

11 2018

Jahrgang 11 (2018)
Heft 1



Dossiers zur romanischen Literaturwissenschaft

Artikel

(K)Eine Zukunft für den fremdsprachlichen Literaturunterricht an Schulen?! Perspektiven und Ansätze

Marina Ortrud M. Hertrampf (Regensburg)

HeLix 11 (2018), S. 42-62.

Abstract

Reading is out: very little young people read literary books in their leisure time; if they have to at school or university; most of them dislike literature classes. But reading is also out as far as curricula are concerned: Today's (foreign language) teaching at schools and universities is strongly oriented on achieving educational standards. Reading literary texts and aesthetic learning are no longer seen as key competences in today's curricula. Is this the end of (teaching of) literature? The article discusses reasons for the general reading displeasure, argues that reading competences are crucial for understanding different cultures and explores to which extent literature conveys values and competences which cannot be experienced and learned by reading factual texts. Finally the article pleads for alternative approaches to teaching literature and aesthetic understanding.

All rights reserved. Dieser Artikel ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Die Weiterverwendung des hier bereitgestellten Artikels ist ohne die ausdrückliche Genehmigung von HeLix (und/oder des Verfassers) nicht gestattet.

(K)Eine Zukunft für den fremdsprachlichen Literaturunterricht an Schulen?! Perspektiven und Ansätze

Marina Ortrud M. Hertrampf (Regensburg)

Seit Langem gilt das Lesen bei jungen Menschen als ‚uncool‘. Aber nicht nur bei Kindern und Jugendlichen sind Lesen und Literatur ‚out‘. Angesichts zunehmender Forderungen nach einer dezidiert kompetenz- und berufsorientierten Ausbildung stellen auch Schulen und Universitäten die Legitimität des Literaturunterrichts immer wieder und zum Teil mit großer Vehemenz in Frage. Aber wie manifestiert sich die vielbeschworene Krise des Lesens von Literatur und welche Rolle spielen dabei Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik? Wie sieht es vor diesem Hintergrund mit der Sinnhaftigkeit und Berechtigung von Literatur und Literaturunterricht an Schulen (und Universitäten) aus? Haben Literatur und Literaturunterricht an Schulen (und Universitäten) also überhaupt noch eine Zukunft? Und wenn ja, welche? Diesen Fragen wird im Folgenden mit Fokus auf den Literaturunterricht im Fach Französisch nachgegangen werden.¹

Literatur(unterricht) in der Krise?

Seit Jahren werden die Unlust von Kindern und Jugendlichen am Lesen sowie die Schwächen im Bereich der Lesekompetenz beklagt. Und dies betrifft nicht nur Deutschland und auch nicht nur Schüler und Schülerinnen aus bildungsfernen Haushalten bzw. solchen mit Migrationshintergrund. Beklagt werden ferner geschlechterspezifische Unterschiede: Mädchen und junge Frauen lesen lieber und häufiger als Jungen und junge Männer. Diese Diskrepanz illustriert auch die folgende Statistik (Abb. 1), die 2016 auf der Basis einer Umfrage zur Lesehäufigkeit von Büchern bei Jugendlichen in Deutschland erstellt wurde: Sie zeigt, dass 46 Prozent der befragten Mädchen und 30 Prozent der befragten Jungen angaben, täglich oder mehrmals pro Woche in einem Buch zu lesen. Mit Blick auf die Mädchen erscheint das

¹ Die hier dargelegten Überlegungen zielen auf eine so grundlegende Positionsbestimmung der Disziplin Literaturdidaktik, dass sie sich *grosso modo* auch auf spanische, italienische oder andere fremdsprachliche Literaturdidaktiken übertragen lassen.

Ergebnis gar nicht so verheerend, wie man angesichts der zahlreichen Klagen in den Medien annehmen würde. Bei den Jungen muss dabei berücksichtigt werden, dass sie tendenziell mehr elektronisch dargebotene Texte lesen.

Wie häufig liest Du in einem gedruckten Buch?

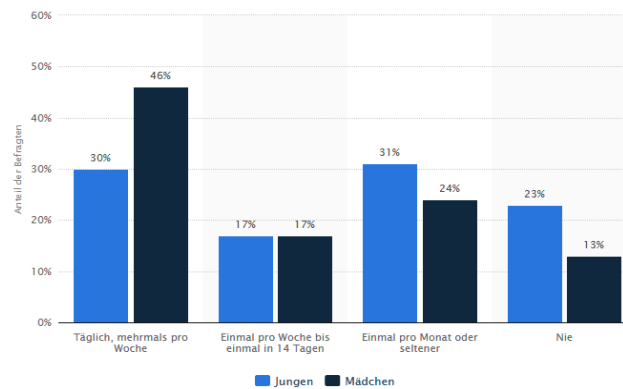


Abb. 1: Lesehäufigkeit von Büchern bei Jugendlichen in Deutschland

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/29227/umfrage/lesehaeufigkeit-von-buechern-bei-jugendlichen-nach-geschlecht/> (letzter Zugriff: 01.11.2017).

Die PISA-Studie von 2015 hat zudem gezeigt, dass sich die Lesekompetenzen bei 15-jährigen Schülern im Vergleich zu der PISA-Studie von 2009 in Deutschland signifikant verbessert haben (vgl. Abb. 2). Erreichten sie 2009 noch 497 Punkte, so waren es 2015 509 Punkte. Damit lag und liegt Deutschland weiterhin über dem OSZE-Mittelwert von 493 Punkten. In der Romania sieht es hingegen weitaus schlechter aus: Zwar kann auch Spanien eine signifikante Verbesserung verzeichnen: von 481 auf 496 Punkte, liegt damit aber noch immer nur knapp über dem Mittelwert. Ähnliches gilt für Frankreich, das von 496 auf 499 Punkte nur eine kleine Verbesserung verbuchen kann. In Italien verschlechterte sich der Wert sogar um einen Punkt auf 485 Punkte. Es bleibt abzuwarten, wie die internationalen Vergleichsergebnisse der im Frühjahr 2018 durchgeführten PISA-Erhebungsrunde ausfallen, bei der die Lesekompetenz den Schwerpunkt darstellte.

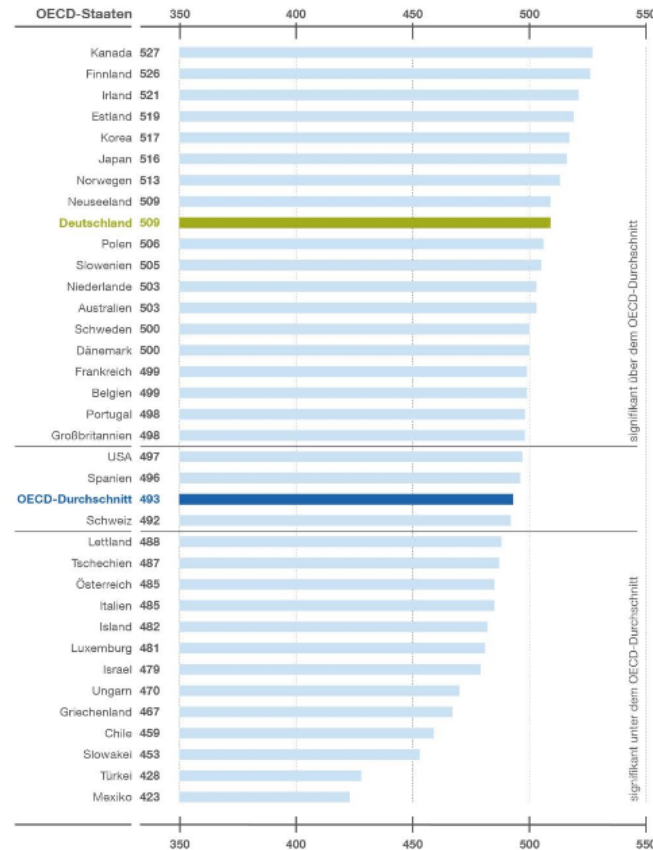


Abb. 2: PISA-Studie von 2015: Kompetenz in Lesen (Testergebnisse in Punkten, Mittelwerte) www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtband_und_Zusammenfassung_2012/Graphiken_PISA_2015.pdf#page=4 (letzter Zugriff: 01.11.2017).

In der PISA-Studie von 2015 wird die Verbesserung der Werte mit zahlreichen Initiativen im Bereich (gerade) der außerschulischen Leseförderung in Verbindung gebracht. Ist das Lesen selbst also letztlich gar nicht so sehr in der Krise wie allorts beklagt? Oder betrifft die Krise vielmehr das Lesen in der Schule und damit den Literaturunterricht?

In der Tat sind Essays und Abhandlungen über das Scheitern des Literaturunterrichts oder gar des Endes der Literatur an Schulen und Universitäten Legion. Dies zeigt beispielsweise ein cursorischer Blick auf französische Publikationen des letzten Jahrzehnts. Zu nennen sind hier etwa: Antoine Compagnons *La littérature, pour quoi faire ?* (2007), Yves Cittons *Lire, interpréter, actualiser : pourquoi les études littéraires ?* (2007), Tzvetan Todorovs *La littérature en péril* (2007), Vincent Jouvès *Pourquoi étudier la littérature ?* (2010) oder Jean-Marie Schaeffers *Petite écologie des études littéraires : pourquoi et comment étudier la littérature ?* (2011). Ausgangspunkt dieser zu einem Großteil kultur- und bildungspolitisch recht pessimistischen

Schwanengesänge waren die utilitaristisch-konsumorientierten Äußerungen von Nicolas Sarkozy, der Literaturstudien in einem Interview von 2007 als vollkommen nutzlos bezeichnete und Budgetkürzungen an Universitäten angedroht hatte: „[...] chacun choisira sa filière, mais l’Etat n’est pas obligé de financer les filières qui conduisent au chômage. [...] Vous avez le droit de faire littérature ancienne, mais le contribuable n’a pas forcément à payer vos études de littérature ancienne [...]“² Auch wenn Literaturwissenschaften in Frankreich weiterhin Teil an staatlichen Universitäten präsent sind, scheint die gesamteuropäische Wirtschaftskrise und die damit eng verbundene ubiquitäre Frage der beruflichen und ökonomischen Rentabilität von Lehr- und Lerninhalten dem Image der Literaturvermittlung an Universitäten und insbesondere an Schulen erheblich geschadet zu haben. Allen voran betrifft dies offensichtlich den Stellenwert der Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Der Bedeutungsverlust des Literaturunterrichts lässt sich an einer Vielzahl von neuen kompetenz- und *output*-orientierten Lehrplänen und ministeriellen Verfügungen zum Fremdsprachenunterricht erkennen, bei denen das Lesen literarischer Texte nicht mehr explizit als Kompetenzziel erwähnt wird. So z.B. bei den 2012 von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife: Lesekompetenzen von literarischen Texten werden hier unter dem Bereich „Text- und Medienkompetenz“ subsumiert, wobei ein sehr weites und unspezifisches Textverständnis angesetzt wird: „Alle mündlich, schriftlich und medial vermittelten Produkte, die Schülerinnen und Schüler rezipieren, produzieren oder austauschen, werden als ‚Text‘ verstanden“,³ heißt es dort lapidar, während bei den bereits 2003 verfassten Bildungsstandards für die erste Fremdsprache an Realschulen noch explizit formuliert wurde, dass „den Schülerinnen und Schülern mit ausdrücklichem Bezug auf die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar gemacht werden“ sollen.⁴ In einer Vielzahl von Lehrplänen für die romanischen Fremdsprachen (erste/zweite/dritte Fremdsprache) werden literarische Texte gar nicht mehr benannt, so etwa im Lehrplan Sachsen-Anhalt für die Klassenstufen 7 und 8. Im Kernlernplan der Sekundarstufe I für

² SARCOZY, „Le Pen ne m’intéresse pas, son électorat, si“.

³ KMK, *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache*, 20.

⁴ KMK, *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache*, 33.

Gymnasien in NRW heißt es: „Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Text- und Medienkompetenz in exemplarischer und kritischer Auseinandersetzung mit einem repräsentativen und geschlechtersensibel ausgewählten Spektrum von soziokulturell relevanten“,⁵ authentischen Texten. Zu diesen zählen, so der Kernlernplan: Sach- und Gebrauchstexte, fiktionale/literarische Texte, diskontinuierliche Texte und Texte in medialer Vermittlungsform. Literarische Texte formieren hier also nur unter ferner liefen. Der besonderen kulturellen Bedeutung sowie den vielfältigen Potenzialen literarischer Textgattungen wird also auch hier nicht explizit Rechnung getragen. Es besteht folglich aller Grund für die besorgte Annahme, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik „Gefahr läuft, als traditioneller Bildungsinhalt an den Rand der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts gedrängt zu werden.“⁶

Könnte der Fremdsprachenunterricht unter Wahrung der curricularen Vorgaben also grundsätzlich auch ohne die Behandlung literarischer Texte auskommen, so wird die für den ganzheitlichen Bildungsprozess junger Menschen meiner Meinung nach ganz zentrale Bedeutung literarisch-ästhetischer Kompetenzen durch das Hintertürchen aber doch auch im Kernlernplan von NRW expliziert. So heißt es im Kernlernplan Französisch für die Sekundarstufe II: „Durch die Beschäftigung mit der literarisch-ästhetischen Dimension des Französischen soll Schülerinnen und Schülern Freude an Sprache, Sprachenlernen und Sprachgebrauch vermittelt und die Motivation gestärkt werden, sich auch außerhalb von Schule und über diese hinaus neuen Sprachereferenzen zu stellen.“⁷ Damit wird angedeutet, dass die Entwicklung literarisch-ästhetischen Gespürs weit über reines literarisches Wissen hinausgeht und eine essenzielle Grundlage für die Ausbildung sprachlicher und interkultureller Offenheit und Aufgeschlossenheit darstellt oder wie Harold Bloom in seinem Essay *How to Read and Why* mit Blick auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung formuliert: „The ultimate answer to the question ‚Why read?‘ is that only deep, constant *reading* fully establishes and augments an *autonomous* self.“⁸

Doch selbst wenn der Sinn und Zweck von Literatur auch im Fremdsprachenunterricht weder grundsätzlich noch global in Abrede gestellt werden,

⁵ QUA-LIS NRW, „Lehrplannavigator S II, Gymnasiale Oberstufe“.

⁶ BURWITZ-MELZER, „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, 3.

⁷ MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Kernlehrplan für die Sekundarstufe II, 12.

⁸ BLOOM, *How to Read and Why*, 195.

müssen sich Literaturdidaktiker wie Lehrer doch aktiv mit der Tatsache auseinandersetzen, dass Schüler von massiver Leseunlust ‚geplagt‘ sind und ihnen Literaturunterricht gemeinhin keinen Spaß macht. Aber woher resultiert diese Unlust? Der im Februar dieses Jahres verstorbene formalistische Literaturtheoretiker Tzvetan Todorov begründet die Krise des Literaturunterrichts mit der Reduktion desgleichen auf die zum reinen Selbstzweck verabsolutierte Textanalyse:

L'analyse des œuvres à l'école ne devrait plus avoir pour but d'illustrer les concepts que vient d'introduire tel ou tel linguiste, tel ou tel théoricien de la littérature, et donc de nous présenter les textes comme une mise en œuvre de la langue et du discours ; sa tâche serait de nous faire accéder à leur sens – car nous postulons que celui-ci, à son tour, nous conduit vers une connaissance de l'humain, laquelle importe à tous.⁹

Mit dieser Kritik – Todorov geht damit durchaus auch ins Selbstgericht, schließlich wurden und werden just die von ihm entwickelten Analyseinstrumentarien im (nicht nur) französischen Literaturunterricht durch die Verabsolutierung *ad absurdum* geführt – fordert er einen sich von reiner ‚klassischer‘ Textanalyse und -interpretation befreienden mehrdimensionalen Annäherungsprozess an literarische Texte. Ästhetisches und literarisches Lernen betrachtet er als Teil der individuellen und kollektiven Persönlichkeitsentwicklung – eine Forderung, die im muttersprachlichen Literaturunterricht mit Blick auf die Frankophonie aktuell aufgenommen, diskutiert und konzeptualisiert wird, so etwa von der Schweizer Literaturdidaktikerin Chloé Gabathuler in ihrem 2016 erschienenen Buch *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*.

Einen weiteren Grund für den Unmut dem Literaturunterricht gegenüber sieht der französische Philosoph Jean-Marie Schaeffer in der Lektüreauswahl, die sich viel zu oft an den ‚großen‘ Klassikern der Höhenkammliteratur orientiere:¹⁰ Wie Gabathuler in ihrer empirischen Studie zeigen konnte, tendiert ein Literaturunterricht, der Werke des traditionellen Literaturkanons behandelt, dazu, lehrerzentriert-normative und rein formalanalytische – aus der Sicht der passiv bleibenden Schüler ‚langweilige‘ – Unterrichtskonzepte einzusetzen. Mit der Orientierung an den humanistischen Bildungsidealen der bürgerlichen Bildungselite geht ein so ausgerichteteter Unterricht Gabathuler

⁹ TODOROV, *La littérature en péril*, 85.

¹⁰ Vgl. SCHAEFFER, *Petite écologie des études littéraires*, 12f.

zufolge außerdem an den Lebenswelten und Interessen der Mehrheit der Schüler vorbei und benachteiligt zudem noch Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien. Schaeffer und Gabathuler setzen daher auf einen Literaturunterricht, der (noch) nicht kanonisierte und auch populäre zeitgenössische Literatur bearbeitet und zudem schülerorientiertere, ganzheitlich-experimentellere Ansätze bevorzugt, die unterschiedliche individuelle und kollektive literarisch-ästhetische Leseerfahrungen ermöglichen, motivierend wirken und so im Idealfall auch einen Beitrag zur Förderung der Lust und Freude am (selbstständigen und lebenslangen) Lesen leisten können.

Doch wie verhält es sich im fremdsprachlichen Literaturunterricht? Auch hier begegnen zahlreiche Schüler von vornherein mit einer negativen Grundeinstellung der Behandlung literarischer Texte. Die grundsätzliche Abwehrhaltung der Schüler literarischen Texten gegenüber führt bei einigen Lehrern zu Vermeidungsstrategien – schließlich ist die Behandlung von Literatur in den meisten Lehrplänen ja auch nicht zwingend vorgeschrieben. Bei anderen überträgt sich die Unlust der Schüler auf die Lehrer selbst – ein wahrer Teufelskreis. Doch woher kommt die Ablehnung von literarischen Texten auch im Fremdsprachenunterricht? Diese ist sicher nicht zuletzt das Resultat ‚schlechter‘ Erfahrungen mit dem deutschen Literaturunterricht, der – kaum anders als in Frankreich – allzu oft sehr formalistisch und wissensvermittelnd abläuft. Nicht selten dürfte die ablehnende Haltung aber auch der Art und Weise des Unterrichts selbst geschuldet sein: Betrachten wir das an sich gut gemeinte Kompetenzmodell für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, das Inez de Florio-Hansen 2012 mit Blick auf den Französischunterricht vorgelegt hat. Sie vertritt die Auffassung, dass im fremdsprachlichen Literaturunterricht „mit Abstrichen die gleichen Ziele ästhetischen und literarischen Lernens verfolgt werden“ sollten wie im Deutschunterricht.¹¹ Dies impliziert einen tendenziell stark lehrerzentrierten (gelenktes Unterrichtsgespräch), auf rhetorisch-fiktionale Analyse und Interpretation fokussierten Unterricht wie ihn u.a. auch Todorov, Schaefer und Gabathuler kritisieren. Lieselotte Steinbrügge hat zudem vollkommen zu Recht angemerkt, dass der aktive Erwerb der für diese literaturwissenschaftliche Herangehensweise notwendigen Metasprache nicht nur wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, die an anderen Stellen fehlt, sondern dass die realiter vorhandenen Sprachkenntnisse der Schüler gerade in den ersten Lernjahren

¹¹ FLORIO-HANSEN, „Ästhetisches und literarisches Lernen im Französischunterricht“, 71.

oft schlicht nicht ausreichen, um inhaltlich komplexe Texte reflektiert zu erörtern und Leseindrücke argumentativ zu artikulieren.¹² Schließlich ist auch das Stichwort ‚soziale Inklusion‘ ins Feld zu führen, also das Argument der Chancengleichheit gerade für leseunerfahrenere Schüler bildungsferner Familien: Leistungsmessung und -bewertung im Fremdsprachenunterricht sollte sich daher auch ausschließlich auf die erworbenen linguistisch-kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen beziehen und nicht auf solche, die unabhängig vom Fremdsprachenerwerb sind – wie eben etwa die Lesekompetenz.

Im Rahmen der aktuellen deutschen Curricula sollen Schülerinnen und Schüler durch das Lesen fremdsprachlicher Texte zu eigenen Sprachproduktionen motiviert und zum interkulturellen Verstehen befähigt werden. Sollen literarische Texte dabei eine wesentliche Rolle spielen, müssen grundlegend zwei Aspekte berücksichtigt werden. Erstens, Bachmann-Medicks Metapher der ‚Kultur als Text‘, bei der literarische Texte integrale Teile eines sprachlich-kulturellen Gesamtgewebes sind, muss beim Wort genommen werden. Literarische Texte müssen, wie Wolfgang Hallet sagt, als „Normalfall der Sprachverwendung erscheinen [...] statt als reichlich lebensferne[r] Sonderfall.“¹³ Damit Literatur bei der Gesamtheit der Schülerschaft – also auch bei den Teilen bildungsferner Familien – als ‚normaler‘ Teil der Kultur akzeptiert wird, darf sie nicht als ‚schwer‘ oder als ‚besonderes‘ Gut der Bildungselite präsentiert werden. Zweitens, der Zugang zu literarischen Texten muss sich grundlegend unterscheiden von den traditionellen, rein kompetenz- und wissensorientierten literaturdidaktischen Ansätzen des Literaturunterrichts, bei denen es allein um (literatur-)historische Fakten und schematisch-formale Analysen und Interpretationen literarischer Texte geht. Hier sind offenere und schülerzentriertere Zugänge zu wählen, bei denen der Lehrer die Schüler als Rezipienten ernst nimmt und ihre Urteile und Bewertungen diskursiv im Klassenverband mitreflektiert. Die Einsicht der Schülerbeteiligung führt vor dem Kontext der Kompetenzorientierung jedoch nicht selten dazu, dass der literarische Text seiner mehrschichtigen Potenziale beraubt und zu einem reinen Kommunikationsanlass reduziert wird – eine Aufgabe, die von jedem anderen ‚Text‘ auch – ja sogar vielleicht auch sehr viel anregender – geleistet werden könnte.

¹² STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 112f.

¹³ HALLET, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*, 41.

„Le plaisir vient après la peine“, besagt ein altes Sprichwort und dies gilt auch für den modernen Fremdsprachenunterricht, wenn er sich nicht in realitätsfernen, ‚kuschelpädagogischen‘ Träumereien oder gar in einer subjektiv geleiteten Literaturdidaktik ‚aus dem Bauch heraus‘ verlieren will. Damit kreativitäts-, kommunikations- und produktionsorientierte, aber auch erlebnis- und erfahrungsorientierte und interkulturelle Zugänge zu literarischen Texten erfolgreich funktionieren, muss der Text zunächst kognitiv in seiner sprachlich-strukturellen Dimension erfasst und seine spezifischen Vertextungsformen erkannt und bewertet werden können. Dabei versteht sich freilich von selbst, dass das in der Fremdsprache realistisch erreichbare Leseniveau – ich beziehe mich hierbei auf die sechs Niveaus des Literary Framework for Teachers in Secondary Education (kurz LiFT 2)¹⁴ – weit unter dem des muttersprachlichen Literaturunterrichts bleiben wird. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass die „analytische Durchdringung des Unterrichtsgegenstandes durch die Lehrenden vorgängig“ vorausgehen muss und dass die literaturwissenschaftliche Analyse die Grundlage für jede Organisation von erfahrungs- und affektivorientierten Leseprozessen ist¹⁵. Dies betont auch Gabathuler mit Blick auf die Förderung der Lesebegeisterung des „*élève lecteur*“¹⁶: „[...] nous présumons que la relation esthétique n’est pas spontanée et qu’elle nécessite un enseignement et un apprentissage.“¹⁷ Ohne ein Minimalmaß an Kenntnis unterschiedlicher sprachlich-stilistischer Ausdrucks- und Vertextungsformen sowie grundlegender metasprachlicher Basisbegriffe lassen sich letztlich aber weder subjektive Leseerfahrungen noch ästhetisch-rhetorische Textbeobachtungen artikulieren und im Klassenverbund gemeinsam diskutieren, noch können schülerzentrierte, ergebnisoffene Unterrichts-

¹⁴ Nach dem Modell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) versuchte das von 2009 bis 2012 im Rahmen des EU-Comenius-Programmes durchgeführte Projekt LiFT2 einen Referenzrahmen Literatur (Kompetenzorientierung Literarisches Lesen) zu erstellen: <http://de.literaryframework.eu/>. Das Projekt zielte darauf ab, Lehrkräften ein pädagogisches und didaktisches Instrument an die Hand zu geben, um Schüler und Schülerinnen zum Lesen von Literatur zu motivieren und deren literarische Kompetenz zu steigern. Der Referenzrahmen, der sechs Leseniveaus beschreibt, soll den Lehrkräften dabei helfen, die Leseniveaus der Schüler in der Sekundarstufe (ca. 12- bis 18-Jährige) zu unterscheiden und den jeweiligen Niveaus mit angemessenen literarischen Texten zu begegnen. Das übergeordnete Ziel soll darin bestehen, starken wie auch schwachen Leser(inne)n eine flüssige literarische Entwicklung dergestalt zu ermöglichen, dass sie sich auch nach Schulabschluss als Leser(inne)n von Literatur weiter entwickeln können. Mit Blick auf die Romania wurde bislang nur für Portugal und Rumänien ein derartiger Referenzrahmen Literatur erstellt.

¹⁵ STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 76.

¹⁶ GABATHULER, *Apprécier la littérature*, 10 (Hervorhebung im Original).

¹⁷ Ebd., 14.

arrangements erfolgreich durchgeführt werden.¹⁸ Ganz ohne die Vermittlung bzw. die fächerübergreifende (Re-)Aktualisierung etwa im Deutschunterricht bereits erlernter grundlegender Spezifika literarischer Texte verliert man also einen wichtigen Mehrwert, den literarische Texte im ganzheitlich verstandenen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe leisten können. Das Wie der Vermittlung entscheidet aber dann letztlich darüber, ob sich bei der fremdsprachlichen Literaturbehandlung bei den Schülern Lust oder Unlust am Lesen verbreitet.

Es gilt also attraktive und den aktuellen Lebensrealitäten der Schüler entgegenkommende Wege der Be- und Verhandlung fremdsprachlicher literarischer Texte zu finden, die die sprachlichen Kompetenzen der Schüler nicht überfordern, diese zugleich in angemessener Weise erweitern und zudem noch den ästhetischen Mehrwert literarischer Texte erfahrbar machen. Im Gegensatz zur Literaturwissenschaft ist die Literaturdidaktik hierbei im Vorteil: Als ein „Fach zwischen den Stühlen“ wie die Literaturdidaktikerin Iris Winkler 2012 die Literaturdidaktik bezeichnet hat,¹⁹ ist diese – um mit Edward Soja zu sprechen – in einem *Third Space* situiert, in einem dynamischen Feldkontinuum also, das sich über den Austausch mit den Fachwissenschaften Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft einerseits und den verschiedenen Teildisziplinen der Pädagogik, Psychologie und Didaktik andererseits charakterisiert und zudem eine Brücke zur schulischen Praxis darstellt. Meiner Meinung nach liegt die innovative und zukunftsweisende Kraft des – im Vergleich zu anderen akademischen Disziplinen – vergleichsweise ‚kleinen‘ und ‚schwach konturierten‘ Faches gerade in der – negativ formulierten – ‚Schwammigkeit‘ und ‚Heterogenität‘: Denn gerade die interdisziplinäre Dynamik und Offenheit ermöglicht es, aktuellen Gegebenheiten und Bedürfnissen von Lehrern und Schülern Rechnung zu tragen und passende Modelle und Konzepte zu entwickeln.

Wie kann nun aber die Krise, der literarische Texte im Fremdsprachenunterricht ganz offensichtlich ausgesetzt sind, überwunden werden? Und warum sind literarische Texte eigentlich so wichtig im und für den Fremdsprachenunterricht? Im Weiteren möchte ich den didaktisch-pädagogischen Mehrwert literarischer Texte (gerade auch) für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht erörtern.

¹⁸ Vgl. ebd., 46.

¹⁹ WINKLER, *Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen.*

Literaturunterricht als Weg zur Fremdsprache – und noch viel mehr: Über den didaktisch-pädagogischen Mehrwert literarischer Texte

Freilich lassen sich literarische Texte auch im kompetenzorientierten Unterricht für die Schulung primär kommunikativer Fähigkeiten als – wie Herbert Christ bereits 1979 beklagte – „Vehikel der Sprachmittlung“ instrumentalisieren.²⁰ Nicht ohne Wehmut über den Wegfall humanistisch tradiert ethischer und rhetorischer Bildungswerte beim modernen fremdsprachlichen Literaturunterricht hat zum Beispiel Hermann Voss in seinem Beitrag „Wie Molière, Maupassant und Zola immer noch Schule machen. Stellenwert und Einsatzmöglichkeiten französischer ‚Klassiker‘ im kompetenzorientierten Unterricht“ von 2014 anhand von Unterrichtsbeispielen durchaus überzeugend gezeigt, wie kanonische Klassiker der ‚großen‘ französischen Literatur als Schreib- oder Sprechanlass, zur Sprachmittlung oder zur Förderung des Hörverstehens eingesetzt werden können. Diese Einsatzformen allein können den Einsatz ausgerechnet literarischer Texte jedoch keinesfalls rechtfertigen. Will man literarische Texte als integralen Bestandteil fremdsprachenunterrichtlicher Curricula erhalten bzw. erneut einfordern und ihren Einsatz sinnvoll stärken, dann muss dies anders begründet werden als mit der Aussage, dass man die kompetenzorientierten Bildungsstandards *auch* mit literarischen Texten erreichen kann.

Es ist vielmehr daran, aufzuzeigen, was *literarische* Texte im Gegensatz zu alltagskulturellen, faktualen Texten *können*. Anders formuliert: Welche Bildungsstandards können mit literarischen Texten vielleicht sogar sehr viel effizienter und nachhaltiger vermittelt bzw. erworben werden als mit expositorischen Texten? Welche Lehr- und Lernziele können insbesondere oder vielleicht auch nur mit literarischen Texten verfolgt werden?

An dieser Stelle scheint mir ein kurzer Exkurs über das Verständnis des Begriffs ‚literarischer Text‘ angeraten: Was meine ich, wenn ich von literarischen Texten spreche? Wie bereits oben angesprochen, entspinnt sich unter Literaturdidaktikern und Lehrern hinsichtlich der Auswahl von Schullektüren eine regelrechte *querelle des Anciens et des Modernes*. Ausgehend von der Prämisse, dass es sich dabei stets um Texte handeln muss, deren sprachliche Gestaltung und Komplexität sowie ihre

²⁰ CHRIST, „Für eine Neubesinnung über die Funktionen der Lektüre“, 40.

inhaltliche Fokussierung den Sprachkompetenzen bzw. den entwicklungspsychologischen Gegebenheiten sowie den geschlechts- und altersspezifischen Interessenlagen der jeweiligen Schülerschaft weitgehend entsprechen (Stichwort: Identifikationspotenzial), erachte ich eine Ausgewogenheit von älteren, kanonischen Werken und zeitgenössischen, nicht-kanonischen Werken und eine Wahl entsprechend der jeweils fokussierten Lernziele für sinnvoll. Grundsätzlich scheint jedoch die „Fixiertheit auf [die] etablierte Kanonbildung“²¹ – man denke etwa an den ‚Dauerbrenner‘ *L'étranger* von Camus, der seit gut einem halben Jahrhundert „Schulklassiker Nummer eins par excellence“ ist,²² – gerade in einem auf soziale Inklusion und alltagsprachliche Kommunikation ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, der die Leselust auch in der Fremdsprache befördern soll, nicht immer hundertprozentig zielführend. Ich möchte damit keinesfalls falsch verstanden werden: Auch die Schullektüreklassiker können den Ansprüchen des modernen Fremdsprachenlernens genügen und das *plaisir de lire* fördern: Meike Hethey hat 2015 das Potenzial von französischen Klassikern im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht überzeugend dargelegt,²³ und Christian Grünagel und Nicola Nier zeigen in ihrem noch unveröffentlichten Aufsatz auf eindrucksvolle Weise, wie die Thematisierung der Kategorie ‚Geschlecht‘ anhand des hochmittelalterlichen Cid-Epos mit Blick auf das interkulturelle Lernen didaktisch aufgearbeitet werden kann.²⁴ Auch wenn der Einsatz von älteren Klassikern also absolut nicht in Frage gestellt werden soll, so erscheint mir eine Erweiterung des Fokus bei der Lektürewahl über die tradierten Kanones hinaus in vielerlei Hinsicht sinnvoll: erstens die Integration von intermedialen – mitunter populären – literarischen Genres und Gattungen wie *comic*, *graphic novel*, Rap/Hiphop oder Hyperfiction, die den Lebenspraktiken und Unterhaltungsgewohnheiten junger Menschen grundsätzlich näher kommen),²⁵ zweitens die Behandlung von Werken der Frankophonie sowie der sogenannten Migrationsliteratur, die der globalisierten und vielfach transkulturellen Lebensrealität vieler Schüler gerecht wird; drittens die

²¹ STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 53.

²² WELLER, *L'étranger*, 8.

²³ Vgl. HETHEY, „Zum Potenzial von ‚Klassikern‘“.

²⁴ Vgl. GRÜNNAGEL/NIER, „Weinende Helden, geschlagene Frauen“.

²⁵ Besonders wertvoll erscheinen dabei intertextuelle Anspielungen oder intermediale Adaptionen literarischer Klassiker, die im Unterricht kontrastiv-vergleichend zu den literarischen Prätexten eingesetzt werden können.

Berücksichtigung von aktuellen Jugendbüchern – etwa für den *Prix des lycéens allemands* nominierte Werke –; und viertens von ‚kleinen‘ – in den Literaturkanones vielfach marginalisierten – literarischen Gattungen, die im Zwischenbereich von Fiktionalität und Faktualität sowie von (mündlicher) Alltagssprache und literarischer Codierung anzusiedeln sind. Wie Lieselotte Steinbrügge exemplarisch anhand der Briefliteratur des *Âge classique* aus-geführt hat, können Mischgattungen wie etwa Brief- oder aktuelle Mail-Literatur, Tagebuch oder Autofiktion das Problem des Komplexitätsschocks vermindern und zahlreiche Ansatzpunkte für den kommunikativen Unterricht liefern.²⁶

Angesichts der im Verhältnis zur vorgegebenen Stofffülle vergleichsweise geringen Wochenstundenzahlen werden Unterrichtssequenzen, die sich – auf welche Weise auch immer – mit literarischen Texten auseinandersetzen, eher kurz ausfallen müssen, so dass mitunter sicher auf Textauszüge zurückzugreifen ist. Auf jeden Fall aber sollte es sich um *authentische* literarische Produkte der Zielkultur handeln und nicht um eigens für den deutschen Fremdsprachenunterricht produzierte überpädagogisierte, den Lehrplänen angepasste ‚Pseudoliteratur‘, die weder kulturelles noch literarisch-ästhetisches Lernen ermöglicht und sich letztlich in keiner Weise von den Lehrbuchtexten unterscheidet.

Kommen wir aber zurück zu der Frage, welchen Mehrwert literarische Texte haben: Was kann Literatur? Lothar Bredella argumentiert, dass literarische Texte in besonderem Maße bildungsrelevant sind, „weil sie einerseits den Leser tätig werden lassen, indem er sich in Figuren versetzt und das dargestellte Geschehen beurteilt, und weil sie andererseits den Leser ermutigen, sich zu beobachten, wie er tätig wird und wie er das Geschehen beurteilt.“²⁷ Damit kann ein gut gemachter Literaturunterricht also auch „einen entscheidenden Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung, zum Fremdverstehen und zu neuen Sichtweisen auf die Welt“²⁸ leisten. Yves Citton erkennt das besondere Potential literarischer Texte in ihrer Fähigkeit, demokratische Schlüsselkompetenzen zu trainieren: „La lecture du texte littéraire ouvre un espace de parole éminemment démocratique“²⁹ und Andreas Bonnet und Stephan Breidbach betonen:

²⁶ Vgl. STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 49-60.

²⁷ BREDELLA, „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, 53.

²⁸ NIEWELER, „Die Arbeit mit literarischen Texten“, 25.

²⁹ CITTON, *Lire, interpréter, actualiser*, 217.

„Literarische Kompetenz bedeutet literarische *Handlungskompetenz*“.³⁰ Diese *Handlungskompetenz* liegt u.a. in der Fiktionalitätskompetenz, die, wie auch Andrea Rössler argumentiert, allein über die Behandlung literarischer Texte vermittelt werden kann.³¹ Gerade angesichts aktueller Problematiken wie *fake-news* oder der Realitätsverlust vieler junger Menschen durch *Alternative-Reality*-Spiele scheint die Fähigkeit, Fiktionalitätsmerkmale (auch in einer fremden Sprache) zu erkennen und zur tatsächlichen Lebenswelt in Bezug zu setzen, zu einer wichtigen Schlüsselkompetenz geworden zu sein.

Versteht man den schulischen Bildungsauftrag also nicht allein pragmatisch-reduktionistisch im Sinne einer ausschließlichen Vorbereitung auf (Abschluss-)Prüfungen und spätere Verwertbarkeit im Beruf, sondern in ganzheitlich bildendem Sinne darin, jungen Menschen mannigfaltige Angebote zur Verfügung zu stellen, ihr ästhetisch-künstlerisches Erfahrungsvermögen sowie sich in ihrer Persönlichkeit zu entwickeln, so benötigen Lehrer und Lerner hinreichend Zeit und Raum, sich auch mit empirisch kaum oder gar nicht messbaren ‚Kompetenzen‘ zu beschäftigen. Es sind gerade die Inhalte literarischer Texte, die „durch ihre Bedeutung für das Selbst- und Weltverständnis des Subjekts im Hier und Jetzt relevant werden.“³² Insbesondere mit Blick auf das lebenslange und nachhaltige Lernen bedarf es trotz oder vielleicht auch gerade wegen der verstärkten Kompetenz- und Leistungsorientierung des Schulunterrichtes gewisser Freiräume.

In seinem Essay „Littérature et signification“ (1963) schreibt Roland Barthes: „[L]a littérature ne permet pas de marcher, mais elle permet de respirer.“³³ Literatur an sich kann keine Kernkompetenzen vermitteln – das beabsichtigt sie auch nicht. Ihre sprachliche wie inhaltliche Rezeption und Diskussion kann aber Raum zum Atmen geben und kann – so könnte man es auf den Fremdsprachenunterricht übertragen – kreative Leerstellen bieten und dynamisch-hybride Möglichkeits- und Erfahrungsräume eröffnen.

Der Einsatz von literarischen Texten kann eine Abwechslung vom Lehrbuchalltag mit seinen konstruierten, vermeintlich alltagssprachlichen Fügungen

³⁰ BONNET/ BREIDBACH, „Blut ist im Schuh“, 30 (Hervorhebung im Original).

³¹ Vgl. RÖSSLER, „Es gibt Dinge, die gibt’s gar nicht“.

³² BREDELLA, „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, 52.

³³ BARTHES, *Essais critiques*, 264.

sein. Bereits Anfang der 1980er Jahre plädierte Harald Weinrich für den Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Sein Argument war bekanntermaßen das der Strukturhomologie zwischen dem langsamen und repetitiven Lesen in einer Fremdsprache und dem auf das sprachliche Zeichen fokussierten, ebenfalls langsamen und repetitiven Lesen literarischer Texte.³⁴ Zentral bei der Auswahl geeigneter Texte ist dann nicht der Inhalt – diesem kommt bei Weinrichs Ansatz kaum Bedeutung zu –, sondern seine sprachliche Form, d.h. konkret seine Literarizität, sein Abweichungsgrad von der Alltagssprache. Letzterer kann dann zum Ausgangspunkt unterschiedlichster Formen kreativer, schülerzentrierter Methoden der Spracharbeit werden und liefert zugleich das Angebot, literarisch-ästhetische Wirkungsformen sprachlicher Überstrukturierung zu erfahren. Insbesondere Daniela Caspari hat zahlreiche Verfahren zur kreativen Arbeit mit literarischen Texten beschrieben, wobei sie darauf hinweist, dass die Nutzung von literarischen Texten als Stimulans für Sprechansätze eher als Ausnahme zu anderer Spracharbeit zu betrachten ist, um kontraproduktive Automatisierungs- und Abstumpfungseffekte zu vermeiden.³⁵ Die Vielfältigkeit der Einsatzmöglichkeiten literarischer Texte für die Spracharbeit liefert Lieselotte Steinbrügge ihr Argument für die Unverzichtbarkeit literarischer Texte: „Der moderne, auf kommunikative und interkulturelle Kompetenzen ausgerichtete Fremdsprachenunterricht kann seine Standards nicht ohne Literatur erreichen, weil er sie nicht ohne Literarizität verwirklichen kann.“³⁶

Die Behandlung literarischer Texte ermöglicht aber nicht nur alternative Methoden kreativer Spracharbeit, sondern eröffnet auch dynamisch-hybride Möglichkeits- und Erfahrungsräume. Im Fremdsprachenunterricht inszenierte ‚literarische Erfahrungsräume‘ unterscheiden sich insofern von solchen im muttersprachlichen Literaturunterricht, als sich hier sprachliche, inhaltliche und interaktionssoziale Sinnstiftungsprozesse in einem kulturell vielstimmigen, multiperspektivischen dynamischen Austausch befinden. Wolfgang Hallet schreibt hierzu:

³⁴ Vgl. WEINRICH, „Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie“.

³⁵ Vgl. z.B. CASPARI, „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren“ und CASPARI, *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Peter Lang 1994.

³⁶ STEINBRÜGGE, *Fremdsprache Literatur*, 120.

Die kulturelle Komplexität des Fremdsprachenunterrichts und seine Hybridität werden noch deutlicher, wenn wir uns vor Augen führen, dass die in ihm zusammentreffenden und sich mischenden kulturellen Elemente durchaus nicht bloß der eigenen und der fremden Kultur entstammen [...], weil allein schon das Zielsprachengebiet eine Vielzahl von unterschiedlichen Kulturen umfasst; [zudem] ist darüber hinaus zu bedenken, dass auch die Fremdsprachenlerner ihrerseits verschiedenen Kulturen angehören können und dass sie – ebenso wie die Lehrkraft – in den Unterricht kulturelle (und sprachliche) Elemente und Vorstellungen verschiedensten Ursprungs einbringen [...]. Der Fremdsprachenunterricht ist also auch in dem Sinne ein hybrider Raum, dass er immer – unabhängig vom Thema oder von der Unterrichtssprache und oft latent – mehrsprachig und multikulturell geprägt ist.³⁷

Fremdsprachlicher Literaturunterricht ist demnach ein „kulturelle[r] Begegnungs- und Diskursraum mit hybridem Charakter, in dem inter- und transkulturelle Prozesse ablaufen, die denen der globalisierten Gesellschaft sehr ähnlich sind“.³⁸

Die Fokussierung auf das Verstehen anderer Kulturen sowie auf interkulturelle Kommunikations- und Handlungskompetenzen rufen folglich den Rekurs auf Literatur regelrecht auf den Plan. Dies mag bildungsbürgerlich gedacht zu sein scheinen, geht aber bei genauerer Betrachtung der Alltagskultur gerade in der Romania weit über solch klassenbewusste soziale Denkmuster hinaus. Ob politische Rede, Zeitungsartikel, aktuelle Belletristik oder gar Kinderbücher: Stets begegnet man literarischen Anspielungen auf die Klassiker. Die zumindest oberflächliche Kenntnis dieser kann also durchaus einen Schlüssel zum Verständnis der Alltagskultur bereitstellen. Compagnon geht – ähnlich wie oben Bredella – noch weiter: Er sieht den besonderen didaktisch-pädagogischen Wert literarischer Texte darin, dass sie und letztlich nur sie auf wirklich nachhaltige Weise Fremdverstehen ermöglichen und für jedwedes Andere sensibel machen:

La littérature doit donc être lue et étudiée parce qu'elle offre un moyen – certains diront même le seul – de préserver et de transmettre l'expérience des autres, ceux qui sont éloignés de nous dans l'espace et le temps, ou qui diffèrent de nous par les conditions de leur vie. Elle nous rend sensibles au fait que les autres sont très divers et que leurs valeurs s'écartent des nôtres.³⁹

Wenn es um die Ver- und Behandlung von Alteritäten geht, bieten gerade auch Ansätze der *gender/queer studies*, die einen geschlechtersensiblen und -gerechten Umgang mit

³⁷ HALLET, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*, 40f.

³⁸ HALLET, *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen*, 32.

³⁹ COMPAGNON, *La littérature, pour quoi faire?*, 72.

Literatur – und ihrer geschlechterspezifischen Rezeption – ausloten, wertvolle Möglichkeiten für den Literaturunterricht.⁴⁰ Der Vorteil, sich über literarische Werke mit der Thematik Gender und Geschlecht auseinanderzusetzen, Perspektivenübernahmen oder Re-Perspektivierungen zu stimulieren, liegt nicht zuletzt darin, dass sie offene Erfahrungs- und Identifikationsräume schaffen, welche die Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ermöglichen, ohne dass der Lernende dabei unmittelbar von sich sprechen muss.

Abschließend sei noch hervorgehoben, dass interkulturelles Lernen im ganzheitlich konzipierten Unterricht zudem mit globalem und kulturökologischem Lernen verknüpft werden sollte. Kulturökologische Ansätze wie *géo-* und *écocritique* eröffnen differenzierte Sichtweisen auf literarisch-künstlerische und ästhetische Inszenierungen unterschiedlicher Natur-, Lebens- und Kulturräume, die kontrastiv zu eigenen Erfahrungen oder/und anderen medialen Darstellungsweisen diskutiert werden können.⁴¹

En guise de conclusion: Für eine Zukunft des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

Auch schulisches Fremdsprachenlernen ist ganz im Sinne von Siegfried Warwitz – der auf Humboldts Forderung nach einer „proportionierliche[n] Bildung aller Kräfte“ sowie auf Pestalozzis Lernen mit Kopf, Herz und Hand aufbaut – als mehrdimensionales Lernen zu konzipieren.⁴² Als ein Lernprozess also, der insofern auch lernschwächeren Schülern gerecht werden kann, als ein rhythmischer Wechsel von Phasen der Anstrengung und der Entspannung unterschiedlicher kognitiver, affektiver und physischer Fähigkeiten angestrebt wird, bei dem neben den kognitiv-intellektuellen auch affektiv-emotionale und körperliche Aspekte des Lernens stimuliert werden und damit unterschiedlichste Lernertypen angesprochen werden und ihnen so Lernanschluss angeboten wird. Fremdsprachenunterricht wird somit als ein Unterricht verstanden, der nicht nur Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen im Sinne der Bildungsstandards

⁴⁰ Siehe hierzu die Working Session zum Thema „Queer- und genderorientierte Zugänge für einen Fremdsprachenunterricht der Vielfalt“ des 26. DGFF-Kongresses im Herbst 2015.

⁴¹ Vgl. hierzu z.B. BOUDREAU/SULLIVAN, *Ecocritical Approaches to Literature in French* und HÄRNING, *Die kulturökologische Dimension des fremdsprachigen Literaturunterrichts*.

⁴² Vgl. WARWITZ/RUDOLF, „Das Prinzip des mehrdimensionalen Lehrens und Lernens“.

zum Ziel habe soll und darf, sondern – gerade unter der Prämisse eines demokratischen, auf Chancengleichheit und Inklusion setzenden Bildungssystems – auch *soft skills* vermitteln und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung positiv unterstützen sollte. Bei der Erziehung Heranwachsender zu mündigen, verantwortungsvollen, (selbst-)kritisch-toleranten und solidarischen Persönlichkeiten, die ein Gespür für die globale Bedeutung kultureller und natürlicher Komplexität, Vielfalt und Vernetztheit entwickelt haben, kann der Fremdsprachenunterricht – wie in meinen Ausführungen deutlich geworden ist, nicht zuletzt durch den Einsatz literarischer Texte – eine maßgebliche Rolle spielen.

Mein Fazit aus den oben dargestellten Überlegungen mündet in ein Plädoyer für einen aufgeklärt ganzheitlichen und kulturwissenschaftlich orientierten Literaturunterricht im Fremdsprachenunterricht. Der Einsatz authentischer literarischer Texte steht dabei in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Ziele, mit denen auch hinsichtlich der Lernerfolgsmessung und Evaluation differenziert umzugehen ist. Wie gezeigt wurde, bieten literarische Texte (auch oder vielleicht auch gerade) im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht vielfältige produktions- und kreativitätsorientierte Möglichkeiten, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen mittels unterschiedlicher Methoden des interaktiven und kooperativen Lernens zu erwerben.

Mit allen Einschränkungen, die aufgrund der geringen zur Verfügung stehenden Zeit einerseits und den erwart- und zumutbaren Sprachkompetenzen andererseits zu machen sind, soll auch das Lesen fremdsprachlicher Texte grundsätzlich literarisches und ästhetisches Lernen ermöglichen und befördern. Im Gegensatz zum muttersprachlichen Lesen literarischer Texte steht hierbei in erster Linie das subjektiv-affektive Erfahren, Erleben und Erkennen literarischer und ästhetischer Verfahren – wie etwa Musikalität und Klang oder Wirkungen uneigentlichen Sprechens ggf. im interkulturellen Vergleich (Stichwort fächerübergreifender Unterricht) – im Vordergrund. Beteiligt-interessiertes und erkundendes Lesen sind dabei Grundlagen für weiterreichende Lesekompetenzen wie das fokussierend-reflektierende und das kontextualisierende Lesen, die in der fortgeführten Fremdsprache der Sekundarstufe durchaus erreichbar sind. Wie ausgeführt, sollte die Lesekompetenz an sich aus Gründen der Chancengleichheit und sozialen Inklusion nicht benotet werden; vielmehr soll die

Bereitstellung literarischer Texte – insbesondere in den ersten Lernjahren – ein Angebot darstellen, das ganz im Sinne Barthes' die Möglichkeit des „Aufatmens“ bietet und dazu beitragen soll, die Leselust zu fördern und Lernblockaden in der Fremdsprache abzubauen: ganzheitlicher Literaturunterricht als Chance!

Literaturverzeichnis

- BARTHES, ROLAND: *Essais critiques*, Paris: Seuil 1964.
- BLOOM, HAROLD: *How to Read and Why*, New York: Scribner 2000.
- BONNET, ANDREAS/ STEPHAN BREIDBACH: „Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“, ANDREAS GRÜNEWALD/ JOCHEN PLIKAT/ KATHARINA WIELAND (Hgg.): *Bildung. Kompetenz. Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*, Seelze: Klett & Kallmeyer 2013, 20-35.
- BOUDREAU, DOUGLAS L./ MARNIE M. SULLIVAN (Hgg.): *Ecocritical Approaches to Literature in French*, Lanham, Maryland: Lexington Books 2015.
- BREDELLA, LOTHAR: „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“, KARL-RICHARD BAUSCH u.a. (Hgg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*, Tübingen: Narr 2005, 47-65.
- BURWITZ-MELZER, EVA (2008): „Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“, *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37 (2008) [Themenschwerpunkt *Lehren und Lernen mit literarischen Texten*], 3-17.
- CASPARI, DANIELA: „Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht und/mit/durch kreative Verfahren“, *Fremdsprachenunterricht* 48 (1995), 241-246.
- *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt/Main: Peter Lang 1994.
- CHRIST, HERBERT: „Für eine Neubesinnung über die Funktion der Lektüre im Französischunterricht der Sekundarstufe I“, *Der Fremdsprachliche Unterricht* 13.51 (1979), 40-47.
- CITTON, YVES: *Lire, interpréter, actualiser: pourquoi les études littéraires?*, Paris: Editions Amsterdam 2007.
- COMPAGNON, ANTOINE: *La littérature, pour quoi faire?*, Paris: Fayard 2007.
- FLORIO-HANSEN, INEZ DE: „Ästhetisches und literarisches Lernen im Französischunterricht. Ein Beitrag zur Leseförderung“, *Französisch heute* 43.2 (2012), 61-71.
- GABATHULER, CHLOÉ: *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes 2016.
- GRÜNNAGEL, CHRISTIAN/ NICOLA NIER: „Weinende Helden, geschlagene Frauen: was uns das Cid-Epos über (mittelalterliche) Männlichkeit (und Weiblichkeit) verrät. Ein Plädoyer für den reflektierten Einsatz älterer Literatur im

- kompetenzorientierten Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe“, *Romanische Studien* 6 (2018) [im Erscheinen].
- HALLET, WOLFGANG: *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen: Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*, Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2002.
- HÄRNING, ALEXANDER: *Die kulturökologische Dimension des fremdsprachigen Literaturunterrichts*, Dissertation in Fachdidaktik Anglistik an der Universität Augsburg, 2012 [https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/2511/Dissertation_Haerning.pdf] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- HETHEY, MEIKE: „Zum Potenzial von ‚Klassikern‘ in einem modernen Französischunterricht“, *Französisch heute* 46.3 (2015), 17-22.
- JOUVE, VINCENT: *Pourquoi étudier la littérature?*, Paris: Armand Colin 2010.
- KMK [KULTUSMINISTERKONFERENZ]: *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* (Beschluss vom 4.12.2003) [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012) [www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Französisch, 2014* [www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/f/KLP_GOSt_Franzoesisch.pdf] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- NIEWELER, ANDREAS: „Die Arbeit mit literarischen Texten“, *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* 126 (2013), 22-25.
- QUA-LIS NRW: „Lehrplannavigator S II, Gymnasiale Oberstufe“ [www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-ii/gymnasiale-oberstufe/spanisch/spanisch-klp/kompetenzen/kompetenzen.html] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- RÖSSLER, ANDREA: „„Es gibt Dinge, die gibt’s gar nicht“: Zur Förderung der Fiktionalitätskompetenz im Fremdsprachenunterricht“, CLAUS ALTMAYER u.a. (Hgg.): *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Leipzig, 30. September-3. Oktober 2009*, Baltmannsweiler: Schneider/Verlag Hohengehren 2010, 167-177.
- SARCOZY, NICOLAS: „Le Pen ne m’intéresse pas, son électorat, si“, INTERVIEW 20 MINUTES, 15.04.2007 [www.20minutes.fr/france/151848-20070415-le-pen-interesse-pas-electorat-si] (letzter Zugriff: 01.11.2017)].
- SCHAEFFER, JEAN-MARIE: *Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature ?*, Vincennes: Thierry Marchaisse éditeur 2011.
- STEINBRÜGGE, LIESELOTTE: *Fremdsprache Literatur. Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr 2016.
- TODOROV, TZVETAN: *La littérature en péril*, Paris: Flammarion 2007.
- VOSS, HERMANN: „Wie Molière, Maupassant und Zola immer noch Schule machen. Stellenwert und Einsatzmöglichkeiten französischer ‚Klassiker‘ im

kompetenzorientierten Unterricht“, *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 132 (2014), 2-9.

WARWITZ, SIEGBERT/ANITA RUDOLF: „Das Prinzip des mehrdimensionalen Lehrens und Lernens“, dies. (Hgg.): *Projektunterricht. Didaktische Grundlagen und Modelle*, Schorndorf: Hofmann 1977, 15-22.

WELLER, FRANZ-RUDOLF: *L'étranger. Guide pédagogique*, Braunschweig: Diesterweg 2005.

WINKLER, IRIS: *Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen*, Oldenburg: Oldenburger Universitätsreden 2012.