



**Zum Einsatz von Lesungen im DaF-
Literaturunterricht der Auslandsgermanistik
Madagaskars am Beispiel der Lesung Elisa Theusners
von Grimms Märchen *Rapunzel* (2008)**

Andriatiana Ranjakasoa Rampananarivo, Nürnberg

ISSN 1470 – 9570

Zum Einsatz von Lesungen im DaF-Literaturunterricht der Auslandsgermanistik Madagaskars am Beispiel der Lesung Elisa Theusners von Grimms Märchen *Rapunzel* (2008)

Andriatiana Ranjakasoa Rampananarivo, Nürnberg

Die Lebenspraxis madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium I wird immer verstärkter medialisiert (vgl. Rösler 2010: 1200 und 1205). Demgegenüber ist der DaF-Literaturunterricht printmedial geprägt und lässt Vorerfahrungen der Studierenden mit technischen Medien unberücksichtigt. Mithin klaffen die Interessen sowie Erwartungen der Studierenden und die Kulturpraxis des DaF-Literaturunterrichts auseinander. Vor diesem Hintergrund gewährt der vorliegende Beitrag erste Einblicke in die didaktische Einsatzmöglichkeit von Hörbüchern im DaF-Literaturunterricht, die am Beispiel der Lesung Elisa Theusners von Grimms Märchen *Rapunzel* (2008) veranschaulicht wird. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Frage, welchen Beitrag der multimodale bzw. symmediale DaF-Literaturunterricht zur Entwicklung neuer Lernweisen leisten kann, die sich für die Förderung der Lesekompetenz madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium I bewähren können.

1. Einführung – zur Problematik des DaF-Literaturunterrichts auf Madagaskar

Der Gegenstandsbereich ‘deutsche Literatur‘ wird im DaF-Unterricht des Sekundarbereiches auf Madagaskar bei der Aneignung der fremdsprachlichen Lesekompetenz nicht gebührend berücksichtigt. Auf solche Reduktionen im Fremdsprachenerwerbsprozess im Allgemeinen und im Erwerbsprozess von DaF im Besonderen hat Rössler verwiesen (vgl. Rössler 2010: 167). In Band I, II und III des im Sekundarbereich verwendeten Regional-Lehrwerks *Ihr und Wir Plus* bestehen die Texte im überwiegenden Teil aus Dialogen, Berichten und Sachtexten, deren Verdienste vornehmlich um die Vermittlung landeskundlicher Informationen liegen mit dem Zweck, einen Dialog zwischen der deutschen und der afrikanischen Kultur zu ermöglichen (vgl. Ndao et al. 2009). Der Umgang mit solchen Texten dient außerdem der Festigung anderer Sprachfertigkeiten (z.B. der Fertigkeit zur Bildung einfacher Sätze). So gelten literarische Texte nur als das sprichwörtliche ‘fünfte Rad am Wagen’. Im Lehrplan der Auslandsgermanistik Madagaskars ist zwar für den DaF-Literaturunterricht im Grundstudium I die Auseinandersetzung mit literarischen Kurzformen (Kurzgeschichten, Gedichten, Märchen, Legenden u.a.) vorgesehen. Der Unterricht basiert aber auf dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch und wird in

Bezug auf die Arbeitsformen überwiegend frontal abgehalten. Vor diesem Hintergrund haben angehende madagassische Germanistik-Studierende immense Schwierigkeiten bei der Lektüre von und Auseinandersetzung mit Werken aus der deutschsprachigen Literatur, was ihr Lesekompetenz- und Lesemotivationsdefizit erklärt.

Sucht man nach Lösungsstrategien zur Bewältigung der o.a. Probleme, so muss man aus lernpsychologischer Perspektive im Vorfeld die Lebenswelt madagassischer Germanistik-Studierender näher betrachten. Dabei stellt man fest, dass deren Mediennutzungsart und -intensität einem tiefgreifenden Wandel unterliegt. Eine verstärkte, jugendkulturell geprägte Nutzung audiovisueller, auditiver und digitaler Medien zeichnet sich ab, während das Lesen von Printmedien in den Hintergrund tritt. Allerdings sind technische Medien als Gegenstand und Mittel des DaF-Literaturunterrichts (‘Littérature’) in den Lehrplan des Grundstudiums I in der Auslandsgermanistik Madagaskars weitgehend noch nicht integriert (vgl. <http://www.refer.mg/edu/minesup/antanana/lettres/depart/german.htm>, Abrufdatum: 18.2.2012). Im Fach Landeskunde (‘Civilisation’) werden technische Medien immerhin auf der Sachebene thematisiert. Unterrichtsgegenstand ist die deutsche Medienlandschaft mit Fernsehen, Musik und Film, in die die Studierenden sich einen ersten Einblick verschaffen sollen (vgl. Mitschian 2003: 178). Technische Medien als Unterrichtsmittel werden im Fach Hörverstehen (‘Compréhension auditive’) eingesetzt. Zu beanstanden ist der Sachverhalt, dass das Überspielen der Hörmaterialien von Lehrpersonen so gesteuert wird, dass kein individuelles, differenziertes und intensives Hören (vgl. Neuner und Hunfeld 1993: 57) geübt werden kann und eine „größere Lernerkontrolle“ (Würffel 2010: 1230) unmöglich ist.

Aus dem Gesagten kann man festhalten, dass eine eklatante Diskrepanz zwischen privater Mediennutzung und der Mediennutzung im DaF-Literaturunterricht des Grundstudiums I erkennbar ist. Was insbesondere technische Medien wie Hörbücher angeht, die eng mit literarischen Werken verbunden sind, so trifft die durch Gattermaier (2003: 29) am Literaturunterricht geübte Kritik, die sich auf eine „weitgehende Ignoranz der Literaturunterrichtspraxis gegenüber heutiger Medienrealität“ bezieht, den DaF-Literaturunterricht des Grundstudiums I in dessen praktischer Umsetzung zu. Das gilt im Übrigen auch für andere Länder wie Thailand, was Topeongpong zu Recht anmerkt:

Es ist hier nicht (immer) der Fall, dass die literarischen Texte und die unterschiedlichen Medienformen auf einer gleichwertigen Ebene behandelt werden. [...] Meines Wissens wird in Schulen und Universitäten in Thailand nur zum Zweck des landeskundlichen, sprachlichen oder literarischen Unterrichts ein Film oder Filmausschnitte gezeigt. Dabei basiert alles noch auf der Annahme, dass Literatur [...] durchaus eine vorrangige Stelle besitzt. (Topeongpong 2009: 17)

Die Vermutung liegt nahe, dass die hier festgestellte Ignoranz gegenüber alternativen Medien ursächlich sowohl auf die mangelnde Medienkompetenz der Lehrpersonen als auch auf mangelnde Richtlinien für die Mediendidaktik DaF in der Auslandsgermanistik Madagaskars zurückzuführen ist. Allerdings muss betont werden, dass weder ein offizieller Medienkanon noch klare offizielle Richtlinien für die Profilierung eines Erwerbs von Medienkompetenzen wie etwa im Lehrplan für das Fach Deutsch an bayerischen Gymnasien¹ vorliegen, an denen die Entwicklung von Komponenten der Mediendidaktik DaF (Lernziele, Auswahlkriterien von Medien, Bestimmung der zu erwerbenden Kompetenzen, Unterrichtsansätze) in der Auslandsgermanistik Madagaskars orientiert werden könnten. Dieser Umstand birgt allerdings die Gefahr in sich, „dass die technischen Entwicklungen immer wieder neue Potentiale offenbaren, bevor noch die alten pädagogisch reflektiert, erprobt oder gar evaluiert werden konnten.“ (Vollbrecht 2000: 72) Da die Gegenstandsbereiche des DaF-Literaturunterrichts – Sprache, Literatur und Kultur – durch den Medienwandel geprägt sind, wäre es ein fataler Fehler, die didaktischen Lernmehrwerte technischer Medien wie Hörbücher nicht fruchtbar zu machen. In dieser Hinsicht herrscht Konsens in der gegenwärtigen literaturdidaktischen Forschung darüber, dass die Vermittlung von Literatur sich im Medienverbund vollziehen sollte (vgl. Roche 2008). Es liegt auf der Hand, dass das Zusammenspiel visueller und auditiver Vermittlungsformen von Informationen für fremdsprachige Studierende aus kognitionspsychologischer Sicht vielversprechend bei der Aneignung produktiver bzw. reproduktiver Kompetenzen dienen kann. Denn beide Gehirnhälften sind gleichzeitig gefordert, wenn Informationen über unterschiedliche Kanäle und Modalitäten (z.B. visuell über die Schrift des literarischen Textes und auditiv über die Lesungen) aufgenommen, verarbeitet und im Kurzzeitgedächtnis gespeichert werden sollen.

¹ Vgl. als Beispiel: III Jahrgangsstufen-Lehrplan/Jahrgangsstufen 11/12 für Deutsch <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26540> (Abrufdatum: 18.02.2012).

Vor diesem Hintergrund geht meine Untersuchung der Frage nach, welchen Beitrag der multimodale bzw. symmediale DaF-Literaturunterricht – dargestellt am Beispiel von Hörbüchern – zur Entwicklung neuer Lernweisen leisten kann, die sich für die Förderung der Lesekompetenz madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium I bewähren können. In einem ersten Schritt wird die anvisierte Zielgruppe beschrieben. Anschließend wird der Begriff der Hörbücher definiert. Darauf aufbauend werden in einem dritten Schritt die didaktischen Lernmehrwerte des Einsatzes von Lesungen im Hinblick auf die Förderung der Lesekompetenz ins Auge gefasst. Die Untersuchung wird mit einem exemplarischen Unterrichtsmodell auf Grundlage der Lesung Elisa Theusners von Grimms Märchen *Rapunzel* (2008) (<http://maerchenstern.com/rapunzel.html>, Abrufdatum: 18.02.2012) abgerundet.

2. Zur Zielgruppe – madagassische Germanistik-Studierende im Grundstudium I

Die Mehrheit der Studierenden im Grundstudium I besteht aus jungen Menschen im Alter von 16 bis 21 Jahren. Der weibliche Anteil der immatrikulierten Studierenden überwiegt, was allerdings für die sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät an der Universität Antananarivo charakteristisch ist. Diese Studierenden haben bereits in den Sekundarschulen zwei Jahre lang Unterricht Deutsch als dritte Fremdsprache absolviert. Das Grundstudium 1 entspricht daher der Niveaustufe A2 nach GER. Sie sollen dann die Niveaustufe B1 am Ende des Universitätsjahres erreicht haben. Manche Studierenden belegen parallel zu ihrem Germanistik-Studium einen Deutschkurs am Goethe-Zentrum Antananarivo. Die meisten befinden sich auf der Niveaustufe A1 bis B1. Zudem kommt es vor, dass sich Germanistik-Studierende im Grundstudium I bereits für einen kurzen oder längeren Zeitraum in einem deutschsprachigen Land aufgehalten haben – bspw. als Au-Pair-Mädchen/-Boy, als PAD-PreisträgerInnen und evt. auch als TeilnehmerInnen des PASCH-Programms². Die Studierenden, die zu dieser Gruppe zählen, sind folglich mit der deutschsprachigen Kultur und Sprache besser vertraut als die Gruppe, die über keine Auslandserfahrung in einem deutschsprachigen Land verfügt. Vor diesem Hintergrund sind bei der hier anvisierten Zielgruppe starke Unterschiede bezüglich der Sprachkenntnisse festzustellen.

² PAD: Pädagogischer Austauschdienst, PASCH: Partnerschulinitiative.

Madagassische Germanistik-Studierende sind nicht im Zielsprachenland aufgewachsen. Sie haben andere kulturelle Wert- und Normvorstellungen, die aufgrund der Herkunft der Madagassen Ähnlichkeiten mit den arabischen, südostasiatischen und afrikanischen Wert- und Normvorstellungen aufweisen. Außerdem hat sich in der Lernkultur der meisten Studierenden der Respekt vor einer Autoritätsperson ausgeprägt. Lehrpersonen werden als absolute Autoritätsperson angesehen, denen gegenüber man sich jeder Form von Kritik enthält, um Beleidigungen zu vermeiden. Daher herrscht eine passive und rezeptive Lern- und Lesehaltung (nicht nur) im DaF-Literaturunterricht. Madagaskar, das alltägliche Leben der Madagassen und die madagassische Kultur sind aber auch vom Einfluss der französischen Kolonialgeschichte geprägt. Dieser Einfluss spiegelt sich in der weit verbreiteten Verwendung der französischen Sprache wider. Unterrichtssprache ist Französisch. Wissenschaftliche Literatur ist ebenfalls meist auf Französisch verfasst. Reportagen und Berichte über deutschsprachige Länder werden ggfs. in den Fernsehprogrammen und im Rundfunk in der Regel auf Französisch übertragen.

Seltsamerweise sind allerdings auf Französisch oder auf andere Sprachen aufgenommene Hörbücher in den Buchläden auf Madagaskar noch nicht zum Trend geworden. Selbst der Begriff ‚Hörbuch‘ lässt sich weder in den madagassischen einsprachigen Wörterbüchern noch in den Lexika finden. Eine diffuse Betrachtung des Oberbegriffs ‚Hörbuch‘ ist allerdings im Hinblick auf die DaF-Literatur- bzw. Mediendidaktik insofern irreführend, als seine medialen Charakteristika nicht differenziert identifiziert, beschrieben und bewertet werden können. Deshalb bedarf es einer genaueren Untersuchung dieses Mediums, damit die Ausarbeitung von Lernzielen, Übungen, Lerneraktivitäten, Lernformen effektiv durchgeführt werden kann.

3. Begriffsbestimmung: Hörbücher

Die erste Erwähnung des Begriffs ‚Hörbuch‘ lag im französischen Sprachraum im 17. Jahrhundert. 1650 wurde der Roman *Histoire comique des états et empires de la lune et du soleil* von Cyrano de Bergerac (2005) herausgebracht, in dem die theoretische Eigenschaft von Hörbüchern geschildert wurde. Der Erzähler beschreibt Merkmale von Hörbüchern, die jungen Männern in einem fiktiven Staat gehörten. Er ist fasziniert von dem ausgezeichneten Wissen dieser Leute, die sich für das Lesen so sehr interessierten, dass sie ihre Hörbücher überall immer bei sich hatten (vgl. Cyrano de Bergerac 2005:

221f.). Aus dieser fiktiven Darstellung hat sich im Laufe der Zeit ein nutzbares Medium entwickelt.

Selbst wenn seit 1954 Tondokumenten die Funktion einer akustischen Archivierung der Weltliteratur sowie von Theaterinszenierungen und Filmspurmitschnitten zugeschrieben wird (vgl. Rühr 2008: 16f.), datiert die erstmalige Verwendung des Begriffs ‚Hörbuch‘ im kommerziellen Bereich erst aus dem Jahre 1987. Einst bezeichnete das Hörbuch die akustische Umsetzung des Originalwerkes ohne Veränderung und Kürzung.

Die Verwendung des Begriffs ‚Hörbuch‘ verführt allerdings zu der Annahme, als ob aus Büchern bloß vorgelesen würde und keine spezifisch-akustischen Mittel eingesetzt würden. Rühr (2008: 18) zufolge unterscheiden sich Hörbücher von anderen medialen Darbietungsformen allerdings aufgrund der „Ausschmückung durch weitere akustische Elemente wie Geräusche und Musik“ (vgl. auch Wermke 1999: 61; Erdmenger 1987: 31). In der Lesung Elisa Theusners von Grimms Märchen *Rapunzel* (2008) werden z.B. Geräusche wie das Zwitschern von Vögeln oder der Hauch des Windes eingesetzt, und der Einsatz von Musik dient dabei der Gliederung der Szenenfolge, der Dramatisierung und der Erzeugung realitätsnaher Bewegungen. Vor diesem Hintergrund entsteht die Wirkung der Ästhetik von Hörbüchern erst aus dem Zusammenspiel aller akustischen Zeichen. Bergmann (2004: 52) vertritt in dieser Hinsicht den Standpunkt: „Die Gesamtwirkung entsteht (sic) immer durch das Zusammenwirken der sprachlichen Zeichen (Wortwahl, Syntax, Sozio- oder Ideolekte, Partikelgebrauch usw.) mit den paraverbalen Mitteln, mit Musik, Geräuschen und anderen Gestaltungsmitteln.“ Deshalb kann ausgehend von der durch Burger (2005: 143) zu Grunde gelegten Definition von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine Begriffsdifferenzierung vorgenommen werden: Hörbücher sind medial – besser gesagt ‚symmedial‘ (aufgrund der sich aufeinander beziehenden Zeichen) – akustische und konzeptionell schriftliche Texte.

Resümierend lässt sich ausführen, dass Rezitationen, Hörspiele, Gedichtvertonungen und Lesungen literarischer Texte zu den Hörbüchern gezählt werden können. Einerseits ermöglicht der Einsatz von Hörbüchern im DaF-Literaturunterricht eine bewusstere Auseinandersetzung mit dem *Sprechakt* und mit der *Stimme* als Primärmedium. Andererseits eröffnet die Eigenproduktion von Hörbüchern verstärkt Freiraum zur *stimmlichen Interpretation literarischer Texte*. Besonders relevant für madagassische Germanistik-Studierende ist vor allem die Möglichkeit, die Lesungen zur Förderung

ihrer *Lesekompetenz* bieten. Diese bleibt allerdings in der Auslandsgermanistik Madagaskars bis dato unerforscht. Dieses Desiderats nimmt sich mithin das folgende Kapitel an.

4. Zur Förderung der Lesekompetenz durch den Einsatz von Lesungen im DaF-Literaturunterricht

In literarischen Texten spiegeln sich facettenreiche Aspekte sowohl bekannter als auch befremdlicher Handlungspraxis wider, deren Assimilation bzw. Akkommodation den Grundstein für die Sozialisation eines Individuums legen. Schramm (2001: 176) betont diesen Zusammenhang wie folgt: „Autor und Leser bedienen sich bei ihrer sprachlichen Kooperation bestimmter Formen, die sich aufgrund der Repetitivität des Handelns in der Gesellschaft herausgearbeitet haben.“ Demnach sollten sich madagassische Germanistik-Studierende die Lesekompetenz aneignen, die sie zur Erschließung handlungsleitender Themen in literarischen Texten befähigt. Den Zugang hierzu erleichtert die Auseinandersetzung mit Lesungen literarischer Texte. Um das zu veranschaulichen, wird der Begriff der Lesekompetenz ins Auge gefasst.

Ausgehend von einem Vergleich der PISA-, IGLU- und DESI-Studien und mit Blick auf das neuseeländische Kompetenzmodell haben Gailberger und Holle den Grundstein für ein situationsspezifisches und multidimensionales Lesekompetenzmodell gelegt (vgl. Gailberger/Holle 2010: 306f. und 314). Gailberger und Holle vertreten die These, dass die Aneignung der Lesekompetenz nicht nur kognitiv, sondern auch emotional-motivational und (sozial)psychologisch bedingt ist (vgl. ebd.: 306f.). Außerdem besteht ein wechselseitiges Verhältnis zwischen der kognitiven, der emotional-motivationalen und der (sozial)psychologischen Determinante der Lesekompetenz (vgl. ebd.: 307). Um das Potential des Langzeitarbeitsgedächtnisses für die Förderung der Lesekompetenz fruchtbar zu machen, kommt sechs Faktoren ein hoher Stellenwert zu: der Lesegeläufigkeit, der Lesemotivation, dem Leseinteresse, dem Vorwissen, der Reflexion und der Anschlusskommunikation (vgl. ebd.: 309-313). Diese werden im Folgenden erläutert.

Die Komponente der Lesegeläufigkeit umfasst vier Teilbereiche:

(1) Das „Erreichen einer Dekodiergenauigkeit von mindestens 90 Prozent“ (Gailberger/Holle 2010: 309): Entscheidend sind hierfür der Schwierigkeitsgrad des Textes und das Wortschatzrepertoire, aber auch – im Kontext der Rezeption fremdsprachlicher literarischer Texte – gattungsspezifische Merkmale des Textes und Unbestimmtheitsstellen. Der von Gailberger und Holle hier gesetzte Maßstab einer Dekodiergenauigkeit ist allerdings mit Vorsicht anzunehmen, weil der Dekodierungsprozess eines Textes bei fremdsprachigen Germanistik-Studierenden und somit deren Lesefluss langsamer ist (vgl. Ehlers 2010: 1531f.). Hierfür bieten Lesungen literarischer Texte Verständnishilfen wie die Stimmführung, die Verteilung des Textes auf verschiedene Sprecher, Geräusche, Atmosphären und Musik. Explizit fasst Oehler (2007: 151) das Potenzial der Stimme in Lesungen wie folgt zusammen: „Die Sprachmelodie, die Prosodie verrät viel über Gefühle, Verfasstheit und Absicht des Sprechers.“³ Eine Veränderung der Sprechweise wird demzufolge in Abhängigkeit zur Situation (z.B. beängstigende oder erfreuliche Situation), der Befindlichkeit (z.B. Depression, Enthusiasmus) und den Charaktereigenschaften der Figuren (z.B. böse vs. freundlich) vorgenommen.

(2) Die „Automatisierung hierarchieniedriger Prozesse“ (Gailberger/Holle 2010: 309), d.h. „Lesende [können] durch anhaltende Übung den Dekodierprozess mit angemessener Geschwindigkeit, ohne Mühe, autonom und unbewusst vollziehen.“ (ebd.) Das ist die Voraussetzung für eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Textinhalt. Um die Dekodiergeschwindigkeit der Studierenden zu steigern, sind motivierende, intensive und abwechslungsreiche sowie handlungs- und produktionsorientierte Leseübungen angebracht, in denen erstens das simultane Hören und Lesen literarischer Texte eingeübt wird [mehr zum simultanen Lesen und Hören s. Gailberger (2011)]. Das Hören der Texte hilft den Studierenden dabei, Silben schneller zu erkennen und sodann Wörter zu segmentieren. So geht aus

³ Moroni et al. haben sich mit den Funktionen der Prosodie im Erwerb kommunikativer Kompetenz im DaF-Unterricht auseinandergesetzt und konkrete Vorschläge für die DaF-Unterrichtspraxis unterbreitet (vgl. Moroni et al. 2010: 25-37). Zudem hat Hirschfeld die Bedeutung der Phonologie und Phonetik für den DaF-Erwerbsprozess eingehend untersucht. Auf der Grundlage didaktisch-methodischer Überlegungen hat sie relevante Anregungen zur Gestaltung von Hör- und Ausspracheübungen gegeben (vgl. Hirschfeld 2003: 214). Es herrscht weitgehend Konsens darüber, dass die Beherrschung der prosodischen Komponenten einer Fremdsprache für ein erfolgreiches Verstehen und eine gelingende Verständigung unerlässlich ist (vgl. ebd.: 192).

fremdsprachendidaktischer Sicht die Textanalyse mit der Laut- bzw. Lautgruppenidentifizierung und -diskriminierung einher. Zweitens lesen die Studierenden literarische Texte vor und nehmen ihre Stimme dabei auf. Anhand der aufgenommenen Lesungen reflektieren sie ihre Lesekompetenz und die von ihnen angewendete Lesetechnik.

(3) Das „Lesetempo“ (Gailberger/Holle 2010: 309): Dieses ist von der Leseintention und dem Schwierigkeitsgrad des Textes abhängig (vgl. ebd.: 310). Vor diesem Hintergrund ist der Vorentlastung der Lexik und der Aktivierung der Vorkenntnisse der Studierenden besondere Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. ebd.: 312f.; Ehlers 2010: 1532), da diese den Erfolg der Inferenz bedingen. Das heißt, Texte sollten „einerseits an das thematisch-inhaltliche Vorwissen und an schon erworbene Kompetenzen angebunden sein, damit bei den Lernern Anknüpfungspunkte für die Integration des neuen Wissens gegeben sind, sie sollten andererseits aber auch Neues bieten, damit die Lernbemühungen als lohnend wahrgenommen werden können.“ (Huneke/Steinig 2005: 181; vgl. Solmecke 1992: 10) Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive bieten Themen, die auf das Interesse der Studierenden stoßen, viel Diskussionsstoff, sodass sie im Hinblick auf ihre fremdsprachliche kommunikative Kompetenz gefördert werden können. Überdies liegt es nahe, den kulturellen Hintergrund eines Textes zu erschließen, um Missverständnisse und Defizite bei der Textrezeption zu vermeiden. Zur Vorentlastung der Lexik und der Aktivierung der Vorkenntnisse können sich die Studierenden vor der Lektüre der literarischen Vorlage auf einen Ausschnitt aus derer Lesung konzentrieren. Anschließend äußern sie sich zu ihren Leseerwartungen, indem gleichzeitig Schlüsselwörter des Textes antizipiert und semantisiert, der mögliche Handlungsablauf antizipiert und das Thema besprochen werden.

(4) Die „Fähigkeit zum ausdrucksstarken (Vor-)Lesen“ (Gailberger/Holle 2010: 310): das impliziert die Fähigkeit, „den aktuellen Satz während des Rezeptionsprozesses prosodisch in zusammengehörige sinnvolle Teilabschnitte [zu] segmentieren“ (ebd.), d.h. die lokale Textkohärenz herzustellen. Hierfür sind über das Vorlesen hinaus andere Übungsformen geeignet, z.B. Nachsprechen, Frei sprechen (vgl. Hirschfeld 2003: 208), aber auch Rezitieren, akustisches Inszenieren und vor allem simultanes Lesen und Hören literarischer Texte.

Einerseits sind Vorlesen bzw. Vortragen, Nachsprechen oder Inszenieren eines literarischen Textes einer Interpretation gleichzusetzen (vgl. Schilcher 2004: 29). So ist

die Textdeutung dem Einfluss des Lesenden ausgesetzt, der Sprechtempo, Pausen, Stimmklänge, Betonung und Lautstärke selbst bestimmt.

Andererseits ist das genaue bzw. ‚mediennahe‘ Hören akustischer Zeichen in Lesungen insofern relevant, als die Studierenden dadurch vielfältige Möglichkeiten erhalten, ihren Hörsinn zu schärfen und literarische Texte in ihrer auditiven Form in ausdrucksstarker Weise zu entdecken und zu erschließen (mehr zum Beitrag von Hörbüchern zur Förderung der Lesekompetenz s. *Das Lüneburger Modell* in Gailberger 2011: 76, 92 und 121). Zwei Aspekte sind in diesem Zusammenhang nennenswert: Erstens der musikalische Ausdruck, der in Beziehung mit der Befindlichkeit der Figuren oder mit den Merkmalen des Handlungsraums gesetzt werden kann. Besonders interessant sind in diesem Zusammenhang die Assoziationen, die das Hören von bestimmten Musikinstrumenten, Geräuschen oder Atmosphären und die Stille hervorrufen, z.B. der Klang eines ‚Valiha‘, eines typisch madagassischen Instruments, wird mit einer idyllischen oder einer ländlichen Landschaft assoziiert und der Klang einer ‚Nay‘ kann als Symbol der Sehnsucht interpretiert werden. Zweitens die prosodischen Merkmale der Sprache, die im Zusammenhang mit Charaktereigenschaften, Gefühlen und Denkweisen der Figuren oder mit der Bedeutung der Handlungen wahrgenommen werden. Auf diese Aspekte hin kann ein Vergleich mit den literarischen Vorlagen angestellt werden, um das Wirkungspotenzial der ästhetischen Wahrnehmung schärfer herauszuarbeiten.

Neben dem lauten Lesen erfüllt allerdings auch das stille Lesen eine besondere Funktion, die in der Mnemotechnik liegt. Dies betont Hagen: „[A]uch inneres Sprechen hilft dem Hörgedächtnis und der Höridentifikation.“ (Hagen 2006: 95) Dem inneren Sprechen bzw. der „Subvokalisation“ (Lösener 2010: 47) hat Lösener das innere Hören hinzugefügt. Ausgehend von der These, dass die Fähigkeit, das im Text artikulierende Subjekt innerlich zu hören, erworben werden müsse, haben Lösener und Siebauer (2011) eine bemerkenswerte, im Literaturunterricht bereits erprobte und bewährte Strategie zur Förderung der Lesekompetenz entwickelt. Dieser liegt das Konzept des hörenden Lesens zu Grunde, in dem Lesen, Hören und Sprechen kombiniert eingeübt werden. Die Lernenden sollen z.B. Sprechweisen, -stimmungen und -formen in Gedichten innerlich wahrnehmen, charakterisieren und anschließend diese Gedichte mit Stimme inszenieren (vgl. Lösener/Siebauer 2011 sowie <http://www.loesener.de/loesener4-3.htm>, Abrufdatum: 18.2.2012). Hier weist Löseners

und Siebauers Projekt Ähnlichkeiten mit dem *Lüneburger Modell* (Gailberger 2011) auf, dem auch das simultane Lesen und Hören zur Grundlage dient.

Allerdings kann die Lesegeläufigkeit gehemmt werden, wenn es an Lesemotivation und Leseinteresse fehlt. Für die Lesemotivation sind subjektive Erwartungen der Lesenden entscheidend (vgl. Gailberger/Holle 2010: 310f.). Deshalb sollen diese Erwartungen in einer Einstiegsphase aufgebaut werden. Für den Aufbau von Leseinteresse spielt der Textkanon eine tragende Rolle (vgl. ebd.: 311). Vor diesem Hintergrund plädieren Gailberger und Holle (2010: 311) für die Berücksichtigung von Lesestoffen, „die innerhalb der eigenen Peergroup rezipiert werden könnten“, und von emotional ansprechenden Themen (vgl. ebd.: 311f.). Auch Neuner und Hunfeld (1993: 112) erachten die Auswahl solcher Themen als sinnvoll, damit „man sicher sein [kann], daß beim Lernenden Grundstrukturen von Erfahrungen vorhanden sind, die die Grundlage des interkulturellen Vergleichs bilden.“

Besonders wichtig beim Lesekompetenzerwerb ist auch die „Reflexion zur Erreichung der eigenen Lese-Ziele“ (Gailberger/Holle 2010: 313). In diesem Sinne werden die Studierenden dazu angeregt, sich Gedanken über prozedurale Kompetenzen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit zu machen und darüber auszutauschen. Das trägt zur Bewusstwerdung der zielführenden Wege, zur Lernerautonomie und mithin zum bewussten Transfer der erworbenen Lesekompetenz in die Alltagspraxis bei.

Abschließend haben Gailberger und Holle (ebd.) darauf verwiesen, dass die Anschlusskommunikation „interaktiv zu vertiefendem Textverstehen führen [kann]“ – zu Recht, denn die Studierenden haben in der Phase der Anschlusskommunikation verstärkt Freiraum zur Stellungnahme, zur Verarbeitung und zur Verbalisierung des Verstandenen – Stichworte: *kritische Distanz, Selbstwahrnehmung und Selbstvergewisserung*. Die Anschlusskommunikation fördert aber auch die Interaktion zwischen den Studierenden und deren soziale Kompetenz.

Wie die Lesekompetenz madagassischer Germanistik-Studierender im Grundstudium I durch den Einsatz von Lesungen in der Praxis des DaF-Literaturunterrichts gefördert werden kann, wird im Folgenden veranschaulicht.

5. Praktischer Einsatz im DaF-Literaturunterricht im Grundstudium I

Die nachfolgenden exemplarischen Unterrichts Anregungen können zwar als Arbeitsblätter unabhängig voneinander und unmittelbar in der DaF-Literaturunterrichtspraxis eingesetzt werden. Hierzu plädiere ich aber für den symmedialen Ansatz, für den die Nutzung von Computern unabdingbar ist. Im Folgenden wird deshalb der Blick auf die Grundlagen des symmedialen Lehr-Lernkonzepts geschärft.

4.1 Das symmediale Lehr-Lernkonzept

Aus dem sich ad infinitum vollziehenden Medienwandel hat Frederking (2006: 208) die didaktische Konsequenz gezogen und definiert demzufolge Symmedialität als „das komplementäre Aufeinanderbezogensein unterschiedlicher medialer Präsentations- und Rezeptionsmodi.“ Daraus entsteht ein ‚Symmedium‘, das den Rezeptionsvorgang aus seinem monomedialen Charakter löst. Damit ist bereits die begriffliche Unschärfe ausgeräumt worden, auf die Mitschian in seiner Untersuchung der Einsatzmöglichkeiten von Computern im DaF-Unterricht verwiesen hat: „Was ist eigentlich das Medium oder sind die Medien, wenn vom lernfördernden Potential multimedialer Computer gesprochen wird: ist es der Rechner, die Hardware also, oder die Software, die darauf installiert ist, oder beispielsweise der Text, den die Software am Bildschirm angezeigt wird? (sic)“ (Mitschian 1999: 89)

Computer stellen als Symmedien par excellence die technische Basis eines symmedialen DaF-Literaturunterrichts dar, insofern als sie Medien verschiedener Modalität, Codalität und Funktionalität vereinen und so den DaF-Literaturunterricht bereichern (vgl. Würffel 2010: 1240) – Stichwort: *Media enrichment*. Vor diesem Hintergrund sollen die nachfolgenden Unterrichts Anregungen mit Hilfe des Autorenprogramms ‚Symboard‘⁴, das mit Würffel (ebd.: 1233) der Kategorie der

⁴ S. <http://www.mediendidaktik-deutsch.ewf.uni-erlangen.de/symboard-offline.exe> (Abrufdatum: 18.2.2012) Im DaF-Bereich hat Freibichler ein Autorenprogramm ‚MMTools‘, das inzwischen allerdings nicht mehr vertrieben wird, entwickelt und erprobt. Dieses hat Ähnlichkeiten mit der Software ‚Symboard‘ im Hinblick auf seine didaktischen Mehrwerte aufgewiesen: multimediale Aufbereitung von Informationen, hypermediale Struktur, ein breites Spektrum an Aufgabentypen, Textanalyse, Analyse auditiver und audiovisueller Medien auf ihrer inhaltlichen und formalen Ebene und handlungs- und produktionsorientiertes Konzept (Freibichler 2000: 121f.)

„methodisierte[n] Offline-Werkzeuge“ zugeordnet werden kann, erstellt werden, um der Philosophie des symmedialen Ansatzes entsprechend verschiedenartige multimodale Medien *aufeinander* zu beziehen: Text-, Bild-, und Audiodateien, die hin- und hergeschoben sowie miteinander verknüpft werden können. Daraus entsteht eine hypermediale Struktur (vgl. Richter 2001: 5; Son 2003: 44). Nichtsdestotrotz können diese einzelnen Dateien unabhängig voneinander genutzt (vgl. Berghoff/Frederking 2002: 810) und so im Hinblick auf ihre Struktur und Anordnung dem individuellen Bedürfnis oder Geschmack der Studierenden angepasst werden. Überdies kann der multimodale und interaktive Charakter dieses digitalen Lern-Arrangements unterschiedliche Lerntypen ansprechen (vgl. Rampillon 2004: 90ff.; Marx/Langner 2005: 8; Waragai et al. 2010: 27), was die Wissenskonstruktion, den Erwerb fremdsprachlicher Kompetenz und der Medienkompetenz funktional und motivational attraktiv macht. Darauf verweist Mitschian: „Lehrkonzepte, die zur gleichzeitigen Vermittlung von fremdsprachlicher und medialer Kompetenz führen, lassen den DaF-Unterricht für viele Interessenten attraktiver werden.“ (Mitschian 2003: 179) Dank seiner strukturellen sowie inhaltlichen Offenheit trägt der Einsatz eines Kreativraums zur Förderung der Imaginationskraft, des kreativen Umgangs mit der Gestaltung von Text-, Bild-, und Audiomaterialien und somit des kreativen Lese-, Schreib-, Hör-, und Sprechprozesses bei. Didaktisch-methodisch bemerkenswert sind zudem die Editierbarkeit aller Dokumente und die Erweiterbarkeit der Lernumgebung durch eigene Materialien (vgl. Berghoff/Frederking 2002: 810).

Außerdem bietet die Nutzung des Computers als „diskrete[n] Schreibmedium[s]“ (Huneke/Steinig 2005: 187) einen weiteren Vorteil. Sie erleichtert und macht die Textarbeit effektiv. Dazu tragen die Funktionen wie Suche, Kopieren und Ausdrucken bei (vgl. ebd.: 186). Dabei wird das Gehirn der Studierenden nicht überlastet, denn „der Zwang zur Linearisierung der Gedanken beim Schreiben [ist] für die Dauer des Schreibprozesses stark abgeschwächt.“ (ebd.: 186) So erhöht sich die Konzentrationsleistung und Schreibblockaden lassen sich abbauen. Vor diesem Hintergrund kann ein wichtiger Beitrag zur Förderung des textnahen Lesens geleistet werden, das nach Möbius (2005: 98) zum Ziel hat, literarische Texte genau zu lesen, indem der Leseprozess verlangsamt, der Denkprozess in Gang gesetzt und auf die Schreibfertigkeit zurückgegriffen wird. Gerade hinsichtlich der Aneignung der Hörfertigkeit kann Möbius' These so ergänzt werden, dass das textnahe Lesen auf

Lesungen übertragen wird. So findet ein ‚genaues‘ bzw. ‚mediennahes Hören‘ literarischer Texte statt, indem ihr komplex codierter Inhalt erschlossen und durch Schreib- bzw. Umschreib- und Sprechübungen versprachlicht bzw. verbalisiert und durch die Umsetzung in Bilder visualisiert wird.

Resümierend kann festgehalten werden, dass das symmediale Lehr-Lernkonzept der Förderung der kombinierten Fertigkeiten (vgl. Decker et al. 2008: 328) zum einen und der Differenzierung und Individualisierung des Lese-, Schreib-, Hör- und Sprechprozesses zum anderen und ferner der Förderung der Lernerautonomie (vgl. Marx/Langner 2005: 9; Rampillon 2004: 87) Rechnung trägt. In den folgenden Unterrichts Anregungen wird zwar demonstriert, wie die Grundfertigkeiten des DaF in einem symmedialen DaF-Literaturunterricht kombiniert vermittelt werden können. Im Mittelpunkt steht aber die Förderung der Lesekompetenz.

4.2 Exemplarische Unterrichts Anregungen

4.2.1 Zur Auswahl der Märchenvertonung Rapunzel

Der Einsatz des Märchens *Rapunzel* und seiner Vertonung leistet einen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz im Sinne von Gailberger/Holle (2010). Dafür sprechen folgende Gründe: Inhaltlich geht es in diesem vertonten Märchen um die Sucht, den Machtmissbrauch der Zauberin und die Liebe zwischen den Eltern von Rapunzel und zwischen Rapunzel und dem Sohn des Königs. Der Aspekt des sozialen Miteinanders wird darüber hinaus dargestellt. Mit diesen interkulturell verständlichen Themenschwerpunkten⁵ können sich die madagassischen Germanistik-Studierenden identifizieren, sodass sie in der Phase der Anschlusskommunikation (vgl. ebd.: 313) zur aktiven Teilnahme am Gespräch angeregt werden können. Außerdem handelt es sich dabei um zeitlose Sachverhalte (vgl. Sahr 2007: 48), über die diese Studierenden für die Inferenz bedeutendes Vorwissen haben (vgl. Gailberger/Holle 2010: 312f.; Ehlers 2010: 1532).

⁵ Nach Neuner und Hunfeld (1993: 112 und 117) sind interkulturell verständliche Themen „auf Erfahrungen [zurückzuführen], wie sie alle Menschen machen, gleich, welchem Kulturkreis sie angehören, und die deshalb zu den elementaren Daseinserfahrungen des ‚Menschseins‘ gehören.“ Zur Bedeutung der Medieninhalte in der Mediendidaktik DaF vgl. Mitschian 2003: 184.

Darüber hinaus ist dieses Märchen aufgrund seines einfachen und klaren Satzbaus und des auf Standarddeutsch in Alltagssprache verfassten Textes nicht sperrig. Auch wenn manche Begriffe aus der altertümlichen deutschen Rechtschreibung („ward“, „Ihr“ als höfliche Anrede) stammen, ist dieses Märchen im Allgemeinen sprachlich leicht verständlich. Auf der lexikalischen Ebene dürfte es auch keine Schwierigkeiten bereiten: Die meisten Vokabeln sind den Studierenden bekannt, außer evtl. Vokabeln wie prächtig, lüstern, Gelüsten, Ellen, Wüstenei, höhnisch, deren Bedeutung man in einer Vorentlastungsphase etwa durch eine Zuordnungsaufgabe (z.B. Wort zu Bild) erschließen kann. Aus dem Kontext und aus den auditiven Gestaltungsmitteln der Lesung (z.B. prosodischen Merkmalen der Sprache der Erzählerin, Musik, Geräuschen) heraus lässt sich der Inhalt dieses Märchens erschließen.

Zudem ist der Text nicht umfangreich und sein linearer Handlungsablauf nachvollziehbar, was madagassische Germanistik-Studierende bei der Textrezeption nicht überfordern dürfte. Insgesamt ähnelt das Handlungsschema dieses Märchens einer dramatischen Kurve, die sich aus einer Exposition, einem Höhepunkt und einer Auflösung zusammensetzt. Das macht die Geschichte in Verbindung mit den auditiven Gestaltungsmitteln der Vertonung spannend und löst bei den Zuhörern Emotionen aus. Überdies ist die Beschreibung des Handlungsraumes für die Imaginationsbildung insofern wichtig, als die Zuhörer sich ihn nur bildlich und mit Hilfe von Suggestionen der Erzählerin ausmalen können. Die Erzählerin übernimmt auch die Rolle der Figuren, wenn diese sich unterhalten und passt ihre Stimme dem Charakter jeder Person an, was eine abwechslungsreiche Arbeit mit dem Märchen ermöglichen kann.

4.2.2 Zur Aufgabentypologie

Die in diesem Beitrag unterbreiteten Unterrichtsvorschläge basieren auf der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabentypologie, in der nach GER „Sprachverwendung die Handlungen von Menschen [umfasst], die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**“ (<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/201.htm>; Hervorhebung im Original, Abrufdatum: 18.2.2012). Ganz im Einklang damit haben Haas et al. die Grundthese des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes im Hinblick auf die Literaturdidaktik wie folgt formuliert: „Denn die Verfahren, für die wir eintreten, wollen immer beides: mit einem Text etwas tun und über den Text nachdenken, wobei das eine vom anderen nicht

immer klar zu trennen ist, da sich Einsichten in ein Kunstwerk manchmal schon durch das Handeln mit ihm ergeben.“ (Haas et al. 2000: 10) Damit kann angesprochen werden, dass das dem DaF-Literaturunterricht in der Auslandsgermanistik Madagaskars zu Grunde liegende analytische Interpretationsverfahren, das allein bestimmten Lerntypen einen Zugang zu literarischen Texten verschafft, nicht zum Tragen kommt. Denn dieses spricht weder alle Sinne noch alle Lerntypen an.

Aus literaturtheoretischer Sicht ist für den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz die Rezeptionsästhetik, in der die Studierenden „vielfältige kooperative Aktivitäten durchführen [müssen], um das nur Angedeutete zu realisieren und Offenheiten zu schließen“ (Ehlers 2001: 1335), ein wichtiger Bezugspunkt. So ist die Instruktion durch die Konstruktion gelöst worden. In den 1980er wurde „die Neubegründung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts“ (ebd.: 1335) durch die Rezeptionsästhetik geprägt. Dreißig Jahre später konstatiert Spinner (2010: 314), dass „kein anderes Konzept des Literaturunterrichts am Ende des 20. Jahrhunderts so viel Beachtung gefunden [hat].“ Hierfür werden von Haas et al. (2000: 9) drei zielführende Wege im Rekurs auf die Kunst vorgeschlagen: Restauration, Inszenierung und Transformation. (1) Unter *Restauration* ist zu verstehen, dass das Originalkunstwerk mit seinen vorhandenen konstitutiven Teilelementen in seinem Urzustand wieder zurückversetzt wird (s. hierzu Aufgabe 2). (2) Im Gegensatz zur Restauration ist die *Inszenierung* komplexer und regt verstärkt die Kreativität sowie künstlerische Talente der Studierenden an, die in einem herkömmlichen DaF-Literaturunterricht nicht gefordert worden sind. Auf der Grundlage des Originalkunstwerks werden künstlerische Arrangements in ausdrucksstarker Weise kreiert: szenische Darstellungen (vgl. auch Hirschfeld 2003: 208), Malen, Fotografieren, Filmen, Musizieren, Pantomime und vor allem Adaptionen eines literarischen Textes in eine Lesung (s. hierzu Aufgabe 4). (3) Die *Transformation* ist am komplexesten, denn auf dem Originalkunstwerk aufbauend wird eine Umsetzung des Werks entsprechend den Bedürfnissen der Studierenden vorgenommen (s. hierzu Aufgabe 4 und 5). Das expansive Schreiben wird bei der „Transformation“ nach Spinner (2010: 318) zeitgleich geschult.

Angesichts der o.a. drei zielführenden Wege des handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes führen Studierende bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten in Kombination mit Lesungen mentale sowie handwerkliche Tätigkeiten interaktiv, kommunikativ, probierend, selbstentdeckend und induktiv

aus. Insofern können Lesungen „als zu verstehende Texte behandelt [werden], die nicht Wort für Wort bearbeitet werden müssen“ (Rösler 2010: 1201). Vor diesem Hintergrund kann man der Forderung von Neuner und Hunfeld gerecht werden, der zufolge den Studierenden Freiraum zur Förderung ihrer Kreativität und zum Erwerb prozeduraler Kompetenzen in einem partnerschaftlichen Lernen gelassen werden soll (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 104). Durch das produktive Verfahren versetzen sich die Studierenden in die Lage der Autoren bzw. Produzenten hinein und können aus dieser Perspektive die „Produziertheit von Texten“ (Spinner 2010: 314 und 320) besser nachvollziehen. Somit vertiefen sich die Studierenden in die Textualität bzw. Medialität und sind unmittelbar mit Fragen von Lexik, Syntax, Struktur, Kohärenz/Kohäsion, Perspektive, Handlungen und Personen u.a. konfrontiert, ohne von verständnissichernden Fragen zum Text eingeschränkt zu werden, die selbst zunächst verstanden und anschließend linear abgearbeitet werden müssen. So kann ein verbreiteter Einwand gegenüber dem handlungs- und produktionsorientierten Konzept entkräftigt werden, dem zufolge der natürliche Leseprozess deformiert und der Originaltext manipuliert würde (vgl. Haas et al. 2000: 12f.).

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist außerdem zu betonen, dass die Umsetzung einer Lesung in einen schriftlich literarischen Text akustisch nicht wahrnehmbare Charakteristika der Sprache bewusst werden lässt. Das bezieht sich auf die Rechtschreibung, die lexikalische Semantik (z.B. Äquivokationen) und die Zeichensetzungen. Umgekehrt können die Studierenden bei der Umsetzung literarischer Texte in auditive Formen im Hinblick auf deren Sprachbewusstsein gefördert werden.

Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz ist schließlich für den Erwerb kombinierter Fertigkeiten von DaF besonders förderlich: Die sich bei der gestalterischen Tätigkeit ergebende Interaktion ist kommunikationsfördernd und auch die erstellten Arrangements stellen wertvolle Anschlusskommunikation dar, sodass die Studierenden beim Erwerb fremdsprachlicher kommunikativer Kompetenz in motivierender Weise unterstützt werden. Dies hat die New London Group in Malaysia anhand eines praktischen Fallbeispiels bei der Umsetzung des Konzepts *‘learning by design pedagogy’* im Erlernen des Englischen als Fremdsprache bewiesen (vgl. Cope/Kalantzis 2009: 191). Auf die relevanten lernförderlichen Potentiale dieses Konzepts haben dann Cope und Kalantzis folgendermaßen zusammenfassend verwiesen: „The learning by design work has involved teachers and students producing dynamic and exciting

multimodal texts, closely related to their own communities and life experiences, whilst at the same time extending their communicative repertoires.“ (Cope/Kalantzis 2009: 191).

Die kombinierten Fertigkeiten legen den Schluss nahe, dass mehrere Sinne der Studierenden und mehrere Lerntypen in einem handlungs- und produktionsorientierten symmedialen DaF-Literaturunterricht angesprochen und aktiviert werden.

4.2.3 Darstellung ausgewählter Aufgaben

Die Texte in den nachfolgenden fünf ausgewählten Aufgaben werden im Unterricht szenenweise bzw. kapitelweise je nach jedem festgelegten Lernziel gelesen bzw. angehört. Dieser Ansatz nimmt im Vorfeld nicht die ganze Spannung der Texte vorweg. Denn Aufgaben mit sinnvollen Unterbrechungen ermöglichen den Studierenden, Leerstellen zu füllen, ihre Gedanken anzuregen, Diskussionen herbeizuführen und Spannungen aufzubauen, sodass das Vergnügen an der Arbeit mit den Texten aufrechterhalten werden kann.

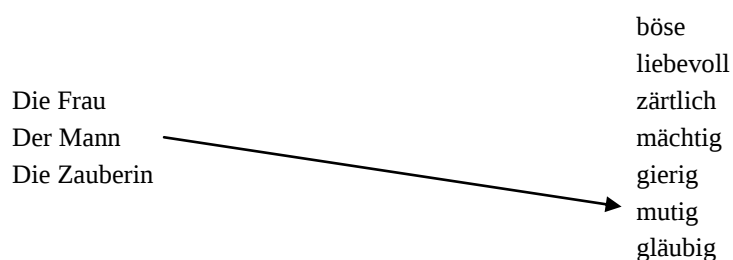
Aufgabe 1: Personenkonstellation

Das Ziel der Aufgabe 1 besteht darin, die handelnden Personen sowohl im Hinblick auf ihren Wohnort als auch ihre Charakterzüge zu beschreiben. Zur Bewältigung dieser Aufgabe wird der Text selektiv gehört. Die Beschreibung des Handlungsraums fördert die Imaginationskraft der Studierenden, da sie sich ihn nur bildlich vorstellen. Anschließend konzentrieren sich die Studierenden anhand einer geschlossenen Übung (vgl. Rösler 2003: 9) auf die prosodischen Merkmale der Sprache (Intonation, Rhythmus, Artikulation, Tonhöhenbewegung), um auf deren Grundlage die Charakterzüge der Personen zu beschreiben und sich darüber auszutauschen. Personen lassen sich u.a. nach dem Tonfall der Stimme einschätzen. Aber auch die mit der Äußerung der Personen verknüpften Gefühle sind beschreibbar (vgl. Didaktik-Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Bordeaux 1992: 46). Dies kann in Realsituationen von erheblichem Vorteil sein, denn in einem realen Gespräch könnte der Studierende etwa einschätzen, welche Atmosphäre in einem Gespräch vorherrscht, und dementsprechend darauf reagieren. Anhand der Frage, welche Emotionen die ermittelten Charakterzüge der Personen evozieren, soll jede/r einzelne Studierende

Hörerwartungen aufbauen, um den möglichen weiteren Verlauf der Geschichte zu antizipieren. Um den persönlichen Bezug zum Text herzustellen und ihre Sprechfertigkeit zu fördern, äußern sich die Studierenden in einem Gespräch mit ihrer/ihrer Nachbarin/n dazu, welche Emotionen die ermittelten Charakterzüge bei sich evozieren. Abschließend schreibt jede/r einzelne Studierende in einer offenen Übung eine Fortsetzungsgeschichte, die sie/er dann ihren/seinen KommilitonInnen in einem Klassenspaziergang erzählt. So werden die Studierenden im Hinblick auf ihre Imaginationskraft und ihre Schreib- sowie Sprechfertigkeit gefördert. Das hat auch Rösler in Bezug auf offene Übungen wie folgt verdeutlicht: „Sie [die Lernenden] müssen sprachlich aus dem, was sie schon beherrschen, selbständig auswählen, und sie greifen dabei inhaltlich auf das eigene Weltwissen, eigene Vorstellungen usw. zurück.“ (Rösler 2003: 13)

Arbeitsauftrag

- a) Hören Sie die 1. Szene. Wo spielt sie sich ab? Beschreiben Sie, wie die Personen wohnen.
- b) Welche Personen handeln? Charakterisieren Sie sie: Verbinden Sie die Personen mit dem entsprechenden Charakterzug (mehrere Antworten sind möglich). Schreiben Sie dann die Sätze unten. Vergleichen Sie Ihre Antwort mit der Ihrer/Ihres Nachbarin/n und tauschen Sie sich darüber aus.



Beispiel: Der Mann ist mutig. Die Frau ist ...

- c) Welche Emotionen können solche Charakterzüge bei den handelnden Personen evozieren? Schreiben Sie die passenden Emotionen zu jedem Adjektiv.

Charakterzüge	Emotionen
böse	
....	

Tauschen Sie sich mit Ihrer/m Nachbarin/n darüber, welche Emotionen solche Charakterzüge bei Ihnen bzw. bei ihr/ihm evozieren könnten.

- d) Denken Sie darüber nach, wie die Geschichte in der zweiten Szene weitergeht. Schreiben Sie in einer Einzelarbeit eine Fortsetzung in einer Textbox, drucken Sie Ihren

Text aus und erzählen Sie Ihre Geschichte Ihren Kommilitoninnen/en in einem Klassenspaziergang.

Aufgabe 2: Handlungsablauf

Ziel der Aufgabe 2 – einer halboffenen Aufgabe im Sinne von Rösler (ebd.) – ist es, den Handlungsablauf der 6. und der 7. Szene in einer Gruppenarbeit zu rekonstruieren. Hierzu liest die Gruppe 1 die 6. Szene und die Gruppe 2 die 7. Szene durch. Anschließend tauschen die Mitglieder der jeweiligen Gruppe ihre Gedanken aus und verarbeiten das Verstandene anhand von Standbildern. Auf Basis dieser Standbilder und unter Nutzung des Autorenprogramms *Hot Potatoes*⁶ erstellt jede Gruppe für die jeweils andere eine interaktiv-kreative Aufgabe. Damit soll sowohl deren Kreativität als auch die Interaktion zwischen ihnen gefördert werden. Danach hört die Gruppe 1 die 7. Szene und die Gruppe 2 die 6. Szene, indem die jeweilige Gruppe den Handlungsablauf der jeweiligen Szene anhand der jeweils erstellten interaktiv-kreativen Aufgabe rekonstruiert. Zum Schluss überprüfen sich beide Gruppen gegenseitig, ob die jeweilige Aufgabe richtig gemacht wurde bzw. was nicht korrekt ist.

Arbeitsauftrag

Bilden Sie 2 Gruppen.

a) *Gruppe 1*: Lesen Sie die 6. Szene durch: *Was passiert?* Tauschen Sie Ihre Gedanken aus. Machen Sie jeweils zu jedem Handlungsablauf ein Standbild. Nehmen Sie jeweils das Standbild mit einer digitalen Kamera auf. Drucken Sie die Standbilder aus. Erstellen Sie anhand von *Hot Potatoes* eine interaktiv-kreative Aufgabe für die Gruppe 2.

1	Denselben Tag aber, wo sie Rapunzel verstoßen hatte, machte abends die Zauberin die abgeschnittenen Flechten oben am Fensterhaken fest, und als der Königssohn kam und rief
5	»Rapunzel, Rapunzel, laß dein Haar herunter« so ließ sie die Haare hinab. Der Königssohn stieg hinauf, aber er fand oben nicht seine liebste Rapunzel, sondern die Zauberin, die ihn mit bösen und giftigen Blicken ansah. »Aha,« rief sie höhnisch, »du willst die Frau Liebste holen, aber der schöne Vogel sitzt nicht mehr im Nest und singt nicht mehr,
10	die Katze hat ihn geholt und wird dir auch noch die Augen auskratzen. Für dich ist Rapunzel verloren, du wirst sie nie wieder erblicken.« Der Königssohn geriet außer sich vor Schmerzen, und in der Verzweiflung sprang er den Turm herab: das Leben brachte er davon, aber die Dornen, in
13	die er fiel, zerstachen ihm die Augen. Da irrte er blind im Walde umher, aß nichts als Wurzeln und Beeren, und tat nichts als jammern und weinen über

⁶ <http://www.hotpotatoes.de/> (Abrufdatum: 06.11.2011)

den Verlust seiner liebsten Frau.

Gruppe 2: Lesen Sie die 7. Szene durch: *Was passiert?* Tauschen Sie Ihre Gedanken aus.

Machen Sie jeweils zu jedem Handlungsablauf ein Standbild. Nehmen Sie jeweils das Standbild mit einer digitalen Kamera auf. Drucken Sie die Standbilder aus. Erstellen Sie anhand von *Hot Potatoes* eine interaktiv-kreative Aufgabe für die Gruppe 1.

- | | |
|---|---|
| 1 | So wanderte er einige Jahre im Elend umher und geriet endlich in die Wüstenei, wo Rapunzel mit den Zwillingen, die sie geboren hatte, einem Knaben und Mädchen, kümmerlich lebte. Er vernahm eine Stimme, und sie deuchte ihn so bekannt: da ging er darauf zu, und wie er herankam, erkannte |
| 5 | ihn Rapunzel und fiel ihm um den Hals und weinte. Zwei von ihren Tränen aber benetzten seine Augen, da wurden sie wieder klar, und er konnte damit sehen wie sonst und sie lebten noch lange glücklich und vergnügt. |

b) Gruppe 1: Hören Sie nun die 7. Szene und rekonstruieren Sie den Handlungsablauf anhand der erstellten interaktiv-kreativen Aufgabe: *Was passiert zuerst, danach, am Ende?*

Gruppe 2: Hören Sie nun die 6. Szene und rekonstruieren Sie den Handlungsablauf anhand der erstellten interaktiv-kreativen Aufgabe: *Was passiert zuerst, danach, am Ende?*

c) Gruppe 1 bzw. 2 überprüft bei Gruppe 2 bzw. 1, ob die Aufgabe richtig gemacht wurde bzw. was nicht korrekt ist.

Aufgabe 3: Musik

Das Anliegen der Aufgabe 3 – eine Mischung aus halboffenen, geschlossenen und offenen Übungen (vgl. ebd.: 9 und 13) – ist die Bewusstwerdung der Funktion der Musik in der ganzen Lesung des Märchens *Rapunzel*. Das Hören von Musik löst Assoziationen und Emotionen aus, die im Zusammenhang mit Handlungen, dem Handlungsort und den Personen rege Diskussionen hervorrufen können. So lassen sich wichtige soziale, anthropologische und psychologische Aspekte des Textes anhand der Deutung der gehörten Musik auf anschauliche Weise erschließen und in einem Klassenspaziergang besprechen. Anschließend identifiziert jede/r einzelne Studierende die Funktion der Musik in den Szenen, in denen sie eingesetzt wird. Zum Schluss charakterisieren die Studierenden zu zweit in einer geschlossenen Übung die eingesetzte Musik und tauschen sich darüber mit anderen Teams aus. In einer offenen Hausaufgabe soll der persönliche Bezug zum Textinhalt hergestellt werden, indem die Studierenden,

ihre Auswahl begründend, andere Alternativen von internationaler oder madagassischer Musik auswählen, die ihnen sehr gut gefallen und die zu den Szenen in der Vertonung des Märchens *Rapunzel* passen. Somit kann auch das Musikinteresse der Studierenden berücksichtigt werden.

Arbeitsauftrag

a) Identifizieren Sie die **Art von Musik**, die in der Lesung des Märchens *Rapunzel* eingesetzt wird. Notieren Sie in der Textbox Ihre Gedanken und Emotionen zu jeder Art von Musik und unterhalten Sie sich darüber in einem Klassenspaziergang.

b) Einzelarbeit: Welche **Funktion** übernimmt die **Musik** in den Szenen, in denen sie eingesetzt wird? Beziehen Sie sich dabei auf die Handlungen, den Handlungsort und die Personen. Folgende Frage dient als Anhaltspunkt: Wie charakterisieren Sie die Kombination von Musik und Inhalt? *überraschend, langweilig, sinnvoll, ansprechend etc.*? Vergleichen Sie Ihre Antwort mit der Ihrer/es Nachbarin/n.

Partnerarbeit: Wie **charakterisieren** Sie die **Musik** in den Szenen, in denen sie eingesetzt wird? Kreuzen Sie an und schreiben Sie darunter die Nummer der Szene. Begründen Sie Ihre Antwort. Tauschen Sie sich darüber mit anderen Teams aus.

<i>spannend</i>	<i>aufregend</i>	<i>romantisch</i>
<i>ruhig</i>	<i>rhythmisch</i>	<i>lebendig</i>
<i>traurig</i>	<i>langsam</i>	<i>abenteuerlich</i>
		<i>melancholisch</i>

d) Hausaufgabe: Wählen Sie andere Alternativen von internationaler oder madagassischer Musik aus, die Ihnen sehr gut gefallen und die zu den Szenen in der Vertonung des Märchens *Rapunzel* passen. Begründen Sie Ihre Auswahl.

Aufgabe 4: Spannungsverhältnis zwischen den Figuren

Ziel der Aufgabe 3 ist das Erkennen des Spannungsverhältnisses zwischen der Zauberin und dem Königssohn zum einen und des akustisch dramaturgischen Mittels zum anderen, das die Spannung in der 6. Szene erzeugt. Hier wird das detaillierte Textverstehen geübt, das auf die formal-inhaltliche Rezeptionskompetenz abzielt. Zur Erreichung des ersten Zieles hört jede/r einzelne Studierende die Reaktionen der jeweiligen Person in einer geschlossenen Übung (vgl. ebd.: 9) heraus und kreuzt dann das entsprechende Smiley an. Beim zweiten Hördurchlauf achtet sie/er auf die Gefühle der Zauberin und des Königssohns, fasst das Spannungsverhältnis zwischen beiden Personen schriftlich zusammen und tauscht sich darüber mit ihrer/seiner bzw.

ihrem/seinem Nachbarin/n aus, damit ihre/seine Sprechfertigkeit gefördert wird. Zur Erreichung des zweiten Zieles liest jede/r einzelne Studierende in einem ersten Schritt die 6. Szene und findet die Stelle heraus, an der das Märchen seinen Höhepunkt erreicht. In einem zweiten Schritt hört sie/er den Text und identifiziert das akustisch dramaturgische Mittel, das die Spannung im Text erzeugt. In einem letzten Schritt vergleichen die Studierenden in einer Partnerarbeit den literarischen Text und seine Lesung hinsichtlich der Erzeugung von Spannung, um das Wirkungspotential des literarisch schriftlichen Sprachgebrauchs und der akustisch- und stimmlich-auditiven Gestaltungsmittel schärfer herauszuarbeiten. In der halboffenen Hausaufgabe 1 setzt sich jede/r einzelne Studierende mit einem Teilaspekt der sprachlichen Bilder im Text, der Metapherverwendung, auseinander. Als Transfer soll sie/er mit den zwei zu erschließenden Metaphern jeweils einen Satz bilden. In der Hausaufgabe 2 werden die Schreibfertigkeit und die Imaginationskraft sowie das Einfühlungsvermögen jeder/s einzelnen Studierenden durch einen genderdifferenzierten Perspektivenwechsel gefördert. In der daran anschließenden offenen Übung zur Erstellung einer Slide-Cast-Präsentation entwickeln sie in einer Partnerarbeit eigenständig und eigenverantwortlich die Fähigkeit zum lauten Lesen, das einem offenen Deutungsansatz des geschriebenen Textes gleichzusetzen ist und mit dem sie das Segmentieren von Wörtern üben. Die Aufnahme von Fotos in deren Umgebung und die Untermalung mit Geräuschen und Atmosphären dienen dazu, das im Text Verstandene durch visuelle und auditive Medien kreativ zu veranschaulichen. Eine geschlossene Internet-Recherche (vgl. ebd.: 23) soll den Studierenden dabei behilflich sein. Die einzelnen Slide-Cast-Präsentationen werden durch die Lehrkraft bewertet, die dann in der nächsten Sitzung eine individuelle Besprechung der Arbeitsergebnisse mit den Studierenden durchführt.

Arbeitsauftrag

- a) Hören Sie die 6. Szene. Kreuzen Sie die entsprechende **Reaktion der Personen** an.
(X)

			
Reaktion des Königssohnes auf die Zauberin			
Reaktion der Zauberin auf den Königssohn			

- b) Hören Sie die 6. Szene noch einmal und beschreiben Sie dann die Gefühle der Zauberin und des Königssohnes.

Gefühle der Zauberin:

Gefühle des

Königssohnes: _____

Fassen Sie das **Spannungsverhältnis zwischen der Zauberin und dem Königssohn** zusammen. Tauschen Sie sich darüber mit Ihrer/Ihrem Nachbarin/n aus.

c) In dieser 6. Szene erreicht das Märchen seinen **Höhepunkt**. An welcher Stelle des Textes erkennt man das? Lesen Sie zuerst den Text (s. Aufgabe 2) durch. Markieren Sie in einer Einzelarbeit diese Stelle, an der die Spannung den Höhepunkt erreicht.

d) Hören Sie den Text. Identifizieren Sie in einer Einzelarbeit das akustisch dramaturgische Mittel, das diese Spannung erzeugt.

e) Vergleichen Sie nun in einer Partnerarbeit den literarischen Text und seine Lesung hinsichtlich der Erzeugung von Spannung:

	Literarischer Text	Lesung
Mittel und Merkmale der Spannungserzeugung		
Effekte auf Sie als Leser bzw. Zuhörer		

f) Hausaufgabe 1 – **Metapher**: In der 6. Szene gibt es zwei **Metapher**. Identifizieren Sie diese und beschreiben Sie, was die handelnde Person damit sagen will. Bilden Sie dann mit den zwei Metaphern jeweils einen Satz.

Hausaufgabe 2 – **Perspektivenwechsel**: Für die weiblichen Studierenden: Versetzen Sie sich in die Figur von Rapunzel hinein. Erzählen Sie das Märchen *Rapunzel* aus deren Perspektive. Für die männlichen Studierenden: Versetzen Sie sich in die Figur vom Sohn des Königs hinein. Erzählen Sie das Märchen *Rapunzel* aus dessen Perspektive.

Erstellen Sie eine **Slide-Cast-Präsentation**:

(1) Üben Sie zuerst das Vorlesen Ihrer Version des Märchens in einer Partnerarbeit ein. Lesen Sie Ihre Version des Märchens Ihrer/Ihrem Partner/in vor, indem Sie auf Ihre Intonation, Artikulation, Sprechweise, Lautstärke und Ihren Sprechrhythmus achten. Verbessern Sie sich gegenseitig.

(2) Nehmen Sie dann Ihre Lesung mit ‚Audacity‘ auf, untermalen Sie sie mit Geräuschen und Atmosphären: Diese sind auf <http://www.hoerspielbox.de/frameset.htm>

[suchen und als mp3](#) kostenlos herunterzuladen. Nehmen Sie Fotos auf, die zu den Szenen in Ihrer Version des Märchens passen und unterlegen Sie Ihre Vorlesung damit.

(3) Erstellen Sie nun Ihre Slide-Cast-Präsentation. Folgen Sie den Anweisungen zur Erstellung von Slide-Cast-Präsentationen auf dem folgenden Link: <http://www.lehrer-online.de/626138.php?sid=80380612011241930332761696169900>.

(4) Schreiben Sie in einigen Sätzen, wie Sie diese Hausaufgabe finden und wie Sie sie bewältigt haben.

(5) Schicken Sie Ihre Slide-Cast-Präsentation mit Ihrer Reflexion [aus (4)] an Ihre Lehrkraft. In der nächsten Sitzung gibt es eine individuelle Besprechung der Arbeitsergebnisse.

Aufgabe 5 – Mini-Projekt: Übersetzung und Lesung eines madagassischen Märchens

Die halboffene Aufgabe 5 zielt darauf ab, die Übersetzungskompetenz⁷, das Sprachbewusstsein und die interkulturelle Kompetenz sowie die Lesekompetenz der Studierenden zu fördern. Hierfür lesen sie das madagassische Märchen *Ikoto sy Ikalo* von Prosper Rajaobelina⁸ und übersetzen es in einer Gruppenarbeit ins Deutsche. Die Studierenden erwerben anhand der Verbindung von Schreiben und Lesen die Fähigkeit, „Stil- und Strukturmuster zu übernehmen, die sie analytisch nicht bewusst erkennen“ (Spinner 2010: 322). Zudem erweitern sie ihr Wortschatzrepertoire, was für das Verständnis anderer Texte hilfreich ist. Auch in der Aufgabe 5 wird außerdem der Übung des stillen und lauten Lesens ein besonderer Stellenwert eingeräumt, damit die Studierenden nicht nur das Segmentieren von Wörtern üben, sondern auch ein Gespür

⁷ Nach Neuner und Hunfeld besteht das Ziel eines pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterrichts im Erwerb von Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibfertigkeit (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 85). Zu beanstanden ist hier die Vernachlässigung der Übersetzungskompetenz, die auch ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenerwerbsprozesses ist (vgl. Erdmenger 1987: 13). Allerdings lassen Übersetzungen fremdsprachigen Studierenden verstärkt Freiraum nicht nur zu einer tief greifenden Auseinandersetzung mit Teilaspekten der Ziel- und Erstsprachenkultur, sondern auch zum Sprachvergleich.

⁸ Quelle: <http://www.ankizy.fr.gd/ARIRA.htm> (Abrufdatum: 18.2.2012) In diesem für die madagassische Gegenwartsliteratur klassischen Märchen geht es um das Katz- und-Maus-Spiel zwischen Rakakabe – einer Kinderschreckfigur – und den Geschwistern Ikoto und Ikalo, die solidär sind und so Rakakabe am Ende besiegen konnten. Thematisiert wird u.a. der für die madagassische Gesellschaft charakteristische Zusammenhalt der Familie.

für die prosodischen Merkmale der deutschen Sprache entwickeln. Ebenso wie in der Aufgabe 4 dient die Untermalung mit Geräuschen und Atmosphären dazu, das im Text Verstandene durch auditive Medien kreativ zu veranschaulichen.

Arbeitsauftrag

- a) Bilden Sie 3 Gruppen. Jede Gruppe liest einen Textausschnitt aus dem madagassischen Märchen *Ikoto sy Ikala* von Prosper Rajaobelina (s. Abb. 1, 2 und 3, s. Fußnote IX) durch und übersetzt ihn ins Deutsche. Tauschen Sie sich den übersetzten Textausschnitt: *Text von Gruppe 1 → Gruppe 2, Text von Gruppe 2 → Gruppe 3 und Text von Gruppe 3 → Gruppe 1.*
- b) Nehmen Sie ggfs. sprachliche Korrektur vor. Lesen Sie danach den übersetzten Text der anderen Gruppe vor, indem Sie die Rollen der Sprecher verteilen und Ihre Lesung dann am PC mit ‚Audacity‘ aufnehmen. Beachten Sie die prosodischen Merkmale der deutschen Sprache. Untermalen Sie ‚Ihren‘ Text mit Musik und Geräuschen bzw. Atmosphären.
- c) Jede Lesung wird im Plenum gehört und auf ihre prosodischen Merkmale hin besprochen. Außerdem wird Ihre Vorgehensweise bei der Textübersetzung reflektiert.

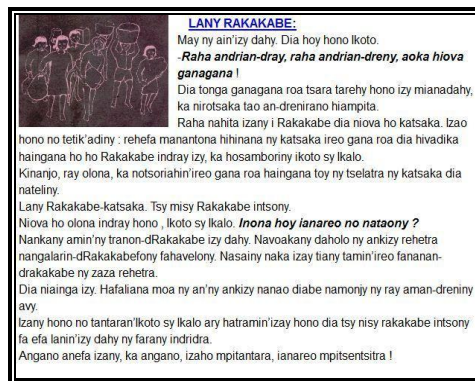


Abbildung 1: Textausschnitt für die Gruppe 1



Abbildung 2: Textausschnitt für die Gruppe 2



Abbildung 3: Textausschnitt für die Gruppe 3

6. Schlusswort

Aus diesem Beitrag geht hervor, dass akustisch-auditive Adaptionen literarischer Texte zur Renaissance der Literatur beitragen, was für die Vermittlung deutschsprachiger *literal* geprägter Literatur in der Auslandsgermanistik Madagaskars bedeutsam ist. Außerdem kann dank des Einsatzes des Symmediums Computer differenziertes Hören geübt werden. Analog dazu kann für eine Förderung *differenzierter* und *individualisierter* Sehkompetenz plädiert werden, die im DaF-Unterricht allerdings häufig in einer *kollektiven* Filmrezeption auf einer Leinwand oder im Fernsehen erarbeitet wird. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass Spiel-, Dokumentar-, und Kurzfilme sowie Musikvideoclips keine bloßen Anschauungsmaterialien für Landeskunde sind, sondern medienästhetische konstitutive Elemente haben, die zum Gegenstand des DaF-Unterrichts gemacht werden sollen. Den Zugang dazu können fremdsprachige Studierende leicht finden, wenn sie in eine handlungs- und

produktionsorientierte Lernumgebung involviert sind und ihre medienspezifischen Vorerfahrungen und Kompetenzen in den DaF-Unterricht einbringen können.

Bibliographie

- Berghoff, Matthias; Frederking, Volker (2002) Multimediale Erfahrungs- und Handlungsräume – neue Möglichkeiten für den Einsatz des Computers im Deutschunterricht. In: Kugler, Hartmut (Hrsg.): *www.germanistik2001.de. Vorträge des Erlanger Germanistentags*. Bd. 2. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 807-816.
- Bergmann, Katja (2004) Hörbücher bewerten. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 185. H. 1182. (Literatur hören und hörbar machen), 52-53.
- Burger, Harald (2005) *Mediensprache: eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. (3., völlig neu bearbeitete Aufl.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2009) „Multiliteracies: New Literacies, New Learning“. In: *Pedagogies: An International Journal* 4: 3, 164-195.
- Cyrano de Bergerac, Savinien (2005) *Voyage dans la lune*. Adamant Media Corporation. (= Elibron Classics).
- Decker, Yvonne; Oomen-Welke, Ingelore (2008) Methoden für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 9), 324-342.
- Didaktik-Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Bordeaux (1992) Richtig kombiniert, Dr. Watson. Der Lernende als Detektiv. Zur Arbeit mit (Kriminal-)Hörspielen im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 7, 44-47.
- Ehlers, Swantje (2001) Literatur als Gegenstand des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 19.2), 1334-1346.
- Ehlers, Swantje (2010) Die Rolle der Literatur im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1530-1544.
- Erdmenger, Manfred (1987) *Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik*. Braunschweig: Schmidt Buchbinderei & Druckerei (= Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik, hrsg. v. Dieter Hoof, Bd. 13).
- Frederking, Volker (2006) Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners „Emil und die Detektive“. In: Frederking, Volker; Jonas, Hartmut; Josting, Petra; Wermke, Jutta (Hrsg.) *Medien im Deutschunterricht 2005. Jahrbuch. Filmdidaktik und Filmästhetik*. München: kopaed, 204-229.

- Freibichler, Hans (2000) Multimedia und Internet – Werkzeuge zum Sprachenlernen. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.) *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen Verlag (= Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie, hrsg. v. Hermann Funk), 110-131.
- Gailberger, Steffen; Holle, Karl (2010) Modellierung von Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden, hrsg. v. Winfried Ulrich, Bd. 11/1), 269-323.
- Gailberger, Steffen (2011) *Lesen durch Hören. Leseförderung in der Sek. I mit Hörbüchern und neuen Lesestrategien*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Gattermaier, Klaus (2003) *Literaturunterricht und Lesesozialisation. Eine empirische Untersuchung zum Lese- und Medienverhalten von Schülern und zur lesesozialisatorischen Wirkung ihrer Deutschlehrer*. Regensburg: edition vulpes e. K.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar (2000) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Menzel, Wolfgang (Hrsg.) *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*. (Sonderheft: Handlungsorientierter Literaturunterricht), 7-15.
- Hagen, Mechthild (2006) *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hirschfeld, Ursula (2003) Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. Rolf Ehnert/Hartmut Schröder/Muneshige Hosaka, Bd. 73), 189-223.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2005) *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Lösener, Hans (2010) Ist das literarische Lesen eine Kompetenz. Überlegungen zur Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards. In: Laer, Hermann von (Hrsg.) *Was sollen unsere Kinder lernen? Zur bildungspolitischen Diskussion nach den PISA-Studien*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 41-56.
- Lösener, Hans; Siebauer, Ulrike (2011) *hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht*. Regensburg: vulpes.
- Marx, Nicole; Langner, Michael (2005) Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10: 1, 1-9. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/beitrag/MarxundLangner.htm> (Abrufdatum: 16.2.2012).
- Mitschian, Haymo (1999) *Neue Medien – neue Lernwerkzeuge. Fremdsprachenlernen mit Computern. Erfahrungen und Möglichkeiten für Deutsch als Fremdsprache*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Mitschian, Haymo (2003): Deutsch als Fremdsprache und Medienwissenschaft. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen*. Frankfurt/M.: Peter

- Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, hrsg. v. Rolf Ehnert/Hartmut Schröder/ Muneshige Hosaka, Bd. 73), 157-188.
- Möbius, Thomas (2005) Fünf Thesen zu literaturdidaktischen Zielsetzungen im Rahmen offener, virtueller Lernformen. In: Möbius, Thomas; Ulrich, Stefan (Hrsg.) *Virtuelle Lernumgebungen im Deutschunterricht. Grundlagen Didaktische Konzepte Lehreinsatz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 97-107.
- Moroni, Manuela; Graffmann, Heinrich; Vorderwülbecke, Klaus (2010) Überlegungen zur Prosodie im Bereich DaF. In: *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache* 1: 37, 21-40.
- Ndao, Malick; Ouédraogo, Dieudonné; Schümann, Anja (2009) *Ihr und Wir Plus. Textbuch/Arbeitsheft 1.* (Hrsg. v. Goethe-Institut). München: Hueber. <http://www.goethe.de/ins/za/joh/lhr/mat/matdownl/deindex.htm> (Abrufdatum: 18.2.2012).
- Neuner, Gerhard; Hunfeld, Hans (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4.* Kassel/München/Tübingen: Universität Kassel (UNIK).
- Oehler, Regina (2007) Vom Schall zum Sinn. Die Neurobiologie des Hörens In: Bernius, Volker; Kemper, Peter; Oehler, Regina; Wellmann, Karl-Heinz (Hrsg.) *Erlebnis Zuhören. Eine Schlüsselkompetenz wiederentdecken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 146-154.
- Rampillon, Ute (2004) Stratégies d'apprentissage au seuil de L2/L3: profil minimal. In: Hufeisen, Britta ; Neuner, Gerhard (Hrsg.) *Le concept de plurilinguisme: Apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 87-106.
- Richter, Regina (2001) Selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen via Multimedia? Zur Umsetzbarkeit eines sprachdidaktischen Leitprinzips. In: *gfl-journal* 3/2001, 1-11.
- Roche, Jörg (2008) Lernmedien. In: Winfried, Ulrich (Hrsg.) *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (= Deutsch als Zweitsprache, Bd. 9), 357-369.
- Rösler, Dietmar (2003) Geschlossene Übungen, halboffene und offene Aufgaben. Leistungen und Grenzen von Übungen und Aufgaben in gedruckten Lehrwerken und in digitalem Lernmaterial. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache* 12/2003, 7-27. <http://daf.german.or.kr/dafinkorea12.html> (Abrufdatum: 18.2.2012).
- Rösler, Dietmar (2010) Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1199-1214.
- Rössler, Andrea (2010) „Es gibt Dinge, die gibt's gar nicht“ Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert; Schramm, Karen (Hrsg.) *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 167-177.

- Rühr, Sandra (2008) *Tondokumente von der Walze zum Hörbuch. Geschichte – Medienspezifik – Rezeption*. Göttingen: V&R unipress.
- Sahr, Michael (2007) *Zeit für Märchen. Kreativer und medienorientierter Umgang mit einer epischen Kurzform*. (2., unveränderte Auflage.) Hohengehren: Baltmannsweiler & Schneider-Verlag.
- Schilcher, Anita (2004) „Der Zauberlehrling“ – fünfmal gehört. In: *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 185. H. 1182. (Literatur hören und hörbar machen), 27-34.
- Schramm, Karen (2001) *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Lese-prozeß als mentales Handeln*. Münster: Waxmann.
- Solmecke, Gert (1992) Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 7, 4-11.
- Son, Seong-Ho (2003) Deutschunterricht mit Multimedia – Am Beispiel von Internetseiten und CD-ROMs für DaF. In: *Deutsch als Fremdsprache in Korea. Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache* 12/2003, 43-60. <http://daf.german.or.kr/dafinkorea12.html> (Abrufdatum: 16.2.2012).
- Spinner, Kaspar (2010) Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.) *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Literatur- und Mediendidaktik, hrsg. v. Volker Frederking; Axel, Krommer; Christel Meier, Bd. 2), 311-325.
- Topeongpong, Anchalee (2009) *Paul Maar im DaF-Unterricht in Thailand: Didaktische Überlegungen zum medienintegrativen und interkulturellen Konzept anhand von ausgewählten Paul Maars Kinderbüchern und Medienverbundangeboten*. Forschungsarbeit. Bangkok.
- Vollbrecht, Ralf (2000) *Medienpädagogik III. Handlungsorientierte Medienpädagogik*. (Kurseinheit 2/3: Neue Informations- und Kommunikationstechnologien – neue Kommunikationskultur). Hagen: FernUniversität & Gesamthochschule in Hagen.
- Waragai, Ikumi; Ohta, Tatsuya; Raindl, Marco (2010) Podcasting interaktiv – Lernende produzieren Lernmaterialien. In: *gfl-journal* 1/2010, 25-48.
- Wermke, Jutta (1999) Medienerziehung im Deutschunterricht – mit Unterrichtsanregungen zu auditiven Medien. In: Spinner, Kaspar (Hrsg) *Neue Wege im Literaturunterricht*. Hannover: Schroedel, 54-63.
- Würffel, Nicola (2010) Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1227-1243.

Ausgewählte Internetlinks (letzte Prüfung: 18.2.2012)

- Autorenprogramm ‚Hotpotatoes‘: <http://www.hotpotatoes.de/>
- Autorenprogramm ‚Symboard‘: <http://www.mediendidaktik-deutsch.ewf.uni-erlangen.de/symboard-offline.exe>
- Erstellung von Slide-Cast-Präsentationen: <http://www.lehrer-online.de/626138.php?sid=80380612011241930332761696169900>

Geräusche und Atmosphären: <http://www.hoerspielbox.de/frameset.htm>

III Jahrgangsstufen-Lehrplan/Jahrgangsstufen 11/12 für Deutsch: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26540>

Lehrplan des Grundstudiums I in der Auslandsgermanistik Madagaskars:
<http://www.refer.mg/edu/minesup/antanana/lettres/depart/german.htm>

Lesung des Märchens *Rapunzel* von Theusner Elisa:
<http://maerchenstern.com/rapunzel.html>

Programm für Tonaufnahme, -bearbeitung und -wiedergabe:
<http://audacity.sourceforge.net/about/>

Webportal für Kinder und Jugendliche zur Vermittlung der madagassischen Kultur und oral geprägten Literatur: <http://www.ankizy.fr.gd/ARIRA.htm>

Biographische Angaben

Andriatiana Ranjakasoa Rampananarivo studierte Auslandsgermanistik mit Schwerpunkt Literaturdidaktik an den Universitäten Antananarivo (Madagaskar), Bremen und Bayreuth. Zurzeit Promotion in Mediendidaktik DaF an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Dort wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehrstuhl für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Forschungsschwerpunkte: Literaturdidaktik, Literatur und Film, Mediendidaktik DaF.

Neuere Veröffentlichungen:

(2011a): Erste Einblicke in die Einsatzkonzeption eines projektorientierten DaF-Unterrichts am Beispiel der Niveaustufe B1 in der Auslandsgermanistik in Madagaskar. In: *ZIF* 16: 1, 20-34. (Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/Ranjakasoa.pdf>);

(2011b): Symmediale Literaturvermittlung im DaF-Literaturunterricht, am Beispiel der Verfilmung des Gedichtes „glauben und gestehen“ (Ernst Jandl) (2003). In: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (Hrsg.): *ÖDaF-Mitteilungen*. Heft 1/2011. 27. Jahrgang. Wien: ÖDaF, 117-132.