

Carola Surkamp · Ansgar Nünning

Englische Literatur unterrichten | 1

Grundlagen und Methoden

Aktualisierte Ausgabe



Kallmeyer



Carola Surkamp, Ansgar Nünning

Englische Literatur unterrichten | 1
Grundlagen und Methoden

Carola Surkamp, Ansgar Nünning

Englische Literatur unterrichten | 1

Grundlagen und Methoden

Klett | Kallmeyer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Carola Surkamp, Ansgar Nünning
Englische Literatur unterrichten
Grundlagen und Methoden

Das E-Book folgt der Buchausgabe 6. Auflage

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den
gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

© 2024. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30159 Hannover
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Realisation: Frederieke Ruberg
E-Book Erstellung: Friedrich Verlag GmbH, Hannover

ISBN: 978-3-7727-9105-5

Die automatisierte Analyse des Werkes, um daraus Informationen insbesondere über Muster, Trends
und Korrelationen gemäß § 44b UrhG („Text- and Datamining“) zu gewinnen, ist untersagt.

INHALT

Vorwort zur vierten Auflage:	
Zu Konzeption, Aufbau und Zielgruppe des Bandes	7
I. Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts	11
1. Warum Literatur im Fremdsprachenunterricht?	12
2. Literaturunterricht und Kompetenzorientierung	16
3. Lesen als interaktiver Prozess	23
4. Lehr- und Lernziele im fremdsprachlichen Literaturunterricht	28
4.1 Die Entwicklung sprach- und textbezogener sowie affektiver und kreativer Kompetenzen	28
4.2 Förderung von interkulturellen Kommunikationskompetenzen: Fremdverstehen durch Literatur	33
4.3 Ausbildung kultureller Kompetenzen: Literatur- als Kulturunterricht	38
5. Kanonfrage und Textauswahl	44
6. Zur Rolle der Lehrkraft beim Einsatz literarischer Texte	56
6.1 Aufgaben der Lehrkraft	56
6.2 Leistungsfeststellung und -bewertung	58
II. Methoden der Literaturvermittlung	67
1. Typen der Textarbeit: rationale Textanalyse und kreative Zugangsformen	68
2. Prozessorientierter Literaturunterricht: <i>pre-, while- und post-reading activities</i>	78
3. Die Arbeit mit lyrischen Texten	90
3.1 Aufgabe des Literaturunterrichts: Interesse und Freude an Lyrik wecken	90
3.2 Spaß am lyrischen Spiel vermitteln: kreative Zugangsformen zu Gedichten	97
3.3 Sprechsituation, Metrum, Strophenform, Reim und rhetorische Figuren: Lyrikanalyse leicht gemacht	121
4. Die Arbeit mit dramatischen Texten	149
4.1 <i>Teaching Plays</i> : das Konzept des spielenden Lernens im fremdsprachlichen Dramenunterricht	149
4.2 Figur, Dialog, Handlung, Zeit und Raum: Dramenanalyse leicht gemacht	156
4.3 Theaterstücke spielerisch-kreativ erarbeiten: ein Überblick über szenische Zugangsformen	182

5.	Die Arbeit mit narrativen Texten	202
5.1	Geschichten im Fremdsprachenunterricht: von der Rezeption und Analyse narrativer Texte bis zur mündlichen und schriftlichen Produktion eigener Erzählungen	202
5.2	Kommunikationsebenen, Erzählsituation, Bewusstseinsdarstellung, Raum- und Zeitdarstellung: Erzähltextanalyse leicht gemacht	208
5.3	Prozessorientierte Schulung des Textverstehens und der Textproduktion: über narrative Texte schreiben und sprechen	241
6.	Die Arbeit mit Literatur in anderen Medien I: Film	253
6.1	Lernziel <i>film literacy</i>	253
6.2	Der Film als ‚plurimediale Darstellungsform‘: Filmanalyse leicht gemacht	256
6.3	Handlungs- und produktionsorientierte Nutzung des Mediums: kreativer Umgang mit Filmen	275
7.	Die Arbeit mit Literatur in anderen Medien II: Hörspiel	284
7.1	Hörspiele im Fremdsprachenunterricht: die Förderung der kommunikativer Kompetenzen	284
7.2	Rezeptive Hörspielarbeit: Hörspielanalyse leicht gemacht	288
7.3	Hörspiele selber produzieren: kreative Zugänge zu auditiver Literatur	297
III.	Schlussbemerkungen	305
IV.	Literaturverzeichnis	309
1.	Einführungen und Nachschlagewerke	309
2.	Literatur zu den Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts	310
3.	Literatur zu den Methoden der Literaturvermittlung	315
4.	Literatur zur Arbeit mit lyrischen Texten	317
5.	Literatur zur Arbeit mit dramatischen Texten	319
6.	Literatur zur Arbeit mit narrativen Texten	322
7.	Literatur zur Arbeit mit Filmen	323
8.	Literatur zur Arbeit mit Hörspielen	326
V.	A Glossary of Literary Terms	328

Vorwort zur fünften Auflage: Zu Konzeption, Aufbau und Zielgruppe des Bandes

Der vorliegende Band, der nunmehr erfreulicherweise in einer fünften Auflage vorliegt, versteht sich als Einführung in eine praxisorientierte Literaturdidaktik. Er ist als Arbeitsmittel für die Orientierung innerhalb eines Bereichs konzipiert, der selbst für Fachleute nur schwer zu überschauen ist. Zum einen skizziert er die wichtigsten Entwicklungen, die zu einer Neuorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht, zur Formulierung neuer Lehr- und Lernziele und zur Entwicklung neuer Zugangsformen geführt haben. Zum anderen gibt er einen Überblick über die vielfältigen Methoden der Texterschließung – von analytischen bis zu handlungs- und produktionsorientierten Verfahren –, die in den letzten Jahren entwickelt worden sind. Anschaulich, übersichtlich und praxisnah mit vielen Anwendungstipps für Lehrende wird dargestellt, wie Literatur ansprechend und wirkungsvoll im Englischunterricht der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II eingesetzt werden kann.

Konzeption

Der Untertitel des Bandes, *Grundlagen und Methoden*, weist auf den Aufbau der Einführung und auf unsere Vorgehensweise hin. Im ersten großen Teil werden unter Einbeziehung der verschiedenen Bezugswissenschaften der Literaturdidaktik (vor allem der Literatur- und Kulturwissenschaft) pragmatisch und orientiert an den Bedürfnissen Lehrender die wichtigsten theoretischen Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts dargelegt. Dazu zählt nicht nur die Auseinandersetzung mit der Frage nach dem besonderen Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, sondern auch die nach unterschiedlichen Lehr- und Lernzielen, d. h. nach den sprachlichen, textuellen, literarischen, sozialen und kulturellen Kompetenzen, die durch die Beschäftigung mit Literatur in Schülerinnen und Schülern ausgebildet werden können. In einem Extra-Kapitel zur Kompetenzorientierung wird der fremdsprachliche Literaturunterricht vor dem Hintergrund aktueller bildungspolitischer Bestrebungen diskutiert. Zudem werden einige Grundsatzüberlegungen angestellt, u. a. zur Prozesshaftigkeit des Textverstehens, zur Kanon-Problematik und zur Rolle der Lehrkraft beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht.

Grundlagen

Im zweiten Teil des Bandes geht es sodann um die Vorstellung unterschiedlicher methodischer Zugangsformen zu den einzelnen literarischen Gattungen. Dabei legen wir einen weiten Literaturbegriff zugrunde, der auch audiovisuell und auditiv vermittelte Texte einbezieht

Methoden zur Textanalyse

und diese in zwei eigenen Kapiteln zum Film und zum Hörspiel berücksichtigt. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die enorme Kluft, die sich in den letzten Jahrzehnten zwischen der Lyrik-, Dramen-, Erzähl- und Filmtheorie und den Bedürfnissen der Unterrichtspraxis aufgetan hat. Während die literaturwissenschaftlichen Verfahren der Textanalyse inzwischen außerordentlich differenziert und terminologisch ausgefeilt sind, mangelt es an praxisorientierten Arbeiten, die eine Brücke zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Schulpraxis schlagen. Lehrende stehen vor dem Problem, dass es kaum didaktisch-methodische Vorschläge gibt, aus denen hervorgeht, wie bei der Anwendung von Kategorien der Textanalyse im Fremdsprachenunterricht konkret vorzugehen ist. Daher werden wir einen Überblick über die verschiedenen Methoden und Modelle der Analyse und Interpretation literarischer Texte liefern und auch die didaktische Praktikabilität und Nützlichkeit rationaler Analyseverfahren vorstellen. Die Grundfragen der Textanalyse werden für die einzelnen Gattungen in der Zielsprache Englisch formuliert; es werden konkrete Umsetzungsvorschläge gemacht, die für Schülerinnen und Schüler auf Anhieb verständlich sind; und es werden didaktische Hinweise für die Bearbeitung von interpretationsbezogenen Textaufgaben gegeben. Insgesamt wird den Leserinnen und Lesern also eine *toolbox* an Kategorien für die Analyse literarischer Texte bereitgestellt, die sie problemlos eigenständig auf neue Texte übertragen können. Ein englischsprachiges Glossar am Ende des Bandes sammelt und erläutert zentrale Begriffe der Textanalyse.

Kreative Verfahren Darüber hinaus trägt der Band der Konzeption eines schülerzentrierten, handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts Rechnung. Neben den textanalytischen Zugangsformen werden daher auch die für die unterschiedlichen literarischen Gattungen jeweils relevanten kreativ ausgerichteten und auch affektive Lernziele fördernden Formen der Textarbeit vorgestellt. Dies sind z. B. bei Erzähltexten insbesondere produktionsorientierte Schreibaufgaben. Beim Einsatz dramatischer Texte stehen hingegen aufgrund von deren Aufführungscharakter spiel- und dramapädagogische Zugangsformen im Vordergrund. Die kreative Beschäftigung mit Filmen im Unterricht legt den Akzent auf die Ausbildung von *film literacy*. Anstatt also eine bestimmte Methode zu privilegieren, wird somit auch im zweiten Teil insgesamt ein Repertoire unterschiedlicher Zugangsmöglichkeiten mit einem hohen Transferwert präsentiert. Die einzelnen Kapitel zu den literarischen Gattungen sind dabei so in sich geschlossen angelegt, dass die interessierte Leserin bzw. der interessierte Leser jedes Kapitel für sich für die Unterrichtsplanung verwenden kann.

Ausblick auf Band 2 Um den hohen interpretatorischen und didaktischen Anwendungswert der skizzierten Fragen für die Textanalyse sowie die Transferierbarkeit der vorgestellten kreativen Verfahren zu illustrieren, werden

in einem Folgeband exemplarische Unterrichtsreihen zu den verschiedenen literarischen Gattungen entworfen. Im Band *Englische Literatur unterrichten: Unterrichtsmodelle und Materialien* (3. Aufl. 2018) wird anschaulich aufgezeigt, wie die in diesem ersten Band aufgeführten Verfahren der Textarbeit sinnvoll eingesetzt werden können, indem sie im Zusammenhang mit konkreten Lektüreanregungen, Lernzielen und Materialien vorgestellt werden. Gemäß dem Grundsatz beider Bände, sich möglichst nah an der Schulpraxis und an den Bedürfnissen Studierender und Schulpraktiker auszurichten, werden die im ersten Band dargestellten theoretischen und methodischen Grundlagen mit konkreten Planungshinweisen für die Praxis des englischsprachigen Literaturunterrichts verbunden. Der Einsatz unterschiedlicher Verfahren der Textarbeit wird anhand ausgewählter Gedichte, Kurzgeschichten, Romane, Dramen, Filme und Hörspiele exemplarisch illustriert. Außerdem werden zu den einzelnen Unterrichtsvorschlägen für die Unterrichtspraxis direkt verwendbare Materialien in Form von Arbeitsblättern und Zusatztexten zusammengestellt.

Der vorliegende Band ist erstens als kompakte Einführung in zentrale Gegenstände der Literaturdidaktik für **Englischstudierende** aller Lehrämter gedacht, die die Fähigkeit erwerben möchten, englischsprachige literarische Texte systematisch, methodisch bewusst und mittels einer klaren Begriffssprache im Unterricht zu vermitteln. Zweitens kann er als Repetitorium für **Referendarinnen** und **Referendare** dienen, die sich bei der Vorbereitung für ihren Unterricht einen Überblick über Grundbegriffe und Methoden literaturdidaktischer Arbeit verschaffen möchten. Drittens ist er für **Lehrende** hilfreich, die gezielt Informationen über Methoden, Kategorien und Modelle der Lyrik-, Dramen-, Erzähltext-, Film- und Hörspielanalyse sowie über handlungs- und produktionsorientierte Zugangsformen suchen bzw. die ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in der Arbeit mit literarischen Texten vertiefen, erweitern und terminologisch präzisieren möchten. Allen Leserinnen und Lesern wird ein umfassendes Repertoire an unterschiedlichsten Methoden der Textarbeit zur Verfügung gestellt, das eine zuverlässige Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden und -reihen ermöglicht und erleichtert. Da ein besonderer Wert auf die Vermittlung von Überblickswissen, Grundbegriffen und transferierbaren Methoden der Textinterpretation gelegt wird, eignet sich dieser Einführungsband zum studienbegleitenden Selbststudium, zur zielgerichteten Vorbereitung auf Prüfungen, als Textgrundlage für ein Einführungsseminar in die Literaturdidaktik und für Studienseminare im Referendariat sowie als umfassendes Repetitorium für die Praxis des Literaturunterrichts.

Zielgruppe

I. Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

I. Grundlagen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

1. Warum Literatur im Fremdsprachenunterricht?

Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts, wie er in den 1970er und 80er Jahren stattfand, galt Literatur als entbehrlich. Anstatt sich mit Romanen oder Dramen zu beschäftigen, sollten Lernende auf den Gebrauch der Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen vorbereitet werden und z. B. die folgenden Aufgaben bewältigen können: Wie frage ich nach dem Weg? Wie verstehe ich Bahnhofsdurchsagen? Wie lese ich ein Hinweisschild, eine Speisekarte, eine Anzeige, ein Formular? Und wie schreibe ich einen Brief an meinen Brieffreund? Literarische Texte spielten in diesem Zusammenhang nur eine kleine Rolle und wurden – wenn überhaupt – wie nicht-fiktionale Texte auch zur Wortschatz- und Grammatikvermittlung eingesetzt. Zu einem lebendigen, motivierenden, herausfordernden Unterricht führte dieses Vorgehen nicht (vgl. Kast 1994: 4). Zudem blieb die ästhetische Struktur der literarischen Texte durch die unreflektierte Übertragung von an Sachtexten eingeübten Lesetechniken oft unberücksichtigt (vgl. ebd.: 5). In diesem Kapitel werden wir den folgenden Fragen nachgehen:

Didaktische Grundfragen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

- Wie ist der Stellenwert literarischer Texte im heutigen Fremdsprachenunterricht?
- Wie können Schülerinnen und Schüler zum Lesen fremdsprachiger Literatur motiviert werden?
- Was sind Lehr- und Lernziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts? Welche Kompetenzen können ausgebildet werden?
- Nach welchen Kriterien sollten Texte für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ausgewählt werden?
- Mit Hilfe welcher Zugangsmethoden kann das vielfältige Potenzial literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht am besten genutzt werden?
- Wie lassen sich analytische und kreative Aufgaben im Literaturunterricht sinnvoll miteinander verbinden?
- Welche Rolle spielt die Lehrkraft im fremdsprachlichen Literaturunterricht?

Verstärkte Bedeutung von Literatur

In den 1990er und 2000er Jahren wurde der Behandlung von Literatur im Fremdsprachenunterricht jedoch wieder verstärkte Bedeutung beigemessen (vgl. auch Nünning/Surkamp 2003). Dies war vor

allem auf gewandelte Vorstellungen vom Stellenwert literarischer Texte sowie auf die Herausbildung von Lernzielen wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen zurückzuführen, die durch die Auseinandersetzung mit Literatur in besonderem Maße erreicht werden können. Für die wiedergewonnene Einsicht, dass literarische Texte eine wichtige Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellen, gab es eine Reihe von Gründen. Sie reichten von der Auffassung, dass Lesen kein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung sei, über die Forderung nach mehr Schülerorientierung bis zur Aufwertung der emotional-affektiven Dimension der Literaturrezeption.

Von besonderer Bedeutung für den veränderten Stellenwert literarischer Texte war der hermeneutische Verstehensbegriff. Er legt „Schülerorientierung und schüleraktivierende Methoden nahe, weil der Sinn eines Textes nicht gegeben ist, sondern erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht“ (Bredella 1995: 29). Der Vorgang des Verstehens und Interpretierens von Literatur beruht auf einer Interaktion zwischen Text und Leser, bei der der Leser als tätiges, denkendes und fühlendes Subjekt angesprochen wird (vgl. Bredella 1987: 237). Mit Hilfe seines Vorwissens und seiner Erfahrungen lässt er unter der Lenkung des Textes eine Welt in seinem Kopf entstehen, die ihn in Bezug auf seine eigene Lebenswelt herausfordern und ihm neue Einsichten in sein Selbst- und Weltverständnis vermitteln kann. Literarische Texte wurden demnach dadurch erneut bedeutsam für den Unterricht, dass sie Lernende durch ihre poetische Unbestimmtheit und Mehrdimensionalität zur kreativen Mitwirkung an der Sinnkonstitution auffordern und ihr lebensweltliches Vorverständnis aktivieren. Da Schüler und Schülerinnen ihr Wissen und ihre Erfahrungen, ihre Einstellungen und Gefühle, ihre Zustimmung oder Ablehnung sowie Eindrücke von der Lektüre anderer Texte an die im Unterricht behandelten literarischen Werke herantragen, spielen beim Lesen und Verstehen fremdsprachlicher Texte nicht nur rezeptive und kognitive Fähigkeiten eine Rolle, sondern der Lesevorgang ist auch von produktiven, imaginativen, affektiven und ethischen Momenten gekennzeichnet.

**Lesen als
Interaktion**

Literarische Texte reizen daher stärker zum Nachfragen, Reagieren und Stellungnehmen als die meisten Schulbuchtexte, die weniger um des Inhalts willen gelesen werden, sondern vielmehr der Einführung neuer Vokabeln und Strukturen dienen (vgl. Hermes 1994: 249f.). Da sich Schülerinnen und Schüler aus diesem Grund in der Regel von Schulbuchtexten nicht persönlich angesprochen fühlen und in der Beschäftigung mit ihnen auch nicht ihre eigenen Erfahrungen ins Spiel bringen können, findet Kommunikation nicht in dem gleichen Maße statt wie bei der Auseinandersetzung mit literarischen Texten.

**Anregung zur
Kommunikation**

Nicht zuletzt wegen der Faszination, die spannende Geschichten und fremde kulturelle Welten auf den Leser ausüben, und wegen des Identifikationspotenzials, das lebensecht dargestellte Figuren für Lernende haben, liefert der fremdsprachliche Literaturunterricht authentische Sprechkanäle, in denen Sprachkenntnisse in einem bedeutungsvollen inhaltlichen Zusammenhang erprobt und weiterentwickelt werden können (vgl. auch Brusch 1989: 18). Darüber hinaus schafft er vor allem durch schülerzentrierte und handlungsorientierte Formen der Textarbeit Situationen, in denen sprachlich gehandelt wird, d. h. in denen Erfahrungen mit Texten, Stellungnahmen und auch unterschiedliche Deutungen in der Fremdsprache artikuliert werden und in denen die Schülerinnen und Schüler nicht nur über den jeweiligen Text, sondern auch über sich selbst, ihre Einstellungen und Wertvorstellungen sprechen. Auf diese Weise kommt es zu einer echten Kommunikation im Klassenzimmer: „Sprache wird also nicht für pragmatisch funktionale Zwecke eingesetzt, sondern um etwas Eigenes auszudrücken und um etwas darüber zu erfahren, was andere denken und empfinden.“ (Kast 1994: 8)

**Einblicke in
andere Kulturen**

Ein weiterer Grund für den besonderen Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht wird seit den 1990er Jahren in der spezifisch kulturellen Leistung fremdsprachlicher Literatur für die Handlungskompetenz der Lernenden gesehen. Da fremdsprachliche literarische Texte anhand von anschaulich geschilderten fiktionalen Einzelschicksalen lebensweltliche menschliche Erfahrungen evozieren und aufgrund ihrer ‚Erfahrungshaltigkeit‘ fremde Lebensweisen, Werte, Normen und Weltansichten vermitteln, erschließt die Beschäftigung mit ihnen den Schülerinnen und Schülern eine andere Kultur. Da fiktionale Texte den Vorteil haben, potenziell unbegrenzt Bewusstseinsvorgänge von Personen darstellen zu können, erhalten die Schüler und Schülerinnen darüber hinaus Einblick in das, was in den Köpfen anderer Menschen bzw. Figuren vor sich geht, d. h. sie erfahren, was andere denken und fühlen und wie sie die Welt erleben.

**Aufforderung zum
Perspektiven-
wechsel**

Diese bei der Lektüre intuitiv vollzogenen Perspektivenwechsel erweitern nicht nur den Wahrnehmungs- und Verstehenshorizont der Lernenden, sondern fordern sie auch zum Umdenken heraus:

So kommt es immer wieder zu Erfahrungen, die sich nicht problemlos auf unsere Begriffe, Konzepte und Schemata beziehen lassen. Neu, überraschend und Ungewöhnlich [sic] erscheint uns somit das, was sich nicht einordnen lässt und unsere Erwartungen und Gewohnheiten verletzt, das unsere kognitiven und kreativen Fähigkeiten aktiviert und dazu führt, daß wir unsere Begriffe und Konzepte modifizieren und neue Standpunkte und Perspektiven einnehmen. (Bredella 1987: 233f.)

Fremdsprachige Literatur bietet Lernenden die Möglichkeit, die Andersartigkeit fremder Wirklichkeitsmodelle kennenzulernen, sich auf fremde Sichtweisen einzulassen und über die Begrenztheit der eigenen Weltsicht zu reflektieren. Im Vergleich zu Sachtexten liegt das Potenzial literarischer Texte darin, dass sie durch die exemplarische Schilderung konkreter Einzelschicksale das Fremde emotional erfahrbar und nachvollziehbar machen. Daher kann die Auseinandersetzung mit literarischen Texten entscheidend zur Ausbildung von Fantasie und zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten beitragen. Da sie in besonderer Weise die Entwicklung eines Sinns für alternative Lebensentwürfe, die Bereitschaft zu Toleranz sowie die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel und damit auch das Verstehen von Menschen aus anderen Kulturkreisen fördert, werden Schülerinnen und Schüler auf selbstständiges Handeln in der außerschulischen Lebenswelt vorbereitet.

Beim Lesen literarischer Texte geht es jedoch nicht nur um das Einfühlen in andere Figuren und das Nacherleben von deren Erfahrungen, sondern auch um die Bewertung der dargestellten Welt (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004: XV). Da wir als Leserinnen und Leser nicht handelnd in das Geschehen involviert sind, sondern es als emotional engagierte ‚Zuschauer‘ von außen betrachten, können wir es losgelöst von unseren eigenen Interessen und dadurch distanzierter beurteilen. Literarische Texte regen Lernende also auch dazu an, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen. Für die Entfaltung der Urteilskraft der Schülerinnen und Schüler sind nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Fähigkeiten gefordert, und zwar in zweifacher Hinsicht:

**Anregung
zur kritischen
Auseinander-
setzung**

Zum einen müssen wir als Leser die Gefühle der Charaktere nachvollziehen, und zum anderen löst das dargestellte Geschehen in uns selbst Gefühle wie Bewunderung oder Mitleid aus. Damit wird aber auch unsere ethische Urteilskraft angesprochen. Wir können nicht Bewunderung oder Mitleid empfinden, ohne dass unsere Wertvorstellungen ins Spiel kommen. (Bredella/Burwitz-Melzer 2004: XV)

Neben den neuen Lernzielen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen wurde in Zeiten von PISA auch betont, dass die Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur Lernende auch ganz allgemein im Lesen und Textverstehen schult. Lesen ist eine wichtige Kulturtechnik, und gerade in der heutigen Wissensgesellschaft kommt der Aufnahme, Auswahl und Verarbeitung von Informationen eine hohe Bedeutung zu. Selbst wenn es im Literaturunterricht nicht primär um Informationsaufnahme geht, fördert die Lektüre literarischer Texte doch insofern die Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler, als sie trainieren, fremdsprachige Wörter und Satzstrukturen zu verstehen und größere Textmengen zu erfassen.

**Schulung
im Lesen und
Textverstehen**

Schulung im literarischen Verstehen

Darüber hinaus trägt der Literaturunterricht dazu bei, Lernenden Einsicht in die Literarizität von Texten und in die Funktionen von Literatur zu vermitteln und sie damit im literarischen Verstehen zu schulen. Schülerinnen und Schüler gewinnen im fremdsprachlichen Literaturunterricht nicht nur Einblicke in Kulturgüter des Zielsprachenlandes, sondern sie lernen auch, die spezifischen Merkmale der drei Großgattungen Lyrik, Drama und Prosa sowie die Besonderheiten anderer medialer Texte (wie Hörspiele, Comics und Filme) zu erkennen und zu beschreiben sowie in ihrer Wirkung auf den Leser zu bestimmen. Dadurch kann der Literaturunterricht dazu beitragen, bei Lernenden ein ästhetisches Bewusstsein auszubilden.

Literarische Texte eignen sich für den Fremdsprachenunterricht, weil sie

- ein großes Motivationspotenzial besitzen
- zur kreativen Mitwirkung an der Sinnbildung auffordern
- zum Nachfragen, Reagieren und Stellungnehmen reizen
- authentische Sprechkanäle liefern
- die affektiv-emotionale Seite des Fremdsprachenlernens unterstützen
- zur Entwicklung von Vorstellungskraft und Kreativität beitragen
- Einblicke in andere Kulturen vermitteln
- neue Einsichten in das Selbst- und Weltverständnis ermöglichen
- zum Perspektivenwechsel anregen
- die Ausbildung von Empathie, Toleranz und Fremdverstehen fördern
- zur Entfaltung der kritischen und ethischen Urteilskraft beitragen
- im Textverstehen und literarischen Lesen schulen
- ästhetische Kompetenz fördern
- schülerzentrierte, handlungs- und prozessorientierte Zugangsformen ermöglichen

2. Literaturunterricht und Kompetenzorientierung

Aktuelle Bildungspolitik

Trotz der großen Bedeutung, die literarischen Texten für das fremdsprachliche Lernen seit den 1990er Jahren zugeschrieben wird, werden sie seit Bestehen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (2001) und der Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (2004) in bildungspolitischen Vorgaben so gut wie nicht berücksichtigt (vgl. hierzu wie zum Folgenden Surkamp 2012 sowie Diehr/Surkamp 2015). Die persönlichkeitsbildenden Ziele bei der Beschäftigung mit Li-

teratur scheinen sich dem Bestreben nach Messbarkeit und objektiver Überprüfbarkeit von Lernergebnissen in einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zu entziehen. Zwar sind auch Lernziele des Literaturunterrichts überprüfbar – schließlich sind literarische Texte seit Jahren auch Gegenstand von Klassenarbeiten –, jedoch steht in der Regel deren kognitiv-analytische Erschließung im Vordergrund. Und selbst für diesen Bereich der Literaturarbeit wird die Entwicklung von Deskriptoren und deren Übersetzung in Standardisierungen für zentrale Tests und Abschlussprüfungen als schwierig angesehen (vgl. Hallet 2009: 74).

Wenn literarische Texte in den nationalen Bildungsstandards auftauchen, so werden sie vor allem bei der Lesekompetenzförderung berücksichtigt. Allerdings geht es dann ähnlich wie bei vielen Aufgaben zu literarischen Texten in Lehrwerken um eine primär informationsentnehmende Lektüre, wie sie eher für Sachtexte angemessen ist. Die Fähigkeiten zur sprachlichen Dekodierung fremdsprachiger Texte und zur Erfassung seiner wesentlichen Aussagen sind sicherlich ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die literarische Verstehensfähigkeit geht jedoch über eine solche basale Lesefähigkeit hinaus, da auch dem durch die besondere Ästhetik literarischer Texte entstehenden Bedeutungspotenzial im Rezeptionsprozess Rechnung getragen werden muss. Geht man zudem von einem weiten Textbegriff aus, dann lässt sich die Rezeption von Literatur schon gar nicht auf das Lesen festlegen. Daher spricht Kaspar Spinner (2006) auch von literarischem *Lernen* (und eben nicht Lesen!) und schließt auditive und visuelle Rezeptionsformen wie z.B. Hörbuch und Theater explizit mit ein (ebd.: 6).

Sachtextlesen vs. literarisches Lesen

Das literarische Lesen hat zudem wohl auch deshalb keinen Platz in den Bildungsstandards, weil die übergeordnete Zielsetzung des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts die Fähigkeit zum funktionalen Sprachhandeln ist. Dies zieht nach sich, dass der Begriff der kommunikativen Kompetenz zu eng auf die Anforderungen alltagsweltlicher Kommunikationssituationen ausgerichtet wird. Literatur stellt jedoch auch eine Form der Kommunikation dar, die unseren Alltag ebenfalls im hohen Maße bestimmt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn auch unterschiedlich medial vermittelte fiktionale Texte wie Comics oder Spielfilme einbezogen werden.

Zu enger Kommunikationsbegriff

Kritische Stimmen aus der Literaturdidaktik beklagen die durch die Fokussierung auf messbare Kompetenzen zum Ausdruck kommende Geringschätzung der subjektiven Momente des Bildungsprozesses sowie die Instrumentalisierung des Literatureinsatzes für eine reine Lesekompetenzförderung, durch die das Potenzial literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht nicht ausgeschöpft werde. Die Kompetenz- und Output-Orientierung der Bildungsstandards zöge eine Verengung des Bildungsbegriffs und eine Verarmung des Fremdsprachenunterrichts

Verengung des Bildungsbegriffs

nach sich, da der Bildungsprozess auf das Einüben von Fertigkeiten verkürzt und der Fremdsprachenunterricht auf empirisch testbare Aspekte reduziert würde (vgl. z.B. Bredella/Hallet 2007b: 8).

Konsequenzen Die Konsequenzen, die aus dieser Situation bislang gezogen werden, gehen in zwei Richtungen. Auf der einen Seite wird gezeigt, wie der Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht mit den neuen Kompetenzbeschreibungen und dem Prinzip der Output-Orientierung vereinbart werden kann (vgl. Burwitz-Melzer 2007 sowie den Band von Hallet/Surkamp/Krämer 2015). Auf der anderen Seite wird an den Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts erinnert, und es wird neu diskutiert, wie die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden beitragen kann (vgl. z.B. Decke-Cornill/Gebhard 2007). Dies zeigt, dass innerhalb der Literaturdidaktik umstritten ist, ob sich die Lernziele des Literaturunterrichts, wie z.B. die Förderung von Lesemotivation in der Fremdsprache oder die Entwicklung von Urteilsvermögen, überhaupt kompetenztheoretisch modellieren, mit Testaufgaben erfassen und empirisch erheben lassen, ohne ihre Komplexität erheblich zu reduzieren (vgl. ebd.: 14). Vor diesem Hintergrund wird die Position vertreten, dass sich die Literaturdidaktik nicht in das Korsett der Bildungsstandards pressen lassen solle und dass es im Fremdsprachenunterricht auch um Aspekte jenseits der Testbarkeit gehen dürfen müsse. Aufgabe der Literaturdidaktik sei es folglich, das Potenzial literarischer Texte offen zu legen, damit die in den Bildungsstandards nicht beschriebenen Ziele, Gegenstände und Inhalte zukünftig nicht als irrelevant für den Fremdsprachenunterricht angesehen würden.

Kompetenzorientierung und / oder Bildungsauftrag? Eine Frontenbildung von Kompetenzorientierung einerseits und Bildungsauftrag andererseits ist jedoch wenig hilfreich, zumal sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen bei näherem Hinsehen gar nicht ausschließen. In der ganzen Diskussion wird zu wenig bedacht, dass sich das Potenzial literarischer Texte für die Persönlichkeitsbildung und das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht nur dann entfalten kann, wenn die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf einem bestimmten Gebiet vorangetrieben wird: dem der literarischen Kompetenz. Wenn Lernende keine literarische Kompetenz erwerben, d.h. wenn sie keinen Zugang zu fremdsprachiger Literatur finden und sich für deren Rezeption nicht motivieren können, wenn sie eventuelle Verständnisbarrieren nicht überwinden, ihre Vorstellungskraft nicht entfalten und das Wirkungspotenzial ästhetischer Darstellungsverfahren nicht erfassen und bewerten können, dann können sie weder Einblick in über die Fiktion vermittelte andere Welten erhalten noch das in literarischen Texten Dargestellte zur Erweiterung und Überschreitung des eigenen Horizonts nutzen.

Diese Fähigkeiten nicht als Teilkompetenzen im Umgang mit Literatur zu verstehen, würde ausschließen, dass man literarisches Rezipieren lernen kann. Jüngste Entwicklungen innerhalb der Literaturdidaktik zeigen jedoch, dass sich literaturbezogene Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht durchaus modellieren, in konkrete Könnensbeschreibungen fassen und sogar in einem gestuften Curriculum ausdifferenzieren lassen (vgl. Hallet/Surkamp/Krämer 2015). Ausgegangen wird dabei von einem weiten Kompetenzbegriff, der neben kognitiven auch motivationale, emotionale, reflexive und interaktive Teilkompetenzen einbezieht (vgl. Weinert 2001: 27f.). Schließlich geht es bei der Rezeption literarischer Texte nicht allein um grundlegende Lese- bzw. Hör- oder Sehfertigkeiten oder um den Einsatz eines spezifisch literarischen Wissens: Vielmehr müssen neben kognitiven auch affektive Fähigkeiten und persönliche Einstellungen ausgebildet und aufgebaut werden (vgl., auch zum Folgenden, Diehr/Surkamp 2015: 25ff.).

Modellierung literaturbezogener Kompetenzen

Eine wesentliche Teilkompetenz bei der Beschäftigung mit einem fremdsprachigen literarischen Text besteht darin, zunächst einen individuellen Zugang zu finden, sich für die Textrezeption zu motivieren und Interesse an den Inhalten (z.B. den Figuren und der dargestellten Welt) sowie den Deutungsangeboten zu entwickeln. Auch die Aufrechterhaltung der Lese-, Hör- oder Sehlust im weiteren Verlauf der Rezeption (vor allem im Falle einer Ganzschrift oder eines Spielfilms) ist wichtig, insbesondere bei Verständnisbarrieren, die sich gerade durch die Besonderheiten ästhetischer oder umgangssprachlicher Sprachverwendung ergeben können. Lernende müssen die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, mit unbekannten Wörtern und unkonventionellem Sprachgebrauch umzugehen und eine Schwierigkeits- und Frustrationstoleranz aufzubauen.

Motivationale und attitudinale Kompetenzen

Im Gegensatz zu Sachtexten, die auch als referenzielle Texte bezeichnet werden, beziehen sich literarische Texte zudem nicht direkt auf die reale Welt, sondern erzeugen neue Modelle von Wirklichkeit, die speziellen Regeln unterliegen können (wie z.B. bei *Science Fiction*-Literatur), auf die man sich als Leser bzw. Leserin für die Zeit der Rezeption einlassen muss. Die Fähigkeit zur sogenannten *suspension of disbelief* ist daher für das literarische Lesen, Hören oder Sehen eine besondere Teilkompetenz. Literatur ist zudem mehrdeutig und fordert durch ihre poetische Unbestimmtheit sowie durch ihre besondere Sprachverwendung den Leser bzw. die Leserin im Gegensatz zu Sachtexten, die auf Eindeutigkeit und Klarheit abzielen, auf besondere Weise heraus. Ebenso maßgeblich für einen literarisch kompetenten Leser sind aus diesem Grund die Bereitschaft und die Fähigkeit, durch Assoziationen und Imaginationen aktiv an der Sinnbildung mitzuwirken.

***Suspension of disbelief* und Imaginationskraft**

Interkulturelles Einfühlungs- vermögen	Fremdsprachige literarische Texte können Lernende aber auch aufgrund kultureller Unterschiede zwischen der Textwelt und der eigenen Lebenswelt vor Schwierigkeiten stellen, z.B. im Hinblick auf die Lebens- und Denkweisen der Figuren. Eva Burwitz-Melzer (2007: 130) berücksichtigt daher in ihrer Modellierung von literarischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht den Aspekt des „interkulturellen Einfühlungsvermögens“, d. h. die Fähigkeit, sich in fremde Lebensweisen und Einstellungen einzufühlen, sowie die Bereitschaft, sich mit anderskulturellen Perspektiven auseinanderzusetzen.
Ästhetische und kognitive Kompetenzen	Neben Einstellungen und Einfühlungsvermögen spielen Kognitionen bei der Rezeption von Literatur eine wichtige Rolle. Da in literarischen Texten vieles nur angedeutet wird oder gar ungesagt bleibt, muss der Rezipient sowohl sein Weltwissen als auch seine Erfahrungen nutzen, um inhaltliche Leerstellen zu füllen, um Hypothesen zu bilden sowie während der Lektüre zu überprüfen und um die fiktionale Welt durch die Bildung von mentalen Modellen möglichst vollständig entstehen lassen zu können. Das für diesen Prozess verwendete Wissen besteht aus kognitiven Kategorien – aus Schemata und Skripten –, mit denen wir auch in der Alltagswelt Menschen, Handlungen, Ereignisse und deren Ablauf zu verstehen suchen (vgl. Hallet 2007: 34f.). Die sich bei der Rezeption bildenden Vorstellungen können sich laut Spinner (2006: 8) auch „auf Schilderungen von Landschaften und Räumen, auf einzelne Gegenstände, auf Figuren, Geräusche, auf den Nachvollzug von Stimmungen usw. beziehen“. Sie helfen auch, die dargestellte Welt in ihrer Gesamtheit im Blick zu behalten bzw. mit Einzelhinweisen aus dem Text auf das Sinnganze zu schließen.
Erkennen und Deuten ästhe- tischer Darstel- lungsverfahren	Literarische Texte müssen zudem als Sinnangebote begriffen werden, die nicht nur über ihren Inhalt, sondern auch über ihre Form bedeutungsgebend wirken. Sicherlich muss auch der literarische Text ähnlich wie ein Sachtext zunächst in seinen Grundaussagen inhaltlich verstanden werden (z.B. durch die Beantwortung der Fragen Wer? Was? Wann? Wo? Warum?). Darüber hinaus gilt es jedoch, auch die spezifisch literarischen Formen der Informationsvergabe für die Deutung des Geschehens zu berücksichtigen: Wer erzählt? Ist der Erzähler/die Erzählerin zuverlässig? Oder im Falle von Gedichten: Warum wiederholt der Sprecher die ersten Zeilen am Ende noch einmal? Ästhetische Mittel fungieren in literarischen Texten als Bedeutungsträger und müssen daher für eine vollständige Lektüre im Rezeptionsprozess im Hinblick auf ihr Funktions- und Wirkungspotenzial analysiert werden können.
Kontextualisie- rend rezipieren	Für das Verstehen eines fremdsprachigen literarischen Textes kann es zudem erforderlich sein, dessen kultur- und mentalitätsgeschichtliche sowie historische Implikationen zu erfassen, d.h. kontextualisierend zu rezipieren (im Gegensatz zu einem <i>close reading</i> oder <i>viewing</i> also ein <i>wide</i>

reading bzw. *viewing* durchzuführen; vgl. Hallet 2009: 79). Dies schließt das Erkennen fremdkultureller Elemente, Wertvorstellungen und Handlungsformen im Text ebenso ein wie das Herstellen von intertextuellen und -medialen Bezügen. Um das bildende Potenzial von Literatur nutzen zu können, sollten Lernende außerdem in der Lage sein, sich sowohl mit dem eigenen Rezeptionsprozess als auch mit dem (kulturell bedingten) Deutungsangebot eines literarischen Textes kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen – auch im Vergleich mit eigenen Wahrnehmungsmustern.

Fremdsprachliche Kompetenzen sind bei der Auseinandersetzung mit Literatur im Unterrichtszusammenhang sowohl in rezeptiver wie in produktiver Hinsicht gefordert und werden durch rezeptive und produktive Tätigkeiten gefestigt, gefördert und weiterentwickelt. Dieses sprachbildende Potenzial beim Umgang mit Literatur findet in der Fremdsprachendidaktik und in der Literaturdidaktik bisher noch zu wenig Beachtung. Zunächst müssen Lernende die Fähigkeit entwickeln, einen literarischen Text inhaltlich zu verstehen und dafür hilfreiche Rezeptionsstrategien und -techniken anzuwenden (wie das Finden von Verstehensinseln, die Erschließung unbekannter Wörter durch den Kontext oder die Nutzung von Annotierungen und Hilfsmitteln wie z.B. Wörterbüchern oder Untertiteln beim Film). Sprachliches Lernen findet während der Rezeption insofern statt, als Vokabular, grammatische Strukturen und idiomatische Redewendungen in einem funktionalen Zusammenhang, weltbezogen und im Falle von audiovisuellen Texten auch ganzheitlich erfahren werden (vgl. Hallet 2009: 83).

Sprachliche und diskursive Kompetenzen

Neben alltäglich-pragmatischen Sprachverwendungsformen findet sich in literarischen Texten ein spezifisch ästhetischer Sprachgebrauch, den die Lernenden erkennen und für den sie Verständnis entwickeln müssen, den sie aber auch zur Ausdifferenzierung ihres vorhandenen fremdsprachlichen Repertoires nutzen können (vgl. ebd.: 84). Für die Entwicklung einer geschärften Sprachbewusstheit eignen sich literarische Texte in besonderem Maße, da sie eine höhere Vielfalt von Ausdrucksvarianten bieten als die Alltagssprache. Allerdings erschließt sich dieser Reichtum den Fremdsprachenlernenden kaum von selbst bei der Lektüre. Vielmehr bedarf das Nachdenken über Sprache der gezielten Aufmerksamkeitslenkung auf literatursprachliche Erscheinungen sowie der Erläuterung, in welchen Situationen und Textsorten ihre Verwendung angezeigt ist und in welchen eher nicht.

Ästhetischer Sprachgebrauch

Sprachproduktive Kompetenzen sind gefordert, wenn sich die Lernenden emotional und kritisch über einen literarischen Text äußern oder wenn sie ihre Rezeptionserfahrungen, Wahrnehmungen oder Interpretationsergebnisse – auch unter Rückgriff auf Fachvokabular – mündlich oder schriftlich artikulieren und sich mit anderen darüber austauschen. Gemeinsame Bedeutungsaushandlungen über einen literarischen Text,

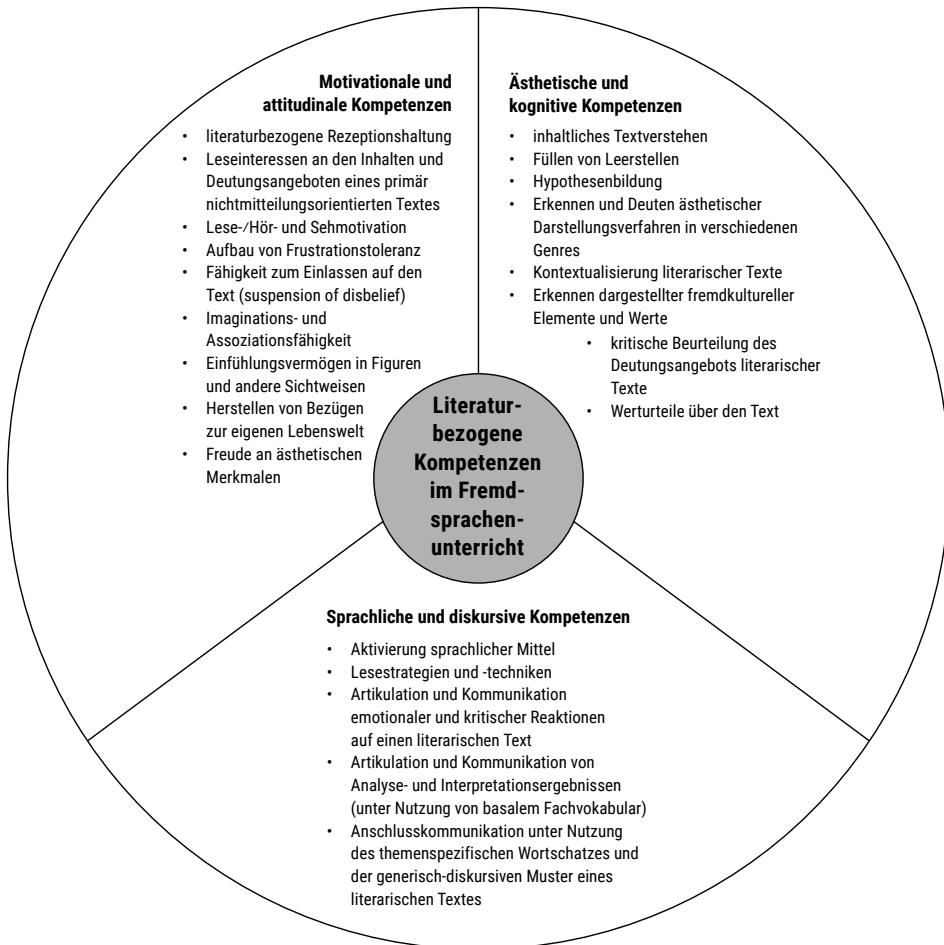
Sprachproduktive Kompetenzen

sei es in Form von Gesprächen oder von eigenen medial unterschiedlich vermittelten Produkten, können den Verstehensprozess entlasten und zu neuen Formen des literarischen Verstehens führen (vgl. Blume 2007: 37). Daher ist nach Meinung vieler Literaturdidaktiker auch die Fähigkeit zur Anschlusskommunikation ein wesentlicher Bestandteil von literarischer Kompetenz (vgl. Surkamp 2012).

Modell Im folgenden Modell sind die beim literarischen Lesen in der Fremdsprache geforderten Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen noch einmal zusammengefasst. Es verdeutlicht die Vielzahl der Teilkompetenzen, die fremdsprachige literarische Kompetenz ausmachen und die daher im Fremdsprachenunterricht gefördert werden sollten, um das bildende Potential literarischer Texte auch nutzen zu können. Unter den Teilkompetenzen besteht keine Hierarchisierung: Für die Beschäftigung mit Literatur im Unterricht spielen motivationale und attitudinale sowie sprachliche und diskursive Kompetenzen eine ebenso wichtige Rolle wie ästhetische und kognitive Kompetenzen. So ist Lesemotivation eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung von Teilkompetenzen aus dem ästhetisch-kognitiven und dem sprachlich-diskursiven Bereich; umgekehrt helfen kognitive und sprachliche Kompetenzen bei der Bewältigung auch längerer Lektüren in der Fremdsprache, was wiederum die Leselust steigern kann. Im Unterrichtsaltag wird die Lehrkraft je nach Lernbedarf der einzelnen Lerngruppe jedoch Schwerpunkte setzen wollen und z.B. in einer Klasse die sprachlichen Kompetenzen in den Vordergrund stellen, während sie in einer anderen Gruppe zuerst die positive Einstellung zu einem literarischen Text zu entwickeln sucht. Das Modell kann bei der Festlegung konkreter Lehr- und Lernziele für den fremdsprachlichen Literaturunterricht unterstützend wirken. In Kap. I.4 werden mögliche Lehr- und Lernziele in Anlehnung an das Modell noch einmal ausführlicher dargestellt. Zunächst soll jedoch ein noch detaillierterer Blick auf das literarische Lesen als interaktiven Prozess und auf die Implikationen eines interaktionistischen Modells der Textrezeption und -interpretation für die Literaturarbeit geworfen werden.

Modell literaturbezogener Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

nach Diehr/Surkamp (2015: 25)



3. Lesen als interaktiver Prozess

Wenn wir zum einen davon ausgehen, dass der Sinn eines literarischen Textes erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht und dass zum anderen der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht zur Kommunikation in der fremden Sprache anregt, dann müssen zunächst die folgenden zwei Fragen noch näher beantwortet werden: Welche text- und leserabhängigen Faktoren und Zusammenhänge genau spielen bei der Textrezeption eine Rolle? Wie kann die Interaktion mit literarischen Gegenständen im Unterricht gefördert werden?

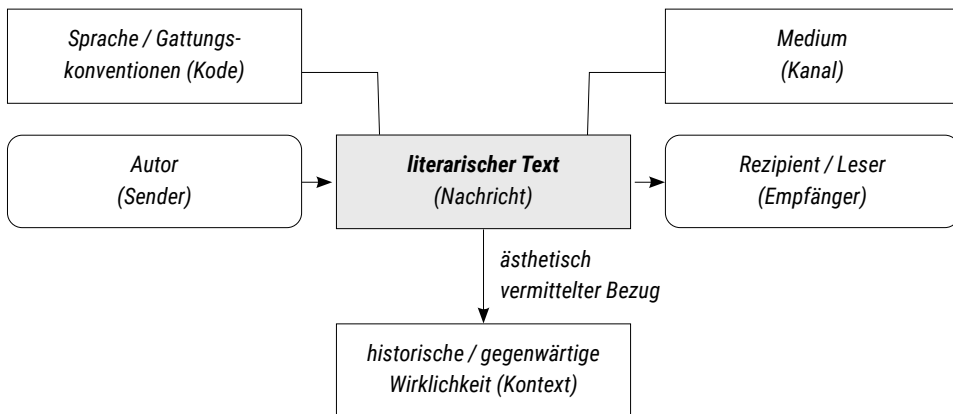
Zwei Fragen

Literatur als Kommunikation

Für die literarische Textrezeption im Unterricht ist es wichtig, dass auch Schreiben als eine Form von Kommunikation angesehen wird. Die wichtigsten Faktoren, die schriftliche Kommunikation konstituieren, sind der Verfasser eines Werkes, der von ihm geschriebene Text sowie der Leser, an den der Text gerichtet ist. Das Verständnis von Literatur als Kommunikation lässt sich mit Hilfe eines Modells veranschaulichen, das in stark vereinfachter Form die wichtigsten Elemente und Instanzen darstellt, die am literarischen Kommunikationsprozess beteiligt sind. Ein Autor (Sender) produziert einen literarischen Text (Nachricht), der zugleich die materiale Grundlage bzw. das Medium (Kanal) bildet, durch das die Nachricht zum Rezipienten bzw. Leser (Empfänger) gelangt. Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass dieser den Text verstehen kann, besteht darin, dass Sender und Empfänger eine gemeinsame Sprache beherrschen und von ähnlichen Gattungskonventionen ausgehen (Kode). Zudem weisen literarische Texte in der Regel zwar einen Bezug zur historischen oder gegenwärtigen Wirklichkeit (Kontext) auf, allerdings ist dieser ästhetisch vermittelt.

Modell literarischer Kommunikation

nach Nünning / Jucker (1999:49)



Ungleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption

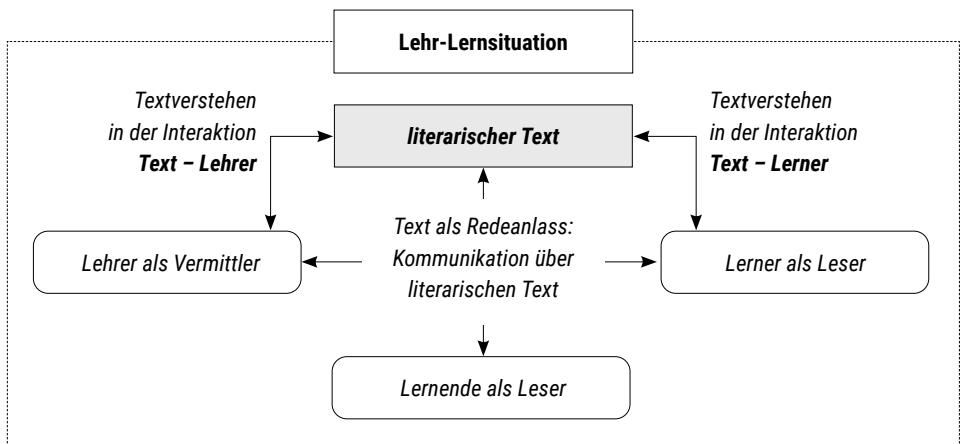
Literarisches Schreiben stellt somit einen Sonderfall allgemeiner sprachlicher Kommunikation dar. Im Gegensatz zu mündlicher Kommunikation in einer *face-to-face*-Situation ist die Ungleichzeitigkeit von Produktion und Rezeption bei der schriftlichen Kommunikation der Regelfall. Der Text bildet dabei das Medium, durch das die Nachricht vom Sender zum Empfänger gelangt. Damit entfällt für den Leser bzw. die Leserin die Möglichkeit, Bedeutung anhand etwa der Gestik und Mimik des Autors bzw. der Autorin zu erfahren oder

dessen bzw. deren Absichten zu erfragen. Das einzige Verbindungsglied zwischen Sender und Empfänger ist der Text – es sei denn, man befindet sich in einer Autorenlesung, oder es werden Aussagen des Autors bzw. der Autorin, Paratexte oder Rezensionen in den Lektüreprozess einbezogen.

Für die Lehr-/Lernsituation im fremdsprachlichen Klassenzimmer muss das Kommunikationsmodell literarischer Texte in mehrfacher Hinsicht verändert werden. Wie Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer (2004: 234) herausstellen, ist schulisches Lesen ein sozialer Prozess, „in dem die Leser-Text-Beziehung zu einer Leser-Lehrkraft-Text-Beziehung und im Idealfall auf eine Leser-Leser-Lehrkraft-Text-Beziehung erweitert wird“. Das heißt, das Kommunikationsmodell muss sowohl um die Person der Lehrkraft als auch um die anderen Lernenden als Leserinnen und Leser ergänzt werden. Lehrer bzw. Lehrerin und Lernende befinden sich im Literaturunterricht in einer gemeinsamen Lehr-/Lernsituation, in der der literarische Text als Redeanlass fungiert. Während des gesamten Rezeptionsprozesses tritt die Lehrkraft immer wieder als Vermittlerin und Impulsgeberin zwischen Text und Lerner/Leser (s. auch Kap. 1.6.1). Dabei hängt es auch wesentlich von ihrem Vorgehen ab, ob die Lernenden allein als individuelle Rezipientinnen und Rezipienten in Erscheinung treten oder ob es darüber hinaus im Unterricht zwischen den Schülerinnen und Schülern zu einem Austausch über ihre Rezeptionserfahrungen und zu einem gemeinsamen Aushandeln von Bedeutung kommt. Das folgende Modell bildet die schulische Lehr-/Lernsituation im Literaturunterricht und damit die unterschiedlichen Rollen von Lehrkraft und Lernenden ab:

Literarische Kommunikation im Unterricht

Modell didaktischer Kommunikation über literarische Texte



**Bottom-up
und top-down
processing**

Das Kommunikationsmodell literarischer Texte geht von einer Informationsvermittlung zwischen Autor und Leser aus. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Lernende den Sinn eines Textes einfach aus ihm entnehmen. Bei der Lektüre eines literarischen Textes wandern nicht Informationen und Bedeutungen in Form einer Nachricht von einem Sender (dem realen Autor bzw. der realen Autorin) zu einem Empfänger (dem realen Leser bzw. der realen Leserin), sondern lediglich Signale, die vom Leser bzw. der Leserin durch eigene Bedeutungszuweisung interpretiert werden. Einerseits kommt es beim Lesen also auf die Dekodierung von Wörtern, Sätzen und Textstrukturen an (*bottom-up, text-based* oder *data-driven processing* genannt). Dieses *bottom-up processing* gewinnt im Falle des fremdsprachigen Lesens besondere Bedeutung, da sprachliches Wissen zugleich gefordert ist und aktiviert wird. Andererseits ist der Lektüreprozess von der aktiven Konstruktion und Projektion von Hypothesen durch den Leser bzw. die Leserin bestimmt (s. hierzu auch Kap. I.2.). Wie kognitionspsychologische Experimente über das Verstehen literarischer Texte ergeben haben, äußert sich die Informationskonstruktion auf Leserseite z. B. darin, dass der Leser den Textelementen Bedeutung zuweist, indem er auf außertextuelle Bezugsrahmen wie sein allgemeines Weltwissen, psychologische Schemata, seine Erfahrungen und auch literarische Konventionen zurückgreift (*top-down, knowledge-based* oder *conceptually-driven information processing* genannt). Im Literaturunterricht gilt es daher, die Lernenden durch entsprechende Aufgaben im *bottom-up* und *top-down processing* zu unterstützen (s. hierzu Kap. II.2), damit sie befähigt werden, Texte selbstständig zu erschließen.

**Bedeutung
lebensweltlichen
Vorverständnisses:
Rezeption
literarischer
Figuren**

Die Einsicht, dass Leser beim Textverstehen nicht nur auf ihr sprachliches Wissen, sondern auch auf ihr lebensweltliches Vorverständnis rekurren, wird z. B. bei der Rezeption literarischer Figuren deutlich. Diese vollzieht sich laut Herbert Grabes (1978) in Analogie zur Wahrnehmung von Personen in der Lebenswirklichkeit. Grabes stellt heraus, dass Leserinnen und Leser wegen der ‚Illusionsmächtigkeit‘ literarischer Figuren ‚Personenvorstellungen‘ von diesen bilden. Zu den Voraussetzungen für das Entstehen von solchen Personenvorstellungen zählen nicht bloß die im Text enthaltenen Informationen, sondern auch „personenspezifisches Detailwissen und eine ‚implizite Persönlichkeitstheorie‘, d. h. jenes System von Überzeugungen, das den einzelnen bei der Wahrnehmung und Beurteilung anderer Menschen leitet“ (ebd.: 412).

**Rolle von
Gefühlen**

Neben der Fähigkeit, Sprache und Struktur eines Textes zu entschlüsseln, Leerstellen aufzufüllen und den Textinformationen Sinn zuzuschreiben, sind auch die Gefühle, subjektiven Reaktionen und individuellen Assoziationen des Lesers bzw. der Leserin für das Verständ-

nis eines Textes wichtig. Dies äußert sich z. B. in Form von Sympathie und Empathie bei der Konstruktion fiktionaler Charaktere. Wie Jürgen Donnerstag und Petra Bosenius (2000: 153) festgestellt haben, bilden Emotionen im Leseprozess aber auch „eine unabdingbare Voraussetzung für die Verbindung eigener Erfahrungswelten mit literarischen Erfahrungswelten“. Gefühle lenken die Aufmerksamkeit des Lesers und beeinflussen seine Wahrnehmung und das Erinnern fiktionaler Situationen. Somit spielen sie eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Bedeutungshypothesen und deren Überprüfung im Leseprozess (vgl. ebd.). Das bedeutet, dass auch die emotionale Dimension der Literaturrezeption im Unterricht berücksichtigt und gefördert werden muss.

Aus der Einsicht in die aktive Mitarbeit des Lesers bei der Textrezeption ergibt sich die Forderung nach mehr Schülerorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Problematisch wird die Hinwendung zu den Lernenden allerdings, wenn sie in eine radikal konstruktivistische Literaturdidaktik mündet, der zufolge die Deutungsspielräume für die Lernenden unbegrenzt sind und folglich jedes Textverstehen grundsätzlich subjektiv ist, so dass es keine richtigen und falschen Deutungen geben kann. Ein solcher Ansatz entwertet den Text, da dieser nur noch das Material für die Schaffung eigener Bedeutungen seitens des Lesers bzw. der Leserin bildet. Außerdem macht er eine Schullektüre, die Funktionen hat und vor allem Ziele verfolgt, unmöglich: „Denn wenn jede Lektüre zugleich eine gültige und eine Fehllektüre sein kann, wenn jede Deutung prinzipiell gleichberechtigt ist, dann stellt sich die Frage nach der Beliebigkeit im Umgang mit Literatur.“ (Winzer 2001: 13)

**Forderung nach mehr
Schülerorientierung**

Dem Verstehensprozess sehr viel angemessener ist daher die Zugrundelegung eines interaktionistischen Modells, wie es Lothar Bredella (2000) entwickelt hat. Textinterpretation wird als dynamischer Prozess angesehen, indem sich das Textverstehen als Wechselwirkung zwischen der Lenkung durch den Text und individuellen – kognitiven wie emotionalen – Rezeptionsleistungen des Lesers vollzieht. Der Leser schreibt dem Text also auf der Basis seines Weltwissens und seines individuellen Werte- und Normensystems Bedeutung zu, aber sein Deutungsspielraum ist durch die vom Text vorgegebenen Strukturen begrenzt.

**Interaktionistisches
Modell der Text-
interpretation**

Um der interaktionistischen Form des Textverstehens im schulischen Kontext gerecht zu werden bzw. um sie zu fördern, werden unterschiedliche Methoden benötigt. Es müssen die Voraussetzungen dafür geschaffen werden, „daß auch Literaturunterricht Interaktions- und Kommunikationsprozeß ist“ (Glaap 1979: 99). Dies bedeutet, Lernende einerseits darin zu schulen, die Lenkung durch den Text zu erkennen

**Umsetzung des inter-
aktionistischen Modells
im Unterricht**

und zu beschreiben. Dazu benötigen sie Kenntnisse in der Analyse literarischer Texte und ein Instrumentarium zur Beschreibung der Textstrategien in der Fremdsprache. Andererseits müssen den Lernenden Aufgaben an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, ihre individuellen Leseerfahrungen zu artikulieren und ihre subjektiven Leseindrücke in die Beschäftigung mit dem Text im Unterricht einzubringen. Nach Albert-Reiner Glaap und Heribert Rück (2003: 135) verlangt die besondere Rezeptionssituation im fremdsprachlichen Literaturunterricht, „dass einerseits dem literarischen Text zu der in ihm angelegten Wirkung verholfen wird und andererseits die Schüler ihre lebensweltlichen Erfahrungen einbringen können“. Die verschiedenen Dimensionen der Literaturrezeption, die kommunikative, die kognitive und die emotionale, müssen also bei der Planung von Unterricht berücksichtigt werden.

4. Lehr- und Lernziele im fremdsprachlichen Literaturunterricht

4.1 Die Entwicklung sprach- und textbezogener sowie affektiver und kreativer Kompetenzen

Kommunikative und affektive Kompetenzen

Oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, kommunikative Kompetenz zu erlangen. In diesem Sinne dient auch der fremdsprachliche Literaturunterricht nicht in erster Linie der Vermittlung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden. Er setzt sich – wie in Kap. 1.2 dargelegt – vielmehr vor allem zum Ziel, Schüler und Schülerinnen zur intensiven Interaktion mit literarischen Texten anzuregen und sie zum Sprechen und Schreiben über Texte und ihre individuellen Rezeptionserfahrungen zu motivieren. Nach Gerhard Haas (1987: 13) treten Lernende allerdings nur dann in eine Kommunikation mit dem Text, wenn sie ein Bedürfnis dazu verspüren. Die Förderung der Lese- und Sehlust sollte daher auch im Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Lernziel sein. Das Bedürfnis nach einem Dialog mit dem Text ist zudem „an die emotive Kompetenz, Gefühle zu zeigen, ästhetische Reize und Geschehnisspannung zu genießen, sich identifikatorisch in Fremdes, Fernes, Neues einzufühlen, gebunden“ (ebd.).

Textverstehen

Dem Sprechen und Schreiben über literarische Texte in der Fremdsprache ist das Textverstehen als Lernziel vorangestellt. An diesem komplexen Prozess ist eine Reihe von Teilfähigkeiten beteiligt, die lehr- und lernbar sind. Die einzelnen Operationen, die Schülerinnen und Schüler für das Verstehen von fremdsprachigen Texten erlernen müssen, reichen von der Identifizierung von Sprachzeichen über die Erfassung des Sinns einzelner Wörter und Sätze sowie der Erschließung komplexer Sinnzusammenhänge bis hin zur Herstellung von Bezügen zu an-

deren Texten und zur Textkritik. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Lernende nicht nur deklaratives Wissen, d. h. lexikalische, grammatikalische und landeskundliche Kenntnisse, erwerben, sondern auch in Texterschließungsstrategien und -techniken wie dem *skimming* (Orientierung an wesentlichen Textmerkmalen, z. B. an Überschriften, Fettdruck, Zahlen) und *scanning* (Suche nach bestimmten Schlüsselwörtern im Text) geschult werden. Wenn man Lesekompetenz „als Mittel für die selbständige Bewältigung künftiger Lesesituationen“ (Grzesik 1990: 164) versteht, dann muss der Fremdsprachenunterricht durch texterschließende und -überschreitende Methoden jene kognitiven und affektiven Teilfähigkeiten fördern und entwickeln, die am Verstehensprozess beteiligt sind:

METHODE

Texterschließende und -überschreitende Methoden

(nach Grzesik 1990)

- Darstellendes Vorlesen
- Konzentration auf einzelne Textstellen (Focus-Methode)
- Schulung grundlegender Vorstellungs- und Urteilsbildung
- themengeleitete Verarbeitung von Textinformation
- emotionales Erleben und seine reflexive Verarbeitung
- Erleben und Analysieren ästhetischer Textqualitäten
- Transformation von Textsinn in andere Medien
- Vergleich von Texten
- Sach- und Wertkritik
- Analyse und Reflexion der Produktions- und Rezeptionsbedingungen

Zusätzlich zum reinen Textverstehen sollten Schülerinnen und Schüler lernen, die besondere ästhetische Struktur eines literarischen Textes zu erkennen. Ästhetische Kompetenz dient dazu, das Leseerlebnis zu vertiefen, da sie Lernende in die Lage versetzt, die spezifische Wirkung eines Textes auf sie zu verstehen und diese auch zu erklären. Zu ihrem Erwerb gehört daher, die gattungsspezifischen Besonderheiten literarischer Texte beschreiben und in ihrer Funktionsweise deuten zu lernen: Welche formalen Besonderheiten weisen Gedichte auf? Was sind die Bauformen dramatischer Texte? Inwiefern unterscheiden sich Erzähltexte von Gedichten und Dramen? Welche Funktion hat ein spezifisches Darstellungsmittel in einem Text? Schülerinnen und Schüler sollten darin geschult werden, Texte selbstständig zu analysieren sowie kritisch und wertend zu kommentieren. Ein Ziel des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist es also, bei Lernenden über ein zunächst identifikatorisches Lektüerverhalten hinaus „eine distanzierte, reflexive ästhetische Rezeptionskompetenz“ (Pfeiffer 2002: 199) auszubilden.

Ästhetische Kompetenz

Von der Lese- zur Medienkompetenz

Um den Schülerinnen und Schülern Orientierung in der heutigen Medienkultur zu verschaffen und im souveränen Umgang mit unterschiedlich medial vermittelten Texten zu schulen, ist schließlich die Förderung des Hör- und Sehverstehens ein weiteres Lernziel des Literaturunterrichts. Fremdsprachenlernende sollten nicht nur Sprachtexte lesend, sondern auch hörend verstehen sowie Bilder entschlüsseln können, d. h. die unterschiedlichen Kulturzeichen der verschiedenen Mediengattungen (Hörtexte, Comics, Filme usw.) dekodieren lernen und Kenntnisse über die Wirkung verbaler, akustischer und visueller Ausdrucksmöglichkeiten erwerben. Auf diese Weise kann die Vermittlung von literarischer Kompetenz in eine Medienkompetenz münden.

Schreiben über Texte

Neben der Förderung von Textverstehensfertigkeiten und kommunikativer Kompetenz sollte ausdrücklich auch das Schreiben über Texte ein Lernziel des Literaturunterrichts sein. Für fremdsprachige Situationen in der Welt außerhalb des Klassenzimmers sind sicherlich Textsorten wie informelle oder formelle Briefe, Berichte, Zusammenfassungen, Protokolle usw. nützlich (vgl. Börner 1989: 356). Aber auch die Produktion längerer, kohärenter Texte (z.B. Bildbeschreibungen, Glossen, Kommentare, Erörterungen, Essays, Kurzgeschichten usw.), die Bestandteil des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sein sollte, ist wichtig. Das Verfassen eigener Texte übt nämlich

den reflektierten Ausdruck subjektiven Empfindens und Wertens. Es begünstigt ferner die gedankliche Durchdringung von komplexen Sachverhalten, die ordnende Gliederung von Ideen und die kritische Prüfung und Abwägung von Argumenten. Schließlich vermittelt es – neben der mündlichen Kommunikation und diese verstärkend – sprachliche Verfahren, die geeignet sind, Aufmerksamkeit zu wecken, zu überzeugen oder Verhalten zu ändern, kurz: rhetorische Ziele zu verfolgen. (ebd.: 357)

Vermittlung textueller Kompetenzen: kreative Schreibaufgaben

Das Schreiben über literarische Texte dient ferner der Vermittlung textueller Kompetenzen und der Ausbildung eines Textsortenbewusstseins. Im Unterricht ist es vielerorts leider immer noch üblich, hauptsächlich Kommentare – mit Zusammenfassung, Analyse und persönlicher Stellungnahme – zu literarischen Texten schreiben zu lassen. Diese Textsorte hat sicherlich ihre Berechtigung, schränkt Lernende jedoch bei alleiniger Verwendung sehr ein. Eine größere Vielfalt an unterschiedlichen Textsorten wird durch die Einbeziehung von kreativen Schreibaufgaben erreicht (vgl. vor allem Caspari 1994). So können Schülerinnen und Schüler einen literarischen Text z. B. verkürzen, erweitern und ergänzen oder ihn neu ordnen, verstärken, abschwächen, widerlegen, parodieren, die Perspektive wechseln usw. Oder aber sie schreiben eine Kurzgeschichte in einen Dialog um, verarbeiten das Thema eines Erzähltexts in einem Gedicht bzw. erar-

beiten ein Drehbuch zu einem Roman. Auf diese Weise fördert der fremdsprachliche Literaturunterricht nicht nur die Kreativität der Lernenden, sondern ermöglicht ihnen auch, ein Bewusstsein für die genrebedingten Besonderheiten unterschiedlicher Gattungen und Textsorten zu entwickeln, mithin eine Kompetenz, die in einer Informations- und Mediengesellschaft wie der unsrigen gar nicht hoch genug eingeschätzt werden kann.

Sowohl in Bezug auf die aufgeführten sprach- und textbezogenen als auch auf die affektiven und kreativen Lehr- und Lernziele im fremdsprachlichen Literaturunterricht gilt es sich vor Augen zu führen, dass diese Grobziele, sobald sie in Feinziele übergeführt werden, immer abhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe und auch Schulform anzusetzen sind (vgl. hierzu im Einzelnen die Richtlinien und Rahmenpläne der Bundesländer). Während es z. B. beim Textverstehen in der Unterstufe um einfache Verständnisfragen und Textpuzzles und eventuell zusätzlich um das Erfassen des Inhalts und der Struktur einer Geschichte geht, beispielsweise in Form von gelenkten kleineren Nacherzählungen, werden die Aufgabenstellungen für die Textarbeit in den höheren Jahrgangsstufen zunehmend komplexer (vgl. die Unterrichtsvorschläge in Surkamp/Nünning 2018 sowie die Beiträge in Hallet/Surkamp/Krämer 2015). In der Mittelstufe wird z. B. die Fertigkeit verlangt, wichtige Informationen im Text zu erkennen, Texte zu gliedern sowie ihre Handlungsstruktur und das Verhalten der Figuren zu beschreiben. Auch bei der schriftlichen Textproduktion werden an Lernende erhöhte Anforderungen gestellt: So sollen sie mit Hilfe von Perspektivenwechseln Erzählungen umschreiben und auf der Basis eines vorgegebenen Textes eigene kürzere Erzählungen anfertigen (vgl. Bredella/Burwitz-Melzer 2004: 217). In der Oberstufe schließlich stehen komplexere Textinterpretationen im Vordergrund, die auch die besondere formale Gestaltung eines Textes und seine vielfältigen Wechselbeziehungen zum Entstehungskontext berücksichtigen. Hinsichtlich der kreativen Textarbeit werden von den Lernenden nun zunehmend das Spiel mit verschiedenen Gattungen und Textsorten sowie die selbstständige Arbeit in Projekten verlangt.

Grobziele vs. Feinziele und Progression

Da viele der gesprochenen und geschriebenen Schülertexte narrativer Art sind und Lernende im und außerhalb des Unterrichts immer wieder selbst kurze Geschichten erzählen, lässt sich ein weiteres übergreifendes Lernziel des Literaturunterrichts formulieren: die Entwicklung narrativer Kompetenz (vgl. Nünning/Nünning 2003a, 2007). Narrative Formen sind nicht nur ein Gegenstand des Unterrichts, sondern auch und vor allem ein Medium der Kommunikation – innerhalb wie außerhalb des Klassenzimmers. Sie reichen von der Wiedergabe eigener Erlebnisse in Form von Alltagserzählungen bis zur Zusammenfassung der Handlung einer Fabel, einer Bildergeschichte,

Entwicklung narrativer Kompetenz

eines Films, einer Short Story oder eines Romans. Außerhalb des Unterrichts werden sie dazu verwendet, um eigenen Erfahrungen und alltäglichen Ereignissen Struktur und Sinn zu verleihen. Insgesamt erfüllen Erzählungen eine wesentliche Funktion für die Konstruktion individueller und kollektiver Identität (vgl. im Einzelnen Kap. II.5.1). Dementsprechend groß ist die Bedeutung, die nicht bloß einer möglichst kompetenten Rezeption, sondern auch einer ebenso kompetenten Produktion von Geschichten beizumessen ist. Dies zeigt sich auch daran, dass die prägnante Zusammenfassung von Ereignissen und Handlungssequenzen eine gerade in unserer Medienkultur wichtige und hochgeschätzte Kompetenz darstellt, die in vielen Berufsfeldern unverzichtbar ist: „[W]e get good at plot-summarizing largely because, in our kind of world, constructing and communicating summarized plots is a valued skill.“ (Toolan 2001: 29) Was versteht man nun unter dem Konzept der ‚narrativen Kompetenz‘? Eine erste Antwort gibt Toolan (ebd.), der einige der Aspekte benennt, die dabei eine Rolle spielen:

It is clear that people, with their various non-universal cultural predispositions, can and do become adept at producing and understanding plot summaries. This amounts to saying that they develop community-validated skills in specifying the more important characters and events in narratives. Most crucially of all, they get good at identifying what, relative to their own frameworks of world knowledge and cultural assumptions, is the ‚main point‘ of a story.

Kompetente Rezeption und Produktion von Geschichten

Allerdings geht es bei der narrativen Kompetenz um mehr als nur um die Identifizierung der wichtigsten Ereignisse und handelnden Charaktere sowie des ‚Kernpunkts‘ einer Geschichte, wie sie bei der Behandlung von Romanen und Kurzgeschichten lange im Vordergrund gestanden haben. Für den Unterricht stellt sich zum einen die Frage, wie die Fähigkeit der Lernenden, gute, klar strukturierte und dennoch komplexe Geschichten in mündlicher, schriftlicher und (audio-) visueller Form zu erzählen, ausgebildet werden kann. Zum anderen ist es wichtig, dass Lernende neue Erzählgenres, denen sie zuhauf in Fernsehen und Internet begegnen, nicht einfach konsumieren, sondern sich auch rational und kritisch mit ihnen auseinander setzen und ihre Konventionen bzw. ihre ‚Machart‘ durchschauen. Sehr aufschlussreich für Jugendliche ist beispielsweise allein schon die Einsicht, dass es von denselben vergangenen Ereignissen oft viele verschiedene Geschichten gibt: Die erzählerische Vermittlung, die Perspektivierung und die mediale Inszenierung bestimmen die Darstellung des ursprünglichen Geschehens und präsentieren es jeweils in einem anderen Licht.

4.2 Förderung von interkulturellen Kommunikationskompetenzen: Fremdverstehen durch Literatur

In einem fremdsprachlichen Literaturunterricht, der dem Leitziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichtet ist, ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zum Perspektivenwechsel ein wichtiges Lernziel. Den Richtlinien vieler Bundesländer zufolge soll der Englischunterricht nicht nur authentische Einblicke in die Vielfalt der Lebenswirklichkeiten anglophoner Kultur- und Sprachräume sowie den sachgerechten und kritischen Umgang mit Texten und Medien vermitteln, sondern den Lernenden darüber hinaus die Möglichkeit eröffnen, Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen herzustellen und die eigene gesellschaftliche Wirklichkeit zu hinterfragen.

Interkulturelle Handlungsfähigkeit und Befähigung zum Perspektivenwechsel

Schülerinnen und Schüler sollen also interkulturelle Kommunikationskompetenz erwerben. Dazu zählen nach Peter Doyé (1999) nicht nur ein Wissen über das Land der Zielsprache (über seine Sprache, Kultur, Bräuche und Werte), linguistische Kompetenzen (d. h. die fremde Sprache verstehen und sprechen können) und kommunikative Fähigkeiten (d. h. die fremde Sprache in konkreten Kommunikationssituationen anwenden können), sondern auch bestimmte Haltungen wie Selbstachtung, Respekt anderen gegenüber, Toleranz, Offenheit im Denken und bestimmte Fähigkeiten: vor allem Empathievermögen, die Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Sichtweise und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.

Interkulturelle Kommunikationskompetenz

Gerade in Bezug auf die Lernziele Empathie und Perspektivenübernahme besitzt der Umgang mit Literatur im fremdsprachlichen Klassenzimmer große Bedeutung. Da Fremdverstehen ein kreatives Verstehen ist, bei dem wir bereit sein müssen, uns auf Neues und Fremdes einzulassen (vgl. Bredella 1987: 247), kann mit verschiedenen Formen kreativer Textarbeit die Bereitschaft der Lernenden zum Nachvollzug von und zur Auseinandersetzung mit fremden Erfahrungsperspektiven gefördert werden. Die Kunst, Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten zu lehren, hat demnach wenig mit der Übertragung von landeskundlichem oder sonstigem Wissen – d. h. mit einer informationsentnehmenden Lektüre – zu tun. Ihr grundlegendes Ziel besteht vielmehr darin, die Bereitschaft, Fähigkeiten und Dispositionen der Schülerinnen und Schüler zu Empathie und Perspektivenübernahme auszubilden.

Perspektivenübernahme und Literatur

Das Konzept der Perspektivenübernahme bezieht sich auf die grundlegende Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen und dessen Motivation, Handlungsabsicht und Perspektive auf ein Geschehen zu rekonstruieren. Der Begriff ‚Perspektive‘ umschließt in diesem Fall das gesamte Wirklichkeitsmodell bzw. Voraussetzungssys-

Konzept der Perspektivenübernahme

tem eines Menschen – d. h. dessen Werte und Normen, internalisierte Konventionen, psychische Disposition, biographischen Hintergrund, kulturell geprägte Wahrnehmungs- und Deutungsschemata, Wünsche und Bedürfnisse, Kenntnisse und Fähigkeiten, die im Akt des Perspektivenwechsels rekonstruiert werden müssen (vgl. Surkamp 2003: 36 – 49).

**Didaktische
Bedeutung von
Perspektiven-
übernahmen**

Die große didaktische Bedeutung des Konzepts der Perspektivenübernahme ergibt sich daraus, dass diese Fähigkeit als notwendige Bedingung für soziales Handeln gilt und konstitutiv für das Verständnis anderer Menschen und fremder Kulturen ist. Außerdem zielt die Schulung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme darauf ab, Lernenden die Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweisen bewusst zu machen und sie zu einer Überschreitung der eigenen Perspektive anzuregen. Dies ist schon intrakulturell – d. h. im Hinblick auf das Verstehen von Menschen aus ein und demselben Kulturkreis – von zentraler Bedeutung. Im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache, das auf die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und auf die Konfrontation mit fremden, kulturell bedingten Wirklichkeitsvorstellungen vorbereitet, erweist sich die Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Perspektive aber erst recht als unabdingbar, um interkulturellen Missverständnissen vorzubeugen.

**Dialektik zwischen
Eigenem und
Fremden im
Literaturunterricht**

Im Kontext einer Didaktik des Fremdverstehens stellt sich daher bei der Behandlung literarischer Texte eine doppelte Aufgabe:

Einmal geht es darum zu erkennen, wie der andere die Dinge sieht, und zum anderen darum, wie mich diese Sichtweise anspricht und herausfordert. Beide Momente gehören zusammen und lassen erkennen, dass es sich beim interkulturellen Verstehen um einen Bildungsprozess handelt, bei dem sich der Verstehende selbst verändert. Verstehen steht somit immer in einer Spannung zwischen Eigenem und Fremdem. (Bredella 1995: 20)

Mit dem Stichwort des interkulturellen Lernens ist also ein Prozess gemeint, „in dem neues kulturelles Wissen und neue kulturelle Deutungen in vorhandene eigenkulturelle Erfahrungen und Konzepte einbezogen werden“ (vgl. Buttjes 1996: 89).

**Aufgabe für
Literaturdidaktik**

Die Literaturdidaktik muss daher die folgende Frage klären: Durch welche Verfahren der Textanalyse und durch welche kreativen Zugangsformen im Bereich der mündlichen, schriftlichen und (audio-) visuellen Textproduktion kann die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Unterricht gezielt gefördert werden? Will man darauf eine genauere Antwort geben, so muss man sich zunächst einen theoretischen Bezugsrahmen dafür vergegenwärtigen, wie Lernende durch den Umgang mit literarischen Texten lernen können, Fremde oder Fremdes besser zu verstehen.