

Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik – Szenen einer Beziehung

Die Liste der sogenannten Bezugswissenschaften, mit denen es die fremdsprachliche Fachdidaktik aufnimmt, ist lang; sie reicht von der Pädagogik zur Psychologie, von der Soziologie zur Neurologie, von der Linguistik zur Literaturwissenschaft. Die Beziehungen, die sie mit ihren Bezugswissenschaften pflegt, sind von unterschiedlicher Güte. Die Beziehung zur Literaturwissenschaft – von der hier die Rede sein soll –, kann dabei auf eine sehr wechselvolle Geschichte zurückblicken. Während zu Zeiten eines stark philologisch ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts diese Beziehung als gut nachbarschaftlich bezeichnet werden konnte, gerieten spätestens mit der kommunikativen Wende der 60er und 70er Jahre literaturwissenschaftliche Interpretationsmethoden und literaturgeschichtliche Wissensbestände ins Abseits. Vor gut 40 Jahren konnte man schon fast von zerrütteten Verhältnissen reden, als literarische Texte weitgehend aus den Lehrbüchern und den Lehrplänen verschwunden waren. Ein pragmatisch an Alltagskommunikation ausgerichteter Fremdsprachenunterricht konnte nicht mehr, wie früher üblich, durch die Übersetzung literarischer Texte gelehrt werden. Die handlungsorientierten Dialoge ersetzen die narrativen und poetischen Texte. Anfang der siebziger Jahre schien die Literatur und ihre Wissenschaft kein Thema mehr für fremdsprachendidaktische Forschungen zu sein. Dies blieb nicht unwidersprochen.

Ein Einwand gegen die oben geschilderte Entwicklung war der Verlust an Bildung. Auch wenn in den Fremdsprachendidaktiken diese Diskussion nie mit so harten Bandagen geführt wurde wie in der Deutschdidaktik, so hat sie auch hier Spuren hinterlassen. Um nur ein Beispiel zu nennen: In einer scharfsinnigen, mit viel Witz vorgetragenen Polemik richtet sich Kurt Otten in einem Artikel 1979 gegen die „Brauchbarkeitsfanatiker“, die aus dem Fremdsprachenunterricht eine „kulturelle Mondlandschaft“ machen wollen (Otten 1979). Er erinnert an das emanzipatorische Element des zweckfreien Genusses von Literatur, das jahrhundertlang in der europäischen Erziehung als Privileg des freien Mannes (!) galt und nun offenbar ausgerechnet unter den Bedingungen demokratischer Bildung abgeschafft werden solle. Solcherlei Besinnungen auf die humanistischen Bildungsideale sind sicherlich nicht frei von Verklärung des traditionellen Grammatik-Übersetzungsunter-

richs vergangener Zeiten. Und nur zu gern werden die so offensichtlichen Defizite dieses Unterrichts von ihren Verteidigern unter den Teppich gekehrt. Typisch dafür ist Ottens euphorische Versicherung: „Wann immer ein Schüler auf einen Schriftsteller scharf ist, wann immer sein Sinn geweckt ist, hat der Sprachlehrer leichtes Spiel. Die Sprache beginnt dann durch die Literatur, sich selber zu lehren“ (ibid.: 266).

Diese Behauptung ignoriert natürlich nicht nur alle Ergebnisse der Sprachlehrforschung, sondern auch die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler, die diesen Unterricht genossen haben und am Ende vielleicht Claudel im Original lesen konnten, aber unfähig waren, auch nur ein einfaches Telefongespräch auf Französisch zu führen.

Dennoch: Diese und andere Einsprüche haben dazu geführt, dass die Didaktik des neusprachlichen Unterrichts sich wieder verstärkt mit den übergreifenden Zielen des fremdsprachigen Unterrichts beschäftigt hat. Es wurde offensichtlich, dass mit der Literatur nicht nur traditionelle Bildungsgüter aus dem Unterricht eliminiert worden waren, sondern zugleich kulturelle Wissensbestände, ohne die auch das Lernziel „kommunikative Kompetenz“ nicht erreicht werden konnte.

Die fremdsprachendidaktische Wiederbesinnung auf literarische Texte erfolgte Ende der siebziger Jahre – aber die literaturdidaktischen Impulse, von der sie initiiert wurden, orientierten sich nicht mehr, wie vor der „kommunikativen Wende“, an der idealistischen Literaturwissenschaft, sondern sie wurzelten im literarischen Strukturalismus. In einem wegweisenden Aufsatz aus dem Jahre 1976 plädiert der Englischdidaktiker Peter Freese für die didaktische Transformation der Erzählforschung und macht sehr konkrete methodische Vorschläge für eine Neugestaltung des fremdsprachigen Literaturunterrichts (Freese 1976). Freese bezieht sich hauptsächlich auf die Arbeiten Eberhard Lämmerts, Hartmut Stanzels und Percy Lubbocks und zeigt auf, wie die Bauelemente narrativer Texte im Unterricht erschlossen werden können. Freeses Argument für die Wahl der strukturalistischen Erzählforschung ist ihre leichte Didaktisierbarkeit, und zwar aus folgenden Gründen:

1. Ihre Verfahren appellieren nicht – wie der traditionelle Literaturunterricht – an persönliches „Ergriffensein“, sondern sie sind „rational demonstrierbar und auf kognitiver Ebene vermittelbar“.
2. Sie sind am Text belegbar und nachprüfbar.
3. Sie ermöglichen einen weitreichenden Transfer (ibid.: 3).

Im selben Heft der *Neusprachlichen Mitteilungen*, in dem Freeses Aufsatz erschien, macht Klaus Straßburger für den Französischunterricht die

Rechnung *à la française* auf (Straßburger 1976). Straßburger schlägt eine strukturelle Textanalyse am Beispiel einer Novelle von Maupassant vor und beruft sich auf französische Theoretiker – allen voran Tzvetan Todorov, Julien Greimas und Roland Barthes. Ähnlich wie Freese führt Straßburger als Argument für eine strukturelle Textanalyse an, dass sie schrittweise verfährt, von den Schülern zunächst einmal eine beschreibende und nicht gleich deutende Haltung verlangt, und dass sie ein fächerübergreifendes Methodenbewusstsein fördert. Straßburgers Unterrichtsvorschlag ist noch stärker formalisiert als der Freeses, indem er strenge textlinguistische Kriterien von Korrelationen und Oppositionen zugrundelegt.

Freeses Vorschläge, glaubt man der Einschätzung von Günther Jarfe (Jarfe 1997: 12), haben offenbar eine große Wirkung auf den Literaturunterricht im Fach Englisch ausgeübt. Von den – noch puristischeren – Vorschlägen Straßburgers kann nicht behauptet werden, dass sie zahlreiche direkte Nachahmer gefunden hätten in der Französischdidaktik. Die einschlägigen theoretischen Entwürfe aus Frankreich, die im Bereich des *français langue étrangère* entstanden sind, etwa von Michel Benamou (Benamou 1971) oder Jean Peytard (Peytard et al. 1982), wurden hierzulande nicht gerade breit rezipiert. Das mag aber auch daran liegen, dass die literaturdidaktische Diskussion in der sehr dünn besetzten Fachdidaktik des Französischen sowieso erst Ende der achtziger Jahre richtig auf Hochtouren kam.

Das heißt allerdings nicht, dass im Französischunterricht literarische Texte nicht relativ schematischen textanalytischen Steuerungen unterworfen worden wären. Fritz Mundzeck beklagt, dass die Arbeitsaufgaben von Schullektüren zumeist eintönig im artikulatorischen Dreischritt „Informationsentnahme“ – „Informationsverarbeitung“ – „Informationsbewertung“ erfolgen (Mundzeck 1990). Die „in Ketten angeordneten Erschließungsfragen“ der Lehrerinnen („Qui parle, qui est le narrateur de ce passage, quelle est l'intention de ...?“; *ibid.*: 42) erlaubten nur eng gesteuerte Unterrichtsgespräche und Rezeptionshaltungen.

In der didaktischen Diskussion wurde diese Form der textanalytischen Literaturdidaktik spätestens zu Beginn der achtziger Jahre harter Kritik ausgesetzt. Sie galt als unvereinbar mit einem schüler- und handlungsorientierten Unterricht. Haupteinwände waren (und sind), dass die kognitiven Lernziele die affektive Komponente der Literatur vernachlässigen, dass die Lernenden als eigenständige Leserinnen entmündigt werden, dass formalästhetische Aspekte vor inhaltlichen im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen – was altersunangemessen sei, da Schülerinnen und Schüler über Inhalte zum Lesen motiviert werden.

Diese Kritik bewirkte einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der allgemeinen Literaturdidaktik, aber auch in der fremdsprachlichen. Es entwickelte sich eine innige Beziehung der Fremdsprachendidaktik zur Rezeptionsästhetik. Literaturdidaktiker wie Lothar Bredella (1976), Hans Hunfeld (1990), Jürgen Donnerstag (1989), Daniela Caspari (1994), Eckhard Rattunde (1990) u.a. reflektierten die didaktischen Potenziale der Rezeptionsästhetik; Theoretiker wie Hans Robert Jauß, Wolfgang Iser, Stanley Fish wurden zu Bezugsgrößen für die literaturdidaktische Theoriebildung in der Fremdsprachendidaktik. Der Perspektivwechsel vom Text zum Leser, den die Rezeptionsästhetik vorgenommen hatte, eröffneten der Literaturdidaktik neue Perspektiven eines Literaturunterrichts, der die affektiven Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt nimmt und eine offene, individuelle Annäherung an Texte erlaubt.

Diese Studien erwiesen sich als äußerst fruchtbar für die Entwicklung neuer Unterrichtsmethoden. Zum einen wurden zahlreiche Wege aufgezeigt, mit Schülern Rezeptionsgespräche zu führen. Zum anderen entstanden, auch unter dem Einfluß der Handlungstheorie, unter dem Schlagwort *Kreative Verfahren* zahlreiche neue Unterrichtsvorschläge. Diese Verfahren stellten die individuellen Textkonkretisierungen der Schüler in den Mittelpunkt. Nur einige seien genannt:

- Die Vorgabe von Textanfängen mit der Aufforderung zur Hypothesenbildung;
- die Rekonstruktion von auseinandergeschnittenen Textteilen;
- das Füllen von Textlücken;
- das Führen von Lesetagebüchern zur Dokumentation von Leseindrücken;
- die Umgestaltung von Texten in andere Textgattungen (Drehbuch, Buchkritik, Klappentext) oder andere Medien (Bilder, Musik, Hörspiel);
- das Aus- und Umschreiben von Texten (Ausgestaltung von Figuren oder Handlungen) usw.

Der Text ist keine Autorität, der sich der Schüler zu unterwerfen habe, sondern er ist Dialogpartner. Mit den rezeptionsorientierten Verfahren hat die Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht zurück zum Unterrichtsalltag gefunden – und das ist auch gut so. Sie hat, ähnlich wie die Sprachdidaktik, ihre pragmatische Wende nachgeholt. So wie die Systemlinguistik abgelöst wurde durch die kommunikative Kompetenz, bei der im Mittelpunkt der Sprachreflexion nun nicht mehr der ideale Sprecher/Hörer, sondern die realen Schüler und Schülerinnen mit ihren

Sprechhandlungen stehen, so hat sich die fremdsprachliche Literaturdidaktik den realen Leserinnen und Lesern zugewandt.

Die Habenseite dieser modernen Literaturdidaktik ist leicht zu bilanzieren: Schülerinnen und Schülern von heute fällt es leichter als früheren Generationen, ihre Meinung über einen literarischen Text zu äußern und ihre Gefühle zu artikulieren; sie dürften weniger Hemmungen haben, einen Text fortzuschreiben – auch weniger Hemmungen, einfach mal einen nicht-pragmatischen Sprachgebrauch zu üben. Sie erstarren nicht stumm vor der Größe eines kanonisierten Autors. In der Regel gibt es heute bei der Behandlung literarischer Texte keine schmerzverzerrten Gesichter mehr bei jenen Schülern, die sich nicht für Schöngeister halten. Im Idealfall weckt die Behandlung von literarischen Texten im Unterricht bei den Schülern und Schülerinnen die Lust auf Lesen. Auf jeden Fall sind literarische Texte in einen Fremdsprachenunterricht integriert, der sich an pragmatischen Zielen der Befähigung zur Kommunikation und an den Zielen interkulturellen Lernens orientiert.

Aber diese glückliche Verbindung von rezeptionsästhetischer Literaturwissenschaft und ihrer Didaktik hat auch ihre Schattenseiten. Denn die Ansätze einer hermeneutischen Literaturdidaktik haben sich in der didaktischen Diskussion zum Teil verselbständigt zu expliziten Argumenten gegen eine formalästhetische Beschäftigung mit der Literatur bzw. gegen literaturwissenschaftliche Methoden überhaupt. Ausdrücklich sei angemerkt, dass dies von den Erfindern produktionsorientierter und kreativer Methoden keineswegs beabsichtigt war.¹ Unter den Bedingungen eines handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts mutierten die methodischen Prämissen einer hermeneutischen Literaturdidaktik aber nicht selten zu Extremen einer Polarisierung, die sich etwa folgendermaßen gestaltet:

- Schülerorientierung versus Textanalyse,
- Inhalt versus Formalästhetik,
- Persönlichkeitsbildung gegen ästhetische Bildung,
- Eigenständiges und eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler versus Planungshoheit des Lehrers.

¹ Lothar Bredella, einer der profiliertesten Verfechter kreativer Verfahren, macht in einem Gespräch mit Ansgar Nünning auf die Gefahren dieser Verselbständigung aufmerksam: „Vor dem Hintergrund der Vormachtstellung des objektivistischen Paradigmas waren diese kreativen Methoden eine Bereicherung. Heute, vor dem Hintergrund der Vormachtstellung des subjektivistischen Paradigmas, führt die Verselbständigung kreativer Methoden in der Tat in die Irre, und wir müssen für den Text Partei ergreifen.“ (Legutke, Michael K. et. al. (ed.) 2002: 115).

Es scheint mittlerweile in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik fast Konsens zu sein, dass literarische Texte *ausschließlich* als Objekt für subjektive Texterlebnisse gesehen werden. Günter Jarfe schreibt etwa: „Das Sezieren von Leichen ist Teil der universitären Ausbildung, ebenso wie es das Sezieren von Texten sein sollte. Lehrer, die dieser simplen Tatsache zuwider handeln und die Schülerbank zum Seziertisch umfunktionalisieren, dürfen sich nicht wundern, wenn die Literatur als Leiche zurückbleibt“ (Jarfe 1997: 16). Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, als ob eine ganze Generation von Didaktikern, die von der *explication de texte*, einem dogmatischen Strukturalismus oder gar noch von raunenden Textdeutungen à la Staiger traumatisiert ist, ihren Phantomschmerz pflegt, indem sie einen textanalytischen Zugriff auf Literatur verbieten will. Nun ist aber gerade dies ein wichtiger Teil dessen, was in der akademischen Literaturwissenschaft getrieben wird – und schon haben wir einen wesentlichen Grund dafür, dass es auch heute noch in der Beziehung zwischen Literaturdidaktik und -wissenschaft kriselt.

Interessant ist, dass die Didaktik des rezeptionsästhetisch ausgerichteten Literaturunterrichts bei den Lehrerinnen keineswegs immer auf die Zustimmung stößt, die sie nach dem Selbstverständnis der Didaktiker haben müsste. Günther Jarfe findet harte Worte für die „wenig flexiblen“ Kollegen, die hartnäckig an „analytischen Prozeduren“ festhalten und damit die „Misere des fremdsprachlichen Literaturunterrichts“ perpetuieren (ibid.: 16). Die Frage ist, ob die Praktiker vielleicht intuitiv spüren, dass sie ihren Schülern nicht unbedingt einen Gefallen tun mit dem Verzicht auf analytische Texterschließung. Zu dieser Annahme kann man neigen, und zwar nicht nur aus einer idealistischen Vorstellung von literarischer Bildung heraus oder aufgrund von literaturwissenschaftlichen Normen, sondern schlicht und einfach aufgrund der Ergebnisse von PISA. Ich möchte einmal die These wagen, dass die unterentwickelte Lesekompetenz der deutschen Schüler, die in dieser Studie zum Vorschein gekommen ist, auch etwas zu tun hat mit deutscher Literaturdidaktik.

In der PISA-Studie wurde getestet, was im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch *Reading Literacy* heißt. Die deutsche Übersetzung „Lesekompetenz“ gibt nur undeutlich wider, was genau darunter verstanden wird. Es handelt sich um drei Anforderungsbereiche, die jeweils in fünf Kompetenzstufen untergliedert waren (PISA 2000: 83sq.). Sie entsprechen dem oben erwähnten, von Mundt so gezeigten Dreischritt:

- I. Informationen ermitteln: Die Aufgaben, die diesem Bereich zugeordnet sind, verlangen vom Leser, eine oder mehrere Informationen bzw. Teilinformationen im Text zu lokalisieren. „Dies erfordert eine sorgfältige Analyse von Textabschnitten mit dem Ziel, Detailinformationen zu finden. [...] Darüber hinaus kommt es vor, dass die gesuchte Information nicht explizit im Text enthalten ist, sondern gefolgert werden muß.“
- II. Textbezogene Interpretation: Der Leser „muss Bedeutung konstruieren und Schlussfolgerungen aus einem oder mehrer Teilen des Textes ziehen. Hierzu gehören auch [...] der Vergleich von Textteilen im Hinblick auf Evidenz, die mit der bevorzugten Interpretation kompatibel ist.“
- III. Reflektieren und Bewerten: „Hier wird vom Leser verlangt, dass er den Text mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung setzt. Es kann beispielsweise darum gehen, die Schlussfolgerungen des Autors bzw. die Botschaft eines Textes mit Wissen in Verbindung zu bringen, über das man hinsichtlich der angesprochenen Thematik schon verfügt.“

Die hier getesteten Kompetenzen gehen eindeutig von der Prämisse aus, dass es eine nicht hintergehbare Substanz eines Textes gibt, die unabhängig ist vom je subjektiven Verstehensprozess. So wird zum Beispiel für den ersten Anforderungsbereich „Informationen ermitteln“ präzisiert: „Je nach Komplexität der Aufgabe ist dafür ein unmittelbares Verstehen größerer Textteile und ein Vergleich von im Text vorhandenen Angaben erforderlich.“ (ibid.: 83sq.). Im dritten Anforderungsbereich „Reflektieren und Bewerten“ muss der Leser in der Lage sein, Textmerkmale wie Ironie, Humor und logischen Aufbau kritisch zu bewerten und in ihren Auswirkungen zu verstehen. So sollen die Schülerinnen und Schüler etwa herausarbeiten, inwieweit die Textstruktur dazu geeignet scheint, „die Ziele des Verfassers zu erreichen.“

Analysieren, konstruieren, vergleichen, schlussfolgern, in Beziehung setzen, eine Textstruktur auf ihren inhaltliche Angemessenheit hin bewerten – dies sind Schlüsselbegriffe der Anforderungsbeschreibungen. Sie verweisen auf Kompetenzen, die nicht oder wenigstens nicht primär durch einen offenen Umgang mit Texten erworben werden; vielmehr erfordern sie einen gelenkten Umgang, d.h. einen textimmanenten Zugang.

Ich wähle ein Beispiel aus der PISA-Studie, um das kurz zu demonstrieren: „Das Geschenk“ – eine kurze Erzählung, welche von einer Frau handelt, die in ihrem von Hochwasser umgebenen Haus eingeschlossen

ist und erschrocken feststellen muss, dass sich auf ihrer Veranda ein Panter vor den Fluten gerettet hat, für den es ebenfalls kein Entrinnen mehr gibt. Die Frau versucht den Panter zu erschießen. Sie scheitert und wirft schließlich, am nächsten Tag, dem vollkommen ausgehungerten Tier die Hälfte des ihr verbliebenen Schinkens zum Fraß vor. Am nächsten Morgen ist der Panter fort. Das Wasser war so weit gesunken, dass er sich an Land retten konnte.

Die Erzählung würde sich auf geradezu klassische Weise für einen rezeptionsorientierten Literaturunterricht eignen. So könnte man z.B. an mehreren Stellen die Lektüre unterbrechen und die Schüler Hypothesen über den Fortgang aufstellen lassen. Man könnte die Schüler das Ende der Geschichte neu schreiben lassen. Möglich wäre, den Mittelteil – die Szene, in der die Frau zuerst ihren Hunger wahrnimmt und anschließend das wohlige Gefühl der Sättigung genießt – wegzulassen und diese Lücke von den Schülern füllen zu lassen. Die existentielle Situation, in der sich die Heldin befindet, appelliert an die Identifikation mit ihr und zum Durchspielen eigener Handlungsoptionen: „Warum hat die Frau den Panter Deiner Meinung nach nicht erschossen?“ Oder: „Wie hättest Du dich verhalten?“ sind zum Beispiel solche Impulse für die Arbeit mit der Erzählung im Unterricht. Eine Reflexion über den Titel „Das Geschenk“ kann Anlass für eine Diskussion geben: „Wer schenkt da eigentlich wem was?“ Die Tatsache, dass die Geschichte von einem externen Standpunkt aus erzählt wird, lässt den Text offen für persönliche Interpretationen. Und nicht zuletzt kann die Erzählung Anlass sein für ein Gespräch über eigene Erfahrungen mit Hochwasser.

Man kann den Text aber auch – gerade wegen seiner Leerstellen – hervorragend für eine eng am Text orientierte Lektüre benutzen. Genau diesen Weg schlägt PISA ein. Die Gefühle der Frau und ihre handlungsleitenden Motive werden vom Erzähler nicht expliziert. Sie können aber vom Leser durch eine sorgfältige Analyse der Detailinformationen erschlossen werden. Es ist die Erfahrung des eigenen Hungers und der eigenen Ausweglosigkeit, die bei der Frau den spontanen, unreflektierten Perspektivwechsel bewirken – von der Angst gegenüber dem wilden Tier hin zur Identifikation mit der leidenden Kreatur. Eine Arbeitsaufgabe, welche PISA stellt, heißt nicht: „Was war wohl der Grund dafür, dass die Frau den Panter gefüttert hat?“, sondern: „Was war wohl *laut Erzählung* der Grund dafür, dass die Frau den Panter gefüttert hat?“ Dieses Detail in der Fragestellung ist nicht so unerheblich, wie es scheinen mag. Um die Frage nämlich „laut Erzählung“ zu beantworten, wird der Leserin ein gehöriges Maß an Problembewusstsein für Textstrategien abverlangt.

An keiner Stelle des Textes tut uns der Erzähler den Gefallen, die Motive der Frau für ihr Handeln zu explizieren. Nirgendwo stehen Sätze wie: „Sie begriff, dass das Schreien des Panthers ein Zeichen für seinen Hunger war.“ Oder: „Erst nachdem sie einen Teil ihres Schinkens verspeist hatte, spürte sie selbst, wie erlösend es war, vom quälenden Hungergefühl befreit zu sein; es ergriff sie ein großes Mitgefühl für die leidende Kreatur“. Vielmehr lesen wir von den „qualvollen Schreien des Panthers“, vom „müde klingenden Schrei“, vom „klagenden Schrei“, von seinem „Wimmern“ und „Knurren“, von den „eingefallenen Flanken und den hervortretenden Rippen“ des Tieres. Gegen Ende der Erzählung ist der Panther „eine Katze, die miaut“. Über die Frau, die den schlafenden Panther betrachtet, heißt es hingegen: „Zum ersten Mal, seit der Regen begonnen hatte, wollte sie weinen, um sich selbst, um all die Menschen, um alles, was in der Flut versunken war“. Und: „Vom Essen war ihr warm geworden“. Kurz: Die Schüler müssen wissen, dass die psychologische Introspektion von Figuren sich bei einer externen Erzählperspektive durch die Beschreibung äußerer Phänomene und Handlungen konstituiert; und sie müssen Strategien entwickeln, dieses Stilmittel zu erkennen und zu deuten – Strategien des Vergleichens, des In-Beziehung-Setzens, des Schlussfolgerns.

Und damit sind wir *nolens volens* doch wieder bei der Textanalyse, dieser von der literaturdidaktischen Zunft so ungeliebten literaturwissenschaftlichen Partnerin. Ich denke aber, dass die Beziehung zwischen den beiden nicht so frostig bleiben muss. Denn der Strukturalismus hat nicht nur das haarspalterische Herausschälen von Äquivalenzen und Oppositionen auf der semantischen, syntaktischen und phonologischen Ebene eines Textes hervorgebracht, sondern er hat auch die Analyse der erzählenden Gattung revolutioniert. Und hier lohnt ein Blick über die Grenze nach Frankreich – nicht nur zur dortigen Literaturwissenschaft, sondern auch zu ihrer Didaktik. Es scheint mir bedenkenswert, dass die Theorien von Narratologen wie Julien Greimas (1966), Claude Bremond (1973) oder Gérard Genette (1972) die französische Literaturdidaktik prägen.

Als eher zufälliges Beispiel möge ein Französischbuch für die *Seconde* (10. Klasse) (*Français Lycées*, 2001) dienen, in dem für eine Reihe von Textaufgaben ganz offensichtlich – ohne dass dies explizit gemacht würde – die Aktantentheorie von Greimas strukturaler Semantik zu Grunde liegt. Im selben Lehrbuch hat auch Gérard Genettes *Discours du récit* Pate gestanden für die Übungen zum Erzählerstandpunkt. Die Kompetenz, den Plot von der Story, die Fabel von der Geschichte, *le récit* von *l'histoire* zu unterscheiden, gehört ebenso zu den Lernzielen französ-

sischer Schüler und Schülerinnen wie das Analysieren unterschiedlicher Erzählerstandpunkte. Die Typologisierung von Erzählinstanzen, die Analyse von Erzählperspektiven, das Erkennen von narrativen Funktionsmechanismen sind u.a. Kompetenzen, die den französischen Schülern im Rahmen des Literaturunterrichts vermittelt werden.

Zweifellos kann die Erreichung dieser Lernziele zu formalen Exzessen in der Unterrichtspraxis führen. Der große Erfolg von Daniel Pennacs „Zehn Grundrechten des Lesers“ ist sicherlich auch vor dem Hintergrund eines französischen Literaturunterrichts zu sehen, der längst nicht in dem Maße die Rezeptionsästhetische Wende vollzogen hat wie in Deutschland (Pennac 1992). Aber die literaturdidaktische Antwort auf die Nachteile des Strukturalismus im Unterricht ist in Frankreich keine generelle Abkehr von der Narratologie, sondern eine *Didactique du récit*. Der Ansatz von Pierre Glaudes und Yves Reuter (Glaudes, Reuter 1996) erweist sich dabei als sehr fruchtbar. Wie die Literaturdidaktik hierzulande gehen sie vom vorherrschenden Schülerinteresse aus und versuchen es für die narratologischen Übungen einzuspannen. Schüler interessieren sich – da gibt es vollkommene Übereinstimmung mit Jarfe – vor allen Dingen für die Personen in narrativen Texten. Folglich entwickeln Glaudes und Reuter, bezogen auf die literarische Figur als Kristallisations- und Ausgangspunkt, Vorschläge für Textanalysen, die sich an diesem Interesse orientieren. Dies verlangt eine sehr viel detailliertere und größere didaktische Transformation der Narratologie und auch eine größere Operationalisierung, als das in den bisherigen Ansätzen etwa von Freese oder Straßburger der Fall war. Ähnliche Vorschläge finden sich bei Marceline Laparra, die als „lernschwach“ geltenden Schülern den Einstieg in Texte durch Aufgaben erleichtert, die sich an der strukturalen Erzählanalyse orientieren (Laparra 1988). Ich glaube also nicht, dass die Strukturanalyse grundsätzlich aus dem fremdsprachlichen Literaturunterricht zu verbannen ist, sondern dass die in der Sackgasse geratenen Ansätze der siebziger Jahre noch zu wenig verfeinert und operationalisiert waren.

Zum Schluss bleibt die Frage: Wie relevant ist das für den Fremdsprachenunterricht? Ist es wirklich Aufgabe des *fremdsprachlichen* Literaturunterrichts, die von PISA geforderte „Reading Literacy“ zu fördern? Und vor allen Dingen: Lassen sich diese Kompetenzen überhaupt in Einklang bringen mit den Lernzielen des modernen Fremdsprachenunterrichts? Ich denke ja, wenn man die narrative Kompetenz auch als eine kommunikative Kompetenz begreift.

Harald Weinrich hat darauf aufmerksam gemacht, dass diskursive Fertigkeiten wie Diskutieren und Disputieren bei Fremdsprachendidak-

tikern hoch im Kurs stehen, dass aber das „Erzählen“ weit weniger gefragt ist (Weinrich 1988). Der vorwiegend dialogische Umgang mit literarischen Texten, wie er sich in Rezeptionsgesprächen und in kreativen Verfahren niederschlägt, schließt sich in der Tat nahtloser an die dialogisch strukturierten Lehrbuchtexte an, weil er eher an interaktive Sprechhandlungen appelliert. Aber dagegen ist einzuwenden, dass auch das „Erzählen“ ein höchst kommunikativer Akt ist. Das gilt nicht zuletzt auch unter dem Gesichtspunkt der interkulturellen Kommunikation, einem weiteren großen und wichtigen Lernziel des Fremdsprachenunterrichts. Der eigenen und fremden Identität wird man sich vor allem erzählend gewiss. Deshalb plädiere ich auch beim Fremdsprachenunterricht für eine *Didactique du récit*.