

Saša Jazbec¹
Philosophische Fakultät Maribor, Slowenien

FUNKTIONEN UND PERSPEKTIVE(N) DER FREMDSPRACHLICHEN LITERATURDIDAKTIK – EINE ERÖRTERUNG

Im Beitrag wird Literaturdidaktik als ein wichtiges Feld verstanden, das viele und verschiedene Funktionen erfüllt oder erfüllen kann. Im pädagogischen Diskurs wird folglich Literaturdidaktik immer aufs Neu, von verschiedenen Blickpunkten her begründet. Um diese Äußerung zu beweisen, werden im Beitrag zunächst einige Versuche der Funktionsauffassungen von namhaften Literaturdidaktikern und, da dies das eigentliche Thema ist, auch von fremdsprachlichen Literaturdidaktikern angeführt und erörtert. Darüber hinaus wird schließlich noch sporadisch auf die Perspektiven der Literaturdidaktik, wie etwa interkulturelle und intramediale Perspektiven, und neue Modelle eingegangen, da sie eine aktuelle fremdsprachliche Literaturdidaktik entscheidend prägen und in den neuen Konzepten stärker vertreten sein sollten.

Schlüsselwörter: Funktionen der (fremdsprachlichen) Literaturdidaktik, Perspektiven, Richtlinien, Literatur lesen

Einleitung

Die Ideologie der ökonomischen Verwertbarkeit als dem Merkmal, das alleine über den Wert von Menschen, Ideen und Werken entscheidet, drängt Kunst an den Rand. (Wintersteiner 2001: 162)

Dass die Literaturdidaktik es schwer hat, sich unter einer solchen Ideologie, die auch die Institution Schule entscheidend mitbestimmt, durchzusetzen, steht außer Zweifel. Im Fremdsprachenunterricht konkretisiert sich dies im verhängnisvollen Schicksal des Literaturunterrichts. Da im Lesen der Literatur kein unmittelbarer Effekt zu sehen ist, wird sie entweder aus dem Unterricht eliminiert oder instrumentalisiert, d.h. zum Erlernen sprachlicher und/oder grammatischer Phänomene eingesetzt. Wintersteiner formuliert in diesem Zusammenhang treffend, „Literatur tritt [sogar] ein ins Universum des DaF-Unterrichts, aber um den Preis, dass sie aufhört, Literatur zu sein“ (2001: 163).

Theoretiker bemühen sich einerseits Fachleute und Laien zu überzeugen, warum man (doch) Literatur lesen sollte. Die zum Teil tatsächlich überforder-

¹ sasa.jazbec@um.si

ten, müden und zum Teil a priori oder aus mangelnder Kompetenz² uninteressierten Leser dagegen, die dazu noch dem Charme und Reiz anderer Medien unterliegen, gehen meist nicht mit der Meinung der Theoretiker konform. Ferner widerlegen die Meinung der Theoretiker jene Leute – und davon gibt es nicht wenige – die ohne Literatur durchs Leben steuern und somit Wind in den Segeln der Nicht-Leser sind. Trotz des Überflusses an audiovisuellen und elektronischen Medien wird heute – und mag das noch so paradox klingen – mehr gelesen denn je, nur nicht „Belletristik“. Der Bedarf nach gewandten, kritischen Lesern bzw. Medienrezipienten und nicht nur bloß Rezipienten ist und wird also immer größer. Darin liegt auch einer der Gründe, die für das Lesen von Literatur sprechen.

Warum also doch Literatur lesen? Welche Funktionen übt Literaturlesen heute aus? Welche Dimensionen im Leben eines modernen Menschen kann das Literaturlesen produktiv und konstruktiv auffüllen? Auf diese Fragen wird in dem vorliegenden Beitrag eingegangen. Da der fremdsprachliche Literaturunterricht am Beispiel des DaF-Unterrichts auf die Funktionen hin diskutiert wird, werden einige exemplarische Funktionsauffassungen von namhaften Literaturdidaktikern aus Deutschland bzw. deren Auszüge präsentiert. Ferner werden auch einige Funktionsauffassungen fremdsprachlicher DaF-Literaturdidaktiker, zuerst einzeln und dann auf die Gemeinsamkeiten hin dargestellt: Es geht um die Auffassungen von Gerhard Haas (1982), Harald Weinrich (1985), Günther Jarfe (1997), Clemens Kammler (1998), Elisabeth K. Paefgen (1999), Werner Günter Lange (2000) und Werner Wintersteiner (2001). Es folgt auch eine kurze Darstellung des Lesemodells von Ewa Burwitz Meltzer (2007) und des auf der Theorie der siebenfachen Fremdheit basierten Kompetenzmodells von Neva Šlibar (2011). Schließlich wird versucht, noch die Perspektiven anzudeuten, die bei der Konzeptualisierung einer gegenwärtigen fremdsprachlichen Literaturdidaktik unbedingt mit einbezogen werden sollten.

Funktionen des Literaturunterrichts

Die Funktionen des Literaturunterrichts werden zuerst vom Blickpunkt der Literaturdidaktiker, dann noch fremdsprachlicher Literaturdidaktiker diskutiert. Die beiden Profile der Forscher beschäftigen sich zwar mit der Vermittlung und Rezeption von Literatur, in unserem Fall deutschsprachiger Literatur, ihre Forschungsfelder sind aber zum Teil sehr unterschiedlich. Insofern scheint es sinnvoll, darauf getrennt einzugehen.

Der Blickwinkel der Literaturdidaktiker

Die Frage, warum man lesen soll oder im Fachjargon, was die Funktionen des literarischen Lesens sind, ist eine entscheidende Frage, die sich die Literaturdidaktik stellt. Die Problemstellung der Literaturdidaktik umriss

2 Weil sie die Lesekompetenz noch nicht ausreichend entwickelt haben, bzw. weil sie die Wirkungen der Literatur noch nicht erfahren haben.

Klaus-Michael Bogdal, indem er sich fragte, was erbringe die Vermittlung von Literatur heute für die Lebensentwürfe der Individuen und worin sei Literatur weiterhin unersetzbar (2002: 29). Eine interessante Auffassung des Forschungsgegenstands, die nur aus verschiedenen Perspektiven heraus und somit immer partiell erörtert werden kann.

Von der Annahme der Balance von kognitiven und emotiven Anteilen im Unterricht ausgehend, konzipiert Gerhard Haas seine Funktionsauffassung des Literaturunterrichts, die er in acht Kompetenzen unterteilt.

- Die *kommunikative Kompetenz* (bezieht sich auf die Befriedigung genereller anthropologisch-sozial begründeter Informations- und Kommunikationsbedürfnisse);
- die *kritische Kompetenz* (umfasst die Fähigkeit, Texte auf unterschiedliche Aspekte hin kritisch zu untersuchen);
- die *poetische Kompetenz* (damit bezeichnet Haas die Fähigkeit, literarische Texte in ihrer Gemachtheit bzw. spezifischen Kodierung zu verstehen);
- die *emanzipatorische Kompetenz* (betrifft die Ausbildung der Fähigkeit, Texte frei zu wählen und auch im Bereich der Rezeption selbstständig zu handeln);
- die *kreative Kompetenz* (bezieht sich auf das Bedürfnis der Menschen, Erfahrungen zu machen, die über das Faktische, Reale hinausgehen und auf den Bereich des Potenziellen zielen);
- die *emotive Kompetenz* (beschreibt die Befriedigung von Genussbedürfnissen, die literarische Texte auch als sinnhaft-affektiv-emotive Erfahrung legitimiert und literarische Texte im positiven Sinne des Wortes 'genießen' lässt);
- die *Projektionskompetenz* (ermöglicht dem Leser, seine Erfahrungen projektiv zu übersteigen, mit solchen, die über das Faktische hinausgehen);
- die *Handlungskompetenz* (bezeichnet die Fähigkeit des Rezipienten, seine Bedürfnisse durch Tätigwerden zu befriedigen) (vgl. Haas 1982: 10-14).

Die Differenzierung der Kompetenzen von Haas ist zeitlich gesehen zwar bereits drei Jahrzehnte alt, aber in dem heutigen, auf Kompetenzen basierenden Unterricht sehr aktuell. Eine genauere Auseinandersetzung mit den einzelnen Kompetenzen würde jedoch ihre Aktualisierung, Umformulierung deutlich machen.

Kammlers (1998) Ansicht nach, bestünde die besondere pädagogische Bedeutung des Literaturunterrichts – sein „Nutzen fürs Leben“ – „in der exemplarischen Bewußtmachung des Anderen, Gegenläufigen, das sich dem eigenen Sinnprojekt nicht unterordnen läßt in der Erkenntnis der prinzipiellen Relativität fremder wie eigener Geltungsansprüche bzw. Sinnzuweisungen“ (1998: 142). Diese Erfahrung ist wichtig, wenn man sich der Heterogenität der Bewusstseins- und Lebensformen bewusst ist und wenn man fähig sein will, sie zu tolerieren.

Paefgen (1999) hebt Roland Barthes aufgreifend hervor, Literatur sei ein altes Medium, sie enthalte historisches Wissen aus „den Zwischenräumen der Wissenschaften“ über Menschen und Welt und vermittele dieses – langsam und mit langer Weile – in einer anderen als der Alltagssprache (1999: 158). Dies ist eine sehr knappe aber desto treffendere Formulierung der Eigenart und des Eigenwerts des literarischen Lesens oder die Funktion, die genuin der Literatur zuzuschreiben ist.

In dieser Erörterung der Funktionsauffassungen von Literatur scheint es interessant und wichtig auch Lange (2000) aufzunehmen. Er fasst die Funktionen des literarischen Lesens vor dem Hintergrund der Kinder- und Jugendliteratur auf. An den Anfang seiner Überlegungen stellt er so die Unterhaltungsfunktion, die seines Erachtens in der Kinder- und Jugendliteratur (KJL) allgemein gültig zu sein scheint. Ferner konstatiert er zentrale Funktionen in der *entwicklungs- und sozialpsychologischen, informatorischen, kritisch-reflektorischen und ästhetischen* Hinsicht, allerdings nach individueller Ausprägung der Leser.

Die KJL hat, so Lange, die Identifikationsbedürfnisse zu befriedigen, weil die Literatur wegen ihrer Alters- und Rezipientenorientierung in besonderer Weise Rückschlüsse auf die eigene Situation des Lesers zulasse; daher könnten Reflexionen in Gang gesetzt und Anstöße für Verhaltensveränderungen initiiert werden (Kacjan 2011). Ferner liefere sie die „Informationen über fremde Völker und ferne Zeiten [...] über geographische, politische, historische und anthropologische Themen“ (Lange 2000: 850). Sie stelle Denk-, Verhaltens- und Handlungsmuster vor und rege zu kritischem Nachdenken über sie an, zur Übertragung dieser Muster auf die Realität und/oder zu ihrer Infragestellung. Weiterhin ermögliche die KJL den Jugendlichen Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten zu sammeln, weil sie „in ihren Sprach- und Darstellungsmustern den Gefühls- und Denkmustern, den Erfahrungen und Verhaltensweisen der jungen Leser“ besonders entspricht (Ebd.). Folglich gelingt es der KJL besser, „die Kinder und Jugendlichen zum Lesen zu verlocken, vor allem auch zum Lesen einer epischen Langform, die ja an die Leserinnen und Leser in Bezug auf Konzentration, Ausdauer und Imaginationskraft hohe Anforderungen stellt“ (Ebd.).

Langes Funktionsunterteilung verspricht zunächst eine systematische Funktionsauffassung. Bei der Beschreibung der einzelnen Funktionen geht Lange dann aber nicht so systematisch vor. Im Gegenteil, eine genauere Betrachtung der Funktionen erscheint umstritten und hält die Gegenargumente kaum aus. Will beispielsweise ein Schüler seinen Drang nach tatsächlichen landeskundlichen Informationen stillen, dann wird er meines Erachtens nicht nach einem literarischen Text greifen, sondern nach Quellen im Internet oder in Sachbüchern, Lexika, Enzyklopädien. Es wäre auch falsch, die Kinder, deren Grenze zwischen Fiktionalität und Realität noch fließend ist, in dem Sinne zu ‘erziehen’, da die ‘Fakten’ in der Literatur stets einer subjektiven Sicht un-

terworfen sind.³ Auch die Funktionen in ästhetischer Hinsicht sind nach Lange sehr vage definiert, und verdienten eher den Titel „Erziehung zum Lesen“.

2.2 Der Blickwinkel der fremdsprachlichen Literaturdidaktiker

Die wichtigste Funktion des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und somit des fremdsprachlichen literarischen Lesens schlechthin ist in Jarfes 'ehrlicher' Antwort auf die Frage, warum wir lesen, enthalten.⁴

Etwa um der Erkenntnis formalästhetischer Strukturen willen, von denen wir meinen, sie unseren Schülern abverlangen zu müssen? Hier liegt doch offenbar ein gigantischer Selbstbetrug vor. Wir lesen, weil wir ein Urvergnügen daran haben, uns eine Geschichte erzählen zu lassen, weil uns ein Thema interessiert, ein Problem fesselt, weil uns eine Situation oder Figurenkonstellation nahegeht, weil von uns selbst Erlebtes durch das Erzählte eine Klärung oder Vertiefung erfährt (Jarfe 1997: 15, Hervorhebung S.J.).

Um den oben besprochenen Abgrund zwischen Theorie und Praxis zu überbrücken, ging Jarfe als fremdsprachlicher Literaturdidaktiker von der primären Lesepraxis aus und fasste klar und deutlich die gängige Vorstellung vom Lesen der Literatur zusammen. Die sog. „private Lektürepraxis“ stellte ihm, und ich pflichte ihm bei, den Anknüpfungspunkt für alle weiteren Diskussionen über den Literaturunterricht. Verfäht man anders, beteuert Jarfe, dann wird der Literaturunterricht „zu einem absurden Ritual verdammt“ (1997:15).

Im Literaturunterricht, im fremdsprachlichen Literaturunterricht noch intensiver, muss in erster Linie erreicht werden, dass Schüler überhaupt Literatur lesen bzw. dass sie bereitwilliger Literatur lesen. Ferner müssen Schüler aufgefordert werden, subjektive Lesarten zu entfalten und über ihre verschiedenen Verständnisse engagiert(er) zu diskutieren. Jarfes Betrachtung des Literaturunterrichts, dessen primäre Funktion als „Propädeutik des Le-

3 Was das Setzen der Grenze zwischen der Fiktionalität und 'Realität' betrifft, sind sich die Fachleute uneinig. Nach Piaget (1977) sollte sie sich mit dem Übergang des Kindes aus der Phase des 'anschaulichen Denkens' in die Phase der 'konkreten Operationen' etwa im Alter von 6-7 Jahren oder mit der Einschulung etablieren. Anhand der veränderten Lebensbedingungen, die die Rezeption der Kinder grundlegend verändert haben und noch immer verändern, musste Piagets Theorie erneut empirisch überprüft werden. Kordigel (2002) führte eine umfangreiche empirische Studie durch und kam zu den Ergebnissen, dass sich die Grenze zwischen der Fiktionalität und 'Realität' stufenweise stabilisiert, im Idealfall gegen 9 Jahre. Die Entwicklung läuft in vier Stufen ab und wie der Forschung zu entnehmen ist, ist der Übergang fließend. Sie hebt noch hervor, dass es Leute gibt – und zwar sind das keine Einzelfälle – die eigentlich nie die höchste Stufe erreichen und sie erinnert dabei an das „Phänomen“ und die Wirkung der Fernsehserie „Esmeralda“, die vor ein paar Jahren in Slowenien zu beobachten waren (zusammengefasst nach dem Inaugurationsvortrag Kordigels unter dem Titel „Razvitanje sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo“, 19. 12. 2002).

4 Jarfe (1997) machte eine Bestandsaufnahme der Theorie und Praxis des fremdsprachlichen (englischen) Literaturunterrichts in Deutschland und konstatierte eine große Kluft zwischen der fortschreitenden, attraktive Konzepte hervorbringenden Theorie und der schulischen Praxis, wo sie nur sporadisch zur Anwendung kommen.

sens” (Ebd.) verstanden werden kann, kann auch falsch gedeutet werden, davor warnt auch Jarfe selbst, wenn der Funktion zufolge literarische Texte nur „zum bloßen Gesprächsanlaß“ degradiert werden. Insofern glaubt Jarfe zu Recht hervorheben zu müssen, „die Schüler sollen nicht entbunden werden einen literarischen Text sehr gründlich und genau zu lesen“ und ihre erwünschten subjektiven Lesarten sollen sie ständig „am Text [...] kontrollieren und revidieren“ (Ebd.: 26).

Weinrich betrachtete gründlich die Situation im Sprachunterricht der 80er Jahre und kam zu den noch heute aktuellen Schlüssen: Der Sprachunterricht, der aus den „Elementen Begriff, Regel und Beispiel“ und zusätzlich noch aus der Ausnahme besteht, und der sich bemüht, die fremde Sprache möglichst vertraut und vereinfacht darzustellen, ist „permanent von der Langeweile bedroht“ (1985: 223, 226). Literatur im Unterricht dagegen sieht er als ein optimal geeignetes Gegenmittel gegen diese Gefährdung oder anders formuliert: „Die Literatur empfiehlt als Heilmittel gegen die Langeweile vorzugsweise – Literatur“ (Ebd.). Die Literatur kann den Unterricht auflockern und sie kann durch Hervorrufen des sinnlichen Vergnügens die Motivation steigern.

Um Missverständnissen bezüglich Weinrichs Plädoyers für den Literaturunterricht vorzubeugen, muss betont werden, dass die Literatur nicht nur wegen ihrer ‘Unterhaltsamkeit’ den Unterricht interessanter macht, sondern wegen ihrer „gewisse[n] Dosis der Fremdheit“, die die Neugier und das Interesse weckt und somit zu einer verlangsamten, vertieften, intensiven Lektüre anregt (Wintersteiner 2001: 165, Šlibar, 1997, 2011).

Obwohl die These Weinrichs angebracht ist, löst sie einige Einwände aus. Schüler seien im Grunde an Literatur nicht sehr interessiert. Literaturlesen bedeutet oft, sich mit Regelverstößen zu konfrontieren. Dies sei besonders problematisch für Schüler, da sie erst die Sprachregeln erwerben. Ferner sollte die Literatur die bereits überforderten Schüler noch zusätzlichen Anstrengungen aussetzen, u. a. m. All das sind Argumente, die Lehrkräfte anhand ihrer Vorstellung von Schülern darlegten und heute noch darlegen. Berichte der Lehrer, die mit literarischen Texten nach angemessenen didaktischen Ansätzen arbeiten, sprechen nicht dafür. Sie sind lediglich ein Beweis dafür, dass Lehrer ihre Schüler oft falsch beurteilen und unterschätzen.

Wintersteiner (2001) unterscheidet im Anschluss an Harald Weinrich vier Funktionen des Literaturunterrichts.

Literatur			
Sprachmaterial <i>der besonderen Art</i>	Landeskunde <i>eigener Standpunkt</i>	language awareness <i>alle Sprachen</i>	literarische Bildung <i>Literaturverständnis</i>

Der Einsatz literarischer Kunstwerke bietet spezifische Möglichkeiten: literarische Texte können als Sprachmaterial verwendet werden, d.h. das Sprachmaterial wird tatsächlich unter die Lupe genommen, aber im Sinne des Bewusstmachens der Besonderheiten poetischer Sprache. Die 'relevante' Behandlung literarischer Texte im Unterricht erhöhe die sprachliche Verstehens- und Ausdruckskompetenz – wozu nicht zuletzt der Sprachunterricht tendiert – und fördere die Entwicklung der language awareness, worunter Wintersteiner „Reflexion sprachlicher und kultureller Vielfalt“ versteht (2001: 164). Weiterhin lesen einige Leser literarische Texte als eine Quelle landeskundlicher Informationen. Auch dies ist nicht ganz abwegig, wenn man voraussetzt, dass es sich um keine Fakten handelt, sondern darum, dass im Text eine subjektive Sicht präsentiert wird. Die Realisierung aller drei Funktionen trägt zur literarischen Bildung bei, d.h. zum „Wissen und Verständnis für die Funktion der Literatur“, womit die vierte Funktion bereits mit einbezogen ist (Ebd.).

Wintersteiners Erörterung der Funktionen erscheint wichtig, weil er auf die sog. language awareness aufmerksam macht, die bei den meisten Literaturtheoretikern nicht extra behandelt wird, sondern unter dem Begriff Landeskunde oder literarische Bildung subsumiert wird.

Perspektiven der gegenwärtigen (fremdsprachlichen) Literaturdidaktik

Die gegenwärtige Literaturdidaktik, sowohl die Literaturdidaktik als auch fremdsprachliche Literaturdidaktik befinden sich in einem Feld, das interdisziplinäre Forschungsdisziplinen stets vorantreiben. Verschiedene Ansätze, Literatur- und Kultur- und Medienwissenschaften fassen den Begriff Literaturdidaktik neu auf. Es wird oft für die Erweiterung der Literaturdidaktik zu einer Kulturdidaktik plädiert, intertextuelle Ansätze und intermediale sind darin immer stärker vertreten und das führt zu einer grundlegenden Umstrukturierung der Literaturdidaktik, somit auch des fremdsprachlichen Unterrichts und der Funktionen, die sie erfüllen (Surkamp 2007).

Die neuen Konzepte der Literaturdidaktik im muttersprachlichen Literaturunterricht sowie das bildungspolitische Paradigma und curriculare Richtlinien in Deutschland, so Burwitz-Melzer (2007), wurden auf der Grundlage der Ergebnisse der PISA-Studie und anderer Messungen (bspw. IGLU, DESI...), in denen die Lesekompetenzen heutiger junger Leser als nicht gut entwickelt festgestellt wurden, gründlich durchdacht und geändert. Die muttersprachliche Literaturdidaktik hat auf diese für das Lesen und das literarische Lesen ungünstige Ergebnisse entsprechend reagiert, was aber für die fremdsprachliche Literaturdidaktik nicht behauptet werden kann. Obwohl die Lesekompetenzen und folglich auch die literarischen Lesekompetenzmodelle des muttersprachlichen Literaturunterrichts eine Grundlage darstellen, aus der dann die fremdsprachlichen literarischen Lesekompetenzmodelle abgeleitet werden, wird hier aus Platzgründen im Weiteren nur auf die Herausforderungen und Perspektiven der fremdsprachlichen Literaturdidaktik eingegangen.

3.1. Gegenwärtige fremdsprachliche Literaturdidaktik

Die aktuelle Lage der fremdsprachlichen Literaturdidaktik kann man m. E. durch unterschiedliche und verschiedenartige, auch zeitlich gesehen verschieden alte Faktoren charakterisieren: Sie ist durch mediale Änderungen und Veränderungen, durch die aktuelle, ungünstige politische Situation in Europa, durch PISA sowie entscheidend und betont ungünstig durch den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) geprägt. Burwitz-Melzer beschreibt diese Situation im fremdsprachlichen Literaturunterricht als „relative Orientierungslosigkeit“, aus der Auswege aufgezeigt werden sollen (2007: 127). Das Hervorheben von pragmatisch-utilitaristischen Dimensionen im Leben junger Menschen, Oberflächlichkeit und persönlichkeitsferne Konzepte seien fatal für die muttersprachliche und zusätzlich noch für die fremdsprachliche Literaturdidaktik. Zydaniß befürchtet sogar ein dringendes Einstellen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sowie des Fremdverstehens auf das outputorientierte Denken, ansonsten kann die bisherige bescheidene Rolle der Literaturdidaktik im DaF-Unterricht völlig ausgeblendet werden.

Eine intensive Auseinandersetzung mit den Publikationen zum Thema aktuelle fremdsprachliche Literaturdidaktik führt zur folgenden Schlussfolgerung: Im Vergleich zur muttersprachlichen Literaturdidaktik zwar spät aber doch nicht zu spät greifen auch die fremdsprachlichen Literaturdidaktiker die aktuelle Lage auf. Sie entwickeln Lesemodelle (bspw. Burwitz-Meltzer 2007), kompetenzorientierte Lesemodelle (bspw. Šlibar 2011) und gehen in den Studienbüchern auf den Lernbereich Literaturlesen deskriptiv ein (bspw. Rösch 2011) u.a.m. Bevor darauf kurz eingegangen wird, scheint es aber wichtig, die Folgen des weltweit aktuellen und sprachenübergreifenden Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die fremdsprachliche Literaturdidaktik darzustellen. Dies ist auch ein Punkt, den fast alle Fachleute, fremdsprachliche Literaturdidaktiker in ihren Publikationen aufgreifen und ihm kritisch gegenüberstehen.

3.2. Fremdsprachliche Literaturdidaktik nach GER

Der Europarat veröffentlichte 2001 ein für das Fremdsprachenlernen ohne weiteres wichtiges Dokument, ein universales Bewertungskonzept für das Fremdsprachenlernen. Es ist pragmatisch orientiert, auf die sprachlichen Fertigkeiten ausgerichtet und darin dominieren alltägliche Diskurse. Dies ist an und für sich nicht problematisch, im Gegenteil sogar, somit wird das Dokument universell und erreicht tatsächlich viele Sprechende und Lehrende. Was dabei nicht so gut ist, ist die Tatsache, dass interpretative, interkulturelle, reflexionsfördernde Fähigkeiten, sowie die Bereiche, wie bspw. Literatur ausgeblendet wurden. Literatur wird darin bspw. auf die höchsten Niveaus der Sprachbeherrschung platziert oder mit Burwitz-Meltzer gesprochen, bewusst ausgeschlossen. Die fremdsprachliche Literaturdidaktik, die eigentlich ihre Position in der DaF-Didaktik noch nicht relevant etablierte, wurde somit wie-

der (dies war bereits vor Jahren der Fall) mit dem elitären Verständnis begleitet und wieder auf ein Piedestal gestellt, vom dem sie nur schwer und langsam herunter gekommen war.

Laut den Kann-Beschreibungen im GER kann eine Person auf dem B2-Niveau „zeitgenössische, literarische Prosatexte“ lesen und verstehen. Auf C1-Niveau kann sie „literarische Texte“ rezipieren und „Stilunterschiede“ wahrnehmen. Auf C2-Niveau kann sie literarische Werke mühelos lesen und verstehen und sich damit schriftlich auseinandersetzen“ (Europarat 2001).

Betrachtet man die Wortwahl in den Kann-Beschreibungen des GER bezüglich Literatur, dann kann man feststellen, dass der auf dem Niveau B1 und B2 verwendete Begriff *Text*, *literarischer Text* auf dem Niveau C1 *literarisches Werk* genannt wird. Dies kann man laut Rösch als ein Hindeuten auf eine anspruchsvollere Literatúrauswahl verstehen (2011:124). Ferner zeigt die Wortwahl auf der Ebene der Tätigkeiten (*lesen und verstehen, rezipieren und wahrnehmen, mühelos lesen und verstehen und sich schriftlich auseinandersetzen*), dass im GER die rezeptiven Fertigkeiten stark dominieren und die komplexeren und produktiven erst auf das höchste Niveau gehören.

Burwitz-Meltzer (2007: 129f) hebt dazu auch noch einen wichtigen, ihrer Auffassung nach schärfsten Kritikpunkt hervor: die Skala im GER vermittelte den Eindruck, das Lesen sei eine eindimensionale Fertigkeit und bestehe aus Leistungen, die ohne Kontext bewältigt werden müssten und könnten. Sie vermisst in der Skala zentrale Aspekte wie: landeskundliches Wissen, interkulturelles Einfühlungsvermögen, Begleit- und Anschlusskommunikation, Ambiguitätstoleranz usw. Man soll ja im fremdsprachlichen Literaturunterricht nicht nur Inhaltsaspekte besprechen, sondern sie diskutieren, Sinnaspekte, interkulturelle Aspekte dazu erschließen und sie darüber hinaus reflektieren.

Der schnelle Blick auf die Tendenzen, die im GER für die Literatur, indirekt für die fremdsprachliche Literaturdidaktik formuliert werden, genügt, um zu zeigen, dass es die Literaturdidaktik nach dem GER noch schwerer hat, sich relevant durchzusetzen als vor dem GER. Trotzdem gibt es fremdsprachliche Literaturdidaktiker, die sich mit diesem Feld auseinandersetzen und es somit vorantreiben.

3.3 Das outputorientierte Denken in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik

Fachleute griffen Zydatís' (oben bereits erwähntes) Plädoyer auf, fremdsprachliche Literaturdidaktik sollte sich auf das outputorientierte Denken, auf die sog. „Ertragsperspektive“ einlassen. Das bedeutet, fremdsprachliche Literaturdidaktik soll Aufgaben entwickeln, die den angestrebten Lernzielen standhalten. Ferner soll sie empirische Forschungsprojekte durchführen, die zeigen, dass über anspruchsvollere fiktionale Texte und bedeutungsvolle Themen „mehr“ und noch anderes gelernt wird als mit vergleichsweise trivialen Inhalten und expositorischen Texten. Die Fremdsprachendidaktik insgesamt sollte

in der Lage sein, zu „demonstrieren“, dass es sich lohnt, in die allgemeinbildenden Ziele des Fremdsprachenunterrichts zu investieren (Zydatis 2005: 297).

Burwitz-Melzers Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht kann man als eine konkrete Antwort auf dieses Plädoyer verstehen. Das Modell enthält eine Matrix, die einerseits motivationale, kognitive und affektive, interkulturelle Kompetenzen sowie Kompetenzen der Anschlusskommunikation und der Reflexion enthält und sie andererseits auf fünf verschiedenen Niveaus detailliert beschreibt: Erwartungshaltung aufbauen und erhalten, Sinnkonstitution I, Sinnkonstitution II, interkulturelle Kompetenzen und Recherchekompetenzen fördern (Burwitz-Melzer 2007: 140ff).⁵

Die Matrix ist als ein sich nicht erschöpfendes, flexibles und auch individuell einsetzbares Instrument zu verstehen, das differenzierte Arbeit ermöglicht und Aufschluss über die Art der Fertigkeiten und Fähigkeiten gibt, die in dem jeweiligen Aufgabenbereich erreicht, geschult bzw. gefördert werden sollen.

Šlibars Auffassung von der Wirkung der Literatur, die sie, auch im Sinne Zydatis eines outputorientierten Denkens, eigentlich außerhalb der Kunst platziert, kann auch als ein Versuch verstanden werden, der zeigt, dass es sich lohnt, in die Vermittlung, in die Rezeption von literarischen Texten zu investieren. Die Wirkung der qualitativ hochwertigen Literatur verortet Šlibar in der Persönlichkeitsentwicklung und individuellen Emanzipation (Erziehung zur Mündigkeit), der Förderung der Gemeinschaftsfähigkeit (Erziehung zur Toleranz), aber auch im Veränderungswillen, dem persönlichen und kollektiven, sowie in der Innovationsfähigkeit (Modellieren, Konstruieren, Phantasie, Kreativität) (Šlibar 2011: 16).

Diese Wirkungen sind eigentlich langfristige, schwer messbare und auch schwer nachweisbare Ergebnisse des Akkulturationsprozesses. Den Weg dazu bahnt die Autorin mit konkreten didaktischen Vorschlägen, die auf einem genau durchdachten, mehrdimensionalen Modell basieren. Das Modell ist als ein Orientierungsmittel für die Bewegung im „Freiraum Literatur“ zu verstehen. Es ist spezifisch und originell, indem es auf der Theorie der siebenfachen Fremdheit der Literatur (diskursbedingte, kulturelle, systembedingte, funktionale, strukturelle, rezeptive, situative Fremdheit) beruht, diese dann mit „den Kompetenzen für die Literatur und fürs Leben“ verbindet (systemische Kompetenzen, funktionale Kompetenzen, strukturelle Kompetenzen, Rezeptions- und Verarbeitungskompetenzen, diskursive – metaliterarische – reflexive Kompetenzen, produktive Kompetenz) und somit einen Rahmen für die Formulierung von Unterrichtszielen und Planung eines erfolgreichen, kompetenten, fremdsprachlichen Literaturunterrichts gründet.

Rösch (2011) geht in ihrem Buch deskriptiv vor und beschreibt die Lage der Literaturdidaktik. Darin verweist sie auf Aspekte, die hier auch bereits thematisiert wurden (GER, Lesekompetenzen, literarische Bildung u. a. m.),

5 Die Matrix kann hier leider nicht ganz dargestellt werden, sie erinnert aber strukturell sehr an die Kann-Beschreibungen des GERS, nur hier werden sie zu Soll-Beschreibungen.

und noch auf einen neuen, der hier auch kurz skizziert wird. Die Rede ist von den Überlegungen zu einer multi-, trans- oder intermedialen Literaturdidaktik. Während die multimediale Literaturdidaktik auf den Literaturunterricht im Medienverbund setzt (dasselbe Werk wird in verschiedenen Präsentationsformen behandelt), geht die transmediale Literaturdidaktik davon aus, dass literarische Kompetenz im Umgang mit Literatur in der einen Präsentationsform auf den Umgang mit Literatur in einer anderen Präsentationsform übertragen werden kann und nur punktuell durch medienspezifische Aspekte ergänzt wird. Intermediale Literaturdidaktik dagegen beschäftigt sich mit der Intermedialität in der Literatur, das bedeutet, dass sie das Verhältnis und die Wechselwirkung zwischen verschiedenen Medien in einem Werk oder in der Literatur allgemein oder in der Literaturdidaktik reflektiert (Rösch 2011: 104).

Diese kurze Darstellung zwei neuer, aktueller Modelle für die Literaturdidaktik, das Lesekompetenzmodell von Burwitz-Meltzer und das auf der Theorie der siebenfachen Fremdheit basierende Kompetenzorientierte von Šlibar sowie Röschs Überlegungen weisen deutlich darauf hin, dass die Literaturdidaktik und auch die fremdsprachliche Literaturdidaktik stets einem Wandel unterworfen sind und immer in neuen Kontexten diskutiert werden bzw. mit neuen Dimensionen bereichert werden.

Abschließende Gedanken

Literaturdidaktik und die Funktionen des literarischen Lesens waren der Diskussionsschwerpunkt des Beitrags. Wenn man die angeführten Funktionsauffassungen auf einen gemeinsamen Nenner hin untersucht, dann kann man feststellen, dass darin folgende Funktionen implizit oder explizit mitschwingen: Unterhaltung, Provokation, Sensibilisierung und Bildung. Es ist unumstritten, dass die Literaturdidaktik es nicht leicht hat, sich heute durchzusetzen, einen relevanten Platz im Unterricht zu finden und sich auch unter den Forschungsdisziplinen zu etablieren. Die entscheidendsten Problemfelder, wie der nicht direkte und kurzfristige Effekt des literarischen Lesens, die Eliminierung der Literatur aus dem Unterricht, die Fokussierung des DaF-Unterrichts auf sprachliche und grammatische Phänomene oder die Instrumentalisierung der Literatur im DaF-Unterricht, sowie die Aktualität und Dominanz der neuen Medien sind für die bereits existierenden literaturdidaktischen Konzepte und auch Funktionsauffassungen folgenreich.

In Zukunft sollen weitere neue Konzepte und Modelle vorgeschlagen werden, die den für die Literaturdidaktik und für das literarische Lesen folgenreicheren Tendenzen mehr entgegen kommen werden. Es ist sehr wichtig, dass Literatur weiter gelesen und behandelt wird, dass dabei die interkulturellen und intramedialen Perspektiven stärker berücksichtigt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, noch einmal zu betonen, dass die Tendenzen, wie etwa die oben bereits erwähnte pragmatisch-utilitaristische Dimension beim Literaturlesen stärker hervorzuheben, sich als Literaturdidaktiker auf das outorientierte Denken einzustellen, neue Medien stärker einzubeziehen usw., die Literaturdidaktik unterschiedlich zusätzlich mit neuen Aspekten zu akzen-

tuieren, nicht die genuin der Literatur zugeschriebene Funktion beschatten dürfen. Diese ist m. E. und in Anlehnung an Paefgen, Wissen, historisches Wissen, spezifisches Wissen aus den Zwischenräumen der Wissenschaften über Menschen und Welt zu vermitteln und was noch wichtiger und für das Literaturlesen eigenartig ist: *langsam und mit langer Weile lesen*. Es geht um die Funktion, die das Leben eines modernen Menschen produktiv und konstruktiv auffüllt, seine Wissenshorizonte erweitert und heute sehr wichtige Toleranzkompetenz entwickelt. Jedes neu entwickelte Modell, jedes literaturdidaktische Konzept, jede Funktionsauffassung, die auf den bereits existierenden aufbaut, sie modifiziert und erweitert, kann/soll als ein wichtiger Beitrag zur Etablierung der Literaturdidaktik und folglich auch des literarischen Lesens verstanden werden.

Literatur:

- Bogdal 2002: K. M. Bogdal, Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien, in: Bogdal/Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 9-30.
- Burwitz-Melzer 2007: E. Burwitz-Melzer, Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht, in: Bredella/Hallet (Hrsg.), *Handbuch. Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT, 127-157.
- Europarat 2001. Europarat, *GER Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al: Langenscheidt.
- Haas 1982: G. Haas, Lesen als mehrperspektivisch-situationsbezogener Prozeß, in: Haas (Hrsg.), *Literatur im Unterricht*, Stuttgart: Reclam, 9-18.
- Surkamp 2007: C. Surkamp, Literaturdidaktik, in: Hallet/Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer, 137-141.
- Jarfe 1997: G. Jarfe, *Literaturdidaktik – konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Kacjan 2011: B. Kacjan, Dialog und gegenseitiges Verständnis über Grenzen hinweg-Entwicklung einer nationalen und „Europäischen Identität“ mit Hilfe des DaF-Unterrichts, in: Duh/Seebauer (Hrsg.), *Beiträge zum „Internationalen Jahr der Jugend“*, Wien, Berlin: Lit, cop., 92-101.
- Kammler 1998: C. Kammler, Vom Nutzen und Nachteil des Literaturunterrichts für das Leben, in: Köhnen (Hrsg.), *Wege zur Kultur: Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New Bern/New York/Paris/Wien: Lang, 137-152.
- Lange 2000: G. Lange, Zur Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2*, Göppingen: Wilhelm Jungmann, 942-967.
- Paefgen 1999: E. Paefgen, *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Rösch 2011: H. Rösch, *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag GmbH.
- Šlibar 2011: N. Šlibar, *Wie didaktisiere ich literarische Texte?* Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Šlibar 1997: N. Šlibar, *Im Freiraum Literatur*, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana.

Weinrich 1985: H. Weinrich, *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsch Verlags-Anstalt.

Wintersteiner 2001: W. Wintersteiner, Doppelte Fremdheit, in: Kuri/Saxer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle*, Innsbruck/Wien/München/Bozen: StudienVerlag, 162-180.

Zydatiř 2005: W. Zydatiř „Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen“, in: Bausch/Burwitz-Melzer/ Königs/Krumm (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*, Tübingen: Narr, 272-280.

Саша Јазбец

ФУНКЦИЈЕ И ПРЕСПЕКТИВА(Е) ДИДАКТИКЕ СТРАНИХ КЊИЖЕВНОСТИ – НАУЧНА РАСПРАВА

Резиме

У предметном раду дидактика књижевности се сматра важном области која испуњава или може да испуни многе различите функције. У педагошком дискурсу се дидактика књижевности заснива се увек из почетка и из различитих перспектива. У раду се, како би се ова тврдња доказала, најпре наводе и објашњавају неколики покушаји познатих дидактичара књижевности у одређивању функција дидактике књижевности, а уз то, будући да је ово заправо суштинска тема, и дидактичара стране књижевности. Осим тога спорадично се говори о перспективама дидактике књижевности, као што су интеркултуре и интрамедијалне перспективе, као и о новим моделима, јер они имају пресудан утицај на актуелну дидактику страних књижевности и требало би да буду интензивније заступљени у новим концептима.

Кључне речи: функције наставе књижевности (на страном језику), перспективе, правци, читање књижевности

Примљен децембра 2012.

Прихваћен за штампу децембра 2012.