

Gérald Froidevaux
Basel

Vom Nutzen der Literatur für das Lernen einer Fremdsprache

La lecture de textes littéraires reste une pratique habituelle de l'enseignement secondaire, notamment gymnasial, des langues étrangères. Mais la concentration de l'apprentissage sur les compétences de communication a mis en cause, il y a longtemps déjà, la légitimité de la littérature à l'école. Est-il possible et utile d'apprendre une langue seconde avec des textes littéraires, par nature complexes et d'un accès difficile? Depuis quelques années, la didactique des langues étrangères a exploré de nombreuses voies qui permettent de tirer un profit à la fois linguistique, culturel et pédagogique du texte littéraire.

Über lange Zeit hinweg betrachtete man das Lesen von bedeutenden, kanonischen Werken der jeweiligen Literatur als ein wesentliches Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Eine Tragödie von Shakespeare oder Racine; ein Roman von Balzac oder Dickens; aber auch Hemingway und Camus galten als Höhepunkt des gymnasialen Englisch- und Französischcurriculums, das sich einem klassischen Bildungsideal verpflichtet fühlte. Einige grosse Bücher, Monumente einer Kultur, sollten gelesen, analysiert und interpretiert werden.

Die Krise des Literaturunterrichts

Vor etwa vierzig Jahren kam der fremdsprachliche Literaturunterricht in eine Krise. Man fragte sich ernsthaft, wie nützlich denn die Literatur sein konnte für das prioritäre Ziel des Fremdsprachenunterrichts, nämlich den Erwerb der Sprache. Mit den damaligen Unterrichtsformen, mit Drill und mechanischem Üben sprachlicher Strukturen, schien der Literaturunterricht unvereinbar. Dann kam die kommunikative Wende der Siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts und machte der behavioristischen Lernpsychologie den Garaus. Es ging - und geht weiterhin - um Fertigkeiten, dabei auch um Lesen und landeskundliche Kompetenzen. Auch da stand anscheinend die Literatur quer zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts, die man mit Sachtexten aus dem Alltag weitaus besser zu erreichen glaubte als mit sprachlich und inhaltlich komplexen literarischen Werken.

Wo steht heute der fremdsprachliche Literaturunterricht? Die - insbeson-

dere mündlichen - Abschlussprüfungen, vor allem Matura oder Abitur, sind weiterhin ganz oder hauptsächlich auf literarische Werke ausgerichtet; was dabei aber genau geprüft wird, ist nirgends bindend festgelegt und wohl sehr unterschiedlich. In neuen Prüfungsarten, etwa dem DELF/DALF, besitzt die Literatur nur wenig Gewicht. Im Europäischen Sprachenportfolio, das die verschiedenen Kompetenzen doch ziemlich detailliert beschreibt, nimmt das Lesen literarischer Texte einen äusserst bescheidenen Platz ein. Der ungeschriebene Schulkanon gibt noch immer denselben Werken den Vorzug, auch wenn er um Autoren und Bücher erweitert wurde, die man früher, jedenfalls in einer konservativen Sichtweise, als triviale sub- oder paraliterarische Erzeugnisse einstufte¹. Aber literarische Texte sind im heutigen Fremdsprachenunterricht sehr präsent und werden als durchaus geeignetes Mittel für den Erwerb der Sprache angesehen. Verschwunden, oder zumindest bedroht, ist lediglich der Glaube an den Bildungswert, den man der Literatur einstmals zubilligte. Verschwunden ist vielleicht auch die Absicht, mit literarischen Texten hauptsächlich Literatur zu unterrichten. Wozu also Literatur im Fremdsprachenunterricht? Literarische Texte werden im FU instrumentell verwendet, als Gelegenheiten zur Förderung der Sprach- und Diskurskompetenz. Sie erlauben es nicht nur, analytische Fähigkeiten zu entwickeln, sondern auch, mehrere sprachliche Fertigkeiten zu schulen: die Lesekompetenz, die Sprechkompetenz und wohl auch die Schreibkompetenz. Literaturunterricht ist und bleibt nach übereinstimmender Ansicht Sprachunterricht. Doch hier

werden literarische Texte oft um ihre ästhetische Eigenart verkürzt und dienen lediglich als Träger von interessanten und motivierenden Inhalten, die vor allem, und vielleicht ausschliesslich, den Anlass zur sprachlichen Interaktion, zum Gespräch bieten. Aber diese Form der Textbehandlung bleibt oft in rein subjektiven Befindlichkeitsäusserungen stecken. Man beschäftigt sich sodann mit Literatur, um die Schülerinnen und Schüler mit der Struktur literarischer Texte und den verschiedenen Textsorten vertraut machen sowie um ihnen die Fähigkeit zu vermitteln, authentische literarische Werke zu analysieren und zu interpretieren. Das Ziel ist also, den Schülern eine literarische oder vielmehr literaturkritische oder literaturwissenschaftliche Kompetenz zu vermitteln, sie mit fachlichen Begriffen und Analysemethoden vertraut zu machen.

Literarische Texte sind Kulturträger. Ihre Autoren, ihre Thematik, ihre Form, ihr historischer und gesellschaftlicher Hintergrund gehören zu einem im weiteren Sinn kultur- oder landeskundlichen Bildungsziel. Literatur ist hervorragend dazu geeignet, den Schülern Kenntnisse und Einsichten in eine fremde Kultur zu vermitteln, und zwar keineswegs nur in historisch bedeutsame, kanonisierte Monumente dieser Kultur, also die *culture savante*, sondern ebenso in die alltägliche Lebenswelt eines fremden Kulturkreises, in die *culture quotidienne*. Der Bildungswert einer solchen Lektüre hängt im wesentlichen von der Art des gelesenen Textes ab. Freilich besteht auch hier die Gefahr, dass literarische Texte um ihre spezifische Literarität und ihre ästhetische Qualität verkürzt und zu Sachtexten reduziert werden, zu reinen Informationsträgern, die im übrigen die fremde Realität nicht unmittelbar abbilden, sondern in einer indirekten, literarisch kodierten Form spiegeln.

Das kürzlich erschienene Buch von

Erwin Bernhard² hat eine vierte Funktion in Erinnerung gebracht, welche die Literatur im Kontext der Schule seit der Antike innehat: es ist der pädagogische Wert literarischer Texte, die eine zusätzliche Lebenswelt eröffnen, eine ästhetische Erfahrung vermitteln und so einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur Identitätsfindung leisten. Dieses Buch schliesst wohl an Lothar Bredellas Theorie an, wonach das Verstehen im Mittelpunkt des Literaturunterrichts steht, und damit nicht der Text selbst, sondern die Schüler, die in einem fortschreitenden, dialektischen Verstehensprozess das literarische Werk mit ihrer eigenen Lebenswelt in Beziehung bringen können³.

Literatur vermittelt also einem Fremdsprachenschüler gewiss eine Vielzahl von Fertigkeiten, Kenntnissen und Einsichten. Ihr Nutzen und ihr Bildungswert scheinen offensichtlich. Doch andererseits lässt sich in keiner der vier erwähnten Funktionen der Gebrauch literarischer Texte widerspruchlos rechtfertigen. Literaturwissenschaftliche Kompetenz ist ein Lernziel, das allenfalls im Unterricht der Erstsprache anzusiedeln ist und im Fremdsprachenunterricht höchstens in Anlehnung an diesen sinnvoll erscheint. Als Informationsträger, als Dokumente einer Kultur oder *civilisation* stehen literarische Texte in Konkurrenz zu anderen, vielleicht leichter zugänglichen und geeigneteren Materialien. Dasselbe gilt auch für die Funktion von Literatur als Lese-, Gesprächs- oder Schreibenanlass, wozu die in der Regel grössere Komplexität von literarischen Texten sich als hinderlich erweist. Schliesslich muss man sich auch fragen, inwiefern die Persönlichkeitsbildung gerade im Fremdsprachenunterricht eine derart wichtige Stellung innehaben soll.

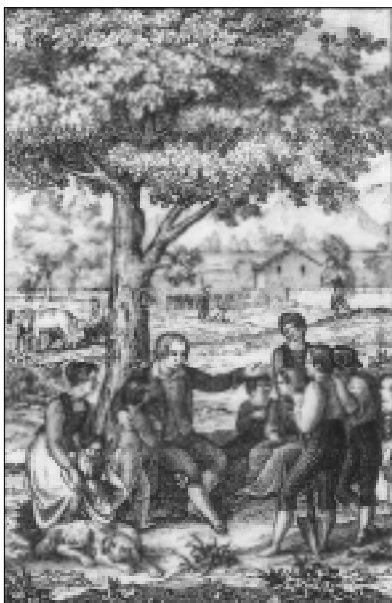
Zur Didaktik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts

Literarische Texte sind, vor allem in der gymnasialen Sekundarstufe II, ein fester Bestandteil des heutigen Fremdsprachenunterrichts, aber die Selbstverständlichkeit, mit der sie ihren Platz im Lehrplan und in der Praxis halten, ist nicht unproblematisch. Die Teilziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind nicht unmittelbar einleuchtend. Die Literatur im Fremdsprachenunterricht geniesst keine unbefragte Legitimität mehr.

Die Didaktik des fremdsprachlichen Literaturunterrichts hat sich lange damit begnügt, universitäre Konzepte und Methoden in stufengerechter Vereinfachung auf die Schule zu übertragen. Im Anschluss an die Rezeptionsästhetik, die seit den Siebziger Jahren die universitäre literaturwissenschaftliche Diskussion mitbestimmt, entwickelte auch die Fachdidaktik neue Ansätze, zu dem Zeitpunkt also, als der Literaturunterricht erstmals in die Legitimationskrise geriet.

Vereinfachend kann man heute zwei Positionen unterscheiden, eine textorientierte und eine leserorientierte, die man gelegentlich polemisch als konservativ bzw. progressiv bezeichnet. Der textorientierte Ansatz geht von einer objektiven, apriorischen Bedeutung des Textes aus, die durch eine formale und stilistische Analyse erschlossen werden kann und die Schülerinnen und Schüler zu einer richtigen Interpretation führen soll. Das Ziel wird meist in einem dreistufigen Vorgehen erreicht, der die klassische Form einer lehrergeleiteten Lektürekation prägt: der Texterschliessung, also dem Zusammentragen und Erklären bzw. Wiedergeben der Bedeutungselemente eines Texts folgt eine Phase der Analyse und Interpretation dieses Materials und schliesslich die persönlichen Bewertung und Stellungnahme. Diese Vorgehensweise wird in der Fachdidaktik häufig beschrieben und

erscheint ebenso in Lehrplänen und “Richtlinien” des Fremdsprachenunterrichts⁴ wie auch in den Handlungsanleitungen von Schulausgaben. In der fachdidaktischen Diskussion wird der Praxis oftmals vorgeworfen, dieser klassischen Methode den fast ausschliesslichen Vorzug zu geben, freilich ohne es durch umfassende, valide Untersuchungen zu belegen. Der leserorientierte Ansatz geht von der Reaktion der Schüler-Leser aus und stellt diese in den Vordergrund einer Interpretation des Texts. Gemäss einem hermeneutischen oder rezeptionsästhetischen Vorgehen entsteht die Bedeutung eines literarischen Textes, der von Natur aus offen und undeterminiert ist, erst durch die Lektüre, und lässt damit mehrere gleichwertige Interpretationen zu. Lesen wird als Interaktion zwischen Text und Leser aufgefasst und lädt nicht nur zu spontanen und auch affektiven Äusserungen ein, sondern erfordert die Aktivierung einer Erwartungshaltung, eines Vorwissens oder einer kreativen Antizipation, also eine dem eigentlichen Lesen vorgelagerte Tätigkeit. Der Literaturunterricht steht



Manuale “Trattenimento di lettura pei fanciulli di campagna”, 1836.

hier unter dem Gebot des kommunikativen Handelns und gibt dem Schüler im Prozess der Texterschliessung eine aktive, selbstbestimmte Rolle. Erst vor ungefähr zwanzig Jahren setzte, im Zusammenhang mit der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik einerseits und den Grundsätzen des kommunikativen Sprachunterrichts andererseits, eine umfassende didaktische Diskussion über Literatur im Fremdsprachenunterricht ein. Man kann feststellen, dass sich heute, über die Unterschiede der diversen Standpunkte hinweg, die leserorientierte Textbehandlung grundsätzlich durchgesetzt hat. Das belegen zwei im Abstand von knapp zehn Jahren erschienene Aufsatzsammlungen. Der Band von 1990, *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*⁵, hielt ein Plädoyer für den Literaturunterricht in der Fremdsprache und zeigte neue Wege und Mittel der Literaturdidaktik auf. Das Schlagwort dazu kam aus dem Bereich der Englisch-Didaktik: nicht *criticism*, sondern *response* sollte im Vordergrund des fremdsprachlichen Literaturunterrichts stehen. 1997, also sieben Jahre später, wurde ein anderer Band zum selben Thema veröffentlicht: *Literaturdidaktik konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*⁶. In ebenso interessanten Beiträgen, vor allem zum Englischunterricht, tauchen hier die fast gleichen Aussagen und vergleichbare didaktische Vorschläge auf. Diese Übereinstimmung beweist, dass die Vorstellung eines apriorischen, objektiven Sinns des literarischen Textes, den die korrekte Analyse entdecken soll, einer Konzeption gewichen ist, wonach ein literarischer Text nicht eine immanente Bedeutung besitzt, sondern erst durch den Prozess des Lesens aktualisiert und auf eine oder mehrere Bedeutungen festgelegt wird. Die formale und stilistische Behandlung des literarischen Textes ist einer schülerzentrierten oder inter-

aktionistischen Lektüre gewichen. Ein Text, vor allem ein literarischer, fiktionaler, hat gewiss einen verbindlichen Inhalt, aber auch eine komplexe, leserabhängige und multiple Bedeutung, die zu verstehen das Ziel der Lektüre und des Literaturunterrichts ist.

Literaturunterricht und Lesekompetenz

Zwei Auswirkungen dieser neuen Ausrichtung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts sind hier besonders erwähnenswert. Leserorientierter Literaturunterricht setzt zunächst eine hohe Lesekompetenz der Schülerinnen und Schüler voraus. Wie lässt sich ein komplexer authentischer Text in einer Fremdsprache bewältigen? Im auf Mündlichkeit fokussierten kommunikativen Sprachunterricht schien man den dritten *skill*, die Lesefertigkeit, vergessen zu haben. In rascher Folge entstanden mehrere grundlegende, auf lernpsychologischen Erkenntnissen aufbauende Studien zur Lesefertigkeit, die auch praktische Übungsstrategien vorschlugen⁷. Diese Anleitungen arbeiten vorwiegend mit Sachtexten und Dokumenten aus dem Alltag; es gibt aber auch spezifische Formen der Leseschulung für literarische, insbesondere erzählende Texte. Francine Cicurel⁸ etwa schlägt hierzu einen “*itinéraire de lecture*” vor, der die Schulung von elementaren Lesetechniken zur entdeckenden Analyse literarischer Strukturmerkmale erweitert. Schülerinnen und Schüler lernen, die Konstituenten eines literarischen Textes zu erkennen und für ihr Verständnis des Textes nutzbar zu machen, wie Personenbeschreibung, Aufbau eines Handlungsschemas, Abfolge von narrativen, expositorischen und dialogischen Textteilen. Eine zweite Auswirkung der neuen Literaturdidaktik besteht im häufig geäusserten Vorwurf, der Verzicht auf die formale Erarbeitung des Textes

und das Erschliessen der objektiven Bedeutung würde die Literatur entwerten. Literarische Texte seien zwar nicht aus dem Klassenzimmer verschwunden, aber erzeugten kaum mehr als subjektive Einschätzungen und Wertaussagen. Statt wie bis anhin die Schüler zu überfordern, würde im Literaturunterricht der Text unterfordert und das Aussagepotential der Literatur verkannt. Lernen sollten die Schülerinnen und Schüler vor allem Reden, Lesen, Zuhören und auch Schreiben, aber der Text selbst sei in seiner Beliebbarkeit austauschbar mit anderen, literarischen und nicht-literarischen Texten, oder eventuell überhaupt mit anderen Inhalten und Medien, mit Bildern, Filmen, und anderen Stimuli.

Literatur für Leser

Doch die Literaturdidaktik hat aufgezeigt, dass eine leserorientierte Textbehandlung durchaus spontane, emotionale Schülerreaktionen ernst nehmen kann, ohne die spezifische Wirkungsweise und Literarität des Textes zu unterschlagen. Lothar Bredellas Buch⁹ betonte schon vor über zwanzig Jahren nicht nur die Wichtigkeit des Verstehens eines literarischen Texts, sondern auch die zweifache Bedeutung von "Sinn" in Bezug auf einen Text, indem er die semantische bzw. literarische Bedeutung unterscheidet vom existentiellen Sinn, den ein literarischer Text für einen Leser haben kann. In provokativer und amüsanter Weise hat Daniel Pennac diese Position radikalisiert und den persönlichen Gebrauchswert der Literatur zum Massstab der erfolgreichen Lektüre gemacht und zur Notwendigkeit für das Überleben des Lesens überhaupt erklärt: er plädiert für das absolute und uneingeschränkte Recht der Leserinnen und Leser, mit einem Text anzustellen, was immer sie wollen und für sinnvoll erachten¹⁰. Die objektive Bedeutung eines literarischen

Textes tritt damit gänzlich hinter die Lust am Lesen, hinter das *plaisir du texte*, zurück¹¹.

Mit der Ausrichtung auf die Schüler als autonome und gleichberechtigte Leser geht ein Appell an die selbstbestimmte Lektüre und folglich an die Kreativität des Lesers und der Leserin einher. Diese hat pointiert schon Harald Weinrich gefordert, der im literarischen Text das geeignetste Medium sieht, um den Fremdsprachenunterricht interessant und damit sowohl für den Spracherwerb als auch für die Persönlichkeitsbildung wirksam zu machen. Literatur sei das Mittel, das aus der Falle des Sprachunterrichts hinausführe, jenem Dilemma nämlich, dass der Sprachunterricht, auf die Form und die wünschbare Korrektheit der Sprache fokussiert, zur inhaltslosen Trockenübung werde, während er andererseits, ganz auf interessante und motivierende Themen ausgerichtet, die Aufmerksamkeit für die Sprache und damit den gezielten Spracherwerb aus dem Auge verliere. Der Sprachunterricht stecke in der Klemme zwischen den Wörtern und den Sachen; ihm drohe entweder die Langeweile des mechanischen Übens oder aber die inhaltliche Belanglosigkeit. Den Ausweg sieht Weinrich nun eben in der Ausrichtung des Sprachunterrichts auf literarische Texte, die dank ihrer charakteristischen Unterdetermination "zu denken übrig lassen, Unbestimmtheiten, Leerstellen, Löcher im Text lassen"¹². Sie können den Sprachunterricht in eine "spielende Bewegung" versetzen, womit Weinrich die Interaktion zwischen Leser und Text versteht, also eine Lektüre, die eine kreative und sinnstiftende Mitarbeit des Lesers ebenso verlangt wie die genaue Erfassung des Texts.

Damit kehrt die ästhetische Funktion der Sprache zurück, also die Literarität oder Poetizität des literarischen Textes, dessen Erschließung aber nicht so sehr analytische Fähigkeiten und ein literaturwissenschaftliches Instru-

mentarium erfordert als vielmehr die Phantasie und die Kreativität des Lesers. Der Fremdsprachenunterricht profitiert so, statt sich davor zu fürchten, von der natürlichen Fremdheit und Schwierigkeit literarischer Texte, indem gerade diese Fremdheit als künstlerisches Mittel der Literatur erkannt und für den Unterricht nutzbar gemacht wird. Diese "Hermeneutik der Fremdheit" verleiht, schreibt Weinrich vielleicht etwas idealistisch, dem Fremdsprachenunterricht eine ästhetische Dimension; jedenfalls fördert sie sowohl den Spracherwerb als auch (inter)kulturelle Einsichten und damit wesentliche Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts.

Auf dieser Basis scheint sich der didaktische Konsens im Bereich des fremdsprachlichen Literaturunterrichts etabliert zu haben. Der Zugang zum Text soll über die spontane Kreativität des Schüler-Lesers erfolgen, die dann, in einem folgenden Schritt, auf die objektiven Gegebenheiten des Textes zurückgeführt und daran gemessen werden soll. Das gewährleistet eine auf die Sinnggebung der Leserin oder des Lesers zugeschnittene und zugleich textgetreue Interpretation, also eine Verbindung von emotionaler, emphatischer Reaktion und kognitiver, rationaler Textanalyse. Es führt auch zu der grossen Entfaltung spielerischer Zugänge zu literarischen Texten, die man heute in fremdsprachlichen Literaturlektionen beobachtet und in den Arbeitsanleitungen von neueren Schulausgaben literarischer Texte findet. Für die *pre-reading activities* gibt es mittlerweile viele didaktische Ideen und Vorschläge; sie rufen aber auch Skepsis und Ablehnung hervor¹³.

Allein: so neu ist dieser Weg nicht. Schon 1971 demonstrierte Michel Benamou in seinem von Französischlehrern wohlbekanntem Buch solche Verfahren, die von der je spezifischen sprachlichen und literarischen Struktur des Textes ausgehen und diese, in einer kreativen Vorwegnahme oder

Verlängerung, didaktisch entdecken lassen¹⁴. Noch vor dem Durchbruch der Rezeptionsästhetik zeigte so Benamou, welches didaktische Potential in den Leerstellen und Normabweichungen eines literarischen Texts steckt und wie sehr auch das literarische Verstehen von einem spielerischen Zugang zum Text abhängen kann. Auf eine solche stilistische und strukturelle Auslotung des literarischen Texts kann heute mit Gewinn zurückgegriffen werden, wie

die beiden zu Beginn erwähnten Aufsatzsammlungen sowie die zahlreichen Beiträge zur Literatur in den - vor allem deutschen - Zeitschriften beweisen¹⁵.

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik orientiert sich heute stark an der Problematik der interkulturellen Vermittlung und des "Fremdverstehens", die in Deutschland einen Schwerpunkt der didaktischen Diskussion bildet¹⁶. In England und Frankreich beschäftigt man sich seit einiger Zeit ver-

mehrt mit den literarisch bedeutsamen Autoren, die englisch bzw. französisch schreiben, aber nicht aus dem Kerngebiet der jeweiligen Sprache stammen und so zwangsläufig die herkömmliche Vorstellung der Nationalliteratur in Frage stellen. *Le Français dans le monde* etwa stellt seit einigen Jahren in jeder Nummer Werke frankophoner Schriftsteller vor, jedoch meistens ohne auf die didaktischen Probleme einzugehen, die solche Texte für Fremdsprachenlerner aufwerfen können. Jedenfalls verstärkt diese Tendenz den interaktiven Ansatz in der heutigen fremdsprachlichen Literaturdidaktik und ihre Ausrichtung auf das Verstehen des literarischen Textes als Zusammenspiel von textgelenkter und leserorientierter Lektüre. Literatur, die grundsätzlich eine sekundäre Lebenserfahrung vermittelt und zum Perspektivenwechsel anregt, erweist sich als überaus geeigneter Zugang zur interkulturellen Vermittlung. Auch thematisieren viele anglophone und frankophone Autoren die Fremdheitserfahrung direkt und schildern in ihren Büchern die Konfrontation und die Übergänge zwischen verschiedenen Kulturen. So erleben die Protagonisten exemplarisch den kulturellen Perspektivenwechsel, den ein fremdsprachiger Leser im Prinzip bei jedem literarischen Werk vollziehen muss. Die Lektüre solcher Werke erlaubt auch eine methodische Vielfalt und vor allem die Verknüpfung von emotionaler, kreativer Textarbeit und kognitiver Textanalyse, also eine Verbindung zwischen den zwei Grundpositionen der Literaturdidaktik.



L'istitutore del villaggio (XVIII sec.).

Literatur und Schülerautonomie

Kann der klassische, kultur- und bildungsorientierte Literaturunterricht, der sich offenbar als resistent erweist, neu belebt und begründet werden, ohne in die ausgetretenen Wege der ehemaligen "Landeskunde"

zu münden? Die Hinwendung zum Schüler-Leser, der Einbezug seines Verstehensprozesses und seiner eigenen Weise, dem Text einen Sinn zu geben, hängt auch mit der weitreichenden pädagogischen und didaktischen Entwicklung der letzten Jahre zusammen. In allen Bereichen der Schulpädagogik rückt die Lerner-Autonomie zunehmend in den Mittelpunkt des schulischen Lehren und Lernens. Im Fremdsprachenunterricht hat diese Tendenz einen weiteren Schub der Inhaltsorientierung ausgelöst und neue Lernformen ins Blickfeld gerückt. Der immersive Sachunterricht in der Fremdsprache ist dabei, sich auf allen Stufen und Schultypen durchzusetzen. Projektarbeit, interdisziplinäre Lernformen, der Einbezug von Austausch- Erfahrungen, Prozess- und Problemorientierung etablieren sich zusehends in der Praxis des heutigen Fremdsprachenunterrichts. Gerade hier scheint die Literatur hervorragend als Lerngegenstand geeignet. Ein literarisches Werk gibt dem Sprachunterricht einen Inhalt, und zwar nicht einen beliebigen, sondern einen differenzierten, kontextuell präzisen und kulturell weitläufigen Inhalt. Ein Roman, ein Theaterstück, selbst eine kurze Novelle, bringen eine ganze Welt in die vom Realitätschwund bedrohte Atmosphäre des Fremdsprachenunterrichts hinein. Was man sich vom immersiven Sachunterricht in der Fremdsprache erhofft, dass nämlich ansprechende Inhalte das Interesse der Schüler für die Fremdsprache steigern, gilt auch für ein literarisches Werk. Gibt es im übrigen eine sinnvollere Projektarbeit als die Lektüre eines anspruchsvollen Buchs, das zwar von jedem Leser weitgehend allein gelesen wird, dessen Verständnis aber eine umfassende und zielgerichtete Interaktion mit anderen Lesern erfordert und veranlasst? In jedem literarisches Werk steckt eine derartige Fülle von Informationen und Querverweisen, dass es die Grenzen des Fremdsprachen-

unterrichts sprengt und naturgemäss nach übergreifender, interdisziplinärer Diskussion verlangt. Gewiss lernen Schüler bei der Behandlung literarischer Texte in der Form exemplarischer Lesestücken die Bedeutung eines fremdsprachlichen Texts zu konstruieren und ihre Interpretation am Text selbst zu verifizieren, was die Sprachkompetenz und eine literarische Kompetenz gleicherweise fördert. Aber jenseits dieser Form des Literaturunterrichts gibt es auch Grund zur Lektüre eines umfassender literarischer Werke, zur Anleitung oder Begleitung einer autonomen und projekthaften Lektüre, die kulturelle Vermittlung mit Persönlichkeitsbildung verknüpfen kann.

Anmerkungen

¹ Vgl. WELLER, Franz Rudolf (2000): *Literatur im Französischunterricht heute*, in: *Französisch heute* 31/2, 2000, p. 138-159.

² ERWIN, Bernhard (1999): *Lesen und Identität. Eine Untersuchung zur Rezeption von Erzähltexten an der Mittelschule*. Zug, Klett und Balmer.

³ BREDELLA, Lothar (1980): *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, Kohlhammer.

⁴ Wie Norbert BENZ es für die Richtlinien der deutschen Bundesländer nachweist; cf. *Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht*. Tübingen, Gunter Narr, 1990.

⁵ FRICKE, Dietmar / GLAAP, Albert-Rainer, Hg. (1990): *Literatur im Fremdsprachenunterricht - Fremdsprache im Literaturunterricht*. Frankfurt, Diesterweg (Schule und Forschung).

⁶ JARFE Günther, Hg. (1997): *Literaturdidaktik - konkret. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Literaturunterrichts*. Heidelberg, C. Winter (Anglistik und Englischunterricht, 61).

⁷ GRELLET, Françoise (1981): *Developing Reading Skills. A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge, Cambridge University Press; NUTTALL, Christine (1982): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London, Pergamon Press; STIEFENHÖFER, Helmut (1986): *Lesen als Handlung. Didaktisch-methodische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit*. Weinheim/Basel, Beltz.

⁸ CICUREL, Francine (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris, Hachette, Coll. "Autoformation", p. 135 ss.

⁹ BREDELLA, Lothar (2002): *Das Verstehen*

literarischer Texte, cit.; s. auch: *Wie sollen wir literarische Texte lesen? Überlegungen zum 'guten Leser'*, in: *Literarisches und interkulturelles Verstehen*, Tübingen, Narr, p. 34-79.

¹⁰ PENNAC, Daniel (1992): *Comme un roman*. Paris, Gallimard; insbesondere die zehn "droits imprescriptibles du lecteur", p. 145 ss.

¹¹ BARTHES, Roland (1973): *Le Plaisir du texte*. Paris, Seuil.

¹² WEINRICH, Harald (1985): *Von der Lange-weile des Sprachunterrichts*, in: *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart, DVA, , p. 221-245; zit. p. 233. Vgl. auch: *Literatur im Fremdsprachenunterricht - ja, aber mit Phantasie*, id., p. 246-264; *Eloge de la lenteur*, in: *Le Français dans le monde* No. 303, mars-avril 1999, p. 27-29.

¹³ Diese diskutiert etwa HINZ, Klaus (2002): *Für und Wider pre-reading activities im fremdsprachlichen Unterricht*, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4, 2002, p. 348-353.

¹⁴ BENAMOU, Michel (1971): *Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*. Paris, Hachette/Larousse, Coll. "Le Français dans le monde/BELC".

¹⁵ Die englische Fremdsprachendidaktik interessiert sich anscheinend mehr für die Problematik des Lesens und der Leseschulung als für die Behandlung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. In Frankreich bleibt die Literaturdidaktik des *Français langue étrangère* stark mit der traditionellen analytischen Methodologie der *explication de texte* verknüpft.

¹⁶ Vgl. die Nummer 53 von "Der fremdsprachliche Unterricht Englisch" 5/2001, insbesondere: NÜNNING, Ansgar: *Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis*, p. 4-9.

Gérald Froidevaux

Prof. Dr. phil., unterrichtet Französisch am Gymnasium Oberwil/BL und Französisch-Didaktik am Pädagogischen Institut Basel (HPSABB) sowie französische Literatur an der Universität Basel. Publikationen über C.F. Ramuz, Baudelaire, die zeitgenössische Literatur der Westschweiz und Literaturdidaktik.