

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

Steininger, Ivo (2014), *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN: 978-3-8233-6848-9. 454 Seiten, 72,00 €.

Mit dem PISA-Schock und der darauf folgenden engeren Fokussierung (nicht nur) der (fremd)sprach(en)didaktischen Fächer auf Outcome-, Kompetenz- und Standardorientierung nahm das Fachinteresse an dem Konstrukt der „literarischen Kompetenz“ sprunghaft zu. Motiviert war dieses Interesse von der Einschätzung, dass „das, was sich nicht als Kompetenz beschreiben, in Bildungsstandards formulieren und in Testaufgaben erfassen lässt, [...] zumindest mittelfristig aus dem Fokus der Lehrenden zu verschwinden und aus dem Zentrum des Unterrichts an dessen Rand gedrängt zu werden“ (Frederking 2008: 7) droht, wozu zweifellos der Umgang mit Literatur gehört, denn dieser entzieht sich in seinen zentralen Aspekten „einer gradlinigen Skalierung oder einfachen Bewertung“ (Burwitz-Melzer 2008: 5). So schreibt auch Ivo Steininger in der vorliegenden Studie, dass es „fast so [scheint], als gäbe es für literarische Texte und deren kognitiv-intellektuellen wie affektiv-emotionalen Bildungsziele keinen Raum innerhalb der bildungspolitisch forcierten Kompetenzorientierung im Bildungswesen“ (Steininger 2014: 21). Steiningers Buch gehört in die Reihe der paradoxen Versuche, diese Herausforderung mit der Entwicklung von Modellen literarischer Kompetenz zu beantworten; dabei knüpft er an das von Burwitz-Melzer für die Englischdidaktik erarbeitete Modell an (vgl. 87, 94) und entwickelt es weiter zu einem „interaktive[n] holistische[n] Konstrukt“ (358). Dazu lässt Steininger die LeserInnen drei „Ordnungsprozesse“ durchlaufen, in denen fallstudienbasiert spezifische Indikatoren und Deskriptoren zunächst gewonnen und dann zu einem multidimensionalen „Kompetenzstrukturmodell“ (421) weiterverarbeitet werden. Das ist ein nachvollziehbares, spannendes, die LeserInnen aber auch forderndes Verfahren, weil der mehrere hundert Seiten umfassende Entstehungsprozess des Konstrukts in der Lektüre der Fallstudien und ihrer Interpretationen Schritt für Schritt mitgegangen werden muss, um die Resultate verstehen und einschätzen zu können.

Die theoretische Vorstrukturierung fällt dabei allerdings stärker aus, als es Steininger suggeriert (vgl. 88). Denn mit dem Kompetenzmodell von Burwitz-Melzer wird eine nicht besprochene Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit ihrer spezifischen Sicht auf Literatur und literarische Sinnbildung (52) zur theoretischen Grundlage gemacht. Anders fundierte Modelle literarischer Kompetenz – etwa das von Culler (1975) im grundlegenden Text über „literary competence“ – bleiben außen vor. Ähnlich unhinterfragt bleibt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) als Grundlage der fremdsprachendidaktischen Kompetenzdiskussion, obwohl er in Bezug auf das Sprachenlernen als instrumentell und utilitaristisch gesehen wird (40) und der Literatur „keine bedeutsame Rolle“ (36) zuweise. Mehr noch: Das erarbeitete Modell literarischer Kompetenz soll „anschlussfähig [sein] an Modelle und Konzeptionen kommunikativer Kompetenz [...], die im Laufe der Jahre Geltung im Fremdsprachenunterricht erfahren haben“ (418), womit eine Übereinstimmung mit eben jenem Verständnis von Sprache ausgedrückt ist, das zuvor am GER kritisiert worden war.

Die außerordentlich interessante Entscheidung, literarische Kompetenz als Spielart kommunikativer Kompetenz zu konzeptualisieren (vgl. 24) und mit dem übergeordneten Ziel der „Diskurstüchtigkeit“ (91) bzw. der „Diskursfähigkeit“ (355) zu verknüpfen (und d.h. auch, sie nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv zu verstehen), offenbart vor diesem Hintergrund ihre Zwiespältigkeit. Gerne würde man sie als Hinweis auf die von Claire Kramsch vertretene Position lesen, derzufolge die Beschäftigung mit dem Literarischen das Potenzial hat, FremdsprachenlernerInnen zu einer die herkömmliche kommunikative Kompetenz ebenso erweiternden wie überschreitenden „symbolischen Kompetenz“ zu führen. Diese würde die Anerkennung des Literarischen als einen grundlegenden und nicht als einen abgeleiteten und in eine Sonderregion verlagerten Aspekt von Sprache implizieren (vgl. Kramsch 2006 in Steininger, 26); ein Gedanke, der – mit Ulf Abraham gesprochen – die „Kompetenzorientierung je nach Blickwinkel ent-

weder sprengt oder erst so recht zu sich selbst kommen“ (Abraham 2010: 16) ließe. Aber so deutet Steininger den Zusammenhang von „kommunikativ“ und „literarisch“ nicht; für ihn geht Literatur, ja die Sprache selbst, letztlich in Kommunikation auf (vgl. 419). Genau an diesem Punkt dürften sich in Bezug auf die Einschätzung der Studie die Geister scheiden: Ist dies ein angemessenes Verständnis von Literatur und Sprache oder nicht? Aus meiner Sicht ist es ein unterkomplexes Verständnis, dessen Unangemessenheit nur deshalb nicht sichtbar wird, weil es durch die literaturdidaktische Rezeptionsästhetik eine für den Fremdsprachenunterricht, speziell den (schulischen) Englischunterricht, gleichsam kanonische Gültigkeit erlangt hat. Für eine gründlichere Diskussion der literaturdidaktischen Rezeptionsästhetik fehlt hier der Raum (vgl. Dobstadt 2010), ich beschränke mich auf mit Textverweisen unterfütterte Stichworte: Literatur wird von ihr im Wesentlichen narrativ und plotorientiert verstanden; sie geht von einer stabilen Hierarchie zwischen Wirklichkeit und ihrer literarischen Thematisierung aus (vgl. 208); ihr Fokus in der Beschäftigung mit Literatur liegt auf dem „Verstehen“ (19), auf „Sinnstiftung“ (352), „Einordnen“ (380), Entschlüsselung (vgl. 196), d.h. auf einem letztlich vereindeutigenden, Leerstellen füllenden (vgl. 372) und daher sinnabschließenden Lesen. Einfühlung „in fremde Lebensweisen und Wertvorstellungen“ (47) gilt ihr nicht nur als unproblematisch, sondern sogar als Ausweis gelungener Beschäftigung mit dem literarischen Text (vgl. 369). Diesem einer eher traditionellen Hermeneutik¹ verpflichteten Verständnis von Literatur und literarischem Lesen entsprechen in den Fallstudien ein deutliches Übergewicht erzählender Texte (vgl. 219) und ein deutlich größeres Interesse an Inhalt und Handlung als an der literarischen Form (vgl. 354, 373). Hinzu kommt ein latent essentialistisches Verständnis von Kultur, ablesbar u.a. an den wiederkehrenden Aufforderungen zum Kulturvergleich (vgl. z.B. 165). Dabei ist durchaus immer wieder von „Ambiguität, Formen der Symbolik, der Andeutung und Mehrdeutigkeit“ (218; vgl. auch 100) sowie von Sprachreflexion die Rede; allerdings nicht mit Bezug auf die auf Unterrichtsinteraktionen basierenden Fallstudien, sondern nur mit Bezug auf die retrospektiven Interviews (vgl. 218/377); wobei die entsprechenden Zuordnungen und Interpretationen nicht immer überzeugen: Wenn etwa eine Schüleräußerung wie „Weil bei Gedichten fällt einem das Verstehen, Verstehen eigentlich ein bisschen schwerer, weil, weiß net“ (332) in den Indikator „Die Schülerinnen und Schüler benennen die Selbstreferentialität literarischer Sprache“ übersetzt wird (vgl. 333); oder wenn an einem Schülertext der „gekonnte[...] Aufbau des Spannungsbogens“ gelobt (162) und die gelungene „Pointe“ (ebd.) hervorgehoben wird, aber nicht dies – oder der virtuose Umgang mit der Sprache, der sich z.B. im effektvollen Einsatz von Parallelismen zeigt – ‚kodierte‘ wird, sondern einzig und allein die Fähigkeit des Schülers, die Motive seiner Protagonistin moralisch zu reflektieren (genauer gesagt: zu kritisieren) sowie vermeintlich ‚fremdkulturelle‘ Phänomene in seine Erzählung zu integrieren. Wichtige Aspekte literarischer Kompetenz, über die der Schüler offensichtlich verfügt, werden also gar nicht erfasst.

Dabei hat Steininger sowohl an der Literatur als auch an den SchülerInnen ein aufrichtiges Interesse, deren Recht auf „Deutungshoheit über literarische Texte“ (417) er engagiert und glaubwürdig verteidigt. Literarische Kompetenzen hält er dementsprechend für nicht objektivierbar (vgl. 417), statt von „Kompetenzmessung“ möchte er lieber von „Kompetenzidentifizierung“ sprechen (ebd.). Aber der Rahmen der Studie – ihre Orientierung an den „bildungssystemischen Setzungen“ (72; vgl. auch 308) einerseits, am Literatur- (und Sprach-) -verständnis der rezeptionsästhetischen und kommunikativen Sprachdidaktik andererseits (vgl. 320) – setzt diesem Interesse eine – unsichtbare – ‚systemische‘ Grenze. Von daher ist es nur konsequent, dass die titelgebende Formulierung ‚Modellierung literarischer Kompetenz‘ im Text häufig um den Zusatz „im Fremdsprachenunterricht“ (92) erweitert erscheint: Das Thema der Studie ist also – genau besehen – nicht der kompetente Umgang von SchülerInnen mit Literatur, sondern ihre kompetente Teilnahme am schulischen Literaturunterricht (vgl. 199/206).

Aber ist es nicht ein Vorzug der vorliegenden Studie, dass sie sich auf den schulischen Kontext einlässt und damit den Umstand berücksichtigt, dass eine Literatur- (und Sprach-) -didaktik, die auf Begriffen wie „tolerance of ambiguity“, „production of complexity“ und „form as meaning“ (Kramsch 2006: 251) aufbauen würde, SchülerInnen, zumal der Sekundarstufe I, vermutlich nicht nur überfordern, sondern falsch adressieren würde? Diese Frage nach altersspezifischen Ausprägungen literarischer Kompetenz dürfte in der Tat von großer Bedeutung sein, doch ausgerechnet sie wird im vorliegenden Buch nicht angesprochen. Dennoch – das sei gerne eingeräumt – dürfte die Einschätzung der vorliegenden Studie, die in jedem Fall eine beeindruckende und imposante Forschungs- und Arbeitsleistung darstellt, ganz entscheidend von den Verständnissen von Literatur, Sprache und (schulischem) Fremdsprachenunterricht abhängen (s.o.), die man als Leserin und Leser mitbringt. In der (sicherlich noch nicht zu einem Ende gekommenen) Diskussion um die Modellierung literarischer Kompetenzen sollte also stärker als bisher nach

Steininger, Ivo (2014), *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN: 978-3-8233-6848-9. Rezensiert von Michael Dobstadt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 2015, 137-139. Abrufbar unter <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

diesen Verständnissen gefragt und diese hinterfragt werden (vgl. dazu auch Dobstadt & Riedner 2014). Dafür, dass auch im Rahmen der schulischen (Fremd-)Sprach(en)didaktik andere Verständnisse möglich sind als die in der vorliegenden Studie vertretenen – zumindest in Bezug auf bestimmte Aspekte –, möchte ich als Gewährsmann den erwähnten Deutschdidaktiker Ulf Abraham anführen: „Literarisch zu lesen heißt nicht nur, einen Text zu ‚verstehen‘; es heißt vor allem, sich jenem Spiel willig zu überlassen, das ein Text mit unseren Kenntnissen, Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten beginnt“ (Abraham 2005: 19).

Literatur

- Abraham, Ulf (2005), Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 13-26.
- Abraham, Ulf (2010), P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole & Abraham, Ulf (Hrsg.), *Poetisches Verstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 9-22.
- Burwitz-Melzer, Eva (2008), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 3-11.
- Culler, Jonathan (1975), *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Derrida, Jacques (1984), Guter Wille zur Macht (I). Drei Fragen an Hans-Georg Gadamer. In: Forget, Philippe (Hrsg.), *Text und Interpretation*. München: Fink, 56-58.
- Dobstadt, Michael (2010), Von der rezeptionsästhetischen und interkulturellen Literaturdidaktik zur Fokussierung von ‚Literarizität‘. Überlegungen zur Arbeit mit Literatur in Deutsch als Fremdsprache. In: Joachimsthaler, Jürgen & Kotte, Eugen (Hrsg.), *Kulturwissenschaft(en). Konzepte verschiedener Disziplinen*. München: Meidenbauer, 203-216.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2014), ‚Dann machen Sie doch mal etwas anderes.‘ Das Literarische im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und die Kompetenzdiskussion. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen: FaDaF (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 93), 19-33.
- Frederking, Volker (2008), Schwer messbare Kompetenzen – Herausforderung für die empirische Fachdidaktik. In: Frederking, Volker (Hrsg.), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5-10.
- Kramsch, Claire (2006), From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90: 2, 249–252.

Michael Dobstadt
(Universität Leipzig)

Anmerkung

¹ Steininger spricht nicht nur vom „Verstehen“, sondern sogar vom „Verstehenwollen“ (381), womit er sich bewusst oder unbewusst in einer hermeneutischen Tradition verortet, die vom Poststrukturalismus mit bedenkenswerten Argumenten kritisiert worden ist; vgl. z.B. Derrida (1984).