

Förderung des Leseverstehens mit literaturwissenschaftlichen Fachtexten

Ewa Turkowska
Radom

Tekst opublikowany w: Białek, Edward/ Huszcza, Krzysztof (Hrsg.): Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich. Oficyna Wydawnicza Atut und Neisse Verlag, Dresden – Wrocław 2009, str. 51-65

Im vorliegenden Artikel will ich auf Möglichkeiten eingehen, die sich aus der Verknüpfung des Sprachunterrichts (mit dem Schwerpunkt in der Entwicklung des Leseverstehens) und der Vermittlung von literaturwissenschaftlichen Informationen ergeben. Die Überlegungen gründen sich auf meine Unterrichtspraxis am Fremdsprachenkolleg in Radom, wo Deutschlehrer in einem 3-jährigen Lehrgang ausgebildet werden.

1. Veränderungen in der didaktischen Situation

In den letzten Jahren bemerkt man an Fremdsprachekollegs – ähnlich wie an anderen Hochschulen – Veränderungen im sprachlichen Können und kognitiven Dispositionen der Lernergruppen. Seit der Einführung des neuen Abiturmodells und Abschaffung der Aufnahmeprüfungen werden zum Studium Kandidaten zugelassen, die ein beträchtlich niedrigeres Niveau der Sprachbeherrschung präsentieren, welches nach der Meinung mehrerer Lehrender mit dem Niveau einer zweiten Klasse mit dem erweiterten Deutschprogramm des früheren 4-jährigen Lyzeums vergleichbar ist. Neben Sprachdefiziten, die u. a. in der schwindenden Fähigkeit der Lerner zur Rezeption von längeren und anspruchsvollen Hör- und Lesetexten sichtbar sind, wird die Unfähigkeit zur Auswertung, Gewichtung, Systematisierung von Informationen als besonders störend im Lernprozess empfunden. Auf die Herausbildung dieser *skills* zielen Übungen zur Entwicklung des Leseverstehens (LV) – der Sprachfertigkeit, welcher ein separater Lehrgang gewidmet ist. Eine besonders große Bedeutung des Leseverstehens und des effektiven Umgangs mit Wissen leitet sich aus einem der übergeordneten Ziele der Hochschulbildung ab: Befähigung der Studierenden zum selbstständigen Beschaffen und verarbeiten von Wissen.

Die wichtigste Wissensquelle ist heute der Hypertext¹ des World Wide Web. Die Fachliteratur in der Buchform tritt in den Hintergrund, besonders dort, wo die Studierenden (und Lehrenden) nur eine kleine Fachbibliothek zur Verfügung haben. Recherche im Internet zum Zweck der Vorbereitung auf den Unterricht bedeutet einen ständigen Kontakt mit Hypertexten, in denen Wissen nichtlinear strukturiert ist. Um den Informationsgehalt solcher Texte zu bewältigen, muss man über besonders effektive Strategien der Verarbeitung von Informationen verfügen, da die multilineare Textstruktur höhere Anforderungen an Leser² stellt.

2. Folgen für die Unterrichtspraxis

Aus dem unzureichenden Sprachniveau der Studierenden ergibt sich die Notwendigkeit, in allen Fächern einen Beitrag zur Förderung der Sprachbeherrschung zu leisten, weil der dazu bestimmte Kurs allein nicht ausreichen kann, um die vorausgesetzte Niveaustufe C1 der Lizenziatprüfung³ am Ende des 3-jährigen Ausbildungszyklus zu erreichen.

¹ Den Begriff „Hypertext“ gebrauche ich in der Bedeutung „multilinear strukturierter Text, der meistens mit dem Medium Computer realisiert wird, aber auch in der Druckform erscheinen kann“. Von unterschiedlichen Auffassungen über den Hypertext ist mir die Position von Rainer Kuhlen (1991) am nächsten, der in Hypertext die konsequente Weiterentwicklung von stark strukturierten Drucktexten sieht. Merkmale von Hypertexten haben nach dieser Auffassung auch stark strukturierte Fachbücher: Inhaltsverzeichnis, Stichwortverzeichnis, Kapitel, Unterkapitel, Querverweise, Anmerkungen u. s. w. Zum nichtlinearen Lesen sind z. B. Nachschlagewerke und Lexika bestimmt. In scheinbar linearen Texten kommen also auch Mittel vor, welche die Linearität sprengen. Sie werden in Hypertexten zum Prinzip erhoben. In dieser Bedeutung gibt es den Hypertext nicht nur auf dem Computerbildschirm als das gesamte World Wide Web bzw. einzelne Homepages mit mehreren Web-Seiten. (vgl. Münz 1997, <http://neue-medien.fh-joanneum.at/praktikum/hypertext/htxt106.htm>). Er ist auch als ein collageartiger Text mit multilinearer Netzstruktur auf Papier realisierbar.

² An diesem Problem scheiden sich zwar die Gemüter (vgl. Münz 1997: <http://neue-medien.fh-joanneum.at/praktikum/hypertext/htxt401.htm> ff.). Ich vertrete allerdings die Ansicht, dass es gerade für fremdsprachliche Benutzer deutschsprachiger WWW-Seiten, die Wissen im jeweiligen Bereich erst erwerben und über sehr geringe oder keine Vorkenntnisse verfügen viel schwieriger ist, Orientierung in einem multilinearen Text zu gewinnen. „Gerade in diesem Zustand, in dem der Lernende den Stoff noch nicht überschaut, noch nicht viel versteht, noch nicht entscheiden kann, welche Information wichtig und welche unwichtig ist, muss das vermittelnde Medium (Lehrer, Professor, Buch) die Kontrolle übernehmen. Hypertext verlockt zu freiem Navigieren und damit zu Ablenkung, zu unkontrollierter Informationsaufnahme“ (Münz 1997: <http://neue-medien.fh-joanneum.at/praktikum/hypertext/htxt404.htm>).

³ Die Verordnung des Bildungsministers (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30.06.2006, Dz. U. Nr. 128:6639) bestimmt zwar als das Sprachniveau der Lizenziatprüfung die Niveaustufe C2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. In der Prüfungspraxis bestimmen allerdings manche Universitäten die Niveaustufe C1 als verbindlich (so

Da eine Verlängerung des Kurses „Sprachpraxis“ um zusätzliche Stundenzahl nicht in Frage kommt, sehe ich die einzige Möglichkeit zu einem intensiveren Sprachtraining in dem Verzicht auf die starke Trennung zwischen dem Sprach- und Fachunterricht. Im Hinblick auf die oben genannten Defizite der Lernergruppen halte ich für ein dringendes Bedürfnis Lehrgänge anzubieten, in denen Wissensvermittlung mit sprachpraktischen Übungen und dem Training in der Verarbeitung von Informationen zu einem sinnvollen Ganzen verbunden werden kann. Nach diesen Prinzipien habe ich Unterrichtseinheiten des Lehrgangs „Literaturgeschichte mit Elementen der Literaturwissenschaft“ konzipiert, die der Einführung in Literaturwissenschaft gewidmet sind.

Aus der Beobachtung der Unterrichtspraxis an meinem Kolleg leite ich die Schlussfolgerung ab, dass die Textarbeit im Rahmen des Leseverstehens einseitig auf lineare Texte konzentriert ist. Da, wie oben angedeutet, die Lerner größtenteils auf WWW-Recherche angewiesen sind, bietet es sich an, mit multilinearen Texten auch im Leseverstehensunterricht zu arbeiten, um die Lerner an ihre Spezifik zu gewöhnen und Umgang mit derart strukturierten Informationen zu üben. Arbeit mit multilinearen Texten bedeutet neben der Schulung des LV einen veränderten Umgang mit dem darin enthaltenen Wissen. Rezeption von Hypertexten verlangt Übung, denn Prinzipien ihrer Ordnung sind anders als im traditionellen linearen Text.

Eine gute Übung im Umgang mit Wissen ist auch die Produktion von nichtlinearen Texten. Sie engagiert stark die kognitiven Fähigkeiten der Lerner zur Inszenierung von Wissen. Auswahl der Knotenpunkte zur Erweiterung des Hypertextes schult Strukturieren, Ordnen, Zuordnen von Informationen.

Aus diesen Gründen sollte man für eine häufige Präsenz von multilinearen Texten im Leseverstehensunterricht sorgen.

3. Integratives Unterrichtskonzept: Literaturwissenschaft und Leseverstehen

3.1. Kursbeschreibung

Prinzipien des unten präsentierten Unterrichtskonzeptes sind: Vereinigung von Wissensvermittlung (Literaturwissenschaft) und Sprachunterricht (mit dem Schwerpunkt im Leseverstehen), Verbindung von Textrezeption und

z. B. die Richtlinien der Warschauer Universität für die Lizentiatprüfung 2009 vom 30.09.2008, Pkt. I).

Textproduktion, Handlungsorientierung. Schulung des Leseverstehens begreife ich dabei vor allem als Übungen in der Wissensverarbeitung: Heraussuchen, Zuordnen, Umordnen, Systematisierung, Erweiterung, Strukturierung von Informationen.

Organisatorische Rahmenbedingungen. Lerninhalte aus dem Bereich „Einführung in die Literaturwissenschaft“ werden in zwei Fächer integriert: „Deutschsprachige Literatur mit Elementen der Literaturwissenschaft“ und „Leseverstehen“. Literaturwissenschaftliches Wissen wird vom 1. bis zum 3. Studienjahr im Anhang an passende Themen aus der Literaturgeschichte bzw. Pflichtlektüren vermittelt. So wird z. B. die literarische Evolution und ihre Periodisierung im ersten Jahr behandelt, vor dem Beginn der Beschäftigung mit der Literaturgeschichte; die Grundgattung Dramatik und die Kriterien zur formalen Analyse eines Dramas werden im 2. Studienjahr anschließend an die Arbeit an klassischen Dramen Schillers besprochen. Im 3. Studienjahr im Fach „Leseverstehen“ wird die gegenwärtige Entwicklung der Literaturwissenschaft präsentiert, darüber hinaus werden epische und lyrische Texte nach formalen Gesichtspunkten analysiert.

Als Richtziele des Lehrgangs sind zu erwähnen: Vermittlung von ausgewählten Wissensbereichen der Literaturwissenschaft in Anlehnung an literarische Texte und Literaturgeschichte, Entwicklung des Leseverstehens, Schulung der Kompetenz im Umgang mit Wissen (Auswählen, Gewichten, Strukturieren⁴) durch Arbeit an linearen und nichtlinearen Texten. Diese Zielsetzung erlaubt es, den Fachunterricht mit dem Sprachunterricht und dem Wissensmanagement zu verbinden. Auf diese Weise soll ein Beitrag zur Aufhebung der im Kapitel 1 erwähnten Defizite der Lernergruppen geleistet werden.

Kursinhalte. Der erste Teil des Lehrgangs ist den tradierten Inhalten gewidmet, die zum konstanten Kern der Literaturwissenschaft gehören und die begriffliche Basis der Verständigung über literarische Texte bilden: Das Wesen der Literatur; Literaturwissenschaft, ihre Teilbereiche und Bezugswissenschaften; literarische Evolution und Gesetze der Periodisierung; Einteilung in Grundgattungen; Epik, Dramatik, Lyrik – ihre Kategorien und Gattungen; Kriterien der formalen Analyse von epischen, dramatischen und lyrischen Texten. Der zweite Teil umfasst die gegenwärtige Entwicklung der Literaturwissenschaft, aktuelle Themen und Begriffe: Interpretation, Hermeneutik und Dekonstruktion,

⁴ Für die Studenten des 3. Jahres ist der Umgang mit Informationen von besonders großer Bedeutung, weil sie seit dem Anfang des Wintersemesters für ihre Diplomarbeiten recherchieren und die Fähigkeit zum Auswählen, Ordnen und Strukturieren von Informationen beweisen müssen. Gerade das ist eine Kunst, die ihnen besonders schwer fällt, wovon die Korrektur ihrer Texte überzeugt.

Rezeptionsästhetik und ihre Folgen für die Literaturdidaktik, kulturelle Wende der Literaturwissenschaft, Gender und Queer Studies.

Methoden (Handlungsmuster): Kurzvortrag mit visueller Unterstützung (Power Point Präsentation) und HV-Aufgaben, Textarbeit, gelenktes Gespräch, Collage, Poster. Sozialformen: Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Frontalunterricht.

3.2. Legitimierung

Die Konzeption des Lehrgangs lässt sich vielfältig mit Erkenntnissen der Lernpsychologie, Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft legitimieren.

Lernpsychologische Fundierung.

Berücksichtigung von neuropsychologischen Grundlagen des Lernens ist die primäre Voraussetzung eines jeden Unterrichtskonzeptes. Diese sind:

- emotionale Basis: Lernen in einem positiven Lernklima, Aktivierung der emotionalen Anteilnahme der Lerner an dem zu erarbeitenden Lernstoff durch Motivation und Selbstbezug,
- mehrkanalige Präsentation und Verarbeitung der Lerninhalte,
- gleichmäßige Aktivierung der rechten und der linken Hemisphäre,
- motorische Umsetzung: Verbindung der kognitiven Aktivität mit motorischer Betätigung durch Handlungsorientierung (vgl. Vester 1991: 93-128, 135, die Rolle derselben Faktoren für das Textverstehen betonen u. a. Rupp/ Boelmann 2007).

Die Berücksichtigung der lernpsychologischen Faktoren im Lehr- und Lernprozess zielt auf eine erhöhte Effektivität der Wissensaneignung. Die oben genannten Voraussetzungen werden, wie das Unterrichtsbeispiel im Kapitel 4 zeigt, in der Unterrichtspraxis verwirklicht (vgl. 4.3., didaktischer Kommentar). Eine besondere Rolle fällt dabei den Einstiegstexten zu. Gerade bei der Arbeit an schwierigen Texten, die hohe Anforderungen an Verstehensleistungen der Lerner stellen, ist es außerordentlich wichtig, vor der Textpräsentation den Lesern Verstehenshilfen anzubieten, die sie zur weiteren Textarbeit motivieren. Einstieg über witzige Zubringertexte, die wichtige Informationen in der vereinfachten Form enthalten weckt Neugier, verursacht Interesse an den Unterrichtsinhalten, schafft dadurch ein positives emotionales Klima, förderlich für die Aufnahme von Informationen (vgl. 4.1., Kommentar zum Einstiegstext).

Didaktische Fundierung.

Die Unterrichtsgestaltung folgt dem Konzept des integrierten, offenen, schülerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts. Die Vorteile dieser Unterrichtsformen werden in der Fachliteratur zur Allgemein- wie Literaturdidaktik seit langem in unzähligen Publikationen betont, sie

verfestigten sich zu allgemein anerkannten Paradigmen der gegenwärtigen Didaktik. Besonders in der Deutschlehrausbildung ist es selbstverständlich, dass alle Unterrichtsstunden in allen Lehrgängen nach den Grundsätzen der modernen Didaktik/ Methodik gestaltet werden, um den künftigen Lehrern nachahmenswerte Beispiele für ihre Unterrichtspraxis an den Schulen zu liefern.

In einigen Lehrveranstaltungen (so in dem unteren Unterrichtsbeispiel) werden als Zubringertexte „lyrische Texte“ meiner Autorschaft eingesetzt. Arbeit mit Texten von nicht „professionellen“ Lyrikern hat in der Literaturdidaktik eine lange Tradition, um nur das erfolgreiche Unterrichtskonzept von I. Mummert zu erwähnen (1989). Bei der Auswahl der Texte für den Fremdsprachenunterricht gilt als das wichtigste Kriterium der didaktische Wert des Textes, d. h. die Möglichkeit, anhand des Textes die vorausgesetzten Unterrichtsziele zu realisieren. Der Text muss in erster Linie als Sprech- und Schreibenanlass dienen, also zur Meinungsäußerung, Stellungnahme anregen und Möglichkeit der handlungsorientierten Arbeit bieten. Ebenso wichtig wie didaktische (lernzielorientierte) sind adressatenbezogene Kriterien wichtig. Der Text muss das Niveau der Sprachbeherrschung, Wissen, Erfahrungen und Interessen der Zielgruppe berücksichtigen⁵. In diesem Fall funktioniert der lyrische Text nicht als das zentrale Objekt der Unterrichtsarbeit, sondern lediglich als thematische und lexikalische (begriffliche) Vorentlastung, als Hinführung zu anspruchsvollen Fachtexten. Deswegen ist in diesem Fall nicht seine ästhetische Qualität entscheidend, sondern der Bezug zum Thema des Unterrichts und die Einsatzmöglichkeit in der oben erwähnten Funktion.

In dem dominierenden literaturdidaktischen Ansatz, der (Handlungs- und) Produktionsorientierung, werden die Lerner im Literatur- und Sprachunterricht vielfach zu eigener Textproduktion veranlasst. In meiner Überzeugung lässt sich daraus die Schlussfolgerung ableiten, dass auch Lehrer zur Textproduktion berechtigt sind und ihre Produkte im Unterricht einsetzen dürfen. Wenn sie dann ihre Schüler zur Produktion von lyrischen Texten im Unterricht ermuntern, wirken sie glaubwürdiger.

⁵ Für Didaktisierungen von literarischen Texten, die als Semesterarbeiten am Ende des Lehrgangs „Literaturdidaktik“ vorgelegt werden, wählen die Studenten des 3. Jahres, mehrfach von mir angeregt, nicht selten Amateurtexte der „Internet-Dichtung“ und gestalten damit ausgezeichnete Unterrichtsstunden, an denen ihre Schüler mit Begeisterung teilnehmen (was die Autorinnen und Autoren in ihren schriftlichen Berichten beteuern). Didaktisierungen solcher Texte fehlen nur deshalb in meinem Buch (2006), weil ich Deutschlehrer zum Einsatz von Texten ermuntern wollte, die traditionell als „Literatur“ gelten und von anerkannten Autoren stammen. In derselben Arbeit findet sich eine detaillierte Kriterienliste für die Textauswahl samt Besprechung (S. 77-91).

Literaturwissenschaftliche Fundierung.

Seit vielen Jahren weist man in der Literaturwissenschaft auf die Unmöglichkeit einer präzisen Trennung zwischen Literatur und Nicht-Literatur hin. In dem Grenzbereich dazwischen befinden sich einerseits Texte, die zugleich Merkmale von traditionell aufgefassten „Literatur“ (literarische Gattung, ästhetische Kodierung, Fiktionalität) und Sachtexten aufweisen, andererseits solche, die je nach dem Kontext der Präsentation entweder als Literatur oder als Sachtext eingestuft werden können⁶. Die linguistische Wende und der dekonstruktivistische Ansatz brachten Zweifel an der Berechtigung der lange Zeit unbestrittenen Trennung zwischen der Metasprache der (Literatur)Wissenschaft und der ästhetischen Sprache der Literatur. Die neuere Entwicklung der Narratologie zeigt die Zuständigkeit von literarischen Kunstgriffen auch für nichtfiktionale wissenschaftliche Texte (Geschichte, Philosophie, Psychologie) und verwischt dadurch noch mehr die Grenze zwischen Fiktion und Fachbuch⁷. Es gibt auch Beispiele für literarische (lyrische) Texte, die literaturwissenschaftliche Fragen behandeln⁸. Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung scheinen solche Texte wie das Einstiegs„gedicht“, welches irgendwo im Niemandsland zwischen Literatur und Literaturwissenschaft stecken geblieben ist, völlig berechtigt in seiner Existenz zu sein.

⁶Überlegungen zu den Grenzen des Literarischen findet man bei mehreren Autoren, ich weise hier stellvertretend nur auf J. Culler (2002:31-43) und K. Bartoszyński (2004:87-100) hin. Christopher Norris (2006:32-34) erwähnt als Beispiele für derartige Grenztexte die „pseudohistorischen Metafiktionen“ von Simon Schama, außerdem die Texte von Kurt Vonnegut (Schlachthof Nr. 5), Thomas Pynchon (V.) und E. L. Doctorow (Ragtime). Dass die Bestimmung, was Fiktion, und was Sachtext ist, nicht im Text vorhanden ist, sondern von der Einstellung des Lesers abhängt, zeigt das interessante Experiment von Gabriele Müller (1998:727-8), die zur Begründung ihrer Ausführungen u. a. die Texte von P Handke: „Die japanische Hitparade am 25. Mai 1968“ und „Die Aufstellung des 1. FC Nürnberg vom 27. 1. 1968“ heranzieht.

⁷ Aus der kaum überblickbaren Fachliteratur dazu erwähne ich nur den kurzen, aber gut informierenden Artikel von J. Schönert (2004) und die inzwischen klassisch gewordene Publikation von Katarzyna Rosner (2006).

⁸ Z. B. Czesław Miłosz: *Ars Poetica?*, Wallace Stevens: *Studium dwóch gruszek*, in: Nycz (2006:7), u.v.m.

4. Eine Unterrichtsstunde als Beispiel: Gender und Queer Studies

4.1. Einstiegstext und Kommentar

Bekenntnisse einer Literaturwissenschaftlerin

- 1 Ich habe vor eine namhafte Forscherin zu werden
2 drum habe ich mich den Gender und Queer Studies ergeben
3 ob mir durch Geistes Kraft und Mund
4 nicht manch Geheimnis würde kund
5 ich erzähle neu die Gretchentragödie
6 unbefangen mit Marxismus und Psychoanalyse jonglierend
7 dass sie sogar für eine Negerputzfrau faszinierend ist
8 Promotion
- 9 in der Schlange warten schon vor Ungeduld trippelnd
10 die trojanische Helene und die blonde Isolde
11 Habilitation
- 12 Effi Briest liest begeistert in Virginia Woolf
13 Fräulein Else kleidet sich in Eile wieder an
14 Professur
- 15 große Sorge macht mir allerdings
16 die berufliche Situation meiner Herren Kollegen
17 weißer heterosexueller Männer
18 aus ihrer anachronistischen Machtposition
19 wurde die ganze Literaturgeschichte geschrieben
20 die ich nun fleißig korrigieren und ergänzen muss
21 Nobelpreis
- 22 nicht jeder wird wohl bereit sein
23 die moderne Forschungsposition zu beziehen
24 um das bisher streng gehütete Geheimnis
25 der wahren Beziehungen zwischen Winnetou und Old Shatterhand
26 endlich ans Licht zu holen
27 sie werden sich voraussichtlich
28 auf Kernphysik umstellen müssen

(Dunkle Markierung) bezieht sich auf literaturwissenschaftliche Begriffe, die für Gender und Queer Studies wichtig sind, helle Markierung – auf Figuren, Zitate und Situationen aus der deutschsprachigen Literatur. „Winnetou“ gehört zu beiden Kategorien: einmal als literarische Figur, einmal als Abenteuerroman).

Der Zubringertext bildet eine lexikalische und thematische Vorentlastung der im weiteren Verlauf des Unterrichts zu vermittelnden Informationen über die Gender und Queer Studies. Er aktiviert das schon vorhandene literarische Wissen der Lerner, indem er bekannte literarische Figuren und Situationen aus Pflicht- und Freizeitlektüren erwähnt (Zeile 2-4, 10, 12, 13, 25). Der Text präsentiert die typischen Themenkreise und den Interessenbereich der Gender und Queer Studies. Im Text kommen Frauenfiguren vor, die zu Opfern der Männerdominanz in der patriarchalischen Gesellschaft geworden sind, sowie Männerfiguren, die typische (bisweilen klischeehafte) literarische Männerbilder darstellen und deswegen interessante Forschungsobjekte für die Gender Studies sein können. Dank dem Hinweis darauf können die Lerner die neu erworbenen Informationen mit den bekannten literarischen Figuren assoziieren und das abstrakte Wissen mit konkreten Beispielen in Verbindung setzen. Dieses Verfahren hilft, die neuen Informationen im Gedächtnis besser zu verankern.

Daneben gibt es im Text Stellen, die in der verschlüsselten Form wichtige Informationen über Gender und Queer Studies vermitteln und auf Texte anspielen, die im weiteren Unterrichtsverlauf präsentiert werden (Zeilen: 2, 6, 7, 12, 17, 18+19, 20, 24, 25, 28). Wichtig ist, dass diese Anfangsinformationen nicht in der sachlich-neutralen Art der Fachtexte präsentiert werden, sondern im subjektiven Kontext der Äußerungen des lyrischen Ichs (emotionsbeladen, ironisch, distanziert), der die Leser zu einer ebenso subjektiv-emotionalen Reaktion einlädt. Die Aktivierung des emotionalen Parameters beim Lernen ist beim Behalten von Informationen behilflich, denn emotionsbeladene Wörter bleiben länger im Gedächtnis haften (Kalat 2006:394). Diese Art des Einstiegs in die Thematik des Unterrichts weckt Neugier der Lerner und das Interesse an Unterrichtsinhalten, spielt also eine wichtige Motivationsrolle. Das Vorwissen der Lerner wird aktiviert und organisiert und bildet eine gute Basis für das Behalten des neuen Lernstoffs.

Der Zubringertext und die darauf folgenden vereinfachten Thesen sollen die Lerner auf die Rezeption von komplizierten literaturwissenschaftlichen Texten vorbereiten und die Aufnahme der darin enthaltenen Informationen erleichtern.

4.2. Unterrichtsverlauf

Ziele der präsentierten Stunde sind: Förderung des LV, Verarbeitung und Strukturierung von Informationen dank der Arbeit mit nichtlinearen Texten, Vermittlung von ausgewählten Informationen über Gender und Queer Studies.

0. Einstieg.

Am Anfang der Stunde werden bisherige Kenntnisse der Lerner über Kulturwissenschaft und Literaturwissenschaft sowie ihre Assoziationen zu diesen Begriffen gesammelt. Auf diese Weise wird an ihr Vorwissen appelliert, was eine effektivere Aufnahme neuer Informationen ermöglicht. Im Klassengespräch wird vermutet, was die beiden Disziplinen verbindet und inwieweit sich ihre Forschungsgebiete decken können. Des Weiteren werden die Begriffe: Sex, Gender, Queer Theory, Gender- und Queer Studies kurz definiert.

1. Erste Präsentation mit Übungen.

Die Lerner setzen sich mit dem Text „Bekenntnisse einer Literaturwissenschaftlerin“ auseinander. Zunächst wird auf die lyrische Form des Textes eingegangen und eine kurze formale Textanalyse vorgenommen (Typ der Reflexion, die Präsenzform des lyrischen Ichs, graphische Anordnung; Inhalt). Zur Aussage des Textes wird bemerkt, dass darin eine subjektive Einschätzung der Situation in der literaturwissenschaftlichen Forschung aus dem Standpunkt einer jungen Nachwuchswissenschaftlerin enthalten ist, die ihre Chancen auf eine schnelle Karriere nüchtern abwägt: In den literarischen Gender Studies gibt es eine Fülle von Forschungsthemen und keine männliche Konkurrenz.

Des Weiteren werden intertextuelle Bezüge zu Werken der deutschsprachigen Literatur (helle Markierung) und ihre Bedeutung für die Gender-Problematik besprochen. Ausgegangen von Fausts Worten (das veränderte Faust-Zitat I, 377-9) in den Zeilen 2-4 wird über die Beziehungen zwischen den weiblichen und männlichen Figuren in den angeführten Werken reflektiert. Als Schlussfolgerung wird festgehalten, dass sämtliche Frauenfiguren unter Männerdominanz zu leiden hatten, und dass ihr Unglück und Tod durch patriarchalische Gesellschaftsverhältnisse verursacht waren. Betont wird auch, dass in allen angeführten Texten ein Stereotyp in der Darstellung von Männern und Frauen verfestigt wird: Männliche Prinzipien sind Kultur, Geist, Macht, weibliche – Natur, Körper, Unterordnung. Unter Hinweis auf die am Anfang der Stunde präsentierte Definition von Gender Studies wird überlegt, warum sich die erwähnten Frauenfiguren ausgezeichnet eignen, zu Objekten der Gender Forschung zu werden. Die

Lerner versuchen, Themen für geplante fiktive Arbeiten zu formulieren, z. B. „Geist und Körper am Beispiel der Männer- und Frauenfiguren in Goethes Faust“.

Nach der Besprechung wird der Text in die Mitte eines großen Packpapierblattes geklebt als Kern der zu entstehenden multilinearen Textcollage. Die Lerner werden auf verschlüsselte Informationen zu den Gender und Queer Studies aufmerksam gemacht, die der Text enthält (dunkle Markierung).

In dieser Phase üben die Lerner globales, dann detailliertes LV, Gedichtanalyse, und wiederholen ihr literaturgeschichtliches Wissen.

2. Zweite Präsentation mit Übung.

Die Studierenden lesen 10 kurze Informationen zu den Gender und Queer Studies. Ihre Aufgabe besteht darin, den markierten Stellen des Textes, die in der verschlüsselten Form auf die Gender und Queer Studies anspielen, entsprechende Erläuterungen zuzuordnen (vgl. Graphik 1). Die Markierungen werden zu Knotenpunkten des zu entstehenden multilinearen Textes mit Basisinformationen über diesen Forschungsbereich. Kärtchen mit richtig zugeordneten Informationen werden an passende Stellen um den Einstiegstext herum geklebt und mit Pfeilen markiert (Graphik 1). Auf diese Weise entsteht die zweite Informationsschicht des Hypertextes. Die Lerner üben selektives LV, Auswahl und Zuordnung von Informationen.

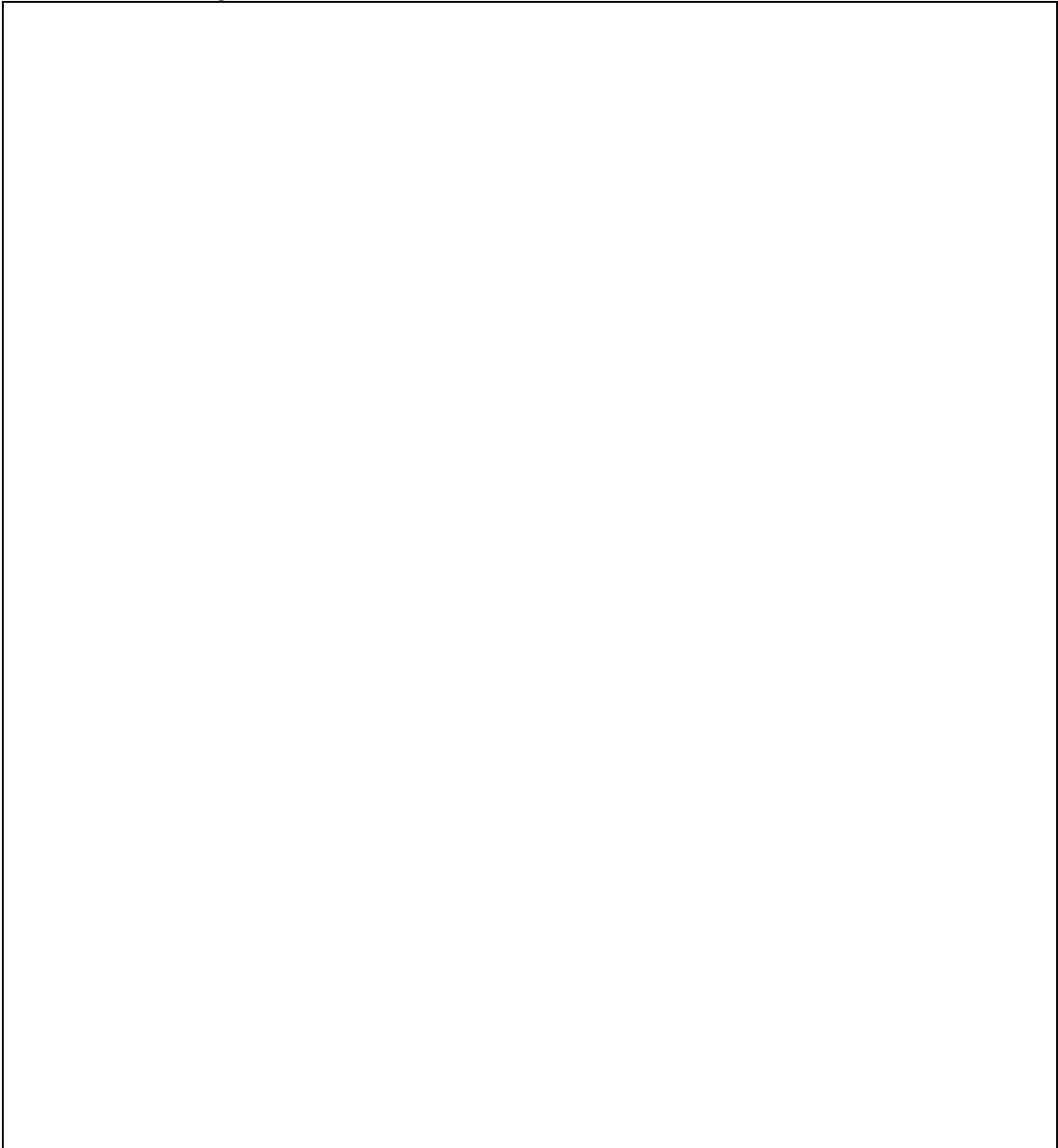
3. Dritte Präsentation mit Übung.

Die Lerner lesen Auszüge aus Kapiteln über die Gender und Queer Studies (z. B. Schöblier 2006:109-139, Weigel (2004:687-696) sowie eigene mitgebrachte Artikel zu dem Unterrichtsthema (frühere selbstständige WWW-Recherche als Hausaufgabe) und ergänzen die Kurzinformationen aus der vorigen Übung um selbst ausgewählte Informationen aus der Fachliteratur. Passende Textstellen werden ausgeschnitten und um die Kärtchen mit Basisinformationen herum auf Packpapier geklebt. So entsteht die dritte Informationsschicht, aus Fragmenten authentischer literaturwissenschaftlicher Texte gebildet. Auch in dieser Phase üben die Lerner selektives LV, Auswahl und Zuordnung von Informationen.

4. Weiterführende Übungen.

Die Lerner markieren in der dritten Schicht der Originaltexte die Knotenpunkte für die nächste Informationsschicht – Begriffe oder Stellen, die sie ergänzen wollen. Dabei entscheiden sie selbst, was relevant für das Thema ist, was sie interessiert und was sie behalten möchten. Die Studenten suchen nach Erläuterungen dazu in den von ihnen mitgebrachten oder von der Lehrerin bereitgestellten Materialien. Sie schneiden passende Textfragmente aus und kleben sie neben die Verweise auf markierte Knotenpunkte oder schreiben selbst kurze Informationstexte zu den

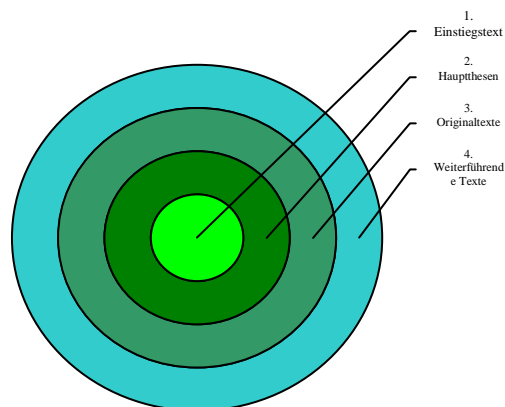
ausgewählten Begriffen oder Sätzen (also auch Textproduktion möglich). Die Zusatzinformationen bilden die vierte, letzte Schicht des Hypertextes. Als Hausaufgabe verfassen die Studierenden einen Lexikonartikel über Gender und Queer Studies, damit auch lineare Anordnung von Informationen geübt wird.



Graphik 1. Zuordnungsübung: Einstiegstext mit einfachen Informationen zu den Gender und Queer Studies. Pfeile verweisen auf die nächste, zu ergänzende Informationsschicht.

4.3. Didaktischer Kommentar

Als Ergebnis der Unterrichtsarbeit entsteht ein Schülerprodukt – der „Hypertext“ in Form einer Textcollage, deren Kern der Einstiegstext bildet. Um ihn herum werden weitere Schichten mit immer umfangreicheren und komplizierteren Informationen gebildet. Die zweite Schicht entsteht durch Zuordnung der Basisinformationen über Gender und Queer Studies den markierten Stellen des Anfangstextes, die dritte – durch die Ergänzung der Basisinformationen um Ausschnitte aus originalen literaturwissenschaftlichen Fachtexten mit den passenden weiterführenden Erläuterungen. Die vierte Informationsschicht besteht aus Erläuterungen zu ausgewählten Begriffen bzw. Textpassagen der Originaltexte, die die Lerner für relevant halten und im Gedächtnis behalten möchten (Graphik 2).



Graphik 2. Das Schema des multilinearen Textes.

Die Struktur des so entstandenen Hypertextes entspricht dem Prozess der Sammlung, Verarbeitung und Systematisierung von Informationen. Die Lerner verfügen zunächst über vereinzelte, nicht zusammenhängende Bruchstücke von Wissen. Diese chaotischen Anfangsinformationen werden während der Recherche in mehreren Fachbüchern und Artikeln ergänzt und erweitert. Die gesammelten Informationen werden an die schon vorhandenen gekoppelt. Auf dieser Etappe hat das gesammelte Wissen eine multilineare Struktur. Zum Zweck der Wiedergabe (in Form von Referat, Klausur, Prüfung, Diplomarbeit) muss es unter entsprechenden Gesichtspunkten neu geordnet und in einen linearen Text umgestaltet werden. Im Unterrichtsverlauf wird dieser Prozess nachgeahmt. Die Übungen entwickeln intensiv die Fertigkeit des LV und bereiten die Studenten auf Recherche und Verfassen der Diplomarbeit vor.

Der Unterricht wird nach dem Prinzip der Handlungsorientierung gestaltet. Die Herstellung des 4-schichtigen Hypertextes auf dem Packpapier verbindet die manuelle Betätigung (Handarbeit beim Ausschneiden, Zukleben) mit der kognitiven Aktivität (Kopfarbeit beim LV, Auswahl von Informationen) und der visuellen Darstellung. Die beiden Hemisphären werden aktiviert, Informationen mehrkanalig im Gedächtnis verankert, was ihr Behalten unterstützt und für eine größere Lerneffektivität sorgt.

Die abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung bildet eine zusätzliche Motivation zum Lernen für Studenten des Lehrerkollegs, die als künftige Lehrer eine besondere Aufmerksamkeit der methodischen Gestaltung der Unterrichtsstunden schenken, an denen sie während ihrer Ausbildungszeit am Kolleg teilnehmen.

5. Schlusswort

Das dargestellte Unterrichtskonzept vereinigt im integrierten Unterricht die Förderung der Sprachbeherrschung, Literaturgeschichte, Literaturwissenschaft und Umgang mit Wissen. Es wird hier versucht, im Einklang mit dem aktuellen Wissensstand aus dem Bereich der Lernpsychologie und Didaktik Leseverstehen zu fördern und literaturwissenschaftliche Kenntnisse zu vermitteln. Es ist als eine Reaktion auf die veränderte pädagogische Situation und neue Richtlinien in Rahmenplänen entstanden und versucht somit aus der didaktischen Not eine Tugend zu machen. Meine Erfahrungen mit dem präsentierten Unterrichtsmodell schätze ich als zufrieden stellend ein. Es ist vor allem in der Deutschlehrausbildung zu empfehlen, wo die Erfüllung der modernen didaktisch-methodischen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung von besonderer Wichtigkeit ist.

Bibliographie

1. Bartoszyński, Kazimierz: Kryzys czy trwanie powieści. Universitas, Kraków 2004
2. Burzyńska, Anna: Kulturowy zwrot teorii. In: Markowski, Michał Paweł / Nycz, Ryszard (Hrsg.): Kulturowa teoria literatury. Universitas, Kraków 2006
3. Culler, Jonathan: Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Philipp Reclam jun., Stuttgart 2002
4. Kalat, James W.: Biologiczne podstawy psychologii. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

5. Kuhlen, Rainer: Hypertext. Ein nichtlineares Medium zwischen Buch und Wissensbank. Edition SEL-Stiftung. Springer, Berlin 1991.
6. Łebkowska, Anna: Gender. In: Markowski, Michał Paweł / Nycz, Ryszard (Hrsg.): Kulturowa teoria literatury. Universitas, Kraków 2006
7. Miłosz, Czesław: Ars Poetica? 1968, http://www.milosz.pl/w_ap.php
8. Müller, Gabriele: Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? Info DaF 6/1998, S. 727-737
9. Mummert, Ingrid: Nachwuchspoeten. Klett, München 1989
10. Münz, Stefan: Hypertext. 1997. Online: <http://neue-medien.fh-joanneum.at/praktikum/hypertext/htxt.htm> (Besuch Februar 2009)
11. Norris, Christopher: Dekonstrukcja przeciw postmodernizmowi. Universitas, Kraków 2006
12. Nycz, Ryszard: Kulturowa natura, słaby profesjonalizm. Kilka uwag o przedmiocie poznania literackiego i statusie dyskursu literaturoznawczego. In: Markowski, Michał Paweł / Nycz, Ryszard (Hrsg.): Kulturowa teoria literatury. Universitas, Kraków 2006
13. Rosner, Katarzyna: Narracja, tożsamość i czas. Universitas, Kraków 2006
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30.06.2006, Dz. U. nr 128 z dn. 18.07.2006, str. 6639
15. Rupp, Gerhard/ Boelmann, Jan: Literaturdidaktik heute – Positionen und Probleme. In: Białek, Edward/ Karolak, Czesław (Hrsg.): „Schuhnummer oder Leben!“ Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum. Neisse Verlag, Oficyna Wydawnicza ATUT, Dresden – Wrocław 2007, S. 13-32.
16. Schöbler, Franziska: Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel 2006
17. Schönert, Jörg: Zum Status und zur disziplinären Reichweite von Narratologie. In: Vittoria Borsó/Christoph Kann (Hg.): Geschichtsdarstellung. Medien - Methoden - Strategien. Köln; Weimar; Wien 2004, S. 131-143, online http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=9336&ausgabe=200604 (Besuch Februar 2009)
18. Turkowska, Ewa: Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung. Praxis und Theorie. Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji PIB, Radom 2006
19. Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. dtv, Stuttgart 1991
20. Weigel, Sigrid: Geschlechterdifferenz und Literaturwissenschaft. In: Brackert, Helmut / Stückrath, Jörn (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 2004, S. 687-699

Die Gender-Forschung, ähnlich wie andere kulturelle Theorien der Literaturwissenschaft, basiert programmatisch auf einem praktisch uneingeschränkten Pluralismus der Methoden und Forschungsansätze, die die Forscher nach Belieben miteinander kombinieren können: Poetik, Literaturkritik, ästhetische Analyse vermischen sich mit Begriffen aus dem Feminismus, Marxismus, Theorie der Information, Diskurstheorie u.v.m. (vgl. Burzyńska 2006:82)

Gender und Queer Studies beschäftigen sich mit unterschiedlichen Formen der kulturellen Repräsentationen des Geschlechts in der Literatur.

Für die Gender Studies ist die Freudsche Psychoanalyse von großer Bedeutung. Obwohl ständig kritisiert, liefert sie wichtige Impulse für die Forschung, ihr wird sogar der Status einer zentralen Referenztheorie der Geschlechterforschung zuerkannt (Schöbler 2006:113).

Ein unbestrittener Verdienst der Gender-Forscherinnen besteht darin, dass sie auf Folgendes aufmerksam machten: Sowohl Literatur als auch Literaturgeschichte wurden fast ausnahmslos von Männern geschrieben. Die Autoren gehörten zur weißen Rasse und bestätigten mit ihren Texten die privilegierte Position des Mannes, heterosexuelle Orientierung und traditionelle Rollenverteilung von Mann und Frau.

Bekenntnisse einer Literaturwissenschaftlerin
Ich habe vor eine namhafte Forscherin zu werden
dum habe ich mich den **Gender und Queer Studies** ergeben
ob mir durch Geistes Kraft und Mund
nicht manch Geheimnis würde kund
ich erzähle neu die Gretchentragödie
unbefangen mit **Marxismus und Psychoanalyse jonglierend**
dass sie sogar für eine **Negerputzfrau** faszinierend ist
Promotion
in der Schlange warten schon vor Ungeduld trippelnd
die trojanische Helene und die blonde Isolde
Habilitation
Effi Briest liest begeistert in **Virginia Woolf**
Fräulein Else kleidet sich in Eile wieder an
Professur
große Sorge macht mir allerdings
die berufliche Situation meiner Herren Kollegen
weißer heterosexueller Männer
aus ihrer **anachronistischen Machtposition**
wurde die ganze **Literaturgeschichte geschrieben**
die ich nun fleißig **korrigieren und ergänzen muss**
Nobelpreis
nicht jeder wird wohl bereit sein
die moderne Forschungsposition zu beziehen
um das bisher streng **gehütete Geheimnis**
der wahren Beziehungen zwischen Winnetou und Old Shatterhand
endlich ans Licht zu holen
sie werden sich voraussichtlich
auf **Kernphysik umstellen** müssen

Neuere Ansätze der Gender Studies differenzieren das ursprünglich einheitliche Bild der Frau, die noch in den 1970er Jahren als ein Monolith dem Mann gegenüber gestellt war. Der Kritik wurde die Tatsache unterzogen, dass im Blickfeld der Forschung bisher nur eine weiße heterosexuelle Frau aus der sozialen Mittelklasse stand. „Eine schwarze Frau bewegt sich in anderen gesellschaftlichen Kontexten als eine weiße, eine Frau aus der Mittelschicht in anderen Zusammenhängen als eine aus dem proletarischen Milieu. Gender, Race und Class bilden in Gender-Untersuchungen gemeinhin eine Trias“ (Schöbler 2006:110).

Eine Forderung der Gender Studies ist eine neue Beleuchtung der Literatur und Literaturgeschichte aus der Frauenposition. Seit den 1970er Jahren ist ein übergeordnetes Ziel der Forschung eine Umformulierung des Begriffs Literatur, Erweiterung des Kanons um literarische Werke der weiblichen Autorinnen, Umwertung und Umschreibung der Literaturgeschichte. Man (frau) will sich nicht mehr mit der männlichen Forschung über Frauen zufrieden geben, denn diese sei zu sehr belastet durch die spezifisch männliche Sicht.

Historisch gesehen wurzeln die Gender Studies in der Bewegung des Feminismus. In der Literaturwissenschaft verdanken sie ihre Entstehung der feministischen Literaturkritik und verbinden sich mit den Namen von Virginia Woolf und Simone de Beauvoir. Die erste wies auf die patriarchalischen Verhältnisse hin, die die Frauen aus der Literatur ausschließen, so dass es kaum Schriftstellerinnen gibt. Die zweite machte u. a. auf die kulturelle Rollenverteilung der Frau und des Mannes aufmerksam, die bei der Herausbildung der persönlichen Geschlechtsidentität entscheidend ist. „Gender Studies lösen die feministische Forschung ab bzw. schreiben sie fort“ (Schöbler 2006:110).

In den Gender und Queer Studies sind männliche Forscher kaum anzutreffen. Judith Butler und Helene Cixous sind für Gender maßgebend, Queer Forscherinnen sind Gayle S. Rubin, Teresa de Lauretis und Eve Kosofsky Sedgwick.

Queer Studies konzentrieren sich auf solche Darstellungen der Geschlechter in literarischen Werken, die außerhalb der heterosexuellen Matrix ihren Platz finden. Störungen in der Geschlechtsidentität wie homosexuelle Beziehungen, Transgender und Transsexuelle, Cross-Dressing sind die zentralen Themen der Forschung. Das wichtigste von ihnen war lange Zeit männliche und weibliche Homosexualität; die frühere Bezeichnung hieß dementsprechend „Gay and Lesbian Studies“ (schwul-lesbische Studien).

Seit den 1960er Jahren wird der Literaturbegriff ausgeweitet. Diesem Trend folgen Gender und Queer Studies, indem sie sich mit Vorliebe der Analyse solcher Texte widmen, wie populäre Unterhaltungsliteratur, Trivilliteratur (hier insbesondere triviale Liebesromane), Autobiographien (vgl. Łebkowska 2006:379, 380), Tagebücher und neulich auch Blogs.

Graphik 1. Zuordnungsübung: Einstiegstext mit einfachen Informationen zu den Gender und Queer Studies. Pfeile verweisen auf die nächste, zu ergänzende Informationsschicht.

