

Ein historischer Abriss und der aktuelle Stand der Entwicklung der Literaturtheorien und der Rolle von Literatur im Fremdsprachunterricht.

David FUJISAWA

Einleitung

Bei der Arbeit mit Literatur im Fremdspracheunterricht werden unterschiedliche theoretische Ansätze, die auch in Form verschiedener ihnen nachempfunderer Aufgabenstellungen in den zahlreichen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache vertreten sind, verfolgt. Im Rahmen dieser Abhandlung sollen sowohl ältere als auch neue literatur-didaktische Ansätze ihrer chronologischen Reihenfolge entsprechend vorgestellt werden. Nach einem vorangestellten Exkurs zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der relativ unabhängig von der Arbeit mit Literatur, zahlreiche Kompetenzen auf verschiedenen Niveaus, die beim Erlernen von Sprachen zu erlangen sind, beschreibt und die Hauptgrundlage der meisten aktuellen Lehrwerke bildet, wird mit den Konzepten der Rezeptionsästhetik, der Interkulturellen Germanistik, der Didaktik des Fremdverstehens, der Interkulturellen Literaturdidaktik und des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts die chronologische Darstellung der Entwicklung der Literaturtheorien fortgeführt. Anschließend werden die für die Betrachtung von Literatur durchaus vielversprechenden Ansätze der Symbolischen Kompetenz und der Literarizität näher vorgestellt. Die detaillierte Darstellung der einzelnen Konzepte sowie deren unterschiedliche theoretische Herangehensweise beim Umgang mit Literatur sollen deren verschiedenen Einsatzmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht aufzeigen.

1. Exkurs: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen

Der im Jahr 2001 erschienene *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* „stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa.“ (GeR 2001: 14) Laut Koppensteiner und Schwarz (2012: 27) gibt es deshalb derzeit keinerlei Lehrwerke im europäischen Sprachraum, die sich nicht auf den GeR berufen und sich in der Lehrwerkserstellung an diesem orientieren. Der GeR will beschreiben, welche Kenntnisse und Fertigkeiten Lernende entwickeln sollen, um „kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (GeR 2001: 14). Danach folgt er einem handlungsorientierten Ansatz, weil er Sprachenlernende als *sozial Handelnde* versteht (vgl. GeR 2001: 21). Dies bringt die Beschreibung einer Vielzahl von Kompetenzen mit sich, im Fokus stehen aber vor allem die kommunikativen Sprachkompetenzen, die „Menschen zum Handeln mithilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ (GeR 2001: 21) befähigen sollen. In Bezug auf Texte bedeutet dies, dass diese über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen produziert und rezipiert werden sollen. Texte bezeichnen dabei jeden Diskurs, ob schriftlich oder mündlich, der sich auf einen bestimmten Lebensbereich bezieht. Literarische Texte sind dabei tendenziell nicht einem solchen Lebensbereich zugeordnet, entweder weil der Umgang mit ihnen nicht als grundlegende Alltagssituation verstanden wird oder der Wert der Inhalte und der Vermittlung der Bedeutungsebenen nicht als elementar für den Alltag der Lerner als sozial Handelnde erkannt wird. Eine solche Missachtung zeigt sich zum Beispiel daran, dass in den sechs definierten Kompetenzniveaus erst ab dem Niveau B2 auf die Arbeit mit Literatur hingewiesen wird (vgl. u.a. Dobstadt/Riedner 2011a: 12; Koppensteiner/Schwarz 2012: 27). So heißt es auf dem Niveau B2: „Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen Schreibende eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“, auf C1: „Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stilunterschiede wahrnehmen. [...]“ sowie auf C2: „Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich

komplex sind, z.B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke“ (Koppensteiner/Schwarz 2012: 27). In den darunterliegenden Niveaustufen findet der literarische Text keine Erwähnung. Auffällig dabei ist folglich, dass man bis zum Erreichen des Abiturniveaus, das i.d.R. mit dem Niveau B1/B2 abgeschlossen wird, kaum an literarische Texte herangeführt werden soll. Der Literatur i.e.S. kann folglich nur – wenn überhaupt – ein eher sekundärer Status zugesprochen werden. Der *GeR* erwähnt in einem eigenen kurzen Abschnitt die „Ästhetische Sprachverwendung“ und schließt damit, dass „eine so knappe Behandlung traditionell sehr wichtiger, ja oft dominanter Aspekte des modernen Sprachunterrichts im höheren Schulwesen und in der Universität“ abwertend erscheinen mag, dies aber nicht beabsichtigt sei und dass nationale und regionale Literatur „einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe“ leiste (*GeR* 2001: 62f.). Damit werden Literatur und literarische Sprache auf die Traditionen und die „Kultur“ beschränkt und kaum mit Handlungskompetenzen in Verbindung gebracht. Auch die Bedeutungserschließung von Texten und somit der Eigenwert von Literatur spielen keine große Rolle: „Bei visuellen rezeptiven Aktivitäten (beim Lesen) empfangen und verarbeiten Sprachverwendende als Lesende geschriebene Texte als Input (Eingabe), der von einem oder mehreren Autoren geschrieben wurde.“ (*GeR* 2001: 74) Das Lesen als „Eingabe“ zu bezeichnen, sei laut Bredella (2003: 46) demnach zu einseitig, da ein bloßes Verarbeiten von Informationen nicht die Bedeutung eines Textes erfragt. „Der bedeutungssuchende Leser mit seinem jeweiligen Vorwissen und seinen Erwartungen in einer bestimmten geschichtlichen und historischen Situation kommt im Referenzrahmen nicht vor. Deshalb wird auch nicht angesprochen, wie wir mit Unbestimmtheiten, Vieldeutigkeiten, Metaphern und Konnotationen beim Lesen umgehen“ (Bredella 2007: 47). Solcherlei Defizite lassen sich zum Teil auch in den Lehrwerken erkennen, die sich mehrheitlich nachweislich am *GeR* orientieren. Auch die kulturellen Kontexte, in die Sprachen laut dem *GeR* (2001: 14) eingebettet sind, finden Erwähnung, wobei der *GeR*, dem interkulturellen Ansatz folgend, eine Förderung der Entwicklung „der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen“ als Ziel fremdsprachlicher Bildung verfolgt (vgl. *GeR* 2001: 14). Eine solche klare

Abgrenzung der Kulturen voneinander wird demnach auch in den Lehrwerken zu erwarten sein.

2. Rezeptionsästhetik

Mit der allgemeinen Literaturtheorie der Rezeptionsästhetik entfernte man sich in den 1960er Jahren erstmals von dem bis dahin vorherrschenden Interesse am Autor und seinen Intentionen. Zudem wurde die Zielsetzung, das Kunstwerk als Artefakt einer Zeit und Nation zu interpretieren, es als Schlüssel zum Verständnis anderer Epochen und Kulturen zu lesen, irrelevant. Als Begründer gelten Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser, die der sogenannten *Konstanzer Schule* angehören (vgl. Warning 1975: 10). Sie rückten die Wirkung und Aufnahme eines Kunstwerks als abhängig von der aktiven Leistung des Rezipienten in den Vordergrund und wollten so die traditionellen Formen der Produktions- und Darstellungsästhetik überwinden (vgl. Warning 1975: 23).

„Im Dreieck von Autor, Werk und Publikum ist das letztere nicht nur der passive Teil, keine Kette bloßer Reaktionen, sondern selbst wieder eine geschichtsbildende Energie.“ (Jauß 1975: 127)

Jauß führte den Begriff des *Erwartungshorizonts* ein, der zweierlei Grundlagen beinhaltet. Zum einen bezeichnet er die im Werk selbst kodierten und gegebenenfalls zugleich verletzten Erwartungen. Zum anderen handelt es sich um den individuellen Erwartungshorizont, der von dem Leser an das Werk herangetragen wird. Bei der Rezeption eines literarischen Textes kommt es zur Interaktion dieser beiden Horizonte (vgl. Warning 1975: 24). Denn erst durch seine Vermittlung tritt das Werk in den sich wandelnden Erfahrungshorizont einer Kontinuität, in der sich die ständige Umsetzung von einfacher Aufnahme in kritisches Verstehen, von passiver in aktive Rezeption, von anerkannten ästhetischen Normen in neue, sie übersteigende Produktion vollzieht (vgl. Jauß 1975: 127). Der Text existiert also nicht für sich selbst, sondern nur als rezipierter Text, der immer wieder neu entsteht und dessen „*ästhetischer Gehalt*“ sich erst im Akt des Lesens erschließt, in einem Kommunikationsprozess zwischen Text und Leser (vgl. Iser 1975: 229). Wobei die Distanz zwischen dem Erwartungshorizont und dem Werk, das bedeutet zwischen „dem schon Vertrauten der bisherigen

ästhetischen Erfahrung und dem mit der Aufnahme des neuen Werkes geforderten *Horizontwandel*“ (Jauß 1975: 133), den Kunstcharakter des literarischen Werkes bestimmt. Um jedoch eine Beliebigkeit der Interpretation zu umgehen, plädiert Jauß (1975: 133) für die hermeneutische Rekonstruktion der historisch und sozial unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen der Leser, den *Erwartungshorizont*. Da dieser den Autoren einigermaßen bekannt war und ist, werden Texte in Bezug auf den Erwartungshorizont der Leser verfasst, zum Beispiel indem bestimmte Sachverhalte vorausgesetzt werden oder auch um zu provozieren und Bekanntes zu hinterfragen. Wolfgang Iser (u.a. 1975) begann jedoch die historischen Rezeptionsbedingungen auszuklammern und legte eine umfassende Theorie des Leseprozesses vor. Eine solche Interaktion zwischen Leser, auch nachfolgender Epochen, und Autor ergebe sich danach auch aus einer grundlegenden Offenheit und Unbestimmtheit literarischer Texte. Es gibt im Grunde kein richtiges oder falsches Verstehen oder den einen objektiv-zeitlosen Sinn eines Werkes (vgl. Iser 1975: 243). So bestehe die Realität der Texte nicht darin, dass eine vorhandene Wirklichkeit abgebildet wird, sondern, dass bestimmte Einsichten in eine solche angeboten werden. Die Wirklichkeit entsteht erst dadurch, dass der Leser die erwarteten Reaktionen mit vollzieht. Dabei kann er die gegebenen Sachverhalte nicht überprüfen. Ein „Richtig“ oder „Falsch“, das aus dem Text hervorgeht, bleibt somit offen. Ein solches Überprüfen verweigert ein literarischer Text. Es entsteht ein Unbestimmtheitsbetrag (vgl. Iser 1975: 232). Ein gewisses Maß an Unbestimmtheiten ist also nötig, damit der Leser im Akt der Lektüre diese normalisieren kann und sie weiter anpasst. Iser (1975: 235) führte dazu eine in den Text eingeschriebene Leserrolle ein, den *impliziten Leser*. Dieser füllt diese Unbestimmtheiten, oder auch Leerstellen genannt, ständig aus oder beseitigt sie und stellt Beziehungen zwischen einzelnen Aspekten her, die nicht konkret formuliert sind. Dabei bleibt der Lesevorgang aber immer ein permanenter Konflikt zwischen dem Illusions- und Identifikationsbedürfnis des Lesers und der Ironie des Textes, der alle Konsistenzangebote auch wieder in Frage stellt (vgl. Warning 1975: 32). So kann der Text die Appellwirkung seiner Unbestimmtheiten nur entwickeln, solange er für den Leser auf den Hintergrund des Vertrauten beziehbar bleibt. Riffaterre (u.a. 1975) entwickelte dazu das Konzept des sogenannten *Archileasers*, der, empirisch erwiesen, nur auf bestimmte

Textabschnitte reagiert. Dies verweist auf im Text verschlüsselte Stimuli, die als stilistisches Mittel bezeichnet werden können. Dieses Verfahren, einen Text zu lesen, könne dann für jede Generation wiederholt werden (vgl. Riffaterre 1975: 173).

Die Rezeptionsästhetik stellt eine radikale Infragestellung der Autorität literaturwissenschaftlicher Deutung dar und hat durch den klaren Fokus auf den Leser des literarischen Textes bis heute eine starke Wirkung auf die Literaturdidaktik. Bei der Beschäftigung mit Literatur geht es dabei primär um die Aktivität, Spontaneität und Intentionalität, die bei den Lernern gefördert werden sollen. Die Leser stellen, ausgehend von ihren Bedürfnissen, Erfahrungen und Erwartungen, Fragen an den Text. Zunächst nur für den muttersprachlichen Literaturunterricht entwickelt, bewies dieser rezeptionsdidaktische Ansatz, dass er sich mit den Zielvorstellungen des kommunikativen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht verknüpfen lässt. Die Gespräche über die unterschiedlichen Deutungen sind echte Sprechanlässe im Unterricht. Das Einbringen eigener Erfahrungen in die Lektüre kann als Gesprächsanlass zudem eine größere Motivation bei den Lernern ermöglichen (vgl. Kast 1994: 7f.). So können Aufgaben zum Schreiben eines inneren Monologs zu kreativen Ergebnissen beitragen. Durch die Auseinandersetzung mit den Texten und der Unterstützung solcher Aufgaben können Leerstellen gefüllt und der Interaktionsprozess unterstützt werden.

Sowohl für die Literaturdidaktik als auch für folgende Literaturtheorien bildete die Rezeptionsästhetik eine wichtige Grundlage.

„Wie keine andere Literaturtheorie hatte die Rezeptionsästhetik im Zeichen einer auf Emanzipation gestimmten Gesellschafts- und Bildungspolitik unmittelbaren Eingang in die Literaturdidaktik gefunden, und ihr Einfluß hat bis Mitte der neunziger Jahre noch zugenommen, wie sich aus den Rahmenrichtlinien vieler Bundesländer ablesen lässt“ (Richter 1997: 520).

3. Interkulturelle Germanistik

Die Anfänge einer eigenständigen Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache gehen zurück auf das Ende der 70er Jahre. Diskussionen um diese

Disziplin standen in einem engen Zusammenhang mit der interkulturellen Germanistik, ein Konzept unter anderem beschrieben und evaluiert von Alois Wierlacher und Dietrich Krusche. Es gilt als einer „der erfolgreichsten Neuansätze innerhalb der Germanistik der letzten zwanzig Jahre“ (Rösler 1992: 151, zit. in Koppensteiner 2001: 30). Da mit einer rein nationalen Ausrichtung der Germanistik gebrochen und stattdessen mit einer kulturkontrastiven Ausrichtung vor allem die Germanistik im Ausland gestärkt werden sollte, bot es sich an, auch das Fach „Deutsch als Fremdsprache“ als ein germanistisches Fach zu beschreiben, zu dem klassisch auch ein literaturwissenschaftlicher Teil gehört (vgl. Wierlacher 2003: 1). Die Interkulturelle Germanistik versteht sich als „germanistische Fremdkulturwissenschaft mit Eigenschaften einer vergleichenden Kulturanthropologie“ (Wierlacher 2003: 1). In Bezug auf die „deutsche Kultur“ können unterschiedliche Perspektiven provoziert werden. Umgekehrt könne es durch die Fremderfahrung der Lernenden zu einer erkenntnisfördernden Selbstreflexion kommen (vgl. Wierlacher 2003: 13). In Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten formulierte Wierlacher unter anderem die These, dass durch die Beschäftigung mit deutschsprachiger Literatur sowohl kulturbezogene Kompetenzen in Bezug auf das „fremde“ Land, als auch auf die eigene Kultur vermittelt werden können (vgl. Wierlacher 1980: 22). Man solle interkulturell-vergleichend unterschiedliche Kulturmuster bewusst machen (vgl. Wierlacher 1980: 23). Krusche (1985a) entwickelte daraufhin eine interkulturelle Hermeneutik als literaturtheoretische Fundierung zu den vorangegangenen Überlegungen. Seiner Auffassung nach lese ein nichtmuttersprachlicher Leser anders als ein muttersprachlicher Leser, da der Text „kein explizites Angebot an den Leser, seine eigene nationalkulturale Identität zu bestimmen,“ (Krusche 1985b: 413) macht. Zur literarischen Fremdheit, die einen literarischen Text auszeichnet, kommt die kulturelle Fremdheit hinzu. Der Hintergrund des Lesers ist natürlich auch hier von Bedeutung, allerdings wird er wahrscheinlich mehr *Unbestimmtheitsstellen* ausmachen, wenn er nicht über spezielle Kenntnisse über die fremde Kultur verfügt. Diese *Unbestimmtheitsstellen* versucht er, wie bei Texten in der eigenen Sprache, zu überwinden. Eine interkulturelle Interpretation hat zum Ziel, einseitige Deutungen von literarischen Texten aufzulösen und *das Eigene* und *das Fremde* sich gegenseitig bereichern zu lassen. Dies soll zum besseren und nicht zuletzt auch kritischeren

Selbstverständnis auf beiden Seiten führen (vgl. Steinmetz 2003: 466).

4. Didaktik des Fremdverstehens

In den 90er Jahren wurden die Begriffe „Fremdverstehen“ und „interkulturelles Verstehen“ als synonyme Begriffe einer „Didaktik des Fremdverstehens“ durch das Gießener Graduiertenkolleg in die Diskussion um eine Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht eingeführt (Bredella 2010: 120). Die Leitung hatten u.a. Lothar Bredella, Herbert Christ und Ansgar Nünning inne. Die Begriffe „Eigenkultur“ und „Fremdkultur“ wurden nun relativiert und betont. Beim Versuch, „den Bezugsrahmen der fremden Kultur zu rekonstruieren“, tritt man aus den Bezugsrahmen der eigenen Kultur heraus und versetzt sich in diejenigen der fremden Kultur, um „die Welt aus deren Augen zu sehen.“ (Bredella 2010: 120). Literatur bietet dabei die Möglichkeit dies zu erlernen, da literarische Texte „die Welt nicht auf Begriffe zu bringen versuchen, sondern Charaktere darstellen, in die wir uns versetzen können und die Welt aus ihrer Perspektive erleben.“ (Bredella 2002: 367). Durch Literatur können wir also dazu angetrieben werden, uns „auf Irritationen einzulassen und die Dinge aus einer neuen Perspektive zu sehen.“ (Bredella 2002: 132). Dieses „Vermögen des Perspektivenwechsels und der Perspektivenübernahme bildet wiederum die Grundlage für den Transfer der erworbenen Fähigkeiten auf die außerhalb liegende Ebene der realen Lebenswelt. [...] Erst mit der erfolgreichen Übertragung des in Lehr-Lernsituation Gelernten in die reale Lebenswelt der Lernenden hat eine Didaktik des Fremdverstehens ihr eigentliches Ziel erreicht.“ (Nünning 2007: 128).

5. Interkulturelle Literaturdidaktik

Aus der Rezeptionsästhetik ging der Ansatz der interkulturellen Literaturdidaktik hervor. Unter anderem vertreten durch Irmgard Honnef-Becker und Ingrid Mummert. Die interkulturelle Literaturdidaktik prägte und prägt bis heute den Fremdsprachenunterricht und die Arbeit mit Literatur (vgl. u.a. Dobstadt/Riedner 2011a: 6).

Das Konzept der interkulturellen Literaturdidaktik wurde zu einem kommunikativen Literaturunterricht, der sowohl die Ideen der kommunikativen Didaktik, der Handlungs- und Produktionsorientierung als auch der Freinet-Pädagogik vereint. Hierbei spielen die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Emotionalität und Körperlichkeit der Schüler eine ebenso große Rolle, wie der produktive und kooperative Umgang mit Literatur.

Als zentrales Ziel der interkulturellen Literaturdidaktik kann die Entwicklung von Empathiefähigkeit gelten. Dafür sind literarische Texte im besonderen Maße geeignet, da sie „einen direkten Einblick in die Gedanken und Gefühle von Charakteren geben, wie es in der Lebenswelt nicht möglich ist“ (Bredella 2007: 62).

Die interkulturelle Literaturdidaktik wurde nicht unkritisch aufgenommen. Zum einen gingen die Modelle zur interkulturellen Didaktik im Wesentlichen von der Annahme aus, ‚interkulturelle‘ Literatur könne handlungsleitend und persönlichkeitsformend auf das Leben des Individuums wirken (vgl. Dawidowski/Wrobel 2006: 7). Diese sozialisationsfördernde Komponente wird von Dawidowski und Wrobel als Mehrwert von Literatur angesehen. „Persönlichkeitsbildung und interkulturelle Kommunikationsschulung“ (Surkamp 2007: 104) wird von Kritikern jedoch eher skeptisch betrachtet, da es sich hierbei schon um ein kulturelles Muster handelt. Die Literatur als Lehrmeister ist ein Deutungsmuster, das bereits auf den deutschen Idealismus und auf den Neuhumanismus zurückgeht, aber keinesfalls von allen geteilt werden muss, geschweige denn deren Funktion empirisch nachgewiesen werden kann (vgl. Dawidowski/Wrobel 2006: 7). Auch die Funktionalisierung der Literatur „zu einem bloßen Medium für erzieherische Zwecke“ (Dawidowski/Wrobel 2006: 9) ist ein weiterer Kritikpunkt. Der Literaturunterricht laufe Gefahr, den eigentlichen literarischen Text aus dem Blick zu verlieren und diesen nur für weitere Aufgabenstellungen als Grundlage zu nutzen. „Wenn dies der Fall ist, dann ist es letztlich egal, welcher Text zum Einsatz kommt; dem Text selbst wird man jedenfalls bei einem solchen Vorgehen nicht gerecht“ (Surkamp 2007: 101).

Nicht zuletzt wird auch das gesamte Paradigma der Interkulturalität grundsätzlich in Frage gestellt (vgl. u.a. Dobstadt/Riedner 2011a: 7).

6. Literatur im Handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht

Im Literaturunterricht bezeichnet Handlungs- und Produktionsorientierung einen „schülerzentrierten, kreativen Umgang mit literarischen Texten“ (Surkamp 2007: 89). Ebenfalls von der Rezeptionsästhetik beeinflusst, wendet man sich von einseitiger Textanalyse ab und wendet den Blick auf die kreative Arbeit mit Texten. Unter Handlungsorientierung wird in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit Sprache in einem „bedeutungsvollen Kontext“ (Surkamp 2007: 89) verstanden. Dabei sollen Fremdsprachler dazu befähigt werden, in einem lebensnahen, nicht didaktisch gesteuerten Kontext zu kommunizieren. Dabei soll ihnen die Fremdsprache als Instrument dienen, Emotionen, Gedanken, Wünsche etc. auszudrücken, um beim Gegenüber Handlungsreaktionen auszulösen. Um den Unterricht also möglichst authentisch zu gestalten, ist es Ziel der Handlungsorientierung, möglichst viele authentische Texte anzubieten, die auch thematisch zu emotional-engagierten Äußerungen motivieren. Für den Literaturunterricht bedeutet dies insbesondere, vom bis dahin typischen Frage-Antwort-Szenario, das vor allem lehrerzentriert war, abzuweichen. Es wird demnach schon während des Sinnbildungsprozesses, nicht erst am Ende der Textarbeit, Kreativität und Individualität erwartet und gefördert (vgl. Surkamp 2007: 92). Während bei der Handlungsorientierung beim Lesen vor allem auf den Einsatz aller Sinne gesetzt wird, zielt die Produktionsorientierung besonders auf das Erstellen eigener Texte. Sprachler können und sollen ästhetisch-künstlerisch auf den Text reagieren und können dabei von Bildern bis hin zu Musikstücken alles realisieren, wozu sie der gelesene Text angeregt hat (vgl. Surkamp 2007: 93). Dabei werden sowohl handlungs- als auch produktionsorientierte Verfahren als Teil der Verstehensleistung begriffen (vgl. Surkamp 2007: 95).

Die Verdichtung der Sprache und die Vielzahl an Bedeutungsebenen im lyrischen Text (morphologisch, syntaktisch, phonologisch und semantisch) können dabei zu sehr unterschiedlichen Rezeptionsprodukten führen. Das Ziel einer solchen Arbeit mit Literatur sei die Entwicklung einer langfristigen, nachhaltigen Fähigkeit, sich selbstständig literarischen Texten zu nähern (vgl. Surkamp 2007:

98). Dabei spielen ‚richtige‘ und ‚falsche‘ Interpretationen eine untergeordnete oder keine Rolle mehr. Vielmehr gehe es um die individuellen Interpretationen der Teilnehmer.

Textverständnis heißt im handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterricht, einen eigenen Text zu erstellen, der den Ausgangstext verarbeitet. Der Fokus wird in der Literatur nun vom Interpretations*produkt* auf den Interpretations- und Verarbeitungs*prozess* gelegt (vgl. Surkamp 2007: 99). Hinsichtlich des interkulturellen Lernens wird vorrangig davon ausgegangen, dass „Fremdverstehen ein kreatives Verfahren ist, bei dem der Mensch bereit sein muss, sich auf Neues und Fremdes einzulassen“ (Surkamp 2007: 101). Beliebte Aufgaben sind daher das Um- und Weiterschreiben der vorgegebenen Texte oder Textstellen, Theaterspiele und ähnliche Methoden, die das Einnehmen einer fremden Perspektive fördern und fordern. Ein wichtiges Ziel des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts besteht folglich in der Förderung von Empathie, Perspektivenwechsel und Toleranz (vgl. Surkamp 2007: 101).

7. Symbolische Kompetenz

Der 2006 von Claire Kramersch vorgeschlagene Ansatz der Symbolischen Kompetenz (*symbolic competence*) ist eine Ergänzung des kommunikativen Deutschunterrichts durch eine symbolische Komponente. Hier gelten literarische Texte als ein ideales Instrument, Fremdsprachenlernern die Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation in der Fremdsprache aufzuzeigen. Besonders kritisch betrachtet sie vor allem die von Hymes 1972 eingeführte kommunikative Kompetenz, die im Zeitalter globaler Kommunikation in ihrer Definition nicht mehr ausreichend ist, und verlangt deshalb ein Bewusstsein für die Symbolische Kompetenz und der damit verflochtenen Fähigkeit, das Entstehen von Bedeutung nachvollziehen zu können (vgl. Kramersch 2006: 250). Die Lernenden müssen befähigt werden, Komplexität besser zu erfassen und zu verarbeiten. Literarische Texte spielen bei dieser Wahrnehmungserweiterung eine entscheidende Rolle, denn gerade sie eignen sich dazu, Komplexität der zwischenmenschlichen Kommunikation aufzuzeigen. Um jedoch diesen Nutzen aus literarischen Texten ziehen zu können, ist es notwendig, bei der Arbeit mit

Literatur grundlegende didaktische Konsequenzen zu ziehen. Literatur kann nicht länger als bloße Kenntnisvermittlung von Grammatik und Wortschatz oder einer sogenannten „kulturellen Fremde“ verstanden werden. Ein geeigneterer Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zeigt sich vielmehr in der Reflexion über die sprachliche Form und deren Wirkung. Ziel ist es hierbei die Wahrnehmung und Deutung poetischer, gefühlsmäßiger und ideologischer Dimensionen zu ermöglichen (vgl. Kramersch 2011: 36).

Kramersch führt drei wesentliche Komponenten der Symbolischen Kompetenz auf. *Production of Complexity*, *Tolerance of Ambiguity* und *Form as Meaning* gilt es mittels Literatur zu fördern. *Production of Complexity* versteht zwischenmenschliche Kommunikation als komplexen Vorgang, der mehr ist, als das richtige Wort einer bestimmten Person auf eine gewisse Weise mitzuteilen. Einen richtigen beziehungsweise falschen Weg zu kommunizieren gibt es meist nicht. Den Lernenden muss bei der Arbeit mit Literatur die Möglichkeit eröffnet werden, das Potential eines Textes zu erkennen und alternative Szenarien durch Rückbezug ihres eigenen Lebens und Weltwissens zu erschließen („*symbolic use of language*“) (Kramersch 2006: 251).

Das Konzept der *Tolerance of Ambiguity* ist ein besonders wichtiger Bestandteil der Symbolischen Kompetenz. Literatur erlaubt eine offene Diskussion über die Verschiedenheit von Mythos und Wirklichkeit sowie Wörtern und Taten. Dabei geht es weder darum diese Verschiedenheit zu beheben noch aufzulösen, sondern vielmehr widersprüchlich und historisch bedingte Gegebenheiten mittels Sprache zu untermalen (vgl. Kramersch 2006: 251).

Im Gegensatz zur Kommunikativen Kompetenz, die vor allem die Übermittlung und Rezeption authentischer Inhalte voraussetzt, rückt Symbolische Kompetenz sprachliche, inhaltliche, visuelle, akustische und poetische Besonderheiten eines Textes als Bedeutung der Form in den Fokus. Selbst Lernende auf einem sehr niedrigen Niveau erweisen ein gewisses Feingefühl bei der emotionalen Wahrnehmung des Klangs, der Gestalt und des Rhythmus einer Fremdsprache. (Kramersch 2006: 251) Die starke Verknüpfung von sprachlichen Mitteln und Emotionen entwickelt ein Bewusstsein über die Bedeutung der Form. Die drei Komponenten der Symbolischen Kompetenz sollten die Lehrkräfte anleiten, Sprache und Kultur – dazu gehören Grammatik und Stil, Wortschatz und

dessen kultureller Bezug, Texte und deren Erzählweise — als untrennbar zu betrachten. Gleichzeitig sollen Fremdsprachenlernende ein Verständnis darüber entwickeln, dass sich Kommunikative Kompetenz nicht allein von Informationen ableiten lässt, sondern vielmehr vom symbolischen Potential, das sich durch Interpretation der Zeichen und deren vielschichtigen Beziehungen in Bezug auf andere Zeichen entfalten lässt (vgl. Kramsch 2006: 252).

8. Literarizität

Die ursprünglich von Jakobson in den sechziger Jahren entwickelte und von Dobstadt und Riedner weitergeführte und überarbeitete Theorie der Literarizität kritisiert ähnlich dem Konzept der Symbolischen Kompetenz den zu spärlichen und einseitigen Einsatz von Literatur und die fehlende Hervorhebung all ihrer ästhetischen Aspekte der Sprachverwendung im kommunikativen Sprachunterricht (vgl. Dobstadt, Riedner 2011a: 99). Gefordert wird ein potentialausschöpfender Umgang mit literarischen Texten und eine Förderung der Symbolischen Kompetenz als Instrument, das dem Komplexitätsniveau der multikulturellen Realität angemessen ist. Diese Neuorientierung zielt dabei weder auf eine Etablierung eines eigenständigen Fachansatzes, noch auf eine Abgrenzung eines Fachbereichs, dessen exklusiver Gegenstand die Literatur bildet. Es geht vielmehr um die Konturierung einer spezifisch literaturwissenschaftlichen Perspektive auf die Gegenstände des Faches (Dobstadt/Riedner 2014: 2). Literarizität beschreibt den besonderen Umgang von Literatur mit Sprache und den spezifischen Blick auf Sprache, der mit ihm verknüpft ist. Dobstadt und Riedner (2011a: 108) heben hervor, dass unter anderem „Mehrdeutigkeiten, Ambivalenzen, zitierendes Sprechen und Intertextualität sowie die Relevanz der Form und die Komplexität der Bedeutungsbildung“ sich nicht auf ästhetische Merkmale beschränken, sondern Kennzeichen von Sprache allgemein seien. Literarizität lenkt die Aufmerksamkeit auf das Wortmaterial, dessen Form sowie Arrangement und stellt die Sprache und ihre Verwendung in den Vordergrund. Dies bringt eine gewisse Verfremdung mit sich, die den Lesenden *stolpern* lassen soll. Sprachliche Bedeutungsbildung drückt sich als essentielles und komplexes Zusammenspiel von Form und Bedeutung, das es zu erfahren und erkennen gilt, aus. Der Begriff der

Literarizität bezieht sich nicht allein auf Literatur, sondern auch auf die Eigenschaft, die sprachlichen Äußerungen insgesamt zuteilwird (vgl. Dobstadt/Riedner 2014: 4f.). Der Verwendung von Literatur im Fremdsprachenunterricht steht auf Seiten der Lernenden, aber auch auf Seiten der Lehrkräfte stets eine nicht abzustreitende Zurückhaltung beziehungsweise Unsicherheit gegenüber. Dieser Umstand ist auf die häufig praktizierte didaktische Herangehensweise bei der Arbeit mit Literatur, die sich primär auf Wortschatz-, Grammatik- und reine Faktenvermittlung beschränkt, zurückzuführen. Obwohl Literatur im Fremdsprachenunterricht viele verschiedene, auch motivationsanregende Funktionen erfüllen kann. Durch die Unterstützung von Literatur kann die Lust an einer Fremdsprache geweckt werden und Anreiz bieten, auch weitere fremdsprachige Texte zu lesen. Außerdem bietet sie interessante Themen als Diskussionsgrundlage, die einen spannenden Gesprächsanlass liefert und kreative Sprachproduktion fördert (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 5).

Literatur ermöglicht es, die Vielschichtigkeit von Sprache transparent darzustellen und somit die Besonderheiten der literarischen Sprachverwendung in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken. Daher ist auch die Ausbildung einer Symbolischen Kompetenz Teil der Literarizität. Literatur erlangt auf diese Weise einen neuen Stellenwert im modernen Fremdsprachenunterricht. Jede Sprache, ob nun Mutter- oder Fremdsprache, trägt stets eine gewisse Fremde in sich, sie gibt uns immer auch „ein Rätsel des Verstehens“ auf (Dobstadt/Riedner 2011a: 8). Literatur macht uns auf diese nie ganz zu entschlüsselnde Fremdheit einer Sprache aufmerksam. Muschg bezeichnet Literatur daher auch als Fremdsprache (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 8). Nicht allein literarische Texte, sondern auch die Sprache des alltäglichen Gebrauchs, bergen durch ein Repertoire an verschiedenen sprachlichen Mitteln Literatur in sich. Den Lernenden wird Sprache als Geflecht symbolischer Zusammenhänge vertraut gemacht und infolgedessen der Blick auf die Wirklichkeit erweitert. Darüber hinaus teilen Dobstadt und Riedner die Ansicht der transkulturellen Zugänglichkeit von Literatur. Hierbei handelt es sich um ein bloßes Sachwissen überschreitendes Bewusstsein von der Funktionsweise literarischer Bedeutungsbildung, der so genannten Literarischen Kompetenz. Beim Umgang mit Literatur und ihrer Literarizität hat der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe auf die ästhetische Dimension hinzuweisen und diese auszubilden. Es

geht also weniger um die *strikte* und *starre* Zuweisung von Sinn und Bedeutung, als vielmehr Sinn und Bedeutung auf „*spielerische*“, weniger ernsthafte Weise neu zu erfahren und hervorgehen zu lassen. Dabei spielen *Semantische Netze*, die Verknüpfung von *Klang*, *Rhythmus* und *Bedeutung*, die *Lesbarkeit* aber auch *Stolpersteine*, die eine Art Irritationsmoment auslösen können, eine wichtige Rolle (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 10ff). *Semantische Netze* definieren sich durch die Verstrickung unmittelbar miteinander in den Zusammenhang gesetzter Äquivalenzketten. Dazu gehören beispielsweise Muster der Wortstellung oder semantische Muster, die es nun gilt zu erkunden und in Bezug auf ihre Bedeutungsgemeinsamkeiten zu erschließen. In dem Moment, wo es gelingt Wörter und Bedeutungen sich neu verbinden zu lassen, entfaltet sich das eigentliche Potenzial und die Poesie von Literatur. Die Ebenen des *Klangs* und *Rhythmus* tragen ebenfalls entscheidend zu einer erweiternden und kreativen *Bedeutungsfindung* bei. Nach Dobstadt und Riedner (2011b: 11) eröffnet sich den Lernenden die Gelegenheit, „sich dem Rhythmus des Textes zu überlassen, sich von ihm führen zu lassen und ihn sich auch auf diesem sensitiven Wege zu erschließen“. Um dieses markante und herausstechende Merkmal eines Textes erlebbar zu machen, bietet es sich an, den Text laut vorlesen zu lassen. Formale Muster eines literarischen Textes, die sich als sinntragend erweisen, sind durch die besondere *Lesbarkeit* von Literatur zu erschließen. Dieser Umstand stellt jedoch keinen Widerspruch zum Konzept der Literarizität dar. Literatur als Fremdsprache ist über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg lesbar. Die Präsentation des Textes ist stets Teil des Bedeutungerschließens. Dabei haben das Wer?, Was? und Warum? oder die historischen beziehungsweise gesellschaftlichen Umstände weniger Erklärungsfunktion, als ihnen in sonst praktizierten literaturdidaktischen Ansätzen zuteil wird (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 10ff.). Das Ziel soll es vor allem sein, das unvoreingenommene Heranziehen von Texten anhand des vorhandenen Weltwissens der Lernenden zu ermöglichen. Eine Vorangestellte Wissensvermittlung über Historie oder Autor und seiner sogenannten Intention, den Text geschrieben zu haben, blockiert den Prozess der freien Entfaltung von Bedeutung durch Form. Darüber hinaus sind Dobstadt und Riedner davon überzeugt, dass der Einsatz literarischer Texte anhand des Literarizitätskonzepts „Bestandteil aller Niveaustufen des fremdsprachlichen Deutschunterrichts sein

kann und sein sollte“ (Dobstadt/Riedner 2011a: 12). Dabei ist jedoch mithilfe von klar strukturierten Zielen genau zu differenzieren. So bieten sich auf niedrigen Sprachniveaus vorzugsweise Texte und Herangehensweisen an, die eher einen spielerischen Umgang mit der Fremdsprache fördern. Es geht darum, den Fokus gezielt auf die Form zu richten und das auf semantische Entschlüsselung gerichtete Textverstehen in den Hintergrund treten zu lassen.

Auch *Stolpersteine*, die der literarische Text den Lesenden bei dem Versuch, dem Text einen eindeutigen Sinn zu verleihen, in den Weg legt, können auf anregende Weise irritieren und stören. Eine reine und vollkommen eindeutig erschließbare Bedeutung von Literatur ist durch die ihr innewohnenden Verschiedenheit in Form und Ausdrucksweise, nie zweifelsfrei zu entnehmen. Das Verhältnis von Signifikant und Signifikat und das *Dazwischen* ist von einem trüben Schleier, der verschiedene Interpretationen des sich dahinter Befindlichen offen hält, umhüllt. Dieser vielfältige Sinnreichtum von *Stolpersteinen* zeigt die kulturelle und demzufolge symbolische Komplexität von Literatur auf (vgl. Dobstadt/Riedner 2011a: 12).

Literaturverzeichnis

- Bredella, Lothar (2002): Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2007): Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Tübingen: Narr.
- Brill, Lilli Marlen (2005): Lehrwerke/Lehrwerksgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache. Aachen: Shaker Verlag.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2006): Einführung: Interkulturalität im Literaturunterricht. In: Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (Hrsg.): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011a): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch.
- Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (2011b): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael/Riedner, Renate/Schiedermaier, Simone (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe – Themenfelder – Perspektiven. München: Iudicium.
- Dobstadt/Riedner (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als

- Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate; Schier, Carmen (Hrsg.): Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik. Tübingen: Stauffenburg.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg. Vom Goethe-Institut Inter Nationes et al. (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen; [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Iser, Wolfgang (1975): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie u. Praxis. München: Fink.
- Jauß, Hans Robert (1975): Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie u. Praxis. München: Fink.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11. Koppstein, Jürgen (2001): Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktiv- kreative Techniken. Wien: öbv&hpt.
- Koppstein, Jürgen/Schwarz, Eveline (2012): Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Einführung in Theorie und Praxis. Komplett überarb. u. aktual. Neuaufl. Wien: Praesens.
- Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. In: Modern Language Journal Bd. 90.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Fremdsprache Deutsch. 2011
- Krusche, Dietrich (1985a): Lese-Unterschiede. Zum interkulturellen Leser-Gespräch. In: Krusche, Dietrich (Hrsg.): Literatur und Fremde. München: Fink.
- Krusche, Dietrich (1985b): Utopie und Allotopie. Zur Geschichte des Motivs der außereuropäischen Fremde in der Literatur. In: Krusche, Dietrich (Hrsg.): Literatur und Fremde. München: Fink. S.
- Nünning, Ansgar (2007): Towards a Typology, Poetics and History of Description in Fiction. Description in Literature and Other Media. In: Wolf, Werner/Bernhart, Walter: Studies in Intermediality 2. Amsterdam: Rodopi.
- Richter, Matthias (1996): Wirkungsästhetik. In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: Dtv.
- Riffaterre, Michael (1975): Kriterien für die Stilanalyse. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik: Theorie u. Praxis. München: Fink.
- Rösler, Dietmar (1992): Lernerbezug und Lehrmaterialien DaF. Heidelberg: Groos.
- Steinmetz, Horst (2003): Interkulturelle Rezeption und Interpretation. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Surkamp, Carola (2007): Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Hallet, Wolfgang/Nünning, Ansgar (Hrsg.). Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT, 2007.
- Warning, Rainer (1975): Rezeptionsästhetik: Theorie u. Praxis. München: Fink.
- Wierlacher, Alois (1980): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. München: Fink.
- Wierlacher, Alois (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler.