



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive  
der Lehrenden“

verfasst von / submitted by

Mag. Bernadette- Anna Hetesi

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Hannes Schweiger



*An meinen Burtle*



## Inhaltsverzeichnis

|                                                                                       |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. Einleitung .....</b>                                                            | <b>3</b>  |
| 1.1. Forschungsinteresse und Forschungsthema .....                                    | 3         |
| 1.2. Forschungsfragen und Forschungsziel .....                                        | 4         |
| 1.3. Struktur und Aufbau der Forschungsarbeit .....                                   | 5         |
| <b>2. Begriffsdefinitionen.....</b>                                                   | <b>8</b>  |
| 2.1. Was ist Literatur? .....                                                         | 8         |
| 2.2. Was ist Literarizität?.....                                                      | 11        |
| 2.3. Erkenntnisse .....                                                               | 14        |
| <b>3. Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht .....</b>                  | <b>16</b> |
| 3.1. Allgemeine Bedeutung von Literatur im Fremdsprachenunterricht.....               | 16        |
| 3.2. Literaturvermittlung laut Referenzrahmen.....                                    | 17        |
| 3.3. Der mögliche „Literaturschock“ .....                                             | 18        |
| 3.4. Neuere Tendenzen bei der Arbeit mit Literatur im<br>Fremdsprachenunterricht..... | 20        |
| 3.4.1. Die symbolische Kompetenz.....                                                 | 21        |
| 3.4.2. Die Didaktik der Literarizität.....                                            | 22        |
| <b>4. Funktion und Wirkung von Lyrik im Anfängerunterricht.....</b>                   | <b>24</b> |
| 4.1. Begründungsansätze für den Einsatz von Lyrik im<br>Anfängerunterricht .....      | 24        |
| 4.2. Herangehensweisen beim Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht....               | 27        |
| 4.2.1. Konkrete Poesie – kreativ-spielerischer Umgang mit Lyrik .....                 | 29        |
| 4.2.2. Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Lyrik .....                  | 31        |
| 4.2.3. Kulturreflexiver Umgang mit Lyrik .....                                        | 33        |
| 4.3. Methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit Lyrik im<br>Anfängerunterricht .....    | 35        |
| <b>5. Empirische Forschung.....</b>                                                   | <b>37</b> |
| 5.1. Triangulation .....                                                              | 37        |
| 5.2. Datenerhebungsinstrumente .....                                                  | 40        |
| 5.2.1. Quantitative Fragebogenerhebung .....                                          | 40        |
| 5.2.2. Qualitative Tiefeninterviews.....                                              | 42        |

|                                                                     |               |
|---------------------------------------------------------------------|---------------|
| 5.2.2.1. Transkription der Interviews .....                         | 43            |
| 5.3. Datenauswertung .....                                          | 45            |
| 5.3.1. Deskriptive Statistik .....                                  | 45            |
| 5.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse .....                             | 45            |
| <b>6. Zusammenführung und Analyse der Ergebnisse .....</b>          | <b>47</b>     |
| 6.1. Textauswahl .....                                              | 47            |
| 6.2. Häufigkeit.....                                                | 50            |
| 6.3. Methodisch –didaktisches Vorgehen .....                        | 51            |
| 6.3.1. Ästhetisch-kreative Prozesse .....                           | 52            |
| 6.3.2. Imaginativ-reflexive Prozesse .....                          | 54            |
| 6.3.4. Individuelle Schwerpunktsetzungen .....                      | 58            |
| 6.4. Einfluss des literarischen Habitus seitens der Lernenden ..... | 59            |
| 6.5. Engagement der Lehrpersonen .....                              | 61            |
| 6.6. Umgang mit Lyrik zwischen Überforderung und Motivation .....   | 62            |
| 6.7. Im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.....   | 65            |
| <b>7. Conclusio .....</b>                                           | <b>67</b>     |
| <br><b>Literaturverzeichnis .....</b>                               | <br><b>71</b> |
| <b>Anhang.....</b>                                                  | <b>76</b>     |
| Datensatz 01: Ergebnisse der Fragebogenerhebung .....               | 76            |
| Datensatz 02: Tiefeninterview A.....                                | 95            |
| Einverständniserklärung von Interviewpartner 01 .....               | 95            |
| Transkription des Tiefeninterviews mit Interviewpartner 01 .....    | 96            |
| Datensatz 03: Tiefeninterview B.....                                | 106           |
| Einverständniserklärung von Interviewpartner 02 .....               | 106           |
| Transkription des Tiefeninterviews mit Interviewpartner 02 .....    | 107           |
| <b>Abstract.....</b>                                                | <b>117</b>    |
| <b>Lebenslauf .....</b>                                             | <b>119</b>    |

# 1. Einleitung

## 1.1. Forschungsinteresse und Forschungsthema

Lyrik spielt in all ihren Facetten eine große Rolle in meinem Leben. Als Studentin des Instituts für Germanistik der Universität Wien lese, schreibe, spreche und höre ich öfters über Lyrik und Poesie. Im Alltag begegne ich ebenfalls verschiedenen lyrischen Texten und auch als DaF/DaZ- Lehrerin empfinde ich Gedichte und Lyrik als wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Ich arbeite im Bereich der Erwachsenenbildung und muss sowohl im Kontext meines Arbeitsfeldes als auch im Zusammenhang mit meinem Studium mit Erstaunen feststellen, welche stiefkindliche Rolle Literatur, und insbesondere Lyrik oft zugeschrieben wird. Besonders im Anfängerunterricht, auf den Niveau-Stufen A1 und A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) fällt mir auf, dass der Umgang mit Literatur oft zu kurz kommt respektive lediglich als Auflockerung abgewertet wird. Doch gerade lyrische Texte erachte ich als überaus geeignet, um die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Lernenden zu fördern und zu erweitern.

*„Ausgangspunkte für die Themenfindung können das eigene Studium oder die eigene Praxis sein.“* (Caspari 2016:356) So möchte auch ich meine eigene Praxis, den lyrischen Anfängerunterricht in den Vordergrund meiner Forschung stellen. Ich selbst bin Unterrichtende in der Erwachsenenbildung und erachte eine Auseinandersetzung mit lyrischen Texten bereits in den Stufen A1 und A2 als möglich und wichtig. Lyrik hat meiner Meinung nach vielfältige Potentiale und kann hier verschiedene Funktionen und Aufgaben übernehmen. So denke ich sehr wohl, dass Lyrik ihre Berechtigung im Anfängerunterricht hat.

Mit dieser Forschungsarbeit möchte ich folglich die Thematik *„Lyrik im Anfängerunterricht“* näher untersuchen. Primär interessiert mich der Umgang mit lyrischen Texten in den Stufen A1 und A2. Besondere Aufmerksamkeit richtet sich dabei auf die Sichtweise von Lehrpersonen, da sie als Initiatoren des Lehr- und Lernprozesses gelten. Ihre Einstellungen und Erfahrungen mit Lyrik beeinflussen den Unterricht und in weiterer Folge den Lernprozess. Daher spielt ihre Perspektive eine bedeutende Rolle für diese Arbeit. So lautet der Titel der vorliegenden Masterthese *„Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen“*.

Ich möchte schließlich die Wirklichkeit des Lehrens untersuchen und dabei auch

Anregungen und Erfahrungswerte für meinen eigenen Unterricht und eigene Praxis gewinnen.

Anzumerken ist zudem, dass sich alle Personenbezeichnung in der vorliegenden Masterarbeit auch wenn sie nur in einer Form aufscheinen (z.B. der Anfänger) auf beide Geschlechter, männlich und weiblich, beziehen und keine Diskriminierung beabsichtigt wird.

## 1.2. Forschungsfragen und Forschungsziel

Ich persönlich sehe großes Potential für den Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht (A1 und A2 Niveau) und denke, dass Literatur respektive lyrische Texte einen wesentlichen Beitrag für den Spracherwerb bereits auf solch niedrigen Niveaus leisten können. Mit der vorliegenden Masterarbeit möchte ich die Thematik *„Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive der Lehrenden“* theoriegeleitet und praxisorientiert erforschen. Mit folgenden Forschungsfragen möchte ich schließlich meine Untersuchung leiten:

- Wie wird und kann mit lyrischen Texten auf Anfängerniveau gearbeitet werden? Welche Zielsetzungen und methodisch-didaktischen Vorgehensweisen verfolgen Lehrpersonen beim Einsatz von Lyrik in den Stufen A1 und A2?
- Welche Potentiale oder Gefahren ergeben sich aus Sicht der Lehrenden, wenn lyrische Texte im Anfängerunterricht zum Einsatz kommen? Wo sehen Lehrpersonen die Grenzen des Einsatzes von Lyrik?
- Welcher Rang bzw. welcher Stellenwert wird Lyrik im Anfängerunterricht beigemessen? Stimmen Lehrende den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu, Lyrik erst in höheren Stufen (über A1 und A2) einzusetzen?

Die vorliegende Masterarbeit verfolgt mit diesen Leitfragen das Ziel den Umgang und die Bedeutung von Lyrik im Unterricht in den Anfangsniveaus A1 und A2 genauer zu erfassen. Im Fokus der Aufmerksamkeit steht die Frage, welche Einschätzung, Einstellung und Erfahrungen Lehrpersonen haben, wenn es darum geht lyrische

Texte im Anfängerunterricht einzusetzen. Welcher Stellenwert ergibt daraus für den Themenkomplex Lyrik respektive Literatur im Fremdsprachenunterricht?

Zunächst ist es wichtig zu klären, wie mit lyrischen Texten in den Stufen A1 und A2 gearbeitet wird sowie welche Rolle und Funktion sie dort übernehmen können. Weiters sollen die Potentiale und eventuellen Grenzen des Einsatzes von Lyrik im Anfängerunterricht hinterfragt werden. Anschließend sollen Einschätzungen und individuelle Wertungen der Lehrenden über den Einsatz lyrischer Texte in den Niveaus A1 und A2 kritisch betrachtet werden.

Die Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen und theoretischen Empfehlungen sowie Bewertungen bilden eine wichtige Basis für die Untersuchung. Die im Zuge dieser Arbeit getätigte empirische Forschung soll Einblicke in die Praxis geben und untersucht die Perspektive der Lehrpersonen, die in Kursen unterrichten. In der Zusammenführung und Analyse möchte ich schließlich den Einsatz und die Bedeutung von Lyrik auf den Niveaus A1 und A2 aus der Perspektive der Lehrenden erfahren. Großes Anliegen ist es einerseits die Relevanz und Bedeutung lyrischer Texte für den Anfängerunterricht zu untersuchen. Andererseits sollen die Motive für den Einsatz von Lyrik in den Niveaus A1 und A2 seitens der Lehrenden aufgezeigt werden.

Ich möchte mit dieser Forschungsarbeit herausfinden, ob mehrere Lehrpersonen so denken wie ich, dass nämlich Lyrik und Literatur bereits im Anfängerunterricht ein besonderer Platz eingeräumt werden muss. Das Ziel der vorliegenden Masterthese ist es schließlich jene Stimmen zu bündeln, die den Ruf nach einer Überarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Sinne einer Berücksichtigung literarischer Texte lauter werden lassen.

### **1.3. Struktur und Aufbau der Forschungsarbeit**

Die vorliegende Masterarbeit gliedert sich in zwei große Teile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. Kapitel 2, 3 und 4 widmen sich den wissenschaftlichen Diskussionen zum Thema Literatur und Fremdsprachenunterricht. In diesen Kapiteln geht es um eine theoretische Verankerung des Forschungsthemas sowie um eine kritische Auseinandersetzung mit den wissenschaftlichen, aus der Fachliteratur hergeleiteten Erkenntnissen und Impulsen im Forschungsgebiet.

Kapitel 2 beschäftigt sich mit der Bestimmung und Erklärung der Begriffe Literatur und Literarizität, die eine wichtige Basis für die vorliegende Arbeit darstellen. Die

Ansichten und Definitionsversuche des englischen Literaturtheoretikers Terry Eagleton sowie der deutschsprachigen Literaturprofessorin Simone Winko stehen hier im Fokus der Aufmerksamkeit. Im letzten Abschnitt des Kapitels 2.3. möchte ich die für diese Forschung relevanten Erkenntnisse zusammenfassend hervorheben.

Kapitel 3 *„Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht“* gibt einen Überblick über die Bedeutung und Stellung von Literatur im modernen Fremdsprachenunterricht. Besonders die Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) und der Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2002) werden im Hinblick auf den Einsatz von Literatur kritisch betrachtet. Zudem wird unter Bezugnahme der Positionen von Harald Weinrich und Jürgen Koppensteiner erörtert, warum literarische Texte in allen Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts einbezogen werden sollten, und das besonders in den Anfängerniveaus. Im Abschnitt 3.4. *„Aktuelle Tendenzen bei der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“* werden die Ansätze von Claire Kramsch, Michael Dobstadt und Renate Riedner erläutert und ihre Vorschläge für die Neuprofilierung des Fremdsprachenunterrichts, im Sinne einer Berücksichtigung der symbolischen Kompetenz sowie der Literarizität näher beschrieben.

Kapitel 4 *„Funktion und Wirkung von Lyrik im Anfängerunterricht“* hat das Ziel zuerst im Abschnitt 4.1. Gründe und Anregungen für den Einsatz von Lyrik festzuhalten. Besonders auf Hans Hunfelds Plädoyer für den Einsatz von lyrischen Texten wird hier eingegangen. Abschnitt 4.2. beschreibt dann unterschiedliche methodisch-didaktische Herangehensweisen, die Lehrende im Zuge des Einsatzes von Lyrik im Anfängerniveau nützen können. Hierbei geht es um die Frage, wie ein Unterricht, dessen Ziel die Arbeit mit dem literarischen Text ist, literatur- und lernendengerecht erfolgen kann. Anregungen von Sabine Jentges, Bernd Kast, Dietrich Krusche und Rüdiger Krechel sowie Hannes Schweiger werden hier aufgenommen. Zum Schluss des Kapitels, im Abschnitt 4.3. werden mögliche Verfahren und einzelne Unterrichtsphasen vorgestellt. Bezugnehmend auf Karl Esselborn soll hier gezeigt werden, wie mit Lyrik bereits auf niedrigeren Stufen wie A1 und A2 gearbeitet werden kann.

Kapitel 5 leitet schließlich den empirischen Teil dieser Forschung ein. Hier werden zuerst das Forschungskonzept und dann die Datenerhebungsinstrumente vorgestellt. Daran anschließend beschreibt Abschnitt 5.3. die Verfahren, mit denen die

erhobenen Daten ausgewertet werden. Erwähnt sei an dieser Stelle, dass eine Triangulation zum Einsatz kommt, die eine quantitative Fragebogenerhebung sowie zwei qualitative Tiefeninterviews nach dem mixed-methods-Ansatz erforscht. Impulsgebend sind hierfür die Werke und Forschungsdesiderate von Daniela Caspari, Petra Knorr, Karen Schramm, Julia Settinieri, Andrea Daase und Philipp Meyering.

In Kapitel 6 „*Zusammenführung und Analyse der Ergebnisse*“ werden die empirisch erhobenen Daten ausgewertet und zusammenfassend beschrieben. Ebenso werden die gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf die theoretische Auseinandersetzung gedeutet sowie kritisch betrachtet. Im Zuge dieser Analyse und Interpretation sollen auch die Leitfragen der Masterarbeit beantwortet werden.

Kapitel 7 schließt als „*Conclusio*“ die vorliegende Masterarbeit ab. Hier werden Schlussfolgerungen und Erkenntnisse dieser Masterarbeit präsentiert und das anfangs formulierte Forschungsziel im Hinblick auf die Ergebnisse gedeutet.

Im Anhang finden sich alle Ergebnisse der quantitativen Fragebogenerhebung (Datensatz 01), die Einverständniserklärungen und die vollständigen Transkriptionen der Tiefeninterviews von Datensatz 02 und Datensatz 03.

## 2. Begriffsdefinitionen

### 2.1. Was ist Literatur?

Der englische Literaturtheoretiker Terry Eagleton fasst die Probleme der Bestimmung des Literaturbegriffes zusammen und versucht in seiner *„Einführung in die Literaturtheorie“* (1997) eine Antwort zu finden.

Zu allererst steht bei ihm die Überlegung, ein Kriterium zu finden, das Literatur von anderen Texten unterscheidet. Dieses scheint er anfänglich in den Kriterien Fiktion und Faktum zu finden. Im Allgemeinen zählt fiktives, imaginatives Schreiben ebenso zu Literatur wie Texte, die wahr sind und somit Fakten darstellen. Man denke hierbei an die Dramen von William Shakespeare oder an die Tagebücher der Anne Frank. Beide Werke werden zu DER Literatur gezählt, doch unterscheiden sich die beiden Texte deutlich voneinander. *„Die Unterscheidung zwischen Fakten und Fiktion scheint uns nicht sehr weit zu bringen, nicht zuletzt, weil die Unterscheidung selbst häufig fragwürdig ist.“* (Eagleton 1997:1) Romane und Zeitungsberichte sind weder eindeutig faktisch noch eindeutig fiktiv. Die scharfe Trennung zwischen den beiden Kategorien trifft nicht bei allen Schriften zu. Literatur ist somit nicht über das Kriterium Fiktionalität zu definieren.

In seinen weiteren Überlegungen zieht Eagleton das Kriterium der Sprachverwendung heran. *„Vielleicht ist Literatur nicht darüber definierbar, ob sie fiktional oder imaginativ ist, sondern weil sie eine spezifische Art der Sprachverwendung darstellt. (...) Wenn Sie sich mir an der Bushaltestelle nähern und murmeln: „Du noch unberührbare Braut der Stille“, wird mir sofort bewußt, daß ich mich in der Gegenwart des Literarischen befinde.“* (Eagleton 1997:2) Dieses Erkenntnis wird dadurch bestätigt, dass die Dichte, der Rhythmus und der Klang dieser Worte bei weitem über ihrer erkennbaren Bedeutung liegen. Die Sprache lenkt die Aufmerksamkeit auf sich selbst und rückt auf eine Weise ihre materielle Substanz in den Vordergrund, wie es Äußerungen des Alltags nicht tun. *„Literatur sei keine Pseudo-Religion, Psychologie oder Soziologie, sondern eine spezifische sprachliche Struktur. Sie hat ihre eigenen Gesetze, Strukturen und Verfahren, die als solche untersucht und nicht auf etwas anderes reduziert werden sollten.“* (Eagleton 1997:3) Für die literarische Sprache stellt der Verfremdungseffekt eine Besonderheit dar. Sie unterscheidet sich von anderen Diskursarten, indem sie die normale Sprache

intensiviert, verdichtet, verschlingt, zusammenschiebt, auseinanderzieht oder auch auf den Kopf stellt. (vgl. Eagleton 1997:3) Diese Art einer fremd gemachten Sprache stellt sehr wohl ein Kriterium von Literatur dar. Aber die Verfremdung von Sprache kann nur vor einem bestimmten normativen sprachlichen Hintergrund stattfinden. Würde sich dieser ändern, so wäre womöglich diese verfremdete literarische Sprache nicht mehr als literarisch wahrnehmbar. *„Wenn jeder Ausdrücke wie „unberührbare Braut der Stille“ in gewöhnlichen Kneipengesprächen verwenden würde, so würde diese Art der Sprache vielleicht aufhören „poetisch“ zu sein.“* (Eagleton 1997:6) Die Vorstellung einer einheitlichen „normalen“ Sprache, die im Alltag vorherrschend und von anderen Kommunikationsarten abgrenzbar ist, stellt für Eagleton eine Illusion dar: *„Die Vorstellung, daß es eine einzige normale Sprache gibt, eine gemeinsame Währung, an der alle Mitglieder der Gesellschaft teilhaben, ist eine Illusion.“* (Eagleton 1997:5)

Eagleton geht in seinem Versuch Literatur zu beschreiben somit über die spezifische Art der Sprachverwendung hinaus und stellt fest, dass letztendlich der Kontext bestimmt, was Literatur ist. *„Der Kontext sagt mir, dass es literarisch ist; aber die Sprache selbst hat keine inhärenten Fähigkeiten oder Eigenschaften, die sie von anderen Diskursarten unterscheiden könnte.“* (Eagleton 1997:7) Er führt weiters aus, *„...daß Literatur vielleicht zumindest ebensosehr davon abhängt, was Menschen mit dem Texten machen, wie davon was die Texte mit ihnen machen.“* (Eagleton 1997:8) Meine persönliche Rezeption eines Bertolt Brecht-Dramas ist keineswegs identisch mit dem Brecht eines anderen Lesers, z.B. einem Rezipienten in einem anderen historischen, geographischen oder kulturellen Kontext.

In diesem Zusammenhang ist es auch wichtig die impliziten Werturteile, die mit der Begriffsdefinition einhergehen, zu bedenken. Die Frage nach dem Wert von Literatur oder was als Literatur bewertet wird, hängt von der jeweiligen Wertezuschreibung ab. Doch diese sind keineswegs statisch, sondern veränderbar und dynamisch. Shakespeare könnte beispielsweise eines Tages keine Literatur mehr sein, oder umgekehrt könnte mein persönlicher Tagebucheintrag eines Tages von einer Gesellschaft als Kulturgut mit hohem literarischem Wert gesehen werden. *„Wert ist ein transitiver Begriff: er bezeichnet immer das, was von bestimmten Leuten in spezifischen Situationen nach gewissen Kriterien und im Licht bestimmter Absichten hoch bewertet wird.“* (Eagleton 1997:13)

Die Tatsache, dass literarische Werke bis zu einem gewissen Grad im Sinne der eigenen Interessen interpretiert werden, könnte ein Grund sein, weshalb bestimmte literarische Werke ihren Wert über Jahrhunderte hinweg behalten. Doch es könnte ebenso sein, dass sich die Wertzuschreibungen gar nicht auf dasselbe Werk beziehen. *„Unser ‚Homer‘ ist weder identisch mit dem Homer des Mittelalters, noch ist unser Shakespeare der seiner Zeitgenossen.“* (Eagleton 1997:14) Verschiedene historische Epochen haben für ihre eigenen Zwecke jeweils einen anderen Homer oder Shakespeare konstruiert und wertgeschätzt. Jede Gesellschaft schreibt diesen Werken unterschiedliche Werte zu. Alle beschreibenden Aussagen bewegen sich innerhalb eines unsichtbaren Systems von Wertekategorien und tatsächlich gibt es ohne sie, wenig zu sagen. Es ist nicht einfach so, dass man über ein Faktenwissen verfügt, das von Einzelinteressen und Bewertungen verzerrt werden kann. Es ist auch so, dass man ohne spezifische Interessen überhaupt kein Wissen hätte, weil kein Sinn darin gesehen werden würde. Interessen sind somit konstitutiv für unser Wissen und sind nicht lediglich Vorurteile. *„Der Anspruch, daß Wissen ‚wertfrei‘ sein soll, ist selbst schon ein Werturteil.“* (Eagleton 1997:15)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Literatur als künstlerisches Konstrukt verstanden werden kann, das von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Die Wesensbestimmung, das heißt die Definition von Literatur hängt schließlich davon ab, wozu Literatur in den Augen der Definierenden bestimmt ist, was sie leisten soll, was sie erfüllen muss und was sie im Idealfall vermag. *„Wir haben bislang also nicht nur entdeckt, daß Literatur nicht in einem Sinn existiert, wie es Insekten tun, und daß die Werturteile, die sie konstituieren, historisch veränderlich sind, sondern auch, daß diese Werturteile selbst eine enge Verbindung zu den gesellschaftlichen Ideologien haben. Sie verweisen uns letzten Endes nicht auf einen privaten Geschmack, sondern auf die Grundannahmen, mit denen bestimmte soziale Gruppen Macht über andere ausüben und erhalten.“* (Eagleton 1997:18)

Eagletons Begriffsdefinition ist stark essentialistisch geprägt, da er versucht das Wesen respektive die Wesensmerkmale der Literatur zu erfassen. Seine Ausführungen verdeutlichen, dass sich schließlich keine objektiven Eigenschaften in literarischen Texten auffinden lassen. Vielmehr handelt es sich bei solch angeführten vermeintlichen Eigenschaften stets um Variable mit sozialen Zuschreibungen, die wiederum auf Konventionen beruhen. Er kommt zum Schluss: *„So etwas wie ein*

*Wesen der Literatur gibt es schlichtweg nicht.*“ (Eagleton 1997:10) Nur unter besonderer Berücksichtigung des Kontextes, der gesellschaftlichen und persönlichen Werturteile, die selbst nicht „frei“ zu sein scheinen, gelingt es Literatur zu fassen.

## 2.2. Was ist Literarizität?

Literarizität zu beschreiben oder terminologisch zu definieren gestaltet sich als schwieriges Unterfangen. Nicht zuletzt deshalb, weil je nach wissenschaftlicher Perspektive andere Konzepte in den Vordergrund rücken. Simone Winko beschreibt sehr passend, dass die Frage nach dem alle literarischen Texte zusammenhaltenden Kriterium einer „*Suche nach der Weltformel*“ (Winko 2009:374) gleicht. In ihrem informativen Aufsatz „*Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion*“ (2009) unternimmt Winko den Versuch das bindende Kriterium der Literatur, genauer ihre Literarizität zu beschreiben.

Eine geeignete Basis für eine Begriffsbestimmung scheint die Auseinandersetzung mit dem Literarizitätskonzept der russischen Formalisten darzustellen. Roman Jakobson stellt sich 1921 die Frage, was denn das Spezifische von Literatur sei. (vgl. Jakobson 1972, zitiert nach Winko 2009: 377) Was unterscheidet literarische Texte von nicht-literarischen Texten? Für ihn ist Gegenstand der Literaturwissenschaft nicht die Literatur, sondern die Literarizität, also „*diejenige Eigenschaft, die das vorliegende Werk zum literarischen Werk macht.*“ (Jakobson 1972, zitiert nach Winko 2009: 378) Jakobson konzentriert sich zunächst auf das Sprachmaterial und findet das Spezifische der Literatur, ihre Literarizität in einer spezifischen Art des Sprachverwendung. „*So wird unter Literarizität eine besondere Art der Sprachverwendung verstanden, die Syntax bzw. Grammatik (Kohäsion), Semantik (Referenz) und Pragmatik (situativer Bezug) betrifft. Der Begriff wird hier auf den Sprachgebrauch bezogen und dient dazu, die spezifische Sprache der Literatur von der Alltagssprache oder Gebrauchssprache abzugrenzen.*“ (Winko 2009:375f) Winko unterstreicht den Einwand am Literarizitätskonzept von Jakobson, dass alle als spezifisch literarisch angeführten sprachlichen Mittel bzw. Funktionen in dieser Form auch in der Alltagssprache vorkommen können. (vgl. Winko 2009:382) Zudem weist nicht jeder literarisch eingestufte Text die gleichen besonderen formalen Merkmale auf. „*Die Funktionen, die diesen besonderen sprachlichen Merkmalen für die Bestimmung von Literatur jeweils zukommen, weichen jedoch voneinander ab. Als*

*gescheitert kann der Versuch angesehen werden, die textinternen Kriterien als notwendige und hinreichende Bedingung für Literatur zu postulieren.“* (Winko 2009:390f) Der Modus der Sprachverwendung reicht somit alleine nicht aus, um Literarizität zu definieren.

1960 erweitert Jakobson sein Konzept von Literarizität um den Begriff der „Poetizität“ welche die poetische Funktion der Sprache beschreibt. Darunter versteht er *„die Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst willen.“* (Jakobson 1972:108, zitiert nach Winko 2009:378) Winko bemerkt richtigerweise, dass Jakobson seine Aufmerksamkeit nicht mehr lediglich auf die formalen Kriterien der literarischen bzw. besonderen Sprachverwendung richtet, sondern zudem die Einstellung des Lesers und somit den Rezipienten in sein Konzept von Literarizität einbezieht. Die Funktion und Wirkung der Texte bzw. der spezifischen Textstrukturen rücken in den Fokus der Aufmerksamkeit. Es geht also vielmehr um die Frage, was diese spezifischen Texte und Textstrukturen beim Rezipienten bewirken. Literarizität stellt in diesem Zusammenhang nicht eine Eigenschaft von literarischen Texten dar, sondern bezieht sich auf ihre Wirkung. *„So wird mit Literarizität und/oder Poetizität ein bestimmter Modus der Verarbeitung von Texten bezeichnet. Nicht die Eigenschaften der Texte, sondern die Einstellungen ihnen gegenüber und die Verarbeitung ihrer Information sind in diesem Sinne literarisch oder poetisch.“* (Winko 2009:376) Die Einstellung, die man den Texten gegenüber einnimmt, und die Verarbeitungsprozesse des Textes rücken den Leser in den Vordergrund. Diese Definition von Literarizität eröffnet neue Möglichkeiten, da sie psychologische und kognitive Faktoren einschließt. Literarizität bezeichnet nach diesem Verständnis den Verarbeitungsprozess, der mit diesen literarischen Texten vollzogen wird. In diesem Sinne kann Literarizität weniger als eine inhärente Eigenschaft der literarischen Texte selbst aufgefasst werden, als vielmehr eine Reihe von Einstellungen der Menschen, die gegenüber diesen Texten eingenommen werden. Winko bemerkt zudem, dass diese poetische Textverarbeitung durch Faktoren bedingt wird, wie die Leserdisposition, die gesellschaftlichen Konventionen oder auch die subjektive Einstellung des Lesers. *„Von ausschlaggebender Bedeutung für die Verarbeitung eines Textes als literarisch sind aber die individuellen, situativen und konventionellen Umstände der Rezeption.“* (Winko 2009:386)

Es ist feststellbar, dass die Konstituierung von Literarizität nicht allein an formalen sprachlichen Merkmalen auszumachen ist, sondern stark an die Rolle und an die Motivation des Lesers anknüpft. Deutlich wird zudem, dass Literarizität nicht allein im Text verankert bleibt, sondern ihren Gegenpart im Leser findet, nämlich in dem, was Jakobson die besondere Einstellung des Lesers zum Text nennt. (vgl. Winko 2009) Die sprachlichen Merkmale der Texte und die poetischen Textstrukturen lösen demnach bestimmte Reaktionen, Haltungen und Einstellungen bei den Rezipienten aus und legen somit auch einen bestimmten Modus für die Verarbeitung nahe. Dabei beeinflussen den Leser sowohl Faktoren wie Gesellschaft, Kontext etc. als auch Aspekte wie die persönliche Lebenswirklichkeit.

In ihrer Ausarbeitung schält Winko neben der spezifischen Art der Sprachverwendung und dem Modus der Verarbeitung des literarischen Textes eine dritte Bedeutung des Begriffs Literarizität heraus, nämlich eine auf die Textsorten bezogene Eigenschaft. *„Daneben wird Literarizität aber auch auf Textsorten bezogen und bezeichnet dann die Eigenschaft von Texten, literarisch zu sein.“* (Winko 2009:376) Der Begriff stellt somit eine Bezeichnung einer Textsortenzugehörigkeit dar, insofern literarische Texte aufgrund ihrer literarischen Eigenheit von anderen Texten unterschieden werden können. *„So stellt Literarizität (...) einen übergeordneten Begriff dar, dem eine Teilmenge der fiktional genannten Texte zuzuordnen ist und zugleich alle Texte, denen Literarizität im Sinne einer besonderen Art der Sprachverwendung attestiert wird.“* (Winko 2009:376) Literarizität wird nach dieser Definition als ein Überbegriff für die Eigenart von Literatur verwendet. Es ist also jenes Charakteristikum, welches bestimmt, dass ein Text literarisch ist. Dabei spielen ebenfalls sprachliche und den literarischen Texten inhärente Merkmale eine wichtige Rolle.

Winkos Ausführungen zeigen, *„dass die Suche nach den Bestimmungskriterien für Literatur kaum noch allein auf Literarizität im Sinne einer besonderen Art der Sprachverwendung zielt.“* (Winko 2009:390) Das Konzept der Literarizität bezieht zwar dieses Merkmal literarischer Sprache ein, doch ist es weitaus komplexer. Von großer Bedeutung ist die Feststellung, dass die Leser den Texten Literarizität zuschreiben und dies möglicherweise variabel tun. (vgl. Winko 2009:391) Erst im Zusammenspiel mit dem Leser kann sich Literarizität entfalten.

Winko hält schlussendlich fest: „*Um das Phänomen der Literarizität genauer erfassen zu können, ist die Zusammenarbeit von rezeptions- und textorientierter Literaturwissenschaft zu verstärken.*“ (Winko 2009:392) Literarizität beschreibt somit Prozesse, die in Gang gesetzt werden, wenn literarische Texte sowohl psychologisch, kognitiv als auch sprachlich und formal verarbeitet werden. Diese literarischen Prozesse gehen über die Kodierung von Form und Inhalt hinaus.

### 2.3. Erkenntnisse

Eagletons Versuch das Wesen der Literatur zu erfassen sowie Winkos Erläuterung über die vielfältige Bedeutung von Literarizität zeigen die unterschiedlichen Auffassungen dieser Begriffe.

Für die vorliegende Masterarbeit sind zwei Erkenntnisse aus dieser theoretischen Auseinandersetzung von Bedeutung. Erstens betrifft es die besondere Art der Sprachverwendung. Literarische Texte weisen vermeintliche spezifische sprachliche Merkmale auf, die sie von nicht-literarischen Texten unterscheiden lassen. Eagleton wie auch Winko machen darauf aufmerksam, dass diesem spezifischen Sprachgebrauch die Annahme zugrunde liegt, dass so etwas wie eine „*normale*“ oder in alltäglichen Kommunikationen vorherrschende Art der Sprachverwendung existiert. Die Kritik besagt auch, dass diese besonderen sprachlichen Merkmale auch in nicht-literarischen Texten vorkommen und diese textinternen Kriterien nicht in jedem literarischen Text in gleicher Intensität auftreten. Letztendlich geht es doch weniger um ihre Nähe bzw. Distanz zur Alltagssprache als vielmehr um ihre Funktion. Diese besondere Art der Sprachverwendung lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst und zeigt die Unterscheidung zwischen dem Zeichen und dem Bezeichnetem auf. Besonders die oftmals abstrakte Sprache in lyrischen Texten kann dieses Spannungsverhältnis vor Augen führen. Bereits Jakobson hebt diesen Aspekt hervor: „*Besonders Dichtung hebt die Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem ins Bewusstsein.*“ (Jakobson 1972, zitiert nach Winko 2009: 378)

In diesem Zusammenhang ist auf Verfremdungen und Mehrdeutigkeiten hinzuweisen. Die fremd gemachte Sprache in poetischen Texten, ihre Offenheit und Mehrdeutigkeit sensibilisiert den Leser diese literarische Sprache bewusst wahrzunehmen. Diese Verfremdung von Zeichen und Bezeichnetem, die literarische Texte beinhalten, spielt eine wichtige Rolle, wenn es um die Erweiterung der Sprachkompetenzen geht. Gerade im Kontext des Fremdsprachenunterrichts, wo

Form und Bedeutung der fremden Sprache neu zu erlernen sind, kann diese ästhetische sprachliche Gestaltung von Lyrik als Ausgangspunkt für die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden dienen. Zudem ermöglicht eine Auseinandersetzung mit dieser besonderen poetischen Sprachverwendung die Schulung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Rezipienten.

Die zweite wichtige Erkenntnis dieser theoretischen Auseinandersetzung betrifft die Tatsache, dass Literarizität erst im Zusammenspiel mit dem Leser entsteht. Es geht dabei um den Modus der formalen sowie kognitiven Verarbeitung des literarischen Textes. Je nachdem mit welcher Einstellung und unter welchen situativen Vorgaben ein Text gelesen wird, kommt es zur subjektiven Sinnbildung und Bedeutungszuschreibung. Winko wie auch Eagleton geben vor diesem Hintergrund zu bedenken, dass diese Einstellung des Lesers auf die Nachricht selbst nicht ohne Bezug der gesellschaftlichen Konventionen gelingt. Diese soziokulturelle Referenz spielt besonders dann eine essentielle Rolle, wenn es um das Fremdverstehen literarischer Texte geht. Die Rezipienten müssen Perspektiven übernehmen, Bedeutungen neu aushandeln und dabei mit gesellschaftlichen Wertungen bewusst umgehen können. Im Fremdsprachenunterricht stellt dieser Aspekt einen besonderen Mehrwert lyrischer Texte dar, da sie weitgehend die Diskursfähigkeiten der Lernenden tangiert und zum Weltverständnis beiträgt.

Schließlich kann festgehalten werden, dass Literarizität sowohl am literarischen Text auszumachen ist, als auch in der Verbindung mit den Lesern zur Geltung kommt. Nicht nur was ich lese, gilt als Literarisch, sondern wie ich etwas lese.

In diesem Sinne sind Fiktionalität und Faktum im Hinblick auf Eagletons anfängliche Überlegung nicht als Eigenschaften zu sehen, sondern als bestimmter Modus der formalen und kognitiven Verarbeitung des Rezipienten. Erst der Leser schreibt dem Text diese Eigenschaft(en) zu. So können die Dramen von William Shakespeare als fiktionaler Text oder als historischer Bericht gelesen werden, je nachdem mit welcher Einstellung sie eben gelesen werden.

Es lässt sich schlussfolgern, dass Literarizität diejenigen Fähigkeiten und Kompetenzen umfasst, mit der die Leser literarische Texte sprachlich und kognitiv erfassen, zum Verständnis kommen und diesen unter Einfluss der individuellen, situativen und konventionellen Kontexte verarbeiten, um sie schließlich zu deuten

und über sie zu reflektieren. So kann das eigene Wissen über die Welt und das Potential als Konstrukteur von Bedeutung und Wirklichkeit erweitert werden.

### 3. Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht

#### 3.1. Allgemeine Bedeutung von Literatur im Fremdsprachenunterricht

Im muttersprachlichen Unterricht spielt Literatur inzwischen eine herausragende Rolle. (vgl. Abraham & Kepser 2006) Das Ziel der literarischen Lektüre geht dabei über die ästhetische Erfahrung hinaus. *„Schülerinnen und Schüler an eine lustvolle, unterstützende und bereichernde Rezeption von Literatur heranzuführen (Individuation), sie zu einem medienbezogenen Dialog mit andren einzuladen und sie dazu befähigen (Sozialisation) sowie sie am Prozess gesellschaftlicher Selbstverständigung über Literatur teilhaben zu lassen (Enkulturation), ist das gegenwärtige Kernanliegen literarischer Bildung.“* (Abraham & Kepser 2006:55) Für den Fremdsprachenunterricht ist dies nicht gleichermaßen gegeben. Diese Tatsache lässt sich ebenso anhand einer Durchsicht von Lehrwerken sowie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) feststellen. *„Es ist soweit, literarische Texte erscheinen im Fremdsprachenunterricht (...) zur bloßen ‚Garnierung‘ degradiert worden zu sein.“* (Krenn 2002:15) Mit diesen Worten beschreibt Wilfried Krenn 2002 das nicht einfache Dasein literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.

Es stellt sich somit die Frage, ob Literatur überhaupt Eingang in diesen Unterricht findet und welche Bildungsfunktionen sie dort übernimmt. Im muttersprachlichen Unterricht stellt Literatur einen obligatorischen Bestandteil dar und erfüllt dort vielerlei Lernziele. Literatur sensibilisiert die Lernenden nicht nur für die formale und sprachliche Gestaltung von Texten, sondern sie konfrontiert sie mit komplexen und nicht immer direkt zu erschließenden inhaltlichen Zusammenhängen.

Durch die Eigenschaft von Literatur, mehrdeutig und offen zu sein, aktivieren literarische Texte ihre Leser. Irritiert von der mangelnden Klarheit und Eindeutigkeit, müssen die Rezipienten literarischer Texte Empathie entwickeln und eigene Erfahrungen und Kenntnisse für die Deutung zu Hilfe nehmen. Dies bedeutet, dass sich der Leser verstärkt in den literarischen Text einbringen muss. Zudem müssen Form und sprachliche Gestaltung berücksichtigt werden, die ebenfalls zur Bedeutungskonstruktion beitragen und wichtige Hinweise für die Interpretation

liefern. Diese Sensibilisierung für die ästhetische Form der Sprache sowie die Intentionalität von Literatur stellen einen wichtigen Faktor beim Umgang mit Literatur dar.

Nur ein Leser, der mithilfe der Analyse und Interpretation von unterschiedlichen Bedeutungsebenen die Komplexität eines literarischen Textes begreift, ist ein autonom denkender und selbstständig handelndes Individuum und aktiver Teilhaber einer Gesellschaft. Somit erfüllt der Umgang mit literarischen Texten einen wichtigen bildungspolitischen Auftrag.

### 3.2. Literaturvermittlung laut Referenzrahmen

Ein Argument für die bescheidene, zur „*Garnierung*“ (Krenn 2002:15) verkommenen Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht erschließt sich aus den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) – das Dokument des Europarates, das Kompetenzen in den vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben auf unterschiedlichen Niveaus mittels Kann-Beschreibungen erläutert und als Grundlagenlektüre jeder Lehrperson geläufig ist.

Wirft man einen Blick in den Referenzrahmen, findet sich unter dem Abschnitt „*Ästhetische Sprachverwendung*“ folgende Überzeugung: „*Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; Der Europarat betrachtet es als einen „wertvollen und gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und entwickeln gilt.“ Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – interkulturell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell.*“ (Europarat, 2001: 62) Dieser ästhetische Aspekt der Sprache und der Literatur rückt jedoch neben der Bevorzugung authentischer Kommunikationssituationen und anderen *erzieherischen Zwecken* weiter in den Hintergrund.

Die Ausführungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) zeigen in Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten die Verdrängung des Literarisch-Ästhetischen. „*B2: Kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.*“ (Europarat 2001:36) Der Umgang mit Literatur beschränkt sich in dieser Empfehlung lediglich auf das Verstehen von literarischen Prosatexten,

also Erzählungen, Geschichten oder Märchen einfacherer Art. Hervorzuheben ist auch die Niveaustufe, nämlich B2, die der Referenzrahmen angibt.

Im Bereich der schriftlichen Kompetenzen empfiehlt der Referenzrahmen die Arbeit mit literarischen Werken überhaupt erst auf Muttersprachler-Niveau: „C2: *Kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.*“ (Europarat 2001:36.)

Die ausgeführten Kann-Beschreibungen der Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2002) beziehen Literatur dann bereits auf B1-Niveau mit ein: „(...) *kann literarische Texte lesen, die im Wesentlichen auf dem Grundwortschatz und einer einfachen konkreten Handlung basieren*“ (Glaboniat u.a. 2002:106), wie etwa Fabeln, vereinfachte Krimis oder Kurzgeschichten. B2-Lerner können „*literarische Texte lesen, dabei dem Gang der Gedanken und Geschehnisse folgen und so die Gesamtaussage und viele Details verstehen*“ (Glaboniat u.a. 2002:127), wie zum Beispiel die Beziehung von Personen, Handlungsmotive, wichtige Ereignisse und ihre Folgen.

Insgesamt fällt auf, dass Literatur zum einen immer am Ende der Listen der Texte steht, die behandelt werden sollen, und ihr somit nur ein geringer Raum respektive eine geringe Bedeutung gegenüber anderen alltagsbezogenen Textsorten eingeräumt wird. Zum anderen scheint sie, laut Europäischem Referenzrahmen, erst für ein höheres Sprachniveau geeignet zu sein.

### 3.3. Der mögliche „Literaturschock“

Es ist nahe liegend, dass unter solchen Bedingungen Literaturdidaktik nicht unbedingt für den Anfängerunterricht, in den Niveaus A1 und A2, geeignet erscheint. Doch muss hierbei gleich darauf hingewiesen werden, dass literarische Kompetenzen nicht in völliger Abhängigkeit zu einem bestimmten Sprachniveau stehen, sondern diese sukzessive heranwachsen und stets erweitert werden können. Jürgen Koppensteiner verweist in Anlehnung an Harald Weinrich auf die Gefahr, dass eine späte Auseinandersetzungen mit Literatur einen „*Literaturschock*“ (vgl. Koppensteiner 2001 sowie Weinrich 1981:11) zur Folge haben könnte. Kommen fortgeschrittene Lerner erst nach jahrelanger Spracharbeit zum ersten Mal mit fremdsprachlichen literarischen Texten in Berührung, wirkt dieser zunächst befremdlich und einschüchternd auf sie. Diese erste schockierende Auseinandersetzung mit Literatur könnte dadurch ihre letzte gewesen sein. „*Der Übergang vom reinen Sprachunterricht zur Lektüre von literarischen Texten, ja*

*ganzen Büchern und deren Besprechung im Unterricht löst immer wieder den bereits diskutierten ‚Literaturschock‘ aus. Plötzlich wird von den Lernenden nämlich erwartet (und verlangt), sich mit anspruchsvollen Texten und selbstverständlich mit ganzen Büchern auseinanderzusetzen.“* (Koppensteiner & Schwarz 2012: 69)

Um diesen Literaturschock zu vermeiden respektive vorzubeugen, schlägt Weinrich folgendes vor: *„Der Unterricht des Deutschen sollte schon von Anfang an einen literarischen Charakter tragen.“* (Weinrich 1988:89) Lernende sollten folglich von der ersten Stunde an für die spätere anspruchsvolle Auseinandersetzung mit literarischen Texten sensibilisiert werden. Schon im Anfängerunterricht lassen sich Mittel und Wege finden, um Lesestrategien und Literaturkompetenzen für die anspruchsvolle Arbeit mit Literatur zu erwerben. *„Damit das funktioniert, muss Input her, muss dafür gesorgt werden, dass da etwas wächst wo vorher nichts war, um die offensichtliche Leere zu füllen. Der Aufbau dieser Sprachfähigkeit muss schrittweise erfolgen, vom Einfachen und Elementaren bis zum Komplexen und Anspruchsvollen.“* (Krumm 2000:20) Dieser Input muss immer auf die Lernenden abgestimmt werden und sich an ihre Bedürfnisse, Fähigkeiten und Bestrebungen anpassen.

Ferner ist auch gerade deshalb so wichtig bereits in den Stufen A1 und A2 mit literarischen Texten zu arbeiten, da Lernende bereits in ihrer Erstsprache Wissen erworben haben. Auf dieses lässt sich mit unterschiedlichen Techniken der Literaturrezeption wie Inferieren oder auch Antizipieren zurückgreifen und auch in der Fremdsprache anwenden.

Folglich ist es zweitrangig welches Niveau die Lernenden im Unterricht erreicht haben, denn sie werden öfters Texten begegnen, die ihr Kompetenzniveau um ein Vielfaches überfordern könnte. Die wirklich entscheidende Frage ist eher, ob die Lernenden gelernt haben mit dieser „Kompetenzlücke“ umzugehen. Haben sie gelernt, sich den Weg zum Verständnis zu erfragen, Texte auszudeuten und zu knacken sowie neue Bedeutungen auszuhandeln? Haben sie gelernt durch einen literarischen Text weiterzulernen?

Es stellt sich letztendlich die Frage, ob Literatur, sofern sie richtig aufbereitet und behandelt wird, nicht doch ihre Berechtigung bereits in den Anfangsniveaus A1 und A2 des Fremdsprachenunterrichts haben könnte.

### 3.4. Neuere Tendenzen bei der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahren finden unterschiedliche Diskussionen im Fach Deutsch als Fremdsprache statt, welche wichtige Fragestellungen aufwerfen. Diese Auseinandersetzungen ermöglichen die Entstehung neuer Ansätze und Konzepte im Fach, die nicht zuletzt den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht neu überdenken. Einen wesentlichen Einfluss übt die Diskussion um den kommunikativen Ansatz aus. Obwohl er eine Veränderung für das Fremdsprachenlernen und –lehren bedeutet und sicherlich wichtige Beiträge leistet, wird dieser Ansatz in den letzten Jahren relativiert sowie neu gewichtet. Im Zentrum der Kritikpunkte stehen die Funktionalisierung und Instrumentalisierung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz. Der kommunikative Ansatz scheint sich von den anfänglich formulierten Zielen zu entfernen, sodass der Begriff der kommunikativen Kompetenz zunehmend in Frage gestellt wird.

Die englische Dozentin Claire Kramersch weist in ihrem Aufsatz „*From Communicative Competence to Symbolic Competence*“ (2006) darauf hin, dass das Konzept der kommunikativen Kompetenz funktionalisiert wurde. Der Fokus läge auf der Entwicklung einer Art touristischer Kompetenz, die die Komplexität der Sprache ausschließt. (vgl. Kramersch 2006:246)

Das funktionale Verständnis der kommunikativen Kompetenz, bei der Kommunikation als „reiner“ Informationsaustausch konzipiert ist, verursacht nach Kramersch Probleme. Ihrer Meinung nach befinden sich Menschen oft in Situationen, wo Macht, Status und Rederecht ungleichmäßig verteilt werden und ein einfacher Informationsaustausch nicht mehr ausreicht, um solche Situationen bewältigen zu können. (Kramersch 2006:250) Außerdem stellt Kramersch fest, dass dem kommunikativen Ansatz ein instrumentelles, beschränktes Verständnis von Sprache zugrunde liegt. Demnach wird Sprache als eine Art Werkzeug für ein rationales Denken und für das Ausdrücken faktischer Informationen verstanden. Laut Kramersch definiert sich Sprache nicht nur als gemeinsamer Code, sondern als ein „*meaning-making-system*“, d.h. ein System, in dem ständig neuer Sinn gebildet wird respektive immer neue Bedeutungen ausgehandelt werden müssen.

### 3.4.1. Die symbolische Kompetenz

Die symbolische Kompetenz (*symbolic competence*) von Claire Kramersch baut auf das besondere Verständnis der menschlichen Kommunikation sowie des Fremdsprachenunterrichts auf. *„In the educational world, communication has been slowly resignified to mean the ability to exchange information speedily and effectively and solve problems, complete assigned tasks, and produce measurable results.“* (Kramersch:2006:250)

Kramersch geht davon aus, dass die menschliche Kommunikation im Zeitalter der Globalisierung andere Kompetenzen voraussetzt, als „effektiv“ zu sein. Da die Wirklichkeit respektive die Welt komplex und vielschichtig ist, reicht es nicht aus, dass man lediglich kommunizieren kann. *„Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself.“* (Kramersch 2006:250) Wir leben in einer Welt, in der Bedeutungen der sprachlichen Äußerungen immer wieder modifiziert und neu ausgehandelt werden.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet Sprache eine Art *„transparent conduit for the transmission of information.“* (ebd.) Kramersch definiert Sprache als ein reflexives, symbolisches System und dieses System *„can reflect upon itself, focussing at once the world it refers to and on the world it creates within itself.“* (ebd.) Diesem Gedanken folgend plädiert sie für die Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz zur symbolischen Kompetenz, die die Lernenden dazu befähigen soll *„the full meaning making potential of language“* (Kramersch 2006:250) wahrzunehmen. Als symbolische Kompetenz beschreibt sie folglich Prozesse, die neue Bedeutungen herstellen sowie diese neu aushandeln und nachvollziehbar gestalten. *„Dadurch sollten die Studierenden lernen, die phonetischen, gefühlsmäßigen und ideologischen Dimensionen von Texten wahrzunehmen und zu deuten.“* (Kramersch 2011:36)

Die Entwicklung dieser symbolischen Kompetenz kann nach Kramersch vor allem durch die Arbeit mit literarischen Texten geschehen, denn die Literatur ermöglicht es, die sogenannte symbolische Lücke (*symbolic gap*, d.h. die Lücke zwischen sprachlicher Form und Bedeutung, zwischen dem, was gesagt wird, und dem, was gemeint wird) sowie die Vielschichtigkeit von Sprache zu verdeutlichen. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kann bei den Lernenden eine *„Reflexion*

*über die sprachliche Form und deren Wirkung“* (Kramsch 2011:40) fördern. Darunter versteht sie nicht bloß die individuelle Meinung, sondern eine ganz persönliche Art mit Widersprüchen und Implikationen zurechtzukommen. Außerdem wird in literarischen Texten oft deutlich, dass Wörter sowohl eine konnotative als auch eine denotative Bedeutung haben können (vgl. Kramsch 2011:36), die den Texten verschiedene Möglichkeiten der Interpretation verleihen. Dadurch kann es für den Fremdsprachenlernenden anschaulicher sein, dass Sinn und Bedeutung immer neu konstruiert werden können. Somit lässt sich auch eine Reflexion über den Zusammenhang zwischen Zeichen und Bezeichnetem sowie über dessen Arbitrarität in Gang setzen.

Michael Dobstadt und Renate Riedner fassen den Begriff der symbolischen Kompetenz (der eine wichtige Basis für die Ausarbeitung ihrer Didaktik der Literarizität bildet) wie folgt zusammen: Der Begriff der symbolischen Kompetenz umfasst *„die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“* (Dobstadt & Riedner 2011:8).

#### **3.4.2. Die Didaktik der Literarizität**

Eine Art der Umsetzung respektive Erweiterung erfährt das Konzept der symbolischen Kompetenz durch Michael Dobstadt und Renate Riedner und ihrer Didaktik der Literarizität. Der von beiden Dozenten formulierte Ansatz knüpft an den kulturwissenschaftlichen Diskurs im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache sowie an die Diskussionen über die Erweiterung der kommunikativen zu einer symbolischen Kompetenz an. Im Hintergrund dieses Ansatzes steht einerseits ein erweitertes Verständnis von Sprache, Literatur und Fremdsprachenunterricht, andererseits ein besonderes Verständnis davon, was Literatur im Kontext des Deutsch als Fremdsprache Unterrichts leisten kann. (vgl. Dobstadt & Riedner 2011)

Um den Ansatz der Didaktik der Literarizität zu formulieren, gehen Dobstadt und Riedner vom Einsatz literarischer Texte in DaF-Kontexten aus. Die Autoren stellen dabei fest, dass im Fremdsprachenunterricht ein Umgang mit Literatur üblich ist, der sie als Zusatzmaterial verwendet, um die Motivation der Lernenden zu fördern und dabei die Sprachproduktion anregt. (vgl. Dobstadt & Riedner 2011:7) Dazu kommt noch die Feststellung, dass die ästhetische Dimension literarischer Texte nur selten

thematisiert wird. Auch wenn literarische Texte für landeskundliche Zwecke funktionalisiert werden, wird meistens diese ästhetische Dimension der Sprache kaum berücksichtigt. (vgl. Dobstadt 2009:25)

Voraussetzung des Ansatzes von Dobstadt und Riedner ist die Annahme, dass der Ausgangspunkt der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht „*die Reflexion auf ihre Literarizität*“ (Dobstadt 2009:23) bilden sollte. Hierfür greifen sie auf den vom Linguisten Roman Jakobson eingeführten Terminus der Literarizität respektive der poetischen Funktion der Sprache zurück, der in einer bestimmten Einstellung des Rezipienten bzw. des Produzenten eines Textes besteht, bei der es um die „*Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung auf die Nachricht um ihrer selbst Willen*“ geht. (Jakobson 1972, zitiert nach Dobstadt 2009:23). Dabei kommt es zu einer Lockerung oder gar Auflösung der Verbindung von Ausdruck und Bedeutung bzw. Referenz. (vgl. Dobstadt 2009) Dadurch wird die Aufmerksamkeit nicht auf die Bedeutung der Wörter bzw. auf den Inhalt der Nachricht gelenkt, sondern auf ihre Kombination, auf die Reihenfolge der linguistischen Zeichen. Der Begriff Literarizität wird von Jakobson aber später durch das Konzept der Poetizität bzw. der poetischen Funktion der Sprache ersetzt. Dobstadt und Riedner verwenden zwar den Terminus Literarizität, beziehen sich jedoch auf das, was Jakobson die Poetizität bzw. die poetische Funktion der Sprache nennt. Allerdings bevorzugen sie den Begriff Literarizität „*um deutlich zu machen, dass es [ihnen] nicht um Dichtung im engeren, sondern um Literatur im weiteren Sinne geht*“ (Dobstadt 2009:24). In ihrer Interpretation der von Jakobson geprägten Konzepte stellen Dobstadt und Riedner deutlich dar, dass sie unter *poetischer Funktion der Sprache* eine der Sprache zugrundeliegenden Funktion verstehen. Die Literarizität, so Dobstadt und Riedner, ist eine sprachliche Funktion, die immer anwesend ist – manchmal deutlicher, manchmal nicht so deutlich. Demzufolge dient sie nicht dazu, literarische und nicht-literarische Sprache zu differenzieren, denn sie ist der Sprache inhärent. (vgl.: Dobstadt & Riedner 2011:110)

So plädieren die Autoren dafür, dass beim Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht der Fokus nicht nur auf den Inhalt sprachlicher Äußerung eingeschränkt ist, sondern auch auf ihre Form und auf die Relation zwischen ihr und den möglichen, zu entstehenden Bedeutungen liegt. Indem man die Form sprachlicher Äußerungen und ihr Verhältnis zum Inhalt bzw. zur Bedeutung

betrachtet – in anderen Worten: indem man darüber nachdenkt, wie der Text formuliert wird und wie die Auswahl bestimmter Wörter, die Verwendung bestimmter Mittel (Ressourcen) umfangreiche Möglichkeiten von Bedeutungen generieren kann – kann man bemerken, dass Sprache nicht transparent oder eindeutig ist, sondern mehrdeutig, ambivalent und offen. (vgl. Dobstadt & Riedner 2011) In dieser Offenheit und Mehrdeutigkeit literarischer Sprache können die individuellen Wahrnehmungen und Zuschreibungen bewusst gemacht und gefördert werden.

Dobstadt und Riedner konzipieren schließlich den modernen Fremdsprachenunterricht *„als einen Raum, in dem ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden, die als solche bewusst gemacht, reflektiert und gefördert werden sollen; bei Lernern, die sich im Zuge ihres Sprachlernens nicht bloß instrumentell einsetzbare skills aneignen, sondern sich ihrer Möglichkeiten als poetisch-kreative (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung und 'Wirklichkeit' bewusst werden;“* (Dobstadt & Riedner 2016:217) Fremdsprachenlernende sollen sich demnach Sprache nicht nur in ihrer funktionellen, auf Kommunikation ausgerichteten Form aneignen, sondern sich auch darüber bewusst werden, dass Sprache unsere Wirklichkeit sowie unser Denken und Handeln mitkonstruiert.

## 4. Funktion und Wirkung von Lyrik im Anfängerunterricht

### 4.1. Begründungsansätze für den Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht

*„Wozu Lyrik im Fremdsprachenunterricht?“,* fragt Hans Hunfeld als der kommunikativ-pragmatische Ansatz die Stellung der Literatur in der Fremdsprachendidaktik streitig gemacht hat. Für Hunfeld steht es außer Frage, dass die Lyrik ihren festen Platz im Unterricht haben muss. Vehement wehrt er sich gegen die ständige Hinterfragung der Sinnhaftigkeit beim Einsatz von Gedichten. *„Die jeweils vorherrschende Tendenz, Lyrik entweder als unverzichtbares Angebot des fremdsprachlichen Unterrichts zu verteidigen, oder sie nur als Ergänzung und Auflockerung des Unterrichts zu verstehen, signalisiert stets die wechselnden Akzentverschiebungen in der den Sektor Literaturunterricht übergreifenden Auseinandersetzung um die allgemeinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts.“* (Hunfeld 2004:123)

Hunfeld plädiert dafür, sich schließlich von dem Vorurteil zu lösen, dass *„die Gedichtbehandlung das schwierigste Kapitel der Methodik“* (Hunfeld 2004:122) sei.

Zwar charakterisiert sich Lyrik durch ihre ausgeprägte Form der Sprachverwendung, doch gerade diese besondere ästhetische Form der Sprache eröffnet neue Möglichkeiten und Freiheiten im Lernprozess.

Christoph Bode weist in seinem Aufsatz „*Crossing and Re-crossing Borders*“ (1992) darauf hin, dass sich Literatur und vor allem Lyrik in besonderer Weise zur Ausbildung sowohl kognitiver als auch sprachlicher Kompetenzen eignet. *„What literature can contribute is that the reading of literature as literature as a constant testing and training of new ways of processing information and a perpetual divination and trying of new, tentatively proposed meaning.“* (Bode 1992:181) Das literarische Lesen von Literatur ist nach ihm ein ständiges Ausprobieren neuer Informationen, Weissagungen und Bedeutungen. Besonders lyrische Texte fordern ihre Leser dazu auf Sprache und ihre Beziehung sowie Bedeutung neu auszuhandeln. *„Literature – and poetry in particular – is language in the making. It stages the drama of language: to mean through relation. Its virtue lies not in what it tells us, but in what it makes us do. Its meaning is not on the page, but in what it triggers off in our minds. It constantly, systematically and intensely provokes us to exercise – playfully and free from the constraints and sanctions of reality – what we have to practice anyhow when we learn a foreign language or try to understand a different culture: flexibility of mind, combinational skill, imagination, the sudden change of a frame of reference, the ability to hold diverging meanings in our minds.“* (Bode 1992: 181) Die Bedeutung der Sprache von poetischen Texten liegt laut Bode nicht darin, was sie sagt, sondern darin, was sie in den Köpfen der Leser macht. Sie zwingt die Rezipienten frei von Zwängen und Sanktionen der Realität zu handeln. Für die Handlungen in der Fremdsprache bedeutet dies die Ausbildung und Stärkung der Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die Offenheit divergierende Bedeutungen zu akzeptieren. Dazu ist es notwendig sich mit unterschiedlichen Einstellungen der Menschen und der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Schließlich sollten lyrische Texte dabei helfen den Zugang zur Sprache sowie den Zugang zur Welt des sprachlichen Kunstwerks zu erreichen.

Mit einer Lyrikbehandlung im Anfängerunterricht lässt sich unter anderem eine besondere Einsicht in die Sprache im Allgemeinen erreichen, die zwar auch mit anderen Texten vermittelt werden kann, die aber mittels lyrischer Texte, mit all ihren linguistischen Möglichkeiten und Problemen, besonders gut verdeutlicht werden.

Besonders das Zusammenspiel zwischen Form und Bedeutung, zwischen Zeichen und Bezeichnetem rückt in den Mittelpunkt. Die variablen und individuellen Deutungen dieser Beziehung lassen unterschiedliche Perspektiven sowie Ausführungen zu. Dabei erliegen die eigenen Einstellungen und soziokulturellen Bezüge immer wieder neuen Veränderungen und Relativierungen.

Rainer E. Wicke bestätigt, *„dass lyrische Texte ihren Sitz im Leben der Schüler haben, indem sie sich auch mit scheinbar alltäglichen Themen auseinandersetzen, diese aus einer anderen Perspektive schildern und dem jugendlichen Leser die Möglichkeit bieten, die fremde Sprache nicht nur als Abbildung der Wirklichkeit, sondern auch als ein Medium (zur künstlerischen) Veränderung derselben zu erfahren.“* (Wicke 2012:6) Den Lernenden soll durch die Arbeit mit Lyrik die Möglichkeit geboten werden, ihre individuelle Deutung an den jeweiligen Text heranzutragen und diesen in die Diskussion um den Inhalt und seine Bedeutung einzubringen. Ausgehend von ihrer Lebenswirklichkeit geben sie dem lyrischen Text einen Sinn.

Weiters steht fest, dass lyrische Texte einen kreativen und motivierten Unterricht ermöglichen, sofern man sich als Lehrperson nicht an den sogenannten Kanon traditioneller Lyrik hält. *„Eine erste Voraussetzung für eine erfolgreiche Behandlung von lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht kann der Verzicht auf den traditionellen Lyrikkanon sein. D.h. die Lernenden sollen nicht nur die hohen Werke wie Balladen, Sonette oder Oden, sondern auch aktuelle und unkonventionelle lyrische Texte, neue Formen und Inhalte der lyrischen Gatten erschließen.“* (Ünal 2010:156) Das Potential dieser unkonventionellen lyrischen Texte besteht darin, dass sie auf ganz andere Weise gelesen und gedeutet werden können. Zudem bieten sie aufgrund ihrer prägnanten Form und Sprache eine ideale Möglichkeit assoziative und imaginative Erfahrungen zuzulassen. Zwar könnte die Reduziertheit dieser lyrischen Texte auch Probleme auslösen, doch bestätigt sich in der Praxis, dass Lernende eher vor längeren Prosatexten zurückschrecken als vor Formen der experimentellen oder visuellen Lyrik (z.B. Konkrete Poesie). *„Zunächst stellen lyrische Texte – schon allein – aufgrund ihrer ausgeprägten ästhetischen Struktur – eine besondere Herausforderung dar, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Es fehlt ihnen die epische Entfaltung, die Prosatexte in der Regel zugänglicher macht. Stattdessen sind die Leser und Lesерinnen mit einer höchst*

*konzentrierten Darstellung von Satz zu Satz oder gar einer völligen Satzauflösung, bloß assoziativen Reihungen und aphoristischen Isolierungen konfrontiert. Dennoch zeigt die Erfahrung, dass die Lernenden eher vor einem längeren Prosatext zurückschrecken als vor einem vergleichsweise kurzen Lyriktext.“ (Radwan 2011:24)*

Auch Dobstadt weist auf die Attraktivität und Beliebtheit unkonventioneller Lyrik hin. *„Es ist der (...) Spiel- und zugleich Rätselcharakter der Literatur, wie er bei lautmalerischen Gedichten, bei Unsinn- und bei konkreter Poesie oder auch bei einfachen Liedern besonders prominent hervortritt, der sie für Lerner insbesondere im Anfängerniveau attraktiv macht; denn diese Texte müssen oder können gar nicht in der gleichen referenziellen Weise verstanden werden wie ein Ausschnitt aus der Zeitung; zugleich laden sie zu einer sinnlichen, das Sprachmaterial genießenden Begegnung mit der (fremden) Sprache ein.“ (Dobstadt 2009:25)* Dobstadt spricht hier neben der Offenheit lyrischer Texte ebenso die Lust und Freude am Lesen an.

Als weitere Begründungsansätze für eine Lyrikbehandlung im Anfängerunterricht können das Wecken von Problembewusstsein und das Schulen der Kritikfähigkeit der Lernenden sowie auch sprachpraktische Ziele wie die Grammatikvermittlung oder die Wortschatzarbeit genannt werden.

Schlussendlich markiert ein Lyrikunterricht auch einen Kontrapunkt zur heutigen Reizüberflutung durch die Medien. Leider verkamen in der Vergangenheit Gedichtinterpretationen immer häufiger zum Aufzählen auswendig gelernter Stilmittel, ohne dass der Zugang zur lyrischen und realen Welt erreicht wurde. Vielmehr wurde von der Lehrkraft ein Erwartungshorizont mit Ideallösungen aufgebaut, obwohl das Wesen der Literatur letztendlich unbestimmbar, undefinierbar und nicht abfragbar ist.

#### **4.2. Herangehensweisen beim Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht**

Wenn lyrische Texte überhaupt im Anfängerunterricht eingesetzt werden, dann tauchen sie meist nur als Auflockerung oder zur Abwechslung auf. Sie sind zusätzliche Lesetexte, aber keineswegs Lerntexte. Eine spezifische didaktische Funktion kommt lyrischen Texten in den meisten Fällen nicht zu. Entweder spricht der Lehrbuchtext als Sprachlernertext ausschließlich die Lernenden an oder als gesteuerter literarischer Text ausschließlich die Leser an. Literaturdidaktik im Anfängerunterricht benötigt einen differenzierten Umgang mit den Kompetenzen, Strategien und Zielsetzungen.

Der Umgang mit komplexeren lyrischen Texten lässt sich jedoch auch im Anfängerbereich durch die stärkere Vermittlung von Texterschließungsstrategien und Interpretationsfähigkeiten ermöglichen. Zudem kann die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit auch als Chance begriffen werden, indem den Lernenden lyrische Texte angeboten werden, bei denen sich langsames oder sehr langsames Lesen und längeres Verweilen lohnen. Inhaltlich und sprachlich aufschlussreiche Texte *„entschädigen den Leser für seinen Mehraufwand durch reichere Inhalte und schaffen eine Brücke, um die Diskrepanz zwischen beschränktem Sprachvermögen einerseits und dem bereits entwickelten kognitiven Apparat der Lerner und ihren Inhaltsbedürfnissen andererseits überwinden zu helfen.“* (Ehlers 2000:1335) Es geht bei der Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht also nicht um eine schnelle und eindeutige Dechiffrierung von neuen lexikalischen Einheiten, sondern auch darum den Lernenden zu zeigen, was mit dem Medium Sprache alles möglich ist.

Ferner ist es wichtig für den Anfängerunterricht, dass *„jeder Texte seine eigenen spezifischen Vorgehensweisen.“* (Belke 2011:21) erfordert. Es gibt somit kein Rezept, das für alle lyrischen Texte gleichwertig adaptiert werden kann. Die Arbeit mit Lyrik muss auf die Zielgruppe, Lernkontext sowie auf die Bedürfnisse der Lernenden immer wieder neu angepasst werden.

Fest steht, dass sich zu so gut wie allen Themen, die im Anfängerunterricht erarbeitet werden, lyrische Texte finden lassen, als inhaltlicher Einstieg oder im Sinne einer Auseinandersetzung mit der Vielfalt sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Wichtig hierbei ist, dass der lyrische Text nicht zum Stichwortgeber abgestuft wird, oder schon gar nicht als Informationsmedium für kulturelle Fakten gesehen wird. Ebenso bedeutend ist die Tatsache, dass bei der Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht didaktisch-methodische Verfahren eingesetzt werden, *„...die die Lernenden motivieren, ihnen Freude bereiten und somit im Idealfall die Lust am fremdsprachlichen Lesen und die Lust an fremdsprachiger Literatur wecken.“* (Jentges 2008:26)

Ziel beim Einsatz von Lyrik sollte es sein, die Lust auf Literatur und Lesen zu wecken, eventuell auch Ängste abzubauen und schließlich *„die Lernenden zu befähigen, ihren eigenen subjektiven Zugang zu und individuellen Umgang mit*

*Literatur finden zu lassen und sie hierin zu unterstützen und zu stärken bzw. hierauf vorzubereiten.“ (Jentges 2008:27)*

#### **4.2.1. Konkrete Poesie – kreativ-spielerischer Umgang mit Lyrik**

Seit den 1980er Jahren erscheint konkrete oder auch visuelle Poesie für den Anfängerunterricht interessant, weil sie sich vorwiegend mit dem konkreten Material der Sprache, ihren Konventionen und Strukturen beschäftigt und deren Bestandteile und Funktionen in spielerischer Form sichtbar macht. *„Wir lernen Bestandteile der Sprache kennen: die Möglichkeiten, Worte umzuformen (zu deklinieren und zu konjugieren), die Möglichkeiten, Wortbedeutungen zu verfeinern und zu verändern, die Möglichkeit, Sätze zu bilden und umzubilden. All das lernen wir aber eben im Spiel.“* (Krusche & Krechel 1992:6)

Konkrete oder visuelle Poesie ist zunächst ein Spiel mit neuen Bedeutungen, neuen Sichtweisen und neuen Sichtbezügen. Die Bedeutung wird meist über eine Pointe hergestellt. Solche Gedichte bringen das Gemeinte nicht nur sprachlich zum Ausdruck, sondern auch bildhaft. Deshalb sind sie bereits für die ersten Lektionen des Fremdsprachenunterrichts besonders geeignet. Die Vokabel, die im Konstrukt (Gebilden) konkreter Poesie vor den Augen der Lernenden zum ersten Mal auftauchen, können dauerhaft behalten werden. Sie eignen sich für die Einführung und Wiederholung von Wortschatz, für die Anfangsphase einer Unterrichtseinheit oder für die Abschlussphase, wo der Text eine Art Conclusio oder Resümee eines im Unterricht behandeltes Sprachproblems darstellen kann. (vgl. Krusche & Krechel 1992:82) Grammatische Paradigmen ermöglichen ebenso den Einsatz konkreter Poesie im Grammatikunterricht zur Festigung von Regeln und Ausnahmen. Zudem tragen sie dazu bei, der Monotonie und Langeweile des Grammatikunterrichts entgegen zu wirken. (vgl. Weinrich 1989:169ff)

Ein Kritikpunkt für den Einsatz konkreter Poesie im Anfängerunterricht könnte lauten, dass bei der Darbietung konkreter Poesie die Möglichkeit fehlt, Hintergrundinformationen im Text zu erschließen. Dies muss aber nicht unbedingt ein Nachteil sein, da die Eigenart textueller Einfachheit das Interesse des Rezipienten anregt, indem es ihn zur eigenen imaginativen Ergänzung des Textes auffordert. *„Was konkrete Poesie sagt, kommt vor allem auf den Leser an. Die Aufgabe des Lesers ist es, hinter die Struktur zu blicken, durch die Struktur hindurchzublicken. Auf eigene Faust muß der Leser Entdeckungsreisen in einem*

*Text unternehmen, und er kann manchmal ganz anders entdecken, als der Verfasser vielleicht beabsichtigte.“* (Krechel 1991:48) Die offenen Strukturen und das meist leicht erkennbare Bauprinzip laden zum Ergänzen, Abwandeln, Fortsetzen und Nachdenken ein. Sie regen die Kreativität und die Phantasie der Lernenden an und vermitteln zugleich Spaß am Fremdsprachenunterricht. (vgl. Esselborn 1990:277)

Sabine Jentges stellt gerade diese kreativen Umformulierungen und imaginativen (phantastischen) Neubildungen mit und in der fremden Sprache in den Fokus des Lehr- und Lernprozesses. *„Im Mittelpunkt der Arbeit mit konkreter Poesie im Anfängerunterricht steht immer auch das eigene Spiel mit der Sprache, die Nach- und Neubildung, das Aus- und Erproben der eigenen Möglichkeiten in der zu lernenden Sprache.“* (Jentges 2008:18)

Zudem können im spielerisch-kreativen Umgang mit der Fremdsprache Sprechängste abgebaut werden. *„Besonders im Anfängerunterricht und in der Mittelstufe unterstützen Rhythmus, Klang und Reim die Lektüre und das Rezipieren fremdsprachiger Texte. Das kann zum Abbau der Sprechangst beitragen“* (Koppensteiner & Schwarz 2012:126)

Besonders Aufgabenstellungen, die das Sprechtempo und die Sprechgeschwindigkeit verändern oder die Lautstärke variieren, ermutigen die Lernenden zum Sprechen in der Fremdsprache. Wortschatz, morphologische und grammatikalische Strukturen treten in überraschenden Zusammenhängen auf, was das Behalten und Festigen des Gelernten erleichtert. Die Texte tragen dazu bei, eine Atmosphäre der Entspannung gegenüber der fremden Sprache und der Unterrichtssituation zu schaffen sowie die Motivation der Lernenden zu steigern. *„Beim Einsatz einfacher Gedichte im Anfangsunterricht haben wir die Erfahrung gemacht, daß der Unterricht dadurch viel lebendiger wurde und die Studierenden dazu angeregt wurden, selbst mit den Sprachformen zu spielen.“* (Yunying 1994:33)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass konkrete oder visuelle Poesie eine Vielzahl von Funktionen und Lernzielen im Anfängerunterricht erfüllen kann. *„Ob Ideogramme wie Gomrigers visuelles Gedicht 'Wind' oder das bekannte Apfelbild von Reinhard Doehl vordergründig zur Wortschatzarbeitung und ggf. -erklärung sowie zur eigenen kreativen Weiterarbeit genutzt werden oder auf inhaltlich-interpretativen Ebene – immer handelt es sich hierbei auch um ein Nahebringen des Spiels mit der fremden Sprache, zu dem Lernende ermutigt werden sollen und das für die*

*Entwicklung einer literarischen Kompetenz in der Fremdsprache nötig ist.“ (Jentges 2008:18)*

Die Arbeit mit Texten konkreter Poesie regt schließlich zu spielerischen Eigenversuchen und macht die Sprachkompetenzen der Lernenden somit vielschichtiger. Sie stärken und fördern sowohl die sprachlichen als auch kognitiven Fähigkeiten der Lernenden und helfen bei der Ausbildung der symbolischen und literarischen Kompetenz.

#### **4.2.2. Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Lyrik**

Bei der Bearbeitung lyrischer Texte im Anfängerunterricht wurde in der Vergangenheit sehr oft die Aufmerksamkeit nicht auf die Interaktion zwischen Text und Leser, sondern auf die Form und den Inhalt des Textes gelenkt. Erst seit den 1990er Jahren ist in der Fremdsprachendidaktik das entdeckende-literarische Konzept bekannt. Bei diesem Konzept geht es um den Aufbau von Erwartungshaltungen, die das Vorwissen der Lernenden einbeziehen und dadurch das Textverständnis erleichtern. Im Umgang mit nicht eindeutigen Textstellen, den „Leerstellen“ und „Lücken“ wird ein Dialog mit dem Rezipienten erforderlich, in dem der Sinn des Textes ausgehandelt wird.

Die diesbezügliche Diskussion innerhalb der Literaturwissenschaft übt ebenfalls einen starken Einfluss auf die Art des Umgangs mit Lyrik im Fremdsprachenunterricht aus. Der rezeptionästhetische und leserorientierte Ansatz, der seinen Platz im muttersprachlichen Literaturunterricht bereits seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts hat, bewirkt, dass auch bei der Bearbeitung lyrischer Texte im Anfängerunterricht nicht der Text selbst im Zentrum steht, sondern die Reaktionen des Lesers auf den jeweiligen Text. Nach zentralen Aussagen dieses Ansatzes existiert ein literarischer Text nicht als Gegenstand „*an sich*“, sondern als Text, der während des Leseaktes immer wieder neu entsteht. (vgl. Kast 1994:7) Der Leser wird zum Mitautor gemacht, der den Text rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential konstruiert. Literarische Texte sind nicht mehr „...*etwas Statisches, Abgeschlossenes, das man richtig oder falsch versteht und interpretiert, weil die richtige Bedeutung im Text selbst enthalten ist, sondern etwas Dynamisches, Offenes, Prozeßhaftes, das während des Leseaktes erst vom Leser selbst konstruiert wird.*“ (Kast 1985:10) Lyrische Texte enthalten selbst demnach keine festgelegte Bedeutung, sondern bieten Möglichkeiten zur Konstruktion von Bedeutung an. Bei

der Beschäftigung mit dem lyrischen Text geht es primär um die Aktivität und Spontanität des einzelnen Lesers. *„Es gibt nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler gibt.“* (Kast 1994:7)

Die Leser deuten die Offenheit eines lyrischen Textes im Rückgriff auf ihre individuellen lebensweltlichen Erfahrungen. Der Unterricht bietet den Rahmen für solche Rezeptionsgespräche, bei denen die jeweiligen Deutungen des Textes verglichen und besprochen werden. Damit bieten der fremde Text und die unterschiedlichen Deutungen reale Sprechkanäle dar.

Wenn nun also der Sinn lyrischer Texte erst in der Interaktion zwischen Text und Leser entsteht, müssen die Lernenden im Unterricht dazu angeregt werden, auf Zeichen und Signale des Textes zu reagieren. Die Arbeitsformen, die eine ausschließlich analytische Haltung gegenüber dem Text verlangen (z.B. Textanalyse oder Textinterpretation nach strengen literaturwissenschaftlichen Regeln) müssen hierbei zurücktreten. *„Die Lernenden bekommen durch die aktive Sinnerschließung Anreiz für selbstständige literarische Sprachproduktion. Die Beschäftigung mit dem literarischen Werk wird entmystifiziert. Sie wird zur literarischen Kommunikation.“* (Rück & Glaap 1989:443) Sprachhandlungen zum und über den Text rücken folglich in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens.

Die Lernenden versuchen darüber hinaus Strukturen von Textsorten durch die eigene Produktion von Texten zu erschließen. Durch handelndes Reagieren auf den lyrischen Text wird ein enger und intensiver Kontakt zu diesem hergestellt. Unter „Handeln“ wird in diesem Zusammenhang ein produktives, individuelles Umgehen mit dem Text verstanden. Dieser Begriff umfasst unter anderem die Arbeitsformen, die von den Lernenden Aktivität, Produktivität, Selbstständigkeit und Phantasie verlangen.

Als mögliche Arbeitsformen, die diesem Konzept entsprechen, gehören folgende: z.B. einen lyrischen Text in andere Medienformen „übersetzen“, Aussageformen und Situationen szenisch umsetzen, verändern, ergänzen und umwandeln, den lyrischen Text aktualisieren und verfremden, dem Text zu widersprechen, etc.

Die lyrischen Texte sollen also als etwas Gemachtes und damit auch versuchsweise als etwas Veränderbares verstanden werden. All diese Aufgaben haben das aktive Eingreifen in den lyrischen Text zum Ziel und sollten den Leser dazu ermutigen, dem

Text einen Sinn zu geben. Dabei gehen die Lernenden von ihren persönlichen Erfahrungen, Vorstellungen und ihrem Wissen aus und versuchen die individuelle Bedeutung des Textes herzustellen.

Bei solchen produktionsorientierten Aufgaben geht es aber nicht nur um das Textverständnis, sondern auch um die Weiterarbeit am selbst kreierten Rezeptionstext. Er ist sowohl Verarbeitungsmittel als auch Antwort auf den lyrischen Ursprungstext. Der handlungsorientierte Umgang mit lyrischen Texten ist folglich untrennbar mit der eigenen individuellen Textproduktion verbunden.

#### 4.2.3. Kulturreflexiver Umgang mit Lyrik

Eine weitere Möglichkeit Lyrik im Anfängerunterricht einzusetzen, bietet die Verbindung von Literatur und Landeskunde. In diesem Zusammenhang lohnt sich der Blick in die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. Unter These 14 findet sich folgende Formulierung: *„Der Umgang mit literarischen Texten leistet einen wichtigen Beitrag zur Erschließung deutschsprachiger Kultur(en). Mit Hilfe von Literatur können die Unterschiede von eigener und fremder Wirklichkeit und subjektiver Einstellung bewußt gemacht werden, zumal literarische Texte gerade dadurch motivieren, daß sie ästhetisch und affektiv ansprechen.“* (ABCD-Thesen 1990:15) Lyrik scheint aus dieser Sicht besonders geeignet, die Unterschiede zwischen eigener und fremder Kultur zu verdeutlichen sowie kulturreflexive Überlegungen anzustellen, indem sie ein subjektives Erleben fremden Handelns und Denkens ermöglicht. (vgl. Ehlers 2000:1343) Die Zuschreibungen, die ein lyrischer Text vornimmt, werden auf einer sinnlichen, anschaulichen Weise vermittelt. Insofern tragen sie dazu bei, Vorurteile abzubauen. Die verschiedenen lyrischen Texte nehmen Bezug auf die Wirklichkeit. Sie geben ihre besondere Sicht auf die Welt wider. Es gilt in einem kulturreflexiven Literaturunterricht solche Sichtweisen auf die Wirklichkeit zu rekonstruieren, sie zu thematisieren und die stereotypen Blickwinkel kritisch zu hinterfragen sowie aufzubrechen. *„Mit Hilfe literarischer Texte lassen sich Formen des perspektivischen Sehens – im Sinne der Dezentrierung, des Ver-Rückens des eigenen Blickpunktes und Realisierens von Mehrperspektivität auf die Welt über das rein ästhetische und literaturbezogene Kompetenzen hinaus – einüben und somit die eigenen interkulturellen Diskursmöglichkeiten erweitern.“* (Ehlers 2000:1434)

Lyrische Texte können als Anreiz dienen und zum Nachdenken darüber anregen,

was man selbst unter Kultur versteht, welche Bedeutungen beigemessen werden und welche kulturellen Zuschreibungen in Bezug auf unterschiedliche Gruppen vorgenommen werden. *„Kulturbezogenes Lernen mit Literatur (...) hat auch immer zum Ziel, das gemeinsame Nachdenken darüber zu initiieren, was wir jeweils unter Kultur verstehen und inwiefern das Individuelle nicht im Kulturellen aufgeht.“* (Schweiger 2013:74) Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass lyrische Texte selbst einen Teil von Kultur ausmachen. *„In ihrer Bezugnahme auf die Wirklichkeit sind literarische Texte Träger landeskundlicher Inhalte. Sie sind Zeugnisse fremden Lebens, geben Einblick in Lebensschicksale, Glaubensvorstellungen, soziale Hierarchien und Wertorientierungen innerhalb einer Gesellschaft.“* (Ehlers 2000:1344) Personen und Gesellschaften werden in lyrischen Texten durch unterschiedliche Perspektiven dargestellt. Ein kritischer Diskurs über die Darstellungsformen und -inhalte bereichert das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht.

*„Es geht darum, die Lernenden mit einer Vielfalt an Perspektiven zu konfrontieren und sie durch handlungsorientierte Aufgaben dazu anzuregen, andere Perspektiven vorübergehend zu übernehmen, um letztendlich auf einer Meta-Ebene unterschiedliche Perspektiven miteinander in Beziehung setzen zu können.“* (Schweiger 2013:69) Dafür eignet es sich sehr gut, lyrische Texte als Teil des kulturellen Diskurses zu betrachten und sie in Beziehung zu anderen Texten, Filmen, Bildern etc. zu setzen. Zwischen einem lyrischen Text und einem anderen Text bestehen fast immer inhaltliche, formale oder auch politische, soziale und andere Verbindungen. Diese beziehen sich aufeinander, ergänzen einander oder widersprechen sich sogar gegenseitig. Durch eine Auseinandersetzung mit Vergleichstexten kann die Vielzahl der unterschiedlichen Perspektiven veranschaulicht werden. Dabei soll den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, die Fähigkeit zur Differenzierung unterschiedlicher Aussagemodi und Ausdrucksmöglichkeiten auszubauen. (vgl. Hallet 2007:29)

Beim kulturellen Umgang mit Lyrik geht es nicht nur um ein kulturbezogenes Lernen, sondern auch um ein sprachebezogenes Lernen. Im Mittelpunkt steht die besondere Art der Sprachverwendung und es geht darum, ihre Form und Wirkung zu reflektieren. Wichtig dabei ist, dass *„die notwendige Verbindung aus inhaltsorientiertem und sprachbezogenem Lernen, bei dem die literarisch-ästhetische*

*Dimension berücksichtigt und nach der Funktion und Wirkung formaler Merkmale des jeweiligen Textes gefragt wird.“ (Schweiger 2013:74)*

Beim Einsatz lyrischer Texte für einen kulturreflexiven und landeskundlichen Unterricht steht die Ausbildung der Reflexionsfähigkeit der Lernenden im Vordergrund. *„Generell gilt es aber bei der Arbeit mit Literatur auch unter landeskundlichen Gesichtspunkten, den Einzeltext als Knotenpunkt eines offenen und weit verzweigten diskursiven Netzwerks zu sehen.“* (Schweiger 2015:25) Nicht nur die eigene Auseinandersetzung und Reflexion zum literarischen Text erscheint vor diesem Hintergrund essentiell sondern ebenso der gesellschaftliche, vernetzte Diskurs darüber.

#### **4.3. Methodisches Vorgehen bei der Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht**

In Anlehnung an verschiedene Autoren (vgl. Esselborn, Koppensteiner und Schwarz) ist es empfehlenswert, die Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht in vier unterschiedliche Phasen zu teilen.

In der ersten, der Vorbereitungs- und Einführungsphase, werden vor allem Aufgaben zur Aktivierung des Vorwissens vorgeschlagen. Eine solche sprachliche wie auch sachliche Vorentlastung ist notwendig, um ein Verstehen überhaupt zu ermöglichen. Dieses Vorgehen macht die Lernenden neugierig, aktiviert ihr Wissen, Erfahrung, Gefühle und ihre inhaltlichen und formalen Schemata. Indem der Erwartungshorizont aufgebaut wird und mit Fragen und Aufgaben der Leseprozess gesteuert wird, wird das Verstehen erleichtert.

In dieser Phase bieten sich den Lehrenden folgende Darbietungsformen zur Annäherung an den lyrischen Text an: Arbeit zu einem thematisch passendem Bild, Arbeiten mit dem Titel, Aktivierung des Vorwissens über die Textsorte, u.a. (vgl. Caspari 1995:244)

In der zweiten Phase geht es um die Textpräsentation und Texterarbeitung. Esselborn schlägt hierfür eine Leseverzögerung und Unterbrechungen mit Antizipation vor. (vgl. Esselborn 1990:276) Dieses Verfahren hat zum Ziel, die Aufmerksamkeit und die Spannung bei den Lernenden zu wecken. Es wirkt auch dem Automatismus des Leseprozesses entgegen und weist dadurch auf Besonderheiten wie Wortwahl oder stilistische Figuren hin.

Die Lernenden lesen die ersten Abschnitte eines Textes und äußern Vermutungen zum weiteren Geschehen. In dieser Phase beschäftigen sich die Lernenden auch mit

verschiedenen Zuordnungs-, Ergänzungs- und Orientierungsaufgaben sowie der Segmentierung des Textes. Hierbei erscheint es methodisch sinnvoll, den Textanfang vorzugeben, zeilen- oder abschnittsweise lesen zu lassen bzw. an bestimmten Stellen Textunterbrechungen mit Aufforderungen zur Hypothesenbildung zu vollziehen. *„Wichtig ist (...) den Lernenden klar zu machen, dass es nicht um das Aufstellen von richtigen oder falschen Hypothesen geht, also im Sinne von dem Text entsprechen, sondern um die ganz persönlichen, eigenen, subjektiven Eindrücke.“* (Jentges 2008:23)

Es mag überraschen, aber selbst bei Gedichten lässt sich ein solches Verfahren anwenden. Einzelne Zeilen oder Wörter können gestrichen werden und die Lernenden sind aufgefordert diese Lücken zu füllen. Dadurch bauen sie Erwartungen in Bezug auf das Wort- respektive Satzniveau auf. Das Auslassen einzelner Wörter überprüft die Sprachkompetenz sowie die Fähigkeit zum schlussfolgernden Denken, insofern die Lernenden Verbindungen zwischen der lückenhaften Textinformation und ihrem Vorwissen herstellen.

Eine weitere Möglichkeit besteht darin, den Lesern einen in Streifen geschnittenes Gedicht (jeder Streifen eine Zeile des Gedichts) vorzulegen und den Auftrag zu geben, aus den Streifen einen zusammenhängenden lyrischen Text zu konstruieren. (vgl. Kast 1994:15)

Die dritte Phase umfasst das Verfahren der gemeinsamen Sinnkonstruktion und -konstitution. Sie ist stark textorientiert. Die Lernenden bekommen hier die Möglichkeit, die während der Erstlektüre entstandenen Emotionen zu thematisieren. Es handelt sich hier auch teilweise um Textinterpretationen. Eine wesentliche Rolle spielen hierbei die individuellen Spontanreaktionen der Leser. Sie interpretieren die Offenheit künstlerischer Texte im Rückgriff auf ihre lebensweltliche Erfahrung. In dieser Phase setzen möglicherweise Gespräche über die jeweiligen Deutungen ein. Mitunter ist es auch von Vorteil, gewisse Texte lediglich kommentarlos wirken zu lassen. (vgl. Esselborn 1990:276)

In der vierten und somit letzten Phase stehen Übungen, Textverarbeitung und Anwendungen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Sie soll insbesondere der genauen Erschließung des sprachlichen und formalen Aufbaus dienen. Die Aufgaben zur Textverarbeitung ermöglichen die eigene Textproduktion und den kreativen Umgang mit dem Text. Hierfür können Lernende Fortsetzungen entwerfen bzw.

Rahmengeschichten erfinden. Lyrische Texte können in die Muttersprache oder Jugendsprache „umgedichtet“ werden oder mit vorhandenen Übersetzungen verglichen werden. Diese Liste könnte selbstverständlich weitergeführt werden, doch werden hier jene Aufgaben vorgeschlagen, die bei der Arbeit mit lyrischen Texten sinnvoll erscheinen und im engeren Sinne die Eigenständigkeit der Rezipienten aktivieren. Die eben genannten Aufgaben setzen eine Behandlung des Textes voraus und fungieren somit als sogenannte „*post-reading activities*“ (Caspari 1995:244).

Diese exemplarischen Aufgaben erlauben es, die Erfahrungen und Fähigkeiten der Leser mit einem Maximum an Aktivität ins Spiel zu bringen. Sie sind bereits bei den gering entwickelten Fremdsprachkenntnissen, wie es im Anfängerunterricht der Fall ist, einsetzbar. Denkbar ist auch, dass die Leser ihre Interpretationsansätze in nonverbaler Form äußern. Es ist folglich möglich, auf die Beherrschung des schwierigen Besprechungsvokabulars zu verzichten. Darüber hinaus liefert der lyrische Text sprachliche Vorgaben und Muster, auf die zurückgegriffen werden kann.

Durch diese Verfahren in den vier unterschiedlichen Phasen können oft die gleichen Lernziele erreicht werden wie durch den Einsatz traditioneller Arbeitsformen der Textanalyse. (vgl. Caspari 1995:245) Zu beachten ist jedoch, dass es dem Leser ermöglicht wird durch Eigenproduktionen die Wirkung lyrischer Form und Sprache individuell zu erleben.

## 5. Empirische Forschung

### 5.1. Triangulation

Für die vorliegende empirische Untersuchung von Lyrik im Anfängerunterricht wähle ich die Forschungsstrategie einer Triangulation. *„Mit Triangulation wird eine methodische Strategie bezeichnet, bei der ein Forschungsgegenstand aus zwei oder mehr Perspektiven betrachtet wird und es zu einer Kombination verschiedener Methoden, Datenquellen, theoretischer Zugänge oder Einflüsse durch mehrere Forschende kommt.“* (Knorr/Schramm 2016:90) Die Forschungsmethode der Triangulation stellt eine besondere Möglichkeit dar, die Komplexität und Mehrdimensionalität eines Gegenstandes angemessen zu erfassen. Durch die

Einnahme von mehreren unterschiedlichen Bezugspunkten wird nicht eine Einzelvariable gezielt untersucht, sondern verschiedene Perspektiven, die voneinander unabhängig sind, aber doch in Zusammenhang zueinander stehen.

Das Ziel solch triangulativer Verfahren ist es einerseits der Validierung zu dienen. In ihrer eher klassischen Konzeption dient die Triangulation der Erhöhung der Validität qualitativer Forschung. (vgl. Settinieri 2015:18ff) Dieses Ziel wird in solchen Fällen erreicht, in denen mittels verschiedener Verfahren gewonnene Befunde übereinstimmen, also kongruent sind bzw. konvergieren. Andererseits kann eine Triangulation eine Erkenntniserweiterung bezwecken. Wenn man von einem gleichberechtigten Status der verwendeten Methoden und der mit ihrer Hilfe erhobenen und ausgewerteten Daten ausgeht, stellt sich oft die Frage, wie mit Interpretationsergebnissen umzugehen ist, die einander widersprechen. In solchen Fällen kann die Triangulation dazu dienen, ein möglichst vollständiges, die verschiedenen Facetten berücksichtigendes und damit angemesseneres Bild des untersuchten Gegenstandes zu liefern. *„Ist hingegen Erkenntniserweiterung Ziel der Triangulation, sind vor allem Komplementarität, aber auch Divergenz theoriebefruchtend, Konvergenz hingegen weniger interessant.“* (Settinieri 2015:20)

Bei einer Triangulation kommt es nicht nur zu einer detaillierten Betrachtung lediglich einer Perspektive, sondern sie erlaubt auch durch die Einnahme gleich mehrerer Bezugspunkte umfassende Rückschlüsse auf den Gesamtzusammenhang. *„Die Anwendung der Triangulationsstrategie ist Ausdruck eines gewachsenen Bewusstseins über die Relativität von Perspektiven, d.h. seitdem anerkannt wurde, dass nicht von einer objektiven Realität ausgegangen werden kann und es immer mehrere Perspektiven auf die Wirklichkeit und ihre Gegenstände gibt, erscheint es sinnvoll und wichtig, diese auch zu berücksichtigen, um eine halbwegs adäquate Rekonstruktion des jeweils fokussierten Wirklichkeitsausschnitts vorzunehmen.“* (Aguado 2015:214)

Schließlich arbeitet die vorliegende empirische Untersuchung mit dem Verfahren der Triangulation. Der Umgang mit Lyrik im Anfängerunterricht seitens der Lehrpersonen soll hierbei genau analysiert sowie erfahren werden. Mittels drei unterschiedlicher Datensätze soll der Themenkomplex konkret erfasst werden, die jeweils eine bestimmte Sichtweise auf den Umgang und Stellenwert von Lyrik im Anfängerunterricht widerspiegeln.

Der erste Datensatz 01 untersucht anhand einer schriftlichen Online-Befragung quantitativ die Lehrerperspektive über den Umgang mit lyrischen Texten im Anfängerunterricht. Hier wird statistisch vorgegangen und mit Zahlenwerten gearbeitet. Mit einer Online-Befragung soll zunächst eine allgemeine Einschätzung evaluiert werden.

Die beiden weiteren Datensätze 02 und 03 sollen eine Ergänzung zum vorangegangenen Datensatz darstellen. Zwei tiefgründige Interviews mit jeweils einer erfahrenen Lehrperson sollen helfen den Rang und Umgang mit Lyrik im Anfängerunterricht näher zu beleuchten. Hier wird mit verbalen Daten gearbeitet, die anschließend qualitativ ausgewertet werden. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung bilden eine wichtige Grundlage für die Erstellung eines Interview-Leitfadens für die zwei qualitativen Datensätze. Durch die Mischung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden arbeitet die vorliegende Forschungsarbeit mit einem mixed-method- Ansatz. So ist es mir im Zuge meiner Forschung sehr wichtig mit der gewählten mixed-method Triangulation sowohl die Meinungen und Einstellungen quantitativ mittels Online-Fragebogenerhebung herauszufinden, das Wissen und die Expertise anhand qualitativer Tiefeninterviews zu erfragen und festzuhalten, um in deren Kombination aussagekräftige und vielseitige Ergebnisse zu bekommen. *„Jede Methode ermöglicht die Betrachtung eines spezifischen Ausschnitts, einer bestimmten Perspektive, einer anderen Facette des jeweiligen Gegenstands und bestimmt somit, was wir über ihn erfahren. Insbesondere auch deshalb erscheint die Kombination von mehreren Methoden sinnvoll.“* (Aguado 2015:206)

Um schlussendlich die Vorgehensweisen und Einstellungen der Lehrenden zu Lyrik in den Stufen A1 und A2 abbilden zu können, bedarf es einer Untersuchung einzelner Teilfragen. Diese sollen verschiedene Aspekte von Lyrik im Anfängerunterricht näher beleuchten und bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage helfen. Meine Teilaspekte behandeln die Themen wie Textauswahl, Frequenz und methodisch-didaktisches Vorgehen seitens der Lehrenden sowie Potenziale und Grenzen im Zusammenhang mit Lyrik im Anfängerunterricht. Einen wichtigen Aspekt stellt auch die Einschätzung des Stellenwerts von Lyrik in den Niveaus A1 bis A2 dar. Alle drei Datensätze werden mithilfe dieser Teilaspekte untersucht und anschließend miteinander verglichen. Auf diese Weise möchte ich

schließlich den Umgang von Lyrik in den Anfängerniveaus aus der Perspektive der Lehrpersonen angemessen feststellen und zugleich herauszufinden, ob die Thesen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen heute (noch) aktuell sind oder vielleicht neu überdacht werden sollten, im Sinne einer Berücksichtigung von Lyrik respektive Literatur schon vor dem Niveau B2.

## 5.2. Datenerhebungsinstrumente

### 5.2.1. Quantitative Fragebogenerhebung

Datensatz 01 arbeitet mit einer Online-Fragebogenerhebung. Diese soll zunächst dazu dienen, die Einstellungen und Meinungen einzelner Individuen möglichst unverfälscht zu erfahren. *„Schriftliche Befragungen mittels Fragebogen können einerseits testähnlich zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen (z.B. Sprachlerneignung) oder Einstellungen (z.B. zur Zielsprachenkultur), andererseits aber auch beschreibend (z.B. hinsichtlich des eigenen Lernverhaltens) oder bewertend (z.B. bezüglich des Fremdsprachenlehrangebots einer Hochschule) eingesetzt werden.“* (Daase u.a. 2014:105) Ich möchte die Ansichten, Motive und Bewertungen von Lehrpersonen zum Thema „Lyrik im Anfängerunterricht“ erfragen sowie deren Einschätzungen zum Stellenwert lyrischer Texte auf Grundstufen-Niveau ergründen. Mir geht es hierbei vor allem darum, einen allgemeinen, repräsentativen, ersten Eindruck zu bekommen und im Sinne einer quantitativen Forschung eine große Anzahl an Lehrpersonen zu befragen. Besonders die zahlenmäßigen respektive numerischen Ausprägungen sollen auf eine möglichst objektive Weise beschrieben werden, um grundlegende Zusammenhänge zu entdecken. (vgl. Hug u.a. 2010:111)

Bei diesem Datensatz handelt es sich um eine schriftliche Befragung, bei der mit Hilfe eines strukturierten Fragebogens gearbeitet wird. Bei der Erstellung des Fragebogens werden geschlossene Fragen formuliert und darauf geachtet, dass verschiedene Item-Typen untergebracht sind. Die Fragen wurden so kodiert, sprich Kategorien konstruiert, die später ausgewertet werden konnten und die bei der Beantwortung der Forschungsfrage halfen. (vgl. Daase u.a. 2014:15) Die Kategorien bilden die Teilaspekte wie Kontext, Frequenz, methodisch-didaktisches Vorgehen sowie Vor- und Nachteile von Lyrik im Anfängerunterricht. Das erstellte Item-Pool umfasst schließlich 19 Fragen, welche sich sowohl aus *Statement-* als auch aus

*Multi-Items* zusammenstellen. (vgl. Daase u.a. 2014:105) Statement-Items sind meist syntaktisch als Frage- beziehungsweise Aussagesätze formuliert, welche auf die Erschließung von Sachverhalten abzielen. Multi-Items, die stets als Aussagen formuliert sind, werden häufig verwendet um Einstellungen oder auch Wertorientierungen zu hinterfragen.

Der Fragebogen für diesen Datensatz 01 wurde so konzipiert, dass die Fragen vom Persönlichen ins Sachliche führen. So werden zu Beginn demografische Fragen zum Alter und Lehrerfahrung gestellt. Der Fragebogen führt vom persönlichen Repertoire hin zu allgemeinen Einschätzungen und Perspektiven im Zusammenhang mit Lyrik im Anfängerunterricht.

In einem Begleitschreiben wurden die Befragten darüber informiert, wer für die Befragung zuständig ist sowie warum die Untersuchung durchgeführt wird und auch welches Interesse der/die Befragte selbst an der Beantwortung des Fragebogens hat. (vgl. Daase u.a. 2014:108) Ebenso wurde hier mein Anliegen verdeutlicht, dass die Teilnahme am Fragebogen freiwillig erfolgt und alle Angaben anonym gespeichert werden, sodass ein Rückschluss auf die Person nicht möglich ist. Da es mein Ziel ist, quantitativ vorzugehen und somit eine große Anzahl an Befragten zu erreichen, lag der Fragebogen online in elektronischer Form auf.

Der Online-Fragebogen wurde aus Datenschutzgründen auf meinem eigenen Server gehostet. Die Laufzeit betrug 3 Monate und startete im Juni 2017. Verteilt und in Umlauf gebracht wurde der Fragenbogen über sehr freundliche und hilfsbereite Kolleginnen, sowie über engagierte Kontaktpersonen im Umfeld des ÖdaF und des OeAD.

Erreicht wurden schließlich 204 Personen, von denen 148 den Fragebogen ausgefüllt und zurückgeschickt haben. Ein wichtiges Anliegen meinerseits ist die Erforschung der Perspektive der Lehrenden. So wurde gleich die erste Frage *„Über wie viele Jahre Lehrerfahrung verfügen Sie?“* als knock-out Frage formuliert, d.h. wurde hier die Antwort bzw. der Wert *„0 (Ich verfüge über keine Lehrerfahrung im DaF-/DaZ-Bereich.“* ausgewählt, wurden keine weiteren Fragen gestellt, sondern gelangen automatisch zum Ende und Dankeschreiben der Umfrage. Von den 148 Befragten verfügten lediglich acht Personen über keine Lehrerfahrung. (vgl. Ds01 F001) Diese acht Personen wurden bei den weiteren Fragen nicht berücksichtigt. Frage 007 bis Frage 015 des Datensatzes 01 behandeln die methodisch-

didaktischen Vorgehensweisen der Lehrpersonen, allerdings nur von jenen Lehrenden, die über Erfahrung verfügen und zudem auch lyrische Texte in ihrem Unterricht tatsächlich auch einsetzen. Dies sind 131 Lehrpersonen. Die abschließenden Fragen über die Vorteile, Grenzen und persönlichen Einschätzungen sowie Bewertungen richten sich wiederum an alle 140 Lehrpersonen mit einer ein- oder mehrjährigen Berufspraxis.

### 5.2.2. Qualitative Tiefeninterviews

In den Datensätzen 02 und 03 kommen halbstandardisierte (problemorientierte) Tiefeninterviews zum Einsatz, die den vorangegangenen Datensatz vertiefen und so die Thematik „Lyrik im Anfängerunterricht“ seitens der Lehrenden näher beleuchten. Das mündliche Interview ist als Datenerhebungsinstrument in der qualitativen Forschung weit verbreitet. Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache dienen qualitative Interviews als Erhebungsinstrument für inhaltliche Daten. (vgl. Daase u.a. 2014:110) In der Regel wird es zu dem Zweck eingesetzt, Meinungen, Einstellungen oder Tatsachen aus der Perspektive der befragten Person zu erfassen. Ich, als Forschende, komme auf diese Weise an Informationen, die nicht direkt beobachtbar oder messbar sind, sondern deren Inhalt von größter Relevanz ist. *„Auf inhaltsbezogener Ebene werden qualitative Interviews eingesetzt, um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten sowie zu den interessierenden Personen und den ihren Handlungen zugrunde liegenden Konstruktionen von Welt.“* (Daase u.a. 2014:110) Der Zugang zum Forschungsfeld wurde bereits anhand des Datensatzes 01 gelegt, doch möchte ich nun, mit Hilfe von zwei qualitativen Interviews die quantitative Online-Befragung vertiefen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede aufdecken. Die Ergebnisse der vorangegangenen Online-Befragung dienen als Grundlage für die Konstruktion des Interview-Leitfadens, der mit Formulierungen individueller Fragestellungen ergänzt wurde. Die Strukturiertheit der Interviews mittels Leitfaden vereinfacht zugleich die Vergleichbarkeit mit den anderen Datensätzen und ermöglicht deren Triangulation.

Die Interviewpartner wurden nach Verfügbarkeit, Lehrerfahrung und individueller persönlicher Wertschätzung ausgewählt. Ein besonderes Anliegen war es Lehrpersonen zu befragen, die über eine langjährige und vielfältige Berufspraxis verfügen. Es sollten Lehrende sein, die unterschiedliche Lerngruppen unterrichten und die immer neue Wege und Mittel finden einen spannenden und

abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Interviewpartner 01 ist Dr. Mag. Clemens Tonsern, den ich als Lehrveranstaltungsleiter für Landeskunde-Seminare an der Universität Wien kennen lernen durfte. (In weiterer Folge als Interviewpartner 01 angeführt.) Für Datensatz 03 stellt sich Bernd Reis, ein zuverlässiger Arbeitskollege zur Verfügung. (In weiterer Folge als Interviewpartner 02 angeführt.) Beide verfügen über eine langjährige Berufserfahrung in unterschiedlichen Kontexten. (vgl. Ds02 Zeile 06-27 und Ds03 Zeile 05-15)

Zum Design und Ablauf sei noch soviel gesagt, dass sich die Interviews in drei Phasen gliedern. Nach einer kurzen Aufwärmphase, in der allgemeinere Fragen gestellt wurden, wurden in der Intensiv-Phase die Kernaspekte genau behandelt. Besonderes Augenmerk lag hierbei auf der Beantwortung der Teilfragen respektive auf einer Rückmeldung zu den Teilaspekten. In der Abschlussphase wünschte ich mir eine Art Reflexion über das eigene Lehrpersonenverhalten in Zusammenhang zu Lyrik im Anfängerunterricht.

#### 5.2.2.1. Transkription der Interviews

Die getätigten Tiefeninterviews stellen schließlich verbale Daten zur Verfügung, die es nun zu transkribieren gilt. Der Begriff „transkribieren“ leitet sich vom lateinischen Wort „trans-scribere“ ab, das „umschreiben“ bedeutet. Dresing und Pehl zufolge steht dieser Terminus für das *„Übertragen einer Audio- bzw. Videoaufnahme in eine schriftliche Form“*. (Dresing/Pehl 2013:17). Die erhobenen verbalen Daten werden also in dieser Phase verschriftlicht und für die weitere Auswertung vorbereitet. Langer zufolge sollen die Transkripte zudem auch dazu dienen, die Daten längerfristig verfügbar zu machen. *„Transkripte sollen die mündliche Rede und das flüchtige Gesprächsverhalten für die wissenschaftliche Analyse dauerhaft in Schriftsprache verfügbar machen.“* (Langer 2010:515)

Das zitierte Werk von Dresing und Pehl *„Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende“* (2013) und die darin beschriebenen Regeln und Verfahren zur Transkription helfen bei der Transkription der Tiefeninterviews. Gemäß Dresing und Pehl gilt es im ersten Schritt festzustellen, welche Art von Transkript für das Forschungsprojekt geeignet ist. Sie unterscheiden zwischen *„einfachen Transkripten“*, welche *„neben den gesprochenen Beiträgen meist keine Angaben zu para- und nonverbalen Ereignissen“* (Dresing/Pehl 2013:18) machen und *„detaillierten Transkripten“*, welche anschließend nötig sind,

„wenn die folgenden Analysen nicht nur den semantischen Inhalt eines Gesprächs zum Thema haben“. (Dresing/Pehl 2013:18) Bei *einfachen Transkripten* liegt der Fokus auf dem Inhalt des Interviews. Sie sollten gut lesbar sein und die Sprache glätten. Die Aufmerksamkeit richtet sich eben auf den „*Inhalt des Redebeitrags*“. (Dresing/Pehl 2013:20) Die vorliegende Forschungsarbeit arbeitet schließlich mit einfachen Transkripten, da hier die Lesbarkeit des Inhalts der Aussagen von Bedeutung ist.

An dieser Stelle sollen nun die beschriebenen Regeln aus dem Werk von Dresing und Pehl *„Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende“* (2013) vereinfacht wiedergegeben werden, nach denen ich mich bei meinen Transkriptionen orientiere. (vgl. Dresing/Pehl 2013:20ff)

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Dialekte werden ins Hochdeutsche übersetzt.
2. Wortschleifungen (z.B. „simma“ statt „sind wir“) werden nicht transkribiert, sondern an das Hochdeutsch (Schriftsprache) angenähert.
3. Wort- und Satzabbrüche werden geglättet bzw. ausgelassen. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden (z.B. Das finde ich sehr, sehr gut.)
4. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) gekennzeichnet. Hierbei steht (.) für zirka eine Sekunde, (..) für zirka zwei Sekunden, (...) für zirka drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.
5. Verständnissignale des Zuhörers wie „mhm, ja, aha“ werden nicht transkribiert, außer eine Antwort besteht nur aus „mhm“ ohne weitere Ausführungen.
6. Betonte Wörter und Silben werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
7. Aus- und Einatmung wird als „h“ in Klammer (h) markiert.
8. Emotionale nonverbale Äußerungen der Interviewpartner, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen [z.B. lacht] werden in eckigen Klammern notiert.
9. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.
10. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „L:“ gekennzeichnet. Hier steht L1 für Interviewpartner 01 und L2 für Interviewpartner 02.
11. Wort- und Satzabbrüche werden mit "-" markiert: „Ich habe mir Sor- Gedanken gemacht“.

### 5.3. Datenauswertung

#### 5.3.1. Deskriptive Statistik

Mit meinem Entschluss zu einem quantitativen Datensatz, die Online-Fragebogenerhebung, entscheide ich mich zugleich für eine statistische Auswertung. Für die Auswertung des Online-Fragebogens arbeite ich mit dem Verfahren der deskriptiven Statistik. Mit der deskriptiven Statistik werden Daten zusammenfassend beschrieben, im Unterschied zur Inferenzstatistik, die den Anspruch erhebt, aus den gewonnen Daten verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen. *„Die deskriptive Statistik versucht also, die häufig sehr unüberschaubare Zahlenmenge, die im Rahmen quantitativer Forschung entsteht, mittels weniger Kennwerte zusammenzufassen.“* (Settinieri 2016:327) Es handelt sich somit um ein beschreibendes Verfahren, das die erhobenen Daten mithilfe von numerischen Werten beschreibt. Die Aussagen und Ergebnisse der deskriptiven Statistik gelten folglich lediglich für die Stichprobe, erlauben es aber nicht, Aussagen über die Gesamtpopulation zu treffen.

Durch eine Ordinalskalierung verfolge ich die Ziele, nicht nur Gleich- und Verschiedenheiten von Merkmalsausprägungen herauszuarbeiten, sondern die unterschiedlichen Ausprägungen darüber hinaus in eine Rangordnung, eine Art Ranking, zu bringen. *„Ein wesentlicher Aspekt von ordinalskalierten Variablen ist, dass sich ihre Merkmalsausprägungen in eine Rangfolge ordnen lassen.“* (Gütekin-Karakoc/Feldmeier 2014:185) Die maximalen Werte, sowie Abweichungen von diesen sind von besonderer Bedeutung. Datensatz 01 wird anhand der deskriptiven Statistik ausgewertet und für die Triangulation anwendbar gemacht.

#### 5.3.2. Qualitative Inhaltsanalyse

*„Für die Fremdsprachenforschung stellt vor allem die qualitative Inhaltsanalyse eine gewinnbringende Forschungsmethode dar, wenn Kommunikationsmaterial (...) theorie- und /oder datengeleitet untersucht und ausgewertet werden soll.“* (Burwitz-Melzer/Steininger 2016:256f). Die Tiefeninterviews der Datensätze 02 und 03 stellen verbale Daten zur Verfügung und es erscheint mir somit überaus *gewinnbringend* mit einer qualitativen Inhaltsanalyse zu arbeiten.

Mir geht es überwiegend darum, sich den impliziten oder subtilen Aspekten unterhalb der Textoberfläche anzunähern. Zudem bezieht diese Methode auch Elemente der

Interpretation mit ein. *„Dass es dabei oft auch um das Aufdecken versteckter Botschaften und nicht offen geäußerter Mitteilungen gehen kann, versteht sich von selbst.“* (Burwitz-Melzer/Steininger 2016:258)

Ich werde deduktiv vorgehen d.h. das Datenmaterial anhand von bereits vorgefertigten anhand der Theorie hergeleiteten Kategorien strukturieren. Hierbei ist auf Nachvollziehbarkeit, Transparenz, Komplexität sowie Abgrenzung zu achten. Meine Kategorienbildung lehnt sich an die Kategorien der Fragebogenerhebung an, geht jedoch tiefer und exakter auf bestimmte Ansichten und Meinungen ein.

Nach reiflicher Überlegung bin ich zum Entschluss gekommen, mein deduktives Vorgehen mit induktiven Elementen zu ergänzen. Da kann zunächst gezielt nach bestimmten Kategorien, im deduktiven Sinne gesucht werden. Dann aber können auch zusätzlich induktiv Kategorien aus dem Datenmaterial gewonnen werden und systematisch in die Analyse einfließen. Mir persönlich hilft es sehr, wenn ich vorab theoriegeleitet, nach einem konstruierten Schema vorgehe, dann jedoch die erstellten Kategorien am empirischen Material nochmals modifizieren und ergänzen kann.

Ich orientiere mich bei der Analyse der Interviews an der qualitativen Inhaltsanalyse an Philipp Mayring (2008). Bei diesem Verfahren werden die Daten in Hinblick auf zuvor festgelegte Kategorien gelesen und schließlich die Techniken der zusammenfassenden, explizierenden und strukturierten Inhaltsanalyse verwendet.

Für die Datenauswertung wird eine Mischung aus inhaltlicher Strukturierung und zusammenfassender Inhaltsanalyse gewählt. *„Ziel inhaltlicher Strukturierungen ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufinden und zusammenzufassen.“* (Mayring 2008:89) Grundlage dieser Zusammenfassung sind zuvor festgelegte Kategorien, die sowohl aus der Theorie als auch von der vorher stattfindenden Online-Befragung erschlossen wurden.

Ziel der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist die Reduktion des Materials und die Generierung von Kategorien. Bei dieser Form der Analyse wird der Inhalt zuerst paraphrasiert und auf eine einheitliche Sprachebene gebracht. Im nächsten Schritt, der Generalisierung, werden die Paraphrasen verallgemeinert und schließlich Paraphrasen mit dem gleichen Inhalt gestrichen. In der Reduktion, dem dritten Schritt, wird das Material nun zu neuen Kategorien gebündelt. Laut Mayring ist es

möglich, dass nach dieser Zusammenfassung weitere Zusammenfassungen notwendig sind. (Mayring 2008:59ff)

Die Entscheidung fällt auf diese Art der Analysemethode, da mein Ziel sowohl die Gliederung der Interviews ist, um die Vergleichbarkeit mit den anderen Datensätzen zu ermöglichen, als auch eine Reduktion des Materials bezweckt wird.

## 6. Zusammenführung und Analyse der Ergebnisse

### 6.1. Textauswahl

In Kapitel 4 wurden bereits Beispiele für lyrische Texte genannt, die für den Anfängerunterricht geeignet erscheinen und durchaus schon auf den Niveaus A1 und A2 eingesetzt werden können. Doch mit welchen lyrischen Texten arbeiten Lehrpersonen nun wirklich? Welche Lyrik wird schließlich in der Praxis eingesetzt bzw. welche Texte kommen in aktuellen Kursen zum Einsatz? Um dieser Frage auf den Grund zu gehen, wurden die befragten 140 Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Lehrerfahrung im Online-Fragebogen gebeten, konkrete lyrische Texte zu nennen, mit denen sie gute Erfahrungen in ihrem Unterricht gemacht haben. Die genannten Texte und Beispiel sind sehr vielfältig und reichen von Poetry-Slam-Texten über die „klassischen“ Dichter wie Goethe und Fried bis hin zu musikalisch-lyrischen Texten wie der österreichischen Bundeshymne. Der Spitzenreiter mit 59 Nennungen ist Ernst Jandl. Sein lyrisches Schaffen überzeugt durch die relativ einfache Sprache, die eingängige Struktur sowie durch den leicht verständlichen Inhalt. 43 Mal werden Lieder genannt. Hierbei wurden alle Nennungen von Musikern (wie STS, H.Grönemeyer, etc.) und alle genannten Musiktitel unter der Kategorie Lieder zusammengefasst. Zur Kategorie „Kurz-Gedichte“ zählen Elfchen, Sprüche, Haikus und Texte der Konkreten oder Visuellen Poesie. Diese wurden 40 Mal genannt. Weitere genannte Beispiele sind Goethe (11 Nennungen), Fried (6 Nennungen), Heine (6 Nennungen), Ringelnatz (5 Nennungen), Morgenstern (4 Nennungen) Busch (4 Nennungen), Rilke (3 Nennungen), und auch Steinmetz (2 Nennungen). Weitere Antworten mit jeweils einer Nennung wurden unter „Sonstiges“ zusammengefasst. (vgl. Ds01 F019) Anzumerken ist hierbei, dass die genannten Beispiele fast ausschließlich deutschsprachige Autoren und Musiker beinhalten. Sieben Antworten betrafen nicht deutschsprachige Autoren. Die Tiefeninterviews

spiegeln diese Resultate wieder. Interviewpartner 01 führt aus: *„Ich habe gute Erfahrungen mit Kürzest-Geschichten oder eben auch mit Gedichten. (...) Ich bin ein großer Fan von Ludwig Hirsch, den ich auch im Unterricht mache, weil er in seinen Liedern Geschichten erzählt. (...) Film wollte ich auch noch erwähnen. Also damit habe ich persönlich auch sehr gute Erfahrungen.“* (Ds02 Zeile 170-183)

Interviewpartner 02 gibt zu, Gedichte im klassischen Sinn wenig einzusetzen. *„Ich bin kein Fan von Gedichten, deswegen verwende ich das noch weniger als Literatur. (...) Was ich oft verwende, sind Sprüche und Reime. (...) Lieder verwende ich auch. Singen hat jedoch nie so gut funktioniert.“* (Ds03 Zeile 53-62) Es ist zu sehen, dass Interviewpartner 02 den Reim konkret anspricht. Auch Interviewpartner 01 hebt die Bedeutung des Reimes für den Anfängerunterricht hervor. *„Für mich ist ein wichtiges Kriterium bei der Auswahl von lyrischen Texten im Anfängerunterricht der Reim; durch seine Eingängigkeit.“* (Ds02 Zeile 247-249) Er gibt auch ein konkretes Beispiel aus seinem Unterricht, wo der Reim eine motivierende Lernatmosphäre geschaffen hat. Durch die Reimstruktur war es den Lernenden möglich neue Wörter langfristig zu lernen. *„Ich merke, dass das sehr viel bringt mit diesen kurzen Gedichten zu arbeiten. Sie [die Lernenden (Anm. d. Autorin)] merken sich Dinge leichter und es gibt Erfolgserlebnisse mit einer Reimstruktur.“* (Ds02 Zeile 98-101) Die Lernenden erkennen die reimenden Wörter nicht nur wieder sondern können sie auch länger behalten. Der Reim spielt somit bei der Textauswahl für den Anfängerunterricht sowohl in der quantitativen Studie als auch in den qualitativen Befragungen eine erhebliche Rolle. Interviewpartner 02 gibt jedoch zu bedenken, dass gerade auf den Anfangsniveaus die Auswahl der geeigneten lyrischen Texte eher gering ist. *„Ich glaube schon, dass es sehr schwierig ist gerade am Anfang auf A1. Alles, was da über Jandl hinausgeht, ist schon eher schwierig. Ich habe aber auch schon auf A2 mit Texten von Franz Hohler gearbeitet.“* (Ds03 Zeile 132-135) Er schildert eine konkrete Situation aus seinem Unterricht und stellt dabei fest: *„Was mir schon auch wichtig ist oder was ich eben gemerkt habe, dass das in irgendeiner Form der Realität der Lernenden entsprechen muss. Also ich habe mit verschiedenen Hohler Texten gearbeitet in verschiedenen Gruppen und das hat manchmal gut funktioniert und manchmal nicht. Also manchmal haben die Leute damit sehr viel anfangen können und manchmal weniger. Also zum Beispiel mit geflüchteten Jugendlichen habe ich 'In einem anderen Land' von Franz Hohler gemacht und das hat sehr gut*

*funktioniert, weil es auch um das Fremdsein geht. Und dann ein paar abstraktere Geschichten von Hohler haben nicht so gut funktioniert.“ (Ds03 Zeile 82-93)* Es ist zu sehen, dass Lehrpersonen bei der Textauswahl ihre Lernenden sehr stark einbeziehen. Ihre Erfahrungen, ihr (Vor-)Wissen sowie ihre Realität beeinflussen die Entscheidung, welche Lyrik zum Einsatz kommt. Interviewpartner 02 bevorzugt Texte, in denen individuelle Wahrnehmungen, Ängste, Wünsche, Träume etc. zum Ausdruck kommen, da sie thematisch die Erfahrungswelt seiner Lernenden ansprechen und somit das jeweilige Interesse wecken. Für ihn spielt die „*Nähe zum Text*“ (Ds03 Zeile 97) eine wichtige Rolle und stellt sich hierzu die Frage; „*ob sie [die Lernenden (Anm. d. Autorin)] sich da reinversetzen können, ob das irgendwie ihrer Realität entspricht, auch ihrer Weltvorstellung.*“ (Ds03 Zeile 99-101) Doch nicht nur die Lebenswirklichkeit der Lernenden wird berücksichtigt sondern auch ihr Alter bzw. Lebenserfahrung. Interviewpartner 02 stellt schließlich fest: „*Also mit Jugendlichen muss man einfach andere Texte machen als mit Erwachsenen. Das ist ganz klar.*“ (Ds03 Zeile 102-103) Die Zielgruppe beeinflusst somit die Entscheidung der Lehrenden, welcher lyrische Text schließlich im Unterricht zum Einsatz kommt. Interviewpartner 01 appelliert an der Eigeninitiative der Lehrpersonen: „*Ich glaube, es ist schon wichtig, dass man als Lehrende, sofern es die Möglichkeit und Zeit gibt, selbst Texte sucht, von denen man glaubt, dass sie für die Zielgruppe passen.*“ (Ds02 Zeile 166-169) Auch Interviewpartner 02 nimmt sich die Zeit und sucht seine Unterrichtstexte mit Bedacht aus. „*Wenn ich einen Text verwenden will, stellt sich die Frage, ob man den außerhalb des Unterrichts auch in irgendeiner Form lesen oder hören würde. Also quasi wenn er für mich spannend ist, ist er auch gut genug für den Unterricht. Wenn ich mir den anschau und mir denke ‚wäh‘, eigentlich ist der Text ziemlich zack und eigentlich will ich den gar nicht durchlesen - das passiert mir bei Lehrbüchern oft - dann schaue ich, dass ich irgendetwas anderes finde. Aber ja, der Text muss irgendetwas hergeben.*“ (Ds03 Zeile 195-204) „*Wenn ich nichts damit anfangen kann, warum sollte ich mich dann damit beschäftigen.*“ (Ds03 Zeile 278-279) Bereits hier wird klar, dass Interviewpartner 02 literarische Text nicht nur sprachlich, sondern auch gedanklich auf- und verarbeiten möchte.

Es steht außer Frage, dass die Lehrpersonen bei der Textauswahl auf gewisse Kriterien achten. So spielt bei einigen der Reim bei anderen das Thema des lyrischen Werkes eine große Rolle. Wichtig und relevant sind vor allem aber die

Lernenden, ihre Lebenswirklichkeit sowie ihre Interessen und Erfahrungen. Es ist feststellbar, dass Lehrende auf ihre Gruppen abgestimmte literarische Texte verwenden und dabei vieles berücksichtigen. Interviewpartner 02 geht dabei soweit, dass er sich als Leser betrachtet und von seinem eigenen Interesse ausgeht. Die Lehrperson möchte von sich aus mehr mit einem Text machen, als ihn „nur“ zu lesen. Der lyrische Text muss „etwas hergeben“. (Ds03 Zeile 203-204).

In den Kursen der befragten Lehrpersonen kommen verschiedenste lyrische Texte zum Einsatz, die meist von den Lehrenden auf ihre Zielgruppe abgestimmt werden. Es zeigt sich, dass Lehrende selbst für die Textauswahl verantwortlich sind. Interviewpartner 01 bringt es sehr gut auf den Punkt, indem er sagt: „*Ich denke sehr wohl, dass man sehr wohl Gedichte aussuchen kann, die auf Niveaustufe A1, A2 oder B1 einsetzbar sind.*“ (Ds02 Zeile 105-107)

Auffällig ist ferner, dass viele Beispiele aus dem traditionellen Lyrikkanon kommen aber auch mehrere unkonventionelle Formen von lyrischen Texten eingesetzt werden. Bereits Ünal, Dobstadt und auch Jentges machen darauf aufmerksam, dass eine erfolgreiche Poesiebehandlung auch mit abstrakteren und unkonventionellen Lyrikformen gelingen kann. (vgl. Kapitel 4.1 und Kapitel 4.2.1)

## 6.2. Häufigkeit

Die Frage, wie oft mit lyrischen Texten gearbeitet wird, bildet für diese Forschung eine wichtige Erkenntnis. In der statistischen Erhebung ist zu sehen, dass lediglich neun der 140 befragten Lehrpersonen mit Lehrerfahrung niemals lyrische Texte einsetzen. 64 Lehrende arbeiten mindestens einmal in ihrem Kurs mit Lyrik. 56 Befragte setzen sogar zwei bis drei lyrische Texte ein. Bei insgesamt 11 Lehrpersonen kommen sogar vier oder mehr lyrische Texte zum Einsatz. (vgl. Ds01 F006) Es zeigt sich ganz deutlich, dass über 90% der Befragten lyrische Texte tatsächlich in ihren Kursen einsetzen und knapp die Hälfte sogar mehr als zwei Mal mit Lyrik arbeitet. Vor dem Hintergrund der theoretischen Auseinandersetzung mit den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) und der Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2002) (vgl. Kapitel 3.2.) sind diese Ergebnisse beachtlich!

Doch wie schon bei der Textauswahl spielen auch bei der Frequenz die Lernenden und ihre Affinität zu Literatur und Lyrik eine wichtige Rolle. So äußert sich

Interviewpartner 01: *„Während meiner Zeit als Lektor in Russland gab es uralte Bücher mit denen ich arbeiten sollte, musste und durfte. Da hat Lyrik und Literatur eine große Rolle gespielt und meine Studierenden waren auch sehr lyrikaffin. Sie wollten wirklich literarische Texte, also lyrische Texte auswendig lernen und vortragen. Es gab so Wettbewerbe und so. Das ist dann eine Gruppe, die Lyrik mehr einsetzt.“* (Ds02 Zeile 294-302) Es ist somit ein bedeutender Faktor, welche Affinität die Lernenden zu Lyrik haben. Aber auch ihre Lern- und Lehrtraditionen beeinflussen den Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht. In Russland spielt das Rezitieren von Gedichten eine wichtige Rolle. Die Lernenden dort sind es somit einerseits gewohnt mit lyrischen Texten umzugehen und andererseits auch routiniert, wenn es um das Auswendiglernen von Dichtungen geht. Es ist durchaus nachvollziehbar, dass bei solchen Lerngruppen Lyrik deutlich öfter zum Einsatz kommt als bei nicht sehr literaturaffinen Schülern.

Interviewpartner 02 gibt keine genaue Auskunft über die konkrete Anzahl an lyrischen Texten in seinem Unterricht. Er gesteht: *„Ich würde gerne mehr Literatur verwenden als ich tue.“* (Ds03 Zeile 33-34) Mit Liedern scheint er jedoch oft zu arbeiten. *„Also zum Beispiel Liedtexte der Gruppe Annemaykanterei. Mit dem arbeite ich oft und das sind sehr interessante Lieder, wo man auch ein bisschen über das Lied sprechen kann.“* (Ds03 Zeile 67-69) Er verweist im Zusammenhang zur Häufigkeit auf die sprachliche und inhaltliche Weiterarbeit mit dem Text.

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass lyrische Texte durchaus ihren Einzug in den Fremdsprachenunterricht gefunden haben und dass sie in aktuellen Kursen im Durchschnitt ein bis drei Mal zum Einsatz kommen. Wie bereits bei der Textauswahl spielt aber auch bei diesem Aspekt die Affinität der Lernenden eine bedeutende Rolle und wird seitens der Lehrpersonen berücksichtigt.

### **6.3. Methodisch –didaktisches Vorgehen**

Eine der zentralen Fragen dieser Forschung lautet: *„Wie kann und wird mit lyrischen Texten im Anfängerunterricht umgegangen?“* Mich interessiert hierbei besonders das methodisch-didaktische Vorgehen der Lehrenden. Ihre Zielsetzungen, ihre Herangehensweisen, ihre Methodik und ihre Art der Unterrichtsgestaltung, wenn Lyrik eingesetzt wird, sind einzelne Teilaspekte zu dieser Forschungsfrage.

Die quantitative Fragebogenerhebung legt hier den Fokus auf die Befragung jener Lehrpersonen, die lyrische Texte mindestens einmal in ihren aktuellen Kursen einsetzen. Somit wurden in Datensatz 01 bei den Fragen F007 bis F015 die Antworten von 131 Lehrenden ausgewertet, die bereits in Frage 006 angegeben haben, mit Lyrik aktuell zu arbeiten.

### 6.3.1. Ästhetisch-kreative Prozesse

Die Fachliteratur empfiehlt bei der Arbeit mit lyrischen Texten im Anfängerunterricht ästhetisch-kreative Prozesse miteinzubeziehen. Das eigene kreative Spiel mit der Sprache, deren Neu- und Nachbildung regen die Phantasie der Lernenden bereits im Anfängerniveau an. Die in Gedichten meist leicht erkennbaren und veränderbaren Strukturen laden zum kreativen Ausprobieren neuer Formen in und mit der fremden Sprache ein.

Die drei Datensätze dieser Triangulationsforschung geben ein sehr homogenes Bild über den Aspekt der Kreativität wieder. Sowohl die Fragebogenerhebung als auch die Tiefeninterviews betonen und lassen deutlich erkennen, dass Lehrpersonen einen kreativen Umgang mit Lyrik im Anfängerunterricht anstreben und befürworten. Auf die Frage, welche Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit Lyrik im Anfängerunterricht formuliert werden, nennen 96 der 131 befragten Lehrpersonen (mit Lehrerfahrung und diejenigen, die mindestens einen lyrischen Text im Kurs bearbeiten) kreativ-produktive Aufgaben. Daneben werden sprachlich-analytische und rhythmisch-melodische Aufgaben sowie Aufgaben zur Textinterpretation nahezu gleichermaßen formuliert. Schlusslichter dieser Statistik bilden die Antwortmöglichkeiten „Aufgaben zur Vermittlung von Landeskunde“ und „Aufgaben zur Verstehenskontrolle“. (vgl. Ds01 F011)

Die konkrete Frage nach den Zielsetzungen im Zusammenhang mit Lyrik im Unterricht zeigt ebenso deutlich, dass über 100 Lehrpersonen folgende Antwortmöglichkeit unter Mehrfachnennungen angeben: „Die Lernenden lernen kreativ mit der Fremdsprache umzugehen.“ (vgl. Ds01 F010) Wenig später im Fragebogen wurde nach Vorteilen von Lyrik im Anfängerunterricht gefragt und auch hier zeichnet sich eine deutliche Mehrheit für das kreative Potential von Lyrik ab. Über 117 Mal wird der Vorteil von lyrischen Texten genannt, einen „kreativen Umgang mit Sprache“ zu ermöglichen. Daneben werden die Argumente wie „Authentizität“, „Aufbau und Training der fremdsprachlichen Kompetenzen und

*Fähigkeiten*“ sowie *„Vermeidung eines späteren Literaturschocks“* mehrfach genannt. Lediglich neun der 140 befragten Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Lehrerfahrung sehen absolut keine Vorteile am Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht. (vgl. Ds01 F016)

Zusammenfassend zeigt sich in der Statistik des ersten Datensatzes, dass der Aspekt der Kreativität bei drei unterschiedlichen Fragen eine große Rolle spielt. Die quantitative Forschung bestätigt diese Ergebnisse. Interviewpartner 01 hebt hervor: *„Ein ganz wichtiger Aspekt ist, aber das habe ich eher im universitären Bereich gemerkt, auch in der Produktion kann das was bringen, diese Verbindung von mit Sprache spielen. (...) Das habe ich wirklich auch bemerkt, dass das wirklich sehr motiviert sich mit Sprache auseinanderzusetzen.“* (Ds02 Zeile 233-237) Das Spiel mit der Fremdsprache motiviert die Lernenden zur eigenen kreativen Spracharbeit. Durch das Ersetzen einzelner Elemente (Substitution) oder einfacher Umformulierungen (Transformation) entstehen neue Texte. Interviewpartner 02 untermauert, dass eine Auseinandersetzung mit Lyrik und Literatur im Anfängerunterricht einen kreativen Zugang zur Sprache eröffnet. (vgl. Ds03 Zeile 43) Die Arbeit mit Literatur und Lyrik bedeutet für ihn: *„mal wegzugehen von der Idee Sprache ist etwas Funktionelles sondern Sprache ist auch etwas Schönes. Weil das machen Kinder ja ganz viel und Erwachsene manchmal auch, dass sie mit Sprache spielen und ich glaube das können lyrische Texte schon fördern.“* (Ds03 Zeile 247-251) Er spricht sehr deutlich die Tatsache an, dass die Sprache lyrischer Texte etwas Schönes und Ästhetisches ist. *„Ja, es kann etwas Ästhetisches sein.“* (Ds03 Zeile 246) Sie muss nicht unbedingt eine bestimmte Funktion erfüllen, sondern kann auch in veränderbarer Form auftreten. Im eigenen kreativen Um- und Verformen kann diese ästhetische Sprachverwendung bewusst gemacht und gestärkt werden. Kramsch und in weiterer Folge auch Dobstadt und Riedner sprechen diese ästhetisch-kreativen Prozesse an, die im Fremdsprachenunterricht im Zusammenhang mit Literatur und Lyrik gefördert werden sollen. (vgl. Kapitel 4.3.2.) Nur so gelingt es den Lernenden sich ihrer Möglichkeiten als kreative Konstrukteure von Bedeutung und Wirklichkeit bewusst zu werden.

Die empirische Forschung belegt schließlich, dass Lehrpersonen am Einsatz von Lyrik ästhetisch-kreative Prozesse fördern. Damit schaffen sie bei den Lernenden ein Bewusstsein dafür, was Sprache vermag, wenn sie lyrisch eingesetzt wird. In

solchen ästhetisch-kreativen Momenten verliert Sprache ihren normativen Charakter und steht fernab der „normalen“ Sprache, die in alltäglichen Kommunikationen vorherrschend zu sein scheint. Sie wird als ästhetisches Kunstwerk wahrgenommen, mit dem spielerisch oder emotional umgegangen wird. Im kreativen Spiel werden die Lernenden auf das Wort und dessen Bedeutung sensibilisiert und der Sinn dafür geschärft, wie dynamisch und abstrakt Sprache sein kann.

Ferner ist es wichtig, dass diese ästhetisch-kreativen Prozesse, die Lehrpersonen mittels Lyrik im Unterricht fördern, nicht ständig vorkommen sollten. Es ist dabei auf die Ausgewogenheit und Intensität zu achten, um Frustration oder Langeweile entgegenzuwirken. Interviewpartner 02 merkt diesbezüglich an: *„Es ist natürlich wichtig, dass man sich auch spielerisch mit Sprache auseinandersetzt aber das kann man auch nicht die ganze Zeit nur hardcore machen.“* (Ds03 Zeile 303-305) Also nicht in jeder Unterrichtsstunde sollen ästhetisch-kreative Prozesse stattfinden und nicht immer sollen lyrische Texte spielerisch oder emotional behandelt werden. Umgekehrt gilt es aber auch lyrische Texte nicht nur völlig analytisch und sachlich zu bearbeiten. Interviewpartner 01 warnt davor: *„Man muss es ja nicht nur vom DaF-Unterricht verwerten.“* (Ds02 Zeile 274) Es ist somit auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen kreativem Sprachspiel und aufgabenorientierter Spracharbeit zu achten. Beide sind in ihren Extremen abzulehnen.

Die Analyse dieser Ergebnisse verdeutlicht, dass lyrische Texte ein ideales Medium sind, um kreatives und ästhetisches Lernen zu ermöglichen. Sie sensibilisieren einerseits für die Sprache in ihren unterschiedlichen Ausdrucksformen. Andererseits tragen sie dazu bei, kreativen Selbstausdruck bei den Lernenden zu entfalten. Die befragten Lehrpersonen dieser Untersuchung nutzen dieses Potential lyrischer Texte für ihren Unterricht und fördern gezielt ästhetisch-kreative Prozesse bei der Arbeit mit Lyrik in ihrem Unterricht.

### 6.3.2. Imaginativ-reflexive Prozesse

Lyrische Texte verlangen eine bewusste und produktive Rezeption sowie die aktive Rolle des Lesers. Dabei müssen die Rezipienten sowohl sprachlich als auch kognitiv den poetischen Text verstehen, verarbeiten, ihm einen Sinn geben und seine Bedeutung aushandeln können. Auch im Anfängerunterricht sollten diese Aspekte zu Tragen kommen, wenn lyrische Texte behandelt werden.

Für die 131 befragten Lehrpersonen der Fragebogenerhebung, die Lyrik selten bis sehr oft einsetzen, spielt es eine sehr wichtige Rolle, dass ihre Lernenden die Fähigkeit erwerben lyrische Texte zu erschließen. Auf die Frage, welche Strategien vorwiegend vermittelt werden, werden „*Texterschließungsstrategien*“ (46 Nennungen), „*Strategien zur Textinterpretation*“ (35 Nennungen) und „*Strategien verschiedener Lesearten*“ (37 Nennungen) mehrfach genannt. (vgl. Ds01 F012) Auch Interviewpartner 02 stellt fest: „*Man kann literarische Texte auch verschieden lesen und verschiedene Lesearten haben.*“ (Ds03 Zeile 47-48) Doch welche Strategien konkret gemeint sind und wie diese vermittelt werden, werden weder in Datensatz 01 noch in den Tiefeninterviews weitergehend erläutert.

Klar wird jedoch in den Datensätzen 02 und 03, dass die befragten Lehrenden im Zusammenhang mit der Texterschließung und -interpretation viel offenen Raum geben. (vgl. Ds03 Zeile 229) Die Lernenden der Interviewpartner 01 und 02 erarbeiten ausgehend von ihrer individuellen Lebenswirklichkeit das literarische Werk. Sie sollen eigenständig und selbstbestimmt dem Text einen Sinn geben, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren sowie dessen Bedeutungen neu aushandeln. Interviewpartner 02 führt diesbezüglich an: „*Also zulassen, dass die Lernenden selbst eine Meinung bilden können und das auch untereinander diskutieren können. Also wenn ich quasi sage: ‚Gebt mir Interpretationen zu einem Text‘ und dann ist nur meine Interpretation richtig, dann hat das wenig damit zu tun mit Literatur zu arbeiten.*“ (Ds03 Zeile 223-228) Die aktive Sinnerschließung und subjektive Deutung des literarischen Textes seitens der Lernenden rücken in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Interviewpartner 02 merkt dabei richtigerweise an, dass es keine einzig wahre und immer gültige Interpretation gibt. In der Fachliteratur macht Kast darauf aufmerksam, dass je unterschiedlicher die Lernenden sind, desto mehr Möglichkeiten zur Konstruktion von Bedeutung eröffnen sich. (vgl. Kast 1997) Die Sinnkonstruktionen sowie Textdeutungen sind nicht etwas Statisches sondern etwas Dynamisches, Offenes und Prozesshaftes. Schon während des Leseaktes entsteht der Text vor den Augen des Lesers immer wieder neu. (vgl. Kapitel 4.2.2.)

Die Rezeptionsästhetik hat den Sinn dafür geschärft, dass die Bedeutung literarischer Texte nicht unabhängig von der Lektüre existiert sondern erst durch den Lesenden im Zusammenhang mit dem Text hervorgebracht wird. Die Rezipienten

werden nicht nur dazu angehalten die dargestellte Welt aus verschiedenen Perspektiven zu erleben, sondern auch dazu das in ihnen implizit und explizit enthaltene Weltbild zu erkennen. Dabei finden reflexive und imaginative Prozesse statt.

Interviewpartner 02 versucht mit Fragen diese Prozesse in Gang zu setzen. *„Also Fragen stellen, die vielleicht ein bisschen darüber hinausgehen, über das, an was die Lernenden selbst gedacht haben. Und das Spannende ist, dass dann, wenn man eine interessante Frage stellt, noch drei viel interessantere Fragen von den Lernenden selbst kommen. Also ein konkretes Beispiel ist eine Geschichte fertig schreiben zu lassen. Das eröffnet ganz viele Möglichkeiten, wo es dann hingehen kann und da hat man schon selbst Ideen im Kopf, aber was da von den Lernenden kommt ist so der Wahnsinn!“* (Ds03 Zeile 230-240) Er ließ zum Text „Eine Flugzeuggeschichte“ von Franz Hohler ein Ende von den Lernenden erfinden und stellt fest: *„Ich habe das total spannend gefunden, wie viele interessante Ideen da gekommen sind.“* (Ds03 Zeile 347-348) Er kommt zum Schluss: *„Mit einem Zeitungstext wäre so etwas viel langweiliger, weil man sich da auch nicht so weit aus dem Fenster traut, so gedanklich und weil sie die Phantasie nicht so anregt. Bei so einer Geschichte kannst du einfach deine ganze Phantasie verwenden. Da ist es egal, was passiert. Da gibt es kein richtig und falsch.“* (Ds03 Zeile 356-361)

Interviewpartner 02 spricht hier die Offenheit und Mehrdeutigkeit literarischer Texte an. Auch Interviewpartner 01 nützt dieses Potential lyrischer Texte. *„Ich versuche Gedichte zu wählen, die eine gewisse Mehrdeutigkeit haben und [bei denen (Anm. d. Autorin)] sich neue Wege eröffnen, wo man sich dennoch einbringt, auch wenn man sich vielleicht noch nicht so ausdrücken kann.“* (Ds02 Zeile 265-269) Er konfrontiert seine Lernenden mit Irritationen, die der lyrische Text für seine Leser bereit hält. Dabei spielen Welt-, Text- und Sprachkenntnisse sowie soziokulturelle Deutungsmöglichkeiten eine essentielle Rolle. Diese Offenheit von Literatur regt die Lernenden zur aktiven Bedeutungskonstruktion und zum (Weiter-)Lesen sowie zur Kommunikation über das Gelesene an. Das Aushandeln neuer Bedeutungen, Perspektiven und in diesem konkreten Fall eines angemessenen Abschlusses stärkt die Wahrnehmungsfähigkeit und Reflexionsfähigkeit der Lernenden. Dadurch nehmen sie die ideologischen oder emotionalen Dimensionen von Texten wahr und deuten diese. Die Lernenden entwickeln folglich die Fähigkeit Bezüge herzustellen

und bestimmen so das sprachliche Handeln. Interviewpartner 02 führt aus: *„Wichtig ist für mich vor allem, dass die Lernenden diesen Text nehmen um sich ausdrücken zu können, um darüber zu diskutieren und ihre Meinungen dazu äußern. Also als Anlass um irgendetwas zu sagen.“* (Ds03 Zeile 75-78) Der lyrische Text soll die Kommunikation initiieren und die Lernenden zu sprachlichen Handlungen anregen. Für ihn bedeutet die Arbeit mit literarischen Texten *„einerseits Denkanlass und Gesprächsanlass zugleich.“* (Ds03 Zeile 49-50) Neben dem Kommunikationsanlass spricht er die gedankliche Auf- und Verarbeitung der literarischen Texte an. *„Literatur muss für mich auch einen Denkanstoß haben. Wenn ich darüber nicht nachdenken kann, dann hat das wenig mit Literatur zu tun.“* (Ds03 Zeile 206-209)

In einer reflexiven Auseinandersetzung über ihre Texterschließung, ihre Deutungen und letztendlich über ihre Einstellungen erwerben die Lernenden Kompetenzen, die ihre Sprachkenntnisse vielschichtiger machen und ihnen dabei helfen mit der Fremdsprache flexibler und bewusster umzugehen. Dass es dabei auch zu einem motivierten und lustvollen Unterricht kommen kann, unterstreicht Interviewpartner 01. Er bringt ein Beispiel von seiner Schülergruppe, die ein Monatsgedicht mit ihren Namen und Geburtstagen bearbeitet hat. Die Lernenden sollten schließlich ein Parallelgedicht verfassen. *„In dieser Klasse ist durch dieses Gedicht irrsinnig viel Dynamik entstanden und es war die Motivation da, dass sich die Lernenden selbst beim Schreiben des Parallelgedichts einbringen. Dadurch haben sie sich die Monate auch gemerkt und das hat ihnen Freude gemacht.“* (Ds02 Zeile 219-224) Die Lernenden bringen sich persönlich beim Umschreiben des lyrischen Textes ein, sodass ein lustvoller und motivierter Unterricht stattfinden kann. Interviewpartner 01 führt noch weiter aus: *„Ich habe gemeint, dass Lyrik nicht nur ein motivierendes Lernen auslösen kann sondern vielleicht auch ein tiefer gehendes Lernen, ein Lernen, das mehr beim Lernenden ankommt.“* (Ds02 Zeile 211-214) Die Lernenden erarbeiten wie bereits angesprochen ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen und ihren individuellen Einstellungen den literarischen Text. Die persönlichen Reflexionen der Sinnzuschreibung wie auch Textdeutung werden offen gelegt und können diskutiert werden. Dabei werden auch Diskursfähigkeiten geschult und gefördert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Lehrende bei der Arbeit mit lyrischen Texten besonders im Kontext der Texterschließung und -deutung Prozesse fördern, die die Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit der Lernenden stärken

sowie ihre Phantasie anregen. Die befragten Lehrpersonen der Tiefeninterviews nützen dabei die Offenheit und Mehrdeutigkeit von lyrischen Texten. Die Lernenden lernen diese bewusst wahrzunehmen, individuell zu deuten sowie kritisch zu hinterfragen. Dabei rücken imaginativ-reflexive Prozesse seitens der Lernenden in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens. Sie sollen schließlich in der Lage sein, sowohl formal als auch kognitiv literarische Texte erschließen, sich neue Wege zum Verständnis erfragen und sie in einer reflexiven Auseinandersetzung über die subjektiven Zuschreibungen und gesellschaftlichen Konventionen auch interpretieren, hinterfragen und sich darüber austauschen zu können.

#### 6.3.4. Individuelle Schwerpunktsetzungen

Bei einer Lyrikbehandlung im Anfängerunterricht können verschiedene Schwerpunkte gelegt werden. So kann die Sprache, das Thema, der Rhythmus und der Klang oder auch ein kulturbezogenes Lernen in den Fokus des Unterrichts rücken. Die empirische Forschung versucht das Hauptaugenmerk von Lehrpersonen näher zu erfassen, doch zeigt sich hier ein sehr durchwachsenes Bild. Die quantitative Befragung stellt fest, dass das Hauptaugenmerk beim Einsatz lyrischer Texte der 131 befragten Lehrpersonen (mit ein- oder mehrjähriger Lehrerfahrung und zudem mit lyrischen Texten im Unterricht arbeiten) vorwiegend auf sprachlichen Aspekten liegt. Daneben stehen thematische und phonetische Aspekte im Zentrum der Aufmerksamkeit. An vierter Stelle werden Aspekte eines kulturbezogenen Lernens genannt. (vgl. Ds01 F009) Die qualitative Forschung spiegelt die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wider. Interviewpartner 01 erläutert: *„Also in einem klassischen „Sprachkurs“ bemühe ich mich mit Literatur zu arbeiten. Bei mir ist das sehr oft in Kombination mit Film. (...) Jetzt auf der Diplomatischen Akademie und in der Übergangsklasse (...) versuche ich Literatur dazu zu machen; anlassbezogen oder thematisch.“* (Ds02 Zeile 34-41) Auf die konkrete Frage nach seiner individuellen Schwerpunktsetzung äußert er sich mit folgenden Worten: *„Mein Hauptaugenmerk liegt momentan eher im Bereich...naja um sie zu motivieren, Wortschatz natürlich auch, deutungsbezogenes Lernen, im Verbund mit kulturellem Lernen und Landeskunde.“* (Ds02 Zeile 49-50) In Anbetracht seiner bisherigen Lehrtätigkeit und -erfahrung erscheint diese individuelle Schwerpunktsetzung aus biographischer Sicht durchaus nachvollziehbar. (Ds02 Zeile 06-27)

Für Interviewpartner 02 stehen unter anderem phonetische Aspekte im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens: *„Für was ich Lyrik und Gedichte vor allem verwende, ist zur Ausspracheübung.“* (Ds03 Zeile 55-56) In lyrischen Texten treten morphologische und grammatikalische Strukturen in überraschenden Zusammenhängen auf und ermöglichen dadurch das Behalten und Festigen neuer Formen. Zudem regt Lyrik durch ihren Rhythmus und Klang dazu an, einerseits mit Variationen in der Intonation zu spielen und andererseits im Sprechtempo sowie in der Sprechgeschwindigkeit zu variieren. (vgl. Kapitel 4.2.1.) Interviewpartner 02 führt diesbezüglich weiter aus: *„Ich glaube lyrische Texte gehen auch sehr gut zum Aussprachetraining. So etwas wie rhythmisches Sprechen ist mit Lyrik natürlich super, weil Lyrik ja auch gewisse rhythmische Muster hat. Das ist ja eigentlich darauf angelegt im Sprachunterricht verwendet zu werden.“* (Ds03 Zeile 252-256) Interviewpartner 01 bestätigt, dass Variationen in der Lautstärke zum Abbau von Hemmungen beitragen und helfen Sprechängste zu überwinden. *„Lautgedichte fallen mir ein, die ich früher sehr oft gemacht habe. Diese Lautgedichte können Hemmungen lösen. Es ist auch motivierend mal laut oder leise zu lernen im Unterricht.“* (Ds02 Zeile 228-230) Durch das Rezipieren von Klang und Rhythmus wird das Vertrauen der Lernenden in die eigenen Fremdsprachenkompetenzen gestärkt und dies führt wiederum zu einem souveränen Umgang mit der fremden Sprache. Koppensteiner und Schwarz sowie Esselborn sprechen dieses Potential in lyrischen Texten an. (vgl. Kapitel 4.2.1.) Eine gezielte Förderung der klanglichen Gestaltungskraft lyrischer Texte trägt zu einer Atmosphäre der Entspannung gegenüber der fremden Sprache ein und stärkt die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schwerpunktsetzung bei einer Lyrikbehandlung im Anfängerunterricht sehr stark von der jeweiligen Lehrerpersönlichkeit abhängt. Die individuellen Stärken der Lehrpersonen und die eigenen Interessen und Vorlieben rücken je nach Situation und Lernenden-Konstellation unterschiedliche Aspekte der lyrischen Texte in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens.

#### **6.4. Einfluss des literarischen Habitus seitens der Lernenden**

Wie bereits in Abschnitt 6.1. und 6.2. im Zusammenhang zur Textauswahl und zur Häufigkeit erwähnt, üben die Lernenden einen großen Einfluss auf den Einsatz und

die Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht aus. Ihre bisherige Lerntradition, ihre Erlebnisse mit Literatur und Poesie beeinflussen wesentlich die Entscheidungen, Vorgehensweisen und Handlungen der Lehrpersonen. Besonders die qualitativen Tiefeninterviews sprechen diesen Aspekt an. So gibt Interviewpartner 01 zu bedenken, dass Lernende über einen unterschiedlichen literarischen Hintergrund bzw. Bildung verfügen und dies große Auswirkungen auf den Unterricht hat. Im Zusammenhang mit seiner Schülergruppe, die er derzeit unterrichtet, äußert er sich: *„Da merke ich wirklich, dass das massive Probleme auslöst, weil sie überhaupt nicht gewohnt sind lange Texte zu lesen, sinnerfassend zu lesen (...) Auch meine Erfahrung an der Uni in Pilsen bei meinen Literaturseminaren zeigt, dass es auch hier durchaus Studierende gab (...), die nicht wirklich längere Texte gelesen haben. (...) Sie lesen vielleicht Zeitungen oder im Internet irgendwas aber es gibt oder es gab durchaus auch Studierende, die das auf ihrem Bildungsweg nicht wirklich mitgenommen haben.“* (Ds02 Zeile 140-151) Dass dieser literarische Bildungshintergrund nicht nur für die Textauswahl sondern auch für die Arbeit und Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text große Relevanz hat, bestätigt Interviewpartner 02: *„Ich habe schon bemerkt, dass die Arbeit mit literarischen Texten und auch [die Fähigkeit (Anm. d. Autorin)] eine gewisse Interpretation selber zu schaffen, war bei Lerngewohnten einfacher als bei Lernungewohnten; also quasi mal wegzugehen von dem, was da ist und da mehr reinlesen zu können. Das ist schon etwas, das meiner Meinung nach mit Übung zu tun hat.“* (Ds03 Zeile 108-113) Es stellt schließlich fest: *„dass man Lernungewohnte auch ein bisschen dorthin bringen muss und ihnen sagt: ‚Naja schau mal, was könnte das noch heißen?‘“* (Ds03 Zeile 117-119)

Hervorgehoben werden neben den divergenten Lesekompetenzen auch die damit einhergehenden Reflexionsfähigkeiten, die bei den Lernenden unterschiedlich stark ausgeprägt und trainiert sind. Folglich sind Fragen nach der Erwartungshaltung und Erfahrung der Lernenden im Umgang mit lyrischen Texten deshalb von Bedeutung, weil sie Konsequenzen für die Lehrpersonen und ihre Unterrichtsgestaltung haben. Unterrichtende beziehen schließlich nicht nur bei der Auswahl der lyrischen Texte ihre Lernenden ein, sondern auch bei ihren methodisch-didaktischen Vorgehensweisen. Wie und welche Fragen gestellt werden müssen, ist von der Lehrperson in Abhängigkeit von ihren Lernenden zu bestimmen. Besonders dann,

wenn sie ihre Kursteilnehmer dahin bringen wollen auch die potenzielle Vielschichtigkeit eines literarischen Textes wahrzunehmen und zu reflektieren.

### 6.5. Engagement der Lehrpersonen

Ein weiterer Faktor, der den Einsatz und die Arbeit mit Lyrik im Anfängerunterricht tangiert, ist die Frage nach den geeigneten Unterrichtsmaterialien. Können Lehrpersonen auf passende Didaktisierungsvorschläge und erprobte Unterrichtsmaterialien zurückgreifen oder erstellen sie selbst Aufgaben- und Übungsblätter? Stehen Lehrpersonen lyrische Texte und dazu passende Didaktisierungsvorschläge in aktuellen Lehr- und Kursbüchern zur Verfügung? Können sie darauf zurückgreifen oder woher stammen ihre Unterrichtsmaterialien? Diesen Fragen geht die empirische Forschung auf den Grund. Die quantitative Studie fragt bei 131 Lehrpersonen nach: *„Aus welchen Quellen entnehmen Sie zu den lyrischen Texten passende Unterrichtsmaterialien?“* Spitzenreiter ist hier die Antwortmöglichkeit *„Ich erstelle selbst Unterrichtsmaterialien.“* An zweiter Stelle wird das Internet als Quelle genannt und dicht dahinter folgt die Antwort *„aus dem Kursbuch/Lehrbuch/Lehrerhandbuch“*. Die Antwortmöglichkeit *„aus meiner Aus- und Weiterbildung erworben“* bildet das Schlusslicht dieser Statistik. (vgl. Ds01 F015) Diesen Trend spiegeln auch die qualitativen Tiefeninterviews wider. Interviewpartner 01 merkt einen gewissen Rückzug von Literatur in aktuellen Kursbüchern. *„Für mich ist es sehr interessant, wenn ich mir die Lehrbücher der letzten Jahre durchblättere. Da sehe ich schon eine Tendenz dazu weniger Literatur einzusetzen.“* (Ds02 Zeile 115-117) Er fügt hinzu: *„Ich denke, soweit ich den Lehrbuchmarkt übersehe, dass Literatur ein bisschen ins Hintertreffen geraten ist. Man hat früher mehr gemacht.“* (Ds02 Zeile 164-166) Besonders Lyrik scheint laut ihm in aktuellen Kursmaterialien keine Rolle mehr zu spielen. *„Wenn ich mir die Lehrbücher anschau, mit denen ich derzeit arbeite, da spielt Lyrik kaum eine Rolle.“* (Ds02 Zeile 302-303)

Interviewpartner 02 würde gerne mehr Literatur verwenden. (vgl. Ds03 Zeile 33) Er begründet dies mit folgenden Worten: *„Das hat ein bisschen mit Vorbereitung zu tun. Ich lese selbst nicht viel und ich komme wieder langsam zum Lesen und da habe ich schon wieder zwei Textstellen gefunden, die ich sehr gern im Unterricht verwenden wollen würde. Aber ich kenne vielleicht auch einfach zu wenig. Ich würde gerne mehr machen, weil ich schon finde, dass Literatur sehr viel Potential hat für den*

*Unterricht.*“ (Ds03 Zeile 35-41) Es ist herauszulesen, dass der Einsatz von authentischen literarischen Texten durchaus beabsichtigt wird, doch ihr Einsatz im Unterricht erst mit geeigneten Materialien und Didaktisierungen funktioniert und diese die Lehrperson selbst erstellt. Folglich hängt der Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht sehr stark vom Engagement der Lehrperson ab. Die meisten gestalten ihre Unterrichtsmaterialien selbst oder greifen auf Didaktisierungsvorschläge aus dem Internet zurück. Die befragten Lehrpersonen zeigen ein beachtlich hohes Engagement. Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lese- und Reflexionsprozess hilft bei der Organisation und Durchführung eines lebendigen Lyrik-Unterrichts.

#### **6.6. Umgang mit Lyrik zwischen Überforderung und Motivation**

Lyrik im Anfängerunterricht einzusetzen kann seine Vorteile aber auch seine Grenzen haben. So zählen das geringe Sprachniveau sowie die verminderte Rezeptionsgeschwindigkeit der Lernenden zu den Argumenten, die den Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht ablehnen. Oft gelten lyrische Texte als zu schwierig oder zu anspruchsvoll oder eben aufgrund ihrer abstrakten Sprache und Form als ungeeignet für den kommunikativen alltagsbezogenen Sprachunterricht. Die empirische Forschung möchte herausfinden, welche Grenzen oder Gefahren Lehrpersonen am Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht, besonders auf den Stufen A1 und A2 wahrnehmen.

Die quantitative Untersuchung zeigt, dass fast zwei Drittel der befragten Lehrpersonen durchaus Grenzen am Einsatz von Lyrik auf den Stufen A1 bis A2 sehen. Am häufigsten (80 Nennungen) wird angegeben, dass es beim Einsatz lyrischer Texte im Anfängerunterricht zu einer Überforderung der Lernenden kommen kann. (vgl. Ds01 F017)

Interviewpartner 01 spricht neben dem Sprachniveau auch die Komplexität der Texte an, die Lernende überfordern könnte. *„Eine große Frage ist natürlich das Sprachniveau. Ich bemerke schon, wenn das Niveau niedrig ist und die Texte komplexer, dass sich relativ schnell eine gewisse Frustration einstellt. Umgekehrt ist es auch ein Erfolgserlebnis, wenn sich Texte erschließen.“* (Ds02 Zeile 81-86) Er führt wenig später weiter aus: *„Ich achte auf eine möglichst einfache Sprache. Ich kann jetzt nicht ein naturalistisches Gedicht im Anfängerunterricht machen, wenn da*

*lauter Passiv-Konstruktionen drinnen sind, die dann demotivierend wirken.“ (Ds02 Zeile 251-256) Auch Interviewpartner 02 versucht einer Überforderung der Lernenden entgegenzuwirken, indem er bei der Auswahl lyrischer Texte für den Anfängerunterricht auf eine einfache Sprache und eine kurze Textlänge achtet. „Sie müssen einfach sein. Ich glaube das Wichtigste ist einmal der Wortschatz, dann der Satzbau. Also wenn du Satzkonstruktionen hast, die semantisch viel abverlangen, ist das schon schwierig. (...) Ich glaube auch eher kurz. Gerade im Anfängerunterricht wird schon sehr viel abverlangt an Denkleistung, sowohl sprachlich als auch interpretatorisch. Wenn dann noch Textlänge dazu kommt, ist dann gleich das Arbeitsgedächtnis überlastet und es kann zu Frustration kommen.“ (Ds03 Zeile 261-272)*

Doch nicht alle Befragten sehen Nachteile oder Grenzen am Einsatz von Lyrik. Knapp jede dritte Lehrperson (32,86% der Befragten) antwortet auf die Frage *„Welche Grenzen sehen Sie, wenn Lyrik im Anfängerunterricht (A1 – A2) eingesetzt wird?“* mit der Antwort *„Ich sehe keine Grenzen!“* (vgl. Ds01 F017)

Ferner zu beachten ist die weitere Verteilung der Antworten im Hinblick auf die Grenzen beim Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht. Neben der Gefahr die Lernenden zu überfordern, wird das Argument *„nicht relevant für Prüfungen“* 24 Mal und das Argument *„zu wenig Alltagsbezug“* 21 Mal angegeben. (vgl. Ds01 F017) Diese Argumente sind nicht zu unterschätzen. Auch die Tiefeninterviews sprechen diese Thematik an. Interviewpartner 01 merkt an: *„Es kommt auf die Situation darauf an. Wenn ich schauen muss, dass meine Lernenden möglichst schnell ein gewisses Niveau erreichen sollen und dann vielleicht auch noch auf eine Prüfung hinlernen, dann wird wahrscheinlich auch nicht viel Zeit für Lyrik bleiben. Aus meiner Erfahrung und von KollegInnen weiß ich das auch, dass man sich in solchen Situation zweimal überlegt, ob man selbst was gestaltet und macht oder ob es das Zuckerl für die letzte Stunde ist.“* (Ds02 Zeile 304-313) Interviewpartner 02 unterstreicht das Argument der Zeit: *„Am Anfang hast du einfach echt Stress, dass sie mal den Alltag bewältigen können. Da sind Formulare einfach viel wichtiger als ein Gedicht interpretieren zu können. Formulare gibt es einfach so viele!“* (Ds03 Zeile 298-301)

Die online durchgeführte Fragebogenerhebung spiegelt diesen Prüfungsdruck und Zeitdruck wider. Auf die Frage, in welchen Situation Lehrpersonen Lyrik in ihrem Unterricht einsetzen, wird die Antwortmöglichkeit *„als Zuckerl/als Auflockerung“* am

häufigsten angegeben. Die weiteren Antwortoptionen „*als Training der Fertigkeiten*“, „*zur Wortschatzarbeit*“ sowie „*als Einstieg zu einem Thema*“ werden fast gleich oft angegeben. (vgl. Ds01 F007)

Interessant in diesem Zusammenhang sind auch die Reaktionen der Lernenden. Die quantitative Untersuchung befragt die 131 Lehrpersonen mit ein- und mehrjähriger Lehrerfahrung und die zudem auch mit lyrischen Texten arbeiten, wie ihre Kursteilnehmer reagieren, wenn Lyrik im Anfängerunterricht eingesetzt wird. Knapp über die Hälfte (51%) der befragten Lehrpersonen (genauer: 72 Lehrende) antwortet mit „*neugierig*“. 20 Lehrpersonen geben an, ihre Lernenden seien beim Einsatz lyrischer Texte auf den Stufen A1 und A2 „*überfordert*“. 13 Befragte bemerken eine „*begeisterte*“ Reaktion bei ihren Kursteilnehmern und 4 Lehrpersonen wählen die Antwortmöglichkeit „*gelangweilt*“. Zu beachten ist ferner, dass 176,79% (22 Lehrende) die Frage mit „*Sonstiges*“ beantworten und Reaktionen nennen wie „*unterschiedlich*“ (5 Nennungen) „*interessiert*“ (4 Nennungen) „*überrascht*“ (2 Nennungen) „*neutral*“ (2 Nennungen) „*verwirrt*“ (2 Nennungen) oder anderes. (vgl. Ds01 F013)

Interviewpartner 01 beobachtet in seinem Unterricht motivierte und affektive Reize. (vgl. Ds02 Zeile 65) Er betont: „*Also für mich persönlich ist der Hauptpunkt die Motivation.*“ (Ds02 Zeile 191) Er kommt erneut auf das zuvor erwähnte Beispiel mit seiner Schülergruppe zu sprechen und fügt hinzu: „*Bei diesem ganz simplen Monatsgedicht, das sie dann weitergeschrieben haben und auf ihre Klasse umgeschrieben haben, da war ein echter Austausch da; und auch ein hoher! Da war auch ein großer affektiver Effekt gegeben.*“ (Ds02 Zeile 336-339) Das waren Situationen, „*wo ich gemerkt habe die Motivation ist jetzt recht groß und wo sie auch stolz waren auf ihre Produkte.*“ (Ds02 Zeile 339-341)

Interviewpartner 02 stellt in seinem Unterricht im Zusammenhang mit dem erwähnten Hohler-Text fest: „*Ich habe auch gemerkt, dass die anderen wirklich Interesse daran gehabt haben, welche Ideen die anderen gehabt haben. Das ist einfach ein reger Austausch, der hier passierte.*“ (Ds03 Zeile 349-352) Die Motivation steigerte sich durch den Einsatz des literarischen Textes, der Fremdsprachenunterricht wurde in diesem konkreten Fall lebendiger.

Lyrische Texte regen stärker zum Nachfragen, Reagieren und Stellungnehmen an. Sie bieten reale Gesprächsanlässe und lösen im besten Fall Motivation bei den

Lernenden aus, indem sie Neugier erregen, Interesse erwecken oder gar Spannung erzeugen. Durch den intensiven Austausch zwischen den Lernenden entsteht ein lebendiger Sprachunterricht. Am Einsatz von Lyrik wird die Lust auf Literatur und die Motivation am Lesen geweckt, sodass im Idealfall die subjektive Auseinandersetzung mit dem lyrischen Text Freude bereitet.

### 6.7. Im Kontext des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens

Lyrische Texte gelten im muttersprachlichen Unterricht als fester Bestandteil. Nach den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) und der Profile Deutsch (Glaboniat u.a. 2002) sollen sie ebenfalls im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, allerdings nicht auf den Niveaustufen A1 und A2. (vgl. Kapitel 3.2.)

Die vorliegende Lehrenden-Befragung nach der Bedeutsamkeit von Lyrik im Anfängerunterricht erscheint vor diesem Hintergrund für diese Forschung als ausschlaggebend. So fragt die quantitative Fragenbogenerhebung: *„Welchen Stellenwert würden Sie dem Themenkomplex Lyrik im Anfängerunterricht (A1-A2) beimessen?“* Von den 140 befragten Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Lehrerfahrung antworten 71 Unterrichtende (50,71%) Lyrik im Anfängerunterricht ist *„weniger wichtig“*. 42 Lehrende (30,00%) plädieren für *„eher wichtig“*. 15 Befragte (10,71%) geben die Antwort *„unwichtig“* und 12 Lehrpersonen (8,58%) denken, dass Lyrik im Anfängerunterricht sogar *„sehr wichtig“* ist. (vgl. Ds01 F018) Es ist zu sehen, dass die Mehrheit der befragten Lehrenden (61,42%) Lyrik für die Anfängerniveaus A1 und A2 als weniger wichtig einstuft. Hingegen ist es beachtenswert, dass ein Drittel der Befragten lyrischen Texten einen eher höheren Rang einräumt als die theoretischen Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001).

Interviewpartner 01 bewertet dieses Ergebnis sehr positiv: *„Für mich ist es eigentlich ein überraschend positives Ergebnis. Also ich hätte mir nicht gedacht, dass so viele sehr wichtig oder eher wichtig ankreuzen.“* (Ds02 Zeile 286-288) Auch Interviewpartner 02 schließt sich dem an. *„Also ich finde es sehr spannend, dass 30% gesagt haben, es ist ‚eher wichtig‘.“* (Ds03 Zeile 292-294) Er versucht folgende Begründung zu geben: *„Ich glaube eben es kommt daher, dass doch 50% sagen, es ist weniger wichtig, weil einfach andere Sachen wichtiger sind im*

*AnfängerInnenunterricht.*“ (Ds03 Zeile 292-294) *„Am Anfang gibt es so viele Sachen, die wichtiger sind als sich jetzt mit Literatur zu beschäftigen. Dass dann vor allem auf A1 und auch noch A2 da viele sagen es ist weniger wichtig. Aber ich finde trotzdem, dass da 30% sagen, es ist eher wichtig, ist schon spannend.“* (Ds03 Zeile 307-312) Wie er bereits erwähnt, nehmen in seinem Anfangsunterricht Formulare und alltagsbezogene Sprachanlässe eine wesentlich relevantere Stellung ein. Dennoch lässt sich aus diesen Ergebnissen schließen, dass Lehrpersonen die Bedeutung und das Potential von Lyrik im Fremdsprachenunterricht anerkennen. Interviewpartner 02 gibt zu verstehen: *„Ich glaube, dass irgendwo ein Bewusstsein da ist. Also viele wissen ja, dass Literatur sehr wichtig ist, dass man so etwas auch in den Unterricht reinbringt, aber vielleicht nicht die Ressourcen dafür hat, dies umzusetzen.“* (Ds03 Zeile 313-317)

Dass diese Ergebnisse eine Diskrepanz zu der theoretischen Ebene (Referenzrahmen, Profile Deutsch) darstellt, davon ist weniger auszugehen. Im Zusammenhang zu den Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) äußert sich Interviewpartner 02: *„Ich habe sowieso meine Probleme mit diesen Referenzniveaus, weil ich glaube, dass es um ganz andere Sachen geht. Es ist hilfreich um Standards zu setzen und irgendwie zu vergleichen und halbwegs homogene Gruppen zu schaffen. Aber ich meine, man kann ja Literatur auch nicht so verallgemeinern und sagen, alle Literatur ist erst ab B2 möglich.“* (Ds03 Zeile 123-131) Interviewpartner 01 denkt ähnlich: *„Von dieser Empfehlung halte ich gar nichts. (...) Zum Beispiel eben mit dieser Gruppe in der Schule bemühe ich mich darum kurze Gedichte zu machen (...) und die haben garantiert nicht das Niveau B2 und ich merke trotzdem, dass das sehr viel bringt.“* (Ds02 Zeile 98-101) Auch in den niedrigeren Stufen lassen sich demnach Mittel und Wege finden lyrische Texte einzusetzen und ihnen einen geeigneten Stellenwert zukommen zu lassen. Interviewpartner 02 ist überzeugt: *„Und dass sie selbst irgendetwas schaffen, in die Richtung Modelltext, so Haikus. (...) Das geht sicher ab A1.“* (Ds03 Zeile 148-151) Er kommt zum Schluss: *„Also das mit B2 finde ich schon sehr hoch angesetzt.“* (Ds03 Zeile 137)

Interviewpartner 01 sieht am Einsatz von lyrischen Texten in seinem Unterricht auch eine Möglichkeit Lernende anzusprechen, die sonst auf relativ wenig ansprechen. *„In beiden Situationen, die ich versucht habe anzusprechen (...) habe ich schon*

*bemerkt, dass sich Schüler, die sich bislang überhaupt nicht eingebracht haben, in diese Arbeit mit dem Gedicht oder ein Parallelgedicht zu schreiben einbringen konnten. Dass das manchen einfach mehr liegt, das Rezitieren von einem Gedicht. Das ist einfach ein Zugang, der in Lehrwerken sehr oft nicht vorkommt und man vergibt eigentlich ein bisschen die Chance solche Lernenden auch anzusprechen.“ (Ds02 Zeile 365-376) Er beteuert: „Ich glaube schon, dass es Lernende gibt, die auf Lyrik konkret sehr gut ansprechen oder auf Literatur mehr ansprechen als auf den ‚klassischen Unterricht‘, den Lehrbuchunterricht.“ (Ds02 Zeile 387-391)*

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Lyrik im Anfängerunterricht eine besondere Stellung zugeschrieben wird. Es ist zu sehen, dass Lehrenden die Empfehlungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens nicht als Einschränkung oder Verbot verstehen. Die Kann-Beschreibungen sind zwar richtungsweisend und akzeptierte Richtlinien, aber sie hindern nicht die in dieser Forschung befragten Lehrpersonen daran, lyrische Texte bereits vor dem Niveau B1 und B2 einzusetzen und zu befürworten. Die Ergebnisse lassen eine Haltung der Unterrichtenden erkennen, die lyrische Texte im Anfängerunterricht integriert. Die Befragten sprechen Argumente für den Einsatz lyrischer Texte an, da sie dazu beitragen einen vielfältigen und abwechslungsreichen Unterricht zu gestalten. Sie bildet somit ein ideales Gegengewicht zur Belanglosigkeit oder Langeweile manch eines Fremdsprachenunterrichts.

## **7. Conclusio**

Die Ergebnisse der Triangulation zeigen, dass lyrische Texte nicht als unantastbares Bildungsgut wahrgenommen werden, sondern als Gegenstand lebendiger Auseinandersetzung betrachtet werden. Die Analyse und Deutung der Ergebnisse der empirischen Forschung belegen, dass sich die befragten Lehrpersonen der Potentiale, die lyrische Texte bereits auf den Stufen A1 und besonders A2 darbieten, bewusst sind und unterschiedlich Gebrauch davon machen.

Die vorliegende Forschung bringt die Erkenntnis, dass die Arbeit mit lyrischen Texten im Fremdsprachenunterricht sowohl literaturgerecht als auch lernendengerecht erfolgen kann und dass sich die Lernziele Sprachkompetenz und Literaturkompetenz durchaus verbinden lassen. Lyrische Texte werden nicht für sprachliche Lernziele funktionalisiert, sondern es kommt daneben auch das spezifisch Literarische eines

Textes, dem was Literarizität ausmacht, zum Ausdruck. Dabei spielen, wie aus der Untersuchung klar hervorgeht, besonders ästhetisch-kreative sowie imaginativ-reflexive Prozesse eine große Rolle. Die Lernenden der befragten Lehrpersonen sollen schließlich die Fähigkeiten erwerben, literarische Texte sprachlich und kognitiv verstehen, verarbeiten, individuell deuten sowie schließlich über sie reflektieren zu können.

Es liegt an den Lehrpersonen geeignete Texte einzusetzen, die einerseits den Adressaten andererseits den Unterrichtszielen gerecht werden. An erster Stelle steht die sprachliche Angemessenheit. Die ausgewählten Texte sollen für das sprachliche Niveau der Lernenden geeignet sein sowie sinnvolle Lernhandlungen mit der Sprache erlauben. Zweitens gilt es die inhaltliche Relevanz seitens der Lernenden einzubeziehen. Die inhaltliche Angemessenheit basiert auf der Beziehung zwischen Textinhalt und Lernvoraussetzungen. Die angebotenen lyrischen Texte sollen Themen und Darstellungen aufgreifen, die von der Erfahrungswelt der Lernenden nicht weit entfernt sind. Zudem sollen sie dem intellektuellen Niveau und dem Vorwissen der Lernenden entsprechen sowie an ihre Lebenswirklichkeit anknüpfen. Besonders geeignet scheinen Texte zu sein, die zur aktiven Spracharbeit anregen. Im besten Fall provozieren sie ihre Leser zu einer sprachlichen und emotionalen Reaktion. Sie sind Denk- und Gesprächsanstoß zugleich.

Den Lehrpersonen fällt die Aufgabe zu, nach genauer Analyse der sprachlichen und inhaltlichen Komplexität und somit Eignung der lyrischen Texte für die jeweilige Zielgruppe adäquate Hilfestellungen und Aufgaben zu entwerfen. Sie sollen den Lernenden ermöglichen neben der sprachlichen Gestaltung auch die ästhetisch-künstlerische Dimension von Lyrik wahrzunehmen. Die ausführlichen Beispiele der qualitativen Forschung zeigen, wie fruchtbar eine solch umfassende Betrachtung von Lyrik für den Fremdsprachenunterricht sein kann.

Nicht zuletzt zeigt die vorliegende empirische Forschung auf, dass die befragten Lehrpersonen eine umfassende Rezeption von Lyrik anstreben, die lyrische Texte nicht auf einen Bearbeitungsaspekt – sei es formal oder inhaltlich – reduziert, sondern sprachliche und inhaltliche Mittel betont und verknüpft. Weiters zielt die Auseinandersetzung mit Lyrik im Unterricht darauf ab, dass sich den Lernenden auch die ästhetischen, ambivalenten und kreativen Dimensionen von Lyrik und Sprache

erschließen. Dass es dabei zu einem motivierenden und lustvollen Unterricht kommt, wird in dieser Forschung bestätigt.

Das Forschungsziel, jene Stimmen zu bündeln, die den Ruf nach einer Überarbeitung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Sinne einer Berücksichtigung von Literatur schon vor der Stufe B2 lauter werden lassen, zu erreichen, gelingt kaum ohne das Sprachverständnis des Dokuments zu hinterfragen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) definiert in seinen Ausführungen sehr genau, was Fremdsprachenlernende auf welchem Leistungsniveau zu einem bestimmten Zeitpunkt können müssen. Die beschriebenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Dokumenten beruhen auf einem Sprachverständnis, das sehr stark alltags- und problemlösungsorientiert ist. Die sprachliche Bewältigung des Alltags soll letztendlich gelingen und funktionieren. Die hier vorliegende Masterarbeit möchte darauf aufmerksam machen und stellt schließlich die Frage, ob im Rahmen kultureller Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen ein solches, auf sogenannte Problemlösungen beruhendes Sprachverständnis als Richtlinie für die Ausbildung schöpferisch-ästhetischer und emotional-affektiver Potentiale fungieren kann? Sollte dieses sehr eng gefasste und gebrauchsanweisende Verständnis von Sprache nicht erweitert werden, um auch solche Aspekte der Sprachverwendung und Sprachhandlungen zu erfassen, die sich aus einer spezifischen Auseinandersetzung mit ästhetisch-literarischen Texten ergeben?! Die Arbeit mit lyrischen Texten schafft nämlich Erkenntnis, trägt zum Weltverständnis bei und beeinflusst unsere Denk- und Sprechmuster. In weiterer Folge bestimmt sie unser Handeln innerhalb der Gesellschaft. Gleichzeitig ist die Begegnung mit ihnen, zumindest in den meisten Fällen eine genussvolle Erfahrung, die einfach motiviert.

Die unterschiedlichen Herangehensweisen der Lehrpersonen reflektieren nicht zuletzt die Diversität der literatur- und sprachdidaktischen Traditionen und der verschiedenen Arbeitskontexte der Untersuchungsteilnehmer. Vor diesem Hintergrund war eine Vereinheitlichung der Sichtweisen nicht zu erwarten. Es ging mir nicht um die richtige Interpretation des Literarischen, sondern darum, sich über die verschiedenen Sichtweisen auf dieses Literarische und seine Relevanz für

sprachliche und kulturbezogene Lernprozesse auszutauschen. Ebenso war es ein Anliegen, diese Relevanz, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) seine für den Fremdsprachenunterricht folgenreiche Einschränkung gefunden hat, aus der Perspektive der Lehrpersonen kritisch zu hinterfragen.

Die ausgeführten Überlegungen dokumentieren, dass lyrische Texte bereits auf unteren Niveaustufen des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden können und sollten, da sie sowohl in bildungspolitischer Hinsicht als auch in Bezug auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden wichtige Anregungen und Erkenntnisse bieten.

## Literaturverzeichnis

ABCD-Thesen (1990): Zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. IDV-Rundbrief 45, September 1990, S.15-18.

ABRAHAM, Ulf & KEPSE, Matthis (2006): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2.Aufl. (Grundlagen der Germanistik 42). Berlin: E. Schmidt.

AGUADO, Karin (2015): Triangulation. Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In: Elsner, Daniela/Viebrock, Britta (Hrsg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Bd. 51) Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag. S.203-219.

BELKE, Gerlind (2011): Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, München: Hueber. S.15-21.

BODE, Christoph (1992): Crossing and Re-crossing Borders. The Ethical Aporia of Anomy in Wordsworth's The Borderers. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik, 56(4), S.317-324.

BRÜGGEMANN, Jörn. u.a. (2016): Literarizität als Herausforderung für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung. In: Brüggemann J. u.a. (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Schneider Verlag Hohengehren. S.7-14.

BURWITZ-MELZER, Eva/ STEININGER Steininger, Ivo (2016): Inhaltsanalyse. In: Caspari u.a. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr. S.256-269.

CASPARI, Daniela (1995): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/ mit/ durch kreative Verfahren. In: Fremdsprachenunterricht 39/48, S.241-246.

CASPARI, Daniela (2016): Von der Idee zur Forschungsfrage. In: Caspari u.a. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr. S.359-364.

DAASE, Andrea/ HINRICHS, Beatrix / SETTINIERI, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S.103-122.

DOBSTADT Michael (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, Nr. 46, Heft 1, S.21-30.

DOBSTADT, Michael & RIEDNER, Renate (2011): Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S.5-14.

DOBSTADT, Michael & RIEDNER, Renate (2016): Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremdsprache. In: Brüggemann J. u.a. (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Schneider Verlag Hohengehren, S.215-236.

DRESING, Thorsten/ PEHL, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

EAGLETON, Terry (1997): Einführung in die Literaturtheorie. 4. Auflage. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

EHLERS, Swantje (2000): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Krumm, Hans-Jürgen u.a.(Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin, New York: de Gruyter. S.1334-1346.

ESSELBORN, Karl (1990): Literaturdidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/Main.

ESSELBORN, Karl (2010): Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner. In: Chlosta, C (Hrsg.) DaF integriert: Literatur, Medien, Ausbildung; 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich- Heine-Universität Düsseldorf. Göttingen: Universitätsverlag, S. 33-48.

EUROPARAT (Hrsg.) (2001): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

FLICK, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

GLABONIAT Manuela, u.a. (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin:Langenscheidt.

GROTJAHN, Rüdiger (2006): Zur Methodologie der Fremdspracherwerbsforschung. In: Scherfer, Peter/Wolff, Dieter (Hrsg.): Vom Lehren und Lernen fremder Sprachen: Eine vorläufige Bestandsaufnahme. Frankfurt am Main: Lang. S.247-270.

GÜTEKIN-KARAKOC, Nazan/ FELDMEIER, Alexis (2014): Analyse quantitativer Daten. In: Settinieri, Julia u.a. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh. S.183- 227.

HALLET, Wolfgang (2007): Literatur und Kultur im unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet W., Nünning A, (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier S.31-47.

HUG, Theo/ POSCHESCHNIG, Gerald u.a. (2010): Datenerhebung und Datenaufbereitung. In: Hug, T /Poscheschnik G (Hrsg.): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth. S.99-110.

HUNFELD, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur, Drava-Verlag, Klagenfurt.

JAKOBSON, Roman (1972): Linguistik und Poetik. In: Jens Ihwe (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd. 1. Frankfurt/M. 1972, S. 99-135 (Erstdruck u.d.T. »Linguistics and Poetics«, Cambridge/Mass. 1960).

JENTGES, Sabine (2008): Lyrik im Anfängerunterricht. Teil 1 In: Deutsch als Zweitsprache. Heft 2, S.22-31.

JENTGES, Sabine (2008): Lyrik im Anfängerunterricht. Teil 2 In: Deutsch als Zweitsprache. Heft 3, S.18-27.

CAST, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin und München.

CAST, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 11, München: Hueber. S.4-13.

KNORR, Petra/ SCHRAMM, Karen (2016): Triangulation In: Caspari u.a. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr. S.90-99.

KOPPENSTEINER, Jürgen (2001): Literatur im DaF- Unterricht. Eine Einführung in produktive-kreative Techniken. Wien: öbv&hpt.

KOPPENSTEINER, Jürgen & SCHWARZ, Eveline (Hrsg.) (2012): Literatur im DaF/DaZ- Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Wien: Praesens.

KRAMSCH, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: The Modern Language Journal 90 (2), S. 249-252.

KRAMSCH, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 35-40.

KRECHEL, Rüdiger (1991): Konkrete Poesie im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. Heidelberg: Groos.

KRENN, Wilfried (2002): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 6/2002, S.15-40.

KRUMM, Hans-Jürgen (2000): Hat Literatur ihren Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 2, Jg. 16, S.18-26.

KRUSCHE, Dietrich & KRECHEL, Rüdiger (1992): Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Bonn: Inter Nationes.

LANGER, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: Friebertshäuser Barbara u.a. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u.a.: Juventa. S.515-526.

MAYRING, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Basel: Beltz.

RADWAN, Suzan (2011): Lyrik der Neuen Subjektivität im fremdsprachlichen Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 44, S. 35-40.

RÜCK, Heribert & GLAAP Albert- R. (1989): Literarisches Curriculum. In: Bausch, Christ, Hüllen, Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, S. 440-443.

SAALBACH, (2016): Literarizität und Apellstruktur literarischer Texte. Zu den Grundlagen literarischer Kommunikation. In: Brüggemann J. u.a. (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Schneider Verlag Hohengehren. S.45-56.

SCHWEIGER, Hannes (2013): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: ÖDaF--Mitteilungen 2/2013, Jg. 29, S.61-77.

SCHWEIGER, Hannes (2015): Kulturelles Lernen mit Literatur – von Anfang an. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 52, S.22-27.

SETTINIERI, Julia (2015): Forschst du noch, oder triangulierst Du schon? In: Elsner, Daniela/ Viebrock Britta (Hrsg.): Triangulation in der Fremdsprachenforschung. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht Bd. 51) Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang Verlag. S.17-36.

SETTINIERI, Julia (2016): Deskriptiv- und Inferenzstatistik In: Caspari u.a. (Hrsg.): Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch, Tübingen: Narr. S.324-399.

SPINNER, Kaspar H.(2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 3/200, S. 6-16

ÜNAL, Cigem (2010): Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache, Hecettepe Üniversitesi, Yayın Hakları, Ankara.

WEINRICH, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 27, Weinheim: Beltz. S.169-185.

WICKE, Rainer E. (2012): Deutsch als Fremdsprache. Zwischendurch mal Gedichte. Niveau A1-C1. Hueber Stürtz-GmbH. Würzburg.

WINKO, Simone (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: S. Winko u.a. (Hrsg.): Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomene des Literarischen. Berlin, New

York. S.374-393.

YUNYING, Gu (1994): Gedichte machen Sprachunterricht lebendig. In:  
Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 11,  
München: Hueber. S.31-33.

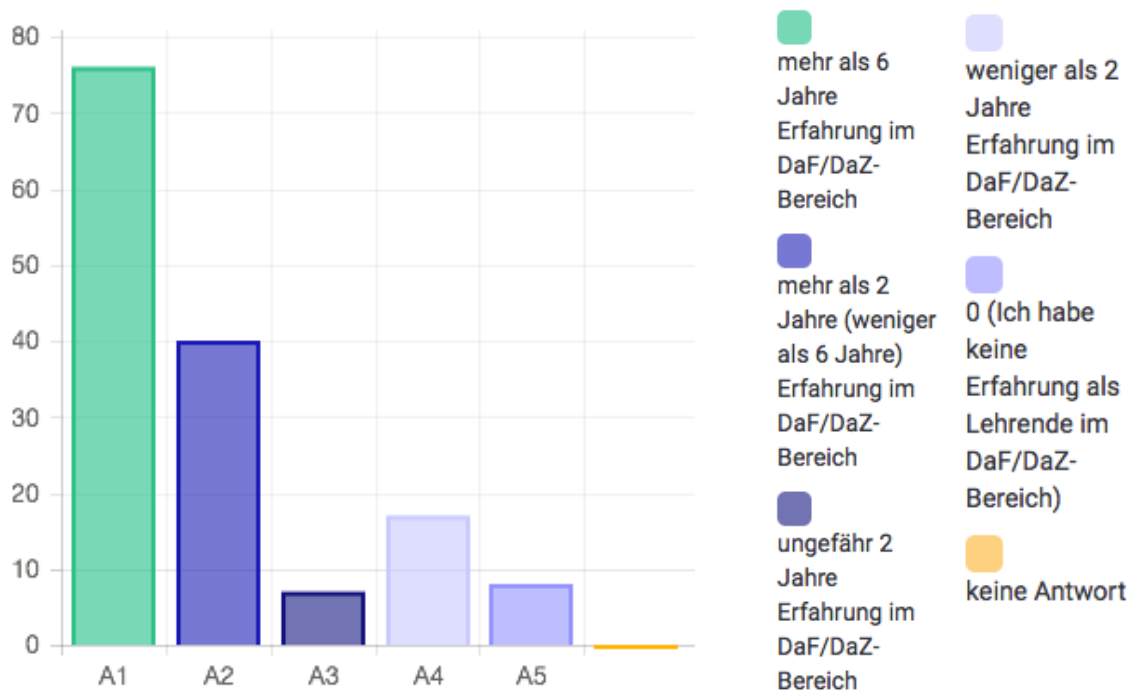
## Anhang

### Datensatz 01: Ergebnisse der Fragebogenerhebung

F001

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 148

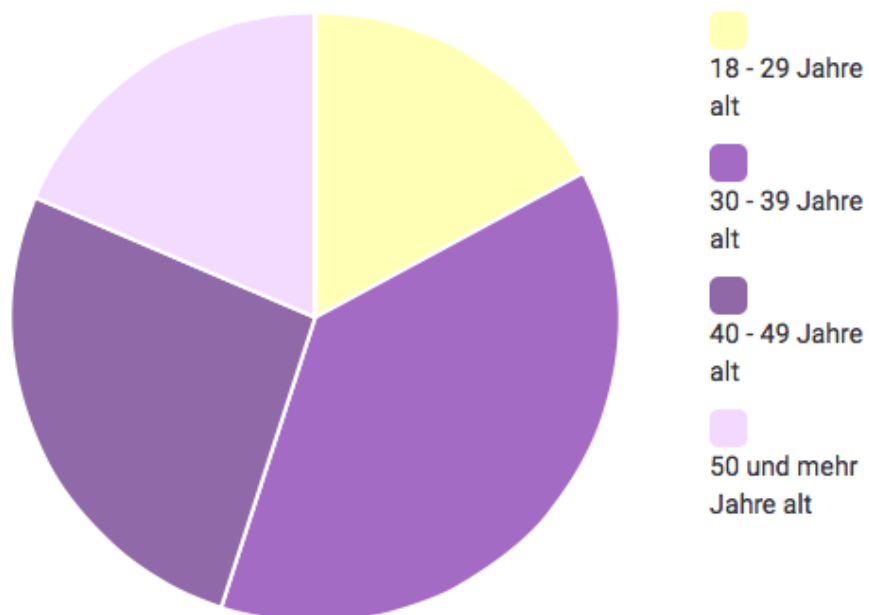
| Wie viel Lehrererfahrung im Bereich DaF/DaZ haben Sie bereits gesammelt?  |        |         |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                   | Anzahl | Prozent |
| mehr als 6 Jahre Erfahrung im DaF/DaZ- Bereich (A1)                       | 76     | 51.35%  |
| mehr als 2 Jahre (weniger als 6 Jahre) Erfahrung im DaF/DaZ- Bereich (A2) | 40     | 27.03%  |
| ungefähr 2 Jahre Erfahrung im DaF/DaZ- Bereich (A3)                       | 7      | 4.73%   |
| weniger als 2 Jahre Erfahrung im DaF/DaZ- Bereich (A4)                    | 17     | 11.49%  |
| 0 (Ich habe keine Erfahrung als Lehrende im DaF/DaZ-Bereich) (A5)         | 8      | 5.41%   |



F002

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung)

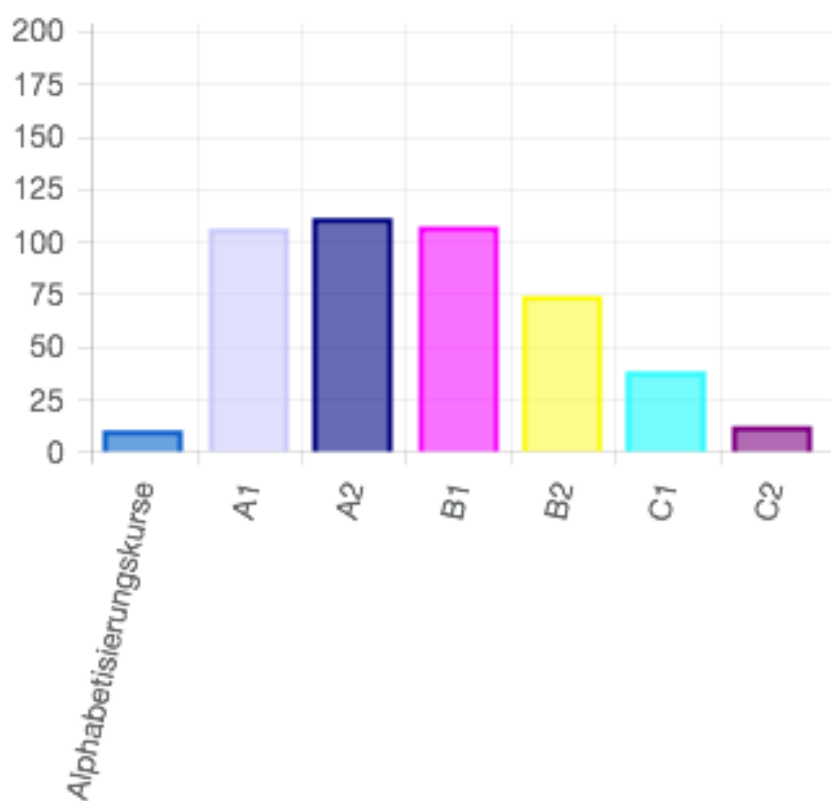
| Wie alt sind Sie?          |        |         |
|----------------------------|--------|---------|
| Antwort                    | Anzahl | Prozent |
| 18 - 29 Jahre alt (A1)     | 24     | 17.14%  |
| 30 - 39 Jahre alt (A2)     | 53     | 37.86%  |
| 40 - 49 Jahre alt (A3)     | 37     | 26.43%  |
| 50 und mehr Jahre alt (A4) | 26     | 18.57%  |



F003

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

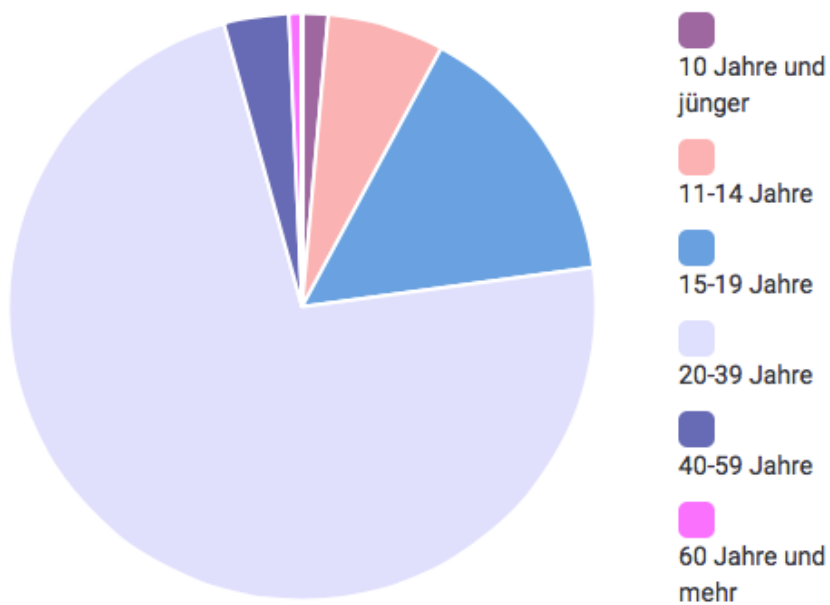
| Auf welchen Kursstufen unterrichten Sie vorwiegend? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                         | Anzahl | Prozent |
| Alphabetisierungskurse (SQ001)                                                  | 10     | 7.14%   |
| A1 (SQ002)                                                                      | 106    | 75.71%  |
| A2 (SQ005)                                                                      | 111    | 79.29%  |
| B1 (SQ003)                                                                      | 107    | 76.43%  |
| B2 (SQ006)                                                                      | 74     | 52.86%  |
| C1 (SQ004)                                                                      | 38     | 27.14%  |
| C2 (SQ007)                                                                      | 12     | 8.57%   |



F004

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung)

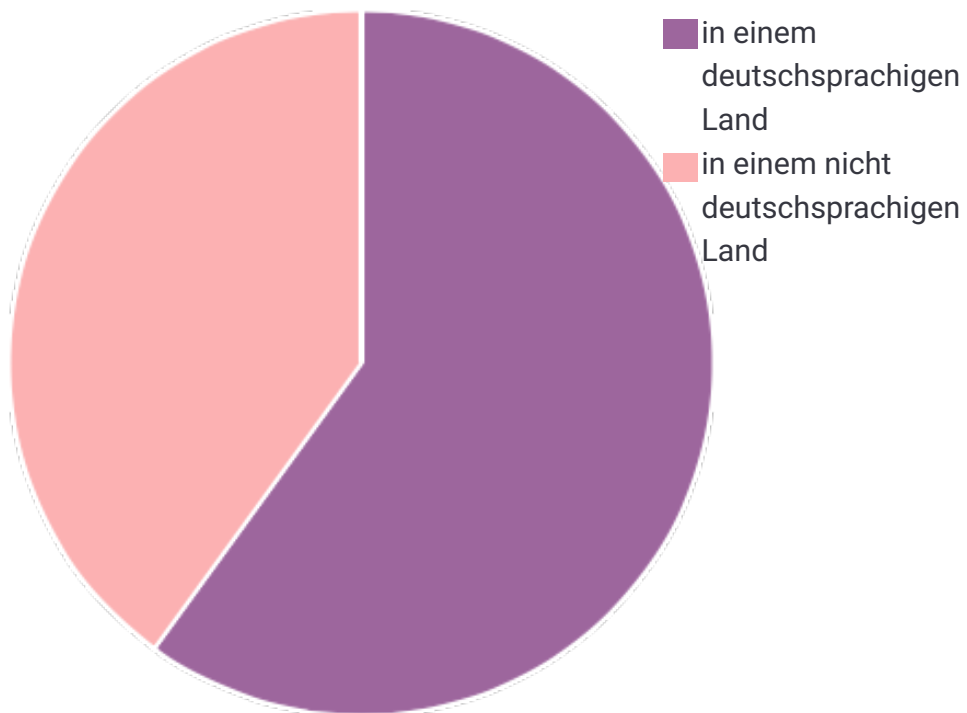
| Welches Alter haben Ihre Lernenden vorwiegend? |        |         |
|------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                        | Anzahl | Prozent |
| 10 Jahre und jünger (A1)                       | 2      | 1.43%   |
| 11-14 Jahre (A2)                               | 9      | 6.43%   |
| 15-19 Jahre (A3)                               | 21     | 15.00%  |
| 20-39 Jahre (A4)                               | 102    | 72.86%  |
| 40-59 Jahre (A5)                               | 5      | 3.57%   |
| 60 Jahre und mehr (A6)                         | 1      | 0.71%   |



F005

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung)

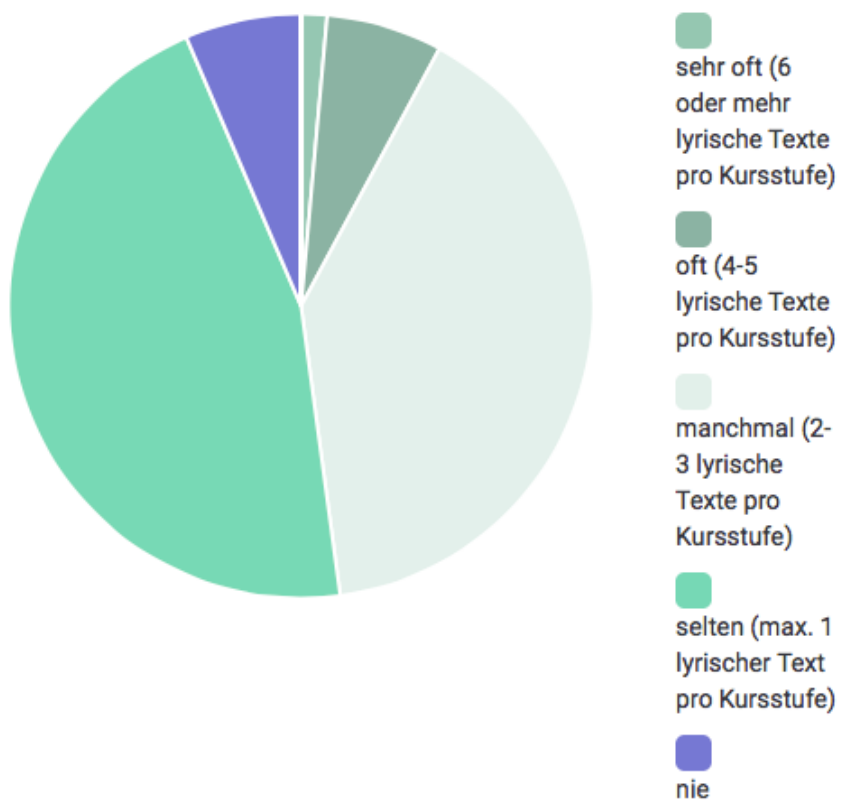
| Wo unterrichten Sie vorwiegend?            |        |         |
|--------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                    | Anzahl | Prozent |
| in einem deutschsprachigen Land (A1)       | 84     | 60.00%  |
| in einem nicht deutschsprachigen Land (A2) | 56     | 40.00%  |
| keine Antwort                              | 0      | 0.00%   |



F006

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung)

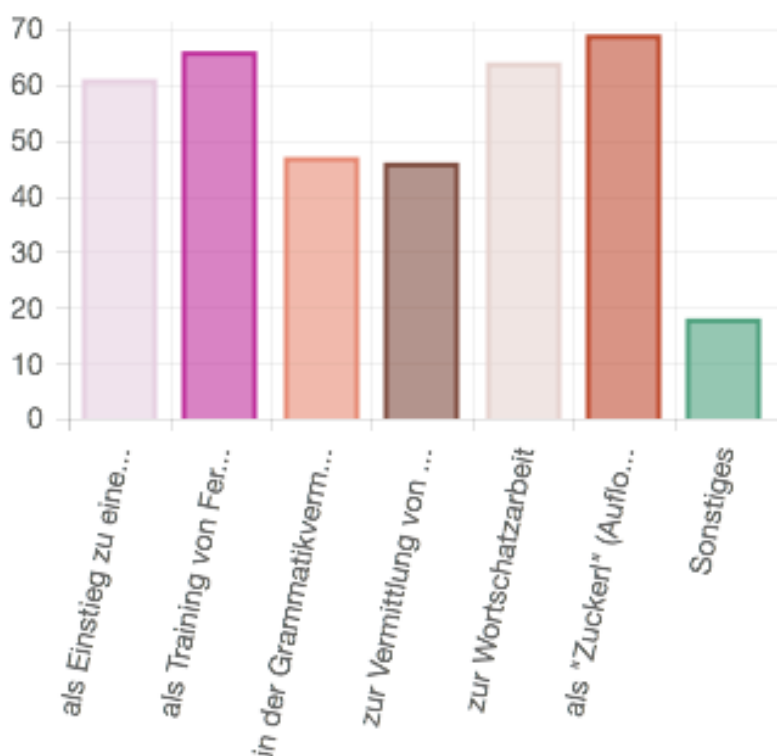
| Wie oft setzen Sie lyrische Texte in Ihrem Kurs ein?        |        |         |
|-------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                     | Anzahl | Prozent |
| sehr oft (6 oder mehr lyrische Texte pro Kursstufe)<br>(A1) | 2      | 1.43%   |
| oft (4-5 lyrische Texte pro Kursstufe) (A2)                 | 9      | 6.43%   |
| manchmal (2-3 lyrische Texte pro Kursstufe) (A6)            | 56     | 40.00%  |
| selten (max. 1 lyrischer Text pro Kursstufe) (A4)           | 64     | 45.71%  |
| nie (A7)                                                    | 9      | 6.43%   |



F007

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

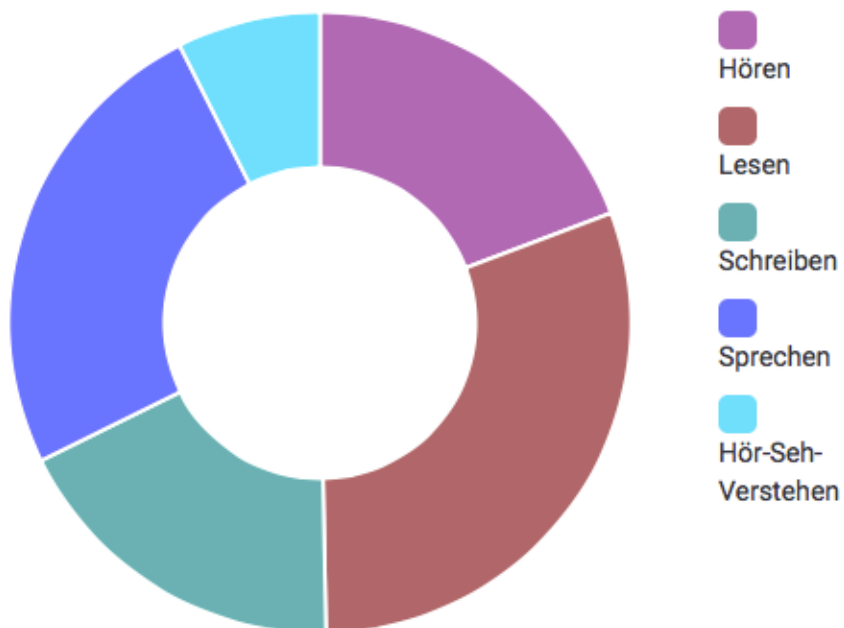
| In welchen Situationen im Unterricht setzen Sie Lyrik vorwiegend ein?<br>(Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                              | Anzahl | Prozent |
| als Einstieg zu einem bestimmten Thema (SQ001)                                                       | 61     | 49.59%  |
| als Training von Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen, Hör-Seh-Verstehen) (SQ002)         | 66     | 53.66%  |
| in der Grammatikvermittlung (SQ003)                                                                  | 47     | 38.21%  |
| zur Vermittlung von Landeskunde (SQ004)                                                              | 46     | 37.40%  |
| zur Wortschatzarbeit (SQ005)                                                                         | 64     | 52.03%  |
| als "Zuckerl" (Auflockerung) (SQ006)                                                                 | 69     | 56.10%  |
| Sonstiges                                                                                            | 18     | 14.63%  |



F008

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 66 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND mindestens einen lyrischen Text einsetzen UND als Training von Fertigkeiten angeben) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

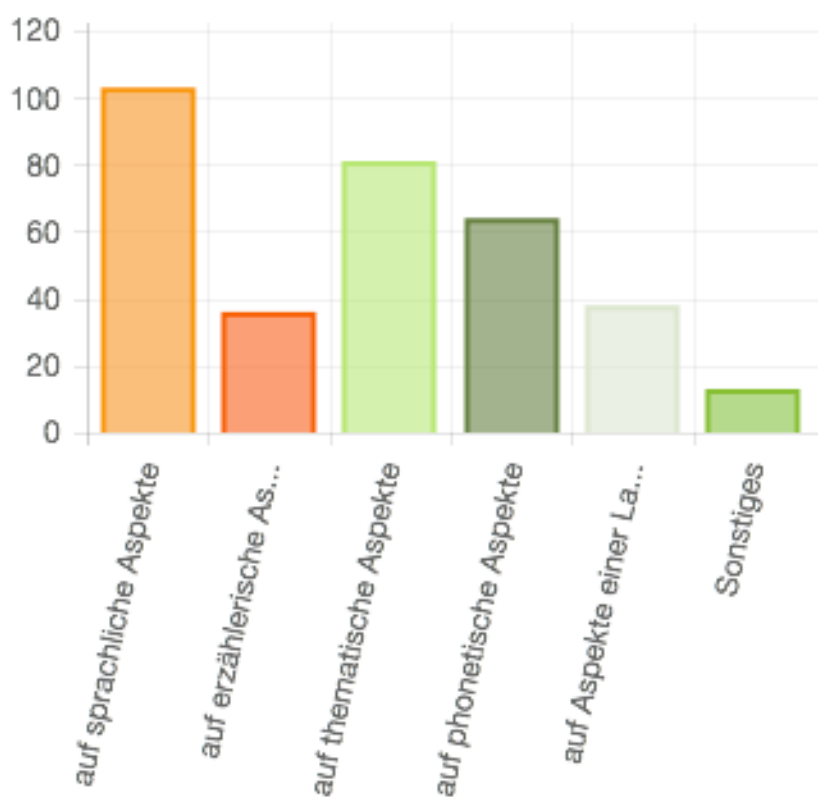
| Im Zusammenhang mit welcher Fertigkeit setzen Sie Lyrik vorwiegend ein?<br>(Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                                | Anzahl | Prozent |
| Hören (SQ005)                                                                                          | 31     | 53.45%  |
| Lesen (SQ001)                                                                                          | 49     | 84.48%  |
| Schreiben (SQ002)                                                                                      | 29     | 50.00%  |
| Sprechen (SQ003)                                                                                       | 40     | 68.97%  |
| Hör-Seh-Verstehen (SQ004)                                                                              | 12     | 20.69%  |



F009

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

| Worauf legen Sie Ihr Hauptaugenmerk, wenn mit lyrischen Texten im Unterricht gearbeitet wird? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                                                   | Anzahl | Prozent |
| auf sprachliche Aspekte (SQ001)                                                                                           | 103    | 83.74%  |
| auf erzählerische Aspekte (SQ002)                                                                                         | 36     | 29.27%  |
| auf thematische Aspekte (SQ003)                                                                                           | 81     | 65.85%  |
| auf phonetische Aspekte (SQ004)                                                                                           | 64     | 52.03%  |
| auf Aspekte einer Landeskunde (SQ005)                                                                                     | 38     | 30.89%  |
| Sonstiges                                                                                                                 | 13     | 10.57%  |

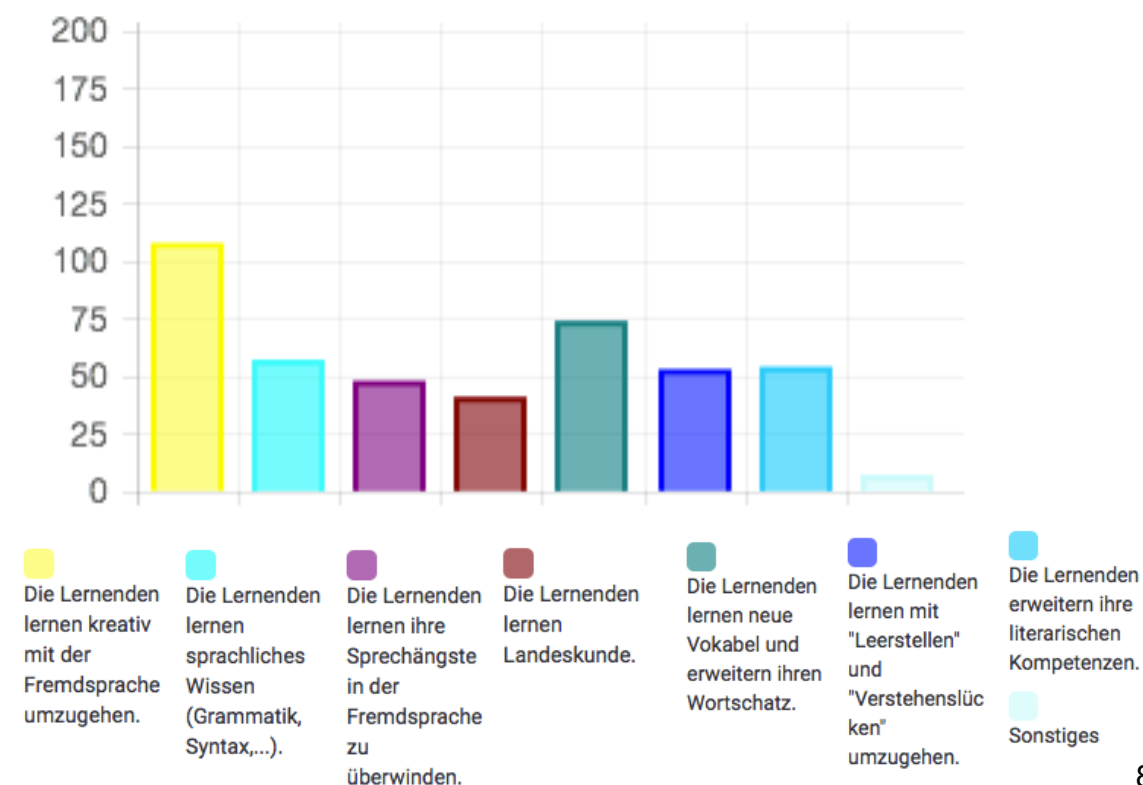


F010

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

**Welche Zielsetzungen verfolgen Sie hauptsächlich im Zusammenhang mit Lyrik? (Mehrfachantworten möglich)**

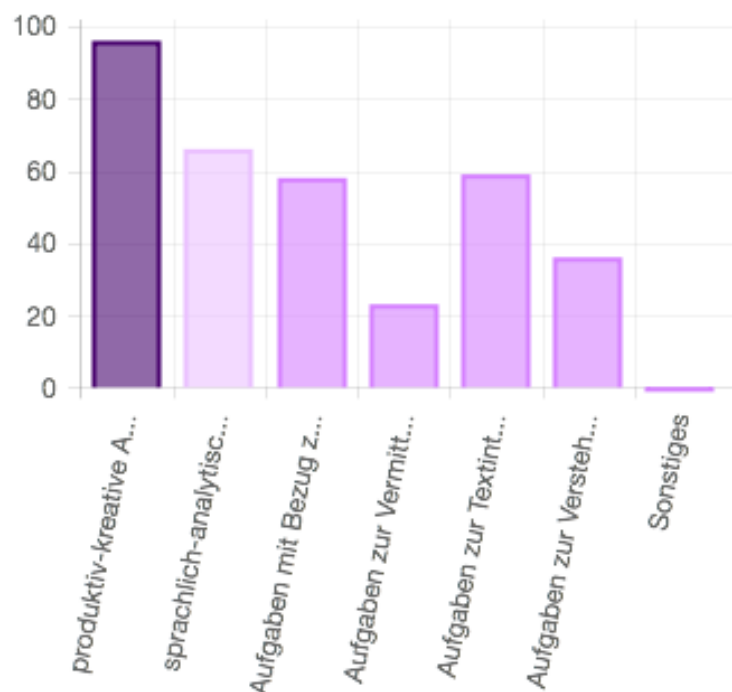
| Antwort                                                                           | Anzahl | Prozent |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Die Lernenden lernen kreativ mit der Fremdsprache umzugehen. (SQ001)              | 108    | 87.80%  |
| Die Lernenden lernen sprachliches Wissen (Grammatik, Syntax,...). (SQ002)         | 57     | 46.34%  |
| Die Lernenden lernen ihre Sprechängste in der Fremdsprache zu überwinden. (SQ003) | 48     | 39.02%  |
| Die Lernenden lernen Landeskunde. (SQ004)                                         | 41     | 33.33%  |
| Die Lernenden lernen neue Vokabel und erweitern ihren Wortschatz. (SQ005)         | 74     | 60.16%  |
| Die Lernenden lernen mit "Leerstellen" und "Verstehenslücken" umzugehen. (SQ006)  | 53     | 43.09%  |
| Die Lernenden erweitern ihre literarischen Kompetenzen. (SQ007)                   | 54     | 43.90%  |
| Sonstiges                                                                         | 7      | 5.69%   |



F011

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

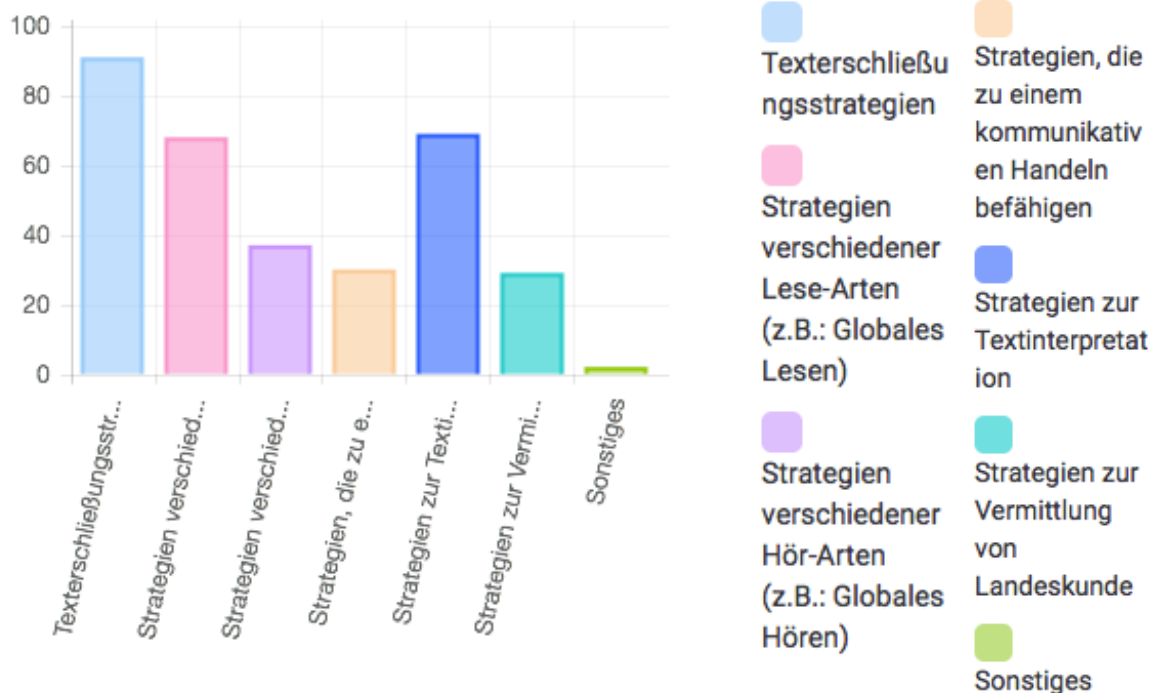
| Welche Aufgaben stellen Sie vorwiegend Ihren Lernenden im Zusammenhang mit Lyrik? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                                       | Anzahl | Prozent |
| produktiv-kreative Aufgaben (SQ001)                                                                           | 96     | 78.05%  |
| sprachlich-analytische Aufgaben (SQ002)                                                                       | 66     | 53.66%  |
| Aufgaben mit Bezug zur Sprachmelodie und zum Rhythmus (SQ004)                                                 | 58     | 47.15%  |
| Aufgaben zur Vermittlung von Landeskunde (SQ005)                                                              | 23     | 18.70%  |
| Aufgaben zur Textinterpretation (SQ006)                                                                       | 59     | 47.97%  |
| Aufgaben zur Verstehenskontrolle (SQ007)                                                                      | 36     | 29.27%  |
| Sonstiges                                                                                                     | 0      | 0.00%   |



F012

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

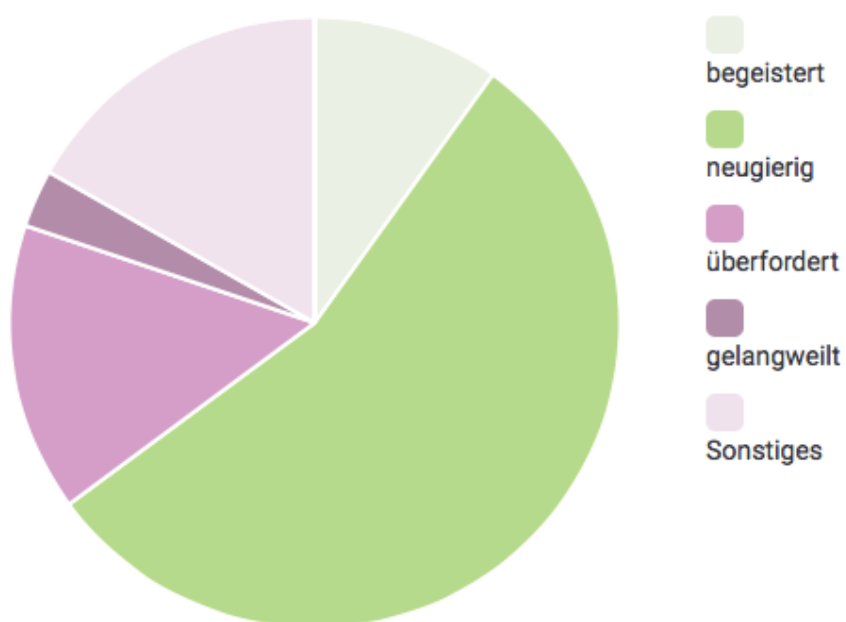
| Welche Strategien vermitteln Sie vorwiegend mithilfe von Lyrik Ihren Lernenden? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                                     | Anzahl | Prozent |
| Texterschließungsstrategien (SQ001)                                                                         | 46     | 77.97%  |
| Strategien verschiedener Lese-Arten (z.B.: Globales Lesen) (SQ002)                                          | 37     | 62.71%  |
| Strategien verschiedener Hör-Arten (z.B.: Globales Hören) (SQ006)                                           | 28     | 47.46%  |
| Strategien, die zu einem kommunikativen Handeln befähigen (SQ003)                                           | 17     | 28.81%  |
| Strategien zur Textinterpretation (SQ004)                                                                   | 35     | 59.32%  |
| Strategien zur Vermittlung von Landeskunde (SQ005)                                                          | 13     | 22.03%  |
| Sonstiges                                                                                                   | 1      | 1.69%   |



F013

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen)

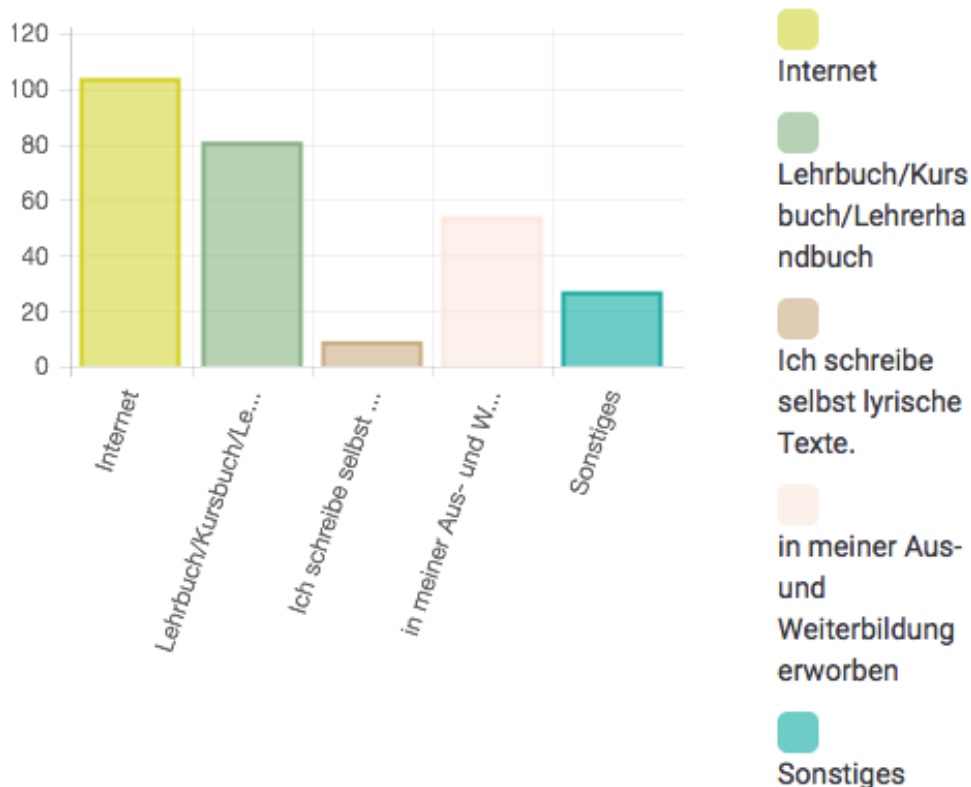
| Wie reagieren Ihre Lernenden vorwiegend, wenn mit Lyrik im Unterricht gearbeitet wird? |        |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                | Anzahl | Prozent |
| begeistert (A1)                                                                        | 13     | 9.92%   |
| neugierig (A2)                                                                         | 72     | 54.96%  |
| überfordert (A3)                                                                       | 20     | 15.27%  |
| gelangweilt (A4)                                                                       | 4      | 3.05%   |
| Sonstiges                                                                              | 22     | 16.79%  |



F014

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

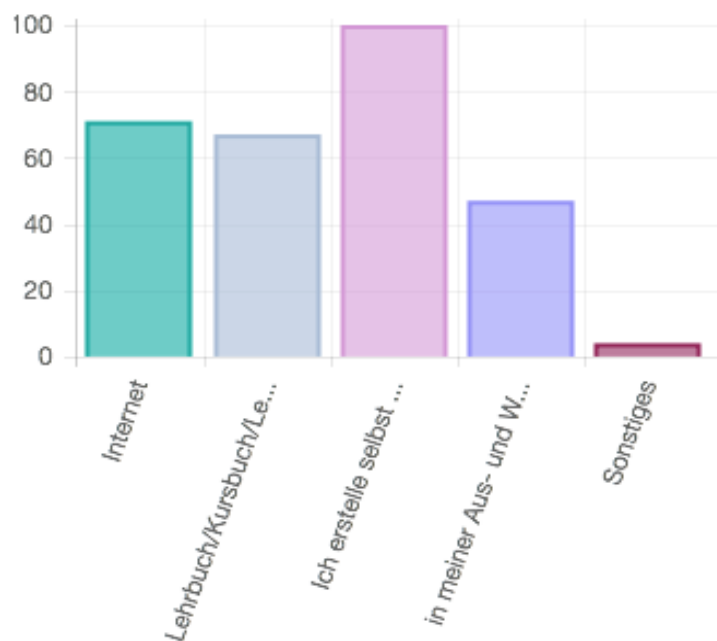
| Aus welchen Quellen entnehmen Sie lyrische Texte für Ihren Unterricht? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                            | Anzahl | Prozent |
| Internet (SQ001)                                                                                   | 109    | 77.86%  |
| Lehrbuch/Kursbuch/Lehrerhandbuch (SQ002)                                                           | 87     | 62.14%  |
| Ich schreibe selbst lyrische Texte. (SQ003)                                                        | 9      | 6.43%   |
| in meiner Aus- und Weiterbildung erworben (SQ004)                                                  | 54     | 38.57%  |
| Sonstiges                                                                                          | 30     | 21.43%  |



F015

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 131 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung UND dazu mindestens einen lyrischen Text einsetzen) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

| Aus welchen Quellen entnehmen Sie zu den lyrischen Texten passende Unterrichtsmaterialien? (Mehrfachantworten möglich) |        |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                                                | Anzahl | Prozent |
| Internet (SQ001)                                                                                                       | 71     | 57.72%  |
| Lehrbuch/Kursbuch/Lehrerhandbuch (SQ002)                                                                               | 67     | 54.47%  |
| Ich erstelle selbst passende Unterrichtsmaterialien. (SQ003)                                                           | 100    | 81.30%  |
| in meiner Aus- und Weiterbildung erworben (SQ004)                                                                      | 47     | 38.21%  |
| Sonstiges                                                                                                              | 4      | 3.25%   |

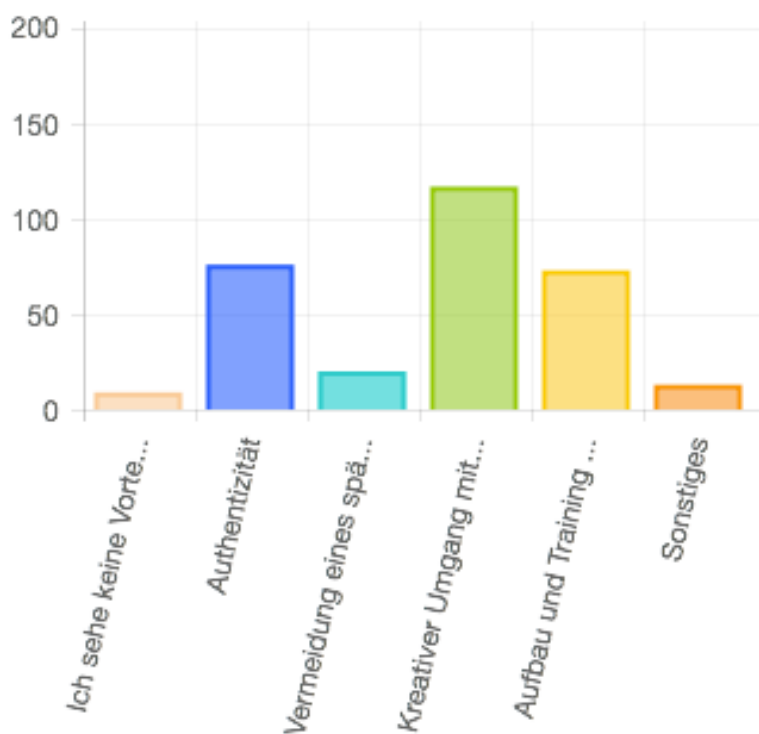


F016

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

| <b>Welche(n) Vorteil(e) sehen Sie, wenn mit Lyrik im Anfängerunterricht (A1-A2) gearbeitet wird?</b> |               |                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------|
| <b>Antwort</b>                                                                                       | <b>Anzahl</b> | <b>Prozent</b> |
| Ich sehe keine Vorteile! (SQ001)                                                                     | 9             | 6.43%          |
| Authentizität (SQ002)                                                                                | 76            | 54.29%         |
| Vermeidung eines späteren Literaturschocks (SQ003)                                                   | 20            | 14.29%         |
| Kreativer Umgang mit Sprache (SQ004)                                                                 | 117           | 83.57%         |
| Aufbau und Training der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen (SQ005)                        | 73            | 52.14%         |
| Sonstiges                                                                                            | 13            | 9.29%          |

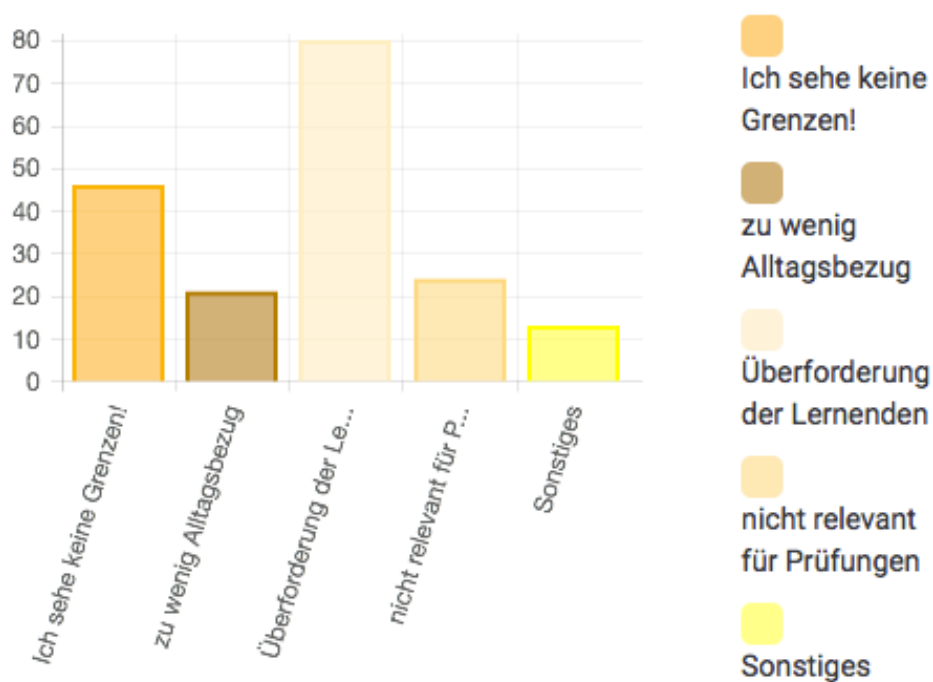
- Ich sehe keine Vorteile!
- Authentizität
- Vermeidung eines späteren Literaturschocks
- Kreativer Umgang mit Sprache
- Aufbau und Training der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Kompetenzen
- Sonstiges



F017

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung) mit der Möglichkeit zur Mehrfachantwort

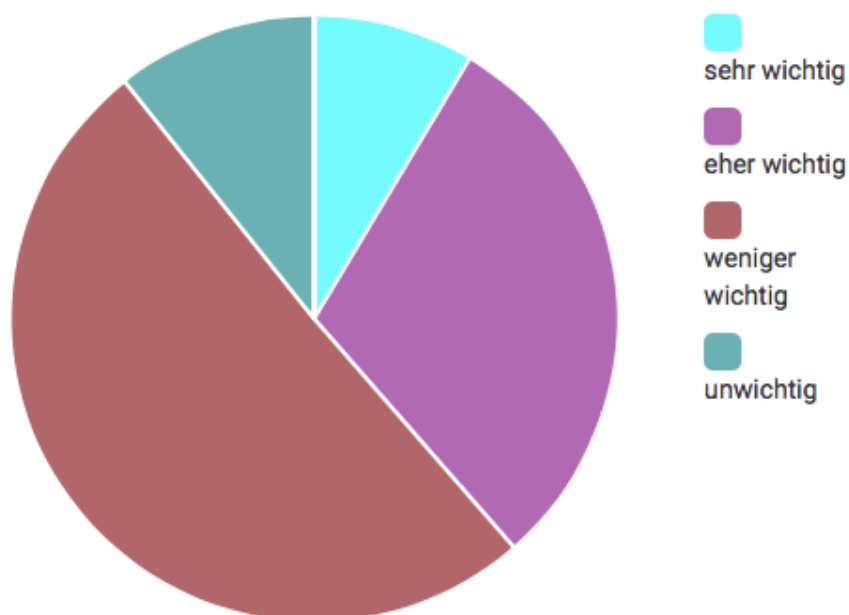
| Welche Grenze(n) sehen Sie, wenn mit Lyrik im Anfängerunterricht (A1-A2) gearbeitet wird? |        |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                   | Anzahl | Prozent |
| Ich sehe keine Grenzen! (SQ004)                                                           | 46     | 32.86%  |
| zu wenig Alltagsbezug (SQ001)                                                             | 21     | 15.00%  |
| Überforderung der Lernenden (SQ002)                                                       | 80     | 57.14%  |
| nicht relevant für Prüfungen (SQ003)                                                      | 24     | 17.14%  |
| Sonstiges                                                                                 | 13     | 9.29%   |



F018

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 140 (Lehrpersonen mit ein- oder mehrjähriger Erfahrung)

| Welchen Stellenwert würden Sie dem Themenkomplex Lyrik im Anfängerunterricht (A1-A2) beimessen? |        |         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------|
| Antwort                                                                                         | Anzahl | Prozent |
| sehr wichtig (A1)                                                                               | 12     | 8.57%   |
| eher wichtig (A2)                                                                               | 42     | 30.00%  |
| weniger wichtig (A3)                                                                            | 71     | 50.71%  |
| unwichtig (A4)                                                                                  | 15     | 10.71%  |
| keine Antwort                                                                                   | 0      | 0.00%   |



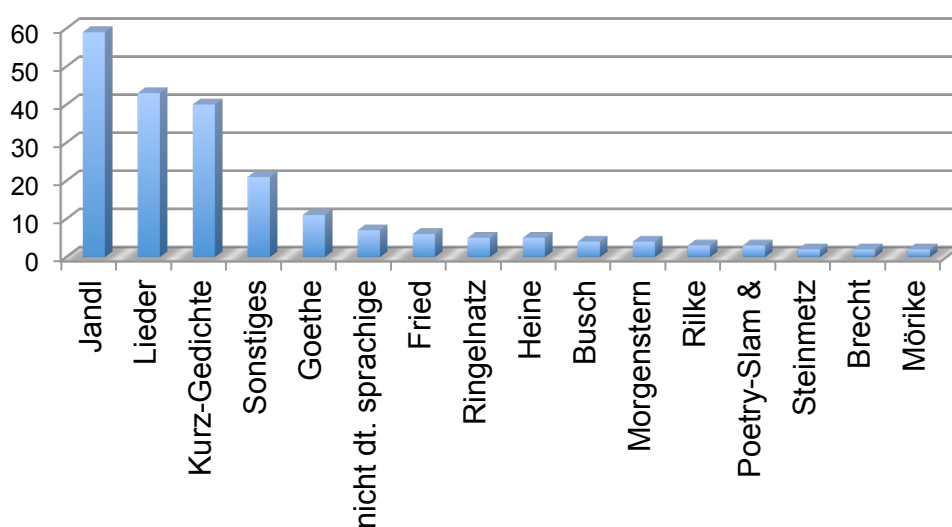
F019

Anzahl der vollständigen Datensätze in dieser Abfrage: 217 Antworten von 140 befragten Lehrpersonen mit Lehrerfahrung

**Nennen Sie nach Möglichkeit ein bis drei lyrische Texte, mit denen Sie im Anfängerunterricht (A1-A2) gute Erfahrungen gemacht haben:**

| Antworten:                         | Anzahl der Nennungen: |
|------------------------------------|-----------------------|
| Jandl                              | 59                    |
| Lieder                             | 43                    |
| Kurz-Gedichte                      | 40                    |
| Sonstiges                          | 21                    |
| Goethe                             | 11                    |
| nicht dt. -sprachige Autoren       | 7                     |
| Fried                              | 6                     |
| Ringelnatz                         | 5                     |
| Heine                              | 5                     |
| Busch                              | 4                     |
| Morgenstern                        | 4                     |
| Rilke                              | 3                     |
| Poetry-Slam & experimentelle Lyrik | 3                     |
| Steinmetz                          | 2                     |
| Brecht                             | 2                     |
| Mörke                              | 2                     |

**Nennen Sie nach Möglichkeit drei lyrische Texte mit denen Sie auf den Niveaus A1-A2 gute Erfahrungen gemacht haben:**



## Datensatz 02: Tiefeninterview A

### Einverständniserklärung von Interviewpartner 01

#### Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: „Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive der Lehrenden“  
(Masterthese von Mag. Bernadette Hetesi)

Durchführende Person: Mag. Bernadette Hetesi

Interviewdatum: Freitag, 24.11.2017

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

☒ mündliche Erläuterung

☐ schriftliche Erläuterung

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen im genannten Forschungsprojekt mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studienprojekts in Schriftform gebracht werden.

Mir wird versichert, dass meine Interviewaussagen ausschließlich im Rahmen dieses Forschungsprojekts zitiert und veröffentlicht werden. Das bedeutet, dass sowohl das gesamte Interview als auch Ausschnitte veröffentlicht werden dürfen.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit ohne Begründung und ohne Nachteile zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Ich bin damit einverstanden, im besprochenen Forschungsprojekt ein Interview zu geben.

☒ Ja

☐ Nein

Mag. Dr. Clemens Tonsern  
Vorname, Nachname in Druckschrift

WIEN, 24.11.2017  
Ort, Datum

  
Unterschrift

## Transkription des Tiefeninterviews mit Interviewpartner 01

|       |    |                                                                |
|-------|----|----------------------------------------------------------------|
| 00:00 | 01 | I: interview am vierundzwanzigsten novEMber                    |
|       | 02 | wir starten mit frage eins                                     |
|       | 03 | könntest du bitte eingangs kurz zusammenfassen wo wie lange    |
|       | 04 | und welche zIElguppen du bis jetzt in deutsch als fremdsprache |
|       | 05 | unterrichtet hast?                                             |
| 00:14 | 06 | L1: ich unterrichte seit zweitausendFÜNF                       |
|       | 07 | das heißt seit zwö:lf jahren wenn das ja richtig ist(.)[nickt] |
|       | 08 | ursprünglich eher im klassischen daf bereich zwei jahre in     |
|       | 09 | russland da war die zielgruppe ungefähr auf niveau b eins(.)   |
|       | 10 | da habe ich so konversation unterrichtet landeskunde           |
|       | 11 | unterrichtet und so weiter und so fort                         |
|       | 12 | da:nn war ich in ungarn an der uni also in russland was das    |
|       | 13 | auch so im universitären bereich da habe ich wirklich          |
|       | 14 | dezidiert literatur unterrichtet film und landeskunde          |
|       | 15 | das war vom niveau her vo:n b zwei bis c eins würde ich sagen  |
|       | 16 | da:nn war ich in pilsen länger auch an der uni u:nd da war das |
|       | 17 | niveau ein bisschen NIEdriger also von a: zwei bis ähm ja auch |
|       | 18 | c Eins (h) im endeffekt da habe ich konversation unterrichtet  |
|       | 19 | landeskunde und filmseminare habe ich gegeben UND dezidiert    |
|       | 20 | auch literaturseminare                                         |
|       | 21 | u:nd jetzt bin ich schon länger an der diplomatischen akademIE |
|       | 22 | da sind es klassische deutschkurse für angehende diplomaten    |
|       | 23 | die nicht deutsch als erstsprache haben u:nd das niveau ist    |
|       | 24 | ungefähr b zwei c eins u:nd seit kurzem unterrichte ich auch   |
|       | 25 | in einer übergangsklasse (h) eher daz bereich da geht das      |
|       | 26 | niveau von a null bis ja soll zu b eins führen momentan sind   |
|       | 27 | wir zwischen a eins und a zwei(.)                              |
| 01:51 | 28 | I: frage zwei                                                  |
|       | 29 | welche rolle spielt literatur in deinem unterricht?            |
| 01:55 | 30 | L1: ja das ist jetzt schwer zu beantworten wei:l(..)           |
|       | 31 | also im universitären bereich hat literatur eine sehr GROße    |
|       | 32 | rolle gespielt das hängt natürlich auch damit zusammen welche  |
|       | 33 | LEHRveranstaltungen ich unterrichtet habe oder gegeben habe(.) |
|       | 34 | allgemein würde ich sagen also in einem klassischen sprachkurs |
|       | 35 | unter anführungszeichen bemühe ich mich mit literatur zu       |
|       | 36 | arbeiten (.) bei mir ist das sehr oft in kombination mit film  |
|       | 37 | also literaturverfilmung war viele jahre einer meiner          |
|       | 38 | schwerpunkte auch im in meinem unterricht(.)                   |

|       |    |                                                                 |
|-------|----|-----------------------------------------------------------------|
|       | 39 | JEtzt auf der diplomatischen akademie und in der                |
|       | 40 | übergangsklasse wo ich mit lehrBüchern arbeite versuche ich     |
|       | 41 | literatur dazu zu machen Anlass bezogen oder thematisch wenn    |
|       | 42 | es passt dann mache ich was dazu DAbei aber vor allem kürzere   |
|       | 43 | formen(.)                                                       |
| 02:49 | 44 | I: und worauf liegt dein hauptaugenmerk wenn du mit             |
|       | 45 | literarischen texten im unterricht arbeitest?                   |
| 02:54 | 46 | L1: MOmentan sicher eher im bereich(.) wie soll ich das jetzt   |
|       | 47 | nennen naja um sie zu Motivieren wortschatz natürlich auch (.)  |
|       | 48 | deutungsbezogenes lernen würde ich da auch noch reinnehmen      |
|       | 49 | also so im verbund mit kulturellem lernen landeskunde u:nd ja   |
|       | 50 | ich glaube das sind momentan wirklich so die schwerpunkte(.)    |
| 03:18 | 51 | I: setzt du in deinem unterricht auch LYrische texte ein?       |
| 03:21 | 52 | L1: JA das tue ich(.)                                           |
| 03:22 | 53 | I: mit welchem fokus?                                           |
| 03:24 | 54 | L1: ä:hm mit welchem fokus?                                     |
|       | 55 | wenn es thematisch passt(.)                                     |
|       | 56 | we:nn also das ist jetzt schwierig die frage(.                  |
|       | 57 | ich setze dann lyrik ei:n w:enn (...) ja wann? (..)             |
|       | 58 | ich setze dann lyrik ein wenn es thematisch passt und ich       |
|       | 59 | lyrische texte habe von denen ich glaubE dass sie für die       |
|       | 60 | zielgruppe relevant sind beziehungsweise für die zielgruppe     |
|       | 61 | geEIgnet sind au:s ja unterrichtsgünden im sinne von wortschatz |
|       | 62 | grammatikalische strukturen manchmal au:ch aber momentan        |
|       | 63 | wahrscheinlich hauptsächlich zur MOtivation oder so AFFektive   |
|       | 64 | weiß nicht wie ich das jetzt nennen soll REIze ja so die        |
|       | 65 | richtung affektive reize                                        |
| 04:14 | 66 | I: gu:t kommen wir zur frage vier(.                             |
|       | 67 | welche faktoren beeinflussen auf seiten der LERnenden die       |
|       | 68 | arbeit mit literatur?                                           |
| 04:21 | 69 | L1: also ich würde zunächst einmal sagen das ist extrem         |
|       | 70 | lernenden abhängig wei:l ich schon bemerkt habe durch diese     |
|       | 71 | unterschiedlichen unterrichtssituationen die ich kennengelernt  |
|       | 72 | habe dass es HÖHhere oder NIEdrige affinität zu literatur gibt  |
|       | 73 | jetzt zum beispiel wo ich mit schülerinnen und schüler im       |
|       | 74 | alter von sechszehn siebzehn jahren arbeite glaube ich ist das  |
|       | 75 | schon ein wichtiger faktor die sind NICht sehr literaturaffin   |
|       | 76 | würde ich das mal so ausdrücken                                 |
|       | 77 | das ist schon ein unterschied zu den studierenden früher        |
|       | 78 | o:der zu älteren lernenden wie zum beispiel an der              |

|       |     |                                                                 |
|-------|-----|-----------------------------------------------------------------|
|       | 79  | diplomatischen akademie die sicher höhere affinität zu          |
|       | 80  | literatur haben(.)                                              |
|       | 81  | eine große frage ist natürlich auch das sprachniveau            |
|       | 82  | ich bemerke schon dass wenn das niveau eher niedrig ist und     |
|       | 83  | texte komplexer dass sich natürlich relativ schnell eine        |
|       | 84  | gewisse frustration einstellt und umgekehrt natürlich ist es    |
|       | 85  | auch ein erfolgserlebnis wenn sie dann texte wenn sie sich      |
|       | 86  | texte erschließen(...) das wäre so das erste zu dieser          |
|       | 87  | frage(.)                                                        |
| 05:38 | 88  | I: kommen wir zur frage fünf                                    |
|       | 89  | was haltest du von den empfehlungen des europäischen            |
|       | 90  | referenzrahmens literatur erst ab der stufe b zwei einzusetzen? |
| 05:46 | 91  | L1: von dieser empfehlung halte ich nichts(.)                   |
|       | 92  | das kann ich auch begründen(..)                                 |
| 05:52 | 93  | I: ja bitte                                                     |
| 05:53 | 94  | L1: jetzt zum beispiel eben mit dieser gruppe in der SCHULE     |
|       | 95  | bemühe ich mich darum kurze gedichte zu machen die sind sehr    |
|       | 96  | sehr einfach und eben so themenspezifisch was weiß ich          |
|       | 97  | jahreszeiten oder monatsgedichte u:nd die haben garantiert      |
|       | 98  | nicht das niveau b zwei und ich merke aber trotzdem dass das    |
|       | 99  | sehr viel bringt so konkret mit diesen kurzen gedichten dass    |
|       | 100 | sie sich dinge leichter mERken dass es ERfolgserlebnisse gibt   |
|       | 101 | zum beispiel mit einer reimstruktur dass das dann auch          |
|       | 102 | manchmal zum running gag wird in der klasse und die haben       |
|       | 103 | definitiv nicht b zwei(.)                                       |
|       | 104 | also das ist mal EIN grund aus meiner unterrichtserfahrung      |
|       | 105 | u:nd dann denke ich auch dass m:an sehr wohl texte so           |
|       | 106 | aussuchen kann literarische texte dass sie auf niveaustufe a    |
|       | 107 | eins a zwei oder b eins einsetzbar sind(.)                      |
| 06:46 | 108 | I: genau u:nd was denkst du über die aussage von harald         |
|       | 109 | weinrich dass lernende einen literaturschock erleben könnten    |
|       | 110 | wenn sie nicht von ANfang an mit literatur umgehen lernen?      |
|       | 111 | (5sec)                                                          |
|       | 112 | schon ab der ERsten stunde an?                                  |
| 07:11 | 113 | L1: ich denke NICht dass man literatur von der ersten stunde    |
|       | 114 | an einsetzen sollte(.)                                          |
|       | 115 | für mich ist es immer interessant wenn ich mir lehrbücher       |
|       | 116 | anschaue in den letzten dreißig jahren da sehe ich schon        |
|       | 117 | irgendwie eine tendenz dazu weniger literatur einzusetzen also  |
|       | 118 | das ist mir jetzt letztens aufgefallen wie ich gewisse dinge    |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
|       | 119 | zusammengesucht habe und die aussage dass es einen             |
|       | 120 | literaturschock geben kann der kann ich schon sehr viel        |
|       | 121 | abgewinnen ich würde das jetzt aber nicht unbedingt daran      |
|       | 122 | festmachen dass man keine literatur von anfang an macht        |
|       | 123 | sondern eher dass literatur meines erachtens generell ein      |
|       | 124 | bisschen im rückzug begriffen ist also ich glaube jetzt nicht  |
|       | 125 | wirklich dass das davon abhängt ob in einem lehrbuch oder im   |
|       | 126 | unterricht literatur gemacht wird oder literarische texte      |
|       | 127 | gleichzeitig natürlich je früher man literatur macht desto     |
|       | 128 | geringer ist dann wahrscheinlich der schock                    |
|       | 129 | das habe ich konkret schon so erlebt dass es so etwas wie      |
|       | 130 | einen literaturschock gibt(.)                                  |
| 08:20 | 131 | I: aber denkst du nicht auch dass lernende bereits in ihrer    |
|       | 132 | erstsprache literarische kompetenzen erworben haben auf die    |
|       | 133 | sie dann später zurückgreifen können?                          |
| 08:32 | 134 | L1: das würde ich sehr (.) differenziert beantworten wollen    |
|       | 135 | wenn ich jetzt an meine schüler denke in meiner                |
|       | 136 | übergangsklasse die unbegleitet sind und minderjährig die      |
|       | 137 | haben und das weiß ich definitiv weil ich mit ihnen jetzt so   |
|       | 138 | ganz leichte texte mache und so erste adaptierte bücher die    |
|       | 139 | haben mir definitiv gesagt das ist das erste buch das sie      |
|       | 140 | lesen mit fünfzehn oder sechzehn und da merke ich wirklich     |
|       | 141 | dass das MAssive probleme auslöst weil sie überhaupt nicht     |
|       | 142 | gewohnt sind LAnge texte zu lesen SINNerfassend zu lesen also  |
|       | 143 | da wäre ich vorsichtig das zu verallgemeinern(.)               |
|       | 144 | auch meine erfahrung an der uni in pilsen bei meinen           |
|       | 145 | literaturseminaren auch hier gab es durchaus studierende also  |
|       | 146 | im ausland sozusagen zielsprachlandFERN die: nicht wirklich    |
|       | 147 | längere texte gelesen haben VOR ihrem deutschstudium           |
|       | 148 | das ist schon auch eine erfahrung die ich habe(.)              |
|       | 149 | die lesen vielleicht zeitungen oder im internet irgendwas aber |
|       | 150 | es gibt durchaus oder gAb durchaus auch studierende die das    |
|       | 151 | auf ihrem bildungsweg nicht wirklich mitgenommen haben(..)     |
| 09:45 | 152 | I: und was verstehst du unter dem begriff literarizität?       |
| 09:51 | 153 | L1: das ist die schwierigste frage muss ich sagen(.) eine      |
|       | 154 | theoriefrage(.) literarizität? (..)                            |
|       | 155 | wie literarisch ist etwas was gibt etwas also etwas ist falsch |
|       | 156 | ein text was gibt ein text ästhetisch her literarisch her für  |
|       | 157 | mich gehören da auch gewisse KULTurelle faktoren dazu das ist  |
|       | 158 | halt für mich weil ich eher aus dem landeskunde bereich komme  |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
|       | 159 | immer ein kriterium aber bekanntlich gibt es da viele theorien |
|       | 160 | so ziehe ich mich da aus der affäre [räuspert]                 |
| 10:38 | 161 | I: okey: kommen wir zur frage acht                             |
|       | 162 | wie könnten LEHrende im ANFängerunterricht die kompetenzen     |
|       | 163 | ihrer LERNenden im umgang mit literatur fördern?               |
| 10:47 | 164 | L1: ja wie gesagt ich denke dass soweit ich den lehrbuchmarkt  |
|       | 165 | übersehe dass die literatur ein bisschen ins hintertreffen     |
|       | 166 | geraten ist dass man da früher mehr gemacht hat das heißt ich  |
|       | 167 | glaube es ist schon wichtig dass man als lehrende sofern es    |
|       | 168 | die möglichkeit und die zeit gibt selbst noch texte sucht von  |
|       | 169 | denen man glaubt dass sie für die zielgruppe passen(.)         |
|       | 170 | ich habe gute erfahrungen mit kürzest geschichten da gibt es   |
|       | 171 | so bände die wirklich nur eine seite oder zwei seiten oder     |
|       | 172 | eben auch konkret wirklich mit gedichten                       |
|       | 173 | für mich gehört im bereich literatur eigentlich auch bisschen  |
|       | 174 | das lied dazu das wollte ich noch unbedingt sagen da gibt es   |
|       | 175 | für mich schon lieder die da in diesen bereich gehen           |
|       | 176 | ich bin zum beispiel ein großer fan von ludwig hirsch den ich  |
|       | 177 | auch im unterricht mache weil er in seinen liedern eigentlich  |
|       | 178 | geschichten erzählt und wenn man das so historisch aufrollt    |
|       | 179 | dann ist das lied ja eigentlich an der lyrisch ursprünglich    |
|       | 180 | und ja diesen weg würde ich auch empfehlen(.) natürlich        |
|       | 181 | eignet sich nicht JEDEs lied um literatur zu machen(.)         |
|       | 182 | FILM wollte ich auch noch erwähnen also damit habe ich         |
|       | 183 | persönlich auch sehr gute erfahrungen                          |
| 12:08 | 184 | I: im sinne von literaturverfilmungen oder-                    |
| 12:08 | 185 | L1: -schon schon                                               |
|       | 186 | literaturverfilmungen ABER ich glaube das filmische und        |
|       | 187 | literarische erzählen doch ähnlichkeiten hat obwohl das auch   |
|       | 188 | umstritten ist(..)                                             |
| 12:22 | 189 | I: gut frage neun welche funktionen können lyrische texte      |
|       | 190 | deiner meinung nach im anfängerunterricht erfüllen?            |
| 12:30 | 191 | L1: also für mich persönlich ist der hauptpunkt die motivation |
|       | 192 | das hängt natürlich jetzt sehr stark von der zielgruppe ab um  |
|       | 193 | ein konkretes beispiel zu bringen mit einer anfängergruppe     |
|       | 194 | habe ich zum beispiel das ist leider wieder ein LIEd aber ich  |
|       | 195 | würde das auch in diesen bereich bringen das reimt sich eben   |
|       | 196 | dieses lied also ich würde es schon als lyrik bezeichnen       |
|       | 197 | gemacht von fanny von dannen glaube ich war das und das wurde  |
|       | 198 | dann über die JAHre ich habe die gruppe länger gehabt so       |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
| 13:27 | 199 | richtig der running gag dieser dieser gruppe also die konnten  |
|       | 200 | das wirklich auswendig u:nd die haben sich sehr mit diesem     |
|       | 201 | lied identifiziert(.)                                          |
|       | 202 | s:onst glaube ich funktion ist natürlich auch arbeit mit       |
|       | 203 | wortschatz das ist jetzt nicht unbedingt MEIN schwerpunkt aber |
|       | 204 | ich galube dass das schon sehr häufig vorkommt(.)              |
|       | 205 | I: darf ich noch kurz einhacken zum thema motivation           |
|       | 206 | ist das hier so gemeint dass ähm durch literatur werden die    |
|       | 207 | lernenden motivierter den spracherwerb voranzutreiben          |
|       | 208 | oder eben dass sie motiviert sind literatur zu erleben?        |
| 14:02 | 209 | also ähm also ist es so in die richtung literatur ist          |
|       | 210 | motivierendes lennnen oder literatur ist motiviertes lernen?   |
|       | 211 | L1: ich habe gemeint dass lyrik motivierENDES lernen auslösen  |
|       | 212 | kann (..) nicht nur motivierendes sondern vielleicht auch ein  |
|       | 213 | TIEfer gehendes oder wie soll man das nennen ein lernen das    |
|       | 214 | mehr beim lernenden ankommt(.) das ist natürlich schwierig     |
|       | 215 | weil manche eine affinität zu literatur zu lyrik haben und     |
|       | 216 | manche NICht(.)                                                |
|       | 217 | ja ich bringe einfach das beispiel jetzt von vor zwei wochen   |
|       | 218 | oder so das war ein total BLÖdes m:onatsgedicht wo sich monate |
|       | 219 | reinem mit geburtstagen und namen u:nd in dieser klasse das    |
|       | 220 | habe ich jetzt beobachtet durch dieses gedicht ist irrsinnig   |
|       | 221 | viel dynamik entstanden und es war die motivation da dass die  |
|       | 222 | lernenden SElbst ein parallelgedicht schreiben sich da         |
|       | 223 | EINbringen und sie haben sich eben dadurch die monate auch     |
|       | 224 | geMERkt und das auch mit FREUde gemacht obwohl es total simpel |
|       | 225 | war und wahrscheinlich nicht sehr literArisch unter            |
|       | 226 | anführungszeichen oder ganz ein hoch stehendes gedicht aber    |
|       | 227 | das ist so ein beispiel(.) ja (.)                              |
|       | 228 | LAUtgedichte fallen mir ein die ich früher sehr oft gemacht    |
|       | 229 | habe die auch gewisse hemmungen lösen können(.) mal laut zu    |
|       | 230 | lernen oder leise zu lernen im unterricht da kann man sehr     |
|       | 231 | viel draus machen ich würde schon sagen motivierend diese      |
|       | 232 | funktion erfüllt(.)                                            |
|       | 233 | u:nd ein ganz wichtiger aspekt ist aber das habe ich leider    |
|       | 234 | eher oder LEIder [Kopf schüttelnd] das habe ich eher im        |
|       | 235 | universitären bereich bemerkt auch in der produktion           |
|       | 236 | schriftlich sozusagen kann das was bringen diese verbindung    |
|       | 237 | von mit sprache spielen und arbeiten(.) da habe ich zum        |
|       | 238 | beispiel einmal ein gedichtband geschenkt gekriegt auf deutsch |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
|       | 239 | aus einem lyrikkurs oder einem kurs mit sehr viel lyrik das    |
|       | 240 | habe ich auch bemerkt dass das wirklich sehr motiviert sich    |
|       | 241 | mehr mit sprache auseinanderzusetzen oder zielsprache(.)       |
| 16:08 | 242 | I: mhm(bejahend) welche kriterien sollten lyrische texte       |
|       | 243 | erfüllen um überhaupt für den anfängerunterricht geeignet zu   |
|       | 244 | sein?                                                          |
| 16:23 | 245 | L1: das nahe liegendste wäre jetzt zu sagen dass sie möglichst |
|       | 246 | einfach sein sollen(.) dem möchte ich aber nicht zustimmen     |
|       | 247 | für mich ist das wichtigste in der auswahl von lyrischen       |
|       | 248 | texten im anfängerunterricht der reim(.)                       |
|       | 249 | durch die eingängigkeit(.)                                     |
|       | 250 | das spielt für mich in meiner auswahl eine große rolle (.)     |
|       | 251 | ich achte aber dennoch natürlich auf eine möglichst ich sage   |
|       | 252 | jetzt bewusst Möglichst Einfache sprache                       |
|       | 253 | ich kann jetzt nicht ein naturalistisches gedicht im           |
|       | 254 | anfängerunterricht machen wenn du da lauter keine ahnung       |
|       | 255 | passiv oder irgendwas konstruktionen drin sind die dann        |
|       | 256 | irgendwie DEmotivierend wirken(.)                              |
|       | 257 | das habe ich schon auch bemerkt also jetzt bei höheren stufen  |
|       | 258 | sogar(.)                                                       |
|       | 259 | für mich also persönlich glaube ich ist der reim ein wichtiges |
|       | 260 | kriterium da:nn das thema (.) auf SEHR niedrigen stufen muss   |
|       | 261 | ich ehrlich sagen wähle ich das thema in abhängigkeit zum      |
|       | 262 | thema das wir durchnehmen im buch oder dem curriculum          |
|       | 263 | entsprechend                                                   |
|       | 264 | wenn die stufe ein bisschen höher ist aber das inkludiert für  |
|       | 265 | mich anfängerunterricht dann versuche ich auch gedichte zu     |
|       | 266 | wählen die: eine gewisse wie soll man das nennen               |
|       | 267 | MEHRdeutigkeit haben die so WEge eröffnen wo man sich auch     |
|       | 268 | wenn man sich vielleicht noch nicht so ausdrücken kann dennoch |
|       | 269 | einbringt(.)                                                   |
|       | 270 | und das ist natürlich auch bisschen eine gretchenfrage weil es |
|       | 271 | schließt ja eigentlich nie aus dass man das dann in der        |
|       | 272 | muttersprache diskutiert oder weiterschreibt oder darüber      |
|       | 273 | spricht über das gedicht(.)                                    |
|       | 274 | man muss es ja nicht nur vom daf unterricht verwerten          |
| 18:02 | 275 | I: genau(.) gut nächste frage                                  |
|       | 276 | meine online durchgeführte fragebogenerhebung hat ergeben dass |
|       | 277 | lyrik im anfängerunterricht von den meisten lehrenden als      |
|       | 278 | WENiger wichtig einzustufen ist(.)                             |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
| 18:41 | 279 | also du hast auch die ergebnisse vor dir liegen (..)           |
|       | 280 | du siehst selbst bei sehr wichtig und eher wichtig             |
|       | 281 | wenn ich sie zusammenrechne kommen wir auf circa dreißig       |
|       | 282 | prozent und weniger wichtig sind knappe fü- also eigentlich    |
|       | 283 | über fünfzig prozent halten es nicht für SO wichtig im         |
|       | 284 | anfängerunterricht(..)                                         |
|       | 285 | wie deutest du dieses ergebnis?                                |
|       | 286 | L1: für mich ist es eigentlich ein überraschend positives      |
|       | 287 | ergebnis(.) also ich hätte mir nicht gedacht dass so viele     |
|       | 288 | sehr wichtig oder eher wichtig ankreuzen(..)                   |
|       | 289 | man müsste vielleicht wissen wer denn den fragebogen           |
|       | 290 | ausgefüllt hat w:eil meines erachtens oder meines wissens      |
|       | 291 | meiner erfahrung nach das schon auch mit gewissen lern und     |
|       | 292 | lehrtraditionen zu tun hat(..)                                 |
|       | 293 | also um das wieder an einem beispiel zu verdeutlichen          |
|       | 294 | während meiner zeit als lektor in russland gab es UR alte      |
|       | 295 | bücher mit denen ich arbeiten sollte musste durfte u:nd da hat |
|       | 296 | lyrik und literatur eine ganz GROße rolle gespielt und meine   |
|       | 297 | studierenden waren auch sehr lyrikaffin also sie wollten       |
|       | 298 | WIRklich literarische texte lyrische texte also lyrische texte |
| 20:32 | 299 | auswenig lernen und vortragen(.) es gab so wettbewerbe und     |
|       | 300 | so(..)                                                         |
|       | 301 | also das ist dann vielleicht eine gruppe die lyrik mehr        |
|       | 302 | einsetzt und umgekehrt wenn ich mir jetzt bücher anschau mit   |
|       | 303 | denen ich derzeit arbeite da spielt lyrik KAUM eine rolle      |
|       | 304 | u:nd es kommt auch wieder auf die situation drauf an wenn ich  |
|       | 305 | schauen muss dass meine lernenden möglichst schnell ein        |
|       | 306 | gewisses niveau erreichen und dann vielleicht auch noch auf    |
|       | 307 | eine prüfung hinlernen da:nn wird wahrscheinlich auch nicht    |
|       | 308 | viel zeit fü:r LYrik bleiben sage ich ganz offen und ich kann  |
|       | 309 | mir gut vorstellen auch aus meiner eigenen erfahrung und von   |
|       | 310 | kollegINnen weiß ich das auch dass man sich das dann           |
|       | 311 | wahrscheinlich zweimal überlegt ob man selbst was gestaltet    |
|       | 312 | und dann macht oder ob es das zuckerl ist in der letzten       |
|       | 313 | stunde oder wie auch immer(..)                                 |
|       | 314 | also diese faktoren sind glaube ich sehr wichtig für diese     |
|       | 315 | frage(..)                                                      |
|       | 316 | ich würde das ergebnis so deuten dass es eigentlich ein gutes  |
|       | 317 | ergebnis ist meines erachtens(..)                              |
|       | 318 | I: ja?                                                         |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
| 20:32 | 319 | L1: -ja(.) mich überrascht eher dass es DOCH dreißig           |
|       | 320 | prozent es sind sogar ein bisschen mehr prozent die sagen sehr |
|       | 321 | wichtig oder eher wichtig im Anfängerunterricht nämlich mit    |
|       | 322 | all den vorbehalten(.)                                         |
|       | 323 | (4sec)                                                         |
| 20:56 | 324 | I: aber die mehrheit sagt etwas anderes                        |
| 20:59 | 325 | L1: ich wollte nur sagen man muss eben die situation sehr ins  |
|       | 326 | auge fassen oder besser davon hängt sehr viel ab(.)            |
|       | 327 | (4sec)                                                         |
| 21:16 | 328 | I: okey(.) danke(.)                                            |
|       | 329 | abschließend darf ich noch kurz fragen beziehungsweise dass du |
|       | 330 | eine konkrete situation aus deiner lehrstätigkeit vielleicht   |
|       | 331 | kurz schilderst in der literatur oder Lyrik die lernenden als  |
|       | 332 | motivierend empfunden haben?                                   |
|       | 333 | u:nd woran DU als lehrender das gemerkt hast?                  |
| 21:45 | 334 | L1: naja ich kann zwei beispiele bringen die ich indirekt      |
|       | 335 | schon angesprochen habe also jetzt die jüngste erfahrung i:st  |
|       | 336 | mit dieser schülergruppe dieses ganz simple monatsgedicht dass |
|       | 337 | sie dann weitergeschrieben haben umgeschrieben haben auf ihre  |
|       | 338 | klasse wo: echter austausch da war meines erchtens und auch    |
|       | 339 | ein hoher oder großer Affektiver effekt gegeben war wo ich     |
|       | 340 | gemerkt habe die motivation ist jetzt recht groß und wo sie    |
|       | 341 | auch stolz waren auf ihre produkte also so ein klassisches     |
|       | 342 | parallelgedicht schreiben(.)                                   |
|       | 343 | wo ich gemerkt habe sie MERken sich das über längere zeit ich  |
|       | 344 | glaube das können sie heute noch rezitieren u:nd ja das ist    |
|       | 345 | also eher dieses simple beispiel                               |
|       | 346 | u:nd rückblickend habe ich sehr sehr oft in diversen seminaren |
|       | 347 | aber das ist jetzt nicht der klassische daf bereich eben       |
|       | 348 | literarische texte verfilmen lassen von studierenden und das   |
|       | 349 | hat in der regel sehr sehr gut form- äh funktioniert(.)        |
|       | 350 | wo sie eben zunächst einen literarischen text so bearbeiten    |
|       | 351 | dass ein drehbuch daraus wird also weglassen gewisse passagen  |
|       | 352 | übernehmen da sind eigentlich immer sehr spannende dinge       |
|       | 353 | entstanden und da kommen dann natürlich alle effekte zum       |
|       | 354 | tragen wie [zählt mit Fingern mit]                             |
|       | 355 | handlungsorientierung(.)                                       |
|       | 356 | projektorientierung(.)                                         |
|       | 357 | auch ein bisschen autonomes lernen(.)                          |
|       | 358 | selbstorganisation (.)                                         |

|       |     |                                                                |
|-------|-----|----------------------------------------------------------------|
|       | 359 | u:nd sonst (..) welches beispiel kann ich da noch bringen?     |
| 23:20 | 360 | I: und haben dann die lernenden einfach MEHR mitgearbeitet     |
|       | 361 | oder war da MEHR auf der EMOtionalen Ebene? woran hast du das  |
|       | 362 | gemerkt?                                                       |
| 23:29 | 363 | L1: auf der emotionalen ebene difinitiv(.                      |
|       | 364 | u:nd für mich ist dann auch immer schön zu sehen dass lernende |
|       | 365 | also in beiden situationen die ich versucht habe zu            |
|       | 366 | beschreiben diese situation mit den schülern die die wirklich  |
|       | 367 | kein besonders hohes niveau haben sage ich jetzt einmal        |
|       | 368 | höflich- vorsichtig habe ich schon bemerkt dass sich schüler   |
|       | 369 | die sich bislang überhaupt nicht eingebracht haben in diese    |
|       | 370 | arbeit MIT dem gedicht oder ein parallelgedicht zu schreiben   |
|       | 371 | einbringen konnten (.) dass das manchen auch einfach mehr      |
|       | 372 | liegt das rezitieren von einem gedicht vielleicht auch(.       |
|       | 373 | dass das einfach ein zugang ist der in lehrwerken sehr oft     |
|       | 374 | oder sagen wir mal in NEUeren lehrwerken sehr oft eben NICHT   |
|       | 375 | vorkommt und man vergibt eigentlich ein bisschen eine chance   |
|       | 376 | solche lernenden auch anzusprechen(.                           |
|       | 377 | so ästhetische momente(.                                       |
|       | 378 | oder überhaupt arbeit mit literatur(.                          |
|       | 379 | u:nd das andere was ich sagen wollte bei diesen                |
|       | 380 | literaturverfilmungen war es ähnlich sehr zurückhaltende       |
|       | 381 | studierende haben sich da dann einbringen können(.             |
|       | 382 | das betrifft jetzt aber auch ja wenn man texte analysieren     |
|       | 383 | lässt im unterricht oder bespricht da habe ich schon in all    |
|       | 384 | den jahren bemerkt dass es eben lernende gibt die auf das      |
|       | 385 | ansprechen die sonst auf wenig ansprechen(.                    |
|       | 386 | es gibt diesen ich würde jetzt nicht sagen typ das ist         |
|       | 387 | wahrscheinlich übertrieben a:ber ich glaube schon dass es      |
|       | 388 | lernende gibt die auf lyrik konkret sehr gut ansprechen oder   |
|       | 389 | auf literatur mehr ansprechen als auf den klassischen unter    |
|       | 390 | anführungszeichen unterricht(.                                 |
|       | 391 | lehrbuchunterricht(.) ja(.                                     |
| 25:18 | 392 | I: ja dann sage ich herzlichst dankeschön                      |
| 25:21 | 393 | L1: bitte                                                      |
| 25:22 | 394 | [Ende der Tonaufnahme]                                         |
|       | 395 |                                                                |
|       | 396 |                                                                |

## Datensatz 03: Tiefeninterview B

### Einverständniserklärung von Interviewpartner 02

#### Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: „Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive der Lehrenden“  
(Masterthese von Mag. Bernadette Hetesi)

Durchführende Person: Mag. Bernadette Hetesi

Interviewdatum: Montag, 27.11.2017

Beschreibung des Forschungsprojekts (zutreffendes bitte ankreuzen):

☒ mündliche Erläuterung

☐ schriftliche Erläuterung

Mir wurde erklärt, dass meine Interviewaussagen im genannten Forschungsprojekt mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Studienprojekts in Schriftform gebracht werden.

Mir wird versichert, dass meine Interviewaussagen ausschließlich im Rahmen dieses Forschungsprojekts zitiert und veröffentlicht werden. Das bedeutet, dass sowohl das gesamte Interview als auch Ausschnitte veröffentlicht werden dürfen.

Mir ist bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig ist und ich mein Einverständnis dazu jederzeit ohne Begründung und ohne Nachteile zurückziehen kann. Ebenso kann ich einer Speicherung meiner Daten jederzeit widersprechen und deren Löschung verlangen.

Ich bin damit einverstanden, im besprochenen Forschungsprojekt ein Interview zu geben.

☒ Ja

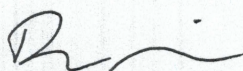
☐ Nein

Bernadette

Vorname, Nachname in Druckschrift

Wien, 27.11.2017

Ort, Datum



Unterschrift

## Transkription des Tiefeninterviews mit Interviewpartner 02

|       |    |                                                              |
|-------|----|--------------------------------------------------------------|
| 00:00 | 01 | I: interview am siebenundzwanzigsten elften(..)              |
|       | 02 | frage eins könntest du bitte kurz eingangs zusammenfassen    |
|       | 03 | WIE und WO und welche zIELgruppen du vor allem unterrichtest |
|       | 04 | unterrichtet hast?                                           |
| 00:15 | 05 | L2: also angefangen habe ich daz zweitausendvierzehn         |
|       | 06 | und zwar war das ehrenamtlich bei ute bock m:it geflüchteten |
|       | 07 | erwachsenen(..)                                              |
|       | 08 | ich habe dann letztes jahr im integrationshaus a:ngefangen   |
|       | 09 | wo ich zwei kurse in der justizanstalt simmering gemacht     |
|       | 10 | habe(..)                                                     |
|       | 11 | SEHR heterogene gruppen(..)                                  |
|       | 12 | verschiedenste also sprachlich UND herkunftstechnisch(..)    |
|       | 13 | dann habe ich auch schon vertretungsweise mit jugendlichen   |
|       | 14 | geflüchteten gearbeitet im ihaus(..)                         |
|       | 15 | u:nd seit jänner bin ich bei der vhs im jugendcolleg(..)     |
| 00:52 | 16 | I: welche niveaus hatten deine lernenden in der regel oder   |
|       | 17 | was für niveaugruppen hattest du da?                         |
| 00:59 | 18 | L2: das meiste war a eins a zwei(..)                         |
|       | 19 | jetzt gerade an der vhs mache ich b eins(..)                 |
|       | 20 | ich habe da:nn mi:t also quasi so einen regulären sprachkurs |
|       | 21 | an der vhs auch b zwei einmal gemacht u:nd im sommer habe    |
|       | 22 | ich an der diplomatischen akademie einen monat auch so a     |
|       | 23 | zwei b eins das war nicht so ganz- das war irgendwo          |
|       | 24 | dazwischen(..)                                               |
| 01:25 | 25 | I: mhm (bejahend)                                            |
| 01:26 | 26 | L2: aber das waren SEHR lerngewohnte(..)                     |
|       | 27 | deswegen sage ich einmal normaler sprachkurs weil das        |
|       | 28 | ausbricht aus dem lernungewohnten umfeld um mich wo ich mich |
|       | 29 | meistens bewege(..)                                          |
| 01:36 | 30 | I: gut u:nd welche rolle spielt literatur in deinem          |
|       | 31 | unterricht?                                                  |
| 01:41 | 32 | L2: eine zu kleine [schmunzelt](..)                          |
|       | 33 | also ich würde gerne mehr literatur verwenden als ich es     |
|       | 34 | tue(..)                                                      |
|       | 35 | das hat ein bisschen damit- mit vorbereitung einfach zu tun  |
|       | 36 | ich lese selbst nicht viel ich komme wieder langsam zum      |
|       | 37 | lesen und da habe ich schon wieder ein zwei textstellen      |
|       | 38 | gefunden die ich sehr gern im unterricht verwenden würde     |

|       |    |                                                              |
|-------|----|--------------------------------------------------------------|
|       | 39 | aber ich kenne vielleicht einfach ein bisschen zu wenig (.)  |
|       | 40 | ich würde gern mehr machen weil ich schon finde dass         |
|       | 41 | literatur sehr viel Potential hat für den unterricht(.)      |
|       | 42 | also welche rolle(h)                                         |
|       | 43 | ist vor allem: ein kreativer zugang zur sprache ein OFFener  |
|       | 44 | zugang(.) bei literatur bleiben immer LEERstellen die die    |
|       | 45 | lernende selbst füllen können das heißt das ist nicht wie in |
|       | 46 | einem einkaufsdialog wo alles halt klar vorgegeben ist und   |
|       | 47 | ein klares ziel hat sondern man kann literarische texte auch |
|       | 48 | verschieden lesen und da: verschiedene lesearten haben ja    |
|       | 49 | darüber diskutieren also es ist einfach einerseits           |
|       | 50 | denkanlass und gesprächsanlass(..)                           |
| 02:55 | 51 | I: u:nd in diesem zusammenhang welche bedeutung bekommt      |
|       | 52 | lyrik in deinem unterricht (.) welche rolle spielt lyrik?    |
| 03:00 | 53 | L2: ich bin KEIN fan von gedichten deswegen verwende ich das |
|       | 54 | noch weniger als literatur (.)[schmunzelt]                   |
|       | 55 | für was ich lyrik vor allem verwende also gedichte ist zur   |
|       | 56 | ausspracheübung(..)                                          |
|       | 57 | Ich weiß jetzt nicht ob das als lyrik durchgeht aber was ich |
|       | 58 | oft verwende das sind oft sprüche reime es geht schon ein    |
|       | 59 | bisschen in die richtung lyrik aber-                         |
| 03:27 | 60 | I: -ja reime schon und lieder auch(.) vieles                 |
| 03:29 | 61 | L2: ja lieder verwende ich singen hat jedoch noch nie so gut |
|       | 62 | funktioniert [schmunzelt] aber lieder verwende ich oft im    |
|       | 63 | zusammenhang mit grammatik um dem nochmal in realita zu      |
|       | 64 | begegnen u:nd sonst (..) wortschatz (.)                      |
|       | 65 | also lieder sind für mich quasi wie normale texte aber       |
|       | 66 | manchmal auch so zum diskutieren schon(.)                    |
|       | 67 | DOCH(.) doch also zum beispiel annenmaykanterreit mit dem    |
|       | 68 | arbeite ich oft und das sind sehr interessante lieder wo man |
|       | 69 | auch ein bisschen über das lied reden kann(.)                |
| 04:14 | 70 | I: du hast es schon erwähnt aber worauf liegt dein           |
|       | 71 | hauptaugenmerk wenn du mit lyrischen literarischen texten im |
|       | 72 | unterricht arbeitest? (..)                                   |
|       | 73 | also du hast schon erwähnt der kreative offene zugang ist    |
|       | 74 | dir wichtig wenn du literatur einsetzt(.)                    |
| 04:30 | 75 | L2: also w:ichtig ist für mich vor allem dass die lernenden  |
|       | 76 | diesen text nehmen u:m sich ausdrücken zu können um          |
|       | 77 | irgendwie darüber zu diskutieren ihre meinung zu äußern also |
|       | 78 | als anlass u:m irgendwas zu sagen(...)                       |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
| 04:53 | 79  | I: mhm (bejahend) [nickt]                                    |
| 04:54 | 80  | L2: wo ich auch-                                             |
|       | 81  | -jetzt habe ich gerade einen gedanken gehabt                 |
|       | 82  | (h) was mir schon auch wichtig ist oder was ich halt gemerkt |
|       | 83  | habe ist dass das in irgendeiner form der REALität der       |
|       | 84  | lernenden entsprechen muss(.) also ich habe mit              |
|       | 85  | verschiedenen hohler texten gearbeitet in verschiedenen      |
|       | 86  | gruppen und das hat manchmal gut funktioniert und manchmal   |
|       | 87  | nicht also manchmal haben die leute sehr viel damit anfangen |
|       | 88  | können und manchmal weniger(.)                               |
|       | 89  | also zum beispiel mit den jugendlichen geflüchteten habe ich |
|       | 90  | in einem anderen land von hohler einmal gemacht und das hat  |
|       | 91  | SEHR gut funktioniert weil es da auch um das FREMDsein       |
|       | 92  | geht(.) und dann ein bisschen abstraktere geschichten von    |
|       | 93  | hohler(..)haben halt dann nicht so gut fnktioniert(.)        |
|       | 94  | w:eil(.) ja(..)                                              |
| 05:43 | 95  | I: und welche faktoren beeinflussen deiner meinung nach auf  |
|       | 96  | seiten der lernenden die arbeit mit literatur?               |
| 05:51 | 97  | L2: also einmal die NÄHe zum text(.)                         |
|       | 98  | was ich gerade gemeint habe (..)                             |
|       | 99  | ob sie sich da reinversetzen können ob das irgendwie ihrer   |
|       | 100 | realität auch ihrer welt- naja ich weiß nicht (..)           |
|       | 101 | weltvorstellung? (.)                                         |
|       | 102 | also mit jugendlichen muss man einfach andere texte          |
|       | 103 | verwenden als mit erwachsenen das ist ganz klar              |
| 06:11 | 104 | I: und meinst du dass ein muttersprachlicher                 |
|       | 105 | literaturunterricht ist da auch ausschlaggebend?             |
| 06:15 | 106 | L2: ich denke schon(.)                                       |
|       | 107 | ich kann es nicht sagen ich habe das nie abgefragt a:ber ich |
|       | 108 | habe schon gemerkt dass die arbeit mit literarischen texten  |
|       | 109 | und auch eine gewisse interpretation da selber zu schaffen   |
|       | 110 | war bei lerngewohnten einfacher als bei lernungewohnten also |
|       | 111 | quasi mal wegzugehen von dem was da ist und da MEHR          |
|       | 112 | reinlesen zu können(.) das ist schon etwas das mit Übung     |
|       | 113 | meiner meinung nach zu tun hat(.) also ich kann auch nur von |
|       | 114 | mir selber sprechen wie ich es gesehen habe vom gefühl her   |
|       | 115 | war es schon so dass es bei den lerngewohnten einfach BEsser |
|       | 116 | fünktioniert hat(.)                                          |
|       | 117 | dass man da lernungewohnte auch ein bisschen dorthin bringen |
|       | 118 | muss und ihnen sagt naja schau mal was könnte das NOCH       |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
|       | 119 | heißen(.)                                                    |
| 07:09 | 120 | I: mhm [bejahend] was haltest du von den empfehlungen des    |
|       | 121 | ger die besagen dass literatur erst ab der stufe b zwei      |
|       | 122 | relevant ist?                                                |
| 07:22 | 123 | L2: ich habe sowieso meine probleme mit diesen               |
|       | 124 | referenzniveaus [schmunzelt]                                 |
| 07:28 | 125 | I: ja?                                                       |
| 07:29 | 126 | L2: weil es glaube ich um ganz andere sachen geht(.          |
|       | 127 | also es ist hilfreich um standards zu setzen um irgendwie zu |
|       | 128 | vergleichen u:nd um halbwegs homogene gruppen zu schaffen    |
|       | 129 | aber ich meine man kann ja literatur auch nicht so           |
|       | 130 | verallgemeinern und sagen ALle literatur ist erst ab b zwei  |
|       | 131 | möglich(.                                                    |
|       | 132 | ich glaube schon dass es sehr schwierig ist gerade am anfang |
|       | 133 | auf a eins alles was da über jandl hinausgeht ist schon eher |
|       | 134 | schwierig aber ich habe schon mit texten ab a zwei auch      |
|       | 135 | gearbeitet von fanz hohler zum beispiel und auf b eins       |
|       | 136 | sowieso(.                                                    |
|       | 137 | also das mit b zwei finde ich schon SEHR hoch angesetzt das  |
|       | 138 | ist schon- ich meine es kommt ja auch ein bisschen darauf an |
|       | 139 | was wir als literatur verstehen? aber diese grammatik        |
|       | 140 | kreativ texte oder auch manchmal- ich weiß es nicht(.        |
|       | 141 | das ist halt dann die frage wie eng und wie weit du den      |
|       | 142 | begriff literatur fasst aber ja(.                            |
| 08:28 | 143 | I: ich definiere auch zum beispiel texte der konkreten       |
|       | 144 | poesie oder schüttelreime oder so worldclouds auch als teil  |
|       | 145 | von literatur(.                                              |
|       | 146 | ich sehe das jetzt nicht so eng so klassisch eng             |
| 08:37 | 147 | L2: ja das geht auf jeden fall auf a eins(.                  |
|       | 148 | u:nd dass sie selbst irgendetwas zum beispiel schaffen in    |
|       | 149 | die richtung literatur nach irgendeinem modelltext so als    |
|       | 150 | ganzes so haikus sind ja auch eine literaturform und das     |
|       | 151 | geht sicher ab a eins ich hab sie zwar noch nie auf a eins   |
|       | 152 | probiert aber die sind wirklich nicht schwer(.               |
|       | 153 | da findet man auch einfachere beispiele es ist jetzt         |
|       | 154 | vielleicht nicht DIE HOHE literatur aber ja(...)             |
| 09:09 | 155 | I: und was denkst du über die aussage von harald weinrich    |
|       | 156 | er meint eben dass lernende einen literaturschock erleben    |
|       | 157 | wenn sie nicht von ANfagng an mit litertur umgehen lernen    |
| 09:22 | 158 | L2: (4sec) [überlegt]                                        |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
| 09:26 | 159 | ich find das ist ein interessantes zitat ich überlege nur    |
|       | 160 | gerade wo man da ansetzt weil haben sie einen                |
|       | 161 | literaturschock weil sie sonst auch nie mit literatur zu tun |
|       | 162 | gehabt haben (.) dann ja aber ich frage mich da ob das       |
|       | 163 | unmittelbar mit sprachunterricht zu tun hat und nicht mit    |
|       | 164 | dem mit was sie schon reinkommen gleichzeitig gibt es ja     |
|       | 165 | auch diese man weiß von lesestrategien zum beispiel die      |
|       | 166 | verwendet man in der erstsprache und nicht automatisch in    |
|       | 167 | der fremdsprache jetzt weiß ich nicht wie literatur          |
|       | 168 | kompetenzen übertragbar sind von verschiedenen sprachen also |
|       | 169 | wahrscheinlich ist es auch wichtig dass man möglichst früh   |
|       | 170 | anfängt wenn man fremdsprachliche texte auch interpretieren  |
|       | 171 | will(.)                                                      |
|       | 172 | ich meine jede sprache hat auch kulturelle codierungen(.)    |
|       | 173 | also gerade im deutschsprachigen wird zum beispiel in        |
|       | 174 | literatur auch oft der zweite weltkrieg aufgearbeitet solche |
|       | 175 | sachen die musst du halt schon auch kennen damit du das auch |
|       | 176 | aus anderen sachen herausliest jetzt nur als beispiel(.)     |
|       | 177 | aber finde ich einfach eine schwierige frage zu sagen wo     |
|       | 178 | kommt denn dieser literaturschock her (..)                   |
|       | 179 | aber ich kann es mir durchaus vorstellen(..)                 |
| 10:49 | 180 | I: frage acht(.) was verstehst du unter dem begriff          |
|       | 181 | literarizität(.) was macht das literarische zum              |
|       | 182 | literarischen?                                               |
| 10:59 | 183 | L2: also ja wenn wir jetzt darüber reden also die frage wann |
|       | 184 | ist ein text literarisch(.) mit dem kann ich GANZ schwer was |
|       | 185 | anfangen(..) das ist- irgendwie lasst sich das nicht         |
|       | 186 | gescheit fassen(.)                                           |
|       | 187 | das ist ein bisschen wie diese authentizität das ist auch    |
|       | 188 | nicht eingrenzbar oder so wie ein begriff wie kultur(.)      |
|       | 189 | man weiß auch nie wie- man weiß es gibt kultur aber was ist  |
|       | 190 | dann?(.)                                                     |
|       | 191 | vielleicht ästhetik (..)                                     |
|       | 192 | der text muss mir irgendwie gefallen(.)                      |
|       | 193 | und ich kann da vielleicht ein bisschen davon ausgehen was   |
|       | 194 | ich als AU:thentisch mir immer als maßstab hernehme wenn ich |
|       | 195 | einen text verwenden will(.) die frage ist ob man den        |
|       | 196 | außerhalb des unterrichts auch in irgendeiner form lesen     |
|       | 197 | oder hören würde also quasi wenn er für mich spannend ist    |
|       | 198 | ist er auch gut genug für den unterricht                     |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
|       | 199 | wenn ich mir den anschau und mir denke so wääh eigentlich    |
|       | 200 | ist der text ziemlich za:ch und eigentlich will ich mir den  |
|       | 201 | gar nicht durchlesen dann also das passiert mir bei          |
|       | 202 | lehrbüchern oft und dann schaue ich dass ich irgendwas       |
|       | 203 | anderes finde aber ja irgendwas muss der text auf jeden fall |
|       | 204 | hergeben(...)                                                |
|       | 205 | also literatur ist dann für mich auch vielleicht geht es     |
|       | 206 | über dieses au:thentizitätsmerkmal hinaus es muss            |
|       | 207 | irgendeinen denkanstoß auch haben wenn ich darüber nicht     |
|       | 208 | nachdenken kann dann hat es für mich wenig mit literatur zu  |
|       | 209 | tun(..)                                                      |
|       | 210 | aber gut die leute philosophieren auch über die              |
|       | 211 | verschiedensten sachen man kann auch darüber philosophieren  |
|       | 212 | warum die straßenbahn rot ist [lacht]                        |
| 12:54 | 213 | I: [schmunzelt] (h) wie könnten lehrende also lehrpersonen   |
|       | 214 | im anfängerunterricht die kompetenzen ihrer lernenden im     |
|       | 215 | umgang mit literatur fördern(.)                              |
| 13:08 | 216 | L2: was definierst du als anfangsunterricht?                 |
| 13:10 | 217 | I: die stufen a eins bis a zwei nach ger                     |
| 13:14 | 218 | L2: also a zwei auch                                         |
| 13:15 | 219 | I: ja auch a zwei ja                                         |
| 13:19 | 220 | L2: VIEL mit literatur arbeiten(..)                          |
|       | 221 | das ist EH bei allem so wenn du in irgendwas gut werden      |
|       | 222 | willst musst du es einfach üben(..)                          |
|       | 223 | also zulassen dass sich die lernenden selbst eine meinung    |
|       | 224 | bilden können UND das auch untereinander diskutieren         |
|       | 225 | können(.) also wenn ich quasi sage interpre- gebt mir        |
|       | 226 | interpretationen von einem text und dann ist nur meine       |
|       | 227 | interpretation richtig dann hat das wenig damit zu tun mit   |
|       | 228 | literatur zu arbeiten(..)                                    |
|       | 229 | also VIEL rau:m geben würde ich sagen(..)                    |
|       | 230 | u:nd natürlich das dann auch anleiten also fragen stellen    |
|       | 231 | die vielleicht bisschen über das hinausgehen an was die      |
|       | 232 | lernenden gleich mal selbst gedacht haben und das spannende  |
|       | 233 | ist dass man dann ja auch wenn man eine interessante frage   |
|       | 234 | stellt noch drei viel interessantere fragen von den          |
|       | 235 | lernenden selbst kommen (4sec)                               |
|       | 236 | also konkretes beispiel wenn du zum beispiel eine geschichte |
|       | 237 | fertig schreiben lässt das eröffnet ja auch ganz viele       |
|       | 238 | möglichkeiten wo es dann hingehen kann und da hat man selbst |

|       |     |                                                               |
|-------|-----|---------------------------------------------------------------|
|       | 239 | schon ideen im kopf aber was da von den lernenden kommt ist   |
|       | 240 | zum teil so: der wAHnsinn(.) hätte man nie dran gedacht(..)   |
| 15:01 | 241 | I: gut (.) frage zehn (.)                                     |
|       | 242 | welche funktionen können LYrische texte also jetzt geht es    |
|       | 243 | mir wirklich um LYrik und welche funktion können sie im       |
|       | 244 | anfängerunterricht erfüllen                                   |
| 15:12 | 245 | L2: (überlegt) (6sec)                                         |
| 15:18 | 246 | ja es kann was ästhetisches sein(...)                         |
|       | 247 | mal wegzugehen von sprache etwas funktionellem sondern auch   |
|       | 248 | sprache ist auch etwas schönes(.) weil das machen KINder ja   |
|       | 249 | GAnz viel und erwachsene manchmal auch dass sie mit sprache   |
|       | 250 | spielen und ich glaube das können lyrische texte schon        |
|       | 251 | fördern(..)                                                   |
|       | 252 | und ich glaube lyrische texte gehen auch sehr gut zum         |
|       | 253 | aussprachetraining also sowas wie rhythmisches sprechen ist   |
|       | 254 | mit lyrik natürlich super wei:l lyrik ja auch gewisse         |
|       | 255 | rhythmische muster hat das ist ja schon eigentlich darauf     |
|       | 256 | hin angelegt für den sprachunterricht verwendet zu werden     |
|       | 257 | wahrscheinlich haben sie deswegen lyrik erfunden (schmunzelt) |
| 16:09 | 258 | I: (schmunzelt) naja(.)                                       |
|       | 259 | welche kriterien sollten lyrische texte erfüllen um für den   |
|       | 260 | anfängerunterricht geeignet zu sein?                          |
| 16:25 | 261 | L2: ja sie müssen vor allem EInfach sein(.) [schmunzelt]      |
| 16:29 | 262 | I: einfach? konkret WAS soll einfach sein?                    |
| 16:32 | 263 | L2: ich glaube das wichtigste ist einmal der wortschatz dann  |
|       | 264 | der satzbau natürlich AUch also wenn du dann sachen hast wie  |
|       | 265 | obwohl also einfach satzkonstruktionen hast die seminatisch   |
|       | 266 | viel abverlangen ist es dann schon schwierig(..)              |
|       | 267 | also ich glaube auch eher kurz (.)                            |
|       | 268 | weil es wird dann ja au- also gerade im anfängerunterricht    |
|       | 269 | wird schon sehr viel dann verlangt an denkleistung(.)         |
|       | 270 | sprachlich (.) interpretatorisch(..) wenn dann noch           |
|       | 271 | textlänge dazu kommt da ist dann gleich mal das               |
|       | 272 | arbeitsgedächtnis ziemlich- kann es zur frustration kommen    |
|       | 273 | aber sonst (5sec) (überlegt)                                  |
| 17:26 | 274 | I: und das thema? du hast vorher-                             |
| 17:26 | 275 | L2: -ja ich glaube das thema ist                              |
|       | 276 | IMMer relevant aber das hat auch nichts mit lyrik oder        |
|       | 277 | literatur zu tun das ist allgemein didaktik würde ich jetzt   |
|       | 278 | einmal sagen wenn ich nichts damit anfangen kann warum        |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
|       | 279 | sollte ich mich dann damit beschäftigen(..)                  |
| 17:46 | 280 | I: gut nächste frage meine online durchgeführte              |
|       | 281 | fragebogenerhebung hat ergeben dass lyrik im                 |
|       | 282 | anfängerunterricht als WENiger wichtig einzustufen ist       |
|       | 283 | also wir haben das ergebnis vor uns (..)                     |
|       | 284 | fünfzig prozent der befragten lehrpersonen halten lyrik für  |
|       | 285 | weniger wichtig und UNwichtig(.                              |
|       | 286 | wie deutest du dieses ergebnis? überrascht dich das?         |
| 18:21 | 287 | L2: also ich finde es sehr spannend dass dreißig prozent     |
|       | 288 | gesagt haben es ist EHer wichtig(.) also ich sehe es jetzt   |
|       | 289 | gar nicht so dass so: viele sagen es ist nicht so wichtig    |
|       | 290 | sondern ich sehe da eher es sagen eh sehr viele eigentlich   |
|       | 291 | DAss es wichtig ist(..)                                      |
|       | 292 | ich glaube halt es kommt daher dass doch fünfzig prozent     |
|       | 293 | sagen es ist weniger wichtig weil einfach andere sachen      |
|       | 294 | wichtig sind im anfängerinnenunterricht also man muss eh     |
|       | 295 | schauen dass man die wichtigsten sachen im alltag schafft(.) |
|       | 296 | ist halt die frage ob du das jetzt auch im daf oder im daz   |
|       | 297 | bereich gemacht hast? lässt sich das auch zuordnen? weil ich |
|       | 298 | kenne das einfach aus daz da hast du am anfang echt stress   |
|       | 299 | dass die mal den alltag bewältigen können da sind formulare  |
|       | 300 | einfach mal viel wichtiger als ein gedicht interpretieren zu |
|       | 301 | können und formulare gibt es einfach SO viele [schmunzelt]   |
|       | 302 | und wenn du da die ganze zeit auf das ams laufst ist es dann |
|       | 303 | halt auch- weißt du natürlich wichtig dass man sich dann     |
|       | 304 | auch spielerisch mit sprache auseinandersetzt aber das kann  |
|       | 305 | man ja auch nicht die ganze zeit nur hardcore machen(.)      |
|       | 306 | aber ich glaube daher ist das schon für viele so(.)          |
|       | 307 | am anfang gibt es so viele sachen die wichtIGER sind als     |
|       | 308 | sich jetzt mit literatur zu beschäftigen dass das einfach    |
|       | 309 | auf a eins vor allem auf a eins und dann auch noch auf a     |
|       | 310 | zwei dass da viele sagen es ist weniger wichtig(.) aber ich  |
|       | 311 | finde trotzdem dass da dreißig prozent sagen es ist eher     |
|       | 312 | wichtig ist schon spannend(.)                                |
|       | 313 | ich glaube da ist auch irgendwo dieses bewusstsein dafür da  |
|       | 314 | also viele wissen ja dass literatur SEHR wichtig ist dass    |
|       | 315 | man sowas auch in den unterricht reinbringt aber             |
|       | 316 | wahrscheinlich auch nicht so die ressourcen dafür haben das  |
|       | 317 | so umzusetzten(.) (h)                                        |
| 20:17 | 318 | I: gut(.)                                                    |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
|       | 319 | zu guter letzt würde ich dich gerne darum bitten eine        |
|       | 320 | konkrete situation aus deiner lehrtätigkeit zu schildern bei |
|       | 321 | der deine lernenden die auseinandersetzung mit literatur     |
|       | 322 | äußerst motivierend empfunden haben und woran du das gemerkt |
|       | 323 | hast?                                                        |
| 20:35 | 324 | L2: woran ICH das gemerkt habe?                              |
| 20:37 | 325 | I: mhm (bejahend) dass du als LEHRer gemerkt hast dass da    |
|       | 326 | deine lernenden so richtig aufblühen(..)                     |
| 20:42 | 327 | L2: also was mir konkret einfällt ist einmal habe ich von    |
|       | 328 | franz hohler diese flugzeuggeschichte -falls du die kennst?  |
|       | 329 | no king heißt sie glaube ich wo diese leuchtschrift ausfällt |
|       | 330 | u:nd no king und ich habe das irgendwie auf verschiedene     |
|       | 331 | sequenzen gelesen mit ihnen also immer wieder mit stopps die |
|       | 332 | geschichte gelesen(..) ich weiß gar nicht was ich genau      |
|       | 333 | gemacht habe(.) ich weiß nur am schluss haben sie die        |
|       | 334 | geschichte fert- das ende hat gefehlt und sie haben die      |
|       | 335 | geschichte fertig schreiben müssen(.) was da jetzt passiert  |
|       | 336 | also quasi es ist klar das flugzeug kann nicht landen bevor  |
|       | 337 | nicht dieser könig solange der könig im flugzeug i:st u:nd   |
|       | 338 | (.) das war total spannend was die leute dann also welche    |
|       | 339 | enden die entworfen haben von wegen na der könig das ist der |
|       | 340 | kann da nicht landen weil das land wo er herkommt ist gerade |
|       | 341 | im krieg mit dem land wo sie da landen würden u:nd ein       |
|       | 341 | anderer hat sowas geschrieben wie (...)                      |
|       | 342 | ah ja der pilot hat eine copilotin und die wollen heiraten   |
|       | 343 | und sie können aber nur verheiratet werden von einem         |
|       | 344 | bürgermeister oder von einem könig und deswegen hat der      |
|       | 345 | könig sie verheiraten müssen erst dann war der pilot bereit  |
|       | 346 | zu landen(..)                                                |
|       | 347 | und das ist einfach- habe ich einfach toTAL spannend         |
|       | 348 | gefunden wie viele interessante ideen da gekommen sind da    |
|       | 349 | habe ich auch gemerkt dass die anderen dann wirklich         |
|       | 350 | interesse daran gehabt haben was die anderen jetzt für ideen |
|       | 351 | gehabt haben das ist einfach ein reger austausch der dann    |
|       | 352 | passiert ist(..)                                             |
|       | 353 | sowas geht halt sehr einfach über so eine absurde geschichte |
|       | 354 | dass ein flugzeug wegen ein paar buchstaben nicht landen     |
|       | 355 | kann(..)                                                     |
|       | 356 | also mit einem zeitungstext wäre sowas viel langweiliger     |
|       | 357 | weil man sich da auch nicht so aus dem fester traut so       |

|       |     |                                                              |
|-------|-----|--------------------------------------------------------------|
|       | 358 | gedanklich so die phantasie nicht so anregt so eine          |
|       | 359 | geschichte(.) da kannst du einfach deine ganze phantasie     |
|       | 360 | verwenden da ist es egal was passiert da gibt es kein        |
|       | 361 | richtig und falsch(.)                                        |
|       | 362 | aber wenn jemand aus der bank rauskommt und von der polizei  |
|       | 363 | umzingelt ist ist es ein bisschen komisch wenn er auf einmal |
|       | 364 | wegfliegt(..) ja (h)                                         |
| 23:15 | 365 | I: super dann sage ich DANkeschön                            |
| 23:17 | 366 | L2: gern                                                     |
| 23:18 | 367 | [Ende der Tonaufnahme]                                       |
|       | 368 |                                                              |
|       | 369 |                                                              |
|       | 370 |                                                              |

## Abstract

Die vorliegende Masterthese untersucht den Umgang und Einsatz von Lyrik im Anfängerunterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen. Dabei geht es um eine kritische Auseinandersetzung mit dem Stellenwert respektive Rang, der lyrischen Texten in den Stufen A1 bis A2 zugeschrieben wird. Literarische Texte gelten laut den Empfehlungen des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (Europarat 2001) erst ab dem Niveau B2 als relevanter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Es stellt sich die Frage, ob diesen Bestimmungen zugestimmt werden kann oder eine Erweiterung dieser Richtlinie im Sinne einer Berücksichtigung von Literatur respektive Lyrik schon vor der Stufe B2 gefordert werden kann.

Der theoretische Teil der Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bedeutung und Funktion lyrischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Die Auseinandersetzung mit den Impulsen und Erkenntnissen aus dem Forschungsgebiet zeigt wie ein Anfängerunterricht, dessen Ziel die Arbeit mit und am lyrischen Text ist, literatur- und lernendengerecht erfolgen kann und liefert überzeugende Argumente für eine erkenntnisreiche Lyrikbehandlung in den Stufen A1 und A2.

Im empirischen Teil der Masterarbeit werden quantitative und qualitative Befragungen von Lehrpersonen untersucht und ausgewertet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass lyrische Texte durchaus ihre Berechtigung im Fremdsprachenunterricht haben, und das schon vor dem Niveau B2. Die Arbeit mit lyrischen Texten stärkt, so die Untersuchung, das eigene Wissen und Potential, schafft Erkenntnis und trägt dazu bei, die Vielfältigkeit sprachlicher und kulturbezogener Prozesse bewusst wahrzunehmen.