

## THEORETISCHE GRUNDLAGEN DER FREMSPRACHLICHEN LITERATURDIDAKTIK

D. Çiğdem ÜNAL\*

### Özet

#### *Yabancı Dilde Edebiyat Öğretiminin Kuramsal Temelleri*

*Yabancı dil derslerinde edebi metinler kullanılabilir. Ancak bunlar eskiden günümüze kadar derslerde nasıl ele alınmıştır ve alınmaktadır? Bu çalışmada, yabancı dilde edebiyat öğretimine yönelik yeni yaklaşımların oluşmasında yer alan önemli gelişmeler aktarılmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Almanca'nın öğretiminde edebi metinlerin kullanımı çerçevesinde geçmişten günümüze kullanılan yöntemler ve modeller aktarılmaktadır.*

**Anahtar Sözcükler:** *Almanca Dersinde Edebiyat Öğretimi, Yabancı Dilde Edebiyat Öğretiminde Yaklaşımlar, Alımlamanın Öğretimi, Davranış Odaklılık, Okur Odaklılık, Hunfeld, Ehlers, Bredella.*

### Abstract

#### *Zusammenfassung*

*Im Fremdsprachenunterricht können literarische Texte angewendet werden. Aber wie wurden sie bzw. werden sie von damals bis heute im Unterricht eingesetzt? In diesem Artikel werden die wichtigsten Entwicklungen skizziert, die zu einer Neuorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht geführt haben. Vermittelt werden in diesem Zusammenhang Informationen über alte und neue Ansätze und Modelle im Bereich der Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache.*

**Keywords - Schlüsselwörter:** *Literaturdidaktik im DaF-Unterricht, Ansätze der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, Rezeptionsdidaktik, Handlungsorientierung, Leserorientierung, Hunfeld, Ehlers, Bredella.*

---

\* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, cunal@hacettepe.edu.tr

## 1. Einführung

Die Fremdsprachendidaktik erarbeitet theoretisch und empirisch begründete Konzepte für den Fremdsprachenunterricht. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts hat wichtige Aufgaben als Textdidaktik wahrzunehmen, denn der Fremdsprachenunterricht ist an Texte eng gebunden. So ist die Textdidaktik ein integraler Bestandteil der Fremdsprachendidaktik (vgl. Schier, 1989: 61). Es gilt für literarische Texte und für Literaturdidaktik in diesem Zusammenhang: „Die Literaturdidaktik hat als Teilbereich der Fremdsprachendidaktik den Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht zu erforschen und zu begründen“ (Riemer, 1994: 282). Hier werden literarische Texte im Fremdsprachenunterricht gebraucht.

Der literaturdidaktische Ansatz wurde aus dem muttersprachlichen Literaturunterricht in den Fremdsprachenunterricht übernommen. Riemer ist der Auffassung, dass die germanistische Literaturwissenschaft sich für das fremdsprachenwissenschaftliche Fach Deutsch als Fremdsprache in erster Linie als Referenz- bzw. Inhaltswissenschaft darstellt. Ihrer Meinung nach sind literaturwissenschaftliche Grundkenntnisse für eine angemessene Interpretation literarischer Texte im Unterricht erforderlich (vgl. ebd.).

Obwohl das Fach DaF zentral um das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache bemüht ist, kann man davon ausgehen, dass im traditionellen fremdsprachlichen Literaturunterricht vor Mitte 70er Jahre die spezifischen Züge des fremdsprachlichen Deutschunterrichts kaum berücksichtigt wurden. In Bezug auf die „Grammatik-Übersetzungsmethode“, die als präkommunikative Phase des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet wird, wurde mit dem Gebrauch von literarischen Texten Folgendes bezweckt: Das Verschaffen eines Überblicks über die Literatur der Zielsprache als Ausdruck der Kultur des Landes. Der Fremdsprachenunterricht auf Anfängerniveau diene schließlich dazu, die Fremdsprachenlerner auf die Lektüre der fremdsprachigen Literatur vorzubereiten.

Dieser Zugang erschien sich aus der Perspektive der „audio-lingualen“ Methode als nicht nützlich. Die audiolinguale Methode zielte darauf ab, bei den Fremdsprachenlernern mündliche Fertigkeiten auszubilden. Aber in den 70er und 80er Jahren geriet sie in die Kritik, denn sie hatte mit ihrer Betonung des Sprachkönnens (pattern drills) und der primären Fähigkeiten Hören und Sprechen literarische Texte größtenteils vernachlässigt (vgl. Röder, 2003: 4).

Mit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes seit den 70er Jahren wurde der Gebrauch von Literatur für zeitwidrig gehalten (vgl. Warchold, 2005: 5). Röder gibt an, dass „der kommunikative Ansatz mit seinem übergeordneten Lernziel der kommunikativen Kompetenz ganz unter dem Zeichen des Pragmatismus [stand], weshalb Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht in ihrem ästhetischen Wert gewürdigt, sondern überwiegend zu Sprachlernzwecken herangezogen wurde“ (Röder, 2003: 4f.).

## **2. Literaturdidaktische Ansätze für fremdsprachlichen Deutschunterricht**

Kast kritisiert die Meinungen derer, die gegen den Einsatz der Literatur im kommunikativen Deutschunterricht sind: „Im kommunikativen Deutschunterricht, so meinten viele, habe Literatur nichts zu suchen. Das ließ sich begründen, so zum Beispiel: man wollte die Lernenden vorbereiten auf das Leben außerhalb der Schule, auf das, was man Realsituationen nannte. Und in diesen realen Situationen geht es erst einmal um das (sprachliche) Überleben, ein „Sich-Retten-Können“, ganz pragmatisch also: Wie frage ich nach dem Weg? Wie verstehe ich Bahnhofsdurchsagen? Wie lese ich eine Nachricht? Und wie schreibe ich einen Brief an meinen Brieffreund? [...] Gerade Jugendlichen ist [aber] nicht zu vermitteln, warum sie sich jahrelang mit Alltagsbanalitäten beschäftigen sollen, die sie vielleicht in einigen Jahren einmal in der Begegnung mit Deutschen würden gebrauchen können“ (Kast, 1994: 4).

Wie im obigen Zitat deutlich wird, beeinflusste die Pragmatik und ihre Perspektive auf soziales Handeln den neuen Fremdsprachenunterricht wesentlich. Die Fähigkeit der Lerner, sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtfinden und verständigen zu können, wurden zum obersten Lehr- und Lernziel erklärt. Dem Konzept der kommunikativen Kompetenz entsprechend wurden mündliche Sprechfertigkeiten in den Mittelpunkt gestellt. Besonders auf alltagspraktische Texte und den Dialog wurde im Fremdsprachenunterricht viel Wert gelegt. In diesem Zusammenhang waren literarische Texte weitgehend verbannt, „da sie als zu schwierig, zu lang und zu weit weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten, oder aber sie wurden für Sprachlernzwecke eingesetzt, ohne ihrem literarisch-ästhetischen Charakter Rechnung zu tragen“ (Ehlers, 2001: 1334).

Ebenfalls deutet Honnef-Becker darauf hin, dass grammatische Formen aufgezeigt und geübt werden, ohne ihre Funktion im Text zu reflektieren.

Ein charakteristisches Beispiel hierzu wäre Brechts „Wenn die Haifische Menschen wären“ und das Üben von Konjunktiv II- Formen: „Literarische Texte werden oft behandelt, als ob sie Sachtexte wären. Lesetechniken, die an Sachtexten erarbeitet worden sind, werden unreflektiert übernommen, während die ästhetische Struktur der Texte unberücksichtigt bleibt“ (Honnef-Becker, 1993: 439).

In diesem Zusammenhang geht Kast auf die problematische Beziehung zwischen Literatur und kommunikativem Ansatz näher ein. Seiner Meinung nach zeigen es die Beispiele, die den kommunikativen Ansatz und seine Übungstypologie unreflektiert auf die Arbeit mit literarischen Texten übertragen haben. Die Texte wurden so lange durch den sprachdidaktischen Fleischwolf gedreht, bis von Literatur nichts mehr übrig blieb. Der Witz und die Spannung der literarischen Texte wurden mit einem Übungsangebot ruiniert, das sich beschränkt auf umständliche Wortschatzerklärungen, Richtig-Falsch-Aufgaben, Fragen zur „Textanalyse“ (bei denen es nicht um die Analyse des Textes geht) und Übungen zum Wortschatz und zur Grammatik in Form von Lückentexten (vgl. Kast, 1994: 4).

Diese Konzeption der Fremdsprachendidaktik mit ihrer Vorrangstellung des mündlichen Sprechens wurde später kritisiert. Ein wesentliches Argument war dabei, dass in vielen Kontexten das Fremdsprachenlernen und der Kontakt mit der Zielkultur über Texte erfolgen. Deshalb sollte ein breiteres Angebot an Texten gesichert sein, damit sich vor allem die Lesefähigkeit der Fremdsprachenlerner entwickelt. Ebenso wurde die Abwertung der Literatur kritisiert. Weitere wichtige Argumente für literarische Texte tauchten dabei auf (vgl. Ehlers, 2001: 1334):

- Im Unterschied zu Lehrbuchtexten bieten literarische Texte mehr Anreiz für eine echte Kommunikation und tragen damit zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum bei,
- Sie regen zu persönlichen Fragen an, die im Klassenraum artikuliert werden und zu einem wechselseitigen Austausch unter den Lernern führen können,
- Literarische Texte dienen nicht nur der Informationsentnahme, sondern wollen unterhalten und ein Vergnügen am Lesen bereiten und sind daher nicht pragmatisch-instrumenteller Funktionalisierung unterzuordnen.

Wie hier schon deutlich wird, haben bei dem neuen Interesse an Literatur zwei Hauptaspekte eine besondere Rolle gespielt:

1. Die Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fremdsprachenunterricht, mit seiner Schwerpunktsetzung und seinem Lehrtextangebot,
2. die Neugewichtung dessen, was literarische Texte im Fremdsprachenunterricht leisten können (vgl. ebd.: 1335).

Außerdem wurden auch Merkmale genannt, die den fremdsprachlichen Literaturunterricht vom muttersprachlichen unterscheiden (vgl. ebd.):

- in der Fremdsprache geht eine größere Distanz zwischen Text und Leser einher,
- es gibt wesentliche Leseunterschiede zwischen mutter- und fremdsprachigem Leser,
- die Andersheit des fremdsprachigen Lesens liegt vor allem in der Lesegeschwindigkeit,
  - der fremdsprachige Leser liest langsamer,
  - die Mühe des Entzifferns, des Unterbrechens und Zurückgehens soll sich lohnen,
- es bedarf eines Textangebots, das inhaltlich wie sprachlich etwas zu bieten hat.

Unter diesen Gesichtspunkten nehmen literarische Texte eine wichtige Funktion ein. Einige Autoren „heben die Korrespondenz zwischen dem fremdsprachenspezifischen Leseverhalten und der Eigenschaft literarischer Texte, den Leser zu irritieren“ (ebd.): Durch Techniken der Deautomatisierung und Verfremdung soll der Lesefluss des Lesers hintertrieben werden. Dieses Potential sei im Fremdsprachenunterricht produktiv zu nutzen.

Oben wurde versucht, die Umgangsweise mit Literatur im kommunikativen DaF-Unterricht kritisch darzustellen, wo literarische Texte Spracherwerbszielen untergeordnet wurden. Davon ausgehend soll im Folgenden schrittweise gezeigt werden, wie es allmählich dazu kommt, dass im heutigen DaF-Unterricht deutschsprachige literarische Texte für Sprachlernzwecke gebraucht werden, wobei fremdsprachliche Fähigkeiten

bzw. Kompetenzen zu fördern und zu festigen zu einem obersten Lehr- und Lernziel erklärt sind.

### **3. Der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenunterrichts und der rezeptionsdidaktische Ansatz**

Eine Neubestimmung der Rolle und Bedeutung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht erfolgt erst in den 80er Jahren, so dass die Fremdsprachendidaktik sich verstärkt literarischen Texten zugewandt hat. Feld-Knapp hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass die Literaturdidaktik einen Paradigmawechsel erlebt hat und literarische Texte sich im kommunikativen Unterricht fest etabliert haben: „Der literarische Text als Basis- oder Lesetext im pädagogisch orientierten kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist ein spezielles Phänomen, das nicht nur gelesen und sprachlich bearbeitet wird und dann für die Schüler einen Sprechanlass gibt, sondern die Schüler durch seine Offenheit auffordert, die Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in ihr auszudrücken, was sie betrifft“ (Feld-Knapp, 1996: 141).

Aufgrund dessen, dass literarische Texte im DaF-Unterricht neu situiert wurden, sollte auch der Zusammenhang von Sprachenlernen, Literatur und Landeskunde neu bestimmt werden. Es wird deutlich, dass literarische Texte mehr Anreize für eine echte Kommunikation bieten und somit zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Unterricht beitragen können.

#### **3.1 Schüler- und handlungsorientierter Literaturunterricht**

In einer kurzen Zeitspanne entwickelten sich neue Richtungen: Aus der Sicht der Praxis konnte man den leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz der muttersprachlichen Literaturdidaktik und den kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik auf einen Nenner bringen: „Der leserorientierte Ansatz stellte in den Mittelpunkt den Leser, der seine eigenen Gedanken zu dem literarischen Text äußert. Der kommunikative Ansatz stellte den Schüler in den Mittelpunkt. Der leserorientierte rezeptionsdidaktische Ansatz und der kommunikative Fremdsprachenunterricht konnten sich in diesem Punkt begegnen. Für die Praxis war es nun die Aufgabe, die jeweiligen Besonderheiten der Leseposition des Schülers zu entdecken“ (ebd.: 143). Deshalb wurde die Rezeptionsästhetik schnell von der neuen fremdsprachlichen Literaturdidaktik aufgenommen. Diese kommunikationsorientierte Literaturdidaktik stellt statt Werk und Autor den Leser und seine Rezeptionsleistung in den Mittelpunkt. Wichtig ist jetzt die Text-Leser-

Kommunikation. Dabei wird nicht mehr der Sinn eines statischen und zeitlosen Kunstwerks herausgearbeitet, vielmehr sollen Lernende zu einem freien, kritischen und kreativen Umgang mit literarischen Texten angeregt werden. Die Sinnbildungsprozesse von Schülern als Leser werden als dynamischer, offener Prozess verstanden (vgl. Esselborn, 2003: 481). Dabei wurde ein Unterrichtsstil als ‚offen‘ in der Regel dann charakterisiert, „wenn er mehr Raum für schülerseitige Reflexionen und Entscheidungen zur Verfügung stellt, den Prozess des Lernens [berücksichtigt] und auch die außerschulische Lernumwelt von Schülern/innen mit einbezieht“ (Odag, 2006: 256).

Esselborn fasst neue Entwicklungen über die Neuentdeckung der didaktischen Qualitäten literarischer Texte folgendermaßen zusammen:

Dies beeinflusste auch die Fremdsprachendidaktik, die nach dem auf die Lektüre literarischer Klassiker ausgerichteten bildungsorientierten Sprachunterricht lange Zeit einem pragmatischen, an der Alltagskommunikation orientierten Sprachvermittlungs-Konzept folgte, das nur selten vereinfachte, domestizierte literarische Texte ohne ästhetischen Eigenwert einbezog. Der kommunikative Ansatz (und alternative ganzheitliche Konzepte) setzten zunehmend auf authentische Kommunikationsanlässe, auf die Aktivierung des Lerners durch Berücksichtigung seiner Interessen und Bedürfnisse, seiner Phantasie, Kreativität und Emotionalität, und auf pädagogische Aspekte, denen literarische Texte besser zu entsprechen vermochte. Diese fand man sprachlich und inhaltlich interessanter, kontextproduktiv; sie ermöglichten Identifikation und Übertragung, sprachen die Lerner auch affektiv-emotional an und motivierten sie stärker. Sie waren landeskundlich anschaulicher und komplexer und nach strukturalistischer Ansicht (wie der Sprachunterricht) auf die Sprache rückgewendet (Esselborn, 2003: 481).

Dabei lautet die Grundfrage, wie Lernende, durch literarische Texte angesprochen, zur mitteilungsbezogenen Kommunikation befähigt werden können, wobei sie als aktive Sprachlernende im fremdsprachlichen Deutschunterricht handeln. Natürlich setzt die fremdsprachliche Lektüre das Verstehen des fremden Textes voraus. Welche Aktivitäten demnach im Unterricht durchgeführt werden können, haben Mummert, Haas, Waldmann, Spinner und Kast in ihren Publikationen ausführlich dargestellt. Kennzeichnende Folgen dieser literaturdidaktischen Theorie kann man folgendermaßen zusammenfassen (vgl. Kast, 1994: 7):

- Bei der Beschäftigung mit Literatur geht es primär um die Aktivität, Spontaneität und Intentionalität des einzelnen Schülers: sie sind zu fördern,

- Es gibt nicht eine von allen zu akzeptierende Interpretation eines Textes, sondern so viele Interpretationen, wie es Schüler/ Leser gibt,
- Die Schüler/ Leser stellen dem Text ihre Fragen, ausgehend von ihren Bedürfnissen, Erfahrungen, Erwartungen und Wünschen.

Da es diesem literaturdidaktischen Konzept um Anknüpfungsmöglichkeiten an die Lebenserfahrungen der Lernenden und um eine Berücksichtigung von Schülerinteressen geht, wird auch Wert darauf gelegt, dass die Lernenden im Mittelpunkt stehen und mit der Sprache ‚handeln‘. Somit ist hier die Rede von einem schüler- und handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht (vgl. ebd.: 8).

Hier geht es um ein Lernen aus Erfahrung, um eine Einlösung der Forderung „learning by doing“. Hier spielen Verfahren und Methoden eine bedeutende Rolle, in denen Schüler, ausgehend von ihren Erfahrungen, ihren Vorstellungen, ihrem Wissen mit dem Text und an dem Text Handlungen durchführen, d.h. mit dem Text etwas machen. Dabei wird nicht nur über den Text geredet. Beim Reden über den Text kann man eine Ungleichmäßigkeit in der Lehrer-Schüler-Interaktion feststellen: Der Lehrer weiß und stellt Fragen, hingegen weiß der Schüler nichts und versucht, die vom Lehrer gestellten Fragen zu beantworten. Was handeln in diesem Zusammenhang der Handlungs- und Schülerorientierung heißt, bringt Kast stichpunktartig zum Ausdruck. Handeln heißt demnach (vgl. ebd.):

- Produktiv mit dem Text umgehen, ihn verändern, aktiv eingreifen und sich als Bedeutung herstellender Leser bzw. Leserin einbringen,
- kreativ mit dem Text umgehen, ihn mit der eigenen Phantasie konfrontieren und die Phantasie durch ihn wecken lassen,
- selbstständig und eigenmächtig den Mut aufbringen, dem Text einen Sinn zu geben bzw. etwas dazu zu sagen haben.

Wie man deutlich erkennt, erhalten die Lernenden durch das kreative, verändernde, phantasievolle Eingreifen in den Text bessere Einsichten als durch interpretierende Monologe des Lehrers. Der kommunikativ handlungsorientierte Literaturunterricht stellt den Schüler so in den Mittelpunkt, dass ihm sofort Handlungsmöglichkeiten angeboten und erlaubt werden. Damit er in einen Dialog mit dem Text treten kann, muss ihm dabei geholfen werden, sich im Text zurechtzufinden. Dieser Dialog basiert auf eigenen Erfahrungen, dadurch kann er mitteilungsbezogen werden und im



Unterrichtsgeschehen eine aktive Rolle übernehmen. Der Lerner wird aktiviert, da seine Interessen und Bedürfnisse, seine Phantasie, seine Kreativität und Emotionalität berücksichtigt werden. Man hat auch die positive Erfahrung gemacht, dass dadurch authentische Kommunikationsanlässe entstehen. In diesem Prozess wird die sprachliche Kompetenz der Lernenden entwickelt und die Erfolgserlebnisse motivieren weiterhin für die Arbeit mit Literatur (vgl. Feld-Knapp, 1996: 151). Dabei hängt der Erfolg sicher auch von weiteren Faktoren wie adäquate Textauswahl und Aufgabenstellung ab.

Im Laufe der Zeit haben weitere Diskussionen über Verstehen und Umgang mit Literatur im Unterricht zu neuen Entwicklungen geführt. Neben dieser kommunikativ handlungsorientierten Richtung in dem leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz hat eine weitere Richtung herauskristallisiert: die interkulturell-hermeneutisch orientierte Richtung. Beide Richtungen grenzen jedoch nicht streng voneinander ab, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig.

#### **4. Interkulturelles Konzept des Fremdsprachenunterrichts und der interkulturell-hermeneutische Ansatz der Literaturdidaktik**

Die andere maßgebende Richtung ist die interkulturell-hermeneutisch orientierte Richtung. Hier wurden „Lehr- und Lernziele [formuliert], die sowohl dem ästhetischen Charakter literarischer Texte als auch ihrer Erkenntnisfunktion, Wissen über die fremde Wirklichkeit zu erlangen, gerecht zu werden versuchen“ (Ehlers, 2001: 1335).

Dieses Konzept ist stark beeinflusst von der interkulturellen Germanistik und ihrer Hermeneutik der Fremde. Die Hermeneutik fragt, unter welchen Bedingungen das Verstehen von Texten möglich wird (vgl. Heyd, 1997: 119). Literarische Texte wenden sich üblicherweise an Leser ihres Sprach- und Kulturraums. Werden sie aber von Angehörigen einer anderen Sprache und Kultur gelesen, ändern sich die Voraussetzungen und Erwartungen des Lesens: „[D]ie fremde Sprache und die fremde Welt erschweren das Verstehen oder verhindern es sogar. Gleichzeitig weiß der fremdsprachige Leser, dass ihn möglicherweise Verstehensprobleme erwarten, und er ist bereit, ‚weitere Lese-Wege zu gehen‘, er ist ‚zu größerem Risiko bereit‘ und er erwartet ‚weniger Bestätigung, dafür mehr Überraschung [...]‘. Mit anderen Worten: in der Fremdheit des literarischen Textes liegt auch eine Verstehenschance, die es zu nutzen gilt“ (Kast, 1994: 5).

Zwei Welten, die Welt des Lesers und die Welt des Textes, stoßen hier aufeinander. Die Konfrontation der eigenen Welt und mit der fremden Welt bringt den Leser zu Reflektion der Fremdheit und der eigenen Erfahrungswelt. Man sagt auch: die eigenen Normen werden konfrontiert mit den im Text vermittelten. Die eine Kultur, die des Lesers, tritt in einen Dialog mit der anderen, der des Textes (vgl. ebd.: 6).

Das interkulturelle Konzept fordert einen Fremdsprachenunterricht, der zur Hermeneutik des Fremden beiträgt. Der interkulturell-hermeneutische Umgang ist wie folgt darzustellen: „Da fremde Welt im Fremdsprachenunterricht nicht unmittelbar und direkt, sondern über Medien präsent ist und in den seltenen Fällen eine unmittelbare aktive Anwendung der Fremdsprache in Alltagssituationen möglich ist, gewinnen Verstehensprozesse als Grundlage des fremdsprachlichen Lernens ein besonderes Gewicht. Daraus folgt, dass Inhalte und Themen des Fremdsprachenunterrichts besonders sorgfältig bedacht werden müssen, dass eine verstehens- d.h. medienorientierte Fremdsprachendidaktik entwickelt werden muss, wobei Aspekte der Rezeptionsforschung (z.B. Verstehen literarischer Texte aus der fremdkulturellen Perspektive) und der Textlinguistik (Textstruktur; Textumfeld) besondere Beachtung finden“ (Feld-Knapp, 1996: 144). Im Rahmen des interkulturellen Ansatzes gilt es als besonders gewinnbringend, den Fremdsprachenlernern fiktionale Texte nahe zu bringen, da diese in ihrem Bezug zur Welt subjektiv gedeutet werden könnten. Es findet beim fremdsprachlichen Leseprozess eine Vermischung von eigenem Weltverständnis und der fremdkulturellen Welt des Textes statt. Gerade dies ermöglicht dem Lerner einen direkteren emotionalen Bezug zum Gelesenen (vgl. Röder, 2003: 5).

Neuner und Hunfeld betonen, dass literarische Texte im Hinblick auf die pädagogischen Ziele des interkulturellen Ansatzes ganz besondere Qualitäten entfalten:

Fiktionale Texte sind einerseits in ihrem Bezug zur Welt ‚offener‘, d.h. subjektiv deutbar, andererseits rufen sie eine in sich strukturierte ‚Welt im Kopf‘ hervor. Der Lerner wird durch sie angeregt, die Elemente, Einheiten und Strukturen seiner eigenen Welt bei der Deutung der fremden Welt im Text zu aktivieren. Fiktionale Texte ‚inszenieren‘ einen Film im Kopf. Bei dieser Inszenierung werden die Versatzstücke der eigenen Welt in die fremde ‚ausgedachte‘ Realität hineinprojiziert. Der fremdsprachliche fiktionale Text schafft beim Leser/ Lerner eine Zwischenwelt zwischen seiner eigenen und der (fremdkulturell geprägten) Welt des Textes. Fremdsprachliche literarische Texte können im Unterricht Begeisterung, Engagement und Identifikation

(mit Personen, Situationen, Ideen) schaffen. Sie gehen damit über die didaktischen Qualitäten von Sachtexten weit hinaus (Müller-Peisert, 2006: 120f.).

Auf diese Voraussetzung baut die interkulturell-hermeneutische Richtung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Es sind bisher drei wesentliche Ansätze der interkulturell hermeneutisch orientierten Richtung bekannt: Der Ansatz von Hunfeld, der Ansatz von Ehlers und der Ansatz von Bredella.

#### **4.1 Der Ansatz von Hunfeld**

Hunfeld ist der Ansicht, dass literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven enthalten. Dadurch sollen sie dem fremdsprachigen Lerner die Möglichkeit bieten, seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern, die eigene Perspektive zu relativieren und mehr von der Zielsprachenkultur verstehen zu lernen (vgl. Hunfeld, 1980: 507-519). Er geht von entsprechenden literaturdidaktischen Vorarbeiten für den muttersprachlichen Literaturunterricht aus und versucht, den fremdsprachlichen Literaturunterricht auf sog. rezeptionsästhetische Axiome zu gründen (vgl. Schier, 1989: 126). Schier betont diesbezüglich eine wichtige Konsequenz Hunfelds für den fremdsprachlichen Literaturunterricht: „Das Ergebnis der Interpretation wird nicht im einzelnen im voraus festgelegt“ (ebd.).

Der Ansatz von Hunfeld geht davon aus, dass fremdsprachliche Texte auf andere Art und Weise als muttersprachliche Texte angeboten werden müssen. Dabei sollten die vielfältigen und andersartigen Vergleichsmöglichkeiten genutzt werden, die fremdsprachliche Texte anbieten. Er kritisiert dabei die Künstlichkeit und Banalität der im fremdsprachlichen Anfangsunterricht präsentierten Lehrbuchdialoge. Ebenso die im Fremdsprachenunterricht vorherrschende Frage- und Antwortmechanismus sollte seiner Meinung nach nicht mehr dominieren (vgl. Hunfeld, 2004: 197-214).

Nach Feld-Knapp steht Hunfelds Aufruf zu einer Haltungsänderung dem Fremden gegenüber als übergeordnetes erzieherisches Ziel im Einklang mit der Förderung des interkulturellen Konzepts der Fremdsprachendidaktik: „Er möchte den Leser als einen potentiell handlungsbereiten Sprachlernenden beeinflussen, bei dem sich auf Grund seiner Leseerfahrungen seine Einstellung ändert“ (Feld-Knapp, 1996: 146).

Um einen zur Handlungsänderung anregenden Fremdsprachenunterricht zu realisieren, sind natürlich angemessene Methoden der Unterrichtspraxis notwendig. In diesem Zusammenhang setzt Hunfelds Programm eine Qualität des Verstehens und ein bewußtes Schülerverhalten voraus, d.h. die Schüler sollen als Leser in der Lage sein, sich gleichzeitig selbstständig im Text zu orientieren und Distanz zum Text zu halten. Da die Schüler „von sich aus selbst nicht in der Lage sind, die verstehenssteuernden Elemente des Textes selbstständig zu erkennen“ (ebd.: 148), sollten sie dazu sensibilisiert werden, d.h. sie sollten zu einer aktiven Leserrolle befähigt werden. Wie dies wohl geschieht und welche Verfahren in der Praxis die möglichen Anknüpfungspunkte für die Methodik existieren, bleibt im Ansatz von Hunfeld jedoch offen. Schier behauptet diesbezüglich: „Insofern stellt Hunfeld eher ein -gewiss schönes- Bild von Unterricht vor [...], als dass er konkrete Hilfen für die Planung derartigen Unterrichts bietet“ (Schier, 1989: 129). Er kritisiert dabei, dass Hunfeld sich auf rezeptionsästhetische Vorgaben beruft, gleichzeitig aber nahe liegende didaktische Positionen wie Schülerorientierung und offene Unterrichtsführung gar nicht zur Kenntnis nimmt. Die Literaturdidaktik mit ihrer Forderung nach „Leserorientierung“ sollte sich nicht in eine enge Abhängigkeit von literaturwissenschaftlichen Positionen begeben, denn dies kann aus ihrer Perspektive keineswegs als allgemein akzeptabel bezeichnet werden. Am Ansatz von Hunfeld und an dessen Kritik erkennt man deutlich, dass Richtungen der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sowohl einer Perspektive der Literaturtheorie als auch einer der Unterrichtspraxis bedürfen, wobei beide Perspektiven sich gegenseitig ergänzen und bereichern sollen.

#### **4.2 Der Ansatz von Ehlers**

Der Horizont des rezeptionsdidaktischen Ansatzes wurde von Ehlers ausgeweitet. Sie hielt es für notwendig, den Begriff der Erfahrung in seiner hermeneutischen Leistungsfähigkeit neu zu überdenken und das in der Form gebundene sinnlich-ästhetische Moment gegenüber den inhaltlichen in den Vordergrund zu rücken (vgl. Feld-Knapp, 1996: 148). Das übergeordnete Lernziel bei Ehlers ist „die Entwicklung einer fremdsprachlichen/fremdkulturellen Verstehensfähigkeit, die es dem Schüler ermöglicht, in einen Dialog mit einem fremden Text zu treten und selbstständig Sinn zu bilden“ (Ehlers, 1992: 22f.). Mit anderen Worten: Das Ziel ist die Befähigung der Schüler zum Verstehen. Analytische Unterrichtsverfahren befinden sich deshalb im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens, wobei der Unterricht prozesshaft verlaufen soll.

Ehlers Meinung nach stehen Leser eines fremdsprachlichen literarischen Textes „aufgrund einer anderen kulturellen Verwurzelung in einem anderen Horizont von Erwartungen, Erfahrungen und Wissen als der fremdsprachliche literarische Text“ (Feld-Knapp, 1996: 148), deshalb müssen sie sich die dem Text zugrunde liegenden Schemata erst erarbeiten, d.h. sie müssen neue Erwartungen erwerben. Sie sieht das Lesen eines fremdsprachlichen literarischen Textes als ein Lernprozess: „Der Leser kann in der Auseinandersetzung mit dem Text schrittweise neue Erwartungen erwerben, alte modifizieren und sich im steten Wechsel von Texterfahrungen und eigenen Erwartungen Fremdes aneignen“ (Ehlers, 1992: 72).

Der Lernprozess der schöpferischen Auseinandersetzung mit dem Text soll im Fremdsprachenunterricht ausgelöst und gesteuert werden. Wie dies genau geschehen soll, fasst sie folgendermaßen zusammen:

1. Literarische Texte erzeugen Erwartungen bei einem Leser, die wiederum seinen Lese- und Verstehensprozess steuern.
2. Diese Erwartungen leiten sich ab aus jenen Deutungsschemata, die bei einem Leser wachgerufen werden.
3. Allgemein leiten sich Erwartungen ab aus dem Wissen des Lesers über
  - a) die Sprache und ihre Konventionen
  - b) über Texte und ihren Aufbau
  - c) über Gattungen
  - d) über literarische Stilmittel und Strategien
  - e) über die Welt und bestimmte Zusammenhänge in der Welt [...].
4. Darüber hinaus braucht ein Leser auch Deutungstechniken, um Sinn bilden zu können. Er muss Signale eines Textes wahrnehmen können, um Erwartungen einnehmen und Hypothesen bilden zu können. Er muss sein vorhandenes Wissen auf Texte anwenden können, und er muss zugrunde liegende Schemata ableiten können.
5. Wenn ein Leser aber nicht über die dem Text zugrunde liegenden Schemata und Begriffe verfügt, z.B. aufgrund kultureller Distanzen oder auch aufgrund einer zeitlichen Distanz innerhalb eines Kulturraumes, dann kann es geschehen, dass er die Textsignale nicht sieht oder nicht richtig bewerten kann und dass er falsche Erwartungen an einen Text heranträgt und somit insgesamt

den Text missversteht und verzerrt.

6. Erzeugung, Aufrechterhaltung, Erfüllung und Brechung von Erwartungen des Lesers sind literarische Stilmittel, um die Erfahrung des Lesers zu strukturieren und mit ihm und seinem Wissen zu spielen. Diese Erfahrungen eröffnen dem Leser den Zugang zu versteckten Sinnzusammenhängen und den jeweiligen Sehweisen eines gesellschaftlich-geschichtlichen Raumes.

7. Die Erfahrung des Lesers erhält unter diesem Vorzeichen eine Vermittlungsfunktion. Sie ist wie die Sprache ein Medium.

8. Nicht zuletzt liegt darin auch die schöpferische Seite des Lesens und Deutens und auch die Chance für das Verstehen fremdsprachlicher Texte: Der Leser kann aus seiner Text- und Leseerfahrung heraus Neues erwerben (ebd.: 73).

Ehlers Ansatz geht davon aus, dass dieses literaturdidaktische Verfahren, den Leseprozess zu verlangsamen, die Schüler dazu zwingt, genau zu lesen und möglichst alle Aspekte des Textes aufzunehmen. Dadurch könne man ihre Deutungsfähigkeiten schulen wie z.B. Bewerten von Textsignalen, Integrieren von Form und Inhalt, Anwenden von Wissen und Aufbau von Deutungszusammenhängen. Auch könne die Fähigkeit geschult werden, eigene Erfahrungen zu objektivieren und herangetragene kulturelle Vorverständnisse zu hinterfragen. Aber insgesamt geht es in ihrem Ansatz darum, dass die Fähigkeit, sich fremdsprachliche Texte selbstständig anzueignen, gefördert wird, so dass sie selbst Hypothesen bilden. Die Schüler könnten auch am Text überprüfen, dass sie Erwartungen einnehmen und diese im Verlaufe des Lesens modifizieren, dass sie ihre Standorte wechseln und insgesamt in der Lage sind, schöpferisch mit einem Text umzugehen und Sinnzusammenhänge zu bilden, die sowohl textangemessen sind als auch ihre eigene Sichtweise ausdrücken. Ihr Hauptanliegen ist somit das Verbinden des Lernens mit der spezifischen literarisch-ästhetischen Erfahrung und der schöpferischen Kraft des Lesers, Sinn zu bilden (vgl. ebd.: 75).

Der Gebrauch von kreativen und produktiven Arbeitstechniken im Rahmen der Schülerorientierung und Handlungsorientierung ist von Ehlers unerwünscht, da er zur Entwicklung von Deutungsfähigkeiten kaum etwas beitragen oder sie sogar verfehlen kann:

Es ist zwar ein Verdienst des handlungsorientierten Ansatzes, Kreativität zu fördern und Motivationen zu erzeugen, um damit einen Rahmen für Lernvorgänge zu schaffen, jedoch sollte die Gewichtung stimmen: Motivation

ist nicht das Ziel, sondern ein Mittel zur Erreichung eines Lernziels. Des Weiteren liegt der Handlungsorientierung eine implizite Annahme zugrunde, die erst noch der Überprüfung bedarf: die Annahme, dass sich in der Veränderung und Umgestaltung eines Textes Verstehen einstellt und Textsinn durch Schreiben eigener Lernertexte entsteht (Ehlers, 2001: 1337).

Ehlers Ansatz jedoch wird kritisch beurteilt. Die Kritik geht dabei davon aus, dass es nicht vergessen werden darf, „dass sich der schulische Fremdsprachenunterricht auf verschiedenen Ebenen der sprachlichen Kompetenz und der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden vollzieht und nicht nur die Sprachlerner, die sich mit sehr guten Sprachkenntnissen und der Reife eines Erwachsenen dem Text nähern, berücksichtigen kann“ (Feld-Knapp, 1996: 149). Ehlers Konzept soll hingegen an den realen Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts vorbeigehen - so Feld-Knapp -: „Im schulischen Fremdsprachenunterricht hat der Anfängerunterricht eine wesentliche Bedeutung und eine wichtige Funktion, und die Bedürfnisse dieser Stufe müssen ebenfalls berücksichtigt werden, literarische Texte haben auch in diesen Zielgruppen ihren Platz“ (ebd.).

In diesem Zusammenhang spricht Müller-Peisert von einem Dilemma in der Unterrichtspraxis: „[E]ine Verstehenskonzeption, die Sinn- und Verstehensebenen als im Text enthalten [...] und nicht als vom Leser mehr oder weniger bewusst angelegt sieht, die also festhält am hermeneutischen Paradigma, die Textstruktur ins Zentrum zu rücken und zum ‚objektiven‘ Maßstab für die Deutung zu machen, unterläuft die vorausgesetzte Aktivität des Lesers und die daraus resultierende (subjektive) Leserart. [...] Zwar wird der Lerner/ Leser aufgefordert, seine Sichtweise mitzuteilen, aber die ‚Autorität des Textes‘ – im Unterrichtsprozess vertreten durch die Autorität des Lehrenden – bestimmt über die Angemessenheit seines Verstehens“ (Müller-Peisert, 2006: 15).

Aus türkischer Perspektive des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist diesen Kritiken zuzustimmen, wenn wir meinen, dass literarische Texte im Anfängerunterricht an türkischen Schulen eingesetzt werden sollen. In diesem Rahmen haben wir meistens mit leseungeübten Lernern zu tun, die im Umgang mit Literatur und literarischem Lesen unerfahren sind. Ehlers gibt selbst auch an, dass bestimmte Interpretationstechniken nicht einsetzbar sind, weil aufgrund der literarischen Ausbildung im Heimatland darüber nicht verfügt wird: “Wenn sie [die Schüler] kein Interpretationsschema [...] haben, können sie auch keine Erwartungen einnehmen“ (Ehlers, 1992: 72). Die Folge wäre, dass das Schema des Textes bei ihnen nicht aktiviert wird,

und die Schüler keinen Hintergrund haben, vor dem sie weitere Textinformationen angemessen deuten und eine Kohärenz herstellen können.

Somit wird klar, dass der Ansatz von Ehlers ein breites Hintergrundwissen im Bereich Literatur beansprucht, welches den meisten DaF-Lernern nicht zugewachsen ist. Insbesondere aus der Perspektive der Auslandsgermanistik betrachtet, gilt es zu sagen, dass Ehlers Konzept eher für deutsche Fremdsprachenlerner entwickelt worden sind. So können z.B. deutsche Schüler dieses Ansatzes von Ehlers gerecht werden, wenn sie literarische Texte im Englisch als Fremdsprache-Unterricht der Sekundarstufe I oder II behandeln. Ehlers Ansatz ist nicht für *jede* Zielgruppe gleichermaßen angemessen, weil sie kein für die fremdsprachliche Praxis außerhalb Deutschlands mögliches literaturdidaktisches Modell entwickelt hat. Wir wissen bereits von der Notwendigkeit, dass in der Arbeit mit literarischen Texten der Schüler im Mittelpunkt steht, und die Möglichkeit bekommt, als er selbst aufzutreten. Er kann dadurch aktiviert werden, wenn er mit seiner sich wandelnden Persönlichkeit akzeptiert wird. Und er kann dadurch sensibilisiert werden, wenn er so, wie er ist, akzeptiert wird (vgl. Feld-Knapp, 1996: 150). Meines Erachtens sind hier die Forderung nach dem idealen Leser bzw. Lerner und das Nichtberücksichtigen von Lernerorientierung die Hauptgründe für Kritik.

#### **4.3 Der Ansatz von Bredella**

Ein praxisnahes Modell hat Bredella entwickelt, welchem auch der vorliegende Artikel besondere Bedeutung beimisst. Der von Bredella 1985 entwickelte hermeneutische Ansatz über eine Didaktik des Fremdverstehens geht von den kulturspezifischen Lesetraditionen aus: „Für Bredella ist die Beschäftigung mit einem literarischen Text mehr als die Gedanken, die einem beim Lesen selbst kommen; es geht ihm um das Erfassen fremden Sinnes. Sein Verstehen ist Fremdverstehen, das eine neue Perspektive auf die Welt erschließt“ (Bredella, 2002). Bredella hebt hervor, dass fremdsprachliche Texte der fremden Kultur in zweierlei Hinsicht zu interkulturellem Verstehen beitragen: Zum einen nimmt der literarische Text zu den Aspekten der Wirklichkeit Stellung, auf die er sich bezieht. Und zum anderen verweist er auf die Welt des Lesers. Somit kommt literarischen Texten auch eine Bedeutung für das Verhältnis des fremdsprachigen Lesers zu seiner eigenen Kultur zu. Die Interaktion zwischen Text und außerliterarischer Wirklichkeit sollte im Unterricht genutzt werden (vgl. Röder, 2003: 7).



Bredella nimmt zum Verstehen literarischer Texte Stellung, womit er seine hermeneutische Position verdeutlicht: Demnach ist Lesen ein dialektischer Prozess zwischen Lenkung durch den Text und Projektion des Lesers (vgl. Müller-Peisert, 2006: 139). Bredella „verstehet den Text nicht als etwas Objektives [...], dem man als Leser die Bedeutung entnimmt-, sondern die Bedeutung und der Text als Text würden erst durch die Aktivitäten des Lesers – Einsatz von Wissen, Affekte, Beziehungen und Erwartungen- geschaffen.“ In diesem Zusammenhang will er das Unterrichtsgeschehen auf die Leserreaktion als Teil der Textbedeutung konzentrieren. Es sollen dabei vorverständnisaktivierende Methoden gebraucht, die Leseerfahrungen in weiteren Schritten thematisiert und kreative Aufgaben eingesetzt werden. Er geht davon aus, dass man erst in der Reflexion zwischen Text und Leserreaktion trennen kann. Die Struktur des Textes und stilistische Merkmale stehen für Bredella nicht an erster Stelle, sondern sind aus den Leserreaktionen und ihrer Analyse zu ermitteln (vgl. ebd.:17).

1996 äußert Bredella sich genauer zur Rezeptionsweise, indem er betont, dass der Leser neben lebensweltlichen Erfahrungen Sensibilität für die sprachliche Seite benötigt, was die Wahrnehmung der Wirkung auf sich selbst einschließt: Seiner Meinung nach erfordere die Beteiligung an der Sinnbildung zudem einen Leser, der bereit ist, seine Leseart in die Kommunikation einzubringen (vgl. Bredalla, 1996: 142ff.). Somit ist der Leser, „der die Intention des literarischen Textes ignoriert und ihn nur als Anlass für seine Selbsterfindung betrachtet, kein Leser mehr“ (Bredella, 2004: 47). Bredella berücksichtigt die Aktivität des Lesers bei der Deutung, indem er feststellt, die richtige Deutung werde nicht am Text abgelesen, weil Deutung immer über den Text hinausgeht. D.h. was der Text ungesagt gelassen hat, ergänzt die Deutung, und zwar durch das Vorwissen des Lesers. Deshalb könne es nicht die richtige Interpretation des Lesers geben, denn zum Interpretieren gehöre das Erfinden: „Kein Leser erfinde seinen Text“ (Müller-Peisert, 2006: 140).

In Bezug auf das Text-Leser-Verhältnis im Verstehensprozess misst Bredella dem Text eine entscheidende Steuerungsfunktion für Lesen und Verstehen zu. Er stellt klar, dass sich beim Leser die ästhetische Erfahrung beim Lesen erst einstellt, nachdem er das informationsentnehmende Lesen hinter sich gelassen hat: „Nach der Aufnahme der grundlegenden faktenbezogenen Aussagen des Textes kann er zu einem ästhetischen Lesen fortschreiten, bei dem die Beziehung zwischen Objekt und Rezipient ins

Blickfeld gerät“ (Röder, 2003: 5). Bredellas Meinung nach lässt sich diese ästhetische Erfahrung am besten im Umgang mit literarischen Texten üben.

Weil der Sinn eines Textes nicht gegeben ist, sondern erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht, legt er Schülerorientierung und schüleraktivierende Methoden nahe. Der Vorgang des Verstehens und Interpretierens von Literatur beruht auf einer Interaktion zwischen Text und Leser, bei der der Leser als tätiges, denkendes und fühlendes Subjekt angesprochen wird. Die Ausführungen von Bredella fassen Nünning und Surkamp wie folgt zusammen:

Mit Hilfe seines Vorwissens und seiner Erfahrungen lässt [der Leser] unter der Lenkung des Textes eine Welt in seinem Kopf entstehen, die ihn in Bezug auf seine eigene Lebenswelt herausfordern und ihm neue Einsichten in sein Selbst- und Weltverständnis vermitteln kann. Literarische Texte werden demnach dadurch bedeutsam für den Unterricht, dass sie Lernende –im Gegensatz etwa zu primär sachbezogenen, referentiellen Texten– durch ihre poetische Unbestimmtheit und Mehrdimensionalität zur kreativen Mitwirkung an der Sinnkonstitution auffordern und ihr lebensweltliches Vorverständnis aktivieren. Da Schüler und Schülerinnen ihr Wissen und ihre Erfahrungen, ihre Einstellungen und Gefühle, ihre Zustimmung oder Ablehnung sowie Eindrücke von der Lektüre anderer Texte an die im Unterricht behandelten literarischen Werke herantragen, spielen beim Lesen und Verstehen fremdsprachlicher Texte nicht nur rezeptive und kognitive Fähigkeiten, sondern der Lesevorgang ist auch von produktiven, imaginativen, affektiven und ethischen Momenten gekennzeichnet (Nünning & Surkamp, 2006: 13).

Bredella legt dem hermeneutischen Verstehensprozess ein interaktionistisches Modell der Textinterpretation zugrunde. Das Wesentliche bei diesem Modell ist, dass die Textinterpretation als dynamischer Prozess angesehen wird. Denn das Textverstehen als Wechselwirkung vollzieht sich zwischen der Lenkung durch den Text und individuellen, bzw. kognitiven wie emotionalen Leistungen des Lesers. Für den Leser hat der Text eine Bedeutung auf der Basis seines Weltwissens, wobei jedoch sein Deutungsspielraum durch die vom Text vorgegebenen Strukturen begrenzt ist (vgl. ebd.: 21).

Wie man deutlich erkennt, orientiert sich die Didaktik des Fremdverstehens, die Bredella entwickelt hat, an den Prinzipien Lernerzentrierung, Eigenaktivität und Interkulturalität. Dabei leitet sich das methodisch-didaktische Vorgehen bei der Vermittlung deutscher als fremdsprachiger Literatur von den Lernzielen literarisch-ästhetische und fremdkulturelle Kompetenz ab (vgl. Esselborn, 2003: 484f.). Zur Umsetzung

und Förderung des interaktionistischen Modells im fremdsprachlichen Literaturunterricht werden natürlich unterschiedliche Methoden benötigt. Dabei sollen Lernende einerseits darin geschult werden, die Lenkung durch den Text zu erkennen und zu beschreiben. Dazu brauchen sie Kenntnisse in der Analyse literarischer Texte. Andererseits müssen den Lernenden Aufgaben an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, ihre individuellen Leseerfahrungen zu artikulieren und ihre subjektiven Leseindrücke im Unterricht einzubringen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006: 21f.).

### 5. Schlussbetrachtung

Im vorliegenden Artikel wurde versucht, die literaturdidaktischen Entwicklungen im Bereich der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gründlich zu skizzieren. Zu diesem Zweck wurde insbesondere die Zeitspanne von Mitte 70er Jahre bis heute unter die Lupe genommen. Über die theoretischen Grundlagen wurde viel reflektiert, somit zunächst die Kritik an der Umgangsweise mit Literatur im kommunikativen DaF-Unterricht deutlich wurde. Der Grund dafür liegt an der festen Überzeugung, dass literarische Texte Spracherwerbszielen nicht untergeordnet sein sollten.

Somit wird betont, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik in den 80er Jahren einen Paradigmawechsel erlebt. Die Folgen dieser Entwicklungen zeigen, dass literarische Texte sich im kommunikativen Unterricht fest etabliert haben. Neben der kommunikativ handlungsorientierten Richtung in dem leserorientierten rezeptionsdidaktischen Ansatz hat eine weitere Richtung herauskristallisiert: die interkulturell-hermeneutisch orientierte Richtung.

Die intensive Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Kast, Hunfeld und Ehlers sollte schließlich dazu führen, dass die besondere Rolle des interaktionistischen Modells der Textinterpretation deutlich wird. Betont werden soll diesem Zusammenhang, dass Bredella dem hermeneutischen Verstehensprozess *das Drei-Phasen-Modell* zugrundelegt. Seinem praxisnahen Modell misst der vorliegende Artikel besondere Bedeutung bei, denn in Bezug auf das Text-Leser-Verhältnis im Verstehensprozess misst Bredella dem Text eine entscheidende Steuerungsfunktion für Lesen und Verstehen zu. Die Textinterpretation wird als dynamischer Prozess angesehen, so dass das Textverstehen als Wechselwirkung sich zwischen der Lenkung durch den Text und individuellen, bzw. kognitiven wie emotionalen Leistungen des Lesers/ Lerner vollzieht.

Als Fazit lässt sich sagen, dass im Mittelpunkt des fremdsprachlichen Literaturunterrichts keineswegs die traditionelle Textanalyse als Hauptlernziel stehen soll. Der moderne Literaturunterricht soll einen offenen Bau haben: Durch kreativ-produktive, lernerorientierte, handlungsorientierte und aufgabenorientierte Arbeitsformen werden Lernergruppen aktiviert, was dazu führt, dass sie motiviert und engagiert daran arbeiten. Jedoch diese Verfahren schließen die kognitive Beschäftigung mit literarischen Texten nicht aus, denn die produktionsbezogene Techniken ermöglichen -aus der Perspektive der kognitivistischen Lernpsychologie betrachtet- ein Lernen durch Kognition.

Da die Welt, die Literatur und die Schule sich rasch ändern, werden auch literaturdidaktische Modelle für den fremdsprachlichen Literaturunterricht ständig ändern. Meines Erachtens werden in naher Zukunft weitere neue literaturdidaktische Ansätze auf uns zukommen. Wichtig ist es aber für die Auslandsgermanistik, dass von innovativen Entwicklungen profitiert wird, indem bessere Lernerfolge der Deutschlernenden erzielt werden.

**REFERENCES****LITERATURVERZEICHNIS**

- BREDELLA, Lothar. (1996). "Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens" In *Text in Fremdsprachenerwerb* (Hrsg. Wolfgang Börner und Klaus Vogel). (127-151).
- BREDELLA, Lothar. (2002). *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar. (2004). "Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft ". In *Literaturdidaktik im Dialog*, (Hrsg. Lothar Bredella et al.), (21-64).
- EHLERS, Swantje. (1992). *Lesen als Verstehen, Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik, Fernstudieneinheit 2*. Berlin: Langenscheidt.
- EHLERS, Swantje. (2001). "Literarische Texte im Deutschunterricht". In *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (Hrsg. Gerhard Helbis et al). (1334-1346). Berlin und New York: de Gruyter.
- ESSELBORN, Karl. (2003). "Interkulturelle Literaturdidaktik". In *Handbuch interkulturelle Germanistik* . (Hrsg. Alois Wierlacher und Andrea Bogner). Stuttgart: Metzler, (480-486).
- FELD-KNAPP, Ilona. (1996). Literaturdidaktische Modelle für den Literaturunterricht. In *"Jahrbuch der Ungarischen Germanistik"*. (141-159). Budapest, Bonn: DAAD.
- HEYD, Gertraude. (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF), Ein Arbeitsbuch, Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr.
- HONNEF-BECKER, Irmgard. (1993). "Wie sich Literatur mit Vergnügen lesen lässt?" *Info DaF*. 20(4): 437-448.
- HUNFELD, Hans. (1980). "Einige Grundzüge einer fremdsprachenspezifischen Literaturdidaktik". Alois Wierlacher (Hg.): In *Fremdsprache Deutsch. Band 2*. (Hrsg. Alois Wierlacher). (507-519). München: UTB.
- HUNFELD, Hans. (2004). *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik-Normalität des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran: Drava Verlag.
- KAST, Bernd. (1994). "Literatur im Anfängerunterricht". *Fremdsprache Deutsch*. 11: 4-13.
- MÜLLER-PEISERT, Gabriele. (2006). *Zum Verstehen fremdkultureller Literatur. Ein Vergleich der Konventionen im Umgang mit literarischen Texten am Beispiel Deutschland und China*. Kassel: Kassel Univ. Press.

- NÜNNING, Ansgar und Carola Surkamp. (2006). *Englische Literatur unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- ODAG, Özen. (2006). "Sozialpsychologie des Unterrichts". In *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik*. (Hrsg. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann). (255-272). Weinheim und München: Juventa.
- RIEMER, Claudia. (1994). "Literarische Texte". In *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen, Band 2*. (Hrsg. Gert Henrici und Claudia Riemer). (282-299). Hohengehren: Schneider.
- RÖDER, Michael. (2003). "Literatur im Fremdsprachenunterricht (DaF) - Das Märchen, Fundevogel' von Grimm und Härtling". URL: <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/123348.html> [Stand: 12.11.2009]
- SCHIER, Jürgen. (1989). *Schülerorientierung als Leitprinzip des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Peter Lang: Frankfurt am Main.
- WARHOLD, Katja. (2005). "Der Einsatz lyrischer Texte im Unterricht ,Deutsch als Fremdsprache: am Beispiel von Erich Kästners". Sachliche Romanze. <http://www.hausarbeiten.de/faecher/vorschau/85381.html> [Stand: 12.11.2009]