

13<sup>2020</sup>

Jahrgang 13 (2020)  
Heft 1



Beihefte zur romanischen  
Literaturdidaktik

Artikel

---

Gesamtsprachliche Literaturdidaktik?  
Verhältnisbestimmungen zu klassischen Texten und literarischer Rezeptionsfähigkeit im gegenwärtigen Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht

Carolin Führer, Bernd Tesch (Tübingen)

HeLix 13 (2020), S. 61-81.

Abstract

---

The treatment of literary texts begins institutionally in kindergarten and in German lessons in elementary school. It is deepened and expanded in the secondary level through the addition of foreign languages. Against this background, as well as in the context of multilingualism and transculturality, the article asks which areas of overlap are necessary for an overall linguistic conception of literary aesthetic learning. Using curricular and literary didactic frameworks in the first and foreign language(s), the article also outlines the challenges that will arise in the future, also with a view to reading classic texts.

---

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.

## Gesamtsprachliche Literaturdidaktik?

Verhältnisbestimmungen zu klassischen Texten und literarischer Rezeptionsfähigkeit im gegenwärtigen Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht

*Carolin Führer, Bernd Tesch (Tübingen)*

### *Einleitung*

Die Phänomene globalen gesellschaftlichen Wandels, wie vor allem wirtschaftliche und kulturelle Globalisierung, Migration oder Digitalisierung, schlagen sich in fachlichen und fachdidaktischen Diskursen zu *multiliteracies* und *multilinguism*, Interkulturalität und Transkulturalität deutlich nieder. Vor diesem Hintergrund scheint eine sprachenübergreifende Konzeption von Literaturdidaktik sinnvoll und geradezu unvermeidlich. Einführungsbände in die Literaturdidaktik weisen bisher jedoch bereits im Titel einen fachspezifischen Bezug<sup>1</sup> aus oder sind unbestimmt angelegt.<sup>2</sup> Im zweiten Fall geht man nahezu selbstverständlich davon aus, dass es bereits etablierte interdisziplinäre Konzepte wie „kulturwissenschaftliche Perspektiven“, „Intermedialität“, „Interkulturalität“ usw. gebe und sich disziplinär zwar „unterschiedliche Akzentuierungen“ entwickelt hätten,<sup>3</sup> diese jedoch für die Nachbardisziplinen relevant seien.<sup>4</sup>

Speziell mit Blick auf die Frage nach Stellenwert und Relevanz klassischer Texte im Unterricht, so wird schnell deutlich, dass die Interdisziplinarität der Literaturdidaktik konzeptuell weniger klar konturiert ist, als es im Schlaglicht der Begriffe scheint. Darüber hinaus ist bezogen auf die Unterrichtspraktiken und die damit verbundenen curricularen Bedingungen der sprachlichen Fächer keineswegs ein fächerübergreifender Rahmen erkennbar. Der folgende Beitrag will diesen Problemlagen anhand der curricularen Entwicklung literarischer Rezeptionsfähigkeiten im schulischen Kontext nachspüren, indem er den unterrichtlichen Stellenwert (klassischer) literarischer Texte im Abitur und die Textauswahl mit Bezug auf die Verankerung in Erst- und Fremdsprache(n) diskutiert, um daraufhin die Konturen und Herausforderungen eines gesamtsprachlichen Curriculums literarästhetischer Kompetenzen zu skizzieren.

---

<sup>1</sup> Vgl. u.a. KEPSER/ ABRAHAM, *Literaturdidaktik Deutsch*; THALER, *Teaching English* u.a.

<sup>2</sup> Vgl. LÜTGE, *Literaturdidaktik*.

<sup>3</sup> Ebd., 10.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 9.

### *Zum unterrichtlichen Stellenwert klassischer Texte im Abitur der Sprachenfächer*

Es steht außer Frage, dass Literatur für die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler nicht mehr das wichtigste kulturelle (Selbst-)Verständigungsmedium darstellt. Deshalb kommt schulischer literarischer Lektüre entlang der kindlichen und jugendlichen Medienbiografien eine herausgehobene Stellung in der Begegnung mit Literatur<sup>5</sup> und damit der Bildung eines kulturellen Gedächtnisses zu.<sup>6</sup>

Die Diskussion der germanistischen Literaturdidaktik konzentrierte sich, dem Outputparadigma folgend, zunächst vermehrt auf leserseitige Dimensionen bzw. die empirisch bestimmbaren Anforderungen an Lesende im Lektüreprozess;<sup>7</sup> sie beschäftigte sich in den letzten Jahren demgegenüber vergleichsweise weniger intensiv mit der Frage, welchen Gegenständen im Unterricht Geltung verschafft werden könnte. Literarisches Lernen wurde in den Bildungsstandards in eine Kompetenzzielbildung eingebettet, in der die literarischen Texte tendenziell eine dienende Funktion erhalten. Sie sollen es erlauben, einen Umgang mit Literatur zu lehren und zu lernen, der sich gegenüber der Rezeption anderer Texte in der deutschdidaktischen Diskussion u.a. durch folgende Anforderungen unterscheidet: „Unbestimmtheit im Aufbau mentaler Modelle aushalten“,<sup>8</sup> „für Unabschließbarkeit der Sinnbildung offen bleiben“,<sup>9</sup> „Ausbalancieren von Irritation und Verstehen (wie Nichtverstehen)“,<sup>10</sup> „kompetenter Umgang mit Mehrdeutigkeit und Deutungsoffenheit“ usw.<sup>11</sup> Es deutet sich an, dass die schwer operationalisierbaren literarischen Verstehenskompetenzen nicht nur für unterschiedliche Akzentuierungen innerhalb der Literaturdidaktik Deutsch sorgen, sondern auch für eine kritische Reflexion der Kompetenzorientierung. Grundiert sind diese Debatten immer auch von der Frage, inwieweit solche Operationalisierungsversuche den Gegenstand im Blick behalten können<sup>12</sup> D.h. es sollte natürlich auch um die materiale Seite des Umgangs mit Literatur gehen. So fordern

---

<sup>5</sup> Vgl. RIPPL/ WINKO, *Kanon*.

<sup>6</sup> Vgl. ASSMANN, „Kulturelles Gedächtnis“, 80.

<sup>7</sup> Vgl. KAMMLER, *Literarische Kompetenzen*.

<sup>8</sup> ZABKA, „Literarästhetisches Verstehen“.

<sup>9</sup> SPINNER, „Literarisches Lernen“.

<sup>10</sup> ROSEBROCK/ WIRTHWEIN, *Standardorientierung*.

<sup>11</sup> FREDERKING, „Rezeptionskompetenz“.

<sup>12</sup> Vgl. FÜHRER, „Ästhetische Rezeptionsprozesse“.

Texte das Denken, das Weltbild der Lesenden je unterschiedlich heraus und sind nicht beliebig austauschbar.<sup>13</sup>

Betrachten wir literarisches Textverstehen von schulischer Seite her, z.B. vom Abitur, führen die Bestrebungen der Standardisierung dahin, den Output des Literaturunterrichts stärker vergleichbar, ‚objektiv‘ überprüfbar zu machen und über Ländergrenzen hinweg zu harmonisieren. Bereits seit längerem sind für das Fach Deutsch in den meisten Bundesländern konkrete Titel und Autorinnen und Autoren festgelegt, die in regelmäßigen Abständen verändert werden.<sup>14</sup> Eine Reflexion dieser Textauswahl im Unterricht ist jedoch in den Bildungsstandards nicht vorgesehen, was angesichts der Beschränkung dieser Pflichtlektüren auf eine nationale Literatur des deutschsprachigen Raums und der geringen dominanzreflektierten Auswahl hinsichtlich Gender, Ethnie, Kulturalität und Religion verwundert. Mit Blick auf die Autorinnen und Autoren als auch bezüglich der Inhalte werden mangelnde transkulturelle oder interkulturelle, globale Perspektiven ebenso offensichtlich wie die Konzentration auf einen männlich dominierten, heteronormativen westlichen Literaturkanon, der Populärkultur weitestgehend unberücksichtigt lässt. Der Begriff des ‚Klassischen‘, der in diesem Heft an anderer Stelle intensiver in den Blick genommen wird, ist heute normativ („klassisch im Sinne von musterhaft“), historisch („antik“), stiltypologisch („harmonisch proportioniert“) und als Bezeichnung von Epochen gebraucht, diese unterschiedlichen Gebrauchsweisen sind nicht immer klar voneinander abgrenzbar, weil zum Beispiel in der „Neuzeit der Normbegriff des Klassischen [...] mit dem des Antiken [...] identisch geworden ist“.<sup>15</sup> In einem engeren Sinne mit Blick auf die Epoche der Weimarer Klassik scheinen klassische Texte im Deutsch-Abitur unter gehäufte Nennung von Goethe und Schiller jedoch nicht in Gefahr; in einer weiteren Definition des Klassischen (normativ und stiltypologisch) sind sie mit den kanonischen Pflichtlektüren zu Kleist, Hesse, Eichendorff, Kafka und anderen in nationalphilologischer Perspektive ebenfalls gut vertreten.

Sebastian Susteck hat anhand einer Interviewstudie beschrieben,<sup>16</sup> dass bei Deutschlehramtsstudierenden ein ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung

---

<sup>13</sup> Vgl. MITTERER/WINTERSTEINER, „Erfahrung“, 105.

<sup>14</sup> DAWIDOWSKI/MAAS, „Lektürekanon“. Im Bereich der Fremdsprachen besteht ein ‚heimlicher Kanon‘ besonders häufig eingesetzter Lektüren.

<sup>15</sup> GOHLKE, „Klassiker“, 7f.

<sup>16</sup> Vgl. SUSTECK, „Migrationshintergrund bei Lehrenden“.

sogenannter ‚Klassiker‘ besteht, diese aber nur sehr selten und wenn, dann aus dem schulisch gerahmten Kontext, mit konkreten Leseerfahrungen in Verbindung gebracht werden können. Interessant ist hierbei, dass diese schulischen Lektüren nicht nur zunehmend den Raum literarischer Bildung konstituieren, sondern dass sie in den Bildungsstandards weiterhin mit dem Ziel der Persönlichkeits- und Allgemeinbildung verankert sind. Das erscheint mit Blick auf die oben skizzierten epistemischen Grundlagen (horizontale und vertikale Verengung des Kanons) zumindest fragwürdig. Darüber hinaus haben diese Entwicklungen offensichtlich Konsequenzen für den Deutschunterricht<sup>17</sup> und die Ausbildung der Deutschlehrerinnen und -lehrer.<sup>18</sup> Denn auch im Germanistikstudium ist angesichts der unübersichtlichen Pluralität literaturtheoretischer Positionen, der Ausweitung literaturwissenschaftlicher Gegenstände und den damit einhergehenden Kontroversen in der Literaturwissenschaft eine Elaboration der Ausbildung im Umgang mit Klassikern und deren kritische Reflexion nicht zuletzt mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts unerlässlich, damit diese o.g. Schwierigkeiten bearbeitet werden können. Und dies bedeutet dann, dass tatsächlich auch eine fachliche Beschäftigung mit diesen Texten im Lehramtsstudium stattfinden muss, um neben der fachlichen Expertise bei den Lehramtsstudierenden ein Bewusstsein für ihr eigenes kulturelles Gedächtnis zu entwickeln.

Auch für den fremdsprachlichen Literaturunterricht wird durch die KMK-Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife eine Zielvorgabe beschrieben. Wir (die Autorin/der Autor) finden allerdings in den Bildungsstandards wie auch bereits in den Vorgängerdokumenten, den sogenannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA), keine gesonderten Standards für die Arbeit mit literarischen Texten. Diese sind stattdessen in verschiedene Teilkompetenzen des Kompetenzstrukturmodells eingebettet, insbesondere in die Text- und Medienkompetenz, in die Kompetenz Leseverstehen sowie in das Aufgabenformat der kombinierten Lese-Schreibaufgabe. Literarische und nichtliterarische Texte fungieren hier gleichberechtigt als Gegenstand sehr traditioneller Reproduktions-, Analyse- und Kommentaraufgaben, wobei alternativ zum Kommentar auch eine kreative Schreibaufgabe möglich ist. Klassische Texte älter als 1900 finden sich im Bereich der publizierten Prüfungsaufgaben nur im Fach Französisch (IQB Aufgabenpool

---

<sup>17</sup> Vgl. ZABKA, „Hochschulreife“.

<sup>18</sup> Vgl. SCHAFFERS, „Relevanz“.

2017<sup>19</sup>), und dort auch nur einmal (Maupassant 1880, *Jadis*), und der älteste Text im Bereich der Lernaufgaben, ein Auszug aus Prousts *Du côté de chez Swann* (1913), zählt zum frühen 20. Jahrhundert. Im veröffentlichten Aufgabenpool des IQB werden moderne Schulklassiker privilegiert, die sich häufig an filmischen Vorlagen oder im Fall der französischsprachigen Literatur an den französischen Literaturpreisen, insbesondere dem *Prix des Lycéens*, orientieren. Die Länder entnehmen ihre Abiturprüfungsaufgaben diesem Pool in unterschiedlichem Maße, wobei sich an der thematisch-inhaltlichen Gestaltung der Abiturprüfung nichts Grundlegendes ändert, wenn sie sich nicht aus diesem Pool bedienen, sondern allenfalls in formalen Aspekten.

Das Beispiel zum Romananfang des Klassikers *Du côté de chez Swann* von Marcel Proust illustriert die didaktische Ausrichtung einer komplexen Lernaufgabe auf Abiturniveau:

**Analyse littéraire**

**2f** *L'écriture de Proust retient l'attention du lecteur par l'emploi de certains moyens d'expression très particuliers. Expliquez comment fonctionnent ceux-ci dans cet extrait. Écrivez un texte cohérent.*

**2g** *Présentez vos textes aux autres, puis discutez en petits groupes et expliquez pourquoi le texte de Proust constitue une œuvre littéraire majeure. Pour préparer cette discussion, prenez des notes.*

**2h** *Identifiez les « difficultés » que vous avez rencontrées en composant votre analyse et dressez un plan de travail pour arriver à surmonter ces difficultés.*

Die Aufmerksamkeit wird zunächst auf die stilistischen Besonderheiten gelenkt, die in einem zusammenhängenden Text dargestellt werden sollen. Als nächstes wird auf Grundlage dieser Analyse eine Diskussion über die Frage vorbereitet, was den Text von Proust zu einem Klassiker („*œuvre littéraire majeure*“) gemacht haben könnte. Und schließlich werden in einer separaten Aufgabe die Schwierigkeiten bearbeitet, die bei der Textanalyse aufgetaucht sind. Verlangt wird zudem einen Arbeitsplan aufzustellen, mit dessen Hilfe diese Schwierigkeiten gelöst werden können. Damit wird die für die fremdsprachliche Gesamtmodellierung in der gymnasialen Oberstufe grundlegende Sprachlernkompetenz adressiert. Diese Aufgabe ist für starke Leistungskurse im letzten Lernjahr konzipiert, doch wurden von Unterrichtenden Zweifel hinsichtlich der Umsetzbarkeit und der

---

<sup>19</sup> Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [<https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/pools2017/franzoesisch> (letzter Zugriff: 31.03.2020)].

thematischen Relevanz für heutige Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe geäußert.

Die im Hinblick auf unsere Fragestellung positive Bilanz, dass das Lesen literarischer Texte im Abitur prominent enthalten ist, im Deutschen auch von Klassikern, übersieht jedoch eine eher kritische Bilanz, wonach nämlich die Sprachfächer immer noch mit einer Art Tunnelblick auf das eigene Fach unterrichtet werden, obwohl am Gymnasium neben Deutsch immer noch eine oder mehrere Fremdsprachen gleichzeitig unterrichtet werden.

Mit Blick auf das Abitur ist nicht unerheblich, dass literarisches Lernen in der Fremdsprache anders konturiert ist und – je nach Zeitpunkt des Einsetzens der jeweiligen Schulfremdsprachen – Schülerinnen und Schüler nur über relativ kurze (Sprach-)Lernstrecken verfügen. Kann man unter diesen Bedingungen überhaupt zur literarischen Lektüre bzw. sogar zu der von Klassikern im Abitur vordringen? Auch für das Fach Deutsch zeigt Steinmetz auf Basis seiner empirischen Untersuchung von Abiturprüfungsleistungen, dass die bestehenden Ansprüche an den Umgang mit Literatur in der gymnasialen Oberstufe mit Augenmaß zu reduzieren seien.<sup>20</sup>

Im Kontext des mehrsprachigen und inklusiven Klassenzimmers scheinen sich die Voraussetzungen der Lernenden in allen Sprachenfächern zu verändern. Es gibt zwar einen Grad der Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch, demgegenüber ist im mehrsprachigen Klassenzimmer die Allgegenwart des Englischen in der Lebenswelt nicht zu unterschätzen. Besonders mit Blick auf Fiktion und Ästhetik ist die globalisierungsbedingte Dominanz englischsprachiger kultureller Praktiken im Begriff, sowohl das Deutsche als auch andere moderne Fremdsprachen und Kulturen zurückzudrängen. Auch die Lernstrecken, die Englisch im schulischen institutionalisierten Sprachenangebot zur Verfügung stehen, weisen dem Englischen gegenüber den anderen Fremdsprachen eine herausgehobene Stellung zu. Es steht daher die Frage im Raum, in welcher Form die Lektüre von Klassikern auf die verschiedenen Sprachenfächer verteilt werden kann und welche Akzentuierungen es hier geben muss. Hierzu gibt es Beispiele aus der jüngeren Vergangenheit. So hatte man bereits auf den Rückgang des Griechischunterrichts reagiert, indem Homer und Sophokles Eingang in den Deutschunterricht gefunden haben. Die Weltliteratur insgesamt wurde jedoch in der stark nationalphilologischen Ausrichtung der

---

<sup>20</sup> Vgl. STEINMETZ, *Überforderte Abiturienten*.

einzelnen Sprachenfächer (wohl auch begründet in deren institutioneller Rahmung im Lehramtsstudium), kaum unterrichtet.<sup>21</sup>

### *Literarische Textauswahl in der Sekundarstufe I*

Da in der Sekundarstufe die Lektüreauswahl frei ist und es nur zum Teil Empfehlungen und gattungsbezogene Eingrenzungen gibt, können im Literaturunterricht der Sekundarstufe I grundsätzlich Akzente mit Blick auf die Klassiker gesetzt werden. In literaturdidaktisch-normativer Perspektive wurde hier vor allem auf das Potenzial von Adaptionen, Transformationen und multimedialen Bearbeitungen verwiesen.<sup>22</sup> Im Fach Deutsch sind die Kriterien der Textauswahl immer wieder Bestandteil intensiver Reflexionen gewesen.<sup>23</sup> Jedoch ist auffällig, dass diese Diskussionen mit der empirischen Wende weitestgehend abbrechen und jüngst zunächst in Einzeldiskussionen aus einer je spezifischen Perspektive zerfallen, beispielsweise mit Blick auf die „leichte Sprache“,<sup>24</sup> vereinfachte Klassikerausgaben<sup>25</sup> oder die Anforderungen einer interkulturellen/ transkulturellen Lektüre.<sup>26</sup>

Mit Blick auf die leseunterrichtliche Praxis im Fach Deutsch ist in folgende didaktische Schwerpunkte zu unterteilen: 1. unterschiedliche Formen der Leseförderung, 2. Modelle für das Lesetraining und 3. Unterrichtsformate, welche die literarische Bildung fokussieren. Diese drei Teilbereiche ergänzen sich, sie können aber oft nicht alle gleichzeitig und am gleichen Text eingelöst werden. Eine aktuelle binationale Studie zu „Texten, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I“ zeigt, dass literarische Texte nicht zurückgedrängt werden, der Akzent der Lehrenden jedoch tendenziell stärker beim Leseverstehen als der literarischen Bildung liegt.<sup>27</sup> Die Ergebnisse der binationalen TAMoLi-Studie (2019, n= 116 Lehrpersonen, n= 2173 Schülerinnen/Schüler Sek. I) weisen darauf hin, dass sich Lehrkräfte in ihrer Textauswahl nach eigenen Aussagen stark an schülerseitigen Interessen, der Zieldimension *personal growth* sowie der Anregungsqualität der Texte für Kommunikation orientieren. Interessant ist

<sup>21</sup> Vgl. HARDTKE, „Weltliteratur und Kanondebatte“, 29.

<sup>22</sup> Vgl. auch THIELKING/ LISON, *Klassikervariationen*.

<sup>23</sup> U.a. KORTE, *Historische Kanonforschung*; PFÄFFLIN, *Auswahlkriterien*; BUSS, *Kanonprobleme*.

<sup>24</sup> Vgl. BOCK, „Befunde“; BOCK, „Anschließbarkeit von ‚Leichter Sprache‘“; ROSEBROCK, „Leichte Texte“.

<sup>25</sup> Vgl. ROSEBROCK, „Mut“.

<sup>26</sup> Vgl. RÖSCH, „Interkulturelle Bildung“; NAGY, „Literarische Bildung“.

<sup>27</sup> Vgl. BÖHME et al., „Leseverstehen – TAMoLi-Studie“.



hierbei, dass der Auswahlsschwerpunkt der Lehrkräfte weniger die Zielparadigmen *cultural growth* und *linguistic growth* umfasst, was die eingangs beschriebene Entwicklung der starken Leserinnen- und Leserorientierung durch die Kompetenzorientierung empirisch zu belegen scheint. Wenn man sich das Ranking zu den häufigsten Unterrichtstexten im Fach Deutsch daraufhin anschaut, wird deutlich, dass diese Orientierung nicht auf die Klassiker durchschlägt. So rangieren auf Platz 1 Borcherts Kurzgeschichten und Schillers *Wilhelm Tell*.<sup>28</sup> Auffällig ist aber auch, dass nicht wenige der Lektüren intermediale Arrangements ermöglichen. Der Schwerpunkt der Lehrenden liegt laut Studie in der realitätsnahen Literatur, die politisch-gesellschaftskritische Themen und/ oder Probleme von Jugendlichen behandelt.<sup>29</sup> Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden demgegenüber deutlich zwischen freizeit- und schulbezogenen Präferenzen. Sie bevorzugen jedoch in beiden Fällen fantastische Gegenwelten (*Science Fiction, Fantasy, Abenteuer, Krimi*), womit die von den Lehrkräften angestrebte Schülerorientierung nicht eingelöst wird. Es gibt in den schulbezogenen Präferenzen aber auch Überschneidungen zu den Lehrer- und Lehrerinnenpräferenzen.<sup>30</sup> Es zeigt sich also in diesem Zusammenhang, dass Deutsch-Lehrpersonen auch in der Sekundarstufe I keineswegs allein lernendenorientiert wählen, sei es bewusst – so sind im Kontext der o.g. höchstgerankten Texte literarische und sprachästhetische Zielsetzungen vorstellbar – oder aufgrund von rezipientenorientierten Vermutungen, die nicht auf Empirie gründen.<sup>31</sup> Dieser Befund ist insofern positiv, als literarische Sozialisation neben den individuellen Bedürfnissen und Gratifikationen auch und gerade in der Schule überindividuellen Normen der Entwicklung ästhetischer Rezeptionskompetenzen folgen sollte.<sup>32</sup>

Welche Kriterien wenden nun fremdsprachliche Lehrkräfte für die Auswahl literarischer Texte an? Anders als jene für das Fach Deutsch kann sich die Fremdsprachendidaktik hier noch auf keine empirische Studie stützen. Lediglich Weisshaar äußert sich in konzeptioneller Hinsicht zu dieser Frage.<sup>33</sup> In leicht abgewandelter Form kommt Bernd

---

<sup>28</sup> Vgl. Literaturunterricht [<http://www.literaturunterricht.ch/erste-ergebnisse-1/lektuerepraeferenzen>] (letzter Zugriff: 11.3.2020)]

<sup>29</sup> Vgl. SIEBENHÜNER et al., „Unterrichtstextauswahl – TAMoLi“.

<sup>30</sup> Vgl. ebd., 60.

<sup>31</sup> Vgl. ebd.

<sup>32</sup> Dube/ Führer plädieren aus diesem Grunde auch für den intensiven Einsatz von klassischen und gegenwärtigen Balladen über alle Jahrgangsstufen hinweg.

<sup>33</sup> Vgl. WEISSHAAR, „Kriterien der Textauswahl“.

Tesch auf Grund eigener Erfahrungen zu vier Grundkategorien:<sup>34</sup> der individuellen Relevanz für die Lernenden, der sprachlichen Komplexität, der literarischen sowie ziel- und interkulturellen Relevanz und schließlich dem Medienangebot. Mit anderen Worten: Ein klassischer Text hat dann gute Chancen im Fremdsprachenunterricht gelesen zu werden, wenn die Lehrperson zur Auffassung gelangt, dass der Text einen positiven Bezug zur Lebenswelt der Lernenden aufweist, wenn sie seine sprachliche Komplexität in einem guten Verhältnis zum mittleren Leistungsniveau einer Klasse sieht, wenn sie in ihm auch ziel- und interkulturelle Relevanz erkennt und wenn er am besten von einem Schulbuchverlag inklusive Verfilmung oder Audiobuch sowie Zusatzmaterialien angeboten wird.

*Zur interfachlichen Anschlussfähigkeit literaturdidaktischer Konzepte*

Anhand der in Abitur und Textauswahl der Sekundarstufe I beschriebenen Entwicklungen lassen sich aus unserer Sicht mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten zwischen den fortgeführten Fremdsprachen und dem Fach Deutsch ausmachen. Fäcke stellt hingegen in ihrem Beitrag die Ähnlichkeit der Entwicklungen heraus,<sup>35</sup> obwohl sie in einer vergleichenden Übersicht zu den Beispielaufgaben der Bildungsstandards feststellt, dass literarische Texte im Deutschunterricht einen höheren Stellenwert hätten und zudem die Fremdsprachen einen weiteren Textbegriff anwendeten. Schauen wir uns jenseits dieses curricularen Ist-Stands zum Umgang mit Literatur literaturdidaktische Konzepte an,<sup>36</sup> bei denen in theoretischer Hinsicht Überlappungen zwischen den sprachlichen Fächern als wahrscheinlich anzusehen sind. Wir stützen uns bei der untenstehenden Übersicht in der rechten Spalte auf gängige fachdidaktische Terminologien des Fachs Deutsch sowie der Fremdsprachen und markieren in den linken Spalten quantitativ Hypothesen zur angenommenen Relevanz dieser Themen in den jeweiligen Fachdiskussionen.

| Deutsch | Fremdsprachen | Literaturdidaktische Diskussionsfelder                                     |
|---------|---------------|--|
| +       | ++            | Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlicher bzw. kultureller) Fremdheit |

<sup>34</sup> Vgl. TESCH, *Sinnkonstruktion*.

<sup>35</sup> Vgl. FÄCKE, „Literaturunterricht und Bildungsstandards“, 175.

<sup>36</sup> Weiterführend u.a. WITTE/ SÂMIHAIAN, „Europe“.

|    |     |  |
|----|-----|--|
| +  | +   | Kritisches Reflektieren des eigenen Erstverstehens   |
| +  | ++  | Globale Kohärenzherstellung  |
| ++ | ++  | Perspektivenübernahme  |
| ++ | +   | Umgang mit den textlichen Spezifika (Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Verknüpfungsdichte, Unbestimmtheit) |
| +  | ++  | Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen  |
| ++ | +   | Ästhetische Erfahrung  |
| ++ | +   | Variabilität der Lesehaltungen/Lesemodi  |
| +  | (+) | Sprachliche Praktiken der Inszenierung von Literatur im Unterricht                                   |
| +  | ++  | Sprachbewusstheit, Sprachreflexion   |
| +  | (+) | Literatur-, kultur- sowie ideengeschichtliches Bewusstsein   |

Tabelle 1: Hypothesen zu Relevanz literaturdidaktischer Diskussionen zwischen den Sprachenfächern

Hinter der Formulierung „Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlicher bzw. kultureller) Fremdheit“ verbergen sich zunächst grundlegende, vor allem kognitive Verstehensleistungen in Bezug auf die Fremdheit der Sprache und der Inhalte. Für das Fach Deutsch wurde hier ein einfaches Kreuz in Klammern gesetzt, weil wir davon ausgehen, dass diese Fremdheit zumindest bei Lernenden mit Deutsch als Mutter- oder Verkehrssprache geringer ausfällt als bei der Begegnung mit Texten in einer Fremdsprache. Im fremdsprachlichen Unterricht hingegen erscheint nicht nur die sprachliche Oberfläche fremd und schwer zugänglich, sondern ggf. auch die Inhalte. Diese Fremdheit reduziert sich erfahrungsgemäß mit dem Maß der Vertrautheit mit der fremden Sprache und den fremden Inhalten, was beispielsweise im fortgeschrittenen Englischunterricht der Fall sein dürfte. Im Deutschunterricht können wir hingegen eher als in den Fremdsprachen eine tendenziell ausreichende Menge an sprachlichen und inhaltlichen Verständigungskompetenzen voraussetzen, wobei im Umgang mit älteren Texten, zum Beispiel mit den eingangs erwähnten Klassikern wie Goethe und Schiller, die Alteritätsthematik ebenso virulent wird.

Kritisches Reflektieren des eigenen Erstverstehens ist eine Formulierung, die sich so auch in den Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife der ersten Fremdsprache findet. Sie bezieht sich auf die Deutungshypothesen, die spontan bei der ersten Begegnung mit einem literarischen Text entstehen, notiert und anschließend im Abgleich

mit den Deutungshypothesen der Mitschülerinnen und Mitschüler kritisch reflektiert werden können. Auch hier treffen wir im Fremdsprachenunterricht ggfs. auf eine durch die stärker variierende Ausprägung der sprachlichen Lernstände bedingte größerer Heterogenität von Erstdeutungen, wobei im Fach Deutsch gattungs- oder genrespezifisch (z.B. im Umgang mit Lyrik) Divergenzen des Erstverstehens ebenfalls großen Raum einnehmen können.

Aus denselben Gründen schließen wir auch darauf, dass die globale Kohärenzherstellung in den Fremdsprachen etwas schwieriger sein dürfte als im Fach Deutsch. Oftmals treffen wir im Fremdsprachenunterricht auf Grund der Verstehensprobleme auf der lokalen Ebene eine Praxis des linearen Lesens und des Wort-für-Wort-Übersetzens an, die es auch schwierig macht, den Text auf der globalen Ebene zu verstehen. Die Bedeutung des Globalverstehens im Umgang mit literarischen Texten wird im Deutschunterricht aufgrund der weitgehenden Vertrautheit mit der Sprache jedoch häufig unterschätzt; so ist es bezogen auf einen mehrdeutigen und/ oder ambigen Text nicht unbedingt leicht, ein mentales Textweltmodell aufzubauen. Die Literaturdidaktik im Fach Deutsch hat auch beschrieben, dass unter lesesozialisatorischen Bedingungen, in denen Lesen vor allem in Gestalt von informatorischen Texten praktiziert wird, hier gehäuft Verstehensschwierigkeiten auftreten können, zum Beispiel weil globales Verstehen im literarischen Text sich zum Teil anders darstellt (Notwendigkeit des stärkeren Einbezugs der Ästhetik des Textes).<sup>37</sup>

Eine weitere sowohl in der Deutsch- als auch in den Fremdsprachdidaktiken übliche Kompetenzfacette ist die Perspektivenübernahme,<sup>38</sup> in der Fremdsprachdidaktik häufiger in Verbindung mit dem Fremdverstehen. Das Fremdverstehen wurde u.a. von Bredella und Christ<sup>39</sup> in der sogenannten Didaktik des Fremdverstehens für die Fremdsprachen modelliert und zielt letztlich auf die in der Fachdidaktik intensiv diskutierte Frage ab,<sup>40</sup> ob das Verstehen des Fremden, Anderen überhaupt möglich ist. Als methodisches Instrument zur Anbahnung des Fremdverstehens wird der Perspektivenwechsel beziehungsweise die zeitweilige Übernahme einer fremden Perspektive sowie die

---

<sup>37</sup> Vgl. ROSEBROCK, „Zwei Lesehaltungen“.

<sup>38</sup> U.a. RIETZ, *Perspektivübernahmekompetenzen*; SCHINSCHKE, „Perspektivenübernahme“; VOLKMANN, „Interkulturelle Kompetenz“.

<sup>39</sup> Vgl. BREDELLA/ CHRIST, „Fremdverstehen“.

<sup>40</sup> z.B. BURWITZ-MELZER, *Allmähliche Annäherungen*; HUNFELD, „Fern“.

Koordination verschiedener Perspektiven angesehen. In der Deutschdidaktik haben vor allem Kaspar Spinners Formulierungen „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ und „subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung“ prominente Bedeutung.<sup>41</sup> Sie weisen darauf hin, dass Fremdheit hier wesentlich über die fiktionale Welt des literarischen Textes und seine Gestaltung und weniger über außerliterarisches (Vor-)Wissen definiert ist.

In der deutschdidaktischen Diskussion wird für literarästhetisches Verstehen seit längerer Zeit der Umgang mit Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Verknüpfungsdichte und Unbestimmtheit als zentral identifiziert.<sup>42</sup> Diese kompetent zu handhaben setzt bereits ein sprachliches Verstehen literarischer Texte voraus, das bei den Fremdsprachen allein im fortgeschrittenen Englischunterricht angenommen werden kann. Umgekehrt verhält es sich mit der Dimension „Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen“.<sup>43</sup> Genau die oben genannten sprachlichen und gegebenenfalls kulturellen Unsicherheiten sind es ja, die das Verstehen fremdsprachiger Texte häufig besonders erschweren, sodass der konstruktive Umgang mit der eigenen Unsicherheit als wesentliches Merkmal einer Sprachlernkompetenz angesehen werden muss. Diese Vorstellungen sind auch in der Deutschdidaktik als zentraler Aspekt literarischen Lernens untersucht worden,<sup>44</sup> weshalb unklar bleibt, inwieweit die Diskurse sich hier tatsächlich voneinander unterscheiden. Es wäre zu prüfen, ob es sich mit Blick auf die vorher genannten Begriffe möglicherweise um unterschiedliche Beschreibungen ähnlicher Phänomene handelt.

Die Bezeichnung ästhetische Erfahrung oder ästhetische(r) Rezeption(-prozess) meint in Erweiterung des vorher skizzierten literarischen Verstehens, dass die Lernenden z.B. durch aufmerksames Lesen die Sprache sowie Textgestalt und den -gehalt auch sinnlich erfahren und die alltägliche (Zeit-)Erfahrung und Zweckorientierung durchbrechen können, um eine Zeit der Fiktion zu ‚erleben‘. Dies wird vor allem durch eine spezielle ästhetische Lesehaltung gefördert, die die Lebendigkeit und Eigenheit beziehungsweise den Eigensinn des Textes bewusst wahrnimmt. Das heißt, kognitive und emotionale sowie leibliche Aspekte der Lektüre verbinden sich hier zu einem untrennbaren Ganzen. In

---

<sup>41</sup> SPINNER, „Literarisches Lernen“.

<sup>42</sup> U.a. vgl. ZABKA, „Literarästhetisches Verstehen“.

<sup>43</sup> TESCH, *Sinnkonstruktion*.

<sup>44</sup> Vgl. MÖBIUS/STEINMETZ, *Wissen*; FREUDENBERG, *Zur Rolle*.

der Deutschdidaktik wird eine (Wieder-)Belebung dessen seit längerer Zeit gefordert.<sup>45</sup> Auch im Bereich Fremdsprachen können vergleichbare ästhetische Erfahrungsmomente angebahnt werden,<sup>46</sup> wobei der sinnlichen Erfahrung von Sprache die Entschlüsselung der sprachlichen Oberfläche oftmals im Wege steht.

Das Bewusstsein über den Wechsel von Lesehaltungen und -modi im Umgang mit Literatur ist in der Deutschdidaktik ebenso wie deren Selbstregulation als Lernziel identifiziert worden. Auch im Fremdsprachenunterricht wird bereits sehr früh und auf unteren Niveaus im Bereich A2 bis B1 die Fähigkeit zum lesezielabhängigen Wechsel der Lesehaltung angesteuert, z.B. überfliegendes Lesen bzw. *scanning* beim Ziel, eine spezifische Information zu eruieren oder Konzentration auf zentrale Textaussagen bzw. *skimming* beim Ziel, herauszufinden, um was es überhaupt geht. Der Wechsel der Lesehaltung wird im Hinblick auf das Lesen literarischer Texte jedoch eher auf den oberen schulischen Niveaus, also im Bereich B2, realisiert.

Die kommunikative (und epistemische) Funktion von Sprache in der Auseinandersetzung mit Literatur wird von der Deutschdidaktik zunehmend als Feld identifiziert, dessen sich im Unterricht explizit angenommen werden muss und sollte.<sup>47</sup> Dabei geht es nicht um bewährte Ansätze des gestaltenden Lesens oder der performativen Inszenierung von Literatur, sondern vielmehr um die Tatsache, dass das diskursive Sprechen und Schreiben über Literatur besondere Anforderungen an die Lernenden darstellen. Das Sprechen über den Text, die Verwendung von Metasprachen und -diskursen und die damit verbundenen diskursethischen Reflexionen können jedoch nur im Deutsch- und im sehr fortgeschrittenen Englischunterricht praktiziert werden. Dennoch streift dieser Kompetenzbereich auch eine Dimension, die den Fremdsprachendidaktiken vertraut ist, nämlich die Sprachbewusstheit und die Sprachreflexion, zu deren Kernanliegen es gehört, den Gebrauch von Sprache in ihrer kognitiven, affektiven, sozialen, politischen und performativen Dimension bewusst zu machen<sup>48</sup>, was sich gerade auch bei der Arbeit mit literarischen Texten auf Grund ihrer sprachlichen Komplexität als fruchtbarer Ansatz erweist. Denn das Spiel mit sprachlichen Konventionen oder der intentionale Bruch mit diesen in

---

<sup>45</sup> U.a. vgl. WINKLER et al., *Poetisches Verstehen*; SCHERF/ BERTSCHI-KAUFMANN, *Ästhetische Rezeptionsprozesse*; FÜHRER, „Ästhetische Rezeptionsprozesse“.

<sup>46</sup> Vgl. MAYER/ TESCH (i.V.).

<sup>47</sup> Vgl. SCHERF, *Inszenierungen*.

<sup>48</sup> Vgl. JAMES/ GARRETT, *Language Awareness*.

der Literatur schafft eigene inhaltliche Bedeutungsräume, für die Lernende zunächst sensibilisiert werden müssen. Hier können sich Deutsch- und Fremdsprachdidaktiken in viel stärkerem Maße begegnen, als das bisher möglicherweise der Fall war – wenn auch mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen auf Lernendenseite (im Deutschunterricht muss Sprachbewusstsein und -reflexion erst hergestellt werden, während sie im Fremdsprachunterricht eher präsent sind).

Ein Bereich, der im Literaturunterricht des Faches Deutsch, besonders in der Oberstufe, eine bedeutsame Rolle spielt, ist die Entwicklung eines literatur-, kultur- sowie ideengeschichtlichen Bewusstseins, welches idealerweise bereits in der Sekundarstufe angebahnt wird. In der Fremdsprache ist dies im fortgeschrittenen Unterricht der Oberstufe lediglich auf erhöhtem Niveau der Fall.

Diese Erläuterungen zeigen, dass es zwischen dem Deutschunterricht und dem Fremdsprachenunterricht eine größere Überschneidungsmenge in den Diskussionen um literarästhetisches Verstehen gibt und dass sie sich möglicherweise im Kontext von Mehrsprachigkeit, Globalisierung, Medialisierung und Inklusion mehr einander annähern, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Besonders ähnlich sind sich die Fächer – wie am Beispiel der Standardisierung im Abitur unter Punkt 2 gezeigt werden konnte – auch mit Blick auf die Defizite (sowie Chancen) eines am Kompetenzparadigma ausgerichteten Literaturunterrichts. Es gibt aber nach wie vor nicht unerhebliche Abweichungen und inhaltlich unterschiedliche Nuancierungen einzelner Aspekte, die sich zum einen auf den Grad der Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch zurückführen lassen, zum anderen auf die Anteile in der Stundentafel und die unterschiedlichen Lernstrecken.

### *Herausforderungen eines literarästhetischen Gesamtsprachencurriculums*

Die Schwierigkeit, die verschiedenen sprachlichen Fächer mit ihren unterschiedlichen Traditionen und Diskursen, ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und ihren unterschiedlichen Lernstrecken zusammenzudenken, liegt auf der Hand. Um dem Projekt einer curricularen Harmonisierung des literarästhetischen Verstehens näherzukommen, zeigen wir hier nun unter Rückgriff auf die vorher diskutierten Konzepte ein Gesamtsprachencurriculum auf, das aus unserer Sicht die elementaren und geteilten literarästhetischen Konstituenten aller Sprachfächer in eine chronologischen Stufung bringen kann

und zum Teil an derzeitige curriculare Rahmungen anschließt. Wir zielen hier nur auf grundlegende Lehr-/ Lernziele und Kompetenzen ab.



| Deutsch   | Erste Fremdsprache  | Zweite und dritte Fremdsprache  | Kl.         |
|---|---|---|-------------|
| <i>Literarästhetische Erfahrung(en) und Urteilsfähigkeit:</i><br>Literatur- und kulturgeschichtliches Bewusstsein, kritisches Reflektieren, ästhetische Bildung   | <i>Leseförderung, literarische Bildung:</i><br>Ästhetische Erfahrung, kritisches Reflektieren des eigenen Erstverstehens, Fremdverstehen, Umgang mit Mehrdeutigkeit und Ambiguität, bildungssprachliche Praktiken | <i>Leseförderung, literarische Bildung:</i><br>Ästhetische Erfahrung, kritisches Reflektieren des eigenen Erstverstehens, Fremdverstehen, Perspektivenübernahme, Umgang mit Mehrdeutigkeit und Ambiguität | 11-13       |
| <i>Leseförderung und literarische Bildung verbinden:</i><br>Umgang mit Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Verknüpfungsdichte, Unbestimmtheit – Umgang mit Unsicherheit/ unfestem Wissen<br>Sprachbewusstheit, -reflexion | <i>Lesetraining, Fremdverstehen:</i><br>Perspektivenübernahme, Umgang mit Mehrdeutigkeit & Ambiguität, Unbestimmtheit, Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen, Sprachbewusstheit, Sprachreflexion            | <i>Lesetraining:</i><br>Globale Kohärenzherstellung, Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen, Variabilität von Lesehaltungen, Sprachbewusstheit, Sprachreflexion                                      | 9-10        |
| <i>Leseförderung (Schwerpunkt Lesemotivation):</i><br>Variabilität von Lesehaltungen, Perspektivübernahme, Sprachbewusstheit, -reflexion  | <i>Lesetraining:</i><br>Variabilität von Lesehaltungen, Perspektivenübernahme, Sprachbewusstheit, -reflexion, globale Kohärenzherstellung, Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen                            | <i>Lesetraining:</i><br>Kognitive Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlich-kultureller) Fremdheit, globale Kohärenzherstellung, Umgang mit Unsicherheit und unfestem Wissen                           | 7-8         |
| <i>Lesetraining, Leseförderung und literarische Bildung verbinden</i><br>Globale Kohärenzherstellung, Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlicher) Fremdheit   | <i>Lesetraining:</i><br>Kognitive Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlich-kultureller) Fremdheit, globale Kohärenzherstellung  | (je nach Bundesland bereits ab Klasse 6 wie oben in Klasse 7-8)   | 5-6         |
| <i>Lesetraining</i><br><i>Leseförderung (ab Klasse 3)</i><br>Globale Kohärenzherstellung, Fiktionalitätsbewusstheit, ästhetische Erfahrung  |   |   | Grundschule |

Tabelle 2: Mögliche Konturen eines literarästhetischen Gesamtsprachencurriculums

Bereits in der Grundschule wird im Fach Deutsch Lesetraining mit Leseförderung verbunden. Spätestens mit dem Erreichen einer stabilen Leseflüssigkeit wird dies z.B. für den Bereich der Kinderliteratur oder Lyrik auch mit literarischer Bildung zusammengebracht. Dabei liegt der Schwerpunkt innerhalb des literarischen Lernens zunächst auf der Fähigkeit der Erfassung des Textgehalts sowie dem Aufbau des Fiktionalitätsbewusstseins und der Stärkung ästhetischer Erfahrungen von Beginn an. In den Klassen 5 und 6 steht das Lesetraining im Sinne der Einübung unterschiedlicher Lesestrategien und -techniken im Mittelpunkt und könnte idealtypisch noch um die Bewältigung von (sprachlicher und inhaltlicher) Fremdheit durch den zunehmenden Einbezug literarischer Lektüren (konventionell: Märchen, Fabeln, Sagen etc.) ergänzt werden. Dies ist der Zeitpunkt, an dem im Englischunterricht das systematische Lesetraining und die Bewältigung von sprachlicher und kultureller Fremdheit einsetzt. Der Englischunterricht könnte hier bereits von der Kenntnis von Erzählmustern und -figuren sowie literarischer Anschlusskommunikation des Deutschunterrichts profitieren. Im Deutschunterricht der Mittelstufe ist die Leseförderung ein zentraler Aspekt in dem Sinne, dass es wesentlich sein muss, in der Phase des Leseknicks in der Pubertät die Lesemotivation weiter zu fördern bzw. aufrechtzuerhalten. In den Jahrgangsstufen 7-8 sowie 9-10 kann der Englischunterricht bei den (ersten) literarischen Texten an Formate der Texterschließung, das wachsende Gattungs-, Genre- und Fiktionalitätsbewusstsein der Lernenden anknüpfen, d.h. diese Anforderungen können textspezifisch weiter geübt und vertieft werden, während im Tertiärsprachenbereich generell an die im Englischunterricht erworbenen kognitiven Erschließungsstrategien angeknüpft werden kann (Interkomprehension<sup>49</sup>); sie können teilweise als bekannt vorausgesetzt werden, um rascher zu literarischen Texten vorzudringen zu können.

Auch im Englischunterricht kann eine Figurenreflexion und Perspektivübernahmekompetenz zeitlich relativ parallel zum Deutschunterricht, nur spezialisiert mit kulturellen Akzenten, koordiniert werden, während im Tertiärsprachenbereich frühestens ab dem zweiten oder dritten Lernjahr daran gearbeitet werden kann. Zuvor stehen Übungen zur Sprachbewusstheit und Sprachreflexion im Mittelpunkt. Der Umgang mit Mehrdeutigkeit und Ambiguität wird tendenziell zunächst im Deutschunterricht bearbeitet, da dieser zunehmend den Schwerpunkt in einem vertieften literarischen Verstehen setzt und Fragen des Lesetrainings dem gegenüber idealiter mehr zurücktreten. Diese Stufe des Umgangs mit Mehrdeutigkeit (im Kontext kultureller und sprachlicher Kontraste) ist dem Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe vorbehalten, während im Deutschunterricht der Oberstufe auch eine literarische Urteilsfähigkeit fußend auf einer vergleichsweise intensiveren Beschäftigung mit Literatur- und

---

<sup>49</sup> Vgl. MEIBNER, „Tertiärsprachendidaktik“; MEIBNER, „Mehrsprachigkeitsdidaktik“.

Kulturgeschichte angestrebt wird. Parallel dazu steht im Fremdsprachenunterricht das Fremdverstehen mit den Aspekten des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination im Vordergrund der Arbeit mit literarischen Texten.

Die Leseförderung in den Fremdsprachen sollte von Anfang an sowohl im Sekundär- wie im Tertiärsprachenbereich eine feste Rolle spielen. Ästhetische Erfahrungen könnten im Fach Deutsch durchgängig ab Eintritt in die Grundschule angebahnt werden, während sie in den Fremdsprachen möglicherweise erst im Zuge der Routinisierung sprachlicher Verarbeitungsprozesse greifen kann. Nicht zuletzt für die Lektüre von Klassikern im Schulunterricht (und in einigen Fällen über die Schule hinaus) würden hiermit Grundvoraussetzungen geschaffen.

### *Ausblick*

Abschließend lässt sich festhalten, dass im Moment nur wenige Hinweise über den Stellenwert und die Relevanz literarischer Klassiker im Unterricht vorliegen, insbesondere was die Fremdsprachen betrifft. Jenseits dieser empirischen Frage widmet sich der vorliegende Beitrag daher den Bedingungen des literarästhetischen Verstehens im Deutsch- und im Fremdsprachenunterricht und geht von der Annahme aus, dass die didaktische Frage der Förderung literarästhetischen Verstehens besser in einem Gesamtkonzept aller am schulischen Lernangebot beteiligten Sprachfächer bearbeitet werden kann als im Rahmen der derzeit insgesamt noch starken monodisziplinären Tendenzen der Literaturdidaktik. Im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums zielen die Beiträge darauf ab, mögliche Synergien zwischen dem Unterricht in den verschiedenen Sprachfächern anzudeuten oder gar anzubahnen.

### Literaturverzeichnis

- ASSMANN, ALEIDA: „Theorien des kulturellen Gedächtnisses“, GABRIELE RIPPL/ SIMONE WINKO (Hgg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*, Stuttgart/ Weimar: Metzler 2013, 76-84.
- BOCK, BETTINA: „Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen“, *Der Deutschunterricht* 5 (2018), 15-25.
- BÖHME, KATRIN/ ANDREA BERTSCHI-KAUFMANN/ IRENE PIEPER/ DOMINIK FÄSSLER/ SIMONE DEPNER/ NORA KERNEN/ STEFFEN SIEBENHÜNER: „Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie“, *leseforum.ch* 3 (2018) [online unter: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/ Artikel/64/2018\\_3\\_de\\_boehme\\_et\\_al.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/ Artikel/64/2018_3_de_boehme_et_al.pdf) (letzter Zugriff: 31.03.2020)].

- BREDELLA, LOTHAR / HERBERT CHRIST: „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, DIES. (Hgg.): *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Narr 1995, 8-19.
- BRUNE, CARLO: *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*, Bielefeld: transcript 2020.
- BURWITZ-MELZER, EVA: *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*, Tübingen: Narr 2003.
- „Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“, LOTHAR BREDELLA/ WOLFGANG HALLET (Hgg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*, Trier: WVT 2007, 127-158.
- „Überlegungen zur (trans-)kulturellen Anschließbarkeit von ‚Leichter Sprache‘ und ‚inkluisiven‘ Lehrmaterialien. Ein Vergleich“, HELMUTH FEILKE/ DOROTHEE WIESER (Hgg.): *Kulturen des Deutschunterrichts. Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*, Stuttgart: Fillibach bei Klett 2018, 113-138.
- BUSS, ANGELIKA: „Kanonprobleme“, MICHAEL KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (Hg.): *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen 2008, 153-161.
- DAWIDOWSKI, CHRISTIAN/ LISA MAAS: „Der schulische Lektürekanon im Zentralabitur der deutschen Bundesländer seit 2005. Eine Erhebung“, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2 (2018), 201-218.
- DUBE, JULIANE/ CAROLIN FÜHRER: *Balladen. Didaktische Grundlagen und Unterrichtspraxis*, Tübingen/ Basel: utb 2020.
- FÄCKE, CHRISTIANE: „Literaturunterricht und Bildungsstandards“, CHRISTIANE LÜTGE (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft. Literaturdidaktik*, Berlin/ Boston: De Gruyter 2019, 161-181.
- FREDERKING, VOLKER: „Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz“, MICHAEL KÄMPER-VAN DEN BOOGAART/ KASPAR SPINNER (Hgg.): *Lese- und Literaturunterricht (Teil 1). Geschichte und Entwicklung; Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP), Bd. 11), Baltmannsweiler: Schneider 2010, 324-380.
- FREUDENBERG, RICARDA: *Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*, Wiesbaden: Springer 2012.
- FÜHRER, CAROLIN: „Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung. Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch“, *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 1 (2019), 1-15.
- GOHLKE, CHRISTIAN: „Was sind und zu welchem Ende brauchen wir Klassiker? Zur Konzeption und Rezeption eines facettenreichen Phänomens“ [<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-39632>; <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bs:z:21-dspace-982515> (letzter Zugriff: 30.03.2020)]. Dissertation.
- HARDTKE, THOMAS: „Weltliteratur in der deutschdidaktischen Kanondebatte“, MICHAEL EGGER/ CHRISTOF HAMANN (Hgg.): *Komparatistik und Didaktik. Möglichkeiten des Vergleichs im Literaturunterricht*, Bielefeld: Aisthesis 2018, 29-40.
- HUNFELD, HANS: „Fern vom ‚versöhnten Zustand‘. Anmerkungen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht“, KARL-RICHARD BAUSCH/ HERBERT CHRIST/ HANS-JÜRGEN KRUMM (Hgg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr 1994, 94-100.
- JAMES, CARL/ PETER GARRETT (Hgg.): *Language Awareness in the Classroom*, London: Longman 1991.
- KAMMLER, CLEMENS (Hg): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Kallmeyer/ Klett 2006.

- KEPSEK, MATTHIS/ ULF ABRAHAM: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*, Berlin: Erich Schmidt 2016.
- KORTE, HERMANN: „Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl“, KLAUS-MICHAEL BOGDAL/ HERMANN KORTE (Hgg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: dtv 2002, 48-69.
- LÜTGE, CHRISTIANE (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*, Berlin/ Boston: De Gruyter 2019.
- MAYER, ANNIKA/ BERND TESCH: „Momente der Befremdung“. *Kulturelles Lernen mit Graphic Novels*, (i.V.).
- MEIBNER, FRANZ-JOSEPH: „Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik. Inferentielles Sprachenlernen“, DERS./ BERND TESCH (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*, Seelze: Klett-Kallmeyer 2010, 28-46.
- „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, CHRISTIANE FÄCKE/ FRANZ-JOSEPH MEIBNER (Hgg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*, Tübingen: Narr 2019, 47-51.
- MITTERER, NICOLA/ WERNER WINTERSTEINER: „Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen“, *Leseräume 2* (2015), 96-108.
- MÖBIUS, THOMAS/ MICHAEL STEINMETZ (Hgg.): *Wissen und literarisches Lernen*, Frankfurt et al.: Lang 2016.
- NAGY, HAJNALKA: „Literarische Bildung im Kontext von Migration und Globalisierung. Über ein schulisches Pilotprojekt zum Thema ‚Weltliteratur‘ und dessen Konsequenzen“, *Österreich in Geschichte und Literatur 1* (2017), 19-36.
- PFÄFFLIN, SABINE: *Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur*, Baltmannsweiler: Schneider 2007. Zugl. Diss. Univ. Augsburg.
- RIETZ, FLORIAN: *Perspektivübernahmekompetenzen. Ein literaturdidaktisches Modell*, Baltmannsweiler: Schneider 2017.
- RIPPL, GABRIELE/ SIMONE WINKO (Hgg.): *Handbuch Kanon und Wertung. Theorien, Instanzen, Geschichte*, Stuttgart/ Weimar: Metzler 2013.
- RÖSCH, HEIDI: „(Inter-)Kulturelle Bildung und literarisches Lernen“, MARIA LIEBER/ CHRISTOPH OLIVER MAYER/ REBECCA SCHREIBER (Hgg.): *Kulturwissenschaftliche Impulse in Theorie und Praxis. Integration: Evolution? Revolution? Re-Evolution!*, Berlin: Peter Lang 2018, 107-126.
- ROSEBROCK, CORNELIA: „Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch“, *Didaktik Deutsch 38.20* (2015), 33-39.
- „Sachtexte, literarische Texte. Zwei Lesehaltungen“, *Der Deutschunterricht 3* (2017), *Lesen – ästhetisch und informatorisch*, 2-9.
- „Leichte Texte“, CHRISTIANE HOCHSTADT/ RALPH OLSEN (Hgg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*, Weinheim/ Basel: Beltz 2019, 93-110.
- ROSEBROCK, CORNELIA/ HEIKE WIRTHWEIN: *Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I*, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014.
- SCHAFFERS, UTA: „Relevanz und Nutzen der Literaturwissenschaft in der universitären Lehrerbildung? Orientierungen und Irritationen am Beispiel von Kanon und literarischer Wertung“, FÜHRER, CAROLIN/ FELICIAN-MICHAEL FÜHRER (Hgg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*, Münster: Waxmann 2019, 23-42.
- SCHERF, DANIEL (Hg.): *Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 2017.
- SCHERF, DANIEL/ ANDREA BERTSCHI-KAUFMANN (Hgg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*, Weinheim: Beltz Juventa 2018.
- SCHINSCHKE, ANDREA: „Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeit im Umgang mit Fremden“, LOTHAR BREDELLA/ HERBERT CHRIST (Hgg.): *Didaktik des Fremdverstehens*, Tübingen: Narr 1995, 36-50.

- SIEBENHÜNER, STEFFEN/ SIMONE DEPNER/ DOMINIK FÄSSLER/ NORA KERNEN/ ANDREA BERTSCH-KAUFMANN/ KATRIN BÖHME/ IRENE PIEPER: „Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse der binationalen Studie TAMoLi“, *Didaktik Deutsch* 47 (2019), 44-64.
- STEINMETZ, MICHAEL: *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*, Wiesbaden: Springer 2013.
- SUSTECK, SEBASTIAN: „Relevanz und Irrelevanz des Migrationshintergrunds bei Lehrenden für das Unterrichtsfach Deutsch. Grundfragen und Ausbildungsorganisation“, CAROLIN FÜHRER/ FELICIAN-MICHAEL FÜHRER (Hgg.): *Dissonanzen in der Deutschlehrerbildung. Theoretische, empirische und hochschuldidaktische Perspektiven*, Münster: Waxmann 2019, 59-76.
- SPINNER, KASPAR: „Literarisches Lernen“, *Praxis Deutsch* 200 (2006), 6-16.
- THALER, ENGELBERT: *Teaching English Literature*, Paderborn: UTB 2016.
- TESCH, BERND: *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Einführung in die rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der dokumentarischen Methode*, Berlin: Peter Lang 2019.
- THIELKING, SIGRID/ INGER LISON (Hgg.): *Klassikervariationen*, Bielefeld: Aisthesis 2019.
- VOLKMANN, LAURENZ: „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz“, DERS./ KLAUS STIERSDORFER/ WOLFGANG GEHRING (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Tübingen: Narr 2002, 11-47.
- WEISSHAAR, HARALD: „Kriterien der Textauswahl“, WOLFGANG HALLET/ CAROLA SURKAMP/ ULRICH KRÄMER: *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*, Seelze: Klett/Kallmeyer 2015, 91-99.
- WITTE, THEO/ FLORENTINA SÂMIAIAN: „Is Europe Open to a Student-Oriented Framework for Literature? A Comparative Analysis of the Formal Literature Curriculum in Six European Countries“, *L1-Educational Studies in Language and Literature* 13.1 (2013), 1-22.
- WINKLER, IRIS/ NICOLE MASANEK/ ULF ABRAHAM (Hgg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 2010.
- ZABKA, THOMAS: „Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur?“, *Didaktik Deutsch* 38 (2015), 136-150.
- „Literarästhetisches Verstehen: Kompetenzen, textseitige Anforderungen und Lernaufgaben am Beispiel der Erzählung *Indigo*“, ANDREA BERTSCH-KAUFMANN/ TANJA GRABER (Hgg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*, Zug: Klett und Balmer 2016, 154-167.