

*Ilona Feld-Knapp (Budapest)*

# Literaturdidaktische Modelle für den Deutschunterricht

## 1. Der literarische Text im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Wenn wir die fachdidaktische Literatur der letzten Jahre im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache im Spiegel literarischer Texte im Unterricht untersuchen, können wir feststellen, daß sich der Stellenwert und die Funktion von Literatur im Deutschunterricht wesentlich verändert haben. Die Möglichkeiten der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts wurden bis in die Mitte der 80er Jahre ausgeschöpft.

Aus dem Unbehagen an der einseitigen Orientierung ist eine neue Richtung entstanden, aber nicht mit der Intention, den kommunikativen Ansatz zu überwinden, sondern ihn zu verbessern. Die Literaturdidaktik hat einen Paradigmawechsel erlebt, aus dem Randgebiet ist sie zum zentralen Thema geworden. Literarische Texte haben sich im kommunikativen Unterricht fest etabliert. (WEIß 1992, 122)

*Der literarische Text* als Basis oder Lesetext im pädagogisch orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ein spezielles Phänomen, das nicht nur gelesen und sprachlich bearbeitet wird und dann für die Schüler einen Sprechanaß gibt, sondern die Schüler durch seine Offenheit auffordert, die Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in ihr auszudrücken, was sie betrifft. Wie B. Kast ausführt: „um etwas Eigenes auszudrücken und um etwas darüber zu erfahren, was andere denken und empfinden.“ (KAST 1994, 8)

Die Kategorie der Offenheit ermöglicht es, über die im Text manifesten Aussagen hinauszudenken, sogenannte Leerstellen mit Sinn zu füllen. Die Füllung der Leerstellen kann im Klassenzimmer zu einer echten Kommunikation führen. Statt einer sprachbezogenen Kommunikation (medium-oriented communication) kann eine mitteilungsbezogene Kommunikation (message-oriented communication) entstehen.

Für die Begründung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht ist somit wichtig, daß die Schüler lernen, auf ihre Leseerfahrungen zu achten, sich ihrer Tätigkeiten und Reaktionen bewußt zu werden, sie in der Fremdsprache zu artikulieren, gemeinsam zu klären und zu differenzieren. Auf diese Weise kann es gelingen, echte Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen sich die Schüler über ihre Leseerfahrungen verständigen. Ein solches Vorgehen dient nicht nur dazu, die Motivation für den Fremdsprachenunterricht zu erhöhen, sondern ist auch aus pädagogischen Gründen wichtig. (BREDELLA 1985, 352)

Der literarische Text wird in pädagogischer Hinsicht bedeutsam, wenn wir erkennen, daß der Leser mit seinem Vorwissen, seiner Urteilskraft, seinen Gefühlen und Einstellungen an der Sinnkonstitution beteiligt ist. Der Wiedereinzug literarischer Texte bedeutet also nicht den Rückfall in den alten Literaturunterricht der GÜM, und diese dienen auch nicht als motivierende Zugabe zur Auflockerung des Unterrichts, sondern literarische Texte werden von Anfang an als integrale Bestandteile des Unterrichts eingesetzt.

Um diese Funktion zu erfüllen, sind im Unterricht grundlegende Voraussetzungen nötig, die sich aus dem pädagogisch ausgerichteten didaktischen Konzept des kommunikativen Unterrichts ergeben.

### **1.1. Ziele und Aufgaben der Arbeit mit literarischen Texten im pädagogisch ausgerichteten didaktischen Konzept des kommunikativen Ansatzes**

*Der Deutschunterricht* formuliert seine Ziele nicht losgelöst von den fächerübergreifenden Zielen und begnügt sich nicht mit der Erfüllung pragmatischer Ziele. Er *leistet* einen eigenständigen *Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung* der heranwachsenden Lernenden, der für ihre Suche nach eigener Identität und nach ihrem Platz sehr wichtig ist. Der Unterricht trägt dazu bei, Motivation und Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu entwickeln und die Schüler zu einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit zu führen. Das bedeutet, daß die Schüler lernen, in der Fremdsprache mündlich und schriftlich eigene Verständigungsbedürfnisse individuell angemessen und partnergerecht zu verwirklichen. Sowohl die mündliche und die schriftliche Kommunikation wie auch der Umgang mit Texten müssen auf gegenwärtige schulische und außerschulische Anwendungsmöglichkeiten hin orientiert sein und zugleich den Grundstock für spätere Vertiefungen und Erweiterungen in zukünftigen Verwendungssituationen legen.

Der Unterricht hilft, die Mündigkeit aller Teilnehmer durch Lernprozesse und deren Unterstützung durch Lehrende zu entwickeln bzw. wiederzugewinnen, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, nach Möglichkeit für sich selbst zu sorgen (Kompetenz), sich selbst zu bestimmen (Autonomie). Diese Grundsätze lassen sich in einem Unterricht realisieren, der als ein Dialog zwischen prinzipiell handlungsfähigen Subjekten aufgefaßt wird. Dieses didaktische Handeln muß „feedbackorientiert“ sein. Beide Seiten, Lehrer und Schüler, brauchen immer wieder die Rückmeldung zur Korrektur des Lehr-Lern-Prozesses. Dabei wird das Erreichte nicht nur am gewünschten Ergebnis gemessen, sondern auch an der Ausgangslage und nicht zuletzt am erhofften Prozeßverlauf. Denn schließlich ist der Prozeß dialogischen, personenbezogenen Unterrichts immer nicht nur der Weg, sondern selbst auch Ziel der Lehr-Lern-Arbeit.

## 2.1. Der Paradigmawechsel in der Literaturdidaktik

Die Literaturdidaktik ist, ganz vereinfachend formuliert, die Wissenschaft, die auf Grund literaturwissenschaftlicher Forschungen die Literatur in den Dienst des Unterrichts stellt, den Unterricht sozusagen „bedient“ und für die Lehrer „Stützpunkte“ gibt. Die Grundfrage ist dabei, was im Umgang mit Literatur Priorität hat, was im Mittelpunkt des Interesses steht. Lange Zeit galt die maßgebende Meinung in der Literaturdidaktik, die „das literarische Werk als autonomes, unabhängig von geschichtlichen und gesellschaftlichen Bedingungen verstehbares ästhetisches Gebilde auffaßte.“ (KAST 1995, 7)

Für die Praxis ergab sich daraus, daß der Text bei der Textarbeit im Mittelpunkt stand und der Kontakt zwischen dem Leser und dem Text vom Lehrer durch sich auf die Textinterpretation beziehende Fragen in einem lehrerzentrierten Unterricht hergestellt wurde. Der Leser selbst war im Lektüreprozeß ein passiver Mitspieler, der den Text als etwas Statisches, Abgeschlossenes richtig oder falsch verstand. Die richtige Bedeutung war im Text enthalten. Dieser literaturdidaktische Ansatz wurde aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht in den Fremdsprachenunterricht übernommen, ohne daß man die spezifischen Züge des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigte.

Ab Mitte der 70er Jahre wurde in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsdidaktischer Ansatz entwickelt, der den Leseakt als eine Interaktion zwischen Text und Leser auffaßte.

Ein Text hat immer zwei Autoren: einen, der den Text schreibt und einen zweiten, der ihn rezipiert und ein im Text vorhandenes Sinnpotential konstituiert. Der Text selbst enthält keine Bedeutung, sondern bietet Möglichkeiten zur Konstituierung von Bedeutung an. (KAST 1995, 7)

## 2.2. Der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz und der kommunikative Ansatz

Aus der Sicht der Praxis kann man den leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz und den kommunikativen Ansatz auf einen Nenner bringen. Der leserorientierte Ansatz stellte in den Mittelpunkt den Leser, der seine eigenen Gedanken zu dem literarischen Text äußert. Der kommunikative Ansatz stellte den Schüler in den Mittelpunkt. Der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz und der kommunikative Fremdsprachenunterricht konnten sich in diesem Punkt begegnen. Für die Praxis war es nun die Aufgabe, die jeweiligen Besonderheiten der Leserposition des Schülers zu entdecken. Im Verlauf der Diskussion um die pädagogische Perspektive des Fremdsprachenlernens in der Schule kam es zu einer Neuentdeckung der didaktischen Qualitäten literarischer Texte. Auf dieser Basis konnte der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz der Literaturwissenschaft Einzug in den schulischen Fremdsprachenunterricht halten. Die Grundfrage lautete, wie der Schüler, durch literarische Texte angesprochen, zur mitteilungsbezogenen Kommu-

nikation befähigt werden kann, wobei er als aktiver Sprachlerner in einem schülerorientierten Unterricht mit der fremden Sprache handelt.

Sich von einem literarischen Text angesprochen zu fühlen, setzt das Verstehen des fremden Textes voraus. In der Diskussion über Verstehen und Umgang mit literarischen Texten im Unterricht kristallisierten sich in dem leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz zwei maßgebende Richtungen heraus, eine interkulturell hermeneutisch orientierte und eine kommunikativ handlungsorientierte Richtung. Sie unterscheiden sich, aus der Praxis betrachtet, auf den ersten Blick dahingehend, welchen Anspruch sie in bezug auf das Unterrichtsziel stellen. Näher betrachtet besteht ein wichtiger Unterschied aber nicht nur in der Formulierung der Unterrichtsziele, sondern darin, wie eine Kommunikation, die auf dem Verstehen literarischer Texte beruht, entsteht, welche Aktivitäten dabei im Unterricht durchgeführt werden. Beide Richtungen der Literaturdidaktik sind aus dem Unbehagen an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts entstanden, in der Kritik wurde aber das Prinzip des kommunikativen Ansatzes nicht aufgegeben, nur die Modifizierungs- oder Verbesserungsvorschläge sind unterschiedlich. Da die Grundlage für die Überlegungen gleich ist, kann man nicht von einander gegenüberstehenden, völlig unterschiedlichen Richtungen sprechen. Es sind nur Tendenzen, die viele Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede aufzeigen.

### **2.3. Fremdkulturell-hermeneutische Ansätze der Literaturdidaktik**

Bei meinen Überlegungen zum interkulturell-hermeneutischen Ansatz der Literaturdidaktik gehe ich von der Formulierung von G. Neuner und H. Hunfeld zum interkulturellen Konzept des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts aus, das die Entstehung des interkulturell-hermeneutischen Ansatzes der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht ermöglichte, und von der abstrakten Formulierung D. Krusches zum interkulturell - hermeneutischen Umgang mit Literatur.

G. Neuner und H. Hunfeld stellen in ihrer praxisnahen Formulierung eindeutig das Wesen dieser sehr komplizierten Frage dar.

Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern über Medien präsent ist und in den seltenen Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in Alltagssituationen möglich ist, gewinnen Verstehensprozesse als Grundlage des fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht. Daraus folgt, daß Inhalte und Themen des Fremdsprachenunterrichts besonders sorgfältig bedacht werden müssen, daß eine verstehens- d.h. medienorientierte Fremdsprachendidaktik entwickelt werden muß, wobei Aspekte der Rezeptionsforschung (z.B. das Verstehen literarischer Texte aus der fremdkulturellen Perspektive) und der Textlinguistik (Textstruktur; Textumfeld) besondere Beachtung finden. (NEUNER 1993, 124)

Das interkulturelle Konzept fördert also einen Fremdsprachenunterricht, der zur Hermeneutik des Fremden beiträgt. Der interkulturell-hermeneutische

Ansatz der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht baut auf diesen Anspruch. D. Krusche beschreibt die wesentlichen Elemente eines interkulturell-hermeneutischen Umgangs mit Literatur. Im Mittelpunkt seiner Beschreibung stehen Deutungsverfahren. Die Konsequenzen, die er zieht, haben hohe Relevanz für die Praxis, aber nicht in der konkreten Umsetzung, sondern in der Herausbildung einer theoretischen Basis für die praktische Arbeit.

Deutungsverfahren, die kulturspezifische rezeptionsbedingte Deutungsvarianten hervorrufen und zulassen, verlangen eine ganz bestimmte Annäherung an den Text. Diese Annäherung hat zwei Erfordernissen der Literaturwissenschaft Rechnung zu tragen: Einerseits sind die Elemente des Textes, die zu einer Vereindeutigung auffordern, ausfindig zu machen und mit der erforderlichen oder möglichen Bestimmtheit zu füllen. Andererseits sind die Stellen zu bezeichnen, die im Text als Leerstellen gesetzt sind und der Auffüllung durch den Leser bedürfen. Verfahren also, die darauf zielen, den Text zu strukturieren, müssen sich ergänzen mit solchen Verfahren, die seine charakteristischen Leerstellen offenlegen und ihn für ein geschichtlich je verschiedenes Vorverständnis zugänglich erweisen. Das Begriffsarsenal derartig synthetisierender Deutungsverfahren scheint mir von der strukturalistischen Textlinguistik einerseits, von der wirkästhetischen Leerstellentheorie und einer hermeneutisch orientierten Literaturdidaktik andererseits bereitgestellt zu werden. (KRUSCHE 1984, 206)

Krusches Formulierung ist vollkommen richtig, bei ihm fehlt aber noch ein sehr wichtiges Element, nämlich der Leser-Schüler, der diese Deutungsverfahren selbst durchführt und mit dem literarischen Text selbständig handelt. Der Leser wird bei ihm als ein abstraktes Wesen betrachtet, von dem nicht vorausgesetzt wird, daß er an der Konstituierung des Sinnpotentials eine aktive Rolle spielt. Dieser Aspekt des Unterrichtsprozesses hat im rezeptionsdidaktischen Ansatz hohe Relevanz für die Praxis. Wenn wir die Annäherung an den Text in dieser Form in die Praxis umsetzen, stellt sich heraus, daß solche Verfahren die Textarbeit ausmachen, die in den Aufbau des Textes einen Einblick zwar gewähren, aber die Schüler in ihrer jeweiligen Einmaligkeit als „Leser aus Fleisch und Blut“ (KAST 1995, 8) nicht entdecken. In dieser Beschreibung fehlt das Kettenglied, das die theoretischen Überlegungen an eine neue Richtung der Praxis, der der schülerorientierte kommunikative Unterricht verpflichtet ist, binden könnte. Ohne die komplexe Untersuchung des Unterrichtsprozesses, in der alle Elemente und alle Mitspieler einer auf literarischen Texten gründenden mitteilungsbezogenen Kommunikation berücksichtigt werden, geriete das Prinzip eines schülerzentrierten Unterrichts in Gefahr, weil ein lehrerzentrierter Unterricht vorprogrammiert und dabei der Sinn der Verwendung literarischer Texte gefährdet würde.

Im folgenden werde ich mich mit zwei Konzeptionen der interkulturell-hermeneutischen Literaturdidaktik auseinandersetzen. Ich habe die Konzeption von H. Hunfeld und die von S. Ehlers in meine Untersuchungen einbezogen, weil diese versuchten, sich von der rein theoretischen Ebene abzulösen, die

Praxis in ihrer Vielfalt zu berücksichtigen und wesentliche Elemente ihrer Konzeption für die Praxis zu formulieren.

### 2.3.1. Der Ansatz von Hans Hunfeld

H. Hunfeld bekannte sich seit Anfang der 80er Jahre in mehreren Aufsätzen (HUNFELD 1981, 1990a, 1990b, 1990c) zu einem hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterricht, weil er die Defizite des pragmatischen Unterrichts deutlich sah.

Literatur als Sprachlehre zu begreifen bedeutet mehr, als sie nur als zusätzliches Angebot, als Motivationshilfe, als Auflockerung des Sprachunterrichts, als Spielform, als gelegentliche Entspannung für den Lernenden zu dulden. Es bedeutet, Literatur als besonders sprachbewußtes Sprechen zu verstehen und zugleich, den Fremdsprachenunterricht und seine Lehre weiter zu fassen als allgemein üblich. (HUNFELD 1990a, 6)

Hunfeld rief zu einem anderen Unterricht auf, dessen Ziel darin liegt, bei der Unterrichtsplanung allgemein didaktische Gedanken mit fachdidaktischen Perspektiven zu verbinden.

Der andere Unterricht trägt die hermeneutische Skepsis in den fremdsprachlichen Lehrgang hinein, welche darauf beharrt, daß die Möglichkeiten des Verstehens immer auch die Gefahren des Nichtverstehens sind. Er will das eigene Verstehen am fremden Verstehen überprüfen, er begreift die fremde Vokabel zugleich als Aufforderung zu einem erweiterten Verständnis und als Warnung vor der Überschätzung sprachlicher Verständigungsmöglichkeiten. Er lehrt die Mühe des Verstehens und den Respekt vor der anderen Welt, die sich im anderen Sprechen und in der anderen Sprachhaltung ausdrückt. Das Programm dieses Unterrichts steht unter dem Leitsatz, daß ich *das andere Meinen weder übernehme noch ablehne, sondern auf mein Meinen zurückbeziehe*. (HUNFELD 1990a, 15)

Hunfelds Aufruf zu einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber als übergeordnetes erzieherisches Ziel steht im Einklang mit der Förderung des interkulturellen Konzepts des Fremdsprachenunterrichts. Er möchte den Leser als einen potentiell handlungsbereiten Sprachlernenden beeinflussen, bei dem sich auf Grund seiner Leseerfahrungen seine Einstellung ändert.

Wie kann die Praxis die angemessenen Methoden finden, die einen zur Haltungsänderung anregenden Unterricht ermöglichen? Dieses Programm setzt eine Qualität des Verstehens und ein bewußtes Leserverhalten voraus, in dem der Lesende in der Lage ist, sich gleichzeitig selbständig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten. Im Fremdsprachenunterricht sind dem Verstehen und dem auf den Leserlebnissen aufbauenden Sprechen aufgrund der eingeschränkten fremdsprachlichen Kompetenz und der andersartigen Verstehensmöglichkeiten der Schüler enge Grenzen gezogen. An diesem Punkt ergeben sich die größten Schwierigkeiten, H. Hunfeld läßt das Problem in diesem Aufsatz noch offen.

In einem anderen Beitrag (HUNFELD 1990b, 73) versucht H. Hunfeld, die Umsetzungsschwierigkeiten zu überwinden. Er skizziert die wesentlichen Prinzipien seines Ansatzes unterrichtsbezogen konzentriert in sieben Thesen

1. Fremdsprachliche Lektüre unterscheidet sich von der muttersprachlichen Lektüre.
2. Der fremdsprachlichen Literatur entsprechendes Lesen ist langsames Lesen.
3. Dem verzögerten Lesen entspricht das verzögerte Äußern.
4. Durch die Distanz wird der Text dem Leser ein deutliches Gegenüber.
5. Leseblockaden müssen als hermeneutische Möglichkeiten gesehen werden.
6. Das deutliche Gegenüber eröffnet Möglichkeiten zum vielfältigen Vergleich.
7. Literatur lehrt sich selbst.

Von diesen Thesen möchte ich im folgenden die für die Praxis wichtigsten unter die Lupe nehmen. Die beiden ersten Thesen sind ohne Zweifel aus der schulischen Realität erwachsen und lassen sich ideal auf den schulischen Fremdsprachenunterricht anwenden. Sie definieren die fremdsprachliche Lektüre. In der dritten These formuliert H. Hunfeld einen sehr wichtigen Gedanken, in dem er das Hauptgewicht des Fremdsprachenunterrichts auf die Texterfahrung der Schüler legt. „Im Literaturunterricht dagegen sollte die Mühe der vom Text stimulierten Versprachlichung und Bewußtwerdung eigener Erfahrung gelten. Das widerspricht zwar den Vorstellungen des Fremdsprachenunterrichts, die die Qualität der Sprachbeherrschung an der Geschwindigkeit der Äußerungen messen; der besondere Charakter der Erfahrung mit literarischen Texten läßt aber diesen besonderen Typ der Schüleräußerungen angemessen erscheinen“. Dieser Gedanke ist zwar bedenkenswert, aber im Hinblick auf die Realität utopisch. Der schulische Fremdsprachenunterricht ist, wie jeder Unterricht, ein Prozeß. Die auf Texterfahrung gründende Kommunikation ist nur ein Ausschnitt aus diesem Prozeß. Das oben genannte übergeordnete erzieherische Ziel, die Förderung einer Handlungsänderung dem Fremden gegenüber, läßt sich nur in einem *Lernprozeß* verwirklichen. Die Schwäche dieser Konzeption wird in der vierten These eindeutig, wenn H. Hunfeld den aktiven Leser und sein Verhalten im Verstehensprozeß in den Blick bringt. H. Hunfeld kommentiert seine These im folgenden:

Die eigenen Lese- und Lebenserfahrungen des Lesers bestimmen die Distanz zum (fremdsprachlichen) Text mit seinen ihm eigenen Leseblockaden, d.i. Leerstellen, dem fremden sprachlichen und kulturellen Kontext. Im Lesevorgang entwickelt sich der Text in seiner Fremdheit als ein dem Leser gegenübergesetztes. Der Leser wird dadurch befähigt, sich zum Text zu stellen. Er kann eine Beziehung zwischen dem Text und sich selbst erstellen. Dabei wird er sich seiner selbst in dieser Beziehung bewußt und kann von daher die im literarischen Werk angelegten Einsichten für sich selbst verwirklichen. (HUNFELD 1990b, 72)

Das rezeptionsästhetische Konzept zielt auf eine aktive Rolle des Lesers beim Rezipieren. Die Schüler müssen zu dieser aktiven Leserrolle befähigt werden, weil sie von sich aus selbst nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbständig zu erkennen, sie sollten dazu sensibilisiert werden. Dazu fehlen in Hunfelds Konzeption die möglichen Anknüpfungspunkte für die Methodik, die Verfahren für die Umsetzung dieses Gedankens in die Praxis erarbeiten könnte. Beim heutigen Stand der Methodik bedarf dieses Programm auch einer sehr starken Lehrersteuerung. An diesem Punkt stoßen zwei wichtige Erfordernisse eines Fremdsprachenunterrichtskonzepts aufeinander, *schülerorientierter kommunikativer Unterricht* und *leserorientierter rezeptionsdidaktischer Ansatz*. J. Schier formuliert seine Kritik wie folgt: „In diesem Zusammenhang muß man sogar damit rechnen, daß der gerade erst wiederentdeckte Leser in einer der nächsten literaturwissenschaftlichen Wogen bereits wieder verschwindet.“ (SCHIER 1989, 129)

### 2.3.2. Der Ansatz von Swantje Ehlers

S. Ehlers weitete den Horizont des rezeptionsdidaktischen Ansatzes in ihrer Problemstellung aus, als sie ihre Sorge um das literarische Wirkungspotential formulierte: „Mir scheint es notwendig zu sein, den Begriff der Erfahrung in seiner hermeneutischen Leistungsfähigkeit neu zu überdenken und das in der Form gebundene sinnlich-ästhetische Moment gegenüber dem inhaltlichen in den Vordergrund zu rücken. (EHLERS 1988a,173)

1992 versuchte sie in ihrem Fernstudienbrief (Lesen als Verstehen) dieses Programm umzusetzen und bot methodische Alternativen. Bei S. Ehlers lautet das übergeordnete Lehrziel:

Entwicklung einer fremdsprachlichen/fremdkulturellen Verstehensfähigkeit, die es dem Schüler ermöglicht, in einen eigenen Dialog mit einem fremden Text zu treten und selbständig Sinn zu bilden. (EHLERS 1992b, 23)

*Das Ziel ist also die Befähigung der Schüler zum Verstehen.* Ein solcher Unterricht ist ein prozeßhafter Unterricht, der auf analytischen Unterrichtsverfahren aufbaut. Das ist der wichtigste Unterschied zwischen den beiden Konzeptionen. Bei H. Hunfeld kommt der Texterfahrung zentrale Bedeutung zu, bei S. Ehlers den analytischen Unterrichtsverfahren.

Ein realer Leser, der aufgrund einer anderen kulturellen Verwurzelung in einem anderen Horizont von Erwartungen, Erfahrungen und Wissen steht als der fremdsprachliche literarische Text, muß sich die dem Text zugrunde liegenden Schemata erst erarbeiten, d.h. er muß neue Erwartungen erwerben. Unter diesem Aspekt ist das Lesen eines literarischen Textes ein Lernprozeß: Der Leser kann in der Auseinandersetzung mit dem Text schrittweise neue Erwartungen erwerben, alte modifizieren und sich im steten Wechsel von Texterfahrungen und eigenen Erwartungen Fremdes aneignen. (EHLERS 1992b, 72)

Ehlers' Konzeption scheint eindeutig überzeugend zu sein und sie konnte alle ihre Thesen an konkreten Unterrichtsbeispielen präsentieren. Es darf aber nicht vergessen werden, daß sich der schulische Fremdsprachenunterricht auf verschiedenen Ebenen der sprachlichen Kompetenz und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden vollzieht und nicht nur die Sprachlerner, die sich mit sehr guten Sprachkenntnissen und der Reife eines Erwachsenen dem Text nähern, berücksichtigen kann. Ehlers' Kritik am kreativen Ansatz ist zwar weitgehend zuzustimmen, aber ihr Alternativentwurf geht an den realen Möglichkeiten des schulischen Fremdsprachenunterrichts vorbei, weil sie einen sehr wichtigen Aspekt des Unterrichts nicht berücksichtigt. Im schulischen Fremdsprachenunterricht hat der Anfängerunterricht eine wesentliche Bedeutung und eine wichtige Funktion, und die Bedürfnisse dieser Stufe müssen ebenfalls berücksichtigt werden, literarische Texte haben auch in diesen Zielgruppen ihren Platz.

#### 2.4. Der kommunikativ handlungsorientierte Ansatz

B. Kast definiert den schüler- und handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht in einem Aufsatz wie folgt:

Es geht im wahrsten Sinne des Wortes um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung *learning by doing*. In einem schüler- und handlungsorientierten Literaturunterricht spielen Verfahren und Methoden eine prominente Rolle, in denen Schüler und Schülerinnen, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem und an dem Text Handlungen durchführen, d.h. mit dem Text etwas machen, und in denen nicht nur über den Text geredet wird. (KAST 1995, 8)

Der wichtigste Unterschied zu den früheren Konzepten liegt in der Zielsetzung: *learning by doing*. Dieses Ziel ist nicht hochgesteckt, und dazu der schulischen Realität angemessen. Auf dieses Ziel ausgerichteter Unterricht kann alle — Anfänger und Fortgeschrittene — ansprechen und zu schülerorientierten Aktivitäten anregen.

Handeln heißt in dem hier vorgestellten Verständnis: produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser bzw. Leserin einbringen. Handeln heißt: kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen. Handeln heißt: selbständig, eigenmächtig, ohne die Autorität des Lehrers und an seiner Hand geführt den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben — oder banaler: etwas dazu zu sagen haben. (KAST 1995, 12)

Natürlich stellt sich die Frage nach der Ästhetik, nach der Hermeneutik des Fremden auch in diesem Konzept. B. Kast kann auch diese Frage beantworten, weil er beide Seiten berücksichtigt, und er bleibt bei seinen Vorschlägen immer auf der schulischen Unterrichtsebene. Das ist das große Verdienst seiner Konzeption.

Freilich soll damit nicht gesagt werden, daß *nur* solche Verfahren in der Lage sind, den Schülern einen Text näher zu bringen. Natürlich sollte er von ihnen auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sie sich mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, bei Gedichten formale Gesichtspunkte beachten und ihre Funktion erkennen. Doch müssen diese Aspekte, zumal im Anfängerunterricht, in den handlungsorientierten Umgang mit Text integriert werden. (KAST 1995, 9)

## 2.5. Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgestellt werden, daß ein für die Praxis mögliches literaturdidaktisches Modell unter bestimmten Voraussetzungen zu verwirklichen ist. Wenn man das übergreifende Ziel, daß der Deutschunterricht zur Persönlichkeitsentwicklung der Schüler beitragen möchte, in einem schüler- und handlungsorientierten kommunikativen Sprachunterricht in der Arbeit mit literarischen Texten fachspezifisch erreichen möchte, hat man verschiedene Elemente der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik zu übernehmen, aber sie müssen aus der Sicht der Praxis in Einklang gebracht werden. Auf dieser Basis kann ein praxisnahes Modell entstehen.

In der Arbeit mit literarischen Texten steht der Schüler, der in einer Kommunikationssituation die Möglichkeit bekommt, als er selbst aufzutreten, methodischen Grundsätzen entsprechend im Mittelpunkt. In dieser Rolle kann er nur aktiviert werden, wenn er mit seiner sich wandelnden Persönlichkeit akzeptiert wird. Das ist der wichtigste Punkt der Arbeit mit literarischen Texten. Der sprachlernende Schüler kann in seiner Eigenschaft als Leser für die Arbeit sensibilisiert werden, wenn er so, wie er ist, akzeptiert wird. Nur aus dieser Grundposition kann der schulische Unterrichtsprozeß schülerorientiert geplant werden. Die Kompetenz der Texterfahrung und des Verstehens kann nur in einem mühsamen, langen Prozeß entwickelt werden. So können die Schüler schrittweise dazu befähigt werden, immer mehr zu erreichen. Das große Verdienst des von Kast beschriebenen kommunikativ handlungsorientierten Literaturunterrichts ist es, daß *dieser Unterricht den Schüler so in den Mittelpunkt stellt, daß ihm sofort Handlungsmöglichkeiten angeboten und erlaubt werden*. Geholfen werden muß ihm nur dabei, sich im Text zurechtzufinden, damit er mit den anderen aufgrund der eigenen Erfahrungen in einen Dialog treten kann. Da dieser Dialog auf eigenen Erfahrungen basiert, wird er mitteilungsbezogen und auf diese Weise für die Schüler relevant. Diese aktive Rolle muß natürlich erlernt werden. Dieser Aspekt wird durch den Spracherwerb ergänzt, denn alles geschieht in einem Prozeß, in dem auch die sprachliche Kompetenz der Schüler entwickelt werden muß. In diesem Bereich ist eine stärkere Lehrersteuerung notwendig, damit die Schüler relativ schnell in die Lage versetzt werden, selbständig Inhalte wahrzunehmen und dazu aus ihrer eigenen Position ihre Meinung zu formulieren. Die Schüler sollen alles hautnah erleben können! Wenn die Schüler von Anfang an zum Erfolgserlebnis gelangen, werden sie dadurch für die weitere Arbeit motiviert.

Der Erfolg hängt auch von anderen Faktoren ab, wie z.B. von der Textauswahl, die entscheidet, welche Inhalte durch den Text angesprochen werden. Hier hat die Arbeit der Persönlichkeitsentwicklung Rechnung zu tragen. Auch der angewandten Methode kommt eine wichtige Rolle zu.

### 3. Kriterien der Textauswahl für den Deutschunterricht

H. Hunfeld sagt: „Ich ziehe, wenn ich denn auswählen darf, offene Texte vor.“ (HUNFELD 1990c, 9) Wenn wir von dieser rezeptionsdidaktischen Überlegung bei der Suche nach geeigneten Texten ausgehen, stellt sich die Frage: Welche sind die offenen Texte, die einen leser- und handlungsorientierten Unterricht ermöglichen, nach welchen Kriterien können sie ausgewählt werden? B. Kast sagt über die Textauswahl:

Der Text muß den Jugendlichen etwas zu sagen haben, die Lektüre und die Arbeit mit dem Text muß ihnen Spaß machen, was durchaus nicht heißen muß, daß ihnen keine Anstrengungen abverlangt werden. (KAST 1995,12).

*Dies setzt voraus, daß die Texte sprachlich einfach, aber doch so anspruchsvoll sein müssen, daß sie den Leser intellektuell und emotional nicht unterfordern.* Wählen bedeutet nicht nur aussuchen, sondern auch begründen können, d.h. der gewählte Text muß unter einem pädagogischen Leitfaden in einen pädagogischen Kontext gestellt werden. Bei der Begründung der Wahl ist es sehr wichtig, sich vor Augen zu halten, auf welcher Stufe der literarischen Sozialisation die Schüler stehen, weil die Rezeption des Textes nicht in einem Vakuum erfolgt, sondern bereits stark beeinflusst ist von anderen in der Schule oder als private Lektüre gelesenen Texten und auch von den Texten, die die Schüler noch lesen werden. Die Auswahlmöglichkeiten sind durch die eingeschränkte Sprachkompetenz der Sprachlernenden automatisch begrenzt. Aber als vierzehnjährige und später immer mehr verfügen die Schüler schon über feste Lesegewohnheiten, der Unterricht kann sich auf Leseerfahrungen der Schüler stützen.

Bei der Auswahl und der Behandlung der Texte muß sorgfältigst darauf geachtet werden, daß das Hauptlernziel des Fremdsprachenunterrichts die Förderung der Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit ist. (HOFMANN 1985, 151)

Unter dieser Voraussetzung, daß die Auswahl der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht auf die kommunikativen Bedürfnisse der Schüler ausgerichtet sein muß, muß der Lehrer auf folgende Aspekte achten:

- Entspricht der Text der fremdsprachlichen Kompetenz der Schüler?
- Auf welchen muttersprachlichen Leseerfahrungen kann er aufbauen?
- Wie fremd sind die Inhalte und die damit mitgeteilten Werte für die Schüler?
- Wie weit sind sie von der eigenen Kultur entfernt?

Wenn man nach Antworten auf diese Fragen sucht, kann eindeutig festgestellt werden, daß das Verhältnis von Schul- und Privatlektüre und das Problem, wie man letztere über erstere beeinflussen könnte, auf der einen Seite und das Verhältnis von mutter- und fremdsprachlichem Literaturunterricht und das Problem, wie man beide durch stärkere Kooperation aufeinander abstimmen könnte, auf der anderen Seite von zentraler Bedeutung sind.

Bei der Beurteilung von literarischen Texten können die Auswahlkriterien gruppiert und für die verschiedenen Schülgruppen immer neu formuliert werden. Es gibt kein allgemeingültiges Raster von Beurteilungskriterien, mit dem man gute von schlechten, brauchbare von unbrauchbaren, empfehlenswerte von nicht empfehlenswerten Texten für jede Schülergruppe trennen könnte. Es gibt zu wenig objektive und zu viele subjektive Faktoren, die bei der Beurteilung eine Rolle spielen.

Die Texte sind unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte auszuwählen. So spielen einerseits leserbezogene Aspekte, nach denen die Schüler als Subjekte akzeptiert werden, andererseits inhaltliche Aspekte, nach denen die Texte in das allgemeine Wertesystem in der Schule passen müssen, eine wichtige Rolle.

Unter den *leserbezogenen* Aspekten steht der Aspekt eindeutig an erster Stelle, daß der Text sprachlich und inhaltlich dem Wissens- und Kenntnisstand der Schüler angemessen ist und von ihnen angenommen wird. Das gilt als Grundvoraussetzung für die Arbeit mit literarischen Texten. Erst dann, wenn diese Voraussetzung erfüllt ist, kann der Unterricht schüler- und handlungsorientiert geplant werden. Erst in dem Falle, wenn der Text von den Schülern angenommen wird, kann er sie zum Nachdenken und zum Gespräch über das dargestellte Thema anregen und bei ihnen einen Reflexionsprozeß in Gang setzen und Sinnkonstruktionen zulassen.

Wenn das Thema für die Schüler aktuell ist und einen Bezug zur Lebenspraxis der Schüler hat, steigt die Motivation. Der Text ist aufgrund der Themenwahl geeignet, auf die Attitüden von Schülern einzuwirken, ihre Einstellungen und ihr Verhalten mitzuprägen.

Auch die *inhaltlichen* Aspekte sind sehr wichtig. Die Inhalte müssen eine thematisch wie sprachlich weiterführende Bearbeitung ermöglichen. Die für die Schüler möglichen Themenbereiche können notwendigerweise nur auf einer hohen Abstraktionsstufe formuliert werden, wobei Überschneidungen unvermeidbar sind. Es ist jedoch eine Vielfalt von Konkretisierungen und eine optimale Anpassung an die schulischen Rahmenbedingungen vor Ort möglich.

#### 4. Arbeit mit literarischen Texten

Nach Piepho ersetzt man „den individuellen Impuls [...] im Unterricht durch die Textaufgabe, die so beschaffen sein muß, daß sie Leseabsichten und Lesestile auslösen und den Bearbeitungsmodus lenken kann.“ (PIEPHO 1990, 4) In dieser Formulierung ist etwas sehr Wichtiges enthalten, daß nämlich die

Bearbeitung jedes Textes einer sehr bewußten, konsequenten Lehrerarbeit bedarf und daß der Unterricht nicht nach subjektiver und spontaner Entscheidung des einzelnen gestaltet wird. Die Schlüsselrolle spielt der Lehrer, der den Unterrichtsprozeß bewußt und konsequent planen, organisieren und die Interaktion vieler Personen steuern muß. Dieses steht natürlich nicht im Widerspruch zu dem schülerorientierten Unterricht. Der Lehrer ist die zuständige Person, die, die Schüler mündig behandelnd, ihre Interessen sich vor Augen haltend, mit der Verantwortung eines Erwachsenen die Verantwortung für die erfolgreiche Arbeit mit den Schülern teilt. Der Lehrer kann durch die Arbeit mit seinen Schülern diesen ein Beispiel dafür geben, wie man mit seinen Mitmenschen umgeht. Die Vorbildfunktion des Lehrerberufs ist ein sehr wichtiger Faktor in der Erziehung, der Lehrer wird nachgeahmt. In einer partnerschaftlichen Atmosphäre gehen die Schüler auf alle Initiativen des Lehrers ein, weil er als eine glaubwürdige, zuverlässige Person von den Schülern akzeptiert wird und im guten Sinne der Worte Ansehen und Respekt genießt. In einem partnerschaftlichen Unterricht kommt alles darauf an, dafür zu sorgen, daß jeder seine Argumente vertreten kann, die Schüler werden dazu ermutigt, mitzuwirken. Über diese Ebene der Arbeit kann nur schwer etwas Konkreteres gesagt werden. Sie hängt von dem Geschick des Lehrers bei der Arbeit mit den Schülern ab. (Genauer dargestellt bei KAST 1985)

Erst wenn die Fragen anders motiviert sind, durch ein echtes persönliches oder thematisches Interesse — man möchte den Schüler näher kennenlernen, seine religiösen Überzeugungen, seine Herkunft, vor Alkoholmißbrauch warnen usw. — erreicht man die Ebene mitteilungsbezogener Kommunikation. Entscheidend ist also zunächst die Bewußtseinlage des Lehrers, der diese Fragen stellt: ist er wirklich darauf aus — oder sagen wir: neben seiner grammatischen Intention zugleich darauf aus —, etwas über die Lebensumstände seiner Schüler zu erfahren, interessieren sie ihn als Menschen? *Ist er auch bereit, ein Stück von sich selbst preiszugeben*, über seine Erfahrungen und seine Einstellung etwa zum Alkohol zu berichten? (BUTZKAMM 1985, 115-116)

## 5. Fazit

Aus der fächerübergreifenden Zielsetzung des Unterrichts folgt, daß neue Wege fachspezifisch nicht in methodisch-technokratischen Verbesserungen zu suchen sind. Das Grundanliegen im schulischen Fremdsprachenunterricht müßte sein, die Schüler zu befähigen, sich in einem Unterricht, in dem der *Schüler als Individuum* akzeptiert wird, als Dialogpartner zu begegnen, wobei sie mit den nötigen sprachlichen Werkzeugen, sich verständlich machen können. Da die Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts auch darin besteht, daß er den Schülern eine Wirklichkeit erschließen hilft, die außerhalb ihres eigensprachlichen Erfahrungsbereiches liegt und durch den Erwerb der Fremdsprache den Horizont der Schüler erweitert, hat die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht eine sehr wichtige Funktion. Durch die Umsetzung der rezeptionsästhetischen Ansätze der Literaturdidaktik in dem

kommunikativen Sprachunterricht konnte die auf der Arbeit mit literarischen Texten basierende Praxis für das Fach neue Perspektiven eröffnen und die Realisierung der gesetzten fächerübergreifenden Ziele fachspezifisch ermöglichen.

## Literaturverzeichnis

- BREDELLA, LOTHAR: *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden.* — In: HEID (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984.* München: Goethe-Institut 1985. S. 352-394.
- BUTZKAMM, WOLFGANG: *Literarische Texte als Sprachlerntexte.* — In: HEID (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984.* München: Goethe-Institut 1985, S. 114-132.
- BUTZKAMM, WOLFGANG: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts.* — Tübingen: Francke Verlag 1989.
- EHLERS, SWANTJE: *Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung.* — In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14/1988, S. 171-197.
- EHLERS, SWANTJE: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und ihrer Didaktik.* — Berlin und München: Langenscheidt 1992.
- EHLERS, SWANTJE: *Literarische Texte lesen lernen.* — München: Klett Edition Deutsch 1992.
- EHLERS, SWANTJE: *Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik.* — München: Langenscheidt 1992.
- EHLERS, SWANTJE: *Didaktisierungsvorschlag zu Christine Nöstlinger „Die Ilse ist weg“.* — München: Goethe-Institut/Langenscheidt 1993.
- EHLERS, SWANTJE: *Gegenrede.* — In: *Fremdsprache Deutsch.* München: Klett Verlag 1994/2 60.
- FELD-KNAPP, ILONA: *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht am Gymnasium.* — In: *DUFU Deutschunterricht für Ungarn.* Budapest 1993/II. S. 18-21.
- FELD-KNAPP, ILONA: *Spiel und Spaß in Visegrád. Projektstage mit Literatur im Anfangsunterricht. Ein Bericht aus Budapest.* — In: *Fremdsprache Deutsch.* München: Klett Verlag 1994/2, S. 57-60.
- HOFFMANN, HELMUT: *Zur Integration von literarischen Texten in einem kommunikativen Sprachunterricht.* — In: EDELHOFF, CH. (Hrsg.): *Authentische Texte im Deutschunterricht.* München: Max Hueber Verlag 1985, S. 150-159.
- HUNFELD, HANS: *Der Roman im Englischunterricht.* — In: FREESE, PETER - HERMES LIESEL (Hrsg.): *Der Roman im Englischunterricht der Sekundarstufe II. Theorie und Praxis.* Paderborn: Schöningh 1981, S. 85-111.
- HUNFELD, HANS: *Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht.* — In: HUNFELD, HANS: *Literatur als Sprachlehre.* Berlin usw.: Langenscheidt 1990a, S. 9-17.
- HUNFELD, HANS: *Das deutliche Gegenüber.* — In: HUNFELD, HANS: *Literatur als Sprachlehre.* Berlin usw.: Langenscheidt 1990b, S. 60-76.
- HUNFELD, HANS: *Kriterien literarischer Wertung — aus der Perspektive des Didaktikers.* — In: HUNFELD, HANS: *Literatur als Sprachlehre.* Berlin usw.: Langenscheidt 1990c, S. 92-104.
- HUNFELD, HANS: *Hermeneutischer Fremdsprachenunterricht. Eine Skizze.* — In: EICHHEIM, H. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht-Verstehensunterricht. Wege und Ziele.* München: Goethe-Institut 1992. S. 11-25.
- KAST, BERND: *Literatur im Anfängerunterricht.* — In: *Fremdsprache Deutsch.* München: Klett 1995/11, S. 4-13.
- KAST, BERND: *Literarische Texte für Anfänger im kommunikativen Fremdsprachenunterricht.* — In: HEID, G.: (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge*

eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984. — München: Goethe-Institut 1985, S. 132-155.

KAST, BERND: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. — München: Langenscheidt 1985.

KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Unterrichtsprojekte. Praktisches Lernen im Deutschunterricht*. — In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Klett 1991, 4, S. 4-9.

KRUSCHE, DIETRICH: *Die Chance des fremdkulturellen Lesers. Konkrete Poesie im Anfangsunterricht und — danach?* — In: HEID, G.: (Hrsg.): *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgespräches des Goethe House New York vom September 1984*. München: Goethe-Institut 1985.

KRUSCHE, DIETRICH: *Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz*. — München: Judicium verlag 1985.

PIEPHO, HANS-EBERHARD: *Leseimpuls und Textaufgabe*. — In: *Fremdsprache Deutsch*. München: Klett Verlag 1990, 2, S. 4-10.

ROHRER, JOSEF: *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Fremdsprachenlernen*. 2. Aufl. — Bochum: Kamp 1986.

SCHEWE, MANFRED: *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. — Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 1993.

SCHIER, JÜRGEN: *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. — Frankfurt a. M. usw.: Peter Lang 1989.

WEISS, JUTTA: *Kreativer versus hermeneutisch orientierter fremdsprachlicher Literaturunterricht*. — In: EICHHEIM, HUBERT (Hrsg.): *Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung 1. Fremdsprachenunterricht — Verstehensunterricht. Wege und Ziele*. München: Goethe-Institut 1992, S. 121-144.

