



Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi
Firat University Journal of Social Science
Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 105-120, ELAZIĞ-2010

KOMPETENZFÖRDERUNG DURCH LITERARISCHES LERNEN IM DAF-UNTERRICHT

Improvement of Skills through Literature in Teaching German

D. Çiğdem ÜNAL*

ÖZET

Bu çalışmada, Almanca'nın yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan edebi metinlerin hangi becerileri geliştirdiği ele alınmıştır. Bu bağlamda, çeşitli beceri modelleriyle edebi ve didaktik iletişim modelleri, bilgiye dayalı 'bottom-up (aşağıdan yukarıya) metodu' ve 'deneyime dayalı top-down (yukarıdan aşağıya) metodu' tanıtılmaktadır. Yabancı dil olarak Almanca'nın öğretiminde edebiyatın kullanılması sayesinde çok önemli beceriler elde edilebilir. Sonuç olarak söz konusu öğretim ve öğrenim hedefleri dilsel, iletişimsel, metinsel/ edebi, duygusal, sosyal, psikolojik, kültürel ve kültürler arası düzlemde kendini göstermektedir. Yabancı dilde verilen edebiyat dersinde öğretmenler dil alıştırmaları, metin çalışmaları, yaratıcılığın geliştirilmesi, kişilik oluşumu ve kültürler arası iletişimin öğretimi gibi olguları birbiriyle ilişkilendirebilmektedir. Edebi metinlerle yapılan çalışmalar, gerek yabancı dilde okuma ve duyduğunu anlama becerisini, gerekse konuşma ve yazma becerisini geliştirmektedir. Ayrıca öğrenciler kendi dünya deneyimlerini de devreye sokarak çeşitli anahtar becerilerini pekiştirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Edebi öğrenme, öğrenme ve öğretme hedefleri, beceriler, beceri modeli, iletişim modeli.

ABSTRACT

In the present study, which skills the literary texts used in teaching German as a foreign language improve are scrutinized. Therefore, in connection with competence models and models of literary and didactic communication about texts 'data-based bottom-up method' and the 'experience-based top-down method' of the literary learning are introduced. By means of contact with literature in German lessons important skills can be built up. As a result it can be said that different teaching and learning aims can be formulated on linguistic, communicative, literary, emotional, social, psychological, cultural and intercultural levels. In the foreign-language literature lessons teachers can therefore connect linguistic training, text work, support of creativity, personality education and intercultural communication training with each other. Different forms of the text work promote the reading skill and the listening skill as well as the verbal and written skills. Besides, utilizing their real life experiences, they can reinforce their key skills.

Keywords: literature learning, learning and teaching aims, skills, model of skills, model of communication.

* Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cunal@hacettepe.edu.tr

1. Einführung

Das Thema *Literatur im DaF-Unterricht* weist auf folgende Überlegungen hin: Zum einen geht man davon aus, dass der Sinn des literarischen Textes erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht. Lesen gilt hierbei als interaktiver Prozess. Zum anderen regt der Einsatz von literarischen Texten im fremdsprachlichen Deutschunterricht zur Kommunikation in deutscher Sprache an, so dass das literarische Lernen eine Entwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen ermöglicht. Wenn Kompetenzen „Fähigkeiten [sind], über die ein Individuum verfügt und die es in gegebenen Situationen angemessen einsetzt“ (Spinner, 2006: 7), dann lautet die Hauptfrage: „Welche Fähigkeiten können durch literarisches Lernen im DaF-Unterricht entwickelt werden?“

Um sich dem Thema anzunähern, soll man sich zunächst mit dem Phänomen *Literatur als Kommunikation im Fremdsprachenunterricht* auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang kann man *das Verstehen von Literatur als Kommunikation* und *die didaktische Kommunikation über literarische Texte* mit Hilfe von zwei Modellen veranschaulichen. Die Auslegung dieser Modelle schafft die Grundlage für ein besseres Verständnis von Lehr- und Lernzielbereichen im fremdsprachlichen Literaturunterricht.

2. Modelle literarischer und didaktischer Kommunikation über Texte

In dem Modell literarischer Kommunikation, das von Nünning und Jucker 1999 entwickelt worden ist, werden in vereinfachter Form die wichtigsten Elemente dargestellt, die am literarischen Kommunikationsprozess beteiligt sind. Ein Autor (Sender) produziert einen literarischen Text (Nachricht), der zugleich die materiale Grundlage bzw. das Medium (Kanal) bildet, durch das die Nachricht zum Rezipienten bzw. Leser (Empfänger) gelangt. Eine notwendige Voraussetzung dafür, dass der Leser den Text verstehen kann, ist Folgendes: Sender und Empfänger beherrschen eine gemeinsame Sprache und gehen von ähnlichen Gattungskonventionen aus (Kode). Außerdem weisen literarische Texte in der Regel zwar einen Bezug zur historischen oder gegenwärtigen Wirklichkeit (Kontext) auf, allerdings ist dieser Bezug ästhetisch vermittelt:

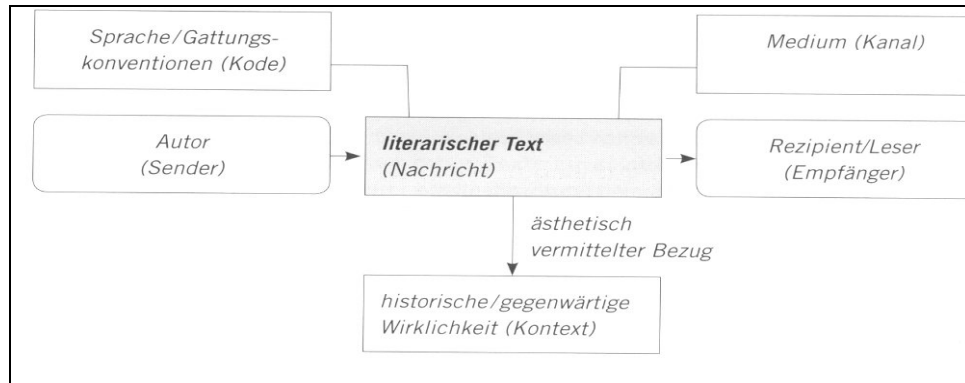


Abb. 1: Modell literarischer Kommunikation nach Nünning & Jucker (1999: 49)

Hier bildet der literarische Text das Medium, durch das die Nachricht vom Sender zum Empfänger gelangt. Damit entfällt für den Leser die Möglichkeit, die Bedeutung anhand der Gestik und Mimik des Autors zu erfahren. Das einzige Verbindungsglied zwischen Sender und Empfänger ist der Text (vgl. Nünning & Surkamp, 2006: 18).

Das Modell literarischer Kommunikation sieht im fremdsprachlichen Literaturunterricht verändert aus. Nach Ansicht von Lothar Bredella und Eva Burwitz-Melzer wird beim schulischen Lesen die Text-Leser-Beziehung zu einer Leser-Lehrkraft-Text-Beziehung erweitert (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer, 2004: 234, zitiert nach Nünning & Surkamp, 2006: 19). Hinzu kommt, dass das Kommunikationsmodell neben der Person der Lehrkraft auch um die anderen Lernenden als Leser ergänzt werden muss. Lehrer und Lernende befinden sich im Literaturunterricht in einer Lernsituation, in der der literarische Text als Redeanlass fungiert. Dabei tritt die Lehrkraft immer wieder als Vermittler und Impulsgeber zwischen Text und Lerner/ Leser. Das folgende Modell bildet die Lehr-/Lernsituation im Literaturunterricht und die Rollen von Lehrkraft und Lernenden ab (vgl. Nünning & Surkamp, 2006: 19):

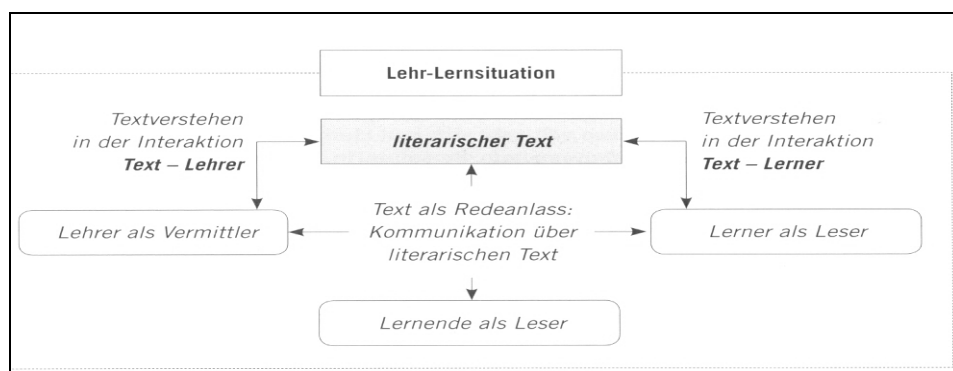


Abb. 2: Modell didaktischer Kommunikation über Texte nach Nünning & Surkamp (2006: 19)

Wie bereits erwähnt, geht das Modell der literarischen Kommunikation von einer Informationsvermittlung zwischen Autor und Leser aus. Bei der Lektüre ist es aber nicht der Fall, dass Informationen und Bedeutungen in Form einer Nachricht von einem Sender (Autor) zu einem Empfänger (Leser) wandern. Hier wandern lediglich Signale, die vom Leser durch eigene Bedeutungszuweisung interpretiert werden: Wörter, Sätze und Satzstrukturen werden also dekodiert (datengeleitete *bottom-up* Methode genannt). Der Leseprozess entwickelt sich von unten nach oben: „Lesen und Verstehen werden [...] als Additionsprozess aus Einzelheiten verstanden“ (Hinz, 1996: 140).

Wenn fremdsprachliche literarische Texte gelesen werden, wird sprachliches Wissen gefordert und aktiviert. Kognitive und bedeutungsgebende Schemata werden für die Interpretation herangezogen. Die Informationskonstruktion auf der Seite des Lesers äußert sich darin, dass der Leser ihm unbekannte Wörter in der Fremdsprache zu erschließen sucht, den Textelementen Bedeutung zuweist und nicht explizit genannte Informationen gedanklich einfügt, indem er auf außertextuelle Bezugsrahmen wie sein allgemeines Weltwissen, psychologische Schemata, seine Erfahrungen und auch literarische Konventionen zurückgreift (erfahrungsgeleitete *top-down* Methode genannt). Klaus Hinz erläutert die *top-down* Methode folgendermaßen:

Aktive Sinnkonstitution bedeutet, dass der Leser den literarischen Text in seine eigene Sprache, seinen eigenen Erfahrungs- und Sinnhorizont übersetzt. Je nach Vorverständnis, Leseinteresse, Leseerfahrung und Leseerwartung wird derselbe Text von verschiedenen Lesern unterschiedlich gedeutet. [...] Da also die Bedeutung eines Textes nicht in ihm selbst enthalten ist, sondern sich erst in der Interaktion zwischen Leser und Text entfaltet, spielen die Erwartungen der Leser eine wichtige Rolle. Ein derartiger Leseprozess entwickelt sich von oben nach unten (*top-down*-Methode). Er beginnt mit den Erwartungen und den umfassenderen Sinneinheiten des Lesers und erfasst das einzelne immer schon im Vorgriff auf das Ganze. Es bietet sich daher im Unterricht an, das Vorwissen der Schüler so zu aktivieren, dass sie Erwartungen aufbauen und Hypothesen zum Inhalt des Textes entwickeln, um sich anschließend differenzierter mit den Inhalten des Textes auseinandersetzen zu können (ebd.: 140).

Für das Modell didaktischer Kommunikation über literarische Texte soll dies bedeuten, dass im fremdsprachlichen Literaturunterricht die Lehrkraft die Lernenden durch entsprechende Aufgaben zu *bottom-up* und *top-down* Methoden unterstützen muss, damit sie befähigt werden, Texte selbstständig zu erschließen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006: 19f.). Erwartungen sollen gebildet werden, die das Verstehen erleichtern, die

Aufmerksamkeit des Lesers steigern und es ihm erlauben, mehr an Bedeutung wahrzunehmen. Somit soll Verstehen kein passives Einprägen von Informationen sein, sondern ein dynamischer Interaktionsprozess zwischen den eigenen Erwartungen und Hypothesen und ihrer Bestätigung/ Korrektur durch den Text.

Da beim Verstehen literarischer Texte neben kognitiven Faktoren auch emotionale und affektive Faktoren eine Rolle spielen, ist die Zugrundelegung des interaktionistischen Modells von Lothar Bredella dem Verstehensprozess angemessen. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die Textinterpretation ein dynamischer Prozess ist: Das Textverstehen vollzieht sich als Wechselwirkung zwischen der Lenkung durch den Text und zwischen kognitiven und emotionalen Reaktionen des Lesers. „Neben der Fähigkeit, Sprache und Struktur eines Textes zu entschlüsseln, Leerstellen aufzufüllen und den Textinformationen Sinn zuzuschreiben, sind auch die Gefühle, subjektiven Reaktionen und individuellen Assoziationen des Lesers für das Verständnis eines Textes wichtig“ (ebd.: 20). Um die Umsetzung des interaktionistischen Modells bzw. der Prozesshaftigkeit des Textverstehens im Unterricht zu realisieren, müssen im Unterricht Verstehensdialoge geführt werden. D.h. „Lernende werden einerseits darin geschult, die Lenkung durch den Text zu erkennen und zu beschreiben“ (ebd.: 21) (analytische und kognitive Dimension: *Verstehen von Literatur*). „Andererseits müssen Lernenden Aufgaben an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglichen, ihre individuellen Leseerfahrungen zu artikulieren und ihre subjektiven Leseindrücke in die Beschäftigung mit dem Text im Unterricht einzubringen“ (ebd.: 22). (emotionale und affektive Dimension: *Empfinden von Literatur*). Zum Zusammenschluss der beiden Dimensionen werden unterschiedliche schüleraktivierende, operative, kreativ-produktive Methoden angewendet. Bei der Planung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts kann die Lehrkraft kommunikative, kognitive und emotionale Dimensionen des literarischen Lernens durch Anwendung dieser unterschiedlichen Methoden der fremdsprachlichen Literaturvermittlung berücksichtigen.

3. Kompetenzenmodell

Wie bereits erwähnt, ermöglicht das literarische Lernen eine Entwicklung in verschiedenen Kompetenzbereichen. Petra Büker definiert literarisches Lernen folgendermaßen: „Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen

Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker, 2004: 121). Die Kompetenzbereiche des literarischen Lernens werden durch folgende grafische Übersicht verdeutlicht (vgl. Stuck, 2008:40):

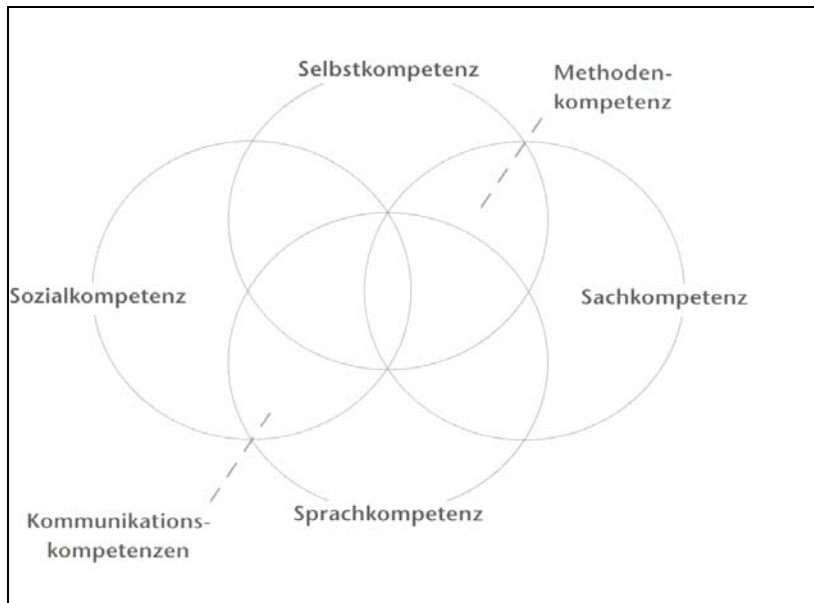


Abb. 3: Kompetenzbereiche des literarischen Lernens

Inhalte von Kompetenzbereichen erläutert Elisabeth Stuck wie folgt:

Sachkompetenz: Differenzierter Umgang mit Texten (dazu gehören Formelemente und Inhaltselemente wie Themen/ Handlungsmuster) und mit Kontexten (dazu gehören kulturelle, soziale, mediale Aspekte des literarischen Felds). [...]

Methodenkompetenz: Arbeitstechniken, wie Lektüreindrücke notieren, strukturieren, zur Diskussion stellen etc.

Informations- und Recherchiertechniken (Benutzung von Bibliotheken, Mediotheken und Internet; Auswählen und Verarbeiten des Materials)

Problemlösungstechniken. [...]

Sozialkompetenz: Literarisches Miteinander, Anschlusskommunikation, Entwicklung von Empathie und Konfliktfähigkeit.

Sprachkompetenz: rezeptiv (Hören, Lesen), produktiv (Sprechen, Schreiben), Fähigkeit, sich in verschiedenen Textsorten auszudrücken bzw. diese zu rezipieren. [...]

Kommunikationskompetenzen und Verhandlungstechniken (argumentieren, überzeugen, Kompromisse eingehen etc.) sowie Darbietungstechniken, die bei einem Publikum ankommen.

Selbstkompetenz: Imagination, Perspektivenwechsel, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, Werthaltungen, Kreativität, Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbewusstsein/ Identität) (Stuck, 2008: 40f.).

Hiernach geht man davon aus, dass die Sachkompetenz zum fachlichen Bereich gehört und neben dem fachlichen Bereich der Sachkompetenz auch überfachliche Kompetenzbereiche existieren: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Sprachkompetenz. Bei literarischen Gegenständen handelt es sich ja um Gegenstände aus sprachlichen Zeichen, deshalb entwickelt sich auch die Sprachkompetenz der Lernenden. Im Schnittbereich von Kompetenzen werden weitere Kompetenzbereiche wie Methodenkompetenz und Kommunikationskompetenz gefördert. Es gibt in der Literatur zahlreiche Versuche der Bestimmung von Aspekten literarischen Lernens und literarischer Kompetenz(en). Ihr Augenmerk gilt aber hauptsächlich dem Bereich der muttersprachlichen Deutschdidaktik. Angestrebt werden dabei Bildungsstandard bzw. eine Qualitätssicherung des Unterrichts durch Standardisierung von literarischen Kompetenzen (siehe auch Kammler, 2006: 11). Begriffe wie Lernerzentrierung, Handlungsorientierung, Produktionsorientierung oder Prozessorientierung stehen hier im Mittelpunkt, so dass sie auch die Grundlagen für die Kompetenzmodelle der fremdsprachlichen Literaturdidaktik darstellen.

4. Der Bereich von Lehr- und Lernzielen

Die Frage nach dem Bildungssinn und –inhalt der fremdsprachlichen rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik bzw. die Frage, warum wir uns mit literarischen Texten beschäftigen sollen, versuchen Bredella und Burwitz-Melzer zu beantworten: „[S]o wie man nicht Sprachen lernt, indem man im Sprachunterricht linguistische Theorien vermittelt, so lernt man nicht literarische Texte verstehen, indem man literaturwissenschaftliche Inhalte und Methoden im Unterricht vermittelt. [...] Es muss darum gehen, literaturwissenschaftliche Kenntnisse so einzubeziehen, dass die Interaktion zwischen literarischen Texten und Lernenden und die Gespräche der Lernenden über diese Texte verbessert werden können“ (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004: 2).

Es wurde schon erwähnt, dass beim Umgang mit Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht wichtige Kompetenzen aufgebaut werden können. Folgende Fragen gewinnen in diesem Zusammenhang Bedeutung: Was sind genau die Ziele des

fremdsprachlichen Literaturunterrichts? Welche Hauptaufgaben des literarischen Lernens gibt es überhaupt? Was für Zielsetzungen sind vor allem zu beachten? Und wie können Kompetenzen im Unterricht unterstützt und entwickelt werden?

Bei der Auseinandersetzung mit solchen Fragen ist zu erwähnen, dass es oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, kommunikative Kompetenz zu erlangen. Ähnlich sieht es auch für fremdsprachlichen Literaturunterricht aus: Nicht die Vermittlung literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden, sondern die Anregung zur intensiven Interaktion mit literarischen Texten ist das Hauptziel. Die Lernenden sollen dabei zum Sprechen und Schreiben über literarische Texte und ihre individuellen Leseerfahrungen motiviert werden, so dass die kommunikative Kompetenz entwickelt wird.

Somit ist klar, dass wir uns unmittelbar im Bereich des Fremdsprachenerwerbs befinden, wobei die sprachlichen bzw. linguistischen Fertigkeiten mit ins Spiel kommen: fremdsprachliches Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben wird gefördert. Denn wenn wir mit fremdsprachiger Literatur umgehen, beschäftigen wir uns mit der fremden Sprache. Die Beschäftigung mit Literatur ist Sprachtraining und kann somit zur Entwicklung der rezeptiven Verstehensfähigkeiten und produktiven Fähigkeiten beitragen. Eine Erweiterung und Vertiefung des fremdsprachlichen Ausdrucksvermögens wird ermöglicht:

- Hören: Hörverstehen kann man fördern, wenn Hörtexte mit dem Ziel des Verstehens eingesetzt werden. „Hierzu bieten sich an: Hörspiele, Hör szenen und Lieder und natürlich alle über Band bzw. Kassette und CD präsentierbaren Text wie Gedichte, Kurzgeschichten, Roman auszüge usw., besonders auch solche mit regionalen und dialektalen Ausdrücken“ (Koppensteiner, 2001: 50).
- Sprechen: Literarische Texte sind Sprech Anlass. Sie werden zum einen „als auswendig gelernte Texte im Sinne des variationslosen Sprechens (z.B. beim Vortrag von Gedichten, bei der Wiedergabe von Aphorismen, Anekdoten usw.) genutzt, zum anderen dienen sie als Grundlage für gelenkt variierendes Sprechen im Sinne der Wiedergabe bzw. Weitergabe von künstlerisch vermittelten Informationen, vor allem für das produktive Sprechen [...] und des freien Sprechens, das durch den Text ausgelöst werden kann“ (Löschmann & Schröder, 1988: 20). Wenn Lernende über literarische Texte in der Fremdsprache sprechen, kommen kommunikative Aktivitäten zum Tragen: Sie teilen mit, wie ihnen ein Text gefallen hat bzw. nicht gefallen hat oder was klar

bzw. unklar ist; sie äußern sich zu bestimmten Aspekten des Textes, stellen Fragen oder stellen in einem Kurzreferat allein oder als Gruppe ein gelesenes Buch vor. Verschiedene Meinungen über Texte werden versprachlicht und Leseerfahrungen mündlich geäußert.

- Leseverstehen: Der Vermittlung der Lesefertigkeit kommt eine zentrale Bedeutung zu. Mit der Lesefertigkeit ist die Fähigkeit gemeint, selbstständig Texte zu lesen und zu erfassen. Literarische Texte dienen in Bezug auf den Erwerb fremdsprachiger Kenntnisse in erster Linie als „Rezeptionsvorgabe der Entwicklung des stillen Lesens, des unmittelbar verstehenden (synthetischen) wie des mittelbar verstehenden (analytischen) Lesens“ (ebd.: 20). Über die Lesefertigkeit hinaus kann durch die Beschäftigung mit fremdsprachiger Literatur die Fähigkeit des Textverstehens bzw. Lesekompetenz aufgebaut werden: „Die einzelnen Operationen, die [...] Schüler für das Verstehen von fremdsprachlichen Texten erlernen müssen, reichen von der Identifizierung von Sprachzeichen über die Erfassung des Sinns einzelner Wörter und Sätze sowie der Erschließung komplexer Sinnzusammenhänge bis hin zur Herstellung von Bezügen zu anderen Texten und zur Textkritik. Um diese Ziele zu erreichen, müssen Lernende nicht nur deklaratives Wissen, d.h. lexikalische, grammatikalische und landeskundliche Kenntnisse, erwerben, sondern auch in Texterschließungsstrategien und –techniken [...] geschult werden“ (Nünning & Surkamp, 2006: 22). Somit ist klar, dass der Fremdsprachenunterricht nicht bloß feste Wissensbestände vermittelt, sondern durch texterschließende und –überschreitende Methoden unterschiedliche Fähigkeiten im Bereich des Textverstehens fördert und entwickelt.

- Schreiben: „Beim Schreiben wird Sprache in grafischen Zeichen ausgedrückt. Das Schreiben dient dazu, Sachverhalte, Meinungen, Gedanken, Gefühle usw. schriftlich festzuhalten“ (Heyd, 1997: 181). Die Entwicklung des Schreibens gilt als eine Zielfähigkeit, wobei die Festigung von Lexik und Grammatik unterstützt wird und der Lerner dazu befähigt wird, wissenswerte Informationen an den Leser als Kommunikationspartner weiterzugeben (ebd.). In diesem Zusammenhang können literarische Texte als Schreibanlass fungieren, denn sie bieten eine Fülle von möglichen Schreibaktivitäten. Der Schreibfertigkeit kommt bei der Beschäftigung mit fremdsprachlicher Literatur ein hoher Stellenwert zu, denn literarische Texte bieten insbesondere aus der Perspektive

des freien Schreibens reale Schreibeanlässe: „[Das] freie Schreiben motiviert den Lerner sehr stark dazu, sich selbst beim Schreiben einzubeziehen. Besonders geeignet zum freien Schreiben -vor allem auch im Anfängerunterricht- sind [...] Gedichte, da man in ihnen eigene wichtige Anliegen spielerisch formend in Sprache fassen kann und weniger Hemmungen hat, Persönliches auszudrücken“ (ebd.: 192). Ingrid Mummert tritt besonders stark für die Fertigkeit Schreiben ein und bringt viele überzeugende Argumente für das freie Schreiben wie z.B. Erfolgserlebnisse, Motivation, Spaß und Selbstständigkeit. Es geht ihr dabei um eine Tätigkeit, bei der die Lernenden mit der Fremdsprache tatsächlich das ausdrücken, was sie wollen und können (vgl. Koppensteiner, 2001: 51). Auch Kaspar Spinner erwähnt Anregungen, die die Fremdsprachendidaktik vom kreativen Schreiben übernimmt: „Es ist wichtig, dass sich die Lerner auch mal nicht um grammatische Korrektheit zu kümmern brauchen, dass sie mit der neuen Sprache experimentieren dürfen, weil sonst das Diktat der Norm lähmend wirken kann. [...] Wenn die neue Sprache nur als etwas Fremdes erfahren wird, das keinen persönlichen Bezug gestattet, erlahmt ebenfalls die geistige Aktivität. Deshalb sollen immer wieder Situationen geschaffen werden, in denen in der fremden Sprache auch etwas Eigenes zum Ausdruck gebracht werden kann“ (Spinner, 1994: 25).

- **Sehverstehen bzw. Hör-Seh-Verstehen** als die sog. ‚Fünfte Fertigkeit‘: Man ist sich heute dessen bewusst, dass im Fremdsprachenunterricht über die vier Zielfähigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben hinaus auch das Sehverstehen entwickelt werden muss. Denn heutzutage nehmen wir einen Großteil der Informationen über das Fernsehen auf, wo Ton und Bild d.h. Sehen und Hören miteinander verbunden sind. Um sie zu verstehen „müssen wir einen Zusammenhang zwischen Ton/Inhalt und (bewegten) Bildern herstellen“ (Heyd, 1997: 88). Besonders für Fremdsprachenlerner gilt es, dass ihr Sehverstehen geschult werden muss, weil die Annahme, dass die Bilder in Film und Fernsehen das Verstehen erleichtern, nicht unbedingt der Fall sein muss. Der Grund dafür liegt darin, dass Bilder und Bildkonventionen kulturspezifisch geprägt sind. Bei der Betrachtung von Filmen wirken die Zusammenhänge von Wahrnehmung, Kognition und Emotion: „Der Betrachter interpretiert den Film einerseits vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebenserfahrungen und andererseits aufgrund seiner Vorerfahrungen mit der Filmwirklichkeit“ (ebd.: 107). In Übungen zu Filmen kann man die Wahrnehmungen von Lernern in

kleinste Schritte zerlegen. Wie interpretieren sie die Zeichenkombinationen, wie reagieren sie emotional darauf? Die Beschäftigung mit solchen Fragen dient dazu, den Lernern den Prozess der Wahrnehmung bewusstzumachen. Nach Schwerdtfeger entsteht für Übungen mit Filmen eine zusätzliche Spannung: „der Lerner kennt seine eigenen Gedanken und Gefühle, über die der Personen des Films kann er jedoch nur Vermutungen anstellen aufgrund der Zeichen des Films (Bild/ Tonspur), also aufgrund des verbalen und nonverbalen Verhaltens der Menschen in den gezeigten Räumen, das von Geräuschen und Musik begleitet wird“ (ebd.: 108).

Seh- bzw. Hör-Seh-Verstehen gewinnt im Zusammenhang mit der Arbeit mit Literatur im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine besondere Bedeutung. Der Einsatz von Literaturverfilmungen kann eine wichtige Rolle dabei spielen, wobei inhaltliche und ästhetische Besonderheiten für das Verstehen der Bedeutung des Films analysiert werden.

Auch die Entwicklung textueller und literarischer Kompetenzen kann durch Einsatz von Literatur gefördert werden. Textuelle Kompetenz richtet sich nach Kenntnis des Textes. Die Vermittlung textueller Kompetenzen kann vor allem durch Schreibaufgaben erfolgen (vgl. Nünning & Surkamp, 2006: 24):

- Textuelle Kompetenz durch Schreiben über Texte: Auch das Schreiben über literarische Texte sollte ein Lernziel des Literaturunterrichts sein und ferner der Vermittlung textueller Kompetenzen dienen. Die Produktion längerer Texte wie z.B. Bildbeschreibungen, Kommentare, Erörterungen, Kurzgeschichten etc. ist wichtig. Im Unterricht ist es normalerweise üblich, hauptsächlich Kommentare –mit Zusammenfassung, Analyse und persönlicher Stellungnahme- zu literarischen Texten schreiben zu lassen.
- Kreative Kompetenz durch Schreiben über Texte: Eine größere Vielfalt wird durch die Einbeziehung von kreativen Schreibaufgaben erreicht. So können die Lernenden einen literarischen Text z.B. verkürzen, erweitern, ergänzen oder ihn neu ordnen, parodieren, die Perspektive wechseln usw. Oder aber sie schreiben eine Kurzgeschichte in einen Dialog um, verarbeiten das Thema eines epischen Textes in ein Gedicht. Um aktiv und produktiv auf die Erfahrung mit dem Text antworten zu können, müssen Lernende sowohl textanalytische als auch kreative Kompetenzen ausbilden.
- Literarische Kompetenz: Mit Literatur in der Muttersprache kommen Kinder

und Jugendliche schon in vielfältiger Form in Berührung. Durch private Lektüre oder Lektüre in der Schule werden sie mit literarischen Texten wie Märchen, Verse, Kinderlieder, Comics und Kinder- und Jugendromane konfrontiert. Werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht literarische Texte behandelt, so gilt nun, daran anzuknüpfen. Sie lernen mit fremdsprachiger Literatur und mit Verfahren in Umgang mit Literatur umzugehen, so dass sie eine Literaturkompetenz erwerben.

Zusätzlich zum Leseverstehen sollten die Lernenden auch lernen, die besondere ästhetische Struktur eines literarischen Textes zu erkennen. Sie sollten durch den Erwerb von Kenntnissen über die literarischen Epochen und Gattungen grundlegende literarische Kompetenz erwerben. Zum Erwerb literarischer Kompetenz gehört daher, die epochenspezifischen und gattungsspezifischen Besonderheiten literarischer Texte beschreiben und deuten zu lernen. Die Lernenden sollten darin geschult werden, Texte selbstständig zu analysieren sowie kritisch und wertend zu kommentieren.

Da die fremdsprachliche Literaturdidaktik und Landeskundedidaktik sich an vielen wichtigen Stellen überschneiden, wird klar, dass die Literatur für die Landeskunde von besonderer Bedeutung ist. Der Landeskundebegriff umfasst ganz unterschiedliche Bereiche wie Kultur, Geschichte, Geographie, Politik, das Wissen um Alltagssituationen usw. Das landeskundliche Wissen wird nicht nur über Sachtexte, sondern auch über literarische Texte vermittelt. Literarische Texte enthalten verschiedene landeskundliche Inhalte und machen sie zugänglich (vgl. Bischof, Kessling und Krechel, 1999: 7). Zum Lehrzielbereich Landeskunde lässt sich deshalb sagen, dass die Sprache nicht in einem Vakuum funktioniert, sondern in konkreten gesellschaftlichen Situationen. Literatur kann diese Beziehungen spiegeln.

Vor dem Hintergrund des interaktionistischen literaturdidaktischen Modells spielen einige weitere Lehr- und Lernziele eine relevante Rolle, so dass wir mit einer Vielfalt an Kompetenzen haben. Hierzu gehört Förderung emotiver, kreativer, emanzipatorischer und sozialer Kompetenzen, die für das Textverstehen ausgebildet werden müssen. Nünning und Surkamp fassen diese Kompetenzen folgendermaßen zusammen:

Nach Gerhard Haas (1987: 13) treten Lernende nämlich z. B. nur in eine Kommunikation mit dem Text, wenn sie ein Bedürfnis dazu verspüren. Die Förderung der Leselust ist also auch im Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Lernziel. Das Bedürfnis nach einem Dialog mit dem Text ist an die emotive Kompetenz, Gefühle zu zeigen, ästhetische Reize und Geschehnisspannung zu genießen, sich identifikatorisch

Kompetenzförderung Durch Literarisches...

in Fremdes, Fernes, Neues einzufühlen, gebunden. Die Entwicklung imaginativer Kompetenzen wiederum ermöglicht es dem Schüler, in literarischen Texten seinen begrenzten Erfahrungs- und Lebenshorizont projektiv zu übersteigen, fiktive Wirklichkeit als Möglichkeit künftigen Seins zu verstehen und daraus Alternativen auch wieder für das Vorfindliche abzuleiten. Um aktiv und produktiv auf diese Erfahrungen mit dem Text antworten zu können, müssen Lernende des Weiteren sowohl textanalytische als auch kreative Kompetenzen ausbilden. Hinzu kommt schließlich nach Haas die emanzipatorische Kompetenz, im Unterricht selbständig-selbsttätig handeln und über die jeweiligen Texte ebenso wie über die Form der Annäherung an sie eigenverantwortlich mitentscheiden zu können. Zu diesem allgemeinen pädagogischen Lernziel kommt noch ein weiteres hinzu - das der sozialen Kompetenz: Schülerinnen und Schüler sollten im Gespräch über literarische Texte mit ihren Mitschülern lernen zuzuhören, andere ausreden zu lassen, auf fremde Stellungnahmen und Reaktionen Bezug zu nehmen und eine eigene Position zum Ausdruck zu bringen (Nünning & Surkamp, 2006: 25).

Über die oben erwähnten Kompetenzen hinaus gibt es im Bereich der Arbeit mit Literatur im DaF-Unterricht weitere neuere Lernzielbestimmungen. D.h. nicht nur Sprachfähigkeiten und Wissensbestände werden vermittelt, sondern auch interkulturelle Kommunikationskompetenzen wie Fremdverstehen, Empathie, Perspektivenübernahme und Schlüsselkompetenzen wie Toleranz, Fähigkeit zur Teamarbeit, Vorstellungskraft, Kreativität u.ä.

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht sollen die Lernenden interkulturelle Kommunikationskompetenz erwerben. Dazu zählen nicht nur Wissen über das Land der Zielsprache, linguistische Kompetenzen und kommunikative Fähigkeiten, sondern auch bestimmte Haltungen wie Selbstachtung, Respekt Anderen gegenüber, Toleranz, Offenheit im Denken und bestimmte Fähigkeiten: Vor allem Empathievermögen, die Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Sichtweise und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel.

Im Rahmen der Rezeptionsästhetik gilt das Lesen nicht mehr als ein passiver Akt der Informationsentnahme, sondern als ein kreativer Akt der Bedeutungsbildung. Lothar Bredella meint hierzu: „Wenn der Lerner nicht dadurch einen Text versteht, dass er ihm Bedeutungen entnimmt, sondern dadurch, dass er sie mit Hilfe seines Vorwissens konstruiert, dann gewinnt die Forderung nach Schülerorientierung gleichsam eine erkenntnistheoretische und lernpsychologische Fundierung“ (Nünning, 1997: 10). Gerade

die neuen Lernziele des Literaturunterrichts zeigen sich vor dem Hintergrund des hermeneutischen Verstehensbegriffs: Lernerorientierung und lerneraktivierende Methoden gehen davon aus, dass der Sinn eines Textes nicht gegeben ist, sondern erst unter der Mitwirkung des Lesers entsteht.

Der Prozess des Verstehens setzt eine wechselseitige Perspektivenübernahme voraus; d. h. zwei Subjekte treten miteinander in einen Dialog. Im Mittelpunkt stehen dabei die für das interkulturelle Verstehen zentralen Begriffe Perspektivenübernahme, Empathie und Fremdverstehen als wichtige Lernziele des interkulturell orientierten Literaturunterrichts.

Mit verschiedenen Formen kreativer Textarbeit kann die Bereitschaft der Lernenden zum Nachvollzug und zur Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven gefördert werden. Die Kunst, Fremdverstehen durch den Umgang mit literarischen Texten zu lehren, hat demnach wenig mit einer informationsentnehmender Lektüre zu tun. Ihr grundlegendes Ziel besteht vielmehr darin, die Bereitschaft, Fähigkeiten und Dispositionen der Lernenden zu Empathie und Perspektivenübernahme zu bilden.

Das Konzept der Perspektivenübernahme gilt dabei als Fähigkeit, sich in die Lage eines anderen Subjekts hineinzusetzen und dessen Motivation, Handlungsabsicht und Perspektive auf ein Geschehen zu rekonstruieren; Empathie gilt als die Fähigkeit zum Einfühlen in die Gedanken und Gefühle anderer. Diese Faktoren stellen notwendige Bedingungen für soziales Handeln dar: Das Verständnis von Motiven und Intentionen anderer soll zugleich zur sozial-kognitiven Entwicklung von Lernenden führen.

Die große didaktische Bedeutung des Konzepts der Perspektivenübernahme ergibt sich daraus, dass diese Fähigkeit als notwendige Bedingung für soziales Handeln gilt und konstitutiv für das Verständnis anderer Menschen und fremder Kulturen ist. Außerdem zielt die Schulung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme darauf ab, Lernenden die Subjektivität und Relativität der eigenen Sichtweise bewusst zu machen und sie zu einer Überschreitung der eigenen Perspektive anzuregen. Im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache, das auf die Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und auf die Konfrontation mit fremdkulturellen Wirklichkeitsvorstellungen vorbereitet, erweist sich die Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Perspektive als unabdingbar, um interkulturellen Missverständnissen vorzubeugen.

Ein interkulturell orientierter Literaturunterricht leistet über diese erwähnten spezifischen Lernziele hinaus auch einen Beitrag zum allgemeinen übergeordneten Erziehungsziel (z.B.: Emanzipation, Mündigkeit, Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, u.ä.) (vgl. ebd.: 5-12).

5. Schlussbetrachtung

Als Fazit lässt sich sagen, dass die verschiedenen Lehr- und Lernziele sich auf sprachlicher, kommunikativer, textueller/ literarischer, affektiver, sozialer, psychologischer, kultureller und interkultureller Ebene formulieren lassen. Lehrende können somit im fremdsprachlichen Literaturunterricht Sprachtraining, Textarbeit, Förderung von Kreativität, Persönlichkeitsbildung und interkulturelle Kommunikationsschulung miteinander verbinden. Unterschiedliche Formen der Textarbeit fördern sowohl die Lesekompetenz und das Hörverstehen als auch das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen in der Fremdsprache. Zudem erlauben sie, dass Lernende ihr Weltwissen einbringen, soziale Schlüsselkompetenzen ausprägen. Insbesondere können kreative Verfahren auch die Leselust fördern, die noch immer der stärkste Motivationsfaktor für die Beschäftigung mit Literatur im DaF-Unterricht ist.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bischof, Monika, Kessling, Viola und Krechel, Rüdiger (1999). *Landeskunde und Literaturdidaktik, Fernstudieneinheit 13*. München: Langenscheidt.
- Bredella, Lothar & Burwitz-Melzer, Eva (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr.
- Büker, Petra (2004). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. Bogdal, K. M. und Korte, H. (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*, 4. Auflage. München.
- Haas, Gerhard (1997). *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Heyd, Gertraude (1997). *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF), Ein Arbeitsbuch, Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr.
- Hinz, Klaus (1996). Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43, 139-150.
- Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006). *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht, Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze: Kallmeyer.
- Koppensteiner, Jürgen (2001). *Literatur im DaF-Unterricht, Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken*. Wien: öbv&hpt.
- Löschmann, Martin & Schröder, Gisela (1988). *Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

- Nünning, Ansgar & Jucker, Andreas H. (1999). „Cultural Studies und anglistisch-amerikanische Kulturwissenschaft: Grundriss, Leitbegriffe und Perspektiven“. Nünning, Ansgar & Jucker, Andreas H.: *Orientierung Anglistik/ Amerikanistik: Was sie kann, was sie will*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, 135-169.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006). *Englische Literatur unterrichten*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Nünning, Ansgar (1997). Literatur ist, wenn das Lesen wieder Spaß macht! *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 3, 4-12.
- Spinner, Kaspar H. (1994). Konzepte des kreativen Schreibens. Universität Tromsø (Hrsg.): *Deutschsprachige Literatur im Fremdsprachenunterricht, Erfahrungen und Methoden*. Tromsø, Universität Tromsø, 15-27.
- Spinner, Kaspar H. (2006). *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren, Grundlagen, Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse*. Berlin: Cornelsen.
- Stuck, Elisabeth (2008). *Neue Ansätze im Literaturunterricht, Didaktische Grundlagen und Methoden*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.