

Literatur im DaF-Unterricht
Zur Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht.

Christine Cecilia Maree



Thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts (German) in the Faculty of Arts and Social Sciences, Department of Modern Foreign Languages at Stellenbosch University

Supervisor: Prof. Carlotta von Maltzan

Co-supervisor: Dr. Renate Riedner

March 2013

Declaration

By submitting this thesis electronically, I declare that the entirety of the work contained therein is my own, original work, that I am the sole author thereof (save to the extent explicitly otherwise stated), that reproduction and publication thereof by the Stellenbosch University will not infringe any third party rights and that I have not previously in its entirety or in part submitted it for obtaining any qualification.

Date: March 2013

English Abstract

This thesis aims to make a contribution to the field of literature study in foreign language teaching. It investigates the practical implications of theories such as Michael Dobstadt's *Didaktik der Literarizität* and Claire Kramersch's *symbolic competence*. It specifically looks at how these approaches to literature can be implemented in the elementary levels (A1 and A2) of foreign language teaching. Furthermore, the range of possibilities that mobile phones offer for the foreign language learning environment are explored. Suggestions are proffered as to how the inclusion of mobile phones, as educational tools, can support the successful implementation of Dobstadt and Kramersch's theories in the foreign language classroom. On the basis of the theory, two sets of lesson plans are developed for high school beginner level German classes in South Africa; the lesson plans serve as examples of how the theories of Dobstadt and Kramersch can, on beginner level and in conjunction with the use of mobile phones, be implemented in practice.

Afrikaanse opsomming

Hierdie tesis poog om 'n bydrae te maak tot die literatuur van vreemdetaal-onderrig. Die praktiese implikasies van teorieë soos dié van Michael Dobstadt se *Didaktik der Literarizität* en Claire Kramersch se *symbolic competence* word ondersoek. Daar word spesifiek gekyk na hoe sulke benaderings tot literatuur op beginnervlak (A1 en A2) van vreemdetaal-onderrig geïmplementeer kan word. Verder word die trefwydte van moontlikhede wat selfone vir vreemdetaal-onderrig bied, ondersoek. Voorstelle word gemaak oor hoe die gebruik van selfone, as opvoedkundige hulpmiddels, die implementering van Dobstadt en Kramersch se teorieë in die vreemdetaal-klaskamer kan ondersteun. Vanuit 'n teoretiese uitgangspunt word twee lesplanne vir Duitse klasse op hoërskool-beginnervlak in Suid-Afrika ontwikkel as voorbeelde van hoe die teorieë van Dobstadt en Kramersch, op beginnervlak en in samewerking met die gebruik van selfone, in die praktyk geïmplementeer kan word.

Acknowledgements

I would like to thank my supervisors, Prof Dr. Carlotta von Maltzan and Dr. Renate Riedner, for their valuable guidance and support. Without generous scholarships from the Oppenheimer Memorial Trust and the Erasmus Mundus Action 2 scholarship programme my studies in Leipzig would not have been possible. I am most grateful for their significant contribution to the successful completion of this thesis. I would like to express my gratitude to my husband, Petrus Maree, my parents, Dawid and Patricia Botha, and my sister, Naómi Botha, for their continuous encouragement and belief in me.

Gliederung:

Vorwort	1
Einleitung	3
1. Theoretische Voraussetzungen und Ansätze	5
1.1 Zum Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht	5
1.2 Eine Neuprofilierung des Literaturunterrichts im Fremdsprachenunterricht	17
1.3 Ein literarizitätsorientierter Spracharbeit auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts	26
2. Mobiles Lernen und Fremdsprachenunterricht	30
2.1 Mobiles Lernen und Handys	30
2.2 Anwendungsmöglichkeiten der Funktionen des Handys für den Unterricht	36
2.3 M-learning Projekte in Südafrika	41
2.4 Herausforderungen bei der Einführung von Handys im Unterricht	44
3. Literarizität und der Einsatz von Handys im DaF-Unterricht in Südafrika	48
3.1 Übersicht zur Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Schulen	48
3.2 Zielsetzungen	50
3.2.1 Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität	50
3.2.2 Zielsetzungen des Einsatzes von Handys im Rahmen der literarizitätsorientierten Sprachunterricht	52
3.3 Richtlinien des DaF-Unterrichts des südafrikanischen Erziehungsministeriums	55
3.4 Didaktisierungen	60
3.4.1 Allgemeine Erläuterungen zu den Unterrichtsvorschlägen	60
3.4.2 Textauswahl	62
3.4.3 Unterrichtsreihe 1	65
3.4.4 Unterrichtsreihe 2	75
Fazit	83
Literaturverzeichnis	86
Anhang	93

Vorwort

Die Idee für diese Masterarbeit entstand im vergangenen Jahr, als ich im Rahmen des binationalen Masterstudiengangs an der Universität Leipzig studierte. Während einer Sitzung zum Thema *Blended Learning* im Modul *Methodik/Didaktik* saß ich neben einer Kommilitonin aus Mexiko. Wir hielten die während der Sitzung vorgeschlagenen Ideen für den Einsatz von neuen Medien im Unterricht für sehr gewinnbringend, kamen aber immer wieder zurück auf die Frage: „Aber wie würden wir diese tollen Ideen in unseren Heimatländern umsetzen?“ Ich und meine mexikanische Kommilitonin tauschten Erfahrungen aus unseren Heimatländern aus und kamen zum Ergebnis, dass die Situationen in unseren unterschiedlichen Schwellenländern vor allem was Bildung angeht sehr ähnlich sind; an vielen Schulen gibt es unzuverlässige oder keine Stromversorgung; Schulen und oft auch das Elternhaus haben oft keinen oder begrenzten Internetzugang und sind finanziell oft nicht in der Lage die notwendigen Ressourcen für das Lernen zur Verfügung zu stellen. Zudem verfügen Schüler oder Schulen oft sogar über keine Schreibwaren oder Schreibpapier, ganz zu schweigen von zum Beispiel CD-Spielern oder Computern.

Ein paar Wochen später saßen ich und dieselbe mexikanische Kommilitonin wieder nebeneinander im Modul *Literatur und ihre Didaktik* und kamen spontan auf die Idee, dass Handys viel Potenzial für den mexikanischen bzw. südafrikanischen Kontext, was e-learning angeht, haben könnten. Wir entschlossen uns daraufhin im *Modul Literatur und Didaktik* einige unserer Ideen, wie z.B. die Tatsache, dass Handys in einem literarizitätsorientierten Sprachunterricht einbezogen werden könnten, in einem Vortrag zu präsentieren.

Die Entscheidung für einen literarizitätsorientierten Sprachunterricht stammte aus den unbefriedigenden Erfahrungen bei dem üblichen Umgang mit literarischen Texten im Sprachunterricht, die ich während meiner vierjährigen Tätigkeit als DaF- und Englischlehrerin an einem Gymnasium in Südafrika hatte. Die Überlegungen von unter anderem Claire Kramsch und Michael Dobstadt zum Stellenwert und Funktion von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht schienen mir im Besonderen für den südafrikanischen Kontext sehr überzeugend.

Das Feedback von Kommilitonen und Dozenten auf den Vortrag war so positiv, dass ich überzeugt wurde, mit Genehmigung meiner mexikanischen Kommilitonin, die anfänglichen Ideen aus unseren Vortrag zum Thema meiner Masterarbeit zu machen und sie dort zu entwickeln.

Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit soll einen Beitrag zum Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen High Schools leisten. Die Arbeit hat als Ziel, unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht, innovative Unterrichtsentwürfe zu konzipieren, die eine Didaktik der Literarizität auf den niedrigen Sprachniveaus (A1 und A2) konkretisieren und dabei das Potenzial der Literatur für den Anfänger-DaF-Unterricht hervorheben.

Das Kapitel 1 „Theoretische Voraussetzungen und Ansätze“ hat als Ziel zuerst im Abschnitt 1.1 einen Überblick der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts zu geben, der als Kontext für die gegenwärtige Diskussion zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht dienen soll. Anschließend wird auf den gegenwärtigen Stellenwert von literarischen Texten im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts eingegangen. Im Abschnitt 1.2 werden unter anderem die Ansätze von Claire Kramersch (2006) und Michael Dobstadt (2009), Kritiker des kommunikativen Ansatzes, erläutert und ihre Vorschläge für die Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts näher beleuchtet. Zum wird unter Bezugnahme auf die Positionen von Dobstadt und Riedner (2011a; 2011b), Hall (2005), Weinrich (1983) und Kramersch (2006) erörtert, warum literarische Texte in allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts mit einbezogen werden sollten, vor allem in den Anfängerstufen.

Das Kapitel 2 „Mobiles Lernen und Fremdsprachenunterricht“ führt das Konzept des m-learning ein und im Abschnitt 2.1 wird das Handy als geeignete Umsetzungsform des m-learning für den südafrikanischen Kontext vorgestellt. Im Abschnitt 2.2 wird auf die Vorteile und Anwendungsmöglichkeiten des Handys im Unterricht eingegangen und anschließend werden im Abschnitt 2.3 Handy-Projekte, die schon mit großem Erfolg in Südafrika durchgeführt wurden, vorgestellt. Zum Schluss des Kapitels wird im Abschnitt 2.4 auf die Herausforderungen, die beim Einsatz von Handys in Lernkontexten entstehen könnten, eingegangen sowie einige Lösungen vorgeschlagen.

Das Kapitel 3 „Literarizität und der Einsatz von Handys im Unterricht in Südafrika“ macht, vor dem Hintergrund der in Kapitel 1 diskutierten theoretischen Ansätze und dem im Kapitel 2 präsentierten Konzept des m-learning konkrete didaktische Vorschläge für die

praktische Umsetzung einer Didaktik der Literarizität unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im südafrikanischen Schulkontext. Im Abschnitt 3.1 wird zuerst eine kurze Übersicht zur Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Schulen vermittelt. Anschließend werden Zielsetzungen für eine Didaktik der Literarizität sowie Zielsetzung für den Einsatz von Handys im Rahmen des literarizitätsorientierten Sprachunterrichts entwickelt. Im darauffolgenden Abschnitt 3.3 werden die Rahmenbedingungen für den DaF-Unterricht des südafrikanischen Erziehungsministeriums erläutert, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Funktion und den Stellenwert von literarischen Texten im Curriculum gerichtet und anschließend untersucht wird, inwiefern die Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität mit den vom südafrikanischen Erziehungsministerium gestellten Zielsetzungen vereinbar wären. Abschnitt 3.4 widmet sich der Entwicklung sprachspielerischer und produktiver didaktischer Vorschläge, die durch allgemeine Erläuterungen zu Unterrichtsvorschlägen ergänzt werden, wobei auch die Kriterien für die Textauswahl in den in dieser Arbeit entwickelten Unterrichtsreihen, die den wichtigsten Teil dieser Arbeit ausmachen, erörtert werden. Anhand dieser konkreten didaktischen Vorschläge wird der Frage nachgegangen, wie eine Didaktik der Literarizität für Klasse 9 und 10 unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im DaF-Unterricht im südafrikanischen Schulkontext praktisch umsetzbar sind.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die männliche Form der Personalbezeichnungen (z. B. Schüler) in dieser Arbeit sich grundsätzlich auf beide Geschlechter bezieht.

1. Theoretische Voraussetzungen und Ansätze

In diesem Kapitel wird auf die theoretischen Voraussetzungen und Ansätze eingegangen, die als Grundlage für die Unterrichtsvorschläge in Kapitel 3 dienen werden. Es wird zuerst ein Überblick der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts gegeben, der als Kontext für die gegenwärtige Diskussion zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht dienen soll. Anschließend wird auf den Fremdsprachenunterricht selbst und auf den Stellenwert literarischer Texte im Rahmen dieses Unterrichts eingegangen. Es wird anschließend argumentiert, dass aufgrund veränderter Faktoren neue Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gestellt werden müssen. Die Überlegungen von Claire Kramsch (2006) und Michael Dobstadt (2009) werden erläutert, in denen literarische Texte eine zentrale Rolle spielen. Zusätzlich werden ihre Vorschläge für die Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts näher beleuchtet. Aufgrund der Positionen von u.a. Dobstadt und Riedner (2011a; 2011b), Hall (2005), Weinrich (1983) und Kramsch (2006) wird erörtert, dass literarische Texte in allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts mit einbezogen werden sollten, vor allem in den Anfängerstufen.

1.1 Zum Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht

In diesem Abschnitt wird ein geschichtlicher Überblick der methodologischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts gegeben. Ziel des Überblicks soll sein, einen Kontext für die gegenwärtige Diskussion zum Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht zu schaffen. Der Überblick zeigt auf, dass die methodischen Änderungen jeder Phase der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts sehr eng mit sozialen, politischen und ökonomischen Faktoren zusammenhängen. Das für diese Arbeit Interessante an der Entwicklung der fremdsprachlichen, pädagogischen Methoden sind ihre jeweiligen Auswirkungen und Folgen für den Stellenwert und den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. Einen vollständigen Überblick der Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts zusammenfassend zu skizzieren ist keine einfache Aufgabe. Seine Geschichte gestaltete sich nicht überall gleich. Der

Fremdsprachenunterricht hat sich innerhalb Europas unterschiedlich entwickelt und auch die Entwicklung in Nordamerika und den afrikanischen oder asiatischen Ländern unterschied sich in vielerlei Hinsicht von anderen Ländern. Diese Entwicklung wurde von diversen Einflüssen geprägt, seien es die soziopolitischen Umstände im jeweiligen Land oder die verschiedenen Sprachen die unterrichtet wurden, oder die jeweilige pädagogische Institution (Stern 1983: 97). Nichtsdestotrotz gibt es bedeutende, gemeinsame Merkmale der Entwicklung, die im Rahmen des folgenden Überblicks aufgezählt werden sollen. Der Überblick orientiert sich überwiegend an den Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts im Westen, aber letztere sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit auch für den südafrikanischen Kontext relevant¹, denn „die europäischen Kolonialmächte übertrugen nämlich einfach ihre heimischen Curricula auf die neu gegründeten Schulen in ihren Kolonialländern“ (Witte 2003: 171).

Die methodische Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts kann, so Stern (1983), zwischen den Jahren 1880 und 1980 grob in vier Phasen aufgeteilt werden. Phase eins beginnt im Jahr 1880 und reicht bis zum Ersten Weltkrieg; Phase zwei vom Ersten Weltkrieg an bis zum Jahr 1940; Phase drei vom Zweiten Weltkrieg bis zum Jahr 1970, Phase vier vom Anfang der siebziger Jahre bis zum Anfang der achtziger Jahre² (vgl. Stern 1983: 97-116). Diese vier von Stern identifizierten Phasen des modernen Fremdsprachenunterrichts sind eng mit soziopolitischen Ereignissen der jeweiligen Zeit verbunden. Sterns Aufteilung für diese Arbeit ist deshalb sinnvoll, da im Abschnitt 1.2 argumentiert wird, dass die veränderten sozialen, politischen und ökonomischen Umstände dazu beigetragen haben, dass die Art und Weise wie Fremdsprachen bis jetzt unterrichtet worden sind, nicht für die Herausforderungen der Kommunikation in einem globalisierten Zeitalter ausreicht, und somit eine Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts zwingend erforderlich macht. Auf diese Neuprofilierung wird in Abschnitt 1.2 näher eingegangen.

¹ Ein kurzer Überblick zur Entwicklung des DaF-Unterrichts an südafrikanischen Schulen und Universitäten und zur Rolle des Literaturunterrichts in diesem Kontext wird in Abschnitt 3.2 gegeben.

² bzw. bis zur Gegenwart.

Phase 1 (von circa 1880 bis zum Ersten Weltkrieg)

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts benötigte die große Masse der Bevölkerung zur Ausübung ihrer Arbeit keine Fremdsprachenkenntnisse, denn es bestand keine ökonomische oder politische Notwendigkeit, Fremdsprachen zu lernen (vgl. Mair 1981: 17). Unter diesen Umständen hatte der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe der Vermittlung neuhumanistischer Bildungsideale (vgl. Mair 1981: 26). Die Methodik des neueren Fremdsprachenunterrichts an Gymnasien orientierte sich an der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Ziel des Sprachunterrichts war eine geistig-formale und kulturelle Bildung der Schüler. Insbesondere sollten Schüler dazu befähigt werden, literarische Texte aus der Fremdsprache heraus zu übersetzen und sie zu interpretieren. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde vom Unterricht der klassischen Sprachen übernommen:

The study of classical Latin (the Latin in which the classical works of Virgil, Ovid, and Cicero were written) and an analysis of its grammar and rhetoric became the model for foreign language study from the seventeenth to the nineteenth centuries (Richards & Rodgers 2001: 3).

Literarischen Texten wurde im modernen Fremdsprachenunterricht schließlich auch eine sehr hohe Bedeutung zuteil. Sie waren „im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung selbstverständlicher Ziel- und Gipfelpunkt des Fremdspracherwerbs“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 6) und dienten dazu, Fremdsprachenlerner mit der kulturellen Hochleistung einer Gesellschaft vertraut zu machen (vgl. Delanoy 2002: 138).

In dieser Phase beschränkte sich der Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht auf ein Reproduzieren von Wissen. Texte bzw. Textteile wurden von den Fremdsprachenlernern memoriert, oder den Lernenden wurden literaturgeschichtliche Informationen und Modellinterpretationen vermittelt (vgl. Delanoy 2002: 138). Im Extremfall führte ein solcher Unterricht dazu, dass die Lerner zwar bekannte Texte bzw. Textteile zitieren, die Fremdsprache im Alltag aber nicht sprechen konnten (vgl. Delanoy 2002: 138).

Ende des 19. Jahrhunderts fand dann ein Paradigmenwechsel in der Methodologie des Fremdsprachenunterrichts statt. Nach Mair ist dieser Paradigmenwechsel auf die rasche

Evolution der bürgerlichen Gesellschaft zurückzuführen (vgl. 1981: 25).³ Aus dem wachsenden Export von Waren und Kapital, der Ausweitung des Handelssektors und den notwendigen Kontakten mit dem Ausland resultierte die Notwendigkeit, dass eine immer größere Anzahl von Menschen, auch jene nicht-privilegierter Klassen, in fremden Sprachen verhandeln können mussten (vgl. Mair 1981: 25). Es wurde klar, dass die gesellschaftlichen Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts einer weiten Verbreitung elementarer und praktisch verwertbarer Sprachkenntnisse bedurften (vgl. Mair 1981: 26).

Die darauf folgenden Jahre wurden von der Entwicklung neuer Methoden und heftiger Debatten zur Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts geprägt. Die Resultate dieser Debatte sahen wie folgt aus:

(a) to bring modern foreign languages into school and university curriculum on their own terms, (b) to emancipate modern languages more and more from the comparison with the classics, and (c) to reform the methods of language teaching in a decisive way (Stern 1983: 98).

Diese Reform zugunsten eines ‚modernen‘ Fremdsprachenunterrichts wurde zur direkten Methode und verbreitete sich sehr schnell u.a. in Frankreich, Deutschland und den USA:

Enthusiastic supporters of the Direct Method introduced it in France and Germany (it was officially approved in both countries at the turn of the century), and it became widely known in the United States through its use by Sauveur and Maximilian Berlitz in successful commercial language schools (Richards & Rodgers 2001: 12).

Die direkte Methode wurde als „Ausdruck der erfolgreichen Emanzipation des neusprachlichen Unterrichts von altsprachlicher Bevormundung“ (Mair 1981: 27) betrachtet und brachte den Fremdsprachenunterricht in eine neue Abhängigkeit, „welche sich in einer zunehmenden Funktionalisierung und Unterwerfung unter Verwendungsinteressen äußerte“ (Mair 1981: 27). Die direkte Methode reduzierte die Sprache auf ihre kommunikative Funktion, darunter wurde vor allem der Austausch konkreter Tatsachen verstanden.

Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass im Rahmen eines pragmatischen Fremdsprachenunterrichts der Anfang der Zweifel an der Literatur als selbstverständliches Ziel des Unterrichts markiert wird. Der hohe Stellenwert, den die Literatur bisher genoss, wurde langsam bestritten.

³ Unter anderem die weit verbreitete Industrialisierung Europas und in Frankreich die Gründung der 3. Republik.

Phase 2 (vom Ersten Weltkrieg bis zum Jahr 1940)

Diese Phase ist von Versuchen gekennzeichnet, die Debatte der vorigen Phase zu den Unterrichtsmethoden mit Hilfe praktischer und realistischer Lösungen aufzulösen (vgl. Stern 1983: 99). Es ist vor allem die Tragik des Ersten Weltkriegs, die eine bedeutende Auswirkung auf diese Entwicklungs-Phase des Fremdsprachenunterrichts hatte:

The years following WWI showed a disillusionment with the value of both speaking foreign languages and studying literature for literature's sake (Kramsch & Kramsch 2000: 554).

Mit der zunehmenden Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an der pragmatischen Alltagskommunikation nahm das Interesse an Literatur immer weiter ab. Literarische Texte wurden während dieser Phase gelegentlich für die Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten verwendet, aber der Schwerpunkt des Unterrichts verlagerte sich vom Studium der fremdsprachlichen Literatur hin zur mündlichen Kommunikation in der Fremdsprache (vgl. Stern 1983: 99ff).

Phase 3 (vom Zweiten Weltkrieg bis zum Jahr 1970)

In den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelte sich weltweit ein größeres Bewusstsein für die Herausforderungen des Sprachunterrichts und die Vielfalt von Sprachen:

In the post war era many countries in the world awakened to language learning problems in a way that could hardly have been predicted in the previous period. Language diversity was greatly increased in the post-war world. Several languages gained official status in the UN and UNESCO (Stern 1983: 103).

Um Kommunikation auf internationaler Ebene zu sichern, mussten mehr Sprachen von mehr Leuten gelernt werden. Reisen, Handel, wissenschaftlicher und kultureller Austausch und vor allem Migration trugen zur Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs bei (vgl. Stern 1983: 103). Auch hatte die Automatisierung der Arbeitswelt, welche Einsparungen von Personal und höhere Produktivität zur Folge hatte, einen bedeutenden Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht. Es ist die Technisierung des Fremdsprachenunterrichts, die diese Phase kennzeichnet (vgl. Mair 1981: 40). Der verstärkte Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht sollte „eine erhebliche Intensivierung des Lernens und Lehrens mit sich bringen“ (Mair 1981: 40). Während dieser Phase wurde das Sprachlabor eingeführt, von dem man „eine bedeutende Intensivierung und Effizienzsteigerung des FSU erwartete“ (Mair 1981: 41).

Mit der Einführung der audiolingualen und audiovisuellen Methode ab den 1940er Jahren erlebte der Fremdsprachenunterricht einen radikalen Wechsel in der didaktischen Zielsetzung (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 6). Ziel dieser Methode war die Entwicklung des Sprachkönnens. Die mündliche Kommunikation hatte Vorrang vor der schriftlichen. Der natürliche Spracherwerb wurde gefördert und die Authentizität der im Unterricht benutzten Sprachvorbilder stand im Vordergrund (vgl. Heyd 1991: 32). Im Fremdsprachenunterricht ging es somit bei der audiolingualen Methode besonders um den Einsatz von Tongeräten wie z.B. Kassettenrecordern, bei der audiovisuellen Methode hingegen um Medien wie Videorecorder, Audiokurse mit Lehrbüchern und Computer. Beim Umgang mit literarischen Texten stand im Vordergrund der Erwerb von praktisch verwertbarem Alltagswissen (vgl. Heyd 1992: 33).

Phase 4 (Laut Stern, dessen Buch 1983 herausgegeben wurde, lief diese Phase vom Anfang der 1970er Jahre bis zum Anfang der 1980er Jahre.)⁴

Am Anfang dieser Phase fand wieder ein bedeutsamer Paradigmenwechsel statt. Die Suche nach neuen Methoden führte die Fremdsprachenunterrichtsmethodologie zu einer Vielzahl von unterschiedlichen Richtungen. Als aussagekräftigster und nachhaltigster Ansatz dieser Zeit entpuppte sich der kommunikative Sprachunterricht (vgl. Richards & Rodgers 2001: 71).

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz⁵ wurde „angesichts wachsender Mobilität und neuer beruflicher Anforderungen“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 6) in den Fremdsprachenunterricht eingeführt. Dieser hat sich als Mittel der Verständigung im Beruf und in der Freizeit zugewandt.

⁴ Es wird in diesem Abschnitt erläutert, dass der Fremdsprachenunterricht sich immer noch in dieser Phase befindet, bzw. die Ansätze und Methoden, die anfangs in dieser Phase entwickelt wurden, großen Einfluss auf den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht und den fremdsprachlichen Literaturunterricht ausüben.

⁵ Der Begriff wurde 1972 von Hymes geprägt (vgl. Hymes 1972).

Das Lernziel kommunikativer Kompetenz wurde in einer engen Verbindung von inhaltlich-kognitiver Kompetenz⁶, sozial-affektiver Kompetenz⁷ und sprachlicher (linguistischer) Kompetenz⁸ gesehen (vgl. Heyd 1991: 30ff). Im Unterricht wurde von Kommunikationssituationen ausgegangen, in denen der Schüler die Fremdsprache gebrauchen muss und es wurde vor allem „die funktionale Bedeutung“ (Heyd 1991: 32) der Sprache betont. Der Schwerpunkt lag nicht mehr auf dem korrekt gebildeten, fehlerfreien Satz, sondern auf „d[er] Verstehensleistung und de[m] kontext- bzw. situationsangemessene[n] Ausdruck“ (Heyd 1992: 30). Kommunikative Fertigkeiten wurden aus der Situations-, Rollen- und Textsortenanalyse abgeleitet. Authentische alltags- und lebenspraktisch orientierte Sachtexte, wie zum Beispiel Speisekarten und Anzeigen sowie populärwissenschaftliche Texte, wurden im Fremdsprachenunterricht bevorzugt (vgl. Heyd 1991: 30f).

Obwohl Sachtexte im Rahmen der kommunikativen Methode großer Wert zugeschrieben wurden, wurde die Nutzbarkeit der Arbeit mit literarischen Texten anfangs stark angezweifelt. Sie wurden als „zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation“ (Ehlers 2010: 1530) geachtet. Jedoch wurden die besonderen didaktischen Vorteile der Einbeziehung von Literatur im Fremdsprachenunterricht, was Motivation, ganzheitliche Perspektive und landeskundliche Thematik betrifft, zuletzt in den 1980er Jahren wieder entdeckt (vgl. Esselborn 2010: 35). Es entstanden seit etwa Mitte der 1980er Jahre mehrere Ansätze zu einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik im Rahmen der kommunikativen Didaktik, die sich vor allem mit der Etablierung eines handlungsorientierten Literaturunterrichts beschäftigt haben (vgl. Altmayer 1997: 202).

Die literaturwissenschaftliche Theorie der Rezeptionsästhetik⁹ hatte einen weitgehenden Einfluss auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht der 1980er Jahre. Es wurde im Rahmen

⁶ „Kenntnis der Elemente/Strukturen der fremden Kultur, der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der eigenen und der fremden Kultur“ (Heyd 1991: 30).

⁷ „Werthaltung, die sich auf die Zielkultur hin entwickeln: Toleranz, Aufgeschlossenheit“ (Heyd 1991: 30).

⁸ „Fremdsprachliche Mittel, die zum Kontakt mit Muttersprachlern notwendig sind“ (Heyd 1991: 30).

⁹ Dieser Ansatz wurde zuerst für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt, aber es zeigte sich, dass er sich „hervorragend mit den Zielvorstellungen des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht verbinden ließ“ (Kast 1994: 7).

dieses Ansatzes ein zunehmender Wert auf die Aktivierung des Schülers im Unterricht durch Berücksichtigung seiner Interessen und Bedürfnisse, seiner Phantasie, Kreativität und Emotionalität gelegt (vgl. Esselborn 2010: 35). In diesem Zusammenhang erfuhr der fremdsprachliche Literaturunterricht eine Hinwendung zu einem „erfahrungs- und leserbezogenen Literaturverständnis“ (Delanoy 2002: 139), der die Fremdsprachenlerner persönlich ansprechen und dadurch zur Sprachproduktion anregen sollte. Es wurde argumentiert, dass literarische Texte mehr Anreiz für die echte Kommunikation bieten und „damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum beitragen sollen“ (Ehlers 2010: 1530). Über den Ansatz der Rezeptionsästhetik entstand der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht (vgl. Kast 1994; Koppensteiner 2001).

Mit der Rezeptionsästhetik als theoretischer Basis wurden in den 1980er Jahren auch die interkulturelle Germanistik (vgl. Wierlacher 1980) und die Didaktik des Fremdverstehens (vgl. Krusche 1985, Bredella 1995, Ehlers 1992) entwickelt. Das Ziel des Unterrichts war die Vermittlung kulturbezogener Kompetenzen. Als oberstes Lernziel hatte die Beschäftigung mit literarischen Texten im Rahmen der interkulturellen Germanistik den Aufbau einer Kulturfähigkeit, welche die Eigen- und Fremdkultur umfasste (vgl. Wierlacher 1980: 22). Der Kategorie der Fremde wurde als produktive Kategorie der Selbsterfahrung via Literatur- und Kulturstudium ein Platz eingeräumt:

Wenn das Fach [Deutsch als Fremdsprache] in den Handlungshorizont der interkulturellen Kommunikation hineingehört, wenn schließlich die Kultur-Kontrastivität auch als Prinzip des literaturwissenschaftlichen Arbeitens sowie der kulturpolitischen Situierung des Faches zu gelten hat, dann ist sein Absolvent als Landeskenner und zugleich als Mittler zwischen den Kulturen, als ein ‚interpreter of culture‘, auszubilden (Wierlacher 1980: 22).

Im Rahmen dieses Ansatzes wurde die Literatur als Träger der „Bewusstwerdungsakte einer Gesellschaft“ (Wierlacher 1980: 157) betrachtet. Im Landeskundeunterricht übernahm die Literatur die Aufgabe, „eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 7). Literarische Texte wurden als „culturally authentic artifacts“ (Kramersch & Kramersch 2000: 567) betrachtet, die dem Leser eine authentische Erfahrung der Zielkultur bieten konnten:

[Literature] was used mostly as an authentic window on foreign culture and society (Kramersch & Kramersch 2000: 568).

Dieser Ansatz führte aber zu einem „höchst vordergründigen, ja teilweise naiven Verständnis von Kultur(en)“ (Altmayer 1997: 201). Es herrschte in den Lektüren der meisten Veröffentlichungen, die im Rahmen dieses Ansatzes entwickelt wurden,

[...] ein weitgehend unreflektierter objektivistischer Kulturbegriff vor, der die Relativität der Kulturgebundenheit und das differenzierte dynamische Gefüge von individueller, sozialer, historischer, geschlechtlicher und kultureller Prägung ebenso unterschlägt wie etwa den hegemonialen Charakter der westlichen gegenüber anderen Kulturen (Altmayer 1997: 201).

Einen ganz anderen Schwerpunkt legt der Literaturwissenschaftler und Lehrstuhlinhaber für Romanistik und Deutsch als Fremdsprache, Harald Weinrich, auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht. Nach Weinrichs Ansicht sollte nicht der Inhalt eines literarischen Textes, sondern seine ästhetische Funktion im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund des fremdsprachlichen Literaturunterrichts stehen. Die Position, die Weinrich in seinem viel zitierten Beitrag „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“ (1981) einnahm, hatte große Wirkung auf den Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht in den 1980er Jahren. Weinrich forderte die Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts:

Ich bin also insgesamt der Ansicht, dass wir uns von der weiteren Entwicklung der Didaktik eine Literarisierung oder Reliterarisierung des Sprachunterrichts wünschen müssen, damit wir nicht nur die Sprachen mit Interesse sprechen, sondern auch unsere Umwelt mit Überraschungen sehen lernen (Weinrich 1981: 183).

Er argumentiert, dass literarische Texte aufgrund ihrer ästhetischen Qualität viel besser geeignet seien, das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst zu lenken, als zum Beispiel die Sachtexte, die im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts in der Regel eingesetzt wurden. Dieser viel zitierte Beitrag von Weinrich hatte erhebliche Auswirkungen auf das Fach Deutsch als Fremdsprache; so tauchten literarische Texte in den folgenden Jahren verstärkt in den Lehrbüchern für Deutsch als Fremdsprache auf (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 6).

Neben Weinrich vertritt auch Swantje Ehlers (1992) die Ansicht, dass die Schulung einer ästhetischen Wahrnehmung bei Fremdsprachenlernern von großer Bedeutung sei. Sie argumentiert, dass die Form bzw. Darstellungsweise literarischer Texte oft entscheidender sei als die dargestellten Inhalte selbst:

Für den fremdsprachigen Leser sind alle Bedeutungen, die durch die Art und Weise des Darstellens/Erzählens vermittelt sind, schwerer zugänglich als Textinhalte. Ihre Wahrnehmung und Bewertung erfordern oft eine ästhetische Sensibilität, ein Sprachgefühl und eine literarische Erfahrung, die ein fremdsprachiger Leser nur über eine längere sprachliche und kulturelle Erfahrung erwerben kann (Ehlers 1992: 42)

Auch Hans Hunfeld (1993) argumentierte, dass im Fremdsprachenunterricht größere Aufmerksamkeit auf die ästhetische Funktion der Sprache literarischer Texte gerichtet werden sollte. Er ist der Ansicht, dass der literarische Text wegen ihres „Widerspruch[es] gegen konventionelle Bestimmungen des Fremden und ihre[r] vielfältigen Variationen des gängigen Sprachbegriffes“ ein Sonderstatus im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben werden sollte. Hunfeld kritisiert die Ansicht, dass Sprache nur ein Mittel der Kommunikation zwischen Menschen sei. Er argumentiert, dass der Fremdsprachenunterricht sich nicht nur vom pragmatisch-kommunikativen, sondern auch von einem widersprechenden Sprachbegriff lenken lassen sollte. Dies würde Fremdsprachenlerner auf eine viel geeignetere Weise auf ein multikulturelles Europa bzw. eine globalisierte Welt vorbereiten. Laut Hunfeld braucht diese Art des Fremdsprachenunterrichts insbesondere die Literatur, „weil diese sein Anliegen unterstützt“ (Hunfeld 1993: 289).

Claus Altmayer vertritt den Standpunkt, dass literarische Texte aufgrund ihrer subjektiven perspektivischen Brechung und ihrer spezifischen Ästhetik geeignet sind, „ein realistisches Bild von der Vielfalt und Dynamik [...] kultureller Muster zu vermitteln“ (Altmayer 1997: 199). Altmayer versteht den Begriff ‚Kultur‘, im Gegensatz zum essentialistischen und homogenisierenden Kulturbegriff der Vertreter der interkulturellen Germanistik, „in einem weiteren Sinn, wie er in kulturwissenschaftlichen Disziplinen wie der empirischen Kulturwissenschaft, der Kulturanthropologie oder Kultursoziologie Verwendung findet“ (Altmayer 1997: 199).

Wie dieser kurze Überblick der vierten Phase aufzeigt, wurde am Anfang der Phase die Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht noch stark angezweifelt. Es entwickelten sich aber im Laufe der Phase in der Literaturwissenschaft und -didaktik und der Fremdsprachendidaktik Positionen, die der Integration literarischen und fremdsprachlichen Lernens neue Wege geöffnet haben (vgl. Delanoy 2002: 139). Viele Konzepte, die während dieser Phase zur Literatur im Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden „[prägen] bis heute die Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht maßgeblich“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 6).

Die Neugewichtung der Literatur und die Vielfalt der Ansätze zu Einsatz und Funktion der Literatur im Fremdsprachenunterricht, die in den 1980er Jahren entwickelt wurden,

verursachte eine verstärkte Diskussion um die Frage, worin denn das Spezifische einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik besteht (vgl. Ehlers 2010: 1532). Es wurde vor allem diskutiert, wie der Zusammenhang zwischen Sprachen lernen, Literatur und Landeskunde denn nun neu bestimmt werden könnte. Es begann auch eine Suche nach Merkmalen, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden (vgl. Ehlers 2010: 1531). Claus Altmayer thematisiert in seinem Aufsatz „Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte“ (1997), die „am heftigsten umstrittene[...] Frage“ (Altmayer 1997: 198) dieser Diskussion, nämlich, ob Deutsch als Fremdsprache ein germanistisches oder ein fremdsprachenwissenschaftliches (bzw. didaktisches) Fach sei. Zur Debatte um den Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht besteht auch heute noch keineswegs Übereinstimmung (vgl. Koppensteiner 2001: 109). Es existiert immer noch keine so genannte Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. Wie gerade dargestellt wurde, sind lediglich Ansätze vorhanden (vgl. Altmayer 1997: 200).

Auch gibt es Didaktiker, die eine eher negative als positive Haltung haben, was den Stellenwert von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht angeht. Willis Edmondson, Professor für Sprachlehrforschung, spricht sich in seinem Beitrag „Literatur Im Fremdsprachenunterricht - wozu?“ (1993) mit starken Argumenten dagegen aus, dass literarischen Texten ein Sonderstatus im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben werden soll. Edmondsons Hauptthese ist, dass literarische Texte für den Fremdsprachenunterricht grundsätzlich irrelevant sind, was den Ablauf und Erfolg einer fremdsprachlichen Ausbildung betrifft. Er erwähnt in seinem Beitrag sechs Argumente für den Literatureinsatz und zeigt, „dass die Argumente entweder schlicht falsch, nicht überprüfbar oder durchaus konsistent mit [s]einer Hauptthese sind“ (Edmondson 1993: 278). Die sechs von Edmondson kritisierten Argumente für den Literatureinsatz sind: das kulturelle Argument, das Motivationsargument, das *Guck-Mal-Das-An!*-Argument, das Entfremdungsargument, das Kompensationsargument und das psycholinguistische Argument (vgl. Edmondson 1993: 278ff).

Auch Verfechter für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht beobachten, dass es gegenwärtig problematisch sei, systematische Begründungen für die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zu finden. Esselborn erwähnt, dass die

Literatur in den letzten Jahrzehnten „vor allem in der Konkurrenz mit den neuen audiovisuellen Medien, an gesellschaftlicher Bedeutung und sozialem Prestige, an kulturellem und pädagogischem Gebrauchswert enorm verloren hat“ (Esselborn 2010: 36). In der gegenwärtigen Zeit von standardisierten Sprachprüfungen, berufsqualifizierendem Kompetenzerwerb und einer allgegenwärtigen Zeit- und Geldmittelknappheit muss die Frage aufgeworfen werden, ob der Literatur ein zentralerer Platz im Fremdsprachenunterricht eingeräumt werden kann. Dieser Frage wird in Abschnitt 1.2 ausführlich nachgegangen.

Der Überblick zur Entwicklung der fremdsprachlichen, pädagogischen Methoden und ihrer jeweiligen Auswirkungen und Folgen für den Stellenwert und den Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zeigt auf, dass im Laufe des zwanzigsten Jahrhunderts viele neue Methoden und Ansätze zum Fremdsprachenunterricht entwickelt wurden. Weiter wurde aufgezeigt, dass die methodische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts eng mit sozialen, politischen und ökonomischen Faktoren, wie zum Beispiel der verbreiteten Industrialisierung Europas, den zwei Weltkriegen und der Globalisierung zusammenhängen.

Einige der Methoden wurden weit verbreitet übernommen und erzielten große Beliebtheit zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode wurde am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts durch die direkte Methode ersetzt, die wiederum in den 50er Jahren von der audiovisuellen Methode abgelöst wurde. Mit der Abnahme der Popularität der audiovisuellen Methode bildeten sich in den 1970er Jahren wieder eine Reihe neuer Methoden heraus. Seit den 1980er Jahren entschied sich aber der Mainstream- Fremdsprachenunterricht für den kommunikativen Sprachunterricht als empfohlene Grundlage für die Entwicklung der Sprachunterrichtsmethodologie (vgl. Richards & Rodgers 2001: 244).

Der kommunikative Sprachunterricht wurde fast universell angenommen und besitzt heute noch einen so genannten „status of methodological orthodoxy“ (Richards & Rodgers 2001: viii). Dies ist in der Mehrheit der aktuellen Lehrbücher und Lehrmaterialien deutlich zu sehen, die sich immer noch sehr stark am kommunikativen Sprachunterricht orientieren (vgl. Richards & Rodgers 2001: 174).

Obwohl der aktuelle Fremdsprachenunterricht universell noch sehr vom kommunikativen Sprachunterricht geprägt wird und die Grundprinzipien des Ansatzes mittlerweile allgemein

anerkannt sind, ist dieser nicht unumstritten. Vor allem richtet sich die Kritik gegen die Funktion literarischer Texte im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts (vgl. Kramersch 1993, 2006; Kramersch & Whiteside 2008; Dobstadt & Riedner 2011a, 2011b; Hall 2006).

Es wird im folgenden Abschnitt auf die Positionen einiger Kritiker des kommunikativen Sprachunterrichts eingegangen. Besondere Aufmerksamkeit wird den Positionen von Claire Kramersch, Michael Dobstadt und Renate Riedner gewidmet, die nicht nur Kritik am kommunikativen Sprachunterricht äußern, sondern auch eigene neue Ansätze für die Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts entwickelt haben, welche der Literatur einen besonderen Status einräumen und die Relevanz literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht in einer sich immer weiter globalisierenden Welt verteidigen.

1.2 Eine Neuprofilierung des Literaturunterrichts im Fremdsprachenunterricht

Wie im vorigen Abschnitt aufgezeigt, wird der aktuelle Fremdsprachenunterricht noch sehr vom in den 1980er Jahren entwickelten kommunikativen Sprachunterricht und entsprechenden Methoden geprägt. Der Überblick im vorigen Abschnitt zeigt auch, dass die Suche nach und die Entwicklung von neuen Methoden für den Fremdsprachenunterricht oft von soziopolitischen oder wirtschaftlichen Faktoren sowie technologischer Entwicklung angetrieben wurde.

Der gegenwärtige Kontext, in dem Fremdsprachen gelernt werden, wird von technologischen Entwicklungen im großen Rahmen und einer bedeutenden Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen gekennzeichnet. Obwohl Globalisierung kein ganz neues Konzept ist, hat sich die Situation seit den 1990er Jahren verschärft und wird „in der Öffentlichkeit als auch in der Wissenschaft intensiv diskutiert - eine Diskussion, die auch den Fremdsprachenunterricht und die wissenschaftliche Beschäftigung mit ihm nicht unberührt gelassen hat“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 7).

Zum Einfluss der Globalisierung auf die zwischenmenschliche Kommunikation und deren Einfluss auf den Sprach- und Fremdsprachenunterricht schreiben David Block und Deborah Cameron in ihrem Buch „Globalization and Language Teaching“ (2002). Sie vertreten

die Ansicht, dass Globalisierung bedeutende Folgen für die zwischenmenschliche Kommunikation und somit auch für den Sprachunterricht hat, denn:

Globalization changes the conditions in which language learning and language teaching take place (Block & Cameron 2002: 2).

In vielerlei Hinsicht erhöht die Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen gleichzeitig auch die Notwendigkeit für Teilnehmer von globalen Netzwerken, neue Kompetenzen zu entwickeln:

[...] to develop competence in one or more additional languages, and or to master new ways of using languages they know already (Block & Cameron 2002: 2).

Block und Cameron argumentieren weiter, dass es vor allem die technologischen Entwicklungen sind, die eine entscheidende Rolle in dem sich verändernden Charakter der Kommunikation spielen, denn:

New communication technologies enable individuals to have regular exchanges with distant others whom they have never met face-to-face (Block & Cameron 2002: 1).

Ähnlich wie bei Block und Cameron betonen Kramersch und Whiteside (2008) die Auswirkungen, die Globalisierung auf den Fremdsprachenunterricht hat. Laut Kramersch und Whiteside sind die Anforderungen der Kommunikation in unserem globalisierten Zeitalter viel höher, als sie durch den kommunikativen Ansatz je vermittelt werden könnten:

For language teachers, it complicates the teaching of what has been traditionally called 'communicative competence'. For in such environments, [...] successful communication comes less from knowing which communication strategy to pull off at which point in the interaction than it does from choosing which speech style to speak with whom, about what, and for what effect (Kramersch & Whiteside 2008: 646).

Trotz bedeutender gesellschaftlicher Veränderungen, u.a. dem zunehmenden Multilingualismus innerhalb und zwischen den Gesellschaften und dem großen technologischen Fortschritt, der sich seit den 1980er Jahren vollzieht, setzt sich die kommunikative Methode im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht durch. Geoff Hall, Claire Kramersch, sowie Dobstadt und Riedner argumentieren aber, dass der kommunikative Sprachunterricht in Anbetracht der neuen Umstände, in denen Kommunikation stattfindet, Fremdsprachenlerner unzureichend vorbereitet. Sie fordern eine Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts, die eine positive Neubewertung von Literatur im Fremdsprachenunterricht umfasst.

Geoff Hall kritisiert in seinem Buch *Literature in Language Education* (2005) den Stellenwert, der literarischen Texten im heutigen, vom kommunikativen Ansatz geprägten

Fremdsprachenunterricht zugeschrieben wird. Er erklärt, dass literarische Texte in der Regel den Stellenwert von additiven Materialien haben:

In the dominant communicative paradigm, the teaching of literature in second language contexts is typically not systematic, not well integrated and often peripheral (Hall 2005: 58).

Als Ausgangspunkt für seine Kritik an der vorrangig funktionalistischen Art des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts verwendet Hall neuere Arbeiten aus der Linguistik und Sprachlernforschung. Laut Hall verlangen neue Erkenntnisse in der Sprachwissenschaft nach einer Revision des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Hall 2005: 31). Aufgrund neuer Erkenntnisse zur sprachlichen Kreativität sowie eines anderen Blickes auf den Spracherwerb argumentiert Hall, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht eine positive Neubewertung verdient. Er erklärt, dass sprachliche Kreativität weit über den Diskursbereich von Literatur hinausgeht. Das Spiel mit der Sprache sei ein wesentliches Merkmal von Literatur, denn:

Literature is made of, from and with ordinary language, which itself is already surprisingly literary (Hall 2005: 10).

Im Einklang an Weinrichs These¹⁰ argumentiert Hall, dass die Sprache literarischer Texte für den Fremdsprachenerwerb viel besser geeignet sei und für den Fremdsprachenlerner interessanter sind als die Texte, die in der Regel in Lehrwerken erscheinen:

[...] the language of literature is noticeably different in that it is typically more interesting and varied and *representative* than the language of dreamed-up dialogues [...] as found in many of best intentioned classrooms today (Hall 2005: 11).

Die Fremdsprachenwissenschaftlerin Claire Kramersch, welche die Position vertritt, dass literarische Texte das geeignetste Mittel sind, Fremdsprachenlernern die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Fremdsprache aufzuzeigen, stimmt mit Halls Ansichten überein. Ihre Kritik am herkömmlichen Verständnis des Begriffs der kommunikativen Kompetenz ist radikal. Sie geht in ihrem Artikel „From Communicative Competence to Symbolic Competence“ (2006) davon aus, dass die in den 1970er Jahren angestrebte kommunikative Kompetenz für die Anforderungen einer globalisierten Welt nicht ausreichend sei und sie ist der Ansicht, dass die Kommunikation im globalen Zeitalter „competencies other than mere efficiency“ (Kramersch 2006: 250) erfordert. Ihr Argument ist, dass Sprachlernende

¹⁰ Vgl. Abschnitt 1.1

höchstwahrscheinlich nicht, wie in den 1970er Jahren, nur auf monolinguale Muttersprachler stoßen werden, welche identifizierbaren nationalen Kulturen angehören, sondern zukünftig mit „multilingual individuals who have grown up in a variety of national, supranational, and ethnic cultures“ (Kramersch 2006: 250) kommunizieren müssen. Aus diesem Grund kann im Fremdsprachenunterricht nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Individuen einander „auf Grund der gemeinsamen Sprache oder der gemeinsamen globalen Kultur“ (Kramersch 2011: 39) verstehen werden.

Laut Kramersch werden Lernende, sobald sie außerhalb des Klassenzimmers in der Fremdsprache kommunizieren, damit konfrontiert, dass grammatische und lexikalische Regeln allein nicht für erfolgreiche mündliche sowie schriftliche Kommunikation ausreichen, denn „speakers and writers make choices that are not always predictable and codifiable“ (Kramersch 1993: 130). Kramersch ist der Meinung, dass die zwischenmenschliche Kommunikation viel komplexer ist, als sie im Unterricht vermittelt wird. Kommunikation in der Fremdsprache verlange Kompetenzen, die im Unterricht nicht ausreichend gefördert würden. Laut Kramersch sollten gerade heutzutage Fremdsprachenlerner verstehen, wie Bedeutungen geschaffen werden, denn:

It is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself (Kramersch 2006: 251).

Diese Fähigkeit, die Bedeutungsbildung zu verstehen, bezeichnet Kramersch (2006) als die *symbolische Kompetenz* und schlägt vor, dass der kommunikative Fremdsprachenunterricht durch eine symbolische Komponente ergänzt werden sollte - mit dem Ziel, die Fremdsprachenlerner zu befähigen, die Komplexität der heutigen Welt besser zu erfassen und zu verarbeiten. Als wirksamstes Mittel für die Entwicklung der symbolischen Kompetenz treten bei Kramersch literarische Texte auf, weil sie das Potenzial haben, den Lernenden die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation aufzuzeigen.

Symbolic competence is the ability not only to approximate or appropriate for oneself someone else's language, but to shape the very context in which the language is learned and used (Kramersch & Whiteside 2008: 664).

Kramersch plädiert für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, ist aber der Meinung, dass der Umgang mit Literatur eine dringende Modifizierung verlangt. Sie kritisiert den Umgang mit literarischen Texten im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht, die in

der Regel entweder als eine Übung eingesetzt werden, um die Kenntnisse von Grammatik und Wortschatz zu verstärken, oder ausschließlich als Informationsquelle für die fremde Kultur betrachtet werden (vgl. Kramersch 1993: 1). Kramersch hebt vor, dass diese Art von Umgang mit literarischen Texten „deceives the learners into believing that all they have to do is ‘retrieve’ a meaning that is already in the text” (Kramersch 1993: 6) was dazu führt, dass auch andere sehr wichtige „sources of meaning“ (Kramersch 1993: 1) ausgegrenzt werden. Zum Beispiel wird verzichtet auf:

The unexpected particularities of a writer’s style, the social conventions regarding the use of genres registers, [and] the fractured symmetries of a literary text (Kramersch 1993: 1).

Laut Kramersch sollte der Literaturunterricht die Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung unterstützen und die Lernenden sollten die Fähigkeit entwickeln, „die poetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten“ (Kramersch 2011: 36). Beim Umgang mit Literatur können die drei Hauptkomponenten der symbolischen Kompetenz entwickelt werden, die Kramersch als: „the production of complexity, the tolerance of ambiguity, and an appreciation of form as meaning“ (Kramersch 2006: 251) bezeichnet.

Unter **Komplexitätsproduktion** (the production of complexity) ist die Beteiligung der Lernenden am Produzieren von unzähligen Alternativen einer Äußerung zu verstehen: „[students] should engage in an overproduction of complexity, that is, in an overproduction of alternatives“ (Gumbrecht 2004: 29, zitiert in Kramersch 2006: 251). Die Bedeutung literarischer Texte steht nicht endgültig fest. Es geht im Unterricht nicht darum herauszufinden, was genau der Schriftsteller *wirklich meint*, sondern das Potenzial des Textes zu erschließen, indem mehrere Bedeutungsmöglichkeiten von den Lernenden erschlossen werden:

Literarisch texts are not the intentions of their authors as much as they point to potential meanings to be discovered by their readers (Kramersch & Huffmaster 2008: 294).

Als **Ambiguitätstoleranz** (tolerance of ambiguity) bezeichnet Kramersch eine Bewusstheit der unterschiedlichen und unzähligen Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen, die Sprache haben kann. Literarische Texte können als Grundlage dienen um den folgenden Zweck zu erfüllen:

[...] to discuss openly the contradictions between myths and realities, between words and deeds, not with a view to resolving these contradictions but to showing how language can be used to support conflicting and historically contingent truths (Kramersch 2006: 251).

Eine **Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Form** (form as meaning) – mit all ihren grammatischen, lexikalischen, pragmatischen, genrebezogenen, poetischen und ästhetischen Aspekten - sollte in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten nicht vernachlässigt werden. Laut Kramersch achten Lernende besonders auf das Visuelle, das Akustische und den Rhythmus der Fremdsprache, denn:

In the early stages of language learning, when the foreign words are still like freshly minted coins, full of the strangeness of their sounds, shapes, and meanings, it is easy to appreciate new combinations of sounds, new metaphors, new values given to silence (Kramersch 1993: 157).¹¹

Kramersch argumentiert, dass letzten Endes der Sinn nur durch die Form konstruiert und vermittelt werden kann, und genau diesen Aspekt der Sprache kann die Literatur am besten vermitteln (vgl. Kramersch 2011: 40).

Im Einklang mit dem Ansatz von Kramersch geht das Konzept der Literarizität von Michael Dobstadt (2009) davon aus, dass der kommunikative Sprachunterricht für die kommunikativen Bedingungen und Anforderungen einer medialisierten, mehrsprachigen Gesellschaft und einem globalisierten Zeitalter nicht ausreicht. In Übereinstimmung mit Claire Kramersch's Vorschlag, dass der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht als eine symbolische Kompetenz geschult werden sollte, erklärt Dobstadt, dass der Fremdsprachenunterricht den Lernenden mit Instrumenten ausstatten sollte, die dem Komplexitätsniveau der multikulturellen Realität angemessen sind (vgl. Dobstadt 2009: 26). Nach Dobstadt hat die Literatur das Potenzial, die Lernenden auf jenes vielschichtigeres Verständnis von Sprache hinzulenken.

Dobstadts Konzept der Literarizität baut auf den Theorien von Roman Jakobson, einem Vertreter des russischen Formalismus und Strukturalismus auf. Dobstadt plädiert für eine Neuprofilierung des Literaturunterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache, in der die Kategorie der Literarizität als unverzichtbare Basiskategorie jeder Arbeit mit literarischen Texten geachtet

¹¹ Geoff Hall kommt zur gleichen Schlussfolgerung: „L2 readers often have better memory for surface forms than first language readers because of their relative lack of automaticity in processing the language of the text. This tendency is likely to be accentuated when the reader is reading literature in a second language, which will prompt close, even excessive concern with linguistic forms” (Hall 2005: 112).

wird (vgl. Dobstadt 2009: 25). Für Jakobson stand nicht die Analyse des literarischen ‚Inhalts‘ im Mittelpunkt, sondern die Analyse der literarischen Form. Die Form wurde nicht als Ausdruck des Inhalts gesehen, sondern der Inhalt wurde als ‚Motivation‘ für die Form betrachtet (vgl. Eagleton 2001: 3). Nach Jakobson ist Literarizität¹² ein Merkmal, das an eine bestimmte Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes gebunden ist: an die „Einstellung auf die *Nachricht* als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen“ (Jakobson 1971: 151). Laut Jakobson sei dies die poetische bzw. literarische Funktion der Sprache. Er erklärt, dass die poetische Funktion nicht die einzige Funktion der Literatur ist, sondern nur ihre dominante, determinierende Funktion, während sie in allen anderen Sprachhandlungen eine stützende, nebensächliche Rolle spielt (vgl. Jakobson 1971: 151). Dobstadt erweitert Jakobsons Position durch Derrida und geht dabei davon aus, dass literarische Texte in besonderer Weise das nutzen und zugleich ausstellen, was Jacques Derrida als „suspended relation to meaning and reference“ (Derrida 1992: 48 Zitiert in Dobstadt 2009: 24) bezeichnete.

Dobstadt und Riedner betonen, dass unter anderem „Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen und Intertextualität sowie die Relevanz der Form und die Komplexität der Bedeutungsbildung“ (Dobstadt & Riedner 2011b: 108) nicht auf den Bereich des ‚Ästhetisch-Schönen‘ beschränkt sondern Kennzeichen von Sprache allgemein seien.¹³ Sie sagen aber auch, dass literarische Texte „in besonderer Weise von dieser Sprachfunktion Gebrauch machen“ (Dobstadt & Riedner 2011b: 110). Der Begriff der Literarizität ist kein Abgrenzungskriterium, das Literatur von Nicht-Literatur trennt. In Anlehnung an Roman Jakobson (1971) wird Literarizität betrachtet als:

eine spezifische Sprachfunktion, die sich nicht auf bestimmte Textsorten und -typen einschränken lässt, sondern je nach Fokussierung durch den Betrachtenden/Lesenden in den Vorder- oder in den Hintergrund tritt (Dobstadt & Riedner 2011b: 110).

Dobstadt argumentiert, dass literarische Texte besonders wertvoll und funktionalisierbar für Prozesse des Spracherwerbs und Kulturlernens sind - wegen ihrer linguistischen,

¹² Jakobson benutzt den Begriff „Poetizität“, Dobstadt zieht den Begriff „Literarizität“ vor, um deutlich zu machen, dass es ihm nicht um „Dichtung“ im engeren, sondern um „Literatur“ im weiteren Sinne geht (Dobstadt 2009: 24).

¹³ Auch Hall kommt zu einer ähnlichen Schlussfolgerung: „There is nothing uniquely different about the language of literature“ (Hall 2005: 9). Weiterhin schreibt er: „Literary language is often surprisingly ordinary, as ordinary language is often surprisingly poetic“ (Hall 2005: 37).

sprachlichen und kulturellen Komplexität (vgl. Dobstadt 2009: 23). Als Basis für die Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach DaF entwickelt Dobstadt zwei Thesen:

1. Literatur für das Fach Deutsch als Fremdsprache ist eine für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisierte Literatur.
2. Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten ist die Reflexion ihrer Literarizität (Dobstadt 2009: 23).

Dobstadt argumentiert, dass die Literarizität in literarischen Texten, auch wenn die Texte für die Zwecke des Spracherwerbs und des Kulturlernens funktionalisiert werden, nicht ausgelassen werden darf. Seiner Meinung nach kann sich das Potenzial der Literatur für die genannten Zwecke nur über eine Reflexion auf das, was sie auszeichnet, nämlich das spezifisch Literarische, zur Entfaltung bringen lassen (vgl. Dobstadt 2009: 23). Er betont außerdem die enge Verbindung von Ausdruck und Bedeutung.

Dobstadt stellt den instrumentellen, auf Referenz und Bedeutung fixierten Sprachbegriff in Frage. Das Lesen sollte nicht in Verstehen aufgehen, sondern immer auch etwas sein, das sich dem Verstehen entzieht oder es sogar in Frage stellt. In den vielschichtigen, widersprüchlichen Bedeutungen eines Textes manifestiert sich seine Literarizität. Als Effekte von Literarizität bezeichnet Dobstadt Begriffe wie „Unlesbarkeit“, „Unentscheidbarkeit“ und „Unsaybarkeit“.¹⁴

Es wurde in diesem Abschnitt nochmals darauf eingegangen, dass der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht immer noch vom kommunikativen Ansatz geprägt ist, in dessen Rahmen literarische Texte nur eine marginale Stelle einnehmen und ihre ästhetische Funktion in der Regel außer Betracht bleibt. Zunächst wurde argumentiert, dass aufgrund der Folgen der verschärften Globalisierung in den letzten Jahrzehnten (diese sind u.a. die bedeutenden gesellschaftlichen Veränderungen und der große technologische Fortschritt) der kommunikativen Sprachunterricht den Fremdsprachenlerner nicht mit zureichenden Instrumenten ausstattet, um die Herausforderungen der Kommunikation in einem globalisierten Zeitalter zu meistern. Anschließend wurden die Argumente und Ansätze von Kramsch (2006) und Dobstadt (2009) präsentiert, die überzeugende Vorschläge für die Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts machen. Sie stellen beide in ihren Ansätzen die Komplexität von literarischen Texten in den

¹⁴ „Wenn wir die Bedeutung von Zeichen als das Sagbare definieren, so können wir ihre spezifische – von keinem Bezeichnungssystem der Welt ersetzbare – Poetizität das Unsagbare nennen“ (Frank 1984b: 594f, zitiert in Dobstadt 2009: 24).

Mittelpunkt und argumentieren, dass literarische Texte die geeignetsten Mittel dazu sind, die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Fremdsprache aufzuzeigen.

Interessant am Ansatz von Kramersch ist, dass sie den Fremdsprachenlerner, im Gegensatz zu einigen im Abschnitt 1.1 besprochenen Ansätzen, als multidimensionalen Menschen versteht, der sich in heterogenen Kontexten bewegt. Besonders relevant ist diese Ausgangsposition für den Fremdsprachenunterricht im südafrikanischen Kontext, wo „Vielsprachig- und damit Mehrsprachigkeit - [...] bekanntlich der Normalzustand [ist]“ (Von Maltzan 2009: 205). Folgende Beschreibung von Kramersch und Whiteside bezeichnet die Kommunikation in Südafrika sehr treffend:

In the many places around the world where multiple languages are used to conduct the business of everyday life, language users have to navigate much less predictable exchanges in which the interlocutors use a variety of different languages and dialects for various identification purposes, and exercise symbolic power in various ways to get heard and respected (Kramersch & Whiteside 2008: 646).

Die Ansätze von Kramersch und Dobstadt sind aber noch recht allgemein formuliert. Zudem hat weder der Ansatz von Kramersch noch der von Dobstadt eine empirische Basis und bietet auch noch keine konkreten didaktischen Ausarbeitungen der Ansätze. Dobstadt und Riedner gehen in ihrem Artikel „Umrisse einer Didaktik der Literarizität“ (2011b) einen Schritt weiter mit der Ausarbeitung von Dobstadts Ansatz zu einer Didaktik der Literarizität. Im Abschnitt „Zielsetzungen für die literarisch orientierte Spracharbeit“ (Dobstadt & Riedner 2011b: 110) gehen sie auf die Folgen ihrer vorgeschlagenen Didaktik der Literarizität ein und leiten eine Reihe Zielsetzungen für einen literarizitätsorientierten Sprachunterricht ab (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 110f).

Die von Dobstadt und Riedner erstellten Zielsetzungen unterscheiden sich dramatisch von den für die Literaturarbeit im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts üblichen Zielsetzungen. Hier bleibt in der Regel die Dimension des Ästhetischen ausgeblendet, es wird von einer eindeutigen Zuordnung von Signifikant und Signifikat ausgegangen, es werden konventionelle Muster der Texterschließung auf unterschiedlichste Textarten und unterschiedliche Formen der Sprachverwendung angewendet und auf die sprachliche Oberfläche wird ausschließlich in Hinblick auf die Vermittlung grammatischer und lexikalischer Paradigmen geachtet (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 104f). Im Gegensatz dazu geht es bei Dobstadt und

Riedners Zielsetzungen vor allem darum, die Lernenden mit der literarisch-ästhetischen Dimension von Sprache vertraut zu machen, sowie die Lernenden mit Sprache als einem symbolischen Zusammenhang vertraut zu machen, „der unseren Blick auf ‚Wirklichkeit‘ perspektiviert und d.h. uns als Angehörige von Sprachgemeinschaften mit bestimmten (kulturellen) Deutungsmustern, d.h. mit Sinn ausstattet“ (Dobstadt & Riedner 2011b: 111).

Es fehlen aber noch für die praktische Umsetzung des Konzepts der Literarizität im DaF-Unterricht konkrete didaktische Vorschläge. Dobstadt und Riedner unterstreichen, dass die Konzeption einer Didaktik der Literarizität noch in den Kinderschuhen steckt und dass sich der Ausarbeitung eine Reihe von Frage- und Problemstellungen anschließt (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 113). Eine der von Dobstadt und Riedner gestellten und für diese Arbeit interessanten Fragen ist die folgende:

Wie konkretisiert sich eine Didaktik der Literarizität auf den unterschiedlichen Sprachniveaus? (Dobstadt & Riedner 2011b: 113).

In erster Linie ist die vorliegende Arbeit ein Versuch der Frage nachzugehen, wie eine Didaktik der Literarizität, welche als Ziel auch die Förderung einer symbolischen Kompetenz hätte, auf den Anfängerstufen A1 und A2 umsetzbar wäre.

Die Frage, ob der Literatur in den Anfängerstufen überhaupt ein Platz eingeräumt werden sollte, ist sehr umstritten. Es wird im folgenden Abschnitt u. a. mit Hilfe einer Stellungnahme von Harald Weinrich (1983) dafür plädiert, dass eine Auseinandersetzung mit literarischen Texten auch in den Anfängerunterricht bzw. in alle Niveaustufen hineingehört.

1.3 Ein literarizitätsorientierter Spracharbeit auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts

Es wurde im vorigen Abschnitt die Position vertreten, dass der Literatur ein zentraler Platz im Fremdsprachenunterricht zugeschrieben werden sollte. Eine zentrale Frage wäre aber auch, ab wann Fremdsprachenlerner überhaupt in der Lage sind, sich mit literarischen Texten auseinander zu setzen. Es wird in diesem Abschnitt zuerst beleuchtet, wann literarische Texte in der Regel im aktuellen Fremdsprachenunterricht mit einbezogen werden. Dann wird aufgrund der Positionen von Dobstadt und Riedner (2011a; 2011b), Hall (2005), Weinrich (1983) und

Kramersch (2006) dafür argumentiert, dass literarische Texte auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts mit einbezogen werden sollten, vor allem in der Anfängerstufe.

Einen großen Einfluss auf die heutige Position der Literatur im Fremdsprachenunterricht hat der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Zunehmend orientieren sich die neuesten DaF-Lehrbücher am Referenzrahmen des Europarates, der sich auch über Europa hinaus als bestimmendes Instrument für die Entwicklung von Curricula, Lehrmaterial und Prüfungen etabliert hat (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b: 99). Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird der explizite Umgang mit Literatur erst ab der Niveaustufe 4 (B2), also nach etwa 700-800 Unterrichtsstunden, vorgesehen. In der Regel wird die Arbeit mit Literatur schließlich aus dem Anfängerunterricht ausgeklammert und erst in höheren Sprachniveaus eingesetzt, in denen die Sprache schon weitestgehend beherrscht wird.

Ein Argument für diesen späten Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht ist, dass Fremdsprachenlerner, die ein hohes Sprachniveau erreicht haben *in der Lage sind*¹⁵ sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen (vgl. Hall 2005: 116). Hall erklärt, dass dies aber oft eine falsche Annahme sei und, dass Fremdsprachenlerner häufig die Erfahrung machen, dass der Sprung vom linguistischen Anfängerlehrplan zum literarischen, fortgeschrittenen Lehrplan zu groß ist. Aus diesem Grund bekräftigt Hall, dass die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht nicht ausschließlich für Lernende mit hohem Sprachniveau reserviert werden sollte, sondern dass die Arbeit mit Literatur Schrittweise und schon vom Anfängerniveau an gefördert werden sollte, „Literature needs to be introduced gently and gradually“ (Hall 2005: 116).

Ein Befürworter der frühen Einbeziehung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist Harald Weinrich, der seit den 1980er Jahren die Trennung zwischen Fremdsprachenunterricht und Literaturunterricht ablehnt und für die Integration von beiden Aspekten, die schon im Anfängerunterricht geschehen sollte, plädiert. Er warnt vor der Annahme, dass der Sprachunterricht einfach in den Literaturunterricht *mündet* und erklärt, dass es häufig so etwas

¹⁵ „[...] their language is up to it now“ (Hall 2005: 116).

wie einen Literaturschock für die Fremdsprachenlerner genau an der Stelle gibt, an der „die glatte Progression der grammatischen Lektionen abgelöst wird durch die erste Begegnung mit einem echten literarischen Text“ (Weinrich 1983: 11). Weinrich versteht den Literaturschock weiterhin als Komplexitätsschock (vgl. Weinrich 1983: 11f). Er fordert, dass Methoden entwickelt werden, um der sprachlichen Komplexität im Fremdsprachenunterricht zu begegnen, statt sie vom Unterricht auszuschließen.

Um einen so genannten Komplexitätsschock zu vermeiden, schlägt Weinrich vor, dass die Literatur, die er als „Erscheinungsform für die Komplexität des Lebens“ (Weinrich 1983: 13) betrachtet, nicht etwa in die Oberstufe oder Mittelstufe, sondern schon in die ersten Lektionen des Sprachunterrichts gehört. Nach Weinrich sind literarische Texte die beste Möglichkeit, sprachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren.

Dobstadt und Riedner knüpfen an Weinrich an und plädieren für den Einsatz von Literatur auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts. Sie gehen davon aus, dass sich auf den Niveaustufen A1 und A2 vor allem Texte und Herangehensweisen anbieten, „die einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache fördern“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 12). Dobstadt weist darauf hin, dass lautmalerische Gedichte, Unsinn- und konkrete Poesie sowie einfache Lieder für Fremdsprachenlerner, insbesondere auf Anfängerniveau, durchaus geeignet sind (vgl. Dobstadt 2009: 25). Auch Kramsch befürwortet, dass die Entwicklung der symbolischen Kompetenz beim Umgang mit Literatur auf allen Sprachlernniveaus geschehen sollte:

Symbolic competence has to be nourished by a literary imagination at all levels of the language curriculum (Kramsch 2006: 251).

In Bezug auf die bereits erwähnten Argumente für den Einsatz literarischer Texte auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts werden in der vorliegenden Arbeit zwei Unterrichtsvorschläge für die Arbeit mit literarischen Texten für die Niveaustufen A1 und A2 entwickelt. Ein weiteres Ziel der Arbeit soll sein, mittels Einsatzes eines Handys im Unterricht innovative didaktische Vorschläge zu konzipieren, die das Potenzial der Literatur für den Anfänger-DaF-Unterricht sichtbar machen.

Im Mittelpunkt der Didaktisierungen steht als Hauptziel die Fokussierung der Lerner auf die Literarizität von Texten und demzufolge auch die Förderung einer symbolischen Kompetenz.

Der Einsatz von Handys im Unterricht soll dazu beitragen, dieses Ziel zu erreichen, und nicht davon ablenken. Hauptgrund für den Einsatz von Handys ist der große Mangel an technologischen Hilfsmitteln in südafrikanischen Schulen. Es gibt bereits Pilotstudien und Projekte zum Einsatz von Handys in der schulischen Bildung, die in Südafrika und anderen Entwicklungsländern bereits durchgeführt wurden und sehr erfolgreich waren. Trotzdem ist der Einsatz dieser Geräte im Lernkontext in Südafrika noch nicht weit verbreitet. Im Rahmen dieser Arbeit wird versucht, das Potenzial von Handys im Unterricht anhand von konkreten, ausgearbeiteten didaktischen Vorschlägen zu demonstrieren und das Handy als gewinnbringendes Werkzeug für den Fremdsprachenunterricht, in diesem Fall für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, vorzustellen.

Im folgenden Abschnitt wird das Konzept des mobilen Lernens (im Folgenden m-learning) präsentiert und das Handy als geeignete Umsetzungsform des m-learning vorgestellt. Es wird auf das Potenzial des Handys für den DaF-Unterricht im südafrikanischen Kontext eingegangen und auch auf Handy-Projekte, die schon mit großem Erfolg in Südafrika durchgeführt worden sind.

2. Mobiles Lernen und Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird das Konzept des m-learning erläutert, anschließend wird das Handy als geeignete Umsetzungsform des m-learning vorgestellt. Es wird auf das Potenzial des Handys für den DaF-Unterricht im südafrikanischen Kontext eingegangen und Handy-Projekte, die schon mit großem Erfolg in Südafrika durchgeführt wurden, werden vorgestellt.

Als Erstes werden die Integration des Mobiltelefons im Alltag und dessen Einfluss auf die Medien-, Lern- und Kommunikationskultur von Jugendlichen thematisiert. Es wird erklärt, dass die zunehmende Mobilität von Jugendlichen wichtige Folgen für die Pädagogik hat bzw. eine Neuprofilierung des Lernens erfordert. Darauf folgend wird das Konzept des m-learning als didaktische Antwort auf den veränderten Rahmen einer mobilen, medialisierten und globalisierten Gesellschaft, in der das Lernen stattfindet, vorgeschlagen. Mit empirischen Studien (Liu et al. 2003; Vahey & Crawford 2003; Batchelor 2007; Perry 2003) als Ausgangspunkt wird argumentiert, dass Handys besondere Unterstützung für Gruppenarbeit, Lernaktivitäten außerhalb des Klassenzimmers, sowie Kommunikation und Kollaboration innerhalb des Klassenzimmers bieten. Es wird auf Handynutzungstrends unter südafrikanischen Jugendlichen eingegangen und festgestellt, dass Handys unter südafrikanischen Jugendlichen weit verbreitet sind (vgl. Kreutzer 2009) und deswegen eine besonders geeignete Umsetzungsform des m-learning für den südafrikanischen Kontext sind. Anschließend wird auf die Anwendungsmöglichkeiten und Vorteile von Handys für den Unterricht eingegangen. Die Vorteile des Einsatzes von Handys für südafrikanische Bildungsinstitutionen werden im anhand von einigen in Südafrika durchgeführten Projekten dargestellt. Zum Schluss werden die Herausforderungen, die beim Einsatz von Handys im Lernkontext entstehen könnten, diskutiert.

2.1 Mobiles Lernen und Handys

Bevor auf das Potenzial von m-learning und die vorteilhaften Möglichkeiten des Einsatzes von Handys im DaF-Unterricht in Südafrika eingegangen wird, ist es zunächst sinnvoll kurz auf die Geschichte sowie auf den Stellenwert und die Funktion des Handys im

gegenwärtigen Alltag von Jugendlichen einzugehen. Anschließend werden die Folgen dieser mobilen Gesellschaft für die Pädagogik diskutiert und es wird auf das Konzept des m-learning näher eingegangen.

Das Mobiltelefon - welches seit Anfang der achtziger Jahre kommerziell verfügbar ist - ist zweifellos eine der einflussreichsten technologischen Entwicklungen unserer Zeit. Es wurde in seiner Frühphase hauptsächlich von Geschäftsleuten für „zweckmäßige Gespräche“ (Bleuel 2008: 13) genutzt, entwickelte sich aber sehr schnell zum Erfolgslager und fand einen festen Platz im kommunikativen Alltag vieler Menschen. Es sind vor allem jugendliche Zielgruppen, die vom Markt bestens bedient werden, die im Gerät ein Mittel sehen, sich darzustellen und „auf einer ganz neuen Ebene im permanenten Kontakt zu anderen [...] stehen“ (Bleuel 2008: 13).

Handys werden aufgrund der vielen praktischen und unterhaltsamen Funktionen begehrt. Außerdem sind sie „Ausdruck eines bestimmten Lebensgefühls, eines bestimmten Stils“ (Wagner 2006: 9) geworden, denn das Mobiltelefon ist ein technisches Gerät, „das sich individuell an die Bedürfnisse des Einzelnen anpassen lässt“ (Tully & Zerle 2006: 18). Es kann zwischen diversen Marken, Modellen und Tarifen ausgewählt werden. Handys sind schon lange nicht mehr nur Geräte zum Telefonieren; vielmehr sind sie geeignet, die Nutzung verschiedener Medien und Netze konvergent zu bündeln. Laut Ertelt wird das Handy zukünftig Laptops, Kameras und andere tragbare audiovisuelle Apparaturen ersetzen (vgl. Ertelt 2008: 28). Burkart beschreibt das Handy als:

ein mobiles Multi-Funktionsgerät, ein *Infotainment*- Terminal, mit dem im Alltag Verbindungen zu Datenspeichern und Rundfunksendern, Bibliotheken und Banken, aber eben auch zu Freunden und Verwandten hergestellt werden können (Burkart 2007: 101).

Heike-Solweig Bleuel schreibt von einer „Generation Handy“. Zu dieser Gruppe gehören:

alle, die täglich ihr Handy bei sich tragen, immer rufbereit sind und sich kaum noch vorstellen können, ohne Handy zu leben (Bleuel 2008: 13).

Diese Beschreibung trifft, laut Bleuel, auf fast 100 Prozent der Jugendlichen in Deutschland, aber auch auf viele Erwachsene und Kinder zu. Laut Tully und Zerle haben Handys einen bedeutenden Einfluss auf den Alltag von deutschen Jugendlichen, denn „der Gebrauch mobiler Kommunikationstechnik verändert den Jugendalltag selbst“ (Tully & Zerle 2006: 16). Der

Gebrauch von Handys unter Jugendlichen spiegelt wider, „dass wir mit Jugendlichen zu tun haben, die in einer mobilen Gesellschaft aufwachsen“ (Tully & Zerle 2006: 16).

Bleuels Beobachtungen sind nicht nur auf Jugendliche in hoch entwickelten Ländern wie Deutschland zutreffend, denn laut Begum (2011) erleben Mobiltelefonindustrien in Entwicklungsländern, trotz der vielen finanziellen und infrastrukturellen Herausforderungen, ein starkes Wachstum:

Against all [...] odds, the expansion of mobile service deserves mention because of the rapid growth of mobile users in this decade (Begum 2011: 106).

Jan Hutton schreibt:

Africa is in the midst of a technological revolution, and nothing illustrates that fact more than the proliferation of mobile phones (Hutton 2011: 1).

In Südafrika ist die Zahl von Handynutzern von 17 Prozent im Jahr 2000 auf 76 Prozent im Jahr 2010 angestiegen, heute benutzen mehr Südafrikaner Mobiltelefone (29 Millionen) als Radio (28 Millionen) oder Computer (6 Millionen) (vgl. Hutton 2011: 1).

Tino Kreuzer stellte im Rahmen einer umfangreichen Studie von 2009 zur Handynutzung südafrikanischer, städtischer Jugend mit niedrigem Einkommen fest, dass 77% der Schüler zu jenem Zeitpunkt ein eigenes Handy besaßen und, dass 18% entweder ein Handy mit jemandem teilten oder regelmäßigen Zugang zu einem Handy hatten (vgl. Kreuzer 2009: 41).

Die Schüler wurden gefragt, welche Funktionen ihr/sein Handy, oder das Handy zu dem er/sie regelmäßigen Zugang hatte, besaß. SMS und Spiele wurden als die am weitesten verbreiteten Funktionen angegeben. Grund hierfür ist, dass die günstigsten Einstiegsmodelle über SMS-Funktion und einfache Spiele verfügen. Dreiviertel der befragten Schüler benutzen fortgeschrittene Handys mit Funktionen wie Handycameras für Fotos und Videos, MP3-Player sowie Bluetooth und Infrarot, 79% der Schüler hatten Handys mit Internetzugang (vgl. Kreuzer 2009: 46).

Die verstärkte Mobilität von Jugendlichen hat wichtige Folgen für die Pädagogik. Ford und Batchelor erklären die Umstände, in denen Bildung heute stattfindet:

Times have changed. So, too, have the students, the tools, and the requisite skills and knowledge (Ford & Batchelor 2007: 6).

Vor allem im Fremdsprachenunterricht, in dem schriftlicher und mündlicher Kommunikation ein zentraler Platz zugeschrieben wird, wird eine Neubewertung der Auswirkungen von Kommunikationstechnologien (Skype, Chat rooms, Twitter, Social Networks, Handys) auf Formen der Alltagskommunikation dringend erforderlich. Ebenso ergibt sich die Frage, wie mit diesen neuen Formen von Kommunikation im Unterricht umgegangen werden könnte.

Es lässt sich also nicht mehr ausschließen, dass sich im Rahmen einer medialisierten und globalisierten Welt, die Medien-, Lern- und Kommunikationskultur bedeutend verändert hat und sich auch mit der zunehmenden Erweiterung des Global Villages entwickeln und verändern wird. Diese Veränderungen fördern eine Neuprofilierung des Lernens. Mike Sharples et al. betonen im Artikel „Towards a Theory of Mobile Learning“ die Notwendigkeit einer Neuprofilierung des Lernens in einem globalen, medialisierten und mobilisierten Zeitalter:

There is a need to re-conceptualize learning for the mobile age, to recognize the essential role of mobility and communication in the process of learning, and also to indicate the importance of context in establishing meaning, and the transformative effect of digital networks in supporting virtual communities that transcend barriers of age and culture (Sharples et al. 2005: 1).

Begum argumentiert im Einklang mit Sharples et al., dass technologischer Fortschritt Bildungsinstitutionen in die Verantwortung stellt, den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Die Forschungsergebnisse ihrer Fallstudie „Prospect for Cell Phones as Instructional Tools in the EFL Classroom: A Case Study of Jahangirnagar University, Bangladesh“ (2011) zeigen, dass Mobiltelefone „great potential as an instructive tool“, vor allem in Entwicklungsländern, haben können. Auch Brown ist der Meinung, dass der Einsatz von Mobiltelefonen die Lösung für den Mangel an e-learning¹⁶ in Entwicklungsländern, vor allem in Afrika, ist:

M-learning is the gateway to e-learning for most Africans as the rapidly growing wireless infrastructure fulfills the access needs more and more. Africa is actually leapfrogging from an unwired, non-existent e-learning infrastructure to a wireless e-learning infrastructure (Brown 2003).

Roksana Begum (2011) schreibt den Mangel an e-learning in Entwicklungsländern in vielen Regionen der mangelnden Stromversorgung und dem Mangel an qualifizierten Lehrkräften zu. Weiter sind, laut Begum, Eltern und Schulen nicht in der Lage, die Lernenden mit den notwendigen Ressourcen (Hardware und Software) für e-learning zu versorgen. Diese fehlende

¹⁶ E-learning ist das Makrokonzept, das *online*- und *m-learning* einschließt (vgl. Brown 2003).

technologische Entwicklung wirkt sich nachteilig auf den Bildungssektor aus. Demzufolge gibt es für Jugendliche große Herausforderungen:

As a result, young people in developing countries face immense challenges, which make it difficult for the next generation to catch up with the developed world (Barker et al. 2005: 5).

M-learning scheint also ein realistisches und praktisches didaktisches Werkzeug für Bildung in Entwicklungs- und Schwellenländern wie Südafrika zu sein, die noch an einem technologischen Rückstand im Vergleich zu hoch entwickelten Ländern leiden. Gleichzeitig ist m-learning auch eine angemessene und entsprechende didaktische Reaktion auf die veränderte Medien-, Lern- und Kommunikationskultur vieler südafrikanischer Jugendlicher:

[m-learning] is a way of reaching today's generation in a medium in which they feel comfortable (Ford & Batchelor 2007: 6)

Die Mehrheit der südafrikanischen Haushalte und Schulen verfügen nur ausnahmsweise über Computer, Software oder Internetzugang. In diesem Kontext scheint das unter Jugendlichen weit verbreitete Handy eine praktische Möglichkeit für den Einsatz von m-learning im High School Unterricht zu sein. Im Vergleich zu zum Beispiel PCs oder Laptops, sind Mobiltelefone relativ preisgünstig. Die Schulen brauchen nicht unbedingt neue Technologien zu erwerben, um den Lernenden die nötige Hardware zur Verfügung zu stellen für die Einführung eines m-learning Systems in der Unterrichtsumgebung. Wie die Ergebnisse der Studie von Kreuzer (2009) zeigen, verfügt die Mehrheit südafrikanischer Schüler über Handys und sie sind auch gut vertraut mit der Technologie des Geräts. Ausgehend von dieser Situation, in der, wie hinreichend nachgewiesen wurde, Handys für südafrikanische Jugendliche zugänglich sind und sich für m-learning eignen, soll nun im Folgenden auf das Konzept des m-learning näher eingegangen werden.

Das Konzept des mobilen Lernens an sich ist natürlich kein neues Konzept. Wäre ein Student in der Mitte des 20. Jahrhunderts mit seinem Lehrbuch gereist und hätte er während der Bahnfahrt gelernt, wäre diese Art des Lernens auch „mobil“ gewesen (vgl. Bartelsen 2011: 1). M-learning muss also mehr meinen als einfach nur mobiles Lernen. Aus der Fachliteratur (vgl. Froberg 2008; Bartelsen 2011; Sharples et al. 2005; Mitschian 2010; Stead 2006) ist weiter zu entnehmen, dass sich noch keine eindeutige und einheitliche Definition für den Begriff durchgesetzt hat. Laut Froberg beschreiben die meisten Definitionen m-learning als das

„behavioristische Konsumieren von pädagogisch aufbereitetem Lernmaterial“ (Frohberg 2008: 3).

Es sind also in erster Linie die Materialien, die mobil sind und Mobilgeräte sind nur das Mittel, um den Zugriff zu gewährleisten. Diese Definition sei, laut Frohberg, der die Facetten von Lernen als viel reichhaltiger betrachtet, zu eingeschränkt und vereinfacht (Frohberg 2008: 4). Auch Bartelsen ist der Ansicht, dass die Definition von m-learning nicht auf die technischen Endgeräte an sich beschränkt werden darf, sondern auch die Frage gestellt werden sollte, wie die Geräte eingesetzt werden (vgl. Bartelsen 2011: 3). Er versteht den Begriff möglichst offen und definiert m-learning als:

Lernen mit mobiler Computer- und Telekommunikationstechnologie, sofern dabei Lehr-Lern-Szenarien zum Einsatz kommen, die speziell auf mobile Endgeräte angepasst sind (Bartelsen 2008: 4).

Sharples et al. beschreiben in ihrer Definition des m-learning vorrangig den Lernenden als das entscheidende Element, welches mobil ist:

An obvious, yet essential, difference [between m-learning and other types of learning] is that it starts from the assumption that learners are continually on the move. We learn across space as we take ideas and learning resources gained in one location and apply or develop them in another. We learn across time, by revisiting knowledge that was gained earlier in a different context (Sharples et al. 2005: 2).

Haymo Mitschians (2010) Definition des m-learning stellt wiederum die lernuntypischen Orte, in denen das Lernen mit mobilen oder fest installierten Geräten stattfindet, in den Mittelpunkt. Er beschreibt m-learning anhand eines breiteren, die außerunterrichtliche Lernwelt einschließenden Verständnisses als:

Sammelbezeichnung für alle Lehr- und Lernvorgänge [...], die mit Unterstützung elektronischer Geräte ablaufen – also bezogen auf das ‚e‘ im e-Learning –, und bei denen, die Lernende lokal nicht mehr an bestimmte, explizit für das Lernen vorgesehene Orte wie Schule, Unterrichtsraum oder Arbeitsplatz zu Hause gebunden sind (Mitschian 2010: 17).

Für Stead (2006) steht, ähnlich wie für Mitschian, die Lernumgebung im Mittelpunkt. Er abstrahiert vollkommen von einer bestimmten Technologieform oder Methodik und definiert m-learning als:

Making use of whichever devices and technologies surround our learners, in an attempt to empower and enrich their learning, wherever and whoever they are (Stead 2006: 3).

Was an Steads Definition für den südafrikanischen Kontext besonders zutreffend ist, ist die Idee, einfach alle zur Verfügung stehenden Mittel, mit dem Ziel der Stärkung und Bereicherung der Lernenden, einzusetzen.

Im anschließenden Abschnitt 2.2 wird auf Anwendungsmöglichkeiten und Vorteile der Funktionen des Handys für den Unterricht im Rahmen des m-learning in Südafrika eingegangen.

2.2 Anwendungsmöglichkeiten der Funktionen des Handys für den Unterricht

Im vorigen Abschnitt wurde argumentiert, dass m-learning eine realistische didaktische Option für Südafrika ist, wo Bildungsinstitutionen noch an technologischem Rückstand im Vergleich zu Bildungsinstitutionen in hoch entwickelten Ländern leiden. Des Weiteren wurden Handys als besonders geeignete Umsetzungsform des m-learning für den südafrikanischen Kontext vorgeschlagen. In diesem Abschnitt wird auf die Funktionen des Handys eingegangen und seine Einsatzmöglichkeiten für den Sprachunterricht.

Die Funktionen des Handys sind vielfältig und werden ständig weiter entwickelt. Handys fungieren mit immer größeren Speicherkarten auch als Datenträger und kabellose Schnittstellen vereinfachen die Übertragung der Daten von Gerät zu Gerät, bzw. von Handy zu Handy oder vom Internet oder dem stationären PC auf das Handy (Wagner 2006: 9). Die Endgeräte, die für den Zugriff auf digitale Daten und Werkzeuge benötigt werden, werden immer kleiner und leichter, was sie für viele zu einem ständigen Begleiter werden lässt. Die neuesten Handys bieten sich als Schnittstelle zu anderen Medien an. Laut Wagner sei:

die technische Konvergenz [...] im Bereich der mobilen Mediennutzung bereits – zumindest was die Möglichkeiten der Geräte betrifft – sehr weit fortgeschritten (Wagner 2006: 9).

Es gibt bereits eine Reihe empirischer Studien (vgl. Liu et al. 2003; Vahey & Crawford 2003; Batchelor 2007; Perry 2003), die aufzeigen, dass Handys besondere Unterstützung für Gruppenarbeit, Lernaktivitäten, Kommunikation und Kollaboration innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zu bieten haben.

Im Folgenden wird sich auf die Ergebnisse der Studie „Learning With Handhelds: Findings From Classroom Research“ von Vahey und Crawford (2003) gestützt. An der Studie nahmen beinahe 100 Lehrkräfte teil, die Handhelds für ein Schuljahr in einer Vielzahl von Aktivitäten in ihrem Unterricht einsetzten. Im Zuge der Studie wurde besonders auf die Vorteile

der Größe und der Portabilität des Handys näher eingegangen sowie auf die vorteilhaften Auswirkungen, die Handys auf Kollaboration und Lernerautonomie im Unterricht haben können.

Eine besonders vorteilhafte Eigenschaft mobiler Geräte wie Handys, ist ihre praktische Größe. Lehrkräfte berichten, dass Lernende die Geräte mühelos von Klasse zu Klasse mitbringen und, dass Information während des Unterrichts sowie auch während der sozialen Interaktion angeeignet wurde:

Teachers have found that handheld computers fit more easily into the flow of the classroom activities than desktop or laptop computers (Vahey & Crawford 2003: 3).

Das Lernen wird also nicht auf die Zeit und den Unterrichtsraum beschränkt, denn:

Portability can make a difference in a wide variety of settings, namely the classroom, a field trip, or outside of the school environment (Barker 2005: 3).

Weiter heben die Lehrkräfte den besonderen Vorteil der Bluetooth- und Infrarot-Funktionen hervor, für den Austausch und das Teilen von Arbeit und Ideen während der Gruppenarbeit im Unterricht:

When students can easily share their work and ideas, more on-task, learning-centered discussion can occur, and students can go deeper with their joint problem solving. Students also use beaming to assist each other, resulting in an increased sense of classroom cooperation and peer support (Vahey & Crawford 2003: 5).

94% der teilnehmenden Lehrkräfte beobachteten beim Einsatz von Handhelds eine Zunahme an Kooperation und Kollaboration im Klassenzimmer unter ihren Lernenden (vgl. Vahey & Crawford 2003: 5).

Auch wurde von den teilnehmenden Lehrkräften eine Zunahme der Lernerautonomie unter Schülern, die die Handhelds benutzten, registriert. Hier spielte unter anderem die WAP Funktion eine wichtige Rolle, wie auch der Fakt, dass Schüler sich mit den Geräten schon sehr gut auskannten:

Students show increased self-directedness in learning and take initiative in finding ways to use the handheld computer for learning. Teachers said their students discovered and adopted handheld-based learning tools on their own, such as using self-quizzing programs, calculators, and dictionaries and other reference tools, sharing their discoveries with other students in the classroom – and the teacher (Vahey & Crawford 2003: 4).

Wegen der kleinen Größe des Handybildschirms bietet das Gerät den Schülern eine gewisse Privatsphäre bei der Durchführung von Aufgaben im Unterricht. Lerner trauen sich Fehler zu machen und Neues auszuprobieren, ohne dass andere Einblick haben:

[...] students are able to privately work, reflect, explore, and experiment, without concern that someone else will see their unfinished work (Vahey & Crawford 2003: 5).

Misslungene Versuche können mit der Löschfunktion schnell wieder rückgängig gemacht werden. Am Ende kann das Resultat per SMS oder Bluetooth an Mitschüler und Lehrkräfte versendet bzw. vermittelt werden.

Zusammenfassend ergab sich aus Vahey und Crawfords Studie, dass Handheld-Technologie erhebliche vorteilhafte Auswirkungen auf die Unterrichtsumgebung haben können. Aus der Studie ist zu entnehmen, dass Handys wegen ihrer Portabilität und ihrer Funktionen wie Bluetooth und Infrarot zu besonders guter Zusammenarbeit in Unterrichtsumgebungen beitragen. Weiter wurde verstärkte Autonomie unter den Lernenden wahrgenommen, unter anderem wegen der Tatsache, dass Lernende schon mit den Funktionen des Geräts vertraut waren.

Auch Perry (2003) berichtet in seinem Report „Handheld Computers (PDAs) in Schools“ von einer besonderen Zunahme an Autonomie und Motivation unter den Lernenden, die an seiner Studie teilnahmen. Er betont, im Einklang mit Vahey und Crawford, den besonderen Wert der Portabilität der Geräte und den daraus resultierenden Vorteilen für die Zusammenarbeit in Lernumgebungen innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Perry 2003: 17).

Nachdem auf die Vorteile, die einige Funktionen des Handys, u.a Bluetooth, Infrarot und WAP für den Unterricht beinhalten, hingewiesen wurde, wird im Folgenden auf die besonderen Anwendungsmöglichkeiten für die einzelnen Handyfunktionen im Fremdsprachenunterricht eingegangen. Für Lernzwecke eignet sich das Handy besonders wegen der aktiven Medienfunktionen für Video, Foto, Musik, der Anwendungen für Alltagsorganisation wie Organizer und Wecker, der hohen Speicherkapazität für vielfältige Darstellungsformen, sowie wegen des Zugangs zu einer vielfältigen persönlichen Kommunikation (SMS, MMS, Telefon). Um den Überblick zu erleichtern, werden in der folgenden Tabelle¹⁷ die einzelnen Handyfunktionen und Ideen für ihre Anwendung im Fremdsprachenunterricht nebeneinander dargestellt:

¹⁷ Diese von mir erstellte Tabelle bezieht sich nur auf die Handyfunktionen, die sich aktuell für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignen.

Handyfunktion und Beschreibung:	Anwendungsmöglichkeiten:
<p>SMS (Text-Short-Message) werden vor allem von Jugendlichen und jungen Erwachsenen geschrieben. Mit ihrem begrenzten Umfang von 160 Zeichen pro Nachricht sind sie billig, schnell, einfach und bequem.</p> <p>MMS (Multimedia-Message) ist die Weiterentwicklung vom SMS. Es handelt sich um Datenpakete (Text, Bild, Video- und Tonaufnahmen), die von Handy zu Handy verschickt werden können.</p>	<p>Kreatives Schreiben kann mit der Textfunktion des Handys geschult werden, zum Beispiel könnten poetische Kurztextformen innerhalb des vorgegebenen Zeichenlimits (160 Zeichen) verfasst werden. Die SMS- Kommunikation ermöglicht nicht nur bilateralen Kontakt, sondern einen Austausch innerhalb einer größeren Gruppe, zum Beispiel die Versendung von Ketten-SMS, das kollektive Sammeln von Textbausteinen und das gemeinsame Verfassen von Texten (vgl. Burkart 2007: 110).</p> <p>Formen des kooperativen Schreibens könnten durch das gegenseitige Versenden und Erweitern von Sätzen oder Texten ermöglicht werden. Ein kostenloser Versand wäre über kabellose Datenübertragungsformen wie Bluetooth oder Infrarot möglich. (vgl. Feick 2011: 4)</p>
<p>Spiele sind auf Handys weit verbreitet. Manche werden gleich mit dem Handy ausgeliefert, andere werden kostenintensiv nachgeladen.</p>	<p>Im Internet stehen schon zahlreiche Sprachspiele für zum Beispiel Wortschatzerwerb oder das Erlernen von grammatischen Regeln zum Herunterladen zur Verfügung.</p>
<p>WAP (Wireless Application Protocol) ist ein Standardprotokoll, welches die Datenübertragung zwischen Handy und Internet ermöglicht. Es gibt bei einigen Handys eine Sondertaste, um direkt ins Internet zu gehen.</p>	<p>Die Internetfunktion hätte große Einsatzmöglichkeiten als Rechercheinstrument. Weiter könnte die Teilnahme an Social Media Netzwerken authentische Kommunikation in der Fremdsprache ermöglichen. Für Handys kreierte „Apps“, die spezifisch für den Spracherwerb entwickelt wurden, könnten auf vielfältige Art und Weise innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zum Einsatz kommen.</p>
<p>Fotos und Videos können selber gemacht, vom Internet heruntergeladen oder zum Beispiel auch zwischen Freunden ausgetauscht und angeschaut werden. Die Fotoqualität hängt hierbei vom Handy ab. Die meisten neuen Handys verfügen über Handycameras mit einer guten Auflösung sowie Blitz und optischem Zoom.</p>	<p>Fotos im Sprachunterricht können als Sprech- oder Schreibimpuls eingesetzt werden. Es könnte zum Beispiel aus einer Serie von Fotos eine Bildergeschichte erstellt werden, wodurch sowohl Sprech- als auch Schreibkompetenz trainiert werden könnten (vgl. Feick 2011: 4). Feick betrachtet die Tatsache, dass mit dem Handy erstellte Bilder im Fotospeicher des Geräts erhalten</p>

	<p>bleiben, als besondere Chance „das Lernen über den Unterricht hinaus fort[zusetzen“ (Feick 2011: 4).</p> <p>Fotos können direkt auf dem Handy angeschaut werden oder per Bluetooth oder mit dem Handykabel auf einem Computer ausgedruckt oder über einen Videobeamer an die Wand projiziert werden.</p> <p>Für den Wortschatzerwerb können die Schüler die Kamerafunktion für das Erstellen von <i>flash cards</i> nutzen, auf die zu jeder Zeit und an jedem Ort zugegriffen werden kann (vgl. Reinders 2010: 10).</p> <p>Im Rahmen dramapädagogischer Ansätze, könnte die Videofunktion des Handys für Rollenspiele oder kleine Dialogszenen von Bedeutung sein (vgl. Feick 2011: 5). Hier gibt es auch wegen des Vorteils der Dokumentation gute Möglichkeiten zur (Selbst)evaluation.</p>
<p>Die Audiooptionen des Handys – Radio, MP3, Podcast oder Recorder - konkurrieren mit dem iPod und anderen Musikabspielgeräten. Musik und Podcasts können heruntergeladen und abgespielt werden. Handys verfügen über eingebaute Audiorecorder, Radio und Kopfhörer.</p>	<p>Die Tonwiedergabe- und Aufnahmefunktion von Handys hält vielfältige Einsatzfelder für das Sprachenlernen bereit. Schüler können Gespräche bzw. Interviews in der Fremdsprache innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufnehmen, die Tonaufnahmen können im Unterricht abgespielt werden und die Schüler erhalten Feedback von der Lehrkraft bzw. den Mitschülern (vgl. Reinders 2010: 10). Sprachaufnahmen können die Ausspracheschulung fördern. Handys bieten durch die sofortige Reproduzierbarkeit des Aufgenommenen besondere Möglichkeiten zur Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle oder zum Feedback durch andere (vgl. Feick 2011: 5).</p>
<p>Der Wecker besteht aus einem elektromechanischem Batterieuhrwerk, einem Schlafphasenwecker, der den Weckzeitpunkt unter Berücksichtigung der Schlafphase wählt, sowie einem Kurzzeitwecker, der ein Signal nach Ablauf einer einstellbaren Zeitspanne von meistens</p>	<p>Diese Funktion des Handys könnte zur Zeitkontrolle bei Aufgabenbearbeitungen oder während der Sprachspiele im Unterricht eingesetzt werden.</p>

maximal 60 Minuten abgibt.	
Bluetooth und Infrarot ermöglichen eine kabellose Verbindung zu anderen kompatiblen Geräten.	Information könnte während des Unterrichts zwischen Schülern und Schülern und Lehrkraft vermittelt werden.

Für die Anwendungsmöglichkeiten wurde sich auf die Vorschläge von unter anderem Feick (2011), Burkart (2007) und Reinders (2010) gestützt. Die Tabelle ist noch längst nicht vollständig und ist als Anstoß zur Entwicklung von weiteren Ideen gedacht. Dabei sollten die hier aufgelisteten Anwendungsmöglichkeiten für jede unterschiedliche Lernumgebung, Altersgruppe, Sprachniveau und die Interessen der Lernenden angepasst werden. Die erwähnten Anwendungsmöglichkeiten konzentrieren sich überwiegend auf die Entwicklung der vier Fertigkeiten: Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben. Im Rahmen der in Kapitel 3 entwickelten Unterrichtsvorschläge kommen eine oder mehrere Handyfunktionen zum Einsatz. Über die Entwicklung der vier Fertigkeiten hinaus dient ihr Einsatz dem Zweck als Kreativwerkzeug einen spielerischen Umgang mit Sprache zu fördern, bei dem vor allem die Form der Sprache geschätzt wird.

Nachdem in diesem Abschnitt die vielseitigen Möglichkeiten der Handyfunktionen im Unterricht erläutert wurden, werden im folgenden Abschnitt, anhand von einigen in Südafrika durchgeführten Projekten, die Vorteile des Einsatzes von Handys für Bildungsinstitutionen im südafrikanischen Kontext dargestellt.

2.3 M-learning Projekte in Südafrika

Trotz der Tatsache, dass Handys unter südafrikanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen sehr weit verbreitet sind (vgl. Kreutzer 2009), gibt es bisher wenige Studien zu mobilen Technologien in der südafrikanischen Bildung. Das liegt unter anderem daran, dass es an Projekten für Sekundarschulen (high schools) und Mobile Assisted Language Learning (MALL¹⁸) Projekten für sekundäre und tertiäre Bildungseinrichtungen in Südafrika mangelt

¹⁸ Mobile Assisted Language Learning (MALL) ist eine Unterkategorie von sowohl m-learning als auch Computer-Assisted Language Learning (CALL). Es stellt einen didaktisch-methodischen Ansatz dar, bei dem „language

(Stander 2011: 21). Im Folgenden werden drei m-learning Initiativen für sekundäre und zwei Initiativen für tertiäre Bildungseinrichtungen, die in Südafrika entstanden sind, vorgestellt.

Die drei Handy-Projekte, die im Bereich der sekundären Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden bzw. werden, heißen „mobiles for literacy“, „Doctor Maths“ und „MoMaths“. „Mobiles for literacy“ hat als Ziel die Förderung der muttersprachlichen Lesekompetenz während „Doctor Maths“ und „MoMaths“ als zusätzliche Unterstützung für den schulischen Matheunterricht konzipiert wurden. Es wird im Folgenden näher auf die drei Projekte eingegangen.

Steve Vosloo von der Shuttleworth Foundation in Südafrika gründete 2009 die Initiative „mobiles for literacy“. Gemeinsam mit Jugendlichen wurden mobile Romane, sogenannte „m-novels“, entwickelt und auf einer Website als Serie zum kostenlosen Download angeboten. Jeden Tag erschien eine neue Episode und Jugendliche konnten online Kommentare zur jeweiligen Episode hinterlassen. Nach dem ersten Jahr wurden schon 60 000 *Reads* und 30 000 *Comments* in Südafrika und Kenia verzeichnet (vgl. Vosloo 2010: 8). Vosloo ist der Meinung, dass Mobiltelefone und digitale Medien in Afrika enorm an Bedeutung gewonnen haben. Vosloo erklärt:

The cellphone is a powerful learning and communication tool. Instead of viewing it as a distraction and a hindrance to education, I believe it should be viewed as an essential part of the solution (Van Hees 2011).

Das Meraka Institut, ein nationales Forschungszentrum in Südafrika, initiierte in Zusammenarbeit mit der University of Pretoria und der Helsinki University of Art and Design das MobileED Projekt (vgl. Ford & Batchelor 2007). Die ersten zwei Pilotprojekte erforschten den Einsatz von Mobiltelefonen an südafrikanischen High Schools. Über einen Zeitraum von 18 Monaten wurde die Verwendung von mobilen Technologien und Diensten für formales und informelles Lernen in südafrikanischen High Schools untersucht. Neben mehreren Projekten wurde „Doctor Maths“ 2007 initiiert. Über MXit, ein unter südafrikanischen Jugendlichen sehr beliebter Instant-Messaging-Dienst, wurden Tutoren für Matheaufgaben von High School Schülern zur Verfügung gestellt. Der Service läuft von 14:00 bis 22:00 Uhr von Sonntag bis Donnerstag. Die Tutoren sind Studierende der Ingenieurwissenschaften an der University of

learning is enhanced through use of a mobile device” (Begum 2011: 105), wie zum Beispiel Mobiltelefon, MP3-Player, PDA (Personal Digital Assistant) oder Palmtop-Computer.

Pretoria. Das Projekt läuft noch und hat sich als großer Erfolg erwiesen. Bis jetzt haben über 5500 Schüler den Dienst via Mobiltelefon von unter anderem dem Schulgelände oder von zu Hause aus, während der Bus- oder Minibus-Taxi Fahrt oder auf dem Sportplatz genutzt.

Das Mobile learning for Maths Projekt (MoMaths) wird von Nokia finanziert und in Zusammenarbeit mit der Südafrikanischen Regierung, den Mobilfunkbetreibern MTN und Cell C und dem Instant-Messaging-Dienst MXit durchgeführt. Das Pilotprojekt wurde 2009 an sechs öffentlichen High Schools in Südafrika durchgeführt. Schüler in Klasse 10 hatten die Möglichkeit, Mathehausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen, die konsequent dem südafrikanischen Lehrplan der Klasse 10 für Mathe entsprachen, mit Hilfe von MXit zu erledigen. Schüler bekamen sofort über den Instant-Messaging-Dienst Feedback zu erledigten Aufgaben. Das Projekt umfasst inzwischen schon dreißig High Schools in drei Provinzen mit einer Teilnehmerzahl von 4000 Schülern. Es wurde berichtet, dass Schüler den Service am Wochenende, in den Ferien und an den Tagen, an denen Lehrer - wie häufig - streiken benutzen. Es wurde eine bedeutende Verbesserung der Noten von Schülern, die den Dienst regelmäßig nutzten, festgestellt.

M-learning Initiativen gibt es nicht nur im schulischen Bereich, sondern es gibt mittlerweile schon eine Reihe erfolgreicher Projekte auch an südafrikanischen tertiären Bildungseinrichtungen. Zwei Beispiele sind eine Initiative der Bibliothek der Stellenbosch University und eine Initiative der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät an der University of Pretoria.

Die University of Pretoria in Südafrika fing 2002 an, Studierenden in drei Kursen der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Unterstützung über das Mobiltelefon anzubieten (Brown 2003). Diese m-learning Initiative, die den Studierenden hauptsächlich administrative Unterstützung bietet, erzielte schon entscheidende Fortschritte. Im Pilotprojekt wurde festgestellt, dass 99,4% der Studierenden ein eigenes Handy besaßen, während nur 0,4% der Studierenden zu Hause Zugang zu E-mails hatten. Die Mehrheit der Studierenden wohnte tief im ländlichen Gebiet ohne telefonischen Festnetzanschluss. Über einen Zeitraum von vier Monaten wurden Studierenden SMS-Nachrichten geschickt. Per SMS-Nachricht wurden sie an wichtige

Unterrichtsstunden, Anmeldungen zu Prüfungen und Prüfungsdaten erinnert und es wurden Mitteilungen über die Verteilung von Studienmaterial geschickt.

Im Pilotprojekt ergaben sich folgende Erfolge:

In response to a reminder for registration for contact sessions, 58% of students registered before the closing date compared to the normal percentage of 40%. In response to a reminder of the contact sessions dates, 95% of the students that registered for the contact sessions attended. Students respond in mass and almost immediately on information provided in SMS-messages (Brown 2003: 9).

Die Stellenbosch University Library bietet Studierenden seit 2010 die Möglichkeit, über ihre Mobiltelefone Zugriff auf zwei der beliebtesten online-Datenbanken, *ScienceDirect* und *EBSCOhost*, die über mobile Technologie vollständig durchsuchbar sind, zu erhalten. Zum Erfolg dieser Initiative sind noch keine Daten vorhanden.

Aus der großen Auswahl an Berichten zu internationalen- und in Südafrika durchgeführten m-learning Projekten ist festzustellen, dass der Einsatz von Handys in Lernumgebungen große Erfolge erzielen kann, vor allem was Zusammenarbeit in- und außerhalb des Klassenzimmers, Lernerautonomie und administrative Unterstützung angehen.

Bei der Einführung von Handys in Lernumgebungen sind aber nicht nur die Vorteile ihres Einsatzes zu berücksichtigen, sondern auch den Herausforderungen sollte große Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im folgenden Abschnitt werden einige diese Herausforderungen, die bei der Einführung von Handys im Unterricht entstehen könnten, besprochen.

2.4 Herausforderungen bei der Einführung von Handys im Unterricht

Als eine der größten Herausforderungen für den Einsatz von Mobiltelefonen im Unterricht nennt Begum die ethische Sicht vieler Lehrenden, die Mobiltelefone für „a disturbing factor in the classroom“ (Begum 2011: 1) halten. Liz Kolb, Autorin des Buches *Toys to Tools – Connecting Student Cell Phones to Education* (2008), bemerkt auch die skeptische Haltung von Erziehern gegenüber dem Einsatz von Handys in Lernumgebungen. Handys werden oft von Erziehern als störend und schädlich für das Unterrichtsklima betrachtet:

Many educators feel strongly that cell phones are not appropriate tools for the classroom. Some consider cell phones distracting and harmful to the classroom environment (Kolb 2007: 1).

Laut Kolb wenden Schulbehörden viel Zeit und Kraft dafür auf, neue Richtlinien und Maßnahmen zu entwickeln, um Handys vom Klassenzimmer fern zu halten. Ein aktuelles Beispiel in Südafrika ist die im Mai 2012 in der online Zeitung *IOLnews* publizierte Aussage des *Basic Education Ministers* Angie Motshekga. Sie begrüßte die Aufforderung der National Association of School Governing Bodies, Mobiltelefone in Schulen zu verbieten. Motshekga erklärte:

The banning of cellphones is crucial to allow pupils to focus on their work and to protect them against irregularities on social networks (Jones 2012).

Im Gegensatz zu dieser negativen Sicht auf Mobiltelefone in Lernumgebungen schlägt Kolb vor, dass Pädagogen nach kreativen Lösungen suchen sollten, um Handys auf gewinnbringende Weise in den Unterricht mit einzubeziehen:

Instead of spending time, energy, and money creating policies to fight cell phone use in schools, educators could spend their time finding useful ways to integrate these devices as knowledge construction, data collection, and collaborative communicative tools (Kolb 2008: 2).

Auch Katja Friedrich, Geschäftsführerin des Projekts „Taschenfunk“ merkt an, dass obwohl das Handy ein fester Bestandteil der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen geworden ist, Pädagogen das Gerät in der Regel eher als Störfaktor denn als Nutzbringer empfinden und in ihm oft einen Stellvertreter von allgemeinem Kultur- und Regelverfall sehen:

Es besteht die Sorge, dass die immer währende Verfügbarkeit banaler Inhalte und banaler Kommunikation eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Lernstoffen schwierig macht (Friedrich 2010: 2).

Laut Friedrich sei es daher die Aufgabe der Medienpädagogik in dieser Richtung Maßstäbe zu setzen und Konzepte zur „Thematisierung der Risiken und zur Nutzung der Chancen im pädagogischen Alltag verfügbar zu machen“ (Friedrich 2010: 2).

Jürgen Ertelt erklärt, dass die negative Haltung vieler Lehrenden gegenüber dem Einsatz von Mobiltelefonen im Unterricht darauf zurückzuführen ist, dass die vielen Möglichkeiten und Anwendungen beim Handy an sich und in der Kombination mit dem Potenzial des Internets vielen PädagogInnen einfach in der Gesamtheit nicht bekannt sind (vgl. Ertelt 2006: 28).

Jacqueline Batchelor hat in ihrer Masterarbeit „Mobile information communication and technology use in secondary schools: A feasibility study“ (2007) folgende Empfehlungen für die Entwicklung und Einführung von m-learning Projekten in südafrikanischen Schulen aufgelistet:

- Learners need time to adjust to the use of the new tool, and it may take some time for the novelty to wear off.
- Collaborative groups must be managed with care. Issues such as gender issues as well as the monopolising of the instrument should be limited.
- Misuse of the tool for personal gain, for example using all the airtime loaded on the phone to phone a parent or playing games whilst in the working environment must be prevented.
- Aspects such as venue size and acceptable noise levels should be considered (Batchelor 2007: 80f).

Auch Roksana Begum nennt in ihrem Bericht „Prospect for Cell Phones as Instructional Tools in the EFL Classroom: A Case Study of Jahangirnagar University, Bangladesh“ (2011) u.a. folgende drei Faktoren, die für den Einsatz von Handys im Unterricht große Herausforderungen darstellen:

- An vielen Schulen herrscht ein Handyverbot. Manche Schulleiter lassen sich nicht leicht von den Vorteilen des Handys im Unterricht überzeugen.
- Kosten, die mit dem Schicken von SMS-Nachrichten zusammen gehen. Schüler sind nicht gewillt, die Kosten selbst zu tragen.
- Lehrkräfte erfahren Schwierigkeiten bei der Kontrolle von Handynutzung von Lernern und bemerken, dass diese Tatsache beim Planen von Unterrichtsstunden in Berücksichtigung genommen werden muss (Begum 2011: 110).

Als mögliche Reaktion auf die von Begum genannten einschränkenden Faktoren beim Einsatz von Handys im Unterricht könnten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

Der erste von Begum erwähnte Faktor, nämlich die eher skeptische Haltung von Lehrenden gegenüber dem Einsatz von Handys im Unterricht, wurde schon am Anfang dieses Abschnitts kurz thematisiert. Um dem Unwissen und der Scheu der Lehrenden und Schulbehörden entgegenzuwirken, wäre eine schrittweise Aufklärung und Ausbildung, zum Beispiel in Workshops oder mittels weiterführender Literatur zum Thema notwendig. Das Konzept des m-learning gewinnt zunehmend an Bedeutung in der Pädagogik im Allgemeinen und beim Fremdsprachenlernen im Besonderen und zu den Themen Handy, gesellschaftlicher Wandel und Bildung gibt es schon eine Reihe sehr informativer Bücher, die in erster Linie Sekundarschullehrkräfte als Zielgruppe ansprechen. Das Buch *Generation Handy – grenzenlos im Netz verführt* (Bleuel 2008) verdeutlicht den gesellschaftlichen Wandel und die umfassende Beeinflussung des Alltags durch das Handy in den vergangenen Jahren. In *Handymania - Wie das Mobiltelefon unser Leben verändert hat* (Burkart 2007) wird die Auswirkung des Handys auf das alltägliche Leben analysiert. Einen guten Einblick in das Handlungsfeld gibt das Buch *Handy*

– *Eine Herausforderung für die Pädagogik* (Anfang et al. 2006), in dem die Rolle, die das Handy im Medienensemble der Jugendlichen spielt, analysiert wird. Die aktuelle Diskussion wird in diesem Buch aufgegriffen und es bezieht sowohl theoretisch als auch praktisch Stellung zum Thema.

Auch was das Thema Kosten betrifft gibt es verschiedene Lösungen. Zum Beispiel gibt es Internetseiten wie www.textmefree.com, die SMS-Nachrichten kostenlos an Handys versenden. Wenn Schülern keine Computer oder ein Internetzugang in der Schule oder zu Hause zur Verfügung stehen, könnten Schulen die in Südafrika sehr preiswerten „text message bundles“ oder „data bundles“ kaufen, welche dann auf Anfrage den Schülern zur Verfügung gestellt werden könnten.

Ford und Batchelor verweisen auf zwei weitere Möglichkeiten für den erschwinglichen Einsatz von Handys im schulischen Unterricht in Südafrika:

1. One possibility is to give schools free or discounted rates for the educational use of mobile phones. There is already a special e-rate specified in the South African Schools Act, 1996 (Act No. 84 of 1996). This e-rate gives schools Internet access at a 50 percent discount. There may be a possibility of including mobile learning in the definition of the e-rate.
2. Other technologies which can cut costs include GPRS-supported services, such as the instant messaging service, MXit. In South Africa the cost of such mobile data services is much cheaper than voice-, SMS- and MMS-related services (Ford & Batchelor 2007: 5).

Zur dritten von Begum erwähnten Herausforderung könnte folgender Vorschlag als Lösung dienen. Da eingeschaltete Handys im Unterricht sehr störend sein können, sollten bestimmte und verbindliche Regeln zur Verwendung von Handys im Klassenzimmer festgelegt werden. Diese Abmachungen und die möglichen Sanktionierungen für das Überschreiten der Regeln könnten zum Beispiel zusammen mit den Schülern ausgehandelt und in schriftlicher Form festgehalten werden.

Aus den in diesem Abschnitt erwähnten Herausforderungen ist abzuleiten, dass der erfolgreiche Einsatz von Handys im Unterricht nicht mühelos geschieht. Es gibt aber, wie im Laufe dieses Kapitels erläutert wurde, mehrere Beispiele der erfolgreichen Einführung von Handys in einem großen Spektrum von Lernumgebungen.

3. Literarizität und der Einsatz von Handys im DaF-Unterricht in Südafrika

In diesem Kapitel wird zuerst ein Überblick über die Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an Schulen in Südafrika gegeben. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist in dieser Übersicht von besonderem Interesse der Stellenwert, der literarischen Texten zugeschrieben wurde bzw. wird. Darauf werden Zielsetzungen für eine Didaktik der Literarizität sowie Zielsetzungen für den Einsatz von Handys im Rahmen des literarizitätsorientierten Sprachunterrichts entwickelt. Anschließend werden die vom südafrikanischen Erziehungsministerium und *Independent Examination Board* gestellten Zielsetzungen für den DaF-Unterricht diskutiert. Zum Schluss des Kapitels werden zwei Unterrichtsreihen für den DaF-Unterricht an südafrikanischen High Schools entwickelt.

3.1 Übersicht zur Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Schulen

Da die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten didaktischen Vorschläge für den schulischen DaF-Unterricht konzipiert wurden, wird in diesem Abschnitt eine kurze Übersicht zur Entstehung und Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an Schulen in Südafrika vorgestellt¹⁹.

Der Anfang des schulischen DaF-Unterrichts ist auf die 1920er Jahre zurückzuführen. Von den 1920er Jahren an wurde Deutsch an fast allen größeren höheren Schulen und an zahlreichen kleineren Mittel- und Grundschulen Primarschulen in ganz Südafrika gelehrt (vgl. Kußler 2001: 1612). Zu diesen Schulen gehörte das 1929 gegründete South African College. Die Schule wurde als höhere Lehranstalt konzipiert, an der die klassischen Sprachen und Mathematik unterrichtet wurden (vgl. Kußler 2001: 1610). Der Deutschunterricht bestand weitgehend aus Übersetzungsübungen (vgl. Kußler 2001: 1610). 1923 wurde eine Schulabschlussprüfung

¹⁹ Für eine Übersicht zur Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache an tertiären Bildungsinstitutionen in Südafrika, vergleiche Kußler (2001), Annas (2004) und Von Maltzan (2010).

(Senior Certificate Examination) eingeführt, die landesweit, auch für die Prüfung des Faches Deutsch als Fremdsprache galt.

Bis etwa 1920 wurden ausschließlich Lehrwerke und Textsammlungen aus Europa im südafrikanischen DaF-Unterricht verwendet. In den darauf folgenden Jahren entstanden aber verstärkt südafrikanische DaF-Lehrwerke, also kommentierte Textausgaben und Textsammlungen (vgl. Kußler 2001: 1613). Die in diesen Jahren entstandenen Veröffentlichungen dokumentieren die Etablierung des Faches im südafrikanischen Erziehungswesen als so genanntes „Bildungsfach“, das eher wegen seines vermeintlich erzieherischen Werts als Mittel der Kommunikation mit der Außenwelt angeboten wurde (vgl. Kußler 2001: 1613):

Der Grammatikunterricht sowie der Erwerb von Wissen über die Sprache fanden in der Regel auf der Basis so genannter großer Werke der deutschsprachigen Literatur statt (vgl. Kußler 2001: 1613). Landeskunde war unbekannt in den meisten Klassenzimmern und als Pflichtlektüre wurden Texte wie „Der Töpfer von Kandern“ (Hermine Villinder) oder „Emilia Galotti“ (Lessing) vorgeschrieben (vgl. Rode 2008: 27). Der Unterricht zielte nicht auf praktikable Resultate bzw. die Fähigkeit ab, die Sprache im Alltag zu gebrauchen, sondern wurde lieber als „eine Art Geistestraining mit intrinsischem Wert“ (Kußler 2001: 1613) betrachtet. Diese Zielsetzung blieb beim südafrikanischen DaF-Unterricht, wie Aufbau und Aufgabenstellung der Schulabschlussprüfungen (Senior Certificate) zeigen, von den 1920er Jahren bis Anfang der 1980er Jahre ziemlich unverändert (vgl. Kußler 2001: 1613).

Mit dem 1985 eingeführten Lehrplan wurde Völkerverständigung zum Leitziel erhoben und erstmalig wurden kommunikative Ziele in den Lehrplan aufgenommen (vgl. Kußler 2001: 1614). Methodisch setzte der neue Lehrplan einen kommunikativen Ansatz voraus, in welchem „interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“, „Landeskunde“ und „Lernerorientierung“ Schlüsselbegriffe waren (vgl. Kußler 2001: 1614). Mit diesem Lehrplan fand der DaF-Unterricht in Südafrika Anschluss an die internationale Entwicklung (vgl. Abschnitt 1.1). Fast gleichzeitig mit der Einführung des neuen Lehrplans erschien *Deutsch ZA* (Skorge et al. 1984), ein regionales DaF-Lehrwerk, das die interkulturell-kommunikative Konzeption in die Praxis umsetzte. Hier wurde der Blick der Lernenden auf die fremde Kultur gerichtet und zum Vergleich mit der eigenen Kultur geschult (vgl. Kußler 2001: 1615).

In den 1990er Jahren wurde mit der Abschaffung der Apartheid das gesamte Erziehungswesen in Südafrika radikal umstrukturiert. Die politische Wende kündigte die Planung zur Einführung eines neuen Curriculums (*Curriculum 2005*) für Südafrika an. Die Verfassung von 1996 erkannte gleich elf Nationalsprachen als gleichberechtigt an und erhob die Forderung, „die einheimischen Sprachen im Sinne der additiven Mehrsprachigkeit als Schulfach zu fördern“ (Rode 2008: 27). Nach einer instabilen Phase konsolidierte sich das Fach DaF an Schulen, allerdings unter veränderten Voraussetzungen. Fremdsprachen wurden erst nach einem Zeitraum von etwa sechs Jahren unter *non-official languages* wieder in das neue Curriculum aufgenommen und die Prüfungsverantwortung der DaF-Schulabschlussprüfung wurde an das *Independent Examination Board* abgegeben. Außerdem wurden neue Prüfungsbestimmungen eingeführt (vgl. Rode 2008: 27).

Lehrinhalte und Lernziele wurden im Zuge der Qualitätssicherung im Sinne einer *Outcomes Based Education* neu bestimmt (vgl. Von Maltzan 2010: 1805). Unter anderem führte die mangelnde oder unzureichende Kommunikation zwischen Erziehungsministerium, Prüfungsbehörden und Schulen zur Unklarheit über Zuständigkeitsbereiche, und die viel zu kurzfristige Planung letztlich auch zu Unsicherheit bei den DaF-Lehrkräften (vgl. Von Maltzan 2010: 1805). Eine weitere Herausforderung für die DaF-Lehrkräfte war die Tatsache, dass Schüler während ihrer gesamten Schulzeit kaum 400 Unterrichtsstunden DaF absolvierten (vgl. Rode 2008: 27). In der Kapprovinz gab es noch bis 2010 einen vom dortigen Erziehungsministerium angestellten Fachberater für Fremdsprachen, darunter auch für das Fach Deutsch. Als der Fachberater 2010 in Rente ging, wurde seine Stelle nicht neu besetzt.

3.2 Zielsetzungen

3.2.1 Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität

Aus den in Kapitel 1 diskutierten Überlegungen und Vorschlägen von Kramsch (2006), Dobstadt (2009) und Dobstadt und Riedner (2011a; 2011b) wurde eine Reihe von Zielsetzungen für eine Didaktik der Literarizität identifiziert, die bei der Entwicklung der zwei Unterrichtsreihen (siehe Abschnitt 3.4) eine zentrale und entscheidende Rolle spielten. Ein

literarizitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten²⁰ sollte als integrierter Bestandteil des Sprachunterrichts auf allen Niveaustufen des DaF-Unterrichts stattfinden. Diese Zielsetzungen formen die Intention des Fremdsprachenerwerbs²¹ und sind den Bestrebungen des jeweiligen Sprachkurses, in den sie eingebunden sind, untergeordnet. Die folgenden Zielsetzungen sind nicht hierarchisch aufgelistet:

1. Fokus auf Form und Bedeutungspotenzial:

Die Didaktisierung literarischer Texte sollte über die Ebene der Grammatik und Lexik hinausgehen und auf die Form und das Bedeutungspotenzial der Texte hinauszielen.

2. Einstellung auf Literarizität:

Bei dem Umgang mit literarischen Texten sollten Schüler eine spezifische Lesart von Texten lernen, die einen aktiven und produktiven Umgang mit dem Text erfordert und die Literarizität der Texte in den Vordergrund rückt.

3. Förderung eines Bewusstseins für Sprache als vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess:

Die Kompetenz, Sprache als einen vielschichtigen Bedeutungsbildungsprozess zu erkennen und zu begreifen, sollte durch die Auseinandersetzung mit der Literarizität literarischer Texte gefördert werden.

4. Erkennung der Vieldeutigkeit von Signifikaten:

Die scheinbare Eindeutigkeit und Verfügbarkeit von Signifikaten sollte bei der Auseinandersetzung mit Texten hinterfragt werden.

5. Förderung einer Symbolischen Kompetenz:

²⁰ Literarizität wird nicht als Abgrenzungskriterium, sondern als Kennzeichen von Sprache allgemein verstanden. Obwohl Literarizität sich nicht auf bestimmte Textsorten beschränkt, wird davon ausgegangen, dass literarische Texte in besonderer Weise von dieser Sprachfunktion Gebrauch machen (vgl. Dobstadt & Riedner 2011b; Hall 2005).

²¹ Unter Fremdsprachenerwerb werden sprachliche und kulturbezogene Kompetenzen verstanden.

Lernende sollten Sprache als einen symbolischen Zusammenhang kennen lernen, d.h., eine symbolische Kompetenz sollte durch die Schulung ihrer drei Hauptkomponenten, nämlich Komplexitätsproduktion, Ambiguitätstoleranz und Aufmerksamkeit für die Bedeutung der Form, geschult werden.

6. Verdeutlichung der Verbindung von Literarizität und alltäglicher Kommunikation:

Alle während der literarizitätsorientierten Spracharbeit erworbenen Kompetenzen sollten von Lernenden für kommunikative Zwecke genutzt werden können, d.h. eine explizite Verbindung zur Kommunikation im Alltag sollte im Unterricht verdeutlicht werden, mit dem langfristigen Ziel die Entschlüsselung der Ambivalenz der Kommunikation im Alltag zu erleichtern.

Letztere Zielsetzungen stehen an dieser Stelle noch etwas isoliert, es soll aber anschließend in Abschnitt 3.3 überprüft werden, ob sie mit den Rahmenbedingungen des südafrikanischen Erziehungsministeriums zu vereinbaren sind. In Abschnitt 3.4 wird anhand konkreter didaktischer Vorschläge näher auf die einzelnen Zielsetzungen eingegangen sowie darauf, wie sie sich zu einander verhalten. Anhand der Unterrichtsvorschläge wird unter anderem klar, dass es praktisch nicht umsetzbar wäre jedes Ziel in jeder Stunde zu verfolgen, d.h. in manchen Stunden werden einige Zielsetzungen mehr zum tragen kommen als andere. Weiter stellt sich heraus, dass die Möglichkeit besteht mit einer Aufgabe zwei Zielsetzungen nebenläufig anzustreben. Im Folgenden wird auf die Zielsetzungen des Einsatzes von Handys im Unterricht eingegangen und anschließend wird diskutiert, wie sich diese gestellten Zielsetzungen zu den bereits aufgelisteten Zielvorstellungen einer Didaktik der Literarizität verhalten.

3.2.2 Zielsetzungen des Einsatzes von Handys im Rahmen der literarizitätsorientierten Sprachunterricht:

Vor dem Hintergrund des in Kapitel 2 besprochenen Konzeptes des m-learning und der Vorteile des Einsatzes von Handys für Bildungsinstitutionen im südafrikanischen Kontext können eine ganze Reihe von Zielsetzungen für den Einsatz von Handys im Rahmen der

literarizitätsorientierten Spracharbeit abgeleitet werden, wie die folgende Auflistung zeigt. Alle Zielsetzungen des Einsatzes von Handys im Rahmen der vorliegenden Arbeit sind den Zielvorstellungen einer Didaktik der Literarizität untergeordnet:

7. Unterstützung der Unterrichtsmethoden und Lernprozesse:

Handys sollten die Unterrichtsmethoden und Lernprozesse im Rahmen der literarizitätsorientierten Sprachunterricht unterstützen.

8. Förderung der Kommunikation:

Handys sollten Kommunikation und Kollaboration von Lernaktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers erleichtern (vgl. Liu et al. 2003; Vahey & Crawford 2003; Batchelor 2007; Perry 2003).

9. Unterstützung der Anwendungsorientierung:

Der Einsatz von Handys im Unterricht sollte die Anwendungsorientierung des Unterrichts unterstützen (vgl. Feick 2011).

10. Schulung der vier Fertigkeiten:

Die Vielfalt der Handyfunktionen (u.a. Tonaufnahmegerät, Videofunktion, Fotoapparat, Internetzugang) sollte vor allem in Unterrichtskontexten, wo es sonst keinen Zugang zu neuen Medien (zum Beispiel CD-Player, Computer, Fotoapparate) im Unterricht gibt, neue Möglichkeiten für die Schulung von Sprech-, Schreib-, Hör- und Lesefertigkeiten bieten.²²

11. Erhöhen von Lernerautonomie, Interesse und Motivation:

Durch den Einsatz von Handys sollten die Lernerautonomie, das Interesse, die Motivation und die aktive Teilnahme der Lernenden erhöht und aufrechterhalten werden (vgl. Vahey & Crawford 2003; Perry 2003; Reinders 2011).

12. Schätzung ästhetischer Aspekte:

²² In vielen südafrikanischen Schulen besteht nicht nur ein Mangel an neuen Medien, sondern es fehlen oft auch Wörterbücher oder sogar Schreibwaren und Schreibpapier. In diesem Fall könnten Handys auch zum Einsatz kommen.

Das Handy sollte als Kreativwerkzeug einen spielerischen Umgang mit Sprache fördern. Dabei sollten ästhetische Aspekte, vor allem die Form der Sprache, geschätzt werden.

Diese Zielsetzungen wurden nicht hierarchisch aufgelistet, es wird aber vor allem großen Wert auf Zielsetzung 12 (Schätzung ästhetischer Aspekte) gelegt, die als wichtiger Verbindungspunkt erachtet wird für den Einsatz von Handys in einem literarizitätsorientierten Sprachunterricht, bei dem die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler auf ästhetische Aspekte der Sprache eine zentrale Rolle spielt. Zum Beispiel könnte durch den Einsatz von Handys im Unterricht mehr zur Bedeutung der von Kramsch entwickelten Komponente der symbolischen Kompetenz, nämlich *Form as Meaning*, anhand des Schreibens von SMS-Gedichten erfahren werden (als Beispiel eignet sich hier die Aufgabe der 2. Stunde der Unterrichtsreihe 1 in Abschnitt 3.4.3 angebracht).

Weiter könnte der Einsatz von Handys im Unterricht Zielsetzung 6 (Explizite Verbindung zur alltäglichen Kommunikation) unterstützen, in dem Handys einen expliziten Übergang von literarizitätsorientierten Aufgaben zur alltäglichen Kommunikation verdeutlichen könnten. Dieser Übergang könnte zum Beispiel durch eine Aufgabe zum Interpretieren von mehrdeutigen SMS-Nachrichten geschaffen werden (als Beispiel eignet sich hier die Aufgabe der 3. Stunde der Unterrichtsreihe 2 in Abschnitt 3.4.4).

Außerdem wäre es durchaus möglich die Zielsetzung 10 (Schulung der vier Fertigkeiten) in Kombination mit jeder anderen Zielsetzung anzustreben, da alle Zielsetzungen immer dem Ziel des Fremdsprachenerwerbs untergeordnet sind. So könnte zum Beispiel mit Hilfe der Tonwiedergabe und Aufnahmefunktion des Handys die Schulung von Sprech- und Hörfertigkeiten in Kombination mit zum Beispiel der Schulung einer Ambiguitätstoleranz nebenläufig angestrebt werden (wie in der Aufgabe der 2. Stunde der Unterrichtsreihe 2 in Abschnitt 3.4.3).

Im Folgenden werden die vom südafrikanischen Erziehungsministerium entworfenen Richtlinien für den DaF-Unterricht an High Schools dargestellt und die Rolle von literarischen Texten im DaF-Unterricht untersucht. Weiter wird der Frage nachgegangen, inwiefern die bereits diskutierten Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität und für den Einsatz von Handys im

Rahmen des literarizitätsorientierten Sprachunterrichts mit den vom südafrikanischen Erziehungsministerium gestellten Richtlinien vereinbar wären.

3.3 Richtlinien des südafrikanischen Erziehungsministeriums

Im Rahmen des neuen Curriculums wird vom südafrikanischen Erziehungsministerium nicht direkt vorgeschrieben, welche Sprachen an den unterschiedlichen Schulen eingeführt werden sollten oder in welcher Sprache unterrichtet werden muss. Diese Entscheidung wird der jeweiligen Schulbehörde überlassen. Im Curriculum steht fest, dass jeder Schüler verpflichtet ist, zwei Amtssprachen (*official languages*²³) zu erlernen, nämlich die Muttersprache und eine zusätzliche Sprache. Schüler haben zudem die Wahl (sofern es an der jeweiligen Schule grundsätzlich möglich ist), auch eine dritte Sprache (*non-official language*²⁴) zu belegen.

Zurzeit gibt es etwa 110 südafrikanische Schulen, an denen DaF als Schulfach unterrichtet wird und circa 13 000 Schüler die landesweit DaF als Schulfach belegen (vgl. Von Maltzan 2009: 210). An öffentlichen Schulen werden *non-official languages* in der Regel erst ab dem ersten Jahr der High School (Klasse 8) unterrichtet. Die High School Jahre werden vom Erziehungsministerium in zwei Phasen aufgeteilt, nämlich Klasse 8-9 und Klasse 10-12. Für das High School DaF-Curriculum stehen auf der Website des Erziehungsministeriums zwei Dokumente zu Verfügung: *Revised National Curriculum Statement Grades R-9* und *National Curriculum Statement Grades 10-12*. Im erstgenannten Dokument gibt es zum Unterricht von *Second Additional Languages* bzw. DaF-Unterricht in Klasse 8 und 9 so gut wie keine Richtlinien:

There are no Learning Outcomes specific to [...] a Second Additional Language nor Assessment Standards. A School governing body wishing to offer its learners a non-official language as a subject in [grades 8 and 9], finds no guidance in any of the NCS documents as to the modalities of implementation of non-official language teaching (Balladon 2006: 53).

Es wird also den DaF-Lehrkräften überlassen, an welchen Richtlinien sie sich für den DaF-Unterricht in Klasse 8 und 9 orientieren. Der Einsatz und Stellenwert von literarischen Texten im

²³ Die elf amtlichen Landsprachen (*official languages*) sind Englisch, Afrikaans, isiZulu, Siswati, Süd-Ndebele, Sesotho, Sepedi, Xitsonga, Setswana, Tshivenda, und isiXhosa.

²⁴ Es gibt 13 *non-official languages*, nämlich Arabisch, Französisch, Deutsch, Gujarati, Hebräisch, Hindi, Italienisch, Latein, Portugiesisch, Spanisch, Tamil, Telegu und Urdu.

DaF-Unterricht ist folglich ganz von der jeweiligen Lehrkraft abhängig. Es gibt zwei Faktoren, die hierauf einen entscheidenden Einfluss haben, nämlich das Lehrwerk und die Richtlinien der Klasse 12 - Abschlussprüfung. Im Folgenden wird auf den ersten Faktor eingegangen, schließt sich in den kommenden Abschnitten eine ausführliche Beschreibung der Klasse 12 – Abschlussprüfung an.

Für den DaF-Unterricht gibt es vom Erziehungsministerium kein vorgeschriebenes Lehrwerk, diese Entscheidung wird jeder Schule überlassen. Wegen hoher Kosten und der beschränkten Auswahl an DaF-Lehrwerken sind zum Beispiel in der Provinz Westkap die am häufigsten benutzten Lehrwerke für Klasse 8 und 9 *Ping Pong Neu 1* (Kopp & Frölich 2001) und *Genial* (Funk et al. 2002).²⁵ Diese Lehrwerke orientieren sich stark an den Grundprinzipien des kommunikativen Ansatzes. Literarische Texte haben im Rahmen dieser Lehrwerke in der Regel den Stellenwert von additiven Materialien, und sie werden nicht als integrativer Teil des Unterrichts mit einbezogen. Die Texte finden sachliche Verbindung zu den Lektionsthemen und haben die Funktion der Wortschatzerweiterung, oder sie werden mit dem Ziel der Schulung rezeptiver Fertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen eingesetzt. Das heißt, dass wenn die Lehrkraft seinen/ihren Unterricht überwiegend am vorhandenen Lehrwerk orientiert, literarische Texte wahrscheinlich keine zentrale Rolle im Unterricht spielen werden.

Für den DaF-Unterricht von Klasse 10 bis 12 sind die vom Erziehungsministerium gegebenen Richtlinien zum Curriculum (vgl. National Curriculum Statement Grade 10-12, Languages: German Second Additional Language, 2003) ausführlicher als für Klasse 8 und 9, aber dennoch ziemlich vage, vor allem was den Umgang mit literarischen Texten im Unterricht angeht.

Im *National Curriculum Statement Grade 10-12* wird im zweiten Kapitel („Introducing the languages Learning Field“) angesprochen, dass eine kommunikative Kompetenz nicht für die Kommunikation innerhalb Südafrikas sowie in der globalen Gesellschaft ausreicht, sondern dass ein kultureller und linguistischer Respekt sowie eine kulturelle und kritische *literacy* bei Lernenden gefördert werden sollte:

²⁵ Hierzu gibt es keine schriftlichen Daten, eine informelle Aufnahme wurde an einem Lehrervortbildungstreffen für im Westkap tätige DaF-Lehrkräfte, woran die Verfasserin der vorhandenen Arbeit 2010 teilnahm, gemacht.

In view of the linguistic and cultural diversity of South Africa, its citizens must be able to communicate across language barriers and foster cultural and linguistic respect and understanding. [...] The range of literacies needed for effective participation in society and the workplace in the global economy of the twenty-first century has expanded beyond listening, speaking, reading, writing and oral traditions to include various forms such as media, graphic, information, computer, cultural, and critical literacy. The language curriculum prepares learners for the challenges they will face as South Africans and as members of the global community (National Curriculum Statement Grade 10-12, Languages: German Second Additional Language, 2003: 9).

In diesem Abschnitt finden sich einige wichtige Anknüpfungspunkte mit den Ansätzen von Kramersch (2006) und Dobstadt und Riedner (2011b). Zum Beispiel werden die Herausforderungen der Kommunikation in einem globalisierten Zeitalter anerkannt, sowie die Rolle von Verständnis und Respekt für kulturelle und linguistische Aspekte der Kommunikation berücksichtigt.

Der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts liegt auf den Fähigkeiten Hören und Sprechen:

Although reading and writing skills will be developed, at this level the emphasis will be on developing listening and speaking skills. The level of the Second Additional Language should target improved interpersonal communication (National Curriculum Statement Grade 10-12, Languages: German Second Additional Language, 2003: 11).

Trotz des Fokus auf Hör- und Sprechfertigkeiten wird Texten ein bedeutender Stellenwert zugeschrieben. Die Einbeziehung von Texten im Fremdsprachenunterricht wird im Kapitel 3 („Learning Outcomes, Assessment Standards, Content and Contexts“) in dem Abschnitt „Content and contexts for the attainment of assessment standards“ angesprochen. Es gibt in diesem Abschnitt eine Liste von Textsorten mit denen sich ein Schüler im Laufe seiner Schulbildung auseinandersetzen sollte. Zu diesen Texten zählen „literary texts“ sowohl als „transactional texts“, „creative texts“, „reference texts“ und „visual, audio, audio-visual and multi-media texts“. Unter „literary texts“ werden u.a. Dramen, Romane, Kurzgeschichten und Poesie verstanden (vgl. National Curriculum Statement Grades 10-12, Languages: German Second Additional Language, 2003: 44).

Das bereits diskutierte Dokument wurde vom Erziehungsministerium verfasst und bezieht sich auf den DaF-Unterricht von Klasse 10 bis 12, aber, wie schon erwähnt, wird die Klasse 12 - Schulabschlussprüfung nicht vom Erziehungsministerium sondern von der privaten Institution *Independent Examination Board* (IEB) gestellt. Auf der IEB-Website ist ein Dokument zu den Zielsetzungen des Klasse 12 - Curriculums sowie zu den Richtlinien der Abschlussprüfung der Lehrkräfte verfügbar zum Herunterladen (vgl. National Senior Certificate

Handbook: German Second additional Language, 2010). In diesem Dokument werden folgende Zielsetzungen für den Einsatz von Texten im DaF-Unterricht gestellt:

- to introduce candidates to the richness of the literature of the target language;
- to demonstrate links between the literature and the culture/country/context of the language;
- to give the learners the necessary vocabulary and language structures needed to discuss the issues contained in the themes;
- to broaden the learners' base for oral conversation and discussion, with positive spin-offs for the written work (National Senior Certificate Handbook: German Second additional Language, 2010: 6).

Aus diesen Vorhaben ist abzuleiten, dass der Umgang mit literarischen Texten sehr vom kommunikativen Ansatz geprägt ist. Die ästhetische Qualität der literarischen Texte spielt bei diesen Richtlinien offensichtlich keine Rolle. In der Praxis haben aber die Zielsetzungen der Klasse 12 - Abschlussprüfung einen größeren Einfluss auf den Unterricht in den Klassen 11 und 12 als die oben genannten allgemeinen Richtlinien für den Einsatz von Texten im Klasse 12 DaF-Unterricht, da die 11. und 12. Schuljahre sich primär auf die Vorbereitung für die Klasse 12 - Abschlussprüfung konzentrieren.

Die Klasse 12 - Abschlussprüfung besteht aus zwei Fragebögen: *Paper I* prüft die Lernziele (*Learning Outcomes*) „Reading and Viewing“ und „Language“ und *Paper II* prüft die Lernziele „Writing and Presenting“ und nochmals „Language“. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist von besonderem Interesse Paper I, in dem literarische Texte vorkommen. *Section A* von *Paper I* heißt „Reading for Meaning: Unseen texts“.

Zu den Fragen in *Section A* steht im vom IEB veröffentlichten Dokument, *National Senior Certificate Handbook: German Second additional Language* (2010) Folgendes:

Questions will be asked on a variety of authentic texts. Texts can be prose, visual and graphic form. Questions will require a variety of responses that may include identifying the main ideas, specific information, detail information, opinions, feelings and attitudes expressed in the texts (National Senior Certificate Handbook: German Second additional Language, 2010: 1).

In *Section B* („Prescribed Texts“) kommen vorgeschriebene literarische Texte vor. Zu den Fragen in *Section B* steht Folgendes:

Questions will be contextual in nature and must be answered in German. Questions will target a selection of relevant Assessment Standards, but will not require sophisticated literary analysis (National Senior Certificate Handbook: German Second additional Language, 2010: 1).

Aus diesen Richtlinien zu *Section A* und *Section B* von *Paper I* ist ersichtlich, dass die Themen und Inhalte der literarischen Texte in der Prüfung thematisiert werden. Ihr Einsatz dient in erster Linie des Zwecks der Schulung der rezeptiven Fertigkeit und des Leseverstehens.

Zusammenfassend kann aus den in diesem Abschnitt diskutierten vom südafrikanischen Erziehungsministerium aufgestellten Dokumenten zu den Zielsetzungen des Klasse 8 bis 12 DaF-Unterrichts festgestellt werden, dass literarische Texte in den Klassen 8 bis 11, obwohl sie gelegentlich eingesetzt werden, im Rahmen des kommunikativen Sprachunterrichts eine eher unbedeutende Rolle haben. Aus dem vom IEB veröffentlichten Dokument ist festzustellen, dass beim Umgang mit literarischen Texten der Komplexität von Sprache ausgewichen wird und keine Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung unterstützt wird.

Die Frage nach der Vereinbarkeit der Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität mit den Richtlinien des Klasse 8 und 9 Curriculums ist schwer zu beantworten, da für den DaF-Unterricht in diesen Jahrgängen keine deutlichen Zielsetzungen vorhanden sind. Es wird also davon ausgegangen, dass, da sowieso keine Richtlinien für die Lehrpläne der Klassen 8 und 9 vorhanden sind, es durchaus möglich wäre die Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität ohne Widerspruch von Seite des Curriculums im Klasse 8 und 9 DaF-Unterricht anzustreben.

Die vom Erziehungsministerium gegebenen Richtlinien zum Curriculum für den DaF-Unterricht von Klasse 10 bis 12 sind ausführlicher als für Klasse 8 und 9. Literarischen Texten wird im Curriculum von Klasse 10 bis 12 ein zentraler Platz zugeschrieben, die Didaktik der Texte zielt aber nur auf die Ebene der Grammatik und Lexik hinaus. Aus diesem Grund wird vorgeschlagen, dass eine Erweiterung der Zielsetzungen für den Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht stattfinden sollte, damit unter anderem die Didaktik der literarischen Texte über die Ebene der Grammatik und Lexik auf die Form und das Bedeutungspotenzial der Texte hinauszielen kann (vgl. Abschnitt 3.2.1 Zielsetzungen einer Didaktik der Literarizität).

Die vorgeschlagene Erweiterung der Zielsetzungen für eine Didaktik der Literarizität steht sogar im Einklang mit einigen vom Erziehungsministerium allgemein aufgestellten Richtlinien zum DaF-Unterricht (vgl. National Curriculum Statement Grade 10-12, Languages: German Second Additional Language, 2003: 9). Obwohl die Berücksichtigung der Literarizität sowie die Förderung einer symbolischen Kompetenz nicht explizit im Dokument erwähnt

werden, werden die Herausforderungen von Kommunikation in einem globalisierten Zeitalter angesprochen und die Auseinandersetzung mit den komplexen kulturellen und linguistischen Aspekten der Kommunikation wird gefördert. Laut der Ansichten von Kramsch und Dobstadt sind literarische Texte die besten Mittel dazu, die eben angesprochene Komplexität der Kommunikation in der Fremdsprache aufzuzeigen. Eine literarizitätsorientierte Spracharbeit würde in diesem Sinne die Zielsetzungen des gegebenen Lehrplans fördern.

3.4 Didaktisierungen

3.4.1 Allgemeine Erläuterungen zu den Unterrichtsvorschlägen

Es werden im Folgenden zwei Unterrichtsreihen von jeweils drei Unterrichtsstunden zu jeweils 40 Minuten für den DaF-Unterricht auf A1 (Klasse 9) und A2 (Klasse 10) Niveau an südafrikanischen Schulen entwickelt. Anhand dieser konkreten didaktischen Vorschläge wird der Frage nachgegangen, wie eine Didaktik der Literarizität auf A1 und A2 Niveau unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im DaF-Unterricht im südafrikanischen Schulkontext praktisch umsetzbar wäre. Die vorhandenen didaktischen Vorschläge bauen auf die theoretischen Argumente auf, die im Kapitel 1 und 2 besprochen wurden und zielen auf die Konkretisierung der zwölf in Abschnitt 3.2 entwickelten Zielsetzungen ab.

Die zwei folgenden literarizitätsorientierten Unterrichtsreihen sind im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts zu sehen (vgl. Koppstein 2001). Außerdem wurden die Prinzipien des lernerzentrierten Sprachunterrichts, wie er vom südafrikanischen Erziehungsministerium vorgeschrieben wird, bei der Entwicklung der Didaktisierungen stark berücksichtigt.

Die vorhandenen Arbeitsschritte sind nicht als starres Schema zu verstehen, sondern als Orientierungsgerüst, und sollten individuellen Unterrichtssituationen und Rahmenbedingungen angepasst werden. Der Unterricht sollte ein Prozess sein, der eine sinnvolle Strukturierung aufweist. Aus diesem Grund sollte er in unterschiedliche Phasen gegliedert werden. Es sind mehrere Modelle dieser Phasen vorhanden. Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Didaktisierungen orientieren sich überwiegend an den von Klaus Prange (1986) entwickelten

Grundlagen für die Phasen des Unterrichts. Jede der folgenden Unterrichtsreihen ist schließlich in sechs Phasen aufgeteilt, nämlich Einstieg, Überleitung, Erarbeitung, Übung/Vertiefung, Präsentation/Sicherung und Hausaufgabe. Diese sechs Phasen werden wiederum über drei Unterrichtsstunden verteilt, d.h. in beiden Unterrichtsreihen beinhaltet die erste Stunde den Einstieg ins Thema der Unterrichtsreihe, eine Überleitung und anschließend die Erarbeitungsphase. In der zweiten Stunde folgt, nach einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts der vorigen Stunde, die Vertiefungsphase und in der dritten Stunde die Präsentation/Sicherungs- und die Hausaufgabenphase.²⁶

Zur Frage welchen Stellenwert und Umfang die Arbeit mit literarischen Texten im Gesamtcurriculum einnehmen sollte wird als Alternative für den schon besprochenen üblichen isolierten Einsatz literarischer Texte als Zusatzmaterial eine sprachlich oder auch thematisch geplante Sequenz, die sich über den Kursablauf verteilt, vorgeschlagen (vgl. Krechel 1983: 127). Die Entscheidung, wo im Ablauf einer Unterrichtsfolge die Arbeit mit einem literarischen Text sinnvollen Einsatz findet, hängt von den Anschlussmöglichkeiten ab. Literarische Texte eignen sich für alle Phasen des Transfers, der Ausweitung und der Anwendung von gelerntem Stoff und seiner Problematisierung.

Der literarische Text ist einer der wichtigsten Bestandteile des literarizitätsorientierten Sprachunterrichts und spielt eine entscheidende Rolle im Lernprozess. Für die Lehrkraft, die literarische Texte im Rahmen der Zielsetzungen des literarizitätsorientierten Sprachunterrichts effektiv einsetzen möchte, ist die Textauswahl keine leichte oder gar eindeutige Aufgabe. Im Folgenden werden Hinweise und Kategorien für die Textauswahl vorgestellt, die der Lehrkraft bei der Auswahl von angemessenen literarischen Texten für den literarizitätsorientierten Sprachunterricht helfen könnten.

²⁶ Es wird auch mal zwischendurch, zum Beispiel am Ende der zweiten Stunde eine Hausaufgabe gegeben.

3.4.2 Textauswahl

Koppensteiner gibt in seinem Buch *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken* (2001) in dem Abschnitt „Kriterien bei der Auswahl literarischer Texte“ folgende acht Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht an:

1. Inhaltliche und sprachliche Angemessenheit, Altersgemäßheit
2. Aktualität
3. Positive Konnotationen oder Provokation?
4. Kontrastierung verschiedenartiger Texte
5. Vergrößerung des Wahrnehmungsfeldes
6. Berücksichtigung charakteristischer Merkmale der Varianten
7. Interkulturelle Perspektive
8. Freude an der Lektüre (Koppensteiner 2001: 41ff).

Koppensteiners didaktische Vorschläge für die Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht beruhen stark auf der Rezeptionsästhetik und dem kommunikativen Sprachunterricht. Für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten didaktischen Vorschläge bilden die von Koppenstein erstellten Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten den Ausgangspunkt, wobei Kriterium sieben („Interkulturelle Perspektive“) nicht berücksichtigt wird, denn der in den 1980er Jahren entwickelte interkulturelle Ansatz wurde im Abschnitt 1.1 schon für sein naives Verständnis von Kulturen kritisiert, da er von feststehenden Kulturen wie auch von einer klaren Kultur der Schüler ausgeht. Die Bereiche, in denen Kommunikation heute jedoch stattfindet, sind durch überaus komplexe kulturelle Bezüge gekennzeichnet und Teilnehmer sind zunehmend mehrsprachige Individuen, die keinen feststehenden nationalen Kulturen angehören.

Für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten didaktischen Vorschläge wird der weitgehend objektivistische Kulturbegriff des interkulturellen Ansatzes abgelehnt und stattdessen eine Didaktik des „umfassenden kulturbezogenen Lernens, das die kulturellen Gegensätzlichkeiten auflöst und überschreitet“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 7) angenommen. Durch den Umgang mit einem breiten Spektrum von sprachlichen Handlungs- und kulturellen Deutungsmustern sowie konkurrierenden Normen und Rollenerwartungen sollte eine hohe

Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit und Differenzen gefördert werden (vgl. Dobstadt & Riedner 2011a: 7).

In Koppensteiners Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten fehlen drei weitere Punkte, die Kramsch, Dobstadt und Riedner als grundlegende Merkmale literarischer Texte erwähnen, nämlich ihre „Komplexität“, „Offenheit“ und „Unbestimmtheit“.

Mit dem Kriterium der Komplexität ist die sprachliche und kulturelle Komplexität von literarischen Texten gemeint. Laut Kramsch wird die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation den Lernenden in der Komplexität literarischer Texte aufgezeigt. Auch Dobstadt argumentiert, dass literarische Texte - wegen ihrer linguistischen, sprachlichen und kulturellen Komplexität - besonders wertvoll und funktionalisierbar für Prozesse des Spracherwerbs und Kulturlernens sind. Weiter betonen Dobstadt und Riedner (2011a), dass genau an den Stellen, an denen Uneindeutigkeiten, Widersprüche und Doppeldeutigkeiten in literarischen Texten auftreten, „Offenheit“ und „Unbestimmtheit“ literarischer Texte in besonderer Weise sichtbar werden. Im Rahmen einer Didaktik der Literarizität wird davon ausgegangen, dass es dem Lernenden, der sich mit solchen Textmerkmalen bzw. Stolpersteinen im Text auseinandersetzen kann, leichter fällt, „die Realität in ihrer Widersprüchlichkeit, Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit wahrzunehmen und mit ihr zurechtzukommen“ (Dobstadt & Riedner 2011a: 12).

Auf die Berücksichtigung der ästhetischen Funktion der Sprache legt auch Krechel (1982) großen Wert. Er hält die Kategorien der „Offenheit“, „Unbestimmtheit“ und „Komplexität“ für die ausschlaggebenden Kategorien bei der Auswahl von geeigneten Texten im Rahmen einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik:

Ein [...] Text soll also offen und unbestimmt sein, um dem Rezipienten Raum für Assoziationen und eigene Sinnanschlüsse zu geben. Er muss aber als Wahrnehmungsangebot ausreichend bestimmt und komplex sein, um Aufmerksamkeit und das Interesse des Rezipienten überhaupt zu wecken (Krechel 1982: 19).

Die bereits besprochenen Merkmale literarischer Texte, nämlich die „Komplexität“, „Offenheit“ und „Unbestimmtheit“ sind, wie nun gezeigt werden soll, für das Konzept einer Didaktik der Literarizität von zentraler Bedeutung. Aus diesem Grund sind sie unverzichtbare Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten für den Fremdsprachenunterricht.

Die im Folgenden vorgestellten didaktischen Vorschläge sind für den Anfängerunterricht gedacht, d.h. es geht darum Texte zu finden, die diesem Niveau entsprechen. Bei der Auswahl der literarischen Texte wurden die Empfehlungen der Fremdsprachendidaktiker Harald Weinrich (1983), Rüdiger Krechel (1982), Michael Dobstadt (2009) und Gerlind Belke (2011) besonders berücksichtigt.

Weinrich (1983) weist darauf hin, dass literarische Texte, die für die Anfängerstufen in Frage kommen, Texte sein sollten, die höher strukturierte Gebilde anbieten und die so beschaffen sind, dass sie einen wesentlich größeren Teil der Aufmerksamkeit der Lernenden bei den Sprachformen festhalten. Auch Rüdiger Krechel, der seine Dissertation unter Weinrich zum Thema *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* (1982) schrieb argumentiert, dass Texte der konkreten Poesie im besonderen Maße sinnvoll und gewinnbringend im Bereich der Landes- und Kulturkunde sowie im Bereich des Spracherwerbs sein können. In Krechels didaktischen Vorschlägen kommen konkrete Texte auf allen Niveaustufen zum Einsatz. Dobstadt (2009) schließt sich Weinrich und Krechel an und schlägt lautmalerische Gedichte, Unsinn- und konkrete Poesie sowie auch einfache Lieder vor, in denen der spielerische und rätselhafte Charakter der Literatur besonders stark hervortritt. Interessant ist darüber hinaus der Vorschlag von Gerlind Belke (2011), die im Bereich Deutsch als Zweitsprache arbeitet und forscht, konkrete Gedichte aber auch Elementarliteratur, wie zum Beispiel Kinderreime, Kinderlieder und Sprachspiele, für eine transkulturelle und literarizitätsorientierte Arbeit im Anfängersprachunterricht einzusetzen.

Als Argument für den Einsatz von konkreten Texten im Anfängerunterricht des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts dient also eine ganze Reihe von Ansätzen. Für die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten didaktischen Vorschläge wurden schließlich fünf konkrete Gedichte ausgewählt. Allerdings sollte an dieser Stelle kurz erwähnt werden, dass sich die Auswahl von Texten für den literarizitätsorientierten Anfängerunterricht auf keinen Fall nur auf konkrete Texte begrenzen sollte. Wie bereits erwähnt eignen sich alle Texte, die den genannten Kriterien entsprechen. Für die erste Unterrichtsreihe wurden die folgenden visuellen, konkreten Gedichte ausgewählt:

- „treffen-trennen“ - Anatol Knotek

- „schweigen“ - Eugen Gomringer
- „ordnung-unordnung“ - Timm Ulrich
- „ein wort stirbt aus“ - Werner Herbst

Für die zweite Unterrichtsreihe wurde folgendes Gedicht ausgewählt:

- „My own song“ - Ernst Jandl

Die ausgewählten Texte entsprechen den oben genannten Kriterien für die Auswahl von literarischen Texten im Rahmen eines literarizitätsorientierten Sprachunterrichts, wobei es bei ihrer Auswahl keine Rolle spielte, wann sie geschrieben wurden. Sie wurden vor allem wegen ihrer sprachlichen Angemessenheit bzw. begrenzten Lexik (zum Beispiel bestehen einige der Gedichte aus nur zwei oder drei Wörtern) und ihrer einfachen grammatischen Strukturen ausgewählt.

Trotzdem bieten diese Texte die notwendige Offenheit, Unbestimmtheit und Komplexität. Es besteht eine kontextuelle Offenheit, d.h. die Gedichte sind nicht festgelegt und deswegen auch immer aktuell. Die vielen Leerstellen in den Texten, auch Stolpersteine genannt, bieten die Möglichkeit für mehrere Interpretationen. Wie in den folgenden didaktischen Vorschlägen versucht wird zu verdeutlichen, bieten die ausgewählten Texte besonderen Anlass zur Reflexion über Sprache und Sprachverwendung.

3.4.3 Unterrichtsreihe 1

Die erste Unterrichtsreihe besteht aus drei Stunden zu jeweils 40 Minuten. Die Zielgruppe sind vierzehnjährige Schüler der Klasse 9 (Niveaustufe A1) an südafrikanischen High Schools. Das Hauptlernziel der Unterrichtsreihe soll sein, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Form (graphischen Elemente) der konkreten Gedichte zu lenken und eine Reflexion über die visuelle Form der Gedichte und deren Funktion bzw. deren Wirkung „form as meaning“ (Kramsch 2006: 251) auf die lexikalischen Aussagen anzuregen. Die Teillernziele sind, dass die Schüler als ersten Schritt anhand einer Auseinandersetzung mit der Literarizität der visuellen Gedichte die enge Beziehung zwischen der sprachlichen Form und dem Bedeutungspotenzial erkennen sollten. Als zweiten Schritt sollten die Schüler durch ihre aktive Teilnahme an der Bedeutungsbildung (eine Übung des generativen Schreibens) ein Bewusstsein bzw. die Fähigkeit

entwickeln, die Bedeutungsbildung „the practice of meaning making“ (Kramsch 2006: 251) zu verstehen. Als dritter Schritt sollte durch Unterrichtsgespräche und Gruppendiskussionen die kommunikative Kompetenz der Schüler gefördert und eine explizite Verbindung zwischen den vorhandenen Aufgaben und der Kommunikation im Alltag geschaffen werden.

Gegenstandsanalyse

Bei den vier ausgewählten Gedichten für Unterrichtsreihe 1 (für Niveaustufe A1 konzipiert) handelt es sich um visuelle Texte.²⁷ Laut Krechel handelt es sich bei visuellen Gedichten um Gedichte, bei denen „(typo-)graphische Momente eine semantische Funktion übernehmen“ (Krechel 1982: 332) Auf diese Weise wird die lexikalische Aussage eines Gedichts durch die graphischen Elemente entweder verstärkt, oder widersprochen.

Die folgenden Gegenstandsanalysen der vier ausgewählten visuellen Gedichte sollten auf keinen Fall als vollständige oder endgültige Interpretation der Gedichte verstanden werden. Sie wurden mit dem Ziel geschrieben, eine allgemeine Einführung in die unterschiedlichen konkreten Gedichte zu geben. Sie sind subjektive Annahmen zu den Gedichten und es wird sich erhofft, dass im Laufe des Unterrichts mehrere Komponenten der Gedichte in den Vordergrund gerückt werden. Die Analyse sollte also nur als Anregung zu weiteren Beobachtungen und Interpretationen dienen.

Schweigen (Siehe Anlage I)

Der Text besteht aus einem nahezu quadratischen Wörterblock mit drei nebeneinander stehenden Wortsäulen. Das Wortmaterial besteht aus einem Verb: „schweigen“. Das Wort wird vierzehn Mal im Gedicht wiederholt. In der rechten und der linken Wortsäule steht das Wort jeweils fünf Mal untereinander geschrieben. Die in der Mitte stehende Wortsäule ist nur vier

²⁷ Konkrete Gedichte lassen sich in sechs Gruppen einordnen. Die ersten vier Textgruppen werden nach linguistischen Kriterien geordnet, nämlich phonetische Gedichte, morphologisch-semantische, syntaktisch-semantische und lexikalisch-semantische Gedichte. Krechel stellt zwei zusätzliche Gruppen, nämlich sprach- und gesellschaftskritische Gedichte und visuelle Gedichte, zusammen. Bei der Mehrzahl der Gedichte bestehen aber auch mehrere Zuordnungsmöglichkeiten (vgl. Krechel 1982: 253ff).

Wörter lang. Wo die dritte Wiederholung des Wortes in der linken und rechten Wortsäule steht, existiert bei der in der Mitte stehenden Wortsäule nur eine Lücke. Das fehlende Wort illustriert seine lexikalische Bedeutung: Das Wort schweigt. Auf diese Weise wird die lexikalische Bedeutung des Verbs „schweigen“ typographisch verstärkt.

Ordnung Unordnung (Siehe Anlage II)

Der Text besteht aus einem nahezu quadratischen Wörterblock mit zwei nebeneinander stehenden Wortsäulen. Das Wortmaterial bildet sich aus zwei Substantiven: „Ordnung“ und „Unordnung“. In der linken Wortsäule steht das Substantiv „ordnung“ elf Mal insistierend untereinander geschrieben. In der rechten Wortsäule wird das Substantiv „unordnung“ zehn Mal direkt untereinander geschrieben. Ein Wort ganz in der Mitte der rechten Wortsäule steht sozusagen „nicht an seinem Platz“. Das Wort ist zwei Leerzeichen nach links geschoben und ein Buchstabe fehlt: Wo eigentlich das zweite „u“ stehen sollte, gibt es eine Lücke, erst zwei Leerzeichen nach rechts steht dann der letzte Buchstabe des Wortes, das „g“. Das Wort „unordnung“ verkörpert, was es aussagt, die lexikalische Bedeutung des Wortes wird typographisch verstärkt. Es wird visuell demonstriert, dass in der linken Wortsäule tatsächlich Ordnung herrscht und in der rechten Wortsäule Unordnung, durch das nach links geschobene Wort mit seinem fehlenden Buchstaben.

ein wort stirbt aus (Siehe Anlage III)

Der Text besteht aus einem kurzen Satz: „ein wort stirbt aus“. Der Satz wird fünf Mal direkt untereinander geschrieben. In der ersten Zeile steht der Satz vollständig, in den folgenden Zeilen werden die Wörter „ein“ „stirbt“ und „aus“ genauso untereinander in ihren jeweiligen kleinen Wortsäulen wiederholt. Das Wort „wort“ verliert dagegen zwischen der zweiten und vierten Zeile pro Zeile jeweils einen Buchstaben, bis in der vierten und vorletzten Zeile nur noch das „t“ bleibt und in der fünften und letzten Zeile das Wort ganz verschwindet, bzw. „stirbt“. Das Aussterben eines Wortes wird in diesem Gedicht buchstäblich visualisiert.

treffen-trennen (Siehe Anlage IV)

Das Gedicht besitzt die visuelle Form des Buchstabens X oder eines Kreuzes. Das Wortmaterial des Gedichts besteht aus zwei Verben: „treffen“ und „trennen“. Der obere Teil des

Kreuzes besteht aus dem Wort „treffen“, der untere Teil aus dem Wort „trennen“. Die Wörter treten allerdings getrennt auf: Der linke Arm der oberen Hälfte des Kreuzes besteht aus dem Wortteil „tref“ und der rechte Arm aus dem Wortteil „fen“. Der linke Arm der unteren Hälfte des Kreuzes besteht aus dem Wortteil „tren“ und der rechte Arm aus dem Wortteil „nen“. Im oberen Teil bewegen sich die Wörterteile aufeinander zu bis sie sich einander in der Mitte des Kreuzes *treffen* und das Wort einmal vollständig zusammen geschrieben wird. Unterhalb dieses Wortes ändert sich das Wort innerhalb von vier Zeilen durch das Ausblenden und schließliche Löschen der zwei Buchstaben „ff“ und der Erscheinung der Buchstaben „nn“ zu dem Wort „trennen“.

Im Gedicht wird die lexikalische Bedeutung der Verben „treffen“ und „trennen“ typographisch verstärkt. Die zwei Teile des Wortes „treffen“ *treffen* sich in der Mitte eines Kreuzes und trennen sich dann wieder in Form des Wortes „trennen“. Was oder wer sich trifft bzw. Trennt, steht im Gedicht nicht fest und bietet daher großen Interpretationsspielraum.

Die vier für Unterrichtsreihe 1 ausgewählten visuellen Gedichte bieten für den südafrikanischen, fremdsprachlichen Lehrplan, der in Abschnitt 3.1.2 bereits diskutiert wurde, für die Klasse 9 (14-15-Jährige auf A1 Sprachniveau) grammatische Anschlussmöglichkeiten. Zum Beispiel könnte die Arbeit mit diesen Gedichten, in denen die Verben trennen, treffen, schweigen und aussterben vorkommen, gut zu einer Unterrichtsstunde zu regelmäßigen, unregelmäßigen oder trennbaren Verben passen.

Erste Stunde der Unterrichtsreihe 1²⁸: *Einstieg, Überleitung und Erarbeitung*

Einstieg

Der Unterricht fängt mit einem Unterrichtsgespräch an. Die Schüler werden von der Lehrkraft an den Inhalt der Unterrichtsstunde herangeführt, indem sie gefragt werden, ob sie schon einmal ein deutsches Gedicht gelesen haben und ob sie glauben, dass sie mit ihren begrenzten Sprachkenntnissen ein deutsches Gedicht verstehen würden, vergleichbar etwa mit einer Situation in der sie in den Literaturunterricht im muttersprachlichen Unterricht einsteigen. Während dieser Phase werden die kognitiven und emotionalen Voreinstellungen der Schüler zum

²⁸ Siehe Tabelle 1 im Anhang für diese Unterrichtsreihe in Tabellenform.

Thema Poesie im Sprachenunterricht aktiviert. Die gestellten Fragen dienen dem Zweck, die Erfahrungen und Haltungen der Schüler zum Umgang mit Poesie im muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht zu sammeln. Weiter sollte während dieses Gesprächs die Frage angesprochen werden, wann man *in der Lage* wäre, sich mit Poesie im Fremdsprachenunterricht auseinanderzusetzen, um mögliche Ängste oder Barrieren bei den Schülern aufzubrechen.

Das niedrige Sprachniveau der Schüler sollte immer berücksichtigt werden. Wenn möglich, sollte der Unterricht in der Fremdsprache geführt werden, der Einsatz der L1 wird aber nicht aus dem Unterricht verbannt. Wenn es den Schülern während dieses Einstiegsgesprächs im Plenum an Wortschatz fehlt, könnte die Lehrkraft Möglichkeiten wie „interessant/ blöd/ macht Spaß / ist langweilig“ an die Tafel schreiben und den Schülern bei der Formulierung von Sätzen helfen.

Überleitung

Nachdem in der vorigen Phase die kognitiven und emotionalen Voreinstellungen der Schüler zum Thema Poesie aktiviert wurden, beginnt in dieser Phase die Vorentlastung von Wortschatz und Grammatik. An dieser Stelle stellt die Lehrkraft einen Anschluss an vorige Unterrichtsstunden her. Unter anderem werden die Bedeutungen und die Konjugationen der Verben „trennen, treffen, schweigen und aussterben“ wiederholt.

Es wird im Rahmen eines literarizitätsorientierten Sprachunterrichts auf keinen Fall davon ausgegangen, dass Sprache eindeutig und einfach ist. Es kann nicht angenommen werden, dass wenn die Wörter eines Gedichts im Wörterbuch nachgeschlagen oder von der Lehrkraft erklärt werden, dies ausreichend ist, um den Text *verstehen* zu können. Es wird aber davon ausgegangen, dass wenn die möglichen Funktionen grammatischer Strukturen oder konnotativer Felder eines Wortes oder Satzes den Schülern bekannt sind, sie eher in der Lage dazu wären, der textinternen Aufforderung, die Leerstellen zu füllen und dem Bedeutungsangebot einen möglichen Sinn zu geben, nachkommen könnten.

Zunächst werden den Schülern drei Beispiele visueller Gedichte präsentiert (siehe Anlage I). Die Gedichte könnten an die Wand projiziert werden. Wenn kein Projektor oder Beamer zur

Verfügung steht, was sehr häufig der Fall ist in Südafrika, könnten die Gedichte auch fotokopiert und ausgeteilt werden. Anschließend werden die Schüler um ihre ersten Eindrücke zu den Gedichten gebeten. Wenn die Schüler sich nicht spontan melden, könnte die Lehrkraft die Schüler mit Fragen wie „Findet ihr die Gedichte lustig/ blöd/ schön/ ungewöhnlich/ unverständlich/ interessant?“ zum Mitmachen animieren.

Die ersten Eindrücke der Schüler werden wahrscheinlich eher emotional und assoziativ sein. Es geht bei diesem Schritt in erster Linie darum, dass die Schüler die Chance bekommen, ihre ersten Eindrücke zu verkräften, ihre Meinung zu äußern und Fragen zu stellen.

Erarbeitung

In dieser Phase wird die erste Zielsetzung einer Didaktik der Literarizität verfolgt, indem die Arbeit mit den Gedichten über die Ebene der Grammatik und Lexik hinausgeht und auf die Form und das Bedeutungspotenzial der Texte abzielt. Als Erstes werden die Schüler gebeten, sich in drei Gruppen aufzuteilen. Jede Gruppe bekommt dann die vier visuellen Gedichte ausgeteilt. Anknüpfend an die in der vorigen Phase gestellten Fragen werden die Schüler nun gebeten, in ihren Gruppen die folgenden zwei Fragen zu besprechen: *Was* findet ihr lustig/ blöd/ schön/ ungewöhnlich/ unverständlich/ interessant an den Gedichten? Erkennt ihr zwischen den Gedichten einen gemeinsamen Nenner?

Die Ergebnisse jeder Gruppe werden anschließend im Plenum gesammelt. Es wird sich erhofft, dass die Schüler zu der Schlussfolgerung kommen, dass es, kurz zusammengefasst, in den Gedichten um eine enge Beziehung zwischen Bedeutung und Ausdruck (bzw. um die visuelle Form als Ausdruck des Inhaltes) geht. Wenn die Schüler aber nicht selbst zu dieser Schlussfolgerung kommen, könnte die Lehrkraft sie mit folgenden gezielten Fragen für die enge Verbindung von Ausdruck und Bedeutung in den Gedichten sensibilisieren:

1. Was ist anders an diesem Gedicht im Vergleich zu Gedichten, die ihr bisher (egal in welcher Sprache) gelesen habt?
2. Was fällt euch auf zum visuellen Aspekt dieses Gedichts?
3. Was für eine Funktion hat der visuelle Aspekt dieses Gedichts?

Diese Fragen zielen auf die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler bezüglich einer Reflexion über die visuelle Form der Gedichte und deren Wirkung auf die Bedeutung ab.

Im Anschluss werden die Gedichte wieder an die Wand projiziert und im Plenum wird besprochen, welche Bedeutungen die vorliegenden Gedichte durch Lexik und visuelle Elemente vermitteln. Die Schüler werden dazu aufgefordert, die Leerstellen assoziativ zu füllen. Die Offenheit und Kontextlosigkeit der vorhandenen konkreten Gedichte fordert die Schüler zum Mitspielen auf. Dieser Prozess wird von Kramsch als „Komplexitätsproduktion“ (Kramsch 2006: 251) bezeichnet. Es geht um die Beteiligung der Lernenden am Produzieren von unzähligen Alternativen einer Äußerung, in diesem Fall eines Gedichts. Die Lehrkraft sollte sich zusammen mit den Schülern auf die Sinngebung einlassen. Es sollte den Schülern klar gemacht werden, dass die Lehrkraft über keine *richtige* Interpretation verfügt.

In den Leerstellen eines Textes, die auch als Stolpersteine bezeichnet werden können, manifestiert sich die Literarizität des Texts. Solche Stolpersteine verhindern eine eindeutige Interpretation eines Gedichts. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass unter den Schülern eine Toleranz für die Ambiguität literarischer Texte besteht. Also wird diese durch die von der Lehrkraft begleitete Produktion unzähliger Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen zu den Texten im Unterrichtsgespräch entwickelt.

Zweite Stunde der Unterrichtsreihe 1: *Übung und Vertiefung*

Übung und Vertiefung

Nach einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts der vorigen Stunde wird den Schülern das Prinzip des generativen Schreibens erklärt: Ein eigener Text wird auf der Basis eines vorgegebenen ästhetischen Textes produziert. Die Übung des generativen Schreibens sollte zum vertieften Textverständnis hinführen, bzw. für die Verbindung von Ausdruck und Bedeutung in den konkreten Gedichten sorgen. Es wird den Schülern erklärt, dass sie ein eigenes visuelles Gedicht mit dem Gedicht „treffen-trennen“ (siehe AnlageIV) als Ausgangspunkt, ersetzt durch ein neues Verbpaar, schreiben werden. An dieser Stelle werden die Schüler gebeten, ihre Handys

aus der Schultasche zu nehmen, da diese nun zum Einsatz kommen werden.²⁹ Es wird den Schülern erklärt, dass ihre visuellen Gedichte in Form einer SMS-Nachricht geschrieben werden sollten. Den Schülern werden als Anregung von der Lehrkraft erfasste Beispiele von visuellen SMS-Gedichten gezeigt (Siehe Anlagen III & IV). Die Beispiele versuchen aufzuzeigen, wie in Form einer SMS-Nachricht mit zwei alternativen Verben Variationen des Gedichts „treffen-trennen“ geschrieben werden könnten. Dann wird anhand der Beispiele mit den Schülern besprochen, wie die lexikalische Bedeutung der Verben durch graphische Elemente entweder verstärkt oder ihr widersprochen wird. Als Anregung zum Gespräch könnten den Schülern folgende Fragen gestellt werden:

1. Was fällt euch am visuellen Aspekt dieser Gedichte auf?
2. Was für eine Funktion hat der visuelle Aspekt in den Gedichten?

Der nächste Schritt ist die Verteilung von zwei Verben an jeden Schüler. Mögliche Verbpaare sind zum Beispiel: einschlafen-aufwachen, anreisen-abreisen, beginnen-beenden, erinnern-vergessen, versuchen-aufgeben, helfen-hindern, verbieten-erlauben. Es werden jedem Schüler zwei Verben zufällig zugeschickt. Die Verteilung der Verben geschieht über eine SMS-Nachricht an jeden Schüler.³⁰ Durch diese Form der Verteilung der Verben per SMS-Nachricht soll erreicht werden, dass erhöhte Erwartung und Spannung im Klassenzimmer geschaffen wird. Die Schüler bekommen anschließend die Aufgabe, mit ihren zugeteilten Verben am Handy zu experimentieren und die Möglichkeiten der Verbindung von visueller Form und Bedeutung in SMS-Form auszuschöpfen. Diese Aufgabe erfordert die aktive Teilnahme der Schüler an der Bedeutungsbildung, die Kramsch als „the practice of meaning making itself“ (Kramsch 2006: 251) bezeichnet.

Der Einsatz des Handys sollte hierbei den Lernprozess im Rahmen der literarizitätsorientierten Spracharbeit, in diesem Fall die Übung und Vertiefung der Auseinandersetzung mit der Beziehung zwischen Form und Inhalt innerhalb eines Gedichts,

²⁹ In einer vorigen Stunde sollten schon bestimmte verbindliche Regeln zur Verwendung von Handys im Unterricht festgelegt worden sein.

³⁰ Eine alternative Verteilung der Verben ohne den Einsatz von Handys wäre ein *Gewinnspiel* bei dem die Verben auf Zettel geschrieben werden, die dann von den Schülern aus einem Hut gezogen werden.

unterstützen. Diese Übung hat das Potenzial, mit Hilfe des Handys auf besonders spielerische und kreative Weise wirksam zu werden. Zum Beispiel gibt es die Möglichkeit, im Rahmen der Erstellung eines visuellen SMS-Gedichts ganze Wörter oder einzelne Buchstaben nach links/ rechts/ oben/ unten zu schieben, sie zu löschen oder Satzzeichen, wie es in jugendlicher SMS-Sprache üblich ist, so zusammenzustellen, dass sie Bilder oder Wörter ergeben. Diese Möglichkeiten sollten mit den Schülern besprochen werden. Da Schüler in der Regel ständig über SMS-Kommunikation mit ihren Freunden in Kontakt stehen und sich mit den Funktionen ihrer Handys sehr gut auskennen, werden sie wahrscheinlich noch viele Ideen für die kreative Gestaltung von visuellen SMS-Gedichten haben. Auch die Einschränkungen der Form eines SMS-Gedichts sollten im Unterricht thematisiert werden, zum Beispiel die Begrenzung von 60 Zeichen und die Displaygröße.

Über das besondere Potenzial des Handys für einen spielerischen Umgang mit Sprache hinaus bietet das Handy noch weitere Vorteile. Zum Beispiel bietet die kleine Größe des Handy displays den Schülern eine gewisse Privatsphäre beim Schreiben der Gedichte. Die Schüler können sich trauen, Fehler zu machen und vieles ausprobieren, ohne dass andere Schüler ihre Versuche sehen können. Mißlungene Entwürfe können auch durch die Löschtaste ohne Verlegenheit schnell wieder gelöscht werden. Auf diese Weise unterstützt der Einsatz des Handys im Unterricht das Abbauen von Ängsten der Schüler bei der aktiven Teilnahme an der Bedeutungsbildung. In dieser Aufgabe kommen der produktionsorientierte Literaturunterricht und der Sprachunterricht einander entgegen, ohne dass dabei die poetische bzw. literarische Qualität des Textes geopfert wird. Das gezielte Spiel mit einem vorgegebenen Muster sollte eine strenge, textbezogene Kreativität fördern. Das Schreiben der SMS-Gedichte könnte im Unterricht geschehen oder, wenn die Zeit nicht reicht, als Hausaufgabe gegeben werden.

Dritte Stunde der Unterrichtsreihe 1: *Präsentation, Sicherung und Hausaufgabe*

Präsentation und Sicherung

Die Schüler sollten bis zu diesem Zeitpunkt der Lehrkraft ihre Gedichte per SMS-Nachricht geschickt haben³¹. Die Gedichte könnten nun an die Wand projiziert werden oder wenn das Klassenzimmer nicht über einen Computer oder Beamer verfügt, könnten die Schüler ihre Handys in der Klasse herumgeben. Die Lehrkraft evaluiert anschließend zusammen mit den Schülern anhand ihrer visuellen SMS-Gedichte, inwieweit die Schüler das Konzept der visuellen Poesie verstanden haben. Es sollte auf die Diskussionen und die von der Lehrkraft gestellten Fragen zu den visuellen Gedichten aus der vorigen Stunde zurückgegriffen werden. Eine Sicherung des Verständnisses von Deutungsvermittlung durch die Lexik in Kombination mit der visuellen Form eines Gedichts sollte während dieser Phase geschehen.

Hausaufgabe

Es wird den Schülern erklärt, dass Deutungsvermittlung durch eine Verbindung von Lexik und visueller Form nicht auf konkrete Gedichte begrenzt ist, sondern ein Kennzeichen von Sprache im Allgemeinen ist. Den Schülern werden Beispiele aus dem Internet gezeigt (siehe Anlage V). Anschließend werden sie dazu aufgefordert, aus ihrem Alltag Beispiele in Zeitungen, im Internet, auf Werbetafeln, Bannern usw. zu finden, die durch visuelle Mittel wie zum Beispiel Farbe, Schriftart, Arrangement der Buchstaben usw. Deutung vermitteln. Wenn die Schüler über Handys mit Kamerafunktion verfügen, sollten sie die gefundenen Beispiele auf diese Weise dokumentieren und sie zum Unterricht mitbringen. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass Schüler aus dem Internet Beispiele auf ihre Handys herunterladen und zum Unterricht mitbringen.

Diese Aufgabe zielt darauf ab, eine explizite Verbindung zwischen den Aufgaben zu visuellen Gedichten und der Deutungsvermittlung durch die Verbindung von visueller Form und Inhalt in der alltäglichen Kommunikation der Schüler zu verdeutlichen. Es wird angestrebt, dass durch die in dieser Unterrichtsreihe demonstrierte literarizitätsorientierte Auseinandersetzung mit

³¹ Eine kostenlose Alternative wäre ihre Übertragung als Notiz via Bluetooth-Funktion an das Handy bzw. den Computer der Lehrkraft.

literarischen Texten eine spezifische Lesart von Texten geschult wird, die einen aktiven und produktiven Umgang mit dem Text erfordert und die Literarizität der Texte in den Vordergrund rückt. In dieser Phase soll verdeutlicht werden, dass diese Lesart sich nicht ausschließlich auf literarische Texte bezieht.

Es muss für die Hausaufgabe nicht unbedingt einen festen Abgabetermin geben, da es hier um eine laufende Sensibilisierung der Schüler für die enge Beziehung von sprachlichem Ausdruck und dessen Wirkung geht. Langfristig soll diese Art der literarizitätsorientierten Auseinandersetzung mit literarischen Texten, die in dieser Unterrichtsreihe demonstriert wurde, die Entschlüsselung der Ambiguität und Offenheit der fremdsprachlichen Kommunikation im Alltag der Schüler erleichtern.

3.4.4 Unterrichtsreihe 2

Diese Unterrichtsreihe besteht auch aus drei Unterrichtsstunden zu jeweils 40 Minuten. Die Zielgruppe sind sechzehnjährige Schüler der Klasse 10 (Niveaustufe A2) an südafrikanischen High Schools. Das Hauptlernziel der Unterrichtsreihe soll sein, die Schüler anhand des Gedichts „My own song“ von Ernst Jandl, für die Offenheit, Mehrdeutigkeit und Vielschichtigkeit von Sprache zu sensibilisieren. Die Teillernziele gliedern sich wie folgt: Zuerst soll bei den Schülern eine Ambiguitätstoleranz entwickelt werden, d.h. die Entwicklung eines Bewusstseins für die unterschiedlichen und unzähligen Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen, die Sprache haben kann. Als zweiter Schritt ist die Beteiligung der Schüler an dem, was Kramsch als Komplexitätsproduktion (*the production of complexity*) d.h. die Beteiligung der Lernenden an dem Produzieren von unzähligen Alternativen einer Äußerung bzw. eines Gedichtes zu verstehen. Als dritter Schritt sollte das Trainieren der Fertigkeiten Hören und Sprechen beim Umgang mit dem Gedicht stattfinden. Zuletzt und viertens sollten alle während der literarizitätsorientierten Spracharbeit erworbenen Kompetenzen von Lernenden für kommunikative Zwecke genutzt werden, d.h. ein expliziter Übergang der literarizitätsorientierten Spracharbeit zur alltäglichen Kommunikation sollte geschaffen werden, (den Schülern sollte die Relevanz der Aufgaben für die alltägliche Kommunikation klar gemacht werden.)

Gegenstandsanalyse

My own song (Siehe Anlage VIII)

Das Gedicht wirkt auf den ersten Blick sehr einfach. Es besteht aus einem kurzen Satz: „ich will nicht sein wie ihr mich wollt“. Der Satz wird innerhalb einer oder zwei Zeilen wiederholt oder durch die Einfügung eines Wortes bzw. dem Vertauschen zweier Wörter verändert. Zweimal ist das Wort „ich“ und am Ende das Wort „sein“ kursiv gedruckt. Diese Wörter sollen also betont werden. Außerdem werden alle Wörter klein geschrieben und es kommen keine Satzzeichen vor. Es gibt also im Text außer den kursiv gedruckten Wörtern keine Hinweise darauf, welchen Wörtern Gewicht gegeben werden sollte und wie das Gedicht vorgelesen bzw. interpretiert werden sollte. Es besteht ein großer Interpretationsspielraum.

Im Gedicht herrscht eine kontextuelle Offenheit; die Vielzahl an Leerstellen im Text weist breite Interpretationsspielräume auf. Das lyrische Ich im Gedicht spricht in der 1. Person Singular und teilt dem Leser seine Gedanken und Gefühle mit. Die Identität (Geschlecht, Alter usw.) des lyrischen Ichs wird aber im Gedicht nicht verraten. Im Gedicht spricht es zu einem unbekanntem Adressat. Vom Text ist nicht abzuleiten, ob dieser/diese eine konkrete Person, eine bestimmte Gruppe oder die ganze Gesellschaft darstellen soll. Eine weitere Leerstelle im Text ist zum Beispiel das Verhältnis, in welchem Sprecher und Angesprochener zueinander stehen und in welcher Sprechsituation sie sich befinden.

Das Gedicht bietet die notwendige Offenheit und Unbestimmtheit, um Anlass zur Reflexion über die Offenheit und Komplexität von sprachlichen Äußerungen sowie zur Sprachverwendung zu geben. Weiter bietet das Gedicht für den fremdsprachlichen Lehrplan für Klasse 10 (15-16-jährige auf A2 Sprachniveau) grammatische (z.B. Modalverben oder Hilfsverben) und thematische (Identitätssuche, Freundschaft, Konflikte, Erwartungsdruck von Gleichrangigen/ Eltern/ Gesellschaft usw.) Anschlussmöglichkeiten.

Erste Stunde der Unterrichtsreihe 2³²: *Einstieg, Überleitung und Erarbeitung*

Einstieg

Die Schüler werden von der Lehrkraft an den Inhalt der Unterrichtsstunde (die Offenheit der Poesie bzw. der Sprache) mit folgenden Fragen herangeführt:

1. Gibt es so etwas wie *richtige* und *falsche* Interpretationen von Gedichten?
2. Was macht euch das Interpretieren von Gedichten besonders schwer?

Mit diesen Fragen sollen die kognitiven und emotionalen Voreinstellungen zum Thema Gedichtinterpretation aktiviert werden. Die in dieser Phase präsentierte Fragestellung wird im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe fortlaufend bearbeitet werden.

Überleitung

Die Schüler teilen sich in Gruppen von zwei bis drei Schülern auf. Wichtig bei der Gruppenbildung ist, dass in jeder Gruppe wenigstens ein Schüler über ein Handy mit einem Aufnahmegerät verfügt. Dann bekommen sie das Gedicht „My own song“ von Ernst Jandl ausgeteilt (Siehe Anlage VI) und werden gebeten, das Gedicht leise und allein zu lesen. Der Grund, warum das Gedicht nicht vorgelesen werden sollte, ist, dass beim Vorlesen der Vorleser (zum Beispiel die Lehrkraft) durch Ton oder Betonung seine Interpretation des Gedichts auf das Gedicht projizieren könnte und die Interpretationen der Schüler zu stark in eine bestimmte Richtung gelenkt werden könnten.

Nach dem Lesen werden die Schüler dazu aufgefordert, in ihren Gruppen unbekannte Wörter und grammatische Strukturen zu identifizieren. Es folgt eine Auseinandersetzung mit unbekannter Lexik und grammatischen Strukturen. Wenn die Schüler über Handys mit Internetzugang verfügen, dürfen sie die Wörter mit Hilfe von Online-Wörterbüchern nachschlagen. Ansonsten sollte, wenn Wörterbücher zur Verfügung stehen, dort nachgeschlagen werden oder die Wörter sollten von der Lehrkraft erklärt werden. Danach werden die Schüler aufgefordert, alle Verben und Personalpronomen im Gedicht zu identifizieren. Anschließend

³² Siehe Tabelle 2 im Anhang für diese Unterrichtsreihe in Tabellenform.

werden Kommentare zur Form des Gedichts im Plenum besprochen. Zum Beispiel sollte darauf geachtet werden, dass alle Wörter klein geschrieben wurden, dass keine Satzzeichen vorkommen und, dass das Wort „ich“ zweimal und am Ende das Wort „sein“ einmal kursiv gedruckt wurden. Auch die Tatsache, dass der Titel auf Englisch ist, sollte thematisiert werden. Bevor das Gedicht bedeutungsmäßig erschlossen wird, sollte an dieser Stelle auf den Effekt der bereits erwähnten Eigenschaften des Gedichts eingegangen werden, da sie von der Bedeutungsvermittlung des Texts nicht zu trennen sind.³³

Erarbeitung

In dieser Phase wird auf den Inhalt des Gedichts eingegangen. Die Schüler sollten in ihren Gruppen erste Eindrücke vom Gedicht sammeln. Anschließend teilen sie ihre Reaktionen bzw. Interpretationen mit der Klasse im Plenum. Die Lehrkraft beurteilt die Interpretationen der Schüler nicht, sondern nimmt alle Interpretationen an. Wenn die Schüler alle zu ähnlichen Überlegungen kommen, dann sollte ihnen die Lehrkraft Anstoß zu weiteren Interpretationsmöglichkeiten geben. Die folgenden Fragen werden an die Tafel geschrieben und sollten als Anregung zur Diskussion dienen:

1. Wer spricht im Gedicht?
2. Mit wem spricht er/sie?
3. Wie würdest du seine/ihre Beziehung zu diesen Personen beschreiben?
4. Wie fühlt er/sie sich?
5. Warum hat er/sie diese Emotionen?

Anhand dieser Fragen geschieht das, was Kramsch *Komplexitätsproduktion* (2006: 251) nennt, d.h. die Beteiligung der Schüler am Produzieren von unzähligen Alternativen des Gedichts. Alle möglichen Interpretationen des Gedichts werden grob zusammengefasst an die Tafel geschrieben. Es sollte mindestens so viele unterschiedliche Interpretationen des Gedichts wie Gruppen geben. Jede Gruppe einigt sich auf eine Interpretation und wird anschließend

³³ Mit diesen Eigenschaften wird im zweiten Teil der Erarbeitungsphase intensiv umgegangen und es wird vor allem auf ihre Wirkung auf die Bedeutungsvermittlung des Gedichts eingegangen.

aufgefordert, einen kurzen Aufsatz auf Deutsch³⁴ (er muss nicht länger als circa 50 bis 100 Wörter sein) über das Gedicht zu schreiben, d.h., der Aufsatz sollte den Kontext des Gedichtes „erläutern“. Die Perspektive, aus welcher der Aufsatz geschrieben wird (zum Beispiel aus der Perspektive des lyrischen Ichs oder des Adressats) wird der Kreativität der Schüler überlassen. Es sollten jedoch im Aufsatz die fünf bereits genannten Fragen beantwortet werden.

Die Aufsätze werden am Ende der Unterrichtsstunde oder in einer der nächsten Stunden in der Klasse vorgelesen und als schriftliche Hausaufgabe abgegeben. Ein Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten bedeutet immer auch einen Umgang mit fremder Sprache, deswegen darf das Trainieren der vier Fertigkeiten beim Umgang mit literarischen Texten nie außer Betracht gelassen werden.

Zweite Stunde der Unterrichtsreihe 2: *Vertiefung*

Vertiefung

Nach der schriftlichen Aufgabe der vorigen Stunde folgt in dieser Stunde eine mündliche Aufgabe, bei der das Trainieren der Fertigkeiten Hören und Sprechen im Umgang mit dem Gedicht im Vordergrund steht. Grundlegend für diese Aufgabe ist, dass die poetische Funktion der Sprache nie außer Betracht bleibt.

Jede Gruppe wird aufgefordert, mit dem Handy eine Tonaufnahme des Gedichts zu machen. Es kann in der Gruppe entschieden werden, ob alle abwechselnd, im Chor oder nur ein Schüler allein das Gedicht vorlesen wird. In der Tonaufnahme sollte der Kontext des Gedichts, den die Gruppen in ihren Aufsätzen erläutert haben, vermittelt werden. Es folgt im Plenum eine Diskussion zur Form des Gedichts und dessen möglicher Auswirkung beim Vorlesen. Es sollte besprochen werden, welche Auswirkung der Einsatz von Satzzeichen an bestimmten Stellen auf die Bedeutung des Gedichts haben könnte. Weiter sollte besprochen werden, inwieweit durch Tonfall, spannungsgeladene Pausen, Lesegeschwindigkeit und die Betonung von bestimmten

³⁴ Auf A2 Niveau sollten die Schüler schon in der Lage sein auf Deutsch einfache und kurze Sätze aus der Perspektive des Ich-Erzählers zu schreiben. Zum Beispiel: „Ich bin Jürgen, ich bin vierzig Jahre alt und ich fühle mich heute sehr traurig...“

Wörtern der Tonaufnahme des Gedichts eine gewisse Stimmung und ein Kontext zugeschrieben werden könnte.³⁵

Die scheinbare Eindeutigkeit der Sprache wird in dieser Aufgabe hinterfragt und durch unterschiedliches Vorlesen wird den Wörtern im Gedicht eine Vielzahl von Bedeutungen zugeschrieben. Anhand der Übung soll verdeutlicht werden, dass Sprache als ein vielschichtiger Bedeutungsbildungsprozess zu erkennen und zu begreifen ist.

Für diese Übung bietet der Einsatz von Handys für viele Unterrichtssituationen an öffentlichen südafrikanischen Schulen, wo Aufnahmegeräte, CD-Spieler oder Computer der Lehrkraft nicht zur Verfügung stehen, großes Potenzial bei der Durchführung der Aufgabe. Für diese mündliche Aufgabe soll durch den Einsatz von Handys das Interesse der Schüler erhöht sowie ihre Motivation für die Aufgabe aufrechterhalten werden. Über diese Zielsetzungen hinaus wird außerdem angestrebt, dass der Einsatz der Handys im Unterricht die Lernerautonomie erhöht, indem die Tonaufnahmen die Selbstevaluation zum Beispiel der eigenen Aussprache ermöglichen. Auch besteht die Möglichkeit, dass die Schüler in ihren Gruppen ihre Aufnahmen zusammen anhören und einander Verbesserungshinweise geben können. Den Schülern wird während des Unterrichts Zeit gegeben, ihre Vorlese-Kapazitäten zu schulen. Als Termin für das Anfertigen der Handyaufnahmen wird die nächste Stunde ausgemacht.

Dritte Stunde der Unterrichtsreihe 2: *Präsentation, Sicherung und Hausaufgabe*

Präsentation und Sicherung

Die Handyaufnahmen werden dann im Unterricht abgespielt. Durch das breite Spektrum von Handyaufnahmen, welche aller unterschiedlichen Interpretationen desselben Gedichts verkörpern, erhofft man sich, dass eine Ambiguitätstoleranz für die unzähligen Interpretationsmöglichkeiten des Gedichts entwickelt wird. Es könnte im Unterricht ein kleiner Wettbewerb veranstaltet werden, bei dem die Schüler versuchen zum Beispiel das Alter, das Geschlecht oder die Laune des Ich-Erzählers zu erraten. Es besteht die Möglichkeit, dass manche Aufnahmen nicht so gut wie andere gelungen sind. Die Lehrkraft könnte in dieser Situation im

³⁵ Für einen ausführlichen Unterrichtsvorschlag, jedoch für den muttersprachlichen Deutschunterricht konzipiert, zur Inszenierung durch den Einsatz von Sprachausdruck, Körpersprache und Gefühlsausdruck von Ernst Jandls Gedicht vergleiche Heiderose Lange (2006).

Plenum oder mit jeder Gruppe individuell besprechen wie die Aufnahmen verbessert werden könnten und anschließend könnte eine zweite Runde von Aufnahmen gemacht werden.

Hausaufgaben

In der Hausaufgabe zur alltäglichen Kommunikation sollte ein Bezug zu den Aufgaben zum Gedicht von Jandl vorhanden sein. Jeder Schüler wird im Laufe des Tages eine SMS-Nachricht von *ihrem Freund* bzw. *seiner Freundin* empfangen. Die SMS-Nachricht ist also im Kontext einer Liebesbeziehung zu verstehen. Die Schüler bekommen vorher die Aufgabe, die SMS-Nachricht, ähnlich wie im Umgang mit Ernst Jandls Gedicht, zu interpretieren und dann anschließend mit einer angemessenen SMS-Nachricht zu beantworten. Wie bei authentischer SMS-Kommunikation sollte die von der Lehrkraft geschickte SMS-Nachricht möglichst offen und sogar missverständlich sein und viel Interpretationsspielraum bieten.³⁶ Die folgenden Beispiele könnten benutzt werden:

6. „Ich glaube ich bin verliebt...“
7. „Hallo meine Liebe, hast du die Handynummer von der süßen Kellnerin von gestern Abend?“
8. „Wir müssen reden...“

Diese kleine, spielerische Aufgabe hat das Ziel zu verdeutlichen, dass auch die alltägliche Kommunikation genau so offen wie die Sprache in Jandls Gedicht sein kann. Weiter erhofft man sich zu verdeutlichen, dass die Fähigkeit, sich mit der Komplexität, Offenheit und Unbestimmtheit bzw. der Literarizität von literarischen Texten auseinanderzusetzen, auch für die alltägliche Kommunikation von Nutzen sein könnte.

Die Lehrkraft entscheidet sich für zwei SMS-Nachrichten, eine für die männlichen Schüler und eine für die Schülerinnen, die dem Alter der Schüler angemessen sind und

³⁶ Für weitere Hinweise siehe folgende Links:

www.smsvongesternacht.de

www.urbandictionary.com/define.php?term=text+misunderstanding

www.collegecandy.com/2011/03/22/he-saidshe-said-decoding-text-messages

verschickt sie den Schülern im Laufe des Tages. Alle männlichen Schüler erhalten dieselbe SMS-Nachricht und alle Schülerinnen erhalten dieselbe SMS-Nachricht. Die an die Schüler geschickte SMS-Nachricht sollte innerhalb von ein paar Stunden interpretiert und beantwortet werden.

Es kann erwartet werden, dass mehrere Interpretationen der unterschiedlichen SMS-Nachrichten entstehen. Die Ergebnisse der Übung werden dann in der nächsten Unterrichtsstunde besprochen und es wird anhand der von den Schülern verschickten SMS-Nachrichten diskutiert, wie die von der Lehrkraft erstellten SMS-Nachrichten unterschiedlich interpretiert wurden. Die folgenden Fragen könnten unter anderem den Schülern gestellt werden:

1. An welchen Stellen der SMS-Nachricht kamen Leerstellen vor, die eine eindeutige Interpretation verhinderten?
2. Welche Wörter in der SMS-Nachricht hatten für euch bestimmte Konnotationen, die eure Interpretation lenkten?

Fazit

Die vorliegende Arbeit hatte als Ziel durch Entwicklung innovativer didaktischer Unterrichtsvorschläge, die unter Berücksichtigung des Einsatzes von Handys im Unterricht eine Didaktik der Literarizität auf den niedrigen Sprachniveaus (A1 und A2) konkretisiert haben, einen Beitrag zum Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen High Schools zu leisten. Als erstes wurde ein geschichtlicher Überblick der methodologischen Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts vermittelt. Anhand des Überblicks wurde aufgezeigt, dass sich der Stellenwert und die Funktion literarischer Texte in vergangenen Jahren erheblich verändert haben. Es wurde festgestellt, dass literarische Texte wegen eines breiten Spektrums von Zielen im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden, unter anderem mit der Aufgabe der Vermittlung neuhumanistischer Bildungsideale, für die Entwicklung von Lese- und Schreibfertigkeiten, für den Erwerb von praktisch verwertbarem Alltagswissen, um Lernende persönlich anzusprechen und dadurch zur Sprachproduktion anzuregen und mit der Aufgabe eine subjektive Sichtweise der fremden Wirklichkeit zu vermitteln.

Darüber hinaus hat der Überblick zur methodischen Entwicklung des modernen Fremdsprachenunterrichts gezeigt, dass der in den 1980er Jahren entwickelte kommunikative Ansatz weltweit den aktuellen Fremdsprachenunterricht stark geprägt hat. Unter Berücksichtigung der Einsichten von Hall, Kramsch, Dobstadt und Riedner u.a., wurde darauf hingewiesen, dass der kommunikative Sprachunterricht in Anbetracht der neuen Umstände, in denen Kommunikation stattfindet, einer dringenden Neubewertung bedarf. Dieser Umstand ist unter anderem auf die Tatsache zurückzuführen, dass in Anbetracht technologischer Entwicklungen und Neuerungen, der bedeutenden Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen und der erhöhten Mehrsprachigkeit bei Fremdsprachenlernern, diese in einem rein kommunikativen Sprachunterricht unzureichend vorbereitet werden.

Anschließend wurde auf der Prämisse, dass literarische Texte das geeignetste Mittel sind, Fremdsprachenlernern die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Fremdsprache aufzuzeigen, eine Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts gefordert, die eine positive Neubewertung von Literatur im Fremdsprachenunterricht, unter besonderer Berücksichtigung der Literarizität der Texte, umfassen würde. Für den südafrikanischen Kontext

von Bedeutung und besonderer Relevanz waren die Einsichten von Kramsch, Dobstadt und Riedner, nämlich dass Lerner multidimensionale Individuen sind, deren Identität von mehreren Faktoren wie zum Beispiel eine mehrsprachigen Erziehung und dem differierenden Verständnis von sogenannter nationaler Kultur geprägt wird. Vor diesem Hintergrund wurden Argumente für die Einbeziehung von literarischen Texten auf allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt und in die Entwürfe von Unterrichtsreihen eingebracht.

Zunächst wurde das Konzept des m-learning untersucht und es wurde aus unterschiedlichen nationalen und internationalen Forschungsarbeiten und erfolgreichen Projekten abgeleitet, dass Handys ein vielsprechendes Potenzial, vor allem was Zusammenarbeit in- und außerhalb des Klassenzimmers, Lernerautonomie und administrative Unterstützung angehen, in südafrikanischen Lernumgebungen zu bieten haben.

Im praktischen Teil der Arbeit wurden die theoretischen Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität und zum Einsatz von Handys im Unterricht mit einander verbunden. Dieser Teil der Arbeit zielte darauf ab, innovative Unterrichtsentwürfe zu konzipieren, die eine Didaktik der Literarizität auf den niedrigen Sprachniveaus (A1 und A2) konkretisieren und dabei das Potenzial der Literatur für den Anfänger-DaF-Unterricht hervorheben. Zielsetzungen für eine Didaktik der Literarizität sowie für den Einsatz von Handys im DaF-Unterricht wurden entwickelt und anschließend wurden, unter Berücksichtigung der vom südafrikanischen Erziehungsministerium gestellten Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht, zwei Unterrichtsreihen für den Anfänger DaF-Unterricht (Klasse 9 und 10) an südafrikanischen Schulen ausgearbeitet. Unter anderem wurde anhand der Unterrichtsentwürfe gezeigt, wie die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Form literarischer Texte gelenkt werden könnte, um eine Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung anzuregen. Weiter wurde gezeigt, wie in einem literarizitätsorientierten Fremdsprachenunterricht ein Bewusstsein für die unterschiedlichen und unzähligen Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen, die Sprache haben kann, entwickelt werden könnte.

Die vorliegende Arbeit versteht sich als ein erster Beitrag in Richtung der Entwicklung konkreter Unterrichtsentwürfe für eine Didaktik der Literarizität auf Anfängerniveau. Weiter ist sie einer der ersten Schritte in Richtung der Untersuchung des Potenzials von Handys im

südafrikanischen High School DaF-Unterricht. Es wird erhofft, dass die in dieser Arbeit ausgearbeiteten Unterrichtsentwürfe von Kollegen im Rahmen eines Aktionsforschungsprojekts übernommen und erprobt und anhand der Forschungsergebnisse angepasst und verbessert werden.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (1997) „Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 198-203.
- Anatol, K. (2008) „treffen-trennen“ URL: <http://visuelle-poesie.blogspot.com/2008/11/konkrete-poesie.html> [08.11.2011]
- Anfang, G., Demmler, K., Ertelt, J., Schmidt, U. (Hgg.) *Handy. Eine Herausforderung für die Pädagogik*. München: Kopaed.
- Annas, R. (2004) „Zur Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache an südafrikanischen Universitäten.“ In: *Acta Germanica* 30 (31), 181-191.
- Balladon, F. (2006) „The challenge of diversity: The national curriculum statement and foreign languages.“ In: *Journal for Language Teaching* 40 (2), 49-67.
- Barker, A., Krull, G., Mallins, B. (2005) *A Proposed Theoretical Model for M-Learning Adoption in Developing Countries*. URL: <http://www.mlearn.org.za/CD/paper> [07.05.2012]
- Bartelsen (2011) *Mobile learning - ein Überblick*. URL: <http://www.nordakademie.de/arbeitspapier.html> [06.07.2012]
- Batchelor, J., Ford, M. (2007) *From Zero to hero - is the mobile phone a viable learning tool for Africa?* URL: http://researchspace.csir.co.za/dspace/bitstream/10204/1568/1/Ford_2007.pdf [04.06.2012]
- Begum, R. (2011) „Prospect for Cell Phones as Instructional Tools in the EFL Classroom. A Case Study of Jahangirnagar University, Bangladesh.“ In: *English Language Teaching* 4, 105-115.
- Belke, G. (2011) „Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 15-21.

- Bleuel, H-S. (Hg.) (2008) *Generation Handy. Grenzlos im Netz verführt*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag GmbH.
- Block, D., Cameron, D. (Hgg.) (2002) *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge.
- Bredella, L. (1995) *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Brown, T. (2003) *The role of m-learning in the future of e-learning in Afrika?* URL: http://matheasy.webstarts.com/uploads/The_role_of_m-learning_in_the_future_of_e-learning_in_Africa.pdf [10.07.2012]
- Burkart, G. (2007) *Handymaniamania. Wie das Mobiltelefon unser Leben verändert hat*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Delanoy, W. (2002) *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Department of Education (2002) *Revised National Curriculum Statement Grades R-9*. URL: <http://www.thutong.doe.gov.za/nonofficiallanguages//NonOfficialLanguages/tabid/4645/Default.aspx> [11.09.2012]
- Department of Education (2003) *National Curriculum Statement Grades 10-12*. URL: <http://www.thutong.doe.gov.za/nonofficiallanguages//NonOfficialLanguages/tabid/4645/Default.aspx> [11.09.2012]
- Dobstadt, M. (2009) „Literarizität‘ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten. Zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.“ In: *Deutsch als Fremdsprache* 46 (1), 21-30.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011a) „Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 5-14.
- Dobstadt, M., Riedner, R. (2011b) „Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.“ In: Ewert, M., Riedner, R., Schiedermaier, S.

- (Hgg.) *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft*. München: Iudicium Verlag GmbH.
- Eagleton, T. (2001) *Literary Theory: an Introduction*. Minneapolis: Blackwell Publishers
- Edmondson, W. (1993) „Literatur im Fremdsprachenunterricht - wozu?“ In: Timm, J-P., Vollmer, H. (Hgg.) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Bochum: Brockmeyer, 275-284.
- Ehlers, S. (1992) *Lesen als Verstehen: Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2*. Berlin: Langenscheidt, 1992.
- Ehlers, S. (2010) „Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze.“ In: Krumm, H-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hgg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: De Gruyter, 1530-1543.
- Ertelt, J. (2006) „Online Überall“ In: Anfang, G., Demmler, K., Ertelt, J., Schmidt, U. (Hgg.) *Handy. Eine Herausforderung für die Pädagogik*. München: Kopaed, 28-35.
- Esselborn, K. (2010) „Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner.“ In: Chlosta, C (Hg.) *DaF integriert: Literatur, Medien, Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Göttingen: Universitätsverlag, 33-48.
- Feick, D. (2011) *Mobile learning - Handy(video)projekte im DaF-Unterricht*. Vortrag im Rahmen der 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), Leipzig.
- Friedrich, K. (2010) *Zeichen setzen! Kreativ und kritisch mit Medien leben*. URL: http://www.gmknet.de/fileadmin/pdf/kommentar_friedrich2010_zeichen_setzen.pdf [08.11.2011]
- Frohberg, D. (2008) *Mobile Learning*. Diss. Zürich.
- Funk, H., Koenig, M., Koithan, U., Scherling, T. (2002) *Genial. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche. Kursbuch A1*. Berlin: Langenscheidt.

- Gomringer, E. (1969) „Schweigen.“ In: *Worte sind Schatten*. Hamburg: Rowohlt, 27.
- Hall, G. (2005) *Literature in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Herbst, W. (1989) „ein wort stirbt aus“ URL: <http://www.podiumliteratur.at/preis/herbst.htm>
[10.11.2012]
- Heyd, G. (1991) *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg Verlag.
- Hunfeld, H. (1993) „Fremdsprachenunterricht ohne Literatur?“ In: In: Timm, J-P., Vollmer, H. (Hgg.) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Bochum: Brockmeyer, 285-291.
- Hutton, J. (2011) *Mobile Phones Dominate in South Africa*. URL: <http://blog.nielsen.com/nielsenwire/global/mobile-phones-dominate-in-south-africa>
[05.10.2012]
- Hymes, D. (1972) „On Communicative Competence.“ In: Pride, J.B., Holmes, J (Hgg.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Independant Examination Board (2010) *National Senior Certificate Handbook: German Second additional Language*. URL: <http://www.thutong.doe.gov.za/Examinations/tabid/4727/Default.aspx> [28.09.2012]
- Jakobson, R. (1971) „Linguistik und Poetik.“ In: J.Ihwe (Hg.) *Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven*. Frankfurt a.M.: Athenäum-Verlag, 142-178.
- Jandl, E. (2002) „My own song.“ In: *Aus dem wirklichen Leben. Gedichte und Prosa*. München: Luchterhand Verlag, 52.
- Jones, M. (2012) *School cellphone ban call welcomed*. URL: <http://www.iol.co.za/news/south-africa/western-cape/school-cellphone-ban-call-welcomed-1.1290709> [05.06.2012]
- Kast, B. (1994) „Literatur im Anfängerunterricht.“ In: *Fremdsprache Deutsch*. 11, 4-13.
- Kolb, L. (2008) *Toys to Tools: Connecting student cell phones to education*. Washington: International Society for Technology in Education.

- Kopp, G., Fröhlich, K. (2001) *Ping Pong Neu I*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Koppensteiner, J. (2001) *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv & hpt.
- Kramersch (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C., Kramersch, O. (2000) „The Avatars of Literature in Language Study.” In: *The Modern Language Journal* 84 (4), 553-573.
- Kramersch, C. (2006) „From Communicative Competence to Symbolic Competence”. In: *The Modern Language Journal* 90 (2), 249-252.
- Kramersch, C., Huffmaster, M. (2008) „The political promise of translation.“ In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 283-297.
- Kramersch, C., Whiteside, A. (2008) „Language Ecology in Multilingual Settings. Towards a Theory of Symbolic Competence.” In: *Applied Linguistics* 29 (4), 645-671.
- Kramersch, C. (2011) „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte.” In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 35-40.
- Krechel, R. (1982) *Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Diss. München.
- Kreutzer, T. (2009) *Generation Mobile: Online and Digital Media Usage on Mobile Phones among Low-Income Urban Youth in South Africa*. Masterarbeit University of Cape Town.
- Krusche, Dietrich (1985) *Literatur und Fremde*. München: Iudicium.
- Kußler, R. (2001) „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika“ In: Helbig, G., Götze, L., Henrici, G., Krumm, H-J. (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: De Gruyter, 1609-1619.
- Lui, T.; Wang, H.; Liang, J.; Chan, T.; Ko, H.; Yang, J. (2003) „Wireless and mobile technologies to enhance teaching and learning“ In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (3), 371-82.

- Mair, W. (1981) „Der Methodenwechsel im Fremdsprachenunterricht.“ In: Mair, W., Meter, H. (Hgg.): *Fremdsprachenunterricht - Wozu? Historische und methodologische Überlegungen zur Situation der Sprachdidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-71.
- Mitschian, H. (2010) *m-learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Kassel University Press GmbH.
- Prange, K. (1986) *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinders, H. (2010) „Twenty Ideas for using Mobile Phones in the Language Classroom“. In: *English Teaching Forum* 3, 20-33.
- Richards, J., Rodgers, T. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rode, R. (2008) „Deutschunterricht an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandaufnahme.“ In: *eDUSA* 3(2), 26-29.
- Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2005) *Towards a Theory of Mobile Learning*. URL: <http://www.mlearn.org.za/CD/paper> [07.05.2012]
- Skorge S., Kußler, R., Rode, R. (1984) *Deutsch Za 6&7*. Kapstadt: Maskew Miller Longman.
- Stead, G. (2006) „Moving mobile into the mainstream.“ In: *mLearn2005: 4th World Conference on mLearning* 13, 1-9.
- Stern, H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tully, C., Zerle, C. (2006) „Handys im Jugendalltag.“ In: Anfang, G., Demmler, K., Ertelt, J., Schmidt, U. (Hgg.) *Handy. Eine Herausforderung für die Pädagogik*. München: Kopaed, 16-21.
- Ulrichs, T. (1978) „ordnung-unordnung“ In: Eugen Gomringer, (Hg.) *Konkrete Poesie: deutschsprachige Autoren*. Stuttgart: Reclam, 142.
- Vahey, P., Crawford, V. (2003) *Learning with Handhelds: Findings from Classroom Research*. URL: <http://makingsens.stanford.edu/pubs/LearningFromHandhelds.pdf>

- Van Hees, E. (2011) *The Yoza Project: Cellphones and ,m-learning‘ in South Africa*. URL:
<http://e-boekenstad.nl/unbound/index.php/the-yoza-project-cellphones-and-mlearning-in-south-africa> [05.05.2012]
- Von Maltzan, C. (2009) „Sprachenpolitik und die Rolle der Fremdsprachen (Deutsch) in Südafrika.“ In: *Linguistics PLUS* 38, 205-214.
- Von Maltzan, C. (2010) „Deutsch in Südafrika“ In: Krumm, H-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hgg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: De Gruyter, 1805-1808.
- Vosloo, S. (2010) *mLearning in Africa: Lessons from the m4Lit project*. URL:
<http://www.slideshare.net/uocunescochair/m4-lit-unescobarcelonaoct2010sprinkling>
[20.07.2012]
- Wagner, U. (2006) „Jugendmedium Handy - Daten und Fakten.“ In: Anfang, G., Demmler, K., Ertelt, J., Schmidt, U. (Hgg.) *Handy. Eine Herausforderung für die Pädagogik*. München: Kopaed, 9-15.
- Weinrich, H. (1981) „Von der Langeweile des Sprachunterrichts.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, 169-185.
- Weinrich, H. (1983) „Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie.“ In: Hess-Lüttich, E. (Hg.) *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-23.
- Wierlacher, A. (1980) *Fremdsprache Deutsch: Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. München: Fink.
- Witte, A. (2004) „Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) - Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten.“ In: *Acta Germanica* 30 (31), 169-179.

Table 1: Unterrichtsreihe 1

Phase	Lernschritte	Aufgabenstellung	Intention	Medien / Sozialform
1. STUNDE				
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler werden von der Lehrkraft an den Inhalt der Unterrichtsstunde (Poesie) herangeführt. 	<p>→ Habt ihr schon ein deutsches Gedicht gelesen? → Glaubt ihr, dass ihr mit euren Sprachkenntnissen ein deutsches Gedicht verstehen würdet? → Wie erfahrt ihr den Literaturunterricht im muttersprachlichen Unterricht? (Wenn es den Schülern an Wortschatz fehlt, könnte die Lehrkraft Möglichkeiten wie „interessant/blöd/ macht Spaß / langweilig“ an die Tafel schreiben und den Schülern helfen Sätze zu formulieren)³⁷</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die kognitiven und emotionalen Voreinstellungen der Schüler zum Thema Poesie werden im Sprachunterricht aktiviert. 	Tafel Unterrichtsgespräch
Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> Vorentlastung: Wortschatz und Grammatik, die in einer vorigen Unterrichtsstunde behandelt wurden (in diesem Fall Verben wie trennen, treffen, lieben, verletzen usw.) die in den ausgewählten konkreten Gedichten vorkommen, werden aktiviert. Vier Beispiele von konkreten Gedichten werden an die Wand projiziert³⁸ (Siehe Anlagen I, II, III, IV). 	<p>→ Die Schüler werden um ihre ersten Eindrücke der Gedichte gebeten. → Die Lehrkraft könnte die Schüler mit Fragen anregen, vor allem wenn ihnen der Wortschatz fehlt, zum Beispiel: Findet ihr die Gedichte lustig/ blöd/ schön/ unverständlich?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Wenn die möglichen Funktionen grammatischer Strukturen oder die konnotativen Felder eines Wortes dem Lernenden unbekannt sind, kann er/sie der textinternen Aufforderung, die Leerstellen zu füllen, dem Bedeutungsangebot möglichen Sinn zu geben, nicht nachkommen. Die Schüler bekommen an dieser Stelle die 	OHP Unterrichtsgespräch

³⁷ Das niedrige Sprachniveau der Schüler sollte immer berücksichtigt werden. So weit wie möglich sollte der Unterricht in der Fremdsprache geschehen, der Einsatz der L1 wird aber nicht aus dem Unterricht verbannt.

³⁸ Wenn kein OHP zur Verfügung steht, könnten Gedichte auch fotokopiert und ausgeteilt werden.

			Chance sich mit den Gedichten auseinanderzusetzen, ihre ersten emotionalen und assoziativen Eindrücke zu verkräften und sie anschließend mit der Klasse zu teilen ³⁹ .	
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler teilen sich in Gruppen von drei auf und jede Gruppe bekommt die vier konkreten Gedichte ausgeteilt. Nach einigen Minuten präsentieren die Gruppen ihre Antworten der Klasse im Plenum. Im Anschluss werden die konkreten Gedichte wieder an die Wand projiziert und die Schüler werden anhand der Beispiele aufgefordert, die textuellen Leerstellen assoziativ zu füllen⁴⁰. Die Unterrichtsstunde wird mit einer an die Tafel geschriebenen Zusammenfassung der Prinzipien von visuellen Gedichten abgeschlossen. 	<p>→ Im Anschluss an die Antworten, die die Schüler auf die Fragen in der Überleitungsphase gegeben haben, werden sie aufgefordert, folgende Fragen in ihren Gruppen zu diskutieren:</p> <ol style="list-style-type: none"> Was findet ihr komisch/ ungewöhnlich/ anders/ interessant an den Gedichten? Findet ihr einen gemeinsamen Nenner zwischen den Gedichten? <p>→ Wenn die Schüler nicht selbst zur Schlussfolgerung kommen, dass es, in den Gedichten um eine enge Beziehung zwischen Bedeutung und Ausdruck (bzw. der visuellen Form als Ausdruck des Inhalts) geht, könnte die Lehrkraft die Schüler mit gezielten Fragen anhand eines konkreten Beispiels dahin führen:</p> <ol style="list-style-type: none"> Was ist anders an diesem Gedicht im Vergleich zu Gedichten, die ihr schon gelesen habt? Was fällt euch auf 	<ul style="list-style-type: none"> Die Arbeit mit den konkreten Gedichten in der Gruppe übt diskursive Rede Ziel dieser Fragen ist die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Form der Texte zu lenken und eine Reflexion über die sprachliche Form der Gedichte und deren Wirkung anzuregen. Die Schüler werden für die enge Verbindung von Ausdruck und Bedeutung sensibilisiert. Es wird erhofft, dass die Schüler durch diese Sensibilisierung anfangen, ein Bewusstsein dafür wie Bedeutungen geschaffen werden, zu entwickeln. Diese Fragen zielen auf die Lenkung der Aufmerksamkeit der Schüler bezüglich einer Reflexion über die visuelle Form der Gedichte und deren Wirkung auf die Bedeutung ab. Die Lehrkraft hat keine 	<p>Papier</p> <p>OHP</p> <p>Gruppenarbeit/ Unterrichtsgespräch</p>

³⁹ Die Fertigkeiten Hören und Sprechen werden an dieser Stelle geschult, die Lehrkraft sollte Schülern ermutigen auf Deutsch zu antworten und sollte eine hohe Fehlertoleranz üben.

⁴⁰ Die Frage danach, *was* für eine Bedeutung das Gedicht vermittelt, steht an dieser Stelle im Vordergrund, die *wie*-Frage darf aber nie ganz aus dem Blick verloren werden.

		zum visuellen Aspekt dieses Gedichts? 3. Was für eine Funktion hat der visuelle Aspekt dieses Gedichts?	„richtige“ Interpretation des Gedichts. Sie lässt sich zusammen mit den Schülern auf die Sinnggebung ein. • Die Rolle der Lehrkraft hier ist den Schüler bei sprachlichen Defiziten, die die Diskussion erschweren, zu helfen und das Gespräch in Gang zu halten.	
2. STUNDE				
Übung/ Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> Nach einer kurzen Zusammenfassung des Inhalts der vorigen Stunde wird den Schülern das Prinzip des generativen Schreibens erklärt⁴¹. Den Schülern wird erklärt, dass sie jetzt die Chance haben, ein eigenes visuelles Gedicht zu schreiben. Sie werden es aber als SMS-Nachricht verfassen. Das Gedicht „treffen -trennen“ (siehe Anlage IV) wird als Ausgangspunkt für diese Übung des generativen Schreibens benutzt. Die Möglichkeiten (ganze Wörter oder einzelne Buchstaben können gelöscht bzw. nach links/rechts/oben/unten geschoben werden) sowie die Einschränkungen der Form einer SMS-Nachricht (Begrenzung von 60 Zeichen, 	<p>→ Mit dem Gedicht „treffen & trennen“ als Ausgangspunkt, schreibt ein konkretes Gedicht in Form einer SMS-Nachricht.</p> <p>→ Experimentiert mit den Möglichkeiten der Verbindung von visueller Form und inhaltlicher Bedeutung mittels eurer Handys.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Der produktionsorientierte Literaturunterricht und der Sprachunterricht kommen einander in dieser Aufgabe entgegen, ohne dass dabei die poetische Qualität der Texte geopfert wird. Die Übung des <i>generativen Schreibens</i> sollte zum vertieften Textverständnis bzw. auf die Verbindung von Ausdruck und Bedeutung in den konkreten Gedichten hinführen,. Das gezielte Spiel mit vorgegebenem Muster erfordert eine strenge textbezogene Kreativität. Der Einsatz des Handys sollte hier den Lernprozess im Rahmen der literarizitätsorientierten Spracharbeit, in diesem Fall die Übung und Vertiefung der Auseinandersetzung mit der Beziehung 	Tafel/ Handys Gruppenarbeit/ Unterrichtsgespräch

⁴¹ Ein eigener Text wird auf der Basis eines vorgegebenen ästhetischen Text produziert. Die Variationen von Schülern müssen aus dem Text entwickelt werden.

	<p>Schirmgröße) werden thematisiert.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Den Schülern werden als Anregung zwei, von der Lehrkraft verfasste Beispiele von „SMS-Nachricht Gedichte“ gezeigt (vgl. Anlage V & VI). • Jeder Schüler bekommt per SMS während der Stunde zwei Verben zugeteilt. • Die Schüler experimentieren mit ihren Verben, um visuelle Gedichte zu erstellen. Die Gedichte müssen für die nächste Stunde angefertigt werden. 		<p>zwischen Form und Inhalt innerhalb eines Gedichts, unterstützen.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das Handy ermöglicht einen besonders spielerischen Umgang mit der Sprache. • Die Verteilung der Verben per SMS-Nachricht könnte natürlich auch mittels eines Huts mit Zettelchen verteilt werden. Es wird an dieser Stelle erhofft, dass der Einsatz von Handys erhöhte Spannung im Klassenzimmer schaffen wird. • Vorteil des Handys an dieser Stelle: die kleine Größe des Handyschirms bietet den Schülern eine gewisse Privatheit, sie können sich trauen Fehler zu machen, mal was auszuprobieren, ohne dass andere hinschauen können. Misslungene Versuche können auch schnell wieder gelöscht werden. • Während dieser Phase nehmen die Schüler aktiv an der Bedeutungsbildung teil. 	
3. STUNDE				
Präsentation und Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Die von den Schülern erstellten Gedichte werden per SMS-Nachricht an die Lehrkraft geschickt oder kostenlos mit Bluetooth als „Notizen“ an das Handy der Lehrkraft 		<ul style="list-style-type: none"> • Klärung, Vergleich und Sicherung der Ergebnisse: die Lehrkraft evaluiert, inwieweit die Schüler das Konzept der konkreten Poesie und die Aufgabe ein SMS-Nachricht Gedicht zu 	<p>Handys: SMS, Bluetooth</p> <p>Einzel-/ Gruppenarbeit</p> <p>Auswertungsgespräch</p>

	<p>oder den Computer (wenn das Klassenzimmer über einen Computer verfügt) vermittelt. Die Schüler könnten sonst auch ihre Handys einfach in der Klasse herumreichen.⁴²</p>		<p>schreiben verstanden haben. Wenn nötig, könnte sie ein paar der vorigen Lernschritte wiederholen.</p>	
<p>Hausaufgabe</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler werden aufgefordert Beispiele von Deutungsvermittlung aus dem Alltag durch eine Verbindung von visueller Form und Inhalt zu finden. Den Schülern werden als Anregung Beispiele gezeigt (siehe Anlage VII) 	<p>→ Findet Beispiele in eurer Umgebung bzw. in Zeitungen/im Internet/ auf Anschlagbrettern usw. wo Bedeutung durch Mittel von Farbe/ Schriftart/ Arrangieren der Buchstaben usw. vermittelt wird.</p> <p>→ Wenn euer Handy über einen Fotoapparat verfügt, dokumentiert die Beispiele und bringt sie mit zum Unterricht oder ladet Beispiele vom Internet auf eure Handys runter und bringt sie mit zum Unterricht.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eine Verbindung zwischen der Aufgabe zur Poesie und der Deutungsvermittlung durch eine Verbindung von visueller Form und Inhalt in der alltäglichen Kommunikation wird verdeutlicht. Es muss für diese Aufgabe nicht unbedingt einen festen Abgabetermin geben. Es geht um eine laufende Bewusstmachung/ Sensibilisierung der Schüler für sprachliche Formen und deren Wirkung. 	<p>Handys</p>

⁴² Es besteht hier die Möglichkeit einen Wettbewerb für das „Beste“ oder die drei besten Gedichte zu haben. Die Schüler sollten, zusammen mit der Lehrkraft, anhand von dem, was sie jetzt unter konkreten Gedichten verstehen, Kriterien für ein gelungenes SMS-Nachricht-Gedicht aufstellen.

Tabelle 2: Unterrichtsreihe 2

Phase	Lernschritt	Aufgabenstellung	Intention	Medien / Sozialform
1. STUNDE				
Einstieg	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler werden von der Lehrkraft an den Inhalt der Unterrichtsstunde (Die Offenheit der Poesie bzw. der Sprache) herangeführt. 	<p>→ Gibt es so etwas wie „richtige“ und „falsche“ Interpretationen für Gedichte?</p> <p>→ Was macht das Interpretieren von Gedichten besonders schwer?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Aktivierung der kognitiven und emotionalen Voreinstellungen zum Thema. Den Schülern wird eine Fragestellung präsentiert, die sie im weiteren Verlauf der Unterrichtsreihe fortlaufend bearbeiten sollten. 	Unterrichtsgespräch
Überleitung	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler teilen sich in Gruppen von zwei bis drei Schülern auf. (Wichtig bei der Gruppenbildung ist, dass in jeder Gruppe ein Schüler über ein Handy mit einem Aufnahmegerät verfügt.) Die Schüler bekommen das Gedicht „My own song“ von Ernst Jandl ausgeteilt (Siehe Anlage VIII). Unbekannte Lexik und grammatische Strukturen werden nachgeschlagen bzw. erklärt. 	<p>→ Die Schüler werden gebeten das Gedicht leise zu lesen und anschließend zusammen in der Gruppe unbekannte Wörter und grammatische Strukturen zu identifizieren.</p> <p>→ Wenn die Schüler über Handys mit Internetzugang verfügen, dürfen sie Wörter auf Online-Wörterbüchern nachschlagen. Sonst sollten sie in Wörterbüchern nachschlagen und, wenn keine zur Verfügung stehen, die Lehrkraft fragen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Das Gedicht wird nicht vorgelesen, denn beim Vorlesen des Gedichts könnte der Vorlesende (zum Beispiel die Lehrkraft) durch Ton oder Betonung seine Interpretation des Gedichts projizieren und die Interpretationen der Schüler zu stark in eine bestimmte Richtung lenken. Es wird nicht davon ausgegangen, dass ausreichender Wortschatz und Grammatik zu dem vollständigen „Verständnis“ des Texts führen, sondern dass wenn die möglichen Funktionen grammatischer Strukturen oder die 	<p>Papier</p> <p>Gruppenarbeit/ Unterrichtsgespräch</p>

			<p>konnotativen Felder eines Wortes dem Lernenden unbekannt sind, er/sie der textinternen Aufforderung, die Leerstellen zu füllen, dem Bedeutungsangebot möglichen Sinn zu geben, nicht nachkommen kann.</p>	
<p>Erarbeitungsphase</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Schüler sammeln in ihren Gruppen erste Eindrücke vom Gedicht. Die Schüler teilen ihre Antworten bzw. Interpretationen mit der Klasse. Die Schüler schreiben einen kurzen Aufsatz mit dem Gedicht als Ausgangspunkt. Die kurzen Aufsätze werden am Ende der Unterrichtsstunde vorgelesen. 	<p>→ Sie werden mit folgenden Fragen (an die Tafel geschrieben) zur Diskussion angeregt:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wer spricht im Gedicht? 2. Mit wem spricht er/sie? 3. Wie würdest du seine/ihre Beziehung zu diesen Personen beschreiben? 4. Wie fühlt er/sie sich? 5. Warum hat er/sie diese Emotionen? <p>→ Wenn die Schüler alle zu ähnlichen Interpretationen kommen, dann sollte die Lehrkraft mit folgender Frage den Schülern den Anstoß geben: Wäre es möglich, dass die Person sehr alt ist? Spricht ein Mann oder eine Frau? Steht dieses „euch“ für eine Institution, seine/ihre Familie, eine Gesellschaftsgruppe?</p> <p>→ Die Schüler werden aufgefordert einen kurzen Aufsatz zu schreiben, es könnte auch nur ein Absatz sein, der den Kontext für das Gedicht „erläutert“. Im Aufsatz sollten die folgenden Fragen beantwortet werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wer spricht im Gedicht? 	<ul style="list-style-type: none"> Die Lehrkraft hilft den Schülern bei sprachlichen Defiziten, die die Diskussion erschweren und hält das Gespräch in Gang. Die Lehrkraft beurteilt die Interpretationen nicht, sondern nimmt alle Interpretationen an. Sie/er regt die Schüler zu weiteren Interpretationen an. Die Schüler beteiligen sich an dieser Stelle an der Komplexitätsproduktion, d.h. die Beteiligung der Lernenden an dem Produzieren von unzähligen Alternativen einer Äußerung (in diesem Fall eines Gedichts). Die Schüler werden anhand des Gedichts für die Offenheit der Sprache sensibilisiert. Es wird erhofft, dass eine Ambiguitätstoleranz (Kramsch 2006: 251) entwickelt wird, d.h. dass eine Bewusstheit für die unterschiedlichen und unzähligen Sichtweisen, Interpretationen und Deutungen, die Sprache haben kann, 	<p>Tafel</p> <p>Gruppenarbeit/ Schüler- vortrag</p>

		<ol style="list-style-type: none"> 2. Wie fühlt er/sie sich? 3. Warum hat er/sie diese Emotionen? 4. Mit wem spricht er/sie? 5. Wie würdest du seine/ihre Beziehung zu diesen Personen beschreiben? 6. Welche Stimmung hat das Gedicht? 	entwickelt wird.	
2. STUNDE				
Vertiefung	<ul style="list-style-type: none"> • Nach der in der vorigen Stunde verlangten schriftlichen Aufgabe folgt in dieser Stunde eine mündliche Aufgabe: Jede Gruppe wird aufgefordert mit dem Handy eine Tonaufnahme vom Gedicht zu machen, in dem der Kontext, den sie in ihrem Aufsatz schafften, vermittelt wird. • Es folgt eine Diskussion wie durch Tonfall, spannungsgeladene Pausen, Lesegeschwindigkeit, die Betonung von bestimmten Wörtern usw. der Aufnahme des Gedichts eine bestimmte Stimmung und ein Kontext zugeschrieben werden könnte. • Ein Termin für die Fertigstellung der Handyaufnahmen wird ausgemacht. Den Schülern wird auch Zeit während des Unterrichts gegeben ihr Vorlesen zu üben. 		<ul style="list-style-type: none"> • Anhand dieser Übung soll verdeutlicht werden, dass Bedeutung in Kommunikation nicht alleine bei den Wörtern liegt, sondern auch durch mehrere sprachliche Mittel vermittelt werden kann. • Ein Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten bedeutet auch immer einen Umgang mit fremder Sprache. Genauso kann das Trainieren der vier Fertigkeiten beim Umgang mit Literatur nicht ganz außer Betracht gelassen werden. An dieser Stelle findet das Trainieren der Fertigkeiten Hören und Sprechen beim Umgang mit dem literarischen Text statt. • Die Selbstevaluation der Aussprache wird mittels Handy ermöglicht. 	<p>Tafel Handy: Aufnahme Funktion</p> <p>Unterrichts-Gespräch</p>
3.				

STUNDE				
Präsentation/ Sicherung	<ul style="list-style-type: none"> Die fertiggestellten Handyaufnahmen werden im Unterricht abgespielt. 		<ul style="list-style-type: none"> Durch das breite Spektrum von Handyaufnahmen, welche alle unterschiedlichen Interpretationen desselben Gedichts verkörpern, wird erhofft, dass eine Ambiguitätstoleranz für die unzähligen Interpretationsmöglichkeiten des Gedichts entwickelt wird. Es besteht die Möglichkeit, dass manche Aufnahmen nicht so gut wie andere Aufnahmen gelungen sind. Die Lehrkraft könnte in dieser Situation im Plenum oder mit jeder Gruppe individuell besprechen, wie die Aufnahmen verbessert werden könnten und anschließend könnte eine zweite Runde von Aufnahmen gemacht werden. 	
Hausaufgabe	<ul style="list-style-type: none"> Eine SMS-Nachricht wird den Schülern im Laufe des Tages geschickt und sollte, ähnlich wie im Umgang mit dem Jandl Gedicht, ohne Kontext interpretiert und anschließend auch beantwortet werden. 	<p>→ Du bekommst von deinem Freund bzw. deiner Freundin eine SMS-Nachricht. Mit der begrenzten Information, die du hast, sollst du eine Antwort innerhalb von einer Stunde zurückschicken.</p> <p>Beispiel SMS-Nachrichten:</p> <p>9. „Ich glaube ich bin verliebt...“</p> <p>10. „Wir müssen reden...“</p>	<ul style="list-style-type: none"> Der Bezug von den vorigen Aufgaben zum Gedicht von Jandl und zur alltäglichen Kommunikation wird an dieser Stelle durch die Nachahmung von authentischer SMS-Kommunikation geschaffen. Allen Schülern wird dieselbe SMS-Nachricht zugeschickt; es wird erhofft, dass mehrere Interpretationen der SMS-Nachricht entstehen. Ein Bewusstsein für die Offenheit, Mehrdeutigkeit und 	

			Vielschichtigkeit von Sprache allgemein wird verstärkt.	
--	--	--	---	--

Anlage I

schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen		schweigen
schweigen	schweigen	schweigen
schweigen	schweigen	schweigen

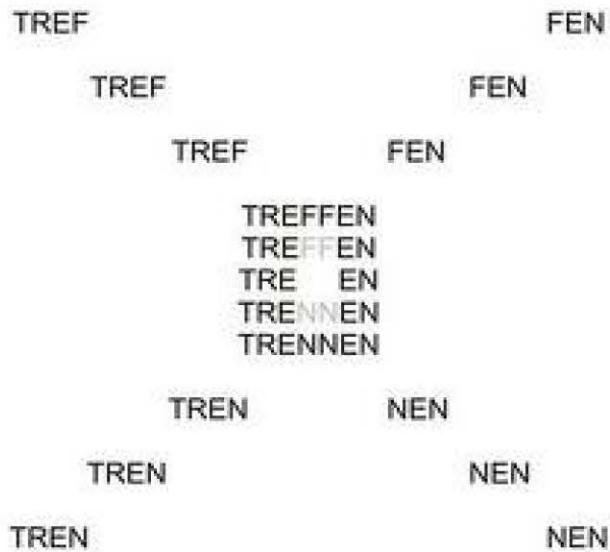
Anlage II

ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	unordn g
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung
ordnung	ordnung

Anlage III



Anlage IV



Anlage V

Visuelles SMS-Gedicht mit den Verben „suchen“ & „finden“



Anlage VI

Visuelles SMS-Gedicht mit den Verben „lieben“ & „verletzen“



Anlage VII

Beispiele der Verbindung von visueller Form und Inhalt im Alltag:



Anlage VIII

My own song

Ernst Jandl

ich will nicht sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht ihr sein
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr seid
so wie ihr mich wollt
ich will nicht sein wie ihr sein wollt
so wie ihr mich wollt

nicht wie ihr mich wollt
wie ich sein will will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie ich bin will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
wie *ich* will ich sein
nicht wie ihr mich wollt
ich will *ich* sein
nicht wie ihr mich wollt will ich sein
ich will *sein*