

# Kulturelle und interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht erwerben – Ein Plädoyer

Eva Burwitz-Melzer | Giessen D

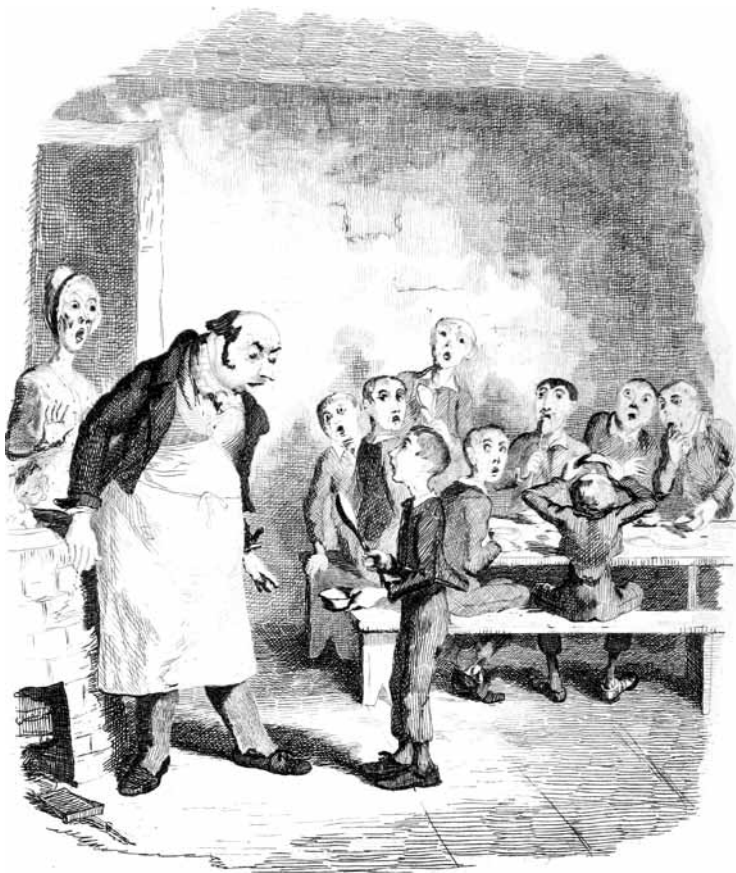
Depuis l'introduction du *Cadre européen commun de références* (CER) par le conseil de l'Europe en 2001, la plupart des pays en Europe occidentale ont essayé de formuler des standards de formation pour l'enseignement des langues étrangères qui s'orientent aux principes du CER. C'est ainsi que de vastes catalogues de standards ont été créés pour les cinq domaines de compétences du CER, à savoir la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression écrite et orale à utiliser dans des discussions et en langage continu. Ces catalogues comprennent les descriptions des compétences requises pour permettre une évaluation comparative. Le fait que les niveaux de départ et de fin d'apprentissage pouvaient être fixés pour les différentes étapes de la formation scolaire constitue certainement un grand progrès et contribue à un gain de transparence et de chances égales dans le système de formation. Néanmoins, ce changement radical qui mesure le succès de l'enseignement par l'output des apprenants a aussi provoqué des critiques acerbes et justifiées de la part de chercheurs en science de l'éducation comme par des didacticiens. Ils ont notamment relevé que non seulement le contenu comme objectif d'apprentissage en soi a été écarté ces dernières années, mais aussi des domaines déjà peu traités dans le CER qui risquent ainsi d'être négligés encore davantage dans l'enseignement des langues étrangères, tout particulièrement les compétences littéraire et interculturelle. Dans l'article présenté ici, l'auteure propose d'ancrer de nouveau l'enseignement des langues étrangères dans des contenus qui revêtent une certaine importance pour l'apprenant. Il en résulte que des contenus culturels, des textes littéraires et des questions interculturelles devraient rester des objectifs prioritaires dans l'enseignement même à un moment où la didactique mise sur les standards de formation.

## 1. Inhalte und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht: Wie man fast ein Kind mit dem Bad ausgeschüttet hätte

Der Wechsel von der tradierten Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts zur Kompetenzorientierung ist ein Paradigmenwechsel, der den Lernenden mit seinem Vorwissen, seinen Fertigkeiten und Fähigkeiten, aber auch mit seinem Entwicklungs- und Förderpotenzial in den Mittelpunkt des Denkens und Planens von Unterricht stellt. Gleichzeitig soll diese bildungspolitisch wichtige Entwicklung unsere Schulen überprüfbar und damit das Bildungssystem transparenter machen. Das übergeordnete Ziel der

Reform ist es, Schulabschlüsse vergleichbar zu machen und Schulen in die Pflicht zu nehmen, damit diese Abschlüsse für alle verbindlich eingehalten werden. Viele Fachdidaktiker sehen diese Entwicklung nicht nur mit Wohlwollen, sondern stehen ihr auch skeptisch gegenüber. Die Skepsis hat sich in den letzten zehn Jahren in vielen Publikationen niedergeschlagen. Allerdings geht der Prozess der Kompetenz und Diagnostikorientierung einigen Pädagogen und Bildungswissenschaftlern noch nicht schnell und reibungslos genug. So führt Andreas Helmke in einem Artikel in der FAZ 2009 aus, warum die pädagogische Diagnostik immer noch ein „Schattendasein“ (Helmke, 2009: 8) an deutschen Schulen führe und weshalb dieser Zustand dringend geändert werden müsse. Ein zentraler Aspekt seiner Argumentation ist, dass der „erst seit kurzem erforschte Gegenstandsbereich der Diagnostik“ der schulische Unterricht sei, dessen Erforschung „überraschende Ergebnisse“ (ibid.) z.B. in der PISA-Studie erbracht habe, die sich auf Schüleraktivierung und Lehrersprechannteil bezögen. Um noch mehr wertvolle Erkenntnisse über Unterricht zu erlangen, bräuchte die Nation – und ganz besonders der heute praktizierte kompetenzorientierte Unterricht – unbedingt mehr Diagnostik, wie z.B. Unterrichtsbeobachtung, Videografie und Hospitationen. Er verbindet diese Forderung direkt mit den *Nationalen Bildungsstandards* (KMK, 2004; 2005) und folgert:

Die Etablierung der Bildungsstandards durch die KMK hat das Bewusstsein für die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen weiter geschärft. Ein kompetenzorientierter Unterricht folgt anderen Gesetzen als traditioneller Unterricht. Entscheidend ist nicht mehr, was durchgenommen wird, sondern was am Ende nachweislich gelernt und begriffen wurde. (Helmke in der Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Januar 2009: 8)



Charles Dickens, *Oliver Twist*, illustrated by George Cruikshank.

Die hier propagierte pädagogische Einstellung, jedweden Inhalt im schulischen Unterricht als unwichtig anzusehen, Schülerleistungen dagegen umfangreich messen zu wollen, muss ernsthaft hinterfragt werden: Was, wenn nicht Inhalte, soll „nachweislich gelernt und begriffen“ werden? Woran, wenn nicht an Inhalten, sollen Kompetenzen sich zeigen? Wofür, wenn nicht für Inhalte, sollen Lernende sich interessieren und engagieren im Unterricht? Inhaltsbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten können sich nur entwickeln, können nur gefördert werden, wenn Lernende sich nachhaltig mit ihnen beschäftigen (vgl. auch Burwitz-Melzer, 2009: 34-41). Dazu müssen sie so ausgewählt werden, dass sie für die Lernenden lebensweltlich relevant sind. In der Regel gehen wir davon aus, dass die Kinder und Jugendlichen dann auch in altersgemäßer Weise ihr eigenes Vorwissen und eine begründete Meinung im

Unterricht äußern können. Im Fremdsprachenunterricht kommen so neben dem Einsatz der kommunikativen Kompetenzen noch die vielfältigen Bezüge zu anderen Kulturen hinzu, die die Lernenden mit Werten und Einstellungen konfrontieren und zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen können. Die Frage nach den Inhalten ist also eine grundsätzliche und strukturelle für den Fremdsprachenunterricht, die man auch in den Zeiten nach der Standardorientierung noch stellen muss: Ist es tatsächlich, wie der Pädagoge Helmke vorschlägt, egal, was Schülerinnen und Schüler lernen, solange man ihre Leistungen messen kann, oder benötigen wir im Fremdsprachenunterricht heute doch auch eine Diskussion um Lerninhalte und um die Kompetenzbereiche, die sich nicht so leicht mit psychometrischen Tests überprüfen lassen? Gibt es Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, die sich mit der von der KMK verordne-

ten Ergebnisorientierung der Bildungspolitik von heute vertragen, d.h., die sich in Kompetenzmodelle einfügen lassen? Welche sind dies? Und vor allem: Wie sollte sich die Fachdidaktik zu diesem Problem verhalten? Wenn sie nämlich keine stromlinienförmige Umsetzung der Ergebnisorientierung um jeden Preis anstrebt, kann sie auch Inhalte und „sperrige“ Kompetenzbereiche in den Fremdsprachenunterricht integrieren, solange diese adressatengerecht und fachdidaktisch sinnvoll sind (vgl. Bredella, 2009: 25-33).

Helmkes (2009) Artikel stellt der Öffentlichkeit zwei einfache Gleichungen vor: 1: Schülerleistungen sind messbar = Diagnose = erfolgreicher Unterricht und 2: Inhalte im Unterricht = zweitrangig. Wenn die Fachdidaktiken dies nicht unwidersprochen hinnehmen wollen, werden sie um eine auch nach außen hin vernehmliche Diskussion um Inhalte im Fremdsprachenunterricht nicht herumkommen. Unsere Ziele, unsere Werte und die Wege, auf denen wir sie erreichen wollen, müssen überdacht, offen dargestellt und nachvollziehbar kommuniziert werden. Um modernen Fremdsprachenunterricht gestalten und um junge Lehramtsstudierende adäquat auf ihren Beruf vorbereiten zu können, müssen die Fachdidaktiken sich eingehend mit der Verknüpfung von Inhalten, Ergebnisorientierung und Kompetenzmodellierung beschäftigen. Dies braucht allerdings Zeit. Deshalb sollte deutlich gesagt werden, dass die Wende zur Ergebnisorientierung überstürzt und unter starkem politischem Druck durchgeführt wurde, ohne dass sie in Deutschland – anders als zum Beispiel in der Schweiz – durch empirische Unterrichtsforschung vorbereitet worden ist. Dies ist in manchen Publikationen bereits erfolgt (Bausch *et al.*, 2005; Burwitz-Melzer, 2005; Bredella, 2005; Zydati, 2005), scheint aber – wie der Artikel des Bildungsforschers Helmke zeigt,

## **Wenn wir wollen, dass Kinder und Jugendliche eine neue Sprache und zentrale Aspekte der dazugehörigen Kulturen erlernen, müssen sie dieser Sprache in verschiedenen Realisationen und den dazugehörigen Kulturen im Unterricht immer wieder begegnen.**

noch nicht ausreichend wahrgenommen worden zu sein. Die durch die vorschnellen bildungspolitischen Entscheidungen hervorgerufenen Diskrepanzen zwischen Lehr- und Lerninhalten einerseits und den zu erreichenden Kompetenzen sorgen für massive Unsicherheiten bei den Lehrkräften aller Schulformen, für Ungenauigkeiten in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und für ein andauerndes „Nachbessern“ bei Lerninhalten, methodischer Planung und Ergebnisevaluation. Ganz zu schweigen davon, dass längst nicht alle bildungspolitischen Dokumente stringent und systematisch über Kompetenzen und Standards, Ergebnisorientierung und ihre methodische Umsetzung informieren.

Neben der Klage über den momentanen Missstand ist aber vor allem auch ein zweiter Schritt nötig. Es muss nämlich entschieden werden, welche Inhalte ein guter Fremdsprachenunterricht heute braucht (vgl. Küster, 2009: 113–121). Diese Entscheidung steht an, und sie muss auch in Bezug auf eine Ergebnisorientierung im FU gefällt werden. Welche Inhalte eignen sich für dieses spezielle Lehr-/Lerngefüge, in dem das Medium Sprache bereits Inhalt ist, aber eben nicht der einzig nötige und mögliche? Wenn wir wollen, dass Kinder und Jugendliche eine neue Sprache und zentrale Aspekte der dazugehörigen Kulturen erlernen, müssen sie dieser Sprache in verschiedenen Realisationen und den dazugehörigen Kulturen im Unterricht immer wieder begegnen. Adressatengerechte und lebensnahe Inhalte, die durch ein Vorwissen der Lernenden für sie von Anfang an lebendig sind und zur intensiven Auseinandersetzung einladen, sind für eine solche Bereitschaft unerlässlich. Die interessante Frage ist, wie sich diese Inhalte in den standardorientierten Unterricht einfügen lassen, welche Spannungen zwischen Inhalts- und Kompetenzorientierung existieren und wie man einen erfolgreichen lebendigen Fremdsprachenunterricht mit beiden Komponenten entwerfen kann (vgl. *ibid.*). Im Folgenden möchte ich an zwei Beispielen herausstellen, welche Inhalts- und Kompetenzbereiche dafür besonders geeignet sind und welche Chancen sie für die Lernenden bieten.

### **2. Interkulturelle und kulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Kein Gegensatz zur Kompetenzorientierung**

Kulturelle und interkulturelle Inhalte gehören zum Kernbestand jedes Fremdsprachenunterrichts, neuere Konzepte zeigen uns, welche Inhalte und Lernziele sie umfassen und wie sie auch in einen kompetenzorientierten Unterricht integriert werden können. Es kann in diesem Zusammenhang nicht auf die Vielzahl von Modellen zum inter- und transkulturellen Lernen eingegangen werden, die seit Beginn der Neunziger Jahre für den Fremdsprachenunterricht von zahlreichen Didaktikern entwickelt wurden (vgl. dazu Burwitz-Melzer,

2003: 38–94; vgl. hierzu auch den *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen REPA/CARAP, Europarat 2009*). Ein Konzept soll hier jedoch kurz vorgestellt werden, weil es erstens zusammenfasst, worum es beim Erlernen einer interkulturellen Kompetenz – und von der sprechen wir heute im Kontext des GeR und der Bildungsstandards – eigentlich im Kern geht, weil es zweitens Eingang gefunden hat in den GeR und die *Nationalen Bildungsstandards*, und weil es drittens die Probleme der Leistungsmessung nie ausgeblendet hat, sondern sich ihnen stellt.

Michael Byrams Theorie des ICC der *Intercultural Communicative Competence* zielt speziell darauf ab, den Lernenden die Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen in einer Fremdsprache zu ermöglichen und sie sogar zu Mittlern zwischen verschiedenen Kulturen zu machen (Byram, 1997: 71). Die wohl wichtigsten Grundzüge der ICC sind die folgenden: Das traditionelle *native speaker*-Ideal wird abgelehnt und ersetzt durch das eher realisierbare Lernziel des interkulturellen Sprechers. Es handelt sich bei ICC um ein Modell, das in Erziehungsinstitutionen eingesetzt werden kann und das deshalb neben fachdidaktischen Zielen auch allgemein pädagogische Lernziele umfasst. Durch die pädagogische Dimension des Modells werden auch besondere Anforderungen an den Lernkontext und spezielle Erwartungen an die Rolle des Lehrers und der Lernenden gestellt.

Der Fremdsprachenunterricht soll nach Byram neben der sprachlichen Kompetenz auch die soziolinguistische, die Diskurskompetenz und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden fördern. Nur im engen Verbund dieser Bereiche kann eine *Intercultural Communicative Competence* entstehen. Dabei geht er besonders auf die folgenden Teilbereiche *attitudes, knowledge, skills to interpret and relate, skills to discover and interpret* sowie *critical cultural awareness* ein (vgl. *ibid.*).

Byram legt die individuellen Lernziele in den Bereichen so fest, dass sie nicht nur beobachtbare oder damit auch zu messende quantifizierbare Parameter enthalten, sondern auch qualitative Lernziele umfassen, die in der traditionellen Leistungsfeststellung bisher nicht vorkommen. Das übergeordnete Grobziel für den Bereich *attitudes* umfasst, in den Lernenden Neugier und Offenheit zu fördern, sowie ihre Bereitschaft, eine allzu kritische oder negative Meinung über fremde Kulturen auszusetzen und der eigenen Kultur auch kritisch gegenüber zu stehen. Die Lernenden sollen sich des Gebrauchs von Stereotypen und Vorurteilen bewusst werden und diese analysieren können. Der Bereich *knowledge* erfordert nach Byram zunächst deklaratives Wissen über soziale Gruppen, ihre Ziele, Praktiken und Produkte in den anderen und in der eigenen Kultur, umfasst aber darüber hinaus auch Wissen um die erfolgreiche Interaktion zwischen den Kulturen auf persönlicher und gesellschaftlicher Ebene. Der Fertigungsbereich *skills to interpret and relate* nennt als Teilziel der interkulturellen Kompetenz die Fertigkeit, kulturelle Zeugnisse („*documents used in the widest sense*“, Byram 1997: 37) oder auch ein kulturelles Geschehen als solches zu erkennen, einzuordnen und zu erklären und es zu eigenkulturellen Zeugnissen und Geschehnissen in Beziehung zu setzen. Der interkulturelle Sprecher soll ethnozentrische Perspektiven erkennen, interkulturelle Missverständnisse identifizieren und zwischen verschiedenen Interpretationen der „Dokumente“ vermitteln können. Der Fertigungsbereich *skills to discover and interpret* strebt als Teilkompetenz an, dass der interkulturelle Sprecher die Kompetenzen beherrscht, die nötig sind, um neues Wissen über andere Kulturen und deren kulturelle Einstellungen und Praktiken zu erlangen. Daneben muss er auch im lebensweltlichen Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen über Techniken und Strategien der Kommunikation und Interaktion verfügen. Die letzte Teilkompetenz, *cri-*

*tical cultural awareness* vereint in sich politische Bildung und eine kritische interkulturelle Einstellung. Bei diesem Faktor des Modells rückt der bewertende Aspekt in den Mittelpunkt des Interesses: Der interkulturelle Sprecher soll im Sinne der Menschenrechte und der Erziehung zum Frieden angeleitet werden, wobei Byram sich der Schwierigkeit bewusst ist, internationale Standards der Friedenssicherung und der Menschenrechte auf einzelne Staaten und Kulturen anzuwenden (Byram, 1997: 44).

Im Gegensatz zu den meisten anderen Fachdidaktikern schließt Byram den Bereich der Leistungsfeststellung aus seinem Modellvorschlag nicht aus. Nachdem er traditionelle Modelle von Kompetenz und Performanz sowie psychometrische Methoden der Leistungsfeststellung für das ICC-Konzept als untauglich zur Bewertung ausgeschlossen hat, wendet sich Byram Formen des *educational assessment* zu (Gipps, 1994), die der Heterogenität seiner Lernziele ebenso Rechnung tragen wie der Tatsache, dass sie teilweise nicht oder nur schwer beobachtbar sind. Doch sind die Methoden, die Byram vorschlägt durchaus nicht besonders ungewöhnlich. Für die fünf Teilkompetenzen schlägt er Tests mündlicher und schriftlicher Art vor, die aus Fragen und Antworten bestehen sollen, sowie das Abfassen von Essays, die bestimmte Themen analytisch und kritisch abhandeln sollen. Genau zugeschnitten auf die Komplexität der Teilkompetenzen ist der methodische Vorschlag des Erstellens von Portfolios, in denen die Lernenden neben kognitiven Leistungen auch affektive Stellungnahmen formulieren können, pro- und retrospektive Überlegungen aufschreiben und Sachverhalte analysierend oder kritisch kommentierend darstellen dürfen. Byrams Modell basiert also auf verschiedenen, aufeinander aufbauenden Methoden der Leistungsmessung, die Fremd-

und Selbstbewertung miteinander vereinen und eine punktuelle sowie eine fortlaufende Leistungsmessung vorsehen. Damit hat er bereits vor fünfzehn Jahren ein Unterrichtsmodell entworfen, das bis heute nichts von seiner Aktualität eingebüsst hat und es in den Nationalen Bildungsstandards auch festgeschrieben. Aber wie können Lehrende der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz Rechnung tragen, mit welchen Inhalten kann sie integriert werden in den Unterricht?

### **3. Interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenzen erwerben durch den Einsatz literarischer Texte**

Literarische Texte stellen solche Inhalte dar, die die interkulturelle Kompetenz fördern können. Sie verfügen über entscheidende Vorteile für den Fremdsprachenunterricht: Interkulturelles Lernen ist eine Kompetenz, die „quer liegt“ zu allen anderen Kompetenzen, die im FU gefördert werden. Mit literarischen Texten verhält es sich sehr ähnlich: Denn auch bei ihrem Einsatz werden kommunikative Kompetenzen gefördert. Je nach Bedarf und Textmedium kann man Schwerpunkte setzen, etwa beim Hörverstehen (Gedichtvortrag), beim Hör- / Sehverstehen (Filme) etc. Die Aufgabenstellungen erfragen literarische Details zu Darstellungskomponenten oder zur stilistisch-rhetorischen Ausarbeitung des Textes. Die Lernenden beschreiben diese mündlich oder schriftlich und üben so sowohl ihre literarische Kompetenz wie auch die kommunikativen Fertigungsbereiche. Darüber hinaus sind literarische Texte in allen Jahrgangsstufen einsetzbar, denn die Auseinandersetzung mit den fiktionalen Texten kann allmählich durch anspruchsvollere Texte und komplexere Aufgaben im Schwierigkeitsgrad gesteigert werden. Werden in den Grundschulklassen Bilderbücher, Reime und kleine Geschichten be-



William Shakespeare, Hamlet, illustrated by Henry Courtney Selous.

vorzugt, so können in der Sekundarstufe I durchaus Gedichte, kurze Dramen, Kurzgeschichten oder *graphic novels* und Spielfilme angeboten werden. In der gymnasialen Oberstufe ist die Auswahl an brauchbaren Texten dann sehr groß, insbesondere, wenn die Lernenden schon Erfahrung mit der Textarbeit haben. Literatur ermöglicht es Lehrenden auch, sehr flexibel in ihrer Unterrichtsgestaltung zu sein, denn durch eine geschickte Textauswahl kann man Lernenden eine Einheit von zwei Stunden bei einem Gedicht oder zwölf Doppelstunden bei einem Spielfilm anbieten.

Darüber hinaus offerieren literarische Texte den Lernenden Erfahrungen mit verschiedenen Medien; nicht nur Textprodukte der drei klassischen Gattungen, hybride und multimodale Texte sollten einbezogen werden, sondern eben auch Texte, die eine visuelle Lesekompetenz erfordern wie Spielfilme, Cartoons oder *graphic novels*. Dichter lesen auf [www.youtube.com](http://www.youtube.com) ihre eigenen Werke und DVDs zeigen Theateraufführungen: Diese große Vielfalt sorgt dafür, dass immer wieder neue Impulse gesetzt werden können, ältere Textbeispiele neben ganz aktuellen angeboten werden und die Lebenswelt der Lernenden auch angemessen einbezogen wird.

Aber literarische Texte bieten noch mehr Vorteile für den Fremdsprachenunterricht: In einem seiner späteren Aufsätze befasst sich Lothar Bredella mit ihrer „welterzeugenden und welterschließenden Kraft“ (Bredella, 2007: 65–86). Er argumentiert, dass diese Texte Lernenden neue Welten und andere Kulturen offerieren: „Das bedeutet, dass die Rezeption literarischer Texte den Leser in eine Position bringt, in der er sich zwischen zwei Welten bewegt, Was diese Bewegung für die geistige Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen jeweils bedeutet, hat die Literaturdidaktik aufzuzeigen“ (Bredella, 2007: 68). Die literarischen Texte halten uns Spiegel vor, stellen aber auch Fremdheit dar, spielen mit Ambivalenzen, die junge Menschen erst genau prüfen und überdenken müssen. Sie nehmen Perspektivwechsel mit den dargestellten Charakteren vor, um sie, ihre außergewöhnlichen Probleme und Handlungen sowie ihre Kulturen besser verstehen zu lernen (vgl. *ibid.*:74). Sie empfinden Sympathie oder Antipathie, auch Mitleid und treffen ethische Werturteile:

„Ein Drama, Roman oder Film mag uns in unseren moralischen Urteilen und Einstellungen erschüttern, zur Revision alter und zum Erwerb neuer Urteile und Einstellungen bewegen. Kunst, die das vermag, ist von unschätzbarem Wert für das moralisch-praktische Rasonieren, für die Verfeinerung der moralischen Phantasie und die Differenzierung des moralischen Urteils.“ (Scholz zitiert von Bredella, 2007: 75).

Gleichzeitig sorgen die Texte aber auch dafür, dass Schülerinnen und Schüler selbst Welten erzeugen: Lernende rezipieren die Textbeispiele nicht nur, sondern sie werden auch zur Textproduktion angehalten. Diese eigene Textproduktion verlangt nicht nur den flexiblen Einsatz der kommunikativen Kompetenzen und Methodenkompetenzen, sondern eben auch Fantasie, Kreativität und interkulturelle Kompetenz. Die Diskussionen über die Textprodukte der Schülerinnen und Schüler sollten ausführlich sein und nicht nur ihre sprachliche Korrektheit überprüfen, sondern auch untersuchen, wie eigenständig-kreativ und sprachschöpfend die Leistungen sind und wie sensibel sie mit kulturellen und interkulturellen Frage- und Problemstellungen umgehen. Es ist aus allem bisher Gesagten deutlich zu folgern, dass eine solche Bewertung über psychometrische Faktoren hinausgehen muss; Fachdidaktiker sollten hier für die Bildungspolitik angemessene Vorschläge vorbereiten, die es erlauben, anhand eines Kriterienrasters, die Textproduktion der Lernenden zu überprüfen und zu bewerten. Die letzten zwei unabwiesbaren Vorzüge literarischer Texte sind so evident, dass sie hier nur kurz vorgestellt werden sollen: Zum einen ermöglichen es Literatur und Spielfilme, im Unterricht die verschiedenen Kulturbereiche der jeweiligen Fremdsprache in einer angemessenen Vielfalt vorzustellen. Natürlich muss hier geschickt ausgewählt werden, welche Kulturen einbezogen werden sollen, neben den klassischen Texten sollten auch immer neuere, jüngere Autoren und Autorinnen zu Wort kommen. Zum anderen sollte noch erwähnt werden, dass Begegnungen mit Literatur den Schülerinnen und Schülern das Kennenlernen der wichtigsten literaturwissenschaftlichen Kategorien und stilistisch-rhetorischen Darstellungsformen ermöglicht. Dies kann auf eine systematische Art und Weise – auch gut vorbereitet durch den Literaturunterricht in der Schulsprache – in der Mitte der Sekundarstufe I beginnen und sich in der Oberstufe mit komplexeren Inhalten befassen.

## Kurzer Ausblick

Interkulturelles Lernen und die Arbeit mit literarischen Texten gehen vom Subjekt aus, sie beziehen die Lernenden jeweils ganzheitlich ein, knüpfen an ihre Lebenswelt an und fordern sie zum Überdenken ihrer bisherigen kulturelle geprägten Werte und Einstellungen heraus (vgl. Küster, 2009: 115–116). Eine kompetenzorientierte Bildungspolitik, die auch für sich in Anspruch nimmt, vom Subjekt auszugehen und den Lernenden im Unterricht in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen, sollte also diese inhaltlichen Orientierungen nicht leichtfertig verwerfen. Es bleibt allerdings noch genauer zu überprüfen, wie Inhalts- und Kompetenzorientierung sinnvoll im Alltag des Unterrichts miteinander zu vereinbaren sind. Anders als in der deutschen muttersprachlichen Literaturdidaktik (vgl. Frickel, Kammler & Rupp, 2012) gibt es bisher für den Fremdsprachenunterricht nur wenige empirische Arbeiten zum Einsatz literarischer Texte und zum interkulturellen Lernen (Burwitz-Melzer, 2003; Freitag-Hild, 2010). Diese Arbeiten zeigen jedoch anhand von spannenden Fallstudien, wie ein solcher Einsatz möglich ist, welche Ergebnisse er erzielen kann in Bezug auf Persönlichkeitsbildung und interkulturelles Bewusstsein der Lernenden und wo seine Grenzen liegen. Es ist durchaus wünschenswert, dass neue empirische Ansätze nun nachzuweisen versuchen, dass es auch im Zeitalter der Standardorientierung möglich ist, mit Literatur im Fremdsprachenunterricht kulturelle und interkulturelle Lerninhalte zu verfolgen und neben den kommunikativen Kompetenzen auch die interkulturelle und die literarische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern.

## Literaturverzeichnis

- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. (2007). Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (pp. 65–86). Trier: WVT.
- Bredella, L. (2009). Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (pp. 25–33). Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 94–111.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, L. & Hallet, W. (Hg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (pp. 127–158). Trier: WVT.
- Burwitz-Melzer, E. (2009). Inhalte und Kompetenzen im Literaturunterricht. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2009), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung* (pp. 34–42). Tübingen: Narr.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Freitag-Hild, B. (2010). *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik: ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Pr.
- Helmke, A. (2009). Die pädagogische Diagnostik führt ein Schattendasein. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 8.1.2009, 8.
- Frickel, D., Kammler, C. & Rupp, G. (Hg.) (2012). *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat (2009). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA/CA-RAP). 2. Fassung*. Graz. [archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf)
- KMK (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.
- KMK (2005). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- Küster, L. (2009). Gegen den Geist der Vereinheitlichung: Perspektiven einer Verbindung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung schulischen Fremdsprachenunterrichts. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2009), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. (pp. 113–121) Tübingen: Narr.
- ZydatiB, W. (2005). *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen*. In Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (pp. 272–290). Tübingen: Narr.
- Eva Burwitz-Melzer**  
Prof. Dr., Professorin für Englischdidaktik im Institut für Anglistik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Wichtigste Arbeitsbereiche: Literaturdidaktik, Sprachlehrforschung, Empirische Unterrichtsforschung, Lehrerbildung.