

Text im Unterricht Deutsch als Fremdsprache schafft Emotionen. Aber wie?

Pavla ZAJÍCOVÁ

In diesem didaktisch angelegten Beitrag will ich zuerst Fragen bilanzieren, die mit der Textbeschaffenheit und der Beziehung von Text und Emotion zusammenhängen, wie diese Fragen in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion nicht nur der letzten Jahre erörtert werden. Zugleich will ich auf einige Diskrepanzen hinweisen, die zwischen den theoretisch angelegten Forderungen an den Text und dem Text im unterrichtlichen Alltag bestehen. Weiter will ich Anstrengungen vorstellen, die am germanistischen Lehrstuhl in Ostrava im Zusammenhang mit der Konstellation „der narrative Text – die Narration des Schülers – seine Emotion“ vorgenommen wurden.

Text und Emotion im Unterricht DaF – eine mit Fragezeichen zu lesende Verbindung. Was für ein Text wird dem Schüler vorgelegt und zugemutet? Und zwar dem Schüler, der nicht nur ein Lerner ist, sondern auch Leser und Mensch.

1. Begriffe

Zum Begriff des Textes: In den zahlreichen Textbegriffen und -definitionen werden Wesenheiten und Merkmale genannt, wie zum Beispiel Sprachlichkeit (ja-nein), Zeichenhaftigkeit, Abgeschlossenheit, Kohäsion, Kohärenz, Funktion des Mittels bzw. Produkts des sprachlichen Handelns, Funktion der Vermittlung zwischen Welt und Bewusstsein. In Anlehnung u.a. an Schmidt (1973), Dijk (1972) und Hrbáček (1994) verstehe ich den Text als eine komplexe sprachliche oder nichtsprachliche¹ inhaltlich und formal funktionale, sich in der Kommunikation realisierende kohärente Struktur, in der sich die Beziehung zwischen der mentalen Repräsentation des Produzenten bzw. Rezipienten und der Welt als *Sinn* manifestiert.

Zum Begriff der Emotion: In Anlehnung an Frijda (2008) verstehe ich hier die *Emotion* als intrapersonales Erleben innerer oder äußerer Reize zwischen den Polen „angenehm“ und „unangenehm“. Frijda setzt voraus, dass die Emotion Aktivität, Teilnahme an der Interaktion, Austausch, gemeinsames Handeln und gegenseitige Beziehung zur Folge hat.

Fiehler (1990) thematisiert die intersubjektive Komponente der Emotion und bezieht in die Emotionskonzeptualisierung Interaktion und Kommunikation mit ein. Sein Augenmerk gehört der Kommunikation von Emotion in Form von Bewertung. Er hält die Kommunikation von Emotionen für keinen eigenständigen Gegenstandsbereich (37), nach ihm stellt die Emotion „ein spezifisches Verfahren und eine spezifische Form der Bewertung“ dar (48), Emotionen „haben die Funktion bewertender Stellungnahmen...“

¹ Im Zusammenhang mit dem potentiellen nichtsprachlichen Charakter des Textes denken wir an den narrativen Text, auf dessen Durchlässigkeit für nichtsprachliche Codes oder Kunstformen wie Bild, Film, Drama, Ballett, Musik und Pantomime van Dijk aufmerksam machte (Dijk 1972:14).

(37) zu den unterschiedlichsten Themen, Situationen etc., an denen die ganze Person beteiligt ist – nicht nur kognitiv, sondern auch emotional (49).

Dieter Wolff (2004) charakterisiert das Verhältnis von Emotion und Kognition als das der Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit. Darüber hinaus zeigt er den konstruktiven Charakter dieser Symbiose auf. Sowohl emotionale und kognitive Strukturen als auch Sprechhandlungsstrukturen entstehen im Prozess der *Konstruktion aus* und *Interaktion zwischen* der bereits vorhandenen kognitiv-emotionalen Erfahrung und einem neuen Input (vgl. Wolff 2004:92).²

Auch Katrin Döveling spricht von der wechselseitigen Beeinflussung von Kognition und Emotion. Gleichzeitig weist sie jedoch auf den Unterschied hin, den es gebe: zwischen der „simultanen Form der Weltkonstruktion und -aneignung“ durch Emotion auf der einen Seite und der „sequentiellen Form der Weltkonstruktion“ in Kognition, Symbol und Sprache auf der anderen Seite (Döveling 2005:38 f.).

Nach Shweder ist Emotion kein Objekt, kein Konzept, kein Begriff. Sie sei als komplexe narrative Struktur zu verstehen, die der körperlichen und affektiven Erfahrung Form und Inhalt gibt (Shweder 1994:37). Er weist darauf hin, dass wenig darüber bekannt ist, wie die narrativen Strukturen der Erfahrung in unterschiedlichen Kulturen beschaffen sind (42), und deshalb schlägt er im Hinblick auf die Bedürfnisse der komparativen und interdisziplinären Forschung die Unterscheidung von vier Bereichen der Emotion vor: „wants, feelings, beliefs and values“ (2004:81, 94).

In seiner Monographie über das Lernen spricht Spitzer von der „eindeutig nachgewiesenen alten Erkenntnis, dass emotionale Beteiligung das Lernen erheblich verbessert“ (2006:159 f.). Er verlangt „Lernen mit positiven Emotionen“ (172). Gleichzeitig hält er fest: „was er /der Schüler/ zum Lernen braucht – die Verbindung des Stoffs zu seiner Welt... /.../ ...Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (160).

2. Text in der Fremdsprachendidaktik und im Fremdsprachenunterricht

Beim ersten Blick auf die Historie des Fremdsprachenunterrichts stellen wir fest, dass die Frage nach dem Zusammenhang von Text und Emotion jahrhundertlange Wurzeln hat. In der älteren und jüngeren Vergangenheit spricht man allerdings nicht von Emotion, sondern von Interesse, Herz, Freude, von Anregungen für die Sinnesorgane, von Einbeziehung der Phantasie und der Aktivität des Schülers. Ähnlich wird nicht die explizite Frage der Textbeschaffenheit gestellt, dafür aber die der Reihenfolge von Erkenntnis und Sprache oder die der lebensnahen, sinnvollen, relevanten Lerninhalte, die der individuellen perspektivischen Weltwahrnehmung und des sprachlichen Ausdrucks dafür, die der Bezugnahme aufeinander, der Kommunikation und des Dialogs.

Trotz der nachvollziehbaren jahrhundertlangen reformatorischen Bemühungen um gute Lernkonstellationen von Text und Emotion wird der heutige Schüler immer wieder seltsamen Textbegegnungen ausgesetzt. Über seine Erfahrung mit Text am Ende der 50er Jahre des 20. Jh. schreibt Eugen Ionesco:

„[In meinem französisch-englischen Konversationslehrbuch stieß ich] ... auf erstaunliche Wahrheiten. Z. B. dass die Woche sieben Tage hat. Für mich nichts Neues, nebenbei. Oder

² Zu den Konstruktionen aus und Interaktionen zwischen Emotion und Kognition, Emotion und Entscheidung, Emotion und Handlung vgl. auch Maturana/Varela (1987); Komárek (1997); Roth (2001).

dass der Fußboden unten ist und die Decke oben. Etwas, was mir ebenfalls möglicherweise schon bekannt war, aber über das ich nie ernsthaft nachgedacht hatte. Ich hatte es vergessen. Es kam mir plötzlich so verblüffend wie unbestreitbar richtig vor... Nach der dritten Lektion wurden zwei Figuren eingeführt... Herr und Frau Smith, ein englisches Paar. Zu meiner großen Verwunderung ließ Frau Smith ihren Mann wissen, dass sie gemeinsam mehrere Kinder haben, dass sie beide in der Umgebung von London wohnen und dass sie Smith heißen, ferner, dass Smith in einem Büro arbeitet, dass sie ein Dienstmädchen namens Mary haben... dass sie seit zwanzig Jahren Freunde haben, die Martin heißen, und dass ihr Haus eine Burg ist. Denn: 'das Haus des Engländers ist wahrhaft seine Burg'.“
(Schwerdtfeger 1989:7)

Nach der „Geschichte des zweieinhalbtausendjährigen Fremdsprachenunterrichts“ (Kelly 1976:269) thematisiere die Fremdsprachendidaktik den Text seit den 30er Jahren des 20. Jh. Allerdings ist noch in Icklers ‚Bibliographie Deutsch als Fremdsprache‘ aus dem Jahre 1985 das Stichwort „Text“ nicht zu finden. Heute können wir zwar festhalten: Der Text stellt eines der dominanten Themen der didaktischen Fachdiskussion dar. Aber auf der anderen Seite ist der skriptartige schematische Texttyp im Lehrwerk immer noch recht vital. Die Anforderungen der audiolingualen Methode an die Situativität der Übungstexte z. B., oder die der kommunikativen Methode an die Möglichkeit der Textwahl wurden bis heute kaum eingelöst.

Welche Forderungen werden heute von den didaktischen Positionen erhoben? Ausgangspunkt für die Themenwahl sollen die Universalien der menschlichen Erfahrung sein, das Textangebot soll vielfältig sein im Hinblick auf die Textsortenvertretung, abwechslungsreich im Hinblick auf die funktionalen Stile, es sollen literarische Texte exponiert werden und der Text soll die Plurizentriertheit und Multiperspektivität der Weltwahrnehmung vermitteln. Edelhoff (1985) ist darum bemüht, die Authentizität als Texteigenschaft mit einzubeziehen, Ries (1987) erhebt den Anspruch auf Text-Polyfunktionalität, Cauneau (1992) bereitet den Text exemplarisch auf als Folie für Aussprache- und Intonationsübung, Rampillon (1989) erweitert den Begriff der Textfunktion um die des psychisch-emotionalen Anreizes, die interkulturelle Didaktik reklamiert die Textfunktion als Medium der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit. Außerdem kann ein Interesse am narrativ strukturierten Text verzeichnet werden (z. B. Frenzl 1985, Morgan; Rinvoluti 1985, Tzur 1994). Kennzeichnend ist, dass dieses Interesse kaum theoretisch reflektiert wird. Der Umgang mit der Narration scheint weitgehend auf deren pragmatischem Verständnis, auf Erfahrung und Intuition aufzubauen. Die spezifische Wirkung der Narration wird als selbstverständlich hingenommen – in der Sprachtherapie, Psychotherapie, Erziehung. Als eine besondere Kuriosität gilt, dass der narrative Text als primäre Texteinheit in der psycholinguistischen Erforschung der mentalen Schemata ausgenutzt wurde, wobei die kognitive Repräsentation des narrativen Schemas implizit vorausgesetzt wurde.

Textmerkmale allgemein und weiter das Wesen des narrativen Textes – eine schwierige Frage. Vieles deutet darauf hin, dass sie miteinander verwoben sind: die Narration – die Emotion – die Sprache – der Text – das Denken. Diese Symbiose ergäbe sich nicht nur aus den etymologischen Parallelen der Narration und der germanischen Ausdrücke für Aufzählen, Zahl, Reihenfolge, Rede, Sprache; sicherlich auch aus der schwer zu vollziehenden Trennung von Denken und Sprechen, von Kognition und Emotion, von Narration und Emotion und nicht zuletzt aus der Parallele zwischen der Struktur der sprachlichen Narration und der Struktur des Denkens, die uns Lévi-Strauss vor Augen führte.

Nach der Konjunktur der qualitativen, linguistischen, emotionalen und anderer Wenden wird auch die narrative Wende angesagt (Doris Bachmann-Medick, hier nach Anz 2006). Der narratologische Virus griff längst nicht nur auf Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie über – zwischen den in Mitleidenschaft gezogenen Disziplinen werden Anthropologie, Ethnologie, Historiographie, Kommunikationstheorie, Handlungstheorie, Filmographie, Logotherapie, Psychotherapie, Psychiatrie, Theologie, Ethik und Ästhetik genannt. Vor diesem kaum zu überschauenden Hintergrund will ich auf einige Konzeptualisierungen der Narration hinweisen, die die in den letzten Jahrzehnten vollzogene Verwandlung des Narrationsbegriffs punktuell beleuchten.

- 1) In den Textdisziplinen können wir eine Verschiebung des Narrationsverständnisses etwa in der Richtung von außen nach innen verzeichnen – von der Narration als synthetisierendem Bezug auf das heterogene Weltgeschehen (Ricoeur, hier nach Carr 1986) über Narration als spezifische kommunikative Einstellung (N. R. Wolf 2002) bzw. als Medium der Intersubjektivität (Gumbrecht 1980) bis zur Narration als Methode für den Ausdruck der subjektiven Erfahrung (Labov 1980).
- 2) Im Hinblick auf die Zweigleisigkeit der Textverarbeitung – vom Text bzw. vom Kopf ausgehend – wird dem narrativen Text der Wert einer kognitiven Superstruktur zugeschrieben, deren mentale Kohärenz als Emotion, Bewertung, Moral, Entscheidung und Schlussfolgerung gebildet wird (Dijk 1980:170-207).
- 3) Im psychologischen Konzept der Dichotomie von „possible world“ und „actual mind“ (Bruner 1986) wird zwischen zwei Wissenssystemen unterschieden. Das erste ist als Objekt strukturiert – entsteht zwar aufgrund der menschlichen Erkenntnis, etabliert sich dann aber unabhängig vom konkreten Subjekt. Das zweite System ist das kognitive System eines jeden Subjekts, welches zu jedem Objektwissen eine emotional-bewertend-narrative Beziehung aufbaut und ihm einen bestimmten Sinn zuteilt. Die narrative Struktur hält Bruner für die souveräne und hierarchisch höchste kognitive Struktur einer jeden Persönlichkeit.
- 4) Als eine explizit vorsprachliche Struktur wird die Narration in der Psychologie experimentell erforscht und analysiert (z. B. Stern 1985).
- 5) Eine fundamentale philosophische Analyse der Narration liefert David Carr. Er erklärt die narrative Struktur als eine primär vorsprachliche menschliche Existenzstruktur in der Zeit, die zwei Einheiten konstituiert: „[...] on the one hand the unity of the lived and the told and on the other hand the unity of the individual and the social or historical“ (Carr 1986:184). Carr argumentiert, dass die narrative Struktur – als ein spezifisch menschliches Prinzip der Existenz, des sprachlichen Ausdrucks und des gegenseitigen Verstehens – zugleich das Prinzip der Entwicklung der individuellen, sozialen und historischen Kohärenz repräsentiert.

3. Der narrative (NT) und der deskriptive Text (DT) im Rezeptionsprozess

In meiner ersten Forschungsstudie zum rezeptiven Verhalten der Schüler im Unterricht DaF (Zajícová 1997) ging ich der Frage des narrativen Textes als eines spezifischen psychisch-emotionalen Anreizes nach. Von den Fragen der Narration und der Spezifik des narrativen Textes ausgehend versuchte ich die Strukturmerkmale des narrativen und

des deskriptiven Textes (weiter NT und DT) aufzuzeigen, von denen ich voraussetzte, dass sie ein unterschiedliches rezeptives Verhalten der Schüler im Unterricht DaF bedingen.

Aus Bruners Begriff der Narration als „actual mind“ kann zwar darauf geschlossen werden, dass auch ein Forschungsbericht oder ein Konferenzbeitrag ein Produkt der subjektiven Narration sein kann, in meiner Forschung beschränkte ich mich jedoch auf einfache narrativ und deskriptiv strukturierte Texte aus dem thematischen Bereich der so genannten „Universalien der menschlichen Erfahrung des Seins“ (Neuner/Hunfeld 1993:113), die für den Unterricht DaF geeignet sind.

Folgende Merkmale der Textstruktur und der Textkompetenz des Schülers zog ich als Bedingungen des unterschiedlichen rezeptiven Verhaltens des Schülers in Erwägung:

Textstruktur

NT		DT
triadisch, dynamisch, geschlossen		statisch, relativ offen
Superstruktur; höchste Ebene der Abstraktion: Moral		höchste Ebene der Abstraktion: objektbezogene Information
Funktion: Reflexion der Erfahrung		Funktion: Übergabe von Wissen

Textkompetenz des Schülers

NT		DT
Antizipation der dynamischen geschlossenen triadischen Struktur	Einstellung	Antizipation der statischen offenen Struktur
Sinn: Bildung der Moral, relationale Gegenseitigkeit	Bewertung	Sinn: Übergabe und Übernahme der Information
Verstehen als gemeinsame Reflexion der ganzheitlichen Welterfahrung	Wahl	Verstehen als Verarbeitung von Teilwissen

Den Unterschied zwischen der geschlossenen, triadischen, dynamischen narrativen und der offenen, statischen deskriptiven Textstruktur zog ich als Voraussetzung einer höheren Einstellung des Schülers auf den narrativen Text in Erwägung. Das Prinzip der antizipierenden Regulation sollte es dem Schüler ermöglichen, die Dynamik des NT vorherzusagen, die Erwartung des Ganzen zu antizipieren und das Interesse an der Entwicklung hervorzurufen.

Weiter setzte ich einen Zusammenhang zwischen der intendierten Wirkung des NT, seinem Sinn in der Kommunikation, der Bewertung und der Wahl des Textes voraus. Die subtilen sprachlichen Mittel, auf denen die Struktur des NT beruht, unterscheiden sich auf den ersten Blick nicht so sehr von den deskriptiven *und* oder *und dann*. Die narrative Komplikation, eingeführt z. B. durch *dann aber*, fungiert trotzdem als ein

Vorzeichen des Textsinns, der auf der Kommunikation der narrativen Komplikation gründet. Aus der Komplikation, die ungewöhnlich ist (Quasthoff 1980) und/oder Überraschung und Erstaunen hervorruft (Dijk 1980:143), ergibt sich die Notwendigkeit einer Neubewertung des Geschehens, durch das sich ein ursprüngliches Welt Ganzes verändert. Wegen der Ungewöhnlichkeit und Problemhaftigkeit erwirbt der Inhalt des NT intersubjektive Relevanz. Wegen des Bedürfnisses nach Anteilnahme (Müllerová 1989: 209), am Erstaunen und an der Erkenntnis des Überraschenden bezeichnet man die Intention des NT als reziprok und Isolation überwindend (Ehlich 1980:13, 20), als partnerschaftlichen Beitrag zur Problemlösung (Gulich 1976:230) und die Funktion des NT als Kontaktaufnahme und intersubjektiven Austausch (Rath; hier nach Michel 1985).³ Als Folge der Komplikation generiert der NT eine implizite Bewertung der erzählten Erfahrung in der „Moral“ der narrativen Struktur (Dijk 1980:142 f.). Das Bedürfnis nach „Rückmeldung“ (Hennig/Huth 1975:110 f.) konfrontiert den Rezipienten mit einem Bruch-Erlebnis, ruft sein Miterleben hervor, sein Nachdenken über die neue Welterfahrung, seine Bewertung und sein Bild einer neuen Perspektive.

Die Funktion des DT wird als objektgerichtete Information und Instruktion charakterisiert,⁴ die Beziehung des Textproduzenten und -rezipienten besteht in der Asymmetrie eines mehr bzw. weniger Informierten, der Sinn des Textes besteht in der Übergabe bzw. Übernahme von Wissen.

Der Unterschied zwischen der Funktion des NT und des DT korrespondiert meines Erachtens mit der Opposition der menschlichen Einstellung zur Welt, die als Vergegenwärtigung & Verdinglichung, als Begegnung & Orientierung analysiert wurde (Poláková 1991). Es kann angenommen werden, dass das Verstehen des NT mit der menschlichen Grundorientierung übereinstimmt, die in der Beziehunghaftigkeit (Vážanský/Smékal 1995:49 f.) und in der Anteilnahme am Erleben gesehen wird (vgl. Kučerová 1996:203, 206; Pešková/Schücková 1991:13). Der Sinn des NT wäre demnach in Verbindung zu setzen mit der Wesenheit der Existenz in einer Welt, die auf Lebensbeziehungen gegründet ist und in der Wahrheit gesucht wird – im Spannungsfeld der Subjektivität und einem für alle gültigen Ganzen – in der Einheit der Welt, die „zu vorläufig [...] und zu erlebt ist, als dass sie zum Gegenstand des Wissens sein könnte“ (Ricoeur 1993:64, 52).⁵

Diesen Unterschied zwischen der Funktion des NT und des DT hielt ich für die Voraussetzung einer besseren Bewertung des NT und der Wahl des NT für weitere Textarbeit.

Sowohl Einstellung als auch Bewertung und Wahl werden für äußerst relevante, im Lernprozess zu berücksichtigende Größen gehalten. Ihre methodologische Relevanz bzw. ihr Zusammenhang mit der voluntativen Komponente der Emotion wurde in der pädagogischen Literatur ausführlich analysiert und belegt. Ich verweise an dieser Stelle auf Zajícová 2008.

³ Die Kontakt- bzw. phatische Funktion wird für die erste Funktion der Sprache gehalten, die in der Kommunikation anwesend ist, noch bevor das Kind imstande ist „eine informative Mitteilung zu senden oder zu empfangen“ (Jakobson 1995:80).

⁴ Die Beschreibung hat Objektcharakter, ist „sachbetont“. Vgl. Schmidt, hier zit. aus Heinemann/Viehweger (1991: 245). Zur Funktion der Information/Instruktion vgl. Brinker (1992:64, 66).

⁵ Vgl. Leont'jev (1978); Hörmann (1970). Zu dem Sinn des Textes als dem Sinn der „Sache für mich“ vgl. Hörmann (1976:196); Linhart (1986:146).

3.1 Zum Forschungsdesign

Im kontrollierten Experimentverfahren wurden 176 Gymnasiasten in den natürlichen Bedingungen des Unterrichts DaF neun Textpaare vorgelegt. Aus der didaktischen Perspektive gehörten beide Texte eines jeden Textpaares dem gleichen thematischen Bereich an, beide Texte waren gleich lang und gleich schwierig. Bei der Schwierigkeitsmessung wurde das Lix-Verfahren angewendet (nach Bamberger/Vanecek 1984). Jedes Textpaar bestand aus einem narrativ und einem deskriptiv strukturierten Text. Während des Lesens und nach dem Lesen wurden fünf Momente des rezeptiven Verhaltens festgehalten, drei davon repräsentierten den emotional-bewertenden Standpunkt: 1) die Einstellung auf den Text nach dem ersten und zweiten Absatz, 2) die Bewertung des ganzen Textes und 3) die Wahl des Textes für die potentielle weitere Textarbeit samt Begründung der Wahl.

3.2 Textbeispiele

Um eine bessere Vorstellung von den Textvorgaben zu ermöglichen, führe ich ein Textpaar als Beispiel an:

NT: 247 Wörter.

Koeffizient der Schwierigkeit Lix: 30,65.

1. Absatz: Abstrakt und Orientierung, 2. Absatz: Komplikation, 3. Absatz: Lösung.

Ein Irrtum

Dieses Mittagessen gestern vergesse ich bestimmt nicht. Ich war einkaufen und das Geld für unseren Urlaub von der Bank abheben. Dann ging ich in das Selbstbedienungsrestaurant oben im Kaufhaus. Was ich dort erlebt habe, geht mir nicht aus dem Kopf.

Ich war mit meinen Einkäufen fertig und kam über die Rolltreppen hinauf. Ich stellte mich in die Schlange und nahm das Tagesmenü: Kohlrouladen mit Salzkartoffeln. An der Kasse bezahlte ich, suchte mir einen freien Tisch und stellte meine Handtasche auf den Stuhl neben mich. Gleich darauf musste ich noch einmal aufstehen, weil ich mein Besteck vergessen hatte. Ich ging also zurück zur Kasse und besorgte mir Messer und Gabel. An meinem Tisch sah ich, dass sich ein junger Mann mein Essen gut schmecken ließ. Ich setzte mich ihm gegenüber und wusste nicht, was ich tun sollte. Er sah mich mit einem breiten Lächeln an und das irritierte mich noch mehr.

Dann nahm ich mein Besteck und begann vom gleichen Teller zu essen. Zu meiner Überraschung schob er das Tablett zu mir in die Tischmitte. Gemeinsam haben wir meine Portion Kohlrouladen mit Salzkartoffeln gegessen und dann stand er auf und sagte auf Wiedersehen. Ich sah, dass ich mich mit Soße bekleckert hatte, und wollte mein Taschentuch finden. Aber meine Handtasche war weg. Ich sprang auf und suchte den Neger. Dabei blickte ich auf den Nebentisch. Was ich da sah, nahm mir den Atem. Dort standen die ganze Zeit meine Handtasche und das Tablett mit meinen Kohlrouladen.

DT: 247 Wörter.

Koeffizient der Schwierigkeit Lix: 30,65.

Drei Absätze.

Im Selbstbedienungsrestaurant

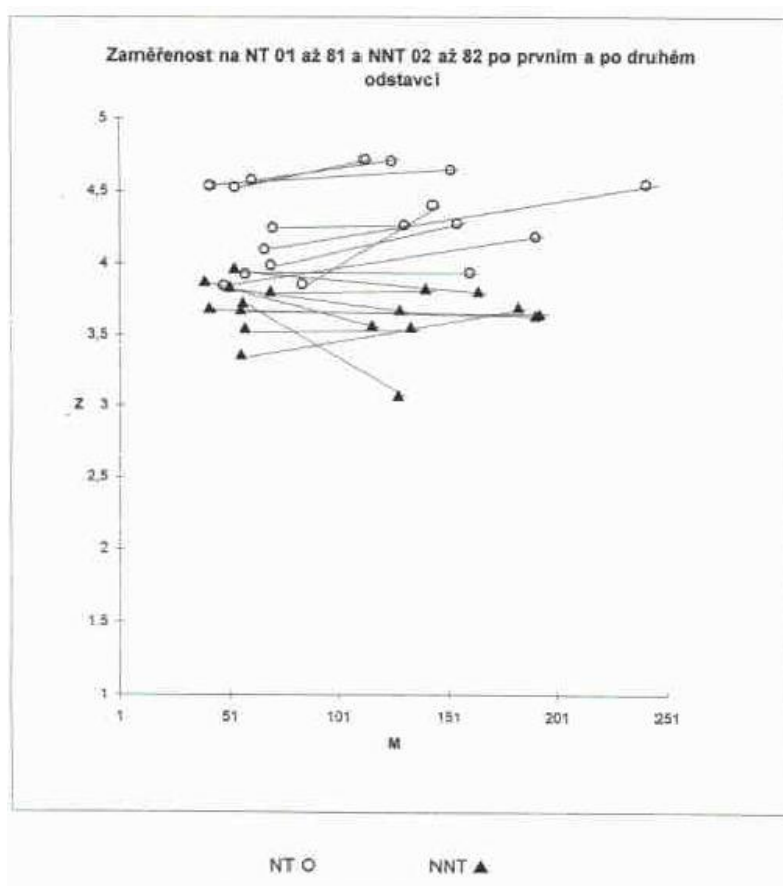
Letzten Montag war ich in der Stadt. Ich musste dort ein paar Einkäufe machen und dann wollte ich das Geld für unseren Urlaub von der Bank abheben. Die Kinder waren bei meiner Mutter und mein Mann aß in der Kantine seines Betriebs. Ich konnte also in der Stadt zu Mittag essen.

Den letzten Einkauf besorgte ich im Kaufhaus „Panda“ und gerade hier befindet sich im obersten Stock ein Selbstbedienungsrestaurant. Ich ging zur Rolltreppe und fuhr in den 4. Stock. Ich betrat das Restaurant, nahm ein Tablett und stellte mich in die Schlange. Dabei studierte ich das Angebot der Speisen. Ich entschied mich für das Tagesmenü: Kohlrouladen mit Salzkartoffeln. Das Mädchen hinter der Theke legte die Speisen auf den Teller. Sofort wurde ich zur Kasse weitergeschoben. Das Menü und ein Glas Cola kosteten zusammen 13 Mark 80 Pfennig. Ich bezahlte an der Kasse und suchte mir einen Platz. Es war viel Betrieb und das Restaurant war voll. Ich fand aber trotzdem einen freien Tisch.

Dann musste ich noch mein Besteck holen. Ich ging also noch einmal zur Theke und besorgte mir Messer und Gabel. Dann kam ich zu meinem Tisch zurück, setzte mich, nahm das Besteck und begann zu essen. Die Kohlrouladen haben mir nach den Strapazen des Vormittags sehr gut geschmeckt. Nach dem Essen blieb ich noch ein paar Minuten sitzen und ruhte mich aus. Dann gab ich das Tablett mit Geschirr an der Geschirrabgabe ab, nahm meine Handtasche, meine Jacke und ging zum Bus.

3.3 Zu den Ergebnissen

Die Einstellung auf die Texte (zaměřenost) wurde mit einer fünfstufigen Skala als Antwort auf eine geschlossene Frage mit verbal ausgedrückten Antworten gemessen.

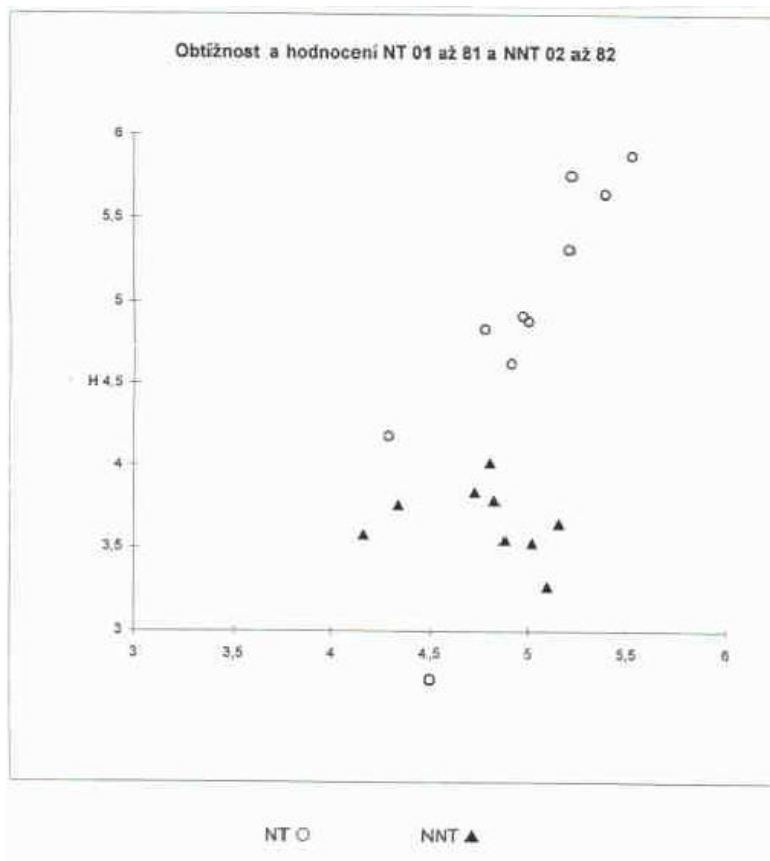


Graphik 1 (Zajícová 1997:34; NT = weiße Kreise, DT = schwarze Dreiecke)

Aus der ersten Graphik ist ersichtlich, dass die Einstellung auf den narrativen Text nach dem ersten und zweiten Absatz in den meisten Fällen höher war und steigende Tendenz hatte. Die Einstellung auf den deskriptiven Text war überwiegend niedriger und hatte gleichbleibende oder fallende Tendenz.

Die Bewertung des Textes wurde mit Hilfe von 12 Skalen des semantischen Differentials vorgenommen.

Von der senkrechten Achse der zweiten Graphik (H: hodnocení, Bewertung) ist abzulesen, dass der narrative Text allgemein besser als der deskriptive Text bewertet wurde. Bei allen neun Textpaaren hatte dieses Ergebnis statistische Relevanz.



Graphik 2 (Zajícová 1997:49)

Die Häufigkeit der Wahl des NT und des DT wurde für jedes Textpaar einzeln ausgewertet. Für die Weiterarbeit mit dem NT haben sich maximal 96% der Schüler entschieden, minimal 59%. Für die Arbeit mit dem DT waren maximal 41%, minimal 4%.

Die ausgewogene Proportion von 59% für den NT und 41% für den DT beim vierten Textpaar stellte eine isolierte Ausnahme dar, die wir uns folgendermaßen erklären: Das globale Thema des Textpaars ist als „Erfolg im Beruf“ zu bezeichnen. Der NT wurde dabei durch eine etwas altertümlich anmutende belehrende Anekdote vertreten, der DT durch eine zwar schematische, dafür aber durchaus aktuelle Beschreibung des Vorgehens beim Bewerbungsverfahren. Ausgehend von den Begründungen der Wahl, die die Schüler explizit verbal formuliert haben, können wir uns in diesem Fall auf Bruners Unterscheidung von „actual mind“ und „possible world“ berufen und feststellen, dass die narrativ strukturierte Existenz des Menschen ihre textuelle Entsprechung in unterschiedlich strukturierten Texten haben kann. Mit im Spiel ist das Zusammentreffen des Textinhalts mit der aktuellen narrativen Komplikation des Rezipienten.

4. Text und Emotion in der Unterrichtskommunikation

In ihrer „Suche nach den verlorenen Emotionen“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zeichnet Inge Schwerdtfeger (1997:598) in Anlehnung an Harald Weinrich ein Bild des Lernenden „in seiner Leiblichkeit, in der seine emotional-kognitiven Narrationen verankert sind, die sein Selbst immer wieder neu konstituieren.“ In diesem Rahmen verlangt sie einen radikalen Verzicht auf die Vermittlung der Sprache als Gebots- und Verbotssystem und die Schaffung von Lernräumen, welche die Einbeziehung der Körperlichkeit, der Bewegung, der nonverbalen Sprache und der Reflexion von Emotionen ermöglichen. Ihre Konkretisierungen beziehen sich auf das Erlernen der Grammatik – sie sammelt Beispiele aus der Unterrichtspraxis, die „die Einverleibung der Grammatik und damit ihr Erleben als emotional-kognitiven Besitz des Einzelnen [...] ermöglichen“ (599). Die textuelle Grundlage ihrer Beispiele stellen Texte dar, die die Inszenierung von größeren oder kleineren grammatischen Konflikten ermöglichen. An dieser Stelle muss festgehalten werden, dass Schwerdtfeger in der Idee der Stoffinszenierung einen Impuls aufgreift, der zwar schon vor 343 Jahren von Comenius in seiner „Schola ludus“ ergiebig realisiert wurde, der jedoch bis heute immer vor allem in sprachdidaktischen Theorien lebt, kaum im Unterrichtsalltag.

Außerdem führt Schwerdtfeger Beispiele von grammatischen Übungsbüchern an, die Emotionen hervorriefen, indem sie mit lustigen, heiteren Texten arbeiten. Gegen solche Texte ist nicht viel einzuwenden, allerdings geht aus meiner in den letzten Wochen unter unseren Germanistik-Studenten durchgeführten Befragung hervor, dass es unter ihnen lernende Leser gibt, die traurig, düster und geheimnisvoll anmutende Texte bevorzugen und mögen und die sogar vordergründig lustige Texte hassen. Übrigens verbindet auch Schwerdtfeger ihre „lustigen“ Beispiele mit einer fragenden Einstellung.

Auch Dieter Wolff (2004) beansprucht in seinen Überlegungen zum Verhältnis von Emotion und Kognition im Fremdsprachenerwerb einen komplexen situativen Rahmen, in dem Kommunikationsbedürfnis, emotionale Befindlichkeit, Sprache, Körpersprache und Bewegung im Raum im Spiel sind. Wolff betrachtet Emotion und Kognition als ontogenetisch „miteinander verwobene Komponenten der menschlichen Intelligenz“ (92), und als ein gemeinsames Prinzip der kognitiv/emotionalen Prozesse beleuchtet er das Prinzip der Konstruktion. Das konstruktive Sprachenlernen versteht er als authentischen Sprachgebrauch: als Aushandeln von Bedeutung im Sprachverstehen, in der Sprachproduktion, in der sprachlichen Interaktion. Die konstruktivistische Lernumgebung soll entdeckendes und experimentelles Lernen ermöglichen, sie soll Lern- und Arbeitstechniken des *learning by doing* integrieren und auf diese Weise positive emotionale Haltungen generieren, die zum Einen aus dem Lernerfolg resultieren, zum Anderen die Kognition fördern. *Learning by doing*, nach Dewey auch *learning by deweying* genannt – Impulse dafür finden wir ebenfalls bei Comenius, auch bei Rousseau, Pestalozzi, weiter zum Beispiel im georgischen Konzept der „Einstellung“, in der didaktischen Hypothese des „affektiven Filters“, in der Theorie der multiplen Intelligenzen, und spätestens seit den 80er Jahren des 20. Jh. in zahlreichen wunderbaren exemplarischen Fachzeitschriftenaufsätzen, die für Lehrer und Lehrwerkautoren bestimmt sind und von denen diese erfahrungsgemäß immer noch zu wenig profitieren.

5. Text und Textarbeit im Lehrwerk DaF

Aus der Analyse des Lehrwerktextes und der Textaufgaben in drei tschechischen Lehrwerken, die in den 90er Jahren des 20. Jh. erschienen und die nach wie vor zu den am

häufigsten benutzten Lehrwerken gehören,⁶ ergab sich, dass der Anteil des narrativ strukturierten Text im Lehrwerk durchschnittlich cca. 13% ausmacht, der Anteil des deskriptiv strukturierten Textes cca. 65%. Diese Proportionen halte ich für unbegründet und unangemessen.

Auch im Hinblick auf Textaufgaben wurden unbefriedigende Befunde gemacht. In allen analysierten Lehrwerken überwiegen rezeptive Aufgaben, die nicht über den Wortlaut des Textes hinausgehen. Sie gründen vorrangig auf der Lenkung bzw. Manipulation der Sprechintention des Schülers, erlauben keine eigenständige Perspektive, zielen zum Beispiel nicht auf die Füllung der Leerstellen des Textes, auf die Formulierung der Stellungnahme, der Bewertung, oder auf die Konstruktion der Zusammenhänge hin. Die Arbeit mit der nonverbalen Ebene der Kommunikation war Bestandteil keiner einzigen Textaufgabe. Diese Kultur der kommunikativen Textarbeit steht leider im Widerspruch zu den Forderungen der aktuellen Fremdsprachendidaktik, Forderungen, die unter anderem auch im Zusammenhang mit der Frage der anzustrebenden positiven Emotionen des Schülers formuliert werden.

6. Learning by doing als Textinszenierung

Am Schluss soll das letzte vorläufige Ergebnis mehrjähriger Bemühungen um die Integration der theaterspezifischen Verfahren in den Unterricht DaF vorgestellt werden, die am Germanistischen Institut der Universität Ostrava vorgenommen wurden. Seit 1992 wurden hier in Zusammenarbeit mit den Dozenten des Lehrstuhls (Detlef Dumon, Silvia Neumayer-El Bakri), Tutoren (Angela Daiss), Gastdozenten (Paul R. Portmann, Elektra Tselikas), Doktoranden und Studierenden, Trainern, Fachberatern, Technikern (Eva Polzerová, Tomáš Rucki, Milan Jurček) Seminare, Workshops und Veranstaltungen durchgeführt, in denen die Idee des „Theaters im Unterricht DaF“ auf die Probe gestellt und auch forschungsmäßig verfolgt wurde. In diesem „Theater“ geht es um kleine Textinszenierungen, die auf dem Austausch der Narrationen des Ausgangstextes und der Texte der an der Inszenierung Beteiligten und Mitwirkenden gründen. Das verwendete Inventar der Inszenierungsmittel könnte selbstverständlich auch in größeren Bühnenszenierungen zur Geltung kommen, wir denken jedoch vor allem an den Unterrichtsalltag, wo die Schüler mittels kleiner regelmäßiger individueller oder Gruppenpräsentationen ihre Aussprache, Stimmführung, die Verbindung von Sprache und Körpersprache, die Partnerwahrnehmung, die Publikumsorientierung trainieren und sich im Dialog oder Polylog mit den Textvorgaben gegenseitig über die mannigfaltige Erfahrung des Seins austauschen können.

Dabei gehen wir davon aus, dass das „Theater“ als authentische Sprechhandlung einen prominenten Sprachlernweg darstellt, der neben der kognitiven Spracharbeit alle denkbaren Lernmodalitäten integriert: Erfahrung, Erleben und Vorstellung, sinnliche Wahrnehmung, Farbe, Bild und Klang, kreativen Dialog, Körperlichkeit, Bewegung, Raumbezug, materielle Handlung, Verbindung unterschiedlicher Zeichensysteme, ästhetische Entscheidung, Leistungsanspruch, Reflexion – das alles auf der Ebene des individuellen Ausdrucks und des sozialen Aushandelns.

In den oben charakterisierten Intentionen wurde im Rahmen des EU-TIPP-Projekts www.teachers-ipp.eu in den vergangenen zweieinhalb Jahren eine Sequenz von 25 kleinen Textarbeit-Videomodellen für den Unterricht DaF aufgenommen

⁶ Es handelte sich um die Lehrwerke ‚Sprechen Sie Deutsch?‘; ‚Německy od Adama‘; ‚Deutsch für Gymnasien‘ (Zajícová 2008:137-152).

(<http://projekty.osu.cz/tipp>). In diesen Modellen wird in der Regel mit sehr kurzen Texten gearbeitet. Die Arbeit an diesen Texten eröffnet unterschiedliche Lernkonstellationen von Sprache und dem außer- und metasprachlichen Ausdruck.

Abschließend will ich festhalten: Text ist nicht gleich Text. Es gibt leider nach wie vor große Entfernungen zwischen den Text-, Emotions- und Lernforschungsergebnissen, dem Lehrwerktext, den Kompetenzen des Lehrers, den Bedürfnissen des Schülers und – einem Sprachunterricht, dessen hierarchisch höchstes Ziel nicht im Spracherwerb bestehen würde, sondern im Kennenlernen, Ausprobieren und Begehen der Wege zum besseren gegenseitigen Verstehen. Einem Sprachunterricht, in dem der Lehrwerktext und die Texte der Schüler in einem konstruktiven, kognitiv-emotionalen bzw. ganzheitlichen Lernraum den Schüler für die Notwendigkeit und für den Sinn eines permanenten Austauschs über kleinere und größere Narrationen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft von Ich, Du, Welt sensibilisieren.

Es gibt nach wie vor viele Fragen an den Text im Unterricht DaF, die offen bleiben: Umfang des Textexposition, Umfang und Beschaffenheit der Textarbeit, Verhältnis der grammatischen Progression und der Progression der Textkompetenz des Schülers. Es geht nicht nur darum, dass der skriptartige schematische Text reduziert wird zum Beispiel zugunsten des narrativen Textes, sondern auch darum, dass dem Schüler grundsätzlich mehr Text zur Auswahl steht. Es scheint, dass sich der Fremdsprachenunterricht in seinem Fragen nach Text und Emotion nach seinen 2500 Jahren Entwicklung am Anfang befindet.

Literaturverzeichnis:

- ANZ, Thomas (2006): Emotional Turn? Beobachtungen zur Gefühlsforschung. In: *Rezensionsforum Literaturkritik.de*. 12/Dezember. [2009-11-14]. Zutritt unter WWW: <http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10267>.
- BRINKER, Klaus (1992): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin.
- BRUNER, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge.
- CARR, David (1986): *Time, Narrative and History*. Bloomington.
- CAUNEAU, Ilse (1992): *Hören, Brummen, Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München.
- DIJK, Teun A. van (1980): *Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen.
- DÖVELING, Katrin (2005): *Emotionen – Medien – Gemeinschaft. Eine kommunikationssoziologische Analyse*. Wiesbaden.
- EDELHOFF, Christoph (Hrsg.) (1985): *Authentische Texte im Deutschunterricht*. München.
- EHLICH, Konrad (1980): Der Alltag des Erzählens. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main, S. 11-27.
- FIEHLER, Reinhard (1990): *Kommunikation und Emotion*. Berlin.
- FRENZL, Walter (1985): *Freude und Erfolg in der Grundschule durch Motivationsgeschichten*. Donauwörth.

- FRIJDA, Nico H. (2008): The Psychologists' Point of View. In: LEWIS, Michael et al. (Hrsg.): *Handbook of emotions*. New York, S. 68-87.
- GÜLICH, Elisabeth (1976): Ansätze zu einer kommunikationsorientierten Erzähltextanalyse. In: HAUBRICHS, Wolfgang (Hrsg.): *Erzählforschung 1. Theorien, Modelle und Methoden der Narrativik*. Göttingen, S. 224-256.
- GUMBRECHT, Hans U. (1980): Erzählen in der Literatur – Erzählen im Alltag. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main, S. 403-419.
- HEINEMANN, Wolfgang/VIEHWEGER, Dieter (1991): *Textlinguistik*. Tübingen.
- HENNIG, Jörg/HUTH, Lutz (1975): *Kommunikation als Problem der Linguistik*. Göttingen.
- HERMANN, Fritz (2002): Dimension der Bedeutung III: Aspekte der Emotion. In: CRUSE, David A. et al. (Hrsg.): *Lexikologie. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. 1. Halbband*. Berlin, S. 356-362.
- HÖRMANN, Hans (1970): *Psychologie der Sprache*. Berlin.
- HRBÁČEK, Josef (1994): *Nárys textové syntaxe*. Praha.
- ICKLER, Theodor (1985): *Bibliographie Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen.
- KELLY, Louis G. (1976): *25 Centuries of Language Teaching*. Ottawa.
- KOMÁREK, Vladimír (1997): Mozkové zákulisí 4. Úzkost, nuda, hra. In: *Tvořivá dramatika*, VIII, 1, S. 9.
- KUČEROVÁ, Stanislava (1996): *Člověk, hodnoty, výchova. Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov.
- LABOV, William (1980): Der Niederschlag von Erfahrungen in der Syntax von Erzählungen. In: DITTMAR, Norbert/RIECK, Bert-Olaf (Hrsg.): *William Labov: Sprache im sozialen Kontext. Eine Auswahl von Aufsätzen*. Athenäum, S. 287-328.
- LEONĚJEV, Alexej N. (1978): *Činnost Vědomí Osobnost*. Praha.
- LINHART, Josef (1986): *Základy psychologie učení*. Praha.
- MATURANA, Humberto/VARELA, Francisco (1987): *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern.
- MICHEL, Gabriele (1985): *Biographisches Erzählen – zwischen individuellem Erlebnis und kollektiver Geschichtstradition*. Tübingen.
- MORGAN, John/RINVOLUCRI, Mario (1985): *Geschichten im Englischunterricht: Erfinden, Hören und Erzählen*. München.
- MÜLLEROVÁ, Olga (1989): Ke vztahu mluveného a psaného textu (srovnání mluveného a psaného vypravování). In: *Slovo a slovesnost*. 50, 3, S. 205-216.
- NEUNER, Gerhard/HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava/SCHÜCKOVÁ, Ladislava (1991): *Já, člověk ... Jak dělat vědu o člověku DNES a ZÍTRA*. Praha.
- POLÁKOVÁ, Jolana (1991): *Filosofie dialogu*. Praha.
- QUASTHOFF, Uta (1980): Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: EHLICH, Konrad (Hrsg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt am Main, S. 109-141.

- RAMPILLON, Ute (1989): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning.
- RICOEUR, Paul (1993): *Život, pravda, symbol*. Praha.
- RIES, Lumír (1987): *Didaktika ruštiny. Vyučování jako komunikace, součinnost a hra. I, II*. Ostrava.
- ROTH, Gerhard (2001): *Fühlen, Denken, Handeln. Die neurobiologischen Grundlagen des menschlichen Verhaltens*. Frankfurt am Main.
- SCHMIDT, Siegfried J. (1973): Texttheorie/Pragmalinguistik. In: *Lexikon der Germanistischen Linguistik, Studienausgabe II*. Tübingen, S. 233-244.
- SCHWERDTFEGGER, Inge C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF*, 24, 5, S. 587-606.
- SCHWERDTFEGGER, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin.
- SHWEDER, Richard. A. (2004): Deconstructing the Emotions for the Sake of Comparative Research. In: MANSTEAD, Anthony S. R. et al. (Hrsg.): *Feeling and Emotions. The Amsterdam Symposium*. Cambridge, S. 81-97.
- SHWEDER, Richard. A. (1994): „You’re not Sick, you’re just in Love“. Emotions as an Interpretative System. In: EKMAN, Paul/DAVIDSON, Richard J. (Hrsg.): *The Nature of Emotion – Fundamental Questions*. New York, S. 32-44.
- SPITZER, Manfred (2006): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg.
- STERN, Daniel N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant. A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York.
- TZUR, Lois (1994): Storytelling in the Language Classroom. In: *Cizí jazyky*, 1, S. 32-34.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír/SMÉKAL, Vladimír (1995): *Základy pedagogiky volného času*. Brno.
- WOLF, Norbert R. (2002): Zeit in der Narration. In: PARRY, Christoph (Hrsg.): *Text und Welt*. Gernersheim, S. 11-22.
- WOLF, Norbert R. (2007): *Textlinguistik. Blockseminar*. Universität Ostrava.
- WOLFF, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdspracherwerb. In: BÖRNER, Wolfgang/VOGEL, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 87-103.
- WILLKOP, Eva-Maria (2002): Fort- oder Rückschritte? Entwicklungen der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. *AngloGermanica online 1*. © 2002 [2009-10-17]. Zutritt unter WWW: <http://angloGermanica.uv.es:8080/Journal/Viewer.aspx?Year=2002&ID=willkop.pdf>.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2008): *Narace a vyučování jazyku. Teoretická východiska, výzkum, program*. Ostrava.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (2007): Text und Textarbeit im Lehrwerk DaF. In: ONDRÁKOVÁ, Jana/VAŇKOVÁ, Lenka (Hrsg.): *Germanistik an tschechischen Universitäten: Gegenwart und Zukunft*. Hradec Králové/Ostrava, S. 299-309.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla (1997): *Výzkum vybraných aspektů porozumění narativnímu textu ve vyučování němčině jako cizímu jazyku. Výzkumná zpráva*. Ostrava.

Résumé

Text ve vyučování němčiny jako cizího jazyka vytváří emoce. Ale jak?

Článek je zasazen do kontextu vyučování němčiny jako cizího jazyka. Zabývá se vztahem mezi deskriptivním, resp. narativním textem a textovou prací založenou na naraci žáka na straně jedné a emocemi žáka na straně druhé. Výsledky dosavadních výzkumů tohoto vztahu, jež vycházejí z posledních konceptů narace jako základní existenciální struktury bytí, naznačují, že narativní text a receptivní i produktivní narativní pracovní postupy ve vyučování a učení se jazyku indukují specifický potenciál pozitivních emocí a postojů žáka.

Summary

Texts used in German language teaching create emotions. But how?

The paper deals with teaching and learning German as a foreign language. It concentrates on the relationship between descriptive or narrative texts (and narration-based approaches to learning language) on the one hand, and the pupil's emotions on the other. Research into this relationship, based on the latest concepts of narration as a fundamental existential prelingual structure of being, has suggested that narrative text and receptive/productive narrative approaches in teaching and learning language activate the specific potential of positive attitudes and emotions in pupils.