

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 15, Nummer 2 (Oktober 2010)

Gnutzmann, Claus; Königs, Frank G. & Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.), Burwitz-Melzer (Koord.), *Fremdsprachen Lehren und Lernen 37. Themenschwerpunkt: Lehren und Lernen mit literarischen Texten*. Tübingen: Narr, 2008. ISBN 978-3-8233-5958-6. 315 Seiten, 42,00 Euro.

„Häufig gehen Vorstellungen zum Literaturunterricht von der Annahme aus, erst müssten sprachliche Grundlagen vorhanden sein, dann erst - auf einer ‚höheren Stufe‘ - könnten sich Schüler mit Literatur beschäftigen. In dieser Vorstellung ergibt sich folgendes Problem; die Annahme nämlich, es seien verschiedene Sprachebenen eindeutig voneinander zu trennen und entsprechenden Vermittlungszeitpunkten zuzuordnen: Die Ebene pragmatischer Alltagskommunikation einerseits, die Ebene des ästhetisch und stilistisch markierten literarischen Textes andererseits. Störungsfreie Kommunikation – deren Funktionieren stets unterstellt wird – soll in den ersten Lernjahren zur Bewältigung des Alltags in der Zielsprache geübt werden. Aspekte, die über manifeste Botschaften hinausgehen, auf rhetorische, symbolische oder selbstbezügliche Merkmale von Sprache verweisen, haben in diesem Ansatz kaum einen Raum. Dabei sind auch sie nicht nur in literarischen, sondern auch in Texten der Alltagskommunikation vorhanden und sollten vom ersten Lernjahr an berücksichtigt werden. [...]. Solche sprachimmanenten und ästhetischen Aspekte müssen nun auch systematischen Eingang in die Bildungsstandards finden und explizit an entsprechende Kompetenzbeschreibungen aller Niveaus gekoppelt werden“ (309).

Diese Sätze beschließen nicht nur – unter dem Titel „Ausblick“ – den Beitrag von Birgit Schädlich zum vorliegenden Themenheft der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, sondern auch das Themenheft selbst, das auf diese Weise – sollte man das für Zufall halten? – eine quasi-literarische Rahmung aufweist: Denn mit eben dem Stichwort ‚Bildungsstandards‘ beginnt das Heft auch. Ihre großflächige Implementierung in den letzten Jahren sind – wie Eva Burwitz-Melzer in ihrer „Einführung in den Themenschwerpunkt“ durchblicken lässt – der Anlass für die fremdsprachliche Literaturdidaktik, sich mit der vorliegenden Publikation deutlich zu Wort zu melden. Denn es zeichnet sich ab, dass die „bildungspolitisch forcierte Standardorientierung“ (3) die Literatur und den schulischen Literaturunterricht, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten im Zeichen der Rezeptionsästhetik und des interkulturellen Paradigmas nach dem Schock der Umstellung auf die kommunikative Didaktik in den sechziger Jahren Boden zurückgewinnen konnten, erneut und wieder einmal in ganz grundsätzlicher Weise unter Druck setzen; denn es geht im Literaturunterricht nun einmal um die nur „schwer messbare[n] Kompetenzen“ (Frederking 2008). Mit den Umstellungen von Input auf Output und von Bildung auf Kompetenzen, so wichtig und richtig diese auch aus einer bestimmten Perspektive auch sein mögen, ist – darauf weist Birgit Schädlich mit allem Nachdruck hin – nicht bloß der fremdsprachliche Literaturunterricht in Gefahr, sondern der Fremdsprachenunterricht als solcher: Denn diese Umstellungen drohen „genau jenes Sprachverständnis zu zementieren, das gerade durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten überwunden werden kann“ (309).

Es ist das Verdienst der vorliegenden Publikation, engagiert darauf hinzuweisen, dass nicht nur der Literatur, sondern auch den Schülerinnen und Schülern und am Ende sogar der Gesellschaft Schaden zugefügt würden, wenn es zu einer ‚Deliterarisierung‘ des schulischen Fremdsprachenunterrichts käme und in ihm nur noch ein verkürztes, rein funktionales Verständnis von Sprache und Kommunikation vermittelt würde; dagegen wird die Forderung nach einer ‚Reliterarisierung des schulischen Fremdsprachenunterrichts‘ (Schädlich) gestellt.

Bemerkenswert ist dabei nicht so sehr diese These, sondern die Tatsache, dass die hier vorgelegten Einsprüche gegen den „narrow functional approach“ (12) der Fremdsprachendidaktik aus durchaus unterschiedlichen Richtungen formuliert werden. Die eine davon ist die literaturdidaktische Rezeptionsästhetik, die in der vorliegenden Publikati-

on prominent von Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer vertreten wird. Sie sehen den Wert eines Literaturunterrichts darin, dass es ihm um „the readers' personal and emotional involvement“ (Bredella, 14) geht. Einem solchen Literaturunterricht ist „die ästhetische Erfahrung des individuellen Lesers wichtig [...], weil sie lebensweltliche Bezüge herstellen kann und sich nicht nur auf eine formalistische Rezeption des Textes zurückzieht, sondern den Leser auch emotional anspricht und damit auch in ethischer und moralischer Hinsicht für ihn bedeutsam macht“ (Burwitz-Melzer, 34). Bredella und Burwitz-Melzer verstehen die Auseinandersetzung mit Literatur als ganzheitliche Bildungserfahrung, die den Leser im Innersten anspricht, daraus seine persönlichkeitsbildende und -verändernde Kraft zieht und sich gerade deshalb einer Steuerung, an deren Ende ein messbares Ergebnis steht, entziehen muss. Unüberhörbar klingt hier der klassisch-romantische ästhetische Diskurs des 18. Jahrhunderts an, der die Aufwertung der Literatur unter dem Vorzeichen einer Aufwertung des Gefühls und der unbegrifflichen Erkenntnis betrieb: mit dem Ziel, dem Menschen in seiner Totalität wieder zu seinem Recht zu verhelfen. Dieser emphatische Gedanke einer ganzheitlichen Bildung des Menschen durch Literatur findet sich auch in anderen rezeptionsästhetischen orientierten Aufsätzen des Heftes wieder, z.B. bei Ann Kimes-Link zum „Verstehen literarischer Texte durch kreative Aufgaben“: „Kreative Zugangsformen adressieren gleichermaßen die kognitiven und affektiven Fähigkeiten der Lernenden und erlauben es, die Förderung von interkultureller, kommunikativer und literarischer Kompetenz sowie von Imagination, Empathie und Identitätsentwicklung gewinnbringend zu integrieren“ (233).

Daniela Caspari nun weist in ihrem Aufsatz zu den „Literarische(n) Texte(n) im Französischunterricht“ darauf hin, dass diese Position eine Opposition impliziert: „zwischen [den] Anhängern einer traditionellen Textanalyse und [den] Verfechtern eines rezeptionsorientierten Unterrichts“ (118); diese entwickelten ihren lernerbezogenen Ansatz nämlich auf der Folie der Kritik eines rein formalistischen Interesses an der Literatur. Lothar Bredella beispielsweise macht dieses Interesse mitverantwortlich für den Geltungsverlust, den die Literatur im Fremdsprachenunterricht im Zuge der Umstellung auf das kommunikative Paradigma erlitt: „The educated reader, however, studies the stylistic and structural features of literary texts for their own sake. This concept of literature [...] was ill prepared for defending the significance of literature against the narrow functional approach to foreign language learning (13). So kann es nicht verwundern, dass die rezeptionsästhetisch begründete Rückkehr der Literatur in den fremdsprachlichen Literaturunterricht mit einer dezidierten Verabschiedung der traditionellen Konzentration auf den Text und dessen Analyse einherging: Anstatt sich weiterhin am Modell eines Literaturwissenschaftlers zu orientieren, rückt[e] die Literaturdidaktik mit den kreativen Verfahren erstmals nicht den Text, sondern den Schüler als Lerner in den Mittelpunkt und sucht[e] nach Möglichkeiten der Vermittlung zwischen beiden Instanzen“ (Caspari, 119).

Genau an diesem Punkt setzt nun eine – wie mir scheint – andere literaturdidaktische Richtung einen etwas anderen Akzent, wenn sie wieder stärker, als dies in der literaturdidaktischen Rezeptionsästhetik der Fall ist, den Text in den Vordergrund rückt; wobei auch diese Position ausdrücklich mit einem Konzept von (sprachlichem und kulturellem) Lernen verknüpft ist und folglich keine Rückkehr zu jener definitiv überholten literaturdidaktischen Position darstellt, für die der ästhetische Text nicht Medium des Lernens, sondern Gegenstand der Verehrung war. Unter einer eigenen Flagge segelt diese andere Richtung nicht. Auch das ist ein Hinweis darauf, dass sich in der vorliegenden Publikation nicht Konzepte und Gegenkonzepte gegenüber stehen. So ist ja auch die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik insofern textorientiert, als sie dem Text ausdrücklich die Fähigkeit und das Potential zugesteht, „[to] challenge our views“ (Bredella, 19), und in dieser Fähigkeit einen seiner zentralen Vorzüge erblickt. Wenn Helene Decke-Cornill u.a. in ihrem spannenden Aufsatz über „Literaturunterricht und Heteronormativität“ von „eine[r] Übereinstimmung zwischen literarischen Rezeptionsprozessen und Bildungsprozessen“ sprechen und dann fortfahren:

Bildungsprozesse sind Prozesse der Prüfung, Revision und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen. Sie implizieren, dass vereinfachende Denk- und Vorstellungsmuster reflektiert und Ambiguität, Widersprüchlichkeit und Differenz vorstellbar werden. Dazu bedarf es einerseits der Erweiterung des Blicks und andererseits der Irritation, d.h. konstruktivistisch gesprochen der Perturbation, formalistisch gesprochen der *defamiliarization* (266),

dann ist die Nähe zu Bredella ebenso deutlich wie die Akzentverschiebung in Richtung Sprache und Sprachreflexion; diese möchte beispielsweise auch Claire Kramsch, eine weitere Vertreterin jener anderen Richtung, stärker im Fremdsprachenunterricht verankert wissen: „By becoming aware of language as a social and symbolic system and

the ways ‚culture and society are created in language‘, students are exhorted to engage with the world in a social and cultural manner“ (284). Am deutlichsten erkennbar artikuliert sich der Aspekt der Sprachreflexion bei John McRae: „The new element which Five Skills English brings to bear on these debates is the concentration on how the language works rather than what it says [...]“ (69). Und Claire Kramsch wiederum spricht aus, worum es bei dieser Art von Sprachreflexion im Kern geht: um die Infragestellung der Vorstellung von „language as a transparent conduit of the transmission of information“ (293). In diesen Stellungnahmen zeichnet sich eine Argumentation ab, die trotz ihrer grundsätzlichen Übereinstimmung mit den Zielen der literaturdidaktischen Rezeptionsästhetik deutlich anders fundiert und orientiert ist als diese, wenn sie empfiehlt, die Sprache stärker in ihrer Eigendynamik und Eigensinnigkeit wahrzunehmen; und darauf hinweist, dass Literatur die Ebenen der Bedeutung und der Referenz problematisiert und als Effekt eines kalkulierten Zeichengebrauchs durchschaubar macht. Aus dieser Perspektive erschiene eines der klassischen Lernziele der literaturdidaktischen Rezeptionsästhetik, der Perspektivenwechsel, womöglich problematisch. Eva Burwitz-Melzer begründet ihr Interesse am Perspektivenwechsel folgendermaßen: „Lernende verstehen auch, dass es gerade die Emotionen der Protagonisten sind, die sie in die Lage versetzen, in einen Perspektivenwechsel mit den Protagonisten einzutreten und ihre Standpunkte nachzuvollziehen“ (59f.). Aber den Perspektivenwechsel in dieser Weise zu denken, bedeutet, die Sprache eben nicht als ein Realitätseffekte produzierendes, sondern als ein letztlich transparentes Medium zu verstehen, das Durchblicke erlaubt auf die Zielkultur (vgl. auch die ähnliche Sichtweise von Bredella: „literary texts [...] give an insight into what people feel and think which we can rarely gain in everyday life“ [17]). Auch in dem Aufsatz von Werner Delanoy, ebenfalls ein „Vertreter einer rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik“ (105), zu „Transkulturalität und Literatur im Englischunterricht“ stehen weniger die Signifikanten als die Signifikate; weniger der Text als die Diskurse im Zentrum der Aufmerksamkeit (vgl. z.B. 101: „Literatur [lässt] sich als Diskursbereich denken, der Transkulturalität in ihrer Komplexität und Polyvalenz zur Diskussion stellt“). Diese werden zwar durchaus als vielgestaltig und komplex konzeptualisiert (vgl. 102: „Was diesen Film [*East is East*] zu einem ‚didaktischen Text‘ macht [sic] ist die Vielfalt der gezeigten Standpunkte“), aber der Aspekt ihrer sprachlich-literarischen Konstituierung bleibt seltsam unterbelichtet. Dass auch Eva Burwitz-Melzer diesem Aspekt wenig Aufmerksamkeit schenkt, obwohl sie doch in ihrem Beitrag „Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht“ ein sehr genaues, am Textdetail orientiertes Lesen vorführt (vgl. 38), wurde schon deutlich. Damit hier kein Missverständnis entsteht: Alle diese Beispiele belegen eindrucksvoll, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik für sich in Anspruch nehmen kann, zentrale neuere Entwicklungen in den Literaturwissenschaften mitvollzogen zu haben. Exemplarisch dafür steht etwa Laurenz Volkmann, dessen Artikel zu „Drama und Kultur im Englischunterricht“ die Abwendung der Literaturdidaktik „von der Konzentration auf die Analyse und Interpretation einzelner, literarisch-ästhetisch wertvoller Texte des Bildungskanons der Zielkultur“ als einer der zentralen literaturdidaktischen Tendenzen herausstellt und hinzufügt: „Sie bewegt sich in Richtung einer weiter gefassten Text- bzw. Kulturdidaktik“ (184), die nicht zuletzt die „Erfahrung kultureller Alterität“ (194) und „die Brüchigkeit und Fragmentarität von immer neu und anders inszenierten Identitäten“ (ebd.) thematisiert. In diesen Zusammenhang einer literaturdidaktischen Modernisierung gehört zweifellos auch der spannend skizzierte „Wandel von der Dramendidaktik zur Inszenierungsdidaktik“ (187f.) Aber der Eindruck bleibt, dass trotz oder vielleicht sogar wegen dieser Modernisierung das zugrundeliegende Sprachverständnis ein tendenziell unliterarisches ist. Zu fragen wäre, ob in diesem Zusammenhang bei den rezeptionsästhetisch orientierten Literaturdidaktikern die Fixierung auf das interkulturelle Paradigma eine Rolle spielt. Denn diese Fixierung arbeitet – scheint mir – diesem unliterarischen Sprachverständnis unfreiwillig zu, ist es doch mit der Vorstellung verknüpft, dass der Zeichengebrauch „in hohem Maße durch den jeweiligen kulturellen Hintergrund der Beteiligten bestimmt ist“ (Volkmann, 191), also kulturell zugeordnet werden kann. Auf dieser Basis lässt sich dann – nur auf den ersten Blick paradox – von einem „Sichhineinbegeben in den Standpunkt und die Perspektive eines (kulturell) Anderen“ (191) reden. Übersehen wird dabei, dass kulturelle Andersheit dem Zeichengebrauch nicht vorausgeht und diesen nicht determiniert, sondern im Gegenteil ein Effekt von Semiose ist, oder anders gesagt: ein Ergebnis von Deutung, von Konstruktion. Sich auf die Sprache und damit auf die Literatur einzulassen, hieße, dies konsequent mit zu reflektieren. Wo dies nicht geschieht, wird die Literatur auf bestimmte Bedeutungen festgenagelt und dadurch unfreiwillig verdinglicht – etwa dort, wo behauptet wird, dass der Beschäftigung mit der „Literatur von Minderheiten und Randgruppen beim Erwerb von Interkulturellen Kompetenzen eine zentrale Funktion zukommt“ (Adelheid Schumann in ihrem Aufsatz zur „Transkulturalität in der romanistischen Literaturdidaktik“). Oder dort, wo in dem im Übrigen sehr anregenden, sehr praxisorientierten Beitrag von Eva Leitzke-Ungerer zur „Hörspielarbeit mit französischen, spanischen und italienischen Texten“ in dem Abschnitt „Phasen der Hörspielproduktion“ plötzlich die Anweisung auftaucht: „Eini-

gung auf *eine* Interpretation in den Gruppen bzw. im Plenum“ (167). Denn mit dieser Aufforderung ist stillschweigend unterstellt, dass das nachherige Produkt – das Hörspiel – eine 1:1-Umsetzung dieser Interpretation ist oder doch sein sollte. Eine solche Sichtweise unterstützt unfreiwillig die (unliterarische) Vorstellung einer transparenten Sprache, eines transparenten Verhältnisses zwischen Signifikant und Signifikat. Dabei ließen sich doch gerade die Schwierigkeiten, die bei der Übersetzung von Literatur in ein anderes Medium zwangsläufig auftreten, zum Ausgangspunkt einer Reflexion über die Paradoxalität von Sprache und Kommunikation machen, denen zwar prinzipiell keine Grenzen gesetzt sind, die es aber dennoch immer mit einem unüberwindbaren Rest an Unsagbarkeit zu tun haben. Claire Kramsch und Michael Huffmeister machen es in ihrem Aufsatz, der unter dem Titel „Political Promise of Translation“ ein literarisches Übersetzungsseminar vorstellt und kommentiert, das mit amerikanischen Deutschlernern in Kalifornien veranstaltet wurde, auf beeindruckende Weise vor.

Zur Modernisierung des literaturdidaktischen Fokus gehört auch die Erweiterung des Gegenstandsbereiches des schulischen Literaturunterrichts. In dem vorliegenden Heft wird dem mit Aufsätzen zur „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht“ (Gabriele Blell; Christian Lütge), zu „Some Approaches to Literature, Language Teaching and the Internet“ (Gilian Lazar), zur „Kinder- und Jugendliteratur in der Ausbildung von Englischlehrern“ (Emer O’ Sullivan) sowie zur „Visual Culture und Literatur“ (Wolfgang Hallet) überzeugend Rechnung getragen; wobei Wolfgang Hallet allerdings deutlich übertreibt, wenn er mit dem ‚multimodalen Roman‘ eine neue Etappe in der Geschichte dieser Gattung eingeläutet sehen will. Die Behauptung, dass „traditionelle Romane [...] keine nicht-narrativen Modi integrieren [würden], die deutliche Kennzeichen anderer Gattungen aufweisen“ (142), verrät ein völlig verkürztes Bild der Gattung. Bedenklich scheint mir auch Hallets Behauptung, dass diese neuen Romane Fähigkeiten erfordern, „die beim Lesen konventioneller Romane gar nicht vorkommen“ (150f.). Solche Aussagen zeugen von einer erstaunlichen Unkenntnis des literarischen Zeichengebrauchs und der „symbolic competence“ (Claire Kramsch), die zum Umgang mit Literatur seit je und nicht erst seit dem Auftauchen sogenannter ‚multimodaler Romane‘ benötigt wird. Womit wir wieder bei dem Richtungsstreit angelangt wären, der als eine Art Subtext das Heft 37 der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* durchzieht. Die Debatte, die sich in diesem Subtext andeutet, hat – wenn nicht alles täuscht – noch gar nicht richtig begonnen. Sicherlich wären in ihrem Rahmen auch die institutionellen Kontexte – Schule, Hochschule, außerschulischer Sprachunterricht usw. -, in denen Sprach- und Literaturunterricht stattfindet, in ihren differentiellen Voraussetzungen und Anforderungen stärker als bisher zu reflektieren.

Unbeschadet dieses Richtungsstreits ist festzuhalten, dass das vorliegende Heft die eingangs erwähnte Forderung nach einer ‚Reliterarisierung‘ des Fremdsprachenunterrichts eindrucksvoll untermauert. Doch gerade deshalb entlässt es den Leserin und den Leser – wie jeder gute literarische Text auch – mit einer offenen Frage: Wie passt das mit den schulischen Bildungsstandards zusammen? „Das Desiderat an die Fachwissenschaft lautet an dieser Stelle, die fachsystematischen Bezugspunkte des ‚spezifisch Literarischen‘ so zu formulieren, dass sie auch in den Bildungsstandards sichtbar gemacht werden können“ (Schädlich, 309). Man darf gespannt sein, ob und wenn ja: wie die Fachwissenschaft diese Forderung umsetzen wird.

MICHAEL DOBSTADT
(Universität Leipzig)

Literatur

Frederking, Volker (2008) (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren