



**Die symbolische Kompetenz der thailändischen Deutschstudierenden
beim Lesen literarischer Texte: Eine empirische Untersuchung**
ความสามารถเชิงสัญลักษณ์ของนักศึกษาไทยที่เรียนภาษาเยอรมัน
ในการอ่านตัวบทวรรณกรรม: การศึกษาเชิงประจักษ์

Konggrit Bhookkamarn¹

Abstract

Der Aufsatz verfolgt folgende Ziele: Erstens soll das Konzept der symbolischen Kompetenz von Claire Kramersch vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um eine Konzeption der Literaturvermittlung im Fremdsprachenunterricht, wobei die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt wird. Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten soll der Fremdsprachenlerner auf drei Aspekte der Sprache aufmerksam gemacht werden, nämlich die symbolische Darstellung, die symbolische Sprechhandlung und den symbolischen Ausdruck. Die symbolische Kompetenz des Fremdsprachenlerners wird dadurch gefördert und lässt sich an der Fähigkeit erkennen, sich andere mögliche Darstellungen der geschichtlichen bzw. kulturellen Umwelt vorzustellen und diesen möglichen Darstellungen gegenüber eine eigene Haltung zu finden. Dazu nennt Kramersch drei wesentliche Komponenten, nämlich Anerkennung der Komplexität, Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit und Fokussierung der Form als Bedeutung. Zweitens soll darauf eingegangen werden, wie das Konzept

¹Dozent für Deutsche Sprache in der Deutschen Sektion, Abteilung für westliche Sprachen und Kulturen,
Faculty of Liberal Arts der Thammasat Universität
E-mail: konggritpound@hotmail.com



der symbolischen Kompetenz in die Praxis umgesetzt wird. Untersucht wird, wie sich die symbolische Kompetenz der thailändischen Deutschstudierenden nach der Umsetzung des Konzepts von Kramersch zeigt und welche Probleme sich ergeben.

Schlüsselwörter: Die symbolische Kompetenz; Literaturdidaktik; Literatur im Fremdsprachenunterricht

บทคัดย่อ

บทความนี้มีจุดมุ่งหมายสองประการ ประการแรกคือนำเสนอแนวคิดความสามารถเชิงสัญลักษณ์ของแคลร์ ครามซ์ ซึ่งเป็นแนวคิดเกี่ยวกับการสอนวรรณคดีในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศที่มุ่งให้ความสนใจกับความพิเศษของการใช้ภาษาในตัวบทวรรณกรรมในสามแง่มุมด้วยกัน กล่าวคือ การนำเสนอเชิงสัญลักษณ์ การปฏิบัติทางภาษาเชิงสัญลักษณ์ และการแสดงออกทางภาษาเชิงสัญลักษณ์ ความสามารถเชิงสัญลักษณ์ของผู้เรียนภาษาต่างประเทศจะได้รับการส่งเสริมและแสดงออกให้เห็นจากความสามารถในการเข้าใจในรูปแบบการนำเสนอสิ่งแวดล้อมทางวัฒนธรรมและประวัติศาสตร์ในรูปแบบต่างๆ และความสามารถที่จะแสดงความคิดเห็นของตนเองที่มีต่อสิ่งนั้น ๆ ได้ ครามซ์กล่าวถึงองค์ประกอบที่สำคัญของความสามารถเชิงสัญลักษณ์สามข้อด้วยกัน กล่าวคือ การยอมรับในความสลับซับซ้อน ความอดทนอดกลั้นต่อการตีความได้สองความหมาย และความใส่ใจในการเลือกรูปแบบในการสื่อความ จุดมุ่งหมายประการที่สองคือต้องการศึกษาแนวคิดนี้ในเชิงการนำไปใช้ โดยศึกษาว่าเมื่อนำแนวคิดนี้ไปใช้กับนักศึกษาชาวไทยแล้วนักศึกษจะสามารถแสดงออกให้เห็นถึงความสามารถเชิงสัญลักษณ์ได้หรือไม่ อย่างไร และประสบปัญหาอะไรบ้าง

คำสำคัญ: ความสามารถเชิงสัญลักษณ์; การสอนวรรณคดี; วรรณคดีในชั้นเรียนภาษาต่างประเทศ



1. Einleitung:

Literatur im Fremdsprachenunterricht

Die Art und Weise, wie Literatur im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht eingesetzt wird, lässt sich meines Erachtens als dynamisch bezeichnen. Das Themenheft von *Fremdsprache Deutsch 44/2011*, das den Titel „Fremdsprache Literatur“ trägt, kann diese Bemerkung bestätigen. In ihrem Artikel eingangs des Heftes haben Dorbstadt und Riedner den Überblick über die Entwicklung fremdsprachlicher Literaturdidaktik geschaffen. Die Beschäftigung mit der Literatur galt in Europa bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem Ideal einer höheren Bildung als selbstverständlicher Ziel- und Gipfelpunkt des Fremdsprachenerwerbs. Nachdem aber die audio-linguale und audio-visuelle Methode sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts durchgesetzt hatte, und das den Wechsel der didaktischen Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts herbeigeführt hatte, schien die Literatur ihr Prestige zu verlieren. Es liegt klar auf der Hand, dass es sich

bei der neuen Methode um den Erwerb von sprachlicher Handlungsfähigkeit in Alltagszusammenhängen handelt, wobei die Literatur unvermeidlich nach ihrem praktischen Nutzen gefragt wird. Die Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht wurde abermals durch den von Harald Weinrich (1985) verfassten Aufsatz „*Von der Langeweile des Sprachunterrichts*“ wiederbelebt. Weinrich suggerierte, dass die Literatur im Sprachunterricht eingesetzt werden soll, um die Motivation der Lerner zu erwecken. Hierfür argumentierte er also,

„dass die Literatur aufgrund ihrer ästhetischen Qualität sehr viel besser geeignet sei, das Interesse der Lerner auf die Sprache selbst zu lenken, als die Pattern Drills der audio-lingualen und der audio-visuellen Methode und die alltags- und lebenspraktisch orientierten Sachtexte, die mit der kommunikativen Methode in den Fremdsprachenunterricht Einzug eingehalten hatten“ (Weinrich zitiert nach Dorbstadt / Riedner, 4/2011, p. 6).



Für den Literaturunterricht wurden Konzepte entwickelt. Als zentral gelten, so lautet es bei Dorbstadt und Riedner (2011, p. 6), die folgenden:

1. Das interkulturelle Konzept: Es wird bei diesem Konzept viel Wert auf das Wissen über kulturell unterschiedliche Handlungs- und Deutungsmuster gelegt, weil das die Voraussetzung für die erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache bildet. Die Arbeit mit literarischen Texten ermöglicht den Dialog zwischen der eigenkulturellen Erfahrungswelt der Lernenden und der Erfahrungswelt der fremden Kultur.

2. Das Konzept eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts: Dieses Konzept erlaubt einen kreativen Umgang mit literarischen Texten, damit die Lernenden zur Sprachproduktion angeregt werden.

Es handelt sich bei den beiden Konzepten darum, dass Literatur sich nun auf einen Gegenstand reduziert, dem die Lesenden einen je eigenen, subjektiven Sinn verleihen

können. Literarische Texte lassen sich als motivationsförderndes Zusatzmaterial im Sprachunterricht einsetzen. Hier lässt sich unschwer erkennen, dass die Literaturdidaktik mit einer Literaturtheorie eng verbunden wird, nämlich der Rezeptionsästhetik, bei der die Bedeutung literarischer Texte von der Lektüre abhängt. Ein solcher Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wird allerdings insofern kritisiert, als die ästhetische Dimension literarischer Sprache, d.h. ihre spezifische Literarizität, außer Acht gelassen wird, was eigentlich schon denkbar ist.

„Denn die ästhetische Sprachfunktion, die auf Verfremdung und Verlangsamung der Wahrnehmung hin angelegt ist, ist mit einem Fremdsprachenunterricht nur bedingt vereinbar, der den Erwerb einer möglichst reibungslosen kommunikativen (Alltags-) Kompetenz zum Ziel hat“ (Dorbstadt / Riedner, 4/2011, p. 7).

Rücken wir nun den Blick näher auf den gegenwärtigen Stand der Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht, ist eine



Weiterentwicklung der Konzeption des Literaturunterrichts festzustellen, die vor dem Hintergrund des „heutigen Weltsystems“ geschehen ist, das sich durch eine komplexe, sich überlappende und widersprüchliche Ordnung auszeichnet, innerhalb derer Menschen, Waren, Kapital, Technologien und Ideen zirkulieren (Breidenbach / Zukrigl zitiert nach Dorbstadt / Riedner, 4/2011, p. 7). Aufgrund des „heutigen Weltsystems“, dessen kommunikative Konstellationen durch Mehrsprachigkeit und komplexe kulturelle Bezüge gekennzeichnet sind, stellt sich die Frage an den Fremdsprachenunterricht, ob allein der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz, die sich an der Kompetenz des Muttersprachlers orientiert, in den kommunikativen Konstellationen von heute noch zielführend ist. Während die interkulturelle und produktionsorientierte Konzeption wie bereits erwähnt zunehmend in die Kritik geraten ist, fordert die neuere Forschung den Übergang zur Didaktik eines umfassenden kulturbezogenen Lernens, das

die kulturellen Gegensätzlichkeiten auflöst und überschreitet. In diesem Zusammenhang hat Claire Kramersch, Professorin für German and Foreign Language Acquisition an der University of California, ein Konzept des Literaturunterrichts entwickelt, bei dem die sogenannte symbolische Kompetenz der Fremdsprachenlerner gefördert wird. Laut Kramersch soll neben dem Lernziel der kommunikativen Kompetenz auch die symbolische Kompetenz weiterentwickelt werden. Meine Arbeit beschäftigt sich mit dem von Kramersch (2011) entwickelten Konzept der symbolischen Kompetenz und dessen Anwendung bei thailändischen Deutschstudierenden. Im zweiten Kapitel wird der Begriff der symbolischen Kompetenz näher erläutert. Im dritten Kapitel wird darauf eingegangen, wie das Konzept der symbolischen Kompetenz bei Fremdsprachenlernern eingesetzt wird. Das vierte Kapitel bildet den Hauptteil der Arbeit. Denn dort wird untersucht, wie sich die symbolische Kompetenz der thailändischen



Deutschstudierenden nach der Umsetzung des Konzepts von Kramersch zeigt und welche Probleme sich ergeben. Die Arbeit zielt darauf, die Umsetzung des Konzeptes der symbolischen Kompetenz bei thailändischen Deutschstudierenden zu untersuchen.

2. Zum Begriff der symbolischen Kompetenz

In ihrem Artikel „*From Communicative Competence to Symbolic Competence*“, erschienen im Jahr 2006, plädiert Kramersch dafür, dass im kommunikativen Deutschsprachunterricht die sogenannte symbolische Kompetenz der Lerner gefördert werden soll. Sie argumentiert wie folgt:

„In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present. And we have to understand the same things of ourselves. This understanding cannot come from merely being exposed to authentic and comprehensible input. In the real world, the input has

become inordinately complex: Marketing techniques, newspeak, and political propaganda have commodified meanings and blurred the genres; the internet has diversified the modalities of meaning making. Today it is not sufficient for learners to know how to communicate meanings; they have to understand the practice of meaning making itself“ (Kramersch, 2006, p. 251).

Mit „*practice of meaning making itself*“ wollte Kramersch die Aufmerksamkeit auf die drei Aspekte der Sprache lenken, nämlich die symbolische Darstellung, die symbolische Sprechhandlung und den symbolischen Ausdruck.

Die symbolische Darstellung bezieht sich darauf, dass Wörter in einer Sprache nicht nur eine denotative (wörtliche) Bedeutung, sondern auch eine konnotative (assoziative) Bedeutung haben. Dabei stellt sich die Frage, was die Sprache aussagt. Die symbolische Sprechhandlung geht der Frage nach, was die Sprache tut. Dabei handelt es sich um besondere Ausdrucksweise oder literarische



Verfahrensweise, welche die Rezipienten irgendwie handeln. Beispielsweise können die Leser eines Textes mit Anredeformen oder intimen Gesprächston in eine bestimmte Position gerückt werden, z.B. in die eines Opfers oder in die eines Kindes usw. Diese Positionierung des Lesers durch den Text ist eine wichtige Wirkung, die der Literatur zugeschrieben ist. Mit dem symbolischen Ausdruck ist die Frage gemeint: Was wird durch die Sprache evoziert? Dies bezieht sich auf das Ziel eines literarischen Textes, nämlich das Auslösen intensiver subjektiver Resonanzen und Assoziationen.

Literatur bietet sich gut dazu an, an den drei Aspekten der Sprache zu arbeiten, und deshalb kann die symbolische Kompetenz der Lerner durch die Literatur entwickelt werden. Laut Kramsch hat die symbolische Kompetenz drei wesentliche Komponenten, nämlich Anerkennung der Komplexität, Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit und Fokussierung der Form als Bedeutung.

1. Anerkennung der Komplexität – Literatur dient zur Bewusstmachung, dass die menschliche Kommunikation viel komplizierter ist, als dass man sich grammatisch korrekt und mit richtigen Worten ausdrückt.

2. Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit – Arbeit mit Literatur dient zur freien Diskussion über die Widersprüchlichkeit zwischen Fiktion und Wirklichkeit, wobei sie nicht darauf zielt, den Widerspruch zu beseitigen, sondern zu zeigen, wie man sich der Sprache bedient, um mit Wirklichkeiten umzugehen.

3. Form als Bedeutung – Bei der Arbeit mit literarischen Texten wird die Form in den Mittelpunkt gestellt. Die Lerner befassen sich also mit dem besonderen Sprachgebrauch in literarischen Texten, der auf sie emotional wirkt und intensive subjektive Resonanzen sowie Assoziationen auslöst.

Bei Kramsch lässt sich die symbolische Kompetenz als die Fähigkeit verstehen, sich andere mögliche Darstellungen der geschichtlichen bzw. kulturellen Umwelt



vorzustellen und unter diesen möglichen Darstellungen eine eigene Haltung zu finden.

3. Umsetzung des Konzepts der symbolischen Kompetenz im Literaturunterricht

Nun soll das Konzept der symbolischen Kompetenz konkretisiert werden. In ihrem Artikel „*Symbolische Kompetenz durch literarische Texte*“ (Kramsch, 2011, pp. 35-40) widmet sich Kramsch nicht nur der Begriffserklärung, sondern sie tauscht ferner ihre Erfahrung mit der Umsetzung des Konzepts in die Praxis aus. Dort verweist sie auf die Materialien in dem Lehrwerk *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt/Schmidt, 2007). In einem Lehrerfortbildungsseminar in den USA hat Kramsch Seminarteilnehmer einen kurzen Auszug aus Erich Kästners autobiographischer Erzählung *Als ich ein kleiner Junge war* (1957) lesen lassen. Danach hat sie mit der Frage „Wie appelliert der Text Erich Kästners an die Leser?“ die

Aufmerksamkeit der Teilnehmer auf die Sprache gelenkt. Als nächstes sollten sie zu zweit einen Text zum Thema „Anlässlich des 60. Jahrestags der Bombardierung Dresdens erzählen Sie Ihrem Kind vom 13. Februar 1945“.

Als Ergebnis zeigt Kramsch zwei Texte von Teilnehmern, in denen den historischen Ereignissen „ein menschliches Gesicht“ verliehen wurden (vgl. Kramsch, 2011, p. 38). Damit ist gemeint, dass die Teilnehmer, statt historische Fakten zu nennen, eher menschliche Katastrophe hervorheben und Gefühle ausdrücken. Die Teilnehmer mussten eine für Kinder verstehbare Geschichte überlegen. „*Man besprach nicht, wer Dresden bombardiert hatte und aus welchen Gründen, sondern welche Form der Darstellung am besten geeignet war, den Kindern wahrheitsgemäß die Geschehnisse zu vermitteln*“ (ebd. p. 38). Bevor sie zu einer Entscheidung für eine geeignete Form kamen, waren sie durch das Lesen von Kästners Text zuvor emotional ergriffen.



Sie erwogen, was zu sagen und was zu verschweigen war, und wie man es den Kindern erzählen sollte. Dadurch, dass die Verfasser sich mit solchen Fragen beschäftigten, diese Ansicht vertritt Kramersch, wurde ihre emotionale Energie freigesetzt. Laut Kramersch zeigte dieses Seminar auf,

„wie wichtig es im Sprachunterricht ist, die historischen Fakten und ihre Repräsentationen um eine emotionale Komponente zu ergänzen, die nur die Literatur vermitteln kann, weil sie einen sicheren Raum für symbolisches Handeln schafft. Dieser Raum ist als dritter Ort bezeichnet worden und die Fähigkeit, in diesem symbolischen Sinne zu handeln, als symbolische Kompetenz“ (Kramersch, 2011, p. 38f.).

Dass die Teilnehmer in ihren Texten das historische Ereignis nachempfunden und ihre Empathie gezeigt haben, und dass sie beim Verfassen ihres Textes auch die Fähigkeit entwickelt haben, verschiedene Darstellungen historischer oder kultureller Zusammenhänge

miteinander zu vereinbaren (z.B. ein Text ist sowohl aus Schuld- als auch aus Opferperspektive verfasst worden), darin sieht Kramersch insofern die symbolische Kompetenz, als der plötzliche Gefühlsausbruch, durch den sich die Texte von Teilnehmern auszeichnen, als ein plötzliches Begreifen der Komplexität der Geschichte zu verstehen ist.

4. Empirische Untersuchung mit thailändischen Deutschstudierenden nach dem Konzept der symbolischen Kompetenz: Ergebnis einer Untersuchung

Dieser Abschnitt widmet sich einer unterrichtlichen Praxis, bei der ein Versuch unternommen wurde, das Konzept der symbolischen Kompetenz von Kramersch in einem Workshop mit thailändischen Deutschstudierenden anzuwenden. Der Workshop verfolgt das Ziel, zu untersuchen, wie das Konzept bei thailändischen Deutschstudierenden funktioniert und welche Probleme sich daraus ergeben.



Dem unterrichtlichen Workshop liegt das Modell von Kramersch zugrunde. Die Workshopteilnehmer lesen einen literarischen Text, werden durch Kontrollfragen auf sprachliche Besonderheiten und deren emotionale Auswirkung auf sie aufmerksam gemacht. Zuletzt wird ihnen eine Schreibaufgabe gegeben, bei der sie zu zweit einen Text zum Thema schreiben, das der gelesene literarische Text aufgreift. Untersucht werden die Reaktionen der Teilnehmer auf die Kontrollfragen und ihre Texte, die sie selbst nach dem Lesen des literarischen Textes verfasst haben.

Text- und Themenwahl

Gewählt wurden das Thema „Jugendliche und Eltern“ und die von diesem Thema handelnde Kurzgeschichte „Fünfzehn“ von Reiner Kunze. Das Thema „Jugendliche und Eltern“ soll die Lernergruppe, die sich im Alter von 20-21 befindet, ansprechen, und somit können sie auch ihre eigenen Erfahrungen miteinbeziehen. Die Kurzprosa „Fünfzehn“ von Reiner Kunze eignet sich

nicht nur wegen ihrer Thematik für die Lernergruppe, sondern sie zeichnet sich ferner durch ihre besondere Sprachverwendung (Vergleiche, Metapher, Ironie) aus, was sich meiner Ansicht nach emotional auf die Lerner auswirken soll.²

Lernergruppe

Die Lernergruppe besteht aus neun thailändischen Deutschstudierenden im zweiten Jahrgang des BA.-Studiums an der Thammasat-Universität. Sie lernen Deutsch seit 3-4 Jahren und haben die B1-Sprachprüfung am Goethe-Institut Bangkok bereits absolviert.

Unterrichtsverlauf

Zum Einstieg wurden die Teilnehmer auf das Thema mit einem Assoziogramm eingestimmt. Sie sollten sich ein Mädchen im Alter von 15 vorstellen. Bei der Ergänzung des Assoziogramms wurden Fragen wie „Wie verhalten sich im Allgemeinen Ihrer Meinung nach die Jugendlichen gegenüber den Eltern?“ und „Welches Verhalten der Jugendlichen würden Sie schlimm finden, wenn Sie später mal Eltern würden?“ Diese Einstiegsphase



dauerte etwa 10 Minuten. Nachdem die Teilnehmer auf das Thema vorbereitet worden waren, bildeten sie Gruppen, jeweils 2-3 Personen. Ihnen wurde der Text „*Fünfzehn*“ gegeben. Jede Gruppe bekam außerdem das Arbeitsblatt 1, in dem die Aufgabe steht: Lesen Sie den Text und besprechen Sie Ihre Meinungen zu den folgenden Fragen in Ihrer Gruppe. Machen Sie dabei Notizen:

1. Von wem könnte der Text sein?
2. Was wird über das Mädchen gesagt?
3. Welche sprachlichen Besonderheiten haben Sie beim Lesen bemerkt?
4. Wie sieht der Autor das Mädchen? Warum?

Die Teilnehmer hatten ungefähr anderthalb Stunden Zeit, den Text zu lesen und die gegebenen Fragen in ihrer Gruppe zu besprechen. Der Lehrer kam ihnen bei Wortschatzproblemen zu Hilfe. Danach wurden die Ergebnisse von allen Gruppen im Plenum vorgetragen.

Zur Frage 1 „Von wem könnte der Text sein?“ haben sich drei Gruppen auf die pauschale

Antwort wie Familienmitglieder / Eltern und Erwachsene, die über 30 Jahre alt sind, geeinigt, indem sie auf einen expliziten Bezug im Text hingewiesen haben: „*Könnte einer von ihnen sie verstehen, selbst wenn er sich bemühen würde? Ich bin über dreißig*“ (Zeile, pp. 16-17). Die übrigen zwei Gruppen sind zwar auf die dieselbe und präzisere Wahl gekommen, nämlich den Vater, die beiden haben aber verschiedene Gründe; die eine hat ihre Wahl mit der Erwähnung der Mutter im Text begründet, während die andere die engere familiäre Beziehung des Erzählers zum Mädchen erkannt hat, besonders daran, dass der Erzähler den Zutritt zum Privatbereich (Schlafzimmer) hatte.

Zur Frage 2 „Was wird über das Mädchen gesagt?“ sind fast alle Gruppen auf dieselbe Antwort gekommen, nämlich (zu) moderne Kleidung, laute Musik und das schmutzige unordentliche Schlafzimmer des Mädchens. Es gab allerdings eine Gruppe, die nur das unordentliche Zimmer des Mädchens



besprochen hat.

Mit der Frage 3 „Welche sprachlichen Besonderheiten haben Sie beim Lesen bemerkt?“ wurden die Studierenden auf die besondere Sprachverwendung im Text aufmerksam gemacht, worauf das Konzept der symbolischen Kompetenz viel Wert legt (Form als Bedeutung). Alle Gruppen haben bemerkt, dass der Autor mit „unnormaler“ Sprache schreibt, wobei sie diese „unnormale“ Sprache als „bildhaft“, „übertrieben“ und „vergleichsweise“ beschrieben haben. Jedoch beschränkt sich ihre Wahrnehmung der besonderen Sprachverwendung ausschließlich auf die Darstellung des Äußeren des Mädchens und ihre Liebe zu lauter Musik. Als Belege dafür führten sie folgende Textstellen an:

„Sie trägt einen Rock, den kann man nicht beschreiben, **denn schon ein einziges Wort wäre zu lang.** Ihr Schal **ähnelte einer Doppelschleppe:** lässig um den Hals geworfen, fällt er in ganzer Breite über Schienbein und Wade. (Am liebsten hätte sie einen Schal, an dem mindestens **drei Großmütter zweieinhalb Jahre**

gestrickt haben - eine Art Niagara Fall aus Wolle“ (Zeile, pp. 1-7).

„Wenn sie Musik hört, **vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen.**

Ich weiß, diese Lautstärke bedeutet für sie Lustgewinn“ (Zeile 18-20).

In den Zeilen 1-7 geht es um die Beschreibung von einem Rock und einem Schal des Mädchens. Der Autor übertreibt dabei, indem er den Rock mit einem Wort vergleicht, und damit zeigt er, wie kurz der Rock sei, *weil schon ein einziges Wort zu lang wäre.* Der Autor sagt nicht einmal direkt, dass der Rock kurz ist. Die Studierenden konnten allerdings beim Lesen vermuten, dass der Rock sehr kurz sein sollte. So ist es auch bei der Beschreibung des Schals. Zwar sagt der Autor nicht direkt, dass der Schal übermäßig lang ist, doch konnten die Studierenden beim Lesen das erkennen, und zwar an der Metapher „Niagara Fall aus Wolle“. In den Zeilen 18-20 konnten die Studierenden erkennen, dass das Mädchen gern laute Musik hört, ohne dass der Autor das direkt sagt. Ein Hinweis auf seine



Vorliebe für die laute Musik lässt sich aber doch im Satz erkennen: „Wenn sie Musik hört, vibrieren noch im übernächsten Zimmer die Türfüllungen“. Einen solchen Ausdruck hielten die Studierenden für „übertriebene“. Solche besonderen Sprachverwendungen, wie Metaphorik, Vergleich oder Übertreibung bezeichneten die Studierenden pauschal als „unnormale“ Sprache. Zu dem Punkt des dreieckigen Zimmers wussten die Studierenden zwar, dass das Mädchen das Zimmer nie sauber macht und unordentlich ist. Das haben sie aber nur aus direkten Hinweisen im Text ersehen. Als solche direkte Hinweise gelten:

„Auf Möbeln ihres Zimmers flockt der Staub. Dazwischen liegen Haarklemmern, ein Taschenspiegel, Knautschlacklederreste, Schnellhefter, Apfelstiele, ein Plastikbeutel ..., angelesene und übereinandergestülpte Bücher ..., Jeans mit in sich gekehrten Hosenbeinen, halb und dreiviertel gewendete Pullover, Strumpfhosen, Nylon und benutzte Taschentücher“ (Zeile, pp. 29-37).

Der Punkt des schmutzigen Zimmers lässt sich eigentlich noch aus dem Satz: „Die

Ausläufer dieser Hüggellandschaft erstrecken sich bis ins Bad und in die Küche“ (Zeile 37-39) ersehen, in dem der Autor sich der Metaphorik bedient, um die herumliegenden Sachen und Kleidungen zu beschreiben. Jedoch schien es, dass den Studierenden diese besondere Sprachverwendung nicht auffiel, denn sie erwähnten diesen Satz nicht einmal.

Die letzte Frage „Wie sieht der Autor das Mädchen? Und warum?“ zielt darauf, die Studierenden für die Komplexität der Welt, eine Komponente der symbolischen Kompetenz, zu sensibilisieren. Allerdings sind die Antworten aller Gruppen wider Erwartung fast gleich:

- Das Mädchen will durch Verhalten und Kleidung Aufmerksamkeit auf sich ziehen.
- Neutral, der Autor beschreibt nur eine Situation.
- Negativ, das Mädchen ist schwer zu verstehen / egoistisch / hört nicht auf andere.



- Negativ, das Mädchen ist kompliziert / spricht nicht über wahre Gefühle.
- Negativ, der Autor kann das Verhalten des Mädchens nicht ertragen.

Außerdem wurde im Plenum noch eine Frage besprochen: Welchen Eindruck bekommen Sie vom Text? Die Antworten der Studierenden lauteten:

- Zweifelhaft (viele Vergleiche)
- Doppeldeutig / übertrieben (Sprache)
- Bildhaft
- Lustig
- Überraschend (wegen der Unordentlichkeit des Mädchens)

Zuletzt wurde allen Gruppen eine Schreibaufgabe gegeben. Jede Gruppe sollte etwa 150-200 Wörter über Probleme bzw. Schwierigkeiten mit den Eltern schreiben. Diese Schreibaufgabe ist nach Kramschs Modell insofern wichtig, als Verfasser in ihren Texten die symbolische Kompetenz der

Teilnehmer zeigen, wobei sie sich darin eher emotional ausdrücken, statt dass sie sich einfach nur mit Fakten befassen, nachdem sie mit der Lektüre von literarischen Texten beschäftigt waren.

Ergebnisse der Untersuchung

Nun sollen die Ergebnisse näher besprochen werden, wobei den wichtigen Fragen dieser Arbeit nachgegangen wird, nämlich: Wie zeigt sich die symbolische Kompetenz der thailändischen Deutschstudierenden, nachdem das Modell von Kramsch eingesetzt wurde? Und welche Probleme ergeben sich?

Das Konzept der symbolischen Kompetenz hebt, wie bereits erwähnt, drei Aspekte der Sprache hervor, nämlich die symbolische Darstellung, die symbolische Sprechhandlung und den symbolischen Ausdruck. Den Lernern soll also bei der Beschäftigung mit literarischen Texten bewusst gemacht werden, was die Sprache aussagt, was die Sprache tut und was durch die Sprache evoziert wird. Durch die Bewusstmachung der drei Aspekte der Sprache sollen



drei Komponenten der symbolischen Kompetenz entwickelt werden: Anerkennung der Komplexität, Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit und Fokussierung der Form als Bedeutung.

Im Workshop haben die Studierenden den Text „*Fünfzehn*“ gelesen, in dem der Autor Sprachkunst (Metaphern und Ironie) betreibt. Den Studierenden werden die drei Aspekte der Sprache durch die nach der Lektüre des Textes gestellten Fragen bewusst gemacht, nämlich „Von wem könnte der Text sein?“ „Was wird über das Mädchen gesagt?“ „Welche sprachlichen Besonderheiten haben Sie beim Lesen bemerkt?“ und „Wie sieht der Autor das Mädchen? Warum?“ Nach der Lektüre konnten die Studierenden sagen, dass der Autor im Text seine Schwierigkeiten mit einem Mädchen im Alter von 15 äußert, weil das Mädchen einen sehr kurzen Rock und sehr langen Schal trägt, laute Musik hört und nie für Sauberkeit und Ordentlichkeit seines Zimmers sorgt, obwohl der Autor das nicht unmittelbar sagt, sondern mit

Metaphern und Ironie. Und die Art und Weise, wie der Autor aussagt, wirkt sich auf sie aus. Sie haben sich von dem Verhalten des Mädchens überrascht gefühlt.

Nun wollen wir unseren Blick darauf rücken, wie die Studierenden die drei Komponente der symbolischen Kompetenz beherrschen. Bei der Anerkennung der Komplexität haben die Studierenden meiner Ansicht nach wenig Erfolg. Denn zu der Frage: Wie sieht der Autor das Mädchen? Und warum? haben sie, wie bereits erwähnt, fast gleiche Antworten abgegeben. Die Vermutung liegt nahe, dass die Studierenden den ironischen Ton im Text nicht erkannt haben. Als Indiz dafür gilt, dass sie nicht einmal wussten, dass die Bemerkung über die zwei Spinnennester nur eine Versuchung ist, dem Mädchen einen Hinweis wegen seiner Nichtigkeiten zu geben. Und die ironische Absicht des Autors für die Ironie könnte sowohl als wohlgesinnte, als auch als böse aufgefasst werden. Alle Studierenden hielten das mit den zwei Spinnennestern für Wirklichkeit und nahmen



deshalb den ironischen Ton nicht wahr. Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit zeigt sich darin, dass die Studierenden zu der Frage: „Von wem könnte der Text sein?“ nicht auf eine gültige Antwort gekommen sind. Varianten ihrer Antwort sind Familienmitglieder, Erwachsene, Eltern und Vater. Zur Begründung ihrer Antwort haben sie versucht den Text zu deuten; dadurch waren sie mit der Doppeldeutigkeit des Textes konfrontiert.

Auf die Frage „Welchen Eindruck bekommen Sie vom Text?“ haben die Studierenden eher neutral reagiert. Sie haben fast ausschließlich an der Sprache gehangen (übertrieben, bildhaft, doppeldeutig), doch scheint sich die Sprache emotional wenig auf die Studierenden auszuwirken. Dies lässt sich an den Texten erkennen, die sie verfasst haben. Von insgesamt vier Texten gibt es nur einen Text, in dem sich die Studierenden emotional ausdrücken konnten, um ihren Standpunkt zu vertreten (siehe Text A). Die emotionalen Ausdrücke im Text A lassen sich an der Sprachverwendung

der Studierenden erkennen, nämlich an dem Gebrauch des Imperativs, und besonders an der Formulierung, die ironisch klingt „*Wir fliegen doch nicht nach Amerika oder machen ein(e) drogende Party!*“ (siehe Text A, Zeile 3). Meiner Meinung nach weist eine solche ironische Formulierung der Studierenden auf den Einfluss von literarischer Lektüre hin. In den übrigen drei Texten wird der Inhalt eher rein sachlich formuliert, genau genommen werden dort einfach nur Situationen genannt, in denen sie Konflikte mit den Eltern haben (Ein Beispiel: Text B). Das zeigt, dass die Studierenden bei der dritten Komponente, der Form als Bedeutung, auch wenig erfolgreich abgeschnitten haben. Die folgenden Texte der Studierenden werden hier nicht korrigiert wiedergegeben.



Text A

Manchmal wenn wir am Abend spät nach Hause gehen, verstehen die Eltern uns nicht, dass wir auch Aufgaben machen müssen. Ein großes Projekt oder sogar eine Gruppenarbeit, die wir nicht zu Hause oder allein machen können. Wir fliegen doch nicht nach Amerika oder machen ein drogende Party! Macht doch keine Sorgen! Wir sind doch keine schlechte Menschen. „Projekt, Projekt, Projekt. Warum machst du es jeden Tag“ sagen sie immer Denkt mal, in einem Tag lernen wir 7 Fächer, 5 Tage pro Woche. Insgesamt 35 Hausaufgaben pro Woche. Stellt euch vor, wie viele Stunde brauchen wir, um sie zu erledigen. Wir tun unser Bestes, pünktlich nach Hause zu kommen. Trotzdem schaffen wir es manchmal nicht. Versteht uns bitte!



Text B

Zurzeit haben wir eigentlich nicht so viele Schwierigkeiten mit unseren Eltern, weil wir schon älter als vorher sind. Aber als wir etwa 15-16 waren, hatten wir natürlich ein paar Schwierigkeiten mit unseren Eltern. Zum Beispiel, wir fragen unsere Eltern, ob wir in der Nacht ausgehen dürfen. Meistens erlauben unsere Eltern nicht, weil sie finden, dass etwas Gefährliches passieren kann. Sie haben Angst davor, dass wir zu viel trinken werden und etwas Schlechtes machen. Aber eigentlich möchten wir nur mit unseren Freunden chillen. Wir könnten uns kontrollieren. Manche Eltern machen zu viele Sorgen um uns, obwohl wir ihnen schon gesagt, was wir machen werden. Beispielweise, wir mussten in der Nacht viele Aktivitäten auf dem Campus machen und die Batterie unseres Handys ist fast leer. Dann rufen wir unsere Eltern an wegen vieler Aktivitäten. Wir sagen ihnen, dass sie überhaupt keine Sorge um uns machen sollten. Dann eine Stunde später, nachdem die Batterie unseres Handys schon leer ist, rufen sie unsere Freunde an und fragen, wo wir sind und was wir gerade machen. Es ist nicht nur ein paar Freunde, sondern mehr als 5. Es ist ziemlich nervig. Wir haben doch schon gesagt, dass wir auf dem Campus sind und dort Aktivitäten machen. Unsere Eltern machen so, als ob sie uns nicht vertrauen.



Die Gesamtergebnisse zeigen, dass die Studierenden im Workshop nur einen bescheidenen Erfolg geleistet haben. Betrachtet man die drei Komponenten der symbolischen Kompetenz, zeigt sich ihre Fähigkeit zur Anerkennung der Komplexität mit ihrer fast eintönigen Antwort auf die Kontrollfrage „Wie sieht der Autor das Mädchen? Und warum?“ beschränkt. Obwohl sich ihre Toleranz gegenüber der Doppeldeutigkeit doch in ihren variantenreichen Antworten auf die Kontrollfrage „Von wem könnte der Text sein?“ zeigt, ist die letzte Komponente, Form als Bedeutung, sehr schwach. Das erkennt man an ihrer Neigung zur Neutralität, als die Kontrollfrage „Welchen Eindruck bekommen Sie vom Text?“ gestellt wurde. Außerdem vertreten die Studierenden in ihren selbst verfassten Texten ausschließlich ihren Standpunkt und zeigen dabei nicht einmal eine Empathie für die Eltern, was von Kramsch auch für einen Maßstab für die symbolische Kompetenz gehalten wird. Es gibt nur eine von vier Gruppen, die sich zwar

emotional in ihrem Text ausdrücken konnte, die aber auch kein Verständnis für die Eltern zeigt.

Da das Konzept der symbolischen Kompetenz die Besonderheit der literarischen Sprachverwendung ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt, beschäftigen sich die Lerner sehr intensiv mit der Sprache. Schwieriger Wortschatz und komplizierte Strukturen können den Lernern beträchtliche Schwierigkeiten bereiten. Meine Vermutung liegt nahe, dass die Studierenden im Workshop beim Lesen Probleme mit Wortschatz und etlichen Strukturen hatten. Sind sie auf schwierige Wörter oder Strukturen gestoßen, haben sie sie einfach übersprungen. Diese Lesestrategie führt dazu, dass sie wichtige Botschaften des Textes übersehen haben. Als Beweis dafür gilt, dass alle Studierenden im Workshop wirklich glaubten, dass „*unter dem Bett des Mädchens zwei Spinnennester waren*“. Das ließe sich dadurch erklären, dass die Studierenden ein paar Zeilen zuvor übersehen haben:



- ich muß mich auch der Versuchung erwehren, diese Nichtigkeiten ins Blickfeld zu rücken und auf die Ausbildung innerer Zwänge hinzuwirken. Einmal bin ich dieser Versuchung erlegen (Zeile, pp. 48-52).

Das Überlesen der genannten Zeilen wurde durch die Nachfrage festgestellt, ob es wirklich Spinnennester unter dem Bett des Mädchens gibt. Auf die Nachfrage reagierten die Studierenden unsicher, weil sie bisher glaubten, dass die Spinnennester wirklich existierten. Abgesehen von Wortschatz- und Satzstrukturproblemen wäre meiner Ansicht nach die Leseerfahrung auch maßgebend, um sich literarisch sensibilisieren zu lassen. Die Teilnehmer sind erst im 2. Jahr und haben wenig Erfahrung mit fremdsprachiger Literatur. Beim Lesen des literarischen Textes sind sie deshalb sehr auf den Lehrer angewiesen. Abgesehen davon, dass der Lehrer ihnen bei Schwierigkeiten mit dem Wortschatz und der Satzstruktur helfen sollte, sollte er sie mit Nachfragen in die Lage versetzen, die drei Komponenten der

symbolischen Kompetenz zu besitzen. Im Workshop war die Rolle des Lehrers meiner Einschätzung nach ziemlich zurückhaltend. Hätte der Lehrer bei der Diskussion mehr nachgefragt, hätten die Studierenden einen besseren Erfolg bringen können.

5. Schlussbetrachtung

Trotz des bescheidenen Erfolgs dürfte man meines Erachtens nicht vorschnell schlussfolgern, dass das Konzept der symbolischen Kompetenz nicht effektiv im Fremdsprachenunterricht bei thailändischen Deutschstudierenden anzuwenden ist. Wie bereits dargestellt, sind wichtige Faktoren zu beachten, um das Konzept im Unterricht erfolgreich auszuführen, nämlich Text- und Themenwahl, Sprachkenntnisse und Leseerfahrung der Lerner und nicht zuletzt die Rolle der Lehrer. Zur Text- und Themenwahl soll darauf hingewiesen werden, dass es sich beim Modell von Kramersch um ein geschichtliches Thema (Der 60. Jahrestag der Zerstörung Dresdens) handelt, während es



bei dem Versuch dieser Arbeit eher um ein allgemeines Thema geht. Eine Vermutung liegt also nahe, dass das Konzept der symbolischen Kompetenz eher für Landeskundeunterricht

geeignet ist, in dem sich der sprachliche Aspekt und der geschichtlich-kulturelle Aspekt zusammenschließen.

End notes

²Aus Platzgründen kann der Originaltext von Reiner Kunze hier nicht abgedruckt werden. In diesem Aufsatz beziehe ich mich auf den Textabdruck in Ehlers, Swantje. (1992). *Lesen als Verstehen*.



Literaturverzeichnis

- Abraham, U., / Kepser, M. (2009). *Literaturdidaktik Deutsch: Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Breidenbach, J. / Zukrigl, I. (2000). *Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Dorbstadt, M. / Riedner, R. (2011) „Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“. In: *Fremdsprachen Deutsch* 44: 5-14.
- Ehlers, S. (1992). *Lesen als Verstehen: Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik*. Fernstudieneinheit 2. Langenscheidt: Berlin et al.
- Esselborn, K. (2010). *Interkulturelle Literaturvermittlung: Zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München: IUDICIUM.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence“. In: *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2011). „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“. In: *Fremdsprachen Deutsch*, 44, 35-40.
- Schmidt/ Schmidt (Hrsg.). (2007). *Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht Materialien und Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelson.
- Weinrich, H. (1985) „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“. In: *Wege der Sprachkultur*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 221-245.