

Andreea Lukács Tănase (Interdisziplinäre Doktorandenschule der Transilvania-Universität Kronstadt/Braşov)

Die Rolle des DaF-Lehrers als Kulturvermittler durch Literatur

Motto: „Die deutsche Sprache ist nicht nur ein Instrument, sie ist Kulturträger.“¹

Zusammenfassung: Die Muttersprache lernt man in einem sozio-kulturellen Kontext, aus dem auch die Sprache erwächst. Dies gewährt die Zugehörigkeit zu einer Diskursgemeinschaft mit kulturspezifischen Strukturen, mentalen Modellen und Kommunikationskonventionen. Doch bei dem Fremdsprachenlernenden wird die Zielsprache vor dem Hintergrund der eigenen Kultur wahrgenommen, was ihn zu einer ständigen Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturspezifischen Unterschieden anregt. Ein wichtiges Anliegen des Fremdsprachenunterrichts ist demnach die Anregung zur Sprach- und Kulturbewusstheit zum Zweck der Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz. Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern Literatur auf der Anfängerstufe des DaF-Unterrichts dieser Aufgabe gerecht werden kann. Wie erweitert sie die Möglichkeit des Fremdverstehens und den Ausbau der sprachlichen Handlungskompetenz?

Schlüsselwörter: interkulturelle Kompetenz, fremdsprachige Literaturdidaktik, DaF-Unterricht, Kulturvermittlung, Fremdverstehen.

1. Die Verbindung zwischen Sprache und Kultur

In der didaktischen Fachdiskussion gibt es einen gewissen Konsensus über die Einheit von Sprache und Kultur² bzw. kommt der scharfen Differenzierung der Begriffe Verstehen und Verständigung eine wesentliche Rolle zu. Während das

¹ *Goethe Institut aktuell*, April 2008, S.1. In: Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010, S. 31. Diese Aussage hat 2008 der damalige Präsident des Goethe-Instituts Klaus-Dieter Lehmann gemacht.

² Vgl. Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 85.

Verstehen bereits aufgrund elementarer Sprachkenntnisse zustandekommen kann, fordert die Verständigung Einsicht ins Weltbild der Zielsprache. Jedes aktive und rezeptive sprachliche Verhalten reflektiert die Einbettung in einen soziokulturellen Kontext, der sprachabhängig sehr unterschiedlich sein kann. Aus diesem Grund haben sich Sprachlernkonzepte, die sich das Gelingen der Kommunikation strikt von der Aneignung sprachlicher Kenntnisse und Fertigkeiten erhofften, als unzulänglich erwiesen.³ Ausgehend von der Erkenntnis, dass bloße linguistische Kenntnisse noch keine Verständigung mit den Muttersprachlern gewährleisten, hat der interkulturelle Ansatz der 1990er Jahre ganz bewusst soziokulturelle Aspekte in den Fremdsprachenlernprozess miteinbezogen.

Grundlegend für diesen Paradigmenwechsel waren die neuen Einsichten in die kulturelle Bedingtheit allen Handelns und somit auch der Sprache. Die Linguisten Edward Sapir und Benjamin Lee Whorf⁴ vertreten die Auffassung, dass der Mensch seine natürliche und soziale Umwelt nicht objektiv wahrnehmen könne, sondern auf der subjektiven Weise, wie die Sprache sie strukturiert. Ein unmittelbares Erkennen der Welt sei demnach unmöglich, vielmehr wird unser Denken durch die Sprache bestimmt.⁵ Der Philosoph und Vertreter des Neo-Pragmatismus Richard Rorty deutet das Denken als ein von einer kollektiv interpretierten Realität stark beeinflusstes Problemlösen, das bestimmte Regeln befolge. Sein multikultureller Realitätsbegriff wurzelt in der Verflechtung von Sprache und Kultur, wonach Menschen in eine Sprachkultur hineingeboren werden, durch die Sprache an diese Kultur und ihr Weltbild gebunden sind und die Fremdsprachen erst vor dem lebensweltlichen Hintergrund ihrer Muttersprache erwerben.⁶ Die kollektiv interpretierte Wahrheit ergibt ein gemeinsames Gedankengut, das „zum größten Teil und zwar

³ Diesem Ansatz unterwarfen sich die audiovisuelle, audiolinguale und kommunikativ-pragmatische methodische Verfahrensweisen im 20. Jahrhundert.

⁴ Sapir, Edward: *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Berkeley 1963. Whorf, Benjamin Lee: *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge 1956.

⁵ Vgl. Bredella 1999, S. 87.

⁶ Vgl. Rorty, Richard: *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt am Main 1981. Rorty, Richard: *Kontingenz, Ironie und Solidarität*. Frankfurt am Main 1989, S. 50 zitiert nach Meixner, Johanna: *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdspracheunterricht*. Tübingen 2001, S. 63f.

fortlaufend durch Sprache vermittelt, interpretiert und festgehalten⁷ wird. Das legt die Folgerung nahe, dass Kultur Zugehörigkeit zu einer räumlich und geschichtlich festgelegten Diskursgemeinschaft bedeutet und sich der Sprache als Vermittlungsmittel bedient. In diesem Zusammenhang lässt sich Kultur auch als soziales Konstrukt erfassen, das von den Mitgliedern einer sozialen Gruppe durch die Sprache konstituiert wird.⁸ Bredella fasst das Hineingeboren-Werden und das gegenseitige Aufeinanderwirken von Sprache und Kultur sehr prägnant zusammen:

Wenn wir unsere Muttersprache lernen, lernen wir sie in einem sozialen bzw. kulturellen Kontext. Sprache und Kultur bedingen sich daher gegenseitig. Ohne Sprache könnten wir soziale Handlungen nicht ausführen und ohne Teilhabe an einer bestimmten Kultur könnten wir den sprachlichen Phänomenen keine Bedeutung zuschreiben. Linguistische und soziale bzw. kulturelle Kompetenz verweisen somit aufeinander. Kommunikative Kompetenz bedeutet auf diesem Hintergrund, dass man in einer Kultur sozialisiert worden ist, und dabei gelernt hat, wie man sich in bestimmten Situationen linguistisch und sozial richtig verhält.⁹

Zwischen Sprache und Kultur besteht eine permanente Wechselwirkung: Sprache erwächst aus dem lebensweltlichen, kulturellen Hintergrund ihrer Benutzer und lässt sich von diesen Auswirkungen gestalten, zugleich beteiligt sie sich aber auch am Schaffen der Kultur.¹⁰ Doch wie lassen sich kulturelle Bezüge der Sprache verdeutlichen und nachvollziehen? Dafür zieht Roche das Eisbergschema heran.¹¹

Sichtbar ist laut diesem Schema nur ein Bruchteil der Kultur, der die Elementarbereiche des Alltagslebens umfasst (Essen, Kleidung, Kunst usw.) und dem die wahrnehmbaren sprachlichen Oberflächenstrukturen zuzuordnen sind. Der unsichtbare Teil hingegen, der Einstellungen, Konzepte und Werte umfasst, ist meistens nicht unmittelbar zu erkennen, übt aber einen mächtigen Einfluss auf die Sprachstrukturen aus. Roche zählt zu diesen Einflussfaktoren u.a. die kulturspezifi-

⁷ Kramersch, Claire: *Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*. Bochum 1995, S. 54.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Bredella 1999, S. 88.

¹⁰ Vgl. Roche, Jörg: *Fremdsprachenwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen 2013, S. 282.

¹¹ Ebd., S. 288.

schen Zeit-, Raum- und Selbstkonzepte, die Auffassung von Geschlechterrollen oder die Vermeidung von unsicherem Verhalten/Auftreten. All diese mentalen Modelle und Schemata des Eisbergs bestimmen die Sprache, indem sie kultureigene Verhaltens- und Kommunikationskonventionen schaffen.¹²

Entscheidende Impulse kommen von diesen Erkenntnissen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Vor allem, dass der Prozess des Fremdsprachenlernens allein die Bewusstmachung dieser kulturspezifischen Strukturen, mentalen Modelle und Kommunikationskonventionen bzw. die Distanzierung von ihnen herbeiführen kann. Im Lernprozess erkennen wir nicht nur die Grenzen zwischen den sprachlichen Weltbildern, sondern auch Gemeinsamkeiten. Auch vor eine besondere Herausforderung haben diese Erkenntnisse die Fachdidaktiker gestellt, da dieser Einklang zwischen Sprache und Kultur im Falle der Fremdsprachenlerner nicht besteht. Eine fremde Sprache wird in dem Kontext eigener Kultur wahrgenommen, was einerseits zu Interferenzen, Missverständnissen und/oder sogar gravierenden Kommunikationsproblemen führen, andererseits aber eine bewusste Distanzierung vom Eigenen und Sensibilisierung für Unterschiede hervorrufen kann.¹³

Wichtige Schwerpunkte der interkulturellen Fremdsprachendidaktik müssen folglich die ständige Auseinandersetzung mit sprachlichen und kulturbezogenen Aspekten bzw. die Anregung des Lehr- und Lernprozesses zur Sprach- und Kulturbewusstheit sein, im Sinne des Erwerbs einer interkulturellen Kompetenz. Diesen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gehen wir im Folgenden nach.

2. Kulturelles Lernen. Literarische Bildung

Im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) versteht sich Literaturdidaktik traditionell als Vermittlung der drei zusammengehörigen Teilbereiche des Faches: Sprache, Landeskunde und Literatur, was sich auch im universitären Studium für Deutsch als Fremdsprache widerspiegelt, wo Literatur und Kultur in einem einzigen Bereich zusammengefasst sind.¹⁴ Die Umriss einer DaF-bezogenen Literaturlehr-

¹² Vgl. ebd., S. 287f.

¹³ Vgl. Bredella 1999, S. 89f.

¹⁴ Vgl. Dobstadt, Michael/Renate Riedner: *Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Klaus/Michael Dobstadt/Renate Riedner/Carmen Schier (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik*.

forschung hat Alois Wierlacher 1980 im Rahmen der interkulturellen Germanistik entworfen und ordnet sie den globalen Lernzielen wie eigen- und fremdkulturelle Kompetenz, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, literarisch-ästhetische Kompetenz einschließlich Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, Toleranz und Offenheit unter. In diesem neuen Konzept ging es nicht mehr um „die statische Kenntnis fremdsprachiger literarischer Bildungsgüter bzw. die Übernahme ihres Bildungswertes und ihrer Wertvorstellungen“¹⁵, sondern vielmehr darum, das Interesse für fremdsprachige literarische Lektüre zu wecken, sich auf kulturelle Erfahrungen mit ihr einzulassen, die Kulturalität der Literatur sich bewusst zu machen, die kulturellen Verschiedenheiten zu reflektieren bzw. das Lesen als Kulturtechnik aufzufassen.¹⁶ Seit der oben genannten Gründung der interkulturellen Germanistik und Literaturlehrforschung durch Wierlacher hat die Fachwissenschaft die Funktion der Literatur im DaF-Unterricht immer wieder zur Diskussion gestellt. 2003 äußerte sich Esselborn dazu im *Handbuch interkulturelle Germanistik* folgendermaßen:

Wie fremdsprachige Literatur nur im Rahmen einer vergleichenden Kulturwissenschaft bzw. kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft adäquat zu erschließen ist (...), so kann sie andererseits – als Teil des Symbol- und Handlungssystems Kultur, als Form des geistigen Umgangs mit Wirklichkeit, als Medium sozialer Kommunikation, kultur-differenter Wertorientierungen, Deutungs- und Handlungsmuster – einen entscheidenden Beitrag zum Verständnis der fremden Kultur liefern.¹⁷

Darüber hinaus betont er das besondere Potenzial literarischer Texte, außer Faktenwissen auch Mentalitäten, Alltagserfahrungen, Einstellungen, und fremdkulturelle Konnotationen in ästhetischer Verdichtung und Ausdeutung zu vermitteln. Vor diesem Hintergrund plädiert er für Lesestrategien und Ansätze zu einer „fremdkulturellen literarischen Bildung“¹⁸, die im Rahmen einer Didaktik des

Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen 2014, S. 158f. Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois/Andrea Bogner (Hg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 482.

¹⁵ Esselborn 2003, S. 482.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Ebd., S. 483f.

¹⁸ Ebd., S. 484.

Fremdverstehens zu entwickeln wären. Der Landeskunde als vergleichender Fremdkulturwissenschaft käme in diesem didaktischen Konzept die Aufgabe zu, die sich aus traditionellen Themen der literarischen Lektüren (Alltagserfahrungen, Hoffnungen und Befürchtungen, Weltsicht und Handlungsnormen) ergebenden Eigen- und Fremdbilder zu analysieren und zu vermitteln.¹⁹

2014 entwerfen Dobstadt und Riedner eine Herangehensweise an Literatur, in der „nicht Literatur als solche, sondern Literatur als Medium für Prozesse der Aneignung und des Ausbaus sprachlicher Handlungskompetenz in der Fremd- bzw. Zweitsprache Deutsch den Forschungsgegenstand der Literaturwissenschaft des Faches bildet.“²⁰ In ihren Vorschlägen zur Bestimmung der Forschungsfelder und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft in DaF skizzieren die Autoren die aus dem Verhältnis von Literatur und Sprache, Literatur und Kultur bzw. Sprache und Literarizität resultierenden Forschungsfragen. Angesichts einer „ausschließliche[n] Bestimmung der Funktion literarischer Texte im Fremd- und Zweitsprachenunterrichts (sic!) über deren kulturelle Dimension“²¹ akzentuieren sie die vergleichbare Dimension der Sprachlichkeit von Literatur und somit ihre Literarizität. Eine ausgewogene Miteinbeziehung aller drei Dimensionen (Sprachlichkeit und Kulturbezogenheit der Literatur bzw. die inhärente Literarizität der Sprache) sei in ihrer Auffassung ein erstrebenswertes Lernziel des DaF-Unterrichts.

3. Das Fremde und das Eigene. Die Dynamik der Innen- und Außenperspektive

Die Begriffe *F r e m d e s* und *E i g e n e s* sind dem Fremdsprachenlernprozess inhärent, insofern Fremdsprachenlernen das Verstehen des Fremden vor dem Hintergrund des Bekannten, des Eigenen bedeutet. Dem Fremdsprachenlerner ist es unmöglich, sich unmittelbar in das fremde System hineinzudenken, das Ziel seines Lernens ist aber, „sich in einem anderen System bewegen zu können.“²² Wir wollen mit dem Fremden in einen Dialog eintreten und müssen dafür „Fremdsprachen so lernen, daß wir uns in andere versetzen können, um ihre Orientierungen zu verstehen. Dazu gehört das Wissen über den anderen und die Imagination, die mit

¹⁹ Vgl. Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010, S. 76f.

²⁰ Dobstadt/Riedner 2014, S. 154.

²¹ Ebd., S. 156.

²² Bredella 1999, S. 111.

Hilfe dieses Wissens seine Handlungsorientierungen erahnt.²³ Schon das Bemühen, Wörter, grammatische Strukturen oder Einstellungen im Kontext der fremden Kultur zu verstehen, bewirkt beim Fremdsprachenlerner das Einnehmen einer Innenperspektive, die ihm erlaubt, die Welt mit den Augen des Anderen zu sehen und somit das Selbstverständnis des Anderen ernst zu nehmen.²⁴ Diese Innenperspektive bedingt den Austritt aus dem eigenkulturellen und die Rekonstruktion des fremdkulturellen Bezugsrahmens, um eine „humane Bedeutung des Verstehens“²⁵ zu erzielen. Bredella hebt an dieser Stelle hervor, dass es nicht die Innenperspektive gibt, sondern aufgrund der Heterogenität der Kulturen mehrere, was vom interkulturellen Verstehen erfordert, die Anderen nicht auf ihre Kultur zu reduzieren, sondern die Komplexität ihrer individuellen und kollektiven Identität zu erfassen.²⁶ Während die Innenperspektive aber nur das Wahrnehmen und Verstehen der „Position des Anderen in seiner Andersheit“²⁷ leistet, tritt beim Anspruch auf Verständigung auch die Außenperspektive ein, u.zw. wenn die Andersheit kritisch geprüft wird und mit der eigenen Position in Auseinandersetzung kommt. Bredella betrachtet Eigenes und Fremdes als relationale und dynamische Begriffe, weil sie sich im Prozess des Verstehens verändern können. „Das Fremde kann zum Eigenen und das Eigene zum Fremden werden“²⁸, sodass sich eine Veränderung des eigenen Vorverständnisses vollzieht.²⁹

²³ Bredella, Lothar: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens und -lernens? In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*. Bochum 1995, S. 23.

²⁴ Ebd.

²⁵ Bredella, Lothar: Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang/ Frank G. Königs (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2013, S. 120.

²⁶ Vgl. ebd., S. 121.

²⁷ Bredella 1999, S. 113.

²⁸ Bredella 2013, S. 122.

²⁹ Vgl. ebd.

3.1 Zum Prozess des Fremdverstehens

Der Ausgangspunkt des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik (Gießen, 1993) zum Thema *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*³⁰ ist ein mögliches Umdenken der Begriffe Kommunikation und kommunikative Kompetenz. Die Kritik an dem kommunikativen Ansatz, wonach das Fremdsprachenlernen durch seine Reduktion auf ritualisierte Sprechakte (z.B. Dialoge beim Einkaufen, am Fahrkartenschalter) und durch die Ausklammerung der Interpretation trivialisiert wird, erfordert das Umdenken des DaF-Unterrichtskonzeptes. „Es stellt sich somit die Frage, ob wir nicht durch den Bezug auf Verstehen und Verständigung den Begriff der Kommunikation und der kommunikativen Kompetenz angemessener bestimmen können.“³¹

Diese Annäherungsweise legt uns nahe, dass im Fremdsprachenunterricht viel mehr als nur eine linguistische Kompetenz angestrebt werden muss. Das Verstehen erfordert auch die Kreativität, im Gesagten auch das Nichtgesagte zu entdecken, „und erst, wenn dies Nichtgesagte mit dem Gesagten mitverstanden ist, ist eine Aussage verständlich.“³² Nicht zu vermeiden ist hier, kulturelle Bezüge in die Überlegungen miteinzubeziehen. Die Möglichkeit des Fremdverstehens wurzelt eigentlich in den Ähnlichkeiten zwischen Kulturen, auf deren Hintergrund man auch die Unterschiede erkennen kann. Es ist jedoch zu beachten, dass „die jeweilige Kultur das Verhalten der Menschen nicht determiniert, sondern ihnen einen Spielraum für ihre Selbstverwirklichung eröffnet“³³, was die Dialektik der individuellen und kollektiven Identität bestärkt. Lässt man die individuelle Identität außer Acht, kommt es zu Stereotypenbildungen, deren Abbau gerade ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist. Stereotype braucht man einerseits, um grobe Orientierungen im Fremdverstehen zu finden, sie sind aber andererseits unerwünscht,

³⁰ Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen 4.-6. Oktober 1993.* Bochum 1995.

³¹ Bredella 1995, S. 2.

³² Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode.* Tübingen 1972, zitiert nach Bredella 1995, S. 13.

³³ Bredella, Lothar/Herbert Christ/Michael K. Legutke (Hgg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“.* Tübingen 1997, S. 15.

weil sie „die breite Skala von Verhaltensweisen, die in der fremden Kultur möglich sind, auf wenige Verhaltensmuster“³⁴ reduzieren.

Kehren wir zur Problematik des Verstehens zurück. Die Erschließung des intendierten Sinnes als Akt der Interpretation ist, wie das weiter oben schon angedeutet wurde, eine grundlegende Voraussetzung des Fremdverstehens. Von diesem Versuch aus gelingt es erst dem Menschen, sich das Seltsame und Rätselhafte des Fremden verständlich zu machen, die Fremdheit abzubauen und das Unvertraute in Vertrautes zu verwandeln. Dieses Moment des Abbaus der Fremdheit ist aber nur eines des Verstehensprozesses, insofern Vertrautes und Fremdes in einer ständigen Wechselwirkung zueinander stehen. Wie das Unvertraute vertraut werden kann, kann auch das Vertraute durch den Blickpunktwechsel unvertraut oder fragwürdig werden.³⁵ Und damit vollzieht sich das zweite Moment des Verstehens. In Ehlers' Worten beruht Fremdverstehen „auf der Fähigkeit zum Blickpunktwechsel, um vom Standort des Anderen aus zu rekonstruieren, wie er die Welt sieht, und rückwirkend das Eigene zu relativieren.“³⁶ Die dem Fremdverstehen inhärente Wechselwirkung wurde zum Kerngedanken mehrerer Didaktiker. So zeigt Kristeva, dass selbst das Eigene uns teilweise fremd sei und als das Fremde „die verborgene Seite unserer Identität“³⁷ sei, was nichts anderes bedeutet, als dass die Beschäftigung mit dem Fremden eigentlich immer auch mit dem Eigenen zu tun hat.

Es stellt sich nun die Frage, über welche Kanäle sich das Verstehen – im „existenziellen Zusammenhang zwischen dem Eigenen und dem Anderen“³⁸ – vollzieht. Ist es ein pur kognitiver Prozess, oder lässt es sich auch mit Emotionen verbinden? In Anlehnung an Krusche unterscheidet Abendroth zwei Verstehensbegriffe: einen *k o g n i t i v e n*, analysierenden und einen *a f f e k t i v e n*, der Empathie erfor-

³⁴ Vgl. ebd., S. 16.

³⁵ Vgl. Bredella 1995, S. 9f.

³⁶ Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016, S. 70.

³⁷ Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main 1990, S. 11, zitiert nach Abendroth-Timmer, Dagmar: Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella et al. 1997, S. 81.

³⁸ Abendroth-Timmer, Dagmar: Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella et al. 1997, S. 81.

dert.³⁹ Diesen ambivalenten Aspekt des Verstehens betont auch Bredella in seiner Erörterung. Parallel zur kognitiven Kenntnisnahme werden wir auch affektiv in das Fremdverstehen involviert, was automatisch die Veränderung bzw. die Erweiterung unseres Ichs herbeiführt. Er exemplifiziert diesen Vorgang durch die Identifizierung des Lesers mit dem Helden, währenddessen er ein anderer ist und die Erweiterung seines Ichs erfährt.⁴⁰ Abendroth führt den Gedanken weiter und positioniert die Empathiefähigkeit über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme: Unter der Voraussetzung des Sich-Eindenkens und Sich-Einfühlens in den Anderen kann erst der Blickpunktwechsel stattfinden.⁴¹

An dieser Stelle kommt eine tiefere Realisierung des Verstehens ins Spiel: die Verständigung. Sie ist auch in den allgemeinen Erziehungszielen des Fremdsprachenunterrichts enthalten, im Sinne einer nicht nur auf politische und wirtschaftliche Ebene beschränkte Völkerverständigung, sondern einer Offenheit im Geist der einzelnen Bürger.⁴² Doch was bedeutet Verständigung in der Kommunikation? Nicht zu verwechseln ist sie mit der Übereinstimmung, viel mehr bedeutet sie die Entwicklung gemeinsamer Auffassungen und Ziele durch Kommunikation, wobei Empathie eine tragende Komponente ist. Für die Didaktik des Fremdverstehens zeichnet sich das als ein zweistufiges Ziel ab: Das Verstehen lässt uns die andere Sichtweise erkennen und versteht sich damit als Vorstufe der Verständigung, während die Verständigung dieser fremden Sichtweise gestattet, uns anzusprechen und herauszufordern. Insofern ist interkulturelles Lernen auch ein ichverändernder Bildungsprozess im Spannungsfeld zwischen Eigenem und Fremden.⁴³

4. Fremdsprachliche Literaturdidaktik im Zeichen der Kulturvermittlung

Die Kulturalität der Literatur war schon immer ein gültiges Postulat der Literaturwissenschaft und der Literaturdidaktik, doch in welchem Maße sie im Wandel der fremdsprachlichen Unterrichtsparadigmen verwertet und in den Dienst der fremdkulturellen Bildung gestellt wurde, ist durchaus unterschiedlich.

³⁹ Vgl. ebd.

⁴⁰ Vgl. Bredella 1995, S. 17.

⁴¹ Vgl. Abendroth 1997, S. 82.

⁴² Vgl. Bredella 1995, S. 17.

⁴³ Vgl. ebd., S. 20.

Für ein besseres Verständnis der Entwicklung, die die Literatur im Fremdsprachenunterricht in den letzten vier Jahrzehnten durchlaufen hat, kommen wir nochmals auf die Rolle der interkulturellen Germanistik zurück. Interkultureller Fremdsprachenunterricht versteht sich laut Abendroth als „Vorbereitung auf spätere anderskulturelle Begegnungen durch die Beschäftigung mit der anderen und der eigenen Kultur unter Bewußtmachung des Wechselspiels zwischen Kultur, Wahrnehmung, Identität und Sprache.“⁴⁴ In diesem Zusammenhang scheint es plausibel, dass Literatur, bezogen auf die fremdsprachliche Literaturdidaktik, durch „ihre Beziehung auf Lebenswirklichkeiten im anderen Land, ihre Einbettung in kulturspezifische literarische Traditionen und kulturelle Kontexte“⁴⁵ einer Literaturwissenschaft bedarf, die kulturwissenschaftliche Ansätze mit einbezieht. Angesichts der Tatsache, dass Literatur „Teil des Symbol- und Handlungssystems Kultur“⁴⁶ ist, plädiert die interkulturelle Germanistik in den 1980er Jahren zu Recht für eine Weiterentwicklung der Literaturwissenschaft zu einer vergleichenden Kulturwissenschaft. Das von Wierlacher entworfene Konzept einer Literaturlehrforschung des Faches Deutsch als Fremdsprache, als konstitutiver Teil der interkulturellen Germanistik, muss „von der kulturräumliche [sic!] Distanz, von der Außenperspektive auf die deutsche Literatur und von den rezeptionssteuernden Voraussetzungen der Ausgangskultur“⁴⁷ ausgehen. Im Rahmen der übergreifenden Ziele, wie fremdkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit, werden die funktional-formalen Lernziele wie Empathie, Perspektivenübernahme, Fremdverstehen, Offenheit und Toleranz anvisiert. Dies bewirkte einen Wechsel von den statischen Kenntnissen über fremdsprachige Literatur zu einem aktiven, urteilenden, differenzierenden Verhältnis zur Literatur, das u.a. Interesse und Bereitschaft zu ästhetischen und kulturellen Erfahrungen mit fremdsprachiger Literatur, die Reflexion über die kulturelle Distanz und das Fremdverstehen als interkulturelle Hermeneutik umfasst.⁴⁸

⁴⁴ Abendroth 1997, S. 86.

⁴⁵ Esselborn 2010, S. 74.

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois/Andrea Bogner (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 482.

⁴⁸ Vgl. ebd.

Geht man vom Konzept einer kulturwissenschaftlich und kultursemiotisch angelegten *interkulturellen Landeskunde* als Oberbegriff aus, sind literarische Texte von besonderer Bedeutung, indem sie uns „über das Faktenwissen hinaus auch die Auswirkungen von Daten, Zahlen und Fakten auf die betroffenen Menschen und deren Einschätzungen und Reaktionen“⁴⁹ zeigen, die „erlebenden, deutenden, handelnden Menschen“⁵⁰ mit einbeziehen und ihre Erfahrungen, Einstellungen und Denkweisen in ästhetischer Form zum Ausdruck bringen. Andererseits eröffnen sie fremde Lebenswelten und regen dadurch zu Horizontüberschreitung an, was mit einer Sensibilisierung für Perspektivenübernahme und Sich-Einfühlen einhergeht. Die *Kulturen* der interkulturellen Landeskunde sowie kulturspezifische Verhaltenskonzepte (Freizeit, Arbeit, Wohnen, Nähe-Distanz, Familienbeziehungen, Höflichkeit, Essen u.a.), die Bausteine der interkulturellen Kompetenz darstellen, nehmen in literarischen Texten erkennbare Gestalt an und machen so den Lesern Handlungsnormen, Weltauffassungen, Hoffnungen und Befürchtungen der Menschen zugänglich.⁵¹

Altmayer⁵² versucht die Landeskunde in einen transdisziplinären Zusammenhang zu stellen, in dem sie sich nicht als Disziplin, sondern vielmehr als Forschungspraxis verstehen soll und in dem weniger der Forschungsgegenstand als „das erkenntnisleitende Interesse an der Lösung praktischer Problemstellungen konstitutiv ist.“⁵³ Als effektiver erweise sich hier laut Altmayer ein auf kulturelle Deutungsmuster reflektierender Kulturbegriff, weil sie das Verstehen erleichtern oder verhindern können. In diesem Sinne komme der kulturwissenschaftlichen Landeskunde die Aufgabe zu, diese Deutungsmuster mithilfe von Texten (zu den Forschungsobjekten gehören außer Zeitungsartikeln, Plakaten, Karikaturen, Comics, Liedern, Talkshows auch literarische Texte wie Gedichte, Erzählungen, Kurzgeschichten) zu rekonstruieren und diese den DaF-Lernern für die Entwicklung einer interkulturellen Verstehens- und Handlungskompetenz nachvollziehbar zu machen. Diese Herangehensweise bewirkte bei Esselborn eine harte Kritik an-

⁴⁹ Esselborn 2010, S. 75.

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Vgl. ebd., S. 76.

⁵² Vgl. Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.

⁵³ Esselborn 2010, S.77.

gesichts der Tatsache, dass literarische Texte bloß wegen ihres kulturellen und didaktischen Potenzials von Interesse seien, nicht aber „nach eigenständigen literaturwissenschaftlichen Kriterien untersucht werden, so dass eine literaturwissenschaftliche Forschung innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache unter dieser Perspektive als entbehrlich erscheint.“⁵⁴

4.1 Kompetenzbereiche fremdsprachiger Literaturdidaktik

Wie aus den vorangehenden Kapiteln hervorgegangen ist, steht die fremdsprachige Literaturdidaktik im Zeichen des interkulturellen Lernens.

Gemeint ist damit [interkulturelles Lernen], dass sowohl landeskundliche Kenntnisse als auch die Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht kein Selbstzweck sind, sondern einen Beitrag leisten sollen zum Verständnis der ‚Wirklichkeit‘, des Denkens, Handelns und der Normen und Werte der Gesellschaft in den Ländern, in denen die Fremdsprache gesprochen wird.⁵⁵

„Literatur ist Träger landeskundlicher Inhalte“⁵⁶, die dem Leser Informationen über eine andere Welt vermitteln. In Anlehnung an Groenewold nennt Koppensteiner zwei landeskundliche Konzepte, in denen Literatur jeweils eine andere Rolle spielt: Sie fungiert als „didaktisches Mittel“⁵⁷ in der kognitiv ausgerichteten Landeskunde, andererseits als Vermittlungsmedium für Erkenntnisse in der kulturwissenschaftlichen und interkulturellen Landeskunde. In diesem Kontext sind die Begriffe Wissen und Kompetenz unumgänglich: Während landeskundliches Fachwissen kategorisierbar, messbar abfragbar, evaluierbar ist, lässt sich interkulturelle Kompetenz nicht so leicht erfassen, feststellen oder bewerten. Diesbezüglich stellt

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ Krumm, Hans-Jürgen: Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 119.

⁵⁶ Ehlers, Swantje: Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Werner Delanoy (Hgg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 428.

⁵⁷ Groenewold, Peter: Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010, S. 1566 zitiert nach Koppensteiner, Jürgen/Eveline Schwarz: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien 2012, S. 48.

Krumm fest, dass die herkömmliche Auffassung von Landeskunde, die sich im Erwerb von Faktenwissen erschöpft, „zugunsten einer Betonung der *interkulturellen Handlungsfähigkeit* als einem neuen, zentralen Leitziel“⁵⁸ in den Hintergrund getreten sei. Die Bewusstmachung von Unterschieden zwischen eigenkulturellen Prägungen und „den handlungsleitenden Normen der Zielkultur“⁵⁹ ist mittlerweile übergeordnetes Lehrplanprinzip im Fremdsprachenunterricht geworden.

Im fachdidaktischen Diskurs besteht Konsens darüber, dass das Lehr- und Lernziel des Einsatzes literarischer Texte in den DaF-Unterricht die Ausbildung interkultureller Kommunikations- und Handlungsfähigkeit ist. Die Grundlage „einer sich im Handeln manifestierenden, umfassenderen und komplexeren Kompetenz“⁶⁰ sei das kulturbezogene Wissen, das auch anhand von Literatur zu entwickeln sei. Auf dem Weg zu diesem Ziel soll der Fremdsprachenlerner die Fähigkeit erwerben, sich in die Protagonisten literarischer Texte hineinzusetzen und seine eigenkulturelle Außenperspektive mit der fremdkulturellen Innenperspektive zu konfrontieren, was eigentlich den Begriff *Fremdverstehen* darstellt.

In ihrem Versuch, ein komplettes Kompetenzspektrum aufzustellen, für dessen Ausbildung literarische Texte sich eignen, nennen Bredella und Hallet folgende Kompetenzen⁶¹:

- kommunikative Kompetenz als oberstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts, zu der auch literarische Texte durch ihre Mehrdimensionalität und ihres Identifikationspotenzials beitragen können;
- Lese- und Gattungskompetenzen;
- Lese- und Medienkompetenz durch unterschiedlich medial vermittelte literarische Texte;
- narrative Kompetenzen;

⁵⁸ Krumm 2003, S. 119. Hervorhebung im Original.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ Knapp, Annelie: Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht. In: Engel, Christine/Peter Holzer/Sylvia Hölzl (Hgg.): *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen*. Innsbruck 2008, S. 45 zitiert nach Koppensteiner/Schwarz 2012, S. 48.

⁶¹ Vgl. Bredella, Lothar/Wolfgang Hallet (Hgg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier 2007.

- affektive und imaginative Kompetenzen, indem literarische Texte zum Einfühlen und Überwinden des eigenen Erfahrungshorizontes anregen;
- interkulturelle Kommunikationskompetenzen werden durch Auseinandersetzung mit fremden Perspektiven und Perspektivenwechsel gefördert;
- kulturelle Kompetenzen infolge der literarischen Begegnung mit der fremden Welt.

In Bezug auf die interkulturelle Kompetenz haben Astrid Erll und Marion Gymnich ein Drei-Komponenten-Modell aufgestellt, das sich auch auf die fremdsprachige Literaturdidaktik beziehen lässt. Ihr Modell umfasst die *a f f e k t i v e* Kompetenz, *k o g n i t i v e* Kompetenz und *p r a g m a t i s c h - k o m m u n i k a t i v e* Kompetenz, die sich als drei, sich teilweise überlagernde Bereiche darstellen lassen.⁶² Der affektive Kompetenzbereich umfasst demnach Interesse und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Empathie, Fähigkeit des Fremdverstehens und Ambiguitätstoleranz. Die kognitive Teilkompetenz bezieht sich auf kultur- bzw. länderspezifisches Wissen, Wissen über kulturelle Unterschiede und deren Implikationen und Selbstreflexivität. Der pragmatisch-kommunikative Bereich ist für den Einsatz geeigneter kommunikativer Muster bzw. wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien zuständig. Eine Anpassung dieses Modells an den Fremdsprachenunterricht und implizit an fremdsprachige Literaturdidaktik erfolgte durch Caspari und Schinschke⁶³ unter den Bezeichnungen *W i s s e n*, *K ö n n e n / V e r h a l t e n* und *E i n s t e l l u n g e n*. Rössler entwickelte dieses

⁶² Vgl. Erll, Astrid/ Marion Gymnich: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011, S.11 zitiert nach Reimann, Daniel: *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2017, S. 27f.

⁶³ Caspari, Daniela/Andrea Schinschke: Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Lothar/Herbert Christ (Hgg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2007. Caspari, Daniela/Andrea Schinschke: Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid/Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009.

Modell weiter und nannte die drei Komponenten *a f f e k t i v / a t t i t u d i n a l*, *w i s s e n s b e z o g e n / a n a l y t i s c h* bzw. *h a n d l u n g s o r i e n t i e r t*.⁶⁴

Über jegliche Kompetenzmodelle und -bereiche hinweg lässt sich im Kast'schen Geist feststellen, dass die Attitüdenbildung, die „ein wichtiger Prozess [ist], der Einstellungen prägt und das Verhalten und die moralische Urteilsfähigkeit beeinflusst, Selbstverständlichkeiten hinterfragt und Sicherheiten erschüttert“⁶⁵, eine berechnete und zeitbeständige Forderung des fremdsprachigen Literaturunterrichts ist. Das Gleiche komprimiert auch Mall in die Bezeichnung „normative Selbsttransformation“, die besagt, dass Fremdsprachenlerner auf Absolutheitsansprüche verzichten und Mut dazu haben müssen, „mit und in Differenzen zu leben und Diskurse zu führen.“⁶⁶

4.2 Zur Operationalisierung interkultureller Kompetenzen in Bezug auf literarische Texte

Interkulturelle Kompetenz gilt im Allgemeinen als schwer operationalisierbar und schwer vermittelbar, da es um weniger oder gar nicht messbares Wissen geht. Richtet man das Augenmerk auf die fremdsprachendidaktische Literatur, so lässt sich feststellen, dass das Übungsmaterial in erheblichem Maße sprachdidaktische Ziele verfolgt und vom übergreifenden Ziel der fremdsprachlichen Kommunikations- und Handlungsfähigkeit bestimmt wird.⁶⁷

⁶⁴ Vgl. Rössler, Andrea: Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph/Bernd Tesch (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze 2010, S. 137-149. Laut Rössler äußert sich die affektiv/attitudinale Komponente in Haltungen wie Offenheit und Neugierde, Empathie und Flexibilität, Ambiguitätstoleranz bzw. Relativierung der eigenen Perspektive. Die wissensbezogene/analytische Komponente umfasst Wissen über Kultur und Kommunikation, über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur bzw. soziokulturelle Faktenkenntnisse über das Zielland. Im Bereich der handlungsorientierten Komponente befinden sich das interkulturell relevante rezeptive und produktive Können bzw. die interkulturell relevanten Kommunikationsstrategien.

⁶⁵ Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin 1985, S. 31.

⁶⁶ Mall, Ram Adhar: Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer „political correctness“. In: *Ermägen, Wissen, Ethik* 14/1, 196-198; zitiert nach Bredella 2013, S. 121.

⁶⁷ Vgl. Surkamp, Carola: *Üben im fremdsprachlichen Literaturunterricht? Überlegungen zu einer vernachlässigten Frage – mit einem besonderen Fokus auf Handlungsorientierung*. Tübingen 2016, S. 211.

Genuin literaturdidaktische Ziele werden beim Thema ‚Üben‘ bislang allerdings eher vernachlässigt. Dies mag daran liegen, dass sich insbesondere SprachdidaktikerInnen mit dem Üben im Fremdsprachenunterricht befasst haben und dabei die Ziele des Literaturunterrichts wahrscheinlich nicht im Blick hatten. Umgekehrt scheinen LiteraturdidaktikerInnen das Thema ‚Üben‘ als für ihren Bereich nicht sonderlich relevant zu erachten. Aber bedeutet dies, dass es im fremdsprachlichen Literaturunterricht nichts zu üben gibt? Die Erschließung, Analyse und Interpretation literarischer Texte sind doch Fertigkeiten und Fähigkeiten, die Lernenden nicht einfach in den Schoß fallen, sondern die erlernt werden und daher auch geübt werden müssen.⁶⁸

Vor dem Hintergrund verschiedener Modellierungsvarianten literaturbezogener Kompetenzen⁶⁹ nennt Ehlers sieben Verfahren, die im Unterricht angewendet werden können.

1. Der V e r g l e i c h kann auf Inhalts- und Sprach-/Stilebene stattfinden, mit dem Ziel, Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erfassen und Erkenntnisse zu gewinnen.
2. K o n f l i k t e als Kluft zwischen verfügbarem Wissen und einer Situation können Problemlösefähigkeiten entwickeln oder gerade durch die Spannung Lerneffekt erzielen.
3. Die Sensibilisierung für die Abhängigkeit zwischen F o r m und I n h a l t.
4. Bewusstmachung von s t e r e o t y p e n V o r s t e l l u n g e n vom Fremden.
5. Integration von kulturellem Hintergrundwissen anhand von L e r n e r f r a g e n.
6. Die über die Grenzen des Klassenraums hinausreichende P r o j e k t a r b e i t, die Recherche miteinbezieht.
7. Die „Expansion von Konzepten und Themen“⁷⁰

Besondere Bedeutung kommt bei der Kompetenzentwicklung der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik zu. „Ein subjektiv relevantes Lernen mit möglichst vielen Sinnen und im praktischen ‚Tun‘“⁷¹ fördert bei den Lernenden die

⁶⁸ Ebd., S. 212.

⁶⁹ Vgl. Surkamp 2016, S. 213. Surkamp verortet die Teilkompetenzen der übergreifenden Literaturkompetenz in drei Bereiche: der motivational-attitudinale (das Einlassen auf einen fremdsprachigen literarischen Text und dessen Beziehen auf die eigene Lebenswelt), der ästhetisch-kognitive (das Erkennen und Deuten ästhetischer Verfahren) und der sprachlich-diskursive (Äußerung emotionaler und kritischer Reaktionen auf den Text) Bereich.

⁷⁰ Vgl. Ehlers 1999, S. 433ff.

⁷¹ Surkamp 2016, S. 214.

Hypothesenbildung, regt zum Reagieren, Stellungnehmen und zur kreativen Textverarbeitung an. Der Perspektivenwechsel, das Hineinfühlen und -denken in die Rolle und Situation des Fremden sowie die Auseinandersetzung mit der fremdkulturellen Perspektive können durch „Übungsformen wie Pantomime, Standbilder und Statuen bauen, Rollenmonologe entwerfen, Stimmenskulpturen gestalten“⁷² stark gefördert werden.

Hierzu bemerkt Anders, dass „das Verfassen von eigenen Texten [...] eine Brücke zwischen den Kulturen und Sprachen“⁷³ bauen, insbesondere wenn Fremdsprachenlerner zu eigenen, kreativen Lyrikproduktionen aufgefordert werden.

Dass dieses Potenzial der fremdsprachigen Literaturdidaktik noch weitgehend nicht erschöpft wurde, zeigen die nur in kleiner Anzahl vorliegenden empirischen Studien zum Thema. Diesbezüglich formuliert Surkamp die Forderung nach einer eindringlichen Untersuchung „der Leistungen eines handlungsorientierten fremdsprachlichen Literaturunterrichts“⁷⁴ durch weitere empirische Arbeiten.

4.3 Kriterien der Textauswahl

Begibt man sich auf die Suche nach einsetzbaren literarischen Texten für DaF-Unterricht, stößt man einerseits auf einen Mangel an didaktisierten Materialien und gelangt andererseits zu der Folgerung, dass der bewusste, konsequente Einsatz von Literatur einer enormen Hintergrundarbeit bedarf, unter Berücksichtigung zahlreicher Aspekte. Unvermeidlich ist es, dass der Geschmack des Lehrers ein entscheidendes Wort bei der Auswahl literarischer Texte mitredet, doch anhand welcher Kriterien sollten Lehrende ihre diesbezüglichen Entscheidungen treffen? In seinem allgemeinen Hinweis in Bezug auf eine Lektüreliste meint Esselborn, dass „sie sich an den kulturspezifischen Voraussetzungen und Erwartungen der Adressaten, an den literarischen und literaturdidaktischen Traditionen des Landes und an seiner Rezeptionsgeschichte deutschsprachiger Literatur orientieren“⁷⁵ muss. Im Allge-

⁷² Caspari, Daniela: *Fantasie und Kreativität: Prinzipien für das fremdsprachliche Üben*. In: *Friedrich Jahresheft 2000* zum Thema „Üben & Wiederholen“, S. 147 zitiert nach Surkamp 2016, S. 214.

⁷³ Anders, Petra: *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze 2013, S. 84.

⁷⁴ Surkamp 2016, S. 215.

⁷⁵ Esselborn 2010, S. 46.

meinen lässt sich allerdings feststellen, dass diesbezügliche Überlegungen im fachdidaktischen Diskurs meistens nur beiläufig erwähnt werden, was m.E. in engem Zusammenhang stehen mag mit dem verhältnismäßig kleinen Anteil literarischer Texte in Lehrwerken und mit der unproportional wenigen Zeit, die im DaF-Unterricht für Literatur aufgewendet wird.

Des Weiteren wird auf Koppensteiners allgemeines Kriteriensystem Bezug genommen, das lediglich als richtungsweisend für DaF-Lehrer gilt und eine flexible Handhabung verlangt. Vorrang hat demnach die inhaltliche und sprachliche Angemessenheit bzw. die Altersgemäßheit, die den Lernerbezug, die Lernerzentriertheit, die Alltagsrelevanz und die Anpassung an fremdsprachige Kompetenzen der Lernenden umfassen. Die Dialektik der positiven Konnotation und der Provokation bildet ein zweites Kriterium, wobei die Meinungen gespalten sind. Koppensteiner vertritt den Standpunkt, dass Texte beider Art ihren Platz im Unterricht haben. Sowohl eine positive Einstellung zur Zielsprache und zur Zielkultur durch positive Konnotationen als auch konfliktauslösende Irritationsfaktoren seien angebracht, „die Wirklichkeit, die Probleme, die Gedanken, die Gefühle der Zeit, in der man lebt, bewusst zu machen.“⁷⁶ Diesbezüglich weist Koppensteiner auf das besondere Potenzial der konkreten Poesie und der Dialektgedichte hin, Irritation auszulösen und diese zum Ausdruck zu bringen. Ein weiteres Kriterium ist die interkulturelle Perspektive, wodurch eigenkulturelle und fremdkulturelle Eigentümlichkeiten in Auseinandersetzung geraten. Dabei kommen literarische Texte in Frage, die kulturvergleichende Verfahren erlauben und den Prozess des Fremdverstehens und der Identitätsbildung fördern. Als letztes Kriterium wird die Freude an der Lektüre angeführt, als selbstverständliche Forderung, dass die Begegnung mit der Literatur Vergnügen, Spannung sowie Spaß am poetisierenden Umgang mit der Sprache darstellt.⁷⁷

Für eine Kriterienaufstellung zur Literatúrauswahl zieht Rösch die Personal-, Sozial-, Methoden- und Sachebene heran, was ein vom obengenannten teilweise abweichendes Kriteriensystem ergibt. Vom Standpunkt der Kulturvermittlung aus kommt der Sozialebene eine wichtige Rolle zu, weil hier „die Möglichkeiten zur

⁷⁶ Koppensteiner/Schwarz 2012, S. 54.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 52ff.

Anschlusskommunikation über die Literatur im Vordergrund⁷⁸ stehen. Bevorzugt werden da Werke, „die Diskussionen hervorrufen und Anregungen zum Perspektivenwechsel bieten.“⁷⁹

4.4 Unterrichtsbeispiele

Folgende drei Lyrik-Didaktisierungen sind in der sechsten Klasse (Deutsch als zweite Fremdsprache ab der fünften Klasse mit zwei Wochenstunden) und in der neunten Klasse (Schüler mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen; Deutsch als zweite Fremdsprache für einige Schüler ab der fünften, für andere ab der neunten Klasse mit einer bzw. zwei Wochenstunden) erprobt worden. Folglich geht es in beiden Fällen um das Sprachniveau A1.1, A1.2 bzw. A2.1. Auf der Suche nach lyrischen Texten, die auf dem Anfängerniveau weder überfordernd noch allzu kindisch und folglich demotivierend sind, bedarf man einer umfangreichen Primärliteratur und großer Motivation, da sie nicht gerade häufig anzutreffen sind. Die mühevollen Arbeit zahlt sich allerdings aus, weil solche literarisch-kreative, handlungs- und produktionsorientierte Beschäftigungen auf jeder Jahrgangsstufe echte Delikatessen sind und von den Jugendlichen wertgeschätzt werden.

Das Gedicht im ersten Beispiel baut auf einem Begriff auf, der in jedem Menschen positive Assoziationen weckt, und so eine produktive Attitüde und Identifikation mit dem Thema sicherstellt. Das Gedicht *Sonntag* des Journalisten Ulrich Stock bietet vielfältige Umgangsmöglichkeiten nicht nur auf lexikalischer Ebene, sondern auch in interkultureller Hinsicht.

Sonntag Sonntag.	Sonntag Kochtag.
Sonntag Lufttag.	Sonntag Teetag.
Sonntag Waldtag.	Sonntag Kuchentag.
Sonntag Seetag.	Sonntag Sahnetag.
Sonntag Gehtag.	Sonntag Grübeltaag.
Sonntag Grautag.	Sonntag Denktag.
Sonntag Gähntag.	Sonntag Weintag.
Sonntag Betttag.	Sonntag Sherrytag.

⁷⁸ Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin 2011, S. 107.

⁷⁹ *Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Heft 60. Regensburg 2002, S. 735.

Sonntag Kitzeltag.
Sonntag Buchtag.
Sonntag Sitztag.
Sonntag Schachttag.

Sonntag Tag des chinesischen Restaurants.
Sonntag Kinotag.
Sonntag Montag.⁸⁰

Die nähere Beobachtung und Auswertung dessen, was der Sonntag für Deutsche darstellt und die Auseinandersetzung mit etwaigen Unterschieden zwischen eigener Kultur und Zielkultur hinterlassen in den Lernenden langfristige Eindrücke. Zur Einstimmung wird eine Wortwolke zum Stichwort *S o n n t a g* vorgeschlagen, mit der Wortschatz aktiviert wird und sich eigenkulturelle und altersbedingte Präferenzen abzeichnen.⁸¹ Der Text mag auf den ersten Blick aufgrund seiner Einfachheit überraschend auf die Lernenden wirken und von ihren muttersprachlichen lyrischen Vorerfahrungen äußerst abweichen, doch sein rhythmischer Aufbau und seine nicht überfordernde Lexik verlockt sie zum gespannten Lesen. Die Lehrperson kann die Lernenden dazu anregen, fremde Vokabeln (kitzeln, grübeln, gähnen) mithilfe eines (Online-)Wörterbuches zu erschließen und sich in kleinen Gruppen mit dem Inhalt des Gedichtes auseinanderzusetzen. Dabei können die Sonntagsbeschäftigungen den Kategorien aktiv/inaktiv, drinnen/draußen, normal/überraschend/merkwürdig zugeordnet werden. Dadurch findet ein Vergleich mit eigenkulturellen Sonntagsbeschäftigungen statt. Nach den Gruppendiskussionen empfiehlt es sich, ein Plenumsgespräch zu führen und eigene Bemerkungen, etwaige Erfahrungen im deutschen Kulturraum miteinander zu konfrontieren. Das Gedicht bietet ein breites Spektrum von Sonntagszeitvertreib, allerdings ohne dass alle Tätigkeiten der typisch-deutsch Kategorie zuzuordnen seien, doch die Antworten auf die Frage, was die Lernenden diesbezüglich für typisch deutsch halten, kann auf stereotype Vorstellungen hindeuten. Eine Schülerin der betreffenden neunten Klasse hat beispielsweise bei dieser Frage die Wanderung als typisch deutsche Sonntagsaktivität genannt. Die persönlichen Erfahrungen der Lehrperson bzw. diesbezügliche Recherchen der Schüler im Internet können die Thematik ergänzen und nuancieren. Zur produktiven Abrundung der Unterrichts-

⁸⁰ Ebd.

⁸¹ Ein Wortwolken-Generator ist *answergarden.ch*, der auch die Häufigkeit der eingegebenen Antworten anzeigt.

einheit können die Schüler dazu angeregt werden, ihre (kultur)eigenen Parallelgedichte zu schreiben, was anschließend wiederum Grundlage eines vergleichenden Klassengesprächs sein kann. Eigenkulturelle Merkmale (z.B. Sonntag Kauftag, s. erstes Schülergedicht) kommen in diesen Komposita zum Ausdruck und schaffen die Möglichkeit, durch Vergleiche sich fremdkulturelle Fakten bewusstzumachen, in diesem Fall nämlich, dass die Geschäfte und Einkaufszentren in Deutschland sonntags geschlossen sind.

Sonntag Ahltag	Sonntag	Sonntag	Sonntag schlafentag
Sonntag Kiertag	Sonntag	Sonntag	Sonntag putztag
Sonntag Yrieltag	Sonntag	Sonntag	Sonntag tuelle mit Freundelag
Sonntag Buchtag	Sonntag	Sonntag	Sonntag kuechentag.
Sonntag Betttag	Sonntag	Sonntag	Sonntag schokolade.
Sonntag Reisitag/R	Sonntag	Sonntag	Sonntag Familietag
Sonntag Lesentag	Sonntag	Sonntag	Sonntag Buchtag.
Sonntag Familietag	Sonntag	Sonntag	Sonntag leontag
Sonntag Kauftag	Sonntag	Sonntag	Sonntag schreibtag
Sonntag Zeichentag	Sonntag	Sonntag	Sonntag Musiktag
Sonntag Gehitag	Sonntag	Sonntag	Sonntag laugeweiletag
Sonntag Denktag		Sonntag	Sonntag die Blumen gießtag.

Der Kerngedanke des Gedichtes *Das Lesen, Kinder, macht Vergnügen* von James Krüss weckt nicht bei allen Jugendlichen eindeutige Begeisterung, der teilweisen Ablehnung kann aber der Lehrer mit Feingefühl entgegenwirken. Darauf wird später zurückgekommen.

⁸² Die Texte stammen von Schülern aus der neunten Klasse, Niveau A1.2, A2.1. Sie haben ihre Zustimmung zur Verwertung ihrer Texte erteilt. Die Schülertexte sind in ihrer Originalfassung angegeben.

Das Lesen, Kinder, macht Vergnügen,
Vorausgesetzt, dass man es kann.
In Straßenbahnen und in Zügen
Und auch zu Hause liest jedermann.

Wer lesen kann und Bücher hat,
ist nie allein in Land und Stadt.
Ein Buch, das uns gefällt,
Hilft weiter durch die Welt.⁸³

Das anvisierte Kulturthema sind die Lesegewohnheiten in der Zielkultur und mögliche Übereinstimmungen mit der Eigenkultur. Das Didaktisierungsmodell eignet sich für eine Unterrichtseinheit in drei Phasen: Die *E i n s t i m m u n g* durch das Nennen und Aufschreiben der Orte, wo die Kinder/die Menschen in unserem Kulturraum lesen (das kann in kleinen Gruppen oder im Plenum erfolgen), die *T e x t b e g e n u n g* durch das Verfahren des zerschnittenen Textes (das handlungsorientierte Wiederaufbauen des Gedichtes fördert die Lese- und Gattungskompetenz) mit der anschließenden Auswertung der entstandenen Textvarianten und ihrer Konfrontation mit dem Originalgedicht bzw. die *T e x t p r o d u k t i o n* mit Vorlage. Der kulturbezogen relevanteste Moment des Unterrichts ist die Auseinandersetzung mit den im Gedicht genannten Leseorten in Bezug auf die Eigenkultur. Auf diese Weise bekommen die Lernenden mit, dass viele Deutsche ihre Zeit in öffentlichen Verkehrsmitteln gerne zum Lesen (oft Printbücher) nutzen, begründet auch durch die Länge der Fahrt. Das Gedicht ersetzt somit eine mangelnde fremdkulturelle Erfahrung und relativiert bzw. erweitert den eigenkulturellen Erfahrungshorizont.

Da eine selbstständige Textstrukturierung in der sechsten Jahrgangsstufe, besonders in der Fremdsprache, noch nicht zumutbar ist, wird für die produktive Phase eine Vorlage mit Lücken bereitgestellt, wobei die Leseorte sowie die zweite und vierte Zeile der zweiten Strophe weggelassen sind. Auch Schüler, die nicht lesebegeistert sind, können zum kreativen Schreiben angeregt werden, indem der Lehrer ihnen das Ersetzen des Wortes *L e s e n* durch eine beliebige Beschäftigung überlässt.

⁸³ <https://waldorfcampus-hn.de/files/docs/Kursiv/Artikel/03%20Winter%20Lesen.pdf> (Zugriff am 13.07.2022).

Das Lesen, Kinder, macht Vergnügen, Vorausgesetzt, dass man es kann. <i>Nicht in Autos nicht in Zügen</i> <i>Nur in der Schule</i> liest jedermann.	Das Lesen, Kinder, macht Vergnügen, Vorausgesetzt, dass man es kann. <i>In der Bibliothek und im Zimmer</i> <i>Und auch im Garten</i> liest jedermann.
Wer lesen kann und Bücher hat, <i>Ich und du von oben zusammen</i>	Wer lesen kann und Bücher hat, <i>Ist mir allein in Stadt und Welt</i>
Ein Buch, das uns gefällt, <i>Beste ist die Kreativität</i>	Ein Buch, das uns gefällt, <i>Ist mir Langeweilich aber nützlich</i>

84

Häufig bestehen Grammatikübungen im Ersetzen bestimmter Satzglieder durch andere Worte, ohne dass die Sätze einen Text ergeben. Solche Übungen dienen der Einprägung von Strukturen, doch das Fehlen von Textualität kann diesen Prozess beeinträchtigen. Belke weist auf die Bedeutung der Universalität der Poesie hin, die anscheinend lose Sätze zu ästhetischen Texten mit Bedeutung verbindet und die Rezipienten zum Mitdenken auffordert. Dieses Potenzial gilt es, sich im Fremdsprachenunterricht zunutze zu machen.⁸⁵ Das Gedicht *Mit* von Jürgen Spohn, mit einer äußerst einfachen Ergänzungsstruktur, kann im DaF-Unterricht in zweierlei Hinsicht verwertet werden. Zum einen führt das wiederholte Formulieren eines Strukturmusters zur Automatisierung (vgl. generatives Schreiben, implizites Lernen), zum anderen ist der Text Grundlage für kulturelles und landeskundliches Lernen.

Es geht der Mensch	nicht ohne Kopf.
Der Deckel geht	nicht ohne Topf.
Schneewittchen geht	nicht ohne Zwerge.
Und Bayern geht	nicht ohne Berge.
Springen geht	nicht ohne Bein.

⁸⁴ Die Texte stammen von Schülern aus der sechsten Klasse, Niveau A1.2. Sie haben ihre Zustimmung zur Verwertung ihrer Texte erteilt. Die Schülertexte sind in ihrer Originalfassung angegeben.

⁸⁵ Vgl. Belke, Gerlind: Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 44/2011, S. 17.

Die Liebe geht nicht ganz allein.⁸⁶

Die handlungsorientierte *B e g e n u n g m i t d e m T e x t* baut in den Schülern eine Spannung auf, während die Teilhabe am Zustandekommen des Gedichtes die ästhetische, Lese- und Gattungskompetenz fördert. Zu diesem Zweck sollte das Gedicht den Lernenden als Zuordnungsaufgabe (Akkusativobjekte den Subjekten) dargeboten werden, mit visuellem Unterstützungsmaterial und die Möglichkeit, die unbekanntes Vokabeln (angesichts des Niveaus ziemlich viele) im (Online-)Wörterbuch nachzuschlagen. Die Erfahrungen zeigen, dass solche Aufträge besonders motivierend auf die Schüler wirken und ein langfristiges Speichern erzielen.

Unter den universalen Wahrheiten verbirgt sich auch ein landeskundliches Element, nämlich Bayern und die deutschen Alpen, was besonders bei den Jungen Vorwissen und Assoziationen mit einer deutschen Fußballmannschaft und/oder Automarke aktiviert. Aufgrund dieses Landeskunde-Elementes können weitere Assoziationen genannt und kurze Internetrecherchen über Bayern und München durchgeführt werden. Diese Art des landeskundlichen Lernens, eingebettet in ein ästhetisches Erlebnis und einen handlungszentrierten, mitdenkenden Umgang mit Poesie, bringt viel Freude und erweist sich als besonders effektiv. Bemerkenswert sind die einfallsreichen Schülertexte, die der Originalstruktur folgen, aber von altersbedingten Interessenbereichen inspiriert worden sind.

Parabolo geht nicht ohne Mentalität
Messi geht nicht ohne Barcelona
PSG geht nicht ohne Geld
Zlatan geht nicht ohne Karte und Assoziations
Ich geht nicht ohne Fußball
Und Fußball geht nicht ohne Fans

Es geht die Limo Limo nicht ohne Zitrus
Es geht die Cola nicht ohne Eis
Es geht die Orangensaft nicht ohne Glas
Flasche geht nicht ohne Cola

⁸⁶ Ebd.

Es geht die Katze nicht ohne Fisch
Der Hormi Katze nicht ohne Picur Katze
Dassmi geht nicht ohne Picur und Hormi
Picur geht nicht ohne Katze Fisch
Hormi geht nicht ohne Dassmi.
Picur geht nicht ohne Dassmi

87

5. Schlussbemerkungen

„Ein Gedicht hilft nicht beim Lösen einer U-Bahn-Karte.“⁸⁸ Dieses Argument gegen Literatur im Fremdsprachenunterricht mag wohl aus einem rein kommunikativ-pragmatischen Blickwinkel die Realität widerspiegeln, vertritt aber eine durchaus enge Einsicht in die komplexen Zusammenhänge und Zielbereiche des Fremdsprachenlernens. Jedem Argument gegen Literatureinsatz im DaF-Unterricht (Langeweile, Interesselosigkeit, Lebensfremdheit, sprachliche Schwierigkeiten, keine oder wenige Übungsmöglichkeiten u.a.) kann mit richtigen Auswahlkriterien entgegengewirkt werden. Es steht im Aufgabenbereich der Lehrenden, die Beschäftigung mit Literatur statt Langeweile zum Erlebnis zu verwandeln, den Lernenden dadurch zum „einmalige[n] Identifikationsabenteuer“⁸⁹ zu verhelfen, sie als Herausforderung anzubieten und nicht zuletzt die Literatur zu „entmystifizieren“.⁹⁰ Literatur wirkt folglich dem Artifizialen, der „simulierte[n] Welt“⁹¹ der Lehrbuchtexte entgegen und ist somit ein Kanal authentischer Fremderfahrung. Lehrende, die sich für den regelmäßigen Umgang mit literarischen Texten im DaF-Unterricht entscheiden, schwimmen oft gegen den Strom in einem immer noch stark pragmatisch

⁸⁷ Die Texte stammen von Schülern aus der sechsten Klasse, Niveau A1.1. Sie haben ihre Zustimmung zur Verwertung ihrer Texte erteilt. Die Schülertexte sind in ihrer Originalfassung angegeben.

⁸⁸ Häussermann, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Völker, Kristin/Ulrich Häussermann/Karin Herrmann (Hgg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*. München 1984, S. 30 zitiert nach Koppensteiner/Schwarz 2012, S. 29.

⁸⁹ Koppensteiner/Schwarz 2012, S. 30.

⁹⁰ Ebd., S. 31.

⁹¹ Hunfeld, Hans: *Nur sprechen lernen, aber nichts zu sagen haben?* Berlin 1994, S. 27 zitiert nach Koppensteiner 2012, S. 30.

geprägten, auf schnelle Ergebnisse abzielenden Unterrichtsansatz. In einer auf Schnelligkeit und hohe Leistung ausgerichteten Welt steht die Langsamkeit des Leseprozesses im eklatanten Gegensatz zu vielen anderen fremdsprachenüblichen Lernprozessen. Roches Bemerkung, dass die Sprachdidaktik „oft einen Balanceakt vollbringen muss“⁹², lässt sich eindeutig auch auf diesen Bereich beziehen, insbesondere weil Kulturvermittlung und Fremdverstehen keine quantitativen, übungsmäßigen Prozesse sind, sondern bedeutungsbildende, selbsterkenntnisfördernde und nicht zuletzt zeitaufwendige Akte.

Literatur

Primärliteratur

Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 60. Regensburg 2002, S. 735.

Sekundärliteratur

Abendroth-Timmer, Dagmar: Zum Potenzial von Lehrwerken für das Verstehen anderer Kulturen. In: Bredella, Lothar/Herbert Christ/Legutke Michael K. (Hgg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen 1997, S. 76-100.

Altmayer, Claus: *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München 2004.

Altmayer, Claus/Michael Dobstadt/Renate Riedner/Carmen Schier (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014.

Anders, Petra: *Lyrische Texte im Deutschunterricht. Grundlagen, Methoden, multimediale Praxisvorschläge*. Seelze 2013.

Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003.

Belke, Gerlind: Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 44/2011, S. 15-21.

Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen 4.-6. Oktober 1993*. Bochum 1995.

⁹² Roche 2013, S. 311.

- Bredella, Lothar: Verstehen und Verständigung als Grundbegriffe und Zielvorstellungen des Fremdsprachenlehrens- und lernens? In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*. Bochum 1995, S. 1-34.
- Bredella, Lothar/Christ, Herbert/Legutke Michael K. (Hgg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen 1997.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hgg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999.
- Bredella, Lothar: Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar/Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 85-120.
- Bredella, Lothar/ Wolfgang Hallet (Hg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier 2007.
- Bredella, Lothar: Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen. In: Hallet, Wolfgang/Königs Frank G. (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2013, S. 120-125.
- Caspari, Daniela: Fantasie und Kreativität: Prinzipien für das fremdsprachliche Üben. In: *Friedrich Jahreshaft 2000* zum Thema „Üben & Wiederholen“, S. 146-147.
- Caspari, Daniela/Andrea Schinschke: Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Lothar/Christ Herbert (Hgg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2007, S. 78-100.
- Caspari, Daniela/Andrea Schinschke: Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, Adelheid/Michael Byram (Hgg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen 2009, S. 273-287.
- Dobstadt, Michael/Renate Riedner: Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Klaus/Michael Dobstadt/Renate Riedner/Carmen Schier (Hgg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen 2014, S. 153-169.
- Ehlers, Swantje: Landeskunde und Literatur. In: Bredella, Lothar/Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 1999, S. 418-438.
- Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016.

- Erl, Astrid/Marion Gymnich: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart 2011.
- Esselborn, Karl: Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Wierlacher, Alois/Andrea Bogner (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003, S. 480-486.
- Esselborn, Karl: *Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis*. München 2010.
- Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1972.
- Goethe Institut aktuell, April 2008.
- Groenewold, Peter: Literatur im Landeskundeunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Hufeisen, Britta/Claudia Riemer (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin 2010, 1565-1571.
- Hallet, Wolfgang/ Frank G. Königs (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber 2013.
- Häussermann, Ulrich: Pro und contra Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Völker, Kristin/Häussermann, Ulrich/Karin Herrmann (Hgg.): *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I: Seminarbericht*. München 1984, S. 30-32.
- Hunfeld, Hans (Hg.): *Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1994.
- Hunfeld, Hans: Nur sprechen lernen, aber nichts zu sagen haben? In: Hunfeld, Hans (Hg.): *Literatur als Sprachlehre: Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*. Berlin 1994.
- Kast, Bernd: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin 1985.
- Knapp, Annelie: Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht. In: Engel, Christine/Peter Holzer/Sylvia Hölzl (Hgg.): *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen*. Innsbruck 2008, S. 45-64.
- Koppensteiner, Jürgen/Schwarz, Eveline: *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien 2012.
- Kramsch, Claire: Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar (Hg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?*. Bochum 1995, S. 51-66.
- Kristeva, Julia: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main 1990.
- Krumm, Hans-Jürgen: Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2003, S. 116-121.

- Mall, Ram Adhar: Interkulturelle Kompetenz jenseits bloßer „political correctness“. In: *Erwägen, Wissen, Ethik*. 14/1, S. 196-198.
- Meißner, Franz-Joseph/Bernd Tesch (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze 2010.
- Meixner, Johanna: *Das Lernen im Als-Ob. Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdspracheunterricht*. Tübingen 2001.
- Reimann, Daniel: *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen 2017.
- Roche, Jörg: *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen 2013.
- Rorty, Richard: *Der Spiegel der Natur. Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt am Main 1981.
- Rösch, Heidi: *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin 2011.
- Rössler, Andrea: Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph/Bernd Tesch (Hgg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze 2010, S. 137-149.
- Sapir, Edward: *Culture, Language and Personality: Selected Essays*. Berkeley 1963.
- Surcamp, Carola: Üben im fremdsprachlichen Literaturunterricht? Überlegungen zu einer vernachlässigten Frage – mit einem besonderen Fokus auf Handlungsorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva/ Königs Frank G./Claudia Riemer/Lars Schmelter (Hgg.): *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung*. Tübingen 2016, S. 211-220.
- Whorf, Benjamin Lee: *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge 1956.
- Wierlacher, Alois/Andrea Bogner (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart 2003.

Internetquellen

- <https://waldorfcampus-hn.de/files/docs/Kursiv/Artikel/03%20Winter%20Lesen.pdf> (Zugriff am 13.07.2022).