

# Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht

Gérald Froidevaux | Basel

L'enseignement des langues étrangères se définit aujourd'hui en termes d'acquisition de compétences langagières. Le Cadre européen commun de références pour les langues (CECR) et à sa suite le Portfolio européen des langues (PEL) dominant le débat didactique et s'imposent peu à peu dans la pratique scolaire. Pourtant, la définition autant que la description des compétences continuent à faire problème, et cela surtout dans le domaine de la littérature. Le texte littéraire, encore et toujours un pilier de l'enseignement scolaire d'une langue 2, semble résister à toute tentative de l'intégrer dans le cadre des compétences à acquérir et enseigner. L'idée même d'une «compétence littéraire» paraît paradoxale à bien des didacticiens et plus encore à bon nombre d'enseignants, pour qui ces termes mêmes sont contradictoires. Faut-il donc renoncer à décrire les éléments de cette prétendue compétence littéraire, apparemment impossible à objectiver?

La question demeure, pour l'instant, ouverte. Mais il existe, avant tout dans la didactique germanophone des langues étrangères, des projets intéressants pour modéliser la compétence littéraire, c'est-à-dire pour définir en détail les aptitudes qui permettent à un apprenant - comme à chaque lectrice et lecteur - de comprendre dans toute sa portée, et de faire valoir pour son apprentissage d'une L 2, cet objet complexe que représente le texte littéraire.

„Kompetenzorientierung“: das Schlagwort beherrscht heute die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (FU). Spätestens seit der ersten PISA-Studie müssen die Schulen ihre Wirksamkeit ausweisen, also die Kompetenzen ermitteln, welche Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben. Das ist kein Kinderspiel, weder theoretisch noch praktisch. Definitionen und Ziele der Kompetenzorientierung sind umstritten; empirisch gesicherte Erkenntnisse liegen noch kaum vor. Dabei steht der Fremdsprachenunterricht in einer vergleichsweise guten Position da, weil sprachliche Kompetenzen schon lange erforscht werden. Mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und seiner praktischen Konkretisierung, dem Europäischen Sprachenportfolio (ESP)<sup>1</sup>, liegt eine detaillierte, abgestufte Beschreibung sprachlicher Fertigkeiten vor, an der in vielen Ländern stetig weitergearbeitet wird. Hier geht es, abgesehen von grundsätzlichen Fragen, hauptsächlich um Defi-

zite, die man dem ESP vorhält, vor allem hinsichtlich des Lesens literarischer Texte. Diese gehören aber unverzichtbar zum FU.

Seit den 1980er Jahren weiss man aus der Leseforschung, dass Leseverstehen ein interaktiver kognitiver Prozess ist, der verschiedenste Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten verlangt<sup>2</sup>. Lesen von Literatur erfordert in besonderem Masse eine individuelle, vielfältig kreative - darum pädagogisch wertvolle - Mitarbeit des Lesers an der Sinnkonstitution des Textes. Das ist nicht erst seit der Rezeptionsästhetik bekannt, auch wenn diese das literarische Lesen als Wechselwirkung von Textbezug und subjektiver Sinnkonstruktion bestätigt und ausdifferenziert hat. Bereits Jean-Paul Sartre bezeichnete den dialektischen Prozess des literarischen Lesens als „*création dirigée*“. Später prägte Paul Ricoeur dafür das Bild des Picknicks, zu dem der Text die Wörter und der Leser die Bedeutung mitbringt<sup>3</sup>.

## Gibt es literarische Kompetenzen?

Parallel zur Pädagogik der Lernerautonomie und der Handlungsorientierung hat sich in der Literaturdidaktik des FU die Rezeptionsorientierung als dominante Methode durchgesetzt. Stand ehemals der Text als feste Grösse im Mittelpunkt des Literaturunterrichts, hat sich heute das Hauptgewicht zum Leser und der Leserin verschoben (Froidevaux, 2003). Umso drängender stellt sich die Frage, welche spezifischen Fähigkeiten und Fertigkeiten das Lesen literarischer Texte erfordert. Kann man diese, analog zu den anderen Sprachfertigkeiten, als übertragbare, transfertaugliche „literarische Kompetenzen“ systematisch und operationalisierbar beschreiben und in Stufen skalieren? Der Begriff der literarischen Kompetenz ist zwar seit kurzem in die - vor allem deutschsprachige - didaktische Diskussion eingegangen, bleibt aber unscharf und den

wenigsten Handbüchern und Fachdidaktikwerken geläufig. Ist Literatur im FU in Begriffen von Standards und Kompetenzrastern überhaupt fassbar?

Bildungsstandards und Kompetenzmodelle beschreiben sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, wobei die Unterscheidung nicht immer eindeutig ist. Standards formulieren allgemeine oder spezifische Bildungsziele, während Kompetenzen die Fähigkeit zu bestimmten sprachlichen Handlungen bezeichnen. Beide sind, muss man postulieren, auch auf literarisches Handeln anwendbar. Zu trennen ist die produktive literarische Kompetenz, welche die Mittel eines Schriftstellers oder Dichters bezeichnet, von den rezeptiven Fähigkeiten einer Leserin und eines Lesers, um welche es hier ausschliesslich geht, d.h. um literarische Rezeptionskompetenzen. Diese sind als Standards in allgemeiner Form auf das Verstehen von literarischen Texten ausgerichtet, eine spezifische Lesehandlung, die in einzelne Fähigkeiten und Fertigkeiten, also (Teil-) Kompetenzen, ausdifferenziert werden kann. Naturgemäss werfen Standards in der Formulierung grundsätzlichere Fragen auf als Kompetenzbeschreibungen, weil sie breiter formuliert werden und man ihnen eine gewisse Abstraktionsunschärfe zubilligt, die bei Kompetenzdeskriptoren als mangelnde Praxistauglichkeit kritisiert wird.

Damit sind vier allgemeine Probleme angesprochen. Die Unterscheidung zwischen literarischen Produktions- und Rezeptionskompetenzen scheint so evident wie jene zwischen Autor und Leser. Literarische Kompetenzen beschreiben rezeptive Lesehandlungen. In deren Beschreibungen erscheinen aber oft produktive Fertigkeiten. Literarische Kompetenzen, wohl überhaupt Sprachkompetenzen, sind nicht direkt beobachtbar, sondern erschliessen sich nur in der Reaktion, dem Verhalten, der Lösung einer Aufgabe, einer - produktiven - sprachlichen Performanz wie Nacherzählen, Zusammenfassen usw. Die grundlegende Einteilung des GER und des ESP in rezeptive und produktive Sprachfertigkeiten scheint nicht konsequent anwendbar.

Dann muss man heute den Begriff des literarischen Textes weit über die klassische Form des bedruckten Papiers ausdehnen und Theateraufführungen, Comics, Filme und andere Gestaltungsformen einbeziehen. Ein pädagogisch wichtiger Teil der literarischen Kompetenz ist die narrative Kompetenz, die schon in Kinderbüchern und beim Zuhören von erzählten Ge-

schichten erworben wird, also ein intuitives, implizites Wissen über Handlungsabläufe, Figurenkonstellationen usw.

Ferner erscheint naturgemäss in fast allen Beschreibungen der - auch literarischen - Lesekompetenz das Verb „verstehen“ in der obligaten Kann-Formulierung. Das beginnt mit dem grundlegenden Deskriptor zum literarischen Leseverstehen des ESP, in A 2: „Ich kann kurze Erzählungen verstehen, die von alltäglichen Dingen handeln und in denen es um Themen geht, die mir vertraut sind, wenn der Text in einfacher Sprache geschrieben ist.“ Mit zunehmendem Niveau werden die Deskriptoren ebenso wie die unterliegenden Texte komplexer, aber die Verstehensleistung bleibt bis C 2 mit der Lesehandlung verknüpft. Was nun „verstehen“ genau bedeutet, ist ein kaum lösbares Problem, aber grundsätzlich stellt sich die Frage, wer über den Erfolg des Verstehens entscheidet. Das ESP ist ein Instrument zur Selbsteinschätzung; der Benutzer soll beurteilen bzw. bestätigen, dass er den Text verstanden hat. Darin kann er sich natürlich irren. Die selbstreferentielle Kann-Formulierung ist bezüglich eines Verstehensakts schon für Sachtexte nicht unproblematisch, geschweige denn für das Erfassen eines literarischen Texts.

Damit ist das vierte Problem angesprochen. Um literarische Kompetenzen zu beschreiben, muss man, wie das ESP, von der zugrundeliegenden, prozesslogisch vorangehenden Lesekompetenz ausgehen. Literarisches Lesen ist eine spezielle, komplexe Form der Sinnkonstruktion, welche die Bedeutung in dem erwähnten Spannungsverhältnis zwischen Text und Leser erstellt. In der Fremdsprachendidaktik ist die Unterscheidung zwischen Sachtext und literarischem Text geläufig. Wie klar sich jedoch die beiden Textformen unterscheiden und einen didaktisch unterschiedlichen Status beanspruchen können, bleibt seit jeher umstritten, wenn man an hybride Beispieltexte und gar an Gattungen wie Essay, Brief, Tagebuch u.a. denkt. Es ist nicht entscheidbar, wo die Grenze verläuft, was also Literatur ist und was nicht. Inwieweit eine literarische Kompetenz von der Lesekompetenz getrennt werden kann, bleibt fraglich, zumal die Skalierung der literarischen Kompetenz oft auf die - keineswegs einfache - Stufung der sprachlichen Schwierigkeit verlagert wird. Das zeigt sich im ESP, das in A 2 von „kurzen Erzählungen [...] in einfacher Sprache“ spricht, während es in C 1 „lange komplexe Sachtexte und literarische Texte“ anführt. Ob die Komplexität eine literarische ist oder eine rein sprachliche, bleibt hier offen.

Die anscheinend unauflösbare Durchdringung von Lese- und literarischer Kompetenz im literarischen Text erscheint vor allem in der Jugendliteratur, die ein Publikum mit beschränkter Sprachkompetenz anspricht, aber andererseits literarisch sinngebende Gestaltungsmittel wie Handlungsaufbau, Erzählperspektive, Bildlichkeit u.a. zur Verständnissicherung benutzt. Möglicherweise erzeugt der literarische Text eine Art vor- oder übersprachlicher Sinnkonstitution, analog zur sprachlichen Kommunikation, die über nonverbale, vorsprachliche Bedeutungsträger verfügt.

Die im ESP implizite Skalierung der literarischen Kompetenzen versucht mit wenigen Beschreibungen die ganze Bandbreite literarischen Verstehens abzumessen, was nicht zu erreichen ist und auch nie so be-

absichtigt wurde. Die Spannweite reicht von der elementaren Grundlage bis zu einer umfassenden literarischen Belesenheit und Sensibilität, welche wohl nur geübte und literaturkundige Leserinnen und Leser aufweisen und die für Fremdsprachige nur ausnahmsweise erreichbar sind. Im ESP ist Literatur nur eine unter vielen möglichen Textformen, die eine Lesekompetenz erfordern. Dass die Literatur zurückgeholt werden soll in ein Kompetenzmodell wie das ESP, ist eine Forderung der Unterrichtspersonen, die mit literarischen Texten arbeiten und darauf ebenso wenig verzichten wollen wie auf Kompetenzbeschreibungen. Wenn literarische Kompetenzen heute im Fokus des didaktischen Diskurses stehen, ist das eine Konsequenz sowohl des Erfolgs des ESP als auch seiner oftmals beklagten Lücken.

### Modelle für die literarische Kompetenz und Teilkompetenzen

In der Folge von GER und ESP entstanden in mehreren Ländern Modelle zur Beschreibung und Skalierung literarischer Kompetenzen. Sieben von diesen sollen überblicksweise dargestellt werden.

Schon 2002 versuchte eine Tagung unter der Leitung von Leo Koch die Ansätze des ESP zu ergänzen. Dabei wurde eine umfassende Liste von literarischen Kompetenzen vorgelegt, welche eng an die Ansätze, die Kann-Formulierungen und die Niveaustufen des ESP angelehnt sind, aber über die vorhandenen Elemente hinausgehen und auch in Hörverstehens- und Schreibfertigkeiten hineinragen. Diese Listen wurden in das Einführungswerk von Martina Wider (2008) aufgenommen, was zeigt, wie notwendig die Ergänzung war und bleibt. Die Ausführlichkeit dieser Kompetenzliste weist auf eine Schwierigkeit hin, die sich bis zu den Deskriptoren des Niveaus C 2 zeigt: die Zuordnung zu einer Stufe und die Skalierung von li-

terarischen Kompetenzen kann nur approximativ sein. Eine höhere Stufe schliesst idealerweise die vorangehenden ein, aber gewisse Fähigkeiten sind stufenübergreifend oder -unabhängig. Literarische Kompetenzen sind so komplex und vielfältig, dass sie eine zu einfache Modellierung überfordern.

Noch problematischer erweist sich die Tatsache, dass man literarische Kompetenzen nicht eindeutig von den allgemeinen Fähigkeiten, der Bildung, der Kultur eines Lesers oder einer Leserin abgrenzen kann, die den Sinn des Textes ja interaktiv mitkonstruieren. Folgerichtig weist Kochs Modell eine grosse Bandbreite auf, zumal in seine Liste wohl auch Beiträge diverser Tagungsteilnehmer eingegangen sind. Hier droht die Gefahr der Verwässerung: Fast jede individuelle Reaktion auf einen literarischen Text kann als Ausdruck von literarischer Kompetenz betrachtet werden.

Martina Widers Buch enthält noch eine andere Ergänzung zum ESP von Theo Tschopp, welche zusätzlich zu den Lesefertigkeiten die literatursensiblen Deskriptoren aus den Kompetenzbereichen Hörverstehen und Schreiben auflistet.

In den *Handreichungen zum ESP III*, die Berichte von praktischer Umsetzung des Portfolios versammeln, findet sich auch eine ergänzende Liste von literarischen Teilkompetenzen – allerdings ohne Niveau-Skalierung – die unter Mitarbeit von SchülerInnen am Gymnasium Münchenstein/BL erarbeitet wurde und Einblick in eine praktische Umsetzung des ESP erlaubt<sup>4</sup>.

Unabhängig vom Sprachenportfolio legte Heinz Hafner 2004 im Zusammenhang mit der Standarddebatte im *Gymnasium helveticum* einen Versuch vor, „Literaturinterpretation als Können“ zu definieren. Ein wichtiges Ziel, das hier formuliert wurde, nämlich valide Kriterien für die Anlage und Bewertung mündlicher Maturitätsprüfungen in den Sprachfächern festzulegen, bleibt ein aktuelles Thema und wird von Lehrpersonen zahlreicher Gymnasien weiterverfolgt. Hafners

Listen weisen eine eigene Kalibrierung in 5 Stufen auf, die von der Volksschule bis zur gymnasialen Maturität reichen.

Einen wesentlichen Beitrag zur Bestimmung literarischer Kompetenzen hat Kaspar Spinner in einem wegweisenden Aufsatz vorgelegt, in dem er elf Merkmale des „literarischen Lernens“ darlegt, also eigentlich elf allgemein formulierte literarische Kompetenzen. Spinner vermeidet absichtlich die starre Anlehnung an skalierte Standards und operationalisierbare Kompetenzen, erfasst aber gerade deswegen tief den individuellen und kulturellen Bildungswert der pädagogischen Beschäftigung mit Literatur. Dabei versucht der Autor aber, die häufig zu vage gefasste Zielbestimmung des Literaturunterrichts zu umgehen und Lernziele wie kulturelle Vertiefung, historisches Bewusstsein, Weltwissen, ästhetische Sensibilität u.a. zu konkret formulierbaren Fertigkeiten zu bündeln. Spinners Artikel betrifft vor allem den Unterricht in Deutsch als Erstsprache; seine Befunde lassen sich aber auf den FU übertragen, wo der Literaturunterricht ebenso die Bandbreite „von der imaginativen Verstrickung in die Lektüre bis zum kognitiven und Distanzierung erfordernden literaturhistorischen Bewusstsein“ anstrebt (Spinner, 2006:8). Das weitaus detaillierteste Kompetenzmodell für literarische Texte im FU hat Eva Burwitz-Melzer 2007 vorgelegt, nachdem die Autorin bereits zwei offenbar provisorische Versionen ihres Modells veröffentlicht hatte<sup>5</sup>. Es versucht, in einer zweidimensionalen Tabelle 5 „Kompetenzbereiche“ in (vertikalen) Spalten (a Motivation; b kognitive und affektive Kompetenzen; c interkulturelle Kompetenzen; d Anschlusskommunikation; e Reflexion) mit 5 bzw. 7 „Aufgabenfeldern“ in (horizontalen) Zeilen (1 Erwartungshaltung aufbauen; 2 Sinnkonstitution I; 3 Sinnkonstitution II; 4 Interkulturelle

Kompetenzen fördern; 5 Recherchekompetenzen fördern) zu kombinieren, so dass theoretisch in 25 Feldern (1a bis 5c) ebenso viele Kompetenzen beschrieben werden, innerhalb derer noch – nur ansatzweise ausdefinierte – Niveaustufen einzufügen wären. Damit ergäbe sich ein dreidimensionales Modell, wobei im letzten, ausgefeilten Modell zwei zusätzliche „Aufgabenfelder“ für produktive Aufgaben (Textproduktion und Vorträge) separat aufgeführt werden, die zuvor in die Tabelle integriert waren.

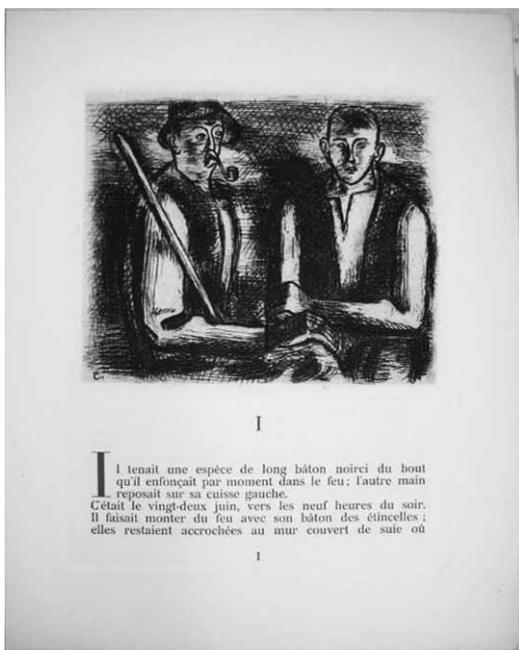
An diesem Kompetenzmodell ist der Anspruch auf lückenlose Vollständigkeit bemerkenswert; es zeigt aber auch unmittelbar die Schwierigkeit des Unterfangens. Es gibt Überschneidungen zwischen den Aufgabenfeldern und Kompetenzbereichen, was die eindeutige Kombination bzw. Kreuzung natürlich verunmöglicht. So erscheinen interkulturelle Kompetenzen sowohl als Kompetenzen als auch als Aufgabenfelder; damit wiederholen sich die Kompetenzbeschreibungen der einzelnen Felder (1c bis 5c) in einigen Punkten wörtlich. Manchmal werden die Formulierungen sogar identisch übernommen; so steht etwa bei 3a „wie 2a“. Das erzeugt eine hier nicht tolerierbare Mehrdeutigkeit. Gleiche Kompetenzbeschreibungen erscheinen in mehreren Feldern, nicht nur innerhalb der Kompetenzbereiche und Aufgabenfelder, sondern auch in der Kombination der beiden Achsen des Rasters. Das gilt insbesondere für fremd- und interkulturelle Aspekte, für die eine eigene Kompetenzspalte (c) bestimmt ist, aber auch ein ganzer Aufgabenbereich (4), und die also nahezu identisch in verschiedenen Feldern auftauchen können. Auch die Abspaltung der ursprünglich enthaltenen Aufgabenbereiche 6 (Textproduktion) und 7 (Vorträge) kann nicht konsequent eingehalten werden, denn die Ergebnisse der dank den 25 Kompetenzen erworbenen Fertigkeiten oder Kenntnisse sollen SchülerInnen „präsentieren können“ (5d) oder „mündlich und schriftlich ausdrücken“ (5e). Wie erwähnt, lassen sich auch hier Kompetenz und Performanz nicht trennen.

Dieses Modell versucht, den fremdsprachlichen Literaturunterricht mit allen seinen Aspekten in Kompetenzen zu fassen: Weltwissen, Kenntnisse, persönliche Erfahrungen und Phantasien, Kreativität und subjektive Vorlieben. Doch in dieser Vollständigkeit ist ein Kompetenzmodell nicht formulierbar und kann weder in der Praxis verwendet noch empirisch überprüft werden. Es stößt an die Komplexitätsgrenze. Anspruch auf Vollständigkeit, zunehmende Ausdifferenzierung, immer weitergehende Vielschichtigkeit sind anscheinend nicht der Weg, auf dem literarische Kompetenzen erfolgreich definiert werden können.

Der bislang letzte Versuch der Modellierung literarischer Kompetenzen wurde 2010 von Andrea Rössler vorgeschlagen. Sie geht von den „Dimensionen literarischen Lernens“ aus, also kognitiv-analytischen, affektiven und attitudinalen Fähigkeiten, welche danach ausdifferenziert werden müssten. Ihre Erörterungen sind allgemein gehalten und schildern eher die Problemlage der literarischen Kompetenzen als dass sie einen Lösungsvorschlag darstellten, zumal auch produktive Kompetenzen wie Erzählen und Schreiben darin einen nicht unbedeutenden Platz einnehmen. Eine Stufung in Niveaus nimmt die Autorin nicht vor. Zurecht erinnert sie allerdings an die notwendige und grundlegende Unterscheidung zwischen Anfängern und Fortgeschrittenen bzw. Schulstufen. Mit dieser angedeuteten Aufgliederung des literarischen Korpus stünde wiederum die Jugendliteratur und ihre Besonderheit im Mittelpunkt.

### Ist Literatur überhaupt „kompetenztauglich“?

In der breiten didaktischen Diskussion, die der GER ausgelöst hat, ist der literarische Text ein ständiges Thema geworden, gerade weil er die bestehenden Kompetenzraster in Frage stellt. Davon zeugen zahlreiche internationale Kongresse und Arbeitsgruppen. Ein erwähnenswertes Beispiel dafür ist der Beitrag des englischen Erziehungswissenschaftlers Mike Fleming zu einer Tagung der *Language Policy Division* des Europarats 2006 in Krakau<sup>6</sup>. Fleming, der sich viel mit Kompetenzrastern beschäftigt hat, kritisiert – wie viele andere – die Unschärfe des reduktiven Begriffs der „Kompetenz“, der im GER Anwendung findet und nur vordefinierte Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt, also lediglich Beobachtbares messen kann, was alle unerwarteten und persönlichen Leistungen ausschließt.



Charles Ferdinand Ramuz, *Derborence*, illustré par J. A. Carlotti.

## **Wenn literarische Kompetenzen heute im Fokus des didaktischen Diskurses stehen, ist das eine Konsequenz sowohl des Erfolgs des ESP als auch seiner oftmals beklagten Lücken.**

Auch wird in den „Kann-Beschreibungen“ kaum unterschieden, auf welcher kognitiven Ebene eine Kompetenzleistung operiert. Muss beispielsweise eine Metapher nur als solche erkannt werden, oder geht es auch darum, ihre Bedeutung zu verstehen und ihre Funktion im Text zu erfassen? Wie lässt sich dieses Verständnis als beobachtbares Verhalten erkennen und messen? Beobachtbar sind nur sprachliche Leistungen, Sprechakte. Fraglich bleibt aber, ob Verständnis sich nur diskursiv äussern kann und wie andersartige Reaktionen zu beurteilen sind.

Flemings Diskussion des Kompetenzkonzepts läuft auf eine breitere Kritik am letztlich behavioristischen Fundament der Outputorientierung hinaus, aber das grösste Hindernis für die Wirksamkeit der Kompetenzbeschreibungen ist für ihn die Tatsache, dass die Bedeutung von Sprachhandlungen immer vom Zusammenhang abhängt und eine Leistung, also auch die Kompetenz, in hohem Mass kontextspezifisch ist, und zwar, kann man ergänzen, nicht nur hinsichtlich der Situation, d.h. des Sprechaktes, sondern auch der Person des Sprechers bzw. Lesers.

Für Fleming und viele Andere stellt sich also nicht direkt das Problem von literarischen Kompetenzen, sondern die grundsätzliche Frage, ob die Literatur, als höchste, nuancierteste und subtilste Sprachleistung, in die Kompetenzorientierung eingeschlossen werden kann. Für ihn stehen, bevor erst literarische Deskriptoren formulierbar wären, sechs Fragen im Raum.

Zunächst müsste man sich klar werden, ob literarische Texte wie andere Materialien in den Sprachunterricht einzuschliessen oder vielmehr aus diesem ausgegliedert und separat zu behandeln sind (1); damit zusammenhängend, ob die Textform Literatur als eigene, singuläre Sprachäusserung betrachtet werden muss (2); ob die subjektive Leserreaktion als ebenso valable Leistung zu betrachten ist wie Kenntnis des historischen Kontexts und formaler Gegebenheiten (3); wie und in welchem Ausmass diese zwei Wissensbereiche im literarischen Verständnis berücksichtigt werden sollen (4;5); schliesslich wie literarisches Lesen mit kreativem Schreiben verknüpft (6) und inwieweit es Anlass zu interkulturellem Lernen werden soll (7). Diese kategoriellen Fragen könnten, wären sie so einfach und schlüssig beantwortbar, danach in eine Liste von Kann-Beschreibungen ausdifferenziert werden, was Fleming nur ansatzweise tut.

### **Dimensionen literarischen Verstehens**

Nicht nur Fleming stellt die Frage nach literarischen Kompetenzen auf eine grundsätzliche Ebene. Es ist allen Lehrpersonen und Didaktikern klar, dass Literatur an Lernerinnen und Lerner grosse Ansprüche stellt und einerseits wissensbasierte, kognitive und analytische Fertigkeiten verlangt, die gut in den Unterricht integrierbar sind, aber andererseits auch emotionale, ästhetische und motivationale Fähigkeiten, die einen hohen Grad an individualisierten und subjektzentrierten Lehr- und Lernstrategien erfordern.

Die Modellierung von literarischen Kompetenzen ist in den letzten Jahren ein wichtiger Arbeitsbereich der Literaturdidaktik geworden. Versucht man, die hier vorgestellten Kompetenzlisten in Kategorien zusammenzufassen, ergeben sich die folgenden Grundfähigkeiten, welche literarisches Lesen erfordert. Sie bewegen sich zwischen den Polen der textbasierten bzw. leserbasierten Lektüre, berücksichtigen aber sowohl Wissen und Analysevermögen als auch subjektive, intuitive, emotionale Reaktionen auf literarische Texte. Vernachlässigt sind die Nennungen produktiver Kompetenzen wie literarisches Schreiben, Halten mündlicher Exposés usw.; rein motivationale Aspekte wie „Leselust entwickeln“ sowie literaturkritische Urteilsfähigkeit, die ausserhalb des didaktischen Kontexts steht.

1. Allgemeines Verständnis und Vergegenwärtigung des Texts, Übersicht über den Inhalt und die Teile, Fähigkeit zum Resumieren der Handlung (6 Nennungen).
2. Wahrnehmen der Figurenkonstellation, der Personenbeziehungen und ihrer Psychologie und Erfahrungswelt (5).
3. Verständnis der Themen des Texts oder Werks, der Ideen oder Ideologie, die darin ausgedrückt wird (4).
4. Erfassen des ideellen Gehalts des Textes, seiner Aussage, seiner moralischen und sozialen Wertsetzung (3).
5. Feststellen der grundlegenden Mehrdeutigkeit literarischer Texte, der impliziten Botschaften, der Konnotationen, gegenläufigen Bedeutungen, der Ironie etc. (6).
6. Wahrnehmen der spezifischen sprachlichen Gestaltung und ihrer Mittel, des Stils, der Metaphorik, der Sprachregister (8).
7. Kenntnis formaler Elemente der literarischen Texte, von Narratologie und ihren Begriffen, von Reim, Metrik, rhetorischen Figuren (6).
8. Kenntnis literarischer Gattungen und Formen, ihrer Struktur und Gattungsregeln und der spezifischen Umsetzung (7).
9. Kenntnis des kulturellen und historischen Kontexts, des Autors, der Literaturgeschichte, der intertextuellen und interkulturellen Bezüge (8).
10. Wahrnehmen der eigenen Betroffenheit, die der Text auslöst, subjektive Sinngebung, Empathiefähigkeit, Engagement, Verstehen der Fiktionalität (6).

Abschliessend ist nochmals die Evidenz festzuhalten, dass Literatur und literarisches Lesen komplexe, vielleicht undurchschaubare Phänomene sind. Sie bringen viele persönliche und kulturelle Aspekte ins Spiel; sie reflektieren und gestalten allgemein menschliche Erfahrungen. Zugleich sind sie ein fast unendlich ausdifferenziertes Gewebe mit vielfältigen Strukturen und Erscheinungen. Der Versuch, literarische Kompetenzen zu formulieren, ist eine Gratwanderung. Auf der einen Seite droht der Abgrund des zu Vagen und Diffusen, auf der anderen der Absturz in atomistische Detailversessenheit. Beides wird der Eigenheit der Literatur nicht gerecht.

Durch viele der vorgeschlagenen Kompetenzmodelle zieht sich, mehr oder weniger explizit, eine klare Zweiteilung des literarischen Lesens. Fleming erwägt, die kognitiven, analytischen Komponenten der literarischen Kompetenz von den emotionalen, motivationalen klar zu trennen. Auch in Spinners zitierter Charakterisierung des literarischen Lernens klingt diese Dichotomie an.

Vor mehr als dreissig Jahren hat Michel Picard das literarische Lesen als komplexes Spiel beschrieben, das der Text mit dem Leser, aber auch der Leser mit dem Text spielt (Picard, 1986). Literarisches Lesen braucht die Beteiligung des Lesers oder der Leserin, um die Bedeutung des Textes aufzubauen. Es ist ein zweifaches, dichotomisches Spiel, *jeu de rôle* und *jeu de règle*, ein Rollenspiel und ein Regelspiel, ein *play* und ein *game*, Theater und Schachpartie zugleich. Der Leser spielt im Text mit, in einer oder vielen Rollen, jedenfalls ist er in seiner Phantasie und Versunkenheit ein Akteur des Texts oder Buchs. Doch mit zunehmender Belesenheit ist er auch ein distanzierter Spieler, der die Regeln durchschaut und als Kenner die Kunstfertigkeit des Autors schätzt oder vermisst. Literarisches Lesen, auch – vor allem? – im FU, braucht beides, die Identifikation und die Reflexion. Sind aber beide gleicherweise als Kompetenzen fassbar?

Das didaktische Potenzial von Picards Theorie ist, selbst in der frankophonen Didaktik, nicht ausgeschöpft<sup>7</sup>. Aber auffallend viele Didaktiker empfehlen, nicht nur für den FU, die zweifache Lektüre, denn Literatur verlange neben der spontanen, naiven, eine zweite, reflexive Lektüre. Damit ist vielleicht eben das Spiel in den beiden Formen Picards gemeint: Simulation und Distanzierung.

Ist nicht das Lernen einer Sprache ein ähnliches Spiel in der gleichen dichotomischen Form: ein Kommunikations- und Rollenspiel, aber auch ein Spiel mit einem komplexen System von sprachlichen und sozialen Regeln? Der Umgang mit Literatur ist vielleicht nur ein Spiegel jener komplexen Fähigkeiten, die man beim Lernen einer Sprache überhaupt aufbringen muss.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Berlin, Langenscheidt, 2001; *Europäisches Sprachenportfolio III*, Bern, Schulverlag, 2002 (Ausgabe für die Schweiz).

<sup>2</sup> Cf. Groeben, N. & Hurrelmann B. [Hrsg.] (2002). *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa Verlag.

<sup>3</sup> Sartre, J.-P. (1960). *Qu'est-ce que la littérature*, Paris: Gallimard, Idées, 57; Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit*, III. Paris: Seuil, Points, 308.

<sup>4</sup> *Europäisches Sprachenportfolio ESP III. Handreichung für Lehrpersonen*. Bern: Schulverlag, 102–105. Das Projekt wird auch in einem Artikel von Claude-Antoine Héman beschrieben: Das ESP in einer Maturitätsklasse am Gymnasium Münchenstein. *Babylonia*, 2, 2004, 65–66.

<sup>5</sup> Burwitz-Melzer, E. (2007a). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, L. & Hallet, W. [Hrsg.]. *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 127–157; Dies. (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 35, 104–120; Dies. (2007b). Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein

neues Konzept. In Bausch, K.-R. et al. [Hrsg.] (2007). *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 37–48. Zuvor erschien bereits, noch ohne Kompetenzen-Tabelle: Dies. (2005). Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)*, 35, 2005, 94–111. Die Terminologie ist in den vier Beiträgen nicht immer identisch.

<sup>6</sup> The use and misuse of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievements in literature, April 2006. [www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart\\_2-1.pdf](http://www.universitas.com.pl/media/File/Fragmenty/TOWARDS/mart_2-1.pdf) (Abruf 13.2.2012).

<sup>7</sup> Cf. *Lectures littéraires et appropriation des langues étrangères. Etudes de lettres*, Lausanne, 4, 2007. In diesem Tagungsbericht wird mehrfach auf M. Picard verwiesen; allerdings ist in der frankophonen FU-Didaktik die Kompetenzproblematik nicht sehr präsent.

## Literatur

Froidevaux, G. (2003). Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache. *Babylonia*, 3–4, 81–86.

Hafner, H. (2004). Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium helveticum*, 5, 2004, 41–45.

Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Ed. de Minuit.

Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. In Meissner, F.-J. & Tesch, B. [Hrsg.]. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (pp. 131–136). Seelze: Friedrich Verlag.

Spinner, K. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.

Wider, M. (2008). *Das 10x10 des Europäischen Sprachenportfolios ESP III* (pp. 152–155). Bern: HEP Verlag.

## Gérald Froidevaux

Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch-Didaktik an der Pädagogischen Hochschule der FHNW und französische Literatur an der Universität Basel. Langjährige Unterrichtserfahrung am Gymnasium. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.