

Sprachliche und literarische Handlungsfähigkeit entwickeln

Zum Potenzial der Literatur als Unterrichtsgegenstand

Irene Pieper | Hildesheim D

L'apprendimento linguistico ha sempre anche un carattere culturale. Ecco perché la letteratura rappresenta una componente importante dell'insegnamento delle lingue, quella del luogo come quelle straniere. Nel solco del plurilinguismo e dell'interculturalità la letteratura si vede riconosciuta negli ultimi anni una crescente attenzione. Ciò vale anche per il progetto "Languages of schooling" della *Language Policy Division* del Consiglio d'Europa, dove i processi di apprendimento legati alla letteratura assumono un ruolo importante, indipendentemente dal tipo e dal livello di scuola. Per delineare meglio questo settore di apprendimento sono tuttavia necessarie alcune precisazioni: come si può argomentare in maniera differenziata a favore di un apprendimento tramite la letteratura o le letterature? E come si possono identificare le capacità linguistiche e letterarie a cui si aspira e che possono caratterizzare una maggiore competenza nel rapporto con la letteratura? Queste sono le domande alla base del presente contributo.

1. Einleitung: Literatur und die "Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education"

Während im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik die Aufmerksamkeit für Literatur als Lehr- und Lerngegenstand von Anfang an erst in den letzten Jahren wieder gewachsen ist, sind literarische Texte und Medien vielerorts traditionell wichtiger Bestandteil des Unterrichts in den Landessprachen mit festem Platz in den Curricula (wie dies auch für den Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II gilt): Deutsch umfasst in Deutschland die Bereiche Sprache und Literatur, ähnliches gilt für Rumänisch in Rumänien, Norwegisch in Norwegen und Englisch in England und für die jeweiligen Unterrichtssprachen in der Schweiz. Allerdings kann die Literatur der curricularen Sicherung zum Trotz auch an die Peripherie geraten, etwa dort, wo ein eher enges Konzept sprachlicher Handlungsfähigkeit und ein eher reduziertes Konzept von Allgemeinbildung dominieren. Leicht erscheint sie zum Beispiel in deutschen Hauptschulen als ein Extra, das verzichtbar ist oder gegen Widerstände hochgehal-

ten wird (vgl. Pieper et al. 2004), und deutlich unterscheidet sich die Rolle der Literatur in den verschiedenen Formen des deutschen Sekundarschulwesens (DESI 2008). Damit sind Hinweise auf eine Dynamik gegeben, die den Status von Literatur nicht nur in der Schule, sondern im Rahmen gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit betreffen: Welche Rolle kann Literatur in der Schule spielen? Welche Bedeutung kann das literarische Lernen über die Schule hinaus haben? Gerade dort, wo sprachliches Lernen als kulturelles Lernen verstanden und der Blick auf die Vielfalt der Sprachen und Kulturen gerichtet wird, ist eine Auseinandersetzung mit Literatur als Unterrichtsgegenstand geradezu zwingend. Unter dieser Perspektive gilt den literaturbezogenen Lehr- und Lernprozessen auch im Kontext der „Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education“ des Europarates einige Aufmerksamkeit.¹ Die Plattform steht im Zusammenhang des Projektes „Languages in/for education“, das die Bedeutung sprachlichen Lernens über den schulischen Fächerkanon hinweg entfaltet und zur Grundlegung einer umfassenden sprachlichen Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit und Interculturalität beiträgt. Sie möchte auch Hilfestellungen bei der Curriculum-Gestaltung geben. Zur Konzeption der „plurilingual and intercultural education“ gehört selbstverständlich auch der Bereich des kulturellen Lernens – mit Literatur an prominenter Stelle, und zwar unabhängig von Schulstufe oder Schulform. Die Konturierung dieses Lernbereichs verlangt allerdings einige Präzisierungen: Wie lässt sich das Lernen mit Literatur oder Literaturen differenzierter begründen? Und wie lassen sich die sprachlichen und literarischen Fähigkeiten genauer bestimmen, die im Lernen mit Literatur auszubilden oder für

einen zunehmend kompetenten Umgang mit Literatur notwendig sind? Diesen Fragestellungen geht der folgende Beitrag nach.³

2. Literatur als Unterrichtsgegenstand: allgemeine Begründungszusammenhänge und Ziele

Literale Fähigkeiten können in modernen Gesellschaften als zentrale Bestandteile gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit betrachtet werden. Literatur hat in diesem Zusammenhang jedoch stets einen besonderen Status, denn neben das gesellschaftliche Moment literaturbezogener Praktiken (Literatur als Teil des kulturellen Lebens etwa in Theater und Oper, bei Lesungen im Buchhandel, beim Poetry Slam oder in der Popkultur) tritt das subjektiv-persönliche, das auch außerhalb des öffentlichen Raumes angesiedelt ist. Als wertvoll werden literarische Lektüren unter anderem deshalb erachtet, weil sie einen Beitrag zur Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung leisten können, darüber hinaus, weil sie eine Teilhabe am kulturellen Leben darstellen; literarische Praxis kann die Weitergabe und Formierung des kulturellen Gedächtnisses oder des nationalen und transnationalen Erbes ermöglichen. In den letzten Jahren ist die Aufmerksamkeit für die Vielfalt der Literaturen gewachsen und der Blick öffnete sich für ihr Potenzial zur Verständigung in heterogenen Gesellschaften und zum interkulturellen Lernen, dies auch in der Perspektive europäischer Verständigung (s. die Recommendation 1833, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2008). Mit diesen Entwicklungen ist eine neue Aufmerksamkeit für die Bedeutung des öffentlichen Charakters literarischer Kommunikation verbunden.

Freilich handelt es sich bei „Literatur“ um ein vielschichtiges Konzept, das dem historischen Wandel unterliegt (Eagleton 2008). Inzwischen kann der Literaturbegriff Texte unterschiedlicher Medialität und auch sogenannte Sachtexte umfassen: nicht nur klassische literarische Gattungen, sondern auch informierende, appellierende und instruierende Texte werden einbezogen. Diese Öffnung spiegelt sich auch in den Lehrplänen: In vielen europäischen Curricula werden die verschiedenen Medien gemeinsam mit Literatur einer Domäne zugewiesen. So ist der Literaturunterricht offen gegenüber Medienerziehung im weiteren Sinne und Leseerziehung im engeren Sinne. Er sollte Schüler und Schülerinnen mit unterschiedlichen Textgenres vertraut machen und sie dazu befähigen, diese kompetent zu erschließen. Je nach Konturierung setzt der Literaturunterricht unterschiedliche Akzente. Die grundsätzlichen Ziele umfassen auf subjektbezogener Ebene die Entwicklung einer positiven Einstellung zur Literatur – etwa auf der Basis emotionaler Involviertheit –, die intellektuelle Anregung und Bereicherung. Im öffentlichen Bereich soll literarische Kommunikation auch in ihren kulturellen, ethischen und politischen Dimensionen erfahrbar werden und Gegenstand der Auseinandersetzung sein. Meist akzentuieren die Curricula den Bereich der Rezeption deutlich stärker als denjenigen der Produktion. Kulturelle Bildung umfasst aber auch die kreative Dimension etwa des literarischen Schreibens. Insofern ist Literatur auch ein musikalisches Fach und entsprechend würdigt eine weitere Empfehlung des Europarates die Möglichkeit des Selbstaudrucks durch die Künste bzw. die künstlerische Erfahrung (Recommendation 1884, Parliament Assembly of the Council of Europe, 2009). Gerade für den Bereich der Pflichtschule sollte das spezifische Verhältnis zwischen den akademischen Diszipli-

nen (Philologie, Literaturwissenschaft, Literaturtheorie, Kulturwissenschaft, ...) und einem weniger professionellen Diskurs, wie er im literarischen Leben der Gesellschaft deutlich wird, beachtet werden. Ein einfaches Ableitungsverhältnis von Zielen des Literaturunterrichts aus den Wissensbeständen und Praktiken der – in sich vielfältigen – akademischen Disziplinen verbietet sich, auch wenn Einflüsse zweifellos bestehen. Die Geschichte des Literaturunterrichts zeigt vielmehr, dass dieser nicht nur von den akademischen Disziplinen beeinflusst wird, sondern immer auch von der gesellschaftlichen Praxis im Umgang mit literarischen Texten: es handelt sich hier stets um ein Wechselverhältnis, da Literaturunterricht auch den gesellschaftlichen Diskurs prägt (zur didaktischen Transposition im Anschluss an Chevallard vgl. Aeby-Daghé/Schneuwly 2012). Für die vorliegende Studie, die sich auf den Pflichtschulbereich bezieht, sind besonders diejenigen Begründungszusammenhänge und Ziele relevant, die sich auf die gesellschaftliche und persönliche Dimension der Literatur beziehen. Lehr- und Lernziele, die der Logik des akademischen Diskurses näher stehen, haben für die Sekundarstufe II und darüber hinaus größere Bedeutung. Es ist deshalb für die Argumentation dieses Beitrags von Bedeutung, die gesellschaftlichen und privaten Situationen zu umreißen, in denen Literatur eine Rolle spielt. Da die Schule die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten der Schüler und Schülerinnen vorbereiten, erweitern und auch selbst gestalten sollte, stellt diese Perspektive einen wichtigen Begründungszusammenhang des Literaturunterrichts bereit.

Allerdings kann die Literatur der curricularen Sicherung zum Trotz auch an die Peripherie geraten, etwa dort, wo ein eher enges Konzept sprachlicher Handlungsfähigkeit und ein eher reduziertes Konzept von Allgemeinbildung dominieren.

3. Wo ist die Literatur zu Hause?

Mit der Öffnung des Literaturbegriffs und der wachsenden Aufmerksamkeit für die Vielfalt des literarischen Lebens kann ein differenzierteres Bild derjenigen Situationen entfaltet werden, in denen Literatur einen „Sitz im Leben“ hat. Literarische Partizipation findet sowohl im privaten als auch im öffentlichen Raum statt. Historisch gesehen ist das Konzept der intimen Leseerfahrung, situiert im exklusiven persönlichen Bereich und jenseits alltäglicher Verpflichtungen, mit dem Aufkommen der Zivilgesellschaft von großer Bedeutung. In dieser Linie ist es wohl auch zu sehen, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen die Literatur mit privaten und persönlichen Situationen verbindet (GER 2001, Kap. 4, Tabelle 5, S. 54). Nun sind dichte intime Begegnungen mit Literatur für habituelle Leserinnen und Leser sicherlich von großer Bedeutung. Doch sollte nicht übersehen werden, dass gerade eine lernerorientierte Betrachtung die unterschiedlichen Formen literarischen Lebens jenseits des Privaten und des professionell akademischen Diskurses ernst nehmen sollte. Zu den relevanten Situationen gehören dann nicht nur solche der Rezeption in kommunikativen Kontexten unterschiedlicher Art, sondern auch solche, in denen Literatur Medium des Selbstaustauschs und des Experiments mit den unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Sprache ist.

3.1 Literarische Rezeption im sozialen Kontext

Die folgende Übersicht bietet ein offenes Inventar:

- *Individuelle Medienrezeption im privaten Raum:* lesen, einen Film sehen, einem Hörspiel zuhören...
- *Gemeinsame Medienrezeption im informellen Rahmen (Familie, Peers, Freundeskreis, ...):* (Vor-)Lesen und Zuhören, Lese- und Medienerfahrungen mitteilen, Songs in verschiedenen Sprachen hören, sich eine Meinung zu Lektüren bilden und austauschen, aktuelle medienbezogenen Themen diskutieren... mit Sprache spielen (Bereiche: Rätsel, Reime, Witze; Wortschatz [Wörter „erfinden“, ...], Register und Stil, Minderheiten- und Mehrheiten-Sprache), Lieder singen

- *Nutzung der Tages- und Fachpresse und anderer Medien:* Literaturkritiken, Verlagsankündigungen, Interviews mit Schriftstellern und Schriftstellerinnen, Berichte zu Festivals und Preisen, Dokumentationen von Laudationes, Fernseh- und Radioprogramme zu Literatur, Kultur, Subkulturen; Theaterproduktionen im Fernsehen, Autoren-Blogs
Interaktive Formate: Kundenrezension, Empfehlungen und Kommentare im Web
- *Wahrnehmung von Orten der Konstruktion kollektiver Erinnerung:* Ausstellungen, Würdigungen großer Autoren und Autorinnen zu Jubiläen, ...
- *Öffentliche Begegnung mit (Buch-)Literatur:* Bibliotheken und Buchhandlungen, Buchclubs, Lesekreise, Lesungen
- *Besuch künstlerischer Produktionen:* Theater, Oper, Kino, ...
- *Literarische Praxis im öffentlichen und halb-öffentlichen Raum:* Theaterworkshops, -gruppen, Poetry Slams, Schreibgruppen, Schreibwettbewerbe, ...

Die Lese- und Medienerfahrungen in den unterschiedlichen Bereichen fließen wiederum in informelle Anschlusskommunikationen zurück: im Gespräch während und nach der Lektüre, nach dem Kinobesuch oder beim Fernsehen verdichtet sich die Wahrnehmung der Texte und Medien. Fragen wir nach den sprachlichen Handlungen, die mit den skizzierten situativen Kontexten und den unterschiedlichen Genres verbunden sind, so sind sowohl die mündliche als auch die schriftliche und audiovisuelle Rezeption als auch die mündliche und schriftliche Produktion und Interaktion eingeschlossen. Aus literatur- wie sprachdidaktischer Perspektive muss dabei die Spezifikation dieser Handlungsfähigkeiten interessieren.

Im folgenden soll an einem Beispiel genauer ausgeführt werden, welche kognitiven (weitgehend lesebezogenen) und linguistisch-semiotischen Fähigkeiten (weitgehend schreibbezogenen) sich unterscheiden lassen. Diese Fähigkeitskomplexe werden hier (in einer Linie mit den übrigen Studien der Plattform zu sprachlichen Anforderungen fachlichen Lernens) im Sinne einer Ordnung unterschieden. Es ist anzunehmen, dass die beobachtbaren sprachproduktiven Handlungen mit den kognitiven Prozessen interagieren. Im Verstehensprozess sind sie also miteinander verbunden. Für den Texterschließungsprozess haben Sprechen und Schreiben sogar Werkzeugfunktion: So kann das Schreiben den Aufbau eines differenzierten Textverständnisses stützen – wie es im Konzept des epistemischen Schreibens deutlich wird.

3.2 Verfassen einer Rezension für eine Webseite: Anforderungen

Die Literatur bezogenen kognitiven Fähigkeiten sollten sich vor allem in folgenden Prozessen abbilden:

- Ein differenziertes Verständnis des Buches entwickeln: insbesondere dekodieren, Propositionen ermitteln, inferieren, Vorwissen aktivieren und mit neuen Informationen verbinden, intra-/intertextuelle Bezüge herstellen, ein kohärentes Situationsmodell des Textes aufbauen
- Das eigene Interesse am Buch und das Angesprochenensein durch das Buch klären
- Relevante Aspekte der Geschichte, des Plots oder Inhalts, des Genres identifizieren und das Verhältnis zwischen ästhetischen Mitteln und Wirkung herausarbeiten
- Das Buch in einen größeren Kontext einordnen: Autor/Autorin, Literaturgeschichte, verwandte literarische Werke (thematisch ähnlich, vergleichbares Genre, ...)
- Ggf. weitere Quellen heranziehen (bisherige Rezensionen lesen, Texte heranziehen, die Kontextwissen bereit stellen)
- Eine Interpretation entwickeln, die aus den benannten Operationen hervorgeht
- Das Buch mit Rücksicht auf Form und Inhalt bewerten, sich eine Meinung bilden
- Die möglichen Adressaten identifizieren
- Die Merkmale einer Rezension identifizieren
- Relevante und ansprechende Aspekte, die in der Rezension präsentiert werden sollen, auswählen

Die sprachproduktiven Fähigkeiten äußern sich in folgenden Handlungen:

- Einen Text produzieren, der den Charakteristika des Genres entspricht: eine reiz-volle Einleitung schreiben, das Buch präsentieren (wichtige Aspekte der Handlung zusammenfassen, Stil und Genre charakterisieren, eine Interpretation skizzieren), Bewertung und Kontextualisierung formulieren, subjektive Wahrnehmung artikulieren
- Das passende Register wählen – mit Rücksicht auf Genre, Adressaten, Publikationsort: eher akademisch für ein Fachjournal, näher an Alltagssprache für eine Online-Plattform des Buchhandels
- Argumente in einer nachvollziehbaren Ordnung präsentieren, wichtige Aspekte in der Gestaltung hervorheben
- Den Schreibprozess beobachten und steuern, das vorläufige Produkt analysieren in Hinblick auf Adressatenbezug, Inhalt, Stil
- Das vorläufige Produkt edieren

Das Beispiel sollte die Komplexität des literarischen Diskurses deutlich machen, der häufig Rezeption, Produktion und auch Interaktion verbindet. Letzteres ließe sich im Bereich der Anschlusskommunikationen genauer nachzeichnen. In dieser Komplexität liegt auch ein Grund für die Schwierigkeit ein operationalisierbares Kompetenzmodell für den Bereich des Literarischen zu entwickeln (s. den Beitrag von Gérald Froidevaux in diesem Heft).

Bei der näheren Bestimmung derjenigen Fähigkeiten, die für das Verfassen einer Rezension aufzubringen sind, sind bereits Aspekte literarischen Wissens angesprochen worden. Diese stehen im Mittelpunkt des folgenden Abschnittes.

4. Was gehört dazu? Zum domänenspezifischen Wissen

4.1 Aspekte literarischen Wissens

Das domänenspezifische Wissen im Bereich der Literatur lässt sich nicht eindeutig bestimmen. Eine Klärung müsste zunächst festlegen, was die Domäne „Literatur“ ausmacht. Da die Auseinandersetzung mit dieser Frage aber selbst eine Problemstellung literaturwissenschaftlicher wie literaturdidaktischer Reflexion ist – mit historisch sehr unterschiedlichen Ergebnissen – ,kann auch das domänenspezifische Wissen nicht eindeutig definiert werden (zum Ganzen vgl. Pieper/Wieser [Hrsg.] 2012). Allerdings lassen sich Konstituenten angeben, die regelmäßig angesprochen werden – innerhalb des akademischen Diskurses, aber auch in Curricula. Dazu zählen etwa Gattungsbestimmungen, die Unterscheidung von Fiktion und Non-Fiktion, Konzepte von Literatur, Text und Medien und von Autor, Erzähler und Figur. Der Bereich der Rhetorik und Stilistik (Bildlichkeit, Ironie, syntaktische Figuren...) zählt ebenso dazu wie die Literaturgeschichte (Kontinuität, Bruch, Epoche). In Richtung literarische Bildung weisen Wissensbestände, die die Kenntnis beispielhafter und kanonischer Werke umfassen. Literaturtheoretisch – curricular eher im Bereich der Sekundarstufe II – zählen Konzepte wie Interpretation und Polyvalenz, Intertextualität und Intermedialität, Literatur und Interkulturalität dazu. Unter kultursoziologischer Perspektive, die hier auch angesichts der Betonung der gesellschaftlichen Verankerung des Literarischen eine Rolle spielt, kommen das literarische Feld und das literarische System mit seinen Handlungsrollen (Autor, Verleger, Kritiker, andere Mediatoren, ...) hinzu. Spezifisch für die meisten dieser Konzepte ist ihre Abhängigkeit von der jeweils gewählten Perspektive. „Interpretation“ kann aus der Perspektive der Kultur-



Edgar Allan Poe, *The Raven*, illustrated by Gustave Doré.

soziologie mit Rücksicht auf verschiedene Akteure konzeptionalisiert werden (Literaturkritik, Theateraufführung), aus der Perspektive der Hermeneutik hingegen eher in Hinblick auf den Dialog zwischen Text und Leser.

Unter literaturdidaktischer Perspektive interessiert, inwiefern das domänenspezifische Wissen für das Verstehen und Interpretieren literarischer Texte hilfreich werden kann. Offensichtlich stellt die Prozeduralisierung im Interpretationsprozess eine komplexe Anforderung dar, die häufig verfehlt wird (Winkler 2007, Köster 2003). Empirische Einsichten in den Leseprozess zeigen gleichwohl, dass einigen Wissensbeständen erhebliche Steuerungsfunktion zukommt: während eine unangemessene Genre-Zuordnung in die Irre führt, etwa wenn eine parabolische Erzählung als realistische gelesen wird, kann eine treffsichere oder flexible Anwendung von Genrewissen wegweisend sein und das Verstehen bereichern. Das Beispiel zeigt bereits, dass hier eine Abhängigkeit von der Gestalt und Komplexität des jeweiligen Textes besteht.

4.2 Textuelle Anforderungen

Folgende Aspekte textueller Komplexität können bei (schriftlichen) literarischen Texten unterschieden werden und sollten bei der didaktischen Modellierung in der Fremd-, Erst- und Zweitsprache berücksichtigt werden:³

Wortschatz: spezifisch oder ungewohnt, veraltet oder verbreitet; auch: Anteil langer Wörter (mehr als sechs Buchstaben)

Syntax: Länge und Komplexität (Hypotaxe oder Parataxe)

Textlänge (in Prosa) oder *-dichte* (in Lyrik)

Textgenre: dem gewohnten Muster entsprechend oder abweichend

Anlage des Plots bzw. der Handlungsführung: leicht oder weniger leicht nachzuvollziehen; viele Handlungsstränge oder wenige; Zahl der Charaktere, Chronologie und Explizitheitsgrad

Perspektiven: wenige klar gezeichnete; viele wenig konturierte *ästhetische Strukturen/Tropen*: Indirektheit, Bildlichkeit (Metaphern, symbolische Sprache), Ironie...

Bedeutungsebenen

Anforderungen an Vorwissen, Voraussetzungen im Bereich des Leseinteresses

Es sei festgehalten, dass textuelle Komplexität kein absolutes Maß darstellen kann: ein hohes Interesse seitens der Leserin bedingt eine entsprechend hohe Lesebereitschaft. Diese erleichtert auch die Erarbeitung solcher Texte, die im Verhältnis zu Leseerfahrungen und Fähigkeiten als besonders schwierig einzuschätzen sind. Gerade für das literarische Lesen ist dieser Aspekt bedeutsam, denn genaues und wiederholtes Lesen kann hier Bedingung der Entwicklung von Verständnis sein (vgl. Kämper-van den Boogaart/Pieper 2008).

5. Wie lassen sich sprachliche Handlungen im Literaturunterricht genauer fassen?

Im zweiten Teil des Beitrags sind Situationen der literarischen Rezeption, Produktion und Kommunikation unterschieden worden. Der Literaturunterricht schließt hier teilweise an, bringt aber auch eigene Textrezeptions- und Textpro-

duktionsformate hervor. Zu denken ist an spezifische (im internationalen Vergleich unterschiedliche) Textsorten im Curriculum (beispielsweise Inhaltsangabe, Essay, Interpretation) und Interaktionsformate (Unterrichtsgespräche: offen oder fragend-entwickelnd, Handlungsmuster wie Aufgabe Lösen und Problem Lösen). All diese Diskurstypen sind von den Bedingungen institutionellen Lernens mitbestimmt und verlangen die Entwicklung und Beherrschung diskursiver Fähigkeiten in Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Diese beziehen sich auf die Textrezeption, die literarischen Produktionen der Schülerinnen und Schüler und die literaturbezogenen Interaktionen (vgl. dazu genauer: Pieper 2011). Ein spezifischer Beitrag des Literatur- und Sprachunterrichts liegt darin, dass über die Kommunikationsorientierung hinaus der Reflexion von Text und Diskurstypen, ihres Gebrauchs und ihrer Entwicklung ein eigener Stellenwert zukommt. Zur literarischen und sprachlichen Handlungsfähigkeit gehört die Fähigkeit zur Sprach- und Literaturbetrachtung.

Die Studien der Plattform des Europarats unterscheiden zur Klärung der sprachlichen Anforderungen des Unterrichts spezifische Diskursfunktionen, denen sprachliche Handlungen zugeordnet werden. Für den Bereich der Literatur sind insbesondere von Bedeutung: *beschreiben*, *erzählen*, *erklären*, *analysieren*, *interpretieren*, *argumentieren*, *bewerten* und *zusammenfassen*. Charakteristisch für die diskursiven Formate im Mündlichen wie im Schriftlichen ist es nun, dass unterschiedliche Diskursfunktionen eine Verbindung eingehen. Für die didaktische Modellierung sollte dieser Aspekt Berücksichtigung finden: mit dem Arbeitsauftrag „Inhaltsangabe“ wird zum Beispiel in der Regel mehr verlangt als ein Zusammenfassen.

Noch einmal: Verfassen einer Rezension

Am schon im zweiten Abschnitt eingeführten Beispiel der Rezension sei dies genauer illustriert. Hier werden die Diskursfunktionen *beschreiben*, *erzählen* und *evaluieren* verbunden. Die Aufgabe kann als komplex bezeichnet werden, insofern sie Anforderungen im Lesen und Schreiben enthält und einfachere Aktivitäten (*erzählen*, *beschreiben*) mit schwierigeren (*evaluieren*) kombiniert. Die folgende Übersicht spezifiziert die Diskursfunktionen:

Beschreiben

- in Hinblick auf das Genre: ins Verhältnis zu bekannten Genres setzen, Terminologie nutzen
- in Hinblick auf den Kontext: Autor, Zeit, Übersetzer, ähnliche Werke, Verlag
- Adressaten: junge oder erwachsene Leser, männlich oder weiblich, spezifische Interessen
- Design des Buches
- Protagonisten
- wichtige Themen und Motive
- Sprache

Erzählen

Aspekte der Handlung auswählen: wer? was? wo? (mit Rücksicht auf die Adressaten)

Teile der Handlung erzählen, um den Lesereiz zu halten, meist unter Aussparung des Endes

Präsens nutzen

Bewerten

eine Meinung formulieren (Differenziertheit je nach Absicht und Publikationsort)

unter Hinweis auf den Text und den Diskurs um die Publikation herum (andere Rezensionen, literarischer Markt, ...) argumentieren
subjektive Erfahrungen artikulieren und plausibilisieren

eine Empfehlung formulieren.

Das Beispiel verdeutlicht, dass Lerner und Lernerinnen ein umfangreiches sprachliches Repertoire benötigen, um eine entsprechende Aufgabe zu bewältigen. Dieses Repertoire kann freilich auch im Rahmen der Aufgabenbearbeitung aufgebaut werden. Gerade als Lernaufgabe verlangt der Auftrag „Schreibe eine Rezension“ neben der Modellierung des Leseprozesses auch die des Schreibprozesses mit Aufmerksamkeit für die Planung, Ausführung und Überarbeitung. Die Entwicklung des sprachlichen Repertoires kann insgesamt besonders dann gefördert werden, wenn die Transferpotentiale zwischen Schulsprache und Fremdsprachen genutzt werden.

6. Fazit

Der Beitrag plädiert für einen offenen Blick auf die vielfältigen literarischen Praktiken, die im gesellschaftlichen Leben Bedeutung haben, und tritt in diesem Sinne für einen Literaturunterricht ein, der die Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Literarischen Leben heute und morgen vorbereitet und ermöglicht. Er argumentiert für eine genauere Analyse der sprachlichen Anforderungen, die der kompetente Um-

gang mit Literatur birgt. Damit soll nicht einer Auffassung von Literaturunterricht zugearbeitet werden, die der potentiellen Offenheit literarischer Kommunikation ein Korsett auszuführender Teilhandlungen gegenüber stellt. Vielmehr wird für eine Präzisierung als Grundlage einer verantwortlichen Modellierung im Unterricht geworben. Diese bewährt sich für den Unterricht in der Fremdsprache ebenso wie für den Unterricht in der Erst- und Zweitsprache. Die Strukturierung der Lehr- und Lernprozesse mit Literatur wird dann die angemessene Balance zwischen Steuerung und Öffnung im Sinne der Progression aller Schülerinnen und Schüler halten können und das Potenzial der Literatur zur Entwicklung der sprachlichen und literarischen Handlungsfähigkeit – und dies in mehr als einer Sprache – zum Tragen bringen können.

Anmerkungen

¹ Siehe die Website: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platfornintro_EN.asp?. Vgl. Babylonia 1/2011.

² Er stellt im wesentlichen eine gekürzte Fassung meiner Studie für die Plattform dar: „Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching literature (end of compulsory education). An approach with reference points“ (Pieper 2011; in englischer und französischer Sprache).

³ Hingewiesen sei hier auch auf den Lesbarkeitsindex LIX nach Björnsson, den Bamberger/Vanacek 1984 in die deutschsprachige Diskussion einbrachten und der anhand des Verhältnisses von Satz- und Wortlänge eine Skalierung vornimmt. Eine Zuordnung von Textkomplexität und Leserprofil nimmt das Projekt LIFT-2 (Literature Framework for Teachers in Secondary Education) im EU-Comenius-Programm vor, vgl. http://eacea.ec.europa.eu/llp/projects/public_parts/documents/comenius/com_mp_502357_lift2.pdf (13.7.2012). Vgl. Witte/Schram/Rijlaarsdam (2012).

Literatur

Aeby-Daghé, S. & Schneuwly, B. (2012). „De l’horrible danger de la lecture“ (Voltaire). Empirische Untersuchung der didaktischen Transposition eines Textes von Voltaire. In Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.), *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen* (pp. 15–34). Frankfurt: Lang.

Bamberger, R. & Vanacek, E. (1984). *Lesen, Verstehen, Lernen, Schreiben. Die Schwierigkeitsstufen von Texten in deutscher Sprache*. Wien: Jugend und Volk, Diesterweg, Sauerländer.

Beacco, J.-C. (2009). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education)*. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. & Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.

Christmann, U. (2010). Lesepsychologie. In Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (ed.s), *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis / W. Ulrich [ed.]) (pp. 148–200). Baltmannsweiler: Schneider.

Council of Europe, Strasbourg (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. (Cambridge University Press).

Eagleton, T. (2008). *Literary theory. An introduction*. Minnesota: Minnesota University Press.

Fleming, M. (2007). The literary canon. Implications for the teaching of language as subject. In Pieper, I. (ed.), Aase, L., Fleming, M. & Samihaian, T., *Text, literature and ‘Bildung’*. Strasbourg: Council of Europe.

Fleming, M. (2007). The use and mis-use of competence frameworks and statements with particular attention to describing achievement in literature. In *Towards a Common Framework of Reference for Languages of School Education? / Waldemar Martyniuk (Red.)* (pp. 47–59). Krakau: Universitas.

Kämper-van den Boogaart, M. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch. Sonderheft: Beiträge zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“ / M. Böhnisch (ed.)*, 46–65.

Köster, J. (2003). Die Profilierung einer Differenz. Aufgaben zum Textverstehen in Lern- und Leistungssituationen. *Deutschunterricht* 56/5, 19–25.

Pieper, I. (Hrsg.), Aase, L., Fleming, M. & Samihaian, T. (2007). *Text, literature and ‘Bildung’*. Strasbourg: Council of Europe.

Pieper, I. & Wieser, D. (Hrsg.) (2012). *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt u.a.: Peter Lang (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik 22).

Vollmer, H. J. (2009). *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching science (end of obligatory education)*. Strasbourg: Council of Europe.

(http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Prague_studies07_EN.asp#TopOfPage)

Winkler, I. (2007). Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 22, 71–88.

Witte, Th., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development. Teachers’ pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. (Special Issue, guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen), *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1–33.

Irene Pieper

ist seit 2007 Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Universität Hildesheim; Leiterin des Centrums für Bildungs- und Unterrichtsforschung (CeBU). Mitwirkung im Projekt der Language Policy Division des Europarates: Languages in/for Education/Plurilingual and Intercultural Education. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte im Bereich Lese- und literarische Sozialisation, literarische Kompetenz, integrative Deutschdidaktik, Lesedidaktik.