

Szerző: Gersli Viktória

Texte der Gegenwartsliteratur im DaF- Unterricht

**Kortárs irodalmi szövegek megjelenése a német mint idegen nyelv
oktatásában**

Küldő intézmény: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar

Témavezető:

Dr. Feldné Knapp Ilona
egyetemi docens - tanszékvezető
ELTE BTK
Germanisztikai Intézet
Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszék

Inhaltsverzeichnis

Magyar nyelvű összefoglalás	3
Vorwort.....	5
1. Textorientiertes Fremdsprachenlernen	6
1.1. Veränderungen der Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht	6
1.2. Funktion der Texte im Fremdsprachenunterricht	7
1.3. Texte lesen und produzieren können	8
1.4. Arbeit mit und an Texten im Fremdsprachenunterricht	9
2. Literarische Texte im Dienst der Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts	10
2.1. Wichtigkeit literarischer Texte im DaF–Unterricht	10
2.2. Beitrag der fremdsprachlichen Lesedidaktik	12
2.3. Kriterien zur Integration von literarischen Texten	16
3. Lehrerkompetenzen	17
4. Lehrwerkanalyse mit besonderer Rücksicht auf den Einsatz von literarischen Texten	20
4.1. Methode der Lehrwerkanalyse nach Funk	20
4.2. Analyse von DaF- Lehrwerken	24
4.3. Analyse österreichischer Sprachbücher	34
5. Eine literarische Leseliste für den DaF-Unterricht am Beispiel von Textvorschlägen der österreichischen Gegenwartsliteratur	39
6. Fazit	43
Literaturverzeichnis	45
Anhang	47

Magyar nyelvű összefoglalás

Dolgozatomban az irodalmi szövegek német nyelvű könyvekben való megjelenésével és felhasználásával foglalkozom. Témaválasztásom azzal indokolható, hogy napjainkban ismét növekvő tendencia figyelhető meg az irodalmi alkotások tanórán belül betöltött szerepét illetően. Mindemellett szembetűnő, hogy ezek a szövegek a tankönyvekben csak szórványosan fordulnak elő, felhasználásuk esetleges.

Hipotézisem szerint a német nyelvű könyvekben, illetve a tanórán megjelenő irodalmi szövegek felhasználása nem konzekvens. A művek nem állandó részei a könyveknek, használatukból hiányzik az átgondoltság, valamint a szisztematikus rendezettség. Az alkotások inkább a könyvek illusztrálásául, érdekesebbé tételül szolgálnak, de a bennük rejlő potenciál kiaknáztatlan marad.

Véleményem szerint fontos, hogy a tankönyvek szövegorientáltak legyenek, és ennek segítségével fejlesszék a tanulók kommunikatív kompetenciáját. Az irodalom megjelenése a nyelvoktatásban nagyban segít a diákoknak gondolataik szisztematizálásában és a sikeresebb nyelvi önkifejezésben. Az idegen kultúra megismerése hozzásegít minket saját kultúránk és környezetünk megértéséhez és megismeréséhez, valamint ezáltal közelebb kerülhetünk saját gondolatainkhoz is. Dolgozatomban arra szerettem volna felhívni a figyelmet, hogy az irodalmi szövegek jelenlegi felhasználása a nyelvű könyvekben nem tudja ezt a célt teljes mértékben betölteni.

Munkám két nagyobb tartalmi egységre osztható fel. Az első részben egy elméleti áttekintést adok a szövegközpontú nyelvoktatás előnyeiről, illetve az irodalmi szövegek viselkedésének természetéről. A második tematikus egységben hipotézisem alátámasztása és szemléltetése érdekében egy gyakorlati vizsgálatot végeztem. Az empirikus kutatás három nagyobb részből állt. Az első tematikus egységben négy, Magyarországon szívesen használt német nyelvű könyvet tekintettem Funk elemzési szempontjai alapján. Mindenek előtt arra helyeztem a hangsúlyt, hogy a könyvek milyen eszközök és feladatok segítségével fejlesztik a gyerekek készségeit, s e szövegek bevonásán keresztül megy-e végbe vagy sem. Fontos szempont volt, hogy az irodalmi alkotások betöltenek-e ilyen készségfejlesztő szerepet, illetve a tanulók lehetőséget kapnak-e az aktív értelmező és alkotó munkára.

A kutatás hangsúlyosabb részében tizenöt Magyarországon használtban lévő német nyelvű könyvet elemeztem az irodalmi szövegek felhasználásának fényében. A munka során táblázatban rögzítettem, mely alkotók szövegeit használják fel a könyvek, illetve milyen formában teszik ezt. Az elemzés folyamán szembetűnő volt, hogy a könyvek bizonyos

szerzőket előtérbe helyeznek, az ő műveiket használják, de egy a tudatosan átgondolt és felépített irodalmi kánon – ami főként a művek kiválasztásának kritériumaira, illetve felhasználásukra irányul – hiányzik. A könnyebb átláthatóság érdekében eredményeimet diagramokon szemléltettem. Összességében kijelenthetem, hogy a német nyelvkönyvek kevés irodalmi szöveget használnak, és ezek a szövegek inkább szemléltető funkciót töltenek be. Vannak olyan tankönyvek, mint például az „em 2008’ vagy az „Ausblick”, melyekben az irodalmi szövegek felhasználása némileg tudatosabb, illetve a művekhez olvasást előkészítő, illetve a tartalom megértését ellenőrző feladatok is kapcsolódnak. A felhasznált elbeszélések általában rövidített formában kerülnek a könyvekbe, így az igazi olvasásélmény a felhasznált mű rövidsége miatt elmarad. Az elemzést követően azonban világosan szemléltethető, hogy a német nyelvkönyvek csak kis mértékben, vagy egyáltalán nem tartalmaznak irodalmi szövegeket.

Az elemzés utolsó részében Ausztriában használatos német nyelvkönyveket is átnéztem, különös tekintettel az irodalmi szövegek felhasználására. Fontos megemlíteni, hogy ezeket a könyveket osztrák diákok anyanyelvi nevelése érdekében írták, ebből adódóan a bennük fellelhető szövegek nem használhatók fel egy az egyben a magyar nyelvoktatásban. Ahogy azt az elméleti bevezetés egyik fejezetében írtam, az anyanyelvi és az idegen nyelvű olvasók megértési és olvasási stratégiái különböznek egymástól. Az idegen nyelvet tanulók lassabban olvasnak, és az információt nehezebben integrálják logikus egésszé. Ez egyrészt annak köszönhető, hogy felépített nyelvtani struktúráik és szókincsük még nem elég stabil, hogy előfeltevéseket tudjanak tenni a szöveg bizonyos részeivel kapcsolatban. Túlzottan a szavakra fókuszálva próbálják megérteni a műveket, valamint nem a kontextus alapján szűrik ki a bizonytalan részeket. A tanár feladata, hogy a szükséges olvasási stratégiákat a tanórán átadja, és a szövegeket előkészítse a nyelvórai használatra.

Végezetül az elemzett osztrák tankönyvek alapján egy listát állítottam össze, olyan irodalmi alkotásokból, melyek az idegen nyelvű oktatásban is sikeresen felhasználhatók. A művek az osztrák kortárs irodalom remekei, melyek számukra, magyarok számára is érdekesek lehetnek. Eddigi tapasztalataim szerint az osztrák költők tollából származó művek hazánkban kevésbé ismertek. A német irodalmat szeretjük és nagyra becsüljük, míg Ausztria művészet idegennek hat. Véleményem szerint a diákok profitálhatnak abból, ha szomszédaink irodalmát is megismerik, világlátásukat ez által is szélesítik. Ausztria közeli földrajzi fekvéséből és hazánkkal közös múltjából adódóan különösképp érdekes lehet számunkra. A műveken keresztül megismerhetjük az ország kultúráját, szokásait, különlegességeit, melyeket hazánk hagyományaival is összehasonlíthatunk. A műveken keresztül autentikus forrásokból

tájékozódhatunk az adott népcsoportról, s megvitathatjuk a róluk kialakított véleményünket, esetleg előítéleteinket.

A szövegek kiválasztásakor különös figyelmet fordítottam arra, hogy javaslataim minden nyelvi szintet átfogjanak, illetve több szövegtípust is reprezentáljanak. Fontos szempont volt továbbá, hogy az alkotások országismereti utalásokat is tartalmazzanak, és a diákokban pozitív hozzáállást építsenek ki az idegen kultúra iránt. Véleményem szerint különösen hangsúlyos hogy a nyelvoktatás egyben kultúraközvetítés is legyen, valamint hogy a diákok véleményt tudjanak megfogalmazni egy adott témával kapcsolatban, s az óra keretében kinyilváníthassák, illetve társaikkal megvitathassák azt.

Vorwort

Meine Arbeit befasst sich mit dem Einsatz literarischer Texte im Unterricht und deren Verwendung in den DaF-Lehrbüchern. Die Themenwahl für meine Arbeit lässt sich damit erklären, dass eine aktuelle Neuentdeckung literarischer Texte im Unterricht zwar bemerkbar ist, aber das tatsächliche Vorkommen literarischer Texte in Lehrwerken mangelhaft und sporadisch ist. Daraus folgt, dass literarische Texte nicht systematisch gebraucht werden und ihre Anwendung immer von den jeweiligen Bedingungen abhängig ist.

Ich bin von der Hypothese ausgegangen, dass literarische Texte nur selten in DaF-Büchern, auch an ungarischen Schulen vorhanden sind und ihre Verwendung wenig konsequent erfolgt. Literarische Texte werden nicht integriert, sie sind eher nur „Schmuckstücke“ und ihre Potentiale für den Unterricht bleiben ungenutzt.

Zur Überprüfung dieser Annahme habe ich eine empirische Untersuchung durchgeführt. Bei der systematischen Durchsicht von 15 Lehrwerken konnte ich in der Tat feststellen, dass DaF-Lehrwerke manche Lieblingsautoren bzw. Lieblingstexte bevorzugen, aber ein bewusster Umgang mit literarischen Texten, was Auswahlkriterien und Bearbeitung von literarischen Texten anbelangt, grundsätzlich fehlt. In meiner Arbeit will ich zum Ausgleich dieses Defizites am Beispiel der Integration von Autoren der österreichischen Gegenwartsliteratur beitragen.

Ich habe aus diesem Grund einerseits die in Ungarn beliebtesten und meist benutzten DaF-Lehrwerke mit besonderer Rücksicht auf literarische Texte analysiert, andererseits habe ich österreichische Lesebücher untersucht, welche Autoren und welche Texte im muttersprachlichen Leseunterricht verwendet werden. Die Ergebnisse beider Analysen habe ich miteinander verglichen und Konsequenzen in Bezug auf ein breiteres Angebot an

literarischen Texten für den DaF-Unterricht gezogen. Bei meinen Vorschlägen für einen literarischen Kanon für den DaF-Unterricht habe ich natürlich im Auge behalten, dass sich nicht alle Texte für den DaF-Unterricht eignen. Der fremdsprachliche Unterricht hat nämlich besondere Merkmale, die berücksichtigt werden müssen. Das Wichtigste dabei ist, dass Sprachkenntnisse nicht von Anfang an zur Verfügung stehen, deshalb können nur solche literarischen Texte verwendet werden, die im Unterricht sprachlich zu bewältigen sind. Neben den Auswahlkriterien spielt die Methodik eine wichtige Rolle, wie Texte bearbeitet werden. Unter diesem Aspekt brachte die empirische Untersuchung auch wichtige neue und lehrreiche Erkenntnisse für mich.

Am Schluss möchte ich einen literarischen Kanon zusammenstellen, wobei der Schwerpunkt auf österreichischer Gegenwartsliteratur liegen soll. Wie ich festgestellt habe, wird die österreichische Literatur in Ungarn zu wenig geschätzt und scheint für die Kinder fremd und undeutlich. Im Unterricht sollte man sich intensiver mit literarischen Texten beschäftigen, damit die Schüler bewusster mit fremden Texten umgehen können. Diese Werke eröffnen für Sprachlernende einen Einblick in eine neue Welt und Kultur, in der Menschen mit unterschiedlichen Eigenschaften agieren und für ihre Handlungen vielfältige Motivationsgründe vorweisen. Die Begegnung mit ihnen ist nicht nur interessant, sondern auch lehrreich.

1. Textorientiertes Fremdsprachenlernen

1. 1. Veränderungen der Zielsetzungen im Fremdsprachenunterricht

In den 70-er Jahren wurden neue Anregungen in der Fremdsprachendidaktik anhand der Pragmalinguistik entwickelt. Dabei wurde besonders der Ansatz berücksichtigt, der die Sprache als soziales Handeln versteht. In diesem Sinne wurden die Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts neu formuliert. In dem neuen Ansatz steht die Förderung der kommunikativen Kompetenz als übergeordnetes Ziel im Mittelpunkt. (Feld-Knapp 2005:17)

In der ersten Phase der kommunikativen Didaktik steht das Training der mündlichen Sprachfertigkeiten im Fokus. Bevorzugte Textsorten sind alltagssprachliche Dialoge und Texte. Gegenüber den früheren Ansätzen spielt die Authentizität hier eine zentrale Rolle. Die Lernenden sollen dabei nicht die Standardsituationen aus den Lehrbüchern nachahmen,

sondern während des Unterrichts spontane, echte Gespräche führen, wo eigene Standpunkte und Emotionen zum Ausdruck kommen können. (Feld-Knapp 2005:15)

In der zweiten Phase der kommunikativen Didaktik liegt der Schwerpunkt auf dem Fremdverstehen. Das interkulturelle Konzept hebt die Grenze zwischen den Nationalitäten auf und betont die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen. Nach diesem Ansatz sollen die Lernenden Fremdsprachenkenntnisse erwerben, um mit einem Fremden in einen Dialog treten, sich verständigen und kommunizieren zu können. Diesen Zweck zu erfüllen sind literarische Texte sehr gut geeignet, weil sie von ihrer Beschaffenheit Informationen über die fremde Sprache und Kultur vermitteln. Die Auseinandersetzung mit dem Unbekannten ist weit tragend, weil das Verstehen der fremden Welt dazu dient, die eigene Welt besser zu verstehen. (Feld-Knapp 2005:15)

In den 90-er Jahren wurde der Horizont des Fremdsprachenunterrichts erweitert und die Ziele noch einmal zusammengefasst. Es wurde festgestellt, dass der Fremdsprachenunterricht neben der Sprachkompetenz auch das selbstbestimmte Lernen und die sprachliche Kreativität der Schüler fördern soll. Er soll in den Lernenden eine Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit ausbauen, mit deren Hilfe sie mit den fremden Texten selbstbewusst und selbständig umgehen können. (Feld-Knapp 2005:15)

Der Sprachunterricht ist ein optimaler Raum zur Übung und Stärkung der kommunikativen Kompetenz, weil „der Unterricht eine spezifische Form menschlicher Kommunikation“ ist, die sich in Texten vollzieht. (Hunfeld 1990, 11) Aus diesem Grund spielen fremdsprachliche Texte als Mittel zur menschlichen Kommunikation im Unterricht eine große Rolle. (Feld-Knapp 2005:15f)

1. 2. Funktion der Texte im Fremdsprachenunterricht

Nach Brinker ist ein Text eine „in sich inhaltlich und sprachlich kohärente, begrenzte Abfolge sprachlicher Zeichen, die unter einem gemeinsamen Thema steht und als Ganzes eine kommunikative Funktion erfüllt.“ (vgl. Brinker 1997:17) Diese Grunddefinition weist nur auf die wichtigsten Merkmale eines Textes hin, aber ein Schriftstück im Dienst des Unterrichtes erfüllt mehrere Rollen und Funktionen und wird weiter konkretisiert.

Im engeren Sinne kann ein Text entweder als ein kürzerer Basistext oder ein längerer Lesetext eingesetzt werden. Ein Basistext dient wegen seiner Länge eher zur Einübung der wichtigsten sprachlichen Erscheinungen und Regeln, demgegenüber ein Lesetext weniger

intensives Arbeiten fordert, sondern eher auf das globale Verständnis fokussiert. (Feld-Knapp 2005:16)

Die menschliche Kommunikation vollzieht sich in Texten, deshalb kommt Textorientiertheit im Unterricht eine wesentliche Rolle zu. Ohne Texte können wir keine echten Gespräche führen und kann kein sinnvoller Fremdsprachenunterricht stattfinden. Im Unterricht kommen Texte als sprachliches Input und Output vor, also die Lehre geht vom Text zum Text und wird durch ein Thema verknüpft. Inputtexte sind solche Sach- oder literarische Texte, die während des Unterrichts gelesen und ausgearbeitet werden um sprachliches Handeln zu entwickeln oder zu fördern. Zum Output gehören die Textprodukte der Lernenden, die immer bestimmte Aufgabestellungen erfüllen. Es ist immer wichtig, ein aus den Texten abgeleitetes Thema für die Kommunikation anzubieten, weil die Lehrenden so einen inhaltlichen Leitfaden für die Stunde geben, Raum für Diskussionen eröffnen und persönliche Erfahrungen der Schüler hervorrufen können. (Feld-Knapp 2005:16)

Jeder Text erfüllt in einer bestimmten Situation eine Funktion. Texte haben im Fremdsprachenunterricht einen multifunktionalen Charakter. Nach Edelhoff ist ein Text stets Mitteilung und Ansammlung von Sprachformen. Der Text als Ganzes liefert einerseits Informationen, Meinungen, Sachverhalte und Argumente, die im Umgang mit Texten verstanden werden müssen, andererseits eröffnet ein Text eine weitere Problematik, die von den Sprachlernenden gelöst werden muss. (vgl. Feld Knapp 2005: 17) Neben den oben genannten Mitteilungs- und Musterfunktionen haben fremdsprachliche Texte eine Kontrollfunktion, die den Lernenden Möglichkeit zur Reflexion und Selbstevaluierung liefert.

1. 3. Texte lesen und produzieren können

Um mit Texten richtig umgehen und den Sinn einer Schrift erfassen zu können, brauchen wir den Begriff der Textkompetenz. Textkompetenz beinhaltet Sprachkompetenz, ist aber nicht identisch damit. Sie ermöglicht sprachliches Handeln in mündlicher sowie schriftlicher Form und erfüllt eine Transferfunktion zwischen der Mutter- und der Fremdsprache. Textkompetenz ist eigentlich die individuelle Fähigkeit, Texte lesen, schreiben, verstehen, verarbeiten und zum Lernen verwenden zu können. Durch die Erlernung von Textkompetenz werden die Prinzipien der Schülerorientierung und des autonomen Lernens gefördert, weil die Studenten Mittel und Gelegenheit bekommen, selbständig mit Texten umzugehen. (Portmann 2008:6)

Das Ziel des Unterrichts ist es, ausgehend von der kommunikativen Basiskompetenz den Bereich der Textkompetenz zu erreichen. Das von Portmann und Schmöltzer nach Cummings entwickelte Vier-Quadranten-Modell zeigt diesen Prozess der Entwicklung des individuellen Sprachgebrauchs in seiner Progression. Der erste Quadrant ist der „Bereich der mündlichen Alltagskommunikation“. Hier befinden sich vorwiegend mündliche, einfach gefasste Texte. Der zweite Quadrant umfasst jenen Sprachgebrauch, der noch über die Welt und das Alltagsleben berichtet, aber textuell geformt ist. Texte aus dieser Kategorie sind wichtige Elemente des Spracherlernens in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache. Der dritte Quadrant enthält vorwiegend mündlich und dialogisch geprägte Texte, die schon systematisches Wissen enthalten und textuell geformt sind. Der vierte Quadrant ist der Bereich der systematisch geformten Texte, die die Welt in Sprache fassen und nachvollziehbar ausdrücken. (Portmann 2008:7)

1. 4. Arbeit mit und an Texten im Fremdsprachenunterricht

Daraus lässt sich ableiten, dass man insbesondere durch Textarbeit zu Textkompetenz gelangen kann. Diese Arbeit an, mit und nach Texten soll die Lernenden fähig machen, nach dem Prinzip des autonomen Lernens Texte eigenständig zu erarbeiten und verstehen, das Verstandene weiter zu verarbeiten und schließlich eigene Texte zu produzieren. Textkompetenz der Lernenden kann durch systematische Erweiterung der Textaufgaben oder durch explizite Vermittlung von Lesestrategien vermittelt werden. (Feld Knapp 2005:133) Die Ziele der Textarbeit sind vielfältig. Die Förderung des selbstbestimmten Lernens bzw. die Selbständigkeit gegenüber dem fremden Text spielen eine große Rolle. Die Schüler sollen fähig werden, den Text im Ganzen zu verstehen, die Bedeutung mit zunehmender Leichtigkeit zu erschließen und die Zusammenhänge im Text zu entdecken. Die vermittelten Lese- und Lernstrategien sollen dabei helfen, selbständig und bewusst mit dem fremden Text umgehen zu können. Diese Strategien sollen indirekt, durch persönlich - affektive Erfahrungen und die ständige Reflexion darüber vertieft werden. (Feld-Knapp 2005:133)

Die Textarbeit kann in drei Phasen gegliedert werden: Phase 1 vor dem Lesen, Phase 2 Arbeit mit und am Text und Phase 3 nach dem Lesen. Die erste Phase dient zur Motivierung des Lesers. Hier werden die Vorkenntnisse und die schon vorhandenen sprachlichen Mittel aktiviert bzw. Hypothesen gebildet. Vorentlastung ist auch nötig, weil die Lehrenden die Schüler in das Thema einführen und die möglichen Schwierigkeiten erleuchten sollen. Manche Texte oder Passagen können grammatisch oder lexikalisch schwierig sein oder es

könnten unbekannte Wörter oder unklare Sachverhalten auftauchen. Geeignete Aufgaben in dieser Phase sind zum Beispiel Fragestellungen, Diskussionen zum Thema, Titelmeditation machen oder ein Assoziogramm ausfüllen. (Feld-Knapp 2005:133)

Während der Arbeit am Text werden die in der ersten Phase aktivierten Kenntnisse und die aufgrund derer erstandenen Erwartungen verwendet, d.h. antizipiert. Da die meisten Texte die Informationen teilweise implizit enthalten, ist es notwendig, sie mit dem Vorwissen zu verknüpfen, also zu inferieren und dadurch ihre Bedeutung zu erschließen. Die aus Kombination von Text und Vorwissen entstehenden neuen Informationen nennt man Inferenzen. Diese dienen zur Bildung von Kohärenz, die die Grundlage zum Gesamtverständnis des Textes bildet. Die Schüler beginnen die Bedeutungen zu erfassen und dem Text einen Sinn zu geben. Mit gut ausgewählten Aufgaben und Fragen kann die Lehrperson die Schüler emotional ansprechen und sie zum Weiterdenken des Textes animieren. Bei diesem Prozess kommt auch der sprachlichen Kreativität der Lernenden eine große Rolle zu. Kreative Aufgabestellungen fördern die soziale Kompetenz der Schüler, weil sie auch in Paar- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden können. Solche Aufgaben, die im Dienst der Förderung der Lesestrategien stehen, wie das Unwichtige von Wichtigem zu trennen, einen Text zu gliedern, unbekannte Wörter zu erschließen, einige Fragen zu stellen, nach Lösungen zu suchen, Bedeutung zu erfassen und Sinnübergreifend zu lesen, sind in dieser Phase sehr gut einsetzbar. (Feld-Knapp 2005:134)

Die letzte Periode der Arbeit beginnt mit der Verständniskontrolle. Die Schüler und Lehrenden sollen sich zuerst überzeugen, dass alles verständlich und klar ist, erst dann können sie eine konstruktive Arbeit beginnen. Die Verständniskontrolle kann sich durch einzelne Fragen oder durch komplexe Aufgaben vollziehen. In dieser Phase sollen die Ergebnisse besprochen und die wichtigen Informationen gefestigt werden. Am Ende der Arbeit lohnt es sich, das Thema auf eine persönliche Ebene zu tragen und die Studenten ihre eigenen Stellungnahmen äußern zu lassen. (Feld-Knapp 2005:134)

2. Literarische Texte im Dienst der Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts

2.1. Wichtigkeit literarischer Texte im DaF-Unterricht

Seit der Mitte der 80-er Jahre bekommen literarische Texte in der Fremdsprachendidaktik eine immer größere Rolle. Die besonderen Eigenschaften der literarischen Texte im Vergleich zu Sachtexten wurden erkannt, deshalb werden diese

vermehrt im Rahmen der Textarbeit verwendet. Literarische Texte können als Basis- und Lesetext im Unterricht eingesetzt werden, die neben der Möglichkeit der sprachlichen Bearbeitung weitere Perspektiven für die Schüler eröffnet. Der große Verdienst dieser Texte ist, dass sie die Leser vor allem emotional ansprechen und durch ihre Offenheit die Schüler anregen etwas Persönliches zu sagen. In diesem Sinne kann der menschliche Moment im Unterricht erscheinen und echte, mitteilungsbezogene Kommunikation zwischen den Schülern und dem Lehrer zu Stande kommen. Auf diese Weise können literarische Texte einen pädagogischen Zweck erfüllen, indem sie die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden unterstützen. (Feld-Knapp 2005:19)

Literarische Texte informieren die Schüler nicht nur über die Sachverhalte im Text, sondern sie wirken stark auf ihren Lebenserfahrungen und Wertvorstellungen. Sie bieten die Gelegenheit, die dargestellte Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, die im Text vorhandenen Situationen zu erleben und sich mit den Figuren zu identifizieren. Der literaturdidaktische Ansatz bedient die Idee der Interkulturalität, weil sie den Lernenden die Möglichkeit gibt, das Fremde aus authentischen Quellen kennenzulernen und zu verstehen. Durch die Erfassung des Texts bekommt der Leser Informationen über die Sprache, die Besonderheiten des Landes, die Bräuche, die Denkweise der Menschen und die Mentalität der Nation, also in diesem Sinne ist Fremdsprachenlernen gleich Kulturlernen. Daraus ergeben sich wichtige Impulse für den Unterricht, weil die Schüler spontan auf den Leseerlebnissen aufbauend sprechen und Texte produzieren können. (Feld-Knapp 2007:289f)

In Bezug auf literarische Texte gibt es folgende Formen des Verstehens. Einerseits erfordert die Lektüre ein direktes und andererseits ein reflektiertes Verstehen. Der Leser soll zuerst die in der fiktiven Welt dargestellten Handlungen lesen und wahrnehmen, dann die Informationen mit seinem Vorwissen verknüpfen und den Text aus einer äußeren Perspektive betrachten. Um literarische Texte erfassen zu können, brauchen die Schüler gut gefestigte, bewusste Lesestrategien. Die Lesefähigkeit in der Fremdsprache ist nicht automatisch vorhanden, sie muss im Unterricht erlernt und eingeübt werden. Besonders wichtig ist die Fähigkeit, Satzübergreifend lesen zu können. Die Schüler sollen fähig sein, antizipieren und inferieren zu können und die so gestalteten Informationen zu einem kohärenten Ganzen zu integrieren. Es gibt auch andere Schwierigkeiten, die man noch vor der Arbeit erfassen soll. So steht oft das notwendige kulturelle Wissen, das die Lernenden zum Verstehen eines Texts brauchen, nicht zu Verfügung. Das soll noch in der Vorbereitungsphase erklärt werden. Um literarische Texte immer schneller und einfacher verstehen zu können, soll die Lesefähigkeit gefördert werden. Lernende sollen an die regelmäßige Textarbeit gewöhnt sein, deshalb sollen

neben Sachtexten auch literarische Texte von Anfang an feste Bestandteil des Unterrichts sein. (Feld Knapp 2007:291f)

Unter literarischen Texten bekommen Erzählungen im Unterricht eine besonders wesentliche Rolle. Die Erzähltexte weisen besondere Merkmale auf, die für den Fremdsprachenunterricht außergewöhnlich nützlich sind, mit großem Schwerpunkt auf den im Text indirekt enthaltenen Inhalt. Zwar sind die Handlungs- und Ereignisstrukturen die der Geschichte zugrunde liegen eher offensichtlich - die Motive, Ziele und die inneren Reaktionen der Figuren sind meistens jedoch nicht direkt ausgedrückt. Die Lernenden setzen sich mit speziellen Effekten (beispielsweise Humor) auseinander, deren Sinn sie implizit, durch den Text erfassen können. Dazu brauchen sie die Fähigkeit, kausale Ursachen zu erklären, das Handlungsziel zu formulieren, das Thema abzuleiten, Emotionen und Figuren zu erklären, Eigenschaften von Personen und Objekten zu bestimmen und differenzieren zu können. (Feld-Knapp 2007:292) Um Schlussfolgerungen zu ziehen, zwischen den Zeilen zu lesen, Bedeutungszusammenhänge zu entdecken und spezielle Effekte wahrzunehmen, sollen die Schüler sensibilisiert sein. Es folgt daraus, dass es schwieriger ist, Humor, Witz und Ironie in literarischen Texten zu entdecken und zu verstehen, weil es von den Schülern mehr Übung und Fachwissen fordert. Das Beibringen und Fördern der wichtigen Lese- und Lernstrategien ist aber wesentlich, weil der Leser durch diese speziellen Effekte mehr von der anderen, fremden Welt erfahren kann. Sie tragen etwas Kulturspezifisches aus der fremden Nation, die den Horizont der Lernenden erweitern kann und lassen die Welt aus einer anderen Perspektive betrachten.

2.2. Beitrag der fremdsprachlichen Lesedidaktik

In diesem Kapitel möchte ich einige Grundaussagen über das Lesen und den Erwerb der Lesekompetenz zusammenfassen, die für meine Arbeit wichtig erscheinen. Wie zuvor schon erwähnt wurde, sind die wichtigen Lesestrategien bei fremdsprachigen Lesern nicht automatisch vorhanden. Daher müssen sie während des Unterrichts bewusst gelehrt und vermittelt werden. Besonders durch die Verwendung von ausgewählten und für den Fremdsprachenunterricht didaktisierten Texten können die Strategien der Problemlösung und Sinnbildung gelehrt und geübt werden. (Ehlers 1996: 7f)

Zuerst muss festgestellt werden, dass zwischen literarischen Texten und Sachtexten ein wesentlicher Unterschied besteht, was auch während des Unterrichts erklärt werden soll. Die Schüler sollen fähig sein, die verschiedenen Textsorten zu erkennen und

dementsprechend zu handeln. Es soll automatisiert werden, dass Sachtexte die thematisch wichtigen Informationen direkt versprachlichen und die wichtigen Kernwörter und inhaltlichen Beziehungen zwischen Sätzen explizit ausgesprochen werden. Ihre Thematik ist klar gegeben und sie machen die Zusammenhänge im Text deutlich. Literarische Texte haben dagegen besondere Eigenschaften, die ohne die adäquaten Kenntnisse und Strategien nicht verstanden werden können. Die Besonderheiten dieser Textsorte, die oft Schwierigkeiten verursachen, sind unter anderem ihre Vieldeutigkeit und Assoziativität. Literarische Texte lassen mehrere Interpretationsmöglichkeiten zu und die Zusammenhänge, die zum Verstehen fremder Texte unbedingt nötig sind, sind oft verborgen und nur in indirekten Hinweisen erkennbar. (Ehlers 1996:41f)

Im Folgenden werde ich die Besonderheiten fremdsprachlichen Lesens thematisieren und die Unterschiede zum muttersprachlichen Lesen herausarbeiten. Zuerst muss festgestellt werden, dass unsere Wahrnehmung selektiv ist. Unser Gehirn nimmt nicht alles auf, was wir lesen, sondern wählt aus, was für uns wichtig und zum Verstehen relevant ist. Dieses System hilft uns bei der Auswahl, der Aufnahme und der Verarbeitung von Informationen, damit wir uns im Text besser orientieren können. Beim Lesen merken wir uns nicht jedes einzelne Wort und auch nicht, wie etwas im Einzelnen formuliert ist, sondern erfassen nur die Hauptaussage des Satzes, um den Hauptinhalt des Textes zu entschlüsseln. Die bereits vorhandenen Informationen nehmen wir beim Weiterlesen mit und verknüpfen sie mit den darauf folgenden Angaben. Bei diesem Verfahren fassen wir die wichtigen Inhalte eines Texts zu einer Globalaussage zusammen, um einen Sinn bilden zu können. (Ehlers 1996: 8f)

Die Fähigkeit, Wichtiges auszuwählen und von Unwichtigem zu trennen, hilft uns, einen Text schnell und erfolgreich verstehen zu können. Je nach den individuellen Zielen und Interessen eines Lesers und abhängig vom Thema eines Abschnittes oder Textes wird entschieden, was wir für wichtig erachten. Es werden sogenannte Themasätze gebildet, damit die Leser sich besser im Text orientieren können. So werden kleinere und größere thematische Sinneinheiten im Text zusammengefasst, die der Leser erkennen und aufeinander beziehen muss, um den Hauptgedanken realisieren und den Text richtig verstehen zu können. (Ehlers 1996: 9)

Die Schwierigkeit für Fremdsprachenlerner besteht darin, dass die wichtigen Inhalte eines Textes - vor allem bei literarischen Texten - sprachlich nicht direkt ausgedrückt sind. Solche Texte enthalten verdeckte Informationen und können auf verschiedene Arten verstanden werden. Die Geschehnisse im Text werden nicht immer wortwörtlich angesprochen, sondern der Leser soll entziffern, was damit gemeint ist bzw. was damit

ausgedrückt werden soll. Ohne die Fähigkeit, filtern und abstrahieren zu können, würden wir keine längere Erzählung oder einen Roman verstehen. Wir würden uns die Informationen nicht so detailliert merken und könnten keine Kernaussage bilden, um daraus den Inhalt des Textes zu erfassen. In diesem Sinne kann festgestellt werden, dass Lesen ein selektiver und zielgerichteter Vorgang ist, bei dem der Leser die erfassten Informationen in thematische Zusammenhänge integriert. (Ehler 1996: 12)

Zum Lesen soll noch erwähnt werden, dass wir nicht kontinuierlich von Buchstabe zu Buchstabe und von Wort zu Wort lesen, sondern Sprünge machen, d.h. wir nehmen gleich größere umfassendere Einheiten in den Blick. Ein geübter muttersprachlicher Leser macht möglichst weite Sprünge und dabei nur wenige Augenfixationen. Dabei liest er schnell und fließend und kann gleichzeitig alle wichtigen Informationen erfassen. Ein weniger geübter Leser liest dagegen langsamer und kann manchmal nicht alles verstehen. Diese Art von Lesen ist typisch für einen fremdsprachigen Leser. Während dem Lesen nimmt der Empfänger Informationen auf, bewertet sie und bildet anhand der erfassten Informationen Hypothesen, die beim weiteren Lesen überprüft werden. Bei diesem Prozess werden Erwartungen gebildet, was dem Leser ermöglicht, mit seinen Augen die schon besagten Sprünge zu machen. Die langsamere Leseweise von fremdsprachigen Lesern liegt möglicherweise auch daran, dass sie oft keine solchen Vorhersagen treffen können. (Ehlers 1996:13ff)

Ein weiteres wichtiges Merkmal des Leseprozesses anhand literarischer Werke ist, dass das Lesen antizipatorisch ist. Aufgrund des Sprachwissens und allgemeinen Weltwissens des Lesers werden anhand einer Aussage verschiedene Erwartungen aufgebaut. Der Empfänger hat sofort einen Kontext vor den Augen und er kann sich den Rahmen einer Geschichte sowie eine mögliche Fortsetzung vorstellen. Mit Hilfe der so erzeugten Erwartungen fassen wir gewisse Aspekte zusammen, auf deren Vorkommen wir aufmerksamer sind und die uns näher zum Sinn des Textes bringen. (Ehlers 1996: 16)

Diese Erwartungen steuern den Leseprozess und ermöglichen es uns, wichtige Informationen aus dem Text zu sammeln und Sprünge zu machen. Wer gegenüber einem Texte keine Erwartungen oder Vermutungen hat, liest langsam und holprig, weil er nur ein begrenztes Wahrnehmungsfeld hat und gleichzeitig zu viele Informationen und Einheiten aufnehmen muss. Diese Erscheinung ist für den fremdsprachigen Leser typisch, weil bei ihm oft die nötige Sprach- und Sachkompetenz fehlt. (Ehlers 1996: 18)

Außerdem muss man auch beim Lesen beachten, dass in den meisten Formen der Kommunikation oftmals nicht alles erwähnt wird. Vieles wird als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht extra genannt. Manchmal reicht ein einzelnes Stichwort aus, um einen

Text mit bereits vorhandenem Hintergrundwissen zu verknüpfen und ihn so zu verstehen. Der Leser muss daher die wichtigen Zusammenhänge im Text entdecken, damit er die nicht direkt ausgedrückten Hinweise und die zum Verständnis grundlegenden Informationen herausfiltern kann. (Ehlers 1996: 19)

Beim Lesen einzelner Absätze fügen wir diese automatisch zusammen und suchen nach versteckten Motivationen und unterstellten Absichten. Die einzelnen Handlungen kommen in einem Text nie isoliert vor, sondern immer in einem Zusammenhang von Gründen oder Zielen und dadurch wird der Text für uns verständlich und sinnvoll. Wenn wir ein Motiv nicht erkennen, können wir einer klaren und logischen Handlung nicht folgen und es entsteht eine Lücke im Verständnis. Dieser Fall ist typisch bei literarischen Texten, wo die Zusammenhänge verborgen und nicht direkt greifbar sind, sondern es die Aufgabe des Lesers ist, die Sinnzusammenhänge zu entdecken und dadurch die Lücken mit Informationen zu füllen. (Ehlers 1996: 21f)

Es soll hier noch besonders betont werden, dass Verstehen und Sinn zu konstruieren zwar nicht ganz beliebig sind, es aber innerhalb gewisser Grenzen von Leser zu Leser unterschiedliche Deutungen und Akzentsetzungen der Interpretation gibt. Lesen ist also in diesem Sinne ein individueller Deutungs- und Erscheinungsprozess. (Ehlers 1996: 26)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass für fremdsprachige Leser typisch ist, dass ihnen die Schemata auf den verschiedenen Ebenen eines Textes nicht so geläufig sind. Diese Feststellung gilt sowohl für Anfänger, als auch für Fortgeschrittene. Allgemeingültig ist auch, dass sie langsamer lesen und viele kurze Sprünge pro Zeile machen bzw. längere Fixationspausen halten. Sie lesen stärker buchstabenweise und eher Wort für Wort, weil ihnen die Bedeutungsvielfalt der Wörter nicht bekannt ist und sie den Kontext für die Bedeutungerschließung eines Wortes nicht so nutzen können, wie ein muttersprachiger Leser. Auf der Satzebene ist der fremdsprachige Leser stark auf die Syntax konzentriert und kann die syntaktischen Grundstrukturen nicht antizipatorisch verwenden. Mit einem Zitat von Ehlers können die wichtigsten Hindernisse eines fremdsprachigen Lesers dargestellt werden (Ehlers 1996: 44f)

„Insgesamt ist der fremdsprachige Leser viel unsicherer, sein Vorwissen einzubringen und Schlußfolgerungen zu ziehen, um einen Text kohärent zu machen. Er ist stärker textfixiert, muß viele Textinformationen aufnehmen und ist ängstlich bemüht, möglichst alle Leerstellen eines Schemas zu füllen. Aufgrund fehlender oder ungenügend differenzierter Schemata kann er nur eingeschränkt Hypothesen bilden und oft nicht zwischen wichtig und unwichtig unterscheiden.“ (Ehlers 1996: 45)

Um die oben thematisierten Schwierigkeiten überwinden zu können, sollen die Schüler durch regelmäßige Arbeit mit literarischen Texten vertraut werden und dadurch eine größere Lesefähigkeit erwerben. Nach Ehlers ist „Lesen lernen ein Prozess, in dem einzelne Lesefähigkeiten geschult und zunehmend automatisiert werden, so dass der fremdsprachige Leser am Ende einzelne Analyseschritte überspringen kann und sich damit dem Lesefluss des muttersprachigen Lesers annähert.“ Die psychologischen Barrieren und Unsicherheiten müssen abgebaut werden, damit die Schüler weniger wortfixiert lesen und nicht jedes unbekannte Wort verstehen wollen. Die wichtigen Lesestrategien sollen im Unterricht mitgeteilt werden, damit die Sprachlerner satzübergreifend lesen, verstehen und antizipieren lernen, dadurch Schlussfolgerungen ziehen können und den Inhalt eines Textes ganzheitlich und sinnvoll verstehen. (Ehlers 1996: 46ff)

2.3. Kriterien zur Integration von literarischen Texten

Die Integration von literarischen Texten in den Sprachunterricht ist jedenfalls möglich. Allerdings müssen die nötigen Lesetechniken und Strategien dazu vermittelt werden und die Texte wegen ihrer Funktionalität ausgewählt werden. Ein Ziel des Unterrichts ist, wie schon erwähnt, die Förderung der kommunikativen Kompetenz. Literarische Texte sind dazu perfekt geeignet, weil sie jeweils ein Thema für die Einheit liefern, das Anlass zu einer echten, mitteilungsbezogenen Kommunikation bietet. Zur Vorbereitung ist jedoch eine sorgfältige Auswahl und Bearbeitung durch den Lehrer sehr wichtig, da die behandelten Texte auf die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet sein sollen. Helmut Hoffmann hat die wichtigsten Aspekte zusammengefasst, die für eine erfolgreiche Funktionalisierung und Integrierung von literarischen Texten in den Sprachunterricht notwendig sind (Hofmann 1985:150)

Erstens sollen die Texte authentisch sein, also sollen sie aus der Realität entnommen worden sein oder zumindest in der Realität vorgefunden werden können. Literarische Texte entsprechen diesem Kriterium, da „Literatur [...] ein besonders konzentrierter Ausdruck menschlicher Erfahrungen, der Erfahrung eines Schriftstellers, eines bedeutenden Menschen [...]“ ist. (Hofmann 1985:151)

Dann soll eine möglichst große Variation verschiedener Textsorte repräsentiert werden. Es sollen sowohl Sachtexte als auch literarische Texte im Unterricht zum Einsatz

kommen. Literarische Texte zu verwenden ist deshalb sinnvoll, weil sie gut geeignet sind, die Phantasie und Kreativität der Schüler zu fördern. (Hofmann 1985:151)

Die verwendeten Texte sollen jedenfalls inhaltlich angemessen sein und dem intellektuellen Niveau und dem Alter der Schüler entsprechen. Sie sollen inhaltlich wie thematisch aktuell und für die Lerngruppe interessant sein – grammatikorientierte Texte eignen sich dazu nicht. Die Schüler sollen individuell von den Texten angesprochen werden.

Nach Möglichkeit sollen auch aktuelle gesellschaftliche Probleme und Konflikte vorgestellt und thematisiert werden. Die Texte sollen den Schülern ein Thema bieten, zu dem sie sich äußern können, zu dem sie etwas zu sagen haben. Dadurch soll der kommunikative Sprachunterricht unterstützt werden. Möglich ist es auch, ein einziges Thema durch unterschiedliche Texte und Textsorten zu beleuchten und so die Unterschiede der Textsorten aber auch der Schreibstile der Autoren herauszuarbeiten. (Hofmann 1985:151)

Besonders gut für den Fremdsprachenunterricht eignen sich Texte, die landeskundliche Informationen, kulturelle Besonderheiten, Konflikte und Probleme des fremden Landes vermitteln. Einerseits können dadurch neue Informationen erworben werden und die eigenen Erfahrungen und (Vor)urteile der Schüler gegenüber dem anderen Land aufgearbeitet werden. Andererseits kann durch die Definition des „Anderen“ der Blick auf die eigene Kultur geschärft werden. Goethe meinte etwa „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen“. (<http://www.omniglot.com/language/why.htm>) Das bedeutet also, dass das Erlernen einer fremde Sprache bzw. Kultur dabei hilft, die eigene Kultur und Sprache besser zu verstehen. (Hofmann 1985:152)

Auch kürzere (Prosa)texte sind für den Sprachunterricht sehr gut geeignet und sollen möglichst ungekürzt oder zumindest als eine in sich geschlossene Texteinheit präsentiert werden. Literarische Texte bieten aber auch viele Möglichkeiten als methodischen Weg das Drei-Phasen –Modell Rezeption-Reproduktion-Produktion umzusetzen. Nach dem Lesen und Verstehen des Textes sollen die Schüler auch aktiv selbst einen Text produzieren. Es soll aber immer beachtet werden, dass eine rein textbezogene Interpretation literarischer Texte im Sprachunterricht nicht zielführend ist. Die Unterrichtseinheit soll immer um eine Diskussion des angesprochenen Themas erweitert werden. (Hofmann 1985:152)

Der Einsatz von Liedformen lohnt sich ebenfalls, da neben der textlichen und thematischen Verwendbarkeit auch das Interesse für ein Thema geweckt werden kann und der Spaß dabei nicht zu kurz kommt. (Hofmann 1985:153)

3. Lehrerkompetenzen

Um die Textkompetenz der Schüler entwickeln und den Fremdsprachenunterricht durch Texte verwirklichen zu können, braucht man gut gebildete Lehrpersonen. Schon während der Ausbildung sollen neben den Fachkompetenzen auch die wichtigsten Lehrerkompetenzen gefördert werden. Angehende Lehrer sollen befähigt werden, im Sinne des autonomen Lernens schülerorientiert denken, planen und lehren zu können. Die Lehrer müssen durch ihr Studium in der Lage sein, passende Texte auswählen und einsetzen zu können.

Um die Ziele des individuellen Fremdsprachenunterrichts zu erfüllen, sollen die Lehrpersonen die Texte für den Unterricht funktionalisieren. Sie sollen den Text für die Schüler vorbereiten, damit diese später daran arbeiten und davon lernen können. Sie sollen die dem Text zu Grunde liegenden Funktionen erkennen und für didaktische Zwecke anwenden. Sie müssen fähig sein, die möglichen Verständnisprobleme zu antizipieren und im Unterricht Verstehenshilfe zu geben. Damit sie diese Erwartungen erfüllen, müssen sie selbst gut lesen, verstehen und bewusst mit dem Text umgehen können. Sie brauchen ständige Reflexion auf den eigenen Verständnisprozess und ihr Lehrverhalten. Die Fähigkeit der Selbstreflexion ist zentral, weil sie ihnen hilft, ihre Arbeit zu revidieren und sich dadurch als Lehrer weiterzuentwickeln. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:116)

Die Lehrperson soll das Kompetenzniveau der Schüler nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen gut einschätzen können. Im besten Fall steht der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben eine Stufe über der jeweiligen Kompetenz der Lernenden. Das ist deshalb wichtig, weil in diesem Fall die Textarbeit Herausforderungen bietet und dadurch die Motivation der Schüler steigert, ohne diese zu überfordern. Solche Aufgaben stärken das Selbstbewusstsein der Schüler und entwickeln eine positive Einstellung zum Lernen. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:117)

Im Zuge der Schülerorientierung sollen spezifische Bedürfnisse der Lernenden beachten werden, wozu der Lehrer bei der Erstellung von Unterlagen eine große Flexibilität braucht. Es soll beachtet werden, dass die Textwelten mit den Lebenswelten der Lernenden verknüpfbar sind. Die Texte sollen nach Möglichkeit das Interesse aller Leser wecken oder zumindest jedermann in einer gewissen Weise ansprechen. Das Vorwissen soll anhand des Textes aktiviert und eigene Erfahrungen hervorgehoben werden. Ein idealer Text trägt Informationen von der fremden Kultur und hilft den Schülern, die Gemeinsamkeiten mit dem Unbekannten festzustellen, die Unterschiede kennenzulernen und zu verstehen. Die Aufgaben sollen so aufgebaut sein, dass die Schüler sie selbstständig bearbeiten können und dabei selbst

Entdeckungen machen können, was letztlich zu einem motivierenden „Aha-Erlebnis“ führen soll. Das Festlegen des Themas und die Definition der Ziele sind auch wichtige Bestandteile eines erfolgreichen Unterrichts. Daraus ergibt sich der Leitgedanke der jeweiligen Stunde, der im Weiteren den Studenten und dem Lehrer eine Art Bewusstheit während der Arbeit gibt. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:117)

Damit die Lehrperson den richtigen Text auswählen kann, soll sie das Potenzial des Textes erkennen. Sie soll sich darüber im Klaren sein, welche Möglichkeiten die Texte zur Verwirklichung verschiedener Lehr- und Lernziele bieten und wie sie diese für ihre didaktischen Ziele verwenden kann. Bei der Textauswahl bekommt der Lehrer zumeist keine Hilfe, er soll während dem Lesen die Besonderheiten des Textes entdecken und autonome Entscheidungen treffen. Der Lehrer soll seine Denkweise verändern bzw. seine subjektiven Einstellungen ausblenden um den Text auch aus der Perspektive des Schülers zu betrachten. Die Interessen der Schüler soll er sich immer vor Augen halten. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:117f)

Der Lehrende soll während des Fremdsprachenlernens die Vielfalt der deutschen Sprache repräsentieren. Er soll den Schülern vermitteln, dass Deutsch keine heterogene Sprache ist. Dazu sollen auch die Dialekte und sprachlichen Besonderheiten vorgestellt werden, damit die Schüler eine echte, lebendige Sprache erwerben können. Durch die Feststellung der dialektalen Unterschiede werden auch gewisse Normen mitgeteilt und die innere Vielfältigkeit eines Landes dargestellt. Um diese Informationen einbringen zu können, sollen die Lehrenden auch die Varietäten der deutschen Sprache kennen. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:118)

Während dem Sammeln von Material sollen die Lehrer die Kriterien der Textauswahl beachten. Die Kernfrage dabei lautet immer, wie die Schüler von dem ausgewählten Text profitieren können. Es lohnt sich, wenn die Texte Elemente über die Zielkultur enthalten, weil so Sprechanlass für die Schüler geboten wird, was zu einer mitteilungsbezogenen Kommunikation führt. Die Schüler können ihre eigene Meinung äußern bzw. die Probleme mit der Sprache formulieren. Außerdem sollen die Texte entsprechend dem Niveau und Alter der Schüler schwierig oder lang sein. Die Aktualität des Materials ist auch ein wichtiger Schwerpunkt bei der Textauswahl. Die Lernenden beschäftigen sich eher mit solchen Texten, die ihre Interessen und ihre Zeit betreffen, weil sie so leichter Anknüpfungspunkte zwischen dem Text und den eigenen Erlebnissen aufbauen können. Nach Ehlers wurden vier Entscheidungsfelder genannt, die bei der Auswahl von literarischen Texten beachtet werden

sollen. Sie sind die folgenden: Bildungsziele, Lernziele, sozialisatorische Funktion und der Verstehenshorizont eines Textes. (Feld-Knapp/Schoßöck 2010:119-124)

4. Lehrwerkanalyse mit besonderer Rücksicht auf den Einsatz von literarischen Texten

4.1. Methode der Lehrwerkanalyse nach Funk

Die Lehrwerkanalyse entstand Anfang der 70-er Jahre als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik. Ende der 70-er wurden in dem Großprojekt „Mannheimer Gutachten“ die damals verwendeten Lehrwerke untersucht und als mehr oder weniger mangelhaft bewertet. Nach heißen Diskussionen in den 80-er und frühen 90-er Jahren ist es mittlerweile um dieses Thema still geworden. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Funk meint in seinem Artikel, dass Lehrwerke oftmals aus einem subjektiven „Bauchgefühl“ für gut oder schlecht empfunden werden oder oftmals aus Geldknappheit im Bildungssektor die billigsten Lehrwerke an den Schulen gekauft werden, obwohl die Lehrer eigentlich lieber ein teureres, aber besseres Buch verwenden wollten. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Durch den kombinierten Verkauf von Lernunterlagen mit ihren Kursen verhindern große internationale Sprachkursanbieter eine fachwissenschaftlich-öffentliche Qualitätskontrolle. Außerdem haben sich die meisten Lehrwerke der deutschen Verlage so weit angeglichen, dass sie ähnliche Aufgabenstellungen und die gleichen Bilder verwenden. Alle bieten grammatische Übersichten im Buch, eingeklebte CDs und Links auf aktuelle Internetseiten. Alle beziehen sich explizit auf die Niveaustufen des Europarates. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Die Qualität der Lehrwerke bestimmt aber keineswegs die Qualität des Unterrichts. Das Lehr-/ Lernergebnis wird von vielen Faktoren beeinflusst – die Lehrwerke sind nur einer davon. Eine Debatte über die Qualität von Unterrichtsmaterialien scheint mit Blick auf die Praxis als überflüssig. Auch befassen sich nur wenige Fachdidaktiker mit der Analyse von Lehrmaterialien und die kritischen Positionen sind eher ganz allgemein gegen das Medium Lehrbuch, anstatt Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen. Die fachdidaktische Kritik an den Lehrwerken: (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

1. Die didaktisch-methodische Forschung bemängelt die geringe Vielfalt der Verarbeitungsprozesse. Die Übungen und Aufgaben in den Lehrwerken entsprechen oft nicht den realen Sprachverwendungsmöglichkeiten.
2. Aus pädagogischer Sicht wird kritisiert, dass Lehrwerke nicht auf individuelle Lernfortschritte Rücksicht nehmen können und daher eine passende und kreative Unterrichtsgestaltung behindern.
3. Lehrwerke verhindern die Lernerautonomie.
4. Die konstruktivistische Lerntheorie bemängelt, dass durch die zentral vorgegebenen Ziele, Materialien und Methoden der Wissenserwerb als individueller Lernprozess verhindert wird.
5. Und schließlich kritisiert die Universalgrammatik, dass die grammatischen Regeln gelehrt werden, ohne auf einen aufbauenden Lernprozess Rücksicht zu nehmen.
(http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Wenn man von diesen Kritikpunkten ausgeht, müssten nach Funk alle Lehrwerke abgeschafft werden. Trotzdem ist Funk der Meinung, dass es wichtige Gründe für die weitere Verwendung von Lehrwerken gibt. Lehrwerke dürfen nicht als alles umfassenden Angebote für den Unterricht angesehen werden. Lehrwerke sind nur Leitlinien, sie geben einen Stufenplan vor, anhand dessen die Lehrperson ihren Unterricht aufbauen kann. Lehrwerke können Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützen und weil sie die Materialrecherche erleichtern, hat der Lehrer mehr Zeit, auf die individuellen Bedürfnisse der Lerner einzugehen. Auch kreative Vorschläge zu Gruppenarbeiten sind beim Sprachenlernen sehr wichtig. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Auch die Bereitstellung von zusätzlichem Lehrmaterial, etwa landeskundlichen Informationen auf Internetseiten gehört zur neuen Aufgabe von Verlagen. Daneben sollen gute Lehrwerke auch als Instrument zur Lehrerweiterbildung dienen, indem sie Lehrende explizit und detailliert mit neueren didaktischen Ansätzen vertraut machen. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Funk sieht die Zukunft eines neu entwickelten Lehrbuches darin, ein „Drehbuch“ für ein fantasievolles soziales Miteinander in einem Kurs zu sein. Statt dem Ausfüllen von Lückenübungen sollen die Lerner gemeinsam und kommunikativ lernen. Dazu müssen Autorinnen und Autoren Rücksicht auf individuelle Lernverfahren und Gruppenstrukturen nehmen und Einsicht in kognitive und emotionale Prozesse haben. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Während viele Lehrwerke auf den ersten Blick sehr ähnlich aussehen, sind sie bei genauerer Betrachtung sehr unterschiedlich: Manche DaF-Lehrwerke enthalten keine systematische Textarbeit, andere haben neben der Grammatik kein didaktisches Konzept und bei manchen ist die Medienausstattung sehr bescheiden. Alle diese Gründe sollten laut Funk dazu führen, dass wir uns Gedanken über die eigenen Qualitätsansprüche machen und Lehrwerke genauer analysieren. (http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf)

Wie ich schon im Vorwort festgestellt habe, verwenden die meisten DaF-Lehrbücher kaum literarische Texte und wenn schon, dann nur als Muster für diese Textsorte. In zahlreichen Werken der Fachliteratur u.a. bei Hunfeld, Ehlers und Feld-Knapp wird erwähnt, dass es keine bewusste Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht gibt und auch kein deutschsprachiger literarischer Kanon für Fremdsprachenlernende existiert. Aus diesem Grund habe ich mich entschieden, das zu Grunde liegende Problem zu thematisieren.

Meine Analyse lässt sich in drei größere Einheiten aufteilen. Im ersten Schritt analysiere ich die vier, nach meinen Erfahrungen in Ungarn beliebtesten und meist verwendeten DaF-Lehrbücher anhand der Qualitätsmerkmale von Funk. Da mir nicht alle von Funk vorgeschlagene Merkmale als relevant erschienen, habe ich sie reduziert und im Gegenzug um den Aspekt der Literaturdidaktik erweitert. Bei dieser Analyse setze ich eine besondere Betonung auf das Fertigkeitstraining und untersuche, ob es durch integrierte Texte gefördert wird bzw. welche Rollen literarische Werke in diesen Büchern erfüllen. Während der Analyse werde ich ausgewählte Lehrmaterialien anhand der genannten Aspekte von Funk einzeln vorstellen. Damit die Untersuchung logisch und verfolgbar wird, biete ich eine tabellarische Zusammenfassung der verwendeten Stichpunkte.

Curriculare Kalibrierung	<i>Orientierung am Europäischen Referenzrahmen und an Profile Deutsch</i>
Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Hören	<i>Das Angebot von Hörübungen im Material ist hoch und differenziert</i>
	<i>Es gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen</i>
	<i>Das Hörverstehen wird auch auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert</i>

	<i>Audiotexte werden auch zum Spaß, zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung und zur Sprachsensibilisierung eingesetzt</i>
Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Lesen	<i>Das Angebot an Lesetexten ist hoch und differenziert und berücksichtigt die Vorgaben von Profile Deutsch</i>
	<i>Es gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen</i>
	<i>Lesestrategien werden auf der globalen und der selektiven Ebene explizit trainiert</i>
Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Sprechen	<i>Die Lernenden sprechen in jeder Phase auch als „sie selbst“</i>
	<i>Es gibt ein kontinuierliches Angebot an Übungen und Aufgaben zur Automatisierung und sprachlichen Flüssigkeit</i>
Fremdsprachendidaktische Aktualität in Bezug auf die Fertigkeit Schreiben	<i>Die Lernenden schreiben von Anfang an auch als „sie selbst“</i>
Literarische Texte	<i>Das Angebot an literarischen Texten ist in allen Niveaustufen hoch und differenziert und berücksichtigt die Vorgaben von Profile Deutsch</i>
	<i>Es gibt verstehensvorbereitende, -steuernde und -überprüfende Übungen</i>
	<i>Die Texte erfüllen eine konkrete Funktion und die Lehrziele lassen sich konkret definieren.</i>

Im zweiten Teil führe ich eine allgemeine Analyse anhand von 15 DaF-Lehrwerken durch. Diese Lehrbücher sind nur aus einer literaturdidaktischen Sicht untersucht worden. Mit dieser Analyse möchte ich repräsentieren und durch Diagramme eindeutig veranschaulichen, dass die Verwendung von literarischen Texten in Lehrbücher nicht konsequent ist.

Die dritte Einheit stellt das Aufbauprinzip und die Konzeptionen von österreichischen Sprachbüchern vor. Ich habe aus den österreichischen Lehrbüchern die Texte und Autoren herausgesucht, die im muttersprachlichen Leseunterricht verwendet werden und im Weiteren habe ich die Ergebnisse beider Analysen verglichen.

4.2. Analyse von DaF-Lehrwerken

- **AusBlick**

Das „AusBlick“ Mittelstufen-Lehrwerk ist ein dreibändiges Sprachbuch mit separatem Arbeitsbuch. Das Material wurde speziell für Jugendliche und junge Erwachsene, die Deutsch als Fremdsprache lernen wollen, ausgearbeitet. Das Buch führt die Jugendlichen zu einem Sprachniveau, auf dem sie sich selbstständig und differenziert ausdrücken können und bereitet sie auf die relevanten Prüfungen der Niveaustufen B1 bis C1 des GERs vor. Das Lehrwerk hilft den Schülern bei der Wiederholung, Vertiefung und Festigung des Lernstoffs der Grundstufe und führt sie weiter in die Mittelstufe.

Das Buch bietet verschiedene interessante Themen und dazu werden authentische Texte, wie Beiträge aus dem Internet, aus Jugendmagazinen und aus der Jugendliteratur bzw. Gedichte, Auszüge aus Theaterstücken oder wissenschaftlichen Schriften benutzt. Texte sind feste Bestandteile des Buches und die Grammatik- und Wortschatzarbeit ist auch eng mit der Textarbeit verbunden. Das Buch bietet vor jeder Lektion Fotoseiten mit Fragen, die einen Einstieg ins Thema bieten und in die Lektion einführen. Das Werk legt großen Wert auf das Training der Sprachfertigkeiten und vermittelt auch Lerntechniken und Lerntipps dazu. Außerdem werden die Fertigkeiten durch integrierte Texte vermittelt.

Es gibt eine wesentliche Auswahl von vielfältigen Hörübungen, manche Lektionen verwenden auch zwei oder mehr Hörtexte. Die Materialien sind interessant, aktuell und stellen alltägliche Probleme bzw. Fragen dar, z.B.: das Erasmus Studienmobilitätsprogramm, Ferienjobs oder die Probleme des Erwachsenwerdens. Vor den Hörtexten befinden sich keine verstehensvorbereitenden Übungen. Die Kinder sollen eher während dem Hören Notizen machen oder eine Tabelle ausfüllen und am Ende des Textes wird durch richtig oder falsch bzw. Multiple-Choice Aufgaben das Verstehen überprüft. Im Buch gibt es keine Audiotexte zum Spaß oder Förderung einer positiven emotionalen Einstellung. In diesem Lehrwerk werden eher Sachtexte benutzt, wie Interviews oder Berichte, aber literarische Texte werden auch als Hörtext verwendet.

Wie schon erwähnt wurde, basiert das Buch auf Texten und die sind feste Bestandteile aller drei Bände. Die Texte sind authentisch und neben den Sachtexten wurden auch literarische Texte verwendet. Das Drei-Phasen-Modell wird während der Textarbeit immer durchgeführt. Es gibt immer Übungen, die als Vorentlastung dienen und den Schülern einen Überblick über das im Text vorhandene Thema geben. Die Zahl der verstehenssteuernden Übungen ist befriedigend und diese sind auch vielfältig d.h. es werden immer verschiedene kreative Übungen angeboten. Es gibt auch meistens Übungen zur Verstehenskontrolle. Es gibt neben kürzeren Basistexten auch längere Lesetexte in mehreren Teilen und die Kinder sind gefordert, aktiv am Text zu arbeiten. Sie sollen neben den klassischen Aufgaben auch antizipieren und Vermutungen stellen können, die später überprüft werden. Es werden zu den Texten immer persönliche Fragen gestellt und die können entweder schriftlich oder mündlich beantwortet werden. Neben Texten und Aufgaben werden auch Lesestrategien explizit vermittelt.

Die Schüler bekommen immer Möglichkeiten sich selbst auszudrücken und über ihre eigenen Erfahrungen zu erzählen. Schon auf der Einstiegsseite sollen sie sich äußern. Die Lesetexte verknüpfen sich auch allgemein mit einer Aufgabe, die die Schüler zum Sprechen anregt. Mit den Texten sind konkrete Aufgaben wie mündliche Argumentation oder Besprechung der Themen anhand bestimmter Fragen verbunden. Um die sprachliche Flüssigkeit zu fördern, werden meistens Redemittel, wie Wendungen oder Kollokationen angeboten.

Delfin

Vom Buch „Delfin“ gibt es mehrere Ausgaben, die vom Inhalt her gleich sind, aber in einen, zwei oder drei Bänden aufgeteilt sind. Das gesamte Lehrwerk führt zum Niveau B1 nach dem Referenzrahmen des Europarates. Das zweibändige Buch, das ich analysiert habe, besteht pro Buch aus 10, also insgesamt aus 20 Lektionen. Jede Lektion besteht aus 5 Doppelseiten, die jeweils zu den Bereichen Eintauchen – Lesen – Hören – Sprechen – Schreiben gehören. Parallel dazu gibt es ein Arbeitsbuch mit Übungen, die die Lerner selbstständig zuhause erarbeiten können. Jede Lektion des Lehrwerks beginnt mit einer Eintauchseite, die in das Thema, den sprachlichen Schwerpunkt und die Grammatik einführt. Die lineare Grammatikprogression ermöglicht einen schrittweisen Lernvorgang.

Der Abschnitt Lesen beinhaltet Lesetexte verschiedenster Textsorten und Übungen, die den Schülern beim Erlernen der Lesestrategien helfen. Es gibt keine Vorentlastungsübungen, sondern nur Verständniskontrollen. Die Doppelseite zum Hören bietet Hörübungen mit alltagsnahen Gesprächssituationen. Die Schüler sollen etwa Texte

lesen, dann die Übung anhören und danach Verständnisfragen dazu beantworten. Auch umgekehrte Übungen kommen vor, wo sie zuerst Gespräche anhören sollen und danach Lückentexte ausfüllen oder richtig-falsch-Fragen beantworten müssen.

Zum Bereich Sprechen bietet jede Lektion Sprechübungen und Phonetikaufgaben, die beim Lernen der richtigen Aussprache helfen. Es gibt Modelldialoge und besonders durch sprachliche Wendungen für Alltagssituationen können Lerner schnell freier Sprechen. Beim Schreiben wird das Erstellen unterschiedlicher Texte geübt. Ab Lektion 4 gibt es immer ein Diktat mit dem neu gelernten Wortschatz.

Das Lehrbuch ist besonders für das Erlernen der Alltagssprache und die Kommunikation in Alltagssituationen ausgerichtet. Auch die Hörübungen, Lesetexte, Schreib- und Sprachübungen beschäftigen sich eher mit Alltagssituationen wie Radiogesprächen, Verfassen von Lebenslauf und Stellungnahme. Im Buch werden eher Sachtexte verwendet, es gibt nur ganz wenige literarische Texte.

- ***EM neu 2008***

Die Niveaustufen des Buches sind erkennbar zugeschnitten und am Deckblatt des Buches gekennzeichnet. Das „em neu“ besteht aus drei Bänden mit separatem Arbeitsbuch und führt zur Prüfung Niveaustufe C1 des GERs. Das „em neu Brückenkurs“ wiederholt und festigt den Stoff der Niveaustufe B1. Das „em neu Hauptkurs“ führt die Lernenden zum Niveau B2 und das „em neu Abschlusskurs“ erweitert den Mittelstufenstoff und hilft beim Erwerb des Materials, das für die Niveaustufe C1 nötig ist.

Am Anfang des Buches werden ein sehr umfangreiches und detailliertes Inhaltsverzeichnis und ein Kursprogramm angeboten, das den Lehrpersonen beim Planen und den Lernenden beim erfolgreichen Spracherwerb hilft. Ein zentrales Ziel des Buches ist die Förderung der vier Fertigkeiten und dementsprechend wurden die Lektionen auf verschiedene Einheiten wie lesen, hören, schreiben, sprechen, Wortschatz und Grammatik aufgeteilt. Jede Lektion hat ein Thema, das während der Verarbeitung diskutiert wird. Die Lektionen beginnen mit einer Einstiegsseite, die das Interesse der Schüler für das Thema wecken und sie zum Mitmachen motivieren sollen.

Es gibt eine wesentliche Auswahl von verschiedenen Hörübungen wie Interviews, Radiosendungen oder Hörspielen. Ein großer Vorteil des Buches ist, dass die vorkommenden Texte überwiegend authentisch sind. Die Materialien sind interessant, sprechen die Schüler an, werfen alltägliche Probleme auf und vermitteln auch landeskundliche Informationen.

Im Buch kann man alle Arten von Übungen finden. Vor dem Hörtext gibt es immer eine Vorentlastungsphase, die die Schüler ins Thema einführt oder die Unsicherheiten bzw. unbekannte Wörter erklärt. Dann gibt es eine größere Einheit, die vom Schüler eine aktive Arbeit erfordert und ihm bei der Informationsentnahme hilft. In dieser Phase sollen die Schüler Sätze ergänzen, die richtige Reihenfolge der angesprochenen Themen finden, Fragen beantworten, Tabellen ergänzen oder „richtig oder falsch“-Aufgaben ausfüllen. Am Ende der Aufgabe gibt es meistens eine Frage, die als Verständniskontrolle dient und die Schüler anregt, die gesammelten Informationen neu zu strukturieren und darüber zu diskutieren. Das Hörverstehen wird vor allem auf der selektiven Ebene trainiert, aber es gibt auch allgemein - globale Fragen vor und nach dem Hören. Es werden auch Lieder angeboten z.B.: von Marlene Dietrich oder Georg Kreisler. Sie dienen zur Förderung einer positiven emotionalen Einstellung und zur Sprachsensibilisierung.

Das Buch enthält im Vergleich zu anderen Lehrmaterialien eine Menge von Texten aber es könnte noch mehr textorientiert sein. Es gibt zwar in allen Lektionen Lesetexte, die auch überwiegend authentisch sind, aber das sind eher kürzere Basistexte. Die Texte sind in allen angebotenen Niveaustufen feste Bestandteile des Buches.

Das Drei-Phasen-Modell wird während der Textarbeit durchgeführt. Es gibt immer Übungen, die als Vorentlastung dienen und den Schülern einen Überblick über das im Text vorhandene Thema geben. Die Zahl der verstehenssteuernden Übungen ist befriedigend und diese sind auch vielfältig d.h. es werden immer verschiedene kreative Übungen angeboten. Es gibt auch meistens Übungen zur Verstehenskontrolle und die Schüler sind angeregt, etwas Persönliches zu sagen bzw. zu schreiben. Lesestrategien werden sowohl auf der globalen als auch auf der selektiven Ebene trainiert, aber sie werden nicht explizit vermittelt.

Das Buch legt auch großen Wert auf das Sprachtraining. Es werden auch immer persönliche Fragen gestellt und die Aufgaben bieten immer Möglichkeiten für die Lehrpersonen, weitere Aufgaben zu stellen, wo die Schüler Möglichkeiten bekommen, ihre eigene Meinung zu äußern. Manchmal werden auch Dialoge, Bilder oder Diagramme angeboten, die den Schülern bei der Äußerung helfen können, aber leider finden wir im Buch keine Texte, die so eine Funktion erfüllen. Die Schüler sollen sich ständig äußern und es gibt Übungen, die die sprachliche Flüssigkeit fördern können: Dialog, Argumentation, Rollenspiel, Grafik, aber leider keine Texte. Im Buch sind Wendungen und Kollokationen gesammelt, die durch die Anwendung automatisiert werden können. Die Schüler bekommen immer einen bestimmten Freiraum, um eigene Gedanken zu äußern. Sie sollen auf eine Frage reagieren oder einen Brief schreiben, eine E- Mail oder einen Dialog.

- ***Schritte International***

Die Niveaustufen sind am Deckblatt jedes Buches gekennzeichnet und richten sich ganz nach dem GER. „Schritte International“ ist ein Lehrwerk für die Grundstufe und besteht aus sechs Bänden mit integrierten Arbeitsbüchern. Band 1 und 2 führen zur Niveaustufe A1 und bereiten auf die Prüfung „Start Deutsch 1“ vor. Band 3 und 4 helfen beim Spracherwerb auf Niveau A2 und bereiten für die Prüfung „Start Deutsch 2“ vor. Mit den Bänden 5 und 6 wird das „Zertifikat Deutsch“ auf Niveau B1 erreicht.

Das Inhaltsverzeichnis bietet eine detaillierte Übersicht über die jeweiligen Themen und Lerninhalte der einzelnen Kapitel. Jedes Kapitel steht unter einem bestimmten Thema, zu dem es verschiedene Lerninhalte und Aufgaben gibt. Besonders die Vertiefung der vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben stellt ein wichtiges Ziel dar. Jede Lektion beginnt mit einer Foto-Hörgeschichte, die in das Thema einführen soll. Danach gibt es pro Kapitel die Seiten A-C, die hauptsächlich der Grammatik- und Wortschatzübung dienen. Die Seiten D-E dienen der Vertiefung der produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben und der rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören.

Die Leseübungen behandeln authentische Textsorten wie Anzeigen, Zeitungsartikel, Einladungen, Briefe etc. und bieten ein systematisches Training der Lesestrategien. Die Schreibübungen haben ebenfalls eher alltägliche Texte wie Postkarten, E-Mails und Notizen als Aufgabenstellung. Es gibt nur wenigen literarischen Text und die sind auch leicht verändert im Arbeitsbuch eingesetzt.

Das Hören beschränkt sich auf alltagsrelevante Textsorten wie Durchsagen, Telefonansagen, Rundfunkmeldungen, Mitteilungen. Das Verständnis der gehörten Texte wird durch „richtig oder falsch“-Fragen und andere Verständnisfragen überprüft. Auch die Sprachübungen konzentrieren sich sehr auf Alltagsgespräche, zum Beispiel Bitten um Informationen, Terminabsprachen, Telefongespräche, Entschuldigungen, Einladungen. Es gibt eine Hörübungs-CD die auch interaktive Übungen für den Computer enthält. Die Themen sind dem Alltag entnommen und es werden auch landeskundliche Informationen eingebaut.

- **Systematische Analyse von 15 Lehrwerken aus literaturdidaktischer Sicht**

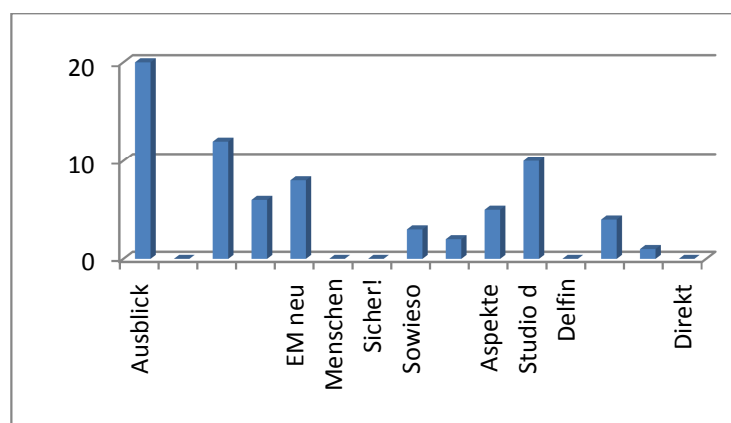
Im Folgenden werde ich die Analyse von 15 Lehrwerken mit besonderer Rücksicht auf die Verwendung literarischer Werke durchführen. Meine Hypothese dazu ist, dass DaF-Lehrwerke literarische Werke nur sporadisch und nicht konsequent verwenden. Diese Texte

sind eher nur „Schmuckstücke“ für den Unterricht und die Lehrbüchern und ihr Potenzial wird nicht voll ausgenutzt.

Für meine Analyse habe ich deutschsprachige als auch ungarische Lehrbücher, die in den ungarischen Grundschulen und Gymnasien beliebt sind, untersucht. Bei der Auswahl der Lehrwerke habe ich bewusst darauf geachtet, dass die Bücher alle Niveaustufen und Altersgruppe repräsentieren. Während der Analyse habe ich überprüft, welche Bücher auf welcher Niveaustufe wie viele literarische Werke benutzen. Ich wollte auch wissen, ob diese Texte Funktionen haben, Lehrziele erfüllen und ob ihre Anwendung eigentlich konsequent ist oder von den jeweiligen Bedingungen abhängt.

Die Lehrwerke die ich systematisch durchgesehen habe sind folgende: Ausblick, Das neue Deutschmobil, Delfin, Deutsch International, Deutsch ist IN, Direkt, Em neu, Menschen, Pingpong neu, Schritte International, Sicher, Sowieso, Studio d und Tangram aktuell. Zu dieser Analyse soll noch angemerkt werden, dass alle Bände der aufgezählten Bücher untersucht wurden. Der Aufbau und die Konzeption der Lehrwerke sind in diesem Fall sekundär. Mein Ziel war es vor allem, eine systematische Übersicht über die verwendeten Autoren und Werke zu geben, um dadurch darstellen zu können, dass die Lehrbücher in diesem Bereich noch Defizite haben. Die tabellarische Auflistung von Werken und Autoren ist im 1. Anhang zusammengefasst.

Wie man auf dem Diagramm sehen kann, ist der Einsatz von literarischen Werken in Lehrbüchern nicht einheitlich. Manche Bücher verwenden mehrere literarische Texte, dagegen gibt es auch Materialien, wo in allen Bänden überhaupt kein literarisches Werk verwendet wird. In „Das neue Deutschmobil“, „Menschen“, „Sicher“ und „direkt“ wird kein einziges literarisches Werk verwendet, deshalb können diese Werke im Sinne meiner Fragestellung nicht weiter analysiert werden.



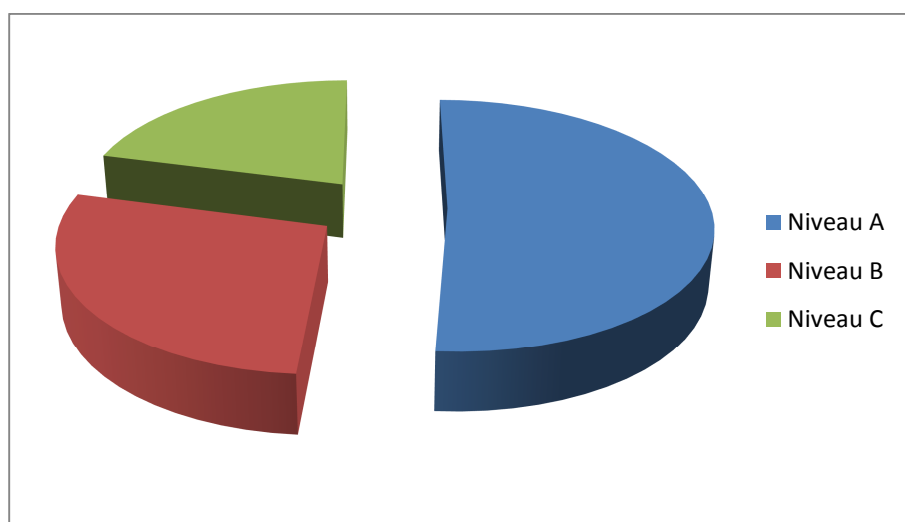
Das Buch „Ausblick“ verwendet die meisten, zahlenmäßig 20, literarischen Werke. In diesem Buch sind literarische Texte feste Bestandteile der Lektionen, fast in jeder zweiten Lektion kommt ein literarisches Werk entweder in Form eines Lese- oder Hörtextes vor. Zu den Texten werden immer Aufgaben gestellt, aber eine Textarbeit mit der Verwendung des Drei-Phasen-Modells wird nicht durchgeführt. Es wird eher nur gefragt, wovon der Text handelt und in manchen Fällen ist auch eine antizipatorische Frage gestellt. Eindeutig positiv ist, dass diese Bücher längere Texte bzw. Textabschnitte enthalten und die Schüler zumindest den Text weiter lesen können. Dadurch haben sie ein Leseerlebnis, das sie motivieren kann, in der Stunde über das Werk zu diskutieren oder sie bekommen Lust, das Werk in ihrer Freizeit zu Ende zu lesen. Es ist auch sehr nützlich, dass es im Buch neben dem literarischen Textabschnitt auch eine kurze Zusammenfassung über den Autor bzw. den Roman oder Gedichtband gibt. Fremdsprachigen Lesern kann das helfen, dadurch einen Kontext zum Text aufzubauen und die sekundären Bedeutungen bzw. kulturellen Besonderheiten zu entdecken. Beispielsweise wenn der Autor des Buches zu einer Minderheit des Landes gehört, kann die Ironie leichter entschlüsselt und der Text schneller verstanden werden.

Im Durchschnitt enthalten die von mir untersuchten Lehrbücher insgesamt 6 bis 10 literarische Werke. Das „Em neu“ gehört auch zu den Büchern, die literarische Texte und dazu gestellte Aufgaben enthalten. Die Textauszüge sind zwar nicht so lange wie beim „Ausblicke“ und sind überwiegend Hörtexte, aber eine Textarbeit wird immer durchgeführt. Vor den Aufgaben gibt es Vorentlastungsübungen, dann dienen Aufgaben zur Verständniskontrolle und die Schüler bekommen auch einen Freiraum, über die Texte zu diskutieren. Es gibt auch Aufgaben, die die besonderen Eigenschaften literarischer Texte bewusst machen, wie ‚Der Text enthält indirekte Informationen. Was erfahren wir zum Beispiel über...‘.

Es gibt auch Lehrbücher, wo die literarischen Texte wirklich nur „Schmuckstücke“ sind und durch deren Erscheinen das Buch netter ausgestattet scheint aber sonst erfüllen sie keinen Lehrzweck. Im Buch „Deutsch International“ gibt es ein Kapitel mit dem Titel „Prosa und Texte“, wo einige Gedichte und kurze Textabschnitte aufgelistet sind. Die Texte sollen einfach gelesen werden und eine positive Einstellung gegenüber der Fremdsprache fördern. Aber diese Idee finde ich nicht weitbringend, weil literarische Texte neben der ästhetischen Wirkung auch andere, nützliche Funktionen erfüllen können. „Sie sind, jede für sich, besondere Formen der Kommunikation.“ (Hunfeld 1994:33) Außerdem können die Texte ohne die nötigen Strategien nicht verstanden werden und das Ziel, das Lesen zu genießen und Leseerlebnisse zu haben, kann nicht verwirklicht werden. Ein ähnliches Konzept verfolgen

die Bücher „Deutsch ist IN“ und „Studio d“. Es gibt immer ein Kapitel zwischen den Lektionen, wo man zumeist Gedichte lesen kann.

Anhand dieses Ergebnisses kann festgestellt werden, dass die Zahl literarischer Texte in diesen Büchern zu gering ist und sie keinen bewussten Kanon oder eine Werkauswahl haben. Die meisten literarischen Texte findet man in der Mittelstufe also B1 bzw. B1+ des GERs. Anhand der analysierten Lehrwerke lässt sich feststellen, dass sich in der Anfangsstufe 12, in der Mittelstufe 22 und in der Oberstufe 9 Texte befinden.



Merkwürdig ist auch, dass wir in der Oberstufe die wenigsten Texte finden, obwohl die Schüler im Niveau C1 bzw. C2 schon stabile Deutschkenntnisse und Sprachbewusstheit haben, um literarische Texte erfassen zu können. Es kann vielleicht damit begründet werden, dass in Ungarn mehr Bücher für den Anfangs- und Mittelstufenunterricht geschrieben werden als für die Oberstufe. Ausserdem habe ich bei der Analyse mehr Material für Anfänger und Fortgeschrittene analysiert. Beim Fremdsprachenunterricht kann man damit rechnen, dass im Niveau A1 nur wenige literarische Texte verwendet werden. Im Anfangsunterricht setzten die Lehrbuchautoren auch weniger Sachtexte ein, die Bücher arbeiten eher mit Bildern bzw. einzelnen Sätzen und Dialogen. Aber die Wichtigkeit, literarische Texte von Anfang an einzubeziehen, unterstützt auch ein Zitat von Hunfeld:

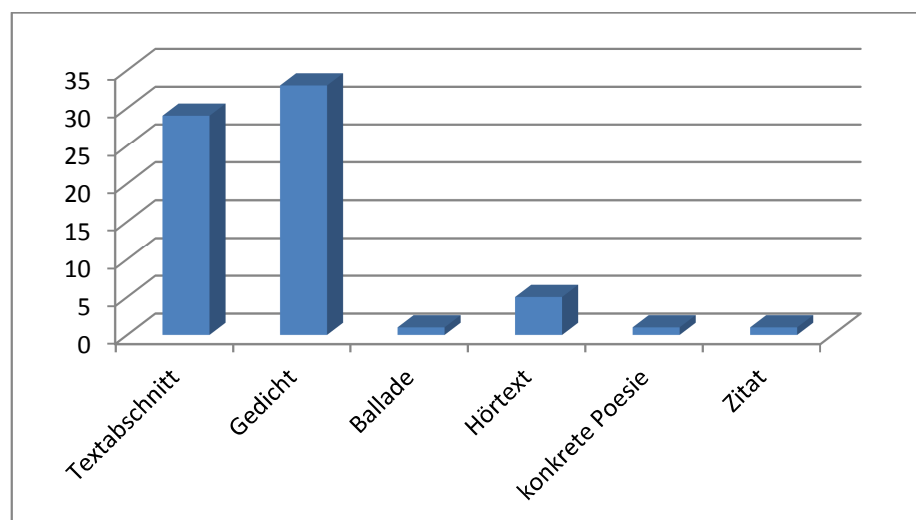
„Nirgendwo also widersprechen sich Literatur und Lehrbuch deutlicher als im Anfangsunterricht. Nirgendwo ist ihr Zusammenwirken aber nötiger als hier. Denn ihr Dialog lehrt die Unterscheidung zwischen offenen und geschlossenen Texten, zwischen Vereinnahmung und Apell, zwischen Rollenzuweisung und Angebot, zwischen scheinbarer Eindeutigkeit von Sprache und ihrer

Mehrdeutigkeit im anderen Kontext, zwischen direkter und indirekter Sprachlehre.“ (Hunfeld 1994: 26)

Als Ergebnisse meiner Analyse kann ich feststellen, dass Gedichte die beliebteste Textsorte der DaF-Lehrbücher sind. Das kann dadurch erklärt werden, weil diese Texte kurz und knapp sind und wegen ihrer Länge leicht eingesetzt werden können. Aber es soll auch festgestellt werden, dass Lyrik noch mehr Sprachbewusstheit erfordert, weil ihre sprachlichen Mittel wie Metaphern und Symbole verstanden werden müssen, damit ein Sinn gebildet werden kann. Aber wenn die Schüler an regelmäßige Arbeit mit literarischen Textsorten gewohnt sind und die wichtigsten Lesestrategien vorhanden sind, eignen sich diese Texte sehr gut für den Unterricht.

„Die Übereinstimmung zwischen Text und Leser, die das Gedicht zu Beginn dadurch aufbaut, daß der vorgestellte Ausschnitt von Welt glaubhaft und nachvollziehbar ist, braucht das Gedicht, um seine besondere Botschaft dem Leser übermitteln zu können. Es schleicht in das Verständnis des Lesers ein, indem es sich zunächst harmlos gibt und in Alltagssätzen eine jederzeit mögliche Standardsituation entwirft, in der sich der angesprochene Leser wiedererkennen kann.“ (Hunfeld 1996:45)

Textsorten die auch oft benutzt werden, sind kürzere oder längere Erzählungen bzw. Romanabschnitte. Bei diesen DaF-Lehrbüchern werden fast in jedem Fall Textabschnitte eingesetzt, die Kurzgeschichten sind auch immer nur verknüpft dargestellt. In „Schritte International“ sind z.B. Texte auch leicht verändert.



Es ist auch typisch, literarische Texte als Hörtext zu verwenden. In „Ausblick 2“ können wir zwei Texte und in „Em neu Hauptkurs“ ein Hörspiel von Schnitzler und eines von Streblow finden. In „Ausblicke“ kann man noch „Der Zauberlehrling“ von Goethe als einziges Muster für die Textsorte Ballade finden. Konkrete Poesie wird in den Lehrbüchern auch nicht bewusst benutzt und man findet nur zwei solcher Gedichte von Ernst Jandl, eins in „Studio d“ und ein anderes in „Schritte International“. Aber es lohnt sich, konkrete Poesie im Unterricht zu verwenden, weil ein spielerischer Umgang mit Sprache erfolgt und die Schüler, die sich vielleicht weniger für Deutsch interessieren, bekommen auch eine Möglichkeit im Unterricht aktiv teilnehmen zu können.

„Über diese grundsätzliche Resonanz hinaus fällt auf, daß auch und besonders Lerner, die im Unterricht eher zurückhaltend und gehemmt wirken, die der Lehrer unter Umständen zu den „schwächeren Schülern“ zählen würde, im Unterrichtsgespräch unerwartet große Aktivität zeigen und sich zu spontanen und originellen Beiträgen ermutigt fühlen.“
([http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2005-18\(1\)/MAK-13.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2005-18(1)/MAK-13.pdf))

Auffällig ist auch, dass in den Lehrbüchern eher literarische Werke von deutschen Autoren verwendet werden. In manchen Fällen wie bei „Deutsch International“ oder „Em neu“ wurden zwar auch Schriften von Österreichern und Schweizern benutzt, aber es wird allgemein Jugendliteratur aus Deutschland eingesetzt. Wie ich schon früher festgestellt habe, bevorzugen die DaF-Bücher manche Lieblingsautoren, die immer wieder in mehreren Büchern auftreten. Zu diesen Autoren zählen beispielsweise Kurt Tucholsky, Peter Bichsel, Bertold Brecht, Ernst Jandl, Erich Fried und Marie L. Laschnitz. Der beliebteste Autor in den von mir untersuchten Werken ist Erich Fried, seine Texte wurden in vier Büchern verwendet. *Herbstmorgen in Holland* und *Angst und Zweifel* befinden sich in „Studio d“ wie das zweite Werk auch in „Deutsch International“. *Wer will, dass die Welt so bleibt...* ist in „Sowieso 3“ und *Was wehtut* in „Tangram aktuell“ verwendet worden. Peter Härtlings Erzählung mit dem Titel *Der Erfinder* wurde in „Ausblick 3“ als auch in „Deutsch International 3“ eingesetzt.

Als Ergebnis der Analyse kann festgestellt werden, dass unsere Hypothese sich bestätigt. Die DaF-Lehrbücher benutzen wirklich wenig literarische Texte und wenn, dann meist ohne Aufgabenstellungen, wodurch das Potenzial dieser Texte nicht ausgenutzt werden kann. Literarische Texte sind eher immer nur verkürzt und als Textabschnitt eingesetzt.

Weiters kann man erkennen, dass die Lehrwerke die Fertigkeiten nicht immer durch integrierte Texte trainieren. Meistens wird das Drei-Phasen-Modell nicht angewendet, weshalb die Schüler auch nicht an Textarbeit gewöhnt sind. Außerdem sind literarische Texte

noch sehr wenig didaktisiert und es gibt nur wenige Aufgabenstellungen dazu. Es gibt also noch viel zu tun auf dem Weg, Textarbeit anhand literarischer Texte verstärkt in die Lehrwerke einzubringen.

4.3. Analyse österreichischer Sprachbücher

Im Folgenden fasse ich die Ergebnisse der Analyse österreichischer Lehrbücher zusammen. Während meiner Untersuchung habe ich zwei Lehrwerksgruppen des österreichischen Sprachunterrichts unter die Lupe genommen. Dabei muss betont werden, dass diese Materialien für den Deutschunterricht von muttersprachlichen Schülern geschrieben wurden. Die analysierten Bücher vom Killinger Verlag sind „Treffpunkt deutsch“ und „Sprachräume“. Das Lehrwerk „Treffpunkt deutsch“ eignet sich für die AHS-Unterstufe und „Sprachräume“ sind in der AHS-Oberstufe von der fünften Klasse bis zur Matura einsetzbar. Zu allen Büchern gibt es weitere Zusatzmaterialien, die die Lesefähigkeit, Grammatik und Rechtschreibung fördern sollen.

Das Buch „Treffpunkt deutsch“ besteht aus vier Bänden mit je 8 Lektionen. Jede Lektion hat ein Thema, das den Rahmen für die weitere Arbeit in der Stunde vorgibt. Diese größeren Einheiten lehren die phonetischen, grammatikalischen und pragmatischen Regeln der deutschen Sprache und werden immer durch Texte vorgestellt. Die Einheiten in der Länge von je einer Doppelseite ermöglichen den Schülern, selbstständig, in Partner- oder Teamarbeit die Teil-Kompetenzen zu trainieren. Ein wichtiges Konzept des Lehrwerks ist die Förderung der Kreativität und die positive Einstellung zur Deutschlehre. Die lustigen Illustrationen und Rätsel dienen beispielsweise dazu, den Lernstoff aufzulockern. Zur Selbst-Evaluierung bzw. Selbstkontrolle gibt es am Ende jedes Kapitel abschließend einen Abschlusstest und Lösungsvorschläge zu den Aufgaben. Im Buch wurden außerdem landeskundliche Kenntnisse vermittelt.

Unsere Sonne

Die Sonne lacht den Abend aus – Wörter am Zeilenende trennen

1. Lies das folgende Gedicht von Wolfgang Bächler. Notiere in der Übersicht alle Gegenstände (Nomen) und Eigenschaften (Adjektive), die ein Abend nicht haben kann, sowie alle Tätigkeiten (Verben), die ein Abend nicht ausführen kann.

Wolfgang Bächler
Der Abend im Frack

Der Abend geht im Frack durch unsere Straße
 und steckt die Sonne in die Hintertasche.
 Er fängt die Vögel unter den Zylinder
 und heftet sich voll Sterne das Revers
 und einen goldenen Halbmond auf die Brust.

Im schwarzen Lackschuh tänzelt er vorbei
 und trinkt die Lichter aus den Fenstern,
 säuft die Laternen aus, frisst die Geräusche
 und nimmt die keusche Nacht in seine Arme.

Am Morgen gleitet er betrunken aus
 und fällt kopfüber in die Straßennrinne.
 Da platzt die Hintertasche auf:
 die Sonne rutscht ihm wieder raus
 und steigt ganz unbeschädigt
 langsam über Haus und Dach
 und lacht den Abend einen Tag lang aus.

Gegenstände (Nomen)

Eigenschaften (Adjektive)

Tätigkeiten (Verben)

2. Schreibe auf, was die Sonne den Tag über tun könnte.

Nutze deine Ideen aus Aufgabe 2 und schreibe ein kurzes Gedicht mit dem Titel „Die Sonne im Kleid“.

Wörter am Zeilenende trennen

MERKE!

Mehrsyllbige Wörter kann man am **Zeilenende trennen**. Die möglichen Trennstellen fallen mit den **Grenzen der Silben**, die man beim **langsamen Sprechen** hört, zusammen: *ro|ten, stie|gen, na|pfel|mal*
 Einzelne Vokalbuchstaben (Selbstlautbuchstaben) am Wortanfang und -ende werden dagegen **nicht** getrennt, z. B.: *X|ael, Fuß|pf|l|*

4. Trage in die letzte Strophe des Gedichts von Wolfgang Bächler alle Trennmöglichkeiten mit Hilfe eines Abtrennungsstrichs („|“) ein.

Am Morgen gleitet er betrunken aus
 und fällt kopfüber in die Straßennrinne.
 Da platzt die Hintertasche auf:
 die Sonne rutscht ihm wieder raus
 und steigt ganz unbeschädigt
 langsam über Haus und Dach
 und lacht den Abend einen Tag lang aus.

MERKE!

haben die Buchstabenverbindungen **ch, sch, ph, rh, sh, th** und **ck** für einen **Konsonanten** (Mitlaut), werden sie **nicht** getrennt (z. B. *na|schen, la|chen*).

5. Trage alle Trennmöglichkeiten mit Hilfe eines Abtrennungsstrichs („|“) in die folgenden Wörter ein. Benutze im Zweifelsfall ein Wörterbuch.

a) österreichische	b) Zucker	c) Karpfen
d) Rhythmus	e) Häuschen	f) Fashion
g) Muscum	h) Myrrhe	i) Diphthong

Wie bewertest du die folgenden an sich richtigen Trennungen? Formuliere eine Regel für diese Fälle:

Uran|fang – Altbauer|haltung – beste|hende – Sprecher|ziehung

Regel: _____

Musterseite „Treffpunkt deutsch“

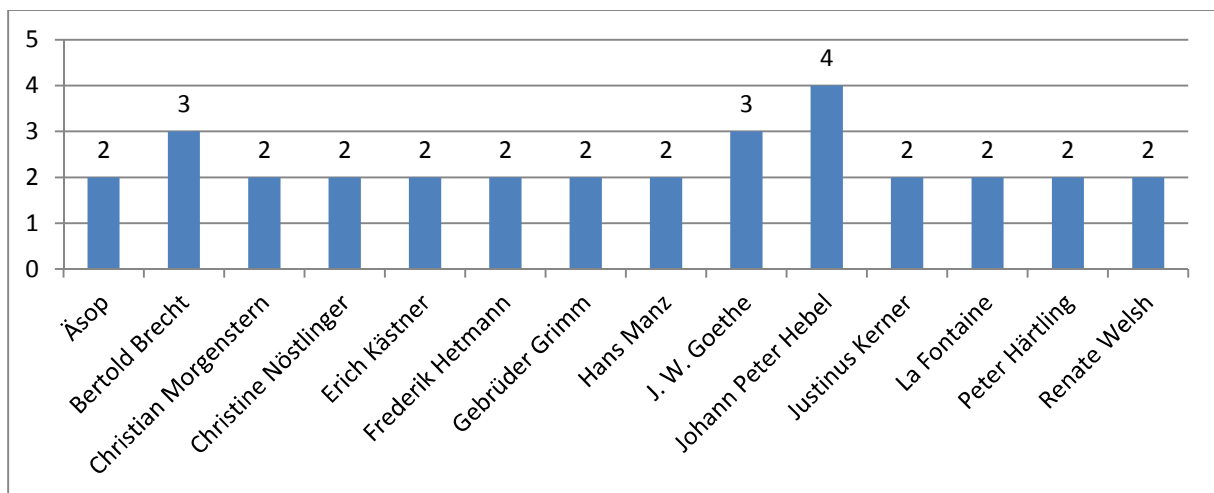
Bei den „Sprachräumen“ werden die für eine erfolgreiche Reifeprüfung grundlegenden Kenntnisse in vier Bänden vermittelt. Das zentrale Ziel des Buches ist, eine stabile Text- und Kommunikationskompetenz aufzubauen. Durch die Vermittlung kulturellen und historischen Wissens erfüllt das Buch eine übergeordnete Bildungsaufgabe. Im Buch befinden sich neben größeren Hauptkapiteln mit maturarelevantem Stoff auch kleinere, kreative „Zwischenräume“, die mit kreativen Aufgaben das Interesse für das Sprachlernen wecken können. Jedes „Sprachraum“-Kapitel schließt mit einem Kompetenztest ab, mit dessen Hilfe die Schüler ihr Wissen überprüfen können. Der Test bezieht sich nicht nur auf das bereits Gelernte, sondern überprüft, wie die Schüler die schon früher gelernten Informationen umsetzen können.

Weiters zeigt meine Analyse, welche Autoren und Textsorten in den österreichischen Sprachbüchern in Unter- und Oberstufe benutzt werden. Der zweite Anhang stellt systematisch dar, welche Autoren und Werke sich in den Lehrmaterialien befinden. Vorweg kann schon gesagt werden, dass österreichische Bücher wesentlich mehr Texte benutzen als die oben analysierten DaF-Bücher. Wie es schon in der Konzeptionsbeschreibung deutlich gemacht wurde, wirken die österreichischen Lehrmaterialien fachübergreifend. Neben den authentischen Sachtexten werden auch literarische Werke in den Unterricht einbezogen. Diese Bücher verwenden zahlreiche literarische Texte, mindestens zwei pro Lektion. Auch Grammatik, die Darstellung verschiedener Sprechakte und pragmatische Kenntnisse werden

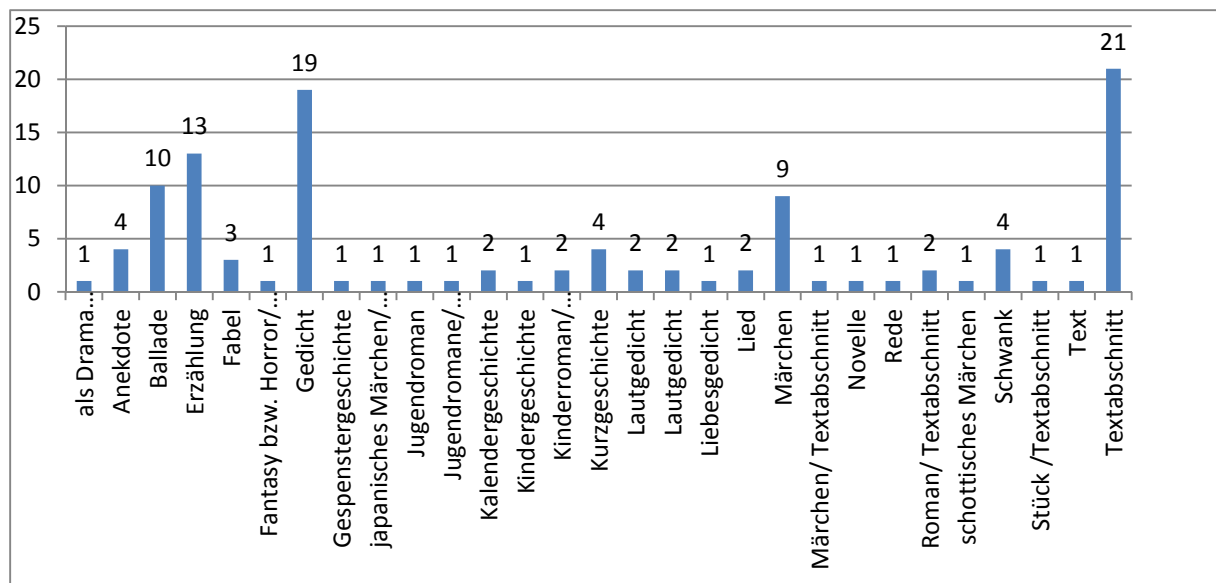
durch Texte vermittelt. Die Verwendung literarischer Texte ist ganz bewusst und die literarische Kommunikation wird auch im Unterricht durchgeführt.

Die verwendeten literarischen Werke stammen mehrheitlich aus der Feder deutscher Autoren, aber auch österreichische und schweizer Literatur sind mit einbezogen. Die Inhalte der Bücher repräsentieren also die ganze deutschsprachige Literatur. Außerdem bekommt auch die Weltliteratur eine große Rolle. Die Werke decken alle literarischen Epochen ab, es werden Texte von älteren, klassischen und auch gegenwärtigen Autoren verwendet.

Auch in der Unterstufe sind Texte feste Bestandteile des Unterrichts. Es werden über 80 Autoren mit 114 verschiedenen Texten oder Textausschnitten in allen Bänden von „Treffpunkt deutsch“ eingesetzt. Die beliebtesten Autoren in der Unterstufe sind Johann Peter Hebel, Goethe, Bertold Brecht sowie die Märchen der Gebrüder Grimm. Die Autoren, die in der Unterstufe vorkommen, stammen hauptsächlich aus Deutschland, aber auch österreichische Autoren wie Erich Fried, Christine Nöstlinger, Helene Flöss oder Renate Welsch werden häufig eingesetzt.



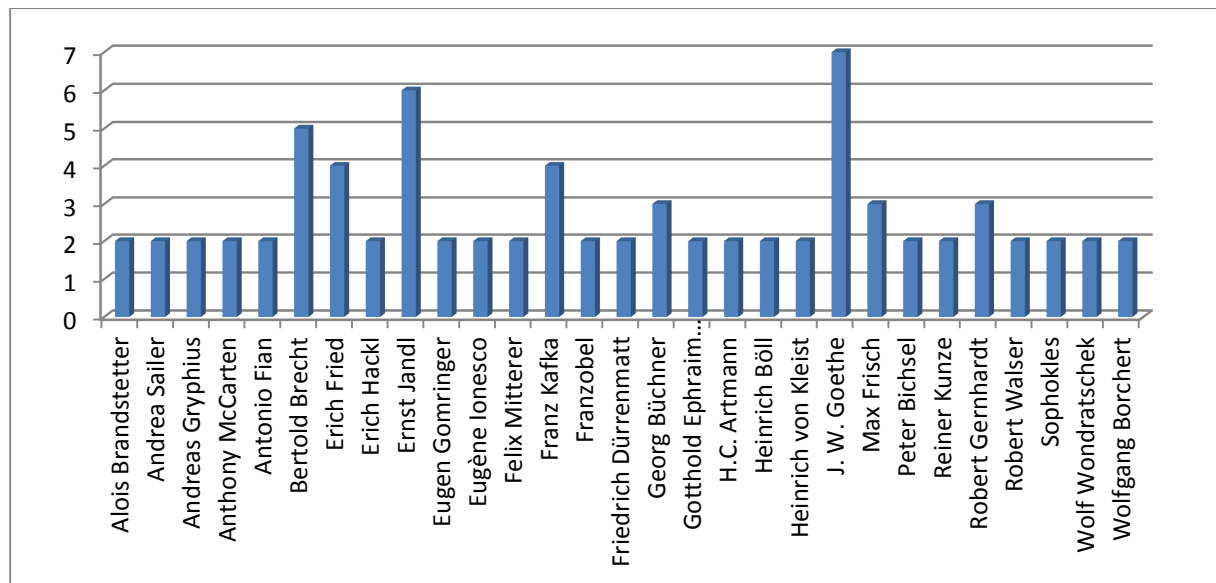
Wie im folgenden Diagramm ersichtlich ist, sind in den Lehrwerken der Unterstufe auch alle Textsorten vertreten. Es soll aber erwähnt werden, dass erzählerische Texte wie Kurzgeschichten, Anekdoten, Märchen, Schwänke oder Fabeln bevorzugt verwendet werden. Ebenso kommen häufig Gedichte und Balladen vor.



Die Texte sind nicht nur „Schmuckstücke“ der thematischen Einheiten sondern es wird vor, während und nach dem Lesen Textarbeit damit durchgeführt. Wie in vielen DaF-Materialien sind auch in diesen Büchern manche Texte gekürzt oder nur als Textabschnitt eingesetzt. Trotzdem handelt es sich dabei um längere Lesetexte bzw. in sich abgeschlossene Texteinheiten. Zur Förderung der Kreativität und positiven Einstellung gegenüber der Sprache wurden Lieder und konkrete Poesie einbezogen. Die meisten DaF-Bücher nutzen dieses Potential literarischer Werke hingegen nicht aus. Märchen von den Gebrüder Grimm oder Erzählungen von La Fontaine oder Äsop sind auch typisch, aber solche Texte fehlen in den DaF-Lehrwerken völlig. In der Unterstufe wird eher Kinder- und Jugendliteratur benutzt. So kann man eine Ähnlichkeit zwischen den beiden Lehrwerkstypen entdecken, weil die DaF-Bücher auch eher Jugendliteratur benutzen. Ein Grund dafür könnte sein, dass diese Werke eine nicht zu komplizierte Sprache und einfachere grammatische Strukturen verwenden. Sie sind altersgerecht und auch in der Grund- und Hochschule aktuell.

In den Lehrwerken der Oberstufe kommen mehr Autoren und Werke vor als in der Unterstufe. In diesem Buch können die Schüler 195 Werke von 149 Autoren lesen und daran arbeiten. Die am meisten verwendeten Autoren wie Goethe, Ernst Jandl und seine konkrete Poesie, Erich Fried oder Bertold Brecht sind auf dem Diagramm dargestellt. Es gibt eine breite Auswahl aus dem Gebiet der deutschsprachigen und der Weltliteratur. Autoren aus aller Welt, wie Eugène Ionesco, Clemens Brentano, Rimbaud usw. bekommen hier einen festen Platz. Die Schriftsteller und literarischen Epochen, die im Literaturunterricht systematisiert vorgestellt sind, tauchen auch hier auf, werden aber eher aus einer textlinguistischen Sicht betrachtet. In diesem Buch werden auch alle Textsorten wie Anekdoten, Aphorismen, Essays,

Portraits, Fabeln oder Satiren vorgestellt, aber typischerweise kommen hauptsächlich Gedichte und längere Prosatexte vor. Auch literarische Besonderheiten werden thematisiert und bewusst gemacht z.B.: die Erzählform des inneren Monologs wurde durch Arthur Schnitzlers Leutnant Gustl dargestellt.



Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Schulbücher, die für Muttersprachler ausgearbeitet sind, textorientierter als die analysierten DaF-Bücher sind. Sie legen größeren Wert auf das integrierte Fertigkeitstraining und versuchen vor allem, eine Sprachbewusstheit bei den Schülern aufzubauen. Sie verwenden nur authentische Texte und repräsentieren dadurch die Lebenswirklichkeit der Lernenden. Das Konzept dieser Bücher lässt sich auch auf der Homepage des Verlags lesen: „Wer gut lesen kann, liest auch gerne!“. Anhand dieser Gesichtspunkte sind die Lehrwerke aufgebaut und legen auch großen Wert auf die Förderung der Lesekompetenz. Die Lektionen basieren auf Texten und literarische Werke sind auch von Anfang an feste Bestandteile des Unterrichts. Das Buch wirkt fächerübergreifend und es ist eng mit dem heimischen Literaturunterricht verbunden. Es fordert eine aktive Textarbeit der Schüler mit der Verwendung des Dreiphasen-Modells. Im Material werden alle Textsorten vorgestellt, damit die Schüler die wichtigsten Merkmale erlernen und mit Texten leichter umgehen können.

Aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik muss noch erwähnt werden, dass die Konzeption und der Aufbau dieser Bücher nicht eindeutig einsetzbar sind. Wegen der verschiedenen Wahrnehmung eines Textes und der unterschiedlichen Lesestrategien können nicht alle von diesen Werken im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Es soll immer

vor Augen gehalten werden, dass der fremdsprachige Leser zuerst in der Fremdsprache lesen lernen soll und auch die nötigen syntaktischen und pragmatischen Fähigkeiten besitzen muss. Es soll berücksichtigt werden, dass der Fremdsprachenunterricht besondere Merkmale hat, weshalb die Texte vor dem Einsatz didaktisiert werden müssen.

5. Eine literarische Leseliste für den DaF-Unterricht am Beispiel von Textvorschlägen der österreichischen Gegenwartsliteratur

Im letzten Kapitel meiner Arbeit habe ich eine Auswahl von österreichischen Autoren und deren Werken zusammengestellt, die in den Deutschunterricht eingebracht werden können. Meine Vorschläge habe ich anhand der analysierten österreichischen Lehrbücher entwickelt. Die Ergebnisse beider Analysen habe ich tabellarisch zusammengefasst, miteinander verglichen und daraus Konsequenzen in Bezug auf ein breiteres Angebot an literarischen Texten für den DaF-Unterricht gezogen.

Als Einführung schreibe ich über die oft aufgetauchte Frage der Bildung eines literarischen Kanons, sammle Argumente, warum Werke der österreichischen Gegenwartsliteratur für ungarische Schüler interessant sein könnten. Abschließend gebe ich einige Vorschläge und didaktische Kommentare zum Einsatz dieser Texte im Unterricht.

Wie ich schon während meiner Arbeit mehrmals festgestellt habe, ist es notwendig, literarische Texte in den Unterricht einzubringen. Die Schüler sollen beim Sprachenlernen emotional angesprochen werden. Sie sollen sich wichtig fühlen und Möglichkeiten bekommen, über ihre Gefühle und ihr eigenes Leben sprechen zu können. In einem Artikel aus der „Zeit“ geht es auch darum, dass Literatur den Schülern näher bringt, Gedanken von unbekannten Menschen, fremde Kulturen und dadurch sich selbst kennenzulernen und ihre eigene Gefühle besser verstehen zu können:

„Aber es entsprang auch dem Willen, die Überlieferung nicht abreißen zu lassen. Geschichte ist nicht nur die Geschichte der Könige und der Generäle und nicht nur die der Bauern und der Arbeiter, sie ist auch die Geschichte der Dichter und der Philosophen, die Geschichte von Büchern, von Dramen, von Gedichten. Darin sind die Träume aufbewahrt, die Ängste und die Hoffnungen der Menschen. Wer diese Geschichte nicht kennt, der kennt die Kultur nicht, der er angehört, der kennt sich selber nicht.“(<http://literaturen.net/was-ist-ein-literarischer-kanon-kanonisierung-kanonbildung-383>)

Die Vorteile von literarischen Texten im Unterricht sind klar zusammengefasst, es stellt sich aber weiterhin die Frage, wozu man einen Kanon braucht. In „Einführung in die

Literaturdidaktik“ des Metzler Verlags steht dazu, dass man „...wegen der Kürze des Lebens: weil man nicht alles lesen kann...“ eine Auswahl von Werken treffen soll. (Paefgen 1999: 64) Bei der Erstellung eines Kanons geht es aber weniger darum, Traditionen zu schützen oder die „klassischen“ Werke aufzuzählen – es soll sich eher um Vorschläge handeln, die einen Rahmen für den Sprachunterricht bilden. „Es geht weniger um Traditionswahrung, als vielmehr um eine begründete und nachvollziehbare Literaturauswahl, die den Lektüre-Umfang auf einen lesbaren begrenzt.“ (Paefgen 1999:64)

Bei der Verwendung literarischer Texte sollen auch die Aktualität und Angemessenheit berücksichtigt werden. Auch wenn wir Gegenwartsliteratur einbringen, sollen die individuellen Bedürfnisse und die Interessen der Schüler im Auge behalten werden. Außerdem sollen die Lehrenden immer darauf achten, dass sie nicht nur den einmal zusammengestellten Kanon benutzen, sondern auch diesen immer wieder erweitern und aktualisieren. Die Verwendung eines gleichbleibenden Kanons kann dazu führen, dass manche Werke nicht mehr aktuell sind und bei den Schülern nicht mehr die Lust zum Lesen und Arbeiten wecken können.

„Wir Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen müssen uns der Unübersichtlichkeit des Literaturmarktes stellen, ständig nach für die Schule Brauchbarem Ausschau halten, ohne gleich den Kanon im Hinterkopf zu haben. Dabei gibt es keine Garantie dafür, dass die Texte, auf die wir dabei stoßen, in zehn Jahren für die Schule noch interessant sind.“ (Paefgen 1999:82)

Bei der Zusammenstellung der Werkauswahl habe ich mich für einen Schwerpunkt auf österreichischer Gegenwartsliteratur entschieden. Die untersuchten Killinger-Bücher haben mir einen Leitfaden gegeben, welche Autoren und Werke der Gegenwart in Österreich bekannt sind und gerne im Unterricht verwendet werden. Ich habe das Gebiet der Gegenwartsliteratur vor allem deswegen gewählt, weil meiner Meinung nach diese Texte den Schülern sprachlich und inhaltlich näher sind als klassische Werke. Das jüngere Erscheinungsdatum der Werke ermöglicht eine bessere Identifikation und während der Lektüre können die Schüler leichter eine Verbindung zu ihrer eigenen Lebenssituation herstellen und darüber sprechen.

Meiner Ansicht nach sind österreichische Autoren in Ungarn zu wenig geschätzt. Sie kommen selten in Alltagssituationen vor und wegen dieser Unbekanntheit wirken sie für die Studenten fremd und undeutlich. Wie sich anhand der DaF-Lehrbuchanalyse feststellen lässt, werden in schulischen Kreisen eher Werke von deutschen Autoren verwendet. Ich denke es sollten die Potentiale der österreichischen Werke erkannt und bewusster behandelt werden. Es lohnt sich, solche Texte zu benutzen, weil die Schüler Eindrücke über die fremde Kultur

bekommen können. Außerdem haben sie wegen der geographischen Lage Österreichs als Nachbarland Ungarns möglicherweise schon gewisse Erfahrungen und Erlebnisse und so können sie sich persönlich angesprochen fühlen. Dabei kann auch erleuchtet werden, dass Österreich den Ungarn nicht ganz fremd ist. Durch die gemeinsame Geschichte der Länder bis 1918 können die Ähnlichkeiten und Unterschiede thematisiert und mögliche Vorurteile abgebaut werden.

Nun werde ich acht ausgewählte Werke aus der österreichischen Literatur vorstellen und einen kurzen Kommentar dazu geben, welche Möglichkeiten es gibt, diese Texte in den Unterricht einzubringen. Die ersten beiden Werke eignen sich gut im Anfangsunterricht. Nach Hunfeld muss Literatur von Anfang an mitreden, also in die Lektion selbst einbezogen werden. Denn sie hat zu jedem Thema des Lehrbuchs ihren Teil zu sagen. (Hunfeld 1994:34) Aus dem Jugendroman *Eine kleine Familie* von **Rosa Pock** habe ich den ersten Teil ausgewählt, wo es indirekt um die Beziehungen innerhalb der Familie geht. Dieser Text hilft dabei, sich Gedanken zu machen, welche Ähnlichkeiten die Schüler mit welchem Elternteil haben. Ein kurzes Gedicht von **Jennie Ebner** mit dem Titel *Der Wind* eignet sich auch gut für Anfänger. Dieses Werk ist nicht wegen seiner kulturellen Züge oder der Identifikation wichtig sondern kann das Kennenlernen besondere Merkmal der Textsorte Gedicht unterstützen. Es kann eine Gedichtanalyse durchgeführt werden und dadurch wird die Fähigkeit, Sinn bilden zu können gefördert. Durch die Entdeckung der Metapher, Symbole und Personifikation können wir das besondere Merkmal eines Gedichts vorstellen und bewusst machen. Außerdem kann auch die Kreativität der Schüler gefördert werden, weil nach der Lektüre können sie sich den Wind vorstellen, darüber erzählen oder sogar eine Zeichnung anfertigen.

Die folgenden Werke sind eher von Niveaustufe B1 bis C1 einsetzbar und thematisieren die österreichischen Besonderheiten. Sie teilen landeskundliche Informationen mit und ermöglichen den Schülern, Eindrücke der fremden Kultur aus einer authentischen Sicht zu sammeln. Durch diese Texte können auch die aktuellen Probleme des Landes vorgestellt und diskutiert werden. Zuerst möchte ich drei Werke zum Thema „Essen und Trinken“ vorschlagen. Während der Analyse von DaF-Büchern habe ich bemerkt, dass zu diesem Thema überhaupt keine Texte vorkommen, obwohl die Esskultur eines Landes sehr gut durch literarische Texte vorgestellt werden kann. Das erste Gedicht mit dem Titel *Leberkäsemmel* von **Friedrich Achleitner** handelt von einer berühmt-berüchtigten Spezialität der Österreicher und zwar dem Leberkäsesemmel. Es eröffnet einen Raum für eine Diskussion darüber, was diese Speise eigentlich ist und welche österreichischen Spezialitäten

die Schüler kennen. Das Gespräch kann auch auf eine persönliche Ebene übertragen werden, etwa mit Fragen, ob sie das schon gekostet haben oder gerne kosten würden.

Anhand zweier Erzählungen und zwar das *Kaffeehaus* von **Peter Altenberg** und eine Beschreibung des Kaffeehauses nach **Stefan Zweig** in *Die Welt von Gestern* kann dasselbe Thema aus zwei verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Durch die zwei unterschiedlichen Stile und Gattungen und zwar eine ironisierende Kolumne und eine sachliche Beschreibung können weitere Kenntnisse über die klassischen Wiener Kaffeehäuser mitgeteilt werden. Es kann auch weiter ausgebaut werden, dass das Kaffeehaus und Kaffeetrinken für die Wiener zum Lebensstil gehört. Sie können sich ihr Leben ohne den täglichen Kaffee und dazu vielleicht einen Kaiserschmarren oder Kuchen nicht vorstellen. Diese Aufgabe können wir noch erweitern, wenn wir neben den literarischen Texten auch Sachtexte oder Videos über moderne Cafés mitbringen. Es kann dadurch diskutiert werden, welche Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten zwischen einem modernem Café und einem Altwiener Kaffeehaus bestehen.

Die Ironie kann sehr gut durch **Thomas Bernhards** Werke dargestellt werden. Die Erzählung *W wie: Wien* mit seiner spöttisch ironisierenden Sprache fördert die Fähigkeit, Bedeutungen zu erfassen und satzübergreifend zu lesen. Die Schüler sollen lernen, zwischen den Zeilen zu lesen und die sekundären Bedeutungen im Text zu entdecken, damit sie das Gelesene zu einem Ganzen zusammenstellen können. Es kann auch in Frage gestellt werden, dass der Autor so banale Themen wie die ‚Toilettenkultur der Wiener‘ ganz seriös darstellt und ob die Kinder es wirklich ernst nehmen können. Durch diese Problemstellungen kann das entdeckende Lernen auch gefördert werden, weil die Schüler selbst die Ironie im Text wahrnehmen und realisieren müssen.

Der Text *Jeder zweite Wiener* von **Felix Dvorak** aus seinem Buch *Küss die Hand, Herr Hofrat!* handelt von Vorurteilen gegenüber Ausländern bzw. Menschen mit fremd klingenden Namen. Es wird die Frage aufgeworfen, ob es so etwas wie einen echten, deutschsprachigen Wiener überhaupt gibt. Eine Auflistung von tschechischen und slowakischen Namen wird von der Frage beendet, ob man diese „Gastarbeiter“ aus Österreich ausweisen sollte. Die Ironie daran ist, dass es sich um die Familiennamen bedeutender österreichischer Politiker, Künstler, Sportler, Professoren, Unternehmer und Vertretern des gesellschaftlichen Lebens handelt. Ohne diese Personen würde es Wien in heutiger Form gar nicht geben. Dieser Text kann dazu dienen, sich über die Zuschreibungen von fremd und eigen Gedanken zu machen und ob es überhaupt eine solche Abgrenzung geben kann.

Peter Handkes Gedicht mit dem Titel *Satzbiographie* eignet sich sehr gut in den höheren Niveaustufen zur Wortschatzerweiterung und Förderung der Kreativität und Individualität. Es werden die folgende Gesichtspunkte im Werk thematisieren: „was ich bin, nicht habe, nicht will, nicht möchte - und was ich möchte, was ich habe und was ich bin“. (Handke 2007: 22) Die Schüler sollen das Gedicht zuerst lesen, darüber diskutieren und dann für sich selbst umschreiben und vor der Klasse berichten. Es kann auch verglichen werden, ob es Unterschiede oder Ähnlichkeiten zwischen dieser Satzbiographie und der Biographie des Autors gibt. Dabei können die Merkmale einer Biographie vermittelt und gelehrt werden und es wird auch deutlich gemacht, dass während eine Biographie systematisch das Leben des Autors thematisiert, eine Satzbiographie persönlicher ist.

Schließlich empfehle ich ein Werk von **Peter Hammerschlag** mit dem Titel *Ungarische Schöpfungsgeschichte*. Meiner Meinung nach ist es wichtig, Ungarn mit fremden Augen zu betrachten. Die Schüler sollen eine Möglichkeit bekommen, ihre eigene Kultur aus der Sicht eines Österreichers zu sehen und sie können diese Ansichten revidieren oder damit übereinstimmen. Das Gedicht behandelt einige Klischees über Ungarn und die ungarische Bevölkerung, die während des Unterrichts entdeckt werden können. So können wir ein Thema für den Unterricht geben und anhand eines ironisierenden Gedichts einen Einstieg in ein ernsthaftes Thema wie Vorurteile oder Stereotypen bieten.

Fazit

Aus der Erkenntnis, dass eine aktuelle Neuentdeckung literarischer Texte im Unterricht zwar bemerkbar ist, aber das tatsächliche Vorkommen literarischer Texte in Lehrwerken mangelhaft und sporadisch ist, ergab sich meine Hypothese, dass literarische Texte nicht systematisch gebraucht werden und ihre Anwendung wenig konsequent ist. Literarische Texte würden demnach nicht in den Unterricht integriert, sie sind eher nur „Schmuckstücke“ und ihre Potentiale für den Fremdsprachenunterricht blieben ungenutzt. Außerdem fehlt ein Kanon der für den Fremdsprachenunterricht geeigneten deutschsprachigen Literatur.

Ich begann mit einer theoretischen Übersicht über die Funktionen und die Verwendungsmöglichkeiten von Texten - und besonders literarischen Texten - im Fremdsprachenunterricht. Besonders zu erwähnen ist dabei das Erlernen von Lesestrategien und kommunikativer Kompetenz. Textarbeit kann Schülern helfen, Texte als Ganzes zu verstehen, die Bedeutungen zu erschließen und die Zusammenhänge im Text zu entdecken.

Schließlich sollen Schüler selbstbewusst mit einem fremden Text umgehen können, ihn verstehen und auch eigene Texte produzieren können.

Um meine Hypothese zu überprüfen habe ich in einem zweiten Teil eine empirische Untersuchung anhand von 15 DaF-Lehrwerken und österreichischen Sprachbüchern durchgeführt. Es ging darum, die Zahl der verwendeten literarischen Texte festzustellen und zu ermitteln, welche Autoren und Texte im muttersprachlichen Leseunterricht verwendet werden. Dabei ließ sich erstens feststellen, dass die Verwendung von literarischen Texten in den DaF-Lehrwerken tatsächlich mangelhaft ist. Es gibt keinen Kanon und die verwendeten Texte werden oft zum Ausschmücken der Bücher eingesetzt. Dabei handelt es sich oftmals um Gedichte oder kürzere Abschnitte aus Erzählungen und Romanen, die eingebaut werden, ohne ihre Funktionen auszuschöpfen. Die Schulbücher, die für Muttersprachler ausgearbeitet wurden, sind textorientierter als die analysierten DaF-Bücher. Sie legen größeren Wert auf das integrierte Fertigkeitstraining und versuchen vor allem, eine Sprachbewusstheit bei den Schülern aufzubauen.

Bei der Analyse war besonders auffällig, dass in der Oberstufe weniger Texte vorkommen als in der Unterstufe, obwohl die Schüler im Niveau C1 bzw. C2 schon stabile Deutschkenntnisse und Sprachbewusstheit haben, um literarische Texte erfassen zu können. Auffällig war auch, dass in den DaF-Büchern hauptsächlich Autoren aus Deutschland vorkommen und nur ganz wenige Werke von Autoren aus Österreich oder der Schweiz.

Als Ergebnis meiner Analyse kann ich also feststellen, dass meine Hypothese sich bestätigt. Die DaF-Lehrbücher benutzen wirklich wenig literarische Texte und wenn, dann meist ohne Aufgabenstellungen, wodurch das Potenzial dieser Texte nicht ausgenutzt werden kann. Literarische Texte sind zumeist nur verkürzt und als Textabschnitt eingesetzt.

Mit meiner Arbeit will ich dazu beitragen, dieses Defizit auszugleichen. Ich habe daher unter Berücksichtigung der analysierten österreichischen Sprachbücher einige Beispieltex te von österreichischen Autoren der Gegenwartsliteratur zusammengestellt. Bei meinen Vorschlägen für einen literarischen Kanon für den DaF-Unterricht habe ich natürlich im Auge behalten, dass sich nicht alle Texte für den DaF-Unterricht eignen. Der fremdsprachliche Unterricht hat nämlich besondere Merkmale, die berücksichtigt werden müssen. Das Wichtigste dabei ist, dass Sprachkenntnisse nicht von Anfang an zur Verfügung stehen, deshalb können nur solche literarischen Texte verwendet werden, die im Unterricht sprachlich zu bewältigen sind.

Literaturverzeichnis

Feld-Knapp, Ilona (2002) Entdeckungen, Budapest, NTK.

Feld-Knapp, Ilona (2005) Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg, Dr. Kovac Verlag.

Feld-Knapp, Ilona (2007) Humor aus DaF-Perspektive In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Budapest.

Feld-Knapp, Schoßöck (2010) Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: TUP.

Hunfeld, Hans (1994) Literatur als Sprachlehre. Berlin und München. Langenscheidt.

Portmann, Paul, Sabine Schmölder-Eibinger (2008) Textkompetenz In: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts Heft 39. München. Klett Verlag.

Paefgen, Elisabeth K. (1999) Einführung in die Literaturdidaktik. Metzler Verlag. Stuttgart.

Ehlers, Svantje (1996) Literarische Texte lesen lernen. München. Klett Verlag.

Hofmann, Helmut (1985) Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht In: Authentische Texte im Deutschunterricht. München. Hueber.

Internetquellen

http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf

<http://www.omniglot.com/language/why.htm>

<http://literaturen.net/was-ist-ein-literarischer-kanon-kanonisierung-kanonbildung-383>

[http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2005-18\(1\)/MAK-13.pdf](http://home.uludag.edu.tr/users/ucmaz/PDF/egitim/htmpdf/2005-18(1)/MAK-13.pdf)

Lehrbücher

Aspekte (Langenscheidt)

Ausblick, (Hueber)

Das neue Deutschmobil, (Klett)

Delfin Teil (Hueber)

Deutsch International (Cornelsen)

Deutsch ist IN (Klett)

Direkt (Klett)
EM neu (Hueber)
Menschen (Hueber)
Pingpong neu (Hueber)
Schritte International (Hueber)
Sicher! (Hueber)
Sowieso (Langenscheid)
Studio d (Cornelsen)
Tangram aktuell (Hueber)

Textvorschläge

Rosa Pock (2004): *Eine kleine Familie*. Graz, Wien: Droschl.

Jeannie Ebner (1993): *Der Wind*. In: Jeanni Ebner: *Sämtliche Gedichte 1940-1993*. Wiener Neustadt: Merbod

Friedrich Achleitner (2004): *Leberkässemmel*. In: Friedrich Achleitner: *wiener linien*. Wien: Zsolnay

Peter Altenberg (1995): *Kaffeehaus*. In: Spinnen, Burkhard (Hrsg.): *Wiener Geschichten*. Frankfurt / M.: Schöffling & Co.

Stefan Zweig (2012): *Die Welt von Gestern*. Frankfurt / M.: Fischer Taschenbuch

Thomas Bernhard (2008): *W wie, Wien*. In: Thomas Bernhard: *Meine Übertreibungskunst*. Frankfurt / M.: Suhrkamp

Felix Dvorak (1989): *Jeder zweite Wiener*. In: Felix Dvorak: *Küss die Hand, Herr Hofrat*. Wien, München: Amalthea

Peter Handke (2007): *Satzbiographie*. In: Peter Handke: *Leben ohne Poesie*. Frankfurt / M.: Suhrkamp Taschenbuch Verlag

Peter Hammerschlag (2009): *Ungarische Schöpfungsgeschichte* In: Franzobl: *Österreich ist schön*. Wien: Zsolnay

Anhang

1. Auflistung literarischer Werke und deren Autoren in DaF-Büchern

Lehrwerk	Autor	Literarisches Werk
Ausblick 1	Andrea Paluch	Getrennt ganz nah -Eine Liebe im Internet
Ausblick 1	Irina Korschunow	Die Sprache mit Christoph
Ausblick 1	Berit Bretschneider	Ganz weit weg
Ausblick 1	Mirjam Pressler	Bitterschokolade
Ausblick 1	Peter Härtling	Oma
Ausblick 1	Nicole Meister	Mons Geschichte
Ausblick 2	Bernhard Hagemann	Mit Vollgas in die Kurve
Ausblick 2	Hans Georg Noack	Rolltreppe Abwärts
Ausblick 2	Franz Hohler	Der Weltuntergang
Ausblick 2	Klaus Kordon	Die Einbahnstraße
Ausblick 2	Andreas Niedrig	Lauf um dein Leben
Ausblick 2	Dagmar Chidolue	Aber ich werde alles anders machen
Ausblick 3	Theodor Fontane	Die Alten und die Jungen
Ausblick 3	Angelina Groß	Wir Jugend von heute
Ausblick 3	J.W. Goethe	Der Zauberlehrling
Ausblick 3	C.O.J.W. Morgenstein	Der Werwolf
Ausblick 3	Brigitte Blobel	Eine Mutter zu viel
Ausblick 3	Kurt Tucholsky	Europa
Ausblick 3	Kirsten Boie	Mit Jakob wurde alles anders
Ausblick 3	Peter Bichsel	Der Erfinder
Das neue Deutschmobil 1	-	-
Das neue Deutschmobil 2	-	-
Das neue Deutschmobil 3	-	-
Deutsch International 1	-	-

Deutsch International 2	Bertold Brecht	Das Wiedersehen
Deutsch International 2	Bertold Brecht	Vergnügungen
Deutsch International 2	Hans Manz	Wiedersehen
Deutsch International 2	Erich Fried	Angst von Zweifel
Deutsch International 2	Ingrid Huber	Das Interview
Deutsch International 2	Marie L. Kaschnitz	Das letzte Buch
Deutsch International 2	Ernst Jandl	My own song (deutsch)
Deutsch International 2	Udo Lindenberg	Er wollte nach London
Deutsch International 2	Franz Kafka	Kleine Fabel
Deutsch International 2	Manfred Eichorn	Zukunft
Deutsch International 2	Achim Bröger	Wahnsinnsgefühl
Deutsch International 3	Peter Bichsel	Der Erfinder
Deutsch ist IN 1	-	-
Deutsch ist IN 2	Heinrich Heine	Wenn ich deine Augen seh
Deutsch ist IN 2	Hermann Hesse	Wo mag meine Heimat sein
Deutsch ist IN 2	Gabriele Wohmann	Unerlaubt lieben
Deutsch ist IN 2	Katrin Hörl	Du
Deutsch ist IN 2	Christian Bieniek	Knutschen erlaubt
Deutsch ist IN 2	Renate Axt	Der Alptraum
Deutsch ist IN 3	-	-
EM neu 2008 Brückenkurs	Peter Weiss	Abschied von den Eltern
EM neu 2008 Hauptkurs	K. Tucholsky	Das Ideal
EM neu 2008 Hauptkurs	E. Canetti	Die gerettete Zunge
EM neu 2008 Hauptkurs	K. Tucholsky	Berlin! Berlin!
EM neu 2008 Hauptkurs	H. Rosendorfer	Briefe in die chinesische Vergangenheit
EM neu 2008 Hauptkurs	L. Streblov	Der Fisch
EM neu 2008 Hauptkurs	A. Schnitzler	Halb zwei
EM neu 2008 Hauptkurs	J. Ph. Reemtsma	Im Keller

Menschen	-	-
Sicher!	-	-
Sowieso 1	-	-
Sowieso 2	-	-
Sowieso 3	Heinrich Hoffmann	Die Geschichte vom fliegenden Robert
Sowieso 3	Bertold Brecht	Fragen eines lesenden Arbeiters
Sowieso 3	Erich Fried	"Wer will, dass die Welt so bleibt..." Aus: Lebensschatten
Tangram aktuell 1	-	-
Tangram aktuell 1	-	-
Tangram aktuell 2	Erich Fried	Was wehtut
Tangram aktuell 2	-	-
Tangram aktuell 3	Marie L. Kaschnitz	Das Haus der Kindheit
Tangram aktuell 3	-	-
Aspekte	-	-
Aspekte	Martin Greif	"Glück ist wie ein Sonnenblick..."
Aspekte	Heinrich Heine	Im wunderschönen Monat Mai
Aspekte	Theodor Storm	Die Zeit ist hin
Aspekte	Erich Fried	Angst und Zweifel
Studio d	Ernst Jandl	Lichtung (Rechts)
Studio d	Paul Maar	Schwierige Entscheidung
Studio d	Joachim Ringelnatz	Die Ameisen
Studio d	Emine Sevgi Özdamar	Meine deutschen Wörter haben keine Kindheit
Studio d	Thomas Brasch	Der schöne 27. September
Studio d	Erich Fried	Herbstmorgen in Holland
Studio d	Róza Domascyna	"Hol mich nicht ab/ wenn ich nicht komme...."
Studio d	Günter Kunert	Lass uns reisen
Studio d	Monika Feth	Die blauen und die grauen Tage
Studio d	Peter Bichsel	Die Erde ist rund

Delfin Teil 1	Greta Amelungen	Ich möchte nicht mehr sollen müssen
Delfin Teil 2	-	-
Schritte International 1	-	-
Schritte International 2	-	-
Schritte International 3	-	-
Schritte International 4	Frederik Vahle	Rheinreise
Schritte International 4	Joachim Ringelnatz	Die Ameisen
Schritte International 4	Helme Heine	Gruß uns Kuss
Schritte International 5	-	-
Schritte International 6	Rafik Schami	Andere Sitten
Pingpong neu 1	-	-
Pingpong neu 2	-	-
Pingpong neu 3	Christine Nöstlinger	Einhorn sagt zum Zweihorn
Direkt 1	-	-
Direkt 2	-	-

2. Auflistung literarischer Werke und deren Autoren in österreichischen Sprachbüchern

2.1. Treffpunkt Deutsch 1, Sprachbuch - Unterstufe, ÖBV, Klett, Stuttgart 2005

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Unsere neue Schule - Sich vorstellen und verständigen</i>	Astrid Lindgren	Pippi geht in die Schule
	Erich Kästner	Regeln für die Schule
	-	Das Kamel und die Ratte
	Heinz Erhardt	Chor der Müllabfuhr
	Gunnel Linde	Der Neue
<i>Die Geschichtenerzähler - In fantastische Welten aufbrechen</i>	Axel Hacke	Kleiner König Dezember
	Christine Nöstlinger	Mein Großvater

	Michael Ende	Das Traumfresserchen
	Hans Manz	Erlebnis
<i>Meine Stadt - Sich informieren</i>	-	-
<i>Bilder, Bilder, Bilder - ihre Sprache und ihre Wirkung</i>	-	-
<i>Spiel doch mit! - Auffordern und Einfluss nehmen</i>	Josef Guggenmos	Ich, du, er, sie, es
<i>Es war einmal - Die Welt der Märchen</i>	Ulli Schubert	Torjäger Timo wird entdeckt
	-	Der Frosch
	Gebrüder Grimm	Jorinde und Joringel
	Gebrüder Grimm	Die Wassernixe
	Gebrüder Grimm	Das Wasser des Lebens
	-	Der Zaubermantel der Hexe
<i>Rund ums Buch - Jugendbücher suchen, lesen und verstehen</i>	Gebrüder Grimm	Die sieben Raben
	Renate Welsh	Spinat auf Rädern
<i>Einander schreiben - Briefe und E-Mails</i>	Christine Nöstlinger	Die Miriam fragt mich

2.2. Treffpunkt Deutsch 2, Sprachbuch - Unterstufe, ÖBV, Klett, Stuttgart 2005

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Nach den Ferien</i>	Hans Manz	Was Worte alles können
	Katja Reider	Eine Klasse für Kira
<i>Durch Nacht und Nebel</i>	Lene Mayer - Skumanz	Der Rachegeist
	Hennig Mankell	Das Neujahrsgelübde
	Heinrich von Kleist	Das Bettelweib von Locarno
	J. W. Goethe	Erkönig
	Barbara Büchner	Der Hund am Wegesrand
	Cornelia Funke	Gespensterjäger
	André Maurois	Das Haus
<i>Aus aller Welt</i>	-	-

<i>Wie gesund ernähren wir uns?</i>	Helene Flöss	Dürre Jahre
<i>Die Stars und wir</i>	-	-
<i>Alles selbst erlebt</i>	Jutta Richter	Der Tag, als ich lernte Spinnen zu zählen
	Christine Rettl	Wo steckt Papa?
	-	Der bestrafte Zwiebel Dieb
	-	Märchen aus Tirol
	Sabine Adatepe	Murat und Drakula
	Eva Marder	Die weiße Insel
<i>Wie viel Mensch braucht ein Tier?</i>	Uwe Timm	Rennschwein Rudi Rüssel
	Felix Mitterer	Superhenne Hanna
<i>In der Textwerkstatt</i>	-	Wie Eulenspiegel einem Esel das Lesen beibrachte
	-	Till Eulenspiegel in Bayreuth
	-	Wie Till Eulenspiegel den Gerber beim Wort nahm
	-	Wie Till Eulenspiegel Erde kaufte
	-	Der Ritt auf der Kanonenkugel und andere Abenteuer
	-	Die versunkene Glocke
	-	Der versalzene Gemeindeacker
	Äsop	Der alte Löwe und der Fuchs
	Rudolf Kirsten	Ungleiche Boten
	-	Der Fuchs und die Trauben
	La Fontaine	Der Löwe und die Maus
	Peter Härtling	Wie Bernd und Frieder miteinander reden
	James Krüss	Das Feuer
	Erwin Moser	Gewitter
	Ernst Jandl	Auf dem Land
	Kurt Schwitters	Regen
	Äsop	Rabe und Fuchs
	La Fontaine	Der Rabe und der Fuchs

	-	Fuchs und Rabe
--	---	----------------

2.3. Treffpunkt Deutsch 3, Sprachbuch - Unterstufe, ÖBV, Klett, Leipzig 2006

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Schule hier und anderswo</i>	-	-
<i>Am Tatort (Krimigeschichten)</i>	Alfred Hitchcock	Die drei??? und der Zauberspiegel
	Mats Wahl	Kill
	Ake Edwardson	Samuraisommer
	Michael Borlik	Rosentod
	Renate Welsh	Ende gut, gar nichts gut
	Engelbert Gressl	Held mit Hirn
<i>Aufgeblättert (wie und worüber Zeitschriften berichten)</i>	-	-
<i>Mode im Wandel der Zeit</i>	-	-
<i>Kleine Fluchten (Umgang mit Medien)</i>	Marie Luise Kaschnitz	Das letzte Buch
	Andreas Schlüter	Das Spiel beginnt
<i>Kurz und bündig</i>	Ingrid Kötter	Nasen kann man so und so sehen
	Gina Ruck-Pauquet	Das Kapuzenmäntelchen
	Georg Britting	Brudermord im Altwasser
	Eoin Colfer	Artemis Fowl
<i>Unsere Sonne</i>	Adalbert Stifter	Die Sonnenfinsternis am 8. Juli 1842
	Jules Verne	In 80 Tagen um die Welt
	Wolfgang Bächler	Der Abend im Frack
<i>Geschichten in Strophen</i>	Justinus Kerner	Der Ring
	Friederich Schiller	Der Handschuch
	J. W. Goethe	Der König von Thule
	Bertold Brecht	Der Schneider von Ulm
	Nicole Serocka	Fahrstühle - Die steile Karriere des Aufzuges

	Heinrich Heine	Loreley
	Erich Kästner	Der Handstand auf der Loreley
	J. W. Goethe	Der Zauberlehrling
	Christian Morgenstern	Der Werwolf
	Brüder Grimm	Der Werwolf
	Franz Hohler	Die Ballade von der Orthographie
	Die Ärzte	Der Graf
	Die Prinzen	Schaurig traurig
	Justinus Kerner	Die traurige Hochzeit

2.4. Treffpunkt Deutsch 4, Sprachbuch - Unterstufe, ÖBV, Klett, Stuttgart 2007

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Lebensträume</i>	Narinder Dhani	Kick it like Backham
	Johann Peter Hebel	Kannitverstan
	Martin Luther King	Ich habe einen Traum
<i>Menschen wie du und ich</i>	Botho Strauß	Mädchen mit Zierkamm
	Louis Sachar - Löcher	Die Geheimnisse von Green Lake
	Hermann Mensing	Alles ist gut, gar nichts
	Peter Härtling	Der gelbe Junge
	Werner Färber	Das Spiel ist aus, die Situation ist perfekt
<i>Es steht in der Zeitung</i>	-	-
<i>Geld regiert die Welt</i>	Frederik Hetmann	Geräusch der Grille - Geräusch des Geldes
<i>Liebe durch die Zeiten</i>	Sibylla Schwarz	Ist Lieb ein Feuer
	Clemens Brentano	Der Spinnerin Nachtlied
	Erich Fried	Nachtgedicht
	Stefan Dörsing	Liebesgedicht
	J.W. Goethe	Maifest
	Wolfgang Gabel	Einfach in den Arm nehmen

	Joseph von Eichendorff	Neue Liebe
<i>Das ist hier die Frage!</i>	-	-
<i>Meine berufliche Zukunft</i>	-	-
<i>Seltsame Begebenheiten</i>	Otto Ernst	Nis Randers
	Fritz von Herzmanovsky - Orlando	Kaiser Joseph und die Bahnwärterstochter
	Wilhelm Busch	Fink und Frosch
	Joachim Ringelnatz	Die Ameisen
	Ludwig Heinrich von Nicolay	Der Mops und der Mond
	Jeremias Gotthelf	Die schwarze Spinne
	Johann Peter Hebel	Unverhofftes Wiedersehen
	Johann Peter Hebel	Das wohlfeile Mittagessen
	Bertold Brecht	Der hilflose Knabe
	Bertold Brecht	Die zweifelhafte Korrektur
	Sigismund von Radecki	Ehrlichkeit
	Frederik Hetmann	Der Pferdedieb
	Christian Morgenstern	Fips
	Johann Peter Hebel	Der Vater und der Sohn

2.5. Sprachräume 1, Deutsch für die AHS-Oberstufe, ÖBV, Wien 2012

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Vorraum: Einladung zum Lesen</i>	Anthony McCarten	Superhero: Der Eindruck eines Lesers
	Anthony McCarten	Donalds erste Action
	Mirjam Pressler	Nathan und seine Kinder
<i>Sprachraum 1: Erzählen</i>	Franz Hohler	Die neue Nachbarin
	H.C. Artmann	Keine Menschenfresser, bitte
	Alois Brandstetter	Überwindung der Blitzangst
	Peter Handke	Die neuen Erfahrungen

	Heimito von Doderer	Die Teller
	Nadja Einzmann	An manchen Tagen
	Jörg-Martin Willnauer	Die neuen Nachbarn
<i>Sprachraum 2: Arbeitstechniken - Referate</i>	-	-
<i>Zwischenraum 1</i>	Jana Frey	Kein Wort zu Niemandem
	Sherman Alexie	Das absolut wahre Tagebuch eines Teilzeitindianers
<i>Sprachraum 3: Effizienter lesen</i>	Karl Popper	Alles Leben ist Problemlösen
	Paul Maar	Lippels Traum
<i>Sprachraum 4: Zusammenfassen</i>	Reiner Kunze	Clown, Maurer oder Dichter
	Max Frisch	Geschichte von Isidor
	Ilse Aichinger	Das Fenster-Theater
<i>Zwischenraum 2</i>	-	-
<i>Sprachraum 5: Zeitung lesen</i>	-	-
<i>Sprachraum 6: Stil</i>	Adalbert Stifter	Der Hagestolz
	Peter Bichsel	Ein Tisch ist ein Tisch
<i>Zwischenraum 3</i>	-	-
<i>Sprachraum 7: Argumentieren</i>	Erich Fried	Gründe
<i>Sprachraum 8: Reden und Zuhören</i>	-	-
<i>Zwischenraum 4</i>	-	-
<i>Sprachraum 9: Die Epik</i>	Georg Büchner	Märchen
	-	Beim Sattelgreger ist es anweilig
	Aesop	Der Fuchs und der Storch
	Heinrich von Kleist	Rätsel
	Wolfdietrich Schnurre	Beste Geschichte meines Lebens
	Günter Grass	Die Blechtrommel
	Franz Kafka	Der Prozess
	Max Frisch	Stiller
	Heinrich Böll	Ansichten eines Clowns
	Heinrich Böll	Gruppenbild mit Dame

	Thomas Bernhard	Gehen
	Gernot Wolfgruber	Niemandland
	Johann Wolfgang von Goethe	Novelle
	Gerhard Roth	Ich bin ein Zuseher auf Fußballplätzen
	Wolf Wondratschek	Hausaufgaben
	Franz Innerhofer	Schöne Tage
	Erich Hackl	Anprobieren eines Vaters
	Joseph von Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts
	Georg Büchner	Lenz
	Therese Weber	Häuslerkindheit
	Franz Rieger	Internat in L.
	Reiner Kunze	Fünfzehn
	Heinrich von Kleist	Der neuere (glücklichere) Werther
<i>Sprachraum 10: Die Lyrik</i>	Daniel Kehlmann	Die Vermessung der Welt
	J. W. Goethe	Ein Gleiches
	Hugo Ball	Karawane
	Hilde Domin	Wer es könnte
	Christian Teissl	Nachruf auf eine Landschaft
	Gert Jonke	Oft gehe ich
	Margret Kreidl	Alles schlucken
	J. W. Goethe	Meeres Stille
	Christian Morgenstern	Das große Lalulá
	Heinz Erhardt	Die Made
	Christine Nöstlinger	Auszahlreime
	Jochen Missfeldt	Chronik des heutigen Tages
	Ernst Jandl	manchmal hab ich eine solche wut...
	Andrea Sailer	Bequem
	Bettina Wegner	Cool sein
	Ulla Hahn	Bildlich gesprochen

	Eduard Mörike	Er ist's
	Wolfgang Bächler	Im Zug
<i>Zwischenraum 5 (Lyrik kreativ)</i>	Christian Morgenstern	Das Nasobém
	Christian Morgenstern	Das Huhn
	Christian Morgenstern	Das ästhetische Wiesel
	Christian Morgenstern	The aesthetic weasel
	Ernst Jandl	Ottos Mops
	Robert Gernhardt	Rätsel
	Robert Gernhardt	Noch ein Rätsel
	Lewis Carroll	Jabberwocky
<i>Sprachraum 11: Die Dramatik</i>	Sophokles	König Ödipus
	Aristophanes	Lysistrata
	Wolfgang Bauer	Lukrezia
	Felix Mitterer	Heim
<i>Sprachraum 12: Sprache und Texte vom Mittelalter bis heute</i>	Hartmann von Aue	Der arme Heinrich
	Markus Werner	Bis bald
<i>Zwischenraum 6:</i>	-	-
<i>Sprachraum 13: Sachtexte</i>	Luise Rinser	Die rote Katze
	Alfred Komarek	Beschreibung meines Katers
<i>Sprachraum 14: Sprache heute</i>	-	-

2.6. Sprachräume 2, Deutsch für die AHS-Oberstufe, ÖBV, Wien 2005

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Vorraum: Männersprache - Frauensprache</i>	-	-
<i>Sprachraum 1: Personen charakterisieren</i>	Joesi Prokopetz	Feinkost
	Josef Haslinger	Opernball
	Rudolf Pritz	Der Stockinger

<i>Zwischenraum 1</i>	Peter Landerl	Notizheft
	Franzobel	Österreich ist schön
	Adolf Rami	Beim Fleischer
<i>Sprachraum 2: Überdenken und formulieren</i>	-	-
<i>Zwischenraum 2</i>	Anna Gavalda	Ich wünsche mir, dass irgendwo jemand auf mich wartet
<i>Sprachraum 3: Mündlich kommunizieren</i>	Felix Mitterer	Abstellgleis
	Dieter Wunderlich	Gustav
	Paulus Hochgatterer	Wildwasser
<i>Sprachraum 4: Argumentieren</i>	-	-
<i>Sprachraum 5: Den Stil verbessern</i>	Hans Georg Ruhe	Eine Sprache haben
	Engelbert Obernosterer	Der Zaun der Welt
	Rudolf Bayr	Der Mann, der Ameisen auswich
	Helmut Qualtinger	Die Fahrschimpfschule
	Wolfgang Wagerer	One-Man-Show
	Andreas Gryphius	Es ist alles Eitel
	Wolfgang Borchert	Die drei dunklen Könige
	Carl Zuckmayer	Die Geschichte vom Tümpel
	Christoph Ransmayer	Die letzte Welt
	Alois Brandstetter	Das Wesen der Feuer
<i>Zwischenraum 3</i>	Antonio Skarmeta	Der Schuh
	Magdalena Reinberg	Angel's Dance
	Ephraim Kishon	Der seekranke Walfisch
	Dieter P. Meier - Lenz	Ehe
	Erich Fried	Was es ist
<i>Sprachraum 6: Medien und Werbung</i>	Franzobel	Ikea
<i>Zwischenraum 4 (Literatur aus Österreich nicht nur auf Deutsch)</i>	Maja Haderlap	prihodi/ Ankünfte
	Jurica Csenar	ptica/ Vogel
	Hana Rigo	Prekazy/ Hindernisse
	Ilija Jovanovic	Bündel/ Budjo

	Gyula Pulay	man darf
<i>Sprachraum 7: Alte Mythen neu</i>	Ernst Jandl	erschaffung der eva
	Marin Sorescu	Noah, ich will dir was sagen
	Robert Walser	Odysseus
	Franz Kafka	Der Geier
<i>Zwischenraum 5</i>	-	-
<i>Sprachraum 8: Renaissance, Humanismus, Barock und Aufklärung</i>	Sebastian Brant	Das Narrenschiff
	Angelius Silesius	-
	Paul Fleming	An sich
	Eugen Gomringer	Jeder sucht sich selbst
	Andreas Gryphius	An die Welt
	Georg Christoph Lichtenberg	-
	Gotthold Ephraim Lessing	Der Rabe und der Fuchs
	Abraham a Santa Clara	Wunderlicher Traum von einem großen Narrennest
<i>Sprachraum 9: Epik</i>	Ronald Ross	Der Lima - Express
	H.C. Artmann	Abenteuer eines Weichenstellers
<i>Zwischenraum 6</i>	-	-
<i>Sprachraum 10: Lyrik</i>	J. W. Goethe	Wanderers Nachtlied
	J. W. Goethe	Ein Gleiches
	Karl Kraus	Die letzte Tage der Menschheit
	Bertold Brecht	Liturgie vom Hauch
	Ernst Jandl	Ein Gleiches
	Andreas Okopenko	Sonnenlied
	Matthias Politycki	Penners Nachtlied
	Gottfried Bann	Nachtcafe
	Landfried Schröpfer	andres nachtlied
<i>Zwischenraum 7</i>	-	-
<i>Sprachraum 11: Drama</i>	Sophokles	Antigone
	Gotthold Ephraim Lessing	Miss Sara Sampson

	Bertold Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder
	Friedrich Dürrenmatt	Der Besuch der alten Dame
<i>Zwischenraum 8</i>	-	-
<i>Sprachraum 12: Sachtexte</i>	Johann Gottfried Seume	Spaziergang nach Syrakus
	Uwe Dick	Monolog eines Radfahrers
<i>Sprachraum 13: Sprache der Gegenwart</i>	Christian Morgenstern	Die Behörde
	Robert Gernhardt	Was gibt's denn da zu lachen

2.7. Sprachräume 3, Deutsch für die AHS-Oberstufe, ÖBV, Wien 2006

Thema	Autor	Literarisches Werk
<i>Sprachraum 1: Sachtexte verstehen und deuten</i>	-	-
<i>Zwischenraum 1</i>	-	-
<i>Sprachraum 2: Gedanklich orientierte Texte</i>	-	-
<i>Zwischenraum 2</i>	Bertold Brecht	Das Wiedersehen
	Uwe Kolbe	Ungleichheit der Chancen
	Wolfgang Borchert	Lesebuchgeschichte
<i>Sprachraum 3: Interpretation epischer Texte</i>	Peter Bichsel	Zur Stadt Paris
	Wolf Wondratschek	Mittagspause
	Walter Helmut Fritz	Augenblicke
<i>Zwischenraum 3</i>	Bertold Brecht	Geschichten vom Herrn Keuner
	Franz Kafka	Kleine Fabel
	Franz Kafka	Gib's auf
	Jean de La Fontaine	Das Hähnchen, die Katze und das Mäuschen
<i>Sprachraum 4: Interpretation lyrischer Texte</i>	Clemens Brentano	Was reif in diesen Zeilen steht
	Paul Celan	Fadensonne
	J. W. Goethe	Maifest
	Eugen Gomringer	-

	Ernst Jandl	ich sag das ist ein Gedicht
	Kurt Marti	dem herrn unserem gott
	Franz Mon	Lesebuch
	Wolfgang Körner	Vielleicht ist Glück
	Bodo Morshäuser	Blues in Mittagspause
	Gerhard Rühm	-
	Andrea Sailer	Mädchen von nebenan
	Karl Krolow	Der Goldfisch auf der Lauer
Zwischenraum 4	Erich Fried	totschlagen
	Sarah Kirsch	Bäume
	Christoph Meckel	Andere Erde
	Pablo Neruda	Ode an die Socken
Sprachraum 5: Interpretation dramatischer Texte	Georg Büchner	Woyzek
Zwischenraum 5	Antonio Fian	Alarm
Sprachraum 6: Die Macht der Medienbilder	-	-
Zwischenraum 5		-
Sprachraum 7: Rhetorik	Martin Luther King	Ich habe einen Traum
Sprachraum 8: Stilübungen	Friedrich Achleitner	wiener linien
Zwischenraum 6	-	-
Sprachraum 9: Kommunikation	Antonio Fian	Alarm
	Eugène Ionesco	Die kahle Sängerin
	Ernst Jandl	die tassen
	Georg Friedrich Jünger	Der Knopf
	Jacques Prévert	Frühstück
	Arthur Rimbaud	Der Schläfer im Tal
Zwischenraum 7	-	-
Sprachraum 10: Nachdenken über die Sprache	Andreas Günther	Ketzereien
	Eugène Ionesco	Nun geht Josette
	Luigi Malerba	Die Überlegenheit des Menschen über den Mistkäfer

Zwischenraum 8	Erich Hackl	Anprobieren eines Vaters
Sprachraum 11: Die Sprache der Gegenwart	-	-
Zwischenraum 9	-	-
Sprachraum 12: Fit für fachspezifisches Schreiben und wissenschaftliches Arbeiten	-	-
Raum für eine neue Idee	Arthur Schnitzler	Leutnant Gustl

2.8. Sprachräume - Maturatraining, Deutsch für die AHS-Oberstufe, ÖBV, Wien 2012

Thema	Autor	Literarisches Werk
Sprachraum 1	-	-
Sprachraum 2	Hans Christian Andersen	Das kleine Mädchen mit den Schwefelhölzern
Sprachraum 3	Kurt Tucholsky	Die Kunst, falsch zu reisen
	Robert Walser	Der verlorene Sohn
	Andrea Sailer	14 Tage Griechenland
	Gottfried Benn	Reisen
Sprachraum 4	Max Frisch	Fragebogen
	Dalai Lama	Alle, die glücklich sind (Ratschläge des Herzens)
Sprachraum 5	Friedrich Dürrenmatt	Die Physiker
	Herfried Münkler	Sicherheit und Risiko
	Ingeborg Bachmann	Freies Geleit
	Marie Luise Kaschnitz	Hiroshima
Sprachraum 6	Marlene Streeruwitz	Jessica
	Elfriede Haslehner	Mode
Sprachraum 7	-	-
Sprachraum 8	Stéphane Hessel	Empört euch!
	Peter Turrini	Das Nein
	Erich Fried	Die Abnehmer
	Gioconda Belli	Niemand sucht aus

	Eduardo Galenao	Das Recht zum Träumen
<i>Sprachraum 9</i>	Trude Marzik	Allan bist gar nix
	Jagoda Marinić	Eigentlich ein Heiratsantrag
	Bertold Brecht	Liebe zu wem?
	J. W. Goethe	Mailed
<i>Sprachraum 10</i>	Andrea Sailer	Kinder