

EWA TURKOWSKA

**LITERATURVERMITTLUNG IN DER
DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG.**

PRAXIS UND THEORIE.

Mojemu Mężowi

Recenzent: dr hab. Halina Stasiak, Profesor Uniwersytetu Gdańskiego

Zamówienia na sprzedaż wysyłkową przyjmuje księgarnia internetowa
Wydawnictwa Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu
Badawczego e-mail: kontakt@wydawnictwo-itee.radom.pl; tel. (48) 364 47 69
fax (48) 364 47 49

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji –
Państwowy Instytut Badawczy
Ewa Turkowska 2006

ISBN 83-7204-544-5

*Wynagrodzenie autorskie zostało w całości sfinansowane przez Stowarzyszenie
Zbiorowego Zrządzania Prawami Autorskimi Twórców Dzieł Naukowych i
Technicznych KOPIPOL z siedzibą w Kielcach z opłat uzyskanych na podstawie art. 20
i 21 ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych*

Opracowanie wydawnicze: Marcin Olifirowicz (red. prowadzący),
Joanna Fundowicz, Bożena Mazur

Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/ 10. 26-600 Radom, tel. 36 442 41, fax 36 447 65
e-mail: instytut@itee.radom.pl, <http://www.itee.radom.pl>
ITEE 1585

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Ziele und Aufbau der Arbeit	7
1. Das Wesen der Literaturdidaktik	11
1.1. Gegenstand der Literaturdidaktik	
1.1.1. Pluralität der Literaturdidaktik	
1.1.2. Literaturdidaktik – eine reine und angewandte Wissenschaft	
1.1.3. Literaturdidaktik – eine Integrationswissenschaft	
1.1.4. Verhältnis zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft	
1.1.5. Literaturdidaktik – eine praxeologische Wissenschaft	
1.2. Literaturdidaktik unter fremdsprachlichen Bedingungen	
1.2.1. Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik	
1.2.2. Entwicklung der Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik in Polen	
1.2.3. Didaktik der fremdsprachigen Literatur	
1.3. Literaturdidaktische Spezifik des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrrerausbildung	
2. Auffassungen von Literaturvermittlung in der Deutschlehrrerausbildung	29
2.1. Der Weg zur Entstehung der berufsorientierten Konzeption der Literaturvermittlung	29
2.2. Das Konzept der fachorientierten Literaturvermittlung	33
2.3. Diskussion um das curriculare Konzept in den Jahren 1995-97	36
2.4. Kritik des Teilcurriculums Literatur 1995	
2.4.1. Lehrziele	
2.4.2. Lehrinhalte	
2.4.3. Das Prinzip der Fächerintegration	
2.4.4. Das Prinzip der Prozessorientiertheit (Orientierung am Leseprozess)	
3. Die Praxis des Literaturunterrichts im Licht der Umfrage „Literaturvermittlung in der Deutschlehrrerausbildung“	49
3.1. Umfrage	
3.2. Schlussfolgerungen über die didaktische Qualität des Literaturunterrichts und die daraus resultierenden Aufgaben der Literaturdidaktik	

- 4. Theoretische Grundlagen der neuen Konzeption der Literaturvermittlung 57**
- 4.1. Allgemeindidaktik
 4.1.1. Die Vielseitige Bildung als Voraussetzung der Handlungsorientierung
- 4.2. Der Handlungsorientierte Unterricht in der Allgemeindidaktik
 4.2.1. Tradition und Begriff der Handlung
 4.2.2. Das Wesen des Handlungsorientierten Unterrichts
 4.2.3. Neurophysiologie und Lernpsychologie als Grundlagen des Handlungsorientierten Unterrichts
- 4.3. Literaturwissenschaftliche Positionen und ihre Konsequenzen für die Literaturdidaktik
 4.3.1. Rezeptionsästhetik
 4.3.2. Poststrukturalismus
- 4.4. Literaturdidaktik
- 4.5. Der Handlungsorientierte Unterricht in der Literaturdidaktik 82
 4.5.1. Der Handlungs- und Produktionsorientierte Literaturunterricht als literaturdidaktisches Konzept
 4.5.2. Didaktische Legitimation des Handlungsorientierten Literaturunterrichts
- 5. Lehrziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung 91**
- 5.1. Begriffliches
- 5.2. Lehrziele und Probleme der Lehrzielsetzung in der Literaturdidaktik 96
 5.2.1. Zweckmäßigkeit der Lehrzielformulierung
 5.2.2. Lehrzieloperationalisierung.
 5.2.3. Lehrzieldimensionen 98
 5.2.4. Erstellung von Lehrzielen
- 5.3. Lehrzielbestimmung für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung
 5.3.1. Faktoren der Lehrzielbestimmung
 5.3.2. Leitziele 105
 5.3.3. Richtziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung
 5.3.4. Kompetenzen und Grobziele
- 6. Inhalte des Literaturlehrgangs 121**
- 6.1. Allgemeindidaktische Erkenntnisse. Wissenschaftsorientierung der Lehrinhalte
- 6.2. Lehrinhalte in der Literaturdidaktik: Kanonproblematik, Literaturgeschichte
- 6.3. Inhalte des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung
 6.3.1. Allgemeindidaktische Prinzipien
 6.3.2. Literaturgeschichte und Kanonproblematik
- 7. Methoden der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung 143**
- 7.1. Begriffsklärung
- 7.2. Methodenfrage in der Literaturdidaktik
 7.2.1. Methoden der Allgemeindidaktik und autonome Methoden der Literaturdidaktik
 7.2.2. Methodenfrage und Probleme der Interpretation und des Textverstehens
 7.2.3. Tradition der handlungsorientierten Methoden in der Literaturdidaktik
 7.2.4. Handlungsmuster des kreativen Schreibens 159

- 7.2.5. Szenisches Darstellen (Szenische Interpretation)
- 7.2.6. Handlungsorientierte Methoden und Inszenierung des literaturgeschichtlichen Stoffes 168
- 7.3. Handlungsorientierte Methoden im Literaturunterricht in der Deutschlehrausbildung 172
 - 7.3.1. Handlungsorientierte Methoden der Textanalyse und Interpretation
 - 7.3.2. Handlungsorientierte Inszenierung des literaturgeschichtlichen Stoffes 177
 - 7.3.3. Handlungsorientierte Methoden in der Deutschlehrausbildung im Für und Wider
- 7.4. Unterrichtsphasen 183
 - 7.4.1. Unterrichtsphasen in der Allgemeindidaktik
 - 7.4.2. Der methodische Gang des Literaturunterrichts
- 8. Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung als ein fächerübergreifender Lehrgang**
- 8.1. Integration der DaF-Didaktik-Methodik in den Literaturlehrgang
- 8.2. Integration der Sprachpraxis in den Literaturlehrgang
- 8.3. Entwicklung der Lehrkompetenz in einem fächerübergreifenden Lehrgang: der Kurs „Kinder- und Jugendliteratur“ 206
 - 8.3.1. Gestaltung des Faches „Kinder- und Jugendliteratur“
 - 8.3.2. Die Radomer Variante des Faches „Kinder- und Jugendliteratur“
 - 8.3.3. Bedeutung des Lehrgangs „Kinder- und Jugendliteratur“ für die Deutschlehrausbildung und Fremdsprachendidaktik in Polen
- 9. Fazit 215**
- 10. Anhang 217**
- 10.1. Deutschsprachige Literatur. Lehrinhalte für das 2. Studienjahr
- 10.2. Deutschsprachige Literatur. Lehrinhalte für das 3. Studienjahr
- 10.3. Interview mit Harry Haller
- 10.4. Proust-Fragebogen 1
- 10.5. Proust-Fragebogen 2
- 10.6. Semesterarbeit. Hinweise zur Anfertigung
- 10.7. „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ von G. Keller. Rollenspiel
- 10.8. Althochdeutsche und mittelhochdeutsche Literatur. Aufgaben zum kreativen Schreiben
- 10.9. Prosa des konsequenten Naturalismus
- 10.10. Lernzirkel Spätmittelalter
- 10.11. Wiederholung an Stationen. Tipps zur Vorbereitung der Übungen
- 10.12. Humanismus-Cluster
- 10.13. Barock-Blume
- 10.14. Literaturschlange
- 10.15. Quiz. Raster zur Fragenbildung
- 10.16. Leben und Schaffen eines Schriftstellers. Präsentation mit Visualisierung und Begleitaufgaben
- 10.17. Programm des Kurses „Arbeit mit literarischen Texten“

im Deutschunterricht“
10.18. Kurs „Kinder- und Jugendliteratur“. Stoffverteilung

Bibliographie 255

Vorwort: Ziele und Aufbau der Arbeit

Die Notwendigkeit, sich mit der Stellung von Literatur als einem Fach in der Deutschlehrrausbildung auseinander zu setzen, resultiert aus der Praxis des Literaturunterrichts in der Deutschlehrrausbildung.

Literatur hatte in Polen immer einen etablierten Platz als ein Fach in der Ausbildung der Deutschlehrer. Das Profil des Literaturkurses an der pädagogischen Fakultät war jedoch diesem im philologisch orientierten Germanistikstudium an der Universität gleich. In beiden Fällen betrachtete man Literatur als einen Teil der philologischen Bildung, ohne den direkten Bezug zur künftigen Praxis des Deutschlehrerberufes herzustellen.

Die Entstehung der fachorientierten Einrichtungen für Deutschlehrrausbildung gab einen Impuls für die Schaffung eines alternativen didaktischen Modells des Literaturunterrichts. Das erste Konzept eines berufsorientierten Literaturkurses in der Deutschlehrrausbildung (Stasiak 1995) setzte sich in der Unterrichtspraxis nicht durch (vgl. Kap. 2.3.). Die vielseitige Reflexion über die Theorie und Praxis der literarischen Bildung der künftigen Deutschlehrer bleibt deswegen eine immer aktuelle Aufgabe, die diese Arbeit erfüllen will.

Ein weiterer Grund für die Beschäftigung mit dieser Thematik ist ein großes Bedürfnis nach einer eingehenden Auseinandersetzung mit der Zielsetzung und der inhaltlich-methodischen Gestaltung des Literaturlehrgangs. Dieser Wunsch kommt in der im Kapitel 3 besprochenen Umfrage deutlich zum Vorschein, er wurde auch an zahlreichen Fortbildungsseminaren zur Literatur und Literaturdidaktik, die von den Goethe Instituten in Warszawa und Kraków organisiert waren, mehrmals geäußert (vgl. Turkowska 2000).

Das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, eine Konzeption des Literaturkurses für die Deutschlehrrausbildung zu erarbeiten, die die traditionelle neuphilologische Auffassung der Literaturvermittlung mit den Anforderungen vereinigt, die gegenwärtig an künftige Deutschlehrer gestellt werden. Sie richtet sich an Literaturlehrende an Institutionen der Deutschlehrrausbildung, die ihren Literaturunterricht um Erkenntnisse der gegenwärtigen Literaturdidaktik bereichern möchten.

Die Arbeit ist zugleich ein Versuch, eine Didaktik der deutschen Literatur in der berufsorientierten Deutschlehrrausbildung im Rahmen der polnischen Germanistik (Literaturdidaktik) zu entwickeln.

Das Konzept ist aus der Praxis des Literaturunterrichts im Fremdsprachenkolleg entstanden und beinhaltet deswegen zahlreiche Anspielungen auf die Besonderheiten dieser Bildungseinrichtung. Es ist in erster Linie für berufsorientierte Institutionen der Deutschlehrausbildung, wie Fremdsprachenkollegs (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, NKJO) und Fachhochschulen (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, PWSZ) oder Pädagogische Hochschulen (Wyższa Szkoła Pedagogiczna, WSP) bestimmt. Wünschenswert wäre jedoch auch der Einzug der präsentierten Konzeption an universitäre Germanistiken, wo Deutschlehrer sehr theoretisch ausgebildet werden.

Die Arbeit beginnt mit einer Einleitung über das Wesen der Literaturdidaktik (Kap. 1.). Der Aufbau der Arbeit richtet sich nach der Struktur der Disziplin. Literaturdidaktik hat ihren deskriptiven und normativen Aspekt. Der deskriptive Aspekt wird in Kapiteln 2 und 3 berücksichtigt. Hier werden die bisherigen Konzepte der Literaturvermittlung und die gegenwärtige Praxis des fremdsprachigen Literaturunterrichts in Polen dargestellt.

In den Kapiteln 4-8 wird eine Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung entwickelt. Dieser Teil beginnt mit der Festlegung der theoretischen Grundlagen und Ausgangspositionen (Kap. 4) für die Überlegungen zur Zielsetzung, Inhaltsbestimmung und methodischen Gestaltung des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung. Diese folgen jeweils in den Kapiteln 5, 6, und 7. Der Schwerpunkt der präsentierten Konzeption liegt in der Darstellung der Methoden des Literaturlehrgangs (Kap. 7). Die einzelnen Kapitel beginnen mit der Schilderung der theoretischen Diskussion in der Literaturdidaktik um die dargestellte Problematik und münden in die praktischen Vorschläge für die Gestaltung des Literaturlehrgangs. Auf diese Weise wird in der Arbeit der Bezug zwischen Theorie und Praxis der Literaturdidaktik hergestellt. Die Arbeit berücksichtigt dank dessen gleichermaßen den theoretischen und praktischen Aspekt der Literaturdidaktik, die zugleich eine reine und angewandte Wissenschaft ist. Im Kapitel 8 wird das Problem der Integration von Literatur, Didaktik/Methodik DaF und Sprachpraxis besprochen. Im Anhang (10) befinden sich praktische Beispiele für den Einsatz der im Kapitel 7 präsentierten Methoden im Literaturunterricht, Übungen und Lehrpläne. Damit ist der Anhang der integrale Teil und die praxisbezogene Fortsetzung von Kapitel 7.

Unter dem Begriff „literaturdidaktische Konzeption“ wird ein Modell der Vermittlung von Literatur im Rahmen einer methodischen Großform (hier eines Studienlehrgangs) verstanden, in dem von bestimmten didaktischen und literaturwissenschaftlichen Positionen ausgehend grundlegende literaturdidaktische Entscheidungsfelder – Ziele der literarischen Bildung, Inhalte und Methoden des Lehrgangs unter Berücksichtigung der äußeren, gesellschaftlichen, und inneren, schultypspezifischen, adressatenbezogenen Bedingungen sowie der Besonderheiten der fremdsprachlichen Literaturdidaktik – erörtert und theoretisch begründet werden. Auf die Gestaltung der Konzeption haben auch solche Faktoren Einfluss, wie organisatorische Rahmenbedingungen der methodischen Großform, Schultyp und das damit verbundene Ausbildungsprofil und die Adressatengruppe (vgl. Kap. 1.3.).

Eine literaturdidaktische Konzeption ist weder mit dem Unterrichtsmodell noch mit dem Curriculum gleichzusetzen, obwohl sie zu gleichen Faktoren der

Unterrichtsgestaltung Stellung nehmen. Im Gegensatz zu Unterrichtsmodellen, in denen theoretische Probleme der Didaktik zurücktreten oder völlig verschwinden, kümmert sich eine literaturdidaktische Konzeption um eine wissenschaftliche Fundierung ihrer Aussagen mit Erkenntnissen der Literaturdidaktik, Allgemeindidaktik, Literaturwissenschaft und anderer Bezugswissenschaften. Unterrichtsmodelle sind allgemeindidaktische Entwürfe, die in vielen Fachdidaktiken eingesetzt werden. Die literaturdidaktische Konzeption bezieht sich auf eine Fachdidaktik und kann in ihrem Rahmen mehrere Unterrichtsmodelle für sich produktiv machen. Das Unterrichtsmodell schlägt Modelle zur Durchführung einer Unterrichtsstunde (eines Stundenkomplexes) vor, die literaturdidaktische Konzeption bringt Vorschläge zur Gestaltung der methodischen Großform. Das Curriculum konzentriert sich im Gegensatz zur fachdidaktischen Konzeption auf rahmenorganisatorische Bedingungen eines Lehrgangs und formuliert seine Ziele, Inhalte und Methoden vom Standpunkt der Schulbehörden aus; es hat einen amtlich-formalen, nicht wissenschaftlichen Charakter. Die Bezüge zur Didaktik werden meistens nicht explizit dargelegt, sondern implizit vorausgesetzt.

Den Ausgangspunkt für die Schaffung der Konzeption bilden Allgemeindidaktik und Literaturdidaktik in Polen. Die Arbeit stellt einen Versuch dar, die Erkenntnisse der Allgemeindidaktik und Literaturdidaktik in Deutschland an die polnischen Verhältnisse und Bedürfnisse anzupassen. Deswegen bilden die Errungenschaften dieser Disziplinen auf polnischem Boden den Ausgangs- oder Bezugspunkt der Erwägungen und die Basis für die Einbeziehung des deutschen Gedankenguts. Es wird versucht, Erkenntnisse dieser Disziplinen in Deutschland für die polnischen Bedingungen fruchtbar zu machen. Die Trends in Deutschland können die Literaturdidaktik in Polen bereichern und Impulse für weitere Entwicklungen geben. Deswegen wird zu Beginn der einzelnen Kapitel im zweiten Teil der Arbeit ausführlich auf die Positionen der Allgemeindidaktik und Literaturdidaktik in Polen eingegangen, um sie später um Erkenntnisse dieser Wissenschaften in Deutschland zu ergänzen und eine Synthese der beiden Positionen zu versuchen.

Die wichtigste Aufgabe der Literaturdidaktik als einer angewandten Wissenschaft ist die literaturdidaktische Reflexion im normativen, bildungstheoretischen und lerntheoretischen Aspekt. Die Schwerpunkte sind dabei:

- Ableitung von Bildungszielen – Bestimmung und Begründung von Strategien der Lehrzielfindung, Bestimmung der Lehrziele¹ des Literaturlehrgangs
- Lehrinhalte: Umfang und Strukturierung des Lehrstoffes, Kanonfragen
- Methoden der Literaturvermittlung – ihre Wahl und Begründung: Bestimmung der didaktischen Voraussetzungen und der literaturtheoretischen Ausgangsposition für die Methodik des Literaturunterrichts
- Unterrichtsgestaltung: Phasen und Modelle des Literaturunterrichts (Stocker 1987:227).

¹ Da in der vorliegenden Arbeit die Literaturvermittlung aus der Perspektive der Lehrenden behandelt wird, werden hier und im Weiteren die Begriffe „Lehrziele“ und „Lehrinhalte“ statt „Lernziele“ und „Lerninhalte“ verwendet. Zur Legitimierung der Begriffe vgl. auch Kap. 5.1. und Einführung zum Kap. 6.

Auf alle diese Fragen wird im Rahmen dieser Arbeit bei der Darstellung der Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung eingegangen.

In der Arbeit wird der Diskussionsstand über die Schwerpunkte der gegenwärtigen Literaturdidaktik berücksichtigt. Diese sind nach Spinner (1993:24):

- Überwindung der Beschränkung der Textanalyse auf die Form-Inhalt-Analyse und das Herausarbeiten einer Autorenintention.
- Verzicht auf das Herausfinden eines einheitlichen Sinns des literarischen Textes in der traditionellen Interpretation, der eine Folge der poststrukturalistischen Literaturtheorie ist.
- Mitschaffen des Schülers als einen aktiven Rezipienten im handlungs- und produktionsorientierten Unterricht.
- Gespräch über literarische Texte als Ziel an sich, das eigenen Bildungswert besitzt und nicht mehr nur als Mittel zur Texterschließung betrachtet wird.

Zu allen diesen Fragen wird in dieser Arbeit ausführlich Stellung genommen.

Die vorliegende Arbeit ist als eine Anregung zur Auseinandersetzung mit aktuellen literaturdidaktischen Problemen gedacht.

Ich hoffe, die Vorschläge, die sie beinhaltet, ermöglichen den Lehrenden und den Studierenden einen lerneffektiven, kreativen und motivierenden Umgang mit Literatur.

Ewa Turkowska

1. Das Wesen der Literaturdidaktik

1.1. Gegenstand der Literaturdidaktik

Der Gegenstand der literaturdidaktischen Forschung ist die literarische Bildung des Menschen. Literaturdidaktik sucht Antworten auf die Fragen nach Zielen der literarischen Bildungsprozesse, ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Sinn, ihrem Umfang, ihrer Struktur, ihren Voraussetzungen und Bedingungen, nach ihren Methoden und ihrer Effektivität. Zur Bewältigung dieser Aufgaben bemüht sich die Literaturdidaktik um eine rationelle, auf wissenschaftlicher Grundlage basierende Theorie und Praxis der literarischen Bildung des Menschen in und außerhalb der Schule.

Der Literaturdidaktik liegen zwei fundamentale Voraussetzungen zugrunde:

1. Kontakt eines Menschen mit Literatur ist vom individuellen und gesellschaftlichen Standpunkt aus unentbehrlich, er ermöglicht die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit und die Teilnahme des Individuums an der Kultur
2. Auf den Umgang mit Literatur muss der Mensch vorbereitet werden, daher ist eine zielbewusste literarische Bildung notwendig (Pasterniak 1984:17-18).

Da sich die Literaturdidaktik auf die literarische Bildung innerhalb der schulischen Ausbildung konzentriert, wird sie auch als „Theorie der literarischen Erziehung und Bildung“, die „wissenschaftliche Beschäftigung mit Literaturunterricht“ (Glaap 1991:119) oder die „Wissenschaft vom Literaturunterricht“ bezeichnet (Stocker 1987:224), ist also eine der Fachdidaktiken.

Zu den Schwerpunkten der literaturdidaktischen Reflexion gehören: Lernziel Diskussion mit ihrer Betonung der pädagogischen wie gesellschaftlichen Bedeutung fachspezifischer Inhalte, die Erstellung und Kontrolle unterschiedlicher Lernziele, die Auswahl und Strukturierung der Lerninhalte, die Analyse und Planung von Lernvorgängen und die Entwicklung, Überprüfung und Weiterentwicklung von Curricula für den Literaturunterricht (ebenda:224-225).

1.1.1. Pluralität der Literaturdidaktik

Die Literaturdidaktik muss bei der Erfüllung ihrer Aufgaben die Interessen des zu belehrenden Subjekts, des zu vermittelnden Objekts und des zu erreichenden Zieles wahren. Je nach den unterschiedlichen Auffassungen des Menschenbildes, der Literatur und der Lehrziele entstehen unterschiedliche literaturdidaktische Konzeptionen, so dass eine einheitliche Theorie der Literaturdidaktik nicht zu erwarten ist. „Wird Literatur unter einer psychologischen, marxistischen, hermeneutischen oder strukturalistischen Literaturtheorie erschlossen, so enthält der jeweilige Ansatz bereits weitgehende Vorentscheidungen sowohl über das lernende Subjekt als auch über den Bildungssinn des Gegenstandes“ (Bredella 1976:13). Die jeweiligen literaturtheoretischen Positionen – New Criticism, Strukturalismus, Dekonstruktivismus, Rezeptionsästhetik – beantworten unterschiedlich die didaktische Frage nach der Legitimation der Lektüre und der Interpretation literarischer Texte. Deshalb enthalten die jeweiligen literaturdidaktischen Konzeptionen verschiedene Gewichtung der erwähnten Elemente und sie messen ihnen verschiedene Bedeutungen bei. Dem Pluralismus der Literaturdidaktik liegt also der pluralistische Charakter der Literaturwissenschaft (die z.B. als Gesellschaftswissenschaft, Kommunikationswissenschaft oder Textwissenschaft verstanden werden kann) und der Didaktik (Pädagogik) zugrunde. Die Literaturdidaktik stellt einen kategorialen Rahmen für die unterschiedlichen Konzepte bereit. (ebenda:12, 13).

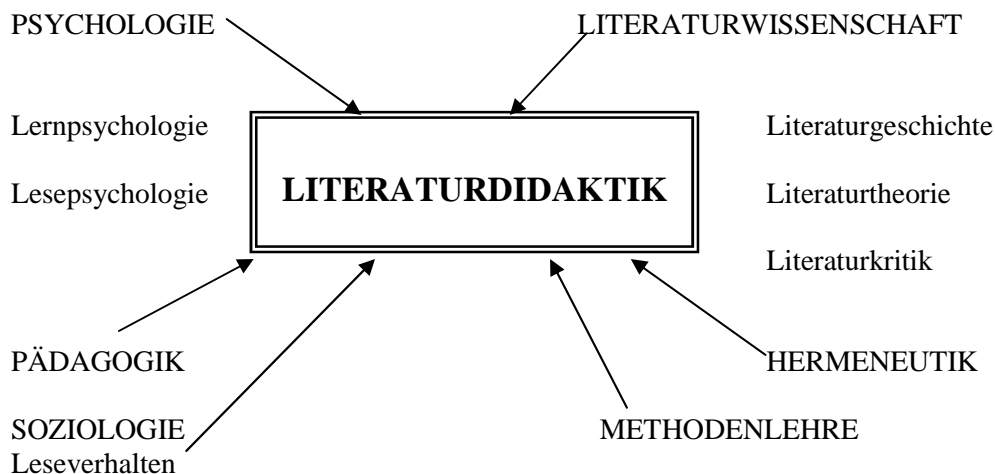
1.1.2. Literaturdidaktik – eine reine und angewandte Wissenschaft

Damit die Literaturdidaktik imstande ist, ihre praktische Funktion zu erfüllen, muss sie nach Regularitäten und Regeln forschen, die den Prozess des Lehrens und Lernens von Literatur bestimmen und ihre Ursachen erläutern – sie muss auch eine Theorie der literarischen Bildung sein. Literaturdidaktik muss also nicht nur den Charakter einer praktischen (angewandten) Wissenschaft haben, sondern auch einer theoretischen (reinen) Wissenschaft. Polnische wie deutsche Literaturdidaktiker wie Pasterniak (1984) Bredella (1976) und Glaap (1991) betonen, Literaturdidaktik kann nicht nur in der Praxis herrschende Prinzipien und Normen beschreiben, sondern muss sie auf ihre Berechtigung überprüfen, also Theorie für den Unterricht und vom Unterricht sein. Der Übergang der Literaturdidaktik zur theoretischen Wissenschaft ist im Werden, denn sie befindet sich auf der Zwischenetappe zwischen dem vorwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungsstadium² (Pasterniak 1984:19-20).

² Nach Pasterniak (1984:18-25) kann man vom methodologischen Standpunkt aus 2 Entwicklungsstadien einer Wissenschaft unterscheiden. Die erste Phase bildet die vorwissenschaftliche (vortheoretische) Entwicklungsstufe, in der das aus der praktischen Erfahrung resultierende Wissen beschrieben und gesammelt wird. Die Erkenntnisse in dieser Entwicklungsphase „bleiben an der Oberfläche der Phänomene“ (ebenda: 19), Wesen und Gesetze der Erscheinungen werden nicht erläutert. In der theoretischen (wissenschaftlichen) Entwicklungsphase geht die Forschung über die Empirie hinaus, das Wissen wird systematisiert, die Zusammenhänge und Gesetze werden entdeckt und erläutert, es entstehen wissenschaftliche Theorien. Im Rahmen der Literaturdidaktik unterscheiden sich die vortheoretischen Arbeiten von den wissenschaftlichen u.a. dadurch, dass sie die vergangenen, abgeschlossenen didaktischen Prozesse beschreiben und aus dieser Perspektive etwas über einen guten Literaturunterricht aussagen.

1.1.3. Literaturdidaktik – eine Integrationswissenschaft

In Bezug auf den Forschungsgegenstand ist die Literaturdidaktik eine Integrationswissenschaft, die im Grenzgebiet zwischen verschiedenen Wissenschaften liegt. Sie entwickelte sich im Spannungsfeld zwischen den Erkenntnissen der Literaturwissenschaft (zum Teil auch der Sprachwissenschaft) und der Erziehungswissenschaft (Pädagogik). Sie zieht auch die Erkenntnisse anderer Wissenschaften heran, die als Referenz- oder Inhaltswissenschaften der Literaturdidaktik bezeichnet werden (siehe Graphik 1.). Sie bilden eine theoretische Grundlage für die wissenschaftlichen Aussagen der Literaturdidaktik, Entwürfe der effektivsten Lehrer-Schüler-Interaktionen, dienen zur Erläuterung der typisch literaturdidaktischen Phänomene, sind behilflich bei der Entdeckung der Regeln für Lehren und Lernen von Literatur (Pasterniak 1984: 36-37, 90). Praxeologische Wissenschaften mit einem höheren Grad an Allgemeinheit wie Pädagogik oder allgemeine Didaktik schlagen Methoden des Literaturunterrichts vor; die Literaturwissenschaft ermittelt den Lehrgegenstand; Psychologie und Soziologie erklären u.a. Verhaltensweisen der Menschen im Umgang mit Literatur usw. In der methodologischen Hinsicht ist Literaturdidaktik (genauso wie allgemeine Didaktik, deren Bestandteil sie als eine Fachdidaktik ist) eine praxeologische Wissenschaft: sie gibt Hinweise für das erfolgreiche Handeln im Literaturunterricht, das zum Erreichen eines Zieles führt.



Graphik 1. Literaturdidaktik als eine Integrationswissenschaft.

Solche Arbeiten erklären u.a. nicht, warum bestimmte Tätigkeiten im Unterricht ausgeübt werden sollten, damit bestimmte Ziele erreicht werden. Die Antwort auf diese Frage kann nur dann gegeben werden, wenn eine interdisziplinäre holistische Position bezogen wird, die für die wissenschaftliche Entwicklungsstufe typisch ist. Ein weiteres Merkmal dieser Entwicklungsstufe ist Verifizierung der literaturdidaktischen Konzeptionen in der Theorie und Praxis (ebenda: 20-21). Das vorwissenschaftliche Stadium der Literaturdidaktik und die Bedürfnisse der Unterrichtspraxis sind eine notwendige Voraussetzung für den Übergang dieser Wissenschaft in das theoretische Entwicklungsstadium.

1.1.4. Verhältnis zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft

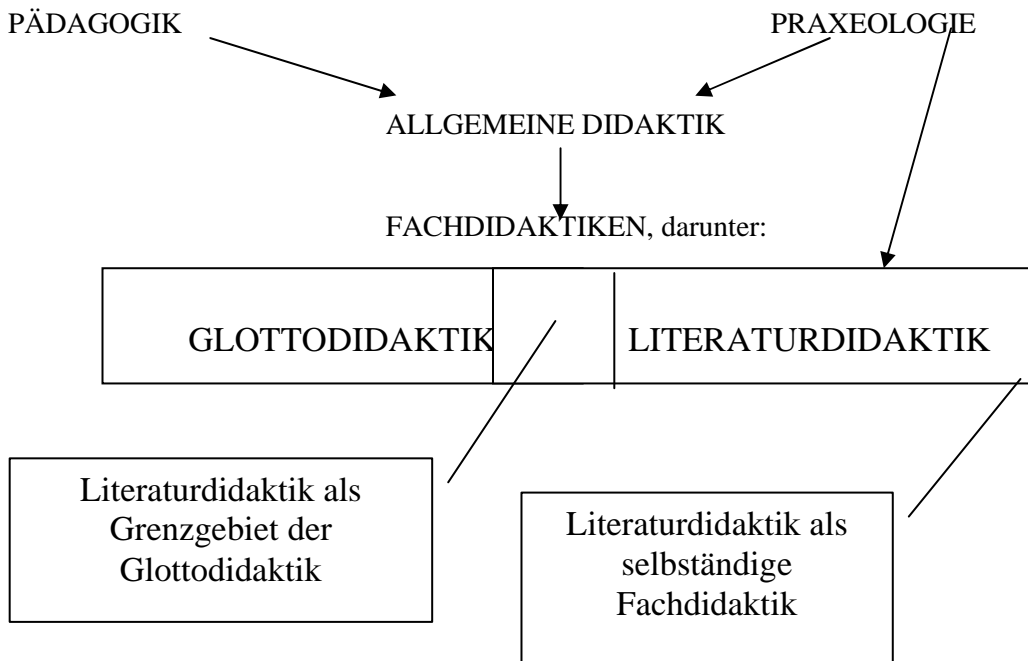
Eine besondere Beziehung gibt es zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Die Literaturwissenschaft untersucht, beschreibt und erläutert den literaturgeschichtlichen Prozess und das literarische Werk, sie liefert also das Wissen von dem zu erkennenden Objekt. Lange Zeit waren die Erkenntnisse der Literaturwissenschaft die einzigen Wegweiser für den schulischen Literaturunterricht, der ihre Methoden der Interpretation nachahmen sollte. Die Literaturdidaktik war nicht als selbständige Wissenschaft betrachtet, sondern man sah ihre Aufgabe allein in der Weitergabe der literaturwissenschaftlichen Stoffe an die begrenzten Fähigkeiten und Interessen der Adressaten in den Schulen, wobei nach Sinn und Ziel der Stoffauswahl wie nach dem Bildungsziel des Literaturunterrichts nicht gefragt wurde. Man verstand also die Literaturdidaktik zunächst als eine „Vermittlungswissenschaft“ (Bredella 1976:14-16). Mit der Zeit hat man eingesehen, dass zur erfolgreichen Durchführung des Literaturunterrichts auch das Wissen von der Rezeption des Werkes, die Kenntnis der Schüler, ihrer Erkenntnismöglichkeiten, Persönlichkeitsentwicklung, Lesegewohnheiten notwendig ist, die nicht infolge der literaturwissenschaftlichen Forschung, sondern im Bereich der Psychologie, Soziologie, Ästhetik entsteht. Auch das literaturgeschichtliche Wissen muss für den Schulgebrauch entsprechend bearbeitet und überarbeitet werden, wozu didaktische Kenntnisse notwendig sind. (Pasterniak 1984:72-73, 77). Die didaktische Komponente innerhalb der Literaturdidaktik wurde mit der Zeit immer stärker, bis sie schließlich die Oberhand gewann.

Die Literaturdidaktik wurde infolge eines seit den 1960er Jahren dauernden Prozesses der Emanzipation von der Literaturwissenschaft zu einer autonomen Wissenschaft. Gleichzeitig verlagerte sich allmählich der Schwerpunkt der literaturdidaktischen Forschung von Literaturwissenschaft auf Didaktik. Heutzutage ist die Literaturdidaktik viel mehr der Allgemeindidaktik als der Literaturwissenschaft verpflichtet. Das resultiert schon aus der Definition der Literaturdidaktik als Wissenschaft vom Literaturunterricht, also einer der Fachdidaktiken. Dieser Zustand ist am deutlichsten darin sichtbar, dass die Diskussion um die Gestaltung des unterrichtlichen Lehrprozesses die literaturdidaktische Forschung seit vielen Jahren bestimmt: In den 1970er Jahren waren das die Fragen nach der Zielbestimmung des Literaturunterrichts, in den 1980er und 1990er Jahren die Probleme der Unterrichtsmethodik. Die Literaturwissenschaft verlor die dominierende Position und wurde auf die Rolle einer Hilfsdisziplin reduziert, aus der nach strikten didaktischen Kriterien (Adressatengruppe, Zielsetzung) passende Themenbereiche ausgewählt und zu Lehrinhalten bestimmt werden. Die urteilende Kompetenz, was in welchem Ausmaß zum Lehrinhalt wird, liegt nicht mehr auf der Ebene der Literaturwissenschaft, sondern der Didaktik. Literaturwissenschaft spielt aber immer noch eine wichtige Rolle als die Instanz, die die getroffenen didaktischen Maßnahmen legitimiert. Auch in dieser Arbeit spiegelt sich dieses Verhältnis zwischen den beiden Disziplinen wider und es wird mehr Gewicht auf Didaktik als auf Literaturwissenschaft gelegt. Im Vordergrund der Erwägungen steht die didaktische Problematik der Gestaltung der

Lehr/Lernprozesse im Literaturunterricht. Die literaturdidaktischen Aussagen werden aber stets mit Erkenntnissen der Literaturwissenschaft legitimiert. Die zweite Legitimationsinstanz ist die Allgemeindidaktik.

1.1.5. Literaturdidaktik – eine praxeologische Wissenschaft

Pasterniak (1984:31-32) zählt die allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken zu den praxeologischen Wissenschaften, die die Regeln für das erfolgreiche und effektive Handeln formulieren. Es geschieht aus der Einsicht, dass die Literaturdidaktik praktische Probleme der Organisation und Verbesserung des Literaturlehrens und -lernens behandelt. Über ihre Entwicklung entscheiden die praktischen Bedürfnisse. Die Allgemeindidaktik steht in der Mitte zwischen der Praxeologie und den Fachdidaktiken, wenn es um den Grad an Allgemeinheit der formulierten Regeln geht. Literaturdidaktik ist eine der Fachdidaktiken wie z.B. Fremdsprachendidaktik (Glottodidaktik). Die Fachdidaktiken überprüfen, begründen und präzisieren die Regeln der Allgemeindidaktik, indem sie die Bedingungen bestimmen, unter denen sie angewandt werden können.



Graphik 2. Stellung der Literaturdidaktik innerhalb der praxeologischen Wissenschaften.

1.2. Literaturdidaktik unter fremdsprachlichen Bedingungen

Literaturdidaktik ist infolge eines langen Prozesses der Emanzipation von der Didaktik der Muttersprache zur selbstständigen Fachdidaktik geworden. In ihrer primären Erscheinungsform tritt sie als Didaktik der muttersprachigen Literatur auf. Die Erkenntnisse der muttersprachlichen Literaturdidaktik sind auf den Literaturunterricht an Grund- und Oberschulen ausgerichtet; die Bedürfnisse der Schulpraxis sind ein wesentlicher Faktor in ihrer Entwicklung. Jedes Land verfügt über ein umfangreiches literaturdidaktisches Schrifttum über seine nationale Literatur, obwohl der Entwicklungsstand der Literaturdidaktik auf dem Weg zur selbstständigen Wissenschaft nicht überall gleich ist³.

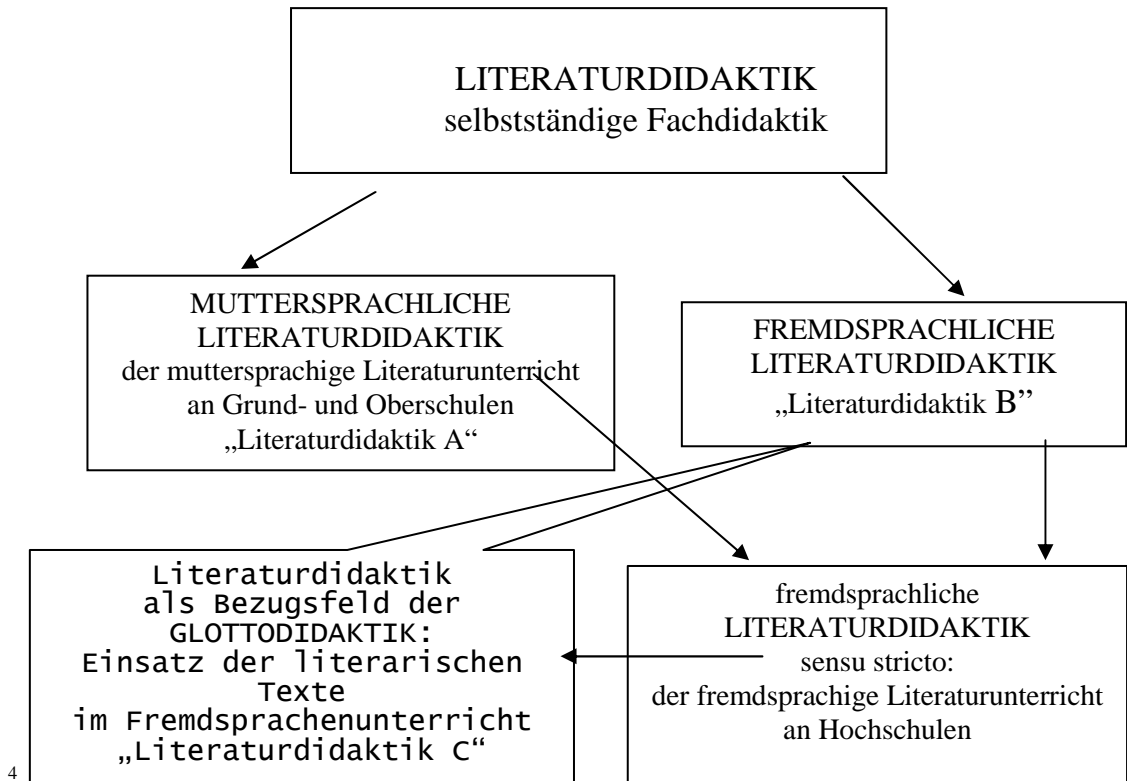
Die nationale Literatur funktioniert außerhalb des eigenen Landes unter fremdsprachlichen Bedingungen. In jedem Land existiert außer der nationalen muttersprachigen Literatur die fremdsprachige Literatur in ihrer originalen Sprachfassung, die auch zum Lehrgegenstand wird. Die Literaturdidaktik als eine der selbstständigen Fachdidaktiken hat also in jedem Land zwei Verwendungsbereiche: Didaktik der muttersprachigen und der fremdsprachigen Literatur. Die fremdsprachige Literatur wird vermittelt im neuphilologischen Studium im Hochschulbereich (Auslandsgermanistik, -anglistik, -romanistik usw.), sie findet außerdem ihren Einzug in den Fremdsprachenunterricht (in Grund- und Oberschulen, auch in Fremdsprachenkursen außerhalb der Schule), wo auch mit literarischen Texten des Zielsprachelandes gearbeitet wird.

Jede Art der Beschäftigung mit der fremdsprachigen Literatur unterscheidet sich voneinander in Unterrichtsgegenstand – also auch in der Zielsetzung des Unterrichts – und Beziehung zu der Sprache. Der muttersprachige wie der fremdsprachige Literaturunterricht haben die Vermittlung des literaturbezogenen Fachwissens und der literaturbezogenen Fertigkeiten zum Ziel, beide konzentrieren sich in erster Linie auf den literarischen Gegenstand. Aus diesem Grund wird die Didaktik der muttersprachigen wie der fremdsprachigen Literatur als Literaturdidaktik *sensu stricto* angesehen.

Die didaktischen Hinweise für die Organisation und Durchführung des muttersprachigen Literaturunterrichts, des fremdsprachigen Literaturunterrichts und des Fremdsprachenunterrichts, in dem mit literarischen Texten gearbeitet wird, müssen die differente Spezifik der Bedingungen des Lehr- und Leseprozesses berücksichtigen; sie müssen auch theoretisch entsprechend begründet werden. So scheint es berechtigt, zwischen drei „Erscheinungsformen“ der Literaturdidaktik zu unterscheiden. Im Rahmen der Literaturdidaktik *sensu stricto* sind es die muttersprachliche Literaturdidaktik (Literaturdidaktik A) und die fremdsprachliche Literaturdidaktik (Literaturdidaktik B). Für die didaktische Reflexion über den Einsatz der literarischen

³ Die deutsche Literaturdidaktik scheint auf diesem Weg weiter fortgeschritten zu sein als die polnische, z. B. in der Bestimmung des Gegenstandes und der Aufgaben der Literaturdidaktik, in praxisbezogenen Lösungen wie Fragen der Curriculumforschung, Strategien der Lehrzielfindung (Stocker 1987; Pasterniak 1984:144,146).

Texte im Fremdsprachenunterricht wird der Terminus „Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik“ (Literaturdidaktik C) vorgeschlagen (vgl. Graphik 3). Die Gemeinsamkeit der drei genannten Einsatzfelder der literaturdidaktischen Reflexion beruht darauf, dass sie alle einen Beitrag zur literarischen Bildung des Menschen leisten und deswegen zum Interessengebiet der Literaturdidaktik gehören. Zwischen allen drei Bereichen existieren innere Verbindungen und Bezüge, die zum Gegenstand separater Forschung werden sollten und in dieser Arbeit nur kurz angesprochen werden können.

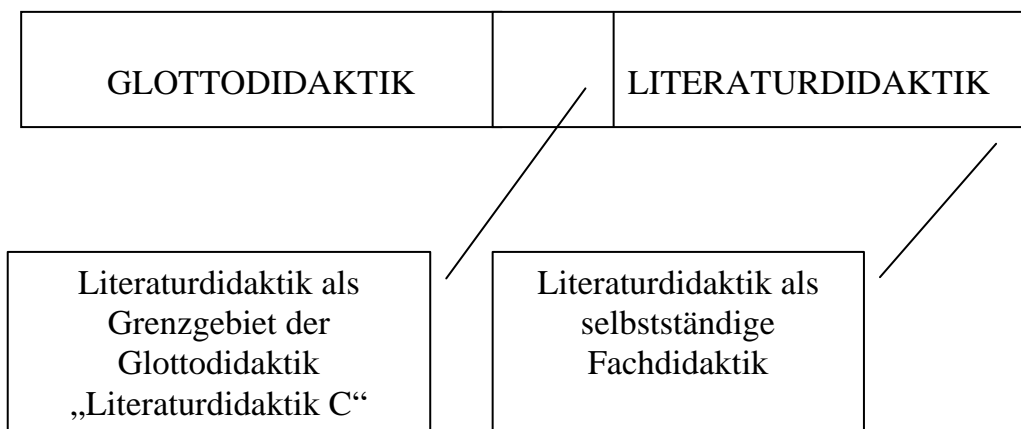


Graphik 3. Anwendungsbereiche der Literaturdidaktik.

⁴ In Bezug auf diesen Bereich der Literaturdidaktik lässt sich auch noch die metadidaktische Ebene unterscheiden: Es ist Didaktik der Vermittlung der literaturdidaktischen Kenntnisse über die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht in der Lehrerausbildung an Fremdsprachenkollegs. In der Deutschlehrausbildung am NKJO in Radom werden künftige Deutschlehrer auf den Einsatz von literarischen Texten im Deutschunterricht im Lehrgang „Kinder- und Jugendliteratur“ (vgl. Turkowska 2001b) und seit Oktober 2001 im Lehrgang „Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht“ vorbereitet.

1.2.1. Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik

Literaturdidaktik und Glottodidaktik haben einen gemeinsamen Interessenbereich: Einsatz der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht. Dieses Feld kann als ein Grenzgebiet zwischen den beiden Fachdidaktiken betrachtet werden.



Graphik 4. Bezug zwischen Literaturdidaktik und Glottodidaktik.

Obwohl dieser Bereich unter fremdsprachlichen Bedingungen (z.B. in Polen) auch mit dem Begriff „Literaturdidaktik“ bezeichnet wird, zeigt er in der Tat mehr Verwandtschaft mit Glottodidaktik vor allem im Hinblick auf das Ziel der Beschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht. Im Vordergrund steht hier die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Den Lehrgegenstand bildet in diesem Fall nicht Literatur, sondern Zielsprache. Literatur wird als Mittel zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten behandelt. Literarische Texte werden im Fremdsprachenunterricht in erster Linie nicht um ihres künstlerischen und ästhetischen Werts willen und nicht wegen ihrer Relevanz für literarische Bildung eingesetzt, diese werden – wenn schon – erst an der zweiten Stelle erwähnt. Der literarische Wert der Texte wird im Unterricht oft nicht thematisiert; erst seit Mitte der 80er Jahre wird der künstlerischen Komponente und den Besonderheiten des literarischen Lesens Rechnung getragen (vgl. Kast 1994:5, 7). Die literarischen Texte dienen hauptsächlich als Sprech- und Schreibanlass, als ein Instrument im Prozess des Spracherwerbs. Der Einsatz von Literatur wird außer ihren Vorteilen für die Sprachbeherrschung und Unterrichtsgestaltung auch mit der Rolle der Literatur für das Kennenlernen der Kultur

des Zielsprachelandes, Vermittlung der landeskundlichen Informationen und Überwindung der kulturräumlichen Distanz begründet (vgl. Karolak 1999: 37-52).

Die Textwahl erfolgt nicht nach fachliterarischen Kriterien – darüber entscheiden die Anforderungen des Fremdsprachenerwerbs, der Unterrichtsgestaltung und die landeskundliche Relevanz. Im Rahmen der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich die Literaturdidaktik fast ausschließlich mit kleinen literarischen Formen: Kurzprosa, z. B. Kurzgeschichten, Märchen, Novellen und Gedichten, weil das Ziel Fremdsprachenbeherrschung damit am besten realisiert werden kann⁵.

Literarische Texte sind im Fremdsprachenunterricht dank dem kommunikativen Ansatz der Fremdsprachendidaktik erschienen (vgl. Kast 1994:4).

Diese Argumente zeugen davon, dass dieses Grenzgebiet zwischen den beiden Fachdidaktiken mehr der Fremdsprachendidaktik als der Literaturdidaktik verpflichtet ist⁶. Aus oben genannten Gründen wird der Terminus „Literaturdidaktik“, der in Polen in Bezug auf diesen Bereich verwendet wird, in dieser Arbeit als zu allgemein und mehrdeutig vermieden. Statt dessen werden Bezeichnungen wie: Literaturdidaktik C, Literaturdidaktik als Teil der Glottodidaktik (Fremdsprachendidaktik), Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik, Literaturdidaktik im Rahmen der Glottodidaktik oder Literatur im Fremdsprachenunterricht (DaF-Unterricht, Deutschunterricht) verwendet, weil sie in der Überzeugung der Autorin den Sachverhalt präziser bezeichnen.

Die Unterschiede zwischen der Literaturdidaktik B und C veranschaulicht die Tabelle 1.

⁵ Zu weiteren Unterschieden zwischen der Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik und der muttersprachlichen Literaturdidaktik vgl. Kozłowski 1991:60-68.

⁶ Die vielfältigen Verbindungen und Abhängigkeiten von der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik *sensu stricto* sollen dabei keinesfalls geleugnet werden. Die Beziehung zwischen der selbstständigen Literaturdidaktik und der Literaturdidaktik im Rahmen der Glottodidaktik ist wechselseitig: Die erste muss die Besonderheiten der fremdsprachlichen Kommunikation in den Literaturunterricht mit einbeziehen; die zweite benutzt bei der Textarbeit und Aufgabenstellung zum Spracherwerb Verfahren, die typisch literaturdidaktischer Herkunft sind und auf Erkenntnissen der Literaturwissenschaft, insbesondere der Rezeptionsforschung basieren. Die Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik zeigt außerdem eine gewisse didaktisch-methodische Autonomie: manche Verfahren wie Leseverzögerung, Antizipation, Ergänzen von Leerstellen werden seitens der Fremdsprachendidaktik (bei der Arbeit mit Sachtexten) nicht verwendet, auch innerhalb der Literaturdidaktik *sensu stricto* (bei der Arbeit an umfangreichen Ganzschriften) können sie nicht immer eingesetzt werden.

LITERATURDIDAKTIK B (Literaturdidaktik sensu stricto)	LITERATURDIDAKTIK C
Ziel – Literaturerwerb: Umgang mit dem literarischen Text dient der Entwicklung der literarischen Fertigkeiten: Textanalyse, Interpretation	Ziel – Spracherwerb: Umgang mit dem literarischen Text dient der Entwicklung der Sprachfertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Lesen
Literarische Bildung, sekundär Beitrag zur sprachlichen Bildung	In erster Linie Teil des Fremdspracherwerbs, sekundär Beitrag zur literarischen Bildung
Vermittlung des literarischen Wissens: Epochen, literarische Strömungen, Autoren und Werke ist das Richtziel des Lehrgangs	Vermittlung des literarischen Wissens gehört zu Hintergrundinformationen, ist meistens nur ein sekundäres Ziel
Texte nach literarischen Kriterien gewählt, u.a.: Repräsentativität, Wirkungsmächtigkeit, ästhetische Qualität	Kriterien der Textwahl: Sprachniveau der Lernenden, Adressatengemessenheit (Alter, Interessen), übersichtliche Struktur, meistens kleiner Umfang
Kanonwerke der nationalen Literatur, Ganzschriften: Epen, Romane, Novellen, Dramen, Lyrik u.a.	Kurze narrative Texte (Kurzprosa: Kurzgeschichten, Märchen, Fabeln, Anekdoten o.ä.), Prosafragmente (z.B. Auszüge aus Romanen, Novellen), Erzählgedichte, Naturlyrik, Gedankenlyrik, konkrete Poesie, Kurzhörspiele
Themen typisch für Epochen und Autoren	Thematik: wirklichkeitsnah, meistens Umweltgeschichten, Alltag

Tabelle 1. Unterschiede zwischen Literaturdidaktik B und C

Die obige Übersicht verdeutlicht, dass die beiden Anwendungsfelder der Literaturdidaktik sehr unterschiedlich in der Zielsetzung und Wahl der Lehrinhalte sind. Gemeinsam ist ihnen die methodische Basis. In beiden Bereichen der Literaturdidaktik können dieselben Methoden sowohl des Frontalunterrichts als auch des Handlungsorientierten Unterrichts verwendet werden.

1.2.2. Entwicklung der Literaturdidaktik als Bezugsfeld der Glottodidaktik in Polen

Die Literaturdidaktik als Grenzgebiet zu der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache hat in Polen erst eine kurze Tradition. Die allseitigen Vorteile der literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht hat man erst etwa zu Beginn der neunziger Jahre erkannt, das Thema war aber eine Zeit lang eine Randerscheinung sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Fachliteratur.

Der Anteil von literarischen Texten an dem Prozess des Fremdspracherwerbs ist in Polen gering. Literarische Texte werden zwar in immer mehr Lehrwerken berücksichtigt, z. B. in „Sichtwechsel“, (Hog u.a. 1991), „Stufen International“, (Vorderwülbecke 1995), „Themen“ (Aufderstraße u.a. 1997) – es sind aber deutsche Lehrwerke, die in Polen wenig verbreitet sind. Die populärsten polnischen Lehrwerke „Dein Deutsch“ (Grucza u.a.1999) und „Der die das“ (Kozubka u.a. 2000)⁷ enthalten keine literarischen Texte. Die Arbeit mit zusätzlichen literarischen Texten (außer dem Lehrwerk) ist nach wie vor relativ schwach im Deutschunterricht an polnischen Schulen repräsentiert⁸ (vgl. auch Turkowska 2002a).

Eine gute Orientierung in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts an polnischen Schulen gibt die Zeitschrift „Języki Obce w Szkole“. Die Thematik der Artikel, deren Autoren Fremdsprachenlehrer sind, spiegelt ihren Kenntnisstand und ihr methodisches Know-how wider. Einmal im Jahr wird ein Wettbewerb zu einem methodischen Schwerpunkt ausgeschrieben, der als eine Neuerung gilt. Die Analyse der Jahrgänge 1990-2000 von „Języki Obce w Szkole“ ermöglicht einen Einblick darein, wie das Thema „literarische Texte im Deutschunterricht“ von polnischen Fremdsprachenlehrern rezipiert wurde.

Diese Thematik wird in dieser Zeitschrift zum ersten Mal erst in der Nummer 5/1992 (Charciarek 1992) behandelt. Im Jahr 1993 gibt es 2 Artikel zu dieser Thematik: in der Nummer 1 und 5, in der Nummer 2 erscheint die Rezension der Publikation von Aleksander Kozłowski (Kuczyński 1993); das Jahr 1994 bringt 4 Artikel, das Jahr 1995 – 1 Artikel (Języki Obce w Szkole 1990-2000). Aus den Aufsätzen geht hervor, dass bis ins Jahr 1995 literarische Texte im Fremdsprachenunterricht traditionell wie Sachtexte behandelt und zur Entwicklung von Leseverstehen oder Wortschatzerweiterung eingesetzt werden. Als Arbeitsformen werden Fragen zum Inhalt, Richtig-Falsch-Aufgaben, Lückentexte, Transformationsübungen, Übersetzung,

⁷ Die Angaben über die Popularität der Lehrwerke beziehen sich auf die Region der ehemaligen Wojewodschaft Radom und stammen aus der Umfrage „Jak wybieram podręcznik“, die von der Autorin unter Lehrern von Grund- und Oberschulen dieser Region im Schuljahr 1998/99 durchgeführt wurde. An der Umfrage nahmen 28 Deutschlehrer teil. Die nach ihren Angaben populärsten Lehrwerke waren „Dein Deutsch“ und „Der, die, das“.

⁸ Versuche, den literarischen Gegenstand zum Leitfaden im Erwerb der deutschen Sprache zu machen, werden zwar unternommen und sind sehr interessant, z. B. das Lehrwerk „Die Suche“ (Eismann u.a. 1993), dessen Mitautor der Schriftsteller H.M. Enzensberger ist. Ein anderes Lehrwerk für Fortgeschrittene, das die deutsche Literatur für den Spracherwerb produktiv macht, ist „Literaturkurs Deutsch“ (Häusermann u.a. 1987). Diese Lehrwerke sind jedoch von polnischen Deutschlehrern nur sehr wenig bekannt: Von rund 40 Mitgliedern der Sektion des Deutschlehrerverbandes in Radom gab es im Jahr 2001 keinen, der sie kannte oder einsetzen würde, wie die Autorin in zahlreichen Gesprächen feststellen konnte.

Klassengespräch über den Inhalt vorgeschlagen, z.B. Adjektive zur Person, Berufe, Tiernamen, (Wiśniewska 1993), Wortschatz „Arten des Lachens“ ausgehend von Tucholskys Gedicht „Das Lächeln der Mona Lisa“ (Białek 1994) und Übersetzung der Gedichte ins Polnische im Französischunterricht (Afteni-Zdrzalik 1994). Manche Artikel beschäftigen sich mit Leben und Schaffen eines Schriftstellers oder geben eine Interpretation des Werkes ohne Bezug zur Unterrichtspraxis (Orłowski 1994, Piłat 1994). Erst seit dem Jahr 1996 schlagen die Artikel Arbeitstechniken vor, die man nicht als DaF-didaktische, sondern als typisch literaturdidaktische Vorgehensweisen auffassen kann (z.B. Hermes 1996 und 1997, Stanulewicz /Łuczak 1996, Lezius 1997, Sz wajgier 1997, Łuniewska 1998, Tekielska 1998). Das Thema bleibt aber weiterhin unpopulär: Das Jahr 1996 bringt 3 Artikel, das Jahr 1997 auch 3 Artikel, das Jahr 1998 – 4 Artikel über Literatur im Fremdsprachenunterricht. Im Jahr 1998 wird Literatur im Unterricht zum Thema des Wettbewerbs für Fremdsprachenlehrer: „Tekst literacki w nauce języka obcego: bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji“. Die Arbeiten zu diesem Thema werden in den nächsten Jahren veröffentlicht (Janowska 1999, Widawska 1999, Skrzypczyńska 2000). Man kann also feststellen, dass die Literaturdidaktik als ein Bestandteil der DaF-Didaktik erst seit 1998 im Bewusstsein der breiteren Kreise der Fremdsprachenlehrer existiert⁹.

In der zweiten Hälfte der neunziger Jahre wurde die Literatur im DaF-Unterricht öfter zum Thema von didaktischen Publikationen (u.a. Andrzejewska 1997, Günther u.a. 1998). Einen Umbruch brachte das Jahr 1999, das als Goethe-Jahr ein verstärktes Interesse für Literatur im Deutschunterricht hervorrief. Es geschah im großen Maße dank Aktivitäten und Veröffentlichungen des Goethe-Instituts, darunter dem Goethe-Kalender 1999 sowie anderen Wettbewerben und Veranstaltungen (vgl. dazu „Post von Goethe“1999). Es entstand auch eine Sammlung von Kurzprosa, Gedichten und Liedern für den Deutschunterricht (Namowicz/ Namowicz 1999).

Die oben genannten Veröffentlichungen beschränken sich auf die praktischen methodischen Hinweise für die Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht, sind also typisch für das vorwissenschaftliche Entwicklungsstadium der Literaturdidaktik.

In dem genannten Zeitraum wurden auch Versuche unternommen, Literaturdidaktik als Teilbereich der Glottodidaktik auf die wissenschaftliche Stufe zu erheben. Kozłowski (1991) nimmt als Grundlage für Literaturdidaktik als Teilgebiet der Glottodidaktik die Erkenntnisse der muttersprachlichen Literaturdidaktik und schlägt aus dieser Perspektive Unterrichtsmodelle und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht vor; Denka (1996) untersucht Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte und stellt einen theoretischen Rahmen für ein integriertes Lesemodell für Deutsch als Fremdsprache auf. Karolak (1996 und 1999) betont stärker die Bezüge zur Literaturdidaktik sensu stricto und Literaturwissenschaft indem er Probleme und Strategien beim Verstehen des literarischen Textes in fremdkulturellen Bedingungen in den Mittelpunkt der Erwägungen stellt.

Der theoretische Aspekt der literaturdidaktischen Reflexion wird in Polen noch selten zum Forschungsgegenstand, der Übergang zur wissenschaftlichen Entwicklungsphase der Literaturdidaktik als Teilgebiet der Fremdsprachendidaktik vollzieht sich deswegen nur langsam. Seitens der polnischen Literaturdidaktiker werden Themen wie

⁹ Die Deutschlehrer sind in diesem Zeitraum mit 9 Artikeln repräsentiert.

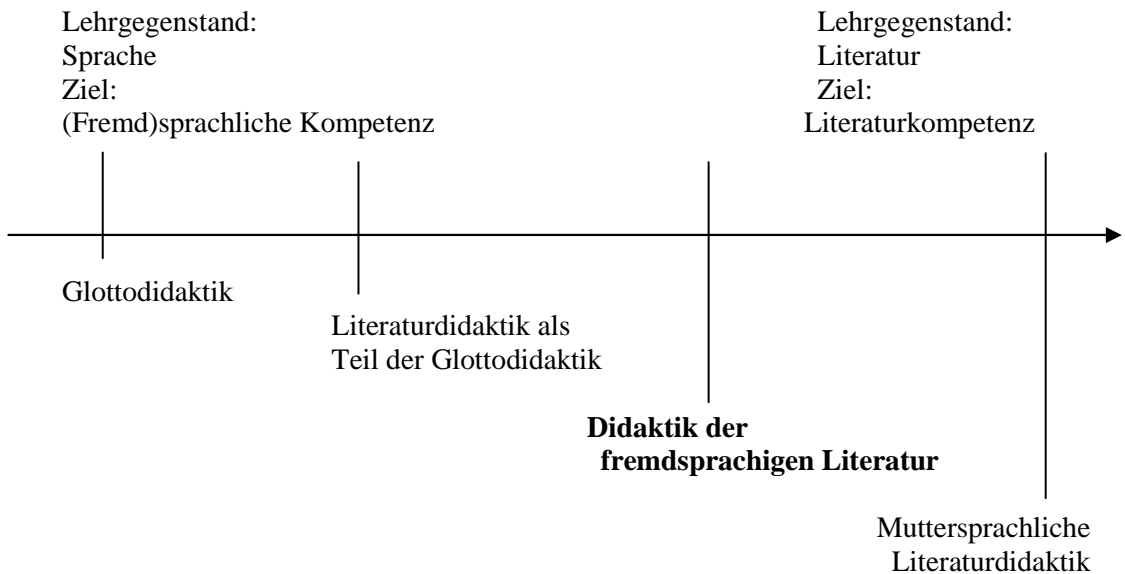
Diskussion über Ziele der Beschäftigung mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht, Strategien der Lehrzielbestimmung, Erstellung von Curricula für den Fremdsprachenunterricht mit Berücksichtigung literarischer Texte, Analyse und Planung von Lernvorgängen sowie ihre wissenschaftliche Erläuterung und Begründung selten erörtert. Ein weiterer Mangelbereich ist die Didaktik der fremdsprachigen Literatur.

1.2.3. Didaktik der fremdsprachigen Literatur

Die Nationalliteratur eines Landes wird auch außerhalb seiner Grenzen zum Lehrgegenstand. Es handelt sich dabei nicht um kurze literarische Texte zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht, sondern um Ganzschriften aller Literaturgattungen, die als repräsentative Werke der jeweiligen nationalen Literatur in den literaturhistorischen Epochen anerkannt sind. In ihrer originalen sprachlichen Fassung werden sie an Neuphilologien an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Fremdsprachenkollegs und anderen Institutionen der Lehrerausbildung im Literaturunterricht unter fremdsprachlichen Bedingungen behandelt. Für die Vermittlung der fremdsprachigen Literatur benötigt man auch eine Literaturdidaktik. Da sie sich jedoch an einen engen Adressatenkreis wendet, findet sie in der Forschung weniger Beachtung. Diese Art der Literaturdidaktik hat ihre Stellung im Rahmen der Literaturdidaktik *sensu stricto* und wird hier als „Didaktik der fremdsprachigen Literatur“ oder „fremdsprachliche Literaturdidaktik“ („Literaturdidaktik B“) bezeichnet.

Die Didaktik der fremdsprachigen Literatur weist Verwandtschaft mit der Didaktik der muttersprachigen Literatur vor allem im Hinblick auf den Lehrgegenstand auf. In beiden Fällen steht die Methodik der Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens (der literaturhistorische Entwicklungsprozess) und die Arbeit an Ganzschriften, meistens großen Kanonwerken: Dramen, Epen, Romanen, Novellen, aber auch kürzeren Formen, die die Literaturepochen repräsentieren, im Mittelpunkt des Interesses. Literatur ist hier der eigentliche Lehrgegenstand. Die Didaktik zielt darauf ab, ihn möglichst effektiv an die Lernenden zu vermitteln.

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik nimmt im Spannungsfeld zwischen Sprachbeherrschung und Beherrschung des literarischen Gegenstandes eine Zwischenstellung zwischen der Literaturdidaktik als Teil der Glottodidaktik und der muttersprachlichen Literaturdidaktik ein:



Graphik 5. Fremdsprachliche Literaturdidaktik im Spannungsfeld zwischen Spracherwerb und Literaturerwerb.

Der Unterschied zu der muttersprachlichen Literaturdidaktik ergibt sich vor allem aus der Sprache, in der die Rezeption des literarischen Werkes und Kommunikation über Literatur im Unterricht stattfindet: Einmal ist es die Muttersprache, das andere Mal die Fremdsprache, was den Schwierigkeitsgrad der Beschäftigung mit Literatur erhöht und bestimmte didaktische Konsequenzen für die Gestaltung des Lehrprozesses nach sich zieht, der Besonderheiten der Kommunikation in der Fremdsprache berücksichtigen muss¹⁰. Neben der Kommunikation im Unterricht ist hier das Problem der literarischen Kommunikation von besonderer Relevanz: Die literarischen Werke werden unter fremdsprachlichen und fremdkulturellen Bedingungen rezipiert. Mit der Fremdsprachlichkeit der Literatur ist die kulturelle Differenz zwischen dem Herkunftsland des literarischen Werkes und dem Land seiner Rezeption verbunden. Diese Besonderheiten der fremdsprachlichen Literaturdidaktik haben bestimmte

¹⁰ In diesem Punkt zeigt sich die Verwandtschaft der fremdsprachlichen Literaturdidaktik mit der Glottodidaktik.

Konsequenzen für die Zielsetzung, Wahl der Lehrinhalte und methodische Gestaltung des Literaturlehrgangs, die im Weiteren näher besprochen werden.

Impulse für die Entwicklung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sind zum einen in der Lehrtradition der muttersprachlichen Literaturdidaktik des Heimatlandes zu suchen, zum anderen in der muttersprachlichen Didaktik des Zielsprachelandes. Die Literaturdidaktik des Heimatlandes bestimmt die Lehrtradition und prägt die Grundmuster für die Beschäftigung mit Literatur im Unterricht, die auf die fremdsprachliche Literaturdidaktik (oft unbewusst) übertragen werden, so dass sich ein alternatives Modell nur schwer durchsetzt (vgl. Kap. 5). Die muttersprachliche Literaturdidaktik des Zielsprachelandes bezieht oft andere literaturwissenschaftliche und didaktische Positionen, so dass sie imstande ist, neue Perspektiven zu zeigen und dadurch Anstöße zur Weiterentwicklung der Literaturdidaktik in fremdsprachlichen Bedingungen zu geben. Im praktischen Aspekt hat sie die größte Erfahrung in der Behandlung der jeweiligen literarischen Kanonwerke und der Literaturgeschichte im Unterricht, sie bietet auch umfangreiche Fachliteratur zu konkreten Fragen, die sich aus der Unterrichtspraxis ergeben. Deshalb ist dieser Bereich der Literaturdidaktik auch außerhalb des Heimatlandes für die Literaturdidaktik in fremdsprachlichen Bedingungen von großer Bedeutung. Die Lösungen und Vorschläge der muttersprachlichen Literaturdidaktik des Zielsprachelandes dürfen jedoch von der fremdsprachlichen Literaturdidaktik nicht unreflektiert übernommen werden, sondern müssen den Bedürfnissen und Besonderheiten der Literaturdidaktik B angepasst werden.

Bei der Bildung einer Konzeption der fremdsprachlichen Literaturdidaktik sollten als führende Bereiche der didaktischen Reflexion muttersprachliche Literaturdidaktik des Heimatlandes (Literaturdidaktik in Polen) sowie muttersprachliche Didaktik des Zielsprachelandes (Literaturdidaktik in Deutschland) berücksichtigt werden. Für die Entstehung der Konzeption sind außerdem Erkenntnisse der Bezugswissenschaften der Literaturdidaktik relevant – insbesondere der Allgemeindidaktik, die einen Rahmen für jede Fachdidaktik, darunter auch Literaturdidaktik bildet, und der Literaturwissenschaft.

1.3. Literaturdidaktische Spezifik des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung

Eine wissenschaftlich fundierte didaktische Konzeption des fremdsprachlichen Literaturunterrichts ist in der polnischen Germanistik bisher nicht entstanden, obwohl Literatur an Neuphilologien aller Universitäten und Hochschulen in Polen sich längst als ein Studienfach etabliert hat. Das Modell der Universitätsbildung, in dem das literaturgeschichtliche Wissen in Vorlesungen vermittelt und das literarische Werk im Lehrgespräch (Frontalunterricht) während der Seminare interpretiert wird, bildet ein didaktisches Grundmuster des Literaturunterrichts und ist in der polnischen Lehrtradition tief verankert. Der Literaturunterricht im neuphilologischen Studium ist kognitiv ausgerichtet, er konzentriert sich auf Lehrinhalte und lässt die methodische

Seite des Literaturunterrichts in den Hintergrund treten. Das sind einige Ursachen dafür, dass man der literaturdidaktischen Reflexion im Rahmen der Hochschuldidaktik wenig Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Das Bedürfnis nach einem alternativen didaktischen Konzept der Literaturvermittlung, das die Spezifik des Literaturunterrichts in fremdsprachlichen Bedingungen, die neuesten Erkenntnisse der Literaturdidaktik und die Anforderungen der praxisbezogenen Lehrerausbildung berücksichtigt, wurde besonders dringend nach der Entstehung der Fremdsprachenkollegs, einer berufsorientierten Institution der Lehrerausbildung. Es wurde offensichtlich, dass die Konzeption des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrerausbildung der Spezifik dieses Lehrgangs entsprechen muss. Diese Spezifik ist durch literaturdidaktische und gesellschaftliche Faktoren bedingt und resultiert aus

1. der Besonderheit der fremdsprachlichen Literaturdidaktik.

1.1. Die Literaturdidaktik B nimmt, wie oben erläutert, im Spannungsfeld zwischen Literaturvermittlung und Sprachvermittlung einen Platz ein, der die Spracharbeit wichtiger erscheinen lässt und sie anders profiliert als in der muttersprachlichen Literaturdidaktik. Die literarische Kommunikation erfolgt in der Fremdsprache. Das Lesen eines literarischen Werkes in der Fremdsprache erhöht den Schwierigkeitsgrad der Rezeption. Diese Tatsache hat bestimmte Implikationen für die Gestaltung des Lehrprozesses, z.B. der sprachlichen Vorentlastung der Hauslektüre, Berücksichtigung der sprachlich bedingten Unzulänglichkeiten im Textverstehen bei der Textanalyse und Arbeit am literarischen Fachwortschatz (literaturwissenschaftliche Grundbegriffe). Außer der literarischen Kommunikation erfolgt auch die Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache. Das bedeutet wiederum, dass während der Textanalyse und -interpretation im Unterricht sprachliche Probleme bei den Lernern erscheinen können, denen es entgegenzuwirken gilt. Andere Problemfelder in diesem Bereich sind die Arbeit an Texten der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Literatur und an literaturgeschichtlichen und/oder literaturtheoretischen Fachtexten (Leseverstehen).

1.2. Die Literaturdidaktik B kommuniziert mit dem Leser unter fremdkulturellen Bedingungen.

Das Problem der literarischen Kommunikation ist von besonderer Relevanz: Die kulturelle Distanz der ausländischen Lernenden zu der Literatur des Zielsprachelandes beeinflusst die Rezeption der literarischen Werke. Dieses Problem war unter Einfluss der interkulturellen Germanistik Gegenstand literaturdidaktischer Forschung (in Polen u.a. Karolak 1999). Die Distanz zwischen der deutschen und polnischen Kultur (z.B. Umgangsformen, kulturelle Codes, Geschichte), ist zwar nicht sehr groß, da beide Länder zum europäischen Kulturkreis gehören und dieselbe Kulturtradition besitzen, die auf die griechische und römische Antike zurückgeht, aber auch die existierenden Differenzen sollten thematisiert werden. Zu der räumlichen Distanz kommt außerdem oft die zeitliche hinzu, denn im Literaturlehrgang beschäftigt man sich zum überwiegenden Teil mit der Literatur der geschichtlichen Epochen. Dem Aspekt der kulturellen und geschichtlichen Fremde muss also im Unterricht gebührend Rechnung getragen werden durch sorgfältige Einführung in die Thematik, ausreichende Vorentlastung des Lernstoffes und die Reflexion über die Unterschiede (und nicht selten Ähnlichkeiten) zwischen Dort und Hier, zwischen Damals und Heute. In der geistigen Auseinandersetzung mit dem Anderen liegt eine große Chance zur Relativierung der eigenen Wertvorstellungen und Erziehung zum Fremdverstehen und

zur Toleranz, die in der heutigen Welt zu einem der wichtigsten Bildungs- und Erziehungsziele geworden sind.

Die Differenzen zwischen der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Literaturdidaktik beeinflussen:

1. Die Zielsetzung des Literaturunterrichts: Im fremdsprachigen Literaturunterricht müssen außer den literaturbezogenen Zielen sprachbezogene und fremdkulturelle Ziele berücksichtigt werden. Daraus ergeben sich vielfältige Implikationen für die Behandlung des literaturhistorischen Lehrstoffes, Textanalyse und Interpretation eines literarischen Werkes

Die veränderte Zielsetzung bestimmt weitgehend die

- Unterrichtsgestaltung: Die Lernenden müssen zur ständigen sprachlichen Aktivität veranlasst werden, dazu müssen entsprechende Methoden und Sozialformen eingesetzt werden
- Lehrinhalte: es sollen u.a. Ähnlichkeiten und Unterschiede in der literarischen Entwicklung zwischen dem eigenen Land und dem Zielspracheland thematisiert werden.

2. Schultypspezifik. Hierher gehören drei Faktoren, die die Zielbestimmung, Auswahl der Lehrinhalte und methodische und organisatorische Gestaltung des Literaturkurses beeinflussen.

2.1. Zugehörigkeit der Institutionen der Lehrerausbildung zum Ausbildungssystem in Polen.

Das bedeutet, dass in der Lehrerausbildung die Ziele der Allgemeinbildung und Berufsbildung berücksichtigt werden müssen, die für die Bildung in Polen gelten. Diese Ziele müssen im Einklang mit denen stehen, die die Absolventen als künftige Lehrer an ihre Schüler weiter vermitteln werden.

2.2. Adressatengruppe: zukünftige Deutschlehrer.

Im Literaturkurs in der Deutschlehrausbildung muss eine Brücke geschlagen werden zwischen den Lehrinhalten und der künftigen Berufspraxis der Studenten. Neben der literarischen Kompetenz soll die didaktisch-methodische Kompetenz der künftigen Deutschlehrer weiter entwickelt werden. Das bedeutet, dass die methodische Gestaltung des Literaturlehrgangs zur zentralen Frage der literaturdidaktischen Konzeption des Literaturkurses in der Deutschlehrausbildung wird. Neben der literarischen Bildung muss die Fähigkeit entwickelt werden, mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu arbeiten.

2.3. organisatorische Stellung des Studiums an Fremdsprachenkollegs als Vorstufe zum universitären Aufbaustudium.

Im Falle der Fremdsprachenkollegs muss der Literaturlehrgang Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, die die Absolventen zur Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren in Literatur an der Universität befähigen. Die didaktischen Konsequenzen dieser Anforderung beziehen sich in erster Linie auf Ziele und Inhalte des Literaturkurses. Der Lehrgang muss das Grundwissen über die Literatur in ihrer historischen Entwicklung vom Mittelalter bis zur Gegenwart vermitteln.

Die oben erwähnten Faktoren werden bei der Schaffung der im weiteren Teil präsentierten Konzeption der Literaturvermittlung berücksichtigt.

2. Auffassungen über Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung

In dem folgenden Kapitel soll dargestellt werden, wie man die Rolle der Literatur in der Deutschlehrausbildung verstand und wie sich das Konzept des fachorientierten Literaturunterrichts formte.

2.1. Der Weg zur Entstehung der berufsorientierten Konzeption der Literaturvermittlung

Literatur war immer ein etabliertes Studienfach in der Germanistenausbildung. Jahrelang existierte aber kein Unterschied in der Auffassung von der Rolle der Literatur in der Ausbildung der Philologen und der Deutschlehrer. In der traditionellen Auffassung betrachtete man Literatur ausschließlich als einen Teil der philologischen Ausbildung der künftigen Deutschlehrer. Das literarische Wissen gehörte zwar zum Wissensbestand eines Lehrers als Philologen, aber es wurde kein Anspruch auf die Verwendung dieses Wissensbereichs in der Schulpraxis erhoben. Die Gestaltung des Lehrgangs „Deutsche Literatur“ sah deswegen in der pädagogischen und nicht-pädagogischen Fakultät gleich aus: Man vermittelte gleiche Inhalte in vergleichbarer Stundenzahl in Vorlesungen und Seminaren. Die Ziele des Lehrgangs waren selten explizit formuliert, sondern meistens nur implizit vorausgesetzt. Sie waren im kognitiven und pragmatischen Bereich gesetzt und betrafen das literaturgeschichtliche Epochenwissen, Kenntnis von repräsentativen Autoren und Werken und Fähigkeit zur Textanalyse und Interpretation eines literarischen Werkes. Die Zielsetzung im affektiven Zielbereich fehlte. Die Literaturgeschichte überwog, Elemente der Literaturwissenschaft waren selten, der Literaturdidaktik – unbekannt. Das methodische Repertoire des Literaturunterrichts beschränkte sich auf Formen des Frontalunterrichts: Lehrervortrag (Vorlesung), Referat und Lehrgespräch. Die Aktivität der Studierenden im Unterricht war einseitig und beschränkte sich auf kognitive, intellektuelle Tätigkeiten. Diese traditionelle, philologische Konzeption der Literaturvermittlung ist in der polnischen Tradition tief verwurzelt. Man kann annehmen, dass sie auch heute für die philologische Ausbildung an Universitäten, aber auch für viele Einrichtungen der Deutschlehrausbildung typisch ist. Diese Art der

Literaturvermittlung ist jedoch für die Deutschlehrausbildung wenig geeignet. Wenn man als Prinzip der Lehrerausbildung die Orientierung auf die Praxis des Lehrerberufes hin annimmt, wird der grundlegende Mangel des philologischen Ansatzes sichtbar: der fehlende Bezug zwischen dem literarischen Wissen und seiner Verwendung in der Schulpraxis. Die Herstellung dieses Bezuges war die Voraussetzung für die Erarbeitung eines alternativen Konzeptes.

Die Entstehung des berufsorientierten Konzeptes der Literaturvermittlung für die Lehrerausbildung war ein Resultat der Zusammenwirkung von zwei Faktoren. Der eine war didaktischer, der andere – organisatorisch-institutioneller Natur. Der erste verband sich mit einer neuen Tendenz in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache, der zweite – mit der Reform der Deutschlehrausbildung.

Den ersten Anstoß zur Veränderung der Rolle der literarischen Bildung in der Deutschlehrausbildung brachte die Hinwendung der Glottodidaktik zur Literatur.

Literatur (schönegeistige Erwachsenen-Literatur ebenso wie die Jugendliteratur) und Fremdsprachendidaktik hatten lange Zeit keine Berührungspunkte. Die Vorteile der literarischen Texte für den fremdsprachlichen Unterricht hat erst die kommunikative Methode in der ersten Hälfte der achtziger Jahre entdeckt. Zu Beginn der kommunikativen Methode, in der Phase des pragmatisch-funktionalen Konzeptes wurden die literarischen Texte jedoch nur „kommunikativ ausgeschlachtet“: Sie dienten als Sprech Anlass oder als Lesetext mit Kontrollaufgaben (Kast 1994:5). Die methodisch-didaktischen Grundsätze des Umgangs mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht wurden in der Phase des interkulturellen Konzeptes, etwa seit 1985 erarbeitet (vgl. u. a. Bredella 1985, Ehlers 1992 (a) und (b), Kast 1989, Krusche 1992, Krusche u.a. 1992, Kaminski 1986 und 1987, Mummert 1989 u.v.m.). Aber erst die Durchsetzung des entdeckend-literarischen Konzeptes in der Literatur- und Fremdsprachendidaktik mit dem rezeptionsdidaktischen und leserorientierten Ansatz ermöglichte die volle Entfaltung des didaktischen Potentials der literarischen Texte und ihren breiten Einsatz im DaF-Unterricht. (vgl. Kast 1994:6-8).

Der Tendenz, sich im DaF- Unterricht intensiver mit literarischen Texten zu befassen, wollte man in der Deutschlehrausbildung gerecht werden. Die Fähigkeit, literarische Texte zum Fremdsprachenerwerb einzusetzen („Literaturdidaktik C“) wurde zum wichtigen Bestandteil der Lehrerkompetenz und entschied über die praxisbezogene Dimension der literarischen Bildung der künftigen Deutschlehrer.

Den institutionellen Anstoß zur Erarbeitung des berufsorientierten Konzeptes der Literaturvermittlung gab die Entstehung der Fremdsprachenkollegs.

Anfang der 1990er Jahre wurde der Ruf nach Differenzierung und Spezialisierung der Ausbildung an Universitäten immer lauter. Die veränderte politische und ökonomische Situation in Polen verlangte eine Annäherung des Bildungsganges an Anforderungen des Arbeitsmarktes. Man betonte die Notwendigkeit, außer dem theoretischen Wissen auch praktische, im Beruf erforderliche Fertigkeiten zu vermitteln (z. B. Lewowicki 1991, Jabłońska-Skinder 1991, Januszkiewicz 1991). Diesen Standpunkt teilten auch viele polnische Germanisten (Namowicz 1993:196, Danielewicz/ Karolak 1993). In Bezug auf die Deutschlehrausbildung war man der Ansicht, dass der Ausbildungsprozess der künftigen Lehrer den Anforderungen des modernen Fremdsprachenunterrichts nicht entsprach. Man kritisierte Konzentration auf Theorie

der Didaktik/Methodik DaF und Unfähigkeit der Studenten zur Umsetzung des theoretischen Wissens in die Unterrichtspraxis¹¹. Die Antwort auf die Unvollkommenheit der universitären Ausbildung der Deutschlehrer war die Entstehung der fachorientierten Bildungseinrichtung – der Fremdsprachenkollegs für Lehrerausbildung (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, kurz NKJO)¹² im Jahre 1990. Die unmittelbare Ursache für ihre Entstehung war der dringende Bedarf, nach der politischen Wende in Polen viele Fremdsprachenlehrer für westeuropäische Sprachen in möglichst kurzer Zeit auszubilden, zuerst dank der Umqualifizierung der im Beruf stehenden Russischlehrer. Damit wurde auch das übergeordnete Prinzip der Ausbildung an Fremdsprachenkollegs festgelegt: Orientierung auf die Praxis des Lehrerberufes hin.

Die Fremdsprachenkollegs sollten eine integrierte Bildungskonzeption¹³ realisieren, die die für die Lehrerausbildung relevanten Fachwissenschaften Pädagogik, Psychologie, Fremdsprachendidaktik mit philologischen Fächern wie Sprach- oder Literaturwissenschaft vereinbaren wollte. „Traditionelle philologische Fächer sollten in dieser Konzeption unter dem Aspekt der künftigen Lehrertätigkeit behandelt werden. Man sollte einen besonderen Wert auf pragmatische Aspekte legen, gleichzeitig aber durch einen Überblick über die wichtigsten Probleme der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft das Magisterstudium ermöglichen. Durch die für die humanistische Pädagogik charakteristischen Inhalte wurde angestrebt, einen fachlich gut vorbereiteten, denkenden, aber auch fühlenden, kreativen und innovativen Fremdsprachenlehrer auszubilden“. (Zawadzka 1998: 478).

Es dauerte jedoch einige Jahre, bis das neue Konzept der Deutschlehrerausbildung in seinen Grundzügen

¹¹ Das Problem der gelungenen Verknüpfung von philologischen Lehrinhalten mit der erforderlichen Praxisbezogenheit der Deutschlehrerausbildung ist bis heute an vielen Einrichtungen immer noch nicht erfolgreich gelöst (vgl. Grucza 2000:11). Es ist nicht nur für polnische Verhältnisse charakteristisch: Auch in Deutschland sucht man noch immer nach zufriedenstellenden Lösungen, wie der lehrreiche Artikel von Janssen (2002) zeigt.

¹² Nach Angaben des Bildungsministeriums MEN gibt es in Polen gegenwärtig 40 NKJOs mit einer deutschen Sektion, die den Bildungsbehörden in den Wojewodschaften unterstehen, darüber hinaus 10 private Fremdsprachenkollegs mit einer deutschen Sektion (MEN 2000:77-87). Außerdem gibt es Fremdsprachenkollegs, die von Universitäten gegründet worden sind und im Hochschulsystem funktionieren.

¹³ Die neue Konzeption der Lehrerausbildung wurde aus der Initiative des damaligen Bildungsministers A. Janowski von einer Arbeitsgruppe entworfen, zu der namhafte DaF-Didaktiker und Deutschlehrerausbilder H. Komorowska, H. Stasiak, W. Tomiczek, E. Zawadzka, J. Zielińska gehörten.

entstand.¹⁴ Es wurde zum ersten Mal im Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs (Stasiak 1995) präsentiert. Dieses Konzept bildet den Rahmen für die gesamte Ausbildung der künftigen Deutschlehrer, und legt gleichzeitig die Richtlinien für ihre literarische Bildung fest. Bezeichnend ist hier die Verlagerung des Hauptakzents aus dem Wissensbereich auf die Ebene der Fertigkeiten und Haltungen. Im Unterschied zum philologischen Studium an Universitäten herrscht Primat der Methodik/Didaktik Deutsch als Fremdsprache über die Vermittlung der traditionellen philologischen Fächer wie Sprachwissenschaft, Geschichte oder Literatur. Das Quantum an philologischem Wissen wird stark reduziert, an methodischem dagegen erweitert. Die Ausbildung konzentriert sich auf die Herausbildung der Lehrerkompetenz. Diesem Ziel dient die Verbindung (Integration) aller Ausbildungsfächer (z.B. Sprachpraxis, Landeskunde, Literatur) mit Didaktik/Methodik DaF. Diese Lehrgänge sollen auch einen Beitrag zur Entwicklung der Lehrkompetenz leisten. Er beruht darauf, dass die Studierenden im Rahmen dieser Kurse zum Einsatz der sprachpraktischen, landeskundlichen oder literarischen Inhalte im schulischen Deutschunterricht befähigt werden sollen. Die Gestaltung des Unterrichts (Zielsetzung, Unterrichtsphasen, Methodenwahl) soll als Beispiel einer musterhaft geplanten Unterrichtsstunde dienen. Empfohlen wird die didaktische Reflexion über den Verlauf des Unterrichts, seine Ziele und Methoden sowie selbständige Didaktisierungen des Lernstoffs von den Studierenden.

Die Idee der berufsorientierten Lehrerausbildung mit dem Primat von Didaktik-Methodik sollte die Gestaltung der einzelnen Lehrgänge, darunter Literatur, beeinflussen.

¹⁴ Im Moment der Entstehung der Kollegs hatte man noch keine klare Vorstellung davon, worin und inwieweit sich die Ausbildung der Lehrer an Kollegs von der Ausbildung der Lehrer an Universitäten unterscheiden sollte. Das erste Lehrprogramm für Fremdsprachenkollegs wurde lediglich als ein sehr allgemeines Rahmenprogramm entworfen, das eine Basis für die Bearbeitung von detaillierten Lehrprogrammen und Lehrplänen in einzelnen Kollegs bilden sollte, die voneinander abweichen können (MEN 1990, Verordnung Nr. 26 vom 23.07.1990, §1.2.). Die Mängel des Rahmenprogramms sind Allgemeinheit, Konzentration auf Lehrinhalte und fehlende Erläuterung der Prinzipien des neuen Ausbildungsmodells. Zu jedem Fach werden nur einige inhaltliche Schwerpunkte genannt, ohne die Grundsätze der neuen Konzeption der Lehrerausbildung zu erläutern. Auf diese Weise wurde die Umsetzung der Theorie in die Praxis ohne die notwendige konzeptionelle Betreuung den einzelnen Kollegs überlassen. Das hatte negative Folgen für die Zukunft: Die allzu allgemeine Fassung des Rahmenprogramms führte dazu, dass die Lehrprogramme in den einzelnen Fächern an verschiedenen Kollegs von Anfang an sehr unterschiedlich waren und bis heute weitgehend differieren können. Die Unterschiede ergeben sich hauptsächlich aus dem unterschiedlichen organisatorischen Status der Kollegs (vgl. dazu Stasiak 1994:236, Turkowska 2002b). Das Ausmaß der Differenzen kann mangels entsprechender Untersuchungen nicht festgestellt werden. Der Verzicht auf die Erläuterung der Bildungsidee der NKJOs im Zusammenhang mit der knappen Darstellung der Lehrinhalte hatte außerdem zur Folge, dass die Besonderheit der berufsorientierten Lehrerausbildung zuerst von den Kollegs selbst nicht wahrgenommen wurde. Das erste Rahmenprogramm für Fremdsprachenkollegs erweckte bei den Germanisten den Eindruck, dass die Kollegausbildung eine schlechtere Kurzform des Germanistikstudiums ist. Diese Auffassung bildete eine Ursache für die anfängliche Ablehnung dieser Bildungseinrichtung seitens der Universitäten wegen angeblich niedrigerem Ausbildungsniveau (Zawadzka 1998:483, Turkowska 2002b). Trotz offensichtlicher Unzulänglichkeiten bleibt dieses Rahmenprogramm bis heute die Grundlage für das Ausbildungsprogramm an Fremdsprachenkollegs.

2.2. Das Konzept der fachorientierten Literaturvermittlung

Das erste berufsorientierte Konzept der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung wurde in dem oben erwähnten Curriculum für Fremdsprachenkollegs (Stasiak 1995) präsentiert¹⁵. Obwohl das Curriculum keinen großen Widerhall in der Unterrichtspraxis gefunden hat (vgl. die Untersuchung im Kap.3), ist seine Bedeutung nicht zu überschätzen, denn es markiert neue Wege in der Vermittlung der deutschsprachigen Literatur auf dem polnischen Boden und verdient deswegen Aufmerksamkeit seitens der Fachwelt. In meiner Überzeugung gehört die Kenntnis dieses Konzepts zum Fachwissen aller Literaturunterrichtenden. Die Auseinandersetzung mit seinen Grundsätzen vergegenwärtigt uns, was im berufsorientierten Literaturlehrgang wichtig ist und erweitert unser literaturdidaktisches Wissen, auch wenn wir diese Grundsätze für die eigene Unterrichtspraxis nicht akzeptieren sollten. Deswegen möchte ich dieses Konzept und die Diskussion, die es ausgelöst hat, kurz darstellen und anschließend über seine Thesen kritisch reflektieren. Die Schlussfolgerungen, die aus der Kritik des Curriculums resultieren, führen zur Entstehung einer veränderten Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung.

Das Teilcurriculum für Literatur (Stasiak 1995:147-171) bezeichnet dieses Fach als ein Begleitfach in der Lehrerausbildung und schreibt ihm daher eine Nebenrolle zu, jedoch mit Betonung seiner Sonderstellung als Kern des traditionellen neuphilologischen Studiums. Der Literaturkurs hat sich in der Zielbestimmung nach Anforderungen des Lehrerberufes zu richten, daher sind für seine Planung pädagogische und berufspraktische Kriterien entscheidend (Stasiak 1995:147).

Die Kursziele werden in Richt- und Leitziele eingeteilt und detailliert dargestellt. Das Richtziel des Kurses sieht man im Kennenlernen der deutschen Literatur und Kultur, was in Verbindung mit der Fähigkeit, Fremdes/Anderes zu verstehen, gesetzt wird. Als Teil der Lehrerausbildung soll der Literaturkurs die künftigen Lehrer dazu befähigen, den literarischen Gegenstand im Fremdsprachenunterricht zu vermitteln (ebenda: 148).

¹⁵ Das frühere Lehrprogramm für das Fach Literatur zeigt noch keine Merkmale der berufsorientierten Konzeption der Literaturvermittlung (Rahmenprogramm für Fremdsprachenkollegs, MEN 1990:152-156). Es werden hier keine kollegspezifischen, berufsorientierten Lehrziele formuliert, keine neuen Methoden und keine alternativen Inhalte vorgeschlagen. Das Programm für Literatur festigt die traditionelle Auffassung der Literaturvermittlung, die ausschließlich als ein Beitrag zur allgemeinen geistigen Bildung des Lehrers selbst ohne Bezug auf die künftige Schulpraxis des Lehrerberufs verstanden wird. Der Literaturkurs wird hier im Gegensatz zu der Leitidee der Kollegausbildung als eine Kurzform des Literaturkurses im neuphilologischen Universitätsstudium aufgefasst. Im Programm werden ausschließlich Lehrinhalte genannt, die von den neuphilologischen Lehrgängen an Universitäten nicht abweichen. Das Lehrprogramm beschränkt sich auf eine allgemeine Formulierung des Lehrzieles im kognitiven Bereich und knappe Darstellung der Lehrinhalte. Zu den einzelnen Epochen (Aufklärung – Gegenwart) werden etwa 3-4 inhaltliche Schwerpunkte genannt. Die Lektüreliste unterscheidet sich in der Auswahl der Werke in keinerlei Hinsicht von der Lektüreliste des philologischen Germanistikstudiums (außer, dass ihr Umfang geringer ist): Es werden dieselben großen Dramen, Romane, Novellen und Lyrik berücksichtigt.

Die Leitziele werden den didaktischen Bereichen entsprechend in Wissen (über den Gegenstand, Literatur- und Lesetheorien, fremdsprachliche Lesedidaktik), Können (fremdsprachliche Lese- und Deutungsfähigkeiten, fremdkulturelle Kompetenz, didaktisch-methodische Fähigkeiten) und Haltungen (ästhetisches Urteilsvermögen, Fremdverstehen) untergliedert; sie beziehen sich auf die Fach- und Lehrkompetenz. Zur Fachkompetenz gehören Kenntnisse über literaturgeschichtliche Entwicklungen, Gattungen und Jugendliteratur, Fähigkeit zur Deutung literarischer Texte und fremdkulturelle Kompetenz. Die Lehrkompetenz umfasst die Befähigung zur didaktischen Analyse literarischer Texte, ihrer Auswahl und ihrem Einsatz im DaF-Unterricht. Zuletzt wird auch die Sprachkompetenz erwähnt – die Kenntnis bestimmter Fach- und Deutungsausdrücke. Darüber hinaus werden ästhetisches Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit angestrebt (ebenda: 151-152). Den Richt- und Leitzielen entsprechend werden konkrete Lernziele formuliert. Zu jedem Lehrziel werden detaillierte Kenntnisse und Fertigkeiten genannt, die sich vor allem auf literaturbezogene Qualifikationen der Absolventen als Deutschlehrer entscheiden (ebenda: 153-157).

Prinzipien. Das Teilcurriculum nennt folgende Prinzipien der Literaturousbildung:

- Praxisorientierung: Vermittlung der Lerninhalte sollte stets im Hinblick auf reale Anwendungsfelder in der Schule erfolgen.
- Lernerorientiertheit: die Studierenden sollten die Möglichkeit erhalten, im Umgang mit Literaturtexten ihre subjektive Position, ihre Interessen und Erfahrungen einzubringen.
- Leserorientiertheit: Berücksichtigung des rezeptionsästhetischen Ansatzes, nach dem der Leser die sinnkonstruierende Instanz in der Interaktion mit dem Text ist. Daher sollten verschiedene Deutungen der Lerner zugelassen, aber auch stets am Text belegt und überprüft werden um ein willkürliches Deuten auszuschließen.
- Prozessorientiertheit: Abkehr von ergebnisorientiertem und reproduktivem Vorgehen zugunsten der Konzentration auf dem Prozess des Deutens – d.h. darauf, was der Leser tut, um Zusammenhänge und Sinn zu erfassen. So wird der Lerner zu einem selbstbestimmten Deutungs- und Handlungsobjekt (ebenda: 149-150).

Die Prozessorientiertheit bedeutet, dass der Leseprozess selbst reflektiert werden soll: Leserfragen formulieren, Antworten im Text suchen, Hypothesen bilden und sie überprüfen, wichtige Informationen von unwichtigen trennen, Schlussfolgerungen ziehen, Perspektiven wechseln u.a.

Lehrinhalte. Die Themenauswahl soll sich nach den Interessen der jungen Leser richten, wie z.B. Liebe, Freundschaft, Verhältnis zu den Eltern, Generationskonflikte, Erziehung, soziale Rolle der Frauen, Beziehungsprobleme, Kommunikationsschwierigkeiten, die Beziehung Individuum – Gesellschaft, Tod, Vergänglichkeit u.a. Deshalb wird empfohlen, den Literaturkurs mit Texten der Gegenwartsliteratur zu beginnen, weil sie den jungen Leser besser ansprechen können und dadurch einen leichteren Einstieg in den Umgang mit Literatur verschaffen (ebenda: 157).

Es wird betont, im Hinblick auf das Lehrziel Fachkompetenz (Lehrerkompetenz) müssen im Literaturkurs Texte behandelt werden, die für die Didaktisierung im DaF-Unterricht geeignet sind und an denen man Prinzipien des Umgangs mit literarischen Texten deutlich machen kann: Jugendliteratur, kurze Prosatexte (ebenda: 158-159). Es wird empfohlen, Lektüren zu themenbezogenen Textreihen zu verbinden, z. B. Liebe,

Natur, zu welchen als Vorschlag eine Liste der zu behandelnden Texte angeboten wird. Die Liste zum Thema „Liebe“ umfasst beispielsweise neben Goethes „Werther“ Büchners „Woyzeck“, „Effi Briest“ von Th. Fontane, „Die beiden“ von Hofmannsthal, „Undine geht“ von Bachmann und „Liebesgedicht nach dem Start“ von R. Kunze. Sie bietet also einen Überblick über verschiedene Epochen, Literaturgattungen und Autoren. Es wird auch eine Liste mit Textvorschlägen zur didaktischen Bearbeitung (Kurzprosa von Kafka, Böll, Borchert, Schnurre, Kunze u.a.) präsentiert (ebenda: 163-167).

Die Wahl der **Methoden** sollte einerseits Lehrprinzipien (Lerner- und Prozessorientiertheit), andererseits den Erwerb der Sprach- und Lehrkompetenz berücksichtigen. Als Beispiele werden Klassengespräch oder Vergleich an zwischen Texten mit demselben Motiv oder Thema. Wann immer der Text es erlaubt, wird ein handelnder Textumgang empfohlen: Leseprotokoll, Interview mit dem Autor oder der fiktiven Figur, szenische Darstellung, kreatives Schreiben, z.B. derselben Geschichte unter Perspektivenwechsel. Am Beispiel von Kurzprosa oder Gedichten sollen die Lerner mit dem Modell vertraut werden, mit Literaturtexten im Schulunterricht vorzugehen. Darauf aufbauend sollen sie selbst Texte für den Schulunterricht didaktisieren. Die Lehrfähigkeit wird also in einem Dreier-Schritt geschult: Unterrichtssimulation (Erfahren) – Reflektieren – Handeln. (ebenda: 160-163).

Das Teilcurriculum verweist auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit anderen Studienbereichen: Sprachpraxis, Didaktik/Methodik DaF (als „Literaturdidaktik“ bezeichnet) und Praxis des wissenschaftlichen Arbeitens. Es nennt auch Verfahren zur Leistungskontrolle und Evaluation.

Das Teilcurriculum ist die erste Arbeit, die die Merkmale eines praxisnahen Curriculums für das Fach Literatur in Kategorien Lehrziel, Lehrinhalt, Unterrichtsmethode, Leistungskontrolle aufweist. Damit bedeutet es einen Beitrag zur Entwicklung der polnischen Didaktik der deutschen Literatur im Bereich der Curriculumentwicklung. Es beschreibt den Ausbildungsprozess in vier Kategorien: Lehrziele, Lehrinhalte, Unterrichtsverfahren und Lehrzielkontrolle und erfüllt damit die Erfordernisse der modernen Curriculumentwicklung (vgl. Stocker 1987:51).

Das Teilcurriculum Literatur erläutert das Wesen der Konzeption der Literaturvermittlung im Rahmen der berufs- und praxisorientierten Deutschlehrausbildung. Das neue Konzept ist eine Antithese zur bisherigen philologischen Auffassung über die Rolle der Literatur in der Deutschlehrausbildung. Die Verbindung zwischen dem literarischen Kursgegenstand und der Berufspraxis der auszubildenden Deutschlehrer besteht in der Befähigung der werdenden Lehrer zum Einsatz der literarischen Inhalte im DaF-Unterricht. Gemäß der übergeordneten Konzeption der NKJO-Ausbildung verlagert es den Hauptakzent des Literaturlehrgangs aus der Vermittlung enzyklopädischen Literaturwissens auf die Schulung der im Lehrerberuf erforderlichen Fertigkeiten und Haltungen. Mit dem Teilcurriculum entstand in ihren Grundrissen die berufsorientierte Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung. Seine Auswirkung auf die Unterrichtspraxis war jedoch gering, so dass sich seine Bedeutung auf die theoretische Dimension beschränkt.

2.3. Diskussion um das curriculare Konzept in den Jahren 1995-97

Die Grundgedanken der Gesamtkonzeption des berufsorientierten Literaturkurses wurden zum ersten Mal während des Fortbildungsseminars des Goethe Instituts „Literatur als Fach in der Deutschlehrer-Ausbildung“ öffentlich präsentiert, das im Dezember 1994 in Kraków stattfand.

In der Diskussion über die Ziele und Inhalte des Literaturunterrichts zeigte sich eine starke Polarisierung der Auffassungen. Viele traditionell gesinnte Anwesende lehnten die neue Konzeption ab. Die „Traditionalisten“, zu denen vor allem wissenschaftliche Mitarbeiter an Universitäten und ein Teil der Unterrichtenden an Kollegs gehörten, behaupteten, der Literaturunterricht an Kollegs habe in der Auswahl der Inhalte und in der Zielsetzung die Vorbilder der Unterrichtspraxis an Universitäten zu befolgen, weil Kollegabsolventen ihre Ausbildung an Universitäten ergänzen würden. Dementsprechend solle der Literaturunterricht an Kollegs literaturwissenschaftlich und theoretisch geprägt sein. Diese Auffassung traf auf starke Opposition seitens der „Modernisten“. Sie protestierten dagegen, in Kollegs „Kleingermanistik“ zu sehen und wiesen auf die andere Spezifik dieser Bildungseinrichtung hin – vor allem Praxisbezogenheit und kürzere Dauer der Ausbildung. Sie plädierten deswegen für einen Unterricht, der den künftigen Lehrern Wege und Vorgehensweisen zeigt, wie sie literarische Texte in der Schulpraxis einsetzen können. Das theoretische Literaturwissen solle daher eine untergeordnete Rolle spielen.

Auch über die Methoden des Literaturunterrichts herrschte keine Einstimmigkeit. Die Traditionalisten lehnten die Bestrebungen, die Methodik des Literaturunterrichts nach Grundsätzen der modernen Fremdsprachendidaktik zu gestalten, ab und bezeichneten sie als „Basteln im Unterricht“. Die Modernisten spürten die Notwendigkeit einer Reform. Eine ausführliche Diskussion über Was und Wie der methodischen Neuerung kam aber damals nicht zustande (vgl. dazu auch Turkowska 2000).

Die Diskussion um die berufsorientierte Vermittlung der deutschen Literatur wurde in der Verbindung mit der Curriculumdiskussion im Jahre 1997 fortgesetzt¹⁶. Man behandelte u.a. die Frage, ob die Didaktisierungen der literarischen Texte für den Schulunterricht im Fach Literatur realisiert werden sollten. Obwohl das als ein sinnvoller Ansatz für die Lehrerausbildung angesehen wurde, fürchtete man, wegen des geringen Stundenpensums würde man in diesem Fall die allgemeinbildenden Aspekte des Faches aus dem Auge verlieren. Die methodische Vorgehensweise mit kurzen Texten im DaF-Unterricht ist nur bedingt für den Literaturunterricht geeignet, weil sie zu keiner tieferen geistigen Auseinandersetzung mit dem Text führt. Trotzdem

¹⁶ In diesem Jahr fanden drei Konferenzen statt, auf denen diese Thematik angesprochen wurde: „Praktische Erprobung des integrierten NKJO-Curriculums Landeskunde-Literatur“ (22.-24. Mai, Pogorzal Warszawska), „Literaturvermittlung im Unterricht DaF“ (24.-26. Oktober, Kraków) und „Landeskunde und Literatur – ein weiterer Beitrag zur praktischen Erprobung des integrierten NKJO-Curriculums“ (27.-29. November, Kraków). Die Veranstaltungen waren von den Goethe Instituten in Warszawa und Kraków organisiert.

waren die Anwesenden wieder der Ansicht, dass das früher vorherrschende ergebnisorientierte und rezeptive Vorgehen durch ein neues ersetzt werden muss, in dem der Lerner zur selbständigen aktiven Arbeit motiviert wird. (Żylińska 1998:29-30).

Die Kritik an dem neuen Konzept der Literaturvermittlung bezog sich in dieser Phase der Diskussion vorwiegend auf Lehrinhalte und Zielsetzung des Literaturkurses, teilweise auch auf Prinzipien, Methoden und organisatorische Rahmenbedingungen. Sie lässt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- Der Literaturlehrgang schenkt zu große Aufmerksamkeit der Didaktik, dadurch kommen literaturgeschichtliche und ästhetische Inhalte zu kurz, so wird der Kurs inhaltlich sehr oberflächlich.
- Das Prinzip der Prozessorientiertheit im Literaturunterricht ist nicht durchsetzbar.
- Die methodischen Vorschläge eignen sich lediglich zur Behandlung von literarischen Texten im DaF-Unterricht, sie entsprechen den Anforderungen des Literaturunterrichts nicht, weil es unmöglich ist, sie auf die Arbeit mit Ganzschriften zu übertragen. Sie führen auch zu keiner tiefen geistigen Reflexion über das Wesen der literarischen Werke.
- Das Stundenpensum für den Literaturlehrgang ist zu gering.

Diese Kritik lässt unmissverständlich erkennen, dass die neuen Ideen der praxisorientierten Literaturvermittlung von einem Teil der Lehrenden mit großer Skepsis betrachtet wurden. Die Ursache dafür mochte ein zu radikaler Bruch mit der traditionellen Auffassung von der Rolle der Literatur als einem Fach der geistigen Bildung sein. Im neuphilologischen Germanistikstudium an den Universitäten sah man die Aufgabe des Faches Literatur in der Vermittlung theoretischen Wissens über die Epochen, Autoren, Werke und Gattungen einschließlich ethischer und ästhetischer Werte. Diese Tradition der Literaturvermittlung ist in Polen zu fest verankert, als dass man die These vom Vorrang der Didaktik gegenüber literaturgeschichtlichem Wissen und Ästhetik leicht akzeptieren könnte. Eine andere Ursache für die Ablehnung des neuen Konzepts war seine Popularisierung anhand von Beispielen der Arbeit mit kurzen Prosatexten oder Textauszügen: Kurzgeschichten, kleinen Erzählungen und Romanfragmenten. Eine solche Textwahl erweckte den falschen Eindruck, dass die Kanonwerke und andere traditionelle Inhalte aus dem Literaturunterricht nun verbannt wären, was inakzeptabel war. Die Präsentation der neuen methodischen Vorgehensweisen an Kurztexten hatte außerdem zur Folge, dass man die Handlungsorientiertheit bis heute ausschließlich mit einfachen Literaturtexten für den DaF-Unterricht assoziiert und als ungeeignet für den Literaturunterricht mit seinen anspruchsvollen Textsorten und Inhalten betrachtet (vgl. Turkowska 2001a:14).

Diese Überzeugung führte dazu, dass die Wirkung des Teilcurriculums auf die Praxis des Literaturunterrichts gering blieb. Die Beweise dafür finden sich in den Ergebnissen der Umfrage „Literaturvermittlung in der Deutschlehrerausbildung“, die im Auftrag des Goethe Instituts im November 2000 durchgeführt wurde (vgl. Kap. 3.). Mit der ersten Frage sollte dort festgestellt werden, ob die Unterrichtenden nach den Richtlinien des Curriculums aus dem Jahre 1995 arbeiteten, was eine Orientierung geben sollte, in welchem Ausmaß sich das darin vorgeschlagene Modell des Literaturunterrichts durchgesetzt hat.

Nur 9 von den 25, also 36% der befragten Kolleglehrerinnen und Kolleglehrer richteten sich in ihrer Arbeit nach dem 1995 erarbeiteten Curriculum für Fremdsprachenkollegs.

12 aus 25 Lehrenden (48%) geben an, sie tun es nicht, in 6 Fällen fehlt die Angabe. Darunter sind 4 Kolleglehrerinnen und –Lehrer. Es ist wahrscheinlich so zu verstehen, dass 4 Unterrichtenden, also 16%, dieses Curriculum unbekannt ist (Turkowska 2001a:2).

Dieses Ergebnis zeigt, dass das Teilcurriculum für Literatur ein wenig verbreitetes und für die Unterrichtspraxis wenig wirksames Dokument blieb, obwohl die theoretische Dimension der Konzeption als bahnbrechend zu bezeichnen ist. Es macht außerdem deutlich, dass für die Modernisierung der Praxis des Literaturunterrichts in Polen ein modernes Curriculum allein nicht ausreicht: die notwendige Voraussetzung dafür ist die Fortbildung der Literaturlehrer. Nur dann sind sie in der Lage, ihren Unterricht nach den neuen Erkenntnissen zu gestalten.

Andere Ursachen für die ausbleibende Wirkung des Teilcurriculums auf die Unterrichtspraxis liegen in seinem „ideologischen“ Gehalt, d.h. einer allzu radikalen Abkehr von der polnischen Lehrtradition, in einer ungeschickten Popularisierung seiner Grundsätze und schließlich in der Tatsache, dass das Teilcurriculum Literatur für die Kollegs unverbindlich ist.

2.4. Kritik des Teilcurriculums Literatur 1995

Das Teilcurriculum Literatur war ein Vorschlag, der nach der dreijährigen Probezeit erneut diskutiert und revidiert werden sollte. Die Diskussion über die Erfahrungen mit dem neuen Konzept erfolgte zum Bedauern mehrerer Literaturlehrender leider nicht.¹⁷ Die Revision seiner Grundsätze, die im folgenden vorgenommen wird, stützt sich deshalb gezwungenermaßen größtenteils auf meine individuellen Erfahrungen aufgrund der Arbeit als Literaturlehrerin am NKJO Radom. Berücksichtigt werden auch die Ergebnisse der Umfrage für Literaturlehrer aus dem Jahre 2000 (Turkowska 2001a).

2.4.1. Lehrziele

Die Darstellung der Ziele des Literaturkurses nimmt im Teilcurriculum am meisten Platz ein im Vergleich zu anderen Teilcurricula – 9 Seiten¹⁸ (Stasiak 1995:148-157). Der große Umfang steht im Widerspruch zu der einleitenden Bemerkung, dass die Literatur in der Deutschlehrausbildung an Fremdsprachenkollegs eine Nebenrolle einnimmt (ebenda: 147). Die Schilderung der Zielbereiche und ihre breite Ausfächerung überzeugen vielmehr davon, dass mit dem Fach Literatur viele Bereiche der Ausbildung abgedeckt werden sollten, also dass seine Rolle sehr wichtig ist. Dem Literaturkurs wird aufgegeben, verschiedene Kompetenzen zu entwickeln:

¹⁷ Das Bedürfnis nach einem Zusammentreffen zwecks Austausch von Ideen und Erfahrungen mit der Praxis des Literaturunterrichts wurde mehrmals geäußert in der erwähnten Umfrage für Literaturlehrer (Turkowska 2001a).

¹⁸Zum Vergleich: Die Darstellung der Ziele im Teilcurriculum Didaktik/Methodik DaF, dem führenden Fach der Ausbildung an Fremdsprachenkollegs, umfasst 8 Seiten, im Teilcurriculum Sprachpraxis 3 Seiten, im Teilcurriculum Landeskunde 2 Seiten (Stasiak 1995: 3).

Fachkompetenz (auf den literarischen Gegenstand bezogen), fremdkulturelle Kompetenz (auf das Verstehen der deutschen Kultur bezogen), Lehrkompetenz (auf den Einsatz der literarischen Texte im DaF-Unterricht bezogen) (Stasiak 1995 :148).

Die Richtziele des Literaturkurses setzen eine weitgehende Vernachlässigung des literarischen Gegenstandes voraus. Obwohl als Richtziel des Literaturkurses das Kennenlernen der deutschen Literatur und Kultur an erster Stelle genannt wird, ist der Lehrzielsetzung im Bereich der strikt literarischen Fachkompetenz im Teilcurriculum am wenigsten Platz gewidmet. Das ist verständlich, wenn man in Betracht zieht, dass die curriculare Konzeption eine bewusste Abkehr von der philologischen Literaturauffassung welche nur dem literarischen Aspekt Aufmerksamkeit schenkte. Gemäß der berufsorientierten Bildungskonzeption bildet die Aneignung des literaturgeschichtlichen und -theoretischen Wissens nicht das Ziel an sich, sondern eine Grundlage zur Arbeit mit literarischen Inhalten im Schulunterricht. Aus diesem Grunde wird als das weitgehend wichtigere Richtziel des Literaturkurses die Befähigung des künftigen Lehrers zum Einsatz der literarischen Texte im DaF-Unterricht anerkannt. Den Schwerpunkt der Richtzielsetzung bildet der pragmatische Bereich der Lehrerkompetenz. Der Realisierung dieses Zielbereichs wird die gesamte Gestaltung des Literaturlehrgangs unterordnet, was u.a. in der Festlegung der Prinzipien der Literaturausbildung, darin insbesondere der Praxisorientierung sichtbar ist. Das Prinzip der Praxisorientierung setzt voraus, „der Erwerb von Sachkenntnissen über Literatur, ihre Merkmale und Entwicklungen sollte stets auch im Hinblick auf reale Anwendungs- und Haltungsfelder in der Schule erfolgen“ (Stasiak 1995: 149). Obwohl gleich erklärt wird, es solle nicht mit einem bloßen Utilitarismus gleichgesetzt werden, sondern das erworbene Wissen solle umfassender sein, als es in der Schule wirklich benötigt wird, zeigt die Analyse der Lehrinhalte (vgl. 2.4.2.), dass das dargebotene Quantum an literarischem Sachwissen in gefährlichem Ausmaß zusammengeschrumpft ist.

Die Übersicht über die Grobziele des Literaturlehrgangs (im Curriculum als Leitziele oder Lernziele bezeichnet; Stasiak 1995:151-157) bietet ein Bild, das von der Darstellung des Literaturlehrgangs anhand von Richtzielen in manchen Punkten abweicht. Bei der Grobzielsetzung wurden nicht wie bei der Richtzielsetzung drei, sondern vier zu schulende Kompetenzbereiche genannt. Die vierte ist die Sprachkompetenz, deren Entwicklung im Literaturkurs auf der Richtzielebene unberücksichtigt blieb. Der Zielsetzung im Rahmen der fremdkulturellen Kompetenz wird mehr Platz eingeräumt, besonders im pragmatischen Bereich. Auf der Grobzielebene findet die fachliterarische Kompetenz mehr Beachtung im Vergleich zur Richtzielebene. Der Verzicht auf den literarischen Kursgegenstand, insbesondere in seinem kognitiven Bereich ist nicht mehr so radikal. Trotz der Erweiterung der literarischen Lehrziele ist ihre Bedeutung im Vergleich zu den didaktischen Lehrzielen gering.

Die größten Versäumnisse sind im affektiven Bereich zu verzeichnen. Die affektiven Grobziele werden nur am Rande erwähnt und beziehen sich nicht direkt auf den literarischen Gegenstand. Darin liegt das größte Defizit in der Zielsetzung des Literaturcurriculums. Die affektive Lehrzielsetzung erwähnt nur diejenigen affektiven Ziele, die sich auf die Eigenschaften der Absolventen als Deutschlehrer und Fremdkulturalität beziehen. Es blieb unberücksichtigt, dass die Beschäftigung mit Literatur immer mit der Realisierung von gesellschaftlichen Erziehungszielen

verbunden ist. Der muttersprachige wie der fremdsprachige Literaturunterricht vermittelt traditionell Wertvorstellungen und Haltungen, die in der jeweiligen politischen Situation vom gesellschaftlichen Standpunkt aus relevant sind. Kein anderes Fach eignet sich für die Realisierung solcher Lehrziele so gut wie Literatur. Der Literaturkurs kann sich nicht nur auf die Erfüllung der Praxisaufgaben beschränken, er hat auch einen gesellschaftlich-erzieherischen Auftrag. Das ist gerade bei zukünftigen Deutschlehrern besonders wichtig, die ihre Schüler bilden und erziehen werden. Deswegen ist es notwendig, bei ihnen bestimmte Wertvorstellungen heranzubilden, damit sie ihre Schüler im diesem Geiste erziehen können.

Auch im persönlichkeitsbezogenen Bereich der affektiven Lehrziele wird außer acht gelassen, dass Literatur der Daseinserhellung dient und damit einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung leistet.

Unerwähnt im Teilcurriculum blieb auch das weitaus wichtigste fachbezogene affektive Lehrziel: das Wecken von Interesse an der deutschen Literatur. Dieses Ziel wird von den meisten Literaturlehrern als das übergeordnete Lehrziel des Literaturkurses anerkannt (vgl. unten).

Die Übersicht über die Grobziele bestätigt die starke Dominanz der didaktischen Komponente über die literarische im Literaturkurs, die auf der Richtzielebene zum Vorschein kam. Die übertriebene Erweiterung der didaktischen Kompetenz (insbesondere des pragmatischen Bereichs der Lehrkompetenz) als eine Folge der Voraussetzungen des Teilcurriculums macht deutlich, dass Literatur in diesem Konzept nicht als vollwertiger Studiengegenstand, sondern als ein Hilfsfach für Didaktik/Methodik (Landeskunde, Sprachpraxis) behandelt wird.

Die Bestrebung des Teilcurriculums, die Literaturvermittlung für künftige Deutschlehrer vollkommen neu zu profilieren führte zu einem Paradox: die Literatur wurde aus dem Literaturlehrgang verdrängt. Man hat übersehen, dass im Lehrgang Literatur die fachspezifischen Lehrziele mindestens im gleichen Maße wie die didaktischen realisiert werden müssen. Die auf diese Weise verursachten Defizite in der Entwicklung der fachliterarischen Kompetenz ziehen negative Konsequenzen nach sich in mehrfacher Hinsicht:

1. In Bezug auf die Gestaltung des Literaturkurses:

1.1. Die Vielseitigkeit der zu entwickelnden Kompetenzen und die Bestrebung, im Literaturunterricht Lehrinhalte aus mehreren Studienfächern zu vermitteln führen dazu, dass das Wissen der Studierenden in einzelnen Bereichen unzureichend ist.

1.2. Die einseitige Verlagerung des Schwerpunktes des Literaturlehrgangs in den utilitären außerliterarischen Bereich verursacht, dass der vermeintliche Literaturkurs den Charakter des Literaturkurses (Literaturdidaktik B) verliert und zum Fach „Literarische Texte im DaF-Unterricht mit Elementen der Literatur“ (Literaturdidaktik C) herabsinkt.

2. In Bezug auf den Ausbildungseffekt:

2.1. Der weitgehende Verzicht auf Vermittlung des literarischen Gegenstandes verursacht, dass den Kollegabsolventen der Zugang zu den großen Bereichen der schöngeistigen Literatur und Kultur des deutschen Volkes erschwert wird. Diese Literaturverweigerung kann mit dem Argument der Praxisorientierung nicht gerechtfertigt werden.

2.2. Die dadurch entstandene Lücke in der Ausbildung (unzureichende Kenntnis der deutschen Literatur) kann im postkollegialen Aufbaustudium nur selten ergänzt werden, denn die literarischen Curricula der Magisterstudien an Universitäten bieten oft keine regelmäßigen Literaturgrundkurse (in der Annahme, dass diese an Kollegs stattfinden), sondern Aufbauseminare zu ausgewählten Themenkreisen der Literaturgeschichte¹⁹. Auf diese Weise wird die Ausbildung der polnischen Deutschlehrer im Bereich der Literatur lückenhaft und unsystematisch. Das Argument, dass ein Lehrer in der Grund- oder Oberschule keine Literaturkenntnisse für die Ausübung seines Berufes braucht, hält nicht, wenn man die allgemeinbildende Rolle der Hochschule nicht leugnen und Lehrer mit breitem geistigem Horizont wirklich ausbilden will, denn kein anderes Fach erfüllt diese Aufgabe so gut wie Literatur.

2.3. Die radikale Einschränkung des philologischen Ansatzes aus dem Literaturkurs erschwert beträchtlich die Teilnahme der Kollegabsolventen an Literaturseminaren im universitären Aufbaustudium, denn diese setzt die Kenntnis der Entwicklungslinien der deutschen Literaturgeschichte und Erfahrung im Umgang mit Literaturwerken voraus. Der Literaturlehrgang am Kolleg muss die Absolventen auch dazu befähigen, an einem philologisch orientierten Lehrgang teilzunehmen. Deshalb müssen darin beide Ansätze: der pädagogische und der philologische in entsprechendem Umfang Beachtung finden.

3. Unter gesellschaftlichem Aspekt:

3.1. Der Kontakt mit Literatur dient sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Unterricht der Erziehung, Persönlichkeitsbildung und Sozialisation des jungen Menschen. Diesen Kontakt zu beschränken hieße auf die positive Wirkung der Literatur in dieser Hinsicht zu verzichten, was aus gesellschaftlichen Gründen unakzeptabel ist.

4. Unter individuellem Aspekt:

4.1. Die Einschränkung des Kontakts zu literarischen Werken auf für den Schulunterricht didaktisierbare Textauszüge (Drama- oder Romanfragmente) und nur gelegentliche Arbeit an anspruchsvollen Ganzschriften haben zur Folge, dass die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten der Studenten – eines der wichtigsten Lehrziele nicht nur im Hochschul-, sondern in jedem Schulbereich – vernachlässigt wird.

4.2. Eine weitere Konsequenz davon ist der Verzicht auf die Erziehung der künftigen Lehrer zum Lesen anspruchsvoller Belletristik, Verzicht auf die Gestaltung ihres nachschulischen Leseverhaltens und ihrer Lesegewohnheiten.

Die im Teilcurriculum vorgeschlagene Lehrzielsetzung mit der Dominanz der didaktischen Ziele steht im Widerspruch zu der Auffassung der Literaturlehrer an Fremdsprachekollegs von den Richtzielen des Kurses Literatur. In der Umfrage für Literaturlehrer wurden die Befragten gebeten, folgende Lehrziele nach der Wichtigkeit einzuordnen:

¹⁹ Absolventen des Radomer NKJO haben in Jahren 1999-2001 im postkollegialen Magisterstudium an der Germanistik der Warschauer Universität u.a. an Seminaren „Reiseliteratur“ und „Roman des 20. Jahrhunderts“ teilgenommen.

- Bei Studenten Interesse an der deutschen Literatur zu wecken
- Die Studenten im Bereich Literatur auf das künftige Magisterstudium vorzubereiten
- Die Studenten mit Sekundärliteratur über literarische Werke bekannt zu machen
- Die Studenten zu befähigen, in der künftigen Berufsarbeit literarische Texte im Schulunterricht einzusetzen
- Einen Überblick über die deutsche Literatur zu geben
- Ausgewählte Werke und Epochen detailliert zu behandeln
- Faktenwissen über die Literaturepochen zu vermitteln
- Möglichst viele Literaturwerke zu behandeln
- andere
- welche?.....

Die Lehrziele wurden absichtlich ungeordnet dargeboten; die Liste umfasste verschiedene Lehrzielbereiche (den affektiven, kognitiven und pragmatischen Zielbereich) sowie verschiedene Lehrzielstufen (Richt- und Grobziele).

Die Auswertung der Antworten hat Folgendes ergeben: Die meisten Literaturlehrer und -lehrerinnen sehen das Ziel ihres Lehrgangs darin, bei Studenten das Interesse an der deutschen Literatur zu wecken. 12 von 27 Literaturlehrerinnen und Literaturlehrern, also 44,4% nennen das an der ersten Stelle. Insgesamt 23 Befragte nennen das Ziel „Interesse an der deutschen Literatur zu entwickeln“ an der 1. beziehungsweise 2. Stelle, was davon zeugt, dass dieses Ziel für die Lehrenden zweifelsohne am wichtigsten ist. Für die meisten Befragten liegt also das oberste Richtziel des Literaturkurses im affektiven Bereich und bezieht sich auf die Literaturkompetenz.

An der zweiten Stelle rangiert „Einen Überblick über die deutsche Literatur zu geben“ (8 von 27, also 29,6% der Befragten nennen das an der ersten Stelle), an der dritten werden erwähnt „Faktenwissen über die Epochen zu vermitteln“ und „die Studenten zu befähigen, im künftigen Beruf literarische Texte im Schulunterricht einzusetzen“. Dieses Ziel nennen

an der 2. Stelle – 2 Personen

an der 3.Stelle – 7 Personen

an der 4.Stelle – 1 Person

an der 5.Stelle – 2 Personen

an der 7.Stelle – 2 Personen

an der 8.Stelle – 1 Person

Diese Angaben sind ein Beweis dafür, dass das vom Teilcurriculum forcierte pragmatische Richtziel von vielen Unterrichtenden nicht als erstrangig anerkannt wird. Die von den meisten Kolleginnen und Kollegen als übergeordnet eingestuften Lehrziele betreffen den rein literarischen, nicht den didaktischen Gegenstand und liegen nicht im pragmatischen, sondern im affektiven und kognitiven Bereich – stellen also ein Gegenteil zum Konzept des Teilcurriculums dar.

Die Korrekturen in der Lehrzielsetzung werden aber vor allem durch organisatorische Rahmenbedingungen des Lehrgangs erzwungen. An vielen Fremdsprachenkollegs dauert der Literaturkurs kürzer, als das das Curriculum voraussetzt. Die reduzierte Kursdauer verlangt den Verzicht auf einen beträchtlichen Teil der vorgeschlagenen Kursinhalte. Auf diese Weise erweist sich die curriculare Konzeption des Literaturkurses mit ihrem breiten Spektrum der außerliterarischen Lehrinhalte als

wenig realistisch: Die unvermeidliche Reduzierung der Lehrinhalte betrifft vor allem die didaktische Komponente des Lehrgangs, die von vielen Unterrichtenden für weniger relevant für den Hauptgegenstand des Literaturkurses gehalten wird (vgl. Kap. 4.1. und 4.2.). Man verzichtet auf die Entwicklung der Lehrkompetenz im Literaturunterricht umso leichter, dass sie im Lehrgang Didaktik/Methodik DaF intensiv geschult wird. So scheitert die curriculare Konzeption an der rahmenorganisatorischen Praxis des Literaturlehrgangs an den einzelnen Kollegs²⁰.

Das obige Plädoyer gegen die Dominanz der Didaktik im Literaturlehrgang darf aber nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass es im Literaturkurs an Fremdsprachenkollegs keinen Bezug zwischen Literatur und ihrem Einsatz im schulischen Deutschunterricht geben soll. Im Gegenteil: Es wird in der vorliegenden Arbeit mehrmals betont, die Herstellung dieses Bezugs bedeute einen Umbruch in der Auffassung von der Rolle der Literatur in der Deutschlehrerausbildung und eröffne neue Horizonte für die Entwicklung der polnischen Literaturdidaktik. Die Entwicklung der literarischen Kompetenz darf jedoch von der Schulung der didaktischen Kompetenz nicht verdrängt werden. Die beiden Komponenten sollten während der Ausbildungszeit am NKJO in Anerkennung ihrer Bedeutung harmonisch entwickelt werden. Die Frage, ob die – tatsächlich sinnvolle und notwendige – Herausbildung der Fähigkeit, literarische Texte im DaF-Unterricht einzusetzen, im Rahmen des Literaturlehrgangs erfolgen soll, wird im Kapitel 8.1. behandelt.

2.4.2. Lehrinhalte

Die Voraussetzung, dass in dem Literaturkurs am NKJO hauptsächlich didaktische, nicht literarische Kenntnisse und Fähigkeiten entwickelt werden sollen, findet ihre Bestätigung in der Wahl der Lehrinhalte. Der Erwerb von literarischem Sachwissen steht dieser Konzeption gemäß im Schatten der Didaktik, in der Lehrzielsetzung wird er nur einmal erwähnt. Die Folge davon ist eine beträchtliche Reduzierung des zu vermittelnden Literaturwissens. Im Teilcurriculum werden im Kapitel „Lerninhalte“ folgende Fragen besprochen: Themenauswahl, Kriterien für die Textauswahl, ein Vorschlag für ein mögliches Lektüre-Kernprogramm und Textreihen (Stasiak 1995:157-167). Man konzentriert sich also auf die Text- und Themenauswahl. Die Kernprobleme des Literaturlehrgangs wie die historischen Hintergründe, literaturgeschichtliches Wissen sowie literaturtheoretische Fragen bleiben vollkommen unberücksichtigt.

Gemäß dem Teilcurriculum Literatur soll der literarische Stoff nicht in chronologischer Reihenfolge dargeboten werden. Es wird empfohlen, mit den Texten der Gegenwartsliteratur zu beginnen, weil ihre vermutliche Nähe zu der Erfahrungswelt der Studenten einen leichteren Einstieg in den Umgang mit Literatur ermöglicht (ebenda: 157). Eine solche Gestaltung des Literaturkurses hat allerdings den Nachteil, dass sie die Orientierung an Entwicklungslinien der deutschen Literatur erschwert.

²⁰ In Lehrprogrammen, die die Literaturlehrenden den ausgefüllten Umfragen beigelegt haben, findet sich kein Hinweis auf die Einbeziehung der didaktisch-methodischen Inhalte in den Literaturunterricht. (Turkowska 2001a).

Das Teilcurriculum empfiehlt, den Literaturlehrgang mit der Epoche der Aufklärung anzufangen. Dieser Vorschlag ist ebenso umstritten wie die Umkehrung der Chronologie. Den Lernenden wird dadurch die Möglichkeit genommen, zum Zwecke der Persönlichkeitsentfaltung und der ästhetischen Erziehung die hervorragenden Werke der deutschen Literatur in früheren Epochen kennenzulernen. Dadurch entsteht eine Lücke in der literarischen Ausbildung der künftigen Deutschlehrer, die, wie oben erläutert, nicht mehr nachgeholt werden kann.

Das Teilcurriculum schlägt für den Literaturunterricht die Arbeit mit Textreihen vor, die nach für junge Leser interessanten Themen zusammengestellt werden sollen. Die Textreihen sollen einen Querschnitt über verschiedene literarische Epochen und Literaturgattungen bilden; sie bestehen vorwiegend aus Gedichten und Kurzprosa (Kurzgeschichten, Novellen, Erzählungen). Romane sollen oft nur in Auszügen dargeboten, Ganzschriften wie Dramen und Romane nur selten behandelt werden (ebenda:165-167).

Die Intention der Textreihen ist unklar: Es fehlt die Erläuterung, welches Ziel die Zusammenstellung der Textreihen befolgt und welche Aufgabe innerhalb des Lernprozesses ihnen zugeteilt wird. In Bezug auf die Gestaltung des Literaturgrundkurses ist der themenbezogene Querschnitt über literarische Epochen ein ungeeignetes Prinzip. Die Arbeit an so grundsätzlich verschiedenen Texten wie z. B. Klopstocks „Der Zürchersee“, Auszüge aus Goethes „Werther“ und Georges „nach der lese“ (alle in der Textreihe „Natur“, Stasiak 1995:166) verlangt von den Studenten einen entsprechenden Bestand an literaturgeschichtlichem und -theoretischem Wissen über Literatur der jeweiligen Epochen, damit sie sich mit den formellen Merkmalen und außertextuellen Bezügen dieser literarischen Werke auseinandersetzen können. Das Teilcurriculum präzisiert nicht ob, in welchem Umfang und im welchem Moment ihnen dieses Wissen vermittelt wird. Der Überblick über Epochen in Textreihen sichert keine systematisierte Kenntnis der Literatur und ihrer Entwicklungslinien, auch nicht in einem notwendigen Minimalbestand. Die Textreihen sind geeignet für ein Aufbauseminar im philologischen Universitätsstudium, aber keinesfalls für einen Literaturgrundkurs.

Die im Teilcurriculum vorgeschlagene inhaltliche Konzeption des Literaturkurses, insbesondere die nicht-chronologische Behandlung der literaturgeschichtlichen Entwicklung und die Darbietung von literarischen Werken in Textreihen haben zur Folge, dass das Literaturwissen nicht systematisiert werden kann. Das Quantum an literarischem Sachwissen in dieser Version des Literaturkurses ist unzureichend. Den Studenten wird ein fragmentarisches, lückenhaftes und chaotisches Bild der deutschen Literatur vermittelt, so dass keine notwendigen Grundkenntnisse gewonnen werden können. Auf diese Weise kann das kognitive Globalziel des Literaturkurses – Erwerb der Kenntnisse in der deutschen Literatur – nicht realisiert werden. Die Autorinnen des Curriculums haben nicht darüber reflektiert, dass die hinter ihrem Vorschlag stehenden Modetrends der Literaturdidaktik in Deutschland (postmoderne Intertextualität und Vergleich von Texten als Anlass zu kreativen Schreibversuchen der Schüler ohne Anspruch auf Vermittlung von Literaturwissen), die für muttersprachliche Schüler der Sekundarstufe I konzipiert waren, den Bedürfnissen von Hochschulstudenten im Ausland nicht entsprechen können.

2.4.3. Das Prinzip der Fächerintegration

Die Idee, in der Kollegausbildung mehrere Studienfächer in einen Lehrgang zu integrieren, stammt aus dem Gebiet der Sprachpraxis (vgl. Farwer 1997:2)²¹. Dieses Prinzip sollte auf die ganze Kollegausbildung übertragen werden. Statt der einzelnen Studienfächer mit einem Unterrichtsgegenstand sollten integrierte Fächer eingeführt werden, in denen Wissen und Können aus mehreren Bereichen vermittelt wird²². Das Prinzip der Fächerintegration, theoretisch überzeugend begründet, verbirgt jedoch manche Gefahren in sich. Es kann vorkommen, dass im Bestreben nach Berücksichtigung zusätzlicher Wissensbereiche der Hauptgegenstand des Kurses vernachlässigt wird, z. B. im Fall des Literaturkurses kann es zur Überbetonung der didaktischen Komponente und Unterentwicklung der literarischen Kompetenz kommen. Wenn das Prinzip der Fächerintegration eingeführt werden soll, muss es einen deutlich sichtbaren Leitfaden geben, eine Achse, um die die Inhalte aus den anderen Studienbereichen angeordnet werden können, damit der Lehrgang ein deutliches Profil bekommt und nicht zu einem mehr oder weniger zufälligen Gebilde wird. Den Lehrzielen der Kollegausbildung und dem Teilcurriculum gemäß wird diese Rolle auch im Literaturlehrgang der Didaktik/Methodik DaF zugeteilt – was, wie oben erläutert, eine umstrittene Entscheidung ist.

Trotz der erwähnten Vorbehalte ist die Integration – oder besser: die Kooperation zwischen Studienfächern wie Geschichte, Kulturkunde, Landeskunde, Sprachpraxis, Methodik eine erwünschte Voraussetzung für die Gestaltung des Literaturlehrgangs. Dafür muss aber das Prinzip der Zusammenarbeit zwischen den erwähnten Fächern zugunsten der Literatur umgekehrt werden: Literatur darf nicht mehr nur als ein Mittel zur Realisierung der landeskundlichen, sprachpraktischen und didaktisch-methodischen Ziele ausgenutzt werden, sondern Kenntnisse und Fertigkeiten, in den erwähnten Studienbereichen erworben, sollten im Literaturkurs als Vorentlastung

²¹Mitte 1990er Jahre ging man davon ab, die deutsche Sprache in separaten Lehrgängen nach Sprachfertigkeiten zu vermitteln (z. B. Leseverstehen, Schreiben, Konversation) Im Kurs „Integrierte Sprachfertigkeiten“ sollten alle vier Fertigkeiten innerhalb eines Lehrgangs integriert dargeboten werden. Es sollte auf diese Weise der natürliche Kommunikationsprozess nachgeahmt und die künstliche Einteilung in separate Sprachfertigkeiten vermieden werden. Die Erfahrung mit der integrierten Einübung der Sprachfertigkeiten zeigt allerdings, dass sie nicht immer so effektiv ist, wie es die richtige Theorie verspricht.. Es kommt manchmal vor, dass eine Fertigkeit im gesamten Lehrgang benachteiligt wird. Am Radomer NKJO stellte man z.B. nach einigen Jahren fest, dass die Fertigkeit Schreiben nicht im gleichen Maße wie die anderen Fertigkeiten entwickelt wurde. Man hat deswegen beschlossen, außer dem Kurs „Integrierte Sprachfertigkeiten“ auch Lehrgänge zu bieten, die die einzelnen Fertigkeiten gezielt schulen, z.B. Leseverstehen, Konversation.

²² Diese Tendenz tritt auch in die reformierte polnische Schule mit der Idee der integrierten Bildung und der „Fächerpfade“ (nauczanie zintegrowane, ścieżki międzyprzedmiotowe), scheint also eine allgemeine Bildungstendenz zu sein.

genutzt, zur Realisierung fachbezogener Ziele eingesetzt und produktiv gemacht werden.

2.4.4. Das Prinzip der Prozessorientiertheit (Orientierung am Leseprozess)

Die Einführung der Leseprozessorientiertheit als einem Prinzip für die Gestaltung des Literaturunterrichts war der Versuch einer direkten Übertragung der Arbeitsweise mit Kurztexten auf die Arbeit mit anspruchsvollen Ganzschriften. Die Umsetzungsmöglichkeiten dieses Vorgehens sind aus unterrichtspraktischen Gründen weitgehend eingeschränkt: Fragen beim Lesen formulieren, Antworten im weiteren Textabschnitt suchen, Hypothesen bilden und überprüfen – diese Aktivitäten setzen Textsegmentierung und Leseverzögerung voraus und verlangen viel Zeitaufwand für den Akt des Lesens im Unterricht. Ein solches Vorgehen ist in der Literaturstunde beim Lesen eines Romans oder Dramas undurchführbar. Der einzige Weg, um den Leseprozess nachzuvollziehen, wäre die Anfertigung eines Leseprotokolls als Evaluation des Leseprozesses, um im nachhinein über den Leseprozess und die Lesehaltung zu reflektieren. Im Literaturunterricht müsste dann eine Analyse der Leseprotokolle der Studenten vorgenommen werden. Aber auch dieses Vorgehen ist zeitraubend und es darf nicht verwundern, wenn ein Lehrer wegen des geringen Stundenpensums für Literatur vor die Wahl gestellt: Leseprozessanalyse oder Textinterpretation, aus Zeitgründen auf die erste verzichtet, denn die Reflexion über den Prozess des Lesens, die in erster Linie sprachpraktischen und lesedidaktischen Zwecken dient, darf rein literaturorientierte Lehrziele und Vorgehensweisen im Literaturunterricht nicht ersetzen.

Der Leseprozess bei literarischen Texten ist ein komplexer Vorgang, dessen Besonderheiten in der polnischen Fachliteratur erst seit kurzem erforscht werden (u.a. Karolak 1996 und 1999, Denka 1996). Für die Kollegstudenten sind die Kenntnisse über literarische Leseprozesse und Lesetheorien für die Herausbildung der Lehrerkompetenz nur in dem Umfang nötig, der ihnen die Arbeit mit literarischen Texten im schulischen Deutschunterricht ermöglicht – sie brauchen also nur ausgewählte Grundkenntnisse aus diesem Bereich. Die Übersicht über die Grobziele des Teilcurriculums in Bezug auf diese Thematik zeigt, dass diesem Problem zu viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ebenso unberechtigt ist die Forderung, diese Kenntnisse im Rahmen des Literaturlehrgangs zu vermitteln. Dadurch wird die Unterrichtszeit im Literaturkurs ineffektiv genutzt, denn man wiederholt den Unterrichtsgegenstand aus den Studienbereichen Didaktik/Methodik und Leseverstehen (Sprachpraxis), anstatt sich auf Literatur zu konzentrieren.

Das Teilcurriculum Literatur präsentiert die grundsätzlich richtige Idee, dass die Herausbildung der Literaturkompetenz bei den künftigen Deutschlehrern sich nicht auf die Vermittlung des literarischen Sachwissens beschränken darf, sondern auch die

didaktische Komponente – Befähigung zum Einsatz von literarischen Texten im schulischen Deutschunterricht – umfassen muss. Der Realisierung dieser Idee sollte die darin vorgeschlagene Neugestaltung des Literaturlehrgangs dienen. Die kritische Analyse der Zielsetzung, Lehrinhalte und Prinzipien dieses Konzepts zeigt jedoch, dass es verschiedene Mängel aufweist. Sie betreffen vor allem die literarische Ebene und das Verhältnis zwischen der literarischen und didaktischen Komponente des Kurses. Der Kurs „Deutsche Literatur“, der die Spezifik der Literaturdidaktik B einhalten sollte, verwandelt sich in dieser Auffassung in den Kurs „Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht“ mit den für die Literaturdidaktik C charakteristischen Zielen und Inhalten (vgl. Tabelle 1, Kap.1.2.1.). Der Anteil des literarischen Gegenstandes wird hier auf ein Minimum reduziert, das den Erwerb der Grundkenntnisse in der deutschen Literatur in Frage stellt. Um die Idee der berufsorientierten Literaturvermittlung in der Deutschlehrerbildung ohne diese negativen Konsequenzen zu realisieren, müssen andere Wege beschritten werden. Ihre Darstellung folgt in weiteren Kapiteln dieser Arbeit.

3. Die Praxis des Literaturunterrichts im Licht der Umfrage „Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung“

3.1. Umfrage

Einen Einblick in den gegenwärtigen Stand der literaturdidaktischen Praxis ermöglicht die Umfrage „Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung“, die im November 2000 unter Literaturlehrerinnen und Literaturlehrern an Fremdsprachenkollegs im Auftrag des Goethe Instituts in Warszawa durchgeführt wurde.²³

Die Umfrage hatte die Aufgabe, die Praxis des Literaturunterrichts an Institutionen der Deutschlehrausbildung zu untersuchen. Außer einem diagnostischen befolgte sie ein praktisches Ziel: Die Ergebnisse der Umfrage sollten eine Grundlage für die Gestaltung eines Fortbildungsseminars für Literaturlehrer bilden, indem sie ihre Erwartungen, Bedürfnisse und Mangelbereiche aufdecken.

Die Fragen betrafen das Stundenpensum, Ziele und Inhalte des Literaturlehrgangs. Der Schwerpunkt der Umfrage lag in der Methodik des Literaturunterrichts. Es sollte festgestellt werden, ob der Literaturunterricht für künftige Deutschlehrer die neuesten Tendenzen der Didaktik/Methodik und damit die Anforderungen der polnischen Schulreform berücksichtigt.

Die Umfrage wurde an Literaturlehrerinnen und Literaturlehrer an 53 NKJOs (davon 47 „kuratoriale“ und 6 Universitätskollegs) und 13 Germanistische Institute verschickt. 27 Kolleginnen und Kollegen haben sich an der Umfrage beteiligt; es waren Lehrende aus den Kollegs in Bydgoszcz, Chełm, Ciechanów, Gorzów Wielkopolski, Jastrzębie Zdrój, Kraków, Legnica, Leszno, Łomża, Opole, Ostrołęka, Poznań, Przemyśl, Radom, Racibórz, Sosnowiec, Suwałki, Szczytno, Toruń und Włocławek (1 Person), Wałcz, Warszawa, Włocławek, Wrocław, Zakopane, außerdem ein wissenschaftlicher Mitarbeiter am Germanistischen Institut in Poznań und ein wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule in Zielona Góra. 3 Unterrichtende sind zusätzlich auch an einem Germanistischen Institut tätig²⁴.

²³ Dieses Kapitel stützt sich auf die Auswertung der Umfrage, die ich im Auftrag des Goethe Instituts in Warschau durchgeführt habe (Turkowska 2001 a).

²⁴ Bei der quantitativen Auswertung wird zwischen der Zahl der Kolleglehrer (25) und der Zahl aller beteiligten Literaturlehrer (27) unterschieden.

Es waren 25 von insgesamt 53, also 47% Fremdsprachenkollegs in Polen, eine Pädagogische Hochschule und ein Germanistisches Institut repräsentiert. Obwohl die Zahl der beteiligten Unterrichtenden statistisch gesehen nicht repräsentativ ist, ist diese Umfrage die einzige Quelle, aus der ein Wissen über die Praxis des Literaturunterrichts in der Deutschlehrrerausbildung in Polen geschöpft werden kann. Die Schlussfolgerungen erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und sind im methodologischen Sinne eher als Arbeitshypothesen zu verstehen, die durch eine rein wissenschaftliche Forschung bestätigt werden sollten. Wegen des Mangels an Institutionen, die an den Ergebnissen solcher Forschungen interessiert wären, ist die erneute Befragung zu diesem Thema jedoch wenig wahrscheinlich.

3.2. Schlussfolgerungen über die didaktische Qualität des Literaturunterrichts und die daraus resultierenden Aufgaben der Literaturdidaktik

Die Auswertung der Umfrage gibt einen Einblick in die Zielsetzung der Literaturkurse an Einrichtungen der Lehrerbildung und ihre methodische Gestaltung. Besonders aufschlussreich sind die Bemerkungen der Lehrenden im Schlussteil der Umfrage, weil sie über die Mangelbereiche der Literaturdidaktik B in Polen direkt informieren.

Unter Zielen des Literaturkurses ist für die Lehrenden das affektive Ziel „Interesse an der deutschen Literatur zu entwickeln“ am wichtigsten. An der 1. beziehungsweise 2. Stelle nennen es insgesamt 23 Befragte. Weitere Ziele sind kognitiver Art: „Übersicht über deutsche Literatur zu geben“ und „Faktenwissen über Epochen zu vermitteln“ (vgl. auch Kap. 2.4.1.). Ein weiteres Ziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, mit literarischen Texten eigenständig umzugehen, sie kritisch zu bewerten und zu deuten. Beachtenswert ist das Postulat, den Studenten den Eindruck zu vermitteln, dass die Literatur Spaß machen kann. Die ganzheitliche Analyse der Unterrichtsmethoden, die im dritten Teil der Umfrage vorgenommen wird, zeigt jedoch, dass dieses Ziel nicht durch die abwechslungsreiche Form des Unterrichts realisiert wird. Aus den 23 Fragebögen, wo das Ziel „Interesse entwickeln“ an der ersten oder zweiten Stelle genannt wurde, zeigen mehr als die Hälfte (13) das Bild eines akademischen Frontalunterrichts. 5 weitere Fragebögen schildern eine „gemischte“ Unterrichtsform, wo neben dem Frontalunterricht auch handlungsorientierte Methoden auftreten. Nur in 5 Fällen haben wir mit handlungsorientiertem Unterricht zu tun.

Es lässt sich also feststellen, dass das Hauptziel des Literaturunterrichts – bei Studenten Interesse an der deutschen Literatur zu entwickeln und ihnen zu zeigen, dass Literatur Spaß machen kann – sich mit interessanter Unterrichtsform größtenteils nicht deckt.

Die meisten Unterrichtenden geben nur die Orientierung über Schwerpunkte der nächsten Stunde. Die Notwendigkeit, den Studenten Begleitaufgaben zur Hauslektüre eines Werkes zu geben, um ihnen die Auseinandersetzung mit dem Text zu erleichtern, bemerken nicht alle: nur etwa 2/3 der Unterrichtenden. Nur ganz wenige sehen ein, dass dieselbe Erleichterung genauso sinnvoll im Fall des Lernstoffs zu den Literaturepochen ist. So kann man die Vorentlastung der Literaturstunde als unzureichend einschätzen.

Die Verbindung des Literaturunterrichts mit der Sprachpraxis, also die Schulung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks im Literaturunterricht ist selten. Die Sprachfertigkeiten Sprechen und Schreiben werden im Literaturunterricht nicht gezielt, sondern unplanmäßig entwickelt. Die Schulung des mündlichen Ausdrucks verläuft im Unterricht nebenbei, z. B. die Stellungnahme ist eine Form der Analyse und Interpretation der Texte. Die Redebeiträge der Studierenden sind ein Teil des allgemeinen Klassengesprächs (Lehrgesprächs), ein ungesteuerter Meinungs-austausch. Die Diskussionen werden von der Lehrkraft nicht bewusst moderiert, so dass die mangelnde Beteiligung der Lernenden den Lerneffekt beeinträchtigt. Davon zeugen die Äußerungen der Lehrenden über mangelndes Engagement der Studenten in der Diskussion (Frage 6, Lehrgespräch). Im Falle einer systematisch vorbereiteten und mit

bestimmten didaktischen Verfahren geführten Diskussion wäre der Lehrer nicht in so großem Maße von der Sprechbereitschaft der Studenten abhängig.

Die Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks liegt weit hinter der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks. Bei der Schreibschulung herrschen die traditionellen Formen: Aufsatz und Inhaltsangabe vor. Andere Formen des kreativen Schreibens (z. B. vielfältige Formen der Textumgestaltung) finden aber immer häufiger Einsatz. Perspektivenwechsel (erzählen des Geschehens aus der Perspektive einer anderen Figur), Umschreiben (Textsortenänderung), Verfassen von Paralleltexten oder Weiterschreiben sind hier beliebt.

Eine Integration von Didaktik/Methodik DaF in den Literaturkurs ist kaum vorhanden. Nur 3 von 27 Befragten verbinden ihren Literaturunterricht mit Methodik. Im Literaturunterricht werden nur selten die didaktisch-methodischen Kenntnisse der Studenten zur Mitgestaltung des Literaturunterrichts genutzt. Darin zeigt sich die Kluft zwischen dem Leitgedanken der berufsorientierten Konzeption der Lehrerbildung und der Unterrichtspraxis.

Den Schwerpunkt der Umfrage bildeten Fragen zu den Methoden des Literaturunterrichts.

Die Angaben über die Sozialformen im Unterricht zeigen, dass die Gruppenarbeit im Literaturunterricht am populärsten ist. Andererseits betonen die Lehrer, dass mangelnde Sprechbereitschaft und fehlender Anteil der Studenten am Unterrichtsgeschehen ihnen Probleme bereiten. Die häufige Erwähnung dieser Schwierigkeiten lässt erkennen, dass die Lehrenden die Möglichkeiten der Aktivierung der Studenten, die die Gruppenarbeit bietet, nicht ausnutzen. Die Gruppenarbeit wird wahrscheinlich nur zum Beantworten von Lehrerfragen zu Inhalt und Interpretation verwendet; die Ergebnisse werden im Plenum vorgetragen und anschließend wird die Problematik diskutiert.

Die Stellung der traditionellen Formen des Frontalunterrichts (Lehrervortrag, Referat, Lehrgespräch) ist immer noch sehr hoch, was davon zeugt, dass der Frontalunterricht einen festen Platz in der Literaturdidaktik einnimmt. Die Lehrenden sind noch zum großen Teil davon überzeugt, dass sich zum Wissensvermitteln am besten der Frontalunterricht eignet. Die traditionelle Sozialform des Frontalunterrichts wurde also nicht überwunden, obwohl der Anteil der Gruppenarbeit stark gestiegen ist.

In Punkt 10 sollten die Lehrenden Verfahren angeben, die sie im Unterricht einsetzen. Dieser Punkt bildet den Kern der Umfrage, indem er einen Einblick in die methodische Gestaltung des Literaturunterrichts bietet. Die hier genannten handlungsorientierten Methoden werden nur selten eingesetzt. Clustering, Mind-Mapping und Quiz setzen nur 8 Personen ein, Stationenlernen, Projektarbeit, didaktische Spiele – nur 3 Personen. Diese Zahlen zeigen, dass die modernen Methoden, die sich im DaF-Unterricht längst etabliert haben, nur in geringem Rahmen ihren Einsatz im Literaturunterricht finden. Die Literaturstunde trägt noch selten die Züge des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts.

Die 11. Frage sollte darüber informieren, ob die Studierenden im Literaturunterricht Möglichkeit bekommen, ihre methodischen Kenntnisse einzusetzen und sich praktisch zu überzeugen, auf welche Weise man den Lernstoff aus dem Bereich der Literatur (-geschichte) didaktisieren kann, um diese Erfahrung in der späteren Berufspraxis anzuwenden. Trotz der besonderen Vorteile des „Lernens durch Lehren“ in der

Lehrerausbildung wird nach diesem Prinzip nur selten gearbeitet. Die Studenten bereiten meistens Referate oder Kurzvorträge, seltener Präsentationen vor. Die häufige Präsenz von Referat und Kurzvortrag im Unterricht zeugt noch einmal vom starken Hang der Lehrenden zum Frontalunterricht. Erfreulich ist, dass statt dessen – oder daneben – 40% der befragten Lehrenden an Kollegs Präsentationen der Studenten um Unterricht einsetzen, was von der wachsenden Autonomie der Lernenden im Unterricht und Modernisierung des Lehr- und Lernprozesses zeugt.

Die Antworten auf diese Frage bestätigen noch einmal die oben formulierte Schlussfolgerung, dass die Integration von Literatur und Methodik/Didaktik kaum vorhanden ist.

Einen weiteren Einblick in die methodische Gestaltung des Literaturunterrichts bieten die Informationen über die Art der Didaktisierungen, die die Lehrenden benutzen.

Fast alle Lehrenden (25) sehen die Notwendigkeit einer zusätzlichen Didaktisierung des literaturgeschichtlichen Lernstoffs außer dem Lehrervortrag. Die Zahl der Personen, die die zusätzlichen Didaktisierungen anfertigen, ist jedoch gering. Am häufigsten werden die einfachsten Übungen eingesetzt: Zuordnungsübungen (von 10 Personen) und Lückenübungen (von 7 Personen). Die interessanteste und effektivste, aber auch in der Vorbereitung schwierigste Form, das didaktische Spiel, wird nur ausnahmsweise (von 2 Personen) eingesetzt. Der Vergleich mit der Frage 11 zeigt, dass die Lehrenden die didaktischen Hilfen selber vorbereiten, ohne dabei die Kreativität der Studentinnen und Studenten zu nutzen.

Unter Berücksichtigung der Angaben über die Sozialformen kann man annehmen, dass die entworfenen Übungen vorwiegend in Gruppenarbeit /Partnerarbeit gelöst und nachher im Plenum besprochen werden.

Fast alle Unterrichtenden entwerfen selbst Fragen zum Verständnis des Inhalts eines literarischen Werkes und Fragen zur Textinterpretation. Der Vergleich mit den Fragen 6, 7 und 10 lässt vermuten, dass die Fragen zu Inhalt und Interpretation meistens als Lehrerfragen im Unterrichtsgespräch (Frontalunterricht) erläutert werden oder als Vorlage für die Gruppenarbeit mit anschließender Plenumdiskussion dienen. Lehrerfragen bilden also das Fundament der Literaturstunde. Produktive Aktivitäten, die den Lernenden mehr Freiraum in der Arbeitsweise und Eigeninterpretation erlauben (Rollenspiele, Interviews mit literarischen Figuren, Umfragen, gerichtet an literarische Figuren), sind kaum bekannt.

Das Bild des Unterrichts, welches sich aus der Analyse dieser Frage ergibt, ist weitgehend traditionell. Der Lehrstoff wird von den Lehrern selbst didaktisiert, aber die Didaktisierungen beschränken sich oft auf Lehrerfragen zu Inhalt und Interpretation des Literaturwerkes, Zuordnungs- und Lückenübungen. Der literaturgeschichtliche Stoff wird selten didaktisiert, sondern meistens im Vortrag dargeboten.

Im Schlussteil der Umfrage wurden die Befragten gebeten, besondere Schwierigkeiten in der Durchführung des Literaturunterrichts und Wünsche zur Thematik der Fortbildungsseminare zu nennen. Dieser Teil der Umfrage ist besonders aufschlussreich. Dank der Analyse der Antworten kann man die beste Orientierung in Stärken und Schwächen des Literaturunterrichts gewinnen. Die Bemerkungen der Lehrenden betreffen verschiedene Aspekte des Literaturunterrichts, das Spektrum der angesprochenen Probleme ist sehr breit. Sie betreffen alle Kernbereiche der Literaturdidaktik.

Die größten Defizite sind in der methodischen Gestaltung zu verzeichnen, aber auch in Bezug auf die Inhalte des Literaturkurses bestehen immer noch Zweifel.

Als problematisch bei der Bestimmung der Lehrinhalte erweisen sich z.B. Fragen wie: Auswahl des Lernstoffs vs. Vollständigkeit des literarischen Überblicks (was soll präsentiert werden, was kann weggelassen werden), Literatur zwischen 1900-1933, die neueste Gegenwartsliteratur (Entwicklungstendenzen, Gattungen, Autoren), die DDR-Literatur, Lyrik, Lektüreliste, Interpretationsmöglichkeiten, „Häppchenliteratur“ oder Ganzschriften, Intertextualität und Bezüge zur polnischen Literatur, Rezeption der polnischen Literatur in Deutschland, die deutsche Literatur im internationalen Vergleich.

Mehrmals erwähnt sind methodische Probleme wie z. B.: Didaktisierung der Materialien zur Literaturgeschichte, Didaktisierung von großen Ganzschriften (Kanonwerken) wie Romane und Dramen, angemessener Umgang mit lyrischen Texten, Überbrückung sprachlicher Schwierigkeiten bei der Arbeit mit älteren literarischen Werken, Aktivierung der Studenten zur selbständigen Arbeit. Probleme wie „methodische Fragen“ oder „Didaktisierung von literarischen Werken“ sind sehr oft erwähnt.

Auch im Punkt 20 der Umfrage (gewünschte Thematik der geplanten Fortbildungsseminare) bezieht sich die Mehrzahl der vorgeschlagenen Problembereiche auf die Methodik des Literaturunterrichts: Wie kann man den Anteil der Studenten am Unterricht erweitern? Wie gestaltet man den Unterricht abwechslungsreicher? Wie bewältigt man sprachlich schwierige Werke? Wie kann man die Motivation der Studenten zum Lesen wecken? Wie kann ein literarischer Text im Unterricht möglichst interessant eingesetzt werden? Wie wäre die Kreativität mit dem verlangten, stabilen Wissen zu verbinden?

Die Unterrichtenden erwarten die Einführung in die methodischen Grundlagen des Literaturunterrichts: Hinweise zur Didaktisierung der Materialien zur Literaturgeschichte, zur Didaktisierung von Ganzschriften (Dramen, Romane), zur Produktion eigener literarischer Texte im Unterricht, zu autonomen Lehrmethoden oder Vorschläge für eine Projektarbeit.

Manche Fragen verraten für die Kollegs typische Unsicherheiten, z.B. Wie kann man Methodik in den Literaturunterricht integrieren?

Die oben erwähnten Fragen beziehen sich auf die Praxis des Literaturunterrichts. Neben diesen Aussagen finden sich auch solche, die den theoretischen Aspekt der Literaturdidaktik und Literaturtheorie betreffen: moderne Methoden der literarischen Analyse und Interpretation, Interaktion zwischen Leser und Text und ihre Konsequenzen für den Literaturunterricht, literaturtheoretische Basis für gegenwärtige Literaturdidaktik.

Die Umfrage zeigt, dass der Literaturunterricht in der berufsorientierten Deutschlehrausbildung noch unter starkem Einfluss der philologischen Konzeption der Literaturvermittlung steht. An vielen Lehrerkollegs mangelt es noch an Verbindung zwischen der literarischen Bildung und dem Lehrerberuf. Verwendet werden vor allem traditionelle Methoden, die modernen handlungsorientierten Verfahren werden misstrauisch angesehen. Diese Einstellung zeigt sich in der folgenden Meinung (Bemerkung 1, Punkt 22): „Im Kontext der Literaturseminare steht seit Jahren die Auseinandersetzung zwischen der philologischen Betrachtung der Werke und ihrer

Didaktisierung als Texte im Fremdsprachenunterricht im Vordergrund. Es besteht in dieser Hinsicht die Frage, ob wir am Text basteln oder ihn analysieren und interpretieren wollen. Leider waren alle Seminare in Literatur, an denen ich teilgenommen habe, den Basteln-Übungen mit Schere gewidmet, was meinen Erwartungen nicht entspricht. Ich glaube, dass man die Literaturtexte für Fremdsprachenunterricht im Fach Methodik didaktisieren sollte“. Immer noch ist es für den Literaturunterricht in Polen typisch, dass man einen Gegensatz sieht zwischen den handlungsorientierten Unterrichtsmethoden und der hohen geistigen Qualität der Inhalte, mit denen man sich im Literaturunterricht auseinandersetzen sollte. Man ist oft überzeugt, die moderne didaktische Vorgehensweise ist nur für den schulischen Deutschunterricht in der Grundstufe, also für ganz einfache Inhalte geeignet, und es existiert keinerlei Bezug von diesen didaktischen Erkenntnissen auf Literaturvermittlung im Hochschulbereich. Die abschätzende Bemerkung über „Basteln im Unterricht“ kann als ein Resultat der Unwissenheit verstanden werden, dass gerade die Anwendung dieser Methoden dem höheren inhaltlichen und intellektuellen Unterrichtsniveau gut dienlich ist. Bezeichnend ist hier auch die Verwechslung von der Arbeit an kurzen literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht einerseits und Literaturunterricht andererseits, also die Verwechslung zwischen der Literaturdidaktik als Bestandteil der Fremdsprachendidaktik und Literaturdidaktik als selbständiger Fachdidaktik.

Eine Erklärung für dieses Missverständnis kann die Tatsache sein, dass man in mehreren Fortbildungsseminaren den Literaturlehrern handlungsorientierte Methoden an Beispielen der Arbeit mit Kurzprosa im DaF-Unterricht präsentiert hat, ohne deutlich erläutert zu haben, wie (oder inwieweit) man sie auf die Arbeit mit „großen“ Literaturwerken im Literaturlehrgang übertragen kann.

Eine andere Erklärung für die Ablehnung der handlungsorientierten Methoden die Tatsache, dass die Vorstellung vom Literaturunterricht in der Deutschlehrausbildung nur aus dem philologisch orientierten Unterricht im Germanistikstudium an der Universität kommt. Diese Form des Literaturunterrichts mit Dominanz des Frontalunterrichts wird infolge des Mangels an alternativen Beispielen als Grundmuster für den berufsorientierten Literaturunterricht übernommen. Diese Tendenz wird an den Fremdsprachenkollegs durch den Einfluss der Universität (die sog. wissenschaftliche Betreuung seitens der Germanistiken) zusätzlich verstärkt.

Die Umfrage hat auf viele Probleme der fremdsprachlichen Literaturdidaktik hingewiesen: Methoden (Handlungsmuster und Sozialformen) der Arbeit an literarischen Werken, Fragen der Textanalyse und Interpretation, Fragen der Motivation und Aktivierung der Lernenden, Auswahl und Legitimierung der Lehrinhalte, und teilweise auch die Zielvorstellungen des Literaturunterrichts. Die Komplexität der auftauchenden Probleme macht die Entstehung einer zusammenhängenden literaturdidaktischen Konzeption des Literaturunterrichts in der Deutschlehrausbildung zu einer dringenden Aufgabe. Die Konzeption soll die aufgedeckten Mangelbereiche, die zugleich Kernprobleme der Literaturdidaktik im Allgemeinen sind, zu ihren Schwerpunkten machen. Es muss erneut über Zielsetzung, Wahl der Lehrinhalte und methodische Gestaltung des Literaturunterrichts reflektiert werden. Diese Reflexion muss im Zusammenhang mit Erkenntnissen der gegenwärtigen Literaturdidaktik erfolgen und mit ihnen legitimiert werden.

Eine solche Konzeption wird in den Kapiteln 4-8 präsentiert.

4. Theoretische Grundlagen

Literaturdidaktik ist eine pluralistische Wissenschaft. Je nach den unterschiedlichen Auffassungen von Literatur, Unterrichtsprozess und Menschenbild entstehen unterschiedliche literaturdidaktische Konzeptionen. Der Pluralität der Literaturdidaktik liegt der pluralistische Charakter der wichtigsten Inhaltswissenschaften – Literaturwissenschaft, Pädagogik und Allgemeindidaktik zugrunde (vgl. 1.1.1., 1.1.3.). Die Positionen der Allgemeindidaktik determinieren weitgehend die literaturdidaktische Diskussion. So stand in der BRD in 1960er Jahren unter dem Einfluss der Bildungstheoretischen Didaktik die Frage nach den Lehrinhalten im Mittelpunkt des Interesses der Literaturdidaktiker. Die 1970er Jahre standen im Zeichen der Diskussion um die Lehrziele des Literaturunterrichts – darin machte sich der Einfluss der Lehrtheoretischen Didaktik bemerkbar (vgl. u.a. Jank/Meyer 2000, Müller-Michaels 1980).

Auch im Rahmen der Literaturdidaktik selbst existieren verschiedene Auffassungen vom Wesen und den primären Aufgaben dieser Wissenschaft.

Aus diesen Gründen ist es notwendig, für die Schaffung einer literaturdidaktischen Konzeption die theoretischen Ausgangspositionen innerhalb von drei Wissenschaften: Allgemeindidaktik, Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik explizit darzustellen. In diesem Kapitel werden ausgewählte Aspekte und Problembereiche der erwähnten Disziplinen besprochen, die die Ausgangspunkte und Grundlagen der in den Kapiteln 4-8 präsentierten Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung bilden.

4.1. Allgemeindidaktik

Literaturdidaktik als eine der Fachdidaktiken übernimmt für die Entwicklung der jeweiligen Konzeptionen die Erkenntnisse der Allgemeindidaktik.

Die Allgemeindidaktik in Polen ist eine dialektisch orientierte Didaktik. Die dialektische Position erlaubt die Überwindung der früher existierenden Widersprüche zwischen der formellen und materiellen Auffassung des Bildungsbegriffs und der daraus resultierenden einseitigen Betonung der erstrangigen Rolle entweder der kognitiven oder der praktischen Wissensaneignung.

Die epistemologischen Grundlagen der gegenwärtigen polnischen Didaktik liegen im dialektischen Materialismus. Seine Erkenntnistheorie behauptet, die Erkenntnis der Wirklichkeit vollziehe sich global auf drei Ebenen: der sinnlichen, der kognitiven und der praktischen und bilde jeweils einen vollständigen Erkenntnisakt. Den Ausgangspunkt bildet dabei die sinnliche Wahrnehmung – Betrachtung der Sachen, Erscheinungen, Ereignisse und Prozesse. Die dabei entstehenden Eindrücke bilden eine Grundlage für die kognitiven Denkprozesse der Analyse, Synthese und des Vergleichs. Infolge dieser abstrakten Denkprozesse entstehen Verallgemeinerungen und Urteile. Sie werden in der Praxis verifiziert (Kupisiewicz 1980:49).

Die aus der dialektischen Position hervorgehende Didaktik zeichnet sich durch eine Vielseitigkeit in der Auffassung von der menschlichen Persönlichkeit, dem Lehr-Lernprozesses und der Unterrichtsgestaltung, die die Bedeutung aller den Unterricht konstituierenden Faktoren würdigt. Diese Allseitigkeit ermöglicht es, auf seiner Grundlage flexible Unterrichtsmodelle zu konzipieren, in denen alle Faktoren entsprechend gewertet werden und ihre Bedeutung für eine effektive Gestaltung des Lehr-Lernprozesses anerkannt wird²⁵. Die dialektische Orientierung der Allgemeindidaktik erlaubt im Rahmen der Fachdidaktik verschiedene Aspekte der Zielsetzung, Inhaltsbestimmung und methodischen Gestaltung, die einander gegenübergestellt wurden, als didaktische Widersprüche aufzufassen und zu einem ganzheitlichen Konzept zu vereinigen.

Die Didaktik in Polen stellt sich schon seit vielen Jahren der Schwäche der früheren Bildungskonzeptionen entgegen, die in der Einseitigkeit der Bildung, d.h. der

²⁵ Diese Vorteile verursachten, dass sich die dialektische Auffassung immer mehr verbreitet: nach 1985 bemerkt man eine Annäherung der didaktischen Modelle, die von der geisteswissenschaftlichen und hermeneutischen Positionen ausgehen (Bildungstheoretische und Lehrtheoretische Didaktik) zum Modell der dialektischen Didaktik. Die dialektisch orientierte DDR- Didaktik repräsentiert seit den späten 1980er Jahren (L. Klingberg) den Standpunkt, dass die vier Strukturmomente des Unterrichts: Ziel-Inhalt-Methode-Organisation (=Sozialformen) in Wechselbeziehungen zueinander stehen und die Wahl der einzelnen Komponenten gegenseitig beeinflussen, wobei das Ziel eine führende Rolle gegenüber den anderen Komponenten hat (Jank/Meyer 2000:260-264). Die didaktischen Modelle in der BRD zeichnen sich bis in die Mitte der 1980er Jahre durch eine weitgehende Einseitigkeit bei der Gewichtung dieser Faktoren aus: Die Bildungstheoretische Didaktik (Klafki) betonte den Vorrang der Inhalte im Bildungsprozess, was zur Folge hatte, dass sich die didaktische Diskussion vorwiegend mit den Fragen der Wahl der Inhalte auseinandersetzte. Die Lehrtheoretische Didaktik (Heimann, Schulz) betrachtete die Intentionalität (=Lehrziel) als die übergeordnete, die Unterrichtsgestaltung (Thematik, Methodik, Medienwahl) determinierende Kategorie (ebenda 133, 170, 183-184, 186, 195-196). Diese einseitigen Auffassungen wurden Mitte 80er Jahre revidiert; seitdem besteht ein Konsens darüber, dass die Zielorientierung die Wahl von Inhalten, Methoden (auch Medien und Sozialformen) beeinflusst und zwischen allen Faktoren ein Interdependenzverhältnis existiert (ebenda:284).

Überbetonung der kognitiven Aktivität des Lernenden und Vernachlässigung der Emotionen und der motorischen Tätigkeit liegt. Die polnischen Didaktiker bemühen sich um eine Bildungstheorie, die eine harmonisch zusammenhängende Ganzheit von dem kognitiven und sinnlich-erfahrungsbezogenen Erkenntnisweg, von der Theorie und Praxis bildet²⁶.

4.1.1. Die Vielseitige Bildung als Voraussetzung der Handlungsorientierung

Eine solche Bildungstheorie ist die didaktische Theorie der Vielseitigen Bildung (teoria kształcenia wielostronnego), die von W. Okoń entwickelt wurde²⁷. Sie stützt sich auf die epistemologische Position des dialektischen Materialismus. Die grundlegende Voraussetzung der Vielseitigen Bildung ist die integrale Verbindung zwischen der Erkenntnis und dem praktischen Handeln. Die Erkenntnis soll der Vervollkommnung des menschlichen Handelns dienen; das die Wirklichkeit umgestaltende praktische Handeln hat zugleich ein Weg zu ihrer Erkenntnis zu sein (Krauze 1982:63).

Der Gegenstand der Theorie der Vielseitigen Bildung ist der zusammengesetzte Entwicklungsprozess des Menschen infolge der schulischen und außerschulischen Bildung. Die Theorie setzt voraus, dass im Bildungsprozess die Persönlichkeit des Menschen als eine untrennbare Ganzheit behandelt werden muss²⁸.

Die Vielseitige Bildung berücksichtigt alle drei Ebenen der menschlichen Aktivität: die intellektuelle, die emotionelle und die auf der kreativen Umgestaltung der Umwelt beruhende praktische Aktivität. Dementsprechend sind die drei Pfeiler der Vielseitigen Bildung

- Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten (intellektuelle Aktivität). Sie vollzieht sich auf zwei Wegen: 1. Aneignung des Wissens, das durch den Lehrer und Bücher (andere Medien, Wissensquellen) dargeboten wird; 2. selbstständige Entdeckung infolge der eigenen erkennenden Tätigkeit wie z. B. Problemlösung
- Emotionelle Aktivität – Erlebnis der moralischen, ästhetischen, gesellschaftlichen Werte dank Teilnahme (z. B. an Kultur-, Gesellschaftsleben) und Herstellung von Werken, die diese Qualitäten repräsentieren
- Praktische Aktivität, für die das Wissen von der Umwelt und theoretische Kenntnisse notwendig sind; sie beruht auf der Umgestaltung der Umwelt und

²⁶Diese Tendenz ist in dem didaktischen Schrifttum in Polen schon seit den 1970er Jahren sichtbar, Krauze (1982:62-63) erwähnt die Arbeiten von Kupisiewicz aus dem Jahre 1973 und Okoń aus dem Jahre 1976.

²⁷ Hier wird die neue Fassung der Theorie nach Okoń (1995) dargestellt.

²⁸ Die psychologischen Grundlagen der Vielseitigen Bildung wie der ganzen polnischen Didaktik bildet die erkennende psychologische Konzeption des Menschen (koncepcja poznawcza), die die menschliche Persönlichkeit als eine sich im Laufe der Entwicklung harmonisierende Ganzheit auffasst. Ihre wichtigste Funktion ist die Welterkenntnis. Das Individuum ist ein tätiges erkennendes Subjekt, das die Wirklichkeit erforscht, die Welt beobachtet, voraussieht, Hypothesen formuliert, plant, experimentiert, schlussfolgert und seinem Wissen gemäß sich der Umwelt anpasst und sie gestaltet. Die Hauptvertreter dieser Konzeption in Polen sind J. Reykowski und J. Kozielski (Krauze 1982:65; Okoń 1995:195). Die Konzeption wird seit den 1970er Jahren entwickelt, ihre aktualisierte Fassung bringt Kozielski 1995.

Lösung der Probleme, die das Leben mit sich bringt. Betont wird die erkenntnisbezogene und erzieherische Bedeutung der produktiven Tätigkeit in der Industrie, Landwirtschaft, Kunst. Die Auswahl der zu vermittelnden Kenntnisse soll mit der Anwendbarkeit in der Praxis legitimiert werden. (Okoń 1995: 196-198).

Die unmittelbare Erkundung der Wirklichkeit in realen (auch außerschulischen) Situationen erhält eine fundamentale Bedeutung im Lehr-Lernprozess. In der schulischen Realität erfolgt die Erkenntnis meistens nur indirekt mittels Lehrbücher und hat einen abstrakten Charakter. Um sie der Erkenntnis in realen Situationen anzugleichen, muss das anzueignende Wissen unter Verwendung von verschiedenen didaktischen Mitteln und Medien realitätsnah, d.h. anschaulich und bildhaft, vermittelt werden. (ebenda:199).

Hervorgehoben wird in dieser Konzeption die bisher vernachlässigte Bedeutung des Lernens durch das emotionale Erlebnis. Diese Dimension der Bildung beeinflusst die Entstehung von Haltungen und daraus resultierenden Wertungen; sie trägt also in erster Linie zur Realisierung der affektiven Ebene der Bildungsziele bei, aber auch ihre Funktion beim Erreichen der kognitiven Bildungsziele (Motivation, Behalten der Informationen) ist nicht zu verkennen. Im Bildungsprozess sollen Situationen geschaffen werden, in denen die Lernenden die Werte eines literarischen oder musikalischen Werkes, eines Werkes der bildenden Kunst, eines Films, einer Theateraufführung oder eines anderen Kultur- oder Naturdenkmals emotional als schön, rührend und wertvoll erleben können. Das Erleben drückt die Beziehung des Subjekts zu den moralischen, gesellschaftlichen, ästhetischen, wissenschaftlichen, kulturellen, religiösen Werten aus und als ein solches bildet sie ein unabdingbares Mittel zur Weltanschauungs- und Persönlichkeitsbildung. (ebenda:202-204).

Das nach den Forderungen der Vielseitigen Bildung modellierte Unterrichtskonzept sollte außer der kognitiven auch die affektive und psychomotorische Bildungsebene berücksichtigen und die eigene Aktivität der Lernenden beim Wissenserwerb betonen. Sie sollen sich das systematisierte Wissen und bestimmte Fertigkeiten infolge der selbständigen, jedoch vom Lehrer geleiteten und zielgerichteten Tätigkeit aneignen. Der Unterricht soll schülerzentriert gestaltet werden. Die Schülerzentriertheit soll sowohl in der Berücksichtigung der Schülerinteressen bei der Wahl der Lehrinhalte als auch in der Organisation des Unterrichtsverlaufs, d.h. der aktiven Teilnahme der Schüler am Unterrichtsgeschehen zum Ausdruck kommen. Die Vielseitige Bildung plädiert für ein Modell, das die bildende Rolle des praktischen Handelns anerkennt, denn nur dank der Verbindung der Theorie mit der Praxis kann die volle, allseitige Entwicklung der Schüler unter intellektuellem, moralischem, physischem und ästhetischem Aspekt erreicht werden. Außer den Kenntnissen und Haltungen wird also auch die Ausbildung von Fertigkeiten zu einem legitimen Bildungsziel. (Kupisiewicz 1980:48, 50-51)

Der Erkenntnisprozess im Unterricht soll auf verschiedenen Wegen erfolgen, deshalb soll er seitens des Lehrers mit verschiedenen Methoden eingeleitet werden. Hervorgehoben werden die Alternativen für die Darbietung (obwohl der Sinn der darbietenden Methoden nicht geleugnet wird): Entdeckung, Erlebnis und Handlung (Krauze 1982:63). Die Vielseitige Bildung plädiert für die Aneignung des Wissens mit allen Sinnen, für die mehrkanalige Lernstoffvermittlung, Einbezug der Emotionen in

den Lehr-Lernprozess – mit einem Wort für einen Unterricht, in dem Kopf, Auge, Ohr, Hand und Herz gleichmäßig angesprochen werden. Damit werden theoretische Voraussetzungen für einen offenen, schülerzentrierten Unterricht und für die Einbeziehung von handlungsorientierten Unterrichtsmethoden in den Lehr-Lernprozess geschaffen.

4.2. Der Handlungsorientierte Unterricht in der Allgemeindidaktik

Diese Forderungen erfüllt am besten das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts, das in der gegenwärtigen Didaktik wegen seiner Vorteile weit verbreitet ist. In Polen findet er unter dem Begriff „aktivierende Methoden“ (metody aktywizujące) in Verbindung mit der Schulreform zunehmend Einzug in das didaktische Denken.

Der Handlungsorientierte Unterricht ist eines der Unterrichtsmodelle. Unterrichtsmodelle, anders auch als Unterrichtskonzepte, Unterrichtskonzeptionen, Methodenkonzepte bezeichnet, sind „Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. In ihnen werden (...) Unterrichtsprinzipien, Annahmen über die organisatorisch-institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie bestimmte Erwartungen an das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen miteinander verknüpft“ (Jank/Meyer 2000:290). Unterrichtsmodelle haben normativen und präskriptiven Charakter: Sie beschreiben, wie sich ihre Autoren guten Unterricht vorstellen. Die Bevorzugung oder Ablehnung eines Unterrichtsmodells in der fach- und allgemeindidaktischen Diskussion ist keine Sache des Zufalls, denn die Unterrichtskonzepte bringen aktuelle unterrichtspraktische Probleme in einer prägnanten, konstruktiv gewendeten Formel auf den Begriff (ebenda: 290-291).

Im Folgenden wird der Handlungsorientierte Unterricht dargestellt – das Unterrichtsmodell, das für die präsentierte literaturdidaktische Konzeption von besonderer Relevanz ist.

4.2.1. Tradition und Begriff der Handlung

Das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts steht in der Tradition der Reformpädagogik in Anlehnung an dialektische und geisteswissenschaftliche Positionen der Allgemeindidaktik. Die theoretische Tradition des handlungsorientierten Ansatzes in der Unterrichtsgestaltung reicht bis ins 17. Jh. zurück. Die häufig zitierte Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ stammt bereits von Johann Pestalozzi

(1819). Besonders verdient um die Entwicklung des Handlungsorientierten Unterrichts haben sich die Reformpädagogen Maria Montessori, Celestin Freinet, Georg Kerschensteiner und Peter Petersen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gemacht. Einen großen Beitrag hat auch die Aktionstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule mit Leontjew, Galperin und Wygotski geleistet²⁹.

Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts stehen die Handlungen der Schüler.

Die Handlung im Unterricht wird verstanden als sinnbestimmte Bearbeitung einer Thematik. Die Handlung ist auf praktische Tätigkeiten ausgerichtet, sie beruht darauf, dass die Lernenden unter der didaktischen Führung der/des Lehrenden zielorientiert an einem Ergebnis oder einem materiellen Produkt arbeiten, das man anfassen oder vorführen, mit dem man spielen oder weiterarbeiten kann, das für die Lernenden augenblicklich und später didaktischen und Gebrauchswert besitzt (z. B. als Hilfsmittel beim Lernen). Zur Handlung gehören immer kognitive Elemente: Überlegen, Erörtern, Planen, Steuerung der Durchführung sowie Bewertung der Ergebnisse.

Andere Beispiele für Handlungen sind körperliche (Standbilder bauen, etwas pantomimisch zeigen) oder sprachliche (Durchführung von Diskussion, Interview, Rollenspiel) Aktivität der Lernenden.

Die Handlung im Unterricht muss strikt zielgerichtet sein. „Der handlungsorientierte Unterricht bedeutet offensichtlich nicht, dass der Unterricht in bloßen Aktionismus mündet (z. B. wir backen Kuchen nach einem deutschen Backrezept, wir machen Obstsalat). Er bedeutet auch nicht, dass der geplante Wissenszuwachs, die geplante Fertigungs- und Fähigkeitsentwicklung durch das recht zufällige Lernergebnis ersetzt wird“ (Myczko 1997:64). Jank/ Meyer (2000:353) formulieren denselben Gedanken folgendermaßen: „Handeln im (...) präskriptiven Sinn meint eine bestimmte, politisch und pädagogisch verantwortbare Praxis unterrichtlichen Handelns. Es ist nicht damit getan, dass die Schüler durch die Klasse wuseln und am Stundenende glücklich und erschöpft sind. Es muss auch etwas Vernünftiges dabei herauskommen!“³⁰

Die Handlung im Unterricht setzt sich aus bestimmten Arbeitsphasen zusammen: Idee, Planung, Durchführung, Ergebnis und Ausführung in einer Gruppe (Bönsch, nach Myczko 1997:63).

²⁹ Die historische Entwicklung des Handlungsorientierten Unterrichts schildern genauer u.a. Jank/Meyer 2000: 346-348.

³⁰ Die Vorbehalte gegen den Handlungsorientierten Unterricht im Hochschulbereich, wo es sich nach der Meinung vieler hauptsächlich (wenn nicht ausschließlich) um Wissensvermittlung handelt, resultieren offensichtlich aus der Vernachlässigung der kognitiven Dimension der Handlung und ihrer konsequenten Zielorientierung.

4.2.2. Das Wesen des Handlungsorientierten Unterrichts

Ausgehend von dem Begriff der Handlung kann der Handlungsorientierte Unterricht als ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht definiert werden, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können (Jank/Meyer 2000:354).

Dieselben Autoren nennen folgende Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts:

1. Ganzheitlichkeit unter personalem, inhaltlichem und methodischem Aspekt. Die personale Ganzheitlichkeit bedeutet, dass der „ganze“ Schüler angesprochen wird: Er soll mit Kopf, Herz (Gefühlen), Hand und allen Sinnen dabei sein.

Die im Handlungsorientierten Unterricht bearbeiteten Unterrichtsinhalte werden nicht aufgrund einer Fachsystematik, sondern aufgrund der Probleme und Fragestellungen ausgewählt, die sich aus dem Handlungsprodukt ergeben (die inhaltliche Ganzheitlichkeit).

Methodische Ganzheitlichkeit beruht auf der Verwendung von verschiedenen Unterrichtsmethoden: Projektunterricht, Vortrag, Geschichtenerzählen, szenische Interpretation, Planspiel, Experiment, Erkundung und verschiedenen Sozialformen – Gruppen-, und Partnerarbeit. Die Ganzheitlichkeit bezieht sich auch auf den Lernprozess: Handlungsorientiertes Lernen ist ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen (siehe unten).

2. Handlungsprodukte, also die veröffentlichungsfähigen, vorzeigbaren materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit, mit denen weitergearbeitet und gelernt werden kann. Sie werden unter Anleitung des Lehrers inszeniert (Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Musik, Tanz usw.) oder hergestellt (Leserbrief, Wandzeitung, Klassenzeitung, Schülerbuch, Flugschrift, Collage, Modell, Poster, Experiment). Sie können zu kleineren oder größeren Vorhaben und Projekten ausgeweitet werden (Aufführung, Ausstellung, Videofilm, Wettbewerb, Workshop, Erkundung/Exkursion, Klassenfahrt u.v.m.). Bei der Herstellung dieser Produkte sind die Lernenden emotional engagiert, sie können sich damit identifizieren. Die Handlungsprodukte bieten auch Gelegenheit für eine von den Schülern selbst getragene Auswertung und Kritik der Unterrichtsarbeit.

Der Handlungsorientierte Unterricht ist schülerorientiert³¹. Das zeigt sich in weiteren Merkmalen:

3. Berücksichtigung der subjektiven Schülerinteressen, die oft zum Ausgangspunkt der Unterrichtsarbeit gemacht werden. Es handelt sich nicht nur um Wahrnehmung und Einbeziehung der Schülerinteressen in den Lehr-Lernprozess, sondern auch um Weiterentwicklung dieser im handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen.

³¹ Nach Jank/ Meyer (2000:295) wird angenommen, dass der Ausdruck „schülerorientierter Unterricht“ nicht ein Unterrichtsmodell, sondern eine Zielorientierung in der Durchführung des Lehr-Lernprozesses bedeutet, das an den Interessen der Lernenden ausgerichtet ist und ihre Autonomie fördert. Das Ziel kann in der Schulpraxis nur ansatzweise verwirklicht werden und bleibt wahrscheinlich eine didaktische Utopie. Die Konzepte des Handlungsorientierten Unterrichts und des Offenen Unterrichts können als der erste Schritt auf dem Weg zur Schülerorientierung betrachtet werden.

Die Unterrichtsgestaltung schafft Freiräume, in denen sich die Schüler ihrer Interessen bewusst werden können.

4. Beteiligung der Lernenden an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts. Die Inhalts- und Methodenauswahl muss mit Blick auf das angestrebte didaktische Ziel und Handlungsergebnis im offenen Diskurs zwischen Lehrer und Schülern begründet werden.

5. Schüleraktivität. Der Handlungsorientierte Unterricht fördert die Autonomie der Lernenden beim Wissenserwerb und Produktherstellung. Die Schüler sollen möglichst viel selbst planen und verwerfen, erkunden, entdecken, erproben, erörtern. Die Rolle des Lehrers (die didaktische Führung) beruht auf Inspiration, Motivation, Beratung. Dabei herrscht eine Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit, die zur Selbstständigkeit führt. Diese Änderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses hat als eine weitere positive Konsequenz die Entstehung einer positiven, stressfreien Lernatmosphäre.

6. Ausgewogenheit zwischen Kopf- und Handarbeit. Unter Kopfarbeit werden alle geistigen (kognitiven), immateriellen Handlungen verstanden; unter Handarbeit alle mit Hilfe des Körpers durchgeführten materiellen Handlungen. Darin zeigt sich die Anerkennung der Bedeutung des praktischen Handelns im Lehr-Lernprozess, der im Sinne einer dynamischen Wechselwirkung zwischen Kopf- und Handarbeit begriffen wird. Der Handlungsorientierte Unterricht bricht mit der Tradition der Überbetonung der kognitiven Prozesse beim Lehren und Lernen. Das praktische Handeln wird nicht als Behinderung, sondern als Vollendung der geistigen Arbeit betrachtet. Erst diese aus kognitiven und motorischen Handlungen bestehende Ganzheitlichkeit der Lehr- und Lernformen macht den Unterricht lerneffektiv (Jank/Meyer 2000:355-360).

Die Popularität des handlungsorientierten Unterrichtsmodells und Entwicklung der Handlungsorientierung zum Paradigma der gegenwärtigen Didaktik resultiert hauptsächlich aus der Überzeugung von der erhöhten Effektivität des Lehrens und Lernens, die Handlungsorientierung bietet. Das handlungsorientierte Lehren bedeutet ganzheitliches Lernen. Für den Lernprozess im Handlungsorientierten Unterricht sind vier Faktoren von besonderer Bedeutung, die über die gesteigerte Lerneffektivität entscheiden:

- Der Lernstoff im Handlungsorientierten Unterricht wird den Lernenden über mehrere Eingangskanäle dargeboten: auditiv – durch Hören der neuen Informationen; visuell –im Handlungsorientierten Unterricht wird viel mit Photos, Bildern, Bildcollagen gearbeitet und motorisch-haptisch (praktische Betätigung – basteln, dabei also berühren, tasten, fühlen). Die neuen Informationen werden also mehrkanalig aufgenommen, es ist Lernen mit allen Sinnen.
- Im Handlungsorientierten Unterricht wird der Lernstoff intensiver aufgearbeitet als im einseitig kognitiv ausgerichteten Unterricht. Die Ausführung mehrerer handlungs- und produktionsorientierter Lernaufgaben engagiert besonders stark den Intellekt für die Planung und Durchführung der Arbeit.
- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung sorgt für eine stressfreie Lernatmosphäre, emotionales Engagement bei der Aufarbeitung des Lernmaterials und eine positive Einstellung zum Lernstoff

- Im Handlungsorientierten Unterricht bemüht man sich um die Berücksichtigung der Schülerinteressen bei der Wahl der Lehrinhalte, also um den Selbstbezug beim Lernen

Die wissenschaftliche Begründung für die hohe Effektivität in der Aneignung des Lernmaterials im handlungsorientierten Lehr-Lernprozess stammt aus den Bereichen der Neurophysiologie und Lernpsychologie.

4.2.3. Neurophysiologie und Lernpsychologie als Grundlagen des Handlungsorientierten Unterrichts

Neurophysiologische Mechanismen des Lernens erforschte u.a. F. Vester (1991). Sein Modell, in 1970er Jahren entstanden, behält in seinen Grundzügen Gültigkeit bis heute. Die Grundlage für das Lernvermögen eines Menschen bildet das Grundmuster der biologischen Verknüpfungen der Neuronen, das sich im entscheidenden Maße während der ersten drei Lebensmonate des Kindes ausbildet³². So unterschiedlich die ersten sinnlichen Wahrnehmungen jedes Säuglings sind (Lichtmuster, Geräusche, Gerüche, Farben, Formen, Stimmen, Körperkontakt), so unterschiedlich sind auch deren Auswirkungen auf das sich bildende Grundmuster des Gehirns. Wenn die Wahrnehmungen einer Art (optisch, akustisch, haptisch) überwiegen, werden derartige Verknüpfungen biologisch besser ausgeprägt. Sie bilden die Bahnen für spätere Denkvorgänge und entscheiden in der Zukunft über den Lerntyp des Menschen, denn das Grundmuster der Wahrnehmung bestimmt den günstigsten Eingangskanal für die neuen Informationen. (Vester 1991:38)

Es ist daher wichtig, dass die neuen Informationen über den für den jeweiligen Menschen passenden Eingangskanal vermittelt und aufgenommen werden. Lernerfolg ist abhängig vom richtigen Eingangskanal beim Lernen. Der gleiche Wissensstoff kann unabhängig von seinem Schwierigkeitsgrad je nach der Art des Denkmusters, in dem er angeboten wird, einmal sehr schwer und einmal sehr leicht erfasst werden.

Vester unterscheidet je nach dem dominierenden Eingangskanal folgende Lerntypen: den auditiven Hör- und Gesprächstyp, den visuellen Sehtyp, den haptischen Fühltyp,

³² In dieser Zeit entsteht das Grundgerüst des Gehirns, ein Netz aus fest verbundenen Fasern der Neuronen und ihrer Verknüpfungen. Ein Teil von diesem Netz ist schon bei der Geburt festgelegt durch die Gene. „Der restliche Teil wird in den kommenden Monaten vollendet, in denen sich die Gehirnzellen noch teilen und vermehren und in denen sie mit ihren faserartigen Fortsätzen gegenseitig Kontakt knüpfen. (...) Die Zellen wachsen je nach der vorhandenen Umwelt anders! Es ist die einzige Zeit, in der sich äußere Einflüsse, wie die Wahrnehmung durch das Auge, die Nase, den Geschmack, Hören und Fühlen, in der Ausbildung des Gehirns direkt niederschlagen können, das heißt in den anatomischen Veränderungen, in festen Verknüpfungen zwischen den wachsenden Zellen“, deren Zahl schlagartig steigert. Untersuchungen beweisen, dass ab dem dritten Lebensmonat die Zahl der Gehirnzellen wesentlich langsamer zunimmt. Die Zahl der Verknüpfungen wird dichter bis zum dritten Lebensjahr. (Vester 1991:31-33). Später eintreffende Informationen der Außenwelt werden kaum noch verdrahtet, sondern entlang des früher ausgebauten Netzes über mehrere Stufen in stofflich gespeicherte kodifizierte Erinnerungen überführt (Vester 1991:35).

den praktischen Typ und den verbal-abstrakten Lerntyp. Der auditive Lerntyp eignet sich das Wissen am besten an durch das Verstehen in der Kommunikation, Hören und Sprechen, Erläuterung im Gespräch, durch Argumente und Gegenargumente. Der visuelle Lerntyp lernt vorwiegend durch die optische Wahrnehmung: Beobachtung, z. B. eines Experiments. Der haptische Typ lernt durch Anfassen, Fühlen, Betasten. Verwandt damit ist der praktische Typ, dem die praktische Anwendung, das Tun beim Lernen behilflich sind. Der abstrakt-verbale Typ lernt aus den abstrakten Formeln, Regeln, Abkürzungen, Begriffen am besten (Vester 1991:40-41, 97-98).

Mehrkanaliges Lernen. Auf diese alle Lerntypen muss der Lehrer angemessen eingehen und den Unterricht entsprechend einrichten. Im Unterricht muss die Entwicklung aller Lerntypen gewährleistet werden. Jeder Lerner muss die Möglichkeit haben, den angebotenen Lernstoff in die Assoziationsmöglichkeiten seines eigenen Grundmusters und Lerntyps zu übersetzen. (Vester 1991:98, 103). Das Prinzip der begleitenden Vielfachinformation muss im Unterricht bewusst angewendet werden (Vester 1991:121). Das begriffliche Lernen soll unterstützt und ergänzt werden durch Einbeziehung der Sinnesorgane. Der Lerninhalt wird intensiver gespeichert, wenn er über mehrere Eingangskanäle verläuft. Dank vielfältigen Sinnesempfindungen, die die Erkenntnis begleiten (tasten, zerlegen, riechen, schmecken) werden die verbalen Erläuterungen besser gespeichert: intensiver verankert und untereinander mehrfach verknüpft. Eine besondere Rolle fällt dabei der Wahrnehmung durch den visuellen Kanal zu. Bilder werden besser behalten als sprachliches Material. Wörter werden nur semantisch (nach ihrer Bedeutung) codiert und gespeichert. Bilddarstellungen lassen sich sowohl in sprachlicher (semantischer) als auch in bildhafter Form codieren. Dementsprechend werden Lerninhalte semantisch als Bedeutungsinhalte –in der sprachlichen Darstellung und als bildliche Darstellungen gespeichert. Bilder werden besser als Wörter behalten, weil die Wahrscheinlichkeit, sich an wenigstens einen der beiden Codes zu erinnern, größer ist als die Wahrscheinlichkeit, nur einen Code abzurufen. (Shepard und Paivio nach Mietzel 1998:210; Mietzel 1998:193). Sprachliche Kommentare und eigene Verbalisierung der bildlichen Darstellungen verbessern Behaltensleistungen (Szewczuk 1984: 303-309, 315).

Informationen verankern sich also besser im Gedächtnis, wenn sie mit vielfältigen Wahrnehmungen mehrerer Sinne (Eingangskanäle) verbunden werden – sie müssen zu Vielkanalinformationen werden. Der eigentliche Lerninhalt verknüpft sich dadurch mit einer Vielzahl weiterer Gehirnzellen und Erinnerungsfelder. Die Sekundärassoziationen, die dabei entstehen sind nicht nur bei der Verankerung, sondern auch beim Abrufen der gespeicherten Inhalte vorteilhaft, denn sie helfen, das Gespeicherte schneller wiederzufinden. (Vester 1991:133). „Je mehr Arten der Erklärung dargeboten werden, je mehr Kanäle der Wahrnehmung benutzt werden, desto fester wird das Wissen gespeichert, desto vielfältiger wird es verankert und auch verstanden, desto mehr Schüler werden den Wissensstoff begreifen und ihn später auch wieder erinnern“ (Vester 1991:42).

Die Behaltensleistungen steigen, wenn das Anschauungsobjekt nicht aus der Entfernung gezeigt wird, sondern dieses den Lernenden in die Hand gegeben wird, damit sie es betasten können. (Mietzel 1998:356). Eine besonders günstige Situation für die Speicherung der Lerninhalte ist gegeben, wenn die Lernenden das Bildmaterial selbst verbalisieren und interpretieren (Anderson 1998:249-250).

Die größte Chance für die mehrkanalige Aneignung des Lernstoffs bietet der Handlungsorientierte Unterricht, in dem bei der Ausführung verschiedenartiger Produkte (Bildcollagen, Textcollagen, Poster, Wandzeitungen, Hörspiele, szenische Darstellungen) motorische Fertigkeiten, der eigene Körper und alle Sinne für die Bewältigung der Lernaufgabe eingesetzt werden. Deswegen werden die kognitiven Lerninhalte besonders stark im Langzeitgedächtnis codiert und vielfältig mit anderen Sinneswahrnehmungen verknüpft. Das ermöglicht auch ihren schnellen und sicheren Abruf. So ist der Lerneffekt optimal.

Elaboration. Wenn Informationen aus dem Sensorischen Register abgelesen worden sind und deren Übertragung ins Langzeitgedächtnis erfolgen soll, muss eine intensive Aufarbeitung (Elaboration) stattfinden. Die Behaltensleistung des Kurzzeitgedächtnisses steigert sich mit der Aufarbeitung des Lernstoffes. Je mehr das Behalten beabsichtigt ist, desto relevanter sind Denkvorgänge wie: Erinnern an die zeitliche Abfolge des Geschehens, lokale Assoziationen, Verbindung der Inhalte mit dem eigenen Tun. Die Reize werden je besser behalten, je vielseitiger die Reaktionen sind, die von ihnen ausgelöst werden. (Szewczuk 1984: 47-48). Je länger und intensiver sich der Schüler mit dem Lernmaterial auseinandersetzt, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass zu einem späteren Zeitpunkt ein richtiger Abruf aus dem Gedächtnis erfolgt (Mietzel 1998:219). Die Aufarbeitung bildet zusätzliche Spuren im Gedächtnis, die beim Wiederfinden der gespeicherten Inhalte behilflich sind (Anderson 1998:240, 241). Die notwendigen Voraussetzungen für die intensive Elaboration sind eine aktive übende Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und ausreichende Zeit, darüber hinaus auch Aufmerksamkeit und Motivation. (Mietzel 1998:219). Der Lernende erschließt die Bedeutung neuer Informationen, indem er sie mit bereits vorhandenen Informationen in Beziehung setzt, das Neue mit dem Bekannten verbindet. Im Prozess der elaborierenden Wiederholung wird das neue Lernmaterial mit bereits vorhandenen Inhalten des Langzeitgedächtnisses verknüpft. Von der aufarbeitenden Wiederholung hängt der Lerneffekt ab: Wenn man Informationen intensiver verarbeitet und dadurch besser versteht, können sie besser behalten werden, denn sie sind sicherer gespeichert und besser abrufbar. (Mietzel 1998:191). Die Anzahl der Assoziationen zwischen den bereits dauerhaft gespeicherten Lerninhalten wird erhöht. Je fester und vielfältiger Informationen im Gedächtnis miteinander verknüpft sind, desto günstiger sind die Chancen für einen erfolgreichen Abruf (ebenda:222).

Die Forderung nach der intensiven Elaboration des Lernmaterials wird bei dem Einsatz der handlungs- und produktionsorientierten Methoden erfüllt. Die Einbettung der handlungsorientierten Aufgaben in die kognitive Strukturierung des Lernstoffes zwingt die Lernenden zu intensiven Denkprozessen beim Handeln. Die Lernenden sind genötigt, für die Erarbeitung der Unterrichtsprodukte intensiv nachzudenken, das bereits erworbene und früher vorhandene Wissen einzusetzen, umzustrukturieren, in neue Kontexte zu bringen – also sie setzen sich geistig sehr intensiv mit dem Lernstoff auseinander. Die Behaltensleistungen bei einer solchen Arbeitsweise sind erhöht, der Lerneffekt ist groß, es kommt zur Langzeitspeicherung der Lerninhalte. Die vielfache Kodierung ermöglicht das effektive Wiederfinden der gespeicherten Inhalte.

Positive Emotionen. Ein weiterer wichtiger Faktor der Lehr- und Lerneffektivität sind positive Assoziationen und das positive emotionelle Klima, positive Emotionen, die mit neuen Informationen verbunden werden.

Der neue Lernstoff bedeutet viele unbekannte, fremde Inhalte. Für das menschliche Gehirn bedeutet alles Fremde aufgrund des ursprünglichen Instinkts eine Gefahr. Der Organismus reagiert darauf mit Ausschüttung der Stresshormone Adrenalin und Noradrenalin. Wegen der chemischen Eigenschaften blockieren diese Hormone die Denkvorgänge im Gehirn, um die Flucht und Abwehrreaktion des Lebewesens nicht zu verhindern (Vester 1991:113-119, 118-120). Die Denkblockaden entstehen auch bei verfremdender Vermittlung des neuen Lernstoffes (ebenda:118-121). Um den neuen Stoff lerneffektiv, d.h. ohne Denkblockade zu vermitteln, muss man ihn auf eine entsprechende Weise anbieten, die die Abwehrreaktion vermeidet oder verringert³³. Zu diesem Zweck soll man Neugier wecken, den unbekanntem Stoff in einer bekannten Information verpacken, zusätzliche Eingangskanäle einsetzen, die die neue Information mit bekannten Sinneswahrnehmungen verknüpfen, was wiederum ein erneutes Wecken von Neugier und erhöhte Lernmotivation nach sich zieht. Das alles zusammen sorgt über eine positive Hormonreaktion, über Freude, Spaß und Erfolgserlebnis – also über ein reibungsloses Funktionieren der Synapsen und den Kontakt zwischen den Gehirnzellen. (Vester 1991:124-125). „Die Ausschüttung von Stresshormonen Adrenalin und Noradrenalin durch die Nebenniere und im Gehirn wird verringert und nur so können die vorhandenen Assoziationsmöglichkeiten für das Denken und Lernen voll genutzt werden. Der Effekt ist sogar ein doppelter. Beim späteren Abrufen, beim Erinnern der so gespeicherten Information wird ja auch die Freude wieder erinnert, der Spaß, die Begeisterung, die wir dabei hatten. Alles Empfindungen, die bei der inneren Verarbeitung des Stoffes positiv abfärben und somit auch beim Abfragen, bei Examen (...) den Organismus wieder in den gleichen hormonellen Zustand bringen, (...) in dem die Schaltverbindungen des Gehirns besonders gut funktionieren“ (ebenda: 125). Das ist eine Erklärung dafür, dass im Langzeit-Gedächtnis diejenigen Ereignisse besser behalten werden, die mit positiven Erlebnissen verbunden sind. Angenehme Dinge können wegen der mit ihnen verbundenen Hormonlage weit vielfältiger assoziiert, geistig besser verarbeitet und ausführlicher zurückgerufen werden als unangenehme Ereignisse, die mit Spannung und Frustration verbunden sind. Diese sind zwar auch verankert, aber weniger über den Intellekt und seine vielfältigen Assoziationen als vielmehr über Warnreflexe und nur schwer kontrollierbare unterbewusste Reaktionen (ebenda). Bei unangenehmen Sekundärassoziationen lernt man aus rein biologischen Ursachen schlechter als in angenehmer Atmosphäre. Das spätere Abfragen aus dem Langzeitgedächtnis, selbst dann, wenn kein Stress erfolgt, kann dadurch vereitelt werden, und zwar durch die ursprünglich mit dem Stoff gespeicherten Stresssignale, die nun ebenfalls mit abgerufen werden. (Vester 1991:125-126)³⁴. Für das Behalten ist

³³ Dabei ist auch die Reihenfolge des Lernstoffes wichtig: zuerst soll die allgemeine Übersicht, große Zusammenhänge dargeboten werden, die dem Neuen Sinn geben, ein Skelett in dem man neue Information verankern kann. Wenn man das nach der Vermittlung der Einzelheiten (z.B. der neuen Wörter ohne Kontext) macht, sind die Verankerungsmöglichkeiten verpasst: Das UKZ-Gedächtnis ist abgeklungen, die Details sind nicht mehr greifbar. (Vester 124). Bedeutung der präinstruktoralen Maßnahmen („vorangestellte Einordnungshilfen“, advance organiser) wie vorausgehende Übersichten, Überblicke, Lernziele für die Aufarbeitung und langzeitige Speicherung des Lernstoffes betont auch Mietzel (1998: 222-226).

³⁴ Den günstigen Einfluss von positiven Emotionen auf das Lernen - Freude, Erstaunen, Überraschung, Humor - durch Musik, komische Zeichnungen, didaktische Spiele auf die

es außerdem günstig (auf dem Weg über Neugier und gesteigerte Motivation), wenn Lerner durch emotionale Anteilnahme sich mit dem Inhalt identifizieren können (Mietzel 1998: 358).

Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erfüllt die Forderung nach einer angenehmen, stressfreien Lernatmosphäre dank der weitgehend selbstständigen Auseinandersetzung der Schüler mit dem Lernstoff. Die Art der Arbeit an neuen Inhalten bezieht alle Sinne und die motorischen Fertigkeiten mit ein. Die Lerner arbeiten gern auf diese Weise. Zu der angenehmen Atmosphäre trägt wesentlich das veränderte Lehrer-Schüler-Verhältnis bei. Der Lehrer ist nicht mehr der Alleinherrscher in der Klasse, sondern Berater, Helfer und Moderator des Unterrichtsgeschehens. Die Veränderung der Lehrerrolle verringert den Schulstress. Die Lerner arbeiten in Gruppen, der beliebtesten Sozialform. Die Vielseitigkeit der Aufgaben ermöglicht jedem Schüler die Wahl dieser Aufgabe, die ihn am meisten interessiert und die er am besten erfüllen kann. Eine solche Arbeitsweise macht den Schülern Spaß, sie assoziieren diese positiven Erlebnisse mit den Lerninhalten, was die Behaltensleistungen und den Lerneffekt erhöht.

Selbstbezug. Damit der Lerninhalt gut behalten wird, soll er in Beziehung mit eigenen Erfahrungen gebracht werden. Wenn die Schüler mit Selbstbezug lernen, wenn die neuen Informationen auf irgendeine Weise mit der eigenen Person in Beziehung gesetzt werden können, gelten sie als besonders bedeutungsträchtig. Es soll daher aufgezeigt werden, welche konkrete Bedeutung die Information für die eigene Person und das Leben des Lerners hat (eventuell für andere Personen, die für ihn wichtig sind, mit denen er sich identifizieren kann). Der Inhalt muss personenbezogen sein. Diese Empfehlung geht von dem Grundsatz aus, dass sich die Menschen hauptsächlich für Mitteilungen interessieren, die Bezug zu Lebenssituationen aufweisen, die sie aus eigener Erfahrung kennen oder in denen sie Erfahrungen für die Zukunft sammeln können (Mietzel 1998: 192, 356, 357). In diesem Fall findet eine tiefere Aufarbeitung von Informationen statt (Selbstbezugseffekt). Ein zusätzlicher Vorteil ist, dass Material, das mit Selbstbezug gelernt worden ist, mühelos aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden kann. (Mietzel 1998: 192). Diese Aussage bestätigen Experimente von Szewczuk (1984:28-47). Sie führen zu Schlussfolgerungen, dass aus einem umfangreichen Komplex von Informationen diejenigen am besten behalten werden, die mit einer emotionalen Reaktion verbunden sind und einen Bezug zur persönlichen Erfahrung, zur eigenen Person oder Lebenssituation haben sowie mit dem eigenen Handeln assoziiert werden können. Hohe Behaltensleistungen werden bei Informationen nachgewiesen, die bereits bekannt sind oder mit früheren Erfahrungen und Kenntnissen durch spontane (unbeabsichtigte) Erinnerungen oder absichtliche

Lerneffekte untersuchten u.a. amerikanische und russische Wissenschaftler R.E. Smith im Journal of Personality and Social Psychology 19, 243 (1972); B.N. Volgin in der russischen Zeitschrift Chemie und Leben (Chimija i žyžn) 3,3,1973; Berichte darüber bringen auch das amerikanische Journal of the Chemical Society, New Scientist 58,39 1973 (Lerntechnik „science comics“), New Scientist 59,210; Nachrichten aus Chemie und Technik 20, 146 (1972) berichten über die erfolgreiche Umsetzung der komplizierten Regeln der chemischen Analyse als Kartenspiel. (nach Vester 1991:183).

gezielte Denkvorgänge verknüpft werden können (Szewczuk 1984: 47-48, 126, 136, 138).

Das personen- und erfahrungsbezogene Lernen findet im Handlungsorientierten Unterricht statt. Die Erarbeitung der Unterrichtsprodukte sorgt für den persönlichen Bezug zum Objekt der Arbeit und zum Lernstoff, der dabei elaboriert wird; es kommt zur persönlichen Identifikation der Lerner mit Lerninhalten. Eigene Interessen und Neigungen, frühere Erfahrungen können ausgenutzt werden. Das ist ein weiterer Beweis für die besondere Lerneffektivität des Handlungsorientierten Unterrichts.

Die Popularität dieses Unterrichtsmodells, die Handlungsorientierung zum Paradigma der gegenwärtigen Didaktik werden ließ, lässt sich auch noch mit weiteren Argumenten lernpsychologischer Natur begründen.

- Argument 1 spricht für Schülerzentriertheit: Die Lernenden müssen verstehen, dass sie selbst die Verantwortung für das Lernen tragen. Die Handlungsorientierung erfüllt diese Forderung am besten dadurch, dass die Lernenden an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt sind (Jank/Meyer 2000:341).
- Argument 2 betont den Bedarf der Schüler nach motorischer und interpersonaler Aktivität. Wenn die Lernenden im Unterricht einseitig kognitiv gefordert sind, gehen sie zu Nebentätigkeiten über, bei denen sie sich manuell betätigen und mit ihren Mitschülern kommunizieren können. Jank/Meyer (2000:341) erwähnen unter motorischen Tätigkeiten u.a.: Beschäftigung mit dem eigenen Körper (an Fingernägeln kauen, sich kratzen, in der Nase popeln) und mit anderen Gegenständen (zeichnen, mit dem Stuhl kippeln, Kleidung oder andere Gegenstände bemalen). Zu den interpersonalen Aktivitäten gehören: schwatzen mit Mitschülern, sich verabreden, Witze erzählen, usw. Erwachsene Lernende bevorzugen „Konferenzzeichnungen“ und Untereinander-Sprechen. Die Nebentätigkeiten sind zumeist sinnlich-ganzheitlich strukturiert. Sie sind gefühls- und körperbezogen und durch ein hohes Maß an Selbsttätigkeit und Kooperation mit andern Schülern gekennzeichnet. (Jank/Meyer 2000:342). Die Analyse der Nebentätigkeiten macht deutlich, was den Lernenden fehlt, und überzeugt davon, dass Aktivitäten solcher Art in der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollen.

4.3. Literaturwissenschaftliche Positionen und ihre Konsequenzen für die Literaturdidaktik

Unter den literaturwissenschaftlichen Positionen, die auf die gegenwärtige Entwicklung der Literaturdidaktik einen großen Einfluss ausgeübt haben, sind Rezeptionsästhetik und Poststrukturalismus zu erwähnen. Die Rezeptionsästhetik bestimmt die Entwicklungsrichtung der Literaturdidaktik seit den 1970er Jahren bis heute. Die poststrukturalistischen Tendenzen sind in der Literaturdidaktik der 1990er Jahre zu beobachten.

4.3.1. Rezeptionsästhetik

Die Bemerkung von H. R. Jauß, der methodologische Kreis einer Produktions- und Darstellungsästhetik, in dem sich die Literaturwissenschaft bewegt, müsse auf eine Rezeptions- und Wirkungsästhetik geöffnet werden (Jauß nach Schober 1977:207) beginnt gegen Ende der 1960er Jahre ein literaturwissenschaftliches Programm der Orientierung am Leser. Im Vordergrund des Interesses steht das Zusammenspiel von Text und Leser.

Anfänge der Rezeptionsästhetik sind in der Fragestellung nach dem ontologischen Ort poetischer Texte zu suchen. Wo existiert der Text – im Bewusstsein des Autors während der Schaffenszeit, als vorhandener Text (Werkstruktur) oder auf der Rezeptionsseite, im Bewusstsein des Lesers, in der individuellen Textrealisation, in der Wirkungsgeschichte? (Ricklefs 1996:992).

Die Rezeptionsästhetik bewegt sich im Spannungsfeld von Phänomenologie (R. Ingarden), Wissenssoziologie (K. Mannheimer), Hermeneutik (H.-G. Gadamer), und Fiktions- bzw. Imaginationstheorie (W. Iser), mit gewissen Berührungen zu Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus (Ricklefs 1996:993). Ihre klassische Form verdankt die Rezeptionsästhetik der sogenannten Konstanzer Schule, repräsentiert von W. Iser und H. R. Jauß.

Die Rezeptionsästhetik entwickelt eine Theorie idealer Interaktion zwischen Text und Leser, bezogen auf ästhetisch hochrangige Textarten und komplexe Strukturen. Sie versucht die strukturelle Objektivität der Texte und die konstitutive Leistung der rezeptiven Akte aufeinander zu beziehen (Ricklefs 1996:994).

Die rezeptionsästhetische Theorie W. Isers konzentriert sich auf den idealtypischen Akt des Lesens (Iser 1972, 1975, 1976) und die Bedingungen der Fiktionalität.

Iser unterscheidet fiktive Texte und pragmatische (nach Isers Bezeichnung „expositorische“) Texte. Diese Unterscheidung rekurriert auf die vom Leser zu leistende Aktualisierung. Der pragmatische Text steht in einem festen Verwendungszusammenhang; der Fiktivtext bietet sich dem Leser außerhalb einer unmittelbar zweckhaften Kommunikation und Situationsgebundenheit an. Der Leser stellt den Fiktivtext in individueller Weise in Zusammenhänge und realisiert ihn

vielfältig. Der literarische Text ist nicht situativ eingebunden und anwendbar, gerade dadurch führt er den Leser zu einem kommunikativen Spiel, das den üblichen Handlungskontext überschreitet (Schober 1977:208).

Iser geht von einem dynamischen Textbegriff aus. Der Text ist ein wirkendes Potential und Auslöser von Leseprozessen. Der Text gelangt erst „durch die Konstitutionsleistung eines ihn rezipierenden Bewusstseins zu seiner Gegebenheit, so dass sich das Werk zu seinem eigentlichen Charakter als Prozess nur im Lesevorgang zu entfalten vermag“ (Iser nach Schober 1977:208). Basistheorem bei Iser ist das von R. Ingarden übernommene Konzept des Textes als eines Normensystems, auf das der Leser mit Konkretisierungen reagiert. Der Akt des Lesens schließt Leserbewusstsein und Textstruktur zusammen.

Iser (1976) hat untersucht, wie der literarische Text den Leser motiviert, an der Sinnbildung mitzuwirken. Er stellt dabei die Reaktionen des Lesers in den Mittelpunkt. Der literarische Text ist nicht wie ein Gegenstand gegeben, sondern entsteht durch die Tätigkeiten des Lesers, wenn er aus der Abfolge der Wörter eine fiktive Welt entstehen lässt. Die Tätigkeiten des Lesers sind notwendig, um aus der Abfolge der Wörter eine fiktive Welt entstehen zu lassen. (Bredella 1991:51).

Schwerpunkt der Iserschen Forschung sind die Textstrategien, die die Tätigkeiten des Lesers lenken und den Lesevorgang mitbestimmen. Von diesen Strategien wird hier nur die der „Leerstelle“ näher erläutert, weil sie die meiste Aufmerksamkeit und den größten Widerhall in der Literaturdidaktik gefunden hat.

Der Konzeption der Leerstellen bei Iser liegt Ingardens Begriff der Unbestimmtheitsstelle zugrunde. Nach Ingarden enthalten literarische Texte Unbestimmtheitsstellen, die der Leser meistens mit seinen konkreten Vorstellungen füllt. Bei Ingarden steht dem Leser weitgehend frei, ob er die Unbestimmtheitsstelle füllt oder offen lässt. Das Verstehen des literarischen Textes wird dabei nicht wesentlich berührt. Die Leerstelle nach Iser entsteht dann, wenn zwei Segmente des Textes aufeinandertreffen und den Leser motivieren, sie zueinander in Beziehung zu setzen. Leerstellen entstehen u. a., wenn eine Handlung aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt und bewertet wird oder wenn der Leser zwei widersprüchliche Handlungen einer Figur zueinander in Beziehung setzt (Bredella 1991:51). Leerstellen lassen beim Lesen verschiedene Realisierungsmöglichkeiten offen. So kann der Leser seine Erfahrungen in individueller Weise einbringen. Der fiktionale Text baut auf mehreren strukturellen Ebenen Bewusstseinkorrelate auf. Die Leerstellen des Textes, die auf mehreren Strukturebenen auftreten, veranlassen den Leser zu eigenen Konkretisierungen, die entsprechend den individuellen Rezipienten und Rezeptionssituationen nur ganz unterschiedlich konstituiert werden können. Jeder fiktionale Text beweist dadurch eine programmierte Mehrsinnigkeit (Schober 1977:208).

Die Sinn- und Begriffskonstruktion des literarischen Textes entsteht im Spannungsfeld zwischen objektivierbaren Strukturen der Textbasis auf der einen Seite und der subjektiven Kompetenz des Lesers auf der anderen Seite. Diese wird beeinflusst von individuellen Dispositionen des jeweiligen Lesers, seinen „Bewusstseinsinhalten“, epochal und sozial bedingten Anschauungen – d.h. von seiner Erfahrungsgeschichte. Die selektierende und imaginativ gestaltbildende, textkonstituierende Leseraktivität führt zu einer so intensiven Partizipation an dem Text, dass der Leser gebannt und befangen in dem ist, was er hervorbringt. Deswegen hat man als Leser oft den

Eindruck, während des Lesens ein anderes Leben gelebt zu haben. (Ricklefs 1996:994-995). Das Text-Leser-Verhältnis ist jedoch nicht einseitig vom Leser dominiert. Der Text ist der Bedingungsfaktor, er beinhaltet die eingeplanten Rezeptionslenkungen – die Werkstruktur (Schober 1977:208-209). Der literarische Text besitzt wegen seiner verschiedenen Deutbarkeit eine „Apellstruktur“ (vgl. Iser 1975). Unbestimmtheit eines fiktionalen Textes ist die Wirkungsbedingung literarischer Prosa.

Iser unterscheidet „Text“ vom „Werk“. Der Text wird zum Werk erst durch seine Konkretisierung durch den Leser. „Dort, wo Text und Leser zur Konvergenz gelangen, liegt der Ort des literarischen Werks“. Das Werk ist mehr als der Text: Es gewinnt sein Leben erst in der Konkretisierung des Lesers. Die Konkretisierung ist beeinflusst von den Dispositionen des Lesers, aber die Dispositionen können nur von den Bedingungen des Textes aktiviert werden. Das literarische Werk besitzt zwei Pole: den künstlerischen und den ästhetischen. Der künstlerische ist der vom Autor geschaffene Text, der ästhetische – die vom Leser geleistete Konkretisierung (Iser nach Schober 1977:208, 209).

Die Rezeptionsästhetik stellt keine einheitliche Theorie dar. Die einzelnen Positionen unterscheiden sich vor allem in der Einschätzung, inwieweit der Text die Tätigkeiten des Lesers steuert. Dieses Problem hängt mit der wichtigsten Frage der postobjektivistischen Literaturwissenschaft zusammen, die aus dem Text-Leser-Verhältnis hervorgeht. Wenn der Sinn des literarischen Textes erst in der Interaktion entsteht, dann stellt sich die Frage, ob jede Interpretation des Textes als legitim angesehen werden kann. Die entscheidende Rolle wird entweder dem Text oder dem Leser zuerkannt. Der Text tritt z. B. bei D. Bleich in den Hintergrund. Dieser Wissenschaftler ist der Ansicht, dass die Interpretation weniger über den Text als über den Leser sagt, der durch die Interpretation seine Interessen, Vorlieben und Werte erkennen kann (nach Bredella 1991:51). Bei Iser spielt der Text die entscheidende Rolle: Er lenkt den Leser. Isers Ansicht in diesem Punkt teilen heutzutage die hermeneutisch orientierten Literaturwissenschaftler und Literaturdidaktiker. Nach der Auffassung Bredellas muss zugleich die konstitutive Rolle des Lesers und die grundbestimmende Rolle des Textes anerkannt werden. Der Leser kann den Text nur verstehen, wenn er tätig und kreativ ist. Das bedeutet jedoch nicht, dass er seine Vorstellungen in einen amorphen Text projiziert. Er wird durch den Text gelenkt und zu jeweiligen Lesertätigkeiten veranlasst und herausgefordert. „Der Text bestimmt, welche Leerstellen er füllen bzw. überbrücken muss, welches Vorwissen und welche Vorerfahrungen er dem Text zur Verfügung stellen und wie er sie modifizieren muss. Nur dadurch, dass der Text die Bedingungen setzt, unter denen der Leser kreativ wird, kann Lesen und Verstehen zu neuen Erkenntnissen und zu einem vertieften Selbstverständnis führen“ (Bredella 1991:52)³⁵. Bei der Textinterpretation handelt es sich demnach um das Verstehen des Textes.

H. R. Jauf, der zweite Vertreter der Konstanzer Schule der Rezeptionsästhetik, geht von methodologischen Überlegungen zur Literaturgeschichte aus. Literaturgeschichte ist für ihn ein „Prozess ästhetischer Rezeption und Produktion, der sich in der Aktualisierung der Texte durch den aufnehmenden Leser, den reflektierenden Kritiker

³⁵ Ähnliche Positionen vertreten auch Fingerhut, Spinner, Kügler, Müller-Michaels, op. cit.

und den selbst wieder produzierenden Schriftsteller vollzieht“ (Jauß 1975 nach Schober 1977:210). Jauß arbeitet das Verhältnis von Werk, Publikum und neuem Werk heraus. Sein Leitgedanke ist, dass der Leser als kollektives Subjekt auf die literarische Produktion zurückwirkt. Das Sinnverstehen der Werke vom Lesepublikum hat Rückwirkungen auf die Produktion. Bestimmte Leserschichten erzeugen einen gewissen „Erwartungshorizont“, der verlangt, dass ein neues Werk bezüglich der bisherigen Literatur und der gesellschaftlichen Normendiskussion produktiv sein muss. Für die Rezeptionsästhetik ist vor allem die innovierende Rezeption von Interesse, bei der eine elitäre Lesergruppe den Text unter ästhetischen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten reflektiert und somit verändernd auf die Produktion zurückwirken kann. Dem durchschnittlichen Leser ist dieses hermeneutische Reflektieren fremd, er bringt einen verfestigten Erwartungshorizont mit, der die Produktion von Literatur entsprechend stabilisiert. Der elitäre Leser treibt die Entwicklung der Literatur voran, indem er solche Werke erwartet, in denen seine Erwartungshaltung durchbrochen wird – deswegen werden sie produziert. Auf diese Weise entsteht die hohe Literatur. Der ungeübte Leser wird zum Konsumenten der Unterhaltungsliteratur, in der sein Erwartungshorizont durchaus erfüllt wird und die erfüllte Erwartung zur Norm für die Produktion wird³⁶. Diese Erwartungshaltung führt zur Entstehung der Trivilliteratur (vgl. Schober 1977:211).

Diese These über Einbeziehung der Rezeption in die Produktion von Literatur betont die Geschichtlichkeit der Literatur und ihren kommunikativen Charakter. Deswegen ist die Literaturgeschichte zugleich Rezeptionsgeschichte – Geschichte des urteilenden Lesers und seiner Aktivitäten (Schober 1977:207-208).

Die Rezeptionsästhetik ist in Polen relativ wenig bekannt. Diese Theorie tritt unter verschiedenen Benennungen auf: „estetyka recepcji“ (Orłowski 1986), „estetyka recepcji i oddziaływania“, „teoria lektury“ (Handke 1991), „poetyka odbioru“ (Balcerzan 1976, Chrzastowska/Wysłouch 1987). Die Basistexte der Rezeptionsästhetik (Iser, Jauß) wurden zwar von polnischen Literaturwissenschaftlern in ihren Arbeiten erwähnt (z. B. Markiewicz 1980:87, 179, 181, 36, 49, 212, 282; Chrzastowska/Wysłouch 1987:513) und mehrmals ins Polnische übersetzt, aber ihre Forschungsideen wurden weder in der Literaturwissenschaft zur Analyse von Werken der polnischen Literatur verwendet (Handke 1991:50) noch sind zu Grundlagen einer literaturdidaktischen Schule geworden. Die Literaturdidaktik in Polen stützt sich auf die Positionen des Strukturalismus und der Semiotik und nimmt die rezeptionsästhetische Theorie nur in geringem Umfang wahr. Zu wenigen Ausnahmen können u.a. die Arbeiten von R. Handke (1984, 1991) gerechnet werden.

Die Nähe der Rezeptionsästhetik zur Literaturdidaktik ergibt sich aus der Nähe der zentralen Rolle des Lesers zum schülerorientierten Ansatz der Didaktik. Die Rezeptionsästhetik stellt nicht den Text, sondern die Text-Leser-Beziehung und die Tätigkeiten des Lesers in den Mittelpunkt ihrer Erwägungen. Von hier aus ergibt sich

³⁶ Trivilliteratur ist ein Gegenstand der Literatursoziologie, der Massenkommunikationsforschung und der empirischen Leseforschung. Diese Disziplinen decken u.a. die Verwurzelung der Lesehaltungen in Sozialisationsprozessen und Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen und Einstellungen bestimmter sozialer Schichten und Leserrollen in trivialen Genres auf (vgl. Schober 1977:211).

ein enger Zusammenhang mit dem schülerorientierten Unterricht. Der Schüler als Leser literarischer Texte nimmt nicht nur auf, was in dem Text gegeben ist, sondern kann sich in seinen Reaktionen auf den Text selbst kennenlernen (Bredella 1991:51-52).

Von der Rezeptionsästhetik gingen auf die Literaturdidaktik einige wesentliche Impulse aus, und zwar von ihren geschichtsbezogenen wie lesetheoretischen Arbeiten. Sie verursachten eine langfristige Veränderung des literarischen Lernens. Zum rezeptionsästhetischen Erbe in der Literaturdidaktik gehören vor allem:

➤ Legitimierung der Erziehung durch Literatur und des Umgangs mit Literatur als Bildungsgut.

Durch den Rekurs auf Rezeptionsästhetik kann der Umgang mit Literatur im Unterricht weit konkreter im Blick auf Lernprozesse legitimiert werden als durch den lange üblich gewesenen Hinweis auf Dichtung als überzeitlich-objektives Bildungsgut. In der Rezeptionsästhetik wird hervorgehoben, dass Textstrukturen ein Angebot zur aktiven Beteiligung des Lesers an der Realisierung der Bedeutungsvorschläge des Textes sind. Beim Textumgang laufen Antizipationen und Erprobungen der eigenen Erfahrungswelt ab, also Prozesse der Bewusstseinerweiterung und des kreativen Spiels (Schober 1977:209). Diese Prozesse beeinflussen die Bildung von Haltungen und Wertungen. Die Rezeptionsästhetik begründet auf diese Weise den erzieherischen Wert des Umgangs mit Literatur und damit legitimiert sie auch affektive Leitziele der Erziehung und Bildung durch Literatur.

➤ Veränderte Einstellung zur Literatur als Unterrichtsfach.

Mit der Entdeckung der emotiven Seite des Leseverhaltens von der Rezeptionsästhetik wird der Spaß an Literatur zum legitimen Bildungsziel. Der Literaturunterricht beschränkt sich nicht mehr auf quasi-wissenschaftliche Textanalyse, Vermittlung der Werkstruktur und Interpretationsrituale, sondern thematisiert persönliche Einstellungen zur Lektüre und profitiert von emotioneller Einstellung zum Gelesenen.

➤ Historische Literaturbetrachtung.

Die historische Betrachtung der Literatur manifestiert sich vor allem in der Einbeziehung der Rezeptions- und Wirkungsgeschichte der literarischen Werke in den literarischen Lernprozess. Bei der Erfassung der Geschichtlichkeit der Literatur ist die Erfahrung der Werke durch ihre Leser in verschiedenen Epochen zu berücksichtigen. Betont wird der Umstand, dass ein und dasselbe Werk von verschiedenen Lesergenerationen aufgrund der jeweiligen geschichtlichen Situation und Verwendungsabsicht verschiedenartige Rezeptionen und Konkretisierungen erfährt. Die wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise der literarischen Werke im Literaturunterricht hat in Deutschland ihren festen Platz gefunden (Schober 1977:210). Diese Literaturauffassung hat auch dazu geführt, dass die Rolle des historischen und kulturhistorischen Kontextes für die Entwicklung der Literatur mehr beachtet wird. In der Literaturgeschichte und im Literaturunterricht werden Bezüge zwischen der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Situation einerseits und dem Stellenwert der Literatur in der Gesellschaft sowie normenpoetischen Bestimmungen andererseits hervorgehoben; es erscheinen Informationen über die soziale Einbettung der Literatur

(Lesepublikum, unterschiedliche Leserkreise, Verbreitung der Literatur, berufliche Situation der Schriftsteller, Rolle des Schriftstellers in der Gesellschaft)³⁷.

➤ Entdeckung der Trivilliteratur für den Literaturunterricht.

Rezeptionsästhetische Forschungen trugen zur Erweiterung des Literaturbegriffs bei. Neben der erhobenen Literatur wurde auch die Trivilliteratur „salonfähig“ und zum Gegenstand literaturwissenschaftlicher Untersuchungen. Die sich rasch entwickelnde Literatursoziologie und empirische Leseforschung machten den Weg zum Einzug der massenhaft verbreiteten Literatur in den Literaturunterricht frei. Neben lange tradierten Kanonwerken fanden u.a. Jugendliteratur, Kriminalromane, Abenteuerromane oder Comics ihren Platz im Literaturunterricht. Trivilliteratur wurde oft „gegen den Strich“ gelesen: im Literaturunterricht sollten die Lerner Einblicke in die soziologische und literaturgeschichtliche Rolle der Massensliteratur gewinnen und ihre „Machart“ erkennen, damit sie befähigt werden, den Produkten der Massenkultur kritisch gegenüberzustehen.

➤ Ablehnung der werkimmanenten Interpretation.

Das Basistheorem der Rezeptionsästhetik besagt, dass das Lesen ein produktiver und kreativer Akt ist. Dies ist ein Resultat der Aufbaustruktur eines literarischen Textes. Der ästhetische Text veranlasst die Leser dank seiner einprogrammierten Mehrdeutigkeit (Leerstellen) zu unterschiedlichen, von dem persönlichen Erfahrungshorizont abhängigen Konkretisationen. Diese Voraussetzung führte zur Umwertung der Interpretationsfrage und in der Konsequenz zur Ablehnung der traditionellen werkimmanenten Textinterpretation, die nach einer „richtigen“ Textdeutung suchte. Im Literaturunterricht passierte es allzu oft, dass im Interpretationsgespräch auf die Bestätigung eingefahrener Interpretationsklischees hingelenkt wurde. Eine vereindeutigende Interpretation wird von der Rezeptionsästhetik als Verarmung des literarischen Werkes betrachtet und als eine solche entschieden abgelehnt (vgl. Iser 1975:229). Die Interpretation wird nunmehr verstanden als Ausdruck der eigenen, individuellen Lese-Erfahrung. Die weitgehenden Konsequenzen dieser veränderten Interpretationsauffassung werden im Kap. 7.2.2. genauer dargestellt.

➤ Kreativität als Prinzip im Literaturunterricht: Leser als Co-Autor des Textes.

³⁷ Diese Aspekte kommen in den Arbeiten des Bremer Kollektivs besonders stark zum Vorschein. Das Bremer Kollektiv war ein Zusammenschluss von Bremer Deutschlehrern unter der Mentorenschaft Heinz Ides; der Name steht für einen politischen Deutschunterricht linker Provenienz (kritische, ideologiekritische, kritisch-konstruktivische, historisch-materialistische Literaturdidaktik). Literatur wird als soziales Phänomen analysiert; im Literaturunterricht werden soziale Probleme behandelt und Fragen nach der Funktion von Literatur in der gesellschaftlichen Wirklichkeit und gesellschaftlichen Auseinandersetzungen gestellt. Die Zielsetzung einer solchen Didaktik war, dass Lerner Einsicht in die Wechselbeziehung zwischen Literatur und Gesellschaft gewinnen sowie die Widerspiegelung der historisch-gesellschaftlichen Situation im literarischen Text erkennen. Charakteristisch für diese historisch-materialistische Literaturdidaktik ist das Hinzufügen von ergänzenden Informationstexten, Tabellen, Statistiken, Dateien, Auszügen aus philosophischen und historischen Darstellungen, die dem zeitlichen Umfeld des literarischen Werkes entstammen oder Verhältnisse zwischen Literatur und Gesellschaft aus anderer als literaturwissenschaftlicher Sicht erläutern. Die Beschäftigung mit Trivial- und Massensliteratur ist in den theoretisch-kritischen Leseprozess eingebettet: Die Gründe für die Herstellung solcher Texte sowie deren Machart sollen aufgedeckt werden, so dass die Lerner zukünftig massenmediale Produkte bewusster und damit skeptischer aufnehmen (Paefgen 1999:35-38).

Eine weitere Folge des Theorems, dass der Leser die Bedeutung eines literarischen Textes selbst generiere, ist die Bestimmung des Lesers zum Mitautor des Textes. Da der Leser im aktiven, produktiven Vorgang des Lesens das Textverstehen bestimmt, indem er den Text um eigene Konkretisierungen ergänzt, wurde er zum Mitgestalter des Textes. Auf dieser Grundlage favorisierte die Literaturdidaktik die subjektive Herstellung von Sinn im Lektüreprozess, das Lesen als „produktives“ Lesen, als koproduktiven Vorgang (vgl. Förster 1993:6). Die didaktische Konsequenz dieser Auffassung beruhte darauf, dass den Kern des Literaturunterrichts die Reaktion des Schülerlesers auf den literarischen Text, meistens in der schriftlichen Form einer kreativen Text(um)gestaltung, bildete.

➤ Der produktive Ansatz im Literaturunterricht.

Die Weiterentwicklung dieser Tendenz führte zur Verbreitung des produktiven Ansatzes im Literaturunterricht. Verschiedene zahlreiche Formen des kreativen Schreibens bestimmten bald das methodische Vorgehen im Literaturunterricht. Diese Entwicklung wird in den Kapiteln 4.5.1. und 7.2.4. eingehend behandelt.

➤ Entwicklung der Literaturdidaktik in Richtung Unterrichtsmethodik.

Infolge der rezeptionsästhetischen Wende beherrschte die Problematik der methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts die wissenschaftliche Diskussion innerhalb der Literaturdidaktik. Es kam zu einer explosionsartigen Entwicklung der handlungsorientierten Methoden. Die neue Methodik eroberte rasch den Boden und etablierte sich für die drei nächsten Jahrzehnte im Literaturunterricht. Die Darstellung der handlungsorientierten Methoden folgt in den Kapiteln 7.2.4. und 7.2.5. dieser Arbeit.

4.3.2. Poststrukturalismus

Poststrukturalismus ist in ein Frankreich begründeter Zweig der Wissenschaftskritik, die auch die Literaturtheorie betrifft. Ende der 1960er Jahre spaltete er sich vom Strukturalismus ab. Im Poststrukturalismus wird das Subjekt als ein Produkt, als ein Bündlungskomplex von Fremdeinwirkung, und nicht als kreatives Wesen angesehen. Für die poststrukturalistische Literaturwissenschaft ist deswegen auch das literarische Werk ein Netz anderer Texte, das durch Überlappung von Eigen- und Fremdtex Palimpsestcharakter annimmt und seine Entstehung nicht ausschließlich der Kreativität des Autors verdankt (Poststrukturalismus:1998). Ein entscheidendes Merkmal der poststrukturalistischen Literaturauffassung ist Intertextualität. Intertextualität ist die Bezeichnung für Referenzbezüge eines literarischen Textes (Phänotext) zu jenen Texten (Genotexten), Zeichengefügen oder Codes, auf die er verweist. Grundlage ihrer Entschlüsselung sind Zitate und Allusionen. Von der Semiotik wird die Textauffassung übernommen, die besagt, dass jeder Text auf Vorlagen zurückgreift. Ein literarischer Text wird demnach von einem Netz anderer Texte überlagert; auch Bezüge zum Zeichensystem der bildenden Kunst sind möglich. Texte sind in dieser Auffassung weder Aussage über die außertextliche Welt noch deren Abbild, sondern sie beziehen

sich vor allem auf andere Texte. Ein literarisches Werk ist kein autonomes Gebilde, sondern ein Teil eines übergreifenden Textzusammenhangs und kann nur in Bezug auf diesen Zusammenhang verstanden werden. Die Idee des literarischen Werkes als Textuniversum und komplexes Verweisungssystem wurde u.a. in U. Eco's „Der Name der Rose“ realisiert. Der Leser wird zum Detektiv, dem die Aufdeckung der intertextuellen Textebene obliegt. Das Spiel mit dem Fremdtext wird zum konstituierenden Prinzip (Köster:1998, Spinner 1993:32).

Die Theorie der Intertextualität fasst das literarische Werk als dezentriert auf, aber mit noch größerer Radikalität geschieht es im Dekonstruktivismus. Poststrukturalismus steht in seiner Vorgehensweise dem Dekonstruktivismus nahe. Nach J. Derrida liegt der Struktur des literarischen Werkes ein strukturierendes Prinzip zugrunde, das jedoch nicht, wie im Strukturalismus vorausgesetzt, erst durch die Beziehung der einzelnen Elemente des Werkes zueinander entsteht, sondern der Werkstruktur vorausgeht. Um dieses Prinzip aufzuspüren, muss man die einzelnen Elemente der Struktur befreien, d.h. dekonstruieren. Damit verändert sich das Ziel der Interpretation: Es geht nicht mehr darum, einen einheitlichen Sinn im literarischen Werk zu konstruieren, sondern darum, diesen Sinn zu dekonstruieren, um die Heterogenität und Widersprüchlichkeit der Texte und das freie Spiel ihrer Elemente ans Licht zu holen (Bredella 1991:50). Zentrales Moment der dekonstruktivistischen Interpretationsstrategie ist es, den grundlegenden Widerspruch zwischen dem, was der Autor glaubt, zu sagen, und dem, was der Text wirklich aussagt, zum Vorschein zu bringen. Viele Kritiker haben den Dekonstruktivisten deshalb interpretatorische Willkür unterstellt (Dekonstruktion 1998). Doch generell wird behauptet, dass der Dekonstruktivismus nicht gewaltsam Texte dekonstruiert, sondern an ihnen aufzeigt, dass der Anspruch auf eine einheitliche Textinterpretation unbegründet ist. Die Aufgabe der Interpretation besteht darin, die Heterogenität der Texte aufzuspüren. Dekonstruktion ist ein analytisches Verfahren, das den Spielcharakter des Kunstwerkes betont und seine Ästhetik der Offenheit und des „Gegen-den-Strich-Lesens“ propagiert.

Dekonstruktivismus ist ein Konzept, das dem Strukturalismus prinzipiell entgegengesetzt ist. Sein methodologisches Programm hat jedoch mit Strukturalismus die Distanz der objektiven Beobachtung gemein. Der Dekonstruktivist operiert am Text, als sei dieser eine ablösbare Realität der Zeichenmaterie, die sich aus der objektiven Entfernung des Textbeobachters erfassen ließe (Stierle 1996:1165). Ferner muss betont werden, dass die Dekonstruktion implizite voraussetzt, dass der Sinn einmal gebildet worden ist (Bredella 1991:51).

In literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Tendenzen machen sich seit Beginn der 1990er Jahre Auswirkungen des postmodernen Bewusstseins sichtbar. Ein postmodernes Zeichen ist ein parodistisches, ironisches Verhältnis zum Text und der distanzierende, spielerische Umgang mit dem Text. Wenn die Schüler zum spielerischen, verfremdenden, collagierenden Umgang mit Texten angehalten werden, dann entspricht das der postmodernen und poststrukturalistischen Auffassung, dass Texte nicht auf einen einheitlichen Sinn hin zu deuten seien. Damit kommt in der Rezeptions- und Produktionsorientierung des Literaturunterrichts die postmoderne und poststrukturalistische Literaturauffassung zum Ausdruck (Spinner 1993:30).

Die poststrukturalistische Literaturauffassung zeigt neue Perspektiven für die Literaturdidaktik auf. Der Poststrukturalismus eröffnet einen neuen Blick auf die

Zusammenhänge in einem Text durch den Diskursbegriff. Ein literarischer Text ist als ein Ort zu sehen, in dem sich verschiedene Diskurse, d.h. eingespielte Muster von Aussagen, begegnen. Der Text wird nicht als etwas Einheitliches, in sich Geschlossenes verstanden, sondern als Zusammentreffen unterschiedlicher, widersprüchlicher Diskurse. Statt die Einheitlichkeit eines Textes auf allen Ebenen in der traditionellen werkimmanenten Interpretation aufzuzeigen, dekonstruiert man die Einheit, zeigt auf, welche verschiedenen Sinnorientierungen in einem Text zusammenkommen und wie sie eine abschließende Sinndeutung verhindern.

Poststrukturalismus befreit den Lehrer von dem Dilemma, wie die einzelnen Sinndeutungen, die die Rezeptionsästhetik zulässt, aufeinander zu beziehen sind und ob die Synthese möglich ist. Die Arbeit an Widersprüchen, Ambiguitäten, Brüchen im Text, Herausarbeiten verschiedener Sinndimensionen ersetzt das Bemühen um eine einheitliche, zusammenhängende Werkinterpretation. (Spinner 1993:31-32). Bei dieser Arbeit herrscht nicht subjektive Willkür, sondern es geht um das Bemühen, die unterschiedlichen Diskurse am Text zu belegen. Der Anspruch auf Vollständigkeit wird aufgegeben: es ist kaum möglich, abschließend alle Diskurse aufzuzeigen, die in ein Werk eingeschrieben sind. Es ist deswegen durchaus legitim, in Unterricht diejenigen Diskurse oder Sinndimensionen herauszuarbeiten, die dem Interessenhorizont der Lerner zugänglich sind (Spinner 1993:32).

In der poststrukturalistischen Literaturwissenschaft ist der Begriff der Intertextualität wichtig geworden. Die Betonung der Intertextualität hat in der Literaturdidaktik zu einer stärkeren Berücksichtigung von Textreihen, Textsequenzen geführt. In intertextuellen Überlegungen werden spätere Texte als Antwort auf frühere Texte, ihre Weiterführung oder Infragestellung aufgefasst (Spinner 1993:32-33).

4.4. Literaturdidaktik

Aus dem Wesen der Literaturdidaktik als einer pluralistischen Wissenschaft resultiert die Notwendigkeit, diejenigen Aspekte dieser Disziplin hervorzuheben, auf die in den weiteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit näher eingegangen wird.

Die Literaturdidaktik ist eine der Fachdidaktiken und als eine solche bildet sie einen Teil der Allgemeindidaktik. Diese Wissenschaften gehören nach Pasterniak (1984:31, 34) zu den praxeologischen Wissenschaften. Ihr Wesen liegt in der Ausarbeitung von Regeln für ein effektives Handeln, d.h. für die Durchführung eines lerneffektiven Literaturunterrichts.

Die Literaturdidaktik verdankt Impulse für ihre Forschung den unterrichtspraktischen Problemen und Fragen, die eine Folge der sich verändernden gesellschaftlichen Realität sind. Der Sinn der literaturdidaktischen Forschung ergibt sich aus der Brauchbarkeit ihrer Erkenntnisse für die Unterrichtspraxis, d.h. für den Literaturunterricht in der jeweiligen pädagogischen und gesellschaftlichen Situation.

Die Literaturdidaktik ist eine systematische Wissenschaft von wechselseitigen Zusammenhängen zwischen den Elementen, die den Lehr-Lernprozess im

Literaturunterricht konstituieren: dem zu vermittelnden Objekt, d.h. Unterrichtsgegenstand, dem zu belehrenden Subjekt und Lehrzielen, Methoden³⁸ und Bedingungen, zu die ihrem effektiven Einsatz führen (Krauze 1982:20; vgl. auch Chrzastowska/ Wysłouch 1987:488, Bredella 1976:13).

Zum Interessenbereich der Literaturdidaktik gehören also der Lernende, Literatur (der literarische Text, der literaturgeschichtliche Prozess) und der didaktische Prozess (u.a. Lehrzieldiskussion, Erstellung und Kontrolle unterschiedlicher Lehrziele, Auswahl und Strukturierung der Lehrinhalte, Betonung der pädagogischen wie gesellschaftlichen Bedeutung fachspezifischer Inhalte, Analyse und Planung von Lehr- und Lernvorgängen, Methodenfragen).

Aus der Zugehörigkeit der Literaturdidaktik zur allgemeinen Didaktik ergibt sich ihre Fragestellung in zweifacher Hinsicht: als Wissenschaft vom Unterricht und als Theorie der Bildungsinhalte.

Zur theoretischen und praktischen Erforschung des didaktischen Prozesses im Literaturunterricht gehören u.a.:

1. Der normative Aspekt: die Ableitung von Erziehungszielen
2. Der bildungstheoretische Aspekt: Theorie der Bildungsinhalte – Curriculumentwicklung, Methodenlehre und Bezug zur Schulpraxis
3. Der informationstheoretische Aspekt: Unterrichtstechnologie (Medien, Programme), formale Fragen – Dosierung, Effizienz
4. Im lerntheoretischen Aspekt: Aufarbeiten und Kontrollieren von Einflussfaktoren, Differenzierung: Methodenkonzeptionen, Lernphasen, Sozial-, Aktions- und Übungsformen des Unterrichts
5. Der kommunikationstheoretische Aspekt: unterrichtliche Interaktionsprozesse, Unterrichtssprache, Rollenfragen im Unterricht (Stocker 1987:227).

Die weiteren Aufgaben der Literaturdidaktik beruhen darauf, die effektivsten Lehrer-Schüler-Interaktionen unter verschiedenen äußeren und inneren Bedingungen zu planen und darüber auszusagen, mit welchen didaktischen Vorgehensweisen die Ziele des Literaturlehrens und -lernens erreicht werden können (Pasterniak 1984:91; Krauze 1982:19).

Mit obigen Erläuterungen wird der praxisbezogene Aspekt der Literaturdidaktik hervorgehoben. Demnach ist sie eine Wissenschaft, die in erster Linie auf die Lösung der unterrichtspraktischen Probleme ausgerichtet ist und sich um ihre theoretische Fundierung bemüht. Diese Aufgabenfelder der Literaturdidaktik werden als Ausgangspunkte für die weiteren Erwägungen angenommen. Diese Arbeit konzentriert sich auf einen Aufgabenbereich der Literaturdidaktik als Wissenschaft vom Unterricht: Gestaltung des Lehr-Lern-Prozesses im Literaturunterricht. Der Schwerpunkt der Überlegungen liegt in der Erforschung des didaktischen Prozesses unter seinem normativen und bildungstheoretischen Aspekt.

Zu der unterrichtspraktischen Problematik gehören vor allem:

1. Bestimmung und Begründung von Lehrzielen des Literaturlehrgangs und Reflexion über die Funktion der Literatur im Ausbildungsprozess
2. Auswahl und Legitimierung der Lehrinhalte

³⁸ Der in der polnischen Originalfassung verwendete Terminus „instrumentarium metodyczne“ umfasst außer Methoden auch didaktische Mittel und Hilfen, die ganze Ausstattung, die zur Organisation des Lehr-Lernprozesses dient (Krauze 1982: 20-21)

3. Auswahl und Legitimierung der Methoden, mit denen die Lehrinhalte am effektivsten an die Lernenden vermittelt werden, Unterrichts- und Lernphasen, Sozial-, Aktions- und Übungsformen des Literaturunterrichts.

Diese Entscheidungsfelder werden in Bezug auf die Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung in den Kapiteln 5, 6 und 7 dieser Arbeit behandelt.

Innerhalb der Literaturdidaktik existiert gegenwärtig ein führendes Unterrichtsmodell, der zur Grundlage der methodischen Gestaltung der Literaturvermittlung genommen wird: der Handlungsorientierte Literaturunterricht. Die Darstellung dieses fachdidaktischen Modells folgt im Kapitel 4.5.

4.5. Der Handlungsorientierte Unterricht in der Literaturdidaktik

4.5.1. Der Handlungs- und Produktionsorientierte Literaturunterricht als literaturdidaktisches Konzept

Das Unterrichtsmodell des Handlungsorientierten Unterrichts erfreut sich in vielen Fachdidaktiken großer Popularität. In der Literaturdidaktik wird er mit dem Begriff „der Handlungs- und Produktionsorientierte Literaturunterricht“ (HuPU) bezeichnet. Darunter wird ein Literaturunterricht verstanden, in dem die Schüler handelnd und produzierend – z. B. mit eigenen Texten, Bildern, Spielen – auf den Originaltext reagieren. Die analytische Komponente des Literaturunterrichts tritt teilweise in den Hintergrund, teilweise wird eine Integration von Analyse und Produktion angestrebt (Eisenbeiß 1994:414).

Für die Entstehung des Handlungs- und Produktionsorientierten Literaturunterrichts hatten die oben erläuterten Entwicklungslinien in der Allgemeindidaktik und Literaturwissenschaft eine entscheidende Bedeutung: Handlungsorientierung und Rezeptionsästhetik.

Als Vorläufer dieses Unterrichtsmodells in der Literaturdidaktik können Produktionsaufgaben der Deutschdidaktiker R. Ulshöfer (1965) und E. Essen (1972, Erstausgabe 1955) angesehen werden, die – teilweise noch stark gelenkt und formalistisch – seit den 1950er Jahren für den muttersprachlichen Deutschunterricht vorgeschlagen wurden (vgl. Kap. 7.2.3.). Die Einflüsse der kommunikations- und schülerorientierten Didaktik, die den Schüler als einen selbstbewussten Kommunikationspartner des Lehrers zum Zentrum des Unterrichts erklärte, verhalfen zur Weiterentwicklung des Modells. Entscheidende Impulse gingen jedoch von der Literaturwissenschaft aus, die sich ebenso wie die Didaktik vom Kommunikationsbegriff inspirieren ließ. Von dem kommunikativen Textbegriff ausgehend untersuchte die Rezeptionsästhetik die Kommunikationsstruktur der literarischen Texte und die Text-Leser -Beziehung. Unter dem Einfluss der Rezeptionsästhetik wurden die Fragen um die Rezeption des literarischen Textes durch den Leser zum Hauptgegenstand der Literaturwissenschaft und zum neuen Paradigma der Literaturdidaktik (vgl. 4.3.1.).

Die Impulse der Rezeptionsästhetik wurden seit Ende der 1970er Jahren von der Literaturdidaktik schöpferisch verarbeitet. H. Müller-Michaels (1978) entwickelte aus den am abstrakten Leser orientierten rezeptionsästhetischen Ansätzen die Rezeptionspragmatik, die produktive Rezeptionshandlungen der Schüler wie Kommentieren, Transformieren, Rezensieren, Redigieren, Kritisieren, Interpretieren in den Mittelpunkt des Interesses rückte.

L. Jegensdorf (1978) legitimierte mit seiner „Didaktik operativer Verfahren“ das Sprechen von Texten, das Schreiben von Texten, das visuelle Umsetzen von Texten

und das Inszenieren von Texten als psychomotorische Lehrziele, die neben den kognitiven und affektiven im Literaturunterricht berücksichtigt werden müssen (nach Eisenbeiß 1994:415).

Die Entdeckung (oder genauer: Wiederentdeckung) der handelnden, produktiven und schüleraktiven Formen des Umgangs mit dem Lernstoff kam in der deutschen Literaturdidaktik in dem Moment, als das Paradigma „Lehrzielorientierung“ im Laufe der 1970er Jahre aufs genaueste untersucht und bearbeitet war und seine Antriebskraft für die Entwicklung der Literaturdidaktik verlor. Zum Paradigmawechsel in der Literaturdidaktik verhalf auch die zunehmende Kritik an der Institution Schule und insbesondere am Literaturunterricht in den ausgehenden 1970er Jahren. Deutlich bemerkbar wurde der Verlust an öffentlicher Wertschätzung der Schule, vor allem der geisteswissenschaftlichen Fächer; es kam zur Umwertung des als gesellschaftlich relevant erachteten Wissens. Zudem gerieten verstärkt Motivationsprobleme im Literaturunterricht in den Blick. Diese wurden vor allem dem „kritischen“ Literaturunterricht angelastet, der „in der Konzentration auf die Anwendung literatursoziologischer Methoden im Unterricht das konkrete Subjekt im Lektüreprozess eliminiere und kaum geeignet sei, Interesse an der Literatur und Lesemotivation zu fördern. Im Namen einer neuen Subjektivität und der Befreiung der Schüler vom Machtritual der Interpretationspraxis suchte die Literaturdidaktik unter der globalen Leitformel vom rezeptiven-analytischen zum produktiven Literaturunterricht nach Abhilfe“ (Förster 1993:6).

Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz im Umgang mit Literatur eroberte rasch den Boden in der Fachwelt und verhalf zur Identitätsfindung der Literaturdidaktik der 80er Jahre. Dabei verlor jedoch der Begriff Handlung bald diesen Sinn, den ihm die allgemeine Didaktik ursprünglich verliehen hatte (vgl.4.2.1.), als einer strikt zielgerichteten, vom Lehrer gesteuerten Tätigkeit der Schüler, die zum besseren Verständnis des Lernstoffes und zur Steigerung der Lerneffektivität beiträgt³⁹. Der Handlungsorientierte Unterricht wurde innerhalb der Literaturdidaktik zum produktionsorientierten Literaturunterricht. Der Handlungsbegriff unterlag einem Wandel. Unter dem Einfluss der empirischen Forschung bezog sich Handeln primär auf die Tätigkeiten des Schülers als Leser und Lernender. Die „Rezeptionshandlungen“⁴⁰ umfassten solche Tätigkeiten des Lesers wie das experimentierende Eingreifen in Texte, Erweitern, Umschreiben, produktives Beziehen des Gelesenen auf die eigene Lebenspraxis. Der selbstständige Leser ist zugleich der kreative und der produktive Leser. Indem er Leerstellen im Text ausfüllt, vollzieht er das Gebot des ästhetischen Textes. Die Rezipientenrolle grenzt eng an die Produzentenrolle und verwandelt die Rezeption in Produktion, das heißt in

³⁹ Viele Literaturdidaktiker kritisieren die unendliche Ausweitung des Handlungsbegriffs, die zur Zerstörung seines deskriptiven Werts geführt hat. Es wird nicht mehr unterschieden, wer der Handelnde ist- der Lehrer, der Schüler oder der Wissenschaftler; es besteht Unklarheit darüber, welche Ziele beim Handeln verfolgt werden sollten: soziale Veränderung und Verbesserung – subjektive Befriedigung und Identitätsfindung des Lesers – formale Kompetenzsteigerung im und durch den Umgang mit Texten (Verbesserung kognitiver und kommunikativer Leistungen, Differenzierung emotionaler Reaktionen auf Texte). (Fingerhut 1987: 588-589; in demselben Ton auch Eisenbeiß 1994:419, Müller-Michaels 1996:410)

⁴⁰ Rezeptionshandlungen sind Handlungen des Rezipienten, die er beim Lesen (Interaktion mit dem Text) vollzieht. Der Begriff wurde von H. Müller-Michaels (1987b) geprägt.

Schreibhandlungen (Fingerhut 1987: 586-588). Auf diese Weise wurde Handlung gleichgesetzt mit Produktion der Eigentexte, also mit dem kreativen Schreiben.

In dieser Bedeutung wurde die Handlungs- und Produktionsorientierung zur neuen Form der Textarbeit. Als eine solche wurde sie zum neuen Paradigma der Literaturdidaktik ausgerufen. Die Beschäftigung mit literarischen Texten sollte demnach auf schriftlichen Textergänzungen beruhen wie Ausfüllen der von Leerstellen, Weiterschreiben und Umschreiben des Textes (z. B. unter Perspektivenwechsel), Literaturgattung ändern (z. B. Erzählung zum Hörspiel umarbeiten); man ließ die Schüler Texte zerlegen und die Elemente frei wieder zusammensetzen. Beliebt waren auch das Malen von Bildern und szenische Darstellungen der Texte.

In dem Eifern nach Handeln im Unterricht verschwand der didaktische Sinn der wirklichen Handlungsorientierung, „die Problemzusammenhänge formuliert, den Ablauf der Vorhaben offen gestaltet, ihn kooperativ und differenzierend anlegt, Selbsttätigkeit und Kreativität fördert sowie ein Ergebnis zeigt. Gemessen an diesem Anspruch haben die zahlreichen vorgeschlagenen Verfahren für den Literaturunterricht nicht viel mit dem Handlungskonzept zu tun, das entwickelt wurde, um den fachorientierten, systembezogenen, analytisch ausgerichteten Unterricht durch lernbereichsübergreifende, problemorientierte und synthetische Aufgaben zu ergänzen“ (Müller-Michaels 1996:410). „Handlungsorientierung“ löste sich von ihren primären Zusammenhängen los und wurde zum Wert an sich. Sosehr die bisher vernachlässigte ästhetische und literarische Eigenbetätigung der Schüler im Unterricht zu begrüßen war, wurde bald auf die Gefahren hingewiesen, die der Ansatz mit sich bringt.

Die Kritik aus texthermeneutischen Positionen⁴¹ heraus betonte vielfach, dass die Weckung und Entfaltung der kreativen Potentiale der Schüler als Ziel des Literaturunterrichts die Auseinandersetzung mit dem geistigen Gehalt der literarischen Texte weitgehend ersetzte. Die Einschränkung der Zielsetzung auf die Produktionstätigkeit der Schüler führte zur Vernachlässigung der inhaltlichen und geistigen Auseinandersetzung mit den literarischen Texten und wurde als zielloser Aktionismus bezeichnet. Der Originaltext geriet aus dem Blickfeld, seine Rolle wurde beschränkt auf den Auslöser der eigenen gestalterischen Arbeit der Schüler. Der spielerische Umgang mit Texten verselbstständigte sich zum bloßen Ziel und führte zur Gefahr, dass die Erkenntnisarbeit beeinträchtigt wurde und analytische Fähigkeiten unterentwickelt blieben.

Die Frage, ob die Handlungs- und Produktionsorientierung zum neuen Paradigma der Literaturdidaktik werden konnte, wurde verneint. „Die sogenannte handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik wird den Anforderungen, die an eine umfassende Theorie des Literaturunterrichts zu stellen sind, nicht gerecht. Sie hat kaum etwas zur Lösung des Textauswahlproblems beigetragen, sie räumt der Frage nach den Methoden einen Vorrang ein gegenüber dem Entscheidungsfeld der

⁴¹ Hier vor allem H. Kügler 1988a, b und 1989. Gegen die Entwicklung der Handlungsorientierung im Literaturunterricht zum schrankenlosen Experimentieren mit literarischen Texten und Loslösung vom literarischen Gegenstand haben sich im Laufe der 1980er und 1990er Jahre viele Literaturdidaktiker ausgesprochen, darunter auch diejenigen, die die handlungsorientierten Methoden geschaffen (neuentdeckt?) und popularisiert haben, neben Kügler u.a. Spinner, Fingerhut, Müller-Michaels, Eisenbeiß, op.cit. (vgl. Bibliographie).

Intentionalität (wobei die affektiven Ziele häufig für wichtiger erachtet werden als die kognitiven), und der Umgang mit Literatur der Vergangenheit gerät hier weitgehend aus dem Blick“ (Eisenbeiß 1994:420). Der Handlungs- und Produktionsorientierte Unterricht hat nur ein sekundäres Verhältnis zur Literatur: Sie wird uneigentlich behandelt als Material, als Textobjekt und Medium für Lese- und Schreibunterricht (Kügler 1988a:6). Die texthermeneutisch orientierten Literaturdidaktiker waren sich einig, dass dieser Ansatz keine Alternative für den analytischen, gegenstandsbezogenen Literaturunterricht darstellen kann.

Die Diskussion um Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht musste neu definiert werden. In der heutigen Auffassung handelt es sich nicht so sehr um die Gegenüberstellung und den Paradigmawechsel vom „analytischen“ (reinkognitiven) Unterricht zum erfahrungsbezogenen, handlungsorientierten oder produktionsorientierten Literaturunterricht, sondern eher um Überlegungen, welchen Stellenwert die produktiven Operationen im Rahmen eines systematisch aufgebauten Umgangs mit Literatur in der Schule haben können und sollen (Fingerhut 1987: 597). Es wird betont, dass die Begründer dieses Unterrichtsmodells die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren stets in andere, kognitiv-analytische Unterrichtsverfahren eingebettet haben. Produktionsorientierter Textumgang muss sich stets an die Regeln hermeneutischen Verstehens halten. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sind auf den analytischen Gesprächsunterricht angewiesen, damit Denken und Tun aneinander gemessen werden können. Im Literaturunterricht muss der Bezug zu Originaltexten wieder hergestellt werden. (Eisenbeiß 1994:419, 420). Die produktionsorientierten Aufgaben sollen helfen, die Vielschichtigkeit der Problematik eines literarischen Textes wahrzunehmen. (Spinner 1987:603, 610). Darin sieht man den Stellenwert der Handlung (Rezeptionshandlung, Textproduktion) im Literaturunterricht: als Anbahnung von Verstehensprozessen, als eine Strategie, die zum besseren Textverstehen führt. Die notwendige Voraussetzung ist hier, dass der Handelnde (d.h. der den Eigentext schreibende Lerner) etwas vom Text verstanden haben muss, um sinnvoll eingreifen zu können. (Fingerhut 1987:593). Die produktiven Aufgaben verfolgen das Ziel, die eigene Deutung des Lerners, seine emotionale Reaktion festzustellen und zum Ausdruck zu bringen (Fingerhut 1987:599). Sie setzen also Verstehen voraus und müssen zum vertieften Verstehen führen, indem über die einzelnen Deutungen reflektiert wird⁴².

Der Handlungs- und Produktionsorientierte Literaturunterricht wird also in der gegenwärtigen Literaturdidaktik nicht mehr für ein literaturwissenschaftliches oder literaturdidaktisches Paradigma, sondern für ein Methodenkonzept gehalten. Seine besondere Stärke liegt in der Vielfalt der methodischen Vorschläge. Von keinem anderen Unterrichtsmodell sind so zahlreiche methodische Anregungen ausgegangen (u.a. Spinner 1984, Rupp 1987, Frommer 1988, Ingendahl 1991, Haas 1997, Waldmann 1998). Sein großes Verdienst ist die methodische Bereicherung des Literaturunterrichts, die dazu beitragen konnte, die zu beobachtende Tendenz zur Lernunlust abzuschwächen (Eisenbeiß 1994:420). Produktive Verfahren erzeugen ein verstärktes Schülerengagement und ein überdurchschnittliches Vergnügen an der Arbeit. Es resultiert aus der Ganzheitlichkeit des Lernprozesses: die Schüler werden

⁴² Mehr zur Kontroverse Handlungs- und Produktionsorientierung vs. Textverstehen vgl. im Kontext der methodischen Inszenierung des literarischen Gegenstandes, Kap. 7.2.2.

emotional, kognitiv und psychomotorisch aktiviert (ebenda:419). Diese Arbeitsweise trägt entschieden dazu bei, dass die Schüler Spaß an Literatur haben. Auf diese Weise wird eines der Hauptziele des Literaturunterrichts erreicht – Weckung bzw. Erhaltung des Vergnügens am Lesen.

Das Konzept des Handlungs- und Produktionsorientierten Unterrichts ist nicht einheitlich. Es kann zur Realisierung unterschiedlicher Modelle des Literaturunterrichts eingesetzt werden, in denen je nach Akzentsetzung das literarische Werk im Mittelpunkt stehen, in dem es aber nur eine Randstellung einnehmen kann. So geschieht es, wenn mit der Textproduktion nur persönliche Leser-Reaktionen im Unterricht thematisiert werden oder wenn die produzierten Texte nur auf die ästhetische Dimension der literarischen Texte (Veränderung der Text-Gestalt) abzielen, ohne dass über den Sinngehalt der literarischen Werke und ihre Bezüge zu der Literaturgeschichte reflektiert wird. Obwohl derartige Aktivitäten gegenwärtig mit der Notwendigkeit der ästhetisch-gestalterischen Aktivität der Rezipienten im Umgang mit Literatur legitimiert werden (vgl. 7.2.2.), scheint doch als besonders wertvoll diese Variante des Handlungs- und Produktionsorientierten Unterrichts zu sein, die den Vorrang der kognitiven Prozesse im Literaturunterricht anerkennt. Die grundlegenden Ziele des Literaturunterrichts sind auf der Ebene der geistigen Erfahrung angesiedelt. Am wichtigsten ist nach wie vor das, was die Auseinandersetzung mit Literatur auf der mentalen Ebene auslöst. Die Handlungsorientierung (mitsamt Textproduktion) ist ein Mittel zur Realisierung der Lehrziele des Literaturunterrichts, eine lerneffektive und motivierende Methode der Textarbeit, ein Weg zum besseren Textverstehen. Sie wird strikte zielgerecht, nicht bloß um der motorischen Betätigung willen eingesetzt. Der Sinn der Handlung liegt in der Reflexion über das Produkt, der auch andere Gestalt als nur die eines Schülertextes annehmen kann. Dieser Auffassung des HuPU schließt sich die Autorin an.

Für diese Auffassung scheint jedoch die Benennung „Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht“ irreführend zu sein⁴³ wegen der oben erläuterten eingegrenzten Bedeutung des Begriffs Handlung = Produktion = Schreiben von Schülertexten. Im weiteren Teil der Arbeit wird für dieses Unterrichtsmodell der Begriff „der Handlungsorientierte Literaturunterricht“ verwendet oder es wird in Bezug auf die methodischen Verfahren von „handlungsorientierten Methoden“ gesprochen. „Handlung“ wird hier verstanden in der ursprünglichen Bedeutung dieses Begriffs als lehrzielgerichtete, didaktisch motivierte, vom Lehrer angeleitete Tätigkeit der Schüler im Lehr-Lernprozess, deren Ergebnis ein materielles oder immaterielles Produkt (nicht nur Schülertext) ist, wobei die Reflexion darüber den didaktischen Sinn des Unterrichts bildet.

⁴³Auf die irreführende Benennung des HuPU macht auch Eisenbeiß aufmerksam (1994:420).

4.5.2. Didaktische Legitimation des Handlungsorientierten Literaturunterrichts

Außer den in 4.2.3. angeführten lernpsychologischen Argumenten aus dem Bereich der Allgemeindidaktik, die für den Einsatz der handlungsorientierten Methoden sprechen, können weitere Vorteile für die handlungsorientierte Durchführung des Literaturunterrichts in Bezug auf Lehrinhalte und Lehrziele erwähnt werden. Eisenbeiß (1994:416)⁴⁴ betont u.a. Folgendes:

- In dieser Form des Unterrichts werden die subjektiven Schülerkonkretisierungen eines literarischen Textes stärker ausgearbeitet, während sie im traditionellen Interpretationsunterricht häufig nicht artikuliert werden können. Diese Subjektivität ist wichtig für das Textverstehen.
- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung und der produktive Textumgang appellieren an die Emotionen der Schüler. Die Relevanz der Gefühle für die literarische Kommunikation betont die Rezeptionsästhetik, die Relevanz der Gefühle für die Effektivität des Lernprozesses betont die gegenwärtige Didaktik.
- Die Produktionsaufgaben aktivieren die Phantasie der Schüler, dadurch wird die Aufnahmebereitschaft für die Originaltexte gesteigert.
- Das Prinzip der Ganzheitlichkeit des Unterrichts wird realisierbar.
- Indem die Schüler mit den Texten handeln und experimentieren, lernen sie durch Selbsttun (learning by doing).
- Lese- und Schreibunterricht werden verbunden, was die Realisierung des zentralen didaktischen Prinzips „Lernbereichintegration“ begünstigt.
- Kreativität wird gefördert.

Die Liste der literaturdidaktischen Vorteile lässt sich fortsetzen:

- Die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung erlaubt die Realisierung des Prinzips Schülerorientiertheit: Lehrerdominanz wird abgebaut, die Lerner stehen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens.
- Aktivierung der ganzen Lerngruppe: Die handlungsorientierten Aufgaben, meistens in Gruppen- oder Partnerarbeit ausgeführt, erreichen alle Schüler, darunter auch die weniger wortgewandten, die im analytischen Frontalunterricht in den Hintergrund treten.
- Handlungsorientierung hat einen stark motivierenden Charakter. Gleichgültigkeit gegenüber Literatur als Produkt tritt zurück zugunsten des Interesses, das der Prozesscharakter des Unterrichts hervorruft. Der literarische Text verliert Distanz, wird lebendig, er wird in die Erfahrungswelt der Lerner einbezogen. Die oft zu beobachtende Abneigung der Lernenden gegenüber Pflichtlektüre wird weitgehend abgebaut. Diese Wirkung ist besonders bei Texten älterer literarischer Epochen wichtig.

⁴⁴ Argumente von Eisenbeiß beziehen sich zwar in erster Linie auf den Handlungs- und Produktionsorientierten Unterricht, in dem Handlung mit Produktion von Schülertexten gleichgesetzt wurde, aber sie gelten ebenso für den Handlungsorientierten Literaturunterricht, in dem die Handlung zielgebunden ist und der auch andere Produkte als Schülertexte zum Ergebnis hat.

- Der methodisch abwechslungsreiche Literaturunterricht erzeugt Schülerinteresse und Spaß am Umgang mit Literatur, die Lerner werden zum Lesen angeleitet. Auf diese Weise kann ein Grobziel des Literaturlehrgangs, Erziehung zum Lesen, besser realisiert werden.
- Im Handlungsorientierten Literaturunterricht wird eine große Effektivität des Lehr-Lernens beim Behalten des Stoffes erreicht. Es erfolgt dank der stressfreien, positiven Lernatmosphäre, die dank Abbau der Lehrerdominanz und Spaß an der kreativen Selbsttätigkeit im Unterricht herrscht.
- Handlungsorientierung als Prinzip der Unterrichtsgestaltung erlaubt dank der positiven Lernatmosphäre und dem emotionellen Engagement der Schüler eine bessere Realisierung der wichtigsten affektiven Ziele des Literaturunterrichts: der Entwicklung einer positiven Einstellung zur Literatur und der Erziehung zum Lesen.
- Die für den Handlungsorientierten Literaturunterricht typische mehrkanalige Aufnahme der Lehrinhalte und die Verbindung zwischen theoretischem Wissen und praktischem Tun tragen zur besseren Beherrschung des Lernstoffes bei, also zur besseren Realisierung der kognitiven Ziele des Literaturunterrichts.

Diese zahlreichen Argumente legitimieren den Einsatz der handlungsorientierten Methoden im Literaturunterricht und überzeugen davon, dass das Modell des Handlungsorientierten Literaturunterrichts analytisch-kognitive Prozesse anbahnt und erleichtert und erlaubt, die Lehrziele des Literaturlehrgangs auf der kognitiven, pragmatischen und affektiven Ebene besser zu realisieren. Diese These wird in den nächsten Kapiteln weiter entwickelt.

5. Lehrziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung

Lehrziele sind Vorstellungen von Ergebnissen der Unterrichtsprozesse. Die Erstellung von Lehrzielen ist der erste Schritt bei der Planung sowohl einer einzelnen Unterrichtsstunde als auch des gesamten Lehrgangs. In der gegenwärtigen Didaktik herrscht Konsens darüber, dass alle Aspekte der Unterrichtsplanung und -gestaltung wie die Wahl der Inhalte oder Methodenentscheidungen einer allgemeinen Zielorientierung unterliegen müssen (vgl. Meyer 1996a:93). Die Bestimmung der Lehrziele bildet daher die Grundlage für die Entstehung einer Konzeption des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung.

Die klare Zielsetzung ist für die Lehrenden wie für die Lernenden von grundlegender Bedeutung. Klar formulierte Ziele des Lehr-Lernprozesses sollen Richtlinien für die Gestaltung eines Kurses aufzeigen. Die Lehrziele sind für Lehrer die Grundlage bei der Unterrichtsplanung, -gestaltung und -durchführung. Den Zielen lässt sich entnehmen, was die Schüler zum Abschluss einer Unterrichtseinheit oder eines Stundenkomplexes gelernt haben sollten. Sie besitzen deswegen auch einen Informationswert für Schüler (Mietzel 1998:400).

5.1 Begriffliches

In der Fachliteratur existiert eine Vielzahl von Definitionen der Ziele im Lehr-Lernprozess. Im Allgemeinen werden als Ziele des Lehr-Lernprozesses diejenigen bestimmten Zustände bezeichnet, deren Erreichen für notwendig gehalten wird. In der didaktischen Tätigkeit ist es unentbehrlich, diese angestrebten Zustände genau zu bezeichnen (Pasterniak 1991:40).

Gewöhnlich wird von Lehrzielen und/oder von Lernzielen gesprochen.

Lehren ist Gesamtheit der Aktionen, die im didaktisch gelenkten Prozess mit der Absicht unternommen werden, das Lernen von Menschen zu steuern. Als Lehrziele bezeichnet man daher Ziele, die Menschen bei der Steuerung des Lernens anderer intendieren. Lehrziele werden aus der Perspektive des Lehrenden formuliert.

Aus der Perspektive der Lernenden spricht man von Lernzielen. Lernziele sind Ziele, die sich die Menschen für ihr eigenes Lernen setzen. Lernen ist ein internal ablaufender Prozess der Änderung von Verhalten und Persönlichkeitseigenschaften eines Lernenden. In beiden Fällen handelt es sich um Eigenschaften von Menschen: Kompetenzen, Kenntnissen, Fertigkeiten oder Haltungen, die angestrebt werden und die sich die Lernenden aneignen sollen (Doye 1991:126).

Manche Pädagogen z. B. Klauer, Einsiedler, Doye (Doye 1991:126-127) oder Schulz und „Berliner Schule“ der Lehrtheoretischen Didaktik (Jank/Meyer 2000: 182-183) plädieren für die saubere Unterscheidung zwischen Lehrzielen und Lernzielen. Sie verweisen mit Recht darauf, dass die Intentionen der Lehrenden und Lernenden voneinander abweichen können: Schüler „können jeweils ganz andere Ziele vor Augen haben als diejenigen, die sie etwas lehren wollen, und Lehrende verstellen sich durch die Verwendung des Ausdrucks >Lernziele< für ihre eigenen Intentionen den Blick dafür, dass die von ihnen gesetzten Ziele durchaus nicht im Sinne der Lernenden zu sein brauchen“ (Doye 1991:126-127, Hervorhebung der Autorin).

Der Terminus „Lernziele“ kann missverstanden werden, denn er suggeriert, dass damit Ziele gemeint sind, die von den Lernenden selbst bestimmt werden. Es trifft jedoch nicht zu: Die Ziele, die in der Fachliteratur als Lernziele bezeichnet werden, werden für die Lernenden von Didaktikern gesetzt. In diesem Sinne sind auch die Lernziele tatsächlich von den Lehrenden (Fachdidaktikern, Pädagogen, Erziehungswissenschaftlern) für den Lehrprozess in der Schulausbildung bestimmt, sie sind also Lehrziele. In der vorliegenden Arbeit wird deswegen angenommen, dass die Begriffe „Lehrziele“ und „Lernziele“ sich lediglich in der Ausformulierung aus der bestimmten Perspektive entweder des Lehrenden oder des Lernenden, nicht aber in ihrem Wesen und ihren Intentionen unterscheiden.

Da in der dialektisch orientierten Didaktik die Untrennbarkeit des Lehrens und Lernens betont wird, wäre es berechtigt, von Zielen des Lehr-Lernprozesses oder von Lehr-Lernzielen zu sprechen. Die Problematik der Zielsetzung wird in diesem Kapitel aus der Sicht der Lehrenden erörtert, darum hat der Begriff „Lehrziele“ den Vorrang. Der Begriff „Lernziele“ wird verwendet, wenn die Fachliteratur angeführt wird, in der der Begriff „Lernziele“ vorkommt. In beiden Fällen sind stets die Ziele des Lehr-Lernprozesses gemeint.

Die vielfältigen Definitionen der Lehrziele (Lernziele) haben zwei Aspekte gemeinsam:

- Ziele beziehen sich auf die Zukunft nach dem erfolgreich abgelaufenen Unterricht. Mit dem Ziel des Lehr- Lernprozesses wird „eine in der Gegenwart gedachte, in die Zukunft projizierte Situation bezeichnet, die als erstrebenswert bezeichnet wird“ (Kath und Hecht nach Mietzel 1998:397). „Man spricht heute auch vielfach von einem >beabsichtigten Lernergebnis<, das man von Lernenden erwartet, nachdem diese an einer Unterrichtseinheit teilgenommen haben“ (Mietzel 1998:397).
- Mit dem gesetzten Ziel des Lehr-Lernprozesses wird eine Veränderung des Lernenden angestrebt: Es sollen bei ihm bestimmte gewünschte Persönlichkeitsmerkmale oder Verhaltensänderungen entwickelt werden.

Im Gegensatz zu der behavioristisch beeinflussten Definition der Lehrziele, in der nur beobachtbare Verhaltensänderungen der Lernenden berücksichtigt werden⁴⁵, muss betont werden, dass Lehrziele immer nur Interpretationen und Zusammenfassungen von nur teilweise beobachtbaren Verhaltensäußerungen der Lernenden sind. Das Lehrziel sollte also nicht ausschließlich als eine beobachtbare Verhaltensänderung definiert werden. Manche Autoren schlagen als geeigneter für die Definition der Lehrziele den Begriff „Verhaltensdisposition“ vor, der aus der Psychologie stammt. Die Verhaltensdisposition ist nicht unmittelbar beobachtbar, genauso wie die Verhaltensänderung der Lernenden nach dem Unterricht (Unterrichtsreihe, Lehrgang) nicht empirisch feststellbar ist. „Mit Dispositionsangaben werden Fähigkeiten bezeichnet, Gelerntes auch in nicht eindeutig voraussehbaren Situationen sinngemäß richtig zu beherrschen“ (Jank/Meyer 2000:301-302). Die Definition der Ziele im Lehr-Lernprozess soll deutlich machen, dass mit den Zielen nicht nur die tatsächlich eintreffende Verhaltensänderung, sondern die Disposition, Fähigkeit zur Änderung des Verhaltens gemeint sein soll: „Ein Lernziel ist die sprachlich artikulierte Vorstellung von der durch Unterricht oder andere Lehrveranstaltungen zu bewirkenden gewünschten Verhaltensdisposition eines Lernenden“ (ebenda:302). Diese Definition wird in der vorliegenden Arbeit für die Lehrziele angenommen.

Lehrziele werden in drei Bereichen (Dimensionen) gesetzt. Den Raster zur Dimensionierung der Lehrziele verdankt die Didaktik den behavioristisch orientierten Lerntheoretikern Benjamin Bloom und David Krathwol (Bloom 1972; Krathwohl/Bloom/ Masia 1975). Sie unterscheiden drei Zieldimensionen (Zielbereiche, Zielebenen):

- Kognitive Lehrziele beziehen sich auf Kenntnisse, Denken, Wissen und Problemlösen. Sie umfassen neben einfachen Operationen wie Erinnern oder Reproduzieren eines Stoffes auch kompliziertere intellektuelle Aufgaben, bei denen der Lernstoff neu geordnet und kombiniert werden muss durch vorher gelernte Ideen, Methoden oder Verfahren.
- Psychomotorische Lehrziele legen Wert auf motorische Fertigkeiten oder auf eine Handlung, die neuromuskuläre Koordination erfordert. Sie beziehen sich auf praktisches Tun, z. B. auf Handschrift oder Sprache.
- Affektive Lehrziele betonen ein Gefühl, eine Emotion oder ein bestimmtes Maß von Zuneigung oder Abneigung. Sie beziehen sich auf die Veränderung von Interessenlagen, auf die Bereitschaft, etwas zu tun oder zu denken und auf die Entwicklung dauerhafter Werthaltungen (Jank/Meyer 2000:305).

⁴⁵ als Beispiele für diese Tendenz auf polnischem Boden können die Arbeiten von Pasterniak (1984, 1991) und Krauze (1982) dienen, auf deutschem Boden die Lehrtheoretische Didaktik und der lernzielorientierte Unterricht (Jank/Meyer 2000:181-232, 298-321); vgl. auch Anm. 2 in diesem Kapitel.

Lehrziele unterscheiden sich in ihrem Abstraktionsgrad. Das ist ein Kriterium für die Unterscheidung folgender Lehrzielstufen:

- Die Leitziele bringen sehr allgemeine und weitgehend zeitlose pädagogische Ziele der Gesellschaft zum Ausdruck (z. B. Lebenstüchtigkeit, Mündigkeit, Selbstbestimmung). Es sind die abstraktesten Zielangaben, die die Erziehungswissenschaft aus der allgemeinen gesellschaftlichen Situation ableitet. Zur Bezeichnung dieser Lehrzielstufe wird auch der Begriff „Globalziele“ verwendet (u. a. Müller-Michaels 1987a:194).
- Die Richtziele beziehen sich auf bestimmte Unterrichtsfächer. Sie stellen die erste fachlich-inhaltliche Konkretisierung der allgemeinen pädagogischen Leitziele dar, nennen die inhaltlichen Schwerpunkte und benennen die zentralen Aufgabenbereiche eines Faches. Es wird durch sie spezifiziert, welche Kompetenzen langfristig in einem bestimmten Ausbildungsbereich entwickelt werden müssen.
- Die Grobziele sind eine Konkretisierung der Richtziele innerhalb eines Faches und entsprechen seinen inhaltlichen Schwerpunkten. Sie können sich auf zeitlich überschaubare Unterrichtseinheiten (Unterrichtskomplex, Seminarreihe) beziehen. Wenn Grobziele entsprechend inhaltlichen Schwerpunkten aufgereiht und zu einem System von Inhalten in Beziehung gesetzt werden, konstituieren sie Lernbereiche.
- Die weitere Konkretisierung der Grobziele erfolgt durch Adressatenbezug und Zeitfaktor – Grobziele werden zu Unterrichtszielen für die einzelnen Unterrichtsstunden in den einzelnen Klassen. Dieses Lehrzielniveau ist maßgeblich für die tägliche unterrichtliche Praxis der Lehrenden.
- Mit Hilfe von Feinzielen lässt sich genau angeben, was die Lernenden nach einer oder wenigen Unterrichtsstunden tun oder sagen können. Feinziele sind in der Regel operationalisierte Ziele: Die Feststellung vom Erreichen oder Nicht-Erreichen des Zieles erfolgt anhand einer Messoperation z. B. Test, Antwortbogen, Beobachtung. (Mietzel 1998:397-398; Müller Michaels 1987(a):194-196).

Leit- und Richtziele bezeichnen die übergeordneten, überzeitlichen Absichten der Lehrenden, aber sie sind abstrakt und sehr allgemein formuliert, so dass sie von den Lehrzielen der jeweiligen Unterrichtsstunde oder des Stundenkomplexes weit entfernt sind. Für die Formulierung der Grob- und Feinziele, die einen geringen Abstraktionsgrad aufweisen, muss man stets eine Auswahl aus dem weitgefassten Repertoire der Richtziele vornehmen. Je konkreter durch ein Lehrziel vorgegeben wird, was erreicht werden soll, desto unmissverständlicher ist es, und desto genauer wissen Adressaten, was von ihnen erwartet wird. Durch die Konkretisierung wird aber gleichzeitig viel eliminiert, ein Feinziel kann nicht mehr alles von dem wiedergeben, was den eigentlichen Lehrintentionen des Lehrers entspricht. (Mietzel 1998:398).

Die Formulierungen auf der obersten Zielstufe sind zwangsläufig allgemein und haben etwas Leerformelhaftes an sich. Innerhalb von Fachdidaktiken müssen die Leitziele präzisiert werden. Präzisierung der allgemeinen Ziele ist sinnvoll aus fachdidaktischer Sicht: Sie soll zur Legitimierung der Leitziele führen, kann sie aber auch modifizieren oder korrigieren. Eine Ableitung der fachspezifischen Lehrziele aus den obersten Leitzielen infolge einer lückenlosen, logischen Deduktion ist jedoch nicht möglich

(Eisenbeiß 1990:100). Die fachdidaktische Lehrzielsetzung verlangt besondere Verfahren.

Das Vorgehen einer Übertragung der abstrakt formulierten Leit- und Richtziele zu Feinzielen und Umformung dieser zu eindeutigen Zielformeln nennt man Zieloperationalisierung. Unter diesem Begriff versteht man im weiteren Sinn die Kleinerarbeitung einer Zielangabe aus der abstrakten Lehrzielebene bis hin zur eindeutigen Angabe beobachtbarer Veränderung des Schülerverhaltens (der Verhaltensdisposition). Im engeren Sinne handelt sich gleichzeitig um die Angabe einer Schüler-Tätigkeit (die oft mit der Angabe einer Messoperation gleichzusetzen ist), anhand derer entschieden werden kann, ob die gewünschte Verhaltensdisposition eingetreten ist oder nicht (Jank/Meyer 2000:303).

Die Notwendigkeit und der Sinn der Lehrzieloperationalisierung sind in der gegenwärtigen Didaktik umstritten. Der Operationalisierung sind Grenzen gesetzt, die sich aus den Lehrinhalten ergeben. Die operationalisierten Lehrziele beinhalten nur enge und sehr spezifische Verhaltensweisen der Schüler. Viele pädagogisch bedeutsame Ziele, insbesondere der affektiven Art, lassen sich durch sie überhaupt nicht beschreiben. Große Lehrzielbereiche, die sich nicht operationalisieren lassen, gibt es in jedem Fach. So z. B. Ziele, die Entwicklung der Kreativität und Selbstbestimmung der Lernenden betreffen, können nicht operationalisiert werden: Sie sind nicht messbar bzw. eine Operationalisierung wäre ein Widerspruch in sich (Jank/Meyer 2000:304).

Ein weiterer Nachteil der Operationalisierung besteht darin, dass eine große Menge eng gefasster operationalisierter Lernziele formuliert werden müsste, um ein schulisches Lehrziel angemessen abzubilden. Eine derartige Vielzahl von Lehrzielen wäre für die Lernenden wie für die Lehrenden keine Hilfe mehr, sondern eine Last, denn jede Ordnung und Übersicht ginge dabei verloren. Man distanzierte sich deswegen von der Forderung nach der Operationalisierung zugunsten ausgewählter Gesichtspunkte für die Erstellung der Lehrziele, die dem Lehrer bei der Unterrichtsplanung tatsächlich behilflich sein können (Mietzel 1998:400-401; zu weiteren Gefahren der eng gefassten Lernzielorientierung vgl. u.a. Jank/Meyer 2000:309-310). Lehrer sollen sich auf wenige, ihnen wichtig erscheinende Lehrziele beschränken und auf die Formulierung operationalisierter Lehrziele verzichten, wenn der Unterricht auf die Veränderung komplexer kognitiver Prozesse oder auf die Einwirkung affektiver Bereiche zielt. Die Lehrziele sollen formuliert werden, damit die Lehrenden Leitlinien für den Unterricht besitzen. Die Lehrer sollen dabei genug Flexibilität bewahren, um unerwartet auftretende Probleme zu lösen oder von ihren Plänen abzuweichen, wenn eine bedeutsame Frage oder Anregung seitens der Schüler im Unterricht vorkommt (Gronlunds, Good und Brophy nach Mietzel 1998:402).

5.2. Lehrziele und Probleme der Lehrzielsetzung in der Literaturdidaktik

Die Zielbestimmung in der Literaturdidaktik stößt auf verschiedene Probleme, von welchen im Rahmen dieser Arbeit nur ausgewählte angesprochen werden können.

5.2.1. Zweckmäßigkeit der Lehrzielformulierung

Manche Didaktiker überlegen, ob durch Lehrziele tatsächlich von vornherein festzulegen ist, was nach dem Ende eines erfolgreichen Unterrichts vom Lernenden erwartet werden kann, d. h. inwieweit sich sein Verhalten verändern wird (vgl. Mietzel 1998:398). Diese Zweifel sind insbesondere im Fall des Literaturunterrichts ernst zu nehmen. Die Ergebnisse des Literaturunterrichts können nur selten unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtseinheit als Veränderung des Schülerverhaltens beobachtet werden. „Selbst dann, wenn dies bei rational analytischen und kreativen Aufgaben erkennbar ist, ist doch nicht gesagt, ob ein bleibender Lernerfolg prognostiziert werden kann. Die Bereitschaft, sich mit Literatur aktiv und kritisch auseinanderzusetzen, Sprachverwendungsweisen zu analysieren (...) kann im Unterricht nur angebahnt werden. (...) Im Fall des Lernens von Dispositionen kann diese Veränderung nur als potentielle Bereitschaft vorbereitet werden“ (Müller-Michaels 1987a:194). Deswegen muss bei der Bestimmung der Lehrziele nachdrücklich betont werden, dass Zielformulierungen immer nur Vorstellungen von den Ergebnissen einer Unterrichtsstunde oder eines Lehrgangs sind und von den tatsächlich eingetretenen Ergebnissen zu unterscheiden (vgl. Jank/Meyer 2000:301).

Trotz aller Zweifel und Vorbehalte darf die Literaturdidaktik am Problem der Formulierung von Lehrzielen nicht unbeteiligt vorbeigehen, denn Lehrziele verbürgen die für effektives Lernen erforderliche Transparenz der Unterrichtsprozesse. Ein Verzicht auf die Beschäftigung mit diesem Problem würde nur willkürliche Lehrplanentscheidungen provozieren (Eisenbeiß 1990: 99).

Die Lehrzielsetzung innerhalb der Literaturdidaktik muss ein Teil von dem allgemeinen Bildungsauftrag der Schulen sein und einen Beitrag zu allgemeinen Bildungszielen leisten. Deshalb müssen Lehrziele einen präskriptiven Charakter haben. Die Lehrziele, die von der Literaturdidaktik vorgeschlagen werden, sollen mit allen am Prozess der Lehrzielbestimmung beteiligten Entscheidungsinstanzen wie Literaturwissenschaftlern, Sprachwissenschaftlern, Pädagogen und Psychologen, aber auch mit Lehrern und Schülern diskutiert werden, bevor sie in Curricula aufgenommen und zu verbindlichen Richtlinien werden (vgl. ebenda).

5.2.2. Lehrzieloperationalisierung

In der Literaturdidaktik herrscht ein zwiespältiges Verhältnis zur Zieloperationalisierung. Die Forderung Robinsohns (1971) nach der Zweckrationalisierung der Lehrziele hatte zunächst einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Literaturdidaktik. Die Theoretiker des Literaturunterrichts sahen sich gezwungen, die allgemein-abstrakten, oft realitätsfernen Zielvorstellungen und Formulierungen zu präzisieren und sie dadurch an die Unterrichtspraxis anzunähern. Sie bemühten sich, den Literaturunterricht im Sinne Robinsohns „auf eine rationale, einsehbare und argumentierbare Basis“ (Robinsohn 1971, zit. nach Nayhauss 1998:198) zu stellen. Eine Folge davon war eine lebhafte Diskussion um die neuen Lehrziele des Literaturunterrichts (u. a. Ivos „Teilnahme am literarischen Leben“, Dahrendorfs „Lesemündigkeit“; vgl. Bredella 1976). Die strenge Beharrung auf Quantifizierbarkeit und Überprüfbarkeit des Literaturunterrichts brachte aber auch negative Auswirkungen für die Entwicklung der Literaturdidaktik. An Stelle eines sich auf Sachen und Probleme einlassenden Denkens ist mit der strengen Zielorientierung ein operationales Denken getreten, das formalistische Organisationsstrategien zum Kernproblem der literaturdidaktischen Forschung werden ließ⁴⁶. Zum anderen erkannte man auch Einschränkungen, die die einseitige Orientierung auf überschaubare Lehrziele mit sich brachte. Es stellte sich heraus, dass es im Literaturunterricht nicht viele Lehrziele gibt, die zu operationalisierten Feinzielen präzisiert werden können, weil es sich hier vorwiegend um Verstehensprozesse handelt, die nicht im Sinne von Verhaltensänderung aufgefasst werden können. Diese konnten nicht operationalisiert werden, weil der Zweckrationalismus Krathwohls und Robinsohns die hermeneutische Kategorie des Verstehens als zu unscharf, unbeobachtbar und nicht beurteilbar ausgeklammert hat (Nayhauss 1998:206). Ähnlich blieben von der Zieloperationalisierung große Lernbereiche unbetroffen, in denen es sich um Initiierung von kreativen und produktiven sprachlichen und literarischen Prozessen handelte. In diesen Fällen schied die Operationalisierung von vornherein aus. Es zeigte sich, dass sie nur bei wenigen Aufgaben einer Wissens- und Regelvermittlung möglich ist. Die Messoperation erfolgt hier mittels Tests (Müller-Michaels 1987a:196).

Die geforderte Rationalisierung und Operationalisierung der Lehrziele wurde von dem hermeneutischen Ansatz der Literaturdidaktik in Frage gestellt. Es wurde betont, dass es unmöglich ist, die Interpretationen der Leser im Voraus zu bestimmen, die im Prozess des Verstehens und Deutens eines literarischen Werkes unter den jeweiligen historischen Bedingungen gegeben werden. Man hat eingesehen, dass zweckrationale Ziele einen Vorurteilscharakter gegenüber dem literarischen Text erhalten und zu Klischees werden, wenn ein Werk immer nach einem und demselben Deutungsmuster interpretiert wird. (Nayhauss 1998:206).

⁴⁶ Dieser Trend war auch unter den polnischen Literaturdidaktikern bemerkbar. Die Arbeiten von W. Pasterniak (1984, 1991) oder U.Krauze (1982), die sich mit organisatorischen Aspekten des Literaturunterrichts beschäftigen, lassen sich stark von der Praxeologie inspirieren. Diese Wissenschaftler sind jedoch nicht einseitig lehrzielorientiert: Sie vergessen den literarischen Gegenstand über die organisatorischen Fragen der Unterrichtsgestaltung nicht und berücksichtigen gebührend die Bedeutung der Verstehensprozesse bei der Arbeit am literarischen Werk.

Die Erstellung von schematisierten, lückenlosen Lehrziellisten, die einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, wurde auch mit dem Argument kritisiert, dass durch perfektionierte Lehrziellisten Schüler und Texte total instrumentalisiert werden und den Lehrern die Möglichkeit einer kreativen Unterrichtsgestaltung und spontaner Reaktion auf Bedürfnisse der Schüler während der Unterrichtsstunde weggenommen wird (u.a. Geißler, Kügler nach Eisenbeiß 1990:99).

5.2.3. Lehrzieldimensionen

In der Lehrzielsetzung innerhalb der Literaturdidaktik herrschte lange Zeit der Primat der kognitiven Ziele über die beiden anderen Zieldimensionen, die außer acht gelassen wurden. Die kognitiven Lehrziele waren traditionelle, von der Literaturwissenschaft erstellte und legitimierte Ziele des Literaturunterrichts. Da jedoch Literatur neben seiner ästhetischen auch eine gesellschaftliche und persönlichkeitsbildende Dimension hat, müssen im Literaturunterricht außer den fachbezogenen auch gesellschaftsbezogene und erzieherische Lehrziele beachtet werden. Die Erziehung mit und durch Literatur ist und war immer ein immanenter Bestandteil des Literaturunterrichts. Trotzdem begann die wissenschaftliche Diskussion um die affektiven Lehrziele erst mit der Entwicklung der Literaturdidaktik zu einer selbstständigen Wissenschaft und ihrer Stellung innerhalb der pädagogischen Wissenschaften.

Der relativ späte Einzug der Diskussion um die affektiven Ziele in die Literaturdidaktik mag verwundern, wenn man bedenkt, dass Literatur seit ihren Anfängen didaktische Aufgaben erfüllt hat. Die didaktische Intention von Literatur hat schon Platon in seiner Literaturauffassung anerkannt, indem er das allgemeine Erziehungsziel, Mündigkeit und Selbstgestaltung für immanente Aspekte des Literaturbegriffs hielt (Bredella 1976:31). Die pädagogische Absicht von Literatur als Erziehung des Menschengeschlechts erreichte den Höhenpunkt in der Epoche der Aufklärung. Für junge Menschen, die ihr Weltbild erst formen und das größte Bedürfnis nach Daseinserhellung haben, ist der Kontakt mit Literatur unentbehrlich. Literatur vermittelt wesentliche menschliche Erfahrungen und Weltsichten und wirft ethische Fragen auf. Im Umgang mit Literatur erweitern die jungen Menschen ihre Weltverständnis, ihren Erfahrungshorizont und ihre Urteilsfähigkeit und entdecken Weltvorstellungen und Sinnorientierungen, die ihnen bei der Bewältigung ihrer gegenwärtigen und künftigen Lebenssituationen helfen. Aus diesem Grund leistet die Beschäftigung mit Literatur einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung eines jungen Menschen im Prozess der Bildung und Erziehung. Das ist der primäre Grund für die Beschäftigung mit Literatur in der Schule. In diesem Sinne handelt es sich im Literaturunterricht nicht nur um Vermittlung von Fachwissen, sondern auch (oder: vor allem?) um den Prozess der Selbst- und Welterkenntnis. Deswegen ist bei der Bestimmung der Lehrziele die affektive Zieldimension ebenso wichtig wie die kognitive.

5.2.4. Erstellung von Lehrzielen

Lehrziele können nicht gefunden werden, indem man allein das, was gelernt werden soll, analysiert. Die Frage nach der Auswahl des zu Lernenden fordert die Frage nach den Auswahlprinzipien heraus. Die findet man aber nicht in der Sache selbst, sondern sie müssen aus allgemeineren Zielsetzungen abgeleitet werden (Grünwaldt 1972:24).

Die Formulierung der Lehrziele ist primär auf die allgemeinen Wertvorstellungen einer Gesellschaft zurückzuführen. Diejenigen Werte, die für die jeweilige Gesellschaft als erstrebenswert gelten, werden zu Erziehungs- und Bildungszielen (Müller-Michaels 1987a:193). Die Wertvorstellungen formen sich in der Antwort auf die jeweilige gesellschaftliche und politische Situation eines Landes. Sie entscheidet darüber, welche Werte und Persönlichkeitsmerkmale in der Gesellschaft besonders hoch geschätzt werden und welche gefördert werden sollen, bestimmt also die aktuellen Erziehungsbedürfnisse der Gesellschaft. Diese Erziehungsbedürfnisse werden zu allgemeinen Leitzielen der Erziehung und Bildung.

Die Abhängigkeit der Leitziele von jeweiligen gesellschaftspolitischen Entscheidungen ist in der Literaturdidaktik besonders gut erkennbar. Literatur beschäftigt sich mit allen Bereichen der menschlichen Aktivität, mit Problemen des gesellschaftlichen wie des individuellen Lebens. In der Fülle der dargestellten moralischen Haltungen und sozialen Probleme kann man leicht solche finden, die mit den politischen Ansprüchen der Herrschenden übereinstimmen. Literatur war deshalb (ähnlich wie Geschichte) immer der Gefahr des ideologischen Missbrauchs ausgesetzt: Die Machthaber haben den Literaturunterricht zur Verbreitung ihrer Ideen und Weltanschauungen, zur Indoktrination verwendet⁴⁷.

Bei der Formulierung der Leitziele und Richtziele für die literarische Bildung muss daher auf die allzu genaue Benennung der zu entwickelnden Haltungen, Werte und gewünschten Charaktereigenschaften eher verzichtet werden, andernfalls könnte leicht der Vorwurf der Ideologisierung und Instrumentalisierung des Literaturunterrichts fallen. In diesem Kontext müssen die Behauptungen mancher polnischer Didaktiker, Literatur sei ein Mittel zur Formung der Weltanschauung, kein Ziel an sich, sondern ein erzieherisches Instrument (Pasterniak 1991: 45, 54) sowie die Erstellung von Katalogen der zu entwickelnden Werte und Haltungen (ebenda: 46-47, 54, 59) sehr misstrauisch stimmen. Es muss sofort die Frage auftauchen, welche Instanz in einer demokratischen, pluralistischen Gesellschaft dazu berechtigt sein kann, derartige Listen aufzustellen. Damit die Interessen keiner Gesellschaftsgruppe angetastet werden, muss man sich bei der Erstellung der erzieherischen Leitziele auf allgemein akzeptierte Ideale der Menschheit beschränken: Toleranz, Erziehung zur Demokratie, friedliches Zusammenleben verschiedener Nationen, Religionen und Kulturen, Anerkennung der Rechte des Individuums, Freiheit der Weltanschauung, Hilfsbereitschaft, die unabhängig vom Kontinent und Kulturkreis gelten. In der Erziehung und Bildung müsste man mehr Aufmerksamkeit denjenigen Werten

⁴⁷ Eine Reaktion auf den Missbrauch der Literatur zur ideologischen Indoktrination war die ideologiekritische Literaturdidaktik der 1970er Jahre mit den bedeutendsten Vertretern Hubert Ivo, Malte Dahrendorf und Karl-Heinz Fingerhut (vgl. Bredella 1976: 39-47, 50-69, 69-80), die sich Erziehung ideologiekritischer, mündiger Bürger zum Ziel setzte, die sich von politischen Manipulationen nicht verführen lassen (vgl. Ivo 1972 (a) und (b), Dahrendorf 1972).

schenken, die die Völker verbinden. Diese Aufgabe kann die fremdsprachliche Literaturdidaktik gut erfüllen (vgl. Turkowska 2001c).

Die allgemein menschlichen Ideen sollen im Gleichgewicht mit der Entwicklung der nationalen Identität und Vermittlung von dem kulturellen Erbe der eigenen Nation bleiben⁴⁸.

Das Problem der Bestimmung von Leitzielen in der Erziehung und Bildung sollte erneut zum Gegenstand der Diskussion in der Erziehungswissenschaft, Allgemeindidaktik und in den Fachdidaktiken werden. Die gesellschaftlich-politische Realität veränderte sich radikal im Laufe der vergangenen Jahrzehnte. Tiefgreifende Umwandlungen in der Weltpolitik, den sozialen Strukturen und die postmoderne Bewusstseinslage erfordern die Erstellung von neuen Erziehungs- und Bildungszielen. Die Bestimmung der neuen Lehrziele, die nicht nur eine politische, sondern auch erziehungswissenschaftliche Legitimierung haben müssten, sollte sich auf eine soziologische Diagnose der aktuellen gesellschaftlichen Situation mit besonderer Berücksichtigung der Situation der Jugend stützen. Zu diesem Zweck wären umfangreiche wissenschaftliche Untersuchungen unter der Mitwirkung der staatlichen Institutionen notwendig.

Die überfachlichen Leitziele der Erziehung und Bildung werden innerhalb der Fachdidaktiken zu Richtzielen konkretisiert. Auf die Formulierung von Richtzielen haben mehrere Faktoren Einfluss. In erster Linie sind allgemeine Erziehungsziele und Bildungsziele zu berücksichtigen, denn fachdidaktische Richtziele sind ein Teil von ihnen. Sie werden im Zusammenhang mit den Anforderungen und Bedürfnissen der aktuellen gesellschaftlichen Situation bestimmt. Im Rahmen eines Faches sollte ein Beitrag zur Entwicklung derjenigen Haltungen geleistet werden, die vom gesellschaftlichen Standpunkt her zum befriedigenden gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen notwendig sind (wobei von der direkten Politisierung des Unterrichts gewarnt werden soll). Hier muss auch außer dem gesellschaftlichen der persönliche Erziehungsaspekt berücksichtigt werden: Es sollen die vielseitige

⁴⁸ In der Literaturdidaktik in Polen kann man eine starke Betonung der nationalen Werte wie Patriotismus, Freiheitskampf, Aufopferung des Individuums im Kampf zur Verteidigung des Vaterlandes im Literaturunterricht bemerken. Es scheint, dass man Lehrziele der literarischen Bildung angesichts der veränderten gesellschaftlich-politischen Situation neu definieren sollte entsprechend den Problemen, die die neue Realität mit sich bringt. Die Zielvorstellungen für die Allgemeinbildung wie für die Literaturdidaktik in Polen wurzeln stark in der Vergangenheit und stammen meist aus der Epoche der PRL. Damals spiegelten sie außerdem die sozialistische Ideologie und ihren Anspruch auf die Prägung der sozialistischen Weltanschauung im gesamten Bildungswesen wider. Die 1990er Jahre brachten kaum Veränderungen in der Lehrzielsetzung, die noch eine starke Abhängigkeit von der vergangenen Epoche zeigt. Die Veröffentlichungen zur Allgemeindidaktik und Literaturdidaktik aus dieser Zeit sind oft Neuausgaben von Publikationen, die in den 1970er und 1980er Jahren entstanden sind (Kupisiewicz 1980, Neuauflagen in 1990er Jahren, Okoń 1995, Pasterniak 1991). Die Anpassung an die Situation im Bildungswesen nach der politischen Wende in Polen erfolgte hier oft nur durch das Wegstreichen des Adjektivs „sozialistisch“, während das Wort „Weltanschauung“ seine Position behauptet hat. Ein anderer Grund dafür kann sein, dass man kurz nach der Wende die neuen Erziehungsaufgaben noch nicht gesehen hat.

Entwicklung des Intellekts und der Persönlichkeit eines Individuums sowie die optimale Entfaltung seiner Anlagen angestrebt werden.

Für die Erstellung der Lehrziele im Rahmen einer Fachdidaktik sind im Weiteren Erkenntnisse der Fach-Bezugswissenschaften relevant, wobei die Interdependenz von Zielproblem und Inhaltsproblem sichtbar wird. Ausgewählte Forschungsergebnisse werden dadurch als Unterrichtsinhalte legitimiert, dass sie zu den Erziehungszielen und allgemeinen Bildungszielen in Bezug gesetzt werden; die Erziehungsziele werden wiederum durch die Zuschreibung von Inhalten konkretisiert. Lehrzielbestimmung bewegt sich im dialektischen Spannungsfeld zwischen Analyse und Ermittlung gesellschaftlicher Normen, dem aktuellen Forschungsstand in den Inhaltswissenschaften und der didaktischen Beurteilung der Forschungsergebnisse. Da es kontroverse und wechselnde Einschätzungen von Erziehungsnormen und Forschungsergebnissen gibt, unterliegen die Lehrziele einem ständigen Wandel: Sie sind nicht einmal festgelegt, sondern werden immer fortgeschrieben (Müller-Michaels 1987a:193).

In neueren literaturdidaktischen Publikationen wird betont, dass die seit Ende der 1970er Jahre vernachlässigte Diskussion um die Lehrziele der literarischen Bildung angesichts der Veränderungen in der gesellschaftlichen Mentalität wieder aufgenommen werden sollte. Der Literaturunterricht muss sich mit neuen Anforderungen auseinandersetzen, die u.a. aus unterschiedlichen Wertvorstellungen, Lebensverhältnissen und Mediatisierung der Wirklichkeit resultieren. Dingeldey (1993:8-21) macht auf die Entwicklungen aufmerksam, die die junge Generation geprägt haben und deren Konsequenzen bei der Zielsetzung und Gestaltung des gegenwärtigen und zukünftigen Literaturunterrichts beachtet werden sollen.

- Defizite im Sozialisationsprozess: der Mangel an klaren Vorgegebenheiten oder Leitbildern, die den jungen Menschen die Gestaltung des eigenen Weltbildes und der Wertvorstellungen erschweren. Die Pluralisierung der Lebensverhältnisse von Kindern und Jugendlichen, die unter unterschiedlichen ökonomischen und soziokulturellen Bedingungen aufwachsen und die daraus resultierende Individualisierung der Lebensführung haben den Bedeutungsverlust traditioneller Normierungen und Orientierungen (z.B. durch Konfession, Ideologie, Familie und soziale Umwelt) zur Folge. Die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten des eigenen Lebens ohne verbindliche Normen bedeuten für Heranwachsende erhebliche Herausforderungen und Unsicherheit. Deswegen wäre eine vorsichtige (Re)Pädagogisierung des Unterrichts zu begrüßen.
- Veränderung der Wahrnehmung: Die durch die technologische Entwicklung bedingte rezeptive Aneignung der Welt über Bildschirm und Medien führt zum „Verlust von Wirklichkeit“, zur Entsinnlichung des Lebens. Die Realitätswahrnehmung ist wesentlich eine mediale, sie organisiert die Welt über die Flut von schnell wechselnden Bildern und abstrakten Zeichen, nicht mehr über Sprache, Körpergefühle, sinnliches Wahrnehmen und Erleben oder praktische Tätigkeiten. Das hat Konsequenzen für die Mentalität und Gefühlswelt der jungen Generation: Sie hat mehr abstraktes, symbolhaftes Wissen über das Leben, aber immer weniger persönliche Erlebnisse und Erfahrungen, sie kennt scheinbar alles und hat doch nichts erlebt. Im Literaturunterricht sollte man einerseits diese veränderte Wahrnehmungsart bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigen, indem

man intensiver moderne Medien einsetzt (Video, Computer, Internet); andererseits wird die Rolle der unmittelbaren Wirklichkeitserfahrung im Unterricht – des erfahrungs- und handlungsbezogenen Lernens, selbstbestimmter Aktivität, Authentizitätserfahrungen, Einbezug von Gefühlen und Emotionen umso größer. Das spricht für Handlungsorientierung, praktisches Lernen, Produktionsorientierung der Lernprozesse.

- Verschwinden von Literatur in der Medienwelt: Lesen als Freizeitbeschäftigung ist immer weniger populär, es tritt weit zurück hinter Fernsehen und Computerspielen. Verdrängung der Literatur aus dem Bewusstsein der jungen Menschen hieße Bruch mit der kulturellen Tradition, Verlust der kulturellen und nationalen Identität im Bewusstsein der heranwachsenden Generationen, was gerade im Zeitalter der Globalisierung, in dem eine feste Verankerung in der eigenen Kulturtradition besonders notwendig ist, einen irreparablen Verlust bedeuten würde. Bei der Popularisierung des Lesens geht es auch um die Rettung der Literatur als symbolische Form der Repräsentation der menschlichen Kultur. Kein Kontakt mit Literatur bedeutet auch Nicht-Vorhandensein der ästhetischen Erlebnisse, des Kunstgenusses, also innerliche Verarmung des Menschen. Daraus resultiert die Notwendigkeit der Erziehung zum Lesen, zur Teilnahme am literarischen Leben⁴⁹.

5.3. Lehrzielbestimmung für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung

Die Bestimmung der Lehrziele für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung ist ein komplexes Vorhaben, bei dem, wie oben angedeutet, viele Komponenten und Einflussfelder berücksichtigt werden müssen.

Ein Didaktiker läuft bei dem Versuch der Lehrzielbestimmung eine doppelte Gefahr. Wenn er detaillierte Lehrziele angibt, wird ihm vorgehalten, Lehrstoff zu instrumentalisieren und Lehrende zu entmündigen. Will er dagegen vorsichtig Lehrziele nur allgemein formulieren, trifft ihn der Vorwurf, vage, abstrakt, realitätsfern, ohne Bezug zur Unterrichtspraxis zu sein und keine Hilfe für Unterrichtsdurchführung zu leisten. Die goldene Mitte ist schwer zu erreichen. Im Bewusstsein dieser Schwierigkeiten konzentriert sich die Autorin bei der Formulierung der Lehrziele auf die Richtziel- und Grobzielstufe. Richtziele sind hier von grundlegender Bedeutung: sie bestimmen das Profil des Literaturlehrgangs und entscheiden über seine Gestaltung. Grobziele präzisieren die Bestimmungen der Richtziele, sie dienen der Erstellung der Lernbereiche und nennen die Schwerpunkte des Lehrgangs. Unterrichtsziele und Feinziele sind vor allem für die Planung und Durchführung von einzelnen Unterrichtsstunden relevant. Die Wahl der Lehrziele auf

⁴⁹ Die Problematik der Lehrzielsetzung in der Literaturdidaktik ist ein Teil der pädagogischen Diskussion um die Erziehungs- und Bildungsziele in der gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Situation. Eine interessante Schilderung des Modernisierungsprozesses, seiner Folgen für die Pädagogik und der Herausforderungen, die aus der postmodernen Entwicklung für Erziehung und Bildung resultieren bringen A. und R. Kaiser (1996:73-115).

diesen beiden Stufen soll der Entscheidungsfreiheit der Lehrenden überlassen werden, damit sie nicht entmündigt werden und ihre Kreativität genügend Spielraum erhält. Aus diesem Grund wird hier auf die Darstellung dieser Lehrzielstufen verzichtet.

5.3.1. Faktoren der Lehrzielbestimmung

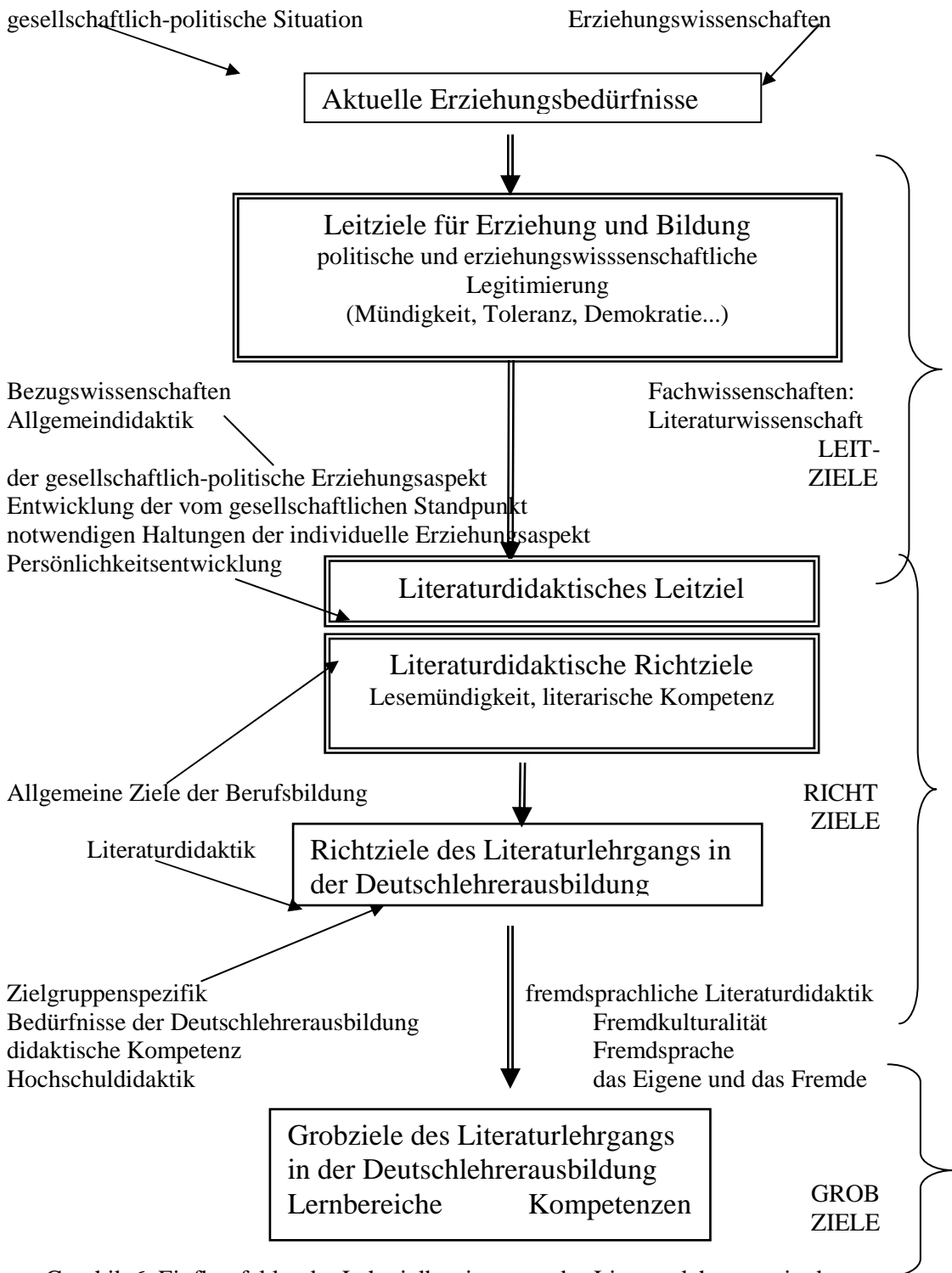
Als Quellen für die Bestimmung der Lehrziele für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung sind Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft, der Fachdidaktik und der Fachwissenschaften zu berücksichtigen. Zu den Faktoren, die die Lehrzielbestimmung beeinflussen, gehören:

- Leitziele der Erziehung und Allgemeinbildung
- Leitziele der Berufsbildung
- Fachdidaktische Leitziele: Leitziele der literarischen Bildung
- Spezifik der Zielgruppe
- Spezifik der Bildungseinrichtung, in der der Lehrgang stattfindet
- Spezifik der fremdsprachlichen Literaturdidaktik, die aus ihrer Stellung zwischen der muttersprachlichen Literaturdidaktik und Literaturdidaktik als Teil der Fremdsprachendidaktik resultiert
- Erkenntnisse der Literaturwissenschaften
- Erkenntnisse anderer Bezugswissenschaften, insbesondere der Allgemeindidaktik

Literaturwissenschaften haben einen indirekten Einfluss auf die Erstellung der fachdidaktischen Lehrziele, der sich in dem Interdependenzverhältnis zwischen Lehrzielen und Lehrinhalten ausdrückt. Ausgewählte aktuelle Forschungsergebnisse der Literaturwissenschaften werden von der Literaturdidaktik zu kognitiven Zielen der literarischen Bildung gemacht, indem sie in Beziehung zu Leitzielen der Erziehung und Bildung gesetzt werden. Die didaktische Beurteilung der Forschungsergebnisse im Hinblick auf ihre Brauchbarkeit (Nützlichkeit, Notwendigkeit) im Erziehungs- und Bildungsprozess entscheidet darüber, ob sie als Lehrinhalte in einen Literaturlehrgang aufgenommen werden sollen, also ob die Vermittlung dieser Inhalte zu einem kognitiven Ziel werden soll. Als Beispiele können hier die Erkenntnisse der Literaturgeschichte, der Literaturkritik, des Strukturalismus oder der Rezeptionsästhetik dienen.

Der Beitrag der Allgemeindidaktik zur Lehrzielbestimmung zeigt sich u.a. in der Erforschung des Interdependenzverhältnisses zwischen Zielen, Inhalten und Methoden des Unterrichts.

Die Faktoren, die bei der Lehrzielbestimmung des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung berücksichtigt werden, können graphisch folgendermaßen dargestellt werden:



Graphik 6. Einflussfelder der Lehrzielbestimmung des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung

5.3.2. Leitziele

Die Leitziele der Bildung haben für den Prozess der Ausbildung an allen Schultypen von den Grund- bis zu den Hochschulen ihre Geltung. Die Leitziele der Bildung für das polnische Bildungswesen hat W. Okoń (1995) formuliert.

Die Bildung eines Menschen soll im Einklang mit Veränderungen im Gesellschaftsleben und mit Entwicklungsperspektiven des Heimatlandes und der Welt stehen. Die Idee der allgemeinen Bildung ist also Bildung für die Entwicklung (Okoń 1995:69).

Man kann annehmen, dass die gegenwärtige sozialpolitische Entwicklung in Polen zur Entstehung der demokratischen, pluralistischen Gesellschaft führen wird. Die Entwicklungstendenz der Welt scheint Globalisierung zu sein, die dazu führen wird, dass große nationale und übernationale menschliche Gemeinschaften mit ihren unterschiedlichen Weltanschauungen, Religionen und Kulturen nebeneinander und miteinander existieren werden. Zum friedlichen Zusammenleben der Menschen sind solche Haltungen und Werte notwendig wie Toleranz, Hilfsbereitschaft, Freiheit der Weltanschauung, Demokratie, Anerkennung der Rechte des Individuums (vgl. 5.2.4.). Deshalb müssen diese Werte zu Leitzielen der Erziehung gehören.

Der Umgang mit Literatur erlaubt es, alle genannten Werte zu entwickeln und dadurch die Leitziele der Erziehung und Bildung zu realisieren, denn Literatur thematisiert alle Probleme des gesellschaftlichen und individuellen Lebens.

Eine besondere Bedeutung im Erziehungs- und Bildungsprozess fällt der Allgemeinbildung zu: sie ist eine Grundlage für die Entstehung des Zugehörigkeitsgefühles innerhalb einer Nation sowie für die Verständigung zwischen den Nationen und Einzelpersonen und ist zugleich ein Schlüssel zur Welt der menschlichen Kultur und Wissenschaft. Die Allgemeinbildung ist eine Basis für jede Berufsausbildung.

Die Allgemeinbildung hat zwei Aspekte: Der sachbezogene (objektbezogene) ist mit der Welterkenntnis und Vorbereitung auf die Umgestaltung der Umwelt; der persönlichkeitsbezogene (subjektbezogene) Aspekt mit Selbsterkenntnis, Entwicklung der Interessen und Persönlichkeitsformung verbunden. In einem harmonischen Bildungsprozess sind beide Aspekte untrennbar miteinander verbunden: Die Vernachlässigung des einen wirkt sich negativ auf den zweiten aus.

Die sachbezogene Allgemeinbildung verfolgt drei Ziele:

1. Beherrschung der grundlegenden wissenschaftlichen Kenntnisse über Natur, Gesellschaft, Technik und Kunst
2. Vorbereitung auf die praktische Tätigkeit, die dem Lernenden die Umgestaltung der Natur, Gesellschaft und Kultur ermöglicht. Auf diesem Gebiet ist die produktive Tätigkeit (Arbeit) der Schüler von besonders großer erzieherischer und bildender Bedeutung. Die Vorbereitung auf die Teilnahme an Kultur erfolgt durch die kulturelle Tätigkeit der Lernenden auf dem Weg vom Kennenlernen der Werte

aus den Bereichen Literatur, Musik, Bildender Kunst, über das Erleben dieser bis zur eigenen künstlerischen Produktion.

3. Formung der Weltanschauung.

Die persönlichkeitsbezogene Allgemeinbildung hat auch drei Ziele, die mit der Realisierung der sachbezogenen Ziele integral verbunden sind:

1. Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, wobei die Bedeutung von Beobachtungsgabe und Vorstellungskraft für den Lernprozess gegenüber dem Gedächtnis stärker zu berücksichtigen ist
2. Entwicklung der Bedürfnisse (insbesondere der kulturellen), Interessen und Motivation
3. Anleitung zur Selbstbildung und Fortbildung (Okoń 1995:69-76).

Auf der Grundlage der Allgemeinbildung erfolgt die Fachausbildung. Ihre sachbezogenen Leitziele sind

1. Beherrschung der Kenntnisse aus den berufsrelevanten Wissenschaftsgebieten
2. Vorbereitung auf die praktische Berufstätigkeit: Beherrschung von Methoden, Mitteln und Formen der Tätigkeit, die für den jeweiligen Beruf typisch sind
3. Formung der Haltungen und Anschauungen, die für das künftige Berufsleben von Bedeutung sind

Die persönlichkeitsbezogene Fachausbildung bezweckt

1. Entwicklung der besonderen Fähigkeiten, die wichtig für die Ausübung des jeweiligen Berufs sind
2. Entwicklung von berufsbezogenen Ansprüchen und Interessen
3. Anleitung zur beruflichen Fortbildung, Erhöhung der Berufsqualifikationen (Okoń 1995:76-78).

Das fachbezogene Leitziel der literarischen Bildung kann verstanden werden als Erziehung des dauerhaft motivierten, am literarischen Leben teilnehmenden, kritikfähigen, mündigen Lesers, der freiwillig literarische Texte rezipiert, sie eigenverantwortlich nach angemessenen Kriterien auswählt und fähig ist zum Diskurs über Literatur (vgl. Eisenbeiß 1990:100).

Zur Erfüllung der Leitvorstellung vom mündigen, kompetenten Leser ist es notwendig zu überlegen, welche fachbezogenen Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten zur Realisierung dieses Zieles entwickelt werden sollen.

Grundlegende Bedeutung für die Entwicklung eines Menschen zum Leser hat das Bewirken eines außerschulischen und nachschulischen Kontaktes mit Literatur. Notwendig dazu sind die Freude am Lesen und die Überzeugung, dass Lektüre Spaß und Nutzen bringt. Das Wecken von Leselust und Lesemotivation ist daher das primäre affektive Leitziel der literarischen Bildung für alle Schultypen. Das Ziel kann auch mit der Formel Erziehung zum Lesen bezeichnet werden. Der Mensch soll befähigt werden zur Teilnahme am literarischen Leben, welches einen Teil des kulturellen Lebens darstellt. Erziehung zum Lesen leistet also einen Beitrag zur Teilnahme an Kultur.

Teilnahme am literarischen Leben erfordert bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dazu gehört vor allem die Fähigkeit, niveauvolle Werke von wertloser Trivialliteratur zu unterscheiden, wozu die Entwicklung des literarischen Geschmacks unentbehrlich ist (z. B. durch Enthüllung der Schemenhaftigkeit und Klischeehaftigkeit der Trivialromane). Der Leser soll Spaß an den wertvollen Positionen und der intellektuell

anspruchsvollen Lektüre haben. Sehr wichtig ist auch Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung (z.B. Werbung) bei der Lektürewahl. Der Leser muss imstande sein, Quellen der Literaturkritik ausfindig zu machen (literarische Zeitschriften, Internet) und sie zur Bildung des eigenen Urteils über literarische Werke zu benutzen. Diesen Bereich der literarischen Bildung kann man Erziehung zur Lesemündigkeit nennen.

Das kognitive literaturdidaktische Leitziel ist die Vermittlung von literaturbezogenem Wissen. Dazu gehören Informationen über den historisch-literarischen Entwicklungsprozess der älteren Literatur und über Entwicklungstendenzen der gegenwärtigen Literatur, literarische Gattungen und Grundbegriffe der Werkanalyse.

5.3.3. Richtziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrerausbildung

Die oben erwähnten Leitziele der literarischen Bildung sollten bei den Studierenden durch den Literaturunterricht an Oberschulen schon weitgehend realisiert worden sein. In der Hochschulausbildung soll die weitere Erziehung zur Lesemündigkeit und Teilnahme am literarischen und kulturellen Leben des Zielsprachlandes erfolgen.

Die lehrgangsspezifischen Richtziele können folgendermaßen formuliert werden:

1. Erziehung zum Lesen: Weckung von Interesse an der deutschen Literatur, Entwicklung von Einstellungen wie Freude am Lesen deutschsprachiger Literatur, Überzeugung von Nutzen solcher Lektüre
2. Befähigung zur Teilnahme am literarischen Leben des Zielsprachlandes in fremdsprachlichen Bedingungen
3. Erziehung zur Lesemündigkeit: Weitere Arbeit an der Selbstbestimmung des Lesers, Kritikfähigkeit, eigener Meinungsbildung in Bezug auf deutsche Literatur
4. Vermittlung von Wissen über deutsche Literatur in Vergangenheit und Gegenwart

Zu diesem Bereich gehören:

4.1.literaturhistorische Ziele: Kenntnisse von kulturellen und (geistes-)geschichtlichen Bedingtheiten literarischer Produktion und Rezeption in den jeweiligen literarischen Epochen; Regeln, die den literaturgeschichtlichen Prozess und die Entwicklung der Literatur regieren,

4.2.literaturnormative Ziele: Kenntnisse von gattungsspezifischen Formen, stilistischen Fragestellungen, Verschiedenheiten der Motivbehandlung,

4.3.literaturwissenschaftliche Ziele: Kenntnisse von Aufbau und Funktionen des literarischen Werkes, seinen vielfältigen Zusammenhängen mit der außerliterarischen Wirklichkeit, grundlegende Kenntnisse der Methodenlehre der Literaturwissenschaft, literaturwissenschaftliche Grundbegriffe (Stocker 1987:234, Pasterniak 1991:49).

Das vermittelte Wissen soll einen überfachlichen, fächerübergreifenden Charakter haben. Alle Erscheinungen der heutigen Welt haben zunehmend Interdependenzcharakter: Immer häufiger werdende Interdisziplinarität von Wissenschaften erfordert zu ihrer Erkenntnis und Problemlösung

Zusammenhangsdenken, „vernetztes“ Denken. Im gegenwärtigen Unterricht muss statt Faktenwissen mehr Orientierungswissen vermittelt werden, das über die Grenzen eines Faches hinausgeht (vgl. Dingeldey 1993:10). Die traditionellen Bezugsdisziplinen der Literatur wie Geschichte, Sprachgeschichte, Kulturgeschichte, Kunstgeschichte, Philosophie sollen im Literaturlehrgang angesprochen werden. Die verwandten Fächer in der Deutschlehrerausbildung sind deutsche Geschichte, Landeskunde, Sprachpraxis (Leseverstehen), eine besondere Stellung nimmt die Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache ein. Zu allen diesen Fächern sollen im Literaturkurs Brücken geschlagen werden.

Die Richtziele des Literaturlehrgangs werden weiter präzisiert durch die Berücksichtigung von Bedürfnissen der Zielgruppe und Adressatenspezifika, was mit dem Profil der jeweiligen Bildungseinrichtung zusammenhängt. Pädagogische Hochschulen, Fachhochschulen, Fremdsprachenkollegs bilden künftige Deutschlehrer aus, daher ist es besonders wichtig, dass bei den Studenten in der Ergänzung der literarischen Kompetenz die didaktische Kompetenz entwickelt wird. Sie kann definiert werden als Befähigung der zukünftigen Lehrer zum Einsatz von literarischen Texten im Prozess des Fremdspracherwerbs im Deutschunterricht. Das nächste Richtziel ist demnach

5. Befähigung der zukünftigen Lehrer zur Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht.⁵⁰

In der Richtzielsetzung des Literaturlehrgangs müssen auch Lehrziele berücksichtigt werden, die aus der Besonderheit der fremdsprachigen Literaturdidaktik resultieren (vgl. Kap. 1.2.3.). Hierher gehören fremdsprachliche und fremdkulturelle Ziele.

6. Arbeit an der weiteren Entwicklung der Sprachkompetenz (Leseverstehen, Sprechen, Schreiben mit besonderer Berücksichtigung der produktiven Sprachfertigkeiten und des kreativen Aspekts des Sprachgebrauchs).

7. Erziehung zum Fremdverstehen und Toleranz durch weitere Sensibilisierung für fremdkulturelle Phänomene und Werte der Zielspracheländer.

Die Richtziele 5, 6 und 7 erfüllen das Postulat der Interdisziplinarität, sie sind fächerübergreifende Lehrziele, die in den Fächern Sprachpraxis, Geschichte, Landeskunde, Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache als fachspezifische Richtziele realisiert werden. Im Literaturkurs wird ein Beitrag zu ihrer Erfüllung geleistet.

Eine zusätzliche Legitimierung der oben gesetzten Lehrziele gibt die Robinsohnsche Strategie der Lehrzielfindung (Robinson 1971).

Robinson geht in seinem Konzept von der Grundvoraussetzung aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung der künftigen Lebenssituationen geleistet werden soll. Dafür sind bestimmte Qualifikationen erforderlich. Zum Erreichen dieser Qualifikationen müssen bestimmte Gegenstände gelernt werden. Für die Lehrzielbestimmung müssen also zunächst die Situationen ermittelt werden, für die die Lernenden ausgestattet werden sollen, sowie die Qualifikationen bestimmt, die sie zur

⁵⁰ Auf die didaktischen Konsequenzen der Zielgruppenspezifika, die aus der Stellung des Literaturlehrgangs im Rahmen der Hochschuldidaktik hervorgehen, und Implikationen, die sich daraus für die Zielsetzung und Kursgestaltung ergeben können, wird in dieser Arbeit nicht eingegangen.

Bewältigung dieser Situationen brauchen. Schließlich werden die Inhalte festgelegt, durch welche die Qualifizierung erreicht wird.

Die wissenschaftliche Genauigkeit und Objektivität, die Robinsohn zur Ermittlung der Lebenssituationen und Qualifikationen fordert, ist nur infolge einer umfangreichen, langfristigen Forschungsarbeit möglich, die zur Lehrzielbestimmung der Deutschlehrausbildung aus objektiven Gründen nicht geleistet werden kann. Trotzdem können mit großer Wahrscheinlichkeit einige soziale Rollen genannt werden, die die Absolventen nach dem Abschluss der Ausbildung zum Deutschlehrer erfüllen werden:

Germanistikstudent

Deutschlehrer

Polnischer Bürger im vereinigten Europa.

In Bezug auf diese Rollen kann man bestimmte Lebenssituationen prognostizieren, in denen sie die deutsche Sprache benötigen werden, es sind unter anderen:

- Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren – auch in Literatur – im Aufbaustudium an der Universität oder der Pädagogischen Hochschule
- Durchführung des Deutschunterrichts an Grund- und Oberschulen
- Propagieren der deutschen Sprache und Kultur (z.B. durch kulturelle Veranstaltungen, Wettbewerbe, Förderung der Kontakte zwischen polnischen und deutschen Schülern – Jugendaustausch u.a.)
- Kontakte mit im Inland lebenden oder sich aufhaltenden Deutschen und Deutschsprechenden
- Kontakte mit dem kulturellen Leben der Zielspracheländer im Inland (Polen), z.B. durch das Lesen deutschsprachiger Literatur
- Kontakte mit der deutschen Kultur und Geschichte im Ausland (Zielspracheland), z.B. als Tourist oder Arbeitender in den deutschsprachigen Ländern

Zur Bewältigung der genannten Lebenssituationen sollen die Kollegstudenten mit entsprechenden Qualifikationen ausgestattet werden. In Bezug auf den literarischen Gegenstand lassen sich folgende erwähnen:

- Grundwissen über die deutsche Literatur und Literaturgeschichte in der historischen Entwicklung
- Fähigkeit, literarische Texte zu verstehen und zu interpretieren
- Fähigkeit, über Literatur sachgemäß zu sprechen
- Fachdidaktische Kenntnisse über den Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht
- Fähigkeit zur Arbeit mit literarischen Texten im schulischen Deutschunterricht
- Kenntnis der deutschen Literatur als einen Bestandteil der Kultur
- Fähigkeit, Fremdes (Anderes) zu verstehen
- Toleranz gegenüber anderen Kulturphänomenen und Wertvorstellungen
- Überzeugung von der Notwendigkeit des friedlichen Zusammenlebens der Nationen
- Fähigkeit zur Teilnahme am literarischen Leben Deutschlands in fremdsprachlichen Bedingungen.

Die erwähnten Qualifikationen sind kognitiver, pragmatischer oder affektiver Art. Die Voraussetzung zum Erreichen dieser Qualifikation sind sehr gute Deutschkenntnisse.

Das Robinsohnsche Modell nimmt als Grundlage der Lehrzielfindung den gesellschaftlichen Standpunkt. Mit Utilitarismus und Praxisbezogenheit können jedoch nicht alle Gründe für die Einbeziehung der Literatur in die Ausbildung der Deutschlehrer (auch Germanisten im In- und Ausland sowie überhaupt in den Bildungsprozess der Menschen) legitimiert werden. Die ursprüngliche Ursache für die Unentbehrlichkeit der literarischen Bildung ist und bleibt das Bedürfnis nach Daseinserhellung und Persönlichkeitsformung. Die Hochschul-Ausbildung als ein Teil der allgemeinen Menschenbildung muss diesem Bedürfnis durch entsprechende Lehrzielsetzung gerecht werden.

5.3.4. Kompetenzen und Grobziele

Der Weg zur Qualifizierung der Studentinnen und Studenten für die zukünftigen Rollen und Lebenssituationen führt über die Ausbildung erforderlicher Kompetenzen. Zu den Kompetenzen, die für den Erwerb der oben genannten Qualifikationen notwendig sind, gehören: literarische, kulturelle, didaktische und sprachliche⁵¹ Kompetenz.

„Kompetenz“ ist in letzten Jahren zum zentralen Begriff der Didaktik geworden. Die allgemeine Definition bezeichnet die Kompetenz als ein Wissen, ein universelles Potential möglicher Verhaltensweisen, das jedoch nur als ein hypothetisches mentales Konstrukt existiert und empirisch nicht feststellbar ist. Über die Kompetenz kann man nur aufgrund der Performanz, der individuellen Realisierung von potenziell angelegten Verhaltensmustern, schlussfolgern (Diegritz 1987:165).

Für die Sprachdidaktik ist seit über dreißig Jahren die kommunikative Kompetenz von grundlegender Bedeutung. Der weiteste Begriff der kommunikativen Kompetenz findet sich bei D. Baacke. Nach seiner Auffassung umfasst sie die Regelstrukturen in der Sprache, die Wahrnehmung und das Verhalten, die als Kommunikation und Interaktion in Erscheinung treten. Außer dem Sprachverhalten, das die wichtigste Funktion hat, gehören zu der kommunikativen Kompetenz auch nonverbale und perzeptive Komponenten (ebenda:167).⁵²

Zum Erreichen der weit verstandenen kommunikativen Kompetenz kann die literarische Kompetenz einen Beitrag leisten.

Die Literaturkompetenz bedeutet für Glaap (1991:120) das Lesen und Verstehen von Literatur sowie das gegenstandsbezogene Sprechen über Literatur.

⁵¹ Der Begriff „sprachliche Kompetenz“ bezieht sich auf den Teil der kommunikativen Kompetenz, der direkt den Sprachgebrauch betrifft.

⁵² In der Fremdsprachendidaktik wird „Kompetenz“ auch in einer ähnlichen Bedeutung wie Fertigkeit, Fähigkeit zu einem Verhalten gebraucht, also innerhalb des pragmatischen Bereiches situiert; so versteht Doye (1991:127) die vier kommunikativen Kompetenzen Sprechen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben. Im Weiteren wird angenommen, dass zur Kompetenz Kenntnisse und Fertigkeiten gehören.

Im Teilcurriculum Literatur (Stasiak 1995:151-152) versteht man unter der literarischen Fachkompetenz Kenntnisse über Literatur in Gegenwart und Vergangenheit, literaturgeschichtliche Entwicklungen, literarische Gattungen und Jugendliteratur. Dazu gehören außerdem Wissen über politische und gesellschaftliche Hintergrundzusammenhänge, Wissen über Textstrukturen und ihre Signale sowie die Fähigkeit zur Interpretation der literarischen Texte unter verschiedenen Gesichtspunkten.

Die literarische Kompetenz soll den Kollegabsolventen als künftigen Germanistikstudenten eine mühelose Teilnahme an Literaturseminaren und -vorlesungen ermöglichen und eine Grundlage für das Verfassen von Semester- oder Magisterarbeit im Aufbaustudium bilden. Als künftige Deutschlehrer benötigen sie die literarische Kompetenz zur sachgemäßen Bearbeitung des literarischen Gegenstandes im Deutschunterricht. Als Bürger und Teilnehmer am kulturellen Leben befähigt sie sie zum Kontakt mit Literatur der Zielspracheländer im Erwachsenenleben.

Außer der literarischen Kompetenz soll im Rahmen des Literaturlehrgangs als Ergänzung zu den Fächern Landeskunde, Sprachpraxis und Didaktik/Methodik ein Beitrag zur Entwicklung der fremdkulturellen, sprachlichen und didaktischen Kompetenz geleistet werden. Die Notwendigkeit, fächerübergreifendes Wissen zu vermitteln, verlangt, dass bei der Beschäftigung mit dem literarischen Gegenstand immer wieder Bezüge zu diesen Lehrgängen hergestellt werden müssen.

Die fremdkulturelle Kompetenz wird in Bezug auf Literatur definiert als Fähigkeit, in Texten fremdkulturelle Inhalte – Landschaftsbilder, Sozialstrukturen, Konventionen und Werte zu erkennen und ihren eigenkulturellen Zusammenhang einzuordnen und zu reflektieren. Weil literarische Texte einen Zugang zu der fremdkulturellen Welt öffnen, sind sie besonders geeignet, die Rolle des Vermittlers zwischen der eigenen Kultur und der Kultur des Zielsprachelandes zu spielen, zu Fremdverstehen und Toleranz beizutragen (ebenda). Deshalb bietet es sich an, den fremdkulturellen Aspekt der Literatur bewusstzumachen und zur Entwicklung dieser Haltungen einzusetzen.

Die Sprachkompetenz in Bezug auf den literarischen Bereich bedeutet – außer der allgemeinen Sprachbeherrschung – Befähigung dazu, sich über Literatur zu verständigen. Dazu gehören literarische Fachausdrücke und Sprachmittel zum Ausdruck eigener Leseerfahrungen und Interpretation (ebenda).

Die mit Literatur zusammenhängende **didaktische Kompetenz** bezieht sich auf Literaturdidaktik als einen Teil der Fremdsprachendidaktik, d. h. auf die Verwendung von literarischen Texten im DaF-Unterricht. Hierher gehören u. a. Wissen über die Auswahl der literarischen Texte, Prinzipien der Arbeit mit literarischen Texten, Arbeitstechniken zur Entwicklung der Sprachfertigkeiten unter Anwendung von literarischen Texten (vgl. Turkowska 2001b:7). Der Erwerb der didaktischen – oder genauer: literaturdidaktischen Kompetenz soll den künftigen Lehrern die Arbeit mit dem literarischen Gegenstand im schulischen Deutschunterricht und den Einsatz von literarischen Texten im Prozess der Sprachbeherrschung ermöglichen.

Die Schulung der didaktischen Kompetenz ist in der Deutschlehrausbildung ein Problem von grundlegender Bedeutung, das in der vorliegenden Arbeit mehrmals angesprochen wird. Es verbindet sich mit der Frage der Integration von Didaktik/Methodik in den Literaturkurs. Dem Problem der Integration der Fächer Literatur und Didaktik/Methodik wird im Weiteren eine besondere Aufmerksamkeit

geschenkt. An dieser Stelle sei nur ein Problem angedeutet: es ist umstritten, ob die literaturdidaktische Kompetenz integriert in den Lehrgang Literatur entwickelt werden soll. Die literaturdidaktische Problematik ist ein umfangreiches Thema, das systematisch und eingehend behandelt werden muss, um den beabsichtigten Lerneffekt zu erzielen. Die erforderlich genaue Behandlung würde möglicherweise den Rahmen des Literaturkurses sprengen. Die Frage, ob die literaturdidaktische Kompetenz in einem separaten Lehrgang oder integriert in Literaturlehrgang entwickelt werden soll, wird im Kapitel 8.1. beantwortet.

Die Entwicklung der fremdkulturellen, sprachlichen und didaktischen Kompetenz wird nicht als der primäre Schwerpunkt des Literaturkurses angesehen, denn dieser liegt in der Entwicklung der literarischen Kompetenz. Die Problematik der Fremdkulturalität und Fremdsprachlichkeit sind jedoch für die Literaturdidaktik B ebenso von grundsätzlicher Bedeutung, denn die Rezeption von Literatur und die literarische Kommunikation finden in der Fremdsprache und in der anderen Kultur statt. Dieser Spezifik der fremdsprachlichen Literaturdidaktik muss in der Zielsetzung des Literaturlehrgangs Rechnung getragen werden.

Die zu entwickelnden Kompetenzen bestimmen die Lernbereiche des Literaturlehrgangs. In Bezug auf die jeweiligen Lernbereiche werden Grobziele gesetzt.

KOMPETENZEN	GROBZIELE DES LITERATURLEHRGANGS		
	1.Kognitiver Bereich	2.Psychomotorischer (pragmatischer) Bereich	3.Affektiver Bereich
<p>A. Literarische Kompetenz (auf literarischen Gegenstand bezogen)</p> <p><i>Entwickelt im Lehrgang Literatur als Hauptgegenstand</i></p>	<p>Folgende Kenntnisse sollen vermittelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Wissen über historische Entwicklungslinien in den literarischen Epochen -Wissen über den Einfluss der historischen Prozesse und des geistigen Ideengutes auf die Formung der literarischen Strömungen, ihre Normensetzung und Auffassung von der Rolle der Literatur in den jeweiligen Epochen -Kenntnis der repräsentativen Werke, ihrer gattungs- und epochenspezifischen Merkmale -Kenntnisse von ausgewählten Schriftstellern und Merkmalen ihres Schaffens unter Einbeziehung ihrer literaturgeschichtlichen Relevanz -Kenntnisse von ausgewählten Werken der Kinder- und Jugendliteratur 	<p>Folgende Fertigkeiten sollen geschult werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ausfinden von Informationsquellen (z. B. Fachzeitschriften, Internet) -Benutzen von literarischen Nachschlagewerken -Recherchieren -Umgang mit Sekundärliteratur -Formen der wissenschaftlichen Arbeit: Aufsatz, Semesterarbeit, Referat -Anfertigen von visuell gestützten Präsentationen, Festigungs- und Wiederholungsübungen, Postern -Umgang mit Medien: Film, Internet, Computer -Interpretation von literarischen Texten 	<p>Folgende Haltungen sollen entwickelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leselust -Interesse an der deutschen Literatur -Bedürfnis, im Erwachsenenleben Kontakt zur deutschsprachigen Literatur zu erhalten -Persönlichkeitsbildung, Erweiterung der geistigen Horizonte -Kritikfähigkeit -Ästhetisches Urteilsvermögen

	<p>-Wissen über Unterschiede und Ähnlichkeiten in literarischen Entwicklungen in der polnischen und deutschsprachigen Literatur</p> <p>-Kenntnisse von literarischen Gattungen</p> <p>-Kenntnisse von Aufbau und Funktion des literarischen Werkes</p> <p>-literaturwissenschaftliche Grundbegriffe</p>		
<p>B. Fremdkulturelle Kompetenz (auf Verstehen der Kultur des deutschsprachigen Raumes bezogen)</p> <p><i>Entwickelt teilweise im Lehrgang Literatur als Ergänzung zum Lehrgang Landeskunde/Kulturlandkunde</i></p>	<p>Folgende Kenntnisse sollen vermittelt werden:</p> <p>-Wissen über historische Hintergründe, geistige Strömungen, Philosophie, Architektur, Bildende Kunst der deutschsprachigen Länder, die in Verbindung zur Literatur stehen</p> <p>-Wissen über kulturelle und landeskundliche Besonderheiten der Zielspracheländer</p> <p>-Wissen über Unterschiede und Ähnlichkeiten in der kulturellen und geistesgeschichtlichen Entwicklung des eigenen Landes und</p>	<p>Folgende Fertigkeiten sollen geschult werden:</p> <p>-Umgang mit kulturellen Codes der Zielspracheländer</p>	<p>Folgende Haltungen sollen entwickelt werden:</p> <p>-Relativierung der eigenen Wertvorstellungen</p> <p>-Verstehen des Fremden/Anderen</p> <p>-Abneigung gegen Stereotype und Vorurteile</p> <p>-Achtung vor fremdkulturellen Phänomenen und Werten</p> <p>-Toleranz</p>

	der Zielspracheländer		
C. Sprachkompetenz (auf die Beherrschung der deutschen Sprache bezogen) <i>Entwickelt teilweise im Lehrgang Literatur als Ergänzung zum Lehrgang Sprachpraxis</i>	Folgende Kenntnisse sollen vermittelt werden: -Ausgewählte Begriffe der Fachsprache Literatur -Wortschatz zur Beschreibung der eigenen Lesereindrücke, emotionaler Zustände, Handlungen und Haltungen der Figuren	Folgende Fertigkeiten sollen geschult werden: -Das freie Sprechen, u.a. Meinungsäußerung, Diskussion, Gespräch -Das kreative Schreiben -Leseverstehen -Wahrnehmung der ästhetischen Komponente der deutschen Sprache	Folgende Haltungen sollen entwickelt werden: -Bereitschaft, sich über Literatur zu äußern
D. Didaktische Kompetenz (auf den Einsatz der literarischen Texte im DaF-Unterricht bezogen) <i>Entwickelt im separaten Lehrgang „Literatur im DaF-Unterricht“ als Ergänzung zu den Lehrgängen „Literatur“ und „Didaktik/Methodik“</i>	Folgende Kenntnisse sollen vermittelt werden: -Didaktisch-methodisches Wissen über den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht	Folgende Fertigkeiten sollen geschult werden: -Didaktisierung der literarischen Texte für den Deutschunterricht -Entwicklung der Sprachfertigkeiten mit Hilfe von literarischen Texten -Vermittlung des literarischen Gegenstandes in der Schule	Folgende Haltungen sollen entwickelt werden: -Überzeugung von Vorteilen der literarischen Texte für den Fremdspracherwerb -Bereitschaft, literarische Texte im schulischen Deutschunterricht einzusetzen

Tabelle 2. Grobziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrerausbildung

Die tabellarische Übersicht über die Grobziele des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung verdeutlicht, dass in der Lehrzielsetzung die gleichmäßige Behandlung aller Zieldimensionen angestrebt wird. Im Gegensatz zum curricularen Entwurf (vgl. 2.4.1.), wo die pragmatische (psychomotorische) Dimension überbetont war, wird der kognitive und affektive Zielbereich in notwendigem Umfang beachtet.

Der Schwerpunkt des Literaturkurses liegt dem Fach gemäß in der Schulung der literarischen Fachkompetenz. Die übergeordnete Position der literarischen Kompetenz wird bewahrt, aber Literatur wird im interdisziplinären Kontext gesehen. Es wird ein fächerübergreifender Charakter des Literaturlehrgangs angestrebt, indem Bezüge zu anderen Fachbereichen hergestellt werden. Das vermittelte Wissen soll kein enzyklopädisches, von anderen Wissensbereichen isoliertes Faktenwissen sein, sondern Orientierungswissen, das vernetztes Denken ermöglicht. Es sollen vielfältige Verbindungen zwischen Literatur und Geschichte, gesellschaftlich-politischer Situation, geistigen Strömungen, Tendenzen in der Philosophie und Wissenschaft und anderen Kunstarten (Musik, bildende Kunst) sichtbar gemacht werden. Die Lernenden sollen einen aktiven Beitrag zur Schilderung dieser Zusammenhänge leisten, indem sie in verschiedenen Quellen recherchieren und das erworbene Wissen an Mitlernende weiterleiten. Bei dieser Gelegenheit werden die Formen der wissenschaftlichen Arbeit (Nachschlagen, Recherchieren, Referat halten) und die didaktische Kompetenz (z. B. Durchführung von Kurzvorträgen, visuell gestützten Präsentationen) geübt.

In der Lehrtradition der polnischen Germanistik sieht man die primäre Aufgabe des Literaturkurses in der Vermittlung von Wissen über den literarischen Gegenstand. Das gilt auch für den Literaturkurs in der Deutschlehrausbildung, denn das Grundwissen über deutsche Literatur und Literaturgeschichte gehört ebenso zum Wissensbestand eines gut ausgebildeten Deutschlehrers wie eines Philologen. Unter den literaturbezogenen kognitiven Lehrzielen des Literaturlehrgangs soll den literaturgeschichtlichen Zielen die wichtigste Bedeutung beigemessen werden.

Der Literaturkurs dürfte sich nicht überwiegend auf die Behandlung von literarischen Texten konzentrieren. Literaturseminare beschränken sich manchmal auf die philologische, formell-strukturelle Textanalyse und werkimmanente Textinterpretation. Literarische Werke sollen aber im breiten historischen Kontext vor dem Epochenhintergrund betrachtet werden, damit ihre Aussagekraft voll zur Geltung kommt. Zum literarischen Hintergrundwissen gehört Wissen über kulturelle Epochen – bedeutsame historische Ereignisse, politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklungstendenzen, die Einfluss hatten auf die Formung der geistigen Ideen, u.a. in der Philosophie und den Geisteswissenschaften. Das geistige Klima der Epoche wirkt normensetzend auf die Literatur, entscheidet über ihre Auffassung, ihre Aufgaben und ihre Stellung in der Gesellschaft.

Literatur spiegelt historische Prozesse, politische Ereignisse, Umwandlungen in gesellschaftlichen Strukturen und Mentalitätsgeschichte der Menschen wider. Sie ist zugleich das Produkt einer Epoche und unterliegt denselben Verwandlungen, die sie beschreibt. Damit Literatur wirklich verstanden werden kann, muss sie in ihrer historischen Entwicklung begriffen werden. Der Literaturkurs soll daher vor allem Verständnis der literaturhistorischen Entwicklungsprozesse sichern.

Das historische und geistesgeschichtliche Hintergrundwissen ist eine unentbehrliche Voraussetzung zum Verständnis des literaturhistorischen Prozesses. Nur aufgrund dieser Kenntnisse ist eine Untersuchung möglich, woraus literarische Normen und Tendenzen der Epoche resultieren und auf welche Weise sie ihr Abbild in der Theorie der Literatur (Normensetzung) und in literarischen Werken finden. Das historische Wissen über den literarischen Entwicklungsprozess bildet den Rahmen, den Kontext, in den literarische Texte eingebettet werden. Die Orientierung an den Entwicklungslinien der deutschen Literatur ermöglicht das Erkennen von Prozessen, die die literarische Entwicklung determinieren, und trägt zum genaueren Verstehen von literarischen Werken bei. Ein literarischer Text muss zunächst in seiner historischen Dimension rezipiert werden und aus der historischen Perspektive der Epoche, in der er entstanden ist. Die Erörterung der Problematik, die sich aus der geschichtlichen Perspektive ergibt, bildet die notwendige Voraussetzung für die Erschließung des Textes aus der zweiten Rezeptionsperspektive, aus der der Text gelesen wird: der gegenwärtigen Lesersituation.

Bei der Arbeit an einem deutschsprachigen Literaturwerk in Polen sollten Bezüge zwischen Literaturgeschichte und Geschichte Polens, Deutschlands und Europas, Kulturgeschichte, Kulturkunde, Sprachgeschichte vermittelt werden, damit das literarische Werk in einem breiten kulturgeschichtlichen Kontext rezipiert werden kann. Hier ergeben sich auch vielfältige Möglichkeiten der Kontrastivität und des kulturellen Vergleichs der Entwicklungslinien der deutschen und polnischen Geschichte, Kultur und Literatur, Betonen der Gemeinsamkeiten in der historischen Entwicklung – ein Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Völker und Erziehung zum Frieden.

Die Notwendigkeit der eingehenden Behandlung des geschichtlichen Hintergrundwissens ist außer seiner Relevanz für die kognitive Ebene des Literaturkurses mit Argumenten affektiver Natur legitimiert. Mit dem literaturgeschichtlichen Wissen werden andere gesellschaftliche und moralische Normen und Wertvorstellungen vermittelt. Geschichte und Literatur geben Einblicke in zeitlich und mental entfernte Epochen. Der Leser wird veranlasst, sich in die Mentalität der damaligen Zeit zu versetzen, die Realität nach differenten Kategorien wahrzunehmen und zu bewerten. Die Perspektivenübernahme führt zur Infragestellung des eigenen gegenwärtigen Standpunktes, Distanz zu eigenen Ansichten, Überzeugung von der Relativierung gesellschaftlicher Normen und im Endeffekt zur Akzeptanz des Fremden und Toleranz. Eine offene, tolerante Haltung den anderen gegenüber ist eine unentbehrliche Voraussetzung zum Leben in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft und zum friedlichen Zusammenleben der Nationen. Auf diese Weise werden im Kontakt mit Literatur die übergeordneten affektiven Leitziele der Erziehung realisiert.

Literaturgeschichte soll aus den oben genannten Gründen als Leitfaden des Literaturkurses angesehen werden. Das Postulat der Historizität des Literaturlehrgangs ist deswegen sehr wichtig.

Der zweite Schwerpunkt des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung ist Fremdkulturalität. Mit Literatur wird die Kultur der Zielspracheländer vermittelt. Durch Einbeziehung der fremdkulturellen und fremdsprachlichen Komponente der Lehrzielsetzung wird der Spezifik der fremdsprachlichen Didaktik Rechnung getragen. Die Hervorhebung des (Fremd-)Kulturellen im Literaturkurs ist vor allem vom Standpunkt der affektiven Lehrziele aus wichtig.

Die fremdsprachige Literatur ist in einem andern Kulturkreis entstanden, sie spiegelt die dortige gesellschaftliche Realität wider und ist durch sie determiniert. Literatur informiert über das Land, in dem sie entstanden ist auf eine ganz andere Art als Sachtexte. Sie appelliert an die Gefühle des Lesers, gibt Möglichkeiten der Identifizierung, Akzeptanz oder Ablehnung. Da sie zugleich zur persönlichen Stellungnahme einlädt und Haltungen anspricht, bringt sie ein Stück „erlebte Landeskunde“ mit, ähnlich wie der Aufenthalt im fremden Land. Der Leser rezipiert die Realität aus der Perspektive der Angehörigen eines anderen Kulturkreises und ist veranlasst, eigene Kriterien der Wertung zu hinterfragen und zu relativieren. Fremdsprachige Literatur wird von einem ausländischen Leser wegen seiner „Außenperspektive“ anders rezipiert als von dem muttersprachlichen Leser. Gerade in der Distanz, die wegen der veränderten Perspektive des fremdkulturellen Lesers entsteht, liegt die große Attraktivität der Literatur für den Unterricht. Das Andere, Ungewöhnliche, Ungewohnte – das Fremde in einem fremdsprachigen literarischen Text irritiert, provoziert und bietet Anlass zur Auseinandersetzung mit anderen Wertvorstellungen und zur Diskussion, in der Notwendigkeit der Toleranz anerkannt wird. Eine Verbindung zwischen dem fremdkulturellen Aspekt der Literatur und den affektiven Leitzielen wie Verständnis für fremdkulturelle Phänomene und Werte und Toleranz ist hier offensichtlich.

Mit dem Problem der Fremdkulturalität von literarischen Texten setzt sich die Literaturdidaktik im Rahmen der Fremdsprachendidaktik schon lange Zeit eingehend auseinander (u.a. Kast 1989, Karolak 1996 und 1999, Ehlers 1992 a und b). Für den Fremdsprachenunterricht hat die landeskundliche Relevanz der Texte eine große Bedeutung: Sie ist eines der wichtigsten Kriterien der Textwahl für den Fremdsprachenunterricht. Man sucht gezielt nach literarischen Texten, in denen das Fremdkulturelle der Zielspracheländer hervorgehoben wird, damit sie einen großen informativen Wert besitzen und als Quelle von landeskundlichem Wissen und zugleich als Anlass zur Diskussion dienen können.

Die fremdsprachliche Literaturdidaktik hat aber andere Spezifik.

Der Literaturunterricht hat eigene Kriterien der Textwahl, z.B. Exemplarität, Wirkungsmächtigkeit, Aktualität (Müller-Michaels 1993:62-63). Im fremdsprachlichen Literaturunterricht wird vorwiegend mit Texten gearbeitet, die allgemeinemenschliche, zeitlose Themen behandeln und größtenteils zur Weltklassik gehören. Sie werden – ähnlich wie Werke von Klassikern der Weltliteratur aus anderen Ländern, die in Übersetzung auf dem polnischen Büchermarkt erscheinen – wegen ihrer Allgemeingültigkeit in Polen wie in anderen Ländern mühelos verstanden. Die kulturellen, geschichtlichen und zeitlichen Unterschiede sind für die Rezeption der Weltklassik nicht von entscheidender Bedeutung, denn diese große Weltliteratur basiert überwiegend auf allgemeinemenschlichen Erfahrungen, die für alle Menschen hier und jetzt, da und dort gemeinsam sind. Die bestehenden Unterschiede in der

Staffage (Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kulturkreis, geschichtliche Epoche) sind von sekundärer Bedeutung und können das Verstehen von Botschaft des Textes nicht verhindern. Kulturelle und zeitgeschichtliche Konnotationen haben primäre Bedeutung für das Textverständnis nur im Falle von ganz bestimmten Texten, in denen die Kenntnis der außerliterarischen Realität unentbehrlich ist, um die Textaussage zu verstehen. Mangel an geschichtlichem und landeskundlichem Wissen kann das Verständnis solcher Texte verändern, verzerren oder gar unmöglich machen, wie es Karolak (1999) überzeugend dargestellt hat.

Das Problem der Fremdkulturalität hat also für die Literaturdidaktik B und den fremdsprachlichen Literaturunterricht eine andere Bedeutung als für die Literaturdidaktik C und den Fremdsprachenunterricht, in dem mit literarischen Texten gearbeitet wird. Das Problem des Anderen betrifft im fremdsprachlichen Literaturunterricht öfter die zeitliche Dimension: Die Unterschiede in der Mentalität resultieren öfter aus der Zugehörigkeit zu einer anderen geschichtlichen Epoche als aus der Zugehörigkeit zu einer anderen Kultur. Das Globalverstehen des literarischen Werkes ist nur selten von kulturellen Bedingtheiten determiniert. Die Bedeutung des fremdkulturellen Aspektes der deutschsprachigen Literatur für den Literaturunterricht in Polen beruht auf der Chance, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der literarischen, historischen und geistesgeschichtlichen Entwicklung aufzuzeigen mit der Betonung derjenigen Gegebenheiten, die unsere Völker verbinden. Auf diese Weise kann die komplizierte Geschichte der polnisch-deutschen Nachbarschaft aufgearbeitet und ein wesentlicher Beitrag zur neuen Qualität der Beziehungen zwischen der beiden Nationen und damit auch zu Toleranz und Frieden geleistet werden. Die Erziehung zu diesen Werten scheint angesichts der gespannten politischen Weltsituation, erwachenden Nationalismen und religiösen Konflikte der wichtigste gegenwärtige und zukünftige Erziehungsauftrag zu sein. Es ist besonders wichtig, dass die Studierenden an pädagogischen Fakultäten sich diese Haltung aneignen, damit sie sie an ihre Schülerinnen und Schüler weiterleiten können.

Die affektive Lehrzielebene hat in dem Literaturlehrgang einen sehr hohen Stellenwert. Dieser resultiert zum einen aus dem traditionell starken Zusammenhang zwischen Literatur und Entwicklung bestimmter Haltungen, zum anderen aus der Spezifik der Deutschlehrausbildung. In der pädagogischen Fakultät ist die affektive Zielebene umso wichtiger, als die Studierenden zukünftige Lehrer sind, die bestimmte Wertvorstellungen an die Schülerinnen und Schüler weiterleiten werden. Einflussnahme auf die Persönlichkeitsbildung: Vermittlung von positiven Werten, der allgemein anerkannten Haltungen als Bürger und Mensch, Erweiterung der geistigen Horizonte ist in dieser Zielgruppe vom gesellschaftlichen Standpunkt aus eine grundlegende Aufgabe der Berufsausbildung. Es gilt sowohl für die übergeordneten Leitziele wie Erziehung zu allgemeinmenschlichen Werten wie Toleranz und Demokratie als auch für fachbezogene affektive Lehrziele der Literaturdidaktik wie Erziehung zum Lesen und Lesemündigkeit.

Die Erziehung zum Lesen ist bei künftigen Lehrern besonders wichtig, denn sie sollen diese Einstellung bei ihren Schülern entwickeln. Das ist vom gesellschaftlichen Standpunkt aus wünschenswert, denn die Popularität anderer Medien, wie Fernsehen, Video und Internet verursacht, dass Lesen als Freizeitbeschäftigung verschwindet. Diese Entwicklungstendenz ist vom gesellschaftlichen wie individuellen Standpunkt

aus besorgniserregend. Der Verlust des Kontaktes mit dem Buch bedeutet den Verlust eines großen Teils der nationalen Kultur im Bewusstsein der heranwachsenden Generation und eines wichtigen positiven Faktors der Persönlichkeitsbildung⁵³. Bei der Popularisierung der Literatur ist die Rolle des Lehrers besonders groß. Es ist deswegen so wichtig, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer selbst eine positive Einstellung zur Literatur haben, damit sie ihre Schüler zum Lesen erziehen können. So müssen im Literaturlehrgang die affektiven Lehrziele wie die Entwicklung der Leselust, das Interesse an deutscher Literatur, das Bedürfnis, freiwillig nach deutscher Literatur zu greifen, besonders hoch rangieren. Die Absolventen sollen auch nach dem Abschluss der Ausbildung an dem literarischen Leben in deutschsprachigen Ländern teilnehmen, indem sie sich für die Neuerscheinungen auf dem deutschen Büchermarkt interessieren, aktuelle Bestseller kennen, sich über neue Entwicklungstendenzen informieren.

Das Interesse an Literatur hat für einen zukünftigen Deutschlehrer auch noch den Vorteil, dass es ihn zur Arbeit mit literarischen Texten im schulischen Deutschunterricht motiviert. Der interessante, methodisch abwechslungsreiche Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht popularisiert das Lesen, die Literatur und Kultur des Zielsprachelandes in weiten Kreisen der Deutschlernenden.

Mit der oben dargestellten Wahl der Lehrziele wurde der Versuch unternommen, den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung so zu gestalten, dass Literatur als Hauptgegenstand des Kurses und Ziel an sich gewürdigt wird. Zugleich soll sie möglichst effektiv zur Realisierung der übergeordneten Leitziele der Erziehung und Bildung und der fächerübergreifenden Leitziele der Deutschlehrausbildung beitragen ohne instrumentalisiert zu werden.

⁵³ Das Interesse an Lesen und Literatur lässt so stark nach, dass solche Befürchtungen ernst genommen werden müssen. Deswegen startete man eine gesamtpolnische Aktion zur Popularisierung der Literatur: „Cała Polska czyta dzieciom“. Am 27.09.2001 haben bekannte Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens: Schriftsteller, Schauspieler, Künstler, Politiker, aber auch Lehrer und Eltern die schönsten Bücher der Weltliteratur den Kindern an öffentlichen Plätzen: Bibliotheken, Schulen, Theatern, Büchereien laut vorgelesen. Man wollte damit das Lesen wie die positiven Werte und Weltbilder populär machen. Die Aktion wurde zwischen 20.04.-23.04.2002 unter der Parole „Czytajmy razem“ wiederholt (Polak 2001, Czytajmy razem 2002).

6. Inhalte des Literaturlehrgangs

Die Bestimmung der Lehrinhalte⁵⁴ ist ein grundlegendes didaktisches Problem, das mit der Zielbestimmung direkt verbunden ist. Im Unterricht werden Inhalte unter bestimmten Intentionen vermittelt. Wenn Lehrziele formuliert werden, werden stets auch Lehrinhalte mitformuliert. Lehrziele lassen sich nicht anders ausdrücken, als durch Benennung der Inhalte, sonst bleiben sie formal und unrealisierbar. Umgekehrt aus der Sicht der Lehrinhalte kann man sagen, dass sie immer ein Lehrziel implizieren (Peterßen 1998:377).

Inhalte des Lehr-Lernprozesses können definiert werden als Gegenstände, an denen Schüler Einsichten und Kompetenzen erwerben (Meyer 1996a: 78). Zu den Inhalten zählen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen. Vermittlung der Inhalte bezeichnet einen Vorgang, der sowohl vom Lehrer als auch von Schülern aktive Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse verlangt (Kaiser/Kaiser 1996:280). Lehrinhalte beziehen sich auf eine Wirklichkeit der Welt außerhalb des Unterrichts. Sie werden von Lehrern und Schülern im Unterrichtsprozess erarbeitet. Inhalte sind nicht statisch vorgegeben. Sie wechseln mit der sich verändernden Welt und müssen im dynamischen Prozess des Lehrens und Lernens angeeignet werden.

⁵⁴ Für die Bezeichnung der Inhalte, die im Prozess des Lehrens und Lernens vermittelt und angeeignet werden, werden die Begriffe „Unterrichtsinhalte“, „Lerninhalte“ oder „Lehrinhalte“ verwendet. Der letzte Terminus steht im Einklang mit der Bezeichnung „Lehrziele“, die im vorigen Kapitel und in der ganzen Arbeit verwendet wird: es wird ebenso die Perspektive des Lehrenden übernommen und betont, dass über die Wahl der Inhalte für den Lehrgang die Didaktiker (Lehrenden), und nicht die Lernenden entscheiden. Daher wäre der Begriff „Lerninhalte“ missverständlich: Man könnte annehmen, mit „Lerninhalten“ wären solche Inhalte bezeichnet, die die Lernenden willkürlich gewählt haben, weil sie sie gerne behandeln würden ohne zu beachten, ob sie für die Zielsetzung und den Gegenstand des Lehrgangs relevant sind. Aus diesem Grund wird der Terminus „Lehrinhalte“ verwendet.

6.1. Allgemeindidaktische Erkenntnisse. Wissenschaftsorientierung der Lehrinhalte.

Die Rolle der Didaktik bei der Wahl der Inhalte war ursprünglich auf die Umsetzung der Erkenntnisse der Fachwissenschaften für die Bedürfnisse der Schulbildung reduziert. Die Frage nach der Wahl der zu vermittelnden Lehrinhalte war das zentrale Feld der didaktischen Entscheidung. Die Auswahl der Lehrinhalte konnte nur wissenschaftlich legitimiert werden. Seitens der Fachwissenschaften wurde die Forderung nach wissenschaftlicher Ausrichtung der Fächer erhoben.

Wissenschaftsorientierung ist auch heute ein Prinzip bei der Wahl der Inhalte. Der Unterricht an Schulen aller Typen ist seit langem an Fachwissenschaften ausgerichtet. Das zeigt sich u.a. in der Organisation des Unterrichts in Fächern, die ein Abbild der Differenzierung der Wissenschaften in Disziplinen ist. Wissenschaftsorientierung in der Wahl der Lehrinhalte im schulischen Unterricht bedeutet, dass wissenschaftlich gewonnene Einsichten in den Lehrvorgang übertragen werden sollen. Es wird verlangt, dass Lehrinhalte aus den Bezugswissenschaften entnommen und nach wissenschaftlichen Maßstäben ausgewählt werden (vgl. Peterßen 1998:382-385).

In der gegenwärtigen Didaktik konzentriert sich die Diskussion um die wissenschaftliche Ausrichtung der Lehrinhalte auf zwei in der englisch-amerikanischen Lernforschung entworfene Konzeptionen, die bekannt geworden sind als „Struktur der Disziplin“ und „Prozesse als Inhalt“ (Peterßen 1998:385). Sie sind auf die Unterscheidung zwischen materialen und formalen Bildungstheorien zurückzuführen, die sich in der Pädagogik seit dem 18. Jahrhundert eingebürgert hat (vgl. Jank/Meyer 2000:77-79).

Die Konzeption „Struktur der Disziplin“ geht von der Voraussetzung aus, dass jede wissenschaftliche Disziplin eine eigene und spezifische Struktur entwickelt hat, die im Verlauf ihrer Geschichte immer deutlicher zutage getreten ist und sich zunehmend ausdifferenziert hat. Als Struktur wird dabei der Zusammenhang zwischen „fundamentalen Ideen“ und „Grundbegriffen“ verstanden, das besondere Gefüge von Begriffen, Kategorien und Prinzipien, das sich eine Wissenschaft geschaffen hat, um Wirklichkeit erfassbar und erfahrbar zu machen. Entsprechend diesen Vorstellungen werden zu Lehrinhalten wissenschaftliche Grundbegriffe, -kategorien und -prinzipien, zum Maßstab der Lernerfolge die Struktur der Wissenschaften unter Berücksichtigung des Lernvermögens der Adressatengruppe. Mit dieser Konzeption wird beabsichtigt, dass die Lernenden instand versetzt werden, ihre Erfahrungen mittels wissenschaftlicher Kategorien und Strukturen zu systematisieren.

Die alternative Konzeption „Prozesse als Inhalt“ setzt voraus, dass Wissenschaften besonders durch ihre spezifischen Prozesse gekennzeichnet sind, durch sie die Wirklichkeit erhellen. Eine besondere Stellung fällt dabei den Methoden zu, die zur Erhellung der Wirklichkeit verwendet werden. Deswegen sollen die Methoden der Wissenschaften zu Inhalten der Lehrprozesse werden. Die Prozess-Konzeption versucht elementare wissenschaftliche Methoden herauszukristallisieren, aus denen

sich im Laufe des schulzeitdauernden Lehrgangs methodische Systeme von Disziplinen aufbauen lassen. Vermittelt werden vor allem solche Verfahren, die personenunabhängig einsetzbar sind und bei gleicher Handhabung zu annähernd gleichen Ergebnissen führen sollen. Die Vermittlung von Methoden geschieht in der Absicht, die Lernenden zur besseren Organisation ihrer Erfahrungen zu befähigen. Die Lernenden sollen solche Methoden erwerben, die ihnen helfen, ihre Lebensprobleme – nicht aber wissenschaftliche Probleme – zu lösen. Die Schüler sollen die Methoden so handhaben, dass sie jeweils die angemessenste und zuverlässigste auswählen und anwenden. Hinter dieser Konzeption steht die Überzeugung, dass prozesshafte den statischen Lehrinhalten vorzuziehen seien. Man erwartet, dass durch Vermittlung der Methoden (bezeichnet auch als „Problemlösungsstrategien“) zugleich das Lernen erlernt wird. Es wird der rasche Wandel der Tatbestände berücksichtigt und vorausgesetzt, dass jemand mit veränderten Umständen eher fertig werden kann, wenn ihm Methoden zur Erfassung der Umstände verfügbar sind. Beide Bildungskonzeptionen sind mit dem Ziel aufgestellt worden, den Lernern zu einer besseren Organisation ihrer Erfahrungen zu verhelfen, als sie ohne Kenntnis entsprechender Inhalte möglich wäre. Während die eine Konzeption zu diesem Zweck die wissenschaftlichen Strukturen für besser geeignet hält, setzt die andere mehr auf Erlernen von wissenschaftlich orientierten Verfahren. Das Beharren ausschließlich auf dem einen oder dem anderen Prinzip führt jedoch nicht zur Realisierung der vorgenommenen Zielsetzung. Diese wird erst im Rahmen der dialektisch orientierten Didaktik verwirklicht, in der beide Konzepte kombiniert werden und Schüler sowohl Strukturen als auch Verfahren lernen (Peterßen 1998:385-386).

Wissenschaftsbestimmtes Lernen steigert die Selbstständigkeit des Lernenden, sein Effekt ist die zweckrationale Bildung, d.h. die Fähigkeit, bei bekannten Absichten und Zielen diese schnell und mit angemessenem Aufwand zu verwirklichen bzw. sich an sie anzupassen, weil er über entsprechende Mittel verfügt. Diese Mittel sind im Lernprozess erworbene Fähigkeiten und Inhalte. Damit verbindet sich ein Mangel der beiden Konzepte: Sie sind vordergründig auf die Intellektualität der Lernenden bezogen. Von dem wissenschaftsbestimmten Lehren werden nur der kognitive und der psychomotorische Bereich abgedeckt, der Bereich des affektiven Lernens bleibt offen. Es wird noch eine Unvollkommenheit der besprochenen Bildungskonzeptionen hervorgehoben: Sie müssen in ihrer Absicht emanzipatorisch sein, d.h. den Lernenden zur Selbstbestimmung führen. Er muss befähigt werden, sich die Ziele selber zu setzen und über sie zu reflektieren. Diese Intention fehlt in wissenschaftsbestimmten Lehrmodellen, die bei der Vermittlung der „Mittel“ stehenbleiben. (ebenda:387-389).

Bei der Wahl der zu vermittelnden Unterrichtsinhalte ist die zentrale Frage zu klären: Was aus den Fachwissenschaften soll im Unterricht behandelt werden? Diese Entscheidung ist wichtig, weil nicht alles, was Wissenschaftler für wichtig halten, gleichermaßen relevant für den Unterricht ist. Vom Standpunkt der Wissenschaften aus, deren Kategorien und Verfahren in den Unterricht transponiert werden sollen, würde es ausreichen, den wissenschafts- und erkenntnistheoretischen Aspekt im Bildungsprozess zu berücksichtigen um eine Darstellung (Selbstdarstellung) der Disziplinen zu gewährleisten. Vom didaktischen Standpunkt aus kann das nicht der richtige Weg sein, vor allem aus zwei Gründen: Zum Ersten dürfte es unmöglich sein, den wissenschaftstheoretischen Aspekt von Einzeldisziplinen für alle Altersstufen

einsichtig zu machen und in lernbare Inhalte zu übersetzen. Zum Zweiten die sind Absichten und Interessen der Lernenden nicht identisch mit jenen von wissenschaftlichen Disziplinen, in dem Sinne, dass ihre Behandlung zur Bewältigung ihrer Lebenssituationen nicht beitragen kann. Die Auswahl, welche strukturellen Elemente und Verfahrenstechniken Schüler lernen sollen, kann deswegen nicht durch ausschließlichen Rückgriff auf das System von Fachwissenschaften getroffen werden. In der Entscheidung über die zu vermittelnden Lehrinhalte existiert gegenwärtig die Priorität der didaktischen vor fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten. Was für Lehrvorgänge von Wert ist, lässt sich nur entscheiden mit Blick auf die Lernenden und ihre Bedürfnisse. In Anlehnung an die Robinsohnsche Strategie der Zielsetzung ist die Wahl der Unterrichtsinhalte daran zu bemessen, was sie zur Erreichung von Qualifikationen beizutragen vermögen, die Lernende zur Bewältigung ihrer Lebenssituationen benötigen. Für die Fachwissenschaften bedeutet das, dass sie nicht unmittelbar zum Ansatz für die Auswahl von Grundkategorien- und verfahren werden können, sondern nur mittelbar. Fachwissenschaften können für die Bestimmung der Lehrinhalte nur eine Dienstleistungsfunktion haben. Das bedeutet keine Diskriminierung von Wissenschaften, sondern bezieht sich einzig auf das Problem der Auswahl von Lehrinhalten für Lehrvorgänge in der Schule. (Peterßen 1998:389-390).

Für Unterrichtszwecke müssen Inhalte entsprechend vorbereitet werden, d.h. einer Transformation unterliegen hinsichtlich

- der Intention, auf die bezogen sie im Unterricht eingesetzt werden
- der Adressaten, die sich im Unterricht damit auseinandersetzen.

Dieser Transformierungsprozess erfordert bestimmte Kriterien, die als didaktische Prinzipien bezeichnet werden. Es sind u.a.:

- Prinzip der Situationsbezogenheit: Lernen sollte auf gegenwärtige und künftige Lebenssituationen ausgerichtet sein
- Prinzip der Handlungsorientierung: Lernen sollte auf die Bewältigung dieser Situationen ausgerichtet sein
- Prinzip der Wissenschaftsorientierung: Wissen, vor allem aus den Wissenschaften ist unverzichtbar zum Verständnis und zur Bewältigung von Situationen sowie zu der dafür notwendigen Handlungsfähigkeit
- Prinzip des Exemplarischen: Da nicht alles Wissen im Unterricht vermittelt werden kann, muss man das auswählen, was für anderes beispielhaft ist
- Prinzip der Struktur: Anhand dieser Beispiele sollen das relevante Wissen und die entsprechenden Sachverhalte und Situationen so aufbereitet werden, dass sie für den Lernenden gegliedert, geordnet, strukturiert sind (Kaiser/ Kaiser 1996:286).

Ein anderer Aspekt der Wissenschaftsorientierung betrifft die Einteilung in Schulfächer als stark reduzierte Abbilder von Fachwissenschaften. Die Praxis eines derartig organisierten Unterrichts weist meistens große Diskrepanzen zur Lebenspraxis von Lernenden auf, so dass eine qualifizierte Vorbereitung auf Lebensbewältigung bezweifelt wird. Ein in viele Fächer aufgesplitteter Unterricht vermittelt isolierte Inhalte und überlässt den Lernenden selbst die Last, sie zu integrieren, wie dies bei der Lösung von Lebensproblemen erforderlich wird. Die Schüler sind gezwungen, wegen

der engen Anlehnung an Fachdisziplinen, viele spezifische Strukturen nebeneinander zu erwerben und aufzubauen. Sie werden kaum in die Lage versetzt, die komplexe Praxis ihres Lebens unter allen notwendigen Aspekten aufzuschließen und zu bewältigen, denn das erfordert eine der komplexen Wirklichkeit adäquate Integration von Strukturen und Verfahren verschiedener Fachdisziplinen. (vgl. Peterßen 1998:391).

6.2. Lehrinhalte in der Literaturdidaktik: Kanonproblematik, Literaturgeschichte

Das zentrale Aufgabenfeld der Literaturdidaktik im Bereich der Lehrinhalte ist die Auswahl der literarischen Gegenstände für den Literaturunterricht. Das Auswahlproblem betrifft Werke der deutschen Literatur, die im Literaturunterricht behandelt werden sollen – die Festlegung des literarischen Kanons.

„Kanon“ bedeutet Verbindlichkeit, Vorschrift, Dogma. Ein literarischer Kanon enthält eine Liste mustergültiger Autoren und Werke, die für eine bestimmte Zeit als normsetzend, zeitüberdauernd eingeschätzt werden und deren Kenntnis für die jeweilige Bildungsstufe vorausgesetzt wird. Kanonwerke sind tradierte Werke, die eine lange Rezeptionsgeschichte aufweisen und deren ästhetischer Wert als unumstritten gilt. Der literarische Kanon ist revidierbar: Sein Bestand ändert sich, aber langsam und mit einem gewissen Abstand von der Entstehungszeit der Werke (Paefgen 1999:54). Bedeutende Werke der Nationalliteratur gehören zum Kanon der Schulliteratur, falls sie im Unterricht regelmäßig, wenn auch auf unterschiedliche Weise, behandelt werden (Fingerhut 1993:38). Aufgabe eines Kanons ist es, die Schüler mit allen wesentlichen Formen und Ausdrucksweisen sowie repräsentativen Werken der Literatur exemplarisch vertraut zu machen, ein Abbild der Literaturtradition und des Literaturmarktes zu geben (Hein 1990: 314, 339).

Bis in die 1960er Jahre hinein war in deutschen Lehrplänen ein Lektürekanon, meist in Form einer Liste „verbindlicher Ganzschriften“ festgelegt. Die dabei wirksamen Normen waren mehr tradiert als reflektiert. Die Verbindlichkeit des Kanons führte dazu, dass einige Werke „privilegiert“ gegenüber anderen waren, die trotz ihrer literaturgeschichtlichen Relevanz in Vergessenheit gerieten. Die Unterrichtspraxis zeigte, dass sich viele Lehrer für andere Texte entschieden als für die vorgeschriebenen. Es entstand ein alternativer, „heimlicher“ Kanon. Im Bewusstsein dieses Zustandes brachte der hessische Versuchsplan für das Fach Deutsch schon 1969 keine Liste verbindlicher Lektüre mehr – ein frühes Zeichen dafür, dass der tradierte Kanon fragwürdig geworden war. Aus amtlichen Lektüreplänen zusammengestellte Listen, welche Texte für welche Schultypen empfohlen wurden, machten die ideologischen Implikationen und die Willkür der Kanonentscheidungen deutlich (Zu diesem Heft 1982:104). In fachdidaktischen Kanondiskussionen wurde immer wieder

hervorgehoben, dass institutionelle Kanonfestlegungen im Widerspruch stehen zu den leitenden Prinzipien des demokratischen Unterrichts, der dem Lehrer Entscheidungsspielräume lässt (Fingerhut 1993:38). Einwände gegen einen Kanon waren vor allem politischer Natur und kamen von der Seite der kritisch-konstruktivistischen Literaturdidaktik: Wenn der Kanon vom Staat verordnet wird, wird er für ideologische Prägung dienstbar gemacht. H. Ivo fasst die Bedenken zusammen: „Mit einem verordneten Kanon wird jedem, der ihm unterworfen wird, ein spezifisches Bild von Welt verordnet. Mit welchem Recht kann ein Staat hier verfügend auftreten?“ (Ivo nach Müller-Michaels 1993:60).

Ein verbindlicher Kanon wurde im Laufe der 1970er Jahre von Literaturwissenschaftlern und Literaturdidaktikern als überholt, konservativ und autoritär abgelehnt. Die Entwicklung innerhalb der Literaturdidaktik (bevorzugte Leseerziehung statt literarästhetischer Bildung⁵⁵) führte dazu, dass im Literaturunterricht immer mehr zeitgenössische Literatur, Trivalliteratur und Sachtexte behandelt wurden. Weitere Aushöhlung des Kanons erfolgte durch die Entdeckung der populären Kultur, der Trivalliteratur, schichtenspezifischer Lesestoffe und Leseweisen (Hein 1990:323). Die Folgen der Kanon-Ablehnung zeigten sich bald im Traditionsverlust der jungen Generation. Mit der allgemeinen Rückbesinnung auf kulturelle Tradition kam es zur Wiederentdeckung der Literatur im engeren Sinn – der Ruf nach einem festen Kanon ertönte wieder (Zu diesem Heft 1982:104).

Im Bewusstsein einer Kanon-Problematik kam es unter Literaturdidaktikern und Deutschlehrern zu lebhaften Kanon-Diskussionen⁵⁶ in literaturdidaktischen Fachzeitschriften und Öffentlichkeit über Sinn und Unsinn des Lektürekansons.

In Debatten zeigten sich unterschiedliche Positionen in der Einstellung zum Kanon. Ein Bedürfnis nach Orientierung in der Lektürewahl für den Schulbedarf wurde zwar bejaht, aber gleichzeitig das Unbehagen vor einem normativen, administrativ durchgesetzten Kanon artikuliert (Hein 1990:322). Hervorgehoben wurde die Notwendigkeit der Traditionsvermittlung und -aneignung im Literaturunterricht, Schaffung einer kulturellen Kommunikationsgemeinschaft, Verständigungsbasis. Einigung auf einen Kanon wurde allerdings nicht versucht – die Teilnehmer befürchteten, sie würden sich mit dem Versuch, einen Lektürekanon aufzustellen, nur lächerlich machen, denn sie hätten keine Befugnisse zu entscheiden, welche Werke in der Schule behandelt werden sollten. Das Vorhandensein einer Instanz, die darüber entscheiden könnte, wurde abgelehnt. Statt eines Kanons wurde das Bewusstsein der Kanonproblematik bei Lehrern hervorgehoben: Sie sollten selbst die Lektüre bewusst auswählen und die Wahl begründen können (Rundgespräch zur Kanonfrage 1982:118-129).

⁵⁵ So lautet der Titel des bekanntgewordenen Aufsatzes von M. Dahrendorf (1972), der in der Literaturdidaktik der 1970er Jahre Schule gemacht hat.

⁵⁶ Die erste große Kanon-Debatte fand am Anfang der 1980er Jahre statt. Der Kanon-Diskussion war ein ganzes Heft der Zeitschrift Diskussion Deutsch gewidmet (Heft 64, 1982). Das Thema „Kanon“ ist hier in Form einer Diskussionsrunde mit Anfangsthesen und Nachbemerken der Teilnehmer dokumentiert. Die zweite Diskussionswelle kam ein knappes Jahrzehnt später.

Andere Literaturdidaktiker plädierten für „einen Kanon als Konstrukt auf Widerruf“, der eine Orientierungshilfe bot, damit an die Stelle des blinden Zugriffs auf die Literaturgeschichte reflektierte und überprüfbare Entscheidungen der Lehrer traten, und für die Erstellung von offenen Leselisten, die ein breites historisches und gattungsmäßiges Angebot der Werke umfassten (Müller-Michaels 1982:599).

In neueren Kanon-Diskussionen ist die Rede nicht mehr von dem Kanon, sondern von einer Reihe paralleler, sich überlagernder, teilweise auch widersprechenden Kanons für verschiedene Bildungsstufen. Dominant in der Diskussion ist der Kanon für die gymnasiale Oberstufe. Man unterscheidet dabei zwischen dem präskriptiven Kanon in Richtlinien und Rahmenplänen von einem deskriptiven Kanon, der in der tatsächlichen Unterrichtspraxis realisiert wird, aber noch nicht genügend erforscht ist (Hein 1990: 318).

Die Kontroversen um den Kanon betreffen

- moderne versus ältere Texte
- Weltliteratur versus Nationalliteratur
- Trivilliteratur versus Hohe Literatur
- Gebrauchsliteratur versus Dichtung
- verschüttete und unterdrückte Literatur versus herkömmlicher Kanon (ebenda:319-320).

Angesichts der zahlreichen Widersprüche wird auf einen Kanonvorschlag verzichtet in der Überzeugung, dass kein revidierter Lektürekanon zu etablieren ist.

Die falsche Überempfindlichkeit in Bezug auf Bewahrung der demokratischen Prinzipien im Bereich der Kanonbildung, die bei manchen deutschen Didaktikern zu beobachten ist („Kanon darf von staatlichen Institutionen nicht vorgeschrieben werden“) lässt sich schwer mit einem Globalziel der Ausbildungsprozesse – Wissensvermittlung vereinbaren. Schulbehörden haben dafür zu sorgen, dass die Schulabgänger der jeweiligen Schultypen kompetent sind und über vergleichbare Wissensbestände verfügen. Auch für die Verfechter der uneingeschränkten Freiheit in der Wahl der Lektüre ist es wahrscheinlich undenkbar, dass es in Deutschland Abiturienten geben sollte, die den „Faust“ nicht kennen. Inhalte, die für die einzelnen Disziplinbereiche von grundlegender Bedeutung sind, oder, wie im Fall der Literatur, markante Grundbausteine der literarischen und nationalen Tradition sind, müssen vermittelt werden, wenn man nicht Ignoranten ausbilden will.

Gegenwärtig kann man nicht mehr von Existenz eines oder mehrerer Schulkansons im ursprünglichen Sinn sprechen. „Kanon ist nur noch ein Angebot kurzer Reichweite, kontinuierlich auf Revision angelegt“ (Müller-Michaels 1981:137). Man verzichtet auf die Erstellung von verbindlichen Kanons, sondern bietet offene Leselisten, Lektüre-Empfehlungen, Lektüre-Vorschläge an, aus denen Lehrer bestimmte Werke zur Behandlung in der konkreten Lernsituation wählen können. Die große Freiheit in der Wahl der Lektüre und dogmatisches Beharren auf falsch verstandenen demokratischen Prinzipien wurden mit großer didaktischer Unsicherheit unter den Lehrern, Beliebigkeit der Lehrinhalte, ungleichen Prüfungsanforderungen und Traditionsverlust in der jungen Generation bezahlt.

Kanon-Revisionen haben zwar die Reduktion der Schullektüre auf bestimmte Formen und Inhalte der Dichtung aufgebrochen, den Literaturbegriff erweitert, die

werkimmanente, enthistorisierende „Denkmalpflege“ im Literaturunterricht revidiert, Gegenwartsliteratur stark mitberücksichtigt und Angst vor Unterhaltungs- und Trivilliteratur entkräftet – aber die Vielfalt der literarischen Texte bei der ausbleibenden Wert-Diskussion führte zu einer Beliebigkeit der Lesestoffe und Leseinhalte und unaufhaltsamen Enthistorisierung des Literaturunterrichts, zu Werteschwund, Bildungsdefizit und Geschichtslosigkeit⁵⁷ (Hein 1990:317-318, 316).

Eine Art Kanon ist dennoch unentbehrlich. Wenn keine offiziellen Kanonvorschläge vorhanden sind, etabliert sich sofort in der Unterrichtspraxis ein „heimlicher Kanon“, der keine offene Legitimation erfahren kann. Für eine Kanonbildung spricht seine lebenspraktische und erkenntnisleitende Funktion. Sie ist sinnvoll oder sogar notwendig, weil sie der Wirklichkeit der Literaturrezeption entspricht. Sie hilft eine sinnvolle Entscheidung zu treffen angesichts der Fülle literarischer Texte (vgl. Hein 1990:336).

Ein literarischer Kanon hat fundamentale Bedeutung für Aufbau und Sicherung einer Tradition und Identitätsbildung und als Teil des nationalen kulturellen Kodes. Ebenso groß ist seine Bedeutung für die Auseinandersetzung mit weltanschaulichen und geistigen Strömungen in der eigenen Gesellschaft (vgl. Fingerhut 1993:39).

Die Funktion des Kanons übernahmen offene Leselisten, die nicht mehr den Charakter einer amtlichen Verordnung haben. Die Lektürevorschläge werden nun für didaktische Handreichungen für Lehrer gehalten, die legitimiert werden müssen. Die Begründung einer konkretisierten Leseliste habe nichts mit staatlichem Handeln zu tun, sie sei eine wissenschaftliche Entscheidungshilfe für Lehrer, die jederzeit, wenn andere Argumente in den didaktischen Diskursen auftauchen, widerrufen werden könne (Müller-Michaels 1993:60). Auch wenn sich der tatsächliche Lektürebestand nicht geändert haben sollte, ist nun das Gewissen deutscher Literaturdidaktiker beruhigt: Hinter Leselisten steht nicht mehr die Autorität des Staates, sondern die der Wissenschaft.

Für die Legitimierung der Leselisten war eine Theorie des Kanons notwendig, eine Theorie zur Legitimierung von Auswahlentscheidungen, ohne die jede Leseliste „verdächtig bleibt“ (vgl. Zu diesem Heft 1982:104). Diese Theorie wurde in den 1980er und 1990er Jahren erarbeitet.

Die Bearbeitung der Auswahlkriterien für Schullektüren verbindet sich mit dem Problem der didaktischen Wertung. In den Kanon gelangen diejenigen Werke, deren ästhetische Qualität die Literaturkritik positiv beurteilt hat. Didaktische Wertung der Werke, also die Entscheidung darüber, ob der Text im schulischen Literaturunterricht besprochen werden kann und soll, ist mit literarischer Wertung nicht identisch. Literaturkritik konzentriert sich auf das Neue, Interessante, Moderne, die Literaturdidaktik auf das Notwendige, Allgemeingültige, Klassische. Literaturkritiker antworten auf die Frage, welche Neuerscheinungen sie für das gegenwärtige öffentliche Gespräch als unverzichtbar ansehen, Literaturdidaktiker entscheiden,

⁵⁷ Die Konsequenzen der radikalen Kanon-Revision reichen bis in die Gegenwart: In Deutschland gibt es keinen Kanon mehr, weder für die gymnasiale Ausbildung, noch für das germanistische Studium (vgl. Hein 1991:257). Die Dekonstruktion des schulischen Lektüre-Kanons scheint vor allem in der BRD so fortgeschritten zu sein. In der ehemaligen DDR blieb der Stellenwert des Kanons in der Literaturdidaktik unangefochten. In Polen nach der politischen Wende war die Rede von Kanonisierung der unterdrückten Literatur (*literatura drugiego obiegu*), aber die Existenz eines Kanons war nicht in Frage gestellt.

welche von ihnen für Unterrichtsgespräche bedeutungsvoller sind als ein alter Text (Müller-Michaels 1993:60). Didaktische Entscheidungen über die Lektüre im Unterricht überschreiten werkbezogene literarische Kritik in zwei Punkten. In Bezug auf die Adressatengruppe sind literarische Werke danach zu beurteilen, inwieweit sie in den Problemhorizont der Schüler treffen; in der Perspektive des Lehrgangs danach, ob sie die vereinbarten Lehrziele erreichen helfen. So geht es bei der Erstellung von Leselisten nicht darum, neue Inhalte an Stelle der alten zu setzen, sondern problembezogene Aufgaben zu formulieren, zu deren Lösung Literatur beitragen kann (Müller-Michaels 1981:138).

Die ersten Kanongesichtspunkte sind in den Prüfungsanforderungen für das Abitur enthalten. Demnach sollen in der gymnasialen Oberstufe Werke deutscher Dichtung behandelt werden, die sich durch

- epochentypische Repräsentanz
- dichterisch-ästhetische Originalität
- motiv-, form- und stilgeschichtliche Relevanz
- zeitlos exemplarischen Sinn- und Problemgehalt auszeichnen.

Hinzugefügt ist die Liste der Namen von Autoren der einzelnen literaturgeschichtlichen Epochen, deren Werke besprochen werden können (Kultusministerkonferenz 1986, nach Hein 1990:328).

Kriterien für die Auswahl von Schullektüren von H. Müller-Michaels enthalten folgende Begriffspaare:

- Historizität und Aktualität.

Beide Kriterien gehören zusammen, denn die Gegenwärtigkeit ergibt sich nicht durch platte Übertragung der Problemdiskussion aus dem vergangenen Kontext in den gegenwärtigen, sondern nur vermittelt über die historische Distanz.

Historizität bedeutet, dass das literarische Werk den geschichtlichen Zusammenhang, in dem es entstanden ist, erkennen lassen muss. Literatur muss für die Lerner verstehbar sein als Element gesellschaftlicher Prozesse, in denen Probleme nicht nur begrifflich-theoretisch diskutiert (z.B. in der Philosophie und Wissenschaft), sondern auch anschaulich-ästhetisch dargestellt werden. Die Lerner erkennen, dass Literatur immer mit der Lebenswelt verbunden ist und lernen auf die Rolle der Literatur in gesellschaftlichen Zusammenhängen zu achten – in der Vergangenheit wie in der Gegenwart.

Aktualität der Werke erweist sich darin, dass die in ihnen behandelte Problematik über die Entstehungszeit hinausreicht und den Dialog mit späteren Generationen eröffnet. Das Interesse der Lernenden für Literatur wird dadurch geweckt, dass Probleme auftauchen, die auch heute ungelöst sind, dass Antworten auf heutige Fragen angeboten sind, dass Fragen formuliert sind, die trotz ihrer Bedeutsamkeit heute nicht mehr gestellt werden. Mit dem Kriterium Aktualität wird gefragt, ob Themen, Motive, Figuren oder Erzähler noch in die Gegenwart hinein sprechen und fragen können, so dass der Horizont der Lerner sich um diese Erfahrungen erweitern kann. Das Kriterium der Aktualität ist im neuphilologischen Studium von eingeschränkter Gültigkeit. Hier muss Tradition aufgearbeitet und Epochenrelevanz beachtet werden, auch wenn aktuelle Bezüge zum gegenwärtigen Erwartungshorizont nicht herstellbar sind.

➤ **Strukturalität und Anschaulichkeit.**

Literarische Werke stellen ein Beziehungsgefüge dar. Wichtig ist, solche Literatur zu wählen, an der literarische Formen studiert werden können, die für Geschichte und Gegenwart wichtig geworden sind. Dank der Behandlung bestimmter Literaturgattungen ergibt sich das Verständnis für Entwicklung der literarischen Formen von den Anfängen der Literatur bis zur Gegenwart hin. Die Bedeutung strukturierende und Aufmerksamkeit lenkende Funktion der Formen wird besonders dann deutlich, wenn Werke ausgewählt werden, in denen die formbezogenen Erwartungen zum ersten Mal durchbrochen werden, z.B. in Lessings bürgerlichen Trauerspielen. Eng verbunden mit den Strukturmerkmalen der Formtypen ist die Behandlung einzelner lyrischer, epischer und dramatischer Strukturelemente.

Der Komplexitätsgrad der Werke muss dem Fragehorizont der Zielgruppe entsprechen, damit sie an das Werk herankommen und im Umgang mit ihm Wissen und methodische Fertigkeiten erweitern können. Im Umgang mit Literatur darf der Spaß nicht der „begrifflichen Verbissenheit“ geopfert werden, sondern es muss eine Verbindung von Erkenntnis, Handeln und Vergnügen angestrebt werden. (Müller-Michaels 1981:140-144, vgl. auch Müller-Michaels 1993:62).

➤ **Wirkungsmächtigkeit.**

Mit diesem Kriterium werden der Grad an Komplexität der Werke, ihre Bedeutungsvielfalt und leitende Absichten überprüft.

Für die Realisierung der Ziele, die für den Umgang mit Literatur gesteckt werden (eigene Erfahrungen artikulieren, Einsichten verschärfen, Wahrnehmungsmuster durchbrechen, neue Erfahrungen gewinnen, Anspruch auf Menschlichkeit und Freiheit an der eigenen gesellschaftlichen Wirklichkeit messen), sind solche Werke am besten geeignet, die Pluralität von Perspektiven vermitteln. Je komplexer und vieldeutiger das Werk ist, desto besser. Besonders anregend wird der Unterricht, wenn aus verschiedenen Perspektiven der Betrachtung im Gespräch sich verschiedene Deutungsansätze entwickeln. Die Schüler erfahren dann, dass verschiedene Interpretationen eines Werkes gleichermaßen richtig sein können, sie lernen andere Auffassungen zu tolerieren und zu ihrem eigenen Ansatz in Beziehung zu bringen. Als besonders wirkungsmächtig gelten Werke, deren Figuren zu Identifikationen einladen oder Faszination ausüben, z.B. durch Radikalität in Denken und Handeln die Schüler erschrecken lassen, beziehungsweise zu Mitleid anregen. Anregend sind Werke, die Tagträume von menschlichem Leben und Glück, Bilder des gelingenden Lebens, des gefundenen Auswegs, der befriedigenden Lösung bieten. Für die Horizontenerweiterung der Schüler sind literarische Bilder wichtig, die Entdeckungen darstellen und Entdeckung zum Problem machen. Eine bedeutende Funktion von Literatur ist die Kritik an den Misereen bürgerlichen Lebens, an Missständen, Fehlentwicklungen und verwerflichen Charakteren. Die Literatur deckt auf, wo die Ursachen, die unbedachten Nebenwirkungen, die Auswirkungen auf das einzelne Menschenleben, die Folgen großer und kleiner Katastrophen für die ganze Menschheit liegen. Neben der Kritik will die Literatur auch eine Lehre vermitteln, wenn mit der kritischen Analyse ein Appell verbunden ist. Sie sucht die Menschen, ihr Denken und Verhalten zu beeinflussen oder zu verändern. Werke mit solchen Inhalten sind ebenso unterrichtswirksam (Müller-Michaels 1993: 64-67)

➤ Exemplarische und enzyklopädische Behandlung.

Exemplarität bedeutet, dass ein literarischer Text typisch für eine Epoche, eine Gattung, Art der ästhetischen Präsentation, das zentrale Thema oder ein zeitgebundenes oder zeitüberdauerndes Problem ist und an ihm Kenntnisse und Verfahren gewonnen werden, die auf andere Gegenstände oder Problembereiche übertragen werden können.

Im Bereich des Enzyklopädischen sollen außer dem abstrakten Wissen auch Verfahren zu dessen Aneignung (Darstellung von Zusammenhängen, Formulieren von Gesetzmäßigkeiten) erworben werden (Müller-Michaels 1981:145-146, vgl. auch Müller-Michaels 1993:62).

Neben spezifisch literaturdidaktischen sollen auch allgemeindidaktische Kriterien für die Wahl des literarischen Stoffes berücksichtigt werden.

➤ Wissen und Handeln.

Literatur ist nicht nur Ziel, sondern auch Medium der Lernprozesse. Literarische Werke sollen zur Erweiterung der historischen und kulturhistorischen Wissensbestände beitragen. Wissen über den Kunstcharakter der Literatur soll sich mit dem Wissen über die außerliterarische Realität und begrifflich-theoretischen Wissensbereichen verbinden.

Umgang mit Literatur zielt auch auf Ausbildung methodischer Fertigkeiten. Historisch-hermeneutisches Verstehen und Textanalyse mit Strukturbeobachtungen als wissenschaftspropädeutische Übungen verbinden sich mit Formen der Alltagsrezeption auf den Ebenen der Veranschaulichung und Aktualisierung. Der handlungsorientierte Umgang mit Literatur: dramaturgische Bearbeitung, Rezitation, Umschreiben von Texten, Collagen verbindet die Prinzipien der materialen und formalen Bildung. Auf diese Weise werden die Fähigkeiten zur Aneignung der Werke entwickelt, die bei der Erschließung neuer Gegenstände in anderen Zusammenhängen helfen.

Ein wichtiger Faktor bei der Wahl der Inhalte für den Literaturunterricht sind die Prüfungsanforderungen. Die Schulbehörden bemühen sich um einheitliche Prüfungsanforderungen, um ein vergleichbares Ausbildungsniveau der Absolventen zu gewährleisten. In den Lehrgängen müssen diese Inhalte behandelt werden. Diese Vereinbarungen beziehen sich im muttersprachlichen Literaturunterricht auf die Sekundarstufe II (Abiturwissen) und betreffen außer ausgewählten literarischen Werken vor allem Kenntnisse in Literaturgeschichte. Die amtlichen Regelungen: Rahmenpläne und Richtlinien bestimmen auf diese Weise die literaturgeschichtlichen Inhalte der Literaturkurse. Die neuere Literaturdidaktik schenkt diesem Inhaltsbereich kaum Aufmerksamkeit, die curricularen Bestimmungen sind weder in Frage gestellt noch werden Legitimationsversuche unternommen. Es zeugt möglicherweise von einem Konsens darüber, dass Grundwissen über Literatur in den historischen Epochen zum Wissensbestand aller Bürger gehört.

Die Abituranforderungen in Literatur im Rahmen des muttersprachlichen Literaturunterrichts in Deutschland sind für die fremdsprachliche Literaturdidaktik in Polen insofern interessant, als sie einen Bezugspunkt und eine Vergleichsbasis für die inhaltliche Gestaltung des Literaturlehrgangs bilden können. Man könnte das Abiturwissen in Literatur in Deutschland (vgl. Hermes 1999) für ein

„Programmminimum“, einen minimalen Wissensbestand eines Absolventen der Kollegialstufe in der Deutschlehrausbildung annehmen.

In der Literaturdidaktik existieren unterschiedliche Auffassungen von der Art und Weise der Gesamtdarstellung der Literaturgeschichte. Sie werden in Polen als inhaltliche (inhaltlich-methodische) Konzepte der Literaturvermittlung⁵⁸ bezeichnet. Davon sind heute drei verwandte Konzepte in der Unterrichtspraxis wirksam.

➤ Das deduktive literaturgeschichtliche Konzept der Literaturvermittlung.

In der Allgemeindidaktik beruht der deduktive Weg auf dem Übergang von allgemeinen zu detaillierten Kenntnissen, Informationen; von der Regel zu Beispielen. Das deduktive Konzept in der Literaturdidaktik hat zum Ausgangspunkt der Literaturbetrachtung die Literaturgeschichte. Der hauptsächlichliche Lehrstoff und das Lehrziel des Literaturunterrichts ist Wissen von literarischen Erscheinungen, Informationen über Epochen, Autoren und Werke. Kenntnis der literarischen Werke spielt eine Nebenrolle als Begleitmaterial und Illustration zur Literaturgeschichte. In Form des Vortrags werden neben literaturgeschichtlichen Informationen auch Urteile und Wertungen über Entwicklungstendenzen und einzelne literarische Werke vermittelt. Gegenwärtig ist das deduktive literaturgeschichtliche Konzept nur noch im Hochschulbereich in Literaturvorlesungen verwendbar, wo die Lerner imstande sind, abstraktes Wissen kognitiv zu erfassen.

➤ Das induktive Konzept der Literaturvermittlung.

Das induktive Vorgehen ist ein Gegensatz zur Deduktion und beruht auf dem Schlussfolgern von der Einzelheit zur Verallgemeinerung, von einzelnen beobachtbaren und empirisch feststellbaren Tatsachen zur Regelbildung. Das induktive Konzept der Literaturvermittlung beruht auf dem Kennenlernen der einzelnen literarischen Werke als Ausgangspunkt der Literaturbetrachtung. Kenntnis der einzelnen Werke führt zu allgemeinen Urteilen, Begriffen, dient als Grundlage zur Einführung ins Gesamtwerk der Autoren, in die Geschichte der Literatur der jeweiligen Epoche und Literaturgeschichte in allen Epochen. Seit seiner Einführung in polnischen Schulen nach 1918 ist das induktive Konzept bis heute vorherrschend im Polnischunterricht an Grund- und Oberschulen. Im Hochschulbereich ist das induktive Vorgehen in Literaturseminaren erkennbar.

➤ Das deduktiv-induktive literaturgeschichtliche Konzept.

Es stellt eine Synthese von beiden obengenannten Vorgehensweisen dar. Nach dem Prinzip der dialektischen Didaktik schließen das induktive und deduktive Vorgehen einander nicht aus, sondern ergänzen sich. Vor der Behandlung der literarischen Werke werden historische und kulturhistorische Informationen über Epoche, Entwicklungen der Literatur und Autoren vermittelt. Diese Art der Darstellung ist für das deduktive Vorgehen typisch. Nach dieser Einführung folgt die Lektüre von literarischen Werken,

⁵⁸ Der polnische Literaturdidaktiker K. Lausz (1970:205) bezeichnet sie zwar als „methodische“ Konzepte, aber sie beziehen sich vordergründig auf die Wahl und Strukturierung der Lehrinhalte. Die Bezeichnung „methodisch“ entspricht nicht dem umfangreicheren Methoden-Begriff, der in dieser Arbeit verwendet wird (vgl. Kap.7.2.1.).

deren Analyse und Interpretation auf dem induktiven Weg vorgeht. Bei der Wiederholung und Festigung des Lernstoffes folgt man wieder dem deduktiven Vorgehen. Dieses Konzept ist im Polnischunterricht bis heute unterrichtswirksam, vor allem in Lyzeen (Lauz 1970:205-210).

6.3. Inhalte des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung

Bei der Bestimmung der Lehrinhalte für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung müssen Erkenntnisse der Allgemeindidaktik und Literaturdidaktik berücksichtigt werden, die auf das Problem der Wahl von Inhalten Einfluss haben.

Die Bestimmung der Lehrinhalte für einen Lehrgang kann zu einem Streitpunkt werden, denn je nach Auffassung kann man verschiedene Lehrgegenstände zur Realisierung der gesetzten Ziele einsetzen. Darin liegt aber zugleich die größte Chance für die Gestaltung eines anregenden Literaturunterrichts entsprechend der jeweiligen Zielgruppe und Voraussetzungen der Lehrperson.

6.3.1. Allgemeindidaktische Prinzipien

Die Forderung nach der Wissenschaftsorientierung ist im Hochschulbereich eine Selbstverständlichkeit. Die Studierenden müssen im Rahmen der Hochschulausbildung mit Grundfragen der jeweiligen Wissenschaften bekannt gemacht werden. Deswegen liegt es nahe, das bildungstheoretische Konzept „Struktur als Inhalt“ zur Grundlage der Lehrgänge an Hochschulen zu wählen. Im Literaturlehrgang werden traditionell Grundbegriffe und Kategorien der Literaturwissenschaft, insbesondere der Literaturgeschichte vermittelt, ihre Beherrschung wird zum Maßstab der Lernerfolge in Prüfungen. Diese Herangehensweise ist in erster Linie für Universitäten typisch, die sich als Vermittler der „reinen“ Wissenschaft verstehen. Hochschulen anderer Art, wie z.B. Fachhochschulen (Wyższe Szkoły Zawodowe), Lehrerkollegs oder Pädagogische Hochschulen müssen der Forderung nach der Vermittlung der Wissenschaft ebenso gerecht werden. Diese Institutionen bilden Deutschlehrer aus, die nach der Magister- oder Lizentiatprüfung der Gesellschaft gegenüberreten als Personen, die ausgewiesenermaßen zuständig sind für den Sachbereich Deutsche Sprache, Literatur und Kultur. Sie müssen später entsprechende Dienstleistungen und Informationen anbieten und werden von der Gesellschaft dafür in den verschiedenen Sparten herangezogen und bezahlt. Daraus folgt, dass der Kenntnisstand der Fachleute in ihrem

Fachbereich anders strukturiert sein muss als beim Amateur – eben wissenschaftlich (vgl. Hein 1990:333).

Institutionen der Lehrerausbildung dürfen sich jedoch nicht auf Vermittlung der theoretischen Aspekte der Wissenschaften beschränken, sondern den praktischen, angewandten Aspekt stärker berücksichtigen. Der Bezug zur gesellschaftlichen Realität und Berufspraxis macht es notwendig, neben dem theoretischen Wissensbestand auch Verfahren, Strategien und Methoden zu Inhalten der Ausbildung zu machen, also Postulaten der formalen Bildungstheorien nachzugehen („Prozesse als Lehrinhalte“). Im Fall der Lehrerausbildung ist die Vermittlung von Problemlösungsstrategien und Methoden unentbehrlich, weil sie den angehenden Lehrern die Bewältigung ihrer zukünftigen Lebenssituationen in der Berufspraxis erleichtern wird. In der Ausbildung der im späteren Berufsleben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten müssen also gleichermaßen wissenschaftliche Strukturen wie Prozesse (Verfahren, Methoden) erlernt werden.

Die zu vermittelnden Kenntnisse dürfen nicht in „Selbstdarstellung der Disziplin“ münden. Auch im Hochschulbereich ist es unentbehrlich, sie nach der Adressatenbezogenheit und der daraus resultierenden Zielsetzung auszuwählen. Die Transformation der aus den Bezugswissenschaften stammenden Wissensbestände muss nach didaktischen Prinzipien des Exemplarischen, der Situationsbezogenheit, Handlungsorientierung, und der Struktur erfolgen.

Der Literaturlehrgang soll fächerübergreifend gestaltet werden, um eine negative Folge der Wissenschaftsorientierung: Organisation des Wissens in separate, unzusammenhängende Kurse zu vermeiden. Außer Bezügen zu Didaktik/Methodik DaF und Sprachpraxis, auf die die im Kap. 8 näher eingegangen wird, sollen im Literaturkurs die Inhalte des Lehrgangs Geschichte mitberücksichtigt werden. Notwendig ist die Organisation der Ausbildung auf diese Weise, dass beide Lehrgänge: Literatur und Geschichte zum gleichem Zeitpunkt anfangen und die jeweiligen historischen Epochen gleichzeitig behandeln. Dieses organisatorische Prinzip sorgt dafür, dass sich die Kenntnisse aus beiden Lehrgängen ergänzen. Auf diese Weise ermöglicht man den Studierenden den Einsatz der im Lehrgang Geschichte gewonnenen Erkenntnisse für das Verständnis der literarischen Entwicklungstendenzen. Besonders lerneffektiv in dieser Hinsicht sind fächerübergreifende Projekte, die Wissen aus den Lehrbereichen Geschichte und Literatur integrieren.

6.3.2. Literaturgeschichte und Kanonproblematik

Die Inhalte der Lehrgänge für deutsche Literatur in Polen sind tradierte Inhalte, die sich in der Unterrichtspraxis der Germanistenausbildung an Universitäten und Hochschulen seit langem etabliert haben. Inhalte der neophilologischen Literaturlehrgänge waren Grundlage für die Bestimmung der Lehrinhalte in der Deutschlehrausbildung an Pädagogischen Hochschulen und Fremdsprachenkollegs in Rahmenplänen und Curricula (vgl. Kap.2.1., 2.2.). Die tradierten Lehrinhalte bewähren sich mit wenigen Änderungen auch in der Lehrerausbildung. Die Spezifik des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung liegt nicht in der radikalen Änderung der Lehrinhalte, sondern in der unterschiedlichen Zielsetzung, methodischen Gestaltung und Koordination mit anderen Ausbildungsbereichen. Die Lehrziele des Literaturlehrgangs (vgl. Kap. 5.3.3., 5.3.4.) können bei der entsprechenden Behandlungsweise sehr gut mit etablierten Inhalten realisiert werden.

Änderungen im Lehrstoff für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung beruhen meistens auf Kürzungen im Verhältnis zu Lehrgängen an Neophilologien. Sie sind eine Folge der organisatorischen Rahmenbedingungen: Für philologische Bildung, darunter der Literaturkurs, ist ein geringeres Stundenpensum vorausgesehen. Die Abstriche betreffen meistens die Literatur der Epochen Mittelalter und Barock. In Fremdsprachenkollegs werden die Anfänge des deutschsprachigen Schrifttums, althochdeutsche, mittelhochdeutsche und früh-neuhochdeutsche Literatur (u.a. Heldenlied, Ritterspos, Heldenepos, Minnesang, Meistersang, Fastnachtsspiel, Volksbuch) nur ausnahmsweise zum Lehrgegenstand. Wenn sie erwähnt werden, geschieht es meistens nur im Überblick in Vorlesungen. Die systematische Behandlung der Literaturgeschichte beginnt mit der Epoche Aufklärung, so wie es in Rahmenplänen verordnet wird. Im 3. und 4. Semester werden literaturgeschichtliche Informationen und ausgewählte literarische Werke aus den Epochen Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik, Romantik, manchmal auch Realismus und Naturalismus besprochen. Das 5. und 6. Semester ist der Literatur des ausgehenden 19. und des 20. Jahrhunderts gewidmet. Aus Zeitgründen werden in Fremdsprachenkollegs weniger Lektüren (Ganzschriften) behandelt im Vergleich zu universitären Neophilologien, weniger Aufmerksamkeit kann auch der neuesten Gegenwartsliteratur geschenkt werden.

Die Auswahl der Informationen über Epoche und der Lektüren ist in der Regel den Lehrenden überlassen. In manchen Kollegs werden jedoch die Anforderungen für Literaturprüfungen nach dem 4. und 6. Semester und/ oder Lizenziananforderungen von den betreuenden Universitäten bestimmt, so dass die Literaturlehrenden die Inhalte des Literaturlehrgangs nicht eigenständig wählen können⁵⁹.

⁵⁹ Diese vorsichtigen Verallgemeinerungen können von keiner Untersuchung bewiesen werden. Sie stützen sich auf einige wenige Lehrpläne der Unterrichtenden an Fremdsprachenkollegs, die sie freundlicherweise den im Kap. 3 ausgewerteten Fragebögen beigelegt haben, und Gespräche in zahlreichen Fachkonferenzen und Seminaren, an denen die Autorin teilgenommen hat.

Literaturgeschichte kann je nach Ansatz unterschiedlich aufgefasst werden, u.a. als Geistesgeschichte, Autoren- und Epochen- und Gattungsgeschichte, Motiv- und Stilgeschichte, nach Jahreszahlen oder Zeittafeln (Stocker 1987:235). In der Deutschlehrerausbildung bietet sich eine konsequente chronologische Darstellung der literarischen Entwicklungen in den literaturgeschichtlichen Epochen von den Anfängen der Literatur (germanische Literatur: Heldenlied, Zaubersprüche) bis zur Gegenwart (Neuerscheinungen, Bestseller).

Es scheint, dass die Bestimmung des Lehrstoffes in Literaturgeschichte (Epochenwissen) keine Streitfrage ist. Es besteht Konsens über die zu vermittelnden Inhalte, die vor allem nach Kriterien der Wissenschaftlichkeit, des Exemplarischen und der Struktur ausgewählt werden, um ein möglichst genaues Bild der Epoche darzubieten. Zu diesen Inhalten gehören u.a.:

- grundlegende Informationen über historische Hintergründe der literarischen Epochen: politische Ereignisse und deren Folgen für die Entwicklung der Gesellschaft; Zeitgeist der Epoche – geistige Strömungen in der Philosophie und Wissenschaft, Stellenwert der Kultur (Bildung, Literatur) auf der jeweiligen Entwicklungsstufe der Gesellschaft
- Auffassung von Literatur und Kunst als Resultat der historischen Prozesse und Entwicklungstendenzen der Epoche, Aufgaben der Literatur in der Gesellschaft, Normen für Literatur
- Dominierende Literaturgattungen, ihre Merkmale und Entwicklung in der jeweiligen Epoche
- Vergleich der oben genannten Entwicklungen und Strömungen mit der Situation in der polnischen Literaturgeschichte
- Die wichtigsten Autoren, deren Schaffen für die Epoche repräsentativ ist und ihre wichtigsten Werke unter Einbeziehung der wichtigsten Errungenschaften der Kinder- und Jugendliteratur
- Die repräsentativen literarischen Werke, die in der jeweiligen Epoche (oder bei den Nachfolgern) „Furore gemacht“ haben
- Wissen von Aufbau und Funktion des literarischen Werkes
- Literaturwissenschaftliche Grundbegriffe.

Aus der Spezifik der fremdsprachlichen Literaturdidaktik ergibt sich die Notwendigkeit des Vergleichs zwischen Entwicklungstendenzen in der deutschen und polnischen Literaturgeschichte sowie die Behandlung von fremdkulturellen Phänomenen und Werten, damit die Grobziele Historizität und Fremdkulturalität realisiert werden können.

Für die Art der Darstellung des literaturgeschichtlichen Stoffes scheint das induktiv-deduktive literaturgeschichtliche Konzept der Literaturvermittlung am besten geeignet zu sein. Besonders dort, wo die Aufhebung der Einteilung des Literaturlehrgangs in Vorlesungen und Seminare möglich ist, ist es empfehlenswert, die Vorteile der Deduktion und der Induktion in einer Lehrveranstaltung zu nutzen. Vor der Arbeit an einem literarischen Werk ist im deduktiven Vorgehen die historische Epoche und literarische Entwicklung zu schildern, um die Rezeption des Textes während der Hauslektüre sowie Textanalyse und Interpretation im Unterricht zu erleichtern. Die Textarbeit ist nach dem induktiven Weg durchzuführen, um den Lernenden selbständige Einsichten und Urteile zu ermöglichen.

Eine Hilfe bei der Wahl der Lehrinhalte könnte der Vergleich zum Abiturwissen in Literatur an deutschen Oberschulen (z.B. Hermes 1999) oder die Entscheidung für ein Handbuch sein (z.B. Baumann/Oberle 1995, Žmegač u.a. 1993). Eine sehr nützliche Unterrichtshilfe sind Filme zu literaturgeschichtlichen Epochen von Barock bis Romantik von Inter Nationes (Die Romantik 1999, Die Weimarer Klassik 1999, Erziehung des Menschengeschlechts 1999, Kalkül und Leidenschaft 1999, Tränen des Vaterlandes 1999).

Für den Literaturlehrgang in der Deutschlehrerausbildung erweist sich das didaktische Erbe der kritischen Literaturdidaktik des Bremer Kollektivs (vgl. 4.3.1. Anm. 37) als eine nützliche Anregung. Neben literarischen Originaltexten sollen auch Texte zur Wirkungsgeschichte der literarischen Werke (Rezeptionstexte) sowie Sachtexte zu ihrer Entstehungsgeschichte behandelt werden. Ebenso wünschenswert ist der Einsatz von Sachtexten, die Einblicke in die Rolle und den Stellenwert der Literatur in der Gesellschaft in der jeweiligen Epoche geben. Wenn neben der hohen Literatur auch Trivilliteratur behandelt werden soll, soll sie kritisch und unter Betonung der Klischees gelesen werden, um die Leser auf die Machart der Texte aufmerksam zu machen.

Die künftigen Deutschlehrer sollen in ihrer Ausbildung mit Texten der Kinder- und Jugendliteratur bekannt gemacht werden, damit sie aus diesem Repertoire literarische Texte für den Einsatz im schulischen Deutschunterricht wählen können. Man soll deswegen grundlegende Kenntnisse über die Entwicklungen der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur vermitteln und einen Überblick über für den Schulgebrauch passende Texte (samt Kriterien für deren Auswahl) geben. Wenn das Stundenpensum für Literatur es erlaubt, können diese Inhalte in den Literaturlehrgang aufgenommen werden, anderenfalls ist es notwendig, sie in einem separaten Kurs zu behandeln (vgl. Kap. 8.1.).

Mit den oben erwähnten Inhalten können die literarische und fremdkulturelle Kompetenz der angehenden Deutschlehrer effektiv entwickelt und die Lehrziele des Literaturlehrgangs im kognitiven, pragmatischen und affektiven Bereich realisiert werden⁶⁰.

Für die Problematik der Lektürewahl in der polnischen Deutschlehrerausbildung kann die Kanon-Diskussion in der Literaturdidaktik auf deutschem Boden nur in Ausnahmefällen eine Inspiration sein. In der polnischen Lehrtradition wurde die Notwendigkeit der Existenz von einer Art von literarischem Kanon nicht geleugnet, weder für den muttersprachigen, noch für den fremdsprachigen Literaturunterricht. Kanonvorschläge werden in Polen im Verständnis ihrer hilfeleistenden Funktion angenommen, als Wegweiser durch die Fülle der literarischen Texte, von denen nur ein Bruchteil im Literaturlehrgang behandelt werden kann. Genauso viel Verständnis hat man für die traditions- und identitätsbildende Rolle der literarischen Überlieferung, deren Auswahl im Kanon dargeboten wird. Man will mit der Behandlung von kanonisierten Werken mit langer Rezeptionsgeschichte die literarische Tradition der Zielspracheländer vermitteln, Einblicke in Prozesse der nationalen Identitätsbildung geben und eine Kommunikationsgemeinschaft mit Bewohnern der Zielspracheländer

⁶⁰ Beispiele für Unterrichtsinhalte des Literaturlehrgangs am Fremdsprachenkolleg befinden sich im Anhang: 10.1. und 10.2.

schaffen, die auf dem Verfügen über gemeinsame kulturelle Codes beruht. Die Fremdbilder, die sich in Kanonwerken befinden, helfen auch bei der Bildung der eigenen Nationalidentität und veranlassen zur Reflexion über Gemeinsamkeiten und Differenzen in historischen Entwicklungsprozessen der beiden Nationen. Die Befürchtungen deutscher Literaturdidaktiker, Kanon diene zur Ideologisierung, gelten für den fremdsprachlichen Literaturunterricht im Hochschulbereich nicht, weil die Literaturwahl von fachkundigen Literaturhistorikern nach objektiven wissenschaftlichen Kriterien zum Zweck der Wissensvermittlung und Schilderung objektiver Epochenbilder getroffen wird. Die Kanonisierung der Werke wird nicht als einmaliger dezisionistischer Akt angesehen, sondern man betrachtet sie als Folge eines dem Werk zugewandten Interesses. Nicht jedes Werk der Literatur findet einen fortlaufenden Diskurs seiner Auslegung, nicht jedes wird im Verlauf der Epochen andauernd kommentiert und so der Rezeption verfügbar gehalten (vgl. Stierle 1996:1184). Nur wenige Werke einer Nationalliteratur werden auf solche Weise aus der gesamten literarischen Produktion hervorgehoben. So entsteht der Kanon als ein Resultat eines literaturgeschichtlichen Rezeptionsprozesses.

Für die Literaturdidaktik in Polen kann die deutsche Kanon-Diskussion in Bezug auf Kriterien und didaktische Legitimation der Lektürewahl von Bedeutung sein. In Leselisten sollen Werke aufgenommen werden, die Kriterien der Exemplarität, Historizität, Struktur und Anschaulichkeit (Komplexität), Wirkungsmächtigkeit und möglicherweise der Aktualität erfüllen. Die Kriterien der Exemplarität und Historizität sind hier vorrangig, denn die Arbeit am Kanon wird grundsätzlich von historischen und literarhistorischen Kategorien gesteuert. Die Arbeit an Kanonwerken ist eine Auseinandersetzung mit Werten, die auf das „Verhältnis zum anderen“ zielen. Deshalb kann der Kanon nicht in einer Auswahl isolierter Werke von kanonischer Gültigkeit bestehen, die einzeln und additiv vermittelt werden (Geißler nach Hein 1990:321), sondern er muss in den historischen Kontext eingebettet werden. Man bemüht sich auch, dass die Werke eine Problematik ansprechen, die die Lerner angeht, damit sie einen persönlichen Bezug zur Lektüre gewinnen können. In jeder literarischen Epoche finden sich mehrere Werke, die alle Kriterien der Kanonbildung erfüllen.

Für die Germanisten- oder Deutschlehrausbildung wurde wegen Bewahrung des Selbstbestimmungsrechts der Universitäten und Hochschulen kein allgemeingültiger, verbindlicher Kanon festgelegt, aber an Universitäten, Hochschulen und Fremdsprachenkollegs existieren Listen von Lektüren, die oft in Pflichtlektüren zur Besprechung in Seminaren und Wahllektüren zum selbstständigen Lesen eingeteilt sind. Die Leselisten sind der Regel umfangreich und bieten ein breites historisches und gattungsmäßiges Spektrum. Es existieren also praktizierte, „heimliche“, offene Kanons an den einzelnen Ausbildungsinstitutionen. Die Existenz der „heimlichen Kanons“, die deutsche Didaktiker für muttersprachliche Bedingungen beklagen, ist in polnischen Verhältnissen zu begrüßen als ein Ausdruck von Fachkompetenz und Mündigkeit der Unterrichtenden. Aus den offenen Lektürevorschlägen können die Lehrenden eine bewusste, optimale Wahl in der jeweiligen Lernsituation und im Hinblick auf die jeweilige Lernergruppe in Bezug auf die zu behandelnden Werke treffen⁶¹.

⁶¹ Beispiele für die Pflichtlektüren im Literaturkurs am Fremdsprachenkolleg in Radom befindet sich im Anhang, 10.1. und 10.2.

Von den fünf Streitpunkten um die Kanonbildung, die im Kap. 6.2. genannt werden, gelten für polnische Verhältnisse die Überlegungen zur Behandlung moderner versus alter Texte und die Mitberücksichtigung der Trivial- und Gebrauchsliteratur im Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung. Für eine gründliche literarische Bildung wäre es selbstverständlich am besten, wenn im Literaturlehrgang die größte gattungsmäßige Vielfalt der Texte in dem breitesten zeitlichen Rahmen behandelt werden könnte: althochdeutsche Texte wie die neuesten Bestseller, Dichtung neben Trivialromanen. Der organisatorische Rahmen (Kursdauer) macht es jedoch selten möglich und zwingt zum Verzicht auf bestimmte Inhalte zugunsten anderer. Für die Fremdsprachenkollegs stellt sich z.B. die Frage: Was ist sinnvoller – im Rahmen des knappen Stundenpensums künftige Deutschlehrer im Literaturkurs auch mit Texten der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Literatur bekanntzumachen und auf die genauere Darstellung der neuesten Literatur zu verzichten in der Annahme, dass diese am einfachsten im Selbststudium nachgeholt werden kann wegen der zeitlichen und mentalen Nähe zum Rezipienten oder im Aufbaustudium an der Universität ergänzt wird? Oder ist es besser, auf die Darstellung der deutschen Literatur von den Anfängen bis zum Barock zu verzichten, eine im Aufbaustudium nicht mehr nachholbare Lücke im Literaturwissen bei angehenden Deutschlehrern zu lassen und sie mit dem Argument zu verteidigen, dass dieser Wissensbereich für ihre Berufspraxis irrelevant ist? In der Unterrichtspraxis sind beide Lösungen vertreten, über ihre Vor- und Nachteile wird auf Fachkonferenzen diskutiert, die Frage bleibt offen.

Die Frage, ob der Literaturlehrgang auch Trivialliteratur berücksichtigen soll, ist grundsätzlich mit „ja“ zu beantworten. Wenn die Lernenden mit Entwicklungstendenzen der Literatur bekannt gemacht werden sollen, dann dürfte nicht eine dieser Tendenzen fehlen. Ein weiteres „pro“- Argument wäre die Tatsache, dass sich die Grenze zwischen der hohen Literatur und Unterhaltungsliteratur in der Gegenwart immer mehr verwischt. Für die Behandlung eines Trivialromans im Unterricht spricht außerdem die Notwendigkeit des kritischen Lesens solcher Texte, damit die Lernenden auf ihre Klischees aufmerksam gemacht werden und ihre Machart erkennen. Solche Literatur darf aber Texte von hohem künstlerischen Rang aus dem Unterricht nicht verdrängen. Wenn die Kursdauer auch für die Behandlung von Pop-Literatur zu knapp ist, soll man auf ihre Besprechung im Unterricht verzichten und eventuell als Freizeit-Lektüre zum freiwilligen Lesen vorschlagen. Dieser Ausweg ist auch deswegen günstig, weil Pop-Literatur die wenigsten Probleme bei der Rezeption bereitet.

Ein besonderes Problem der Leselisten ist immer die neueste Gegenwartsliteratur. Für die Behandlung im Literaturkurs soll man solche Werke wählen, die von der Literaturkritik als wertvoll eingeschätzt werden und den Interessen von jungen Erwachsenen entsprechen. Wichtig ist, dass Bücher gelesen werden, die als wertvolle Neuerscheinungen gelten, damit Einblicke in das literarische Leben des Zielsprachelandes gegeben werden. So erweisen sich die hohe ästhetische Qualität und der künstlerische Wert des Werkes als ein entscheidendes Kriterium bei der Wahl der Lektüren aus der neuesten Gegenwartsliteratur. Problematisch ist allerdings, dass es in Bezug auf Neuerscheinungen kontroverse Auffassungen über die Qualität, Rang und Bedeutung einzelner Werke in der Literaturkritik gibt, weil der zeitliche Abstand zur Erscheinung des Buches klein ist. In diesem Fall können die Unterrichtenden entweder abwarten, bis in der Literaturkritik ein Konsens in der Beurteilung des jeweiligen

Buchs erreicht wird oder sich auf den eigenen Geschmack und die Leserkompetenz verlassen. Neben einer literarischen Wertung muss das jeweilige Werk auch einer didaktischen Wertung unterzogen werden. Die Lehrperson muss entscheiden, ob es für die Adressatengruppe geeignet ist und zur Realisierung der Lehrziele des Literaturlehrgangs einen Beitrag leisten kann.

Den größten Teil des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung bildet die Arbeit an Kanonwerken der deutschen Literatur, die im historischen Kontext gesehen werden. Weil der Kanon ein Moment literarischen Lebens, ein Stück kultureller Praxis und Literaturgeschichte die Überlieferung der kulturellen Tradition darstellt, ist es notwendig, Vermittlungsarbeit zu leisten zwischen dem bis in die Gegenwart hineinreichenden historischen Prozess der Literatur und der heutigen Lebenswelt der Lernenden. Die Arbeit an Kanonwerken und Literaturgeschichte könnte ein didaktisch aufbereitetes „Museum der Literatur“ sein, aber nicht museal-antiquiert, sondern Interesse weckend für die Erkundung ästhetisch gewordener Geschichte und Lebensentwürfe, die durch Literatur und adäquate Rezeptionsweise inszeniert werden. Diese Arbeit verlangt Kenntnis und Engagement für Literatur damit diese Inhalte nicht als Last, sondern als „belebende Herausforderung“ begriffen werden. Deswegen sind eine attraktive und lerneffektive Gestaltung der Arbeit an dem literaturgeschichtlichen Lehrstoff sowie methodische Alternativen und Ergänzungen notwendig, um ein aktives und engagiertes Umgehen mit dem literarischen Erbe möglich zu machen (vgl. Hein 1990:339-340).

Die entscheidende Rolle der Unterrichtsmethodik in der lebensnahen Darbietung der literarischen Inhalte aus der Geschichte und Gegenwart wird im nächsten Kapitel besprochen.

7. Methoden der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung

„Methode“ ist der dritte Grundpfeiler in der didaktischen Trias „Ziele – Inhalte – Methoden“, deren Elemente in einer gegenseitigen Wechselwirkung (Interdependenz) zueinander stehen. Durch das methodische Handeln des Lehrers und der Schüler werden im Unterrichtsprozess die Unterrichtsinhalte zielgerichtet vermittelt und aufgenommen.

Die Methodenfrage gehört zu den grundlegenden Problemen der didaktischen Entscheidung. Auf die methodische Problematik wird in der Didaktik deswegen ausführlich eingegangen, weil von der richtigen Wahl der Unterrichtsmethoden der Lehr- und Lernerfolg abhängig ist. Die praktizierten Lehrverfahren entscheiden darüber, ob die vorgesehenen pädagogischen Zielsetzungen verwirklicht werden können. Die Methodenwahl hat eine wichtige motivierende Funktion, sie kann die Neugier der Schüler und ihre Bereitschaft zum Erlernen des Stoffes erhöhen. Von den Unterrichtsmethoden hängt ab, ob Schüler dauerhaftes Interesse am Lernstoff haben. (Peterßen 1998:394). Methoden werden gewählt, um den Lernerfolg der Schüler zu sichern und um ihnen einen fachlich einwandfreien Zugang zum Unterrichtsstoff zu gewährleisten (Meyer 1993:330). Die Methoden sollen den Wissenserwerb unterstützen, d.h. den Unterricht lerneffektiver machen.

Die Bedeutung der Methodenfrage für die präsentierte Konzeption der Literaturvermittlung resultiert aus der literaturdidaktischen Spezifik des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung. In der Lehrerausbildung ist die methodische Gestaltung des Unterrichts von besonderer Wichtigkeit. Die optimale Methodenwahl ist die grundlegende Fertigkeit des Lehrerberufs und muss bei den angehenden Lehrern systematisch geschult werden. Neben dem Fach Methodik sollte man auch in anderen Lehrgängen einen Beitrag dazu leisten, u.a. dadurch, dass man den Unterricht in methodischer Hinsicht vorbildhaft inszeniert. Auch im Literaturlehrgang soll die didaktisch-methodische Kompetenz der künftigen Deutschlehrer weiter entwickelt werden. Aus diesem Grund wird die methodische Gestaltung des Literaturlehrgangs zur zentralen Frage der literaturdidaktischen Konzeption des Literaturkurses in der Deutschlehrausbildung.

Die methodische Inszenierung des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung muss in engstem Zusammenhang mit seiner Zielsetzung stattfinden. Als dominierende

Richtziele des Literaturkurses wurden im Kap. 5.3.3. u.a. Erziehung zum Lesen der deutschen Literatur und Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens genannt. Im Rahmen der methodischen Gestaltung des Lehrgangs muss nach Methoden gesucht werden, mit denen diese Ziele am effektivsten realisiert werden. In diesem Kapitel werden solche Methoden – die handlungsorientierten Methoden präsentiert.

7.1. Begriffsklärung

Der Begriff „Methode“ ist aus dem griechischen Wort „methodos“ abgeleitet und bedeutet Forschung, Untersuchung, Weg zum Entdecken der Wahrheit (Okoń 1995:246); Zugang, Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt (Neuner 1991:145).

Auf polnischem Boden stützt man sich bei der Erörterung der Methodenfrage vor allem auf die Arbeiten von W. Okoń.

Okoń (1995:246) definiert die Unterrichtsmethode als ein bewährtes Handlungsmuster der Lehrer- und Schülertätigkeiten, das bewusst und systematisch eingesetzt wird mit dem Ziel, vorausgesetzte Veränderungen in der Persönlichkeit der Schüler zu bewirken. Über den Wert der Methode entscheidet, ob und in welchem Maße sie die erkennende (kognitive), emotionale und praktische Aktivität der Schüler hervorruft.

Die Methode wird im engeren Sinne als eine Art und Weise der Wissensvermittlung verstanden. Dementsprechend klassifizierte man zuerst die Methoden nach dem Kriterium des „Informationsträgers“ und teilte sie in Wortmethoden (metody słowne), in denen das Wissen mit gesprochenen oder geschriebenen Worten vermittelt wurde; Bildmethoden (anschauliche Methoden), in denen Beobachtung, Betrachten eines Bildes, Gegenstands oder Vorgangs zur Wissensvermittlung dient, und praktische Methoden, in denen das Wissen infolge der praktischen Tätigkeit der Schüler erworben wird, ein. Diese Einteilung der Unterrichtsmethoden wird auch gegenwärtig in der Allgemeindidaktik in Polen verwendet (z.B. Okoń 1995:247-248).

Einer alternativen Typologie der Unterrichtsmethoden liegt die Art der Schüleraktivität beim Wissenserwerb zugrunde. Es werden vier Arten, vier „Wege des Lernens“ unterschieden: Aneignung (przyswajanie), Entdeckung, Erlebnis, Tätigkeit (działanie)⁶², die zu Kriterien der Methodenklassifikation geworden sind. Dementsprechend unterscheidet man:

- Methoden der unmittelbaren Wissensaneignung oder anders darbietende Methoden (metody asymilacji wiedzy). Die Schüler eignen sich das dargebotene, „fertige“ Wissen infolge von reproduktiven Tätigkeiten an (z.B. Wiedergabe des Gehörten/ des Notierten). Hierher gehören z.B. Vortrag, Unterrichtsgespräch, Arbeit mit dem Lehrbuch.

⁶² Diese Einteilung von W. Okoń wurde schon 1925 vorgeschlagen (Lausz 1970:137), sie gilt bis heute als Grundlage für die Typologie der Methoden in Polen (Okoń 1995: 254-273).

- Methoden der selbstständigen Wissensentdeckung, in denen die selbstständige intellektuelle Aktivität der Lernenden überwiegt, z.B. Problemlösen, didaktische Spiele, Plan- und Rollenspiele.
- Methoden, in denen emotionale Anteilnahme, Erlebnisse und Wertungen überwiegen, z.B. Teilnahme an Theatervorstellungen, Filmvorführungen, Konzerten, Museumsbesuche.
- Praktische Methoden, die auf der praktischen Tätigkeit der Lernenden beruhen, z.B. Herstellung von verschiedenen Produkten (Okoń 1995:254-273).

➤ Beide Typologien der Unterrichtsmethoden beziehen sich nur auf den Prozess des Wissenserwerbs. Obwohl die oben angeführte Definition der Methode auch einen anderen Aspekt der Methodenentscheidung – Lehrer-Schüler-Interaktionen nennt, wird er in keiner der Klassifikationen berücksichtigt. In der Allgemeindidaktik in Polen begreift man Methode ausschließlich als Art und Weise der Wissensvermittlung und distanziert sich von Versuchen, in den Methodenbegriff weitere Aspekte der Methodenentscheidungen einzubeziehen. Aus dem Methodenbegriff wird z.B. die Organisationsform des Unterrichts (Frontalunterricht, Gruppen- und Einzelarbeit) ausgeklammert⁶³.

Die Definition und Klassifizierung der Methoden ausschließlich als „Weg der Wissensvermittlung“ scheint unzulänglich zu sein. Auf diese Weise sind mehrere Aspekte der Unterrichtsmethoden außer Acht gelassen, denn die methodischen Entscheidungen werden in der Wirklichkeit auf mehreren Ebenen getroffen.

In der didaktischen Fachliteratur auf deutschem Boden wird „Methode“ viel differenzierter und umfassender begriffen als in Polen. Ein Zeugnis dessen ist u.a. die Tatsache, dass eine Unzahl der Definitionen von „Methode“ existiert. Meyer (1996a:45-46) nennt 25 Didaktiker von Pestalozzi bis Klingberg, die zwischen 1901 und 1982 mehrere Definitionsvorschläge für „Methode“ gemacht haben und bezeichnet die Liste als unvollständig.

Die früheren Definitionsversuche beschränken sich, ähnlich wie in Polen, nur auf einen Aspekt, und zwar auf die Wissensvermittlung. Die Wahl einer lernstoffbezogenen Definition von Methode liegt deshalb nahe, weil im Schulalltag die Wissensvermittlung im Vordergrund steht. Methoden wurden als Maßnahmen aufgefasst, die der optimalen Aneignung von Wissen dienen. Der Methodenbegriff wurde in der Regel einseitig aus der Sicht des Lehrers bestimmt und mit Hinweis auf die Lehrziele gerechtfertigt. Die Wahl einer lehrerzentrierten Definition liegt nahe, weil der Lehrer die Instanz ist, die die methodischen Entscheidungen fällt und den Unterrichtsprozess gestaltet. Methoden seien demnach als „Hilfe und Führung“ zu verstehen. Die Schüler sollen zu einem vom Lehrer verantworteten Lernergebnis geführt werden – notfalls auch gegen die subjektiven Schülerinteressen (Meyer 1993:43, 331-332).

Andere Definitionen betonen jeweils unterschiedliche Aspekte von Methode: sind stoff- und inhaltsbezogen, lehrerzentriert, motivationspsychologisch, prozess- und/oder

⁶³ Okoń (1995:246) zählt zu den Organisationsformen des Unterrichts außer Unterrichtsstunde auch Ausflug, Hausaufgabe, Berufspraktikum .

zielorientiert, diszipliniert, schul- bzw. institutionenspezifisch. (Meyer 1996a:42-43).

Die Definition von „Unterrichtsmethode“ muss der Tatsache gerecht werden, dass im Unterricht viel mehr als nur die Vermittlung von Wissen stattfindet. Die handelnden Personen sind nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler. Die Frage, wer wie wann und warum im Unterricht handelt, ist eng mit organisatorischen, institutionellen, curricularen Bestimmungsfaktoren des Unterrichts eng verflochten, so dass es schwer ist, eine Formulierung zu finden, die diese Faktorenkomplexion auf den Begriff bringt (Meyer 1996a:43). Mit dem Terminus „Unterrichtsmethode“ werden viele verschiedene Handlungsformen, Vorgehensweisen und organisatorische Verfahren bezeichnet wie z.B.: Anwendungsphase, Lehrerfrage, Spiel, Frontalunterricht, Hinführung, Unterrichtsgespräch, Projekt, Gruppenarbeit (Meyer 1993:334). Zu den Unterrichtsmethoden gehören also Verfahren verschiedener Art, die mehrere Aspekte umfassen:

- Lernstoff: Methode als Art und Weise der Stoffvermittlung, also den traditionell primären Aspekt des Methodenbegriffs, der den Bezug von Methode und Unterrichtsinhalt betont
- Agierende Personen: Methode als Verhaltensformen und Verfahrensweisen (Handlungsmuster) des Lehrers und der Schüler
- Kommunikation im Unterricht: Methode als organisatorische Seite der Interaktions- und Kommunikationsweisen (Kooperation) zwischen Lehrer und Schülern im Unterricht
- Stufenaufbau: Methode als methodischer Gang (Phasen, Stufen, Verlaufsformen) des Unterrichts (vgl. Meyer 1993:326-327, 337-341).

Diese Faktorenkomplexität veranlasst die Didaktiker dazu, einen weit gefassten Methodenbegriff zu entwickeln, der die Unterrichtsmethoden in ihrer Vielseitigkeit auffasst. Meyer (1996a:45) definiert Unterrichtsmethoden als die Formen und Verfahren, in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit (die in Form der Unterrichtsinhalte dargeboten werden) unter institutionellen Bedingungen aneignen.

Zu Subjekten des methodischen Handelns werden nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler. Das resultiert aus der Tatsache, dass der Unterricht ein dialektischer Prozess ist, der durch den Widerspruch von Lehren und Lernen, von Führung und Aneignung, von Fremdbestimmung und Selbstständigkeit gekennzeichnet wird. Die methodische Gestaltung des Unterrichts erfordert die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schülern nach dem Prinzip der didaktischen Führung. Methoden regeln, wie Lehrer und Schüler miteinander umgehen. Das Verhältnis, in dem Lehrer und Schüler zueinander stehen, ist entscheidend für Verlauf und Ergebnis des Unterrichts (Meyer 1996a:46, 53-54).

Das methodische Handeln von Lehrern und Schülern wird durch die institutionellen Rahmenbedingungen der Schule überformt (z.B. Dauer des Lehrgangs, Zielgruppe). Das übergeordnete Ziel der methodischen Gestaltung des Unterrichts sollte es sein, die Schüler zum selbständigen Denken und Handeln zu ermuntern und zu befähigen (Meyer 1996a:46).

Die Komplexität der Unterrichtsmethoden macht es schwer, ein Klassifikationsschema zu entwerfen, das alle Dimensionen des Begriffs berücksichtigt.

In der deutschen didaktischen Fachliteratur findet man verschiedene Ordnungs- und Klassifikationsschemata methodischer Handlungen.

Eine der ersten Klassifikationen der Unterrichtsmethoden, die zu Beginn der 1960er Jahre entstanden ist, aber ihre Geltung weitgehend beibehalten hat, stammt von P. Heimann. Er unterscheidet fünf Ebenen der Methodenentscheidungen:

- Artikulation des Unterrichts, d. h. Phasen, Stufen, Stadien und deren Folge
- Gruppen- und Raumorganisation, d. h. die Art der sozialen Kommunikation und ihre Umstände
- Lehr- und Lernweisen, d. h. die einzelnen Aktionen von Lehrenden und Lernenden
- methodische Modelle, d.h., ob der Unterricht insgesamt oder teilweise nach dem Vorbild bekannter Modelle gestaltet werden soll
- Prinzipien, d.h., welche bekannten und anerkannten Handlungs- und Gestaltungsgrundsätze verwirklicht werden sollen (Heimann nach Peterßen 1998:395).

Die Entscheidungsebenen stehen in einem Verhältnis wechselseitiger Beeinflussung. Methodische Teilentscheidungen können zwar nicht voneinander abgeleitet werden, aber eine Teilentscheidung kann andere unmöglich machen, so lässt z.B. die Entscheidung für Gruppenunterricht darbietende Lehrweisen nicht zu (ebenda).

Die Klassifikation der Methoden nach Meyer (1996a:235-237) berücksichtigt Methoden in der ganzen Vielfalt des Begriffs. Beachtet werden die methodischen Entscheidungen auf allen Ebenen. Der Ausgangspunkt ist die Gestaltung des gesamten Unterrichtsprozesses.

Der Unterrichtsprozess konstituiert sich in konkreten, sinnlich-anschaulich erlebten und gestalteten Handlungssituationen (Lehrsituationen, Unterrichtssituationen), z. B. Fragen und Beantworten, Vorzeigen und Nachahmen, Analysieren und Synthetisieren, u.s.w. (Meyer 1996a:116, 119). Diese Handlungssituationen entfalten sich im Unterrichtsprozess durch das methodische Handeln von Lehrern und Schülern zu drei in Wechselwirkung zueinander stehenden Dimensionen.

1. Sozialformen: Frontalunterricht (Klassenunterricht), Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit.

Sie regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts durch die Festlegung der Raumstruktur des Unterrichts wie z.B. Sitzordnung (frontal, kreisförmig u.a.) und der Kommunikationsstruktur des Unterrichts, z.B. lehrer- oder schülerzentriert, diszipliniert, spontan, anarchisch u.a. Diese Beziehungsstrukturen werden institutionell verfestigt zu Differenzierungs- und Integrationsformen wie Jahrgangsklassen, Kurse, Lehrgänge, Arbeitsgemeinschaften.

2. Handlungsmuster: Lehrervortrag, Schülerreferat, Unterrichtsgespräch, Streitgespräch, Tafelarbeit, Experiment, Rollenspiel/Planspiel, Erkundungsgang, Klausur/Test, Demonstration, Geschichtenerzählen u. a.

Sie regeln die Handlungsstruktur des Unterrichts durch die Inszenierung der Unterrichtsinhalte. Zu diesen Inszenierungsmustern gehören z. B. reden und zuhören, lesen, schreiben, spielen, zeichnen, experimentieren, produzieren, sich ausdrücken, musizieren, tanzen. In ihnen zeigt sich die Verbindung zwischen der Hand- und Kopfarbeit, also zwischen der Ausführung einer Handlung oder Herstellung eines Unterrichtsproduktes und der dabei notwendigen intellektuellen Arbeit bei seiner Vorbereitung und Durchführung, der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Thema oder Problem. Hierher gehören u.a. interpretieren, vergleichen, Hypothesen bilden, verifizieren und falsifizieren, sich in Rollen einfühlen, sich identifizieren, problematisieren, verrätseln und enträtseln. Diese Handlungsstrukturen werden verfestigt in methodischen Großformen wie Lehrgang, Kurs, Programm, Projekt.

3. Unterrichtsschritte: Unterrichtseinstieg (Hinführung, Einleitung), Erarbeitung, Ergebnissicherung (Veröffentlichung), Anwendung (Kontrolle).

Sie regeln die Prozessstruktur des Unterrichts durch den zeitlichen Ablauf des Unterrichts und die Folgerichtigkeit des methodischen Ganges: deduktiv oder induktiv, analytisch oder synthetisch. Den theoretischen Hintergrund für diese Prozessstrukturen liefern die Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts (Meyer 1996a:235-237).

In der vorliegenden Arbeit sollen zwei Aspekte der Methodenentscheidung näher betrachtet werden: Handlungsmuster und Unterrichtsschritte. Der dritte Aspekt, Sozialformen, war in der didaktischen Fachliteratur schon öfter Gegenstand der vielseitigen Erwägungen. Die allgemeindidaktischen Erkenntnisse zu diesem Thema können seitens der Literaturdidaktik direkt übernommen werden, weil sie von der fachdidaktischen Spezifik kaum beeinflusst werden.

Methodische Handlungsmuster sind Unterrichtsmethoden im engeren Sinne. Es sind Formen und Verfahren der von Lehrern und Schülern im Unterricht geleisteten, zielgerichteten Arbeit an Unterrichtsinhalten (Lernstoff). Diese Verfahren werden in der Fachliteratur auch mit den Begriffen „methodische Grundformen“ (Klingberg), Unterrichtsformen, Lehrformen, oder eben als „Methoden“ bezeichnet (vgl. Meyer 1996a:124-125). Da, wie oben erläutert, der Terminus „Methode“ auch andere Aspekte wie Sozialformen und Unterrichtsschritte umfasst, wird im Weiteren in Bezug auf oben definierte Verfahren zur Erarbeitung der Unterrichtsinhalte der Meyersche Begriff „Handlungsmuster“ verwendet. Wo aus stilistischen Gründen die Bezeichnung „handlungsorientierte Methoden“ verwendet wird, werden ebenso „Methoden“ im engeren Sinne – Methoden der Stoffvermittlung, d.h. Handlungsmuster gemeint.

Die Handlungsmuster können nach den didaktischen Funktionen geordnet werden, die sie im Unterrichtsprozess ausüben.

- Handlungsmuster, die vornehmlich der Übung und Kontrolle dienen. Hierher gehören u.a. Arbeit mit Arbeitsblättern, Aufsatz, Hausaufgaben, Klausur, Test, Diktat.
- Handlungsmuster, die vornehmlich der Wissensvermittlung und der Dokumentation von Unterrichtsinhalten dienen: Textarbeit, Arbeit mit Bildern/Tabellen, Tafelarbeit, Lehrervortrag, Schülerreferat, Geschichtenerzählen, gelenktes Gespräch, fragend-entwickelndes Gespräch, Schülergespräch,

- Handlungsmuster, die vornehmlich der Anwendung erworbener Kenntnisse und der Veröffentlichung von Unterrichtsergebnissen dienen: Streitgespräch/Debatte, Befragung, Interview, Wandzeitung, Collage, Poster, Wandfries, Schülerzeitung, Schülerbuch, Arbeit mit Videofilmen, Ausstellung, „freies“ Spielen, Planspiel, Rollenspiel, Arbeit mit Standbildern, Theater- und Musikaufführungen, Projekt, Erkundung.

Die Handlungsmuster oben auf der Liste sind eher „verkopft“, leistungsorientiert, reproduzierend, individualisierend. Sie zeichnen sich durch einen hohen Grad an Fremdkontrolle aus und sind eher einfach zu benoten. Die Handlungsmuster unten auf der Liste sind eher schülerorientiert, eher kollektiv, produkt- und handlungsorientiert. Sie werden durch einen hohen Grad an Selbstkontrolle charakterisiert, sind aber dadurch schwer zu benoten. Sie ermuntern die Schüler zum selbstorganisierten Lernen (Meyer 1996b:58-59, didaktische Landkarte Nr. 4).

Die größte Bedeutung in der methodischen Inszenierung des Unterrichts haben Handlungsmuster, die vornehmlich der Wissensvermittlung und der Dokumentation von Unterrichtsinhalten sowie der Anwendung erworbener Kenntnisse und der Veröffentlichung von Unterrichtsergebnissen dienen. Diesen Handlungsmustern wird in weiteren Teilen der Arbeit Aufmerksamkeit geschenkt.

7.2. Methodenfrage in der Literaturdidaktik

7.2.1. Methoden der Allgemeindidaktik und autonome Methoden der Literaturdidaktik

Die methodische Gestaltung des Literaturunterrichts stützt sich auf Erkenntnisse der Allgemeindidaktik. Im Rahmen der Literaturdidaktik wird untersucht, mit welchen Methoden literaturbezogene Inhalte am effektivsten inszeniert werden können und wie diese Methoden mit Erkenntnissen der Fachwissenschaften legitimiert werden können. Zur ganzheitlichen Schilderung der methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts müsste man auf alle Aspekte der Unterrichtsmethoden: Handlungsmuster, Sozialformen und Unterrichtsphasen eingehen. Jedoch nicht alle Ebenen der Methodenentscheidungen werden innerhalb der Literaturdidaktik mit gleichem Interesse behandelt, weil viele im Literaturunterricht vorkommende Methodenentscheidungen aus der allgemeinen Didaktik direkt übernommen werden können. Das betrifft vor allem die Inszenierung der Beziehungsstruktur des Unterrichts durch die Sozialformen, die in jedem Unterricht, unabhängig vom Fach gleich sind. Dasselbe lässt sich grundsätzlich auch von Unterrichtsphasen behaupten: Die Regelung der Prozessstruktur des Literaturunterrichts (Bestimmung des zeitlichen Ablaufs und die Folgerichtigkeit des methodischen Ganges) durch Einteilung der Literaturstunde in die Unterrichtsschritte erfolgt nach dem allgemeindidaktischen Phasenschema. Hier kann man jedoch schon literaturdidaktikspezifische Besonderheiten feststellen: Bei der Erarbeitung eines literarischen Textes müssen auch Phasen der Textrezeption mitberücksichtigt werden⁶⁴.

Die Übereinstimmung der Literaturdidaktik mit den allgemeindidaktischen Erkenntnissen betrifft auch weitgehend die im Literaturunterricht eingesetzten Handlungsmuster. Viele Handlungsmuster, die von der Allgemeindidaktik ausgearbeitet werden, können auch im Literaturunterricht ihre Verwendung finden. Im Rahmen der Literaturdidaktik wird untersucht, wie sie zur Inszenierung literaturbezogener Inhalte am effektivsten eingesetzt werden können.

Die größte Aufmerksamkeit seitens der Literaturdidaktik gilt vor allem denjenigen Handlungsmustern, die in keiner anderen Fachdidaktik anzutreffen sind. Sie beziehen sich auf den spezifischen Lehrgegenstand des Literaturunterrichts und sind nur für die Literaturdidaktik typisch, deswegen entscheiden sie über Spezifik der Literaturdidaktik als einer Fachdidaktik. Die für die Literaturdidaktik spezifischen Methodenentscheidungen werden auf dem polnischen Boden als „autonome

⁶⁴ Eine allgemeindidaktische Phaseneinteilung des Unterrichts, die auch für den Literaturunterricht ihre Geltung bewahrt geben Kaiser/Kaiser 1996:264-265. Eine rezeptionstheoretisch beeinflusste Phaseneinteilung der Textrezeption von der Anfangsphase der „bornierten Subjektivität“ der Schüler bis zur anspruchsvollen Stufe der „allgemeintheoretischen Applikation“ stammt von Kreft (1982, nach Paefgen 1999:43). Das Problem der Unterrichtsphasen bei der Arbeit an einem literarischen Werk behandelt in Polen u.a. Pasterniak 1991:62-70, 71-173.

Methoden“ oder „detaillierte Methoden“ (metody szczegółowe) bezeichnet (Lausz 1970:134, 196, 199)⁶⁵. Zu solchen methodischen Problemfeldern gehören vor allem Methodenentscheidungen bei der Arbeit an literarischen Werken. Aus der Arbeit mit Ganzschriften der historischen Literaturepochen und der Gegenwartsliteratur ergeben sich verschiedene methodische Fragen: Einführung in die Lektüre des Textes, Unterstützung bei der Hauslektüre, Textdarbietung, Textarbeit⁶⁶: inhaltliche Klärung, Textanalyse, Probleme des Verstehens, Interpretation. Andere methodische Entscheidungsfelder betreffen die Arbeit an der Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens (Epochenwissens): Darbietung des historischen Stoffes, Einübung und Festigung der Inhalte, Wiederholung; wiederum andere beziehen sich auf das Sprachtraining während der Literaturstunde.

Autonome Methoden der Literaturdidaktik sind in Anlehnung an die Theorie der Vielseitigen Bildung von W. Okoń von B. Chrzastowska klassifiziert worden. Die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden erfolgt nach Okoń auf drei Wegen: dank der intellektuellen, emotionellen und praktischen Aktivität der Schüler (vgl. 4.1.1.). Dementsprechend gibt es vier Lernwege: Aneignung des „fertigen“ Wissens, selbstständige Entdeckung des Wissens durch Problemlösen (beide im Rahmen der intellektuellen Aktivität), Erlebnis (emotionelle Aktivität) und Handlung (praktische Aktivität). Den jeweiligen Lernwegen entsprechen vier Lernstrategien:

- die A-Strategie beruht auf der Aneignung des vom Lehrer mit darbietenden Methoden (z.B. im Vortrag) vermittelten, fertigen Wissens.
- die P-Strategie entwickelt bei den Schülern intellektuelle Fähigkeiten dank dem selbstständigen Lösen von Problemen, Untersuchung und Entdeckung von Wissen. Der Schüler spielt die Rolle des Forschers, er untersucht den literarischen Gegenstand, indem er die Struktur des literarischen Werkes analysiert, die Interpretationshypothese aufstellt und sie anhand der Textanalyse verifiziert oder falsifiziert. Diesen Bereich der intellektuellen Aktivität schätzt man in der Literaturdidaktik auf polnischem Boden besonders hoch, sie gelten als Grundlage im Prozess der literarischen Bildung (obwohl die Rolle von anderen Aktivitäten nicht verkannt wird)⁶⁷.

⁶⁵ Der polnische Literaturdidaktiker K. Lausz (1970:199-204) bezieht die autonomen Methoden auf zwölf Bereiche von Kenntnissen und Fertigkeiten, die im Literaturunterricht vermittelt und entwickelt werden. Hier werden u.a. Methoden der Werkanalyse und Methoden der Vermittlung von literaturgeschichtlichem Wissen genannt. Dieser Einteilung liegt allerdings kein einheitliches Klassifikationskriterium zugrunde, denn neben oben genannten erwähnt Lausz auch „Methoden des Einsatzes von audiovisuellen Medien“, Methoden des vorbereitenden Unterrichts“(?), „Methoden der Entwicklung der Fertigkeit Schreiben“ (ebenda:200).

⁶⁶ Unter „Textarbeit“ verstehen die deutschen Literaturdidaktiker vorwiegend die Behandlung von kürzeren Prosatexten oder Textauszügen; die Arbeit an literarischen Werken als Ganzschriften, komplizierten Gesamtstrukturen (Dramen, Romane) der Gegenwartsliteratur und der Literatur aus geschichtlichen Epochen ist in den Hintergrund getreten. Eine Ausnahme bilden lyrische Texte – Gedichte, die wegen ihrer Kürze in Ganzheit behandelt werden. Symptomatisch für den herrschenden literaturdidaktischen Trend ist dabei, dass der Begriff „das literarische Werk“ zugunsten des „literarischen Textes“ verschwunden ist, was die fragmentarische Behandlung im voraus zulässt.

⁶⁷ Der Aktivierung der Schüler in der Rolle der Forscher waren in Polen bis in die 1990er Jahre hinein die meisten literaturdidaktischen Arbeiten gewidmet (außer Chrzastowska u.a. auch Pasterniak und Krauze, op. cit.).

- die E-Strategie beschränkt sich auf die rezeptive Haltung des Lernalers als Leser, wobei der emotive Aspekt des Kontaktes mit Literatur (Erlebnis) hervorgehoben wird. Hierher gehören Hören und Sehen von Ton- und Videokassetten, Hörspielen, Theatervorführungen, Teilnahme an Autorenlesungen, Treffen mit Schriftstellern u.a.
- die O-Strategie bezweckt die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten im Umgang mit Literatur (praktische Tätigkeiten, Operationen, Handlungen). Hierher gehören vielfältige Formen von handlungsorientierten Übungen und Aufgaben: didaktische Spiele, Bilderung der Texte, lautes Vorlesen, Rezitieren, szenisches Darstellen, Rollenspiele, Planspiele, mündliche Interpretation (Diskussion), schriftliche Interpretation (Aufsatz, Rezension u.a.). (Chrząstowska 1987:504-507).

Die Wahl der Methode ist nach Chrząstowska (1987:503) von zwei Faktoren abhängig: vom Lehrinhalt des Unterrichts und vom literarischen Bewusstsein des Lernenden. Methodische Maßnahmen, die im Literaturunterricht getroffen werden, sind zum Teil auch an verlaufftypologisch geprägte Unterrichtsstunden gebunden. Bei der Einführung eines literarischen Textes stellen sich Methodenprobleme der Darbietung, Vermittlung, Texterschließung, inhaltlichen Klärung, Textarbeit usw. Sprachhandlungen als Lerngegenstände bedingen ein didaktisch-methodisches Arrangement, das motivierende Situationen, einsichtige Absichten und Folgen, Kommunikationsrollen und Möglichkeiten zur Reflexion über sprachlich-soziales Handeln (z.B. im Rollenspiel, Planspiel) bereitstellt (Kochan 1987:303).

In weiteren Teilen dieses Kapitels wird dieser Gruppe der autonomen Methoden der Literaturdidaktik besondere Aufmerksamkeit geschenkt, die von Chrząstowska zur O-Strategie gezählt werden. Es wird gleichzeitig auf den Zusammenhang zwischen der O-Strategie und der P-Strategie hingewiesen. Die Darstellung der Methodenfrage konzentriert sich auf methodische Inszenierung von zwei Inhaltsbereichen, die im Literaturlehrgang behandelt werden: Analyse und Interpretation⁶⁸ des literarischen Werkes und Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens. Zur methodischen Gestaltung der Textarbeit dienen die autonomen Methoden der Literaturdidaktik, der literaturgeschichtliche Lehrstoff kann effektiv mit Handlungsmustern der Allgemeindidaktik inszeniert werden. Zur Inszenierung der literarischen Inhalte werden in der gegenwärtigen Literaturdidaktik handlungsorientierte Methoden

⁶⁸ Eine präzise Trennung zwischen Analyse und Interpretation ist auf deutschem Boden nicht Konsens. In didaktischen Publikationen werden beide Begriffe auch synonym gebraucht. Zur Unterscheidung kann man die Auffassung von Spinner anführen, nach dem mit „Textanalyse“ ein Typ des methodischen Zugangs gemeint ist, der auf dem systematischen Aussondern und Erfassen von Einzelelementen und der Herausarbeitung funktionaler Zusammenhänge beruht (Spinner nach Paefgen 1999:118). Textanalytische Operationen sind nicht auf Kohärenz ausgerichtet, sondern fixieren einen ausgesonderten Aspekt der Textarbeit, z.B. Untersuchung des Satzbaus, der Erzählperspektive, des Zeitgerüsts, Nachgehen der Frage, warum ein Text komisch wirkt. Die textanalytischen Aufgaben sind formaler, sachlicher, materieller Art und bereiten ein Fundament für eine deutende Interpretation (Paefgen 1999:118-119). In der polnischen Fachliteratur, die der Tradition des Strukturalismus bis heute stark verpflichtet ist, werden beide Begriffe auseinandergelassen. Die Analyse des literarischen Werkes ist eine Voraussetzung zur Interpretation, die als Einbeziehung des Werkes in den literaturgeschichtlichen Kontext verstanden wird. Die richtige Interpretation entsteht infolge der Rekonstruktion der Werkstruktur auf der Grundlage der Werkanalyse (Stawiński, Balcerzan nach Chrząstowska 1987:38-41).

vorgeschlagen. Bevor aber die Anwendung dieser Methoden im Literaturunterricht besprochen wird, muss man auf die Beziehung zwischen Handlungsorientierung und Textinterpretation eingehen.

7.2.2. Methodenfrage und Probleme der Interpretation und des Textverstehens

Die meist diskutierten autonomen Handlungsmuster im Literaturunterricht beziehen sich auf die Analyse und Interpretation des literarischen Werkes. Der Wandel in der Methodenwahl wird von dem Wandel der Auffassung über die Interpretation eines literarischen Textes begleitet. Die traditionelle Interpretation wurde infolge der literaturtheoretischen Entwicklungen der letzten dreißig Jahre in Frage gestellt bzw. wurden an der Beurteilung der Richtigkeit von Interpretationen Zweifel geäußert. Zur Krise der Interpretation trug wesentlich die Rezeptionsästhetik bei, indem sie die Lektüre als einen „anarchistischen Akt“ bezeichnete, in der man zu keiner einheitlichen und „richtigen“ Interpretation kommen kann, weil jeder Leser aus dem Hintergrund seines Weltwissens einen anderen Sinn in demselben Text konstruiert: „Wenn zehn Leute eine Lektüre lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren“ (Enzensberger nach Paefgen 1999:114). Die Rezeptionsästhetik versteht die Interpretation als „Inszenierung der eigenen Lese-Erfahrung“ (Kreutzer nach Paefgen, ebenda). Auch poststrukturalistische Texttheorien lehnen eine einzig verbindliche, auf endgültige Sinnfindung ausgerichtete Interpretation ab, sondern suchen nach verschiedenen Sinndeutungen innerhalb eines Textes, der als plurales Gebilde verstanden wird und unendlich viele Deutungen zulässt (vgl. Paefgen 1999:115). Einen Schritt weiter gehen die konstruktivistischen Theorien, nach denen der Leser nicht den Text interpretiert, sondern sich selbst in den Text hineininterpretiert: „Texte haben keine in ihnen selbst liegende Bedeutung, sondern Texten werden von Beobachtern erst Bedeutungen zugeschrieben“ (Scheffer nach Paefgen, ebenda).

Aufgrund dieser literaturtheoretischen Auffassungen wurden Funktion, Zielsetzung und Methoden der Interpretation im Literaturunterricht neu reflektiert und es wurde nach methodischen Alternativen und Ergänzungen zu klassischen Interpretationsformen (Interpretationsgespräch, Aufsatz) gesucht. Gegenwärtig gilt weiterhin als unangefochten, dass Interpretation bei der Textarbeit unvermeidlich und unverzichtbar ist, aber es werden neue Formen vorgeschlagen, um die Festlegung auf die lehrrefixierten Interpretationsrituale zu reformieren. Die methodischen Bemühungen betreffen das Problem, wie und ob Schüler zu einer selbstständigen Interpretationstätigkeit angeleitet werden können. Auf die tradierten Interpretationsaufgaben (z.B. Interpretationsaufsatz) soll weitgehend verzichtet werden zugunsten von essayistischen, kommentierenden oder literarischen Schreibaufgaben, die indirekt zu einer interpretatorischen Kommentierung auffordern bzw. mit Deutungsvorschlägen spielen (Paefgen 1999:116-117).

Die handlungsorientierten Methoden der Interpretation stellen eine Alternative zu der traditionellen Interpretationsweise auch in Bezug auf den Gegenstand der Interpretation dar. Die handlungsorientierten Methoden der Textarbeit beziehen sich oft nicht mehr auf die Struktur, Sprache, Botschaft, Aussage oder Ideengehalt des

literarischen Werkes, sondern lediglich auf die Form, die Text-Gestalt. Auf den Vorwurf, dass man auf diese Weise den literarischen Text weitgehend vernachlässigt, antwortet man mit dem Begriff der „indirekten Interpretation“, die von der klassischen, hermeneutischen Interpretation abweicht. Die klassische Interpretation – von der werkimmanenten bis zur dekonstruktivistischen – bedient sich der expliziten Textanalyse, die auf dem Sprechen oder Schreiben über Texte beruht. Indem die Texthermeneutiker einen literarischen Text explizit interpretieren, „übersetzen“ sie ihn in einen zweiten, „metasprachlichen“, der einem wissenschaftlichen Diskurs ähnlicher ist als dem ursprünglichen literarischen Text (Belgrad 1996:85). Mit den Handlungsmustern der indirekten Interpretation will man eine Alternative für das Sprechen über ästhetische Qualitäten des literarischen Kunstwerkes schaffen, indem man die Lerner zur selbstständigen literarisch-ästhetischen Aktivität veranlasst durch z.B. Schreiben eines Parallelgedichts nach der Textvorlage, Umgestaltung einer Erzählung in ein Hörspiel, Anfertigung eines Bildes zu einem Gedicht oder einer Textstelle, szenische Darstellung eines Textes oder Textabschnittes und vieles mehr. Mit solchen handlungsorientierten Verfahren wird auch auf eigene Art analysiert und interpretiert, nur mit impliziten analytischen Vorgängen, die man auf der analytischen Ebene als indirekte Verfahren der Textinterpretation bezeichnen kann. Sie intendieren aber nicht unbedingt dasselbe Textverstehen, das die analytischen Texthermeneutiker meinen. Die indirekte Interpretation wie z. B. Textumgestaltung (dramatischer Texte in Prosatexte, im Journalistenstil schreiben, aus einer Dramenszene eine Kurzgeschichte machen, als Parodie vortragen) und andere Aktivitäten, wie zu Texten Bilder herstellen, Texte weiterschreiben, Musikstücke zur Untermalung von Textabschnitten suchen, zentrieren ihre Bemühungen auf die ästhetische Ebene (Belgrad 1996:85, 86, 89). Mit solchen Verfahren glaubt man das Defizit der traditionellen Interpretationsweise zu beseitigen, die in der Ausblendung der ästhetischen Ebene gesehen wird.

Die zusammenfassende Darstellung der Problematik um die Interpretation des literarischen Textes bietet J. Belgrad (1996:83-98). Die Interpretation sollte sich nach seiner Auffassung auf drei Ebenen beziehen, die den Kategorien der Literaturaneignung entsprechen. Die erste Ebene bildet das Verstehen – die analytische Qualität der Literaturaneignung. Auf diese Ebene war die traditionelle explizite texthermeneutische Analyse und Interpretation des Werkes ausgerichtet, die meistens im Unterrichtsgespräch über die Texte verlief. Die zweite Ebene bildet Gestalten – die ästhetische Qualität der Literaturaneignung. Auf die Gestaltung der literarischen Texte beziehen sich die Formen der indirekten Interpretation. Beide Kategorien: Verstehen und Gestalten gehören zusammen und sind Grundelemente der Textarbeit. Verstehen von Texten legt den Rahmen für bestimmte Gestaltungen fest und ist für die gestalterische Arbeit unentbehrlich. „Und Verstehen impliziert Gestalten, weil vom Verstehen unsere Wirklichkeitskonstitution abhängt und wir mit gestaltenden Prozessen darauf reagieren“ (ebenda:90). So erweisen sich Verstehen und Gestalten als nicht logische, sondern dialektische Widersprüche, die beide im Literaturunterricht ihren Platz finden sollen. Die dritte, „mimetische“ Ebene der Literaturaneignung bildet das persönliche Verhältnis des Lesers zum Text. Der Leser soll sich dem Text annähern, ihn für seine Bedürfnisse assimilieren und andererseits sich an den Text anpassen. Das tut er am besten, indem er mit dem Text aktiv, handelnd umgeht (ebenda:95-97). Entsprechend diesen drei Kategorien sollen im Literaturunterricht die

Methoden der Textanalyse und Interpretation auf alle drei Ebenen der Literaturaneignung ausgerichtet sein.

Das zweite meist umstrittene Problem in der Diskussion um die Handlungsorientierung im Literaturunterricht war die Frage, ob und inwieweit die auf die ästhetische Textgestaltung abzielenden Methoden das Textverstehen fördern. Bei der Überlegung, welche Arten des Textverstehens sich bei welchen Formen der Textbehandlung ereignen, gelangt Th. Zabka (1995) zu der Überzeugung, dass die im handelnden Umgang mit Texten einhergehenden indirekten Verstehensvorgänge nicht minderwertig seien. Ein Textverstehen, das sich in der handelnden Aneignung von Sachgehalten, Stil- und Formphänomenen einstellt, ist ein Verstehen sui generis, das „implizite“, „vorbegriffliche“ Verstehen, das eine „Latenzform des begrifflichen“ Verstehens darstellt. Wenn der Unterricht ein „manifestes Verstehen“ erreichen will, so muss in diskursiven Auswertungsphasen das implizit-ästhetische Verstehen in das explizit-begriffliche transformiert werden. Wenn der Unterricht nur auf das implizite Verstehen abzielt, reicht der Vergleich der Schülerprodukte mit dem literarischen Text (Zabka 1995:142-143 nach Paefgen 1999:130).

Belgrad und Zabka beenden die alte Kontroverse zwischen den Texthermeneutikern und „Produktionsorientierten“, ob und inwieweit die handlungsorientierten Methoden zum Textverständnis beitragen. Belgrads Thesen über Kategorien der Literaturaneignung legitimieren die Ansicht, dass im Rahmen einer dialektischen orientierten Literaturdidaktik die Methoden, die auf die hermeneutische, kognitive Textanalyse zielen und handlungsorientierte Methoden der Text-Gestaltung gleichberechtigt sind und ihren Platz finden sollen. Die handlungsorientierten Formen der Textarbeit lassen sich auch als Vor- und/ oder Nachübungen zur Festigung, Vertiefung und Erweiterung des eigentlichen, diskursiven Verstehens einsetzen. Die Unterscheidung in verschiedene Stufen des Verstehens ist eine geeignete Basis, literarische Lernprozesse im Unterricht je nach der Adressatengruppe und Zielsetzung unterschiedlich zu inszenieren. Literaturbezogenes Verstehen lässt sich durch produktive Arbeitsformen evozieren, ohne dass in niedrigeren Klassenstufen unbedingt immer eine abstrahierende Auswertung stattfinden muss (vgl. Paefgen 1999:130). Das implizite Textverstehen ist ebenso ausreichend im Rahmen der Literaturdidaktik C, also bei der Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht. Im Hochschulbereich ist es dagegen nicht ausreichend, wenn man auf der Stufe des impliziten Verstehens infolge der ästhetisch-bezogenen Aktivitäten (Text-Gestaltung) der Lerner bleibt, sondern es ist unbedingt notwendig, dass das explizite Text- und Literaturverstehen erreicht wird.

Die Interpretations- und Verstehensprozesse werden im Literaturunterricht mit autonomen Methoden der Literaturdidaktik inszeniert. Die Tradition der handlungsorientierten Gestaltung dieses Lernbereichs reicht in Deutschland wie in Polen mehrere Jahrzehnte zurück.. Vor der Präsentation der handlungsorientierten Methoden in ihrer heutigen Gestalt soll ihre historische Entwicklung kurz umrissen werden.

7.2.3. Tradition der handlungsorientierten Methoden in der Literaturdidaktik

Die gegenwärtige Methodik ist auf vielfältige Weise der älteren verpflichtet. Dem Problem der methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts schenkte man auf dem deutschen Boden in 1950er Jahren große Aufmerksamkeit. Heutige Methoden verdanken dem damaligen Gedanken viel. Der heute für derartige Aktivitäten verwendete Begriff „Handlung“⁶⁹ verdeckt die Tatsache, dass es sich bei vielen didaktischen Empfehlungen, Vorschlägen und Modellen um schlichte Einfälle für Motivation und Methodenvielfalt handelt. Im ersten Band der „Methodik des Deutschunterrichts“ von R. Ulshöfer (1965) werden die Schüler auch zu „Handlungen“ aufgefordert: „Handwerklich wird gelernt, geübt und wiederholt, angeregt wird zu Rundgesprächen, Reihenerzählungen, Gruppenarbeit, zur Umformung von Erzählungen in ein Hörspiel, zum Verfassen von Gedichten und Fabeln, zum Erfinden von Parallelgeschichten, zur Erzählungsfortsetzung, zur Herausgabe eines eigenen Gedichtbuches oder zur Sammlung von Sprichwörtern und Redensarten“ (Müller-Michaels 1996:411).

Eine ähnliche Fundgrube für methodische Impulse bietet auch „Methodik des Deutschunterrichts“ von E. Essen (1972, Erstausgabe 1955). Sie nennt als ein Prinzip ihres Methodenkonzepts das experimentierende Handeln der Schüler im Unterricht. Die vorgeschlagenen Aufgaben sind tatsächlich im heutigen Sinn handlungsorientiert: Textumgestaltung, z.B. eines narrativen Text in eine Dialogszene (Essen 1972:29-30), Schreiben von Texten mit Merkmalen von literarischen Gattungen wie der Fabel (ebenda:199), dem Hörspiel (vgl. unten), dem Drama (ebenda:218-220), der Erzählung (ebenda:199-202 – ein Ereignis im Zusammenhang mit der gelesenen Novelle, Ballade, Kurzgeschichte erzählen). Mehrere Anregungen zum kreativen Schreiben beziehen sich auf die Lyrik: ein Erlebnis in Form eines Gedichtes in freien Versen gestalten, (ebenda:42-48), ein Naturgedicht nach einem Mörike-Gedicht schreiben (ebenda: 148, 150-152), ein Klanggedicht schreiben (ebenda:41-42) u.v.m. Es werden auch komplexe erzählerische Gestaltungsaufgaben gestellt: „Es ist ein Gegenstand frei zu erfinden. Der Gegenstand soll als Mittelpunkt eines Ereignisses in einer kurzen Erzählung zur Darstellung kommen. Dabei sollen seine Beschaffenheit, seine Gebrauchsweise oder seine Wirkung deutlich werden“ (ebenda:296), oder: „Es soll ein einfacher Geschehenszusammenhang für ein Hörspiel entworfen werden. Gegeben sind: fünf Personen, zwei Bereiche, die zueinander in Spannung stehen“ (ebenda:297). Neben den Methoden des kreativen, quasi-literarischen Schreibens werden viele Handlungsmuster der szenischen Darstellung präsentiert, u.a. Rollenspiele – Erzählung eines Ereignisses aus dem literarischen Originaltext aus der Perspektive verschiedener Figuren der Handlung (ebenda:21), pantomimische Darstellung (ebenda:53-56), Stegreifspiel (ebenda:216-217).

⁶⁹ „Handlung“ und „Methode“ sind nicht genau abgegrenzt. Nach Müller-Michaels ist Handlung mehr durch offene Planung, gleichberechtigte Kooperation aller Beteiligten und Prozessorientierung der Arbeit bestimmt (Müller-Michaels 1996:411)

Auch in den Methodik-Bänden aus DDR-Zeiten werden Hinweise zu Methoden im Literaturunterricht und zu Aufgabenstellungen gegeben (Bütow 1977a:140-163, nach Müller-Michaels 1996:411).

Manche methodischen Verfahren von heute werden von den früheren Methodiken einfach übernommen, andere werden variiert, in neue Sequenzzusammenhänge gestellt. Darüber hinaus gibt es selbstverständlich solche, die über das vertraute methodische Repertoire wirklich hinausreichen oder mit neuen Zielen verbunden werden (Müller-Michaels 1996:411).

Zwischen der ersten Phase der Methodendiskussion in den 1950-60er Jahren und der zweiten Phase in den 1980-90er Jahren besteht allerdings ein qualitativer Unterschied. Die Methoden wurden in 1950er Jahren nicht von Bezugswissenschaften, vor allem von der Literaturwissenschaft legitimiert, sondern als „Meisterlehre“ dargeboten und aus der praktischen Unterrichtserfahrung begründet. Weil die damaligen Methodiker das Zusammenspiel von Fachdidaktik und Fachwissenschaften zur Konstitution der Unterrichtsgegenstände noch nicht kannten, konnten sie den Textumgang nicht als Literaturlehre (Lehre vom Verstehen der Literatur, ihrer Strukturen, Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen), sondern lediglich aus der Perspektive einer praktischen Leselehre begründen, deren Methoden sie aus einer Unterrichtstheorie, nicht aber aus der Literaturwissenschaft oder Rezeptionstheorie ableiteten (Kügler 1996:13, 15-16). Die Aufgaben zum kreativen Schreiben von E. Essen wurden z.B. im Kontext der Bildung zur freien Sprachgestaltung, Einübung verschiedener Formen der schriftlichen Äußerung und sprachlicher Darstellung dargeboten und waren nicht in erster Linie auf die Interpretation eines literarischen Werkes ausgerichtet. Die heutige Literaturdidaktik dagegen ist gekennzeichnet durch Legitimierung und Begründung seitens der Fachwissenschaften. Der qualitative Sprung geschah Mitte der 1960er Jahre. Seit dieser Zeit konstituiert man den Gegenstand Literatur im Unterricht fachgerecht mit Hilfe der literaturwissenschaftlichen Sachanalyse. Das entscheidet darüber, dass man heute von einer fachwissenschaftlich begründeten Didaktik (Fachdidaktik – Literaturdidaktik) im Gegensatz zur früheren Unterrichtsmethodik sprechen kann (Kügler 1996:16).

Die Methodik des Literaturunterrichts war auch Gegenstand des Interesses seitens der polnischen Literaturdidaktiker, die sich seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts, besonders aber in der Zeit der Zweiten Republik in Polen (1918-1939) um die Aktivierung der Schüler bemühten. Die damalige polnische Schule der Literaturdidaktik mit ihren berühmtesten Vertretern, Literaturwissenschaftlern und Didaktikern K. Wóycicki, K. Sośnicki, W. Szyszkowski ließ sich in der Suche nach schüleraktivierenden Methoden von den pädagogischen Ideen J. Deweys inspirieren und setzte auf entdeckendes Lernen und die kognitive Aktivität der Schüler im Literaturunterricht. Ihre Tätigkeit führte zur Entstehung von neuen, bisher in der Schule unbekanntem Methoden wie heuristisches Gespräch (pogadanka heurystyczna) Diskussion, Schülerreferat, Planspiel: Gericht über den literarischen Helden (sąd nad bohaterem literackim), schauspielerische Interpretation, szenische Darstellung des Textes, Bilder und Graphiken als Ergänzung der verbalen Analyse, selbstständiges Formulieren von literarischen Problemen und Aufgaben. Betont wurden die Vorteile der Gruppenarbeit (Krauze 1982:56-59). Diese Methoden erfüllen den gegenwärtigen Postulat der Handlungsorientierung und werden bis heute erfolgreich eingesetzt.

Dem Problem der methodischen Gestaltung des Literaturunterrichts waren auch in den letzten dreißig Jahren in Polen mehrere Publikationen gewidmet. Die komplexeste Darstellung dieser Problematik liefern die Arbeiten von Lausz (1970), Pasterniak (1991) und Krauze (1982). Lausz betrachtet die „Methodik der Literatur“ als ein Teilgebiet der Methodik der polnischen Sprache. Die erwähnten Methoden werden vor dem Hintergrund der Allgemeindidaktik formell klassifiziert und es wird ihre Verwendbarkeit in Bezug auf den literarischen Gegenstand dargestellt. Den Schwerpunkt der Arbeit von Lausz bilden die sogenannten „autonomen Lehrmethoden“, die nur im Bereich der Literaturmethodik eingesetzt werden können. Die Methodik wird im Sinne einer „Meisterlehre“ mit praktischen Erkenntnissen der Didaktik, nicht aber der Literaturwissenschaften legitimiert. Pasterniak behandelt den Fragenkomplex um die Arbeit mit einem literarischen Werk. Er liefert dabei u.a. Beispiele für die Verwendung der Problem-Methode bei der schulischen Arbeit an Kanonwerken der polnischen Literatur. Diese Modelle bewahren auch heute ihre Aktualität als methodische Anregung der kognitiven Aktivität der Lernenden bei der Textinterpretation. Ähnliche Modelle stellt Krauze dar (1982:114-143). Die beiden letzten Literaturdidaktiker begründen ihre Methodenentscheidungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen der Didaktik, Praxeologie und Literaturwissenschaft (Strukturalismus; bei Krauze auch Semiotik).

Unter handlungsorientierten Methoden der Literaturdidaktik kann man zwei große Gruppen unterscheiden: Die erste Gruppe bilden zahlreiche Handlungsmuster des kreativen Schreibens, die zweite Handlungsmuster der szenischen Darstellung. Auf der Grundlage dieser Gruppen von Handlungsmustern werden methodische Konzepte gebildet, in denen versucht wird, die ästhetische und „mimetische“ Qualität der Literaturaneignung mit Initiierung der literarischen Lernprozesse zu verbinden. Im Folgenden sollen sie kurz präsentiert werden.

7.2.4. Handlungsmuster des kreativen Schreibens

Die Anleitung zur kreativen Textgestaltung basiert auf der grundlegenden Voraussetzung, dass den Lernenden ein Potential kreativer Schreibfähigkeiten zugestanden wird. Für kreativ wird jeder Akt gehalten, der für ein Individuum etwas Neues darstellt oder im weiteren Sinne etwas Neues für einen Kulturkreis oder die Menschheit bedeutet. „Kreatives Schreiben“ wird das Schreiben genannt, das für den einzelnen eine Entfaltung neuer Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und neue Formen der Selbsterkenntnis mit sich bringt (von Werder 1996:23). In den Vordergrund rücken der Gestaltungsversuch, die Formgebung von Texten, die bewusste Anwendung sprachästhetischer Mittel.

Als Unterrichtsmethode weist kreatives Schreiben eine Reihe von Vorteilen auf: Es fördert das Verstehen der eigenen und der fremden Kultur durch den Umgang mit der deutschsprachigen Literatur, fördert kognitive Fähigkeiten, stellt eine günstige

Bedingung fürs Erproben der eigenen sprachlichen Möglichkeiten dar und ist gekennzeichnet durch eine auffallend stressfreie Atmosphäre. Kreatives Schreiben erlaubt dem Lehrer, auch schreibunsichere und unmotivierte Schüler zum Schreiben anzuregen, setzt Phantasie frei und hilft dem Schreibenden die Wirklichkeit auf eine untypische Weise zu verarbeiten. Kreatives Schreiben kann im Hinblick auf den Spracherwerb ein Mittel zur Einübung neuen Wortschatzes und grammatischer Formen sein. Kreative Schülertexte können zur Reflexion, zum Lesen, Diskutieren, Interviewen oder auch zum Schreiben weiterer Texte motivieren. Kreatives Schreiben kann unter verschiedenen Aspekten als gesellschaftliches Spiel oder als Selbsterkenntnis und Selbsttherapie aufgefasst werden (vgl. von Werder 1996:25-29). Für die Literaturdidaktik ist die Auffassung des kreativen Schreibens als literarische Stilübung von Interesse, auf der die Konzepte u.a. von Waldmann und von Werder (vgl. unten) basieren.

In der Literaturdidaktik beruhen handlungsorientierte Methoden des kreativen Schreibens auf dem Schreiben von Texten, die in einer Beziehung zu dem literarischen Originaltext stehen, von den Lernenden („Textproduktion“). Sie sind meistens auf indirekte Interpretation des literarischen Textes von einem Schülerleser ausgerichtet und können als neue Formen der schriftlichen Interpretation angesehen werden, in denen der subjektive und der emotionale Faktor berücksichtigt werden: subjektive Eindrücke, spontane affektive Reaktionen, Kritik, Zustimmung, indirekte Kommentierung (Paefgen 1999:121). Die Aufgaben beziehen sich oft auf die mimetische (eigene Reaktion des Lesers auf den Text) und ästhetische (Text-Gestaltung) Ebene der Literaturaneignung und werden seltener zum Interpretieren des Textes selbst eingesetzt (z.B. Kommentar zum Textauszug). „Produktive“ Verfahren wurden im Zusammenhang mit der Rezeptionsästhetischen Theorie während der 1970er Jahre als Ergänzung eines kognitiv-analytischen Unterrichts vorgeschlagen und im Verlauf der 1980er Jahre theoretisch fundiert und praktisch ausgearbeitet (vgl. Kap. 6.5.1.).

Die Liste der möglichen „textproduktiven“ Verfahren ist unendlich lang, zahlreiche methodische Ausformungen zum eingreifenden produktiven, verändernden, handelnden Textumgang werden sogar in langen systematischen Katalogen von Handlungs- und Produktionsformen für den Literaturunterricht zusammengefasst (vgl. Förster 1993:6). Waldmann (1984) nennt über 80 Handlungs- und Produktionsformen des Textumgangs, zahlreiche Vorschläge findet man u.a. auch bei Haas (1984), Rupp (1987), Müller-Michaels 1987, Bremerich-Vos (1987). Zu den meist verwendeten handlungsorientierten Methoden des kreativen Schreibens gehören u.a.⁷⁰:

➤ Paralleltexte schreiben (Texte, in denen der Originaltext erweitert und umgeschrieben wird)

-narrative Texte oder Gedichte nach der Vorlage eines literarischen Textes schreiben, der als Muster für den Schülertext dient. Beibehalten wird die Form oder Erzählstruktur des Originals, der Inhalt des Schülertextes wird auf andere Sachverhalte bezogen oder die Realität aus der Vergangenheit in die Gegenwart verlegt.

⁷⁰ Handlungsmuster, die hier erwähnt werden, sind während der letzten 25 Jahre, in denen sie diskutiert wurden, von so vielen Autoren vorgeschlagen worden, dass sie zum Allgemeingut der Literaturdidaktik geworden sind. Deswegen werden sie ohne Hinweis auf Fachliteratur angegeben.

- Parallelgedichte schreiben, die dem Originalgedicht einen andern Stil oder Ton geben
- nach der Erzählstruktur des Originaltextes einen neuen Text über andere Sachverhalte schreiben
- auf ein Gedicht mit Fragestruktur mit einem eigenen Text antworten
- Gedichte oder Geschichten nach Stichworten schreiben, die den semantischen Kern des Originaltextes bilden
- Textvarianten (Umerzählungen) schreiben: dem Originaltext ein anderes Ende geben, eine Erzählung mit verändertem Handlungsgang, anderen Figuren schreiben, ein Handlungs- oder Personenmerkmal ändern und den Text umschreiben, die Zeit der Handlung in die Gegenwart verlegen und unter veränderten Realien neu erzählen, den Text unter Perspektivenwechsel (aus der Perspektive einer anderen Handlungsfigur) neu erzählen
- zusätzliche Äußerungen der Figuren erfinden: Tagebuch einer Figur schreiben, einen „inneren Monolog“ schreiben, einen Brief an eine andere Figur der Handlung oder eine ausgedachte Person schreiben
- den Stil des Originaltextes nachahmen oder parodieren, Pastiche schreiben
- einen Text in einer von der Originalfassung abweichenden Sprachform nacherzählen (z.B. in der Jugendsprache)
- Fortsetzung einer Originalerzählung, Nachgeschichte einer Figur schreiben
- Vorgeschichte einer Handlungsfigur schreiben
- Eingreiftexte schreiben, d.h. Texte, die in den Originaltext direkt eingreifen, ihn verändern oder ergänzen, z.B.
- Leerstellen ausfüllen, die im Originaltext vorhanden sind: Ereignisse im Handlungsverlauf ergänzen, die nur angedeutet sind, angedeutete Dialoge ergänzen, Handlungsorte, Figuren, Räume, seelische Zustände genau beschreiben
- „künstliche“ Leerstellen, d.h. zu didaktischen Zwecken durch Herausschneiden von ausgewählten Textstellen entstandene Lücken im Text ausfüllen, z.B. fehlende Episoden des Handlungsgangs, Textende ergänzen
- Literarische Gattung des Originaltextes ändern
- erzählende Texte (Novellen, Romanfragmente, Erzählungen, Kurzgeschichten) als Hörspiel oder dramatische Szene umschreiben
- aus Prosatexten Gedichte in freien Versen schreiben
- einen Text in Form einer literarischen Gattung schreiben: Märchen, Fabel, Sonett, Erzählung u.s.w.
- über einen Text schreiben
- Leseprotokoll, in dem Leseindrücke festgehalten werden
- eine Textstelle kommentieren
- einen Werbetext für ein Buch schreiben
- eine Buchbesprechung (Rezension) schreiben.

Auf der Basis der Handlungsmuster des kreativen Schreibens sind methodische Konzepte entstanden, die neben der ästhetischen Betätigung der Lernenden die Einbeziehung von literarischen Lernprozessen intendieren.

Fingerhuts Konzeption des Umerzählens und „heuristischen Schreibens“ (u.a. 1982, 1996) resultiert aus der Überlegung, dass literarische Werke häufig Ergebnisse einer „produktiven Lektüre“ sind: Schriftsteller sind Leser, die angeregt durch die Lektüre anderer literarischer Texte ihre Werke schreiben und auf das Gelesene Bezug nehmen.

So sollen auch die Schüler von der Lektüre zur Überlegung und eigenen Produktion angeregt werden. Den Schülern werden immer mindestens zwei Texte vorgelegt: ein „Originaltext“ und eine schon vorhandene literarische „Umarbeitung“. Zu diesem Verfahren werden lange tradierte, bekannte Texte ausgewählt, damit die Anspielung verstanden wird. Die Umerzählung ergänzt in diesem Fall die Interpretation, wird von der Analyse begleitet und an die Zielvorstellung gebunden, sonst hält sie der Autor des Konzepts für planlos und blind. Im Schreiben wird ein wichtiges Erkenntnismittel gesehen, das zum besseren Begreifen des Textes führt. Der Schreiber sollte sich dem Text anpassen, indem er sich auf das Ungeklärte, Widersprüchliche im Text konzentriert. Die Möglichkeiten der Umerzählungs-Technik werden vor allem an Kafka-Texten gezeigt, aber es werden auch intertextuelle Schreibvorschläge zu Märchen, Fabeln, Sagen sowie zu klassischen Autoren wie Brecht und Kleist gemacht. Schüler schreiben Alternativgeschichten, Bewusstseinsprotokolle, denken sich ein anderes Ende der Geschichte aus, bearbeiten Märchen neu u.a. Literarisches Schreiben in Fingerhuts Konzeption hat eine textbezogene Funktion, es ist eine Leserreaktion, die der Eigenart des literarischen Textes gerecht zu werden vermag. (nach Paefgen 1999:97-99).

Ein interessantes Konzept der Einführung in die literarischen Gattungen durch literarisches Schreiben entwickelte G. Waldmann. Er bietet einen dreibändigen Lehrgang des lyrischen (Waldmann 1998, 1. Auflage 1988), erzählenden (Waldmann/Bothe 1992) und dramatischen Schreibens (Waldmann 1996). Waldmanns Arbeits- und Aufgabenvorschläge zielen auf das Verständnis der Lyrik und anderer Literaturgattungen dank dem Schreiben von poetischen (erzählenden, dramatischen) Texten. Die produktive Erfahrung der Lyrik beginnt mit der Einführung in lyrische Formen, Lautgestaltung, Versformen, Reim, Motiv, Allegorie, Symbol, Bild. Anschließend folgen Arbeitsaufgaben zur Analyse der Gedichte und eine Anleitung zum selbstständigen Schreiben. Das Verfassen lyrischer Texte dient dem Ziel, die jeweiligen lyrischen Sprachmittel durch Schreiben zu erfahren und sich dadurch besser anzueignen. Dahinter steht die Überzeugung, dass erst durch die Erfahrung des eigenen literarischen Schreibens am besten verständlich wird, welche Funktionen und Wirkungen die einzelnen literarischen Techniken, Formen und Kunstmittel haben. Man versteht besser literarische Texte, die man als Anlass, Muster, Vor- und Gegenbild für eigenes Schreiben genommen hat und dadurch auch andere literarische Texte, die man liest. (Waldmann/Bothe 1992:8, nach Paefgen 1999:102).

Von demselben Gedanken lassen sich L. von Werder u.a. in der „Kreativen Literaturgeschichte“ leiten (1992). Die Autoren benutzen Schreibtechniken der Literaturgeschichte als Anlässe zum kreativen Schreiben. Das Konzept ist für die Anwendung im Rahmen der Schreibwerkstätten der „neuen deutschen Schreibbewegung“ vorgesehen, eines Lehrgangs, der auf Ausbildung der künftigen Schriftsteller ausgerichtet ist. Das Programm will die Trennung zwischen literarischem Konsum und literarischer Produktion aufheben. „Die neue deutsche Schreibbewegung will Literaturwissenschaft als Erlebniswissenschaft, Literatur als Erfahrung, als Praxis des kreativen Schreibprozesses und sie will eine Literaturgeschichte, die eine Geschichte kreativer Techniken ist“ (von Werder u.a. 1992: 12). Von Werders Schreibwerkstatt ist zwar nicht speziell für den Literaturunterricht bestimmt, aber er betont die Rolle der Deutschdidaktiker (vor allem I. Mecklings und G. Waldmanns) für die Entwicklung des Konzeptes „kreatives Schreiben als Schreibtechnik- und

Stilaneignung“ (von Werder 1996:25). Von Werder fasst Literaturgeschichte als Geschichte der Schreibtechniken auf. Die normativen Poetiken und Schreibtechniken der literarischen Epochen werden als Schreibstimuli zur eigenen Textproduktion angesehen. Ohne die literaturdidaktische Terminologie zu benutzen verwendet der Autor dasselbe breite Repertoire von Aufgabentypen, die für den Literaturunterricht vorgeschlagen werden: Textumschreibungen unter Perspektivenwechsel, Paralleltexte, Gegentexte zu einem Originaltext schreiben, narrative Texte oder Gedichte nach der Vorlage eines literarischen Textes schreiben, den Stil eines Originaltextes nachahmen, Texte in Form einer literarischen Gattung schreiben (Einakter, Dramenfragmente), Vor- oder Nachgeschichte einer Handlungsfigur schreiben u.a. Als besonders produktiv für den Literaturunterricht erweisen sich die Kapitel über Romantik, Naturalismus, Expressionismus und Symbolismus. Am Anfang des Kapitels finden sich Erläuterungen über Rolle und Aufgaben der Literatur in der jeweiligen literarischen Epoche, Stilprinzipien und Grundsätze der Schreibtechniken. Sie betreffen u.a. Prinzipien romantischen Schreibens nach Novalis, (natur)wissenschaftliche Grundlagen des naturalistischen Schreibens (Grundsätze von E. Zola), typische naturalistische Plots, Prosa des konsequenten Naturalismus von A. Holz und J. Schlaf, erlebte Rede, Schnitzlers „poetische Psychoanalyse“, die Rolle des Unbewussten und ihre Widerspiegelung in der expressionistischen Sprache, Regeln der expressionistischen Textgestaltung, typische expressionistische Symbole. Auf die Erläuterungen folgt eine Analyse ausgewählter repräsentativer Textfragmente. Als Beispiele für eine Textanalyse dienen Auszüge aus bekannten literarischen Werken der deutschsprachigen und Weltliteratur. Die Aufgaben zum Selbstschreiben zielen auf die praktische Anwendung der Schreibstile und -techniken der jeweiligen Literaturepochen für die Gestaltung eigener Texte. Die Übungen betreffen z.B. Umschreibungen von Grimmschen Märchen, Schreiben von romantischen Kunstmärchen (von Werder 1992:159-166), den romantischen Roman („Der neue Taugenichts“, ebenda:184-186), den naturalistischen Schreibstil (ebenda: 211), erlebte Rede (ebenda:215), lyrische Prosa (ebenda:215-218), naturalistische Einakter und Prosaskizzen (ebenda:220-223), u.v.m. Die vorgeschlagenen Schreibaufgaben dienen neben der Anwendung von literaturgeschichtlichem Wissen auch der Sprachsensibilisierung der Lernenden und eignen sich hervorragend zum Einsatz im Literaturunterricht⁷¹.

⁷¹ Die Anwendung der Ideen der „Kreativen Literaturgeschichte“ im Literaturunterricht in der Deutschlehrerbildung vgl. Anhang 10.8, 10.9.

7.2.5. Szenisches Darstellen (Szenische Interpretation)

Szenisches Darstellen stellt eine Form integrativen Lehrens und Lernens dar, mit dessen Hilfe literarische Texte von den Lernenden ganzheitlich angeeignet und verstanden werden können (Schau 1996:116).

Zu den zahlreichen, vielfältigen Formen der szenischen Darstellung gehören neben vertrauten und im Literaturunterricht längst etablierten Tätigkeiten wie Rezitieren, Deklamieren, lautes Vorlesen mit Rollenverteilung auch pantomimische Darstellungen, Standbilder, Planspiele, Rollenspiele, Interviews, theatralische Vorstellungen u.a. Man kann zwischen zwei Gruppen von szenischen Darstellungen unterscheiden.

- Eine Gruppe bilden theatralische Aufführungen z.B. für die Schulbühne, die für einen Zuschauerkreis bestimmt sind. Die Darsteller sprechen einen „fertigen“ literarischen Text und agieren nach einem ausgearbeiteten Szenario. Das Verhalten der Darsteller ändert sich nicht, wenn die Aufführung wiederholt wird.
- Andere Formen der szenischen Darstellung sind z.B. Standbilder, Rollenspiele, pantomimische Darstellung. Sie unterscheiden sich von theatralischen Aufführungen in einigen wesentlichen Punkten: 1) es gibt keine Einteilung in Schauspieler und Zuschauer: alle Gruppenmitglieder sind an der Darstellung beteiligt, 2) diese Techniken sind hauptsächlich auf Erlebnisse und Emotionen der Darsteller ausgerichtet, anders als in der Theatervorstellung, wo der Schauspieler ein Medium ist, das die Erlebnisse der Zuschauer hervorruft und sie zur Katharsis führt, 3) die Darsteller konzentrieren sich vollständig auf ihre Erlebnisse in der jeweiligen Situation ohne vorrangig auf die schauspielerische Technik zu achten, 4) die Darsteller spielen aus dem Stegreif, es gibt keinen Text, der auswendig gelernt und vorgetragen wird (vgl. Dziedzic u.a. 1992:11).

Die Aktivität der Lernenden in der szenischen Darstellung beruht auf einer Inszenierung eines vorhandenen literarischen Textes oder seiner Ergänzung, Weiterführung mit sprachlichen (der Originaltext, improvisierte Aussagen) und körpersprachlichen (Bewegungen, Gestik, Mimik) Mitteln. Diese Aufgabe setzt eine intensive interpretatorische Tätigkeit voraus. Die Lernenden arbeiten „nah am Text“, analysieren Verhalten, Motive und Charaktere der literarischen Figuren, machen sich ihr Bild von ihnen und versuchen, ihre Vision und Erlebnisse zu vermitteln, die mit dem literarischen Text verbunden sind. Sie dringen intuitiv tief in die Struktur, Thematik des Textes ein und entdecken in ihm eine Botschaft, ohne die methodologische Werkstatt eines Literaturwissenschaftlers zu gebrauchen. Deswegen wird szenisches Darstellen für eine Form der indirekten Interpretation gehalten und auch mit dem Begriff Szenisches Interpretieren, Szenische Interpretation bezeichnet.

Die Szenische Interpretation wird als eine besonders günstige Form der Textarbeit angesehen, denn sie vereinigt drei Ebenen der Literaturaneignung: die analytische Qualität – Textverstehen, die ästhetische Qualität – Textgestalten und das persönliche Text-Leser-Verhältnis (nach Belgrad 1996:89, 95, 96-97, vgl. oben) und hat somit den

Vorteil des Methoden-Pluralismus. Im Prozess des Szenischen Interpretierens erfolgt ein Transfer von Begriffen, Kontexten, Metaphern und Dialogen literarischer Texte in die sinnliche Anschauung. Es findet eine Verkörperlichung statt, die die kritische Reflexion begleitet oder anregt. (Schau 1996:120). Das Szenische Interpretieren unterstützt vielfältig den Verstehensprozess literarischer Texte. Es kann kognitives Verstehen vorbereiten, aufschließen, durch sinnliche Äquivalente unterstützen und bestätigen. Kreativ-gestalterische und körpersprachliche Äußerungen, die im Szenischen Interpretieren vollzogen werden, können auch eine Form des Verstehens sui generis darstellen, da diese Teiloperationen imaginative und emotionale Bereiche ansprechen, die kognitiv-analytischen Operationen schwer zugänglich sind (Schau 1996:120). Die Methoden der szenischen Darstellung ermöglichen ein tieferes Erlebnis der Literatur dank der Verwischung der Grenze zwischen Fiktionalität und Wirklichkeit. Das Spielen einer Rolle ermöglicht, dass die Lernenden sich in literarische Figuren versetzen können. Die Lernenden erleben die Probleme der literarischen Figuren persönlich, übernehmen ihre Perspektive und können dadurch andere Verhaltensweisen, Motivationen und Wertehierarchien kennen- und tolerieren lernen. Die Formen der szenischen Darstellung bereichern auch den Wortschatz der Lerner und entwickeln das freie Sprechen (Dziedzic u.a. 1992:8-9).

Handlungsmuster der szenischen Darstellung sind für den Literaturunterricht seit dem Beginn der 1980er Jahre vorgeschlagen (z.B. Klinge 1980). Neuerdings wird die Szenische Darstellung zu einem Methodenkonzept oder gar zu einem neuen komplexen literaturdidaktischen Paradigma hochstilisiert, welches eine Vielfalt von Konzepten umfasst⁷² (Schau 1996:116). Eine ausführliche Präsentation der Potentiale der Szenischen Darstellung für den Literaturunterricht bietet I. Scheller (1989, 1996). Für den Literaturunterricht sind diejenigen Konzepte der szenischen Darstellung bemerkenswert, die die Bedeutung der Kognitivisierung, Erhebung der indirekten Interpretation ins Bewusstsein während kognitiver Unterrichtsphasen betonen. Auf deutschem Boden berücksichtigt A. Schau (1996) die Rolle der kognitiven Verfahren, sein Konzept der theatralischen Aufführungen von dramatischen Texten sieht Textanalyse mittels kognitiv-analytischer Operationen vor. Die Szenische Interpretation dient bei Schau der Textannäherung und dem besseren Textverständnis. Für die Zwecke der theatralischen Inszenierung wird der Text auf konkrete Situationsfaktoren hin befragt: Thematik, Konflikt-/Problemlage und deren Ursachen, Machtverhältnisse, Handlungsablauf oder Konfliktbewältigung. Verstehenshilfen bieten auch assoziierte körpersprachliche Ausdrucksformen, Kulissen, Requisiten, Kostüme. Die Phase, in der die kognitiven textanalytischen und interpretierenden Operationen mit körpersprachlichen, manuellen und motorischen Aktivitäten besonders produktiv vereinbart werden, ist das Probehandeln. Den Höhepunkt der Szenischen Interpretation bringt die Inszenierung (Aufführung), aber auf die Auswertung darf nicht verzichtet werden. Schau empfiehlt die Begleitung des Szenischen Interpretierens durch ein Regie- und Werkstattbuch, das neben praktischen Hinweisen für die Inszenierung auch die geistige Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Text festhält: den Originaltext, Überarbeitungen der Textfassung, textanalytische Hinweise, historisches Material (Schau 1996:122).

⁷² Das Konzept ist seit Anfang der 1980er Jahre in der Diskussion (vgl. Klinge 1980).

Auf polnischem Boden präsentieren A. Dziedzic, J. Pichalska und E. Świdarska ein textnahes Konzept der szenischen Darstellung (Dziedzic u. a. 1992). Die vorherrschende handlungsorientierte Methode ist hier die Arbeit mit Standbildern. Die Grundlage des szenischen Darstellens sind Rollen (gesprochen oder mit Körpersprache dargestellt) und Diskussionen. Das Spielen einer Rolle beruht darauf, dass der Lerner sich selbst in der Situation einer literarischen Figur darstellen soll. Bei diesem Übungstyp, anders als bei der Theatervorführung, handelt es sich nicht um das Spielen einer Figur mit theatralischen Mitteln, sondern um die Darstellung von eigenen, persönlichen Emotionen und Verhaltensweisen in der jeweiligen Situation (Dziedzic u.a. 1992:12-13). Die Rollen sind im literarischen Originaltext vorhanden oder zusätzlich, ausgedacht. Rollenspiele veranlassen die Lernenden, sich mit den Figuren zu identifizieren, also in ihren Kategorien zu denken, entwickeln Phantasie und Kreativität, sind hervorragende Übungen im freien Sprechen (Dziedzic 1992 u.a.:15). Zu Formen der szenischen Darstellung, die auf dem Spielen einer Rolle beruhen, gehören: pantomimisches Vorspielen, Standbilder, Stegreifspiele: Gespräch, Interview, improvisierte Rollenspiele (Dziedzic u.a. 1992:12-20).

Die Phasen der Arbeit an einem literarischen Text mit Methoden der szenischen Darstellung umfassen:

- Einführung in die fiktionale Situation
- Vorbereitung der Lernenden zur Darstellung: Besprechen der Rollen (z.B. Analyse von Gefühlen der Figuren, Charakterisieren der Figuren im Gespräch, Spielplan)
- Darstellung
- Besprechung und Auswertung der Übung: Analyse der Schülerarbeiten, Fragen, Kommentare, Diskussion (Dziedzic u.a. 1992:9)

Die Reflexion über die dargestellten Situationen verläuft nach dem Konzept der fünf Stufen des Rollenverständnisses von D. Heathcote:

- 1.Tätigkeit. Frage: Was machst du jetzt? Antwort: Jetzt
- 2.Äußere Ursache. Frage: Warum machst du das? Antwort: Deshalb, weil.....
- 3.Innere Motivation. Frage: Mit welchem Ziel machst du das, was willst du damit erreichen? Antwort: Ich erhoffe mir davon, Ich habe vor, Ich erwarte, dass, Ich glaube zu erreichen.
- 4.Vorbilder für das Verhalten. Frage: Woher weißt du, dass ein solches Verhalten in dieser Situation richtig ist? Antwort: Ich ahme nach, Mir wurde empfohlen, Ich habe gelesen/ gehört, dass
- 5.Lebenshaltung. Frage: Wie ist deine Lebensphilosophie? Antwort: Meine Lebenshaltung beruht auf, Ich bin überzeugt, dass im Leben (Dziedzic u.a. 1992:21).

Wichtig ist, dass die szenische Darstellung nur einen Teil der gesamten Arbeit an dem literarischen Werk ausmacht und handlungsorientierte Verfahren eine Vorbereitung auf kognitive Phasen der Textanalyse, Interpretation und Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens sind. Die Autorin gibt zu, dass dieses Verfahren zwar zeitaufwendig ist (Dziedzic u.a.1992:30), aber der Einsatz dieser Methoden bringt sehr gute Ergebnisse: Textannäherung, besseres Textverständnis, emotionales Engagement, Erleben der Literatur. Die Autorinnen zeigen Beispiele für den Einsatz dieser Methode bei der Arbeit an Kanonwerken der polnischen Literatur (u.a. Mickiewicz, Żeromski, Nalkowska, Mrozek).

Zu anderen handlungsorientierten Methoden, die den oben genannten Gruppen von Handlungsmustern (kreatives Schreiben und szenisches Darstellen) nicht zuzuordnen sind, aber breite Verwendung bei der Textarbeit finden, gehören u.a.:

- Graphisch-bildliche Darstellung
- zu Texten Bilder malen, z.B. Episoden der Handlung illustrieren
- Bildcollagen anfertigen, z.B. Konstellationencollagen zur Interpretation eines Textes
- Bild-Text-Collagen anfertigen
- graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten
- Quiz zum Textinhalt
- Brettspiele zum Textinhalt.

Die handlungsorientierten Methoden sollten die Abkehr von der „passiven“ zur aktiven Textrezeption, d.h. die Aktivierung des Schülerlesers durch beobachtbare Handlungsvollzüge bezeichnen. Trotz ihrer Vorteile für das Unterrichtsgeschehen ist die handlungsorientierte Ausrichtung des Literaturunterrichts nicht unkritisiert geblieben. H. Kügler geht mit handlungsorientierten Methoden besonders hart ins Gericht. Er behauptet, die Nicht-Ausführung einer Handlung sei noch kein Beweis dafür, dass der Leseprozess passiv verläuft, denn beim stillen Lesen werden immer dieselben kognitiven Operationen ausgeführt, wie im Fall des „aktiven“ Lesens im Unterricht: Hypothesen bilden, überprüfen, verwerfen oder annehmen, Leerstellen füllen usw., die von der geistigen Aktivität des Lesers zeugen. Sie verlaufen auch im Fall der Hauslektüre, in der Mutter- wie in der Fremdsprache, nur unbewusst und nicht beobachtbar, und entscheiden über den Verstehensprozess des literarischen Textes. Zum anderen wird bei der Aktivierung des schulischen Lesens durch „Handlung“ oft nicht erkennbar, was an einem Text verstanden werden soll. Die Handlungsvollzüge scheinen sich selbst genug, sobald sie ihre Zielvorstellung, durch Handeln ein aktives und produktives Textverhältnis herzustellen, erreichen (Kügler 1996:19). Als Beispiel kann hier das am häufigsten gebrauchte Handlungsmuster: Ausfüllen von Leerstellen dienen. Die möglichen Verfahren sind dabei u.a.: Bebildern von Erzählstationen, Illustrieren wichtiger Textstellen, Visualisierung einer Gestalt, Konkretisierung der fiktiven Welt eines Textes durch genaueres, über den Text hinausgehendes Beschreiben eines Handlungsortes, einer Figur: des Gesichts, der Gestalt, der Mimik, der Gestik, des Verhaltens, der Kleidung usw. (ebenda). Solche Aktivitäten, obwohl seriös und gutgemeint vorgeschlagen, tragen nichts zum vertieften Textverstehen bei: Man stelle sich nur die fünfundzwanzigmal konkretisierte Türhütergestalt oder die konkretisierte Gestalt eines Mannes vom Lande vor dem konkretisierten Gesetz in Kafkas gleichnamiger Parabel vor (Kügler 1996:20). Das sind Beispiele, die auf Gefahren und Irrwege hinweisen, die ein falsch verstandenes Prinzip der Handlungsorientierung in sich birgt.

Da die „Lesehandlung“ mit einem vorzeigbaren Produkt verbunden ist, stellt sich leicht eine Doppelillusion ein: zum aktiven auch ein produktives (kreatives) Textverhältnis aufgebaut zu haben. Die Illusion täuscht darüber hinweg, dass der handelnde Umgang die Textkomplexität auf leicht verfügbare Textteile (Figuren, Orte, Handlungen, Räume, Rollen, Perspektiven) reduziert und den Verstehensanspruch des ganzen Textes umgeht. Falsch eingesetzte Handlungsformen können die Erfüllung der eigentlichen Aufgabe des Literaturunterrichts – Differenzierung des Textverstehens

verhindern. In diesem Fall sind die handlungsorientierten Verfahren Ersatzformen, Prothesen für ausbleibendes Textverstehen. Sie machen den Textumgang auch dort noch möglich, wo Verstehen, aus welchen Gründen auch immer, sich nicht einstellt. Wer nicht versteht, kann an, in und mit Texten immer noch „handeln“. Er wird – beruhigendes Gefühl des Didaktikers – vor Texten nicht handlungsunfähig. „Verdrängt die Handlungsorientierung nicht die aus Schulstunden und Seminaren bekannte Schwierigkeit, sich der Präsenz des Textes auszusetzen?“ fragt H. Kügler (1996:20, vgl. auch Kügler 1988 a und b und 1989).

Trotz Vorbehalten seitens mancher Literaturdidaktiker gegen die produktiven Formen des Textumgangs sind sie der wichtigste Beitrag, den die Literaturdidaktik der 1980er Jahre zu ihrer Entwicklung zu verzeichnen hat, auch wenn er auf den Bereich der Unterrichtsmethodik beschränkt bleibt⁷³ (Förster 1993:7).

7.2.6. Handlungsorientierte Methoden und Inszenierung des literaturgeschichtlichen Stoffes

Der Vermittlung des literaturgeschichtlichen Wissens mit Hilfe von handlungsorientierten Methoden wird in der literaturdidaktischen Diskussion weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser Zustand mag unterschiedliche Gründe haben: Zum einen waren die am intensivsten diskutierten Unterrichtsmodelle ursprünglich für die Sekundarstufe I bestimmt (z.B. Haas 1984), auf der literarisches Wissen über Epochen, Autoren und Entwicklungslinien der Literatur kaum vermittelt wird. Andererseits ist es nach Auffassung deutscher Literaturdidaktiker nicht das übergeordnete Ziel des Literaturunterrichts, Informationen über Literatur zu vermitteln, sondern begeisterte Leser zu erziehen und für Literatur zu werben. Zum anderen scheint ein allgemeiner didaktischer Trend zu bestehen, dass Faktenwissen als Unterrichtsinhalt verschwindet. Die materiale Bildung wird auf allen Stufen der Schulausbildung durch die formale Bildung verdrängt. Es gibt deswegen wenig Bedarf nach Erörterung der methodischen Inszenierung literaturgeschichtlicher Unterrichtsinhalte, so dass diese Problematik eine Randerscheinung in der Literaturdidaktik bleibt. Ein anderer Grund für die Vernachlässigung dieses Themenbereiches mag die Tatsache sein, dass die

⁷³ Die Entwicklung der Literaturdidaktik zur Unterrichtsmethodik wurde nicht von allen begrüßt. Manche Literaturdidaktiker vermissen die Einschränkung des literaturdidaktischen Denkens lediglich auf die Ebene der Methodik des schulischen Umgangs mit Literatur und die Vernachlässigung der Fragen nach Bedingungen, Zielen, Inhalten, Sinn und Funktion wissenschaftlichen und unterrichtlichen Handelns. Man bedauert, dass die Diskussion um Erkenntnisprinzipien, Wahrnehmungsweisen, Wissensbestände und deren Folgen für das Lesen und den Umgang mit Literatur ausbleibt. Ebenso wurde die Polemik darüber, was die literarische Bildung noch ist oder sein könnte und der Literaturunterricht noch zu leisten vermag, verdrängt. Es sei aber erfreulich, dass die Literaturdidaktik die erneut akut gewordene Frage nach dem Status des Lesens und dem didaktischen Gebrauchswert von Literatur und damit zugleich nach Sinn und Funktion des Literaturunterrichts aufgenommen habe (Förster 1993:7).

literaturgeschichtlichen Inhalte mit Methoden der Allgemeindidaktik lernerfektiv inszeniert werden können, so dass die Erörterung dieser Frage seitens der Fachdidaktik nicht dringend erforderlich ist.

Von den handlungsorientierten Methoden, mit denen Literaturgeschichte besonders lernerfektiv inszeniert werden kann, können erwähnt werden:

- Projekt
- Stationenlernen
- Clustering
- Quizspiele
- Brettspiele

In der Allgemeindidaktik wie in der Fachdidaktik DaF werden die Methoden wie Projekt, Clustern, didaktische Spiele mehrfach beschrieben, so dass auf ihre wiederholte Darstellung in dieser Arbeit verzichtet wird. Ein Beispiel für den Einsatz der Projektmethode im Literaturunterricht in der Deutschlehrerausbildung auf polnischem Boden ist das E.T.A. Hoffmann-Projekt am NKJO in Płock (Steffen 2000). Eine Ausnahme bildet das Stationenlernen, das in Polen eine weitgehend unbekannte Methode ist. Deswegen soll sie näher dargestellt werden.

Stationenlernen ist eine Form des offenen Unterrichts, die auch mit synonymen Begriffen wie: Lernen an Stationen, Stationenlauf, Lernzirkel, Lernstraße, Lernkabinett (Rauer/Salzenberg 1998: 13) bezeichnet wird. Die wesentlichen Merkmale dieser Unterrichtsform und praktische Beispiele für verschiedene Fächer und Klassenstufen wurden in den 1990er Jahren herausgearbeitet, entwickelt und erprobt. Die Vorformen und die Grundidee der Stationenarbeit finden sich bei den Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: C. Freinet (Arbeitsateliers), H. Parkhurst (Gegenstandswinkel, „subject corners“) und M. Montessori. In die Stationenarbeit sind ebenso wie in andere Formen des offenen Unterrichts die Prinzipien des reformpädagogischen Gedankenguts eingegangen, die auch heute nichts von ihrer Bedeutung verloren haben: Angestrebt wird die Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitgestaltung der Verhältnisse in einer freien, demokratischen Gesellschaft (Hegele 1996: 7-8). Die Entwicklung des modernen Lernzirkels verläuft seit Ende der 1980er Jahre. In dieser Zeit griffen insbesondere Grundschulpädagoginnen die Wurzeln und Ansätze der Reformpädagogik auf und erprobten diese Unterrichtsform in unterschiedlichen Fächern, Lernbereichen und in fächerübergreifenden Projekten (vgl. Faust-Siehl 1995, Wallaschek 1990).

Im Stationenlauf wird den Lernern eine Lernumgebung mit einem Materialangebot an mehreren Stationen bereitgestellt. Während der selbstständigen Arbeit an Stationen wählen sich die Lernenden selbst eine Aufgabe, bearbeiten sie und vergleichen gegebenenfalls ihre Ergebnisse mit dem Lösungsschlüssel. Die Arbeit wird ihnen nicht zudiktiert, sie können ihre Interessen und Fähigkeiten berücksichtigen. Den Lernern wird dadurch Initiative und Verantwortung für eigene Lernerfolge überlassen.

Die Stationen können dem Lernstoff entsprechend in Pflicht-, Wahlpflichtstationen und freie Angebote geteilt werden. Sinnvoll ist das Vorhandensein einer Ausweichstation, an der vorübergehend gearbeitet werden kann, während alle anderen Stationen besetzt sind. Die Arbeit an der Ausweichstation muss so angelegt werden, dass sie jederzeit

aufgenommen und unterbrochen werden kann. Die Aufgaben an den jeweiligen Stationen sollten den Lernenden kreative, produktive Freiräume lassen. Das Stationenlernen ist durch folgende Merkmale charakterisiert:

- Jeder Lernende bestimmt selbst seinen eigenen Lernweg und sein eigenes Lerntempo
- Der Lernende kann teilweise die Schwerpunkte der Arbeit selbst bestimmen
- Material und Aufgabenstellung laden zu einem handelnden Umgang damit ein
- Das Material übernimmt häufig durch Möglichkeiten der Selbstkontrolle die Aufgabe der Überprüfung/ Korrektur
- Lernzirkel sind abwechslungsreich in Bezug auf die Sozialform und den Zugang zum Lerngegenstand
- Lernzirkel haben immer einen inhaltlich-thematischen Zusammenhang – Lernen findet konzeptionell in sinnvollen, sinngebundenen Einheiten statt
- Die Lehrenden haben die Rolle von Beratenden und Beobachtenden
- Lernzirkel bieten Möglichkeiten der Mitarbeit der Lernenden bei der Unterrichtsplanung und Organisation (Rauer/ Salzenberg 1998:18).

Stationenarbeit kann so weit geöffnet sein, dass die Lernenden bei der Gestaltung von Stationen für einen Lernzirkel beteiligt sind (Hegele 1996:8-9), z.B. durch Vorbereitung der Aufgaben an Stationen: Auswahl der zu übenden Inhalte, Übungstypen u.s.w.

Die Bedeutung des Materials im Lernarrangement ist sehr groß, denn es übernimmt weitgehend die Rolle des Lehrers. Das Material muss vielfältig angelegt sein, um Angebot zu sein für verschiedene Lerntypen und Lernkanäle. Das Material an Stationen soll auch verschiedene Sozialformen bei der Bearbeitung zulassen. Alle Stationen müssen durch die Anordnung der Arbeitsmittel und mit Hilfe lernerangemessener verbaler und/ oder visueller Arbeitsanleitung die intendierten Arbeitsformen klar und verständlich beschreiben (Rauer/ Salzenberg 1998:22, 25). Dem Übungsmaterial soll ein übersichtlicher Lösungsschlüssel beigelegt werden. Es gibt unterschiedliche Lernzirkeltypen:

- Übungszirkel, in denen der Lernstoff eingeübt, gefestigt oder wiederholt wird. Oft schließt eine Unterrichtssequenz zu einem Leitthema mit ihnen ab. In Übungszirkeln werden besonders gern Arbeitsmittel eingesetzt, die Möglichkeiten zur Selbstkontrolle bieten und den Lernenden sofortige Rückmeldungen darüber geben, inwieweit ein Lerngegenstand bereits erfasst und verarbeitet wurde.
- Transferzirkel, in denen bereits Gelerntes in einen neuen Kontext übertragen werden muss.
- Zirkel zum weiterführenden Lernen, in denen den Lernenden mit Materialien die Möglichkeit gegeben wird, interessenorientiert tiefer ins Thema einzusteigen, das bereits Gelernte zu erweitern, zu ergänzen und zu modifizieren.
- Zirkel zum entdeckenden, problemlösenden Lernen, mit dem z.B. in ein Thema entdeckend eingestiegen werden kann (Rauer/ Salzenberg 1998:22-23, 35).

Die Phasen des Unterrichts wechseln zwischen gelenkten, lehrerzentrierten und offenen Formen der Arbeit. Die gelenkte Phase findet am Anfang der Arbeit als Einführung statt, hier werden für das Lernen an Stationen notwendige Vorinformationen von dem Lehrer erteilt. Dann folgen Phasen der freien Arbeit an Stationen. Der Lernzirkel wird mit einer kognitiv ausgerichteten Systematisierungs- und Festigungsphase abgeschlossen, in der die von den Lernern gesammelten Erfahrungen und Informationen im Plenum ausgetauscht und die gewonnenen Einsichten vertieft werden. Der typische Ablauf des Stationenlernens sieht aus wie folgt:

1. Informations- und Strukturierungsphase. Zu Beginn des Stationenlernens erfolgt ein Unterrichtsgespräch, das der Vorstellung der neuen Unterrichtsform gewidmet ist. Diese Phase kann entfallen, wenn den Lernern diese Form schon bekannt ist.
2. Orientierungsphase. Die Lerner erhalten einen Überblick über die spezifischen Arbeitsangebote an den einzelnen Stationen. Das kann in Form eines gemeinsamen Rundgangs an Stationen oder im Frontalunterricht erfolgen. Eine gute Hilfe sind an die Wand geheftete Stationenpläne. Die Lerner bekommen „Laufzettel“ – Listen von Stationen, wo jeder Lerner einträgt, an welcher Station er gearbeitet hat, welche Aufgabe zu welchem Thema er gelöst hat und mit wem er zusammengearbeitet hat. Die Laufzettel dienen den Lernenden zur Selbstkontrolle und sind eine Grundlage für die gemeinsame Auswertung der Arbeit in der letzten Unterrichtsphase.
3. Erste Wahl- und Arbeitsphase. Die Lernenden beginnen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit ihre individuelle Arbeit an Lernstationen. Im Fall der allerersten Begegnung der Lernergruppe mit dieser Unterrichtsform kann in dieser Phase die individuelle Zuweisung der Stationen an die einzelnen Lerner sein, sonst können sie sich den Arbeitsplatz selbst wählen.
4. Weitere Wahl- und Arbeitsphasen, in denen die Lerner die Arbeitsplätze frei wechseln.
5. Schluss- und Auswertungsphase im Plenum. Diese Phase ist für den Austausch von Erfahrungen bei der Arbeit an Stationen, Auswertungsgespräch, Beurteilung der Arbeit im Lernzirkel bestimmt. Die wichtigste Funktion dieser Phase ist Sammeln, Ordnen und Systematisieren der gewonnenen Erkenntnisse, Eingehen auf eventuell auftretende Schwierigkeiten, Zusammenfassung des erworbenen Wissens (Rauer/Salzenberg 1998: 24-28).

Die Beliebtheit, der sich die Stationenarbeit in Deutschland derzeit erfreut, dürfte in ihrer einfachen Struktur, ihrer vielseitigen Verwendbarkeit und der vermittelnden Position zwischen offenem und stärker geschlossenem Unterricht zu suchen sein. Stationenarbeit bietet ausreichend Variabilität bei der Wahl der Sozialformen, der methodischen Möglichkeiten und Medien. Selbstständigkeit bei der Wahl und der Ausführung der Arbeit wird gefördert (Hegele 1996:8). Stationenlernen ermöglicht Eigensteuerung des Lernens, mehr Eigenverantwortung und Eigenleistung.

Im Literaturunterricht können Lernzirkel als Übungszirkel oder Zirkel zum weiterführenden Lernen beim Wissenserwerb über literarische Epochen eingesetzt werden. Mit dieser Methode kann der literaturgeschichtliche Lernstoff besonders

effektiv inszeniert werden. Die Studenten bekommen vor den Literaturseminaren die Aufgabe, sich über die jeweilige literarische Epoche zu informieren. Stationenlernen bietet eine Alternative zum traditionellen Frontalunterricht, in dem die wichtigsten Problemfelder der literarischen Entwicklung in der jeweiligen Epoche mittels Gespräch erörtert werden. Es ist eine abwechslungsreiche und lerneffektive Methode, das vorhandene Wissen in der Arbeit an Stationen anzuwenden, zu festigen und zu erweitern.

7.3. Handlungsorientierte Methoden im Literaturunterricht in der Deutschlehrausbildung

Die im vorangehenden Kapitel vorgestellte Liste von häufig eingesetzten Handlungsmustern bildet das methodische Repertoire, aus dem die Lehrenden bei der Inszenierung des Literaturlehrgangs in der Deutschlehrausbildung Ideen schöpfen können. In diesem Kapitel soll an ausgewählten Beispielen dargestellt werden, wie oben genannte und andere handlungsorientierte Methoden im Literaturlehrgang zielgerichtet eingesetzt werden können.

In Bezug auf die Arbeit am literarischen Werk werden solche Handlungsmuster ausgewählt, die eine methodische Alternative oder Ergänzung zu der reinkognitiven Analyse und Interpretation des Textes im gelenkten Gespräch darstellen und durch ihren Beitrag zum Prozess des Verstehens eines literarischen Werkes legitimiert werden können.

7.3.1. Handlungsorientierte Methoden der Textanalyse und Interpretation

Aus den zahlreichen Methoden des kreativen Schreibens und der szenischen Darstellung können mehrere zur Unterstützung und Vertiefung der geistigen Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk empfohlen werden. Im folgenden wird an Beispielen von ausgewählten Handlungsmustern präsentiert, auf welche Weise die kognitiv-analytischen Verstehensprozesse und die Interpretation mit handlungsorientierten Methoden eingeleitet, vertieft und ergänzt werden können. Die meisten der dargestellten Verfahren stammen aus der Sammlung von Materialien und Übungen für den Literaturunterricht (Turkowska 1999a, b); alle wurden von der Autorin im Literaturlehrgang am Fremdsprachenkolleg in Radom mehrmals erfolgreich

erprobt. Die Handlungsmuster werden nicht nach formellen Gesichtspunkten klassifiziert, sondern in Bezug auf die zu inszenierenden Unterrichtsinhalte (Textarbeit, Literaturgeschichte) dargeboten. Die Reihenfolge der Präsentation entspricht der Einteilung der Verfahren in Handlungsmuster des kreativen Schreibens, der szenischen Darstellung und andere.

➤ Kommentare zu einem Textabschnitt schreiben.

Aus einem literarischen Werk wird ein Ausschnitt, das ein Problem betrifft, kopiert und auf ein großes Blatt Packpapier aufgeklebt. Es kann auch eine Textcollage von einigen Textabschnitten zu einem Problemfeld hergestellt werden. Die Aufgabe der Lerner ist, zu diesen Textabschnitten eigene Kommentare, Stellungnahmen zu schreiben und neben den Text aufzukleben. Als Beispiel kann eine Textcollage zum Problemfeld „Darstellung des Hofes in Schillers >Kabale und Liebe<“ dienen. Den Lernern wird eine Textcollage aus ausgewählten Szenen vorgelegt (z. B. I 5, 6, 7; II 6, 7; III 1 Z. 20-30; III 2). Die Lernenden nehmen in Einzelarbeit schriftlich Stellung zu diesen Episoden und kommentieren das Verhalten der Personen aus dem höfischen Milieu. Die Schülertexte werden im Plenum still gelesen. Anschließend wird diskutiert, welche Werte für die Höflinge typisch sind und aus welchen Gründen der Hof auf diese Weise dargestellt wurde. Das Verfahren „den Textabschnitt kommentieren“ veranlasst alle Lernenden, sich mit dem Text aktiv auseinander zu setzen, sich über die Aussage einzelner Textpassagen Gedanken zu machen. Dieser Lerneffekt tritt nicht ein, wenn die Lerner nur aufgefordert werden, sich an dem Interpretationsgespräch zu beteiligen. Dieses Verfahren ist besonders unterrichtswirksam, wenn ein Werk behandelt wird, das kontroverse Aussagen enthält, die zur Diskussion einladen, z.B. Hochhuths „Stellvertreter“.

➤ Den „inneren Monolog“ einer Figur schreiben.

Dieses Handlungsmuster ist besonders in solchen Fällen empfehlenswert, wenn zwischen dem Auffassungsvermögen des heutigen Rezipienten und der Mentalität in der Entstehungszeit des literarischen Werkes eine schwer überbrückbare Kluft existiert, die das Verständnis erschwert. Um diese Schwierigkeit zu überbrücken, bietet sich an, eine Aufgabe vorzuschlagen, die die Identifizierung des gegenwärtigen Lesers mit einer Handlungsfigur ermöglicht. In Lessings „Emilia Galotti“ stößt der Mord des Vaters an seiner Tochter auf Unverständnis bei den Lesern. Nachdem über die damalige Auffassung der bürgerlichen Familienmoral, Tugendvorstellung und Einstellung der Bürger der weltlichen Obrigkeit gegenüber anhand von ausgewählten Textstellen gesprochen worden ist, erhalten die Lerner die Aufgabe, den inneren Monolog des Odoardo vor der Ermordung der Emilia niederzuschreiben. Die Lernenden sind durch die Ich-Form des Monologs zur Identifizierung mit der literarischen Figur veranlasst, sie denken in den Kategorien der damaligen Zeit. In dieser Schreibaufgabe wird das Wissen über die moralischen Wertvorstellungen des Bürgertums im 18. Jh. dank der „praktischen Verwendung“ gefestigt und auf das eigene Ich bezogen. Die eigenen Wertvorstellungen werden relativiert, die Distanz zum Fremden aufgehoben, Toleranz geübt.

- Den „inneren Monolog“ eines Zuschauers schreiben.

Dieses Verfahren vereinigt in sich Merkmale der beiden früheren Vorgehensweisen. Die Lernenden schreiben die Gedanken eines deutschen Zuschauers während der Erstaufführung von B. Brechts „Mutter Courage“ auf. Die Aufgabenstellung entspricht der didaktischen Absicht des epischen Theaters, in dem die Zuschauer Distanz zum Bühnengeschehen und neue Erkenntnisse gewinnen sollten. Wichtig ist die situative Einbettung der Aufgabe: Die Lernenden müssen sich in die Situation eines Deutschen in der Vorkriegszeit versetzen und einfühlen. Zur Bewältigung der Aufgabe müssen sie außerliterarisches, historisches Hintergrundwissen über die politische und soziale Situation in der Weimarer Republik einbeziehen und eine persönliche Beziehung einerseits zu Menschen in der damaligen historischen Situation und andererseits zum Stück aufbauen. Sie stellen sich vor, wie ein deutscher Zuschauer zu diesem Zeitpunkt das Stück hätte aufnehmen können und rekonstruieren seine Gedanken, Reflexionen über das zeitgeschichtliche politische Geschehen und Gefühle. Sie können auf diese Weise die Perspektive des damaligen Rezipienten nachvollziehen und zugleich die Brechtsche Anforderung an die Zuschauer erfüllen. Die Aufgabe wurde den Studierenden als die letzte Aktivität der Textanalyse und Interpretation des Werkes vorgeschlagen und war als Zusammenfassung, Festigung und „Verinnerlichung“ der Erkenntnisse gedacht, die sie im Verlauf der Stunde gewonnen hatten.

- Ein Interview mit einer literarischen Figur durchführen (schriftliche Fassung).

Ein Interview mit einer Figur ist als Aufgabe dann sinnvoll, wenn im Mittelpunkt des literarischen Textes das psychologische Porträt einer Figur steht und der Leser die fiktive Welt aus ihrer Perspektive wahrnimmt. Das ist in „Steppenwolf“ von H. Hesse der Fall. Die Grundlage für die weitere Interpretation des Werkes bildet die genaue Kenntnis der Psyche und Haltung des Protagonisten. Das schriftliche Interview beruht darauf, dass die Lernenden im Namen von Harry Haller die Antworten des Journalisten auf dem Arbeitsblatt (vgl. Anhang 10.3.) ergänzen sollen. Die Aussagen von Haller sollen mit Fragen des Journalisten einen fortlaufenden, zusammenhängenden Text bilden. Beim Ausfüllen des Arbeitsblatts muss man die nachfolgenden Fragen berücksichtigen, die sich aus den vermeintlichen Antworten von Haller ergeben. Die Lernenden werden veranlasst, sich in die Gedankengänge der Zentralfigur zu versetzen und mit ihren Kategorien zu denken. Zur Lösung dieser Aufgabe ist eine sehr gute Kenntnis des Inhalts notwendig, deshalb dient sie zugleich zur Festigung des Inhalts des Romans. Die Besprechung von Ergebnissen der Übung dient als Ausgangspunkt zur weiteren Interpretation.

Eine andere Variante des Interviews ist der Proust-Fragebogen. Die Idee zu dieser Aktivität gab der gleichnamige Fragebogen in dem Sonnabend-Magazin der Gazeta Wyborcza – Wysokie Obcasy (kwestionariusz Prousta, vgl. Anhang 10.4.). Die Fragen können auch mündlich beantwortet werden. Da diese nicht so persönlich konzipiert sind, wie im Haller-Interview, kann der Proust-Fragebogen in Bezug auf verschiedene literarische Figuren eingesetzt werden (vgl. das zweite Beispiel zur Keller-Novelle „Romeo und Julia auf dem Dorfe“, Anhang 10.5.). Die Interview-Methode kann als Vorbereitung zur Charakteristik einer Figur verwendet werden.

➤ Buchbesprechungen schreiben.

Die Lernenden verfassen Buchbesprechungen für wirkliche oder ausgedachte Adressaten, z.B. einen Text für einen Werbeprospekt, für eine erdachte literarische Zeitschrift, zur Erstellung von Lesetipp-Karteien für die Schulbibliothek u.s.w. Die Buchbesprechung kann einen knappen Umfang haben oder zu einer komplexen Schreibaufgabe werden, die mehrere Teilaufgaben umfasst: kurze biographische Angaben über den Autor, Inhaltsangabe, Darstellung der Problematik (kurze Interpretation), eigene Leseindrücke, warum und wem ich das Buch empfehle/ nicht empfehle u.a. Varianten der Buchbesprechung wie Klappen- oder Werbetext sind adressatenbezogene Schreibformen, die eine Distanz zum subjektiven Urteil über das Buch verlangen – die eigene Beurteilung tritt zurück, im Vordergrund steht die Ausrichtung an der Verwendungssituation. Die Buchbesprechung kann auch in der mündlichen Form durchgeführt werden oder sogar zu einer Präsentation mit Kurzvortrag, Visualisierung (Poster, Bilder) und Begleitaufgaben für alle Gruppenmitglieder anwachsen (vgl. Anhang 10.6.: Hinweise zur Anfertigung der Semesterarbeit, Inhaltspunkte).

➤ Rollenspiele durchführen.

Rollenspiele verfolgen ähnliche Ziele wie „innere Monologe“ und Interviews: sie bauen die Distanz zu fremden Wertvorstellungen und fremder Mentalität dadurch ab, dass sie zur Identifizierung mit der Handlungsfigur einladen. Deswegen ist der Hinweis in der Spielanleitung wichtig: „Denken Sie in den Kategorien der damaligen Zeit“. Das präsentierte Beispiel (vgl. Anhang 10.7.) stammt aus dem Lernzirkel zu Kellers „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ und hat zum Ziel, die Problematik des „passiven Helden“ im deutschen Realismus aus einer persönlichen Perspektive zu erarbeiten und dadurch die Einsicht in die damaligen gesellschaftlichen Konventionen und Einschränkungen zu vertiefen. Die Aufgabe lenkt zugleich die Aufmerksamkeit der Lerner auf die Figur des Schwarzen Geigers, die für die Studenten in der Regel schwer zu interpretieren ist. Ein Lernzirkel ist die Aktivität, die das Interpretationsverfahren abschließt und die Erkenntnisse der Unterrichtsstunde zusammenfasst und festigt.

➤ Standbilder bauen.

Diese Methode wurde u.a. zur Erarbeitung des Problems „Familienbeziehungen“ in Kafkas „Die Verwandlung“ eingesetzt. Nach dem Hinweis auf die biographischen Hintergründe in Kafkas Schaffen (Konflikt mit dem Vater, gestörtes Verhältnis zu Frauen, Krankheit, Absonderung) wählen die Studierenden Episoden zur Darstellung in Form des Standbildes. Die Arbeit verläuft nach den von Dziedzic (1992) vorgeschlagenen Phasen, die Studenten reflektieren über ihre Darstellungen anhand von Fragen zum Rollenverständnis (5 Stufen des Rollenverständnisses, vgl. 7.2.5.). Im abschließenden Interpretationsgespräch im Plenum werden die Darstellung und Lektüre begleitenden Gefühle thematisiert, die gewonnenen Erkenntnisse systematisiert und vertieft.

➤ Bilder zu einem Text malen.

Der Beitrag dieser Methode zum besseren Textverständnis kann bezweifelt werden (vgl. Kügler's Kritik der Bild-Konkretisationen der Türhüter-Gestalt in Kafkas Parabel, in der das Aussehen des Türhüters ohne Bedeutung für den Sinn der Parabel ist; Kügler 1996:20, vgl. 7.2.5.), ist dennoch nicht generell auszuschließen. Die Anwendung dieses

Handlungsmusters ist sinnvoll z.B. in dem Fall, wenn das Aussehen einer Figur eine Voraussetzung für das Verstehen der Handlung ist, wie in E.T.A. Hoffmanns „Nussknacker und Mausekönig“. Wenn die Studierenden gebeten werden, einen Nussknacker zu zeichnen, erscheint an der Tafel ein zangenartiges Werkzeug, denn nur solche kennen die Lernenden aus der eigenen Erfahrung und haben keine Vorstellung von Nussknackern in Form einer Holzfigur. Da diese Vorstellung unbedingt notwendig für das Textverstehen ist, wird ihnen ein „Bilddiktat“ aufgegeben: Eine Person liest die entsprechende Textstelle vor, wo das Aussehen des Nussknackers genau beschrieben ist, alle Gruppenmitglieder zeichnen die Figur nach dieser Beschreibung. Die Aufgabe ist gleichzeitig eine Übung zum Hörverstehen, deren Lösung wegen der kunstvollen Sprache des Originaltextes nicht selbstverständlich ist. Nach dem Vergleich und der Besprechung der Bilder werden sie mit einer Nussknacker-Holzfigur verglichen, die von der Lehrerin präsentiert wird. Diese Aktivität erweitert auch das landeskundliche Wissen der Studierenden.

Eine andere Einsatzmöglichkeit dieser Methode verbindet sich mit ihrer Brauchbarkeit zur Rekonstruktion des Handlungsgangs: Die Lernenden werden gebeten, eine Episode der Handlung oder einen Gegenstand, der in der Handlung eine Rolle spielt, zu skizzieren. Die Zeichnungen werden im Plenum präsentiert, die Lerner erraten, was sie darstellen und mit welchen Episoden der Handlung sie verbunden sind. Die Zeichnungen werden dann in der Reihenfolge der Handlung geordnet.

➤ Bild-Text-Collagen zu einem literarischen Werk anfertigen.

Diese Methode ist sehr geeignet als bildhafte Begleitung und Unterstützung der Interpretationsgespräche in Gruppen. Die Studierenden besprechen einige Problembereiche in Gruppen, schreiben Kommentare, schneiden passende Zitate aus, wählen passende Bilder und kleben sie auf Packpapier. Die Interpretationscollagen werden im Klassenraum und im Flur ausgestellt und dienen den Studenten als zusätzliche Lernhilfe.

➤ Bildcollagen anfertigen.

Bildcollagen können auch zur Wiedergabe der Handlung dienen. Ein Beispiel aus der Arbeit an Goethes Faust: Die Studenten erhalten die Hausaufgabe, zu jeder Szene aus „Faust I“ eine Bildcollage vorzubereiten. Die einzelnen Bilder in den Collagen zu der jeweiligen Szene entsprechen dem Textinhalt. In der Unterrichtsstunde wird zunächst ein Ratespiel durchgeführt, welche Collage sich auf welche Szene bezieht. Die einzelnen Collagen werden dann in der Reihenfolge der Handlung geordnet, die Lösung wird mit dem Text verglichen. Eine schwierigere Variante dieser Methode ist das Collage-Domino. Die Bildcollagen zu Handlungsepisoden werden in zwei Hälften angefertigt und auf große Dominosteine aufgeklebt. Im Unterricht werden Dominosteine in der Reihenfolge der Handlung geordnet.

7.3.2. Handlungsorientierte Inszenierung des literaturgeschichtlichen Stoffes

Dieser Teil ist der Darstellung der Handlungsmuster gewidmet, die man zur Vermittlung des literaturgeschichtlichen und literaturtheoretischen Wissens verwenden kann.

➤ Einen Text in Form einer literarischen Gattung schreiben.

Nach der Besprechung eines literarischen Textes und Erarbeitung der Gattungsmerkmale kann man das erworbene Wissen durch eine Aufgabe zum kreativen Schreiben festigen. Die Lernenden ergänzen zuerst einen Wortigel mit Merkmalen der einzuübenden literarischen Gattung, z.B. Fabel, Märchen u.a., das ihnen bei der weiteren Arbeit als „Schreibrezept“ dienen wird. Die Merkmale der Gattung sollen in den Texten der Studenten zum Vorschein kommen. Das Verfahren veranlasst zur intensiven, kritischen Betrachtung des Ausgangstextes und des Textsorte-Musters und löst Lust am Spielen mit Sprache aus. Arbeitsanleitung und entstandene Schülertexte zur mittelalterlichen Literatur zu dieser Aufgabe befinden sich im Anhang 10.8.

➤ Einen Text im Stil einer Epoche schreiben.

Diese Methode kann man einsetzen, wenn Texte analysiert werden, die sich durch eine ausgeprägten Stil auszeichnen oder wenn besondere Schreibtechniken verwendet werden, die leicht nachzuahmen sind, z.B. Collage- und Montagetechnik (Döblin- „Berlin Alexanderplatz“), erlebte Rede, dadaistische Gedichte. Das Verfahren schult die Einsicht in stilistische und textsortenspezifische Merkmale und führt zur kritischen Reflexion über das angewandte Stilmuster. Nach der Besprechung eines literarischen Textes, in dem die jeweiligen Stilmerkmale oder Schreibtechniken auftreten, bekommen die Lernenden die Aufgabe, in eigenen Texten diese Merkmale nachzuahmen. Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis: Nach der Beschäftigung mit der Epoche und Literatur des Naturalismus und Besprechung von Stilmerkmalen der Prosa des konsequenten Naturalismus sollten die Studierenden einen Text in diesem Stil schreiben. Die Ergebnisse der Arbeit vgl. Anhang 10.9.

➤ Stationenlernen

Ein Beispiel für die Verwendung des Stationenlernens bei der Wissensvermittlung über Literaturepochen bietet der Lernzirkel „Spätmittelalter“ (vgl. Anhang 10.10.). Die Studenten bekommen vor dem Seminar die Hausaufgabe, entsprechende Kapitel über Epoche und Literatur im Spätmittelalter aus Lehrwerken (Baumann/ Oberle 1995, Zmegac u.a. 1993) zu lesen. Im Seminar zu diesem Thema wird zuerst das bereits vorhandene Wissen der Studenten abgerufen, indem sie mit einigen Sätzen oder Stichworten (Assoziogramm, kurze Aussagen) darüber berichten, was sie mit der Epoche Spätmittelalter assoziieren. Danach wird im Frontalunterricht ein Überblick über die wichtigsten Themenbereiche des Seminars gegeben. Für die Studierenden am NKJO in Radom ist das Stationenlernen eine gut bekannte Unterrichtsform, so dass die Strukturierungsphase entfällt. Es folgt eine kurze Orientierung über die Arbeitsaufträge an den einzelnen Stationen. An acht Stationen sind Aufgaben zur Anwendung und Erweiterung des vorhandenen Wissens über die Epoche „Spätmittelalter“ vorbereitet. Es werden verschiedene Übungstypen verwendet (Ergänzungsübungen, Zuordnungsübungen, Lückenübungen). Die Aufgaben entwickeln auch die Fertigkeit

Leseverstehen, so dass mit dem literarischen Wissen die Förderung des Spracherwerbs verknüpft wird. Station 3 ist als Ausweichstation geplant. Die Aufgaben in Tabellen (Stationen 2, 4, 5) sind zerschnitten und befinden sich in einem Briefumschlag. Die Rolle der Laufzettel spielen Arbeitsblätter, auf denen sich dieselben Übungen 1-8 befinden. Die Lernenden markieren hier ihre Lösungen und kontrollieren auf diese Weise, an welchen Stationen sie schon gearbeitet haben. Den Aufgaben sind Schlüssel beigelegt, so dass die Lerner ihre Lösungen selbst überprüfen können. Die Arbeitsblätter dienen als Unterlagen in der Auswertungsphase und sind dann eine zusätzliche Lernhilfe.

Die Auswertungsphase ist der Systematisierung des Wissens über die Epoche gewidmet. Es folgt ein kurzer Vortrag der Lehrerin, eine Art Zusammenfassung der besprochenen Problembereiche. Die Aussagen der Lehrerin werden von den Studenten anhand der gelösten Aufgaben ergänzt.

Die Methode „Lernzirkel“ kann auch bei der Arbeit an einem literarischen Werk Einsatz finden. Für die Arbeit an den einzelnen Stationen kann man verschiedene handlungsorientierte Aufgaben zur indirekten Interpretation und Problemfragen zum Interpretationsgespräch in Kleingruppenarbeit oder Thesen zur Diskussion vorlegen.

Die Aufgaben für das Lernen an Stationen können auch von Studenten vorbereitet werden (vgl. Anhang 10.11.).

➤ Cluster

Clustern ist eine besonders lerneffektive Methode bei der Einübung und Festigung von literaturgeschichtlichem Wissen. Das Zusammenstellen von Oberbegriffen und dazugehörigen Unterbegriffen erfordert eine intensive Elaboration der vorhandenen Informationen. Jede literarische Epoche kann in Form eines Clusters bildhaft dargestellt werden. Die einzelnen Stichworte werden auf separate Zettel gedruckt oder geschrieben. Der Cluster wird zu einem Ganzen zusammengebastelt. Bei der Arbeit werden verschiedene Zusammenhänge und Kategorien sichtbar und bewusst gemacht. Zur Bewältigung der Aufgabe müssen die Studierenden das ganze Wissen über die Epoche abrufen und aktivieren. Der Cluster kann eine traditionelle Form oder die Gestalt einer Blume haben (vgl. Anhang 10.12., 10.13.).

Cluster kann man auch zur Erarbeitung oder Festigung der Informationen über eine literarische Gattung gebrauchen (Märchen, Fabel u.a.)

➤ Didaktische Spiele (Brettspiele, Fragespiele, Ratespiele)

Das Inszenierungsmuster „Fragen stellen“ kann auch handlungsorientiert gestaltet werden. Dazu kann man z.B. Brettspiele ausnutzen. Auf dem Spielbrett ist jedes Spielfeld nummeriert, den Nummern entsprechen Fragen zur Literaturgeschichte in einer Epoche. Die Spieler würfeln und bewegen ihre Spielfiguren um die gewürfelte Zahl nach vorne. Wenn sie auf einem Spielfeld stehenbleiben, beantworten sie die Frage, die die Nummer des Spielfeldes trägt. Falls sie die Antwort nicht wissen, schlagen sie in Unterlagen nach, um die richtige Antwort zu geben und treten drei Felder zurück. Sieger ist, wer als erster ins Ziel kommt. Die Lerner können auch selbst Fragen zum Spiel mit dem Schlüssel vorbereiten. Die Fragen können auch Inhalt und Interpretation eines literarischen Werkes betreffen. Ein „Mehrzweck-Spielbrett“ – die „Literaturschlange“ zu dieser Aktivität wird im Anhang 10.14. vorgeschlagen.

Ein lerneffektives Spiel ist ein Quiz. Die Fragen zu den einzelnen Quiz-Disziplinen (z.B. literarische Epochen Sturm und Drang, Klassik, Romantik) werden in einen Raster geschrieben. Je nach dem Schwierigkeitsgrad der Frage kann der Spieler 100 bis

400 Punkte für die richtige Antwort gewinnen. Die Quizfragen können auch von Studierenden (mit Schlüssel) vorbereitet werden. Zu diesem Zweck bekommen sie den Raster zur Fragenbildung für ein Wiederholungsquiz (Anhang 10.15.).

Eine andere Methode, die zur Festigung und Wiederholung von literaturgeschichtlichem Wissen dient, ist Kreuzworträtsel. Die zu erratenden Wörter sind Begriffe, Namen der Schriftsteller, ihrer Werke oder andere Sachverhalte, die mit einer literarischen Epoche zusammenhängen. Kreuzworträtsel können ebenfalls von Studenten vorbereitet werden.

Die obige kurze Übersicht präsentiert die Einsatzmöglichkeiten der handlungsorientierten Methoden in allen Lehrbereichen des Literaturunterrichts. Mit diesen Verfahren kann man die Arbeit am literarischen Text lerneffektiv gestalten: den Handlungsverlauf rekonstruieren, Figuren charakterisieren, den Text analysieren und interpretieren, wie auch Wissen über literarische Epochen vermitteln, festigen und wiederholen.

7.3.3. Handlungsorientierte Methoden in der Deutschlehrausbildung im Für und Wider

Der Einsatz handlungsorientierter Methoden, also die Gestaltung des Literaturlehrgangs nach dem Modell des Handlungsorientierten Literaturunterrichts ist im Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung von einer besonderen Bedeutung. Zu den Vorteilen allgemeindidaktischer und literaturdidaktischer Art (vgl. Kap. 4.2.2., 4.2.3., 4.5.2.) kommen noch einige schultypspezifische Argumente hinzu, die von einem besonders hohen Stellenwert der Handlungsorientierung im Literaturlehrgang für künftige Deutschlehrer überzeugen.

- Steigerung des Interesses an Literatur dank der methodischen Attraktivität des Literaturunterrichts. Die interessante methodische Gestaltung des Literaturunterrichts erhöht die Motivation zur Beschäftigung mit Literatur dank dem beruflichen Interesse der künftigen Deutschlehrer an Verfahren und Formen des Unterrichts.
- Aktive Teilnahme aller Lerner am Unterrichtsgeschehen, zu der die handlungsorientierten Methoden führen. Diese Wirkung des Handlungsorientierten Literaturunterrichts muss als sehr hoch eingeschätzt werden angesichts der Tatsache, dass viele Literaturlehrer über die mangelnde Arbeitsbereitschaft der Kollegstudenten im Literaturunterricht klagen (vgl. Kap. 3). Der Handlungsorientierte Literaturunterricht ist das einzige Unterrichtsmodell, das eine dermaßen große Aktivität der Lerner garantiert. Die Notwendigkeit, eine Handlung auszuführen, aktiviert alle Lerner und veranlasst sie zu einer tieferen Reflexion über den Text. Die positive Folge davon ist, dass sie sich im anschließenden Interpretationsgespräch öfter zu Wort melden und mehr zu sagen haben.

- Abbau der Lehrerdominanz und Verwirklichung des Prinzips der Schülerorientierung. Im Handlungsorientierten Literaturunterricht kommt es zur Veränderung der Lehrer- und Schülerrolle. Der Lehrer ist Organisator, Moderator, Helfer, Partner. Die Lerner stehen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, können in bestimmten Grenzen die Unterrichtsgestaltung oder -thematik beeinflussen/bestimmen. Dadurch fühlen sie sich als vollwertige Subjekte des Unterrichtsgeschehens, was ihre Bereitschaft zur Mitarbeit im Unterricht erhöht.
- Effektivität in der Realisierung der Lehrziele des Literaturlehrgangs (vgl. 5.3.3., 5.3.4.). Im Handlungsorientierten Literaturunterricht findet eine intensive kognitive Beschäftigung mit dem Lernstoff und tiefe Verarbeitung der Informationen statt. Der Literaturunterricht ist sehr lerneffektiv. Die angenehme Lernatmosphäre, hohe Motivation und das positive emotionale Klima schaffen Leseinteresse und Interesse für deutsche Literatur. Auf diese Weise werden die Richtziele des Literaturlehrgangs erreicht.
- Entwicklung der methodisch- didaktischen Kompetenz der Lernenden durch die Vielfalt der methodischen Vorschläge des Handlungsorientierten Literaturunterrichts. Für künftige Lehrer ist eine abwechslungsreiche methodische Gestaltung des Literaturlehrgangs deswegen so wichtig, weil sie das handlungsorientierte methodische Repertoire positiv erleben, sich von seinen Vorteilen überzeugen und es sich aneignen können. Diesen Prozess kann man als „erlebte Methodik“ bezeichnen (mehr zu diesem Thema vgl. Kap.8.1.).
- Entwicklung der Sprachkompetenz. Im fremdsprachigen Literaturunterricht muss man außer dem Erwerb der literaturbezogenen Kenntnisse auch dem Erwerb und Gebrauch der Fremdsprache Aufmerksamkeit schenken (vgl. 1.2.3.). Deswegen ist es berechtigt, mehrere Aktivitäten durchzuführen, die der Entwicklung der (insbesondere produktiven) Sprachfertigkeiten gewidmet sind. Dieses Ziel verfolgt die Verwendung der präsentierten Handlungsmuster, in denen die sprachliche Aktivität der Lernenden (der mündliche und schriftliche Ausdruck) mehrfach gefördert wird (vgl. auch 8.2.).

Die Einwände, die gegen den Einsatz der handlungsorientierten Methoden seitens der Literaturlehrer erhoben werden, ergeben sich aus den organisatorischen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung. Es wird betont, dass für Literatur ein geringes Stundenpensum vorgesehen ist, so dass die zeitaufwändigen handlungsorientierten Methoden vor den zeitökonomischen zurücktreten müssen.

Ein anderer Vorbehalt gegen die handlungsorientierten Methoden beruht auf dem Missverständnis, dass sie angeblich „nur zum Spielen da sind“ und sich zum Wissensvermitteln und seriöser Interpretation des literarischen Werkes nicht eignen würden. Gegen das alte Vorurteil, dass theoretisches Wissen und intellektuelle Aktivität im Widerspruch zur Handlungsorientierung stehen, haben sich Didaktiker schon mehrmals ausgesprochen: „Ein besonders ärgerliches Missverständnis der Zielstellungen Handlungsorientierten Unterrichts liegt in dem Vorwurf, das Konzept sei theoriefeindlich. (...) Der Vorwurf ist unsinnig, weil er unterstellt, dass im konventionellen verkopften Frontalunterricht Theoriefreundlichkeit der Schüler

geschaffen werden könnte. Ich gehe davon aus, dass das Gegenteil wahrscheinlicher ist. Erst im Handlungsorientierten Unterricht können Schüler erfahren und selbstkritisch überprüfen, was Theoriewissen zu leisten vermag“ – behauptet der bekannte deutsche Didaktiker H. Meyer (1996 b:411).

„Alle methodischen Verfahren und Handlungen gehen aus vom Gedanklichen im Thema der Aufgabenstellung und haben ein Ergebnis zur Folge (...). So gründet alles Handeln im Unterricht im Denken, wird von ihm begleitet und mündet wiederum in Gedanken. Nur in diesem Wechselspiel von Tätigkeit und Reflexion bei der Lösung von Aufgaben kann Lernen angeregt werden und Bildung erfolgen“ (Müller-Michaels 1996:418).

Auch in dieser Arbeit wird mehrmals nachgewiesen, dass handlungsorientierte Methoden eine Hilfe bei kognitiven Prozessen sind. Sie vermögen es, die Verstehensprozesse einzuleiten, zu intensivieren und zu effektivieren.

Die hier dargestellte literaturdidaktische Konzeption plädiert allerdings nicht dafür, den gesamten Literaturlehrgang obligatorisch nach dem Modell des Handlungsorientierten Unterrichts zu gestalten. Es sei hier noch einmal betont (vgl. 4.2.2., 4.5.1., 4.5.2.): Die Verwendung der handlungsorientierten Methoden zielt nicht auf Abkehr vom „reinkognitiven“ oder „verkopften“ Unterricht zum handlungsorientierten, sondern Einbezug der produktiven Operationen im Rahmen eines systematisch aufgebauten Umgangs mit Literatur. Handlungsorientierte Methoden sollen den Status einer Strategie haben, mit der ein (vorläufiges) Verstehensergebnis ausgearbeitet wird (Fingerhut 1987:597, 599). Die Wahl der handlungsorientierten Methoden muss sich aus der Zielsetzung ergeben, dem Lerninhalt entsprechen, also das Interdependenzverhältnis Ziel-Inhalt-Methode beachten. Auf die Methodenwahl müssen auch praxeologische Forderungen nach der Ökonomie der eingesetzten Verfahren, Zeit- Materialien- und Arbeitsaufwand Einfluss nehmen.

Dem Einsatz der handlungsorientierten Methoden sind Grenzen gesetzt, sie sind stets auf kognitiv-analytische Unterrichtsphasen angewiesen, damit Denken und Tun aneinander gemessen werden können (Eisenbeiß 1994:419). Der Sinn der Handlung liegt in der Reflexion über das Produkt. Deswegen ist Rolle der kognitiven Verfahren im Hochschulunterricht nach wie vor groß. Die traditionellen Methoden wie Lehrervortrag und Interpretationsgespräch sind weiterhin unersetzlich: Sie bilden einen Rahmen für die handlungsorientierten Unterrichtsphasen.

Handlungsorientierte Methoden sind im Hochschulbereich ein zweischneidiges Schwert: Sie können den Literaturunterricht bereichern, ihn aber auch intellektuell verarmen lassen und oberflächlich machen, wenn die Aktivität der Studierenden auf dem Niveau des impliziten Textverstehens bleibt. Die Handlungsmuster müssen deswegen strikt zielgebunden im Hinblick auf den literarischen Lernstoff eingesetzt werden. Nur dann kommt es zur vollen Entfaltung ihrer Potentiale: Vertiefung des Textverstehens, höhere Effektivität bei der Aufnahme des Lernstoffes durch die Lernenden, Steigerung der Lernmotivation und des Interesses an der deutschen Literatur dank der größeren Attraktivität des Literaturunterrichts, Beitrag zur Schulung der didaktischen Kompetenz der künftigen Deutschlehrer.

Die Entwicklung der Literaturdidaktik in Richtung Handlungsorientierung ist unvermeidlich. Der bastelnd-schreibend-spielende Umgang mit Literatur wird durch neue literaturtheoretische Entwicklungen und Auflösung eines monolithischen Kunstwerk- bzw. Textbegriffs unterstützt. Die ästhetische Aktivierung eines engagierten Lesers (durch u.a. Schreiben von eigenen „literarischen“ Texten, szenisches Darstellen, Bebildern) ist nicht nur didaktische Erfindung, sondern wird auch von einem rezeptionstheoretisch und poststrukturalistisch aufgebrochenen Literaturverständnis legitimiert und von einer veränderten Schreibweise in der Literatur des 20. Jahrhunderts unterstützt (Paefgen 1999:135).

Wie wichtig dieser theoretische und literarische Zusammenhang ist, zeigt die Tatsache, dass das Modell des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts schon seit zwanzig Jahren existiert und es kein Anzeichen für das Ende dieser Epoche gibt (ebenda). Unabhängig davon, mit welcher Einstellung Didaktiker und Lehrer dieser Entwicklung gegenüberstehen mögen, müssen sie einsehen, dass der handlungsorientierte Textumgang sich in der Literaturdidaktik etabliert hat.

Die traditionellen analytisch-interpretierenden Formen des Sprechens und Schreibens über Literatur bestimmen möglicherweise nach wie vor den größten Teil der tatsächlich stattfindenden Literaturstunden. Die Methoden des Handlungsorientierten Literaturunterrichts und das Konzept des ästhetisch aktivierten Lernalters bilden zur Zeit das didaktisch am intensivsten ausgearbeitete Gegen- oder Ergänzungsmodell zu diesem Alltag (Paefgen 1999:136). Es wird sich mit Sicherheit auch in Polen durchsetzen. Die Realisierung der Konzeption des Handlungsorientierten Literaturunterrichts in der Deutschlehrausbildung ist der erste Schritt auf diesem Weg.

7.4. Unterrichtsphasen

Die Gliederung des Unterrichtsprozesses in Phasen ist eine der wichtigsten methodischen Entscheidungen. Neben der Wahl der Sozialformen und Handlungsmuster entscheidet sie über das methodische Können des Lehrers. In der Lehrerbildung erhält sie eine besondere Bedeutung als Vorbild für die Studierenden. Jede Unterrichtsstunde soll so gegliedert werden, dass sie für die Studenten einen einsichtigen, nachvollziehbaren Aufbau erhält.

7.4.1. Unterrichtsphasen in der Allgemeindidaktik

In der Fachliteratur existiert eine Vielzahl von synonym gebrauchten Begriffen, die den zeitlichen Ablauf des Unterrichts oder anders den methodischen Gang des Unterrichts bezeichnen: Unterrichtsphasen, Unterrichtsschritte, Verlaufsformen oder Stufen des Unterrichts (Meyer 1996a:129). Zu dieser Gruppe der unterrichtsmethodischen Fachbegriffe gehören Bezeichnungen wie:

- Einstieg/ Vorbereitung/ Einleitung/ Eröffnung/ Hinführung/ Zielorientierung/ Problemformulierung/ Themenfindung
- Präsentation/ Darbietung
- Erarbeitung/ Verarbeitung/ Problemlösung/ Arbeitsphase/ Übungsphase/
- Ergebnissicherung/ Kontrolle/ Überprüfung/ Auswertung/ Veröffentlichung
- Anwendung/ Transfer
- Wiederholung/ Anknüpfung (vgl. Meyer 1996a:129).

Gemeint ist mit ihnen ein Schritt, ein Abschnitt, eine Stufe oder Phase des Unterrichts. Durch diese Bezeichnungen werden die didaktischen Funktionen angedeutet, die die jeweiligen Schritte im Unterrichtsprozess erfüllen sollen (Meyer 1996a:129). Die Funktionen der Unterrichtsschritte und ihre Folgerichtigkeit entscheiden über den inneren logischen Aufbau und die Qualität des Unterrichtsprozesses. Die Stunden können im Hinblick auf die Sachstruktur des Themas, auf die Lehrziele des Lehrers oder auf die Lerngesetzmäßigkeiten der Schüler gegliedert werden. Für die richtige Bestimmung des methodischen Ganges einer Unterrichtsstunde sollen alle drei Bezugspunkte berücksichtigt werden (Meyer 1996a:131-132).

Die Frage nach der Richtigkeit des methodischen Ganges der Unterrichtsstunde ist ein oft wiederkehrendes Problem. Didaktiker bemühen sich seit etwa drei Jahrhunderten um eine im Schulalltag handhabbare, zugleich theoretisch begründete und allgemeingültige Phasierung des Unterrichts (Meyer 1996a:158). Die Bestimmung der Abfolge von Unterrichtsschritten unabhängig von Unterrichtszielen, -inhalten und Adressatengruppe ist ein kompliziertes Problem. Eine besondere Schwierigkeit bietet

die Einteilung eines offenen, schülerorientierten Unterrichts. In diesem Fall stehen die Funktionsgebundenheit von einzelnen Unterrichtsschritten und die feste Rollenverteilung (Lehrerdominanz und Unterordnung der Schüler) im Gegensatz zu der Selbsttätigkeit der Schüler und offenen Lernformen.

Es gibt kein allgemeingültiges Phasenschema des Unterrichts, das inhalts- und zielneutral sowie wertfrei für alle Fächer und Altersstufen passen würde. Hinter den einzelnen Phasenkonzepten stehen die allgemeindidaktischen Unterrichtsmodelle mit ihrer unterschiedlichen Wertung von kognitiver Aktivität versus Handlungsorientiertheit, Lehrer- und Schülerrolle u.s.w. Der Phasenverlauf des Unterrichts ist außerdem das Resultat von wechselnden Beziehungen zwischen den Elementen des „didaktischen Dreiecks“ Schüler-Lehrer-Lernstoff. Der methodische Gang des Unterrichts steht in einer Wechselbeziehung zu Zielen, Inhalten und Handlungsmustern des Unterrichts und ist immer von der Zielgruppe und Schulform abhängig (Meyer 1996a:132).

Dennoch existiert so etwas wie der methodische Grundrhythmus des Unterrichts, der auf den bis in die antike Rhetorik verweisenden Dreischritt Einleitung- Hauptteil- Schluss zurückzuführen ist. Er beruht auf der Einteilung des thematisch orientierten Unterrichts in drei Hauptphasen: Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung (Meyer 1996b:104-105).

Dieser Dreiteilung folgen alle (oft miteinander konkurrierende) Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts. Unter diesem Begriff versteht man theoretisch begründete Konzeptionen von Folgerichtigkeit der einzelnen Unterrichtsschritte. Die theoretische Begründung für die Einteilung des Unterrichtsprozesses sucht man gegenwärtig innerhalb der Didaktik (nicht in den benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen wie Bewusstseins-, Persönlichkeits- oder Sozialisationstheorien, die in der Vergangenheit die wissenschaftliche Grundlage für die Strukturierung des Unterrichts bieten sollten, vgl. Meyer 1996a:160-161), und man versucht mit einheimischen Begriffen der Didaktik eine Prozesstheorie des Unterrichts zu entwickeln. Die theoretische Legitimierung der Aufeinanderfolge von einzelnen Phasen findet man vor allem in der Lernpsychologie. Über die richtige Reihenfolge der einzelnen Unterrichtsschritte entscheiden die Gesetze des Behaltens des Lernmaterials, z. B. in der Einstiegsphase wird das Vorwissen der Lernenden abgerufen, weil die neuen Informationen am besten behalten werden, wenn man sie in das vorhandene Wissen einbauen kann; das neue Material wird in der Arbeitsphase auf verschiedene Weise erarbeitet, weil man am besten die Informationen behält, die einer tiefen Elaboration unterliegen; Wiederholungsphasen werden eingesetzt, weil systematische Wiederholung und Memorisierung dem Behalten förderlich sind, u.s.w.

Das Stufenschema, das sich auf die Lehrerbildung und Unterrichtspraxis am nachhaltigsten ausgewirkt hat, stammt von Jochen und Monika Grell (Grell/Grell 1990:103-116, 117-277). Ihr „Rezept für die Ausführung einer Unterrichtsstunde“ besteht aus folgenden Schritten:

1. „Auslösen positiver reziproker Affekte“, d.h. Herstellen einer lernförderlichen Unterrichtsatmosphäre
2. „Informierender Unterrichtseinstieg“ (Information über die Zielstellung, Wichtigkeit der Ziele, Thema, Unterrichtsinhalte)

3. Informationsinput: Eingabe von Wissen, das für die spätere Erarbeitungsphase notwendig ist
4. Formulierung der Lernaufgabe
5. selbständige Erarbeitung der Lernaufgabe von den Schülern („Lernerfahrung“)
6. Auswertung, Weiterverarbeitung, Klärung von Lernschwierigkeiten.

Das Schema ist kognitiv ausgerichtet und an Vermittlung vorgegebener Lehrstoffe orientiert. Charakteristisch sind hier Lehrerdominanz und verfestigte Abfolge von Einzelschritten. Der Unterrichtsverlauf ist ohne Freiraum für die spontane Schüleraktivität und ohne Berücksichtigung von subjektiven Erfahrungen und Interessen der Schüler geplant. In weiteren Phasenkonzepten wurde versucht, diesen Nachteil abzuschaffen.

Im Rahmen der dialektischen Didaktik entwickelte Lothar Klingberg ein Stufenschema, das er den „Kreislauf didaktischer Funktionen“ nannte. Klingberg lehnte starre Phasenkonzepte grundsätzlich ab. Der Unterrichtsprozess entfaltet sich nach seiner Meinung in der dialektischen Einheit von Lehren und Lernen, Vermittlung und Aneignung, Führungsrolle des Lehrers und Selbsttätigkeit der Schüler. Der Grundrhythmus des Unterrichtsprozesses wird durch das Verhältnis von Neuvermittlung und Konsolidieren geprägt. Die Einteilung in Unterrichtsschritte stützt sich auf ihre Funktion im Prozess des Lehrens und Lernens. Der methodische Gang wird von der didaktischen Funktion der einzelnen Unterrichtsschritte bestimmt. Diese sind:

- Vorbereitung auf einen neuen Unterrichtsgegenstand
- Zielstellung und Zielorientierung
- Arbeit am neuen Stoff
- didaktisches Konsolidieren (Wiederholen, Einüben)
- Systematisierung des Wissens und Könnens
- Anwendung
- Kontrolle und Bewertung der Unterrichtsergebnisse.

Diesen Funktionen entsprechend unterscheidet Klingberg folgende Unterrichtsphasen:

1. Hinführung und Vorbereitung: Motivierung, Zielstellung, Sicherung des Ausgangsniveaus
2. Arbeit am neuen Stoff: Erstvermittlung, Vertiefung, Systematisierung, Anwendung
3. Kontrolle und Bewertung: Leistungsvermittlung, Leistungsbewertung, Schülerbeurteilung
4. Arbeit am alten Stoff: Einprägen, Festigen, Einüben, Stabilisieren.

Die Unterrichtsphasen werden von der permanenten Diagnose der Wissensbestände der Schüler, Wiederholung und Leistungskontrolle begleitet.

Klingbergs Modell ist weniger als ein Rezept für die Durchführung der einzelnen Unterrichtsstunde zu verstehen, sondern es verweist eher auf die grundlegende Gesetzmäßigkeit im Ablauf des Unterrichtsprozesses. Die tatsächliche Einteilung einer Stunde in Unterrichtsschritte hängt von verschiedenen Faktoren ab, u.a. von dem Unterrichtsziel, dem Lernstoff, den Voraussetzungen der Schüler (Klingberg nach Meyer 1996a:195-197). Das Konzept von Klingberg zeichnet sich dank seiner Allgemeinheit durch eine Universalität aus, die es erlaubt, auf seiner Grundlage sowohl

einen traditionellen lehrer- wie auch einen offenen schülerorientierten Unterricht durchzuführen.

Das Konzept, in dem die Interessen und Erfahrungen der Lernenden in größtem Maße berücksichtigt werden, stammt von Ingo Scheller (1981, nach Meyer 1996a:198-203). Er machte die Erfahrungen der Schüler – sowohl die in den Unterricht mitgebrachten als auch die im Unterrichtsprozess neu entstandenen – zum Ausgangspunkt und Kern der Unterrichtsarbeit. Hinter diesem Konzept steht u.a. die Tätigkeitstheorie von P. Galperin. Der erfahrungsbezogene Unterricht besteht aus drei Phasen:

1. Aneignung der eigenen Erlebnisse, Phantasien und Erfahrungen der Schüler zum neuen Thema
2. Verarbeitung und Ergänzung („Reorganisation“) dieser Erfahrungen durch Konfrontation mit den Erfahrungen der Mitschüler, Erweiterung um gesellschaftlich vermittelte, praktische und/ oder theoretische Wissensbestände
3. Veröffentlichung von verarbeiteten Erfahrungen.

Dieses Unterrichtverständnis beruht auf der Umwertung der Lehrer- und Schülerrolle. Nicht Lehrerdominanz, sondern Schülerorientierung sind ausschlaggebend für den methodischen Gang des Unterrichts. Der Lehrer organisiert und moderiert die Lernsituation der Schüler. Das Wissen und das methodische Können des Lehrers werden eingesetzt, um den Lernenden bei der Erarbeitung von eigenen Erfahrungen Hilfe zu leisten. Das Phasenkonzept von Scheller ist eine Antwort auf die veränderten sozialen Verhältnisse wie Emanzipation der Jugendlichen, Abkehr von autoritärer Erziehung, Partnerschaft in der Beziehung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen. Hier werden die Schüler als vollwertige Subjekte ernstgenommen. Aber dieses Phasenmodell ist auch nicht allgemeingültig, sondern, ebenso wie die früher dargestellten, an ein bestimmtes Unterrichtsmodell gebunden: Es eignet sich vor allem für die Modellierung des projektförmigen Unterrichts und solche Unterrichtsinhalte, die eigene Erfahrungen der Lernenden voraussetzen und fördern sollen (Meyer 1996a:203).

Die oben dargestellten Phasenschemata des Unterrichts können im Literaturunterricht verwendet werden. Je nach den aktuellen Bedürfnissen, Zielsetzung und Lernsituation kann gewählt werden zwischen dem kognitiv-informierenden Modell von Grell (z.B. im Fall der Erarbeitung von Epochenwissen) oder dem erfahrungsbezogenen von Scheller, wenn es um die Artikulation von subjektiven Erlebnissen im Kontakt mit dem literarischen Kunstwerk geht. Beide Modelle können sich auch einander durchdringen und einander ergänzen, wenn der Lehrer die Integration von dem kognitiv ausgerichteten und erfahrungsbezogenen Unterricht anstrebt.

7.4.2. Der methodische Gang des Literaturunterrichts

In den Fachdidaktiken wird der methodische Gang des Unterrichts für die Bedürfnisse der jeweiligen Disziplin modelliert. Am Beispiel von konkreten Unterrichtsinhalten wird deutlich sichtbar, dass die Abfolge von einzelnen Unterrichtsphasen von der Zielstellung und Spezifik der Disziplin (Lerninhalte) abhängig ist.

In der Literaturdidaktik kann man im Hinblick auf Zielsetzung und Unterrichtsinhalt zwischen zwei Grundtypen des Unterrichts unterscheiden: 1) Unterricht, in dem das literaturhistorische Wissen von literarischen Epochen vermittelt und angeeignet wird und 2) Unterricht, in dem an einem literarischen Werk gearbeitet wird.

Dem ersten Typ des Literaturunterrichts wird in der literaturdidaktischen Fachliteratur weitgehend weniger Platz eingeräumt als dem zweiten. Es resultiert wahrscheinlich aus der Tatsache, dass eine solche Literaturstunde (ähnlich wie z.B. eine Geschichtsstunde oder Geographiestunde) nach den Prinzipien der Allgemeindidaktik durchgeführt werden kann. In diesem Fall steht die Vermittlung und Aneignung von einem bestimmten Wissensbereich, also die kognitive Aktivität der Lernenden im Vordergrund. Diesem Grobziel der Stunde muss der methodische Gang des Unterrichts entsprechen. In der Lehrerbildung muss zusätzlich die Organisation der Arbeit im Hochschulstudium und die wichtige Rolle des selbständigen Wissenserwerbs der Studierenden berücksichtigt werden. Die Literaturstunde mit dem Thema „Epochenwissen“ kann folgenden Verlauf haben:

1. Einstieg

1.1. In der vorangehenden Stunde:

- Feststellung des Ausgangsniveaus der Lernenden: Organisation des Vorwissens, Sammeln und Systematisieren von Informationen, über die die Studierenden bereits verfügen
- Motivierung
- Information über die Unterrichtsinhalte (Schwerpunkte) der kommenden Unterrichtseinheit, Informationen über Fachliteratur zu diesem Thema
- erste Präsentation: Selbständige Arbeit der Studierenden, Lesen der Fachliteratur (Informationsinput)

1.2. In der Stunde, in der das Thema erarbeitet wird:

- „der informierende Unterrichtseinstieg“: genaue Angaben zu Schwerpunkten und Themenbereichen des Unterrichts, Verlaufsplan der Stunde

2. Sicherung des Ausgangsniveaus nach der selbstständigen Lektüre der Fachliteratur

3. ggf. zweite Präsentation (Informationsinput): Kurzvortrag, didaktischer Film, Studentenreferat o.ä.

4. Erarbeitung von einzelnen Themenbereichen/Schwerpunkten/Problemen

5. Veröffentlichung und Auswertung der Arbeitsergebnisse

6. Systematisierung des Wissens, Zusammenfassung, weiterführende Informationen

In der darauffolgenden Stunde:

7. Wiederholung und Festigung von Informationen.

Die Einstiegsphase soll in zwei Unterrichtsstunden stattfinden. Der letzte Teil der vorangehenden Stunde ist der Feststellung des Ausgangsniveaus der Lernenden, der Organisation des Vorwissens, der Motivierung und der Information über die Inhalte der kommenden Unterrichtseinheit gewidmet. Der Lehrer soll das Wissen aktivieren, über das die Studierenden schon verfügen. Dieses Vorgehen ist lernpsychologisch begründet: Man behält besser neue Informationen, wenn man sie in die bereits vorhandenen integrieren kann. Die Lernenden sollen sich in dieser ersten Einstiegsphase an alle Informationen erinnern, die sie zum neuen Thema schon erworben haben. Im Fall einer literarischen Epoche können das Angaben zu geschichtlichen Ereignissen, Mode, Architektur, Autoren und Werken aus der polnischen und Weltliteratur o.ä. sein. Dieser Unterrichtsschritt endet mit dem Hinweis auf die Fachliteratur, die als Vorbereitung für die nächste Unterrichtsstunde gelesen werden muss.

Die Stunde, die dem neuen Thema gewidmet ist, kann mit dem „informierenden Einstieg“ begonnen werden. Der Lehrer gibt einen Überblick über die wichtigsten Themenbereiche und berichtet über die inhaltlichen Schwerpunkte des Unterrichts. Diese Form ist im Hochschulstudium besonders geeignet, denn sie organisiert und systematisiert den neuen Wissensbereich. Dadurch wird den Studierenden der Leitfaden für die selbstständige Arbeit am Lernstoff gegeben. Sie bekommen zugleich ein Beispiel für systematische Erarbeiten eines Themas. Der nächste Schritt ist die Diagnose des Wissenstandes der Lerner nach der selbstständigen Arbeit an dem neuen Thema. Wenn der Lehrer das vorhandene Wissen als ausreichend einschätzt, kann er sofort die Lernaufgabe formulieren, anderenfalls ist die Ergänzung des Wissens im Kurzvortrag oder im Verweis auf die entsprechende Stelle in der Fachliteratur notwendig. Die Erarbeitung der einzelnen Probleme erfolgt in der Arbeitsphase, in der verschiedene Übungsformen, Sozialformen und Handlungsmuster eingesetzt werden (dazu gehört auch z.B. die Projektarbeit oder das Stationenlernen). Die Ergebnisse der Erarbeitung werden veröffentlicht (vorgetragen oder in der Bildform präsentiert) und von anderen Lernenden kommentiert. Zum Schluss der Stunde wird das Thema vom Lehrer im Kurzvortrag zusammengefasst, ergänzt und erweitert. Das erarbeitete Thema wird in der nächsten Stunde wiederholt (z.B. anhand von Kontrollfragen) und dadurch gefestigt. Das ist auch der passende Moment, um die eventuell noch auftretenden Zweifel aufzuräumen.

Besondere Aufmerksamkeit der Literaturdidaktiker gilt den Phasen der Literaturstunde, die der Arbeit an dem literarischen Werk gewidmet ist, denn dieser Typ des Unterrichts entscheidet über die Spezifik der Literaturdidaktik. Diesem didaktischen Problem haben auf polnischem Boden viel Aufmerksamkeit u. a. Pasterniak (1991:62-70, 71-173) und Krauze (1982:114-115) geschenkt.

Das Phasenmodell von Pasterniak scheint für die fremdsprachige Literaturstunde besonders interessant zu sein. Dieser Literaturdidaktiker betont die Wichtigkeit der Vorbereitungsphase im Prozess der Rezeption und Interpretation eines literarischen Werkes. In der Einstiegsphase unterscheidet er die Phase der indirekten und direkten Vorbereitung auf die Arbeit mit dem literarischen Werk. Als die „indirekte Vorbereitung“ bezeichnet er die Ausbildung von Lesekompetenz, Fähigkeit zum Verstehen und Bewerten des literarischen Werkes, die im langen Prozess des schulischen und außerschulischen Umgangs mit Literatur entwickelt werden. Die

direkte Vorbereitung auf die Hauslektüre des Werkes ist ein didaktisches Problem von grundlegender Bedeutung. Das selbstständige Lesen der Lektüre dauert länger als ihre Besprechung im Unterricht. Das Resultat der Hausarbeit des Schülers entscheidet über die Qualität der Arbeit in der Schule und die Effektivität der Literaturstunde (Pasterniak 1991:72-74).

Das Phasenmodell von Pasterniak bezieht sich auf den gesamten Prozess des Erkennens eines literarischen Werkes und umfasst mehrere Unterrichtsstunden. Es folgt dem Phasenschema von Roth⁷⁴ und ist ein Beispiel für die Anwendung der „Problem-Methode“ (metoda problemowa) im Literaturunterricht. Seine Etappen sind:

1. Vorbereitungsphase

Indirekte Vorbereitung: Orientierung im Niveau der literarischen Ausbildung der Schüler, Zielstellung, organisatorische Fragen

Direkte Vorbereitung: Orientierung in Vorkenntnissen der Schüler (literarisches Vorwissen über Autor, Epoche, Problematik; geschichtliches Wissen über die Zeit, in der die Handlung spielt; allgemeines Weltwissen), Wiederholung und Erweiterung der notwendigen Kenntnisse; Motivierung zum Lesen („Stufe der Motivation“ bei Roth).

Formulierung des allgemeinen Problems und der detaillierten Begleitfragen zum Lesen ausgehend von der allgemeinen Orientierung über die Thematik des Werkes („Stufe der Schwierigkeiten“)

2. Erarbeitung

2.1. zu Hause: selbstständige, aber gelenkte Lektüre, selbstständige Arbeit der Schüler an den Begleitaufgaben, eigene Interpretationsversuche („Stufe der Lösung“)

2.1. im Unterricht: Beantworten von Fragen, Suche nach der Problemlösung, Veröffentlichung der Lösungsvorschläge („Stufe des Tuns und Ausführens“)

3. Auswertung der Vorschläge und endgültige Lösung des Problems

4. Anwendung/ Transfer: Synthese der Arbeit an dem literarischen Werk, Bezug zum kulturellen Kontext („Stufe des Behaltens und Ausübens“)

5. Wiederholung, Festigung, Erweiterung (Krauze 1982:114-115) („Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten“).

Das obige Modell, obwohl für den Polnischunterricht entstanden, bringt eine Erkenntnis, die für die Rezeption der fremdsprachigen Literatur eine große Bedeutung hat: Es macht auf die Rolle der Einführungsphase aufmerksam. Die Vorbereitung auf die Hauslektüre eines literarischen Werkes in der Fremdsprache ist noch wichtiger als bei der Lektüre in der Muttersprache. Sie entscheidet oft über das Verständnis des Textes, die eine Voraussetzung für weitere interpretatorische Tätigkeiten ist. Die Ganzschriften, die zur Klassik der Nationalliteratur gehören, liegen in einer alten

⁷⁴ Das kognitiv ausgerichtete, problemorientierte Schema von Heinrich Roth ist gegen Ende der 1950er Jahre entstanden. Es wirkte sich auf die Lehrerbildung und Unterrichtspraxis in Deutschland besonders stark aus. Auf polnischem Boden wurde es als „metoda problemowa“ bekannt. Der Unterricht besteht nach Roth aus folgenden Stufen: 1) Stufe der Motivation: Erwecken von Lernwünschen durch Vorführung einer Handlung 2) Stufe der Schwierigkeiten: Die erneute Durchführung der Handlung in veränderten Umständen gelingt nicht 3) Stufe der Lösung: Neuerwerb der gewünschten Leistungsform 4) Stufe des Tuns und Ausführens: Die neue Leistungsform wird auf die beste Form gebracht 5) Stufe des Behaltens und Ausübens: Die neue Leistungsform wird bewusst eingeübt, verfestigt bzw. variiert 6) Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten: Die verfestigte Leistungsform steht für künftige Situationen des Lebens bereit (Roth nach Meyer 1996a:184-186, vgl. auch Peterßen 1998:396-398.).

Sprachfassung vor und spiegeln eine andere, dem heutigen Rezipienten fremde Realität und Mentalität wieder. Das Überbrücken der zeitlichen und kulturellen Distanz sowie der sprachlichen Schwierigkeiten kann den Lerner überfordern. Er muss deshalb vor der Hauslektüre Hilfe zur Bewältigung der beim Lesen auftretenden Probleme bekommen, er soll auf bestimmte Sachverhalte im Voraus aufmerksam gemacht werden, anderenfalls kann der Kontakt mit dem literarischen Werk erfolglos sein: Entweder gibt der Leser auf und unterbricht die Lektüre oder er bekommt den Sinn des Werkes nicht mit. In beiden Fällen ist der didaktische Ertrag für die Literaturstunde gleich Null: Jeder Versuch einer Interpretation muss misslingen, die Lernenden sind demotiviert und nehmen eine ablehnende Haltung gegenüber Literatur ein. Um dieser Situation vorzubeugen, muss die Einführungsphase besonders sorgfältig durchgeführt werden.

Das Bereitstellen von Lesehilfen für die Hauslektüre stößt bei manchen Literaturlehrenden auf einen Widerstand. Sie glauben, mit einem Leser-Fragebogen lenkt man die Rezeption eines Werkes im Voraus in eine bestimmte Richtung, was eine unbelastete, spontane Aufnahme unmöglich macht. Das Argument ist natürlich nicht unbedeutend, aber nicht allgemeingültig. Zum einen muss man bedenken, dass die Studierenden neben dem Text auch die Sekundärliteratur benutzen, ihre Textrezeption ist also auch nicht unbelastet. Unzählige Buchbesprechungen und Interpretationen von Kanonwerken sind per Mauseklick im Internet zu finden, und das in ihrer trivialsten Form. Die eingefahrenen Interpretationsklischees, die dort verbreitet werden, sind eine größere Gefahr für das selbstständige Denken als ein Fragebogen, das die eigene Gedankenarbeit erfordert. Zum anderen: Nicht jeder Fragebogen muss die Interpretation im Voraus festlegen. Man kann ein Leseprotokoll mit allgemeinen Fragen (z.B. zu Figuren, Handlungsgang, Problematik, Literaturgattung, Erzähler u.s.w.) entwerfen, die als Lesehilfe zu mehreren Werken eingesetzt werden können. Man soll auch bedenken, was ein größeres Hindernis und eine größere Gefahr für die Literaturstunde ist: stumme, verständnislose oder „gelenkte“ Lerner. Die Vorbehalte gegen Lesehilfen bei der Hauslektüre sind unverständlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass Verstehenshilfen in anderen Fällen, z.B. in der Fremdsprachendidaktik (gelenktes Lesen und Hören bei der Schulung von Leseverstehen und Hörverstehen) empfohlen werden. Auch in der Arbeit an literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht (Literaturdidaktik C) sind Rezeptionshilfen eine Regel.

Andererseits braucht man Lesehilfen nicht immer. Es gibt Werke, deren Interpretation von dem Zusammenstoß der heutigen Perspektive und der Bedeutung zur Entstehungszeit des Buches lebt, den man im Unterricht ausspielen will. Dann vermeidet man natürlich derartige Lesehilfen, die vorzeitig darauf aufmerksam machen. Im Allgemeinen könnte man Fragebögen als Lesehilfe für umfangreiche Gesamtschriften aus dem 18. und 19. Jahrhundert von komplizierter Struktur empfehlen (Dramen, z. B. von Lessing oder historische Dramen von Schiller, Goethes Faust, Gesellschaftsromane o.ä.).

Mit der thematischen Vorentlastung der Hauslektüre ist das Motivationsproblem eng verbunden. Die Lernenden müssen zum Lesen schwieriger Werke zusätzlich motiviert werden. In der Einstiegsphase muss der Lehrer den Erwartungshorizont der Leser aufbauen und ihr Interesse wecken. Geeignet zu diesem Zweck kann eine Aufgabe zur kreativen, schriftlichen oder mündlichen Sprachproduktion sein. Nach Informationen

über die Figuren oder Darstellung von Orten, wo die Handlung spielt (Schloss, Landschaft/ Videofilm, Photos) werden die Lernenden gebeten, die Hypothesen zur Handlung und Thematik des zu lesenden Werkes zu stellen und als eine kurze Erzählung zu präsentieren. Die Hypothesen der Lerner werden zu Beginn der nächsten Stunde mit dem Originaltext verglichen, Unterschiede und Ähnlichkeiten werden festgestellt und besprochen.

Zur Vorbereitung auf die Hauslektüre gehört auch das Hintergrundwissen über die geschichtliche und soziale Situation zur Zeit der Entstehung des Werkes, die Informationen über die Entstehungsgeschichte, den literarischen Stoff, biographische Daten über den Autor. In manchen Fällen gehören sie zum notwendigen Wissensbestand, der über das Verstehen des Werkes entscheidet, und müssen deswegen in der Einstiegsphase unbedingt erarbeitet werden. Diese Notwendigkeit gilt im Gegensatz zu Lesehilfen als unbestritten, eine derartige Einführung gehört meistens zum festen Bestandteil der Arbeit am literarischen Werk.

Im Rahmen der Literaturdidaktik in Deutschland findet man ein Stufenschema, das für den fremdsprachigen Literaturunterricht geeignet ist (Löschmann/ Schröder, nach Riemer 1994:298):

1. Einführung in den literarischen Text: Motivierung, Zielstellung, inhaltliche Einführung
2. Sprachliche Vorbereitung auf die Textrezeption: Bereitstellung von Rezeptionshilfen
3. Erstrezeption: Gewinnung eines Gesamteindrucks, Erfassen des wesentlichen Inhalts (Orientierungsfragen, -aufgaben)
4. Kontrolle des Textverständnisses: Aufgabenstellungen
5. Vertiefende Rezeption durch analytisches Lesen: Orientierungsaufgaben. Angestrebt wird absolutes Verstehen.
6. Interpretation und Bewertung des Textes. Diskussion
7. Abschluss der Textbetrachtung: erneutes Lesen des Textes, Einbeziehung anderer Künste
8. Weiterführende Behandlung: Diskussion der Problemstellungen

Obwohl das Stufenschema für die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht konzipiert wurde, kann es auch in der Literaturdidaktik B Verwendung finden. Es ist allerdings einseitig lehrerzentriert und lässt keinen Spielraum für die Einbeziehung der Schülererfahrungen im Kontakt mit dem literarischen Werk. Die Erwähnung von „absolutem Verstehen“ lässt vermuten, dass das Konzept die Interpretationsarbeit nach dem werkimmanenten, nicht nach dem rezeptionsästhetischen Ansatz voraussetzt. Für die Bedürfnisse der modernen Literaturdidaktik soll das Modell „geöffnet“ werden, damit der Unterricht schülerorientiert und erfahrungsbezogen (im Sinne der Lese-Erfahrung) gestaltet wird. Im Unterrichtsverlauf müssen Phasen der persönlichen Spontanreaktion auf den Text bei der Interpretation in der Erarbeitungsphase, sowie der individuellen Auseinandersetzung mit dem Text eingeplant werden. Hier bietet sich die Modifizierung des Phasenschemas in die von I. Scheller vorgeschlagene Richtung an. Die Phasierung des Unterrichts, in dem an einem literarischen Werk gearbeitet wird, kann folgendermaßen aussehen:

1. Einstieg

- Aktivierung von Vorwissen in Literatur (Epoche, Autor, literarische Gattung), ggf. auch in Geschichte (politisches, soziales, kulturhistorisches Hintergrundwissen)

- Einführung in die Thematik des literarischen Werkes
 - bei Bedarf: lexikalische Vorentlastung (Verweis auf veraltete Redewendungen, Termini, Sachverhalte, Fremdwörter). Hinweis auf die Rolle der Anmerkungen und Erklärungen zum Text.
 - Motivierung, Wecken von Interesse: Aufbau des Erwartungshorizonts, Hypothesenbildung über die Handlung und Problematik
 - Bereitstellung von Rezeptionshilfen (Begleitaufgaben für das Lesen – Leseprotokoll, Fragebogen)
2. Präsentation: Lesen der Lektüre zu Hause.
 3. Erarbeitung
 - 3.1. zu Hause: Arbeit am Leseprotokoll/ Fragebogen
 - 3.2. im Unterricht:
 - Kontrolle des Textverständnisses: Rekonstruktion des Inhalts, Klärung der Verständnisfragen zum Inhalt und Handlungsablauf
 - Erstrezeption: persönliche Spontanreaktion der Leser auf den Text, erste Interpretationshypothesen (z.B. aus der gegenwärtigen Perspektive), Gewinnung des Gesamteindrucks.
 - Vertiefte Rezeption: Vorschläge der Lerner für die Fragen/Probleme, die besprochen werden sollten. Ergänzung und Vertiefung der Interpretationsproblematik durch den Lehrer. Gemeinsame Formulierung der Aufgaben zur Textanalyse und Interpretation.
 - Textanalyse und Interpretation: analytisches Lesen von gewählten Textstellen, Interpretationsvorschläge, Erkennen der Spezifik der literarischen Gattung, der Stilmittel u.a.
 4. Veröffentlichung der Arbeitsergebnisse
 5. Auswertung von Lernenden, Diskussion, Ergänzung und Erweiterung von dem Lehrer. Bezug zum kulturhistorischen Kontext, epochenspezifische Perspektive der Interpretation.
 6. Weiterführende Behandlung. Aktualität in der heutigen Situation. Kreativer Umgang mit dem Text, eigene Textproduktion.
 7. In der darauffolgenden Stunde: Wiederholung

Die zusammenfassende Übersicht über die Phasierung des Literaturunterrichts im Vergleich zu allgemeindidaktischen Phasenmodellen schildert die Tabelle 3.

ALLGEMEINDIDAKTIK			LITERATURDIDAKTIK	
GRELL kognitiv	SCHELLER erfahrungs- bezogen	KLINGBERG dialektisch	Epochenwissen	Arbeit am literarischen Werk
„Informierende r Unterrichtseinstieg“	Aneignung der Erlebnisse, und Erfahrungen	Vorbereitung, Zielstellung	Vorbereitung: Abrufen und Organisation des Vorwissens und Erfahrungen, Wecken von Interesse, Verweis auf Fachliteratur	Einstieg: Aktivierung von Vorwissen, Einführung in die Thematik, lexikalische Vorentlastung, Aufbau des Erwartungshori- zonts, Hypothesen- bildung, Bereitstellung von Rezeptions- hilfen
Informations- input		Arbeit am neuen Stoff Erstvermittlung (Präsentation)	selbstständiges Informations- beschaffen -Feststellen des Ausgangs- niveaus	Präsentation: Lesen der Lektüre
Formulierung und Erarbeitung der Lernaufgabe	Verarbeitung und Ergänzung „Reorganisation“ der Erfahrungen Erweiterung um Wissens- bestände	Vertiefung (Erarbeitung)	Erarbeitung Verarbeitung von Informationen bzw. Erfahrungen	-Erarbeitung: Arbeit am Leseprotokoll -Kontrolle von Textverständnis -Erstrezeption: persönliche Spontan- reaktion -Vertiefte Rezeption -Textanalyse und Interpretation
Auswertung Weiter-	Veröffent- lichung von	Kontrolle und Bewertung	Veröffent- lichung	Veröffent- lichung

verarbeitung, Klärung von Lern- schwierigkeiten	verarbeiteten Erfahrungen.	Systematisierung des Wissens und Könnens Wiederholen, Einüben	Auswertung Erweiterung, Systematisierung Anwendung Wiederholung Konsolidierung	Auswertung Weiterführende Behandlung Wiederholung
--	-------------------------------	---	---	--

Tabelle 3. Phasen des Literaturunterrichts

8. Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung als ein fächerübergreifender Lehrgang

Der Literaturlehrgang in der Deutschlehrausbildung soll einen fächerübergreifenden Charakter haben. Die fächerübergreifende Gestaltung des Lehrgangs beruht auf der Integration ausgewählter Bereiche aus anderen Ausbildungsfächern der Lehrerausbildung in den Literaturlehrgang. Einen besonderen Rang haben hier Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache und Sprachpraxis. Über diese Position der beiden Fächer entscheiden die grundlegenden Aufgaben der Deutschlehrausbildung unter fremdsprachlichen Bedingungen: Entwicklung der kommunikativen Kompetenz in der Zielsprache sowie Vermittlung von berufsbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Notwendigkeit der Integration mit der Fachdidaktik DaF ergibt sich aus der Tatsache, dass der Literaturlehrgang an einer Institution der Lehrerausbildung stattfindet und der Schultypspezifik entsprechen muss. Die Notwendigkeit der Integration mit Sprachpraxis resultiert aus der Stellung der fremdsprachlichen Literaturdidaktik zwischen Literaturerwerb und Spracherwerb, wo mehr Aufmerksamkeit der Entwicklung des sprachlichen Könnens gewidmet sein muss als im muttersprachigen Unterricht.

8.1. Integration der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache in den Literaturlehrgang

Die Problematik der Integration der Fachdidaktik DaF in den Literaturkurs wurde in dieser Arbeit mehrmals angesprochen. Die Idee der Integration dieser Fächer entstand aus dem Bedürfnis nach der Entwicklung der literaturdidaktischen⁷⁵ Kompetenz, d.h. der Fähigkeit, im Deutschunterricht mit literarischen Texten zum Zweck des Spracherwerbs zu arbeiten. Es unterliegt keinem Zweifel, dass eine derartige Kompetenz bei Deutschlehrern unentbehrlich ist und in der Ausbildungszeit geschult werden sollte. Die Kontroverse betrifft die Gestaltung des literaturdidaktischen Kurses. Es bieten sich hier drei Möglichkeiten an: der Literaturdidaktik-Kurs kann im Rahmen des Faches Fachdidaktik DaF, integriert in den Literaturlehrgang oder als ein separater Lehrgang dargeboten werden.

Die in der gegenwärtigen Didaktik herrschende Tendenz zur Fächerintegration und Aufhebung der Einteilung in einzelne Ausbildungsfächer veranlasste manche Didaktiker zur Forderung nach der Einbeziehung der literaturdidaktischen Inhalte in den Literaturlehrgang. Die Fächerintegration sollte auf der Schulung der didaktischen Kompetenz durch die Vermittlung des notwendigen methodischen Wissens und die Didaktisierung der literarischen Texte im Fach Literatur beruhen⁷⁶ (Stasiak 1995:42-43, 156, 158-159).

Eine solche Entscheidung darf jedoch nicht lediglich mit einem didaktischen Modetrend legitimiert werden. Es muss die Frage beantwortet werden, welche Kenntnisse und Fertigkeiten in der Literaturdidaktik künftige Deutschlehrer erwerben müssen, und ob ihre Vermittlung im Rahmen des Literaturlehrgangs tatsächlich sinnvoll ist.

Damit die zukünftigen Lehrer befähigt werden, literarische Texte zum Zweck des Spracherwerbs im Fremdsprachenunterricht effektiv einzusetzen, müssen sie vielseitiges Wissen und zahlreiche Fertigkeiten besitzen, die systematisch dargeboten und eingeübt werden müssen. Die Einbeziehung von so vielen Lehrinhalten in den Literaturlehrgang ist aus organisatorischen Gründen unmöglich und aus sachlichen Gründen unerwünscht. Für die philologische Ausbildung sind in der Deutschlehrausbildung an den Fremdsprachenkollegs weniger Stunden vorgesehen als für die Ausbildung der didaktischen Kompetenz, wofür ein umfangreicher

⁷⁵ Die Bezeichnung „literaturdidaktisch“ in diesem Kapitel bezieht sich auf die Literaturdidaktik C, d.h. Literaturdidaktik als Teil der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache.

⁷⁶ Dieses Problem war oft Gegenstand der Diskussionen in Fortbildungsseminaren für Literaturlehrer seit 1997. Die Integration von beiden Fächern sollte nach der Auffassung mancher Lehrerausbilder vor allem dadurch realisiert werden, dass die Studierenden die im Literaturunterricht behandelten Texte für den schulischen Deutschunterricht didaktisieren sollten. Deswegen sollten im Kollegstudium im Rahmen des Faches Literatur vor allem solche Texte behandelt werden, die von den Studierenden in ihrer künftigen Arbeit als Lehrer im Deutschunterricht genutzt werden können. Eine solche Art und Weise der Vermittlung von literaturdidaktischen Inhalten hat aber einen zufälligen Charakter und schließt eine eingehende und systematisierte Arbeit an dieser Problematik aus.

Fächerblock bestimmt ist⁷⁷. Es wäre widersinnig, noch einen Teil des bescheidenen Stundenpensums für Literatur der Vermittlung der didaktischen Inhalte zu widmen. Entscheidend ist jedoch, dass es im Rahmen des Literaturlehrgangs unmöglich ist, das notwendige literaturdidaktische Wissen systematisch zu vermitteln, denn die Konzentration auf Didaktik würde die Beschäftigung mit dem literarischen Stoff beeinträchtigen. Der Literaturlehrgang (Literaturdidaktik B) verfolgt andere Ziele und behandelt andere Inhalte, als die Literaturdidaktik C, was im Kapitel 1.2.3. und 1.3.) ausführlich dargestellt wurde. Deswegen ist es sinnvoll, die Studierenden zur Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht in einem separaten literaturdidaktischen Lehrgang zu befähigen, der einen fächerübergreifenden Charakter besitzen soll. Ein solcher Lehrgang bildet eine notwendige Ergänzung des Literaturlehrgangs und verleiht der literarischen Bildung eine praktische Dimension dank seiner Ausrichtung auf die Praxis des Lehrerberufes. Der Kurs hat zum Ziel, die künftigen Lehrer zum Einsatz von literarischen Texten, vor allem von Texten der Kinder- und Jugendliteratur, im Deutschunterricht an Grund- und Oberschulen zu befähigen. Der Kurs vermittelt literaturdidaktische und methodische Inhalte, die den Studenten des dritten Studienjahres eine selbstständige Auswahl der literarischen Texte für die Bedürfnisse des Deutschunterrichts, ihre Didaktisierung und ihren effektiven Einsatz im Deutschunterricht ermöglichen (Kursprogramm vgl. Anhang 11.17.). Im solchen Kurs kann das Prinzip der Fächerintegration voll zur Geltung kommen. Für einen solchen Kurs kann auch ein Teil des Methodik-Blocks bestimmt werden, weil die Literaturdidaktik C mehr Gemeinsamkeiten mit der Fachdidaktik DaF als mit der Literaturdidaktik B aufweist. Ein Beispiel eines solchen Lehrgangs wird im Kap. 8.3. dargestellt.

Das Plädoyer für einen separaten Literaturdidaktik-Lehrgang bedeutet nicht, dass in der Deutschlehrausbildung auf die Integration der Fachdidaktik DaF in den Literaturkurs vollkommen verzichtet werden soll. Diese muss jedoch nach anderen Prinzipien erfolgen als die Behandlung der Lehrinhalte aus beiden Bereichen in einem Lehrgang. Die didaktische Kompetenz der Studierenden soll indirekt bei der Gelegenheit der Beschäftigung mit dem Hauptgegenstand Literatur weiter entwickelt werden. Dieses Ziel kann auf zweifache Weise realisiert werden.

In erster Linie soll dazu die vorbildliche methodische Gestaltung des Literaturunterrichts beitragen. Der Literaturunterricht soll, wie jede andere Unterrichtsstunde in der Lehrerausbildung das Bild einer fachlich einwandfrei konzipierten Unterrichtsstunde vermitteln. Sie soll für die Studierenden das Muster eines Unterrichts sein, das sie nachahmen können. Beobachtung und Teilnahme an einer attraktiven und lerneffektiven Unterrichtsstunde prägt sich in Bewusstsein der zukünftigen Lehrer ein und bildet die Grundlagen für des erfolgreiche methodische

⁷⁷ Für die philologische Bildung an Fremdsprachenkollegs, zu der 3 verschiedene Fächer, nämlich Sprachwissenschaft, Literatur und Landeskunde gerechnet werden, sind 435-465 Stunden vorgesehen; davon für Literatur nur etwa ein Drittel, also maximal 155 Stunden (z.B. 5 Semester mit 2 Wochenstunden) in der ganzen dreijährigen Ausbildungszeit (Stasiak 1995:11, vgl. auch Kap. 4.3.1.). Der Ausbildung der didaktischen Kompetenz ist am NKJO der umfangreiche Block der methodisch-pädagogischen Fächer gewidmet. Der Curriculum-Entwurf (Stasiak 1995:11) bestimmt dafür 25% der gesamten Stundenzahl während der ganzen Ausbildungszeit, d.h. zwischen 390 und 435 Unterrichtsstunden, dazu zusätzlich 150 Unterrichtsstunden Schulpraktikum.

Handeln in der Berufspraxis. Diesen Lerneffekt kann man als „erlebte Methodik“ bezeichnen. Er ist besonders wichtig, denn die Absolventen der Grund- und Oberschulen erleben in ihrer zwölfjährigen Ausbildungszeit vorwiegend verkopften Frontalunterricht. Damit sie zu Lehrern werden, die mit den gegenwärtigen Errungenschaften der Fachdidaktik „Deutsch als Fremdsprache“ vertraut sind, müssen sie methodisch umerzogen werden, müssen sich die handlungsorientierten Methoden durch ständige Erfahrung mental und emotionell einprägen, so dass sie zu ihrer „zweiten Haut“ werden. Das ist wichtig zum einen wegen der mehrmals betonten hohen Lehreffektivität der handlungsorientierten Methoden, zum anderen wegen der Tatsache, dass die Kollegabsolventen in der reformierten Schule arbeiten werden, in der Handlungs- und Schülerorientierung großgeschrieben sind. Diese Umerziehungsarbeit kann im Methodikunterricht allein nicht realisiert werden; dabei muss die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung in allen Ausbildungsfächern mithelfen. Die Studierenden sollen die Wirkung der handlungsorientierten, produktiven Methoden der Textarbeit (u.a. kreative Schreibaufgaben, Rollenspiele) auf die Lernergruppe erleben und ihre hohe Lehreffektivität infolge der eigenen, unmittelbaren Erfahrung feststellen. Das ständige Erleben, wie die handlungsorientierten Methoden im Literaturunterricht Anwendung finden, hilft den Studierenden, diese Methoden selber bei der Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht einzusetzen. Auf diese Weise gibt der Handlungsorientierte Literaturunterricht den Studierenden Beispiele für die methodische Gestaltung der eigenen Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht, und entwickelt dadurch ihre literaturdidaktische Kompetenz.

Die Integration von Didaktik/Methodik in den Literaturunterricht soll zum zweiten durch die Nutzung des schon vorhandenen, im Rahmen der Didaktik/ Methodik erworbenen didaktischen Könnens der Studierenden verwirklicht werden. Der Literaturunterricht soll so oft wie möglich nach dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ gestaltet werden.

Lernen durch Lehren bedeutet, dass ein Teil der Lehrfunktion in die Hand der Lernenden gegeben wird. Die Lernenden übernehmen Aufgaben, die traditionell der Lehrer erfüllt. Man beginnt mit einfachen Teilaufgaben: Vorlesen der Texte, Fehlerverbesserung, und geht zu komplexeren Aufgaben über: Leitung von Übungen, Wiederholungsstunden u.a. So können immer größere Teile des Unterrichts in die Verantwortung der Lerner übertragen werden, bis hin zur Erarbeitung des neuen Lernstoffes und Präsentation für die Klasse. Die Idee zu „Lernen durch Lehren“ in ihrer gegenwärtigen Gestaltung ist zu Beginn der 1980er Jahre aus der Unterrichtspraxis entstanden. Sie wurde von J.P. Martin für den Französischunterricht entwickelt und seither auf viele andere Fächer übertragen. Das Konzept wurde im Laufe der 1980er und 1990er Jahre wissenschaftlich untermauert vor allem durch Erkenntnisse der Lernpsychologie (u.a. tiefe Elaboration) und Spracherwerbsforschung. Die Entwicklung zu einem didaktischen Gesamtkonzept des Fremdsprachenunterrichts erfuhr die Idee vor allem durch die Arbeiten von Martin (u.a. 1985) und Legutke (u.a. 1988). Die Idee ist in der deutschen Lehrerfortbildung präsent (Martin 1996:70-86, hier 81-82). Besonders nützlich ist sie in der Lehrerbildung, und das in zweifacher Hinsicht: Sie ermöglicht den angehenden Lehrern den ständigen Perspektivenwechsel von der Schüler- zur Lehrerrolle und gibt dadurch einen Anlass zur Entwicklung der Lehrerkompetenz; darüber hinaus veranlasst

sie sie zu einer besonders intensiven Elaboration des Lernstoffes. Lernen durch Lehren bedeutet auch Verwirklichung des Prinzips der Schülerorientiertheit.

Dank der Schülerzentriertheit im Unterricht lernen die Studierenden auch die Verantwortung für das eigene Lernen, also für den Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und für ihre Lernerfolge oder -misserfolge zu übernehmen. Das ist besonders im Fall von jungen Erwachsenen wichtig, die in der Zukunft Lehrer werden. Sie müssen sich diese innere Einstellung aneignen, damit sie sie an ihre Schüler weitergeben können. Die handlungsorientierte Gestaltung des Unterrichts erfüllt diese Voraussetzung am besten, dadurch dass die Lernenden an der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt sind und Lehreraufgaben nach dem Prinzip „Lernen durch Lehren“ teilweise übernehmen (vgl. auch Jank/Meyer 2000:341). Die positive Erfahrung, die die Kollegstudenten im Rahmen der „erlebten Methodik“ in diesem Bereich machen können, hilft ihnen in der Berufsarbeit sich nach demselben Prinzip zu verhalten.

Die Studierenden können aufgrund ihrer didaktischen Kenntnisse sehr gut bestimmte Teile des Literaturunterrichts selber planen und durchführen, sowohl wenn es um Vorbereitung des neuen Lernstoffes geht als auch um Wiederholung der erarbeiteten Lerninhalte. Als Beispiele der Studentenbeteiligung am Unterrichtsverlauf können erwähnt werden:

- Präsentation der Lerninhalte mit Elementen der Visualisierung und Begleitaufgaben zum Lernmaterial für Mitstudenten (vgl. Anhang 11.16)
- Vorbereitung und Lösung von handlungsorientierten Aufgaben und Übungen zur Festigung und Wiederholung der Unterrichtsinhalte (vgl. Anhang 11.11).

Die Beteiligung der Lernenden am Unterrichtsgeschehen in dieser Form hat eine Reihe von didaktischen Vorteilen, die zur hohen Lehreffektivität des Literaturunterrichts und zugleich zur weiteren Entwicklung der didaktischen Kompetenz der Studierenden beitragen. Die Studierenden entwickeln bei der Vorbereitung und Durchführung von Präsentationen zahlreiche didaktische Fertigkeiten wie recherchieren, Fachliteratur benutzen, Lehrinhalte wählen, Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden, Lehrstoff strukturieren, Lehrstoff darbieten (Methodenwahl), didaktische Hilfen und Visualisierungsmittel anfertigen (Poster, Collagen, Photos, Bilder), Übungen vorbereiten: Inhalte zur Einübung wählen, über einen Übungstyp entscheiden, Aufgaben und Schlüssel anfertigen.

Die Vorbereitung einer Präsentation verlangt eine tiefe kognitive Elaboration des Lernstoffes und sorgt dadurch für seine sehr gute Verankerung im Gedächtnis. Sie erfordert auch produktives, praktisches Tun: Anfertigung von visuellen Hilfsmitteln und Arbeitsblättern. Die Arbeit daran fordert die Studierenden emotional. Eine dermaßen intensive Beschäftigung mit Unterrichtsinhalten und die Verbindung von Kopfarbeit, Handarbeit und emotionalem Engagement garantieren den höchsten Lerneffekt in der Aneignung der dargebotenen Unterrichtsinhalte. Die Präsentation bezieht alle Gruppenmitglieder ein: Sie sind dank den Begleitübungen zur aktiven Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und Verarbeitung der Inhalte genötigt. Das gleiche kann man von der Vorbereitung der Wiederholungsübungen behaupten.

Es bietet sich an, im Literaturlehrgang systematisch Präsentationen und Wiederholungsstunden durchzuführen, die von den Studierenden vorbereitet werden. Die Studierenden sind imstande, in methodischer Hinsicht interessante und lerneffektive handlungsorientierte Festigungs- und Wiederholungsaufgaben zu

konzipieren wie didaktische Brettspiele, Partnerscheiben, Fragespiele, Karteien, Kreuzworträtsel, Arbeitsblätter mit Multiple-choice-Übungen, Lückenübungen, Zuordnungsübungen u.v.m., die für die Wiederholung des Unterrichtsstoffes an Lernstationen verwendet werden können. Die Vorbereitung der Materialien und Teilnahme an solchen Wiederholungsstunden ist genauso gut der Entwicklung der literarischen wie der didaktischen Kompetenz der Lernenden dienlich. Derartige Aktivitäten sind ein gutes Beispiel eines handlungsorientierten Literaturunterrichts, in dem die Integration von Literatur und Didaktik/ Methodik das Erreichen von höchsten Lerneffekten in beiden Lernbereichen ermöglicht.

8.2. Integration der Sprachpraxis in den Literaturlehrgang

Die Notwendigkeit der Integration der sprachpraktischen Arbeit in den Literaturlehrgang resultiert aus der Besonderheit der fremdsprachlichen Literaturdidaktik. Die Literaturdidaktik B nimmt im Spannungsfeld zwischen Literaturvermittlung und Sprachvermittlung einen Platz ein, der die Spracharbeit eine höhere Position im fremdsprachlichen Literaturunterricht einnehmen lässt, als in dem muttersprachigen Literaturunterricht.

Im Literaturunterricht ist man auf die Sprachkenntnisse der Studierenden angewiesen, die im Fach Sprachpraxis erworben worden sind. Aber der Literaturunterricht hat seinerseits auch einen Beitrag zum Erwerb der Zielsprache zu leisten. Die Spracharbeit im Literaturunterricht unterscheidet sich jedoch wesentlich von derjenigen im Fach Sprachpraxis. Die Spracharbeit ist hier nicht das Ziel an sich, sondern verläuft am Rande der Beschäftigung mit dem eigentlichen Lehrgegenstand „Literatur“. Nicht jeder Sprachfertigkeit wird die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt, denn man bezweckt nicht, alle Sprachfertigkeiten gleichmäßig zu entwickeln. Es werden nur diejenigen hervorgehoben, die in indirekter Beziehung zum Gegenstand „Literatur“ stehen.

In jeder Literaturstunde wird bei der Gelegenheit des Über-Literatur-Sprechens gleichzeitig das freie Sprechen geübt. Literarische Figuren, ihre Handlungen, Motive und interpretatorische Fragen sind die besten authentischen Sprechanlässe. Die Zielsprache spielt dabei ihre natürliche Rolle eines Kommunikationsmittels. So verläuft die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache, obwohl größtenteils nicht gezielt, während des gesamten Unterrichtsgeschehens. Die Kommunikation im Literaturunterricht ist stark inhaltsbezogen. Das Behandeln eines literarischen Gegenstandes schafft immer authentische Kommunikationssituationen – die Studierenden wollen miteinander kommunizieren, um eigene Meinungen über das gelesene literarische Werk und Fragen der Interpretation auszutauschen. Das Sprechen über Literatur und die eigenen Lesereindrücke ist stark mit Emotionen beladen und ruft großes Engagement hervor. Die Lernenden sind auf den Gegenstand und den Inhalt ihrer Aussagen so stark konzentriert, dass sie darüber die Sprache als solche vergessen;

die zwanghafte Konzentration auf die sprachliche Form und Korrektheit weicht dem Bedürfnis, die eigene Meinung inhaltsmäßig richtig mitzuteilen. Diese Einstellung bringt Lockerung (die Lernenden wissen, dass sie für die sprachliche Korrektheit nicht bewertet werden) und hat oft positive Einwirkungen auf die sprachliche Qualität der Aussagen. Es ist deswegen auch in sprachpraktischer Hinsicht vorteilhaft und empfehlenswert, die Lernenden im Literaturunterricht oft zum freien Meinungsaustausch in Gruppen oder im Plenum zu motivieren. Das Gespräch über Literatur besitzt außerdem einen hohen erzieherischen Wert und einen Bildungswert in Bezug auf die Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten der Lernenden und auf ihre Persönlichkeitsentwicklung. Im fremdsprachlichen Literaturunterricht wird auf diese Weise das literaturbezogene Gespräch zum eigenständigen und völlig legitimierte Ziel an sich.

Die mit der Fertigkeit Sprechen aufs engste verbundene Fertigkeit Hörverstehen wird unter natürlichen Bedingungen, in authentischen Kommunikationssituationen gebraucht und geübt. Sie ermöglicht, wie im normalen Sprachgebrauch, das sinngemäße Reagieren auf Meinungsäußerungen und Rede- oder Diskussionsbeiträge im Gespräch. Hörverstehen wird im Literaturunterricht nicht gezielt entwickelt, aber es ist eine notwendige Voraussetzung zur Realisierung der Ziele des Literaturunterrichts. Dieselbe Bedeutung fällt dem Leseverstehen zu. Auch diese Fertigkeit wird im Literaturunterricht nicht gezielt geübt, bildet aber eine Grundlage für die Durchführung der Literaturstunde. Diese beiden rezeptiven Fertigkeiten werden im Literaturunterricht indirekt geübt, aber nicht planmäßig entwickelt. Man stützt sich hier auf die Übungen zum Erwerb dieser Fertigkeiten im Fach Sprachpraxis.

Die Fertigkeit Schreiben nimmt in der gegenwärtigen Literaturdidaktik eine privilegierte Position ein. Neben den traditionellen Formen wie dem Interpretationsaufsatz sind hier die zahlreichen Übungen im sprachlichen Gestalten zu erwähnen, die in der muttersprachlichen Literaturdidaktik seit langem praktiziert werden (vgl. u.a. die Methodiken von Essen, Ulshöfer, Bütow, op.cit.). Im fremdsprachigen Literaturunterricht ist die Entwicklung des Schreibens durch den produktiven Ansatz des Handlungsorientierten Literaturunterrichts und die zahlreichen Methoden, die auf dem kreativen Schreiben basieren, garantiert.

Aus dieser Darstellung ergibt sich, dass der Schwerpunkt der Spracharbeit im Literaturunterricht in der Entwicklung der produktiven Fertigkeiten, des freien Sprechens und des kreativen Schreibens, liegt.

Im Literaturunterricht soll man einen Beitrag zur allgemeinen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden leisten. Das soll außer durch die Entwicklung der Sprachfertigkeiten auch durch die Entwicklung von bestimmten Kommunikationsverfahren erfolgen, die bei der Gelegenheit der Beschäftigung mit dem Gegenstand „Literatur“ im Literaturunterricht auftreten.

Kommunikationsverfahren sind Typen sprachlich-kommunikativen Handelns, spezifische Verfahrensweisen im Vollzug zielgerichteter sprachlicher Handlungen. Sie existieren objektiv-real in der konkreten sprachlich-kommunikativen Handlung als gesellschaftlich tradierte Art und Weise des Vorgehens zur Erreichung des Kommunikationszieles in der Anwendung auf den konkreten Gegenstand. (Michel u.a. 1985:39). Kommunikationsverfahren zeichnen sich durch konstante funktional-kommunikative Merkmale aus. Das sind Merkmale, die sich auf eine entsprechende

Verarbeitung von relevanten Faktoren und Bedingungen der Kommunikation beziehen. Sie sind Ausdruck der spezifischen Bewusstseinsleistung bei der Verarbeitung eines Kommunikationsgegenstandes und des zu seiner Behandlung ausgewählten Stoffes (Michel u.a. 1985:19). Entsprechend diesen Wesensmerkmalen unterscheiden Michels u.a. vier Gruppen von Kommunikationsverfahren: deskriptive, inzititative, inventive und kontaktive Kommunikationsverfahren.

Deskriptive Kommunikationsverfahren sind informierend, an Übermittlung von Erkenntnisresultaten, Wissen, Meinungen, Erlebnissen orientiert. Der Kommunikationsgegenstand ist die subjektiv angeeignete Wirklichkeit. Ein dominantes Merkmal deskriptiver Kommunikationsverfahren ist ihre Orientierung an den gegebenen Gegenständen. Hierher gehören z.B. Beschreiben, Schildern, Berichten, Erzählen (Michel u.a. 1985:43, 118-119).

Kommunikationsverfahren, die das Merkmal „inzitativ“ besitzen, sind an der Handlungsveranlassung beim Kommunikationspartner orientiert, Handlungen und/oder Verhalten auslösend. Sie sind auf den Partner gerichtet – er soll bewegt, aktiviert werden. Hierher gehören z.B. Bitten, Auffordern, Appellieren, Erlauben, Anweisen (Michel u.a. 1985:45, 119-122).

Inventive Verfahren machen Erkenntnisprozesse oder Erkenntnisschritte sichtbar, decken Beziehungen auf, klären. Sie werden genutzt, um Erkenntnisschritte und -ergebnisse so darzustellen, dass sie nachvollziehbar werden und überzeugend wirken. Im Vordergrund stehen logisch-semantische Relationen. Zu den inventiven Kommunikationsverfahren gehören u.a. Argumentieren, Beweisen, Begründen, Erörtern, Widerlegen, Schlussfolgern (Michel u.a. 1985:46, 122-124).

Kontaktive Kommunikationsverfahren beziehen sich auf Kontakte zwischen Individuen oder gesellschaftlichen Gruppen; im metakommunikativen Sinne betreffen sie die Organisation sprachlich-kommunikativer Handlungen selbst (Michel u.a. 1985:49), z.B. Begrüßen, sich Verabschieden.

Durch schriftliche Realisierung der Kommunikationsverfahren entstehen Textsorten, z.B. bei inzitativen Kommunikationsverfahren Festlegen – die Textsorten Gesetz, Verordnung; Beantragen – die Textsorten Antrag, Bewerbung; Vereinbaren – Vertrag, Abkommen u.s.w. (Michel u.a. 1985:55-56).

Zu den Kommunikationsverfahren, die für den Literaturunterricht von größter Bedeutung sind, gehören deskriptive und inventive Verfahren. Ausgewählte deskriptive und inventive Kommunikationsverfahren sollen im Rahmen des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks systematisch entwickelt werden. Im Rahmen des mündlichen Ausdrucks sind es :

- Berichten
- Beschreiben
- Erzählen
- Schildern
- Erörtern
- Argumentieren (Begründen, Zustimmung, Ablehnen)

Die Kommunikationsverfahren Berichten, Erzählen, Schildern und Beschreiben können im Literaturunterricht in Bezug auf den literarischen Gegenstand vielfältig mündlich und schriftlich realisiert werden. Als Beispiele können Aufgaben zu Konkretisierungen (Ausfüllen von Leerstellen) in gelesenen Lektüren dienen: Beschreiben einer Figur der Handlung, des Handlungsortes u.a., Berichten über ein

Ereignis der Handlung (z. B. sachlich-objektiv, im Stil eines Polizeiberichts oder von Fernsehnachrichten), Nacherzählung der Handlung aus der Perspektive einer Handlungsfigur, Schilderung der inneren, psychischen Zustände einer Figur, Fortführen (Weitererzählung) der Handlung u.v.m.

Die inventiven Kommunikationsverfahren können in Formen der mündlichen Äußerung wie Stellungnahme, Diskussion, Kurzvortrag, Referat geübt werden. Das Interpretationsgespräch oder Gespräch über Lesereindrücke in der Anfangsphase der Lektürebehandlung (Phase der „bornierten Subjektivität“ bei Kreft) bieten Gelegenheit zur mündlichen Stellungnahme, in der die Lernenden ihre Meinungen über das gelesene literarische Werk zum Ausdruck bringen können. Die Fragen der Interpretation sind eine geeignete Gelegenheit zur Gestaltung einer Diskussion über Verhalten der literarischen Figuren, ihre Eigenschaften oder die Aussage des Werkes. Eine besonders geeignete Übung zum Argumentieren, Begründen, Beweisen, Zustimmung und Ablehnen sind Pro-Contra-Diskussionen. Es bietet sich an, als Thema der Diskussion strittige Interpretationsfragen oder kontroverse literarische Figuren vorzuschlagen, über die man genauso viel Positives wie Negatives sagen kann, und das Diskussionsthema als eine dialektische Frage zu formulieren, z. B. „Lady Milford – eine zynische Mätresse oder eine leidenschaftliche, gutherzige Frau?“ (Schiller, „Kabale und Liebe“), „Mutter Courage – eine fürsorgliche Mutter oder eine kaltblütige Kriegshyäne?“ (Brecht, „Mutter Courage“), „Politik der Kirche dem Nationalsozialismus gegenüber – Anforderung der Zeit oder Verrat an Gläubigen?“ (Hochhuth, „Der Stellvertreter“). Der Verlauf der Diskussion kann folgendermaßen organisiert werden: Nach der Formulierung des Diskussionsthemas unter Beteiligung der Lernenden wird der Kurs in zwei Gruppen geteilt, die die gleiche Teilnehmerzahl haben. Die Gruppen sammeln die Argumente, die ihre These bestätigen, z.B. eine Gruppe – Lady Milford als eine zynische Mätresse, die andere – Lady Milford als eine gutherzige und aufrichtige Frau. Jede Gruppe versucht nachher, die Argumente der Gegnergruppe zu erraten und Gegenargumente für das Streitgespräch vorzubereiten. Danach suchen die Gruppenmitglieder einen Gesprächspartner aus der anderen Gruppe und diskutieren in Paaren mit dem Ziel, den Gesprächspartner von der Richtigkeit der eigenen Position zu überzeugen. Die Lernenden gebrauchen in der Diskussion die ihnen bekannten Redemittel zur Behauptung, Begründung, Zustimmung und Ablehnung. Diese sprachlichen Aktivitäten sollen im Fach Sprachpraxis eingeführt werden, damit die Studierenden eine Basis für die Äußerungen im Literaturunterricht haben. Im Literaturunterricht werden diese Formen und Verfahren bei der Gelegenheit des Über-Literatur-Sprechens weiter geübt und entwickelt.

Es ist freilich zu bedenken, in welchem Maße die Aktivitäten, die zum Ziel vorrangig die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit haben und nur einen unwesentlichen Beitrag zum vertieften Textverstehen leisten können (z.B. das genaue, über den Text hinausreichende Beschreiben einer Handlungsfigur) im Literaturunterricht eingesetzt werden sollen. Wegen der Kürze des Literaturlehrgangs ist es vielleicht sinnvoller, Aktivitäten, die die sprachliche Aktivität als Ziel an sich haben, im Kurs „Einführung in Literatur“ durchzuführen. Im Literaturlehrgang kann man sich auf Aufgaben beschränken, die gleichermaßen auf beide Ziele: Interpretation des literarischen Textes und Einübung der Kommunikationsverfahren ausgerichtet sind.

Neben den oben genannten werden zahlreiche andere Kommunikationsverfahren bei der Gelegenheit von Rollenspielen, Planspielen (z.B. Gericht über einen literarischen Helden), Interviews verwendet und geübt.

Zu den Textsorten, die im Literaturunterricht im Rahmen des schriftlichen Ausdrucks zu entwickeln sind, gehören u.a.:

- Bericht
- Schilderung
- Erzählung
- Stellungnahme
- Charakteristik
- Inhaltsangabe
- Zusammenfassung
- Aufsatz
- Referat
- Eigene kreative Sprachversuche als Gestaltung der literarischen Gattungen: Hörspiel, Novelle, Erzählung, Märchen, Kurzgeschichte, Kürzestgeschichte, Gedicht
- Nachahmung der Schreibtechniken aus der Literaturgeschichte, z.B. Prosa des konsequenten Naturalismus, expressionistische Dichtung, der innere Monolog, Bewusstseinsstrom
- Buchbesprechung
- Klappentexte
- Buchwerbung
- Buchkritik

Bericht, Schilderung, Erzählung oder Nacherzählung, Inhaltsangabe und Zusammenfassung beziehen sich im Literaturunterricht auf die Ereignisse der Handlung und Vorgänge in der dargestellten Welt; Charakteristik betrifft die literarischen Figuren. Erzählung und Nacherzählung können aus der Perspektive einer Figur der Handlung oder einer unbeteiligten Person dargestellt werden oder als Fortsetzung der Handlung gedacht werden. Bei der Nacherzählung sind z.B. folgende sprachliche Fähigkeiten zu schulen: Erfassen des Inhalts der gesamten Geschichte, sinngerechte Wiedergabe, Erkennen der Sinnabschnitte und Formulierung zusammenfassender Teilüberschriften, Unterscheidung von Erzählenswertem und Belanglosem, Erkennen und Herausarbeiten des Höhepunkts, Erkennen und Wahl des Charakters der Erzählung, Gestaltung von Gefühlen, Beachten der Wirkung auf Hörer oder Leser, Möglichkeiten von Einleitung und Schluss (vgl. Bütow 1977b:264-267). Für die Nacherzählung sind neben traditionellen erzählerischen Texten sehr gut nicht-epische Texte geeignet, oder epische Texte, deren Form von der heutigen Erzählweise abweicht, z.B. Ausschnitte aus Ritterepen, damit die Lernenden die erzählerische Struktur ihrer Texte selbstständig gestalten können, ohne sich nach der Textvorlage zu richten.

Zahlreiche Beispiele für den Einsatz der Methoden und Aufgaben, die die oben genannten Kommunikationsverfahren und Textsorten im Literaturunterricht einüben, werden in den Kap. 7.2., 7.3. und im Anhang präsentiert.

Typisch für die fremdsprachliche Literaturdidaktik ist das Problem der Beeinflussung der literarischen Kommunikation von der Sprachbeherrschung. Die Sprachkompetenz

der Studierenden ist für die literarische Kommunikation von grundlegender Bedeutung. Die literarische Kommunikation erfolgt in der Fremdsprache. Das Lesen eines literarischen Werkes in der Fremdsprache erhöht den Schwierigkeitsgrad der Rezeption. Der unzureichende Grad der Sprachbeherrschung kann manchmal das Verstehen des literarischen Werkes beeinträchtigen. Auch bei fortgeschrittenen Lernern können Schwierigkeiten beim Verstehen von großen Ganzschriften mit komplizierter Struktur auftauchen. Den Problemen beim sprachlichen Verstehen der Werke ist durch inhaltliche Vorentlastung der Hauslektüre, z.B. durch sorgfältige Schilderung der historischen Hintergründe zur Entstehungszeit des Werkes vorzubeugen. Die sprachlich bedingten Schwierigkeiten im Textverstehen sind bei der Textanalyse zu berücksichtigen. Die Arbeit an einem Werk im Unterricht soll mit der Erläuterung der problematischen Stellen und Klärung der unverständlichen Momente der Handlung beginnen, damit die Schwierigkeiten aufgehoben und Grundlagen zur weiteren Textarbeit geschaffen werden.

Außer der literarischen Kommunikation erfolgt auch die Unterrichtskommunikation in der Fremdsprache. Das bedeutet, dass während der Arbeit am Werk bei den Lernern sprachliche Probleme auftauchen können. In solchen Fällen ist die Kooperation mit dem Fach Sprachpraxis zu empfehlen. Im Rahmen der sprachpraktischen Übungen soll der Wortschatz aus den Bereichen wie z.B. menschliche Gefühle, Charaktereigenschaften, Bewertung des Verhaltens eingeführt und eingeübt werden, damit die lexikalische Basis für den Literaturunterricht geschaffen werden kann. Der Bereich der Lexik in Bezug auf die Bewertung von Büchern, Bücherwerbung und -kritik ist im Kurs „Einführung in Literatur“ zu erarbeiten. Im Bereich der Lexik sollte im Literaturunterricht vor allem an der literaturbezogenen Terminologie gearbeitet werden. Die Arbeit am literarischen Fachwortschatz sollte sich vor allem auf literaturwissenschaftliche Grundbegriffe konzentrieren.

Ein besonderes Problemfeld stellt die Arbeit an Texten der althochdeutschen und mittelhochdeutschen Literatur dar. Hier können zwei Wege beschritten werden. Man kann verlangen, dass die Texte in der Originalfassung gelesen werden – dann aber reichen die Sprachkenntnisse der Studierenden im zweiten Studienjahr zur Bewältigung der Aufgabe nicht aus. Die Ältere Literatur wird deswegen am Ende des Literaturkurses behandelt; die Chronologie wird umgekehrt. Die zweite Möglichkeit beruht auf dem Beibehalten der Chronologie. In diesem Fall werden im Unterricht die alten Texte in der gegenwärtigen Sprachfassung präsentiert. Die Originalfassung wird zum Vergleich dargeboten. Die zweite Vorgehensweise scheint vom didaktischen Standpunkt aus vorteilhafter zu sein. Das Beachten der Chronologie ermöglicht das systematische Erfassen der Entwicklungslinien der deutschen Literatur, Erstellung der logischen Zusammenhänge, Einbeziehung des Neuen in das bereits Kennengelernte, was eine der Voraussetzungen für effektives Lernen ist.

8.3. Entwicklung der Lehrkompetenz in einem fächerübergreifenden Lehrgang: der Kurs „Kinder- und Jugendliteratur“

Ein separater Lehrgang für die Literaturdidaktik C ist eine notwendige Ergänzung und Weiterführung des Kurses „Deutsche Literatur“. In diesem Lehrgang können Kenntnisse und Fertigkeiten aus dem Bereich der Literaturdidaktik C systematisch vermittelt werden. Der Lehrgang stellt einen Bezug zwischen dem Literaturwissen und der Praxis des Lehrerberufes her und entscheidet über die Berufsorientierung der literarischen Bildung. In diesem Lehrgang können und sollen die Erfahrungen der Studierenden aus dem Literaturkurs ausgenutzt werden.

Die Idee für einen separaten Literaturdidaktik-Kurs findet man im Curriculum für Fremdsprachenkollegs. Der Kurs wird dort mit dem (eher irreführenden) Namen „Kinder- und Jugendliteratur“ bezeichnet. Für diesen Kurs wird die Lektüre von kurzen Texten, Gedichten und Ganzschriften empfohlen. Es werden der linguistische Aspekt (Analyse der Sprache), der didaktisch-methodische Aspekt (Wandel und Unterschiede in der Vorstellung der Kindheit) und der didaktische Aspekt (Aufbau einer Textsammlung für den späteren Einsatz im Unterricht) zur Realisierung im ersten Semester vorgeschlagen. Im zweiten Semester soll bei der Lektüre von kurzen Texten, Gedichten und Ganzschriften der didaktisch-methodische Aspekt: Integration ausgewählter Bereiche/Themen aus der Entwicklungspsychologie unter Berücksichtigung der Relevanz für schulischen Fremdspracherwerb berücksichtigt werden (Stasiak 1995:42-43). Dieser Lehrgang ermöglicht die Realisierung mehrerer Prinzipien der berufsorientierten Bildungskonzeption:

- Berufsorientierung – die Arbeit an Texten, die an jugendliche Leser gerichtet sind (also Studenten und Oberschüler ansprechen können) erlaubt den zukünftigen Lehrern, die Materialien und Methoden aus dem Kollegunterricht in ihrem künftigen Beruf oder im Schulpraktikum einzusetzen. Die Studenten werden außerdem befähigt, literarische Texte selbständig zu didaktisieren.
- Fächerübergreifender Unterricht – Kooperation mit den Fächern Methodik/Didaktik DaF im Bereich der Behandlung der literarischen Texte im DaF-Unterricht; mit dem Fach Literatur u.a. in der Auswahl der Texte nach literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten oder Einführung der literarischen Fach- und Sachbegriffe (z.B. Epochen- und Gattungsbegriffe, Termini zur Erzählhaltung, zur Textinterpretation); mit dem Fach Sprachpraxis in der Entwicklung aller Sprachfertigkeiten (besonders des Leseverstehens, des freien Sprechens und des kreativen Schreibens) und der lexikalischen Kompetenz.
- Handlungsorientiertheit – die Arbeit an kurzen literarischen Texten mit adressatenspezifischer Thematik eignet sich besonders gut zum handelnden Textumgang: Antizipieren des weiteren Handlungsverlaufs, Um- oder Weiterschreiben, Erzählen mit Perspektivenwechsel, Durchführung von Interviews mit literarischen Figuren u.v.m. Die Lernenden werden zum sprachlichen Handeln und zur kreativen Mit- und Umgestaltung des Textes veranlasst.

8.3.1. Gestaltung des Faches „Kinder- und Jugendliteratur“

Die Basisarbeit für die Gestaltung des Faches „Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht“ leistete Bernd R. Farwer in seinem Werkheft (1997). Als die wichtigste Voraussetzung der Kursgestaltung wird das Prinzip der Fächerintegration anerkannt. Das bedeutet, dass während der Ausbildungszeit keine voneinander isolierten Wissensbereiche vermittelt werden, sondern es Verknüpfungen gibt zu den Lehrinhalten in anderen Studienbereichen. Das Werkheft verdeutlicht diese Verknüpfungsmöglichkeiten am Beispiel der Kursreihe „Kinder- und Jugendliteratur“. Der Kurs bezieht sich auf drei Studienbereiche:

- Sprachpraxis bildet den Schwerpunkt der Lehrveranstaltung. Der Unterricht dient in erster Linie dem Spracherwerb der Studierenden. Im Vordergrund steht dabei die Förderung des Leseverstehens von literarischen Texten und Fachtexten. Viel Aufmerksamkeit wird der Entwicklung der Schreibfertigkeit gewidmet, z.B. durch Weiterschreiben eines Textes oder Schreiben eines Aufsatzes mit Zitieren und Bibliographieren.
- Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache. Der Autor erklärt den Bezug zu diesem Bereich damit, dass mit Texten gearbeitet wird, die von den Studierenden und Absolventen in der Schulpraxis eingesetzt werden können, weil die Texte nach dem Kriterium der Altersangemessenheit und Angemessenheit hinsichtlich des Lernstandes ausgewählt worden sind.
- Literatur. Die literarische Komponente ist darin sichtbar, dass die Texte unter literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten ausgewählt worden sind, was die Einführung einiger Epochenbegriffe und Fachbegriffe ermöglicht. So bietet der Kurs einen kleinen Überblick über literarische Epochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart und damit eine Einführung in den Literaturunterricht.

Darüber hinaus dient der Kurs auch der Erweiterung der fremdkulturellen und landeskundlichen Kompetenz.

Die Lehrinhalte aus diesen Bereichen werden in drei Kursreihen realisiert:

1. Die Einstiegssequenz besteht aus vier Texten (2 literarischen und 2 Sachtexten), die das Wesen der Kindheit und Jugend und typische Aspekte des Kind-Seins thematisieren.
2. Die zweite Kursreihe bilden ausgewählte Texte der Kinder- und Jugendliteratur unter literaturgeschichtlichen Aspekten. Die Reihe enthält literarische Texte (Märchen, Kurzprosa, Gedicht, Roman oder seine Verfilmung) aus den Epochen Aufklärung, Biedermeier, Realismus, Weimarer Republik. Einigen literarischen Texten sind Fachtexte (Auszüge aus einer Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur) nachgeordnet.
3. Die dritte Kursreihe umfasst neuere kurze Texte der Kinderliteratur, vor allem Kinderlyrik, außerdem einige Prosatexte und Bildergeschichten. Die Arbeit an diesen Texten soll verknüpft werden mit der Erarbeitung eines fachdidaktischen Textes über die Entwicklungsphasen des Menschen. Diese Kursreihe soll die Kollegstudenten befähigen, literarische Texte für ihre künftigen Schüler auszuwählen und betont daher stark die didaktisch- methodische Komponente des Lehrgangs. Das Auswahlkriterium

der literarischen Texte ist hier der Entwicklungsstand der Lerner, d.h. der Grund- oder Oberschüler. Am Ende des Kurses sollen die Studenten eine schriftliche Hausarbeit anfertigen, in der sie einen ausgewählten literarischen Text analysieren und für den Schulunterricht mit einer bestimmten Altersgruppe vorschlagen, wobei sie ihre Wahl mit den Argumenten aus der Entwicklungspsychologie begründen müssen. Eine andere Aufgabe ist die Zusammenstellung eines Readers mit literarischen Texten zu einem Themenbereich. Die Texte sollen von Studierenden analysiert und interpretiert werden; der Reader soll um Vorschläge ergänzt werden, was mit den ausgewählten Texten gelernt werden kann.

Zu den einzelnen Texten der jeweiligen Kursreihe werden stichwortartig Arbeitsschritte und Aufgaben mit Angabe der Sozialformen genannt. (ebenda: 3-8).

Im Anhang befinden sich Texte zu den einzelnen Kursreihen, manche mit Leseverstehensübungen und Fragen zur Textinterpretation. Eine umfangreiche Liste mit Positionen der gegenwärtigen Kinder- und Jugendliteratur sowie literaturdidaktischen und literaturgeschichtlichen Positionen schließt das Werkheft ab.

Das Werkheft zum Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ ist die erste Arbeit, in der die praktische Umsetzung der Richtlinien der Teilcurricula Literatur und Didaktik/Methodik vorgenommen wird. Ihr großes Verdienst liegt in der detaillierten Darstellung der Integrationsmöglichkeiten von kurszielrelevanten Studienbereichen, in der exakten Schilderung der Kursinhalte, Auswahl und Zusammenstellung der Texte und Bearbeitung der Vorschläge für den Unterrichtsverlauf. Der interessierte Lehrer findet auch eine umfassende Auswahl von Texten der Kinder- und Jugendliteratur für den Einsatz im Deutschunterricht. Damit bildet das Werkheft ein inspirierendes Modell der Kursgestaltung.

8.3.2. Die Radomer Variante des Faches „Kinder- und Jugendliteratur“

Die am NKJO in Radom in den Jahren 1996-2001 realisierte Version des Kurses „Kinder- und Jugendliteratur“⁷⁸ wurde in ihren Grundrissen nach den Richtlinien der Teilcurricula Literatur und Didaktik/Methodik für das Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ sowie nach den Vorschlägen des Werkheftes von Farwer gestaltet. Sie unterscheidet sich jedoch von den erwähnten Arbeiten durch die Akzentverschiebung innerhalb der Lernziele und Lehrinhalte, die durch veränderte organisatorische Rahmenbedingungen erzwungen worden sind.

Die Kursdauer wurde im Vergleich zu Farwers Vorschlag um die Hälfte auf 60 Unterrichtsstunden reduziert. Das hatte den Verzicht auf bestimmte Inhalte zur Folge. So ist die literaturbezogene Komponente des Kurses weitgehend eingeschränkt und auf Vermittlung notwendiger Informationen über behandelte Literaturgattungen, Autoren

⁷⁸ Die folgende Beschreibung der Kursgestaltung bezieht sich auf den Zeitraum 1997-2001, vgl. auch Turkowska 2001 (b).

und eine literarische Epoche reduziert. Dies geschah aus der Einsicht heraus, dass solches Wissen im 2. und 3. Studienjahr im Fach Literatur noch vermittelt wird. Die stärkste Reduzierung im Vergleich mit Farwers Version erfuhr die sprachpraktische Komponente des Kurses, weil dem Spracherwerb im ersten Studienjahr im Fach Sprachpraxis ohnehin viel Platz eingeräumt wird. Trotzdem wird zu Beginn des Kurses die größte Aufmerksamkeit der sprachpraktischen Komponente gewidmet. Im Laufe des Kurses verlagert sich der Schwerpunkt auf Methodik und Literatur, die aber immer in die Sprachpraxis integriert sind.

Richtziele des Kurses. Das wichtigste Richtziel des Kurses „Kinder- und Jugendliteratur“ liegt im psychomotorischen (pragmatischen) Bereich⁷⁹: Der Lehrgang soll die Kollegstudenten als künftige Lehrer zum Einsatz von Texten der Kinder- und Jugendliteratur (aber auch allgemein: von literarischen Texten) im Deutschunterricht an Grund- und Oberschulen befähigen. Im kognitiven Bereich soll der Kurs sprachpraktische, methodische und literaturtheoretische Inhalte vermitteln, die den Studenten des ersten Studienjahres die selbstständige Didaktisierung eines gewählten literarischen Textes ermöglichen. Im affektiven (emotionalen) Bereich sollen die zukünftigen Lehrer die Überzeugung gewinnen, dass literarische Texte eine interessante und effektive, notwendige Ergänzung des Lehrwerks im DaF-Unterricht darstellen, und zu ihrem breiten Einsatz motiviert werden.

Um dies zu erreichen, müssen folgende Grobziele realisiert werden.

Im kognitiven Bereich:

- Die Studenten kennen die Spezifik des literarischen Lesens und die Merkmale der literarischen Texte, die für ihren Einsatz im DaF-Unterricht relevant sind
- Die Studenten kennen die Unterrichtsziele im literarischen DaF-Unterricht, Unterrichtsphasen und Sozialformen
- Die Studenten kennen die Arbeitstechniken für gewählte Literaturgattungen, die zur Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten und Kompetenzen dienen
- Die Studenten verfügen über das notwendige methodische Wissen über den Einsatz von Literaturtexten im DaF-Unterricht
- Die Studenten kennen die Kriterien der Auswahl von Literaturtexten für den DaF-Unterricht

Im pragmatischen Bereich:

- Die Studenten können ihr Wissen praktisch anwenden: einen literarischen Text selbstständig wählen und für ihren Schulunterricht didaktisieren.

Die Realisierung der Kursziele beweist die Verfassung eines Unterrichtsentwurfs in Partnerarbeit und seine erfolgreiche Präsentation im Unterricht am Ende des Lehrgangs.

Kursinhalte. Der Lehrgang beginnt mit einer Einführung über das Wesen von literarischen Texten, die Besonderheiten des literarischen Lesens und unterrichtsrelevante Merkmale der literarischen Texte. (vgl. Stoffverteilung im Anhang 11.18.). Das geschieht anhand von sprachlich einfachen Beispielen und führt zu Erkenntnissen u.a. über die Offenheit des literarischen Textes, Leerstellen im Text, die Rolle des Lesers als Mitgestalter des Textes, Leseerwartung, Antizipation (vgl. Ehlers 1992a).

3 Taxonomie der Lernziele nach Bloom/Krathwohl (nach Stocker 1987:49) und Heimann (nach Heyd 1990: 37).

Den Hauptteil des Kurses nehmen Beispiele für den literarischen DaF-Unterricht ein. In der ersten Kursphase werden vorwiegend kurze narrative Texte – Kurzgeschichten („Umweltgeschichten“, also solche, die sich mit dem Erfahrungshorizont und Weltwissen eines jugendlichen Lesers decken) und Märchen behandelt. Sie dienen einerseits der gezielten Entwicklung der Sprachfertigkeiten und -kompetenzen: freies Sprechen, kreatives Schreiben, Leseverstehen werden geübt, Erweiterung des Wortschatzes angestrebt – andererseits dient der Unterricht zur Entwicklung methodisch-didaktischer Fähigkeit zur Beobachtung des Unterrichtsgeschehens. In Phasen der didaktischen Reflexion, mit der die Arbeit an jedem literarischen Text endet, wird das Erkennen der Unterrichtsziele, Unterrichtsphasen und der dafür typischen Unterrichtsschritte geschult und der Beobachtungsbogen ausgefüllt. Anhand von didaktischer Reflexion über die erlebten Unterrichtsstunden wird das Wissen aus dem Fach Methodik des DaF-Unterrichts von Unterrichtszielen und -phasen um die Informationen aus dem Bereich der Literaturdidaktik C über Sozialformen, Funktionen der literarischen Texte im Unterricht und Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte ergänzt und erweitert. Den Kriterien der Textauswahl für den DaF-Unterricht mit literarischen Texten wird eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es werden unterrichtsbezogene, textbezogene, lernerbezogene und auf den Fremdsprachenerwerb bezogene Kriterien der Textauswahl besprochen. In der letzten Kategorie der Kriterien kommt der Möglichkeit, mit literarischen Texten bestimmte Kommunikationsverfahren zu schulen, eine besondere Bedeutung zu. Literarische Texte können einen besonderen Beitrag zur sprachlichen Kommunikationsfähigkeit der Lernenden durch die Entwicklung von Kommunikationsverfahren wie Berichten, Beschreiben, Schildern, Erzählen und Argumentieren leisten. Im Rahmen der Literaturdidaktik C sollen die zukünftigen Lehrer unterrichtet werden, wie sie diese Kommunikationsverfahren bei den Deutschlernenden mit Hilfe von literarischen Texten entwickeln können.

Außer Kurzgeschichten und Märchen werden im Kurs auch Einsatzmöglichkeiten von Bildergeschichten (oder Comics), einem Roman und Gedichten präsentiert. Die Bildergeschichten werden ähnlich wie narrative Texte behandelt.

Die Arbeit am Roman ist zunächst stark inhaltsbezogen und konzentriert sich auf das Wiederherstellen des chronologischen Ablaufs der Handlung. Einen anderen Schwerpunkt der Textarbeit bilden die Beziehungen zwischen den Romanfiguren und die Erläuterung der Motive ihres Handelns. Den von der Lehrerin gestellten Aufgaben folgen Aufgaben, die von Studenten erarbeitet werden. Die Behandlung einer Ganzschrift im Kurs bezweckt zum einen die Ermunterung der künftigen Lehrer zur Arbeit an einfachen Lektüren in der Schulpraxis, zum anderen bedeutet sie auch Vorbereitung auf die Besprechung der Lektüren im 2. und 3. Studienjahr.

Die Arbeit an Gedichten hat einen sprachpraktischen Charakter. Gezeigt werden die Möglichkeiten, Lyrik als Anlass zum kreativen Schreiben einzusetzen. Nach jeder Unterrichtseinheit folgt die didaktische Reflexion.

Die Vermittlung des Literaturwissens ist als eine Vorbereitung auf den im 2. Studienjahr im Fach Literatur kommenden Lernstoff gedacht. Hierher gehören in erster Linie die Informationen über behandelte Literaturgattungen und Autoren. Darüber hinaus werden ausgewählte literaturgeschichtliche Informationen über die Kinderliteratur dargeboten. Der Umgang mit dem Fachtext ist jedoch noch stark sprachpraktisch orientiert (Schulung des Leseverstehens).

Kursmethoden. Der Unterricht hat einen stark handlungsorientierten und lernerzentrierten Charakter. Eine besondere Rolle fällt dem Prinzip Lernen durch Lehren und der Gruppen- oder Partnerarbeit zu. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit werden von Gruppensprechern im Plenum präsentiert. Die Lerner sind stets aktiv im Lernprozess. Der Lehrer ist Berater, Organisator und Koordinator des Unterrichtsgeschehens.

Für künftige Lehrer ist es besonders wichtig, dass sie die Änderung der Lehrer- und Schülerrolle in der Unterrichtspraxis ständig erleben. Die Studenten des ersten Studienjahres sind nämlich von der Grund- und Oberschule her an das traditionelle Lehrerverhalten im Frontalunterricht gewöhnt. In der Lehrerbildung sollen sie in dieser Hinsicht umerzogen werden, sich von dem angewöhnten Lehrer- und Schülerverhalten distanzieren und durch praktisches Beispiel der Kollegielehrerin/des Kollegielehrers auf die moderne Lehrerrolle vorbereitet werden. Diesen Prozess könnte man als „erlebte Methodik“ (vgl. 8.1.) bezeichnen.

Der Vorbereitung auf die künftige Lehrerrolle dient auch das Vortragen der Ergebnisse der Gruppenarbeit im Plenum, z.B. als Präsentation mit Folien und Overheadprojektor, Durchführung einer Übungssequenz oder der ganzen Unterrichtsstunde – wie im Fall der selbstständigen Didaktisierungen.

Eine solche Organisation des Lernprozesses bedeutet auch die Anleitung der Studenten zum selbstgesteuerten Lernen.

Das Prinzip der Handlungsorientiertheit und Lernerzentriertheit realisieren entsprechende Vorgehensweisen und Aktivitäten. Als besonders empfehlenswert erweisen sich alle Aufgaben, die auf Antizipation beruhen, z.B. in der Einstiegsphase:

- eine Geschichte mit angegebenen Stichwörtern erfinden
- eine Geschichte zu einem Bild erfinden
- eine Geschichte mit einer Figur erfinden

In der Phase der Präsentation antizipieren die Lerner den weiteren Handlungsverlauf, indem sie die Geschichte weiterschreiben oder weitererzählen. Als Regel gilt dabei: der Text wird in Abschnitten dargeboten, die Schnittstellen sind Höhe- oder Wendepunkte der Handlung.

Ein weiteres Gebot ist der produktive Umgang mit dem Text, die kreative Textumgestaltung. Dazu gehören Aufgaben wie:

- ein anderes Ende der Geschichte schreiben oder erzählen
- eine Geschichte aus der Perspektive einer literarischen Figur neu schreiben oder erzählen
- das Tagebuch einer literarischen Figur schreiben
- die Textsorte ändern und den Text entsprechend neu schreiben oder erzählen
- ein Interview mit der literarischen Figur durchführen
- ein Rollenspiel durchführen

Besonders intensiv trainierte Sprachfertigkeiten sind das freie Sprechen und das (kreative) Schreiben, also die produktiven Fertigkeiten, deren Entwicklung für den Spracherwerb besonders wichtig ist, aber auch eine besonders anspruchsvolle Aufgabe für den Lehrer darstellt. Der Einsatz der literarischen Texte intensiviert die Schulung dieser Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Bei der Vermittlung von theoretischem Wissen wird stets induktiv vorgegangen.

Kursmaterialien. Die Materialiensammlung zum Kurs stellt der Reader „Texte der Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. Materialien und Übungen“ dar

(Turkowska 1999c), ein Lehr- und Arbeitsbuch zu diesem Themenbereich. Es umfasst folgende Materialien:

Auf der sprachpraktischen Ebene:

- Übungen zu einzelnen Literaturtexten, die im Unterricht behandelt werden. Dazu gehören sowohl die Übungen zum Fremdsprachenerwerb (hauptsächlich Wortschatz- und Leseverstehensübungen) als auch zur Interpretation der Texte. Das Prinzip der Handlungsorientiertheit steht dabei im Vordergrund.

Auf der literaturbezogenen Ebene:

- Übungen und handlungsorientierte Verfahren zur Vermittlung der literaturtheoretischen Inhalte (Informationen über Literaturgattungen Märchen, Kurzgeschichte)
- Leseverstehensübungen zu Texten mit literaturgeschichtlichen Informationen
- Übungen und Fragen zur Textinterpretation

Auf der methodischen Ebene:

- Unterrichtsentwürfe mit Didaktisierungen ausgewählter Literaturtexte (Kurzgeschichten, Märchen, Bildergeschichten, Kindergedichte)
- Arbeitsblätter zu den Unterrichtsentwürfen
- Arbeitsblatt zur Durchführung der didaktischen Reflexion
- Anleitungen zum kreativen Schreiben
- Sprachpraxis- und inhaltsbezogene Aufgaben zu fachrelevanten methodischen Schwerpunkten
- Anleitung zur Didaktisierung.

Die oben geschilderte Gestaltung des Kurses „Kinder- und Jugendliteratur“ am NKJO in Radom beabsichtigte eine weitgehende Entlastung des Literaturkurses im 2. und 3. Studienjahr von didaktischen Einschnitten, um sich im Literaturkurs mehr auf den literarischen Gegenstand konzentrieren zu können. Die Vermittlung der literaturdidaktischen und methodischen Kenntnisse und Fertigkeiten im ersten Studienjahr stößt aber auf Schwierigkeiten. Die Studenten im ersten Studienjahr haben noch keinen Bezug zur Praxis des Lehrerberufes – sie erleben das Unterrichtsgeschehen noch sehr einseitig aus der Schülerperspektive und es ist für sie schwer, sich in die Lehrerrolle zu versetzen um z. B. Unterrichtsziele zu planen. Man muss auch im Kurs viel Platz der Vermittlung des methodischen Grundwissens (Sozialformen, Unterrichtsphasen) einräumen, wodurch die literarische Komponente des Kurses benachteiligt wird. Aus diesen Gründen wurde am NKJO in Radom zu Beginn des Schuljahres 2001/02 beschlossen, auf diese Form des Kurses zu verzichten. Die Befähigung der künftigen Lehrer zur Arbeit mit Literatur im schulischen Deutschunterricht erfolgt von diesem Zeitpunkt an im Rahmen des Lehrgangs „Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht“ im 3. Studienjahr (Kursprogramm im Anhang 11.17.).

8.3.3. Bedeutung des Lehrgangs „Kinder- und Jugendliteratur“ für die Deutschlehrausbildung und Fremdsprachendidaktik in Polen

Mit der Einführung der Thematik Kinder- und Jugendliteratur in die Deutschlehrausbildung wurde der jungen Generation der polnischen Deutschlehrer ein neuer Bereich der Fremdsprachendidaktik nahegebracht: die allseitige Nutzung von literarischen Texten für den Fremdsprachenerwerb.

Die Aufnahme dieses Problemfeldes ins Ausbildungsprogramm hatte zur Folge, dass dieses Thema immer mehr Deutschlehraus- und -fortbilder beschäftigte. Publikationen über Literatur im Deutschunterricht erschienen in Polen zwar auch schon früher (z. B. Kozłowski 1991, vereinzelt Artikel in der Fachzeitschrift *Języki Obce w Szkole*, vgl. 1.2.2), aber die Popularität dieser Thematik wuchs mit der Einführung des Kurses „Kinder- und Jugendliteratur“ in die Lehrerausbildung. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurde die (Jugend)Literatur im DaF-Unterricht zum Thema von mehreren Fortbildungsveranstaltungen für bereits tätige Deutschlehrer⁸⁰ und didaktischen Publikationen (u.a. Andrzejewska 1997, Günther u.a. 1998). Es entstand auch eine Sammlung von Kurzprosa, Gedichten und Liedern für den Deutschunterricht (Namowicz 1999).

Der Lehrgang „Kinder- und Jugendliteratur“ sorgte für die breite Kenntnis dieser Problematik bei jungen Deutschlehrern, verstärkte das Interesse an Literatur im DaF-Unterricht und trug auf diese Weise zur Entwicklung der Literaturdidaktik C in Polen bei.

⁵ Als Beispiel können hier die Fortbildungsseminare des Polnischen Deutschlehrerverbandes dienen: 1999 haben 4 Sektionen (in Łódź, Olsztyn, Radzyń Podlaski und Radom) Veranstaltungen mit dem Schwerpunkt (Jugend)Literatur im DaF-Unterricht durchgeführt (Bericht über die Aktivitäten des Polnischen Deutschlehrerverbandes im Jahr 1999, unveröffentlicht). Das Jahr 1999 als das Goethe-Jahr hatte überhaupt eine besondere Bedeutung für die Popularisierung des Einsatzes von literarischen Texten im DaF-Unterricht, es geschah in großem Maße dank Aktivitäten und Veröffentlichungen des Goethe-Instituts, darunter dem Goethe-Kalender 1999 sowie anderen Wettbewerben und Veranstaltungen, vgl. dazu „Post von Goethe“, Frühjahr- und Herbstausgabe 1999.

9. Fazit

Die dargestellte Konzeption der Literaturvermittlung in der Deutschlehrausbildung ist ein Versuch, die goldene Mitte zwischen der philologischen Auffassung der universitären Germanistenausbildung und der extremen Praxisbezogenheit des curricularen Konzeptes zu finden. Wie jede Kompromisslösung wird sie wahrscheinlich wenig zufriedenstellend für überzeugte Anhänger der extremen Positionen sein. In meiner Überzeugung ist sie jedoch ein gelungener Vorschlag, der Vorteile von beiden Konzepten vereinigt und ihre Fallen vermeidet.

Die Berufsbezogenheit der Konzeption beruht, ähnlich wie in dem früheren curricularen Vorschlag, auf der Entwicklung der literaturdidaktischen Dimension der Lehrerkompetenz, d.h. Befähigung der künftigen Deutschlehrer zur Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht. Diese wird jedoch auf andere Weise geschult. Die Entwicklung der Lehrerkompetenz im Literaturlehrgang beruht nicht auf der Vermittlung der Kenntnisse und Fertigkeiten über die Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht in demselben Lehrgang. Im Literaturlehrgang werden die Studierenden nur auf eine indirekte Weise darauf vorbereitet. Sie werden mit Methoden und Phasen des Literaturunterrichts infolge der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens im Literaturkurs, Vorbereitung und Durchführung von Teilen des Literaturunterrichts und didaktischen Reflexion vertraut gemacht. Dieser Prozess wird als „erlebte Methodik“ bezeichnet. Deswegen verlangt der Literaturlehrgang eine besonders sorgfältige methodische Vorbereitung. Der Literaturunterricht soll so oft wie möglich nach den Prinzipien des Handlungsorientierten Unterrichts durchgeführt werden, mit häufigem Einsatz von offenen Lernformen und Bewahrung der Schülerautonomie. Der systematische Kontakt mit handlungsorientierten Methoden verursacht, dass sich die Studierenden von Vorteilen solcher Arbeitsformen überzeugen und an ihre Anwendung gewöhnen. Sie sind dann imstande, diese Methoden in ihrem eigenen Unterricht einzusetzen. Dieses auf der eigenen Erfahrung basierende Wissen wird dann in einem separaten Lehrgang systematisiert und erweitert.

Auf die systematische Vermittlung des Wissens und Könnens aus dem Bereich der Literaturdidaktik C wird im Literaturlehrgang, wie oben angedeutet, verzichtet. Die Ursachen dafür sind das geringe Stundenpensum für den Literaturkurs und große Unterschiede in der Zielsetzung und in den Lehrinhalten zwischen der Literaturdidaktik B und C (vgl. Kap. 1.2.1.). Diese Aufgabe übernimmt ein separater Lehrgang für die Literaturdidaktik C, der eine notwendige Ergänzung des Kurses „Deutsche Literatur“ ist. Auf diese Weise kann man den werdenden Deutschlehrern den notwendigen Bestand an literarischem Wissen vermitteln und die Fähigkeit zur

Arbeit mit literarischen Texten in der Schule herausbilden, ohne dass die beiden Bereiche der Ausbildung einander Abbruch tun.

Die Literatur bleibt in dieser Auffassung der Hauptgegenstand des Lehrgangs „Deutsche Literatur“. Seine Ziele beziehen sich deswegen vor allem auf die literarische Bildung. Alle Zielbereiche werden gleichmäßig behandelt: die kognitiven, pragmatischen und affektiven Ziele haben einen gleichen Stellenwert. Die Idee der Fächerintegration wird auch in dieser Variante des Literaturkurses beachtet, indem auf den Beitrag der Literatur zur Entwicklung der fremdkulturellen Kompetenz, der Sprachkompetenz und vor allem der Lehrerkompetenz verwiesen wird. Sie nehmen allerdings eine untergeordnete Position ein.

Die traditionellen Inhalte bewähren sich auch in der berufsorientierten Literaturvermittlung. Das Wissen über literarische Epochen und Kenntnis der repräsentativen Autoren und ihrer Werke entscheidet über die Realisierung des kognitiven Richtziels des Literaturlehrgangs und muss deswegen systematisch vermittelt werden.

Die Besonderheit der berufsorientierten Konzeption der Literaturvermittlung zeigt sich nicht in der Revolutionierung der Lehrinhalte, sondern der Unterrichtsmethoden. Die modellhafte Inszenierung des Lernstoffes ist der Leitfaden der Lehrerausbildung und bildet den Leitgedanken für die Gestaltung des Literaturlehrgangs. Die Methoden des Literaturunterrichts bilden den Kern dieser Konzeption und entscheiden über den gelungenen Bezug des Literaturlehrgangs zur künftigen Berufspraxis des Lehrerberufes. Die Studierenden lernen im Literaturunterricht die handlungsorientierten Methoden der Literaturdidaktik, die sie bei der Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht einsetzen werden. Ein ebenso wichtiger Vorteil von Einsatz der handlungsorientierten Methoden ist die erhöhte Lerneffektivität und gesteigerte Motivation zum Lernen der Literatur, Aktivität im Unterricht, Spaß am Unterrichtsgeschehen. Die Studierenden werden diese positive Einstellung auf die eigene Arbeit im schulischen Deutschunterricht übertragen und immer öfter mit literarischen Texten arbeiten.

Die präsentierte Konzeption der berufsorientierten Literaturvermittlung ist ein Beispiel der modernen Literaturdidaktik. Sie wurde mehrfach mit den Erkenntnissen der Allgemeindidaktik, Lernpsychologie, Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft legitimiert. Sie ist lerneffektiv, motivierend, methodisch abwechslungsreich und macht ebenso großen Spaß den Lernenden wie den Lehrenden. Damit erfüllt sie alle Anforderungen, die an die gegenwärtige Lehrerausbildung gestellt werden.

10. Anhang

10.1. Deutschsprachige Literatur. Lehrinhalte für das 2. Studienjahr.

Wintersemester (Sem. III)

1. Anfänge der Literatur

1.1. Germanen

1.2. Kulturelle Errungenschaften der Germanen: Runenschrift, Stabreimvers, Heldenlied.

1.3. Das Hildebrandslied. Entstehung, Inhalt und Form der Dichtung.

2. Althochdeutsche Literatur (750-1050)

2.1. Historische Hintergründe: kulturelle Rolle der Kirche im 5.-8. Jh., Karl der Große.

2.2. Die zweite deutsche Lautverschiebung

2.3. Schriftdenkmäler der althochdeutschen Literatur

2.3.1. Kirchliche Übersetzungsliteratur: Wörterbücher und Glossare (Abrogans, Glossen, Vocabularis Sancti Galli), Isidor, Tatian.

2.3.2. Heidnische Literatur, schriftlich festgehalten: Hildebrandslied, Merseburger Zaubersprüche.

2.3.3. Übergang von der heidnisch-germanischen zur frühen christlich-deutschen Literatur (Wessobruner Gebet, Muspilli, Heliand, Altsächsische Genesis).
Evangelienbuch des Otfrid von Weissenburg – Reimvers.

2.3.4. Lateinische weltliche Gebrauchsliteratur

2.3.5. Lateinische Literatur der Ottonenzeit (900-1050). Ursachen für die Lateinisierung der Literatur. Lücke im deutschsprachigen Schrifttum 900-1060.

Lektüren:

- Das Hildebrandslied
- Merseburger Zaubersprüche
- Tatian – Auszug, Wessobruner Gebet

3. Frühe mittelhochdeutsche Literatur 1050-1170

3.4.1. Buß- und Heilsdichtung nach der cluniazensischen Reform

3.4.2. Ausbau der feudalen Gesellschaftsordnung und Entstehung des Ritterstandes

3.4.3. Vorhöfische Dichtung

3.4.4. Spielmannsdichtung

4. Ritterdichtung des Hochmittelalters (Mittelhochdeutsche Literatur) 1170-1250

4.1. Soziale Hintergründe: Feudalgesellschaft und Ritterkultur

4.2. Ritterlyrik – Minnesang. Begriff der hohen und niederen Minne.

4.3. Walther von der Vogelweide: Spruchdichtung und Minnesang.

4.4. Ritterepik: Chretien de Troyes und die Artusepik, Hartmann von Aue, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Straßburg.

4.5. Das Heldenepos – Nibelungenlied

Lektüren:

- Minnelieder von Kürenberger, Reinmar von Hagenau, Heinrich von Morungen
- Vogelweide: Der Reichston, Unter der Linde

- Wolfram von Eschenbach: Parzival – Auszug
- Joseph Bedier: Tristan und Isolde
- Das Nibelungenlied – 16. Aventiure: Wie Siegfried ermordet wurde.

5. Spätmittelalter 1250-1500

5.1. Sozial-geschichtlicher Hintergrund: Zerfall der ritterlichen Kultur. Entstehung der Städte (frühe bürgerliche Kultur).

5.2. Neue Literaturgattungen: Volkslied, Volksbuch, Schwank, Meistersang

5.3. Das mittelalterliche Drama. Osterspiele, Fastnachtspiele

5.4. Mystik. Predigten. Sprachentwicklung.

6. Humanismus und Reformation.

6.1. Geschichtlicher Hintergrund: Entwicklung der Wissenschaft, Renaissance, Reformation.

6.2. Der deutsche Humanismus

6.3. Martin Luther 1483-1546

6.4. Entwicklung der Prosa: Volksbuch, Schwank, Flugblatt und Flugschrift.

6.5. Entwicklung des Dramas. Fastnachtspiel: Hans Sachs

Lektüren:

- Historia von Dr. Johann Fausten – Auszug
- Sebastian Brant: Narrenschiff – Auszug
- Till Eulenspiegel – Auszug

7. Barock

7.1. Geschichtlich-sozialer Hintergrund

7.2. Sprachgesellschaften

7.3. M. Opitz: Buch von der deutschen Poeterey 1624

7.4. Lyrik: Fleming, Gryphius (Sonett), Logau (Epigramm)

7.5. Drama: das Schaffen von A. Gryphius

7.6. Entwicklung des Romans: Schelmenroman, Schäferroman, Staatsroman

Lektüren:

- Martin Opitz: Das Buch von der deutschen Poeterey – Auszug
- Friedrich von Logau, Angelus Silesius – Epigramme
- Andreas Gryphius: Sonette Es ist alles eitel, Menschliches Elende, Tränen des Vaterlandes
- Grimmelshausen: Simplicissimus – Auszug

8. Rokoko, Pietismus, Empfindsamkeit. Kennzeichen der Strömungen und wichtige Vertreter.

Lektüren:

- Klopstock: Oden Die frühen Gräber, Dem Unendlichen
- Gellert: Ode „Preis des Schöpfers“
- Hagedorn: Anakreon
- Gleim – Anakreontik „Einladung zum Tanz“

9. Aufklärung

9.1. Geschichtlich-sozialer Hintergrund: Emanzipation des Bürgertums.

9.2. Philosophie der Aufklärung: Empirismus, Rationalismus; Leibnitz, Kant.

9.3. Grundsätze der Aufklärung

9.4. Normen für Literatur und Theater: Gottsched, Bodmer und Breitinger, Lessing

9.5. Große Dramen der Aufklärung. Das bürgerliche Trauerspiel.

9.6. Entwicklung des Romans. Normen für den Roman (Blanckenburg), Wielands „Geschichte des Agathon“

9.7. Entwicklung der Fabel. Arten der Fabel. Theorie der Fabel bei Lessing.

Lektüren:

- Lessing, Gellert: Fabeln
- Lessing: Emilia Galotti
- Lessing: Nathan der Weise

Sommersemester (Sem. IV)

10. Sturm und Drang

10.1. Geschichtlich- sozialer Hintergrund

10.2. Ideengut des Sturm und Drang. Vorläufer: Hamman, Rousseau. Ideen von Herder.

10.3. Merkmale des Sturm-und-Drang-Dramas

10.4. Biographische Daten über Goethe und Schiller

10.5. Andere Dichter der Epoche.

Lektüren:

- Frühe Lyrik Goethes: Sesenheimer Lieder, Prometheus.
- F. Schiller: Die Räuber
- F. Schiller: Kabale und Liebe oder Don Carlos (zur Wahl)
- J.W. Goethe: Die Leiden des jungen Werther

11. Klassik

11.1. Begriff und Idee, Bild der Epoche

11.2. Goethes Italienreise und sein klassisches Frühwerk

11.3. Schillers klassische Werke. Biographische Daten.

11.4. Goethes und Schillers Freundschaft und Zusammenarbeit

11.5. Goethes nachklassisches Spätwerk

Lektüren:

- F. Schiller: Maria Stuart
- Goethe: Faust I

12. Zwischen Klassik und Romantik

9.1. Lyrik. Hölderlin

9.2. Roman. Jean Paul

9.3. Drama. Heinrich von Kleist, J. P. Hebel

13. Romantik

13.1. Geschichtlich-sozialer Hintergrund

13.2. Begriff und Philosophie

13.3. Literaturauffassung. Das romantische Literaturwerk.

13.4. Frühromantik und Spätromantik – Ähnlichkeiten und Unterschiede

Lektüren:

- Brentano, Eichendorff: Gedichte
- Novalis: Heinrich von Ofterdingen – Auszug
- Eichendorff: Aus dem Leben eines Taugenichts oder zur Wahl
- E.T.A. Hoffmann: Nussknacker und Mausekönig.

10.2. Deutschsprachige Literatur. Lehrinhalte für das 3. Studienjahr.

Wintersemester (Sem. V)

1. Biedermeier (1815 – 1830)

1.1. Geschichtliche Hintergründe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

1.2. Begriff und Ideengut der Strömung

1.3. Entwicklungen in Lyrik, Drama und Prosa. Wichtige Vertreter.

Lektüren:

- E. Mörike: Gedichte
- A. Droste-Hülshoff: Am Turme

2. Vormärz 1830 – 1850

2.1. Begriff und Ideengut der Strömung

2.2. Entwicklungen in der Prosa und im Drama

2.3. Wichtige Vertreter. Das Schaffen von H. Heine, G. Büchner.

Lektüre:

- H. Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen – Auszüge

3. Realismus

3.1. Politisch-soziale Hintergründe in Europa und Deutschland bis 1888

3.2. Philosophie: Feuerbach, Marx

3.3. Entwicklungen in der erzählenden Literatur (Novelle, Roman). Kennzeichen der realistischen Prosa.

3.4. Wichtige Vertreter: Keller, Freytag, Raabe, Fontane, C.F. Meyer, Th. Storm

Lektüren:

- Keller: Romeo und Julia auf dem Dorfe oder zur Wahl
- Fontane: Effi Briest

4. Naturalismus

4.1. Geschichtlich-soziale Hintergründe: Wilhelminische Ära

4.2. Entwicklung der Naturwissenschaften, sozialbiologische Theorien von Darwin und Taine. Philosophie: Schopenhauer, Nietzsche

4.3. Begriff und Periodisierung der Moderne

4.4. Theorie der erzählenden Literatur: Emile Zola, Arno Holz. Prosa in Deutschland.

4.5. Entwicklung des Dramas in Europa (Strindberg, Ibsen) und in Deutschland (Hauptmann)

Lektüren:

- Hauptmann: Bahnwärter Thiel
- Hauptmann: Vor Sonnenaufgang, Die Weber – Auszüge

5. Um die Jahrhundertwende: Symbolismus, Impressionismus.

5.1. Symbolismus – eine neue Ausdrucksweise der Dichtung. Kennzeichen der symbolischen Lyrik

5.2. Das Schaffen von R.M. Rilke und S. George.

5.3. Impressionismus (Wiener Moderne). Kennzeichen der Prosa und Lyrik, wichtige Autoren und Werke

Lektüren:

- George, Rilke, Hofmannsthal: Gedichte
- Schnitzler: Leutnant Gustl, Der Reigen – Auszüge

6. Expressionismus

- 6.1. Charakteristik der Strömung
- 6.2. Entwicklungen in Lyrik, Drama und Prosa
- 6.3. Wichtige Autoren und Werke
- 6.4. Dadaismus

Lektüren:

- Benn, Lasker-Schüler, Trakl, van Hoddiss: Gedichte

7. Erzählende Literatur der ersten Hälfte des 20. Jhs.

Lektüren:

- Kafka: Die Verwandlung
- Th. Mann: Tonio Kröger, Der Tod in Venedig, Tristan
- H. Hesse: Steppenwolf

8. Weimarer Republik und Exil

- 8.1. Historische Hintergründe
- 8.2. Neue Sachlichkeit: Charakteristik der Strömung, Autoren und Werke.
- 8.3. Das epische Theater von B. Brecht
- 8.4. Literatur im Exil: typische Themen, wichtige Autoren und Werke. Innere Emigration

Lektüren:

- L. Feuchtwanger: ausgewählte Gedichte aus „Pep!“
- Brecht: Mutter Courage oder zur Wahl
- F. Wolf: Professor Mamlock

Sommersemester (Sem. VI)

9. Literatur zwischen 1945 und 1950

- 9.1. Historische Hintergründe
- 9.2. Kontinuation und Neubeginn. Trümmerliteratur: Begriff und Merkmale. Spaltung in der literarischen Entwicklung in den Westzonen und in der Ostzone.
- 9.3. Gruppe 47 und ihre Rolle im literarischen Leben
- 9.4. Entwicklungen in der Prosa, Lyrik und Drama. Wichtige Autoren und Werke.

Lektüren:

- Borchert: Draußen vor der Tür
- Borchert: Das Brot, Nachts schlafen die Ratten doch
- Böll: Wanderer, kommst du nach Spa...

10. Die deutschsprachige Literatur der 50er Jahre

- 10.1. Historische Hintergründe. Der kalte Krieg
- 10.2. Sozialkritisches realistisches Erzählen: Böll, Grass, Jonson, Koeppen
- 10.3. Das existentialistische Drama und das absurde Theater. Das Schaffen von Dürrenmatt und Frisch
- 10.4. Entwicklungen in der Lyrik. Celan, Bachmann. Neue Trends: politische Lyrik, konkrete Poesie. Enzensberger, Gomringer, Mon.

Lektüren:

- Dürrenmatt: Besuch der alten Dame
- Grass: Die Blechtrommel oder ein Roman von Böll, Jonson, Koeppen – Wahlpflichtlektüre

11. Die deutschsprachige Literatur der 60er Jahre

11.1. Historische Hintergründe

11.2. Sozialkritisches realistisches Erzählen – Fortsetzungen: Böll, Gras, Koeppen, Lenz

11.3. Dokumentarisches Erzählen und Dokumentardrama. Autoren und Werke.

11.4. Gruppe 61. Arbeiterliteratur. G. Walraff.

11.5. Lyrik: politische Lyrik und konkrete Poesie – Weiterentwicklung. Erich Fried, Ernst Jandl.

Lektüren:

➤ Hochhuth: der Stellvertreter

➤ Lenz: Deutschstunde – selbstständige Pflichtlektüre

12. Die deutschsprachige Literatur der 70er Jahre

12.1. Nachlass der Bewegung 1968 im öffentlichen Leben und in der Literatur

12.2. Prosa: Politisierung aus subjektiver Sicht, Neue Subjektivität. Grass, Böll, Walser. Frauenliteratur. Biographien, Verständigungstexte.

12.3. Drama: Zeitstück und Volksstück. Kroetz, Bernhard, Botho Strauß.

12.4. Alltagslyrik und das „lange Gedicht“.

Lektüre:

➤ Böll: Die verlorene Ehre der Katharina Blum

13. Die deutschsprachige Literatur der 80er und 90er Jahre

13.1. Postmoderne – Begriff. Merkmale der postmodernen Literatur.

13.2. Tendenzen in der Prosa: Abrechnung mit der Väter-Generation, „Gegengeschichten“, neue Frauenliteratur, Pop-Literatur, Adoleszenzroman, psychologischer Kinderroman. Wichtige Autoren und Werke.

Lektüren:

➤ Bernhard Schlink: Der Vorleser

➤ ein Roman zur Wahl: Jelinek: Klavierspielerin, Süßkind: Parfüm, Schneider: Schlafes Bruder o.a.

Zusätzliche Lektürevorschläge befinden sich in den Hinweisen zur Ausführung der Semesterarbeit, Anhang 10.6.

10.3. Interview mit Harry Haller

Ein Journalist hat sich in einem sehr persönlichen Gespräch mit Harry Haller über sein Leben unterhalten. Hallers Antworten sind aber leider verloren gegangen. Ergänzen Sie das Gespräch:

Herr Haller, Sie waren früher ein bekannter Wissenschaftler und Schriftsteller. Seit einiger Zeit leben Sie aber sehr zurückgezogen. Was ist eigentlich der Grund für Ihre Abgeschlossenheit?

.....
Welchen Sinn hat aber eine solche Isoliertheit und Abkehr von Leben und Welt?

.....
Sie haben sich gerade „Steppenwolf“ genannt. Was soll das denn eigentlich bedeuten?

.....
Dieses Buch, der „Tractat vom Steppenwolf“ scheint für Sie eine große Bedeutung zu haben.

.....
Soweit ich Sie richtig verstehe, halten Sie nicht viel von dem normalen Leben eines durchschnittlichen Bürgers?

.....
Gibt es wirklich nichts im menschlichen Leben, was Sie noch reizen könnte?

.....
Welchen Sinn haben denn Leid und Unglück?

.....
Verstehe ich das richtig - tragen Sie sich mit Selbstmordgedanken?

.....
Aber oft sind es doch die einfachsten Freuden, die uns das Leben lebenswert machen: Gesellschaft der Freunde, Gespräch, Musik, Tanz... Glauben Sie das nicht?

.....
Für die meisten Menschen macht die Liebe den Sinn des Lebens aus. Was meinen Sie dazu? Ist nicht einmal die Liebe fähig, Sie für das Leben zurückzugewinnen?

.....
Welche Bedeutung hatte für Sie die Begegnung mit Maria?

.....
Und Hermine?

.....
Da haben Sie den Namen Pablo genannt. Wer war das?

.....
Was bedeutete für Sie diese Bekanntschaft?

.....

Im magischen Theater? Können Sie bitte genauer erzählen, was Sie dort erlebt haben?

.....

Und Sie haben also dort erkannt.....

.....

Wie wollen Sie nun weiter leben?

.....

Das Gespräch mit Ihnen hat mich zutiefst beeindruckt. Ich bedanke mich herzlich, Herr Haller.

10.4. Proust-Fragebogen 1

Versetzen Sie sich in die Person des Harry Haller. Beantworten Sie aus seiner Perspektive folgende Fragen :

Am wichtigsten im Leben ist für mich

.....

.....

Die Charaktereigenschaft, die bei mir dominiert:

.....

Mein größter Vorteil.

.....

Mein größter Nachteil

.....

Liebe bedeutet für mich

.....

Freundschaft bedeutet für mich

.....

Der gegenwärtige Zustand meiner Psyche

.....

Das größte Unglück für mich wäre

.....

Was mir die größte Furcht einjagt:

.....

Meine beliebtesten literarischen Helden sind

.....

Wie ich sterben möchte:

.....

Meine Lieblingsbeschäftigung

.....

Mein Traum vom Glück:

.....

Was ich besonders an einer Frau schätze:

.....

Was ich besonders an einem Mann schätze:

.....

Was ich besonders an einem Freund schätze:

.....

Was wäre ich am liebsten, wenn ich nicht das wäre, was ich bin:

.....

10.5. Proust-Fragebogen 2

Stellen Sie diese oder andere, selbst ausgedachte Fragen den Helden der Novelle „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ von G. Keller: Sali und/ oder Vrenchen. Was würden Sali oder Vrenchen antworten?

Beispiele für Fragen:

Was ist für dich am wichtigsten im Leben?

Was bedeutet für dich Freundschaft?

Könntest du einen Menschen hassen? Wofür?

Was bedeutet für dich Liebe?

Angenommen, du erlebst im Leben eine Krise und stößt nur auf Hindernisse – wie verhältst du dich? Kämpfst du oder gibst auf? Warum?

Wie möchtest du sterben?

Deine wichtigste Charaktereigenschaft ...

Welche Charaktereigenschaften schätzt du an einer Frau?

Welche Charaktereigenschaften schätzt du an einem Mann?

Deine Vorstellung vom Glück ...?

Was fürchtest du am stärksten?

Was wäre für dich das größte Unglück?

Was wärest du am liebsten, wenn du nicht das wärest, was du bist?

10.6. Semesterarbeit. Hinweise zur Anfertigung

Verfassen Sie einen schriftlichen Bericht über Ihre Lektüre eines Romans oder eines Dramas eines deutschsprachigen Schriftstellers aus dem 20. Jh. (Epochen 1900-1918, Weimarer Republik, Exil, Nachkriegsliteratur, Gegenwartsliteratur). Sie können u.a. unter folgenden Autoren und Werken wählen:

Th. Mann: Die Buddenbrooks, Der Zauberberg, Lotte in Weimar, Doktor Faustus
H. Mann: Professor Unrat, Der Untertan, Henri Quatre
J. Roth: Radetzkymarsch
H.Fallada: Kleiner Mann, was nun
R.Musil: Der Mann ohne Eigenschaften
E.M. Remarque: Im Westen nichts neues, Arc de Triumph
Döblin: Berlin Alexanderplatz.
F.Kafka: Das Urteil, Das Schloss
H.Hesse: Glasperlenspiel
L. Feuchtwanger: Goya, Füchse im Weinberg, Jud Süß, Die hässliche Herzogin
Margarete Maultasch, Die Jüdin von Toledo, Wartesaal-Zyklus: Der Wartesaal,
Geschwister Oppenheimer, Exil; Josephus-Trilogie: Der jüdische Krieg, Die Söhne,
Der Tag wird kommen
K.Mann: Mephisto
A.Seghers: Transit, Das siebte Kreuz
A.Zweig: Der Streit um den Sergeanten Grischa
S. Zweig: Ungeduld des Herzens
B.Brecht: Die Dreigroschenoper, Arturo Ui
Böll: Wo warst du Adam, Haus ohne Hüter, Billard um halb zehn, Ansichten eines
Clowns, Gruppenbild mit Dame
G.Grass: Danziger Trilogie: Die Blechtrommel; Katz und Maus, Hundejahre; Der Butt,
Mein Jahrhundert, Im Krebsgang
U. Jonson : Mutmaßungen über Jakob
W. Koeppen: Das Treibhaus
R. Hochhuth: Der Stellvertreter
S. Lenz: Deutschstunde, Heimatmuseum
F.Dürenmatt: Die Physiker
Ch. Wolf: Der geteilte Himmel, Nachdenken über Christa T., Kindheitsmuster
J.Bobrowski: Levins Mühle
H. Kant: Die Aula, Der Aufenthalt
Th. Bernhard: Das Kalkwerk
M. Walser: Halbzeit, Das Einhorn
P. Handke: Publikumsbeschimpfung, Kaspar, Die linkshändige Frau
Th. Bernhard: Frost
B. Strauß: Paare. Passanten
M. Frisch: Homo Faber, Stiller, Mein Name sei Gantenbein, Andorra
M. Ende: Momo
Th. Brussig: Helden wie wir, Am kürzeren Ende der Sonnenallee

P. Süßkind: Das Parfüm

R. Schneider: Schlafes Bruder

Sie können auch andere Werke wählen.

Ihr Bericht muss folgende Inhaltspunkte umfassen:

- Biographische Daten über den Autor, die für sein Schaffen und Thematik seiner Werke wichtig sind. (höchstens 1 Seite!)
- Entstehungsgeschichte des Werkes mit Berücksichtigung der dafür relevanten biographischer Daten (Ereignisse aus seinem Leben; Vorkommnisse, die ihn zum Schreiben dieses Werkes veranlasst haben)
- Kurze Schilderung der Handlung (höchstens 1 Seite!) mit Hervorhebung der wichtigsten Plots. Unterscheiden Sie das Wichtige von weniger Wichtigem!
- Darstellung der Problematik, die Sie im Werk erkannt haben
- Rezeption des Werkes, Meinung der Kritik
- Ihre Lesereindrücke.

10.7. „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ von G. Keller

Station 3 Rollenspiel

Partnerarbeit

DER SCHWARZE GEIGER

Sie sind der Schwarze Geiger. Sie treffen Vrenchen auf dem Weg zum Flussufer, wo sie sich mit Sali ins Wasser stürzen will. Versuchen Sie sie von dem tragischen Entschluss abzuhalten. Wie argumentieren Sie? Denken Sie in den Kategorien der damaligen Zeit!

VRENCHEN

Sie sind Vrenchen. Sie gehen zum Flussufer, wo Sie sich mit Ihrem Freund Sali ins Wasser stürzen wollen. Unterwegs treffen Sie den Schwarzen Geiger, er will Sie von Ihrem tragischen Entschluss abbringen. Sie sehen aber keinen Sinn darin weiterzuleben. Wie argumentieren Sie? Lassen sie sich überreden? Denken Sie in den Kategorien der damaligen Zeit!

10.8. Althochdeutsche und mittelhochdeutsche Literatur. Aufgaben zum kreativen Schreiben

Zaubersprüche

Die Leute in der vorchristlichen Zeit brauchten Beschwörungsformeln, um ein Unheil abzuwenden oder einen glücklichen Ausweg aus einer ungünstigen Lage zu finden: Sie beschworen das Schicksal, z.B. im Falle einer Pferdekrankheit oder Gefangenschaft im Krieg (vergleichen Sie die Textbeispiele bei Baumann/Oberle und im Reader), also in Situationen, die in ihrer Realität besonders wichtig waren.

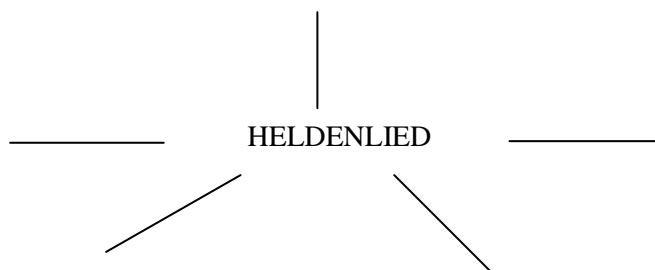
Überlegen Sie:

- Welche Situationen sind für unseren Alltag von Bedeutung? (z.B.: das Auto geht plötzlich kaputt, der Computer streikt, eine Prüfung steht bevor, der Zug hat Verspätung....) Geben Sie weitere Beispiele.
- Wie würde ein mittelalterlicher Mensch in einer solchen Situationen das Schicksal beschwören? (Denken Sie daran, dass in jener Zeit auch viele Gegenstände ihre Gottheiten hatten). Schreiben Sie einige Zaubersprüche für diese Situationen. Geben Sie Ihren Zaubersprüchen entsprechende Titel im Stil der Merseburger Zaubersprüche. Vielleicht gelingt es Ihnen auch, eine Alliteration zu verwenden?

Heldenlied

Erinnern Sie sich an die typischen Merkmale eines Heldenliedes.

Ergänzen Sie den Wortigel, der Ihnen als Schreibrezept dienen wird:

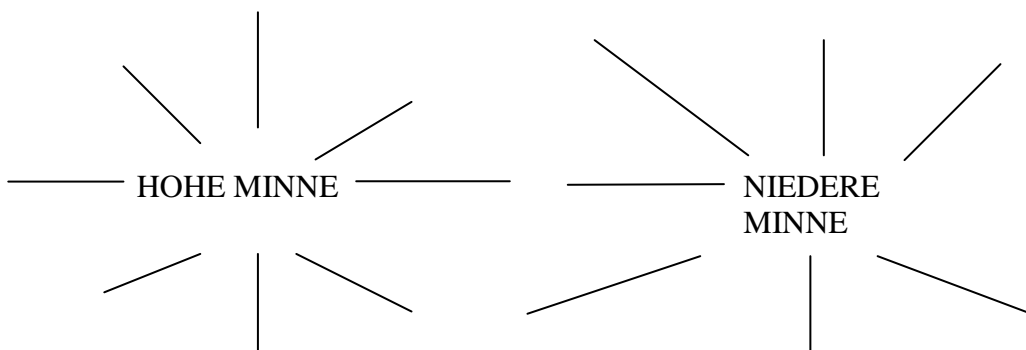


Verfassen Sie eine Szene aus einem Heldenlied oder einen Monolog eines Kriegers, in dem der Konflikt zwischen Gefolgschaftstreue und Liebe zur Familie im Mittelpunkt steht.

Minnesang

Erinnern Sie sich an die typischen Merkmale eines Minneliedes (vgl. dazu die Übung 3 auf dem Arbeitsblatt Mittelalter 3).

Ergänzen Sie die Assoziogramme, die Ihnen als Schreibrezepte dienen werden:

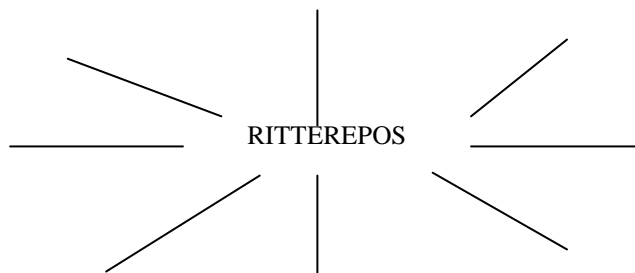


Verfassen Sie ein hohes oder niederes Minnelied. Geben Sie ihm einen Titel und unterschreiben Sie es mit dem Namen eines fiktiven Minnesängers.

Ritterepos

Denken Sie an Ihnen bekannte Ritterepen. Welche Merkmale sind für diese Literaturgattung charakteristisch? (vgl. die Zuordnungsübung „Minnesang-Ritterepos“).

Ergänzen Sie den Wortigel, der Ihnen als Schreibrezept dienen wird:



Verfassen Sie eine Szene, die für ein Artusepos charakteristisch ist, z.B. ein Ritter kämpft im Turnier oder mit einem Riesen oder Drachen, ein Ritter rettet eine Dame, ein Ritter.....?

Geben Sie Ihrem Epos einen Titel und unterschreiben Sie es mit dem Namen eines fiktiven Dichters.

Texte von Studenten, 2. Studienjahr 1999, unkorrigiert.

Ritterepos

DIE PFLICHT

In diesem Moment hörte man das Schreien.
Der Ritter wollte die Dame befreien
Der Riese war so groß
Es reichte nicht nur ein Schoß
Die Dame hat sehr laut geweint
Sie fand das alles so gemein
Nach langer Zeit ist sie umgefallen
Und in die Arme des Ritters gefallen.
„So eine Schönheit, so ein zartes Gesicht,
Diese Dame zu befreien, das ist jetzt meine größte Pflicht.
Wehre dich! Ich komme,
Ich befreie doch die Dame“!!!
Sebastian von Luxemburg

Zaubersprüche

AUTOZAUBERSPRUCH

Auto ist gesund, arbeitet gut,
also ich steige ein, Achtung! fahre ich schnell
Aachen ist mein Ziel, alle bewundern mich
Auto funktioniert fehlerfrei, Alltag wird zur Freude
Außerdem bin ich glücklich, Audi ist gemütlich
Angst ist mir fremd, Armut kenne ich nicht.

Minnelieder

OH, MEIN MÄDCHEN

Oh, mein schöner, lieber Schatz,
Für dich gibt es in meinem Herzen immer Platz.
Schau mich doch an-
Ich habe nur einen Traum.
Ich denke nur an dich-
Weißt du das noch nicht?
Erinnerst Du Dich an diese Nacht?
Wir beide, auf der Wiese in dem Wald...
Deine Augen – groß und blau,
Deine Hände – weiß und schlau...
Ja, ich weiß, du willst darüber noch nicht hören,
Aber Du mußt mich heiraten und mir ENDLICH gehören!

Roberto der Träumer

MEINE LIEBE ADELEIDE

Meine liebe Adeleide,
am schönsten war es damals
auf der Heide.
Deine Lippen, Hände, Arme
Deine Brust
schmecken nach einem frischen
Apfelmuß
Jede Nacht träume ich von Dir
Das ist für mich wie ein Liebeselixir
Ich bin verrückt nach Dir
wie ein wildes Tier
Du bist die Schönste in der Welt
besonders in der Nacht auf dem Feld.
Du bist mein Lebensziel
Weil ich Dich heiraten will!

Romeo von Feldbaum

10.9. Prosa des konsequenten Naturalismus

Texte von Studenten des 3. Stdj. 2001/2002, Hausaufgabe zum kreativen Schreiben, November 2001, unkorrigiert.

Der Bettler

Er trug einen zu langen und lüsternen Bart. Seine Hose hatte nur Flecken, er ging zerlumpt. Er sah so aus, als ob er leprakrank wäre. Sein Gesicht ähnelte dem Gesicht der Alkoholiker, obwohl er nie Alkohol im Mund hatte. Sein Haar war immer schmutzig und häßlich. Seine Bewegungen waren gemächlich, er hatte Wirbelstörungen, ein von seinen Beinen war kürzer und krumm. Er stank. Er hatte wahnsinnig großen Kopf, an seinem Hals waren zwei Operationsnarben bemerkbar. Sein Aussehen war ekelhaft, aber er war intelligent und zu großen Taten fähig, obwohl er in seiner gegenwärtigen Situation nur betteln konnte. So saß er häßlich vor der Kirche, neben ihm die gleichen Menschen. Nur seine Augen verrieten, daß er ein kluger Mensch ist.

Krankenhaus

Die gemütskranken Menschen liegen hier allein, verlassen. Die Umgebung ist besonders ekelhaft. Die weißen Wände mit den Flecken von dem Erbrochenen und Exkrementen zeigen, daß sie jeden Tag ohne Hilfe des Personals bleiben. Die Betten mit den Gurten, die Fenster mit den Gittern zeugen von der Gefahr, welche die Pflege der gemütskranken Menschen bringt. Man hört ständig die Menschen vor Angst, Unsicherheit, vom Schmerz und Halluzinationen schreien. Ich gehe durch den Korridor. Von beiden Seiten sehe ich schreckliche, mit charakteristischer Grimasse, ekelhafte Gesichter der Menschen. Sie wollen mich anfassen, sie gucken mich mit Wut an und betrachten mich wie einen Feind. Heute muß ich dem Patienten aus dem Zimmer 15 Bettwäsche wechseln. Er sitzt gerade auf seinen Exkrementen. Ich mache das, es ist mir scheißegal, obwohl ich einen großen Ekel vor diesen Menschen habe. Sie sind erwachsen, aber sie benehmen sich wie dreijährige Kinder, einige von ihnen auch wie Tiere. Sie sehen häßlich und schrecklich aus. In den Zimmern stink es nach Urin und Schweiß. Aber man kann die Fenster nicht aufmachen. Das ist gefährlich.

>>>>>>

Es war Mittagszeit. Alle Schüsseln standen schon auf dem Tisch. Die kleinste Tochter nahm ihren Platz, dann kamen die anderen. Ohne ihre klebrige, schmutzige Hände zu waschen, begannen sie zu essen. Schwarzsauer stank es nach verfaulten Kartoffeln. An der Oberfläche schwammen Stückchen von braunem Speck. Alle hatten Bärenhunger. Sie fraßen wie Schweine, schlürften, schmatzten. Sie zogen Löffel nach Löffel ein. Ihre Zähne waren schwarz und schadhafte. Ihr Zahnfleisch war schwarz. Aus ihren Münder stank ein übler Geruch.

>>>>>>>>

Es war schon spät. Die Frau bückte sich langsam und nahm den Korb in die Hand. Diese schmutzige Hand war mit Hühneraugen bedeckt. Unter ihren Nägeln hatte sie Dreck. In den grausam deformierten Fingern drückte sie den Korb, der so voll von Kartoffeln war, daß sie ihn kaum tragen konnte. Völlig schweißtriefend ging sie über das Feld. Der eisige Wind wehte in ihr kränkliches, runzeliges Gesicht. Ihre Augen sagten nichts, als daß sie völlig erschöpft war. Ihre Lippen waren aufgesprungen und blaß wie bei einer Toten. Sie schritt mit Mühe vorwärts. Mit langsamen Schritten näherte sie sich ihrem Haus. Dieses stand am Rande des Dorfes. Sie wohnte allein. Ihr Mann und ihr Kind starben vor Jahren wegen einer Seuche. Sie blieb am Leben, obwohl sie damals auch sterben wollte.

>>>>>>>>>>

Es war ein grauer, regnerischer trauriger Herbstnachmittag. Auf den Straßen herrschte ein Chaos. Die trüben Menschen zogen in Eile nach ihren gemütlichen, warmen Häusern. In einer dunklen Ecke des schmutzigen, vom Regen nassen, teilweise zerstörten Rathauses sitzt ein alter, faltiger, einäugiger Greis. In der Ferne bemerkte er einen kurzbeinigen, pickeligen, langhaarigen Jungen, der sich winkend in seine Richtung näherte. Der bettelnde Greis freute sich darauf, daß der Junge ihm ein paar Pfennig gibt. Er sagte stotternd:

-Dduuu... wieee ggehtts heute? Viell veerddint?

-Hau ab! Nicht deine Sache!

Der Kleine wurde zornig, seine Wangen wurden rot vor Wut. Er stieß mit dem kürzeren Bein die kleine, schon verrostete Blechdose, wo sich die Münzen befanden. Der Kleine verschwand im Nebel ohne sich einmal zu wenden. Dem Greis lief die Träne über das Gesicht. Zitternd versuchte er das Geld zu sammeln. Danach machte er sich auf den Weg nach Hause. Unterwegs sah er den Kleinen, der in einer von Alkohol und Menschen stinkenden Gaststätte saß. Verzweifelt ging er in den Nebel hinein.

10.10. Lernzirkel Spätmittelalter 1250-1500

STATION 1. Geschichtlich- sozialer Hintergrund.

(nach: Baumann/Oberle 1995: 32-33, Zmegac u.a. 1993: 41-42)

Partnerarbeit

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter:

literarisch	Rittertum	verbürgerlicht	Kaufleute
Handwerker	Lebensgefühl	Bedürfnisse	Zentralgewalt
Ritterkultur	Staufer	finanzkräftig	Festungsmauer
umformen	Geldwirtschaft	höfische Kunst	

Seit Mitte des 13. Jhs. entwickelt sich das neue 1)..... .Die Zeit der mächtigen Kaiser aus der Dynastie der 2)..... vergeht. Damit verlieren auch die starke 3)..... und die Ideale der 4)..... an Bedeutung. Die Zeit der Kreuzzüge und damit die Blütezeit des 5)..... ist vorbei. Es entwickeln sich Wirtschaft und 6)..... . Die 7)..... löst den 8)..... ab. Das Spätmittelalter ist die Blütezeit der Städte. 9)..... und 10)..... wachsen zu neuen, 11)..... und 12)..... Ständen heran. Die neuen Städte sorgen für ihre Sicherheit und übernehmen von der Ritterburg die Prinzipien der Verteidigung und der 13)..... . Die wehrkundigen Ritter übernehmen die Aufgaben der 14)..... . Die Stadt nimmt ihrerseits an der 15)..... Kultur des Rittertums teil, indem sie auf die 16)..... zurückgreift und sie nach ihren 17)..... und Vorstellungen 18)..... . Die Ideale der Ritter gelangen auf diese Weise zu den Bürgern – die Ritterkultur wird 19)..... . Die Stadt wird zum neuen Zentrum der Bildung und Literatur.

Schlüssel:

1. Lebensgefühl
2. Staufer

3. Zentralgewalt
4. Ritterkultur
5. Rittersitt
6. Handel
7. Geldwirtschaft
8. Naturalienhandel
9. Kaufleute
10. Handwerker
11. finanzkräftigen
12. selbstbewussten
13. Festungsmauer
14. Stadtverteidigung
15. literarischen
16. höfische Kunst
17. Bedürfnissen
18. umformt
19. verbürgerlicht

STATION 2. Literatur spiegelt die Verbürgerlichung der Ritterkultur wider.

(nach: Baumann/Oberle 1995: 33, Zmegac u.a. 1993: 43-44)
Partnerarbeit

Ordnen Sie richtig zu:

RITTERKULTUR aus der Literaturgattung...	BÜRGERLICHE KULTUR ... entsteht die Literaturgattung...
RITTEREPOS	MEISTERSANG
MINNELYRIK (niedere Minne)	VOLKSLIED, Liedhafte Lyrik
MINNESANG	VOLKSBUCH
	kurze Verserzählung (Versepos) „Meier Helmbrecht“ von Wernher der Gartenaere

STATION 3. (AUSWEICHSTATION)

(nach: Baumann/Oberle 1995: 33, Zmegac u.a. 1993: 43-44)
Einzelarbeit

Welche Literaturgattungen werden hier definiert?

1. Die alten Stoffe der höfischen Epen wurden von meist unbekanntem Verfassern in Prosa umgeschrieben oder nachgedichtet.

.....

2. Die Gedichte einzelner Sänger und Dichter wurden vom Volk aufgenommen und in der mündlichen Überlieferung zu Liedern geformt, die menschliche Gefühle ausdrückten. Die Themen waren Liebe, Tod, Heimat, Natur, Wandern, Feste, Standesbewusstsein, Religion. Charakteristisch sind einfache Form und Stil, Unmittelbarkeit und Naivität.

.....

3. Für diese lyrische Dichtung galten strenge Vorschriften für Sprache, Form, Thematik und Musik. Die Autoren waren gebildete Handwerker. Die Themen bezogen sich auf Bibel und Religion. Diese Kunst konnte in Singschulen gelernt werden, die Dichter wurden Meister genannt.

.....

Schlüssel: 1. Volksbuch 2. Volkslied 3. Meistersang

STATION 4. Meistersang

Gruppenarbeit.

Ordnen Sie die Sätze richtig zu:

1.Unter dem Einfluss des Minnesangs entwickelte sich in den Städten	A. der ritterlichen Minnetradition.
2.Die erste Meistersingerschule entstand zu Beginn des 14. Jhs. in Mainz unter Mitwirkung	B. war ihnen kein dauerhafter musikalischer und literarischer Erfolg beschieden.
3.Es folgten weitere Schulen	C. eines originellen Textes und der Melodie.
4.Die Meistersinger sahen ihr Werk als	D. Konkurrenz zur höfischen Musik an.
5. Sie verstanden sich aber zugleich als Nachfolger	E. Schule in Nürnberg hatte als Anachronismus bis 1770 Bestand.
6. Die Meistersinger waren streng	F. eine bürgerliche Form der lyrischen Dichtung – der Meistersang.
7. Auf der untersten Stufe stand der „Singer“,	G. hierarchisch organisiert.
8. Der „Sänger“ oder „Dichter“ verfasste eigene Texte	H. der lediglich mit den Regeln der Komposition vertraut war.
9. Als „Meister“ galt der Schöpfer eines neuen Tones, dh.	I. d.h. einer Sammlung von festen Vorschriften in Bezug auf Sprache und Musik (Sprachbehandlung, Betonung, Reimgebrauch, Vortrag des Gesangs).
10. Die „Merker“ als künstlerische Zensoren standen	J. von Heinrich von Meißen, zugleich einem der letzten Minnesänger.
11. Die Kunst des Meistersangs war streng reglementiert in der so genannten Tabulatur,	K. an der Spitze dieser Hierarchie.
12. Obwohl die Meistersinger im Leben des mittelalterlichen Bürgertums eine große Rolle spielten,	L. zu bestehenden Melodien.
13. Ihnen kam jedoch eine entscheidende Bedeutung	M. u.a. in Nürnberg, Ulm, Regensburg, Augsburg, Prag, Breslau und Danzig.
14. Ende des 16.Jhs. kam die Meistersingereie allmählich zum Erliegen, doch die letzte	N. bei der Überlieferung von Volksliedern zu.

(Nach: Zmegac u.a.1993: 43-44, Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie „Meistersang“)

Schlüssel: 1F 2J 3M 4D 5A 6G 7H 8L 9C 10K
 11I 12B 13N 14E

STATION 5. Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Minnesang und Meistersang

Partnerarbeit

Ordnen Sie richtig zu:

MINNESANG	MEISTERSANG
Gliederung der Strophen in 3 Teile	Gliederung der Strophen in 3 Teile
Kurze Strophen	Strophen viel länger als im Minnesang
Thema: Liebe	Biblische und religiöse Thematik
Persönlich- gefühlsbetont	belehrend
Der Vers musste eine bestimmte Silbenzahl aufweisen	Der Vers musste eine bestimmte Silbenzahl aufweisen
Die Zahl der betonten Silben war streng bestimmt, so dass der Vers einen Rhythmus hatte	Die Zahl der betonten Silben war frei, so dass der Vers keinen Rhythmus hatte und beim Lesen an Prosa erinnerte

(Für die Übung an der Station wird die Tabelle zerschnitten)

STATION 6. Drama im Spätmittelalter

Partnerarbeit

Fastnachtsspiele (nach: Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie, „Fastnachtspiel“)

Suchen und ordnen Sie die Informationen:

Ursprung:

Gespielt zur Zeit des

Inhalt:

Witz:

Satirischer Charakter:

Funktionen:

Autor(en):

Osterspiele (das geistliche Drama).
(nach Baumann/Oberle 1995:34-35)

Suchen und ordnen Sie die Informationen:

Entstehung:

Ort der Vorstellung:

Dauer:

Sprache:

Titel:

STATION 7. Prosa im Spätmittelalter.

Einzelarbeit oder Partnerarbeit

Welche Literaturgattungen zeugen von der Vorherrschaft der Prosa im Spätmittelalter?
Unterstreichen Sie das Richtige:

1.Epen 2.Gesetzbücher 3.Volkslieder 4.Stadtchroniken 5.religiöse Lieder
6.Volksbücher 7.Autobiographien 8.Versepen 9.Reisebeschreibungen
10.Meistersang 11.Predigten 12.Schwänke 13.Übersetzungen von französischen
Epen.

Schlüssel: 2 4 6 7 9 11 12 13

STATION 8. Mystik und die Entwicklung des abstrakten deutschen Wortschatzes.

(nach: Baumann/Oberle 1995: 34, Zmegac u.a. 1993: 46-47)

Partnerarbeit

Ergänzen Sie die Informationen:

Den gesellschaftlichen Hintergrund der mystischen Bewegung bilden die sozialen und politischen Spannungen und unglückliche Ereignisse

wie:.....

Sie bewirken eine pessimistische Stimmung:.....

Ein Krieg verwüstet Westeuropa, das ist der Krieg zwischen
..... und....., er dauert von..... bis.....

In weiten Kreisen der Bevölkerung herrscht Elend, es entstehen die Bettelorden der ...
..... und, es gibt dabei auch Frauenkloster.

Innerhalb dieser Orden verbreitet sich die Bewegung der Mystiker, Der bekannteste
Mystiker ist..... . Die Mystiker lehrten,

dass.....

.....

.....

Sie versuchten dabei, die abstrakten geistigen Begriffe dem ungelerten Publikum verständlich zu machen und bemühten sich um eine einfache Sprache. Es gelang ihnen dadurch den deutschen Wortschatz zu schaffen. Noch heute sind viele dieser ursprünglich in der Mystik gebrauchten Wörter im Sprachgebrauch,

z.B:.....

Schlüssel:

Zünftkämpfe, Bauernaufstände, Epidemien, Naturkatastrophen

Weltuntergangsstimmung, Unsicherheit

Hundertjährige Krieg, England und Frankreich Mitte des 14. bis Mitte des 15. Jh.

Dominikaner und Franziskaner

Meister Eckhart

Jeder Mensch trägt im Herzen den Funken Gottes. Wenn er sich von weltlichen Sorgen

zu befreien vermag, erwirbt er Gnaden und den Himmel, er braucht dazu die Kirche

und ihre Bräuche nicht. Man versuchte in den Schriften das unmittelbare Erlebnis

Gottes wiederzugeben

abstrakten

Eindruck, Zufall, wesentlich, begreifen, Abstraktsuffixe –heit, -ung

10.11. Wiederholung an Stationen. Tipps zur Vorbereitung der Übungen.

Bereiten Sie für Ihre Mitstudenten Wiederholungsübungen zu den literarischen Epochen vom Hochmittelalter bis zur Aufklärung, zu den literarischen Gattungen und Werken vor. Die Übungen werden in Form eines Lernzirkels präsentiert. An jeder Station befinden sich:

1. Ständer mit dem Namen der Station und Information, wie viele Schüler an dieser Aufgabe arbeiten müssen (z.B. BAROCK. Aufgabe für 2 Personen.)
2. Aufgabenstellung: Beschreibung, was die Lerner machen müssen, wie sie verfahren sollen; Spielanleitung.
3. Schlüssel zu jeder Aufgabe
4. Verzeichnis der Materialien
5. Namen der AutorInnen

Planen Sie Aufgaben und Aktivitäten in verschiedenen Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) und abwechslungsreichen Übungstypen, möglichst handlungsorientiert. Verwenden Sie Ideen aus dem Methodikunterricht und aus unserem Literaturunterricht: Zuordnungsübungen verschiedener Art, Ergänzungsübungen, Lückenübungen, Wahlübungen, multiple-choice – Übungen, „Was passt nicht in die Reihe“, Wortjagd, Richtig – falsch – Übungen, Arbeitsblätter zur Partnerarbeit, Partnerscheibe, Brettspiele, Landkartenspiele, Domino, Kartenspiel, Quiz, Labyrinth.... und noch viele andere Ideen mehr.

Bei der Vorbereitung der Aufgaben beachten Sie folgende Hinweise:

Inhalt

Nehmen Sie für die Übung nicht wahllos alle Informationen aus dem Buch, sondern wählen Sie gezielt nur diejenigen, die Sie und Ihre Mitstudentinnen und Mitstudenten sich merken sollen. Fragen Sie sich ständig: Sollen wir uns das merken? Ist das wichtig? Vergleichen Sie dazu die Kontrollfragen zu jedem Thema und den Plan am Anfang des Readers (Turkowska 1999 a und b).

Aufgaben

Überlegen Sie: Welcher Übungstyp eignet sich zum Überprüfen dieses Stoffes am besten? Kann man eine handlungsorientierte Übung einsetzen? Welche Übung würde uns Spaß machen?

Arbeitsanleitung

Beschreiben Sie klar und unmissverständlich die Schritte, die der Student befolgen muss, um an Ihrer Station erfolgreich zu arbeiten, am besten in Punkten. Fragen Sie sich: Wird jemand, der das Spiel/ die Übung nicht kennt, verstehen, was er machen soll? Habe ich mich eindeutig ausgedrückt? (Beachten Sie: Bei der Aufgabenstellung muss sich der Lehrer immer vorstellen, dass er zu jemandem spricht, der die Übung zum ersten Mal im Leben sieht.)

Ausführung

- Schreiben Sie groß und deutlich, am besten mit der Maschine oder dem Computer.
- Die Arbeitsblätter dürfen nicht zu klein sein, DIN A4 ist am günstigsten, ein Spielbrett dagegen am besten in DIN A3
- Zuordnungs-, Lücken- und Ergänzungsübungen kopieren Sie in der Zahl der Gruppenstärke, damit jeder Student darauf schreiben und das ausgefüllte Blatt mitnehmen kann.
- Lose Zettelchen zum Basteln stecken Sie in einen Briefumschlag
- Auf jedes Arbeitsblatt schreiben Sie den Titel der Aufgabe, z.B. Aufgabe 1. Literarische Werke der Aufklärung-Epoche.
- Vergessen Sie die Lösungen und den Ständer nicht.
- Überprüfen Sie, ob alles Nötige vorhanden ist – sieh Pkt. 1-5, und machen Sie die Liste der Materialien. Stecken Sie alles in eine Plastikhülle. So wird das am Unterrichtsende zum Benoten abgegeben.

ACHTUNG ! Es gilt die Regel: EINE STATION (d.h. EIN TISCH) – EINE AUFGABE.

10.12. Humanismus-Cluster

zał 10.12 osobno na dyskietce

tu wkleić

grafika na całą stronę, orientacja strony: pozioma!

10.13. Barock- Blume

Eine literarische Epoche kann man mit einer Blume vergleichen: Die Wurzeln bilden den geschichtlich- sozialen Hintergrund; aus diesem Boden wächst der Stängel – der Zeitgeist. Hierher gehören die führenden Tendenzen in der Wissenschaft, Philosophie u. ä., die den Geist der Epoche bestimmen. Er determiniert die Literaturtheorie der jeweiligen Epoche. Das Gedankengut der Epoche können die grünen Teile der Blume – der Stängel und die daraus wachsenden Blätter symbolisieren. Erst aus den Stängeln springen die Blüten hervor – die Werke der einzelnen Autoren.

Überlegen Sie: Welche von den unten genannten Stichworten gehören zu den „Wurzeln“ des Barock, welche bilden den grünen Teil: das Gedankengut, und welche sind die Blüten?

Zu welchen Oberbegriffen („Stängeln“) passen die untergeordneten Begriffe („Blätter“)?

Basteln Sie die Barock-Blume oder schreiben Sie die Stichworte auf die Wurzel, Stängel, Blätter und Blüten der Literaturblume (Zeichnung im Reader).

„Wurzeln“- der historisch- soziale Hintergrund „Stängel“(die Oberbegriffe für den Zeitgeist):
normative Poetik.....

Sprachgesellschaften.....

Literatur.....

Lyrik.....

Epik.....

Drama.....

andere „Blätter“:.....

.....

.....

.....

.....

.....

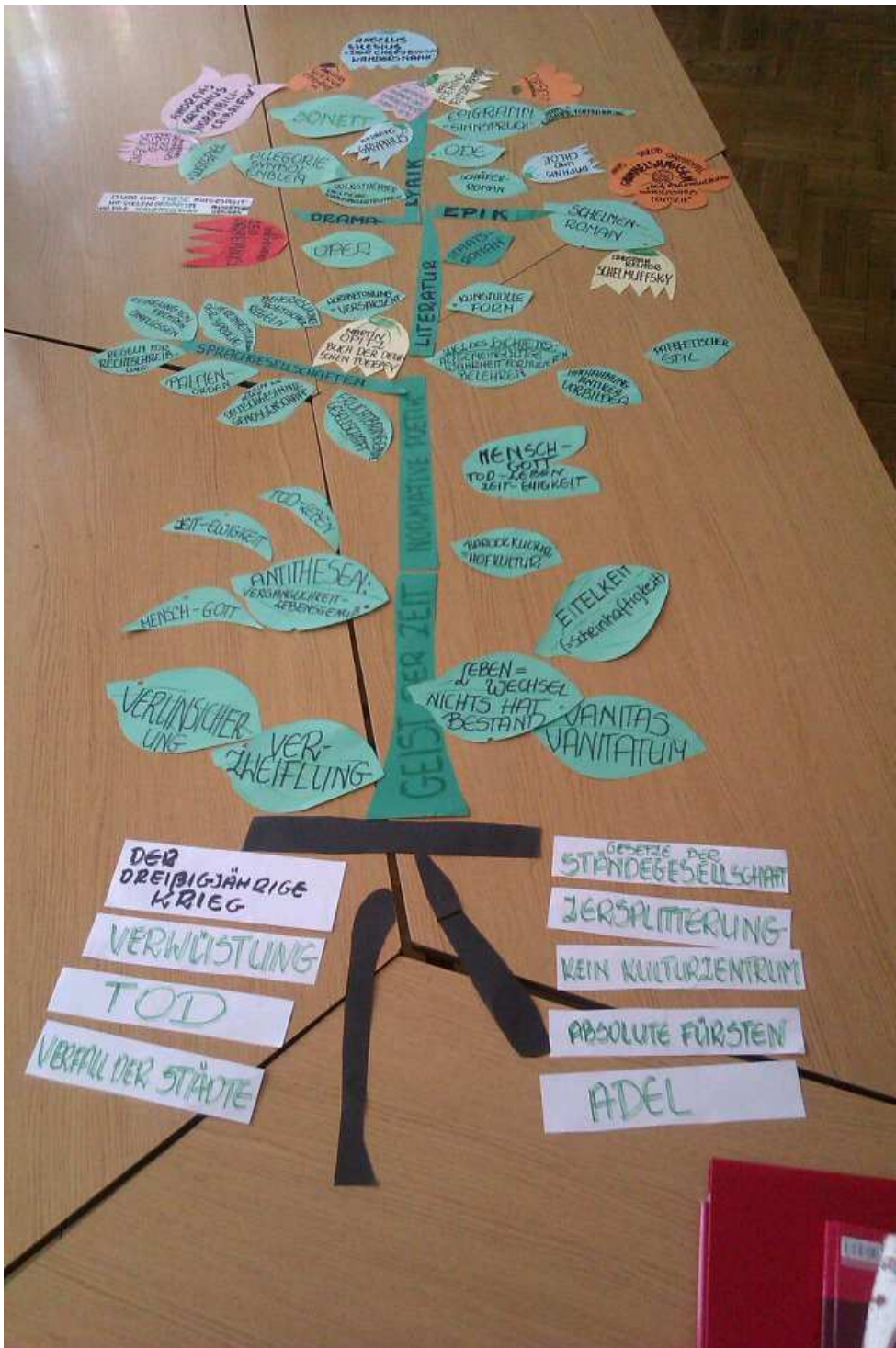
.....

.....

.....

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Knappe, elegante Formulierung, ➤ Schelmenroman ➤ Daphnis und Chloe ➤ kunstvolle Form ➤ Verwüstung ➤ Christian Reuter: Schelmuffsky ➤ Friedrich von Logau ➤ Regeln für die Rechtschreibung ➤ Leben=Wandel, nichts hat Bestand ➤ Lustspiel ➤ Verfall der Städte ➤ Fruchtbringende Gesellschaft ➤ Zeit – Ewigkeit ➤ Oper ➤ Andreas Gryphius: Herr Peter Squenz ➤ Schäferroman ➤ Vergänglichkeit – Lebensgenuss ➤ Epigramm= Sinnspruch ➤ Verfall des Handels ➤ kein Kulturzentrum ➤ Palmenorden ➤ Sonett ➤ Barockkultur=Hofkultur ➤ Vanitas vanitatum ➤ Es wird eine These aufgestellt, mit vielen Beispielen ausgeführt und eine Schlussfolgerung gezogen ➤ der Dreißigjährige Krieg ➤ Verunsicherung ➤ Beherrschung poetischer Regeln ➤ Epigramm 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Gesetze der Ständegesellschaft ➤ Paul Fleming: Teutsche Poemata ➤ Angelus Silesius: Der cherubinische Wandersmann ➤ Wortbetonung=Versakzent ➤ Ode ➤ Gryphius: Tränen des Vaterlandes ➤ Tod – Leben ➤ Reinigung der Sprache von fremden Einflüssen ➤ Nachahmung antiker Vorbilder ➤ Mensch – Gott ➤ Martin Opitz: Buch von der Deutschen Poeterey ➤ Andreas Gryphius: Horribilicribrifax ➤ Verzweiflung ➤ Absolute Fürsten ➤ Zersplitterung ➤ pathetischer Stil ➤ Ziel des Dichtens: allgemeingültige Wahrheit formulieren, belehren ➤ Eitelkeit=Scheinhaftigkeit ➤ Vereinheitlichung der Sprache ➤ H.J.Ch.Grimmelshausen- Der abentheuerliche Simplizissimus Teutsch ➤ Deutschgesinnte Genossenschaft ➤ Andreas Gryphius ➤ Volkstheater: englische Schauspielertruppen ➤ Allegorie, Symbol, Emblem ➤
--	--





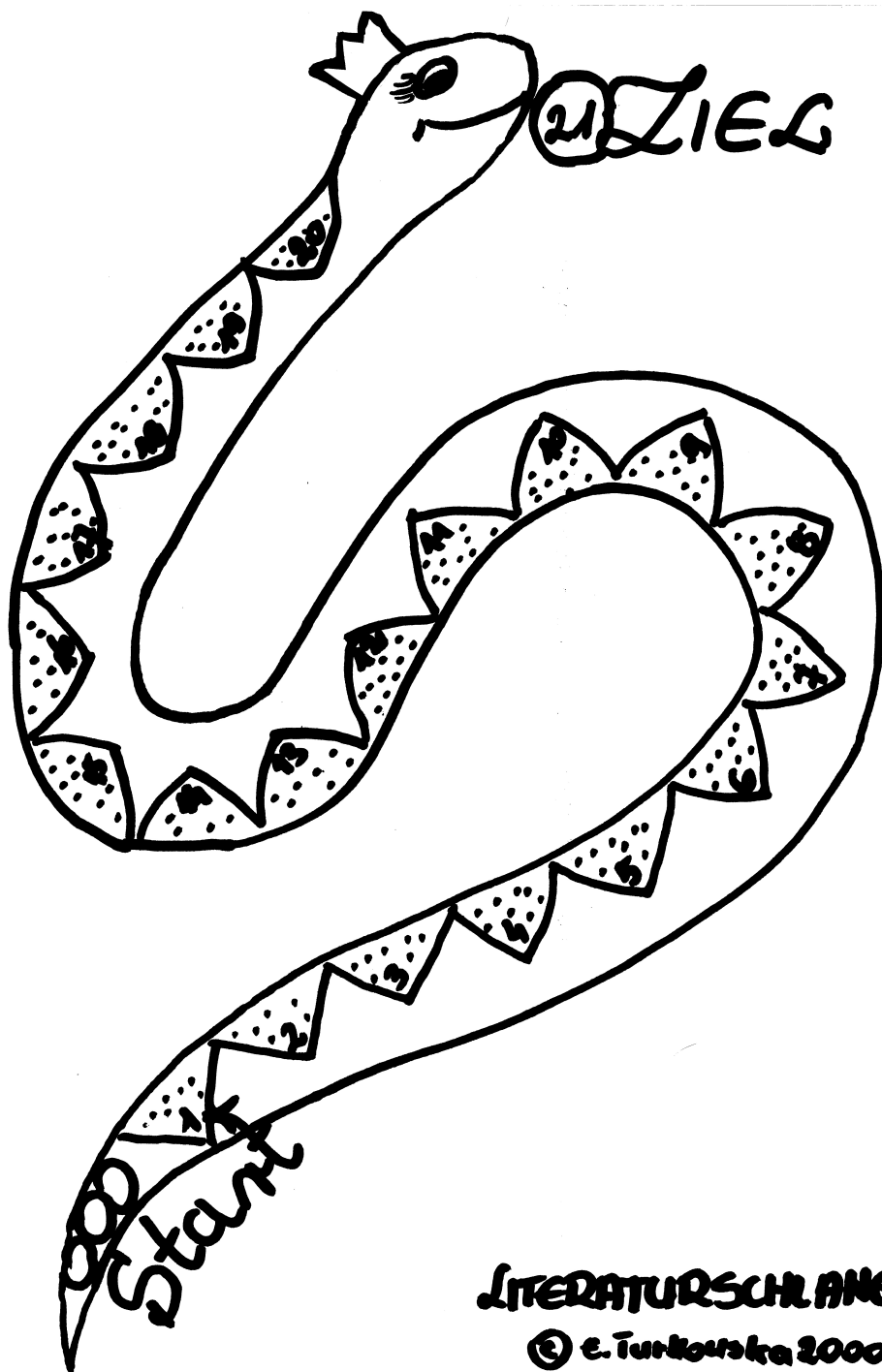
10.14. Literaturschlange

Humanismus-Reformations-Schlange

Bewegen Sie sich auf dem Spielbrett die gewürfelte Zahl der Spielfelder nach vorne. Beantworten Sie dabei folgende Fragen. Die Nummer des Spielfeldes entspricht der Nummer der Frage.

Humanismus, Reformation 1480-1600

1. Was bedeutet „Verbürgerlichung der Ritterkultur“?
2. Worin zeigte sich der Verfall der Ritterkultur?
3. Wie bildeten sich die neuen Kulturzentren?
4. Welche Literaturgattungen und Werke spiegeln die Verbürgerlichung der Ritterkultur wider?
5. Was war Meistersang?
6. Wie kam es zur Entstehung der Gattungen „Volksbuch“ und „Volkslied“ ?
7. Welche neuen Literaturgattungen entstanden im Mittelalter?
8. Drama im Spätmittelalter.
9. Schwank und Satire. Titel?
10. Worin zeigte sich die Vorherrschaft der Prosa in der Literatur des Spätmittelalters?
11. Welche sozialen Erscheinungen trugen zur Popularität der Mystik bei?
12. Deutsche Mystik. Beitrag der Mystiker zur Sprachentwicklung.
13. Frühhumanismus in Prag. (Autoren, Titel).
14. Deutsche Humanisten.
15. Die Lehre Martin Luthers.
16. Luthers Verdienste für die deutsche Sprache.
17. Reformation und Gegenreformation.
18. Welche Literaturgattungen zeugen vom Engagement der Literatur?
19. Was umfasst der Begriff „Volksbuch“? Nennen Sie Stoffe und Titel der Volksbücher.
20. Welche Literaturgattungen waren eine Fortsetzung vom Spätmittelalter?
21. Was ist Narrenliteratur?
22. Was wissen Sie von Hans Sachs?
23. Doktor Faustus. Stoff und Rezeption.



LITERATURSCHLANGE

© E. Turkovska 2000

10.15. Quiz. Raster zur Fragenbildung

Themenbereich →			
Punktzahl	STURM UND DRANG	KLASSIK	ROMANTIK
400	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....
300	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....
200	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....
100	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....	1..... 2..... 3.....

10.16. Leben und Schaffen eines Schriftstellers. Präsentation mit Visualisierung und Begleitaufgaben

Checkliste für Vortragende

1. Organisation der Arbeit

Bestimmen Sie genau, wer für welche Aufgaben verantwortlich ist. Machen Sie eine Liste und verfahren Sie danach.

2. Materialiensammlung

Suchen Sie alle Materialien, die zu Ihrem Thema in der Kollegbibliothek zugänglich sind.

3. Überlegen Sie, ob noch andere Ihnen zugängliche Materialienquellen vorhanden sind.

Materialienbearbeitung = Selektion der Inhalte: was ist wirklich wichtig?

Es gilt NICHT das Prinzip: je mehr, desto besser. Sie berichten über nach Wichtigkeit ausgewählte Informationen und setzen Akzente.

- Sie dürfen die Informationen nicht wahllos nennen, sondern müssen genau überlegen: Welche Tatsachen aus dem Leben des Schriftstellers hatten einen Einfluss auf sein Schaffen? Welche Ereignisse waren wichtig für seine schriftstellerische Laufbahn? Nur diese sind nennens- und erinnenswert für Sie und Ihre Zuhörer!
- Bei der Wahl der Informationen fragen Sie sich ständig: Ist das für meinen Vortrag wirklich wichtig? Sollten sich das meine KollegInnen=SchülerInnen merken?
- Daten. Die Lebensdaten müssen genannt werden, aber bei anderen: Vorsicht. Sagen Sie besser: *Schon als ganz junger (zwanzigjähriger) Mann hat er sein erstes Buch veröffentlicht...* statt: *sein erstes Buch ist im Jahre 1924 erschienen*. Freilich: die Erscheinungsdaten ganz wichtiger, großer Werke sind manchmal sinnvoll.
- Nennen Sie nicht wahllos alle, sondern nur diese Werke, die für das Schaffen des Schriftstellers von Bedeutung sind, dank derer er/sie bekannt ist, die heute noch beliebt und gelesen werden, die in die Literaturgeschichte eingegangen sind, die von der Kritik hoch geschätzt sind. Berichten Sie kurz über Inhalt, Aussage und warum sie von Bedeutung sind.

Alle Informationen müssen ein zusammenhängendes Bild der Person und seiner Werke ergeben.

- Überprüfen Sie am Ende der Arbeit, ob das wirklich der Fall ist!

Vortrag

- Sprechen Sie frei, als würden Sie erzählen. Vorgelesenes ist viel schwieriger zu verstehen und macht die Zuhörer schneller müde, sie schalten dann schneller ab. Die spontane Sprache ist viel besser zu verstehen.
- Dabei ist die Rolle des visuellen Materials zu beachten: mehrere Eingangskanäle.... usw., Sie wissen schon.

Aufgaben

Hier gilt wieder das Prinzip der Relevanz. Sie stellen keine beliebigen Aufgaben, sondern die Aufgaben zu den Punkten des Vortrags, die sich die Zuhörer merken sollten.

Die Aufgaben sollen möglicherweise handlungsorientiert sein.

10.17. Programm des Kurses „Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht“

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Radom
3.Studienjahr, Wintersemester, 30 Stunden

Lehrziele des Kurses

Der Kurs hat zum Ziel, die künftigen Lehrer zum Einsatz von literarischen Texten, vor allem von Texten der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht an Grund- und Oberschulen zu befähigen. Der Kurs vermittelt literaturdidaktische und methodische Inhalte, die den Studenten des dritten Studienjahres eine selbstständige Auswahl der literarischen Texte für die Bedürfnisse des Deutschunterrichts, ihre Didaktisierung und ihren effektiven Einsatz im Deutschunterricht ermöglichen.

Richtziele des Kurses:

kognitiv: Kenntnis der Ziele der Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht, Erwerb der grundlegenden literaturdidaktischen Kenntnisse, Kenntnis der Kriterien der Textauswahl und der Funktionen der Literatur im Deutschunterricht.

pragmatisch: Anwendung der erworbenen didaktisch-methodischen Kenntnisse zur Didaktisierung von literarischen Texten und ihrer Anwendung im Fremdsprachenunterricht.

affektiv: Entwicklung der positiven emotionalen Einstellung gegenüber Literatur, Überzeugung von Notwendigkeit und hohen Lerneffektivität der Arbeit mit literarischen Texten im Deutschunterricht.

Zu diesem Zweck müssen folgende Grobziele realisiert werden:

- Die Studenten kennen die Spezifik des literarischen Lesens und die Merkmale der literarischen Texte, die für ihren Einsatz im DaF-Unterricht relevant sind
- Die Studenten kennen die Unterrichtsziele im literarischen DaF-Unterricht, Handlungsmuster, Unterrichtsphasen und Sozialformen
- Die Studenten kennen die Techniken der Arbeit an gewählten Literaturgattungen, die zur Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten und Kompetenzen dienen
- Die Studenten verfügen über das notwendige methodische Wissen über den Einsatz von Literaturtexten im DaF-Unterricht
- Die Studenten kennen die Kriterien der Auswahl von Literaturtexten für den DaF-Unterricht
- Die Studenten können ihr Wissen praktisch anwenden: einen literarischen Text selbstständig wählen, für ihren Schulunterricht didaktisieren und die Unterrichtsstunde erfolgreich durchführen.

Kursinhalte

Der Lehrgang fängt mit einer Einführung zu Wesen und Aufgaben der Literaturdidaktik und Anwendungsfelder der literaturdidaktischen Reflexion.

Die weiteren Stunden sind der Arbeit mit literarischen Texten und der didaktischen Reflexion über die Unterrichtsgestaltung gewidmet, um von der eigenen Erfahrung ausgehend Einsichten in das Wesen, die Ziele und Methoden der Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht zu gewinnen.

In der ersten Kursphase werden zunächst kurze narrative Texte behandelt, die sich mit dem Erfahrungshorizont und Weltwissen der Adressatengruppe decken. Dann folgt der

Übergang zu Texten für jugendliche Leser, wobei es den Studenten zukommt, die Lehrerperspektive zu übernehmen.

Die Studenten erkennen, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten der gezielten Entwicklung der Sprachfertigkeiten und –kompetenzen dient (freies Sprechen, kreatives Schreiben, Leseverstehen, Erweiterung des Wortschatzes). Andererseits dient der Unterricht in dieser Kursphase der weiteren Entwicklung der methodisch-didaktischen Kenntnisse dank der Beobachtung des Unterrichtsgeschehens (Unterrichtsziele, Unterrichtsphasen, methodisches Vorgehen). Das erfolgt im Rahmen der didaktischen Reflexion, mit der die Arbeit an jedem literarischen Text endet. Das Wissen aus dem Bereich Methodik des DaF-Unterrichts von Unterrichtsverlauf, -zielen und -phasen wird um die Informationen über Funktionen der literarischen Texte in Unterricht und Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte ergänzt und erweitert. Im Kurs werden Einsatzmöglichkeiten von Kurzgeschichten, Märchen, Bilder Geschichten, Comics und Gedichten präsentiert.

Den Schwerpunkt des Kurses bilden Präsentationen der Didaktisierungen von Studenten, in denen sie ihre Unterrichtsentwürfe darstellen und den Unterricht simulieren.

Stoffverteilung

1. Was ist Literaturdidaktik? Grundlegende Informationen über die Disziplin.
2. Arbeit an einer Kurzgeschichte als Beispiel für die Behandlung von literarischen Texten im Deutschunterricht.
3. Didaktische Reflexion: Funktionen der literarischen Texte im Unterricht.
4. Begriff „literarische Texte“. Wie liest man literarische Texte? Erkenntnisse über das literarische Lesen und die Konsequenzen für den Unterricht.
5. Arbeit an einer Bilder Geschichte. Didaktische Reflexion: Ziele des Einsatzes von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.
6. Arbeit an einem Märchen. Didaktische Reflexion: Kriterien der Textauswahl.
7. Handlungsorientierte Methoden der Arbeit an literarischen Texten. Unterrichtsphasen.
8. Gedichte im Fremdsprachenunterricht als Anleitung zum kreativen Schreiben.
9. Gemeinsame Didaktisierung eines literarischen Textes für den Schulgebrauch.
- 10 – 14. Präsentationen der Studenten: Didaktisierung eines literarischen Textes. Darstellung eines Stundenentwurfs, Simulation des Unterrichtsverlaufs, didaktische Reflexion, gemeinsame Bewertung
Klassenarbeit, Evaluation des Lehrgangs, Testate.

Methoden

Die didaktisch-methodische Grundlage des Lehrgangs bildet das Unterrichtsmodell des Handlungsorientierten Unterrichts. Zielbewusst werden Elemente des Frontalunterrichts: Lehrervortrag und Klassengespräch, eingesetzt. Die übergeordneten Prinzipien der Unterrichtsgestaltung sind Schülerorientierung und Autonomie der Lernenden.

10.18. Kurs „Kinder- und Jugendliteratur“. Stoffverteilung.

Wintersemester

1. Worin unterscheiden sich Literaturtexte von Sachtexten? Was sind literarische Texte? Definition.
2. Arbeit an Texten oder Textauszügen: „fünfter sein“ von E. Jandl, „Eine Flugzeuggeschichte“ von F. Hohler, „Fünfzehn“ von R. Kunze. Schlussfolgerungen über Besonderheiten des literarischen Lesens und Merkmale literarischer Texte. Der Leser als Mitgestalter des Textes.
3. Konsequenzen der Texteigenschaften und der Besonderheiten des Leseprozesses für den literarischen DaF-Unterricht

Beispiele für den literarischen DaF-Unterricht mit didaktischer Reflexion.

Kurze narrative Texte.

4. Die Kurzgeschichte „Ein Nachbar sagt“ von Elisabeth Borchers. Arbeit am Text: Kreatives Schreiben, Erzählen. Didaktische Reflexion: Hinweis auf Beanspruchung aller Sprachfertigkeiten und Kompetenzen im Unterricht. Wie beobachtet man eine Unterrichtsstunde? Unser Beobachtungsbogen.
5. Die Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“ von Gabriele Wohman. Arbeit am Text: Wortschatzarbeit, Interpretation – Motive für das Verhalten der Helden.
6. Didaktische Reflexion zur Kurzgeschichte „Ein netter Kerl“. Unterrichtsziele, Unterrichtsphasen vor, während, nach. Ausfüllen des Beobachtungsbogens. Charakteristische Merkmale der Literaturgattung Kurzgeschichte.
7. Die Kurzgeschichte „Sechzehn Jahre“ von Erich Jung. Reflexion über die Art, literarische Texte zu lesen – Antizipation, Füllen von Leerstellen. Arbeit am Text: Wortschatzarbeit, Interpretation – Motive für das Verhalten der Helden.
8. Didaktische Reflexion zur Kurzgeschichte „Sechzehn Jahre“ von Erich Jung. Unterrichtsziele. Festigung: Erkennen von Unterrichtsphasen vor, während, nach; Ausfüllen des Beobachtungsbogens. Sozialformen.
9. Das Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“ Arbeit am Text: Kreatives Schreiben, Erzählen, Leseverstehen, Wortschatzarbeit.
10. Didaktische Reflexion zum Märchen „Die Bremer Stadtmusikanten“: Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen. Märchen – Informationen über die Literaturgattung.
11. Die Bildergeschichten „Struwelpeter“ von Hoffmann und „Anti-Struwelpeter“ von F.K. Waechter. Arbeit am Text: Schreiben, Leseverstehen. Didaktische Reflexion: Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.
12. Ein literaturgeschichtlicher Exkurs: Kinder- und Jugendliteratur der Biedermeier-Epoche. Der geschichtliche Hintergrund. Stellung des „Struwelpeter“ in der Kinderliteratur des Biedermeier. Leseverstehen.

Sommersemester

Arbeit mit Ganzschriften

13. H. G. Noack: Rolltreppe abwärts. Einstieg in die Lektüre. Kreatives Schreiben.
14. Textanalyse und Interpretation: Kapitel 1-4, Kapitel 5 –12

15. Weiterführende Aufgaben – Vorschläge der Studenten. Didaktische Reflexion: Wie arbeitet man mit Ganzschriften im DaF- Unterricht. Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.

Arbeit mit Gedichten.

16. „Meine Schwester und ich“ von Regina Schwarz. Kreatives Schreiben: Schreiben eines Gedichts nach der literarischen Vorlage.
17. Kreatives Schreiben: Schreiben eines Gedichts ohne literarische Vorlage: Kaligramm, Clusterverfahren. Didaktische Reflexion: Wie arbeitet man mit Gedichten im DaF-Unterricht? Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.
18. „Aus den Memoiren eines Idealisten“ von A. Tschechow als Beispiel für den komplexen Einsatz eines literarischen Textes im DaF-Unterricht. Didaktische Reflexion: Unterrichtsverlauf, Unterrichtsziele, Phasen, Sozialformen.

Literarische Texte im DaF-Unterricht. Literaturdidaktisches und methodisches Wissen.

19. Merkmale literarischer Texte. Funktionen von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht.
20. Kriterien zur Auswahl der literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht. Praktische Anwendung des im Kurs erworbenen Wissens
21. Anleitung zum Schreiben einer Didaktisierung.
22. Präsentationen der Didaktisierungen.

Bibliographie

- Afteni-Zdrzalik, Ewa: Tłumacząc poezję. Języki Obce w Szkole 5/1994
- Anderson, John R.: Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień. WSiP, Warszawa 1998
- Andrzejewska, Ewa: Literatur im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungsvorschlag zu „Chris aus Kattowitz“. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1997
- Aufderstraße, Hartmut/ Bock, Heiko/ Gerdes, Metchild/ Müller, Jutta/ Müller, Helmut: Themen neu. Max Hueber Verlag 1997
- Balcerzan, Edward: Perspektywy poetyki odbioru. In: Markiewicz, Henryk: Problemy teorii literatury. Wrocław 1976
- Baumann, Barbara/ Oberle, Brigitta: Deutsche Literatur in Epochen. Max Hueber Verlag, München 1995
- Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen 1991
- Belgrad, Jürgen: Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Bericht über die Aktivitäten des Polnischen Deutschlehrerverbandes im Jahr 1999, unveröffentlicht
- Białek, Zofia: Krótki tekst literacki na lekcji języka niemieckiego. Języki Obce w Szkole 5/1994
- Bloom, Benjamin (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Belz, Weinheim-Basel 1972
- Bredella, Lothar: Einführung in die Literaturdidaktik. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1976
- Bredella, Lothar: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Heidt, Manfred (Hrsg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs. Goethe Institut, München 1985, S. 352-393
- Bredella, Lothar: Literaturwissenschaft. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen 1991, S. 46-54
- Bremerich-Vos, Albert: Notizen zum eingreifenden Umgang mit Texten. Diskussion Deutsch 98, 1987
- Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993
- Bütow, Wilfried (Hrsg.): Methodik Deutschunterricht. Literatur. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1977(a)
- Bütow, Wilfried (Hrsg.): Methodik Deutschunterricht. Muttersprache. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1977(b)

- Charciarek, Andrzej: Praca z tekstem literackim na zaawansowanym etapie nauczania języka rosyjskiego. *Języki Obce w Szkole* 5/1992
- Chrzastowska, Bożena/ Wysouch, Seweryna: *Poetyka stosowana*. WSiP, Warszawa 1987
- Czytajmy razem. *Gazeta Wyborcza* 19.04.2002
- Dahrendorf, Malte: Leseerziehung oder literarästhetische Bildung? In: Wilkending, Gisela (Hrsg.): *Literaturunterricht. Texte zur Didaktik*. Piper & Co. Verlag, München 1972
- Danielewicz, Piotr/ Karolak, Czesław: Germanistik und Deutschunterricht in Polen. Möglichkeiten curricularer Planung, dargestellt am Beispiel der Universität in Poznań. *Deutsch-Polnisches Jahrbuch der Germanistik*. 1993, S. 169-177
- Dekonstruktion. In: *Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie*. Microsoft Corporation 1998
- Denka, Andrzej: Lesestrategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte. *Lingua ac Communitas* 6, Warszawa-Poznań 1996
- Die Romantik. Immer wächst und blüht Verlangen. *Romantik*. Video-Film. Inter Nationes, Bonn 1999
- Die Weimarer Klassik. Das Land der Griechen mit der Seele suchend. Video-Film. Inter Nationes, Bonn 1999
- Diegritz, Theodor: Kompetenz. In: Stocker, Karl (Hrsg.): *Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik*. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987
- Dingeldey, Erika: Schule – Kein Ort. Nirgends? Versuch einer anderen Wahrnehmung von Schulwirklichkeit. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993
- Doye, Peter: Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke Verlag, Tübingen 1991, S.126-131
- Dziedzic, Anna/ Pichalska, Janina/ Świdorska, Elżbieta: *Drama na lekcjach języka polskiego*. WSiP, Warszawa 1992
- Ehlers, Swantje: *Lesen als Verstehen*. Langenscheidt, Berlin u.a. 1992 (a)
- Ehlers, Swantje: *Literarische Texte lesen lernen*. Klett, München 1992 (b)
- Eisenbeiß, Ulrich: Überlegungen zum Problem der Intentionalität im Lyrikunterricht unter besonderer Berücksichtigung der Gestaltungsversuche von Schülern. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht* 21, 1990, Heft 65 S. 96-109
- Eisenbeiß, Ulrich: Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht. Versuch eines Porträts. *Deutschunterricht* 47 (9)/ 1994, S. 413-421
- Eismann, Volker/ Enzensberger, Hans Magnus/ van Eunen, Kees/ Helmling, Brigitte/ Kast, Bernd/ Thurmair, Maria: *Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Textbuch 1*. Langenscheidt, Berlin u.a. 1993
- Erziehung des Menschengeschlechts. Lessing und die deutsche Aufklärung. Video-Film. Inter Nationes, Bonn 1999
- Essen, Erika: *Methodik des Deutschunterrichts*. Quelle und Meyer, Heidelberg 1972 (1955)
- Farwer, Bernd R.: *Werkheft zum Curriculum NKJO. Kinder- und Jugendliteratur in der Deutschlehrerbildung. Vorschläge zur Integration von Sprachpraxis, Literatur und Didaktik/Methodik in eine Lehrveranstaltung*. Goethe-Institut, Warschau 1997

- Faust-Siehl, Gabriele: Lernzirkel – Themenbezogene Freiarbeit im wahl-differenzierten Unterricht. In: Claussen, Claus (Hrsg.): Handbuch Freiarbeit. Konzepte und Erfahrungen. Beltz Verlag, Weinheim-Basel 1995
- Fingerhut, Karlheinz: Umerzählen. Ein Lesebuch mit Anregungen für eigene Schreibversuche in der Sekundarstufe II. Diesterweg, Frankfurt am Main 1982
- Fingerhut, Karlheinz: Kann Handlungsorientierung ein Paradigma der Literaturdidaktik sein? Diskussion Deutsch 98/ 1987, S. 581-600
- Fingerhut, Karlheinz: Arbeit am Kanon. Formen der Interferenz zwischen literarischem und pädagogischem Diskurs am Beispiel von Heines Buch der Lieder und Wintermärchen. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993
- Fingerhut, Karlheinz: Kafka für die Schule. Volk und Wissen, Berlin 1996
- Förster, Jürgen: Zu diesem Heft. Der Deutschunterricht 4/ 1993, S. 3-9
- Frommer, Harald: Lesen im Unterricht. Schroedel Schulbuchverlag, Hannover 1988
- Glaap, Albert-Reiner: Literaturdidaktik und literarisches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen 1991
- Grell, Jochen/ Grell, Monika: Unterrichtsrezepte. Beltz, Weinheim und Basel 1990
- Grucza, Franciszek/ Namowicz, Tadeusz/ Wiktorowicz, Józef/ Kolago, Lech: Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Graf-Punkt, Warszawa 1998
- Grucza, Franciszek/ Grucza, Barbara /Schatte, Czesława /Schatte, Christoph /Büntig, Karl-Dieter/ Kleinschmidt, Anke/ Sekulski, Birgit/ Grucza, Sambor/ Schwenk, Hans-Jörg/ Hartmann, Susanne: Dein Deutsch. Graf-Punkt, Warszawa 1999
- Grucza, Franciszek: Słowo wstępne redaktora naczelnego. Niemiecki w dialogu – Deutsch im Dialog 2 (1)/ 2000
- Grünwaldt, Hans Joachim: Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: Wilkening, Gisela (Hrsg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik. R. Piper&Co. Verlag, München 1972
- Günther, Christiane/ Kotz, Andreas/ Makowski, Matthias/ Rauen, Monika (Hrsg.): Materialien zur Literatur. Das Polenbild in der deutschsprachigen Literatur. Didaktisierungen. Goethe Institut, Krakau 1998
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I. Schroedel Schulbuchverlag, Hannover 1984
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze 1997
- Handke, Ryszard: O czytaniu. Krótki zarys wiedzy o dziele literackim i jego lekturze. WSiP, Warszawa 1984
- Handke, Ryszard: W świecie tekstów i wartości. Szkice z teorii lektury. Omnitech Press, Warszawa 1991
- Häusermann, Ulrich/ D`alessio, Germana/ Günther, Christiane/ Kaminski, Diethelm: Literaturkurs Deutsch. Verlag Moritz Diesterweg, Verlag Sauerländer, Frankfurt am Main 1987
- Hegele, Irmintraut (Hrsg.): Lernziel: Stationenarbeit. Eine neue Form des offenen Unterrichts. Beltz Verlag, Weinheim- Basel 1996

- Hein, Jürgen: Kanon-Diskussion in Literaturdidaktik und Öffentlichkeit. Eine Bestandaufnahme. In: Kochan, Detlef C. (Hrsg.): Literaturdidaktik – Lektürekanon – Literaturunterricht. Editions Rodopi B. V., Amsterdam-Atlanta 1990
- Hein, Jürgen: Einige Aspekte zum Thema Kanon und Vermittlung. In: Kruse, Joseph A./ Salmen, Monika/ Roth, Klaus-Heinrich (Hrsg.): Literatur. Verständnis und Vermittlung. Cornelsen, Düsseldorf 1991
- Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1994
- Hermes, Eberhard: Abiturwissen Deutsche Literatur. Epochen, Werke, Autoren. Klett, Stuttgart 1999
- Hermes, Ursula: „otto mops“ oder wer hat Angst vor Gedichten. *Języki Obce w Szkole* 1/1996, S. 65-66
- Hermes, Ursula: „Lebensläufe“ und „Lebensentwürfe“ – eine Unterrichtsreihe mit Gedichten. *Języki Obce w Szkole* 5/1997, S. 445-448
- Heyd, Gertraude: Deutsch lehren. Diesterweg Verlag, Frankfurt am Main 1990
- Hog, Bernd/ Müller, Dietrich/ Wessling, Gerd: Sichtwechsel. Verlag Klett Edition Deutsch, München 1991
- Ingendahl, Werner: Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Diesterweg, Frankfurt am Main 1991
- Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. Fink, München 1972
- Iser, Wolfgang: Apellstruktur der Texte. In Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Fink, München 1975, S. 228-252
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. Fink, München 1976
- Ivo, Hubert: Allgemeine Lehrziele des Literaturunterrichts. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik. R. Piper&Co. Verlag, München 1972 (a)
- Ivo, Hubert: Anmerkungen zu Problemen der Lehrzielbeschreibung im Fachbereich Deutsch. In: Wilkending, Gisela (Hrsg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik. R. Piper & Co. Verlag, München 1972 (b)
- Jabłońska-Skinder, Hanna: Szkolnictwo wyższe w perspektywie zjednoczonej Europy. *Dydaktyka szkoły wyższej* 2(94) /1991
- Jank, Werner/ Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Cornelsen Scriptor, Berlin 1994
- Janowska, Iwona: Tekst literacki w nauce języka obcego: bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. *Języki Obce w Szkole* 3/1999
- Janssen, Bernd: Raus aus der Uni! Ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit*, 23.05.2002
- Januszkiewicz, Franciszek: Nowe tendencje w dydaktyce szkoły wyższej. *Dydaktyka szkoły wyższej* 2(94) /1991
- Jauß, Hans Robert: Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Fink, München 1975
- Jegendorf, Lothar: Lernplanung im Literaturunterricht. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf 1978

- Języki Obce w Szkole. Jahrgänge: 1990 Nr 1-5; 1991 Nr 1,2,4,5; 1992 Nr 1-5; 1993 Nr 1-5; 1994 Nr 1-5; 1995 Nr 1,3,4,5,6; 1996 Nr 1-5; 1997 Nr 1-5; 1998 Nr 1-5; 1999 Nr 3,5; 2000 Nr 1, 2/3, 4.
- Kaiser, Arnim/ Kaiser, Ruth: Studienbuch Pädagogik. Cornelsen Scriptor, Berlin 1996
- Kalkül und Leidenschaft. Die Epoche des Sturm und Drang. Video-Film. Inter Nationes, Bonn 1999
- Kaminski, Diethelm: Märchen. Aufgaben und Übungen. Goethe Institut, München 1986
- Kaminski, Diethelm: Bildergeschichten. Aufgaben und Übungen. Goethe Institut, München 1987
- Karolak, Czesław: Literaturverstehen und Textdidaktik in fremdsprachenspezifischer Perspektive. Convivum Germanistisches Jahrbuch Polen, DAAD Bonn 1996
- Karolak, Czesław: Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1999
- Kast, Bernd: Literatur im Anfängerunterricht. Fremdsprache Deutsch 2/1994 S. 4-13
- Kast, Bernd: Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt, Berlin-München 1985
- Klinge, Reinhold: Szenisches Interpretieren. Der Deutschunterricht 4/1980, S. 87-97
- Kochan, Detlef C.: Methodik des Deutschunterrichts. In: Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987
- Köster, Thomas: Intertextualität. In: Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie. Microsoft Corporation 1998
- Kozielecki, Józef: Koncepcje psychologiczne człowieka. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995
- Kozłowski, Aleksander: Literatura piękna w nauczaniu języków obcych. WSiP, Warszawa 1991
- Kozubska, Marta/ Krawczyk, Ewa/ Zastąpiło, Lucyna: Der die das neu. Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa 2000
- Krathwohl, David/ Bloom, Benjamin/ Masia, Benjamin: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Belz, Weinheim-Basel 1975
- Krauze, Urszula: Kierowanie procesem poznawania dzieła literackiego w szkole. PWN, Warszawa-Wrocław 1982
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Quelle & Meyer, Heidelberg 1982 (1977)
- Krusche, Dietrich: Aufschluss. Kurze deutsche Prosa im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes, Bonn 1992
- Krusche, Dietrich/ Krechel, Rüdiger: Anspiel. Konkrete Poesie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Inter Nationes, Bonn 1992
- Kuczyński, Krzysztof: O literaturze pięknej na lekcji języka obcego. Języki Obce w Szkole 2/1993
- Kügler, Hans: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie. Teil I. Praxis Deutsch 90, 1988 (a) S. 4-9

- Kügler, Hans: Erkundung der Praxis. Literaturdidaktische Trends der 80er Jahre zwischen Handlungsorientierung und Empirie. Teil II. Praxis Deutsch 91, 1988(b), S. 9-11
- Kügler, Hans: Brief an zwei Leser. Zum produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht. Praxis Deutsch 94, 1989, S. 2-4
- Kügler, Hans: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Kupisiewicz, Czesław: Podstawy dydaktyki ogólnej. PWN Warszawa 1980
- Lausz, Karol: Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury. PWN, Warszawa 1970
- Legutke, Michael: Lebendiger Englischunterricht. Kommunikative Aufgaben und Projekte für schüleraktiven Fremdsprachenunterricht. Kamp, Bochum 1988
- Lewowicki, Tadeusz: Przemiany oświatowe a szkolnictwo wyższe. Dydaktyka szkoły wyższej 1(93) /1991
- Lezius, Eva: Das „gute“ und das „böse“ Kind. Ein Unterrichtsvorschlag zum Thema Erziehung. Języki Obce w Szkole 4/1997, S. 373-377
- Łuniewska, Krystyna: Nauczanie języka obcego w licznych klasach też może być efektywne. Języki Obce w Szkole 1/1998, S. 39-45
- Markiewicz, Henryk: Główne problemy wiedzy o literaturze. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1980
- Martin, Jean-Pol: Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenzen beim Schüler. Narr, Tübingen 1985
- Martin, Jean-Pol: Das Projekt „Lernen durch Lehren“ – eine vorläufige Bilanz. Fremdsprachen lernen und lehren 25/ 1996, S. 70-86
- Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1993
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. I. Theorieband. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1996 (a)
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II. Praxisband. Cornelsen Scriptor, Frankfurt am Main 1996 (b)
- Michel, Georg und Autorenkollektiv: Grundfragen der Kommunikationsbefähigung. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig 1985
- Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie. Microsoft Corporation 1998
- Mietzel, Gerd: Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Hogrefe Verlag, Göttingen 1998
- Ministerstwo Edukacji Narodowej: Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych. Warszawa 1990
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych. Biblioteczka reformy tom 27. Warszawa 2000
- Müller- Michaels, Harro: Literatur im Alltag und Unterricht. Scriptor, Kronberg 1978
- Müller- Michaels, Harro: Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Scriptor, Königstein/Ts 1980
- Müller-Michaels, Harro: Didaktische Wertung. Anmerkungen zur Kanon-Diskussion. In: Müller-Michaels, Harro (Hrsg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980. Scriptor, Königstein 1981

- Müller-Michaels, Harro: Wie lächerlich wollen wir denn aussehen? Anmerkungen zum Kanon-Heft. Diskussion Deutsch Heft 68/ 1982, S. 598-602.
- Müller-Michaels, Harro: Lernziele. In: Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987 (a)
- Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987(b)
- Müller-Michaels, Harro: Was bleibt? – Zur Kanon-Diskussion vor und nach der Wende. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993
- Müller-Michaels, Harro: Wider die Handlungseuphorie. Deutschunterricht Berlin 49, (9) /1996, S. 410-418
- Mummert, Ingrid: Nachwuchspoeten. Klett, München 1989
- Myczko, Kazimiera: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht – Utopie oder Wirklichkeit? Neofilolog PTN, Poznań 1997, S. 63-68
- Namowicz, Tadeusz: Zur Gründung und zu den Zielsetzungen des Verbandes Polnischer Germanisten. Deutsch-Polnisches Jahrbuch der Germanistik 1993, S. 195-199
- Namowicz, Tadeusz / Namowicz, Ewa: Dein Deutsch. Materiały pomocnicze. Seria teksty autentyczne. Graf-Punkt, Warszawa 1999
- Nayhaus, Hans-Christoph Graf v.: Zur Entwicklung und zum Diskussionsstand gegenwärtiger deutscher Literaturdidaktik. In: Grucza, Franciszek/ Namowicz, Tadeusz/ Wiktorowicz, Józef/ Kolago, Lech: Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Graf-Punkt, Warszawa 1998
- Neuner, Gerhard: Methodik und Methoden. Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Hüllen, Werner/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke Verlag, Tübingen 1991
- Okoń, Wincenty: Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. Wydawnictwo Żak, Warszawa 1995
- Orłowski, Hubert (Hrsg.): Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia. Czytelnik, Warszawa 1986
- Orłowski, Jan: Dramat Maryny Cwietajewej. Języki Obce w Szkole 5/1994
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart 1999
- Pasterniak, Wojciech: Metodologia dydaktyki literatury. Wprowadzenie. PWN, Warszawa-Poznań 1984
- Pasterniak, Wojciech: Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej. WSiP, Warszawa 1991
- Peterßen, Wilhelm H.: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. Oldenbourg, München 1998
- Piłat, Walenty: Tekst literacki w nauczaniu języków obcych. Dramaty Josifa Brodskiego. Języki Obce w Szkole 2/1994
- Polak, Cezary: Lektura w posagu. Gazeta Wyborcza 26.09.2001
- Post von Goethe. Frühjahr- und Herbstausgabe, Goethe Institut Warschau 1999
- Poststrukturalismus. In: Microsoft Encarta 99 Enzyklopädie. Microsoft Corporation 1998

- Rauer, Christiane/ Salzenberg, Manuel: Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht? Landesinstitut für Schule, Bremen 1998
- Ricklefs, Ulfert: Lesen-Leser. In: Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1996
- Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1996
- Riemer, Claudia: Literarische Texte. In: Henrici, Gert/ Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1994
- Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Reform des Curriculums. Luchterhand, Neuwied am Rhein-Berlin 1971
- Rundgespräch zur Kanonfrage. Diskussion Deutsch Heft 64/ 1982, S. 118-142.
- Rupp, Gerhard: Kulturelles Handeln mit Texten. F. Schöningh, Paderborn 1987
- Schau, Albrecht: Vom Szenischen Interpretieren. Ein integratives Konzept zur Vermittlung und Aneignung literarischer Texte. In: Belgrad, Jürgen/ Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1996
- Scheller, Ingo: Wir machen unsere Inszenierungen selbst. Szenische Interpretation von Dramentexten. Band I, II. Universität Oldenburg, Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1989
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Praxis Deutsch 23, Heft 136/1996, S. 22-32
- Schober, Otto: Studienbuch Literaturdidaktik. Scriptor Verlag, Kronberg/Ts 1977
- Skrzypczyńska, Janina: Tekst literacki w nauce języka obcego: bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. Języki Obce w Szkole 1/2000
- Spinner, Kaspar H.: Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe I. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1984
- Spinner, Kaspar H.: Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren. Diskussion Deutsch 98 /1987, S. 601-610
- Spinner, Kaspar H.: Literaturdidaktik der 90er Jahre. In: Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.): Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext. Diesterweg, Frankfurt am Main 1993, S. 23- 36
- Stanulewicz, Danuta/ Łuczak, Anna: Minisagi na lekcji języka angielskiego. Języki Obce w Szkole 1/1996, S. 56-57
- Stasiak, Halina: Der aktuelle Stand des Fremdsprachenunterrichts in Polen. Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Convivum. Germanistisches Jahrbuch Polen, DAAD Bonn 1994, S. 233-239
- Stasiak, Halina (Hrsg.): Curriculum für Fremdsprachenkollegs. Revidierte Erprobungsfassung. MEN Warszawa 1995
- Steffen, Frank (Hrsg.): Hoffmann in Płock. Resultate und Materialien eines literarisch-landeskundlichen Projekts. Płock 2000
- Stierle, Karlheinz: Literaturwissenschaft. In: Ricklefs, Ulfert (Hrsg.): Fischer Lexikon Literatur. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1996
- Stocker, Karl: Literaturdidaktik. In: Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987
- Stocker, Karl (Hrsg.): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. Scriptor Verlag, Frankfurt am Main 1987

- Szewczuk, Włodzimierz: Psychologia zapamiętywania. Badania eksperymentalne. PWN, Warszawa 1984
- Szwajgier, Halina: Alternatywne metody nauczania na lekcji języka niemieckiego. *Języki Obce w Szkole* 5/1997, S. 448-451
- Tekielska, Katarzyna: Lekcja z bajką „The Little Red Hen“. *Języki Obce w Szkole* 5/1998, S. 403-405
- Tränen des Vaterlandes oder das literarische Barock. Video-Film. Inter Nationes, Bonn 1999
- Turkowska, Ewa: Übungen und Materialien für den Literaturunterricht. Teil I: Mittelalter- Romantik. NKJO, Radom 1999 (a), unveröffentlicht
- Turkowska, Ewa: Übungen und Materialien für den Literaturunterricht. Teil II: Biedermeier-Literatur der Gegenwart. NKJO, Radom 1999 (b), unveröffentlicht
- Turkowska, Ewa: Texte der Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. Materialien und Übungen. NKJO Radom 1999 (c), unveröffentlicht
- Turkowska, Ewa: Literatur in der Deutschlehrausbildung. *Hallo Deutschlehrer und Kollegzeitung*. 1 (9) /2000
- Turkowska, Ewa: Qualitative Auswertung der Umfrage für Literaturlehrer. Manuskript im Auftrag des Goethe Instituts Warszawa 2001 (a), unveröffentlicht
- Turkowska, Ewa: Das Fach „Kinder- und Jugendliteratur“ in der Deutschlehrausbildung. *Hallo Deutschlehrer* 2 (12) /2001 (b)
- Turkowska, Ewa: Literatur in der Deutschlehrausbildung in Polen. Mehrsprachigkeit – Fremdverstehen – Toleranz. Beitrag an der XII. Internationalen Deutschlehrertagung in Luzern, 30.07-4.08.2001(c), unveröffentlicht
- Turkowska, Ewa: Einige Fragen zum Stand und Perspektiven der Literaturdidaktik in Polen. *Europejczycy* 3 (2)/2002 (a)
- Turkowska, Ewa: Z problematyki kształcenia nauczycieli języka niemieckiego w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych. *Języki Obce w Szkole* 5/2002 (b)
- Ulshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts I Unterstufe. Klett, Stuttgart 1965
- Vester, Frederic: Denken, Lernen, Vergessen. dtv, Stuttgart 1991
- Vorderwülbecke, Anna/ Vorderwülbecke, Klaus: Stufen International 2. Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1995
- Waldmann, Günter: Grundzüge von Theorie und Praxis des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): *Handbuch „Deutsch“ Sekundarstufe I*. Schöningh, Paderborn 1984, S. 98-141.
- Waldmann, Günther: Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Für Schule (Sekundarstufe I und II) und Hochschule. Schneider Verlag, Baltmannsweiler 1996
- Waldmann, Günther: Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Schneider Verlag Hohengehren 1998 (1988)
- Waldmann, Günther/ Bothe, Kathrin: Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Vaas Verlag, Stuttgart 1992
- Wallaschek, Uta: Lernzirkel – eine Arbeitsform, die selbständiges, individuelles Arbeiten ermöglicht. In: Lehmann, Bernd (Hrsg.): *Kinder-Schule – Lehrer-Schule*. Vaas Verlag, Langenau-Ulm 1990, S. 85-106

- Warning, Rainer (Hrsg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Fink, München 1975
- Werder, Lutz von: Lehrbuch des kreativen Schreibens. Schibri Verlag, Berlin Milow 1996
- Werder, Lutz von/ Mischon, Claus/ Schulte-Steinicke, Barbara: Kreative Literaturgeschichte. Schibri Verlag, Berlin Milow 1992
- Widawska, Barbara: Tekst literacki w nauce języka obcego: bogactwo języka, wielość interpretacji, uczuć i emocji. Języki Obce w Szkole 4/1999
- Wilkending, Gisela (Hrsg.): Literaturunterricht. Texte zur Didaktik. R. Piper & Co., München 1972
- Wiśniewska, Hanna: Bajki inaczej. Języki Obce w Szkole 1/1993
- Zabka, Thomas: Gestaltendes Verstehen. Zur Hermeneutik des produktionsorientierten Literaturunterrichts. In LWU 28 (1995), Heft 2, S. 131-145
- Zawadzka, Elżbieta: Deutschunterricht, Lehreraus- und Fortbildung in Polen. In: Grucza, Franciszek/ Namowicz, Tadeusz/ Wiktorowicz, Józef/ Kolago, Lech: Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Graf-Punkt, Warszawa 1998
- Zu diesem Heft. Diskussion Deutsch, Heft 64, 1982, S. 104.
- Żylińska, Marzena: Literaturvermittlung im Unterricht DaF. Hallo Deutschlehrer und Kolleg-Zeitung 1 (6)/1998
- Žmegač, Viktor/ Škreb, Zdenko/ Sekulič, Ljerka: Kleine Geschichte der deutschen Literatur von den Anfängen bis zur Gegenwart. Verlag Anton Hain, Frankfurt am Main 1993