

Menoufia University
Faculty of Arts Journal

البحث (١٤)

Lyrik im universitären
Daf-Unterricht in Ägypten

By

Dr. Lamyaa Abdelmohsen Osman Ali Ziko

Dozentin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Philosophische Fakultät

Universität Al-Menoufia

VOL. (90) , NO. 23

July 2012

[http : // Arl.menoufia . edu. eg](http://Arl.menoufia.edu.eg) *** E- maii: rgfa2012@ Gmai.com

Lyrik im universitären DaF-Unterricht in Ägypten

Dr. Lamyaa Abdelmohsen Osman Ali Ziko
Dozentin an der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Universität Al-Menoufia

abstract

Im vorliegenden Beitrag werden einige Schlussfolgerungen aus langjährigen Erfahrungen im literarischen (universitären) Fremdsprachenunterricht gezogen. Das Einbinden von Literatur überhaupt im Fremdsprachenunterricht wird seit jeher als problematisch bezeichnet, schon wegen des komplexen Sprachgebrauchs, wodurch sich der lyrische Text insbesondere kennzeichnet. In der zeitgenössischen Fremdsprachendidaktik tragen viele Bemühungen dazu bei, den Umgang mit Literatur in der Fremdsprache nicht nur auf der Ebene der Landeskunde einzuschränken, sondern auch (und besonders) im akademischen Rahmen den ästhetischen Sinn der literarischen Texte näher zu bringen. Dieses Vorgehen bedingt ein Vermittlungsverfahren, das theoretisches Wissen und das Erlernen des literaturwissenschaftlichen Handwerks in den Vordergrund stellt. Für die Zusammenführung dieser Vermittlungsobjekte (inhaltliches und wissenschaftliches Verstehen von literarischen Texten) wurden in den letzten Jahren mehrere Lese- und Verstehensstrategien erprobt und entwickelt, was den Studierenden folglich erlaubte, eine kritische Sicht auf das Literarische zu werfen. Zudem eignet sich der Studierende wissenschaftliches Denken und Handeln an.

Anhand einiger Beispiele aus dem Unterricht mit Lyrik werden didaktische Strategien vorgeführt, die die Lesequalität der Studierenden verfeinert und mit dem erworbenen lyrischen Fachwissen kombiniert werden. Dieses Verfahren steigert nicht nur die Verstehensebene bei den Studierenden, sondern erlaubt ihnen lyrische Texte wissenschaftlich zu interpretieren. Vorteilhaft bei diesem Verfahren ist, dass die Aneignung von theoretischem Wissen bei der praktischen Umsetzung nicht nur etwas leichter erscheint, sondern auch dass die Studierenden ihr kreatives Potential entdecken und zum wissenschaftlichen Arbeiten motiviert werden.

Zu Beginn meines Beitrags möchte ich die Worte eines ehemaligen DAAD-Lektors an der Universität Kairo zitieren, die ich die Voraussetzung meines Tuns [...] bislang immer eingeschätzt habe" (Czucka 1993; 70). Zwar mögen beide Verfasser des damaligen und des vorliegenden Beitrags aus einigen Gesichtspunkten bzw. Aspekten unterschiedlich sein – er als Deutscher, ich als Ägypterin –, ein gemeinsames Ziel vereint sie und alle anderen Deutsch lehrenden Akademiker in Ägypten, dass sie die deutsche Literatur an unterschiedlichen Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur Ägyptischer StudentInnen mit unterschiedlichen Vorkenntnissen der deutschen Sprache unterrichten (bzw. unterrichteten).

Die Abteilungen an den Ägyptischen Universitäten setzen sich zum Ziel, Ägyptischen Deutschlernenden bzw. Germanistik-Studierenden die deutsche Kultur, Gesellschaft, ihre Gewohnheiten und Lebensweisen usw. durch diverse Einheiten des Sprach-, Landeskunde- wie auch Literaturunterrichts zu vermitteln. Der Vorteil der Behandlung literarischer Texte im (akademischen) DaF-Unterricht liegt in der zu beschreibenden Eigenart der Werke, die die deutsche Gesellschaft, die in ihr auftretenden Verhältnisse, die zwischenmenschlichen Beziehungen und die alltäglichen Begebenheiten skizzieren und veranschaulichen.

Nun gelten in Abteilungen, wie der der Universität Al-Menoufia, wo die meisten Studenten und Studentinnen mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache ihr Studium antreten, besondere Unterrichtsmaßnahmen und didaktische Vermittlungsmethoden anzuwenden, um diese Ziele in den diversen Lehrveranstaltungen den Studierenden bewusst zu machen. Eine wichtige und selbstverständliche Voraussetzung ist eine sprachliche Grundlage aufzubauen, die es den Studierenden erlaubt, literarische Texte zu verstehen und mit ihnen umzugehen. Aus diesem Grund setzt der systematische Literaturunterricht erst mit dem fünften Semester ein und endet mit dem achten und letzten Semester des Studiums.

Die langjährige Erfahrung im Fremdsprachenunterricht hat jedoch erwiesen und beweist **eine erkenntnisgebundene Weisheit, dass das Lesen – besonders literarischer Texte – die Sprache des Lesers (bzw. Lerners) sensibilisiert, sei es nun die Muttersprache oder die Fremdsprache. Der Leser erweitert**

nicht nur seinen Wortschatz, er erwirbt die Fähigkeit, die Nuancen zwischen den verschiedenen sprachlichen Ausdrücken wahrzunehmen, und lernt diese zu differenzieren. Dieses Niveau erreicht, erlaubt ihm auch eine kritische Sicht auf das Gelesene zu werfen und Vergleiche zwischen den vorherigen und den erworbenen Erfahrungen, zwischen Gewusstem und Gelerntem, zwischen der eigenen und anderen und/oder fremden Kultur zu ziehen.

Diese kurz umrissene Lernsituation, in denen die studentischen Bedingungen und Lernziele eingebunden sind, galten bislang zu den (ein-)geschätzten Voraussetzungen meines „Tuns“ und entsprechen ohne Zweifel methodisch-didaktisch den Absichten eines Literaturunterrichts in der Fremdsprache, die die landeskundlichen Informationen in das Zentrum der Vermittlung rückt. Allerdings sind die gewonnenen Erfahrungen aus dem literarischen Fremdsprachenunterricht bislang nicht als zufrieden stellend und lernfördernd zu bewerten. Zudem zählt es nicht zu den einzigen Zielen des akademischen Unterrichts den Studierenden landeskundliche Informationen weiterzuleiten, sondern vielmehr Wissen zu vermitteln, dem Studierenden wissenschaftliches Denken und Handeln anzueignen und ihm den Unterschied zwischen spontanem Alltag und logisch-systematischem wissenschaftlichem Arbeiten bewusst zu machen. Es ist so denn notwendig, im Literaturunterricht form- und normbezogen zu verfahren – im Sinne eines wissenschaftlichen Einführens in die Weisen des literarischen Analysierens, wie z.B. der Figurenanalyse, der Inhaltsanalyse, der Analyse lyrischer, prosaischer und dramatischer Text, deren Merkmale und Stile vorzuführen und zu veranschaulichen. Methodenvielfalt muss im Rahmen eines literaturdidaktischen Vorhabens zum Einsatz kommen und schließlich sind Konsequenzen aus jedem einzelnen Vorhaben zu ziehen, von denen Lernende und Lehrende Gebrauch machen können.

Im vorliegenden Beitrag geht es vorrangig um den letzten Punkt. Einige Unterrichtspraxen lieferten Erkenntnisse, die es hier vorzuführen gilt. Zunächst soll jedoch **kurz auf die wissenschaftliche Diskussion in der Fremdsprachendidaktik mit Literatur eingegangen werden, die unmittelbar auch das didaktische „Tun“ in Ägyptens Deutsch-Abteilungen beeinflussen und dessen Lernziele bestimmen.**

Literatur in der Fremdsprachendidaktik (mit Deutsch)

Die Beschäftigung mit Literatur im Muttersprachenunterricht selbst scheint, laut Esselborn (2010), einem „uneinheitliche[n] Konzept“ zu folgen, ferner erfährt die Literatur in der Gegenwart von medialer audiovisueller Konkurrenz einen Verlust ihres „kulturelle[n] und pädagogische[n] Gebrauchswert[s]“ (vgl. Esselborn 2010; 480). Die Vereinbarkeit von Literatur und ihrer Didaktik vor diesem Hintergrund unterliegt den Fragen,

„was literarische Texte überhaupt zu leisten vermögen, welche soziale Funktion, welcher Bildungswert ihnen zukommt. Und im Blick auf die Vermittlung fremder Sprache und Kultur wäre zu klären, was denn die *leitende Idee* bei der Beschäftigung mit fremdsprachiger und fremdkultureller Literatur sein könnte, wie weit diese fremde Kultur repräsentieren und zugänglich machen kann, inwiefern sich eigen- und fremdkulturelle *literarische Lektüre* unterscheiden, welche *institutionellen Lernziele* damit vereinbar sind, welche didaktischen Auswahlkriterien und welche *methodisch-didaktischen Verfahren* sich daraus ergeben.“ (ebd. Hervorhebung d. V.)

Die Schwerpunkte des literarischen Fremdsprachenunterrichts lassen sich demnach folgendermaßen formulieren:

- Sinn und Wert der Literatur und der Literaturwissenschaft im universitären Bereich
- Stärkung des fremdsprachigen Literaturunterricht durch leitende Ideen
- Methodik und Didaktik
- der literarische Literaturunterricht ist in der Auslandsgermanistik immer auch ein fremdkultureller
- institutionelle Vorgaben entscheiden über Lernziele und damit über das Maß an Literatur

Hier kommen wir zwangsläufig zu Weinrichs (1983) viel zitiertes Erkenntnis, dass „Literatur im Fremdsprachenunterricht [...] eine *crux*“ sei, „weil die Ziele des Fremdsprachenunterrichts und die des Literaturunterrichts nicht ohne weiteres zur Deckung zu bringen“ seien (Weinrich 1983; 11). Der effiziente Sprachunterricht ist auf das *Höufigkeitskriterium* („immer kümmerlichere Mindestwortschätze“, ebd. 13) angewiesen, was die Lernenden im Sprachgebrauch der literarischen Texte nicht

nachzuvollziehen wissen, demnach erfährt der lernende Leser einen Komplexitätsschock, der zu einem Literaturschock führt (vgl. ebd. 11f). Dennoch plädiert Weinrich für das Einbinden von literarischen Texten schon in den frühen Lernphasen des Fremdsprachenunterrichts – „aber mit Phantasie“ (ebd. 11), wie es in der Überschrift seines Beitrags lautet. Ein Argument für dieses Plädoyer ist, dass Komplexität zum Leben gehöre und Literatur an sich eine Lebenswelt darstelle. Das zweite Argument liegt im Konsens, dass Sprache nur an Texten erlernbar sei. Der Rezeptionsvorgang bei einem literarischen Text erfolgt, aus formalistischer und strukturalistischer Sicht, verlangsamt. Das stärkt sicher nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern sensibilisiert das sprachliche Bewusstsein und verschärft die ästhetische Wahrnehmung des Lernalters (vgl. ebd. 13f). Zusammenfassend resümiert Weinrich:

„Der Fremdsprachenunterricht darf der Komplexität des Lebens nicht ausweichen. Literarische Texte, mündlich oder schriftlich, bieten die beste Gelegenheit, sprachlicher und sachlicher Komplexität zu begegnen und diese Begegnung methodisch zu kontrollieren. Das muss schon im Anfangsunterricht geschehen, auch auf die Gefahr hin, dass die glatten Progressionen rauer werden. Denn kein Sprachunterricht kann auf Texte verzichten. Auch der Anfangsunterricht muss Sprache in Texten lehren. Der langsame oder sehr langsame Rezeptionsvorgang beim Umgang mit Texten am Anfang des Fremdsprachenunterrichts ist aber nur dann psychisch erträglich, wenn diese Texte einen intensiven, zwischen den Wörtern und den Sachen interessanten in der Schwebe gehaltenen Umgang mit ihnen ertragen oder ihn sogar verlangen. Diese Bedingung wird nur von kunstvoll geformten und in diesem Sinne poetischen Texten erfüllt.“ (ebd. 14f)

Honnef-Becker (1993) wiederholt diese Forderung Weinrichs erneut, da nun der Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht mit Deutsch „zur Selbstständigkeit geworden“ sei (Honnef-Becker 1993, 437). Allerdings beklagt sie, dass im literarischen Fremdsprachenunterricht mit Deutsch selten auf die „ästhetische Struktur der Texte“ weder eingegangen, noch die „Erschließungskompetenz literarischer Texte“ als Lernziel beachtet wird, folglich werden literarische Texte in den Lehrwerken Sachtexten gleich gestellt (vgl. ebd. 438f). Mit der Vermittlung interpretatorischer Kompetenzen gewinnt der Lerner nicht nur ein ästhetisches Empfinden für

Literatur zu entwickeln, er genießt dadurch auch Literatur: „Die Literarität des Textes ist also für die Lust am Lesen verantwortlich. Diese Lust kann aber nicht geweckt werden, wenn literarische Texte wie Sachtexte behandelt werden“ (ebd. 440).

Auch Tütken (2006) setzt den Gedanken Weinrichs fort und erweitert den Bezug der Literatur nicht nur auf das Leben allein, sondern auch auf die Kultur. Im literarischen Fremdsprachenunterricht, merkt sie an, führe „der Zugang zu Literatur unausweichlich über die Sprache, in der sie geschrieben wurde“, ferner sei er „immer auch Kulturunterricht, denn jede Sprache transportiert die Kultur, in der und aus der heraus sie entstanden ist und sich entwickelt hat. Und die Literatur ist zentraler Bestandteil jeder Kultur“ (Tütken 2006; 53). Das ist der Anhaltspunkt und diesen Überlegungen sei eigentlich nichts einzuwenden, nur dass die Lehrenden einer Fremdsprache sich vergegenwärtigen müssen, dass jede Sprache, und damit jede Kultur und jedes Volk, Literatur schafft. Anders ausgedrückt: Sowohl Lehrende als auch Lernende vergessen während der ersten Unterrichtseinheiten mit Literatur, dass die eigene Muttersprache Literatur produziert. Das ist eine Tatsache, von der auch Choi (2002) in seinem Beitrag ausgeht, wenn er das in der Interkulturellen Germanistik angestrebte Lernziel der „Kulturmündigkeit“ „für nicht angebracht“ hält, „weil dieser Begriff suggeriert, die Lernenden seien kulturell unmündig und würden erst durch den fremdsprachlichen Literaturunterricht zu kultureller Mündigkeit geführt“ (Choi 2002; 557). Der Umgang mit Literatur ist den Lernenden aus ihrer eigenen Sprache also sehr wohl bekannt. Es kommt im Literaturunterricht in der Fremdsprache jedoch nur zu einer Blockade, die den Lernenden jede bekannte Erfahrung mit Literatur (in der Muttersprache) raubt. Nun liegt es am Lehrenden, die Lernenden daran zu erinnern, dass Literatur in der Fremdsprache (fast) genauso funktioniert, wie in der Muttersprache. Außerdem ist mit Choi übereinstimmend zu folgern, dass ein literarischer Text nicht unbedingt als schwierig und damit als komplex eingeschätzt werden muss. Vielmehr gilt, den Studierenden „ihr Potential auszuschöpfen“ (ebd. 559). Nun stellt sich im Fach des Deutschen als Fremdsprache sowie in der interkulturellen Germanistik oft die Frage nach den geeigneten Texten für einen erfolgreichen literarischen (wie interkulturellen) DaF-Unterricht. Hierbei plädiert die Mehrzahl der DaF-Didaktiker und Literaturwissenschaftler zu den Werken

der Gegenwart und der Migranten bzw. interkulturellen
Literatur (Wollich 1983; Steinmann 1996; Tütken 2006).
Nebenbei gibt diese Tendenz mit den Argumenten der
Kulturwissenschaftler und der Nähe zur Gegenwart wie auch zum
Leser, in dessen Lebensäußerungen sie sich – bei aller
Distanz – teilweise selbst wiederfinden können (Tütken 2006;
ebd.). Die Möglichkeit, die zeitliche Nähe (gefördert durch
die Nähe zum Grenzübergang) sei somit ein
Anreiz für die Anregung und die Erhaltung der
Lesemotivation. Der Sinn des literarischen Unterrichts liege
nicht nur in der „Analyse der Gegenwart“, der kritischen
Auseinandersetzung und Interesse-awebung für die fremde
Literatur, es geht auch darum, Erkenntnisse für die Zukunft zu
gewinnen (vgl. ebd.). Die Analyse der Gegenwart und die
Zukunft können allerdings auch durch ältere Texte angeregt
werden, mit ebenso erkenntnisstarken Ergebnissen, wie die
Verfasserin in einem anderen Beitrag bewiesen hat. Hierin
arbeiten die Studierenden zur Auseinandersetzung mit der
russischen Revolution vom 25. Januar 2011 durch die
Behandlung von Georg Büchners Drama *Dantons Tod*
angeregt.

In diesem Rahmen passen vorzüglich auch Fornoffs (2011)
Bestrebungen um einen effizienteren Umgang mit Literatur im
Fremdsprachenunterricht. Er setzt sich für die Entwicklung von
lernerdidaktischen Unterrichtsmodellen, „die über die
Akkumulation literaturgeschichtlichen Wissens hinaus
alternative Zugänge zu literarischen Texten eröffnen und ein
methodisch reflektiertes Verständnis ihrer ästhetischen,
kulturellen und sprachlichen Bedeutungsebenen ermöglichen“
(Fornoff 2011; 483). Dabei sollten mehrere didaktische
Anforderungen erfüllt werden:

* *Hervorhebung des Lesens als „basale Lern- und
Interpretationstätigkeit“* Auf diese Art könne ein „möglichst
genaue[s] und intensive[s] Lesen“ erreicht werden, das sowohl
ein „globales“ als auch ein „lokales“ Verstehen eines Textes
ermöglicht; also jene „schwer zugängliche oder vermeintlich zu
vernachlässigende [sic!] Sinn Dimensionen eines Textes
wahrzunehmen“ (ebd.). Fornoff bevorzugt in diesem
Zusammenhang kürzere Texte zu behandeln, statt längere
umfangreichere, die im Unterricht behandelt und analysiert

werden. Das Ergebnis dieses Vorgehens („Reduzierung von Textquantität“, ebd.) analytisches Lesen auszuüben, was die Studierenden befähigt auch „formalästhetische Gestaltungselemente“ wahrzunehmen, also theoretisches Wissen zu üben (vgl. ebd.).

2. *Erwerb von literaturgeschichtlichem Wissen durch Selektion statt enzyklopädische Vermittlungsmethoden*; und zwar „in Form von epochen- oder zeittypischen Modellen literarischer Wirklichkeitsbearbeitung zu betrachten“, wodurch eine Entfaltung der Textanalyse gewährleistet wird. Entscheidend hierfür ist die Textauswahl, denn sie orientiert sich „am Kriterium literaturhistorischer »Exemplarizität«“ und eröffnet „auf möglichst minimalem Raum ein Maximum an zeit- und epochenspezifischen Bedeutungsperspektiven“ (ebd.).

3. *Mehrdimensionale Entfaltung des Lerngegenstands*: Gemeint sei damit diesen Lerngegenstand zu betrachten „als Ferment von Spracherwerb, als Anlass für komplexe Verstehensvorgänge, als Möglichkeitsraum lebensweltlicher Projektion als Initialästhetisch-kreativer Prozesse, als Repräsentation des kulturell Fremden sowie als Container landeskundlichen Wissens“, wobei hier Julia Kristevas Konzept der Intertextualität als geeignete methodische Grundlage betrachtet wird (ebd.).

4. *Erwerb von interpretatorischen und literaturwissenschaftlichen Kompetenzen*: Literaturtheoretisches Basiswissen gilt hierbei als Voraussetzung, die geschult werden muss: „Bewusstsein von möglichen Fragestellungen, Rezeptionsperspektiven und Erkenntniszielen literaturwissenschaftlicher Interpretationstätigkeit“ (ebd. 485).

5. *Kombination von verschiedenen unterrichtspraktischen Vermittlungsmethoden*: klassisches Unterrichtsgespräch mit lernerorientierten Verfahren wie Gruppenarbeit, Schreibspiele, Referate und Präsentationen zusammenwirken lassen, neben den subjektiven Perspektiven der Studierenden und sie zur Entfaltung motivieren (ebd.).

Es ist hier deutlich zu sehen, dass Fornoff auch die Vermittlung von theoretisch-wissenschaftlichen Kenntnissen im literarischen DaF-Unterricht als notwendig einschätzt, da sie den Verstehensprozess antreiben.

Die Literaturwissenschaft ist eine interdisziplinäre Disziplin, die sich mit der Analyse und Interpretation von literarischen Texten beschäftigt. Sie verbindet Methoden der Linguistik, der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie, um die kulturelle und gesellschaftliche Funktion von Literatur zu untersuchen.

Die Literaturwissenschaft ist eine interdisziplinäre Disziplin, die sich mit der Analyse und Interpretation von literarischen Texten beschäftigt. Sie verbindet Methoden der Linguistik, der Philosophie, der Soziologie und der Psychologie, um die kulturelle und gesellschaftliche Funktion von Literatur zu untersuchen. In der Literaturwissenschaft wird die Sprache als zentrales Element betrachtet, das die Welt darstellt und interpretiert. Die Analyse der sprachlichen Strukturen ermöglicht es, die tiefere Bedeutung und die ästhetische Wirkung von Texten zu verstehen. Darüber hinaus untersucht die Literaturwissenschaft die Rolle von Literatur in der Gesellschaft, die Identitätsbildung und die kulturelle Überlieferung. Sie fragt nach den Bedingungen der Produktion und Rezeption von Literatur und nach den Machtverhältnissen, die diese Prozesse beeinflussen. Ein zentraler Aspekt ist die Frage nach der Autonomie der Literatur und nach ihrer Beziehung zur Wirklichkeit. Die Literaturwissenschaft ist ein dynamisches Feld, das sich ständig weiterentwickelt und neue methodische Ansätze integriert. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil der geisteswissenschaftlichen Ausbildung und trägt zur kritischen Reflexion über die menschliche Existenz bei.

... der Lernveranstaltungen, abzufragen und sie
... mit der Lektüre von Texten erlauben. Die
... in jeder Phase in der Ausschöpfung des
... Materials und der Relativierung des Schocks
... der Lernenden mit der
... der Schockphasen mit der
... Literatur nach den
... der Lernveranstaltungen abgelesen werden. Es wäre eine
... des Lernenden, wenn es ihm gelingt, dass
... selbst Bezug aus der eigenkulturellen
... Märchen, Fabel, Gedicht, Drama
... Die Akzeptanz der fremdsprachlichen Literatur ist
... auf einer Ebene gegeben.

Dieser Meinung liegt allerdings die Tatsache zugrunde, dass
... der DaF-Lernwerke die bei der
... in Ägypten bevorzugt werden, literarische
... zu literarischen Zwecken genutzt werden. Es wird in
... der effektive Einsatz von
... Texten ermöglicht. So stellt E. Nashar (2002/2003;
... fest, dass die in DaF-
... der Motivation und der
... der produktiven Fertigkeit des Schreibens dienen,
... der eigenen kulturellen Erfahrungen des
... Text [erzielt]" (E. Nashar 2002/2003;
...). Allerdings heigt die meisten Lernwerke die literarischen
... zu sprachlichen Übungen einzusetzen. Sie betont
... die kulturelle Komponente des Schreibens"
... der Schreibkultur auf die
... in Unterricht üben" (ebd.
...).

... ein Konzept aufzubauen
... der Ziele der Fremdsprachendidaktik und
... und
... Sie legt jedoch schon in
... Beitrag fest:

Zweck der Fremdsprache und damit einhergehend
... für angenehme
... Ägyptische
... als auch aus
... immer noch
... Die Bestimmung
... Stoff hierfür, die

... nicht zuletzt
... Methode setzen
... Voraus, der die
... (Shalaby
...)

... die Überbetonung der Form auf Kosten
... des mechanischen
... als Anlehnungsmethode, fehlendes
... für die eigene Literatur und damit für die
... (vgl. ebd.). Der Beitrag von
... Möglichkeiten für die 'ästhetische
... 'gyptischen Deutschlehrer zu
... Dimension des
... mit der konkreten Poesie
... der Passivität der Lerner, mit dem Ziel der
... für eine aktiv-produktive und auch
... Deutsch, Methode und Didaktik dabei ist die
... Aufarbeitung
... (vgl. ebd.). Dadurch soll ferner im
... orientierten kommunikativen
... (vgl. ebd. 262f) Das
... führt darauf hin, dass durch die
... und Literatur, und
... vorerst vor allem auch grammatische wie
... Vermittlung, dem Lerner der
... (vgl. ebd.
287-293) bewusst gemacht wird, wonach sich die Lerner dann
... (siehe ebd. 279 u. 282f).

Lyrische Texte Lesen und Verstehen: Die Hürde der Lerner

Lyrik als akademische wie curriculare Vorgabe an den
Sprachabteilungen der Philosophischen Fakultäten bedeutet
nicht nur lyrische Texte lesen und verstehen, sondern vorerst
das Vermitteln von theoretischem wie literaturästhetischem
Wissen zur Gattung Lyrik. In den langjährigen Erfahrungen im

(akademisch-)literarischen DaF-Unterricht hat sich für unseren Fall erwiesen, dass sich die literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen besonders mit dem Inhalt Lyrik sich auf zwei Bahnen realisieren lassen, um die Lernermotivation anzuregen und ihre Kompetenzen auszubauen. Neben der Anreicherung von theoretischem Fachwissen wie lyrische Gattungen, Metrum, Reim, Stil und Stilmittel ist es auch sehr wichtig diese an Mustertexten zu veranschaulichen. Dadurch lernen die Studierenden repräsentativ die Wesenszüge der Lyrik kennen, gleichzeitig können sie Abweichungen, die literaturhistorisch bedingt sind, dennoch als Lyrik bestimmen, anerkennen und interpretieren. Diesem Ziel liegt jedoch voran ein Verstehen zu garantieren, das zwar die Anstrengung und Fertigkeiten der Studierenden herausfordert, aber dennoch sinnvoll und interessant ist. Hier ist das Lesen als „basale Lerr-sinnvoll und interessant“ wie Fornoff fordert, gefragt. Bei der Auswahl von Mustertexten werden gezielt lyrische Texte gebraucht, die das Kriterium der Kürze erfüllen. Hierbei werden besonders jene Genres bevorzugt, an denen sich auch theoretisches Wissen veranschaulicht werden kann: Balladen (aber auch Sonette eignen sich wegen ihrer formalen und inhaltlichen Strenge dafür).

Im folgenden Teil wird auf einige Erfahrungen aus dem Unterricht Bezug genommen. Die Beobachtungen konzentrieren sich auf das Lesen von lyrischen Texten, worin nicht nur deutlich wird, dass sich Studierende schon beim Lesen mit dem Verstehen es sich zu unnutzen schwer machen und ferner inwieweit mentales Lesen (Lesen im Kopf) sich auf Phonetik und die Aussprache nicht nur auswirkt, sondern auch die theoretisch-interpretatorische Seite beeinflusst.

Den Vorteil der Behandlung von lyrischen Texten sieht Tütken darin, dass ihre Kürze „Inhalt, Sprache und Form besonders prägnant und überschaubar“ ist (Tütken 2006; 60f). Als weitere Vorteile nennt sie:

- vielseitige Ästhetik der Strukturen in Sprache, Klang und Metrik
- Einblicke in subjektive Stimmungen und Gemütslagen
- Verschärfung und Differenzierung des Blicks für seelische Befindlichkeiten des Menschen

- Lyrik als Spiegel der Epoche, Zeitgeists, deren Lebensgefühls
- Vermittlung von Landeskunde
- Konzentration und Treffsicherheit der lyrischen Sprache eignet sich zur Anregung des Sprachinteresses der Lernenden und zur Sprachempfindens (vgl. ebd.).

a) falsch lesen, falsch trennen

Eine wichtige und erste Hürde des Lesens von lyrischen Texten gestaltet sich im Akt des Lesens selbst und zwar als Artikulation von Worten. Denn zu den ersten Schritten der Bestimmung eines Metrums gehört die Silbentrennung, wobei in lyrischen Texten nach Sprechsilbe und nicht nach grammatischen Silben getrennt wird. Obwohl in den Vorlesungen die Studentinnen oft die Silben richtig getrennt haben, scheiterten sie häufig diese selbständig an einem fremden Text zu bestimmen. Wilhelm Buschs Gedicht *Es sitzt ein Vogel auf dem Leim* hat meistens dann zwei oder drei Sprechsilben mehr in den einzelnen Versen.

Es sitzt ein Vogel auf dem Leim,
Er flattert sehr und kann nicht heim.
Ein schwarzer Kater schleicht herzu,
Die Krallen scharf, die Augen gluh.
Am Baum hinauf und immer höher
Kommt er dem armen Vogel näher.

Der Vogel denkt: Weil das so ist
Und weil mich doch der Kater frißt,
So will ich keine Zeit verlieren,
Will noch ein wenig quinquilieren
Und lustig pfeifen wie zuvor.
Der Vogel, scheint mir, hat Humor.

Viele der StudentInnen trennten die Silben beispielsweise wie folgt (Silbentrennung wird durch Schrägstrich gekennzeichnet):

Es sitzt ein Vogel auf dem Leim
Ein schwarzer Kater schleicht herzu

Gestern Realpolitik, heute Revolution

Er flattert sehr und kann nicht helfen
kommt er dem armen Volke näher.

Die Unverständlichkeit über den Widerspruch zwischen der Perfektion während der Lehrveranstaltung und dem völligen Verfehlen beim selbständigen Arbeiten konnte erst aufgeklärt werden, als die StudentInnen aufgefordert wurden, einen weiteren fremden (nicht-lyrischen) Text laut vorzulesen. Bei diesem Vorgang konnte festgestellt werden, dass die Studenten dazu neigen, Vokale in die Worte hinzuzufügen, auch wenn sie nicht im Wort vorhanden sind. Sie entwickeln sozusagen eine eigene Kopt-Orthographie, mit der sie sich das Aussprechen der Fremdsprache zu erleichtern denken. Aus diesem Prozess resultiert sich folglich die falsche Silbentrennung, die mit der falschen Aussprache verbunden ist. Statt „sitzt“, „schwarzer“, „schleicht“, „flattert“ und „nicht“ heißt es (orthographisch und phonetisch falsch) *sitezet, schewarzer, scheleicht, felattert und nichet*.

b) Textauswahl: Balladen

Die Ballade als lyrische Gattung hat die typischen Merkmale, lyrische, aber auch epische und dramatische Elemente zusammenzuführen: Es wird eine Geschichte erzählt, Figuren führen miteinander einen Dialog, wodurch die Handlung vorangetrieben wird, und das alles kommt einheitlich in eine lyrische Form. Vorteilhaft bei derartigen lyrischen Gattungen ist ihr narrativer Aufbau in Einleitung, Mitte und Schluss, welcher zum Verstehen des chronologischen Aufbaus der Handlung verhilft. Für Balladen gilt, was Tütken für Erzähltexte nennt: Versetzung der Studierenden in die Perspektiven der Figuren, Aneignung der Identitäten der Figuren, Hineinversetzung in die fiktive Welt (vgl. ebd. 60). Nun ist dies leider nicht immer der Fall im literarischen DaF-Unterricht. StudentInnen belasten sich sehr damit, alles auf einem Mal verstehen zu wollen, und damit wird eines der Lernziele, Verstehen, nicht erreicht. Dabei fällt man als Lehrender oft in Gefahr, den Inhalt des Gedichts in Detail zu erklären, was eigentlich die Aufgabe des Lerners ist, um die Ziele des Selbstartikulierens, -formulierens und -deutens

zu erreichen. Es ist nicht einfach eine Lernatmosphäre für ein intensives Lesen zu schaffen, die sowohl ein globales als auch ein lokales Verstehen im Sinne von Formoff erreicht. Es wurden mit der Zeit einige Lesestrategien erprobt, die vielleicht zu diesem Ziel verhelfen können, wie im nachstehenden Punkt vorzuzeigen sein wird.

c) Gedicht-Puzzle: eine Lese- und Verstehensstrategie

Um die Studierenden zum selbständigen Verstehen zu provozieren, wurden die Verse jeder Strophe in Goethes *Heidenröslein* vertauscht. Dies mag zwar ein etwas unbeliebter Umgang mit einem lyrischen Text, aber der Sinn ist ja schließlich für den Unterricht und für das Lernziel überhaupt, das Potential des Lerners auszuschöpfen. Zu diesem Zweck wurden die Studierenden in Gruppen geteilt, die die Reihenfolge der Verse – vorerst für die erste Strophe – wiederherzustellen hatten. Das dient zum einen der Sparrung von Zeit und zum anderen bietet die Gruppenarbeit ein reges Austauschen zwischen den Studierenden.

1. Strophe

1	Da kam eine junge Schferin	<i>Original</i>
2	Daher, daher,	Ein Veilchen auf der Wiese stand
3	Die Wiese her, und sang.	Gebückt in sich und unbekannt:
4	Ein Veilchen auf der Wiese stand	Es war ein herzigs Veilchen.
5	Es war ein herzigs Veilchen.	Da kam eine junge Schferin
6	Gebückt in sich und unbekannt;	Mit leichtem Schritt und munterm
7	Mit leichtem Schritt und munterm	Sinn
	Sinn	Daher, daher,
		Die Wiese her, und sang.

In der ersten Strophe kam es zu unterschiedlichen Anordnungen der Verse, gemeinsam hatten die Gruppen jedoch die Anreihung der Verse 1 und 6 nacheinander (Da kam eine junge Schferin / gebückt in sich und unbekannt). Weil die Attribute „gebückt“ und „unbekannt“ auf eine Beschreibung von Menschen fallen, verbanden die Studenten diese Eigenschaften mit dem jungen Schfermädchen und nicht mit dem Veilchen. Zudem wurden die Verse 5 und 4 nacheinander geordnet.

Es wurde in Plenum kurz darüber diskutiert, welche Eindrücke Wörter wie „gedrückt“ und „unbekannt“ verleihen und inwiefern diese im Kontext dieser „Gedichtstrophe auf eine „junges Schöpfen“ zueingehen würden. Bei einem weiteren Versuch die Strophen nach jenen Versen zu teilen, die sich auf das Veilchen deuten lassen, und solchen, welche der Schöpfung gelten könnten. Hier wiederholte sich die Anreihung der Verse 5, 4 dann 6 als erste drei Verse des Gedichts (Es war ein hohes Veilchen / Ein Veilchen auf der Wiese stand / Gedrückt in sich und unbekannt). Die Studierenden richteten sich nach den gewohnten Satzstrukturen, mit denen u.a. auch Märchen beginnen („Es war einmal ...“). Auch hier wurden die Studenten und Studentinnen nochmals gebeten, die Logik der Satzsemantik zu beobachten und gegebenenfalls nochmals erneut anzuordnen.

Nach der Festlegung der richtigen Anordnung der Strophe wurden die Studierenden aufgefordert, nach auffälligen Strukturmerkmalen in der Strophe zu suchen. Sie bemerkten die Kürze eines der Verse, der im Original als vorletzter Vers stand (daher, daher). Anschließend wurde der Reim festgesetzt: aabccde. Da die Studierenden im theoretischen Teil der Lehrveranstaltungen gelernt hatten, dass sich in der Regel das Reimschema eines Gedichts und besonders einer Ballade kaum ändert. Diese beiden Erkenntnisse sollten nun für die Versfolge in der zweiten Strophe zunutze gemacht werden.

2. Strophe

1. Und an den Busen matt gedrückt!
2. Ach nur, ach nur ein
3. Ach! denkt das Veilchen, w?r ich nur
4. Bis mich das Liebchen abgepflückt
5. Ach, nur ein kleines Veilchen,
6. Die sch?nste Blume der Natur,
7. Ein Viertelstündchen lang!

Original:

Ach! denkt das Veilchen, w
nur
Die sch?nste Blume der Natur
Ach, nur ein kleines Veilchen,
Bis mich das Liebchen abgepl
Und an den Busen matt gedr
Ach nur, ach nur ein
Ein Viertelstündchen lang!

Nach dem Reimschema aabccde in der ersten Strophe sollte nun die Versfolge in der zweiten Strophe **bestimmt werden. Die Reihenfolge der Verse war dementsprechend auch einfacher**

entwickelten die Feingefühle für jeden einzelnen Vers diesen mit dem richtigen Vers zu verbinden. Der Aufbau der Verse erlaubt zudem, sich die in der gezeichneten Figuren bildlich vorzustellen, indem erkannte wie die Schriftform und das Verhalten beschrieben werden. Nützlich ist damit auch der thematische Gedichtes. Die formale Ebene hilft das sich wiederholende Reimschema auch die richtige Reihenfolge in den weiteren Strophen erschließen, es wird fast ein automatischer Vorgang, den die Studenten neugierig vorantreiben, um den Fortgang der Handlung zu verfolgen und besser zu verstehen. Das Geschilderte wird deutlicher, weil die bei der Wiederherstellung der Reihenfolge mehrmals geübt und gelesen werden. Nützlich ist dadurch die sprachlichen Hürden zu fallen.

Erkenntnisreich war dieses Verfahren für die Lehrende Person in dem Sinne, dass hier nun erkannt werden konnte, wie die Lerner beim Lesen der Semantik der Wörter als auch der Sätze nachgehen, um ein Verstehen voranzutreiben, das sich entweder als richtig erwiesen hat oder auch zu einem Missverstehen führte. Letzteres ist das entscheidende für den Lehrprozess: zu verstehen, wo die Lerner Fehler machen und warum sie an dieser Stelle fehlerhaft waren. Im Folgenden soll eine weitere Untersuchung diesen Standpunkt erneut verdeutlichen.

Selbstverständlich passen in diesem didaktischen Rahmen auch weitere Verstehensimpulse, indem beispielsweise das letzte Wort in einigen Versen ausgelassen wird. Hierin haben die Studierenden ein sinngemäßes Wort einzusetzen, das sich nicht nur auf ein vorheriges Wort reimt, sondern auch der Aussage des Verses im Gedicht gerecht wird. Als Beispiel wäre hier die Frage zu nennen, welches Wort sich am Ende von Goethes Heidenstein auf das Wort „rot“ reimen würde und in den Kontext des Gedichts geht.

Schlussfolgerungen aus den Lehrveranstaltungen

Mit dem Erlernen von fachwissenschaftlichen Inhalten der Lyrik (und der weiteren literarischen Gattungen überhaupt) lernen die Studierenden den Text neu entdecken, d.h. mittels dieser Wesensmerkmale gewinnt der Text weitere Bedeutungen und damit weitet sich der Erkenntnishorizont der Studierenden. Sie lernen zudem, dass Texte jeglicher Art Werkzeuge ben?tigen, um seine Aussage hervorzuheben und zu kr?ftigen, den Text zun?chst als eigene Welt zu respektieren lernt, in dem auch manchmal etwas ?ber die Au?enwelt, in der er entstanden ist, gesagt wird. Der Text ist zwar fiktiv, er ist jedoch aus einer realen Welt entstanden (gesellschaftlichen, landschaftlichen, politischen, religi?sen, historischen u.a. Verh?ltnissen und Umgebungen).

F?r den fremdsprachlichen Literaturunterricht sind aus dem vorhergehenden einige Schlussfolgerungen zu ziehen:

- Richtiges Verstehen verlangt Lesefertigkeiten zu verfeinern, besonders bei lyrischen Texten. Es darf hierbei nicht nur auf der Inhaltsebene beharrt und gesch?pft werden, denn theoretische Erkenntnisse wie Rhythmus, Metrum, Reim, Stilmittel f?hren zu weiteren Verstehens- und Interpretationsebenen, die selbst f?r den Studierenden interessant sind – und damit motivierend.
- Zwar bevorzugen viele Literaturwissenschaftler und -didaktiker, schon in den ersten Lernphasen des Fremdsprachenerwerbs literarische Text einzubinden, doch dadurch kommt es noch nicht zum angestrebten reflexiven Umgang mit Literatur, da grammatisches, lexikalisches wie auch semantisches Wissen (Wortschatz und Grammatik) noch nicht fundiert ist.
- In den meisten Beitr?gen zu Literaturdidaktik ist ein Bem?hen um Vermittlung um literaturwissenschaftliches Wissen zu erkennen. Die zahlreichen Einf?hrungen zur Literaturwissenschaft bieten jedoch den Studierenden unterschiedliche theoretische Konzepte an, sodass die Studierenden verwirrt werden.
- Allerdings m?ssen auch die Studierenden die Begriffe als wissenschaftliches Werkzeug, wissenschaftliches Handeln von dem allt?glichen Gebrauch der W?rter zu unterscheiden lernen.

- Ein effektives Vermitteln und Lernen von literaturwissenschaftlichen Kompetenzen muss von Unterricht, also während der Lehrveranstaltung, stattfinden, da LernerInnen dazu neigen, mehr Mühe und Zeit im Internet nach Zusammenfassungen und Interpretationen von literarischen Texten zu suchen, als diese selbständig zu verfassen. Die (bittere) Alternative: Keine Texte zum Vorbereiten und Vorarbeiten, sondern im Unterricht arbeiten, was natürlich mehr Stunden erfordert.

Die Voraussetzungen eines Tuns – in diesem Fall hier Literaturdidaktik in der Fremdsprache – sind nicht immer einkalkulierbar, das gilt allerdings auch für jedes didaktische Tun. Literaturdidaktik in der Fremdsprache ist eine Herausforderung, „eine *crux*“, wie Weinrich treffend äußert. Bei der Textauswahl können sowohl Werke aus früheren Epochen Wirkung haben und Einfluss bringen wie auch solche aus der Gegenwart. Sie ist also nicht kanonisierbar, zumal in der „Auslandsgermanistik“ der Kontakt zu dem ständigen sich erneuernden Literaturmarkt fehlt. Lern- und Lehrsituation sind von institutionellen Vorgaben oft beeinträchtigt. Die Handhabung von mehreren Methoden, um ein Verstehen von Literatur auszulösen aber auch einen kreativen Umgang mit Literatur zu ermöglichen, ist unerlässlich.

Literaturverzeichnis

- Ali, Adel 2009:** Bildergeschichten im DaF-Unterricht. Förderung sprachlicher Kompetenz und Kreativität. In: *Info DaF* 36, 5. 462-478.
- Bredella, Lothar 2002:** Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen.
- Cerri, Chiara 2011:** Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 38, 4. 391-413.
- Choi, Young-Jin 2002:** Literatur im universitären DaF-Unterricht in Korea. Zur Verzahnung von Theorie und Praxis. In: *Info DaF* 29, 6. 556-566.
- Czucka, Eckehard 1993:** Schrift-Kultur und fremde Sprache. Überlegungen zum Literaturunterricht mit ägyptischen Deutschstudenten. In: *Kairoer Germanistische Studien* 7. 69-84.

- Ehlers, Swantje 1989:** Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 14, 171-197.
- Eismann, Volker / Thurmair, Maria 1993:** Literatur für Lerner. Ein didaktisches Konzept für den Anfangsunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 373-389.
- El Nashar, Randa 2002/03:** Das literarische Schreiben als eine interkulturelle Fertigkeit, untersucht am Beispiel ausgewählter Lehrwerke für DaF. In: Kairoer Germanistische Studien 13, 59-77.
- Esselborn, Karl 2010:** Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München.
- Forget, Philippe 1985:** Textinterpretation und Denktradition. Zur Neubestimmung des Eigenen und Fremden im fremdkulturellen Literaturunterricht. In: Wierlacher, Alois (hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, 351-368.
- Fornoff, Roger 2011:** Intertextualität und fremdsprachliches Lernen in Südosteuropa. Zur Verbindung von sprach-, literatur- und landeskundendidaktischen Unterrichtsstrategien am Beispiel von Texten Johann Wolfgang von Goethes, Franz Kafkas und Christian Krachts. In: Info DaF 38, 5, 481-524.
- Honnef-Becker, Irmgard 1993:** Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen lässt. Bemerkungen zum Umgang mit literarischen Texten in Deutsch als Fremdsprache. In: Info DaF 20, 4, 437-448.
- Krusche, Dietrich 1985:** Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: Wierlacher, Alois (hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, 369-390.
- Krusche, Dietrich 1985:** Vermittlungsrelevante Eigenschaften literarischer Texte. In: Wierlacher, Alois (hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik. München, 413-433.
- Krusche, Dietrich 1993:** Text und Erfahrung. Die Funktion von Texten im Fremdsprachenunterricht. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 390-401.
- Shalaby, Iman 2002/2003:** Ästhetisch-kreative Entfaltung von Sinn. Zum Stellenwert der Konkreten Poesie bei der Sensibilisierung ägyptischer Deutschlehrer-Studenten für

- deutschsprachliche Bedeutungs differenzierung. In: *Kairoer Germanistische Studien* 13. 247-296.
- Steinmann, Siegfried 1996:** Der Blick auf deutschsprachige Gegenwartsliteratur. Historische kulturelle und institutionelle Perspektiven (nicht fremdsprachlicher Literaturdidaktik. In: *Kairoer Germanistische Studien* 9. 269-280.
- Suelam, Manal 2006:** Aktuelle Tendenzen auf den Gebieten der Literaturrezeption, Literaturdidaktik und Rezeptionsästhetik. In: *Kairoer Germanistische Studien* 16. 405-413.
- Tütken, Gisela 2006:** Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Russlands. In: *Info DaF* 33, 1 52-90.
- Weinrich, Harald 1983:** Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie. In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. (hrsg.): *Textproduktion und Textrezeption*. Tübingen. 11-23.
- Wierlacher, Alois 1983:** Mit fremden Augen. Vorbereitende Bemerkungen zu einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 9. 1-16.
- Wierlacher, Alois 1985:** Mit anderen Augen oder: Fremdheit als Ferment. Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (hrsg.): *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München. 3-28.
- Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea 2003 (hrsg.):** *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart; Weimar.
- Ziko, Lamyaa A. O. A. 2012:** *Dantons Tod*. Lektüre im literarischen DaF-Unterricht im Rahmen der 25. Januar-Revolution von Ägypten. Vortrag gehalten am 3. Internationalen Germanisten Kongress der Universität Kairo „Zwischen Wende und Kontinuität“ vom 27.-29. März 2012.

الشعر في دروس تعليم اللغة الألمانية بالجامعة كلفة أجنبية في مصر

د. لمياء عبدالمحسن عثمان على زيكو
مدرس بقسم اللغة الألمانية وآدابها
كلية الآداب ، جامعة المنوفية

مستخلص

يعرض البحث التالي بعض النتائج الناجمة من خبرات تدريس الأدب الألماني في الإطار الجامعي ، فمن المعلوم أن دمج الأدب في تعليم اللغة الأجنبية يعتبر إشكالية بسبب لغة الأدب المعقدة التي يتميز بها الأدب وبالأخص الشعر ، إلا أن مناهج تعليم اللغات المعاصرة لها جهود خاصة في هذا المجال حتى لا ينحصر تدريس الأدب في تعليم اللغة الأجنبية على جانب توصيل معلومات حضارية فقط وإنما للاقتراب من المغزى الفني وخصوصا في الإطار الجامعي ، ويتطلب ذلك أساليب تضع نصب أعينها توصيل المعرفة النظرية والتمكين من أدوات علم الأدب ، وانطلاقا من ضرورة الربط ما بين فهم النص الأدبي والمعرفة لعلم الأدب تم اختبار وتطوير عدة أساليب للقراءة والفهم بما يسمح للطالب تكوين نظرة نقدية للأدب وتمكنه من التفكير والأداء العلمي.

من خلال بعض الأمثلة يستعرض البحث أساليب لتدريس الشعر والتي دمجت تحسين طرق قراءة النص الشعري باكتساب المعرفة العلمية للشعر كنمط أدبي ، أي أن الطالب لن تنمو فقط قدرته على فهم النص الشعر بل يستطيع أيضا تحليله علميا. يتميز هذا الأسلوب التدريسي بأنه يظهر سهولة اكتساب المعرفة النظرية من خلال تطبيقها عمليا ، بل ويزيد على ذلك أن الطالب يكتشف قدراته الإبداعية مما يشجعه على العمل العلمي.