

Elisabeth Bracker

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Plädoyer für die Realisierung bildender
Erfahrungsräume im Unterricht



Springer VS

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Elisabeth Bracker

Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Plädoyer für die Realisierung bilden-
der Erfahrungsräume im Unterricht

Elisabeth Bracker
Hamburg, Deutschland

Dissertation am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg, 2014

Originaltitel der Dissertation: Anschlusskommunikation über einen literarischen Text
im Englischunterricht.

Eine rekonstruktive Fallstudie von Schülergesprächen in der Sekundarstufe II

ISBN 978-3-658-09633-5

ISBN 978-3-658-09634-2 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-09634-2

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2015

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer Fachmedien Wiesbaden ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
(www.springer.com)

Dank

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis eines langen und intensiven Forschungsprozesses, der eng mit meinem persönlichen Bildungsprozess verknüpft ist. Ohne das Zutun von einer Anzahl Menschen, die mich auf diesem Weg begleitet, gestärkt und inspiriert haben, wäre die Arbeit nicht möglich gewesen. Diesen Menschen möchte ich an dieser Stelle meinen tiefsten Dank aussprechen.

An erster Stelle gilt dieser Dank den Schülerinnen und Schülern zusammen mit ihren Lehrkräften, die mir und meinem Forschungsinteresse Zugang zu ihren Klassenzimmern ermöglicht haben. In diesen Klassenzimmern haben sie den von mir bereitgestellten literarischen Raum auf solch unterschiedliche und kreative Art und Weise ausgestaltet, dass die forschende Auseinandersetzung mit den Schülergesprächen zu einer bereichernden und nicht selten beglückenden Erfahrung geworden ist.

Mein tiefer Dank gilt meiner Doktormutter, Helene Decke-Cornill. Ihre Klugheit, kritisches Denken und ihre konstante Unterstützung haben nicht nur diese Arbeit, sondern so viel mehr ermöglicht. Die vielen zum Nach- und Weiterdenken anregenden Gespräche mit ihr haben den Prozess entscheidend begleitet und mitgestaltet. Ebenso danke ich meinem Doktorvater, Andreas Bonnet, dessen Scharfsinn und präziser Forschungsblick mich so manche Hürde haben sehen und überwinden lassen.

Viktoria Bauer, Kerrin Kamzela und Inga Löding möchte ich für die vielen konstruktiven formellen und informellen Fachgespräche danken. Als kritische Denkerinnen und kluge Fragestellerinnen haben sie meinen eigenen Blick auf meine Daten stets erweitert und mir nicht zuletzt die bereichernde Erfahrung gemeinsamen Forschens ermöglicht. Für diese Erfahrung möchte ich auch allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Kolloquiums der Englischdidaktik an der Universität Hamburg danken.

Ein großer Dank gilt meinen Freundinnen, Neele Peters und Johanna von Blanc. Mit ihrem Interesse und ihrer Geduld haben sie mir über die intensive Zeit hinweg den Rücken gestärkt – zugehört, gefragt und manchmal einfach nur Spaghetti gekocht.

Widmen möchte ich diese Arbeit meinen Eltern, Dagmar und Klaus Bracker, die mir von Beginn an den unschätzbaren Wert von freiem Denken und Bildung mit auf den Weg gegeben haben.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	9
Einleitung.....	11
I Theoretische Überlegungen	19
1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik.....	21
1.1. Fiktionale Texte und Fiktionalitätskompetenz – eine kritische Annäherung an das didaktische Potenzial literarischer Texte.....	22
1.2. Literarisches Lernen und Fremdverstehen – eine vielsprechende Synergie	25
1.2.1 Literatur – Kultur – Fremdsprache: Fremdsprachenunterricht auf allen Ebenen	29
1.2.2 Kultur als Text – der erweiterte Textbegriff und seine Implikationen für den Literaturunterricht.....	31
1.2.3 Literaturunterricht als hybrider Diskursraum	33
1.2.4 Transkulturalität und Fremdsprachenunterricht – ein gewinnbringendes Zusammenspiel?	38
2. Sinnkonstruktions- und Interaktionsprozesse im Literaturunterricht.....	43
2.1. Der Symbolische Interaktionismus: konzeptionelles Fundament für Interaktion im Unterricht.....	44
2.2. Der schulische Fremdsprachenunterricht: ein Ort zwischen Routine und Irritation	51
2.2.1 Unterricht und Irritation – wie passt das zusammen?	52
2.2.2 Gebhards und Combes „Sinnorientierte Didaktik“: Antworten auf das Bild der ‚bildungslosen Schule‘?	61
2.3. Der fremdsprachliche Literaturunterricht: Dritter Raum - Erfahrungsraum.....	66
3. An der Gelenkstelle zwischen Theorie und Empirie: Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage.....	75

II	Methodologischer und methodischer Zugang	81
4.	Empirischer Zugang zur Forschungsfrage	83
4.1.	Das Erhebungssetting.....	83
4.2.	Der literarische Text „Girl“ von Jamaica Kincaid	85
4.3.	Die Auswahl der Lerngruppen	89
5.	Methodologie: Die Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung	93
6.	Methode: die dokumentarische Methode zur Rekonstruktion der Schülergespräche	101
6.1.	Interpretationsschritte der dokumentarischen Methode	101
6.2.	Transfer der dokumentarischen Methode in mein Untersuchungssetting.....	105
III	Ergebnisse der Untersuchung	113
7.	Einzelfalldarstellungen	115
7.1.	„Every child of a rich family has a government“: ausführliche Rekonstruktion des Schülergesprächs <i>Goethe 1</i>	115
7.2.	Vier Porträts von Schülergesprächen	154
7.2.1	„I think it could be everywhere. I wouldn't be so certain about it“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Lessing 1</i>	154
7.2.2	„Hitchhiker's guide to the galaxy“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Heine B1</i>	158
7.2.3	„She is like a robot“: Kurzvorstellung der Gruppe <i>Lessing 3</i>	163
7.2.4	„I don't really understand the task“: Kurzvorstellung des Schülergesprächs <i>Celan 1</i>	167
8.	Fallübergreifende Ergebnisdarstellung	173
8.1.	Die Gesprächseinstiege: sich in der Schule Offenheit zueigen machen.....	174
8.2.	Die Beschreibung zweier Reaktionen und Umgangsformen mit dem literarischen Text	178
8.3.	„what does benna mean?“ Die Bearbeitung von sprachlichen, textstrukturellen und kulturellen Leerstellen und ihr Zusammenwirken im Diskurs	187
8.3.1	Fremdsprachliche Unsicherheiten als potenzieller Anlass für Bedeutungsaushandlungen.....	187

8.3.2	Die Verbindung von Sprache und kulturellen Konzepten als Anlass zur Verhandlung von Eigenem und Fremdem – am Beispiel des Begriffs „slut“	191
8.3.3	„Yeah, but in Africa they don’t have medicine“ – Verhandlung kultureller Stereotype als sinnstiftende Strategien?	198
8.4.	Schülerselbstgesteuerte Interaktion im schulischen Rahmen – die Grenzen der Offenheit	206
8.4.1	Der Imperativ der Fremdsprachlichkeit als Moment der inszenierten Kommunikation	207
8.4.2	Strategien der Sabotage des fachlich-schulischen Szenarios	209
8.4.3	Die Anknüpfung der Schülergruppen an den fachlichen Gegenstand – eine Bilanzierung	214
8.4.4	Zusammenfassung: literarische Anschlusskommunikation unter den Bedingungen von Schule	218
IV	Resümee und Ausblick	221
9.	Diskussion der Ergebnisse – Möglichkeiten und Grenzen der schülerselbstgesteuerten Anschlusskommunikation	223
9.1.	(Fremd-)Sprachliche und thematische Auseinandersetzung mit der Kurzgeschichte	224
9.1.1	„Stolpern“ über eine fremdsprachliche Leerstelle	226
9.1.2	Thematische Auseinandersetzung: Verhandlung von Eigenem und Fremdem zwischen empathischer Perspektivenübernahme und dichotom-stereotyper Distanzierung	230
9.2.	Anschlusskommunikation – Dritter Raum? Möglichkeiten und Grenzen eines schulisch-inszenierten Erfahrungsraumes	234
	Literaturverzeichnis	243
	Anhang	253
	Vollständige Legende der transkribierten Schülergespräche zu Jamaica Kincaids „Girl“ (1978)	253
	Richtlinien der Transkription: <i>Talk in Qualitative Research</i>	255
	Zusammenfassung	257
	Abstract	259
	Liste der aus der Dissertation hervorgegangen Publikationen	261

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

<i>Abbildung 1:</i>	Struktur der gesellschaftstheoretischen Analyse des Bildungssystems nach Fend (2008: 54).....	53
<i>Abbildung 2:</i>	Inszenierung des Erhebungssettings.....	83
<i>Abbildung 3:</i>	Schema des Ablaufs der wichtigsten Analyseschritte der dokumentarischen Methode nach Bonnet (2012: 259).....	102
<i>Abbildung 4:</i>	Vorgehen der empirischen Datendiskussion	114
<i>Abbildung 5:</i>	Grafische Darstellung des Orientierungsrahmens des Schülergesprächs <i>Celan 1</i>	171
<i>Abbildung 6:</i>	Wechselverhältnis der unterschiedlichen Ebenen der Bedeutungsaushandlung	225
<i>Tabelle 1:</i>	Darstellung des Auswertungsprozesses.....	110
<i>Tabelle 2:</i>	Thematischer Verlauf des Schülergesprächs <i>Goethe 1</i>	115
<i>Tabelle 3:</i>	Tabelle der Gesprächsanfänge.....	175

Einleitung

Was spielt sich eigentlich ab, wenn sich Englischlernende, die sich beinahe am Ende ihrer Schullaufbahn befinden, mit einem literarischen Text auseinandersetzen? Diese Frage – in all ihrer Offenheit – bildet den Ausgang und gleichermaßen den Kern dieser Arbeit. In mir – als Studentin und Lehrende der Literaturdidaktik und -wissenschaft, als neugierige Forscherin, als angehende Englisch- und Deutschlehrerin und nicht zuletzt als leidenschaftliche Leserin – wuchs in den vergangenen Jahren immer mehr das Interesse, einen empirischen Blick auf einen Gegenstand zu werfen, der einen Forschungsbereich darstellt, der bislang noch nicht systematisch erschlossen wurde: Auf interaktive Aushandlungsprozesse, die sich an einem deutungsoffenen, ästhetischen Gegenstand entzünden.

Die Notwendigkeit, mich diesem Bereich zuzuwenden, zeigte sich mir nicht zuletzt angesichts bildungspolitischer Entwicklungen in der Bundesrepublik, die sich seit etwa dem Jahr 2000 unter den Schlagworten Kompetenz- und *Output*-Orientierung zusammenfassen lassen. Diese Entwicklungen lesen sich in den Verlautbarungen der Bildungspolitik wie der *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* der BMBF geradezu programmatisch: „Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und zur Verbesserung und Weiterentwicklung“ (2003: 12). Mitunter haben auch diese Entwicklungen dazu geführt, dass der fremdsprachliche Literaturunterricht – gemeinhin als ‚weicher Bereich‘ bezeichnet – einen prekären Stellenwert im schulischen Curriculum einnimmt. Diese Tendenz bestätigt sich mit Blick auf die offiziellen Dokumente wie den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001) und die *Nationalen Bildungsstandards* (KMK 2003 und 2004), die diese Entwicklung maßgeblich repräsentieren und beeinflussen. Literatur bzw. die Auseinandersetzung mit literar-ästhetischen Gegenständen finden dort nur eine marginale Erwähnung, was Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktikern Grund für die besorgte Annahme gibt, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik „Gefahr läuft, als traditioneller Bildungsinhalt an den Rand der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts gedrängt zu werden.“ (Burwitz-Melzer 2008: 3). Es scheint, als gelte heute die folgende Faustregel: „Je ‚weicher‘ ein Fach, eine Fragestellung, ein methodischer Zugang, desto geringer das öffentliche Ansehen und ungesicherter der Status“ (Decke-Cornill/Gebhard 2007: 11). Auf diesen attestierten Missstand der ‚weichen‘ Bereiche im

Fremdsprachenunterricht, in Schule allgemein, in welche literar-ästhetische Gegenstände fallen, wird mit der Forderung nach empirischer Forschung reagiert. So fordert Wolfgang Zydaitis etwa:

Die Fremdsprachendidaktik ist aufgerufen, die Leistungsfähigkeit und die Grenzen des real existierenden Fremdsprachenunterrichts empirisch aufzuzeigen: für die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen, für das interkulturelle Lernen und die ästhetisch-imaginative Zielkategorie dieser Fächer. Wenn Fragen dazu kommen, sollten wir (empirisch gesehen) nicht nackt dastehen. (Zydaitis 2005: 279).

Auch Burwitz-Melzer betont mit besonderem Blick auf die Literaturdidaktik, dass diese „ihre große Bedeutung nur nachweisen [kann], indem sie auch empirische Belege für ihre Funktion in Schule [...] erbringt“ (Burwitz-Melzer 2008: 4). Indem im Rahmen von Fallstudien Lernenden – und Lehrkräften – die Möglichkeit gegeben wird, selbst zur Sprache zu kommen, ermöglicht dies „Aufschlüsse über Rezeptions- und Vermittlungsprozesse, die in Zukunft das unterrichtliche Geschehen maßgeblich beeinflussen können“ (ebd.). Geht man davon aus, dass es sich bei diesen Prozessen um Auseinandersetzungen mit ‚weichen‘ Gegenständen handelt, die sich gerade dadurch auszeichnen, dass sie sich individuell und jenseits der Logik der Operationalisierbarkeit vollziehen (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007: 14), so lassen sich dazu über entsprechend gewählte empirische Zugänge Aussagen treffen. Und zwar Aussagen darüber, welchen genuinen Stellenwert diese Art von Verstehens- und Auseinandersetzungsprozessen als Gegenbewegung innerhalb des heutigen Schul- und Bildungswesens einnehmen können, in dem der Unterricht häufig für „wenig ‚verständnisvoll‘ bzw. ‚verständnisintensiv‘“ erachtet wird (Combe/Gebhard 2012: 7; Baumert/Köller 2000 und Fauser et al. 2003 referierend) und das immer mehr von organisationsförmigen, abstrakten Routinisierungen diktiert wird, in denen die Lerngegenstände und -abläufe mehr und mehr homogenisiert und damit vereindeutigt werden (vgl. Helsper 2001: 65).

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, dem offenen, ‚weichen‘ Charakter des fremdsprachlichen Literaturunterrichts über das Setting der Anschlusskommunikation eine mögliche, empirisch zugängliche Inszenierung zu bieten und über die Rekonstruktion dieser mithilfe der Dokumentarischen Methode Einblicke zu erhalten und Aufschlüsse darüber zu geben, was für sprachliche, inhaltliche und interaktional-soziale (Sinnstiftungs-)Prozesse sich in einem solchen schulisch-inszenierten ‚literarischen Erfahrungsraum‘ abspielen. Die Rekonstruktion dieses Raumes erfolgt dabei in einem ersten Schritt nicht mit dem Anspruch auf die rationale Verwertbarkeit der Ergebnisse. Ziel ist es also nicht, zu einer – normativen – Bewertung der empirischen Befunde zu kommen, sondern eine Analyse der Prozesse vorzunehmen, die sich innerhalb dieses ‚Möglichkeitsraums‘ zeigen. Hierbei zeigen sich, so viel sei bereits vorausgeschickt, im Hinblick auf einen

interaktiven fremdsprachlichen Literaturunterricht erstaunliche Möglichkeiten, aber auch deutliche Grenzen in der Gestaltung des Settings durch die Schülerinnen und Schüler.

Theoretischer Rahmen der Arbeit

Der vorliegenden Arbeit liegt ein Rezeptionsästhetisches Verständnis literarischer Bedeutsamkeit zugrunde, demzufolge Bedeutung nicht etwa in den Gegenstand eingeschrieben ist, sondern zuallererst in der Interaktion zwischen Leserin bzw. Leser und Text entsteht (vgl. u.a. Iser 1972, 1976; Bredella/Burwitz-Melzer 2004; Bredella 2010). Dies verweist zum einen auf die aktive Rolle der Rezipientinnen und Rezipienten im Sinnbildungsprozess. Zum anderen impliziert dieses Verständnis, dass sich Rezeptionsprozesse auf einer – vom Text gelenkten – individuellen Ebene abspielen. Dadurch wiederum werden die Merkmale der Offenheit, Vielstimmigkeit und Ambiguität sowie die potenzielle Unabschließbarkeit von Interpretationszugängen hervorgehoben. Ein solches Verständnis von der ‚Les- und Wieder-Lesbarkeit von Texten‘ beschränkt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht allein auf den geschriebenen Text. Vielmehr wird der Textbegriff im Sinne der „anthropologischen Wende in der Literaturwissenschaft“ auf ein Verständnis von Kultur allgemein erweitert, was sich mit der von Bachmann-Medick geprägten Metapher ‚Kultur als Text‘ (1996; 2010) zusammenfassen lässt. Analog zum literarischen Interpretationsprozess wird also auch hier davon ausgegangen, dass Kultur und mit ihr jegliche Formen kultureller Praktiken als lesbare Konstrukte zu begreifen sind (ebd. 2010: 70f.). Kultur ist, ebenso wie literarische Texte, nicht als ganzheitliches, homogenes Gebilde zu verstehen, sondern wird als „vielstimmige, multiperspektivische Diskurs- und Handlungswelt“ (Hallet 2002: 35) aufgefasst. Dieser Kulturbegriff bietet eine reizvolle Anschlussstelle für das Selbstverständnis einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik, die die Beschäftigung mit Literatur auch als Möglichkeit zum (inter-)kulturellen Lernen sieht (vgl. u.a. Nünning/Surkamp 2006; Freitag-Hild 2010; Decke-Cornill/Küster 2010). Wird das Moment des Vielstimmigen, Deutungsoffenen in den Literaturunterricht hineingetragen, so kann dieser als Raum für „kulturelle Tätigkeiten im Sinne einer interkulturellen Teilhabe an einem diskursiven und [...] sozialen Austausch (*negotiation*)“ begriffen werden (Hallet 2002: 34; Herv. i.O.).

In der vorliegenden Arbeit spielt der soziale – interaktive – Austausch, die *negotiation of meaning*, eine herausragende Rolle, steht doch die empirische Analyse von Schülergesprächen im Anschluss an die Rezeption eines literarischen Textes im Zentrum. Aus diesem Grund kommt dem Aspekt des interaktiven Austauschs – konzeptionalisiert mithilfe der ebenfalls den Kulturwissen-

schaften entnommenen Metapher der *Third Domain* bzw. des Dritten Raums – auch in der theoretischen Rahmung ein prominenter Stellenwert zu. Das Konzept des Dritten Raums, das von dem postkolonialen Kulturtheoretiker Homi Bhabha geprägt wurde, verweist dabei auf einen Raum des „in-between“, in dem kulturelle Bedeutungen und Zuweisungen nicht als gegeben und damit festgeschrieben zu verstehen sind, sondern vielmehr stets ausgehandelt und ‚neu gemacht‘ werden. Der Dritte Raum ist also „ein Ort der Auseinandersetzung in und zwischen Kulturen, in dem Grenzziehungen (z.B. zwischen Eigenem und Fremdem) destabilisiert werden können“ (Bachmann-Medick 2010: 205). Auf diese Weise zeigt das Konzept der *Third Domain* Übereinstimmungen zu einem Verständnis von „Literatur als Artikulation von Sicht- und Verhaltensweisen“ (Bredella 2010: 18). Diese Übereinstimmungen werden in der vorliegenden Arbeit verfolgt, indem Literatur in der Perspektive ihres Potenzials „als Impuls für das Entstehen einer ‚third domain‘ im Unterricht“ (Decke-Cornill 2010) in den Blick genommen wird, in welcher Kontroversen, intersubjektive Sinnstiftungen und Bedeutungsaushandlungen stattfinden können (vgl. ebd.).

Das Konzept der *Third Domain* bildet auch insofern einen zentralen Bezugspunkt dieser Arbeit, als es mit der Konzeption schulischer Erfahrungsräume verknüpft wird und somit der theoretischen Beschreibung des Settings dient. Schulische Erfahrungsräume lassen sich im Anschluss an Gebhard und Combe als „Bewegungsräume von Individualität, Spielflächen des Ausdrucks, geradezu der Erwünschtheit des eigenen Ausdrucks und der Chance zu Eigenbeiträgen“ (Combe/Gebhard 2007: 89) fassen und bieten auf diese Weise ein didaktisches bzw. schulpädagogisches Konzept, welches die Möglichkeit bereitstellt, dem literaturdidaktischen Raum, nämlich der Anschlusskommunikation an einen literarischen Text, den ‚schulischen‘ Bezugsrahmen zu verleihen. Es ist also das konzeptionell entwickelte Zusammenspiel des Potenzials zur Irritation, zur Herausforderung vertrauter Selbst- und Weltvorstellungen, das literarischen Texten zugeschrieben wird und der Konzeption eines schulischen „sprachlich-dialogischen Artikulationsraums“ (Combe/Gebhard 2012: 26), in dem diese Irritationen zum Ausdruck gebracht und mit anderen Gleichaltrigen verhandelt werden können, welches den theoretischen Kern bzw. die Beschreibung des empirischen Untersuchungsgegenstands dieser Arbeit bildet.

Forschungsvorhaben und -vorgehen

Das empirische Herantasten an die Antwort auf die Forschungsfrage erfolgte über eine explorativ-rekonstruktive Fallstudie, die sich im Rahmen eines Forschungsprojekts in der Fachdidaktik Englisch an der Universität Hamburg veror-

tet. In diesem Projekt werden Schülerdiskussionen zu literarischen oder filmischen Texten untersucht, die sich einem schnellen und eindeutigen Verstehen widersetzen (vgl. auch Decke-Cornill 2013: 166). In der Untersuchung, die die Grundlage dieser Arbeit bildet, wurden schüler selbstgesteuerte Kleingruppendiskussionen in sieben unterschiedlichen Lerngruppen der Sekundarstufe II in Hamburg initiiert. Die Schülergespräche entzündeten sich an dem literarischen Kurztext „Girl“ (1978) von Jamaica Kincaid, den die Lernenden in einem ersten Schritt individuell rezipiert haben. Das Setting wurde so inszeniert, dass in den verschiedenen Kleingruppen, bestehend aus jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schülern, die unterschiedlichen individuellen Lesarten miteinander konfrontiert und potenziell verhandelt wurden. Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen in diesem Sinne nicht so sehr die individuellen Rezeptionsvorgänge, sondern das interaktive Aushandeln des literarischen Gegenstands.¹ Welche Rolle spielt Fremdsprachlichkeit in den Schülergesprächen? Wie eignen sich die Lernenden den Text auf der inhaltlichen Ebene an, vor allem auch vor dem Hintergrund, dass sie über keinerlei Hintergrundinformationen verfügen? Wie bearbeiten sie also die *Leerstellen* im Text, sowohl die fremdsprachlichen als auch die inhaltlichen? Und nicht zuletzt und unmittelbar damit verbunden: Wie gestalten sich die Schülergespräche interaktiv aus? Dabei sind auch stets diejenigen Momente von Interesse, in denen sich zeigt, wie unterschiedlich Lernende innerhalb der Kleingruppen mit dem Text und dem Setting umgehen, wo sich Brüche in den Herangehensweisen, in den *Orientierungen* zum fachlichen Gegenstand und dem schulischen (Forschungs-)Szenario auftun. Diesen Fragen, die sich unter der eingangs formulierten übergeordneten Forschungsfrage subsumieren lassen, näherte ich mich über das Paradigma der rekonstruktiven Sozialforschung in der Tradition der Wissenssoziologie (Mannheim 1964; zuerst 1928), die darauf ausgerichtet ist, „das interaktive Aufeinanderprallen verschiedener Positionen“ (Bonnet 2012: 290) sowie auch das gemeinsame Hervorbringen dieser Positionen und Sinnkonstruktionen methodisch geleitet in den Blick zu bekommen. Innerhalb dieses Paradigmas bietet sich insbesondere die dokumentarische Methode als besonders geeignetes Analyseinstrument zur Bearbeitung der Forschungsfragen dieser Arbeit an, die auf „eine genaue Rekonstruktion sowohl der Diskursorganisation (der Form der interaktiven Bezugnahme aufeinander) als auch die Dramaturgie des Diskurses“ (Bohnsack 2010: 110) abzielt. Die Methode ermöglicht folglich die Rekonstruktion dessen, was auf welche Art und Weise in den Schülergesprächen verhandelt wird, bzw. der Art und Weise, wie die Lernenden das ihnen angetragene Setting in der Anschlusskommunikation an den

1 Der Erhebungssituation liegt in didaktischer Hinsicht insofern eine „modellhafte Konzeption“ (Merklinger 2011: 16) zugrunde, als es im Sinne der Forschungsfrage auf einen möglichst offenen und ungesteuerten Zugang der Lernenden zum literarischen Gegenstand geht (vgl. Kapitel 4).

literarischen Text ausgestalten oder *rahmen*. Dabei wird sich zeigen, dass die dokumentarische Methode mit dem Begriff des *Orientierungsrahmens* (vgl. u.a. Bohnsack 2010: 124; 201) als einem ihrer zentralen Analysebegriffe eine Metapher zur Verfügung stellt, die sich schlüssig mit den theoretischen Konzepten des Erfahrungsraums und der *Third Domain* verknüpfen lassen. In der räumlichen Metaphorik gesprochen, die beide Begriffe auszeichnet, geht es in der empirischen, explorativen Untersuchung also darum, die Orientierungen der Lernenden an das an sie herangetragene fachliche Angebot zu rekonstruieren, wie sie als ‚Erfahrungsraum‘ – vermittelt durch die fremdsprachliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Text in Kleingruppen – ‚aufgebaut werden‘. Der in der dokumentarischen Methode verwendete Begriff des Orientierungsrahmens verweist, so verstanden, auf das Erkenntnisinteresse der Studie, die Möglichkeiten der Ausgestaltung eines derartig offen gewählten Zugangs sowie die Grenzen dieser Ausgestaltung in den Schülergesprächen herauszuarbeiten.

Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage theoretisch und empirisch zu bearbeiten, ist die Arbeit in vier Teile gegliedert. In *Teil I* werden theoretische Überlegungen, Begriffe und Konzepte vorgestellt und erarbeitet, die für die Konzeptionalisierung des Forschungsvorhabens und für das Erkenntnisinteresse von zentralem Interesse sind. Dazu nähere ich mich über die literaturdidaktische Diskussion dem Gegenstand literarischer Texte und ihrem Potenzial im Fremdsprachenunterricht. Es werden Überlegungen angestellt, wie sich fiktionale Gegenstände für diesen Unterrichtskontext fassen lassen und worin ihr spezifisches Potenzial liegt (Kapitel 1.1). Daran anschließend werden die Synergien zwischen literarischem Lernen und Fremdverstehen diskutiert, was in eine Konzeption von Literaturunterricht mündet, in deren Fokus das Moment der (kulturellen) Bedeutungsaus-handlung steht und die Affinitäten zur genannten kulturtheoretischen Metapher der *Third Domain* aufweist (Kapitel 1.2). Daran anknüpfend werden die im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehenden Konzepte der Sinnkonstruktions- und Interaktionsprozesse erarbeitet. Hierbei bilden das Paradigma des Symbolischen Interaktionismus im Anschluss an George H. Mead (1968; zuerst 1934) und der daran anknüpfende Krisenbegriff von Oevermann (1991) die grundlegenden Bezugspunkte (Kapitel 2.1). Daran anschließend wird ein Verständnis von Irritation und Krise im institutionellen Raum von Schule und (Fremdsprachen-) Unterricht erarbeitet, in einem Raum also, der sich Helmut Fend zufolge (2008) über die gesellschaftlichen Funktionen der *Reproduktion* einerseits und der *Innovation* andererseits konstituiert. In dieser Frage stütze ich mich auf das bereits

genannte Konzept des schulischen Erfahrungsraums (Combe/Gebhard 2007; 2012) (Kapitel 2.2). Im Anschluss werden die Konzepte der *Third Domain* und des schulischen Erfahrungsraums zusammengeführt und ein Vorschlag für einen ‚Artikulationsraum‘ im fremdsprachlichen Literaturunterricht formuliert (Kapitel 2.3). Kapitel 3 bildet das Scharnier zwischen den theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung. An dieser Stelle werden vor dem Hintergrund des konzeptionell Erarbeiteten die Forschungsfrage und das Erkenntnisinteresse beschrieben.

In *Teil II* werden der methodologische und der methodische Zugang zur empirischen Untersuchung vorgestellt und begründet. Hierzu wird zunächst der empirische Zugang zu meiner Forschungsfrage – das Erhebungssetting, der literarische Text „Girl“ von Jamaica Kincaid, an dem sich die Schülergespräche entzünden, und nicht zuletzt die im Zentrum stehenden Lernenden selbst – vorgestellt (Kapitel 4). Daran anschließend werden die methodologischen Grundannahmen der rekonstruktiven Sozialforschung reflektiert (Kapitel 5) und die dokumentarische Methode als kongeniales Auswertungsverfahren in ihren Anwendungsschritten allgemein und im Besonderen im Zuschnitt auf das Untersuchungssetting meiner Studie beschrieben. An dieser Stelle werden Passungen vor allem des Analysebegriffs des Orientierungsrahmens vorgenommen und das Ziel und damit auch die Reichweite meines rekonstruktiven Vorgehens formuliert (Kapitel 6).

Im umfangreichen *Teil III* erfolgt die Darstellung der Rekonstruktion der Schülergespräche und damit der empirischen Ergebnisse meiner Untersuchung (Kapitel 7 und 8). Zunächst erfolgt die ausführliche Verschriftlichung der Rekonstruktion eines Schülergesprächs in seiner Gänze und seiner Verlaufslogik. Es wird auf diese Weise das methodische Vorgehen am Beispiel einer insgesamt sehr ‚dichten‘ und interessanten Kleingruppendiskussion illustriert (Kapitel 7.1). Daran anschließend werden die Orientierungsrahmen, d.h. die Umgangsweisen mit dem literarischen Text und dem Setting in vier weiteren Schülergesprächen, vorgestellt, wobei anhand der Auswahl das Spektrum der unterschiedlichen Bearbeitungsstrategien und Umgangsformen verdeutlicht wird (Kapitel 7.2). Den Einzelfalldarstellungen folgt die Darstellung von Mustern und Phänomenen, die sich aus der fallübergreifenden Analyse ergeben. Die zentrale Gewichtung der komparativen Ergebnisdarstellung ergibt sich nicht zuletzt aus der Rekonstruktionslogik der dokumentarischen Methode, die bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Interpretationsprozess fallvergleichend vorgeht (vgl. Bohnsack 2010: 135). Gerade über den Fallvergleich finden sich für meine Forschungsfrage zentrale Einblicke dahingehend, wie (unterschiedlich) die Lernenden bei der Bearbeitung des literarischen Textes, welche Rolle die Fremdsprache in den Gesprächen spielt, wie sie in der Auseinandersetzung mit dem Text Eigenes und Fremdes

verhandeln, und nicht zuletzt, wie sie sich im schulischen – aber selbstgesteuerten – Setting organisieren und miteinander interagieren.

Im abschließenden *Teil IV* der Arbeit werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung gebündelt, zueinander in Beziehung gesetzt und im Hinblick auf ihre Bedeutung für den fremdsprachlichen Literaturunterricht diskutiert. Darüber hinaus wird das methodische Vorgehen reflektiert. Dazu wird in drei Schritten vorgegangen: In einem ersten Schritt wird mit Blick auf den fremdsprachlichen Unterricht zusammengefasst, welche Einsichten sich insgesamt in meiner Untersuchung im Hinblick auf den Umgang der Lernenden mit dem literarischen Gegenstand zeigen (Kapitel 9.1). In einem zweiten Schritt wird die Inszenierungsform der Anschlusskommunikation im schulischen Fremdsprachenunterricht als ein Ort des Oszillierens zwischen Routine und Innovation in seinen Möglichkeiten und Grenzen bilanziert (Kapitel 9.2). In einem dritten Schritt werden resümierende Überlegungen zum methodischen Vorgehen meiner Untersuchung im Hinblick auf die Reichweite meiner Befunde und schlussendlich hinsichtlich der Bedeutung für eine empirisch gewendete Literaturdidaktik formuliert (Kapitel 9.3).

Insgesamt versteht sich die vorliegende Arbeit als eine Reaktion auf ein Forschungsdesiderat der fremdsprachlichen Literaturdidaktik und als Plädoyer für eine systematische empirische Erschließung dieses Bereichs. Dies ist mit der Hoffnung verbunden, Einblicke in bisher kaum beforschte Rezeptions- und interaktive Aushandlungsprozesse im institutionellen Milieu zu erhalten. Mit dem Setting der Anschlusskommunikation an einen literarischen Gegenstand wurde außerdem ein Zugang gewählt, der die explorative Erforschung offener schulischer ‚Artikulationsräume‘ ermöglicht. In diesem Sinne ist es ebenfalls ein Anliegen dieser Arbeit, empirischen Zugang zu einem Raum im Unterricht zu gewinnen, der über den Charakter seiner Inszenierung sonst allgemein üblichen routinisierten und damit vereindeutigenden Abläufen entgegenstrebt.

I Theoretische Überlegungen

1. Fremdsprachliche Literaturdidaktik

Literarische Texte haben eine lange Geschichte im Fremdsprachenunterricht, vor allem an den Gymnasien. Dort wurde literarische Bildung traditionell als Ausdruck und Ausweis von Zugehörigkeit zu gesellschaftlichen Eliten angesehen. Diese Funktion wird nicht erst seit dem Aufflammen der aktuellen Debatte um Kompetenzorientierung im Bildungswesen auf einen harten Prüfstand gestellt. Doch in der jüngsten Vergangenheit steht die fremdsprachliche Literatur als Unterrichtsbereich in neuer Weise unter besonderem Legitimationsdruck, indem sie ihr besonderes Potenzial in Bezug auf die Förderung bestimmter Kompetenzen herauszustellen aufgefordert ist (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 243). Die enge Verknüpfung, die immer wieder zwischen literarischem und inter-/transkulturellem Lernen hergestellt wird, wird in diesem Zusammenhang häufig und mit Nachdruck betont. Denn interkulturelle Kompetenz liest sich einerseits als ein großes Schlagwort in vielen bildungspolitisch motivierten Verlautbarungen. So setzt etwa der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* des Europarats (2001), der als umfangreiche Empfehlung für Fremdsprachenlernen und -lehren gilt, die Ausbildung einer *cultural awareness* als zentrales Ziel von Fremdspracherwerbsprozessen (vgl. GER 5.1.1.3). Andererseits ist die Diskussion um ihre gezielte Förderung im schulischen Kontext eine von Ratlosigkeit und Unsicherheiten geprägte. Diese lassen sich vor allem auf die Schwierigkeit der Operationalisierung dieses Kompetenzbereichs zurückführen, die immer wieder als Ausdruck ihres Komplexitätsgrades verstanden wird. Literarische Texte werden als Anlass interkulturellen Lernens und einer Förderung von *cultural awareness* aus unterschiedlichen Gründen als besonders gewinnbringend angesehen und bieten der Literaturdidaktik damit ein starkes Argument. Der Literaturunterricht wird daher auch „als Ort des Dialogs und kulturellen Handelns“ (Freitag-Hild 2010: 83) angesehen. So kommt dem Zusammenhang zwischen der Auseinandersetzung mit Literatur und Kultur auch in dieser Arbeit ein nicht unbedeutender argumentativer Stellenwert zu.

Allerdings gibt es auch durchaus Stimmen in der literaturdidaktischen Diskussion, die dafür plädieren, dass bestimmte „Lehr- und Lernziele *nur* oder *insbesondere* mit literarischen Texten verfolgt werden können“ (Rössler 2010: 167, Herv. i. Orig.). So argumentiert Andrea Rössler beispielsweise, dass allein literarische

Texte über das Potenzial verfügen, ein Fiktionalitätsverständnis bei den Lernenden auszubilden (ebd.). In einem ersten Schritt wird dieser durchaus berechtigten Argumentationslinie nachgegangen, um anschließend zu prüfen, vor welchem Hintergrund sich ein derart gegenstandsfokussierter Blick rechtfertigen lässt, um dann seine Notwendigkeit bzw. seinen konzeptionellen Mehrwert zu bilanzieren.

1.1. Fiktionale Texte und Fiktionalitätskompetenz – eine kritische Annäherung an das didaktische Potenzial literarischer Texte

Andrea Rössler argumentiert, dass allein literarische Texte über das Potenzial verfügen, Fiktionalitätskompetenz bei den Lernenden auszubilden (ebd.). Rössler verweist bei der Definition von Fiktionalität auf Haller, der von dem Oppositivpaar „Fakta“ bzw. „faktisch“ und „Fikta“ bzw. „fiktiv“ ausgeht und zwischen „vollständigen“ und „unvollständigen“ Gegenständen unterscheidet (vgl. Haller 1986). Fakta sind damit nach Haller all jene „vollständigen Gegenstände“, deren Eigenschaften sich in einer „realen Welt“ nachprüfen lassen (als Beispiel werden hier die Eigenschaften eines Sportwagens angeführt), während es sich bei Fikta um unvollständige Gegenstände handelt, „deren Sosein nicht in jeder Hinsicht bestimmt ist“ (Haller 1986b: 75). Ein Merkmal „unvollständiger Gegenstände“ ist, dass sie sich in ihren Eigenschaften nicht vollständig beschreiben lassen. Haller weist darauf hin, dass faktisch-vollständige Gegenstände durchaus Einlass in fiktionale Texte haben können (beispielhaft werden in Romanen auftauchende historische Figuren bzw. geografische Orte genannt); er spricht hier von der „Fiktivisierung“ vollständiger Gegenstände (Haller 1986a: 44).

Andere Definitionsversuche von Fiktionalität kommen hingegen mit weniger starren Gegensätzlichkeiten aus. Weidacher, beispielsweise, erkennt das Phänomen der Fiktionalität als einer besonderen Kommunikationssituation eingeschrieben und sieht

fiktionale Kommunikation [...] erst dann wirklich als gelungen, wenn sowohl der Autor/Sender als auch Leser/Rezipient ein und demselben Text übereinstimmend Fiktionalität zuschreiben. Ansonsten muss die kommunikative Äquilibrierung zumindest in diesem Punkt als fehlgeschlagen und die Kommunikation im eigentlichen Sinne als gescheitert gelten (Weidacher 2007: 141).

Ein noch ausgeprägter diskursives Verständnis des Fiktionalitätsbegriffs bringt Zipfel ein, der Fiktionalität als eine „komplexe kulturelle Praxis“ ansieht, „die in einem stark konventionalisierten Fiktionsvertrag zwischen Autor und Rezipient besteht, der durch bestimmte Signale/Indizien in Kraft gesetzt wird.“ (Zipfel 2001: 283ff.)

In den unterschiedlichen Ausgestaltungsweisen der Begriffsbestimmungen spiegelt sich die Komplexität des Gegenstands. Rössler unternimmt dennoch den Versuch, von diesen Theoretisierungen ausgehend einen gemeinsamen Nenner einer „fiktionsadäquaten Rezeption“ zu formulieren, der sich grundsätzlich als ein Zusammenspiel von Involviertheit und Distanznahme fassen lasse (Rössler 2010: 171). So soll der Leser, und dies formuliert Rössler im Sinne einer Grundvoraussetzung,

in die Rolle des fiktiven Gegenparts schlüpfen und dessen als wahr behauptete Erzählung zeitweilig glauben, d.h. als faktuale lesen und sich darauf mit einem Minimum an Interesse am Fortgang der Erzählung einlassen. Der Rezipient darf allerdings nicht auf der Stufe des fiktiven Gegenparts des Erzählers stehenbleiben; er muss nach einer gewissen Zeit auch wieder aus diesem Spiel, aus seiner zeitweilig eingenommenen Rolle heraustreten und eine distante Position einnehmen, den fiktionalen Text mithin aus dem externen Kommunikationssystem heraus betrachten. (Rössler 2010: 171).

Nach wie vor taucht in dieser allgemeinen Definition eine grundlegend angenommene Trennung von Faktualität und Fiktionalität auf. Obwohl wiederholt auf fiktional-faktuale Hybridgenres hingewiesen wird (vgl. ebd. 172), scheint die Grundunterscheidung doch Konsens und damit auf wie auch immer geartete Weise festgeschrieben zu sein. Mit einer solchen Unterscheidung ist nicht nur eine deutliche Merkmalszuschreibung von „Fiktion“ und „Wirklichkeit“ verbunden, mit ihr wird zudem (wenn auch implizit) ein Wahrheitsbegriff vorausgesetzt. Geht man dagegen von einer konstruktivistisch-poststrukturalistischen Idee von Welt aus, die über Sprache und Zeichen zwingend konstruiert und repräsentiert, niemals aber faktisch wiederholbar ist, erscheint diese Trennung obsolet. Fiktionalität ist dann ein Phänomen, das sich nicht in der Opposition von Faktualität erschöpft. Eher lässt sich Fiktionalität als ein gesellschaftlich meta-kommunikatives Phänomen denken, wie es sich z.B. mit Zipfel (2001: 283ff.) als Fiktionalitätsvertrag zwischen den einzelnen Akteuren (Autorschaft / Verlagswesen / Leserschaft) fassen lässt.² Damit erscheint die Forderung nach Fiktionalitätskompetenz im Sinne Rösslers modifizierungsbedürftig, die sich u.a. darin äußert, dass die Lernenden in der Lage sind „zu wissen, dass die Geschehnisse in einem fik-

2 Dieses Vertragsverhältnis wird gerade in der (post-)modernen Literatur zum Anlass genommen, ein unendliches Versteckspiel der unterschiedlichen Instanzen zu spielen, denkt man etwa an Texte wie „Pierre Menard, Author of the Quixote“ (1944) von Jorge Luis Borges. Hier wird in einer fiktiven Rezension über das Werk eines ebenfalls fiktiven Autors, Pierre Menard, behauptet, es handele sich um eine Neufassung des spanischen Klassikers *Don Quixote*, wobei das Werk (des fiktiven Autors Menard) das Original von Miguel de Cervantes wortwörtlich wiederholt. Borges führt auf diese Weise das Moment der genuinen und verlässlichen Autorschaft *ad absurdum*.

tionalen Text sich nicht *wirklich* in der bestimmten Form zugetragen“ haben (Rössler 2010: 173; Herv. EB). Anstatt ein Wissen darüber auszubilden, bei welchen Texten es sich um „fiktive“ respektive „faktive“ handelt, sollte es vielmehr Ziel des (Literatur-)Unterrichts sein, bei den Lernenden ein Verständnis von dem Konstruktcharakter von Wirklichkeit und damit auch dem Symbolcharakter von Sprache als unserem Zugriffswerkzeug auf die Welt auszubilden. Ein solches Verständnis ermöglicht dann ein Nachdenken und Urteilen über Texte und Sprache überhaupt und das damit verbundene schier unendliche Verweis- und Diskurspotenzial, das unmöglich auf die Opposition von „Faktum“ und „Fiktum“ zu reduzieren ist.

Mit dieser Argumentation soll jedoch die Sinnhaftigkeit des Einsatzes literarischer Gegenstände im Fremdsprachenunterricht in keinem Fall herabgesetzt werden. Im Gegenteil bieten literarische Texte gerade aufgrund ihrer schier unendlichen Vielfalt an Themen und sprachlichen Formen ein großes Potenzial, eben dieses Nachdenken über Sprache und Welt anzustoßen, was sie wiederum zu wertvollen Gegenständen im Hinblick auf Spracherwerb und Persönlichkeitsbildung avancieren lässt (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 38). Die Forderung etwa von Nünning (2000: 85), die spezifischen Formen von Wirklichkeitsdarstellung in dieser Art von Texten stärker in den Blick zu nehmen, soll also keinesfalls angefochten werden. Wagt man jedoch den Versuch, Nicht-Faktivität als sinnvolles Merkmal literarischer Texte zu hinterfragen, wird sogar noch deutlicher, welche unersetzbare Rolle literarische Texte im Fremdsprachenunterricht spielen können und müssen. Der ihnen in der Vergangenheit häufig zugeschriebene Stellenwert als den gebildeten Schichten vorbehaltener Gegenstand ließe sich umso mehr entkräften. Denn literarische Texte gehen dann als *Teil* eines sprachlich-kulturellen Gewebes auf, welches sich etwa über die Metapher ‚Kultur als Text‘ (Bachmann-Medick 2006) fassen lässt und somit für einen Paradigmenwechsel steht, mit dem ein Neudeuten von Begrifflichkeiten wie Kultur, Text und Subjekt und ein neues Verständnis der Zusammenhänge zwischen diesen einhergeht (vgl. Hallet/Nünning 2007: 1). Auch im Hinblick auf die erwähnte bedrohte Daseinsberechtigung literarischer Texte, mitunter der bildungspolitisch vorangetriebenen Output-Orientierung geschuldet, geht es also nicht bloß um eine (Wieder-)Integration dieser Form der Texte, sondern um deren *Inklusion*. Ich verwende bewusst einen Begriff aus der inklusiven Pädagogik (u.a. Preuss-Lausitz 2001). Im Gegensatz zum Begriff der Integration, der impliziert, dass etwas Kleines in einen größeren (machtvolleren) Zusammenhang hineingetragen wird, betont das Inklusionskonzept die natürliche Gegebenheit von Unterschiedlichkeit. Dieses Prinzip wird an dieser Stelle metaphorisch aus dem pädagogischen Zusammenhang in den Textraum ‚Fremdsprachenunterricht‘ getragen. Mit Wolfgang Hallet stimme ich also darin überein, dass nur eine integrale Berück-

sichtigung literarischer Texte diese als „Normalfall der Sprachverwendung erscheinen lassen statt als reichlich lebensfernen Sonderfall“ (Hallet 2007: 41). Dieser ‚Normalfall‘ soll jedoch nicht im Sinne einer reduktionistischen Betrachtung von literarischen Texten verstanden werden, welche sie ihres subversiven und widerständigen Potenzials beraubt. Vielmehr soll dieses Moment als integraler Bestandteil des Gesamtdiskurses Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Welche unterschiedlichen Prozesse durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten bei Lernenden angestoßen werden können und in welchem wechselwirkenden Verhältnis sie zueinander stehen, soll im Folgenden herausgearbeitet werden.

1.2. Literarisches Lernen und Fremdverstehen – eine vielsprechende Synergie

Dass literarische Texte über ein Potenzial verfügen, welches im fremdsprachlich-schulischen Kontext nicht zu unterschätzen ist, wurde oben hinlänglich betont. Wie sich nun dieses Potenzial im Rahmen eines Rezeptionsästhetischen Verständnisses von literarischer Bedeutsamkeit einerseits und eines grundlegenden Verständnisses von ‚Kultur als Text‘ andererseits fassen lässt, wird im Weiteren herausgearbeitet. Von beiden Annahmen aus gedacht bieten literarische Texte somit die Möglichkeit, Lernende hinsichtlich der dynamischen Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung zu sensibilisieren. Diese Sensibilisierung wiederum kann als zentrales Moment eines inter- bzw. transkulturellen Lernprozesses angesehen werden, was die enge Verzahnung von literarischer und kultureller Bildung umso deutlicher hervortreten lässt. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, dieses Verhältnis begrifflich näher zu fassen. Hierfür werden zunächst literaturdidaktische Überlegungen zum interkulturellen Lernen dargestellt, um diese dann mit kulturtheoretischen und -didaktischen Annahmen in Diskussion zu bringen. In einem ersten Schritt werden die immer wieder herausgestellte Fähigkeit zum Perspektivwechsel und das sich daran anknüpfende Verständnis von ‚Eigenem‘ und ‚Fremdem‘ in der literaturdidaktischen Diskussion in den Blick genommen.

Maßgeblich beteiligt an der theoretischen Ausdifferenzierung des Verhältnisses von literarischem und interkulturellem Lernen im fremdsprachendidaktischen Kontext war das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Ausgehend von der Feststellung, dass einerseits die Forderung nach der Ausbildung von Fremdverstehen im schulischen Rahmen bei fortschreitender Globalisierung und gesellschaftlicher Hybridisierung immer lauter wird und dies andererseits gerade im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht immer wieder

zu Verkürzungen und inflationärem Gebrauch dieses Konzepts geführt hat, setzte sich das Graduiertenkolleg zum Ziel, die vielfältig aufgeladene begriffliche Hülle auszuschcaffieren und mit konkreten Lerngegenständen des Fremdsprachenunterrichts zu verknüpfen (Bredella 2000). Fremdverstehen meint, so das von den Autorinnen und Autoren formulierte Grundverständnis, „dass wir etwas nicht im eigenen, sondern im fremden Kontext zu verstehen suchen“ (Bredella 1992: 576f.), uns also darum bemühen, „eine andere Perspektive einzunehmen und eine Distanz zum Eigenen gewinnen“ (Bredella 2000: XIII). Die Beantwortung der Frage, auf welche Art und Weise sich eine solche Kompetenz lehren und lernen lässt, ist erklärtes Hauptziel des Graduiertenkollegs, wobei in diesem Kontext literarischen Texten eine maßgebliche Funktion zugeschrieben wird. Mit dieser Zuschreibung schließen sich die Autorinnen und Autoren, u.a. John Dewey an, vor allem damit, dass sie ihre Leserinnen und Leser auf ihre inneren Wertvorstellungen ansprechen und mit einer „besonderen Weltsicht konfrontieren“ (Bredella 2002: 13). Konstitutives Moment, welches sowohl in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten als auch in wie auch immer gearteten Situationen, die Fremdverstehen provozieren, gefordert wird, ist die Bereitschaft und Fähigkeit des Perspektivenwechsels bzw. der imaginierten Perspektivenübernahme. Um also einerseits mit einem literarischen Text rezeptive Bedeutsamkeit zu erzeugen, andererseits in einer interkulturellen Begegnungssituation dem Gegenüber ‚Verstehen‘ entgegenzubringen, ist es notwendig, Distanz zum eigenen Standpunkt zu entwickeln. Bredella formuliert gar, dass „es einer temporären Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster [bedarf]“ (Bredella et al. 2000: XIX). Diese Aussage erscheint insgesamt konsequent. Allerdings wird mit ihr über den hermetischen Ausdruck des „Suspendierens“ die Idee eines vollständigen Aus-sich-herausgehen-Könnens transportiert, welche vor dem Hintergrund konstruktivistischer Überlegungen nicht ganz haltbar ist. Perspektivenübernahme im Kontext von literarischer, aber auch interkultureller Bildung kann ohne ein reflexives Moment nicht gedacht werden, wenn man davon ausgeht, dass neues Wissen stets mit vorhandenem Erfahrungswissen, mit Schemata, Emotionen und Empfindungen in Dialog gebracht wird (vgl. Siebert 2003: 35). Erkennt man dieses reflexive Moment in der Auseinandersetzung mit Fremdem als konstitutiv an, so lässt sich das dem Gießener Kolleg³ vorgeworfene dichotome Verständnis von Eigenem und Fremdem relativieren. Denn das Fremde kann als Fremdes dann gar nicht mehr gedacht werden, wenn es im Prozess der Auseinandersetzung zwingend mit subjektiven, *eigenen*

3 Christiane Fäcke etwa argumentiert, dass in der maßgeblich von den Gießener AutorInnen formulierten Fremdverstehens- und Literaturdidaktik „ein eher homogener, essenzialistischer Kulturbegriff [mitschwingt], der ein eher statisches und dichotomisierendes Denken zum Ausdruck bringt“ (Fäcke 2006: 38).

Welt- und Selbstvorstellungen in Dialog gebracht bzw. ‚assimiliert‘ (Piaget) wird. Das Fremde kann von daher nur vor dem Hintergrund des Eigenen gedacht werden, was das Begriffspaar nicht mehr dichotom, sondern komplementär erscheinen lässt. Denn die Herstellung des kategorialen Unterschieds zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ folgt zwingend aus der allfälligen Standortgebundenheit. Mit Alois Hahn (1994) lässt sich Fremdheit deshalb nicht als etwas Gegebenes, sondern als etwas Dynamisch-Prozesshaftes, Relationales und stets Modifizierbares denken. Fremdheit ist damit immer (sozial) konstruiert; ein Konstruktionsprozess, den Hahn anhand des Phänomens des Etikettierens beschreibt:

Immer handelt es sich bei der [...] Etikettierung um Operationen der Etikettierenden und nicht lediglich um Konstatierung von Gegebenheiten, die auch ohne solche Operationen vorhanden wären. Der Grund dafür liegt eben darin, dass die Etikettierungen mit Unterscheidungen arbeiten, deren Urheber sie selbst sind: [es gibt; EB] ohne die Definition eines Unterschiedes zwischen ‚uns‘ und den ‚anderen‘ keine Fremden. Damit ist selbstredend nicht gesagt, dass solche Identifikationen beliebig vorgenommen werden könnten. Sie müssen plausibel und ‚anschließbar‘ (Luhmann) sein. Die Plausibilitätsvoraussetzungen ergeben sich u.a. ganz wesentlich aus den Strukturen und aus den lebendigen Traditionen, der gemeinsamen Geschichte und aktuellen Krisen der beteiligten Gruppen. Gegeben ist stets eine Fülle von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten. Fremdheit im empathischen Sinne entspringt daraus, dass einige dieser Verschiedenheiten als Basis für Selbstidentifikation eines Systems genutzt werden, so dass die Gemeinsamkeiten, die es mit den Fremden teilt, auf sozial verbindliche Weise unerheblich werden, obwohl diese für viele Beteiligte viel gravierender sein mögen als die, die zur Definition des ‚Wir‘ gewählt wurden. (1994: 141)

Das Fremde wird über einer solchen Auffassung ent-fremdet (seine Fremdheit wird relativiert) und als integraler und dynamischer Bestandteil immer auch bereits in das Eigene verortet. Die Begrifflichkeit von Eigenem und Fremdem wird somit zwar als ordnendes, aber niemals fixes System erkannt, das dabei hilft, gesellschaftlich-politische Orientierung zu verschaffen und zu stabilisieren. Die Annahme, Fremdes sei und ereigne sich ‚anderswo‘, wird als Fiktion entlarvt und die Tatsache betont, dass Menschen einander und sogar sich selbst in unhintergehbare Weise fremd sind: „Auf befremdliche Weise ist der Fremde in uns selbst: Er ist die verborgene Seite unserer Identität. [...] Wenn wir ihn in uns erkennen, verhindern wir, dass wir ihn selbst verabscheuen.“ (Kristeva 1990: 11) Ein solches Denken hat vor allem im schulisch-institutionellen Kontext die Konsequenz, dass von dem Bild einer homogenen Lerngruppe Abschied genommen wird. Das Fremde wird als integraler Bestandteil des Unterrichts, der Institution selbst, immer bereits mitgedacht. An dieser Stelle setzt Decke-Cornill ein wich-

tiges didaktisches Potenzial literarischer Texte an. Denn sie bieten in ihrer Auseinandersetzung die Möglichkeit, häufig und wiederholt geordnet-homogenisierte und als gegeben hingenommene gesellschaftliche Verhältnisse in der Spannung von Eigenem und Fremdem zu reflektieren. (Vgl. 2007: 239) Die hierfür geforderte Fähigkeit zum Perspektivenwechsel lässt sich dann kaum als eine Fähigkeit zur „Suspendierung eigenkultureller Erfahrungen, Konzepte und Deutungsmuster“ (Bredella et al. 2000: XIX) darstellen, wie dies u.a. von den Autorinnen und Autoren des Gießener Graduiertenkollegs gefasst wurde. Die Fähigkeit, sich in andere und damit auch in literarische Figuren und deren Denkweisen und Verhältnisse hineinzusetzen, bildet sich also immer vor dem Hintergrund des und in Abgleich mit dem Eigenen heraus, das sich seinerseits in der Interaktion mit dem Anderen konstituiert.

Ein solches Verständnis unterstreicht das Potenzial literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht einmal mehr. Ausgehend davon, dass Lesarten immer individuell und sozial, nämlich vor dem Hintergrund der eigenen Sicht auf die Welt und das Selbst konstruiert werden, wird die Heterogenität der Lerngruppen als unhintergebares Phänomen anerkannt und ernst genommen. An diese Überlegungen anknüpfend bietet der Literaturunterricht dann z.B. im interaktiven Setting der Anschlusskommunikation die Möglichkeit, die Lernenden zur Explikation und „Verteidigung der Tragfähigkeit der *eigenen* Interpretationen“ aufzufordern (Decke-Cornill 2010: 13, Hervorhebung EB). Der Literaturunterricht kann somit zu einem Ort avancieren, an dem die bereits angesprochene geregelte Ordnung gesellschaftlicher Verhältnisse sichtbar gemacht und der Blick auf Widersprüchliches und Uneindeutiges geschärft werden kann (vgl. Decke-Cornill et al. 2008: 266). In diesem Zusammenhang weist Decke-Cornill gezielt auf die „im Kräftefeld der Literatur [wirkenden] Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei“ hin und betont, dass sie damit eine „Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen“ darstellen (Decke-Cornill 2007: 245). Gerade auch vor dem Hintergrund eines rezeptionsästhetischen Verständnisses literarischer Bedeutsamkeit lässt sich also durch die Thematisierung divergenter Lesarten der Blick auf die Perspektivgebundenheit von Wirklichkeitserfahrung bei den Lernenden schulen, der einem homogenen und vereindeutigenden Bild von Welt zuwiderläuft. Dies entkräftet auch den Vorwurf von Fäcke, der rezeptionsästhetische Verstehensbegriff, der ja in der Interaktion von Text und Leser verortet ist, setze „ein essenzialistisches Verständnis von Welt bzw. Wirklichkeit voraus sowie die ‚Wahrheit‘ dessen, ‚was da steht‘“ (Fäcke 2008: 37).

Im Gegenteil lässt sich (fremdsprachlicher) Literaturunterricht vor dem Hintergrund solcher Überlegungen – zumal im Setting der Anschlusskommunikation – als „dritter Ort“ (vgl. Kramsch 1995) denken; ein Ort, an dem kulturel-