



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning 7–9/gymnasieskolan

Grundnivå

Kultur ist mehr als Currywurst

Äldre Literatur im Deutschunterricht



Eine Literaturstudie

**Culture behind Currywurst – the use of older literature in teaching
German**

Författare: Birgit Glashoff
Handledare: Anneli Fjordevik
Examinator: Gudrun Brundin
Ämne/huvudområde: Moderna Språk, Tyska
Kurskod: TY2007
Poäng: 15
Examinationsdatum: 02. juni 2016



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract:

With regards to the teaching of German in Sweden this literature study looks into the Swedish curriculum and the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages) to compare today's common interpretation of the goals in language learning to the educational goals in the documents.

Critics mean that the CEFR and in extension the curricula in the associated countries focus mainly on measurable practical language skills. This leads to impoverishment of the concept of language learning, which should include broad cultural aspects, encourage the students to develop their personalities and curiosity and foster a lifelong desire to study.

This work will try to show that blaming the CEFR for the kind of lopsided development towards practical, measurable skills in language teaching does not origin in the document or in the national curriculum. It appears to be the interpretation of the documents that oversees some essential requirements, not only for successful language teaching but also for the use of German as a tool for conversation and understanding.

The real understanding of a language is, according to the research referred to in this work, connected to the understanding of culture. This literature study will show that reading older literature in language classes will favour the students' understanding of culture.

Furthermore, this work will try to point out other educational benefits besides the gain of cultural knowledge in working with literature. Students learn to argue and gain understanding of their own world by comparing to the new reality they meet in the literature. In addition, students will, with the help of the text, acquire new vocabulary and get an understanding of the structure of the language.

In essence the use of literature in teaching German on one hand meets and fulfils the requirements in the curriculum and on the other hand supports the development of language skills and personal skills.

Nyckelord:

GERS

Ältere Literatur im Deutschunterricht

Older literature in the language classroom

Deutsche Literaturdidaktik

Moderne Sprachen

Marginalisierung von Literatur

GY11

Kultur

Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Einleitung | 3 |
| Abgrenzung | 3 |
| Ziel der Arbeit | 4 |
| Methode und Auswahl | 5 |
| Terminologie | 6 |
| Hauptteil | 7 |
| <i>Der schwedische Lehrplan für moderne Sprachen und GERS</i> | 7 |
| <i>Der Widerspruch in den Lehrplänen</i> | 10 |
| <i>Forschung</i> | 11 |
| <i>Zwei Richtungen</i> | 12 |
| <i>GERS: Marginalisierung der Literatur im Sprachunterricht</i> | 13 |
| <i>Kultur verstehen</i> | 17 |
| <i>Persönliche Entwicklung</i> | 19 |
| <i>Didaktische Anbindung: Forschung und Ansätze für den Unterricht</i> | 21 |
| <i>Literatur, Sprachdidaktik und Deweys Philosophie</i> | 26 |
| Zusammenfassung und Ergebnisse | 28 |
| Abschließende Anmerkungen | 30 |
| Literaturverzeichnis | 31 |

Einleitung

Hintergrund:

Ich arbeite seit sechs Jahren als Lehrer für Englisch und Deutsch, den größten Teil dieser Zeit in Schweden und in den Klassen 7-9. Meine Erfahrung ist, dass die meisten Lehrkräfte in den sogenannten modernen Sprachen vor dem Einsatz von Literatur im Unterricht zurückschrecken und im Unterricht oft praxisorientierte Texte zum Einsatz kommen, wie zum Beispiel Lehrbücher, die Aspekte des täglichen Lebens in Deutschland aufgreifen, kurze Nachrichten oder Liedtexte.

Dieser Einsatz von Textmaterial bietet nur einen sehr kleinen Einblick in das, was die Kultur eines Landes ausmacht. Lehrbücher konzentrieren sich auf den praktischen Teil des Sprachgebrauchs, geben Aufschluss über die Größe eines Landes, seine Sehenswürdigkeiten und berühmte Personen. Diese Inhalte könnten auch aus einem praktischen Reisehandbuch mit Sprachführer stammen. Außerdem ist Material in Lehrbüchern mit aktuellem Bezug, wie zum Beispiel über bekannte Sportler, sehr schnell veraltet. Wer nach Material für den Deutschunterricht sucht, wird überwiegend leichte Sachtexte und Grammatikübungen finden. Der Einfluss von Literatur auf die Sprachentwicklung der Schüler ist bekannt und wird im Englischunterricht auch ernst genommen, beim Deutschunterricht wirkt es allerdings so als ob man sich nicht traut. Das könnte an der Sprachfähigkeit der Schüler liegen, die im Englischen höher ist als im Deutschen.

Die Lehrpläne fordern aber meines Erachtens, Literatur in den Sprachunterricht zu integrieren und mit Literatur zu arbeiten.

Abgrenzung

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt auf dem schwedischen Lehrplan für das Gymnasium, den europäischen Richtlinien für den Sprachunterricht und den Kursplänen für Deutsch 6, für das schwedische Gymnasium. Die vorliegende Forschungsliteratur behandelt das Thema Literatur im Deutschunterricht und kommt überwiegend aus der deutschen DaF (Deutsch als Fremdsprache) Forschung.

Ziel der Arbeit

Als Sprachlehrer habe ich die Aufgabe, nicht nur Wörter und Grammatik zu unterrichten, sondern auch die Essenz einer Sprache, den Kontext in dem diese Kenntnisse erst einen Sinn ergeben und zu einer echten Kommunikation zwischen Menschen und Kulturen werden. Deshalb möchte ich in dieser Arbeit die Bedeutung von älterer Literatur im Deutschunterricht in den Vordergrund stellen und versuchen zu beweisen, dass die Formulierungen im GERS (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen) und im schwedischen Lehrplan mit ihrer Forderung nach Einsichten in die fremde Kultur nicht ausreichend behandelt werden, wenn man einen Text über die Geschichte der Currywurst liest.

Als angehender Lehrer für das Gymnasium werde ich untersuchen, ob auch ältere literarische Texte einen wertvollen Beitrag zum Lernen einer Sprache darstellen, zum einen für die persönliche Entwicklung der Lernenden, zum anderen für das Verständnis der deutschen Kultur und dass der Einsatz von Literatur im Deutschunterricht unumgänglich ist, um dem Anspruch des Lehrplans gerecht zu werden.

Meine Arbeit wird versuchen die Formulierungen in den schwedischen Lehrplänen in einen Bezug zur Arbeit mit Literatur zu setzen und anhand von Forschungsliteratur zu zeigen, dass es möglich und notwendig ist, Kenntnisse über die deutsche Kultur und den deutschen Sprachgebrauch durch ältere literarische Werke zu erwerben. Es wird auch dokumentiert, dass die Schüler durch die Arbeit mit der Literatur im Prozess der Sinnbildung zu eigenem Denken und eigener Entwicklung angeregt werden und dass sie lernen die eigene Kultur in Bezug zu anderen zu setzen.

Einer der Grundgedanken den ich in meine Arbeit einbringen möchte ist folgendes Zitat, welches mit den Lernzielen von Skolverket (Gy11, Lehrplan für das schwedische Gymnasium) in Verbindung steht:

„Als Unterricht bildet Literatur [...] einen Zugang zum kulturellen Gedächtnis der Völker und macht die Auseinandersetzung mit anderen Seins Möglichkeiten

möglich" (Universität Leipzig, Thesenpapier, Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik, Leipzig 1.- 4. 9. 2010). Dies korrespondiert unter anderem mit der Vorgabe des Lehrplans: „undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kulturer" (GY11 S. 8)

Dieses Zitat und die Verbindung zum Lehrplan deuten bereits an, dass Literatur im Deutschunterricht einen wichtigen Stellenwert hat. Daneben darf man als Lehrer die erforderlichen praktischen und messbaren Kompetenzen nicht außer Acht lassen. Dabei erhält Dobstadt und Riedners Frage „Kann man Deutsch als Fremdsprache kompetenzorientiert unterrichten und dabei dem Literarisch-Ästhetischen Raum und Stellenwert geben?" (Dobstadt und Riedner 2014, S. 20) eine zentrale Rolle in dieser Arbeit.

Methode und Auswahl

Diese Arbeit wird in Form einer Literaturstudie durchgeführt.

Bei der Auswahl der Forschungsliteratur steht vor allem der Begriff Literaturdidaktik im Deutschunterricht im Vordergrund.

Zunächst einmal werden die Formulierungen in den schwedischen Lehrplänen untersucht, um festzustellen, ob und wie ältere Literatur einen Platz im Deutschunterricht hat. Weiter wird der Frage nachgegangen, in wie fern die Arbeit mit Literatur die Lernziele unterstützt. Auch die Frage, wie Literaturdidaktik aussehen soll wird aufgegriffen.

Der größte Teil der Forschungsliteratur kommt aus der deutschen Forschung die sich mit dem DaF / DaZ (Deutsch als Zweitsprache) Unterricht beschäftigt. Es ist mir nicht gelungen schwedische Forschungsliteratur über ältere Literatur im Unterricht für moderne Sprachen oder den Deutschunterricht zu finden.

Um den Umfang der Arbeit zu begrenzen wird diese Arbeit nur auf einen Teil der Lernziele näher eingehen. Literatur, die auf praktische Aspekte der Arbeit mit

Literatur, wie zum Beispiel die Erschließung von Sprachstrukturen und Wortschatzerweiterung, eingeht wurden nicht berücksichtigt.

In der Literatúrauswahl wird auch ein Bezug zu didaktischen Fragen gestellt.

Dabei werden die Lernziele des schwedischen Lehrplans sowie die Ziele des GERS beleuchtet und ein Bezug zum Einsatz von älteren literarischen Texten hergestellt.

Terminologie

Der Begriff ältere Literatur bezieht sich literaturgeschichtlich auf deutsche Literatur vor 1900. In dieser Arbeit wird dieser Begriff erweitert und bezieht sich auf deutsche Literatur bis zu den achtziger Jahren, denn ich finde, dass sowohl Goethe als auch Wallraff ein Teil des kulturellen Erbes Deutschlands sind.

Ästhetische Bildung wird von vielen der in dieser Arbeit zitierten Literaturdidaktikern als zentraler Begriff für den Sprachunterricht behandelt. Auch wenn ästhetische Bildung im schwedischen Lehrplan als Begriff nicht direkt auftaucht sind die Vorgaben und die Lernziele im schwedischen Lehrplan in Schiers Definition von ästhetischer Bildung wiederzuerkennen:

Ästhetische Bildung ist ausgelegt auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit, in dessen Kontext sollen Sensibilität, Fantasiefähigkeit, Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische und emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und visuellen Medien bestimmten Welt.
(Schier 2014, S. 4)

Als Beispiel sei hier folgendes Zitat aus GY11 angeführt: „Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" (GY 11, S. 5) und „Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt." (GY 11, S. 7).

Weitere Parallelen zwischen dem Konzept ästhetische Bildung und den schwedischen Lehrplänen sowie GERS werden im Hauptteil besprochen.

DaF ist die Abkürzung für Deutsch als Fremdsprache, in einigen Zitaten taucht auch die Abkürzung DaZ (Deutsch als Zweitsprache) auf. Bei DaF wird die Deutsche Sprache im Ausland erworben, DaZ ist die Bezeichnung für den Deutschunterricht

der in Deutschland von nicht Deutsch Muttersprachlern besucht wird. Die hier zitierte Literaturdidaktik bezieht sich auf beide Formen des Deutschunterrichts.

Der Begriff Literaturdidaktik wird von Abraham und Kepser übergreifend folgendermaßen definiert:

„Literaturdidaktik muss sich vor allem dafür interessieren was Menschen damit [Literatur] machen und warum“ (Abraham und Kepser 2005, S. 10) und sie meinen weiter: „Literaturdidaktik hat im Kern die Aufgabe, mit Literatur verbundene Gratifikationen auszumachen, die Voraussetzungen zu ihrem Erhalt zu klären und Wege zu öffnen, um Menschen in diesem Fels handlungsfähig zu machen“ (Abraham und Kepser 2005, S. 46).

Abschließend sei hier noch der GERS erwähnt, dies ist die Abkürzung für den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprache. Hier handelt es sich unter anderem um eine gemeinsame europäische Basis für die Entwicklung von Lehrplänen und Prüfungen.

Hauptteil

Der schwedische Lehrplan für moderne Sprachen und GERS

In den aktuellen Lehrplänen für das schwedische Gymnasium GY11 muss man nicht lange suchen, um Verbindungen zum Einsatz von Literatur im Sprachunterricht zu finden, auch wenn auf den ersten Blick der praxisnahe Unterricht den Anforderungen gerecht wird.

Der schwedische Lehrplan für das Gymnasium hat sich dem GERS angeschlossen. „Det finns överensstämmelser mellan GERS och ämnesplanen i moderna språk när det gäller sättnen att se på lärande i språk, på språkfärdighetens karaktär och på tillämpningen av språkkunskaperna.“ (Skolverket, *Om ämnet moderna språk*, 2011).

Mit Einführung einer europäischen Sprachpolitik und gemeinsamen europäischen Zielen liegt der Schwerpunkt des Sprachunterrichts in der Praxisnähe. Im Lehrplan für moderne Sprachen für das Gymnasium liest man daraus abgeleitet:

„I undervisningen ska eleverna i första hand få möta talat språk av olika slag". Weiter sollen die Schüler ein „kommunikativ förmåga" entwickeln, dass unter anderem die Lernziele „att formulera och kommunicera " samt „förstå och tolka innehållet i målspråket" beschreibt (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011).

Gleich im ersten Abschnitt von GERS wird die Wichtigkeit des messbaren Lernens betont: „I refrensramen defineras [...] färdighetsnivåer som gör det möjligt att mäta de lärandes framsteg" Im GERS wird auch die Praxisnähe noch mehr hervorgehoben, denn man betont hier, dass der Sprachunterricht die „verkliga behov" (GERS) der Schüler berücksichtigen soll weiter ist es „särskilt viktigt att kunna hantera vardagliga situationer" (GERS).

Beide Dokumente werden als Fürsprecher der Praxisnähe interpretiert, welches sich in den Lehrbüchern für den Deutschunterricht und in praxisbezogenen Unterrichtsthemen spiegelt. Nach meinen Erfahrungen aus dem Deutschunterricht handelt deutsche Kultur in Lehrbüchern sehr oft von Essen, Schulalltag und den Unterschieden zwischen Deutschen und Schwedischen Oster- oder Weihnachtstraditionen.

Die Vorschriften im GY11 und im GERS werden meiner Meinung nach einseitig gedeutet, mit Betonung auf der Messbarkeit und dem praktischen Nutzen. In dem Moment wo der Teil des GY11 der von kulturellem Verständnis spricht zu einer weiteren mündlichen und messbaren Aktivität reduziert wird, haben wir Lehrer einen großen und wichtigen Teil des Lehrplans weginterpretiert.

Denn parallel zu den praktischen Zielen findet man im GERS und im Gy11 auch die Anweisung, den Schülern die fremde Kultur näher zu bringen und ihnen die Kenntnisse zu vermitteln, die über die praxisnahen Dialogübungen und Zahlen und Fakten über ein Land hinausgehen.

Die Vorgaben der Lehrpläne beschreiben nämlich auch Lernziele wie zum Beispiel: „undervisningen ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kulturer"

(Skolverket, *Moderna Språk*, 2011). Sie schreiben im zentralen Inhalt vor, dass der Inhalt der Kommunikation „traditioner [...] samt kulturella, historiska, politiska och sociala förhållanden i olika sammanhang" (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011) behandeln soll, bei der rezeptiven Sprachverarbeitung sollen „samtida och äldre skönlitteratur, dikter, dramatik.[...]" eingesetzt werden und bei Produktion und Interaktion sollen die Schüler „argumentera, [...] resonera, [...] kommentera, [...] och motivera sina åsikter" (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011). Alle diese Lernziele gehen über das Üben von Alltagsphrasen hinaus.

Dem aufmerksamen Leser entgeht nicht, dass die Lehrpläne hier einen scheinbaren Widerspruch darstellen „I undervisningen ska eleverna i första hand få möta talat språk av olika slag " und „skönlitteratur, dikter...".

Beim Lesen des Lehrplans für Deutsch Kurs 6 für das schwedische Gymnasium fällt auf, dass er von „språk- och omvärldskunskaper" (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011) spricht und das „samspel med andra" betont. Weiter schreibt der Lehrplan vor, „undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser [...] ska stimulera elevernas nyfikenhet på språk och kulturer" (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011). Dies passt mit dem zentralen Inhalt zusammen in dem man liest, dass unter anderem folgende Dinge behandelt werden sollen: „kulturella, historiska, politiska och sociala förhållanden i olika sammanhang“ (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011).

Auch im GERS finden sich Vorgaben, die über den praktischen Dialog und das praxisorientierte Lernen hinausgehen. Hier liest man, dass Sprachunterricht Sprache und Kultur als Einheit betrachten soll. „kommunikation är något som tar hela människan i anspråk" (GERS).

Im GERS wird auch Kulturerbe als wichtiger Teil der Ausbildung betrachtet:

...det rika arvet av olika språk och kulturer i Europa är en värdefull resurs[...] För att denna mångfald inte ska bli ett hinder för kommunikation utan en källa till ömsesidigt berikande och [...] förståelse kräver en stor insats på utbildningsområdet. (GERS).

Die Interpretation der Vorgaben muss sich also auch mit einer Vertiefung in die Kultur eines Landes auseinandersetzen.

Damit nicht genug, denn auch die persönliche Entwicklung des Lernenden wird betont:

Ett av de centrala målen för språkinläring i ett interkulturellt sammanhang är att främja en positiv utveckling av den lärandes personlighet och identitetskänsla vid möten med människor med en annan språklig och kulturell bakgrund. (GERS).

Auch im GY11 behandeln die allgemeingültigen Vorgaben, die auch den Sprachunterricht berühren, die persönliche Entwicklung der Schüler: „utbildningen [...] ska främja elevens utveckling och lärande samt en livslång lust att lära.“ (Gy11, S. 5) und es wird darauf hingewiesen, dass es in der Verantwortung der Schule liegt, dass jeder Schüler „kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje“ (Gy11, S. 9).

Das bedeutet, dass der Sprachunterricht außer dem Bemeistern von alltäglichen Sprachsituationen eine Reihe weiterer Anforderungen an den Lehrer stellt. Eine wirkliche Kommunikation in der fremden Sprache setzt Kenntnis von fremder Kultur, Tradition und Geschichte und Redewendungen voraus. Die persönliche Entwicklung der Schüler und die Interaktion mit anderen wird für alle Fächer als Grundvoraussetzung angegeben, erhält aber, wie ich meine für den Sprachunterricht noch extra Gewicht.

Der Widerspruch in den Lehrplänen

Bei näherem Studium der schwedischen Lehrpläne erhält man also den Eindruck, dass der Inhalt sich an einigen Stellen widerspricht.

Da ist zunächst einmal die Bedeutung der messbaren Kompetenzen und die Anforderung, die Schüler auf lebenslanges Lernen, das ihr Leben bereichern soll, (und auch Spaß machen soll) vorzubereiten. Dann findet sich die Vorgabe den Unterricht nach „vetenskaplig grund“ (GY11, S. 61) zu gestalten. Dennoch wird hier die Forschung über Literatur im Deutschunterricht ganz außer Acht gelassen, wenn der Unterricht überwiegend aus praxisorientierten Dialogen „ska eleverna i första

hand få möta talat språk av olika slag“ (Skolverket, *Moderna Språk*, 2011). und Zahlen und Fakten besteht. In diesem praktischen Themenkreis findet auch die persönliche Entwicklung oder die Kenntnis von fremder Kultur keinen Platz.

Die bindenden Lehrpläne für die modernen Sprachen in schwedischen Schulen enthalten Aufträge die, vermutlich, weil sie nur schwer messbar sind, im Unterricht nur wenig Platz finden. Um den Verpflichtungen kulturelles Erbe in den Unterricht einzubringen, Schüler zu denkenden und demokratischen Menschen zu erziehen und wirkliche Interaktion zwischen Menschen von verschiedenen Kulturen zu fördern am besten nachzukommen, ist der Einsatz von Literatur deshalb nicht nur wünschenswert, sondern auch notwendig.

An dieser Stelle ist es angebracht noch eine andere Institution, die in der europäischen Schulwelt einen großen Einfluss hat zu zitieren. Die OECD/PISA¹ Anforderungen an Lesekompetenz lauten:

...geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.
(OECD)

Auch diese Definition gründet sich nicht ausschließlich auf messbares Wissen, sondern legt Wert auf die persönliche Entwicklung der Lernenden.

Forschung

In Rahmen der heutigen Schuldiskussionen in Schweden ist es an dieser Stelle unerlässlich nochmals das Credo fast aller Publikationen von Skolverket zu erwähnen: „Undervisningen ska vila på vetenskaplig grund“ (Gy11, S. 61). Aus diesem Grund ist es unerlässlich, sich der literaturdidaktischen Forschung zuzuwenden. Hier findet man Einsichten und Ergebnisse, die sich auf die im vorangehenden Kapitel zitierten Vorgaben aus dem schwedischen Lehrplan beziehen. Das gilt für praxisorientiertes Lernen aber insbesondere für die Erwartung,

¹ PISA: programme for international student assessment der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)

dass der Sprachunterricht kulturelle Einsichten vermittelt und die persönliche Entwicklung fördert.

Die Anforderungen des schwedischen Lehrplans in Bezug auf den Deutschunterricht sind also bei genauem Hinsehen bedeutend umfangreicher als Landeskunde in Form von Zahlen und Fakten und ein Einkauf im Supermarkt. Sie verlangen eine Vertiefung des Sprachunterrichts der heute noch nicht überall zu finden ist, bei Beachtung der Forderung nach einer wissenschaftlichen Basis für den Unterricht aber unerlässlich ist.

Die Forderungen des schwedischen Lehrplans an den Deutschunterricht, oder DaF Unterricht, unterscheiden sich, auf Grund des GERS im Wesentlichen nicht von denen in anderen europäischen Ländern.

Die Frage nach der Zweckmäßigkeit von Literatur im Sprachunterricht beschäftigt die DaF Forschung, die beweisen will, dass „die Thematisierung von Literatur durchaus mit einem kompetenzorientierten Lernen in Verbindung stehen kann“ (Bernstein und Lerchner 2014, S. VII).

Zwei Richtungen

In der literaturdidaktischen Forschung findet man zwei Richtungen. Bernstein und Lerchner vertreten mit der oben zitierten Aussage die Richtung, die der Literatur nicht nur die Rolle der Kulturvermittlung und Sinnesbereicherung zuschreibt, sondern die Literatur auch als Quelle anderer, messbarer Kompetenzen betrachtet.

Die andere Forschungsrichtung meint „Künstler schaffen etwas um unseren Horizont zu erweitern“ (Bredella 2004, S. 7) und sieht vor allem den Eigenwert des literarischen Textes, er ist der Keim für Wahrnehmung und Sinnbildung. Die

ästhetische Bildung zielt auf die Bildung der reflexiven Wahrnehmungen und Empfindungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ab. Bildung wird nicht in erster Linie als Wissensaneignung aufgefasst, bei der das Denken über der Wahrnehmung steht (Dohrn 2014, S. 136)

Hier wird der Text der Träger und Vermittler von Erkenntnissen, die die Persönlichkeit der Schüler beeinflussen.

Auch Bredella setzt das literarische Werk und seine unmittelbare Wirkung auf die Schüler in den Vordergrund. Er rät „... eine Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Gegenstand in dem Sinn anzustreben, dass ihre Wahrnehmung- und Interpretationsfähigkeit entwickelt wird“ (Bredella, 2004, S. 6). Weiter vertritt er die Ansicht, „rezeptionsästhetische Literaturdidaktik wendet sich gegen eine bloße Vermittlung von Kulturinhalten, sondern versucht vielmehr zu erreichen, dass die Lernenden sich von ihnen ansprechen und herausfordern lassen.“ (Bredella, 2004, S. 8). Bredella schreibt hier dem literarischen Text die Aufgabe zu, Denkanstöße zu liefern und zum Lernen zu ermuntern.

Ungeachtet dieser verschiedenen Theorien herrscht in der, dieser Arbeit vorliegenden, Forschung die einhellige Meinung, dass Literatur im Sprachunterricht eine Vielzahl wichtiger Funktionen in der Sprachentwicklung der Schüler einnimmt.

Allerdings stellen Forscher, wie im Folgenden beschrieben, fest, dass GERS eine bedeutende Rolle in der Marginalisierung der Literatur im Sprachunterricht gespielt hat.

GERS: Marginalisierung der Literatur im Sprachunterricht

Bereits zur Einführung der GERS im Jahr 2001 vertreten Gotze und Henrici deutlich die Ansicht, dass GERS einen Einfluss auf den Sprachunterricht nimmt, der zu einem eindimensionalen Unterricht führt. Sie schreiben: „neuere Fremdsprachendidaktik ist wesentlich beeinflusst von der Pragmatik und ihrer Perspektive auf Sprache als ein soziales Handeln.“ Sie meinen „die Fähigkeit des Lernalters sich in verschiedenen Situationen des Alltags im Zielsprachenland zurechtzufinden und verständigen zu können [wird] oberstes Lernziel“ (Gotze und Henrici 2001, S. 1334). Diese Ansicht spiegelt sich in den Themen der Textbücher

für den Deutschunterricht im Rahmen der Kurse moderne Sprachen in Schweden wieder.

Weiter sind sie der Ansicht, dass „literarische Texte weitgehend verbannt waren, da sie als zu schwierig, zu lang weg von den Anforderungen alltäglicher Kommunikation galten“ (Gotze und Henrici 2001, S. 1334). Auch dies ist, wie eingangs bereits erwähnt ein Teil des Alltags eines Lehrers für moderne Sprachen. Im Streben nach Anpassung an messbare Lernziele und die Vorkenntnisse der Schüler wird Kommunikation im Klassenzimmer zu einer automatisierten Übung.

Gotze und Henrici kritisierten bereits vor fünfzehn Jahren die Reduzierung der Sprache auf Alltagsdialoge und vertreten die Ansicht, dass „Im Unterschied zu Lehrbuchtexten literarische Texte mehr Anreiz für "echte" Kommunikation bieten und damit auch zur Realisierung des kommunikativen Ansatzes im Klassenraum beitragen.“ (Gotze und Henrici 2001, S. 1334). Auch in Bezug auf die Entwicklung der Lernenden meinen Gotze und Henrici, dass literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung fördern, „Da literarische Texte eine Fülle von Weltaspekten und Perspektiven auf die Welt enthalten, bieten sie dem fremdsprachigen Leser seinen eigenen Wahrnehmungs- und Erkenntnishorizont zu erweitern“. (Gotze und Henrici 2001, S. 1334). Alle diese Möglichkeiten wurden also scheinbar auf Grund der Einführung des GERS vernachlässigt.

Altmayer schließt sich dieser Kritik an, er findet, dass „die mündliche Alltagskommunikation im Rahmen der kommunikativen Didaktik einseitig im Vordergrund steht“(Altmayer 2004, S 169).

Zehn Jahre später liegt der Schwerpunkt in literaturdidaktischen Publikationen noch immer auf der Überzeugungsarbeit, dem Herausstellen der schwachen Stellung von Literatur im DaF Unterricht und der Beschreibung positiver Einflüsse von Literatur auf die Lernenden.

Dobstadt und Riedner meinen „Die Bevorzugung authentischer Kommunikationssituationen und -anlässe und damit einhergehend der Bedeutungsverlust literarischer Textualität signalisieren [...] eine Einengung auf ein Sprachverständnis, dass in den letzten Jahren immer stärker in die Kritik geraten ist.“ Diese Einengung und einseitige Betrachtung des Sprachenlernens und das Missachten der ästhetischen Perspektive ist laut Dobstadt und Riedner direkt auf die Einführung des GERS zurückzuführen: „der ästhetische Aspekt der Sprache spielt jedenfalls in dem Sprachkonzept das dem GERS zugrunde liegt keine Rolle“ (Dobstadt und Riedner 2014, S. 20).

Dobstadt und Riedner meinen demzufolge anscheinend, der GERS sei die Ursache für die Vernachlässigung von Literatur im DaF Unterricht. Auch Schier sieht im GERS den Inbegriff der absoluten Nutzbarkeit einer Sprache, in der die Bewältigung der Europäischen Sprachbarrieren perfekt theoretisch organisiert wird und „auf abprüfbare Kompetenzen reduziert“ (Schier 2014, S. 3). Schier meint weiter der Fremdsprachenerwerb sei „einseitig ausgerichtet an rationalen Denkprozessen und Faktenwissen“ (Schier 2014, S.3) und fasst dies noch einmal zusammen: man sieht „Bildung durch die Brille ökonomischer Verwertbarkeit.“ (Schier 2014, S. 4). Der Sprachunterricht wird also zum mechanischen Einlernen und die Ergebnisse spiegeln den Grad von Automatisierung wieder.

Auch Dobstadt und Riedner kritisieren das Fehlen von Literatur im DaF Unterricht. Wie die oben erwähnten Bernstein und Lerner suchen Dobstadt und Riedner in der Arbeit mit Literatur im DaF Unterricht nach einer Verbindung zwischen messbaren Kompetenzen und den ästhetischen Werten von Literatur. Sie finden allerdings, das „Lesen von Literatur entzieht sich einer gradlinigen Skalierung“ (Dobstadt und Riedner 2014, S. 22) und sprechen sich somit gegen eine Automatisierung des Sprachenlernens aus. Dobstadt und Riedner beschreiben ein „Spannungsverhältnis zwischen aktuellen Konzepten eines kompetenzorientierten Sprachunterrichts und dem Literarisch-Ästhetischen“ (Dobstadt und Riedner 2014, S. 20). Dieses Spannungsverhältnis charakterisiert den Widerspruch in den Lehrplänen.

Dobstadt und Riedner suchen in ihrer Arbeit nach einer Lösung, die die positiven Aspekte des ästhetischen Sprachunterrichts, in dem Literatur eine zentrale Rolle spielt, mit den praktischen Teilen verbindet und somit auch alle Teile der GERS und der Lehrpläne miteinander verbindet. Daraus entwickeln sie die Frage:

„Kann man Deutsch als Fremdsprache kompetenzorientiert unterrichten und dabei dem literarisch-ästhetischen Raum und Stellenwert geben?“ (Dobstadt und Riedner 2014, S. 20). Um diese Frage beantworten zu können ist es wichtig, den Wert des Literarisch-Ästhetischen, in diesem Fall der älteren Literatur, für den Sprachunterricht nachzugehen.

Die Kritiker des praxisorientierten DaF Unterrichts sehen zunächst einmal den GERS als Ursache für das Verschwinden von Literatur aus dem DaF Unterricht. Laut Weber ist „Literatur lange zugunsten der Forderung nach alltagssprachlicher kommunikativer Kompetenz vernachlässigt worden.“ (Weber 2014, S. 108). Sie führen an, dass Literatur einen wichtigen Stellenwert in der Sprachentwicklung der Lernenden einnimmt und vertreten die Meinung, dass Entwicklung und Lernen außerhalb von messbaren Kompetenzen sowohl für die Lernziele als auch für die Entwicklung der Gesellschaft notwendig sind.

Das von Dobstadt und Riedner dargestellte „Spannungsverhältnis“ führt zu der Annahme, dass die Lehrpläne einen wichtigen Teil der Ausbildung übergehen. Dies lässt die Vermutung zu, dass sowohl Lehrpläne als auch GERS keine Lernziele beinhalten für die der Einsatz von Literatur sinnvoll oder notwendig ist.

Bedeutet dies also, dass der ästhetische Aspekt des Sprachenlernens einfach ausgelassen werden kann und die Vorgaben des GY11 und GERS trotzdem erfüllt werden und dass die Forscher eine Neufassung der Lehrpläne für notwendig halten?

Bei näherem Lesen der schwedischen Lehrpläne und des GERS fällt auf, dass die oben angeführte Kritik unter Anderem am „Sprachkonzept des GERS“ (Dobstadt und Riedner) sich nicht auf den GERS und die daraus resultierenden Lehrpläne beziehen sollte, sondern auf die gängigen Interpretationen und die „Fokussierung

auf Messbarkeit" (Dobstadt und Riedner 2014, S. 20). Denn die Dokumente lassen nicht nur Raum für eine andere Interpretation, sondern fordern dies auch.

Die Lernziele aus den schwedischen Lehrplänen und dem GERS beinhalten eine Reihe von Vorgaben, die den Einsatz von Literatur im Deutschunterricht in den Fokus rücken und die GERS Kritiker zu Kritikern an der gängigen Interpretation dieser Dokumente machen.

Kultur verstehen

Kultur verstehen ist ein Ziel des Lehrplans, was kann Literatur laut Forschung beitragen?

Im vorangegangenen Kapitel finden sich mehrere Zitate aus dem schwedischen Lehrplänen und dem GERS in denen man die Vorgabe findet Literatur zu lesen. Weiter wird der Lehrer unter anderem angewiesen die Neugier der Lernenden auf andere Kulturen zu wecken, Kultur, Geschichte und Traditionen zu vermitteln und gegenseitiges kulturelles Verständnis zu entwickeln. Diese Lernziele können durch den Einsatz von älterer Literatur erreicht werden, und Burwitz Meltzer meint, Lehrer kommen dieser Aufgabe nach wenn sie mit Literatur arbeiten. Sie schreibt „Lehrende die im Fremdsprachenunterricht literarische Texte einsetzen arbeiten [...] als Kulturvermittler" (Burwitz-Melzer 2004, S. 229).

Das Lesen von literarischen Texten gibt Einblick in die Kultur eines Landes und somit in das kollektive Wissen, das der Kommunikation in einer Sprache zu Grunde liegt. Altmayer meint dieses Wissen sei untrennbar von Kommunikation:

Kultur ist [...] als das kulturelle Hintergrundwissen aufzufassen, das als selbstverständliche Voraussetzung in kommunikative 'Handlungen' eingeht um eine wesentliche Basis aller Kommunikation überhaupt darstellt. (Altmayer 2004, S. 169).

Ein Sprachlehrer, der laut Lehrplan die Aufgabe hat die Schüler zu Kommunikation anzuleiten, sollte diesen Aspekt nicht vernachlässigen, denn das „kulturelle Hintergrundwissen" (Altmayer 2004, S. 169) hat nicht nur Auswirkungen auf Qualität der Kommunikation, sondern auch auf die Entwicklung des Lernenden.

Dies wird deutlich bei Abraham und Kepser, die diesen Gedanken noch weiterführen. Sie verbinden gemeinsames kulturelles Wissen nicht nur mit einer funktionierenden Kommunikation, sondern schreiben ihm auch eine große Rolle bei der Identitätsfindung von Gruppen zu. „Die kulturelle Bedeutsamkeit von Literatur liegt in ihrem Beitrag zu einem komplexen Symbolsystem, mit dessen Hilfe große Gemeinschaften ihre Identität herstellen" (Abraham und Kepser 2005, S. 13).

Der Sprachschüler, dem ein Teil dieser Identität bekannt ist, der an diesem gemeinsamen Kulturerbe Teil hat und einen „Teil des kollektiven Zitate- und Bilderschatzes der deutschen Kultur" (Vogt 2008, S. 197) versteht wird eine Kommunikation mit einem anderen Verständnis und mehr Einsicht führen können. Diese Einsicht ermöglicht es, einer anderen Kultur mit Offenheit und Neugier zu begegnen.

Dohrn meint „Durch den regelmäßigen und gezielten Einsatz literarischer Texte im DaZ-Unterricht kann dieser als Ort kultureller Begegnung dienen und über die bloße Sprachvermittlung hinausgehen." (Dohrn 2014, S. 135). Die Lernenden entwickeln mit anderen Worten durch den literarischen Text eine Wahrnehmung für die andere Kultur indem sie „Wissen über die fremde Wirklichkeit erlangen" (Gotze und Henrici, 2001, S. 1335). Hier erkennt man wieder einige der bereits aufgeführten Lernziele.

Dieses Wissen führt zu einer weiteren Entwicklung des Bewusstseins der Schüler, denn sie lernen das Verhalten von Menschen im Zusammenhang mit deren Kultur zu sehen und besser zu verstehen. Schier meint literarische Texte „...schärfen das Bewusstsein für kulturelle Bedingtheit von Handlung" (Schier 2014, S, 4) und tragen somit zum im GERS beschriebenen Ziel, gegenseitiges Verständnis für Kulturen innerhalb der europäischen Union zu entwickeln, bei.

Der GERS spricht von der kulturellen Vielfalt in Europa und unterstreicht ihre Rolle als „källa till ömsesidigt berikande och [...] förståelse" (GERS).

Aber nicht nur das Wissen und tieferes Verständnis für die deutsche Sprache und Kultur und damit der Sprache als Ganzes, werden beim Lesen von Literatur gestärkt. Die Arbeit mit Literatur liefert auch wichtige Impulse für die persönliche Entwicklung der Lernenden.

Persönliche Entwicklung

Die persönliche Entwicklung der Schüler ist ein Teil des Lehrplans. Was kann das Lesen von Literatur dazu beitragen?

Die ästhetische Bildung fokussiert aber nicht nur auf fremde Wirklichkeit und andere Kulturen. Das Lesen von Literatur hat einen Stellenwert für das Verstehen lernen, was wie oben erwähnt ein Lernziel im schwedischen Lehrplan ist. Schier schreibt der „Auseinandersetzungprozess mit Literatur regt zum Fremdverstehen an.“ (Schier 2014, S. 7) und das zeigt, dass die persönliche Entwicklung der Lernenden ein positiver Effekt der Arbeit mit Literatur ist.

Indem die Lernenden sich mit einer anderen Wirklichkeit auseinandersetzen werden sie dazu angeregt nicht nur ihre Sprache, sondern auch ihr eigenes Dasein zu überdenken. Schier bestätigt dies: „Literarische Texte eröffnen den Lernenden neue Räume und bieten ihnen spezifische Erklärungen von Welt, die auch zur Überprüfung der eigenen Lebenswelt und für das Verstehen unserer Erfahrungen dienen können“ (Schier 2014, S. 7).

Im Gegensatz zu der Vermittlung von abprüfbarem Wissen und Fakten fördert also der literarische Text die Lust der Schüler am eigenen Denken und der eigenen Entwicklung. Literatur hilft den Schülern dabei ihre eigene Sinnbildung zu entwickeln. Der schwedische Lehrplan schreibt, es ist die Verantwortung der Schule, dass die Schüler „kan söka sig till [...], skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje“ (GY11, S. 9). Literatur ist demnach auch laut dem Lehrplan ein wichtiger Teil der persönlichen Entwicklung der Schüler.

Ein wichtiges Lernziel aus den schwedischen Lehrplänen ist das „samspel med andra“. Diese Zusammenarbeit wird durch Gespräche und Diskussionen über das Gelesene und vielleicht Fremde und Unverständliche angeregt, denn neue Wirklichkeiten ermuntern zu neuen Denkprozessen.

Auch Gotze und Henrici beschreiben, dass die Bearbeitung des Gelesenen bei Lernenden einen Prozess startet. „Literarische Texte nehmen Bezug auf verschiedene außertextuelle Wirklichkeitsbereiche und überlassen es dem Leser, Verbindungen zwischen ihnen herzustellen.“ (Gotze und Henrici 2001, S. 1339). Der Lernende der diese Denkprozesse übt und bewältigt entwickelt die Fähigkeit auch seine Persönlichkeit zu entwickeln. Diese Verbindungen öffnen dem Lernenden die Möglichkeit den eigenen Horizont zu erweitern.

Die bloße Vermittlung von Landeskunde kann nicht den gleichen Effekt haben, das Lesen von Literatur spielt hier eine entscheidende Rolle. Schier vertritt die Auffassung, dass „Persönlichkeit sich nicht nur aus Fakten entwickelt“ (Schier 2014, S. 4), sondern dass der literarische Text dazu den Anstoß geben kann. Denn „jeder literarische Text nimmt Einfluss auf den Lesenden und vertieft - verändert seine Vorstellungen von der Welt...“ (Schier 2014, S. 8).

Das Potential von Literatur den Leser emotional anzusprechen und anzuregen, sei es durch Begeisterung oder Abneigung, ist der Funke, der zum Nachdenken anregt. Weber betont das „Potential von Literatur Lernende emotional zu berühren [...] auch im Fremdsprachenunterricht“ (Weber 2014, S. 108). Diese emotionale Anbindung ist laut Schier der Schlüssel zur Identitätsbildung, denn „Was einen emotional nicht berührt und kalt lässt, wird auch nicht identitätsrelevant.“ (Schier 2014, S. 9).

Die Arbeit mit älterer Literatur im Unterricht ist demnach eine Möglichkeit Lernziele wie „främja elevens utveckling“ (GY11 S. 5) zu erreichen.

Schier sieht auch noch weitere und durchaus messbare Vorteile in den ästhetischen Kompetenzen, die Ihrer Meinung nach dafür sorgen, dass Lernprozesse in Gang kommen. Denn „aus der ästhetischen Kompetenz entwickelt sich die

Ausdrucksfähigkeit und damit auch die Sprache“ (Schier 2014, S. 4) und das lässt sich in der Kenntnisstabelle einordnen.

Ein erweiterter Forschungszweig der ästhetischen Bildung geht auf den Einfluss von Literatur auf die Entwicklung des Intellekts ein. Auch wenn dies im Hinblick auf diese Arbeit keinen direkten Zusammenhang zu den Vorgaben des Lehrplans darstellt erscheint es mir wichtig, wenn auch nur kurz, den Nutzen von ästhetischer Bildung auch aus einer anderen mehr ganzheitlichen Perspektive darzustellen und hier ein Zitat von Rittelmeyer aufzuführen. Rittelmeyer stellt fest, dass „ästhetische Bildung eine Reihe von Kompetenzen (wie Kreativität, flexibles Denken, räumliches Vorstellungsvermögen, akademische Leistungsfähigkeit oder emotionale Intelligenz) fördert (Rittelmeyer 2012, S. 20).

Literatur im Sprachunterricht kann sicher nicht als Wundermittel für das Erreichen aller Lernziele betrachtet werden, dennoch ist Rittelmeyers Feststellung ein weiterer Hinweis auf die Verbindung zwischen ästhetischer Kompetenz und dem Auftrag die Lernenden zu einer lebenslangen Lust am Lernen anzuregen.

Auch Schier sieht „kulturelle Bildung als Basis für lebenslanges Lernen“ (Schier 2014, S. 4) ein Lernziel das laut Schier auch im Hinblick auf die „Bedeutung kultureller Bildung als Grundlage von Lernen und Forschen“ (Schier 2014, S. 5) den Sprachunterricht über die ökonomische Verwendbarkeit hebt.

Trotz aller dieser Vorteile ist das Lesen von Literatur aber zunächst einmal eine große Herausforderung für die Lernenden im Sprachunterricht. Aber es ist gerade diese Herausforderung, die eine Entwicklung der Lernenden in Bewegung setzt, denn: „Vi tänker bara när vi konfronteras med ett problem“ (Dewey 2004, S. 16).

Didaktische Anbindung: Forschung und Ansätze für den Unterricht

Die meisten Literaturdidaktiker sind der Meinung, dass die Konfrontation mit der fremden Sprache und der fremden Kultur in erster Linie eine persönliche Erfahrung sein sollte. Diese Erfahrung kann und soll in der Gruppe von Lernenden diskutiert

und entwickelt werden. Der Kontakt zum Leser/Lernenden sollte so wenig wie möglich vom Lehrenden beeinflusst werden, um dem Werk und seinem Leser einen persönlichen Kontakt zu ermöglichen.

Literatur im Unterricht ist für Abraham und Kepser ein Katalysator für Entwicklung und Lernen. Sie schreiben „das literarische Werk setzt das Sprechdenken in Bewegung“ (Abraham und Kepser 2005, S. 113) und meinen weiter, dass das „Text Rezeption als nunmehr geteilte Erfahrung in der Lerngruppe zum Anlass werden kann, auch andere Erfahrungen zu teilen“ (Abraham und Kepser 2005, S. 114) Dieses Sprechdenken, oder die Möglichkeit eigene Gedanken zu formulieren und in einem Gespräch in einen Kontext zu setzen, ist ein wesentlicher Teil in der Entwicklung von eigenen Denk- und Bearbeitungsprozessen.

Abraham und Kepser vertreten die Ansicht, dass ein Text in erster Linie für sich selber sprechen sollte und dass der Eindruck auf die Schüler und die Gespräche der Schüler so wenig wie möglich vom Lehrenden beeinflusst werden sollten. Sie meinen die „Eigendynamik des Gespräches sollte nicht durch allzu gezieltes Hinarbeiten auf Resultate gestört werden“ (Abraham und Kepser 2005, S. 114) und schreiben weiter „die Lehrkraft kann ein (Lern-) Gespräch zwar anregen aber nicht in der Hand behalten. Wenn eine Lehrkraft dies allzu krampfhaft versucht, wird das Gespräch schnell inkohärent und unfruchtbar.“ (Abraham und Kepser 2005, S. 115). Die natürliche Entwicklung eines Gesprächs ist von Bedeutung für das Lernziel der persönlichen Entwicklung. Wenn der Lehrende ein Gespräch in eine von ihm gewünschte Richtung lenkt, reduziert sich das Unterrichtsgespräch von Seiten der Schüler darauf, auszuloten was die Lehrkraft für richtig oder falsch hält und dementsprechend zu einer gewissen Beurteilung führt. Der Neugier und die Lust am Lernen wird somit im Keim erstickt.

Gotze und Henrici empfehlen außerdem noch auf die Vorinformationen zu einem literarischen Text zu verzichten. Sie weisen darauf hin, dass zwar für den Lernenden sowohl die Sprache als auch die kulturellen Inhalte des Textes fremd sind, (Gotze und Henrici, 2001, S. 1337) und dass eine „kulturräumliche Distanz zwischen Text

und Leser"(Gotze und Henrici, 2001, S. 1339) existiert, aber erwarten von der unverfälschten und unbeeinflussten Erfahrung der Lernenden das bessere Resultat. Sie meinen, „das Bereitstellen von Vorwissen für literarische Texte ist nicht unbedingt eine empfehlenswerte Lehrstrategie" (Gotze und Henrici, 2001, S. 1337) denn auch sie sind der Auffassung, dass die Textdeutung durch das Lehrermaterial beeinflusst werden kann. Laut Gotze und Henrici ist es auch nicht erwiesen, dass das vom Lehrer bereitgestellte Material das ist was der individuelle Schüler zur Texterschließung braucht oder ob er es wirklich für seine Texterschließung verwendet. Ein Lehrer weiß nicht genau was ein Schüler zur Texterschließung benötigt, Material das einem hilft kann den anderen in seinen eigenen Denkprozessen stören.

Nicht nur bereitgestelltes Vorwissen kann die bereits beschriebenen Lernziele kulturelles Wissen und Verständnis und persönliche Entwicklung beeinflussen, sondern auch die Konzentration auf Vokabeln als vorbereitende Aktivität. Die damit verbundene Spaltung des sprachlich und inhaltlich zusammenhängenden Werks stört die Wirkung des Werks auf die Lernenden. Bredella geht davon aus, dass die individuelle Textbearbeitung und -verarbeitung verloren geht, wenn man erst Vokabeln durchnimmt und Verständnisfragen aufnimmt. Er findet, dass diese Fragen im Laufe der Textarbeit und im Textzusammenhang geklärt werden. „Wortschatzprobleme werden geklärt und Inhaltsfragen beantwortet während wir interpretieren und Stellung nehmen." (Bredella 2004, S. 8).

Abraham und Kepser warnen auch davor allzu früh Fragen über den Text zu stellen, da diese die Schüler beeinflussen können nach einer „richtigen Antwort" zu streben anstatt eigene Gedanken zu entwickeln. „Lehrkräfte, die gleich nach dem Erlesen Untersuchungsfragen stellen, [...] verspielen von vornherein die Chance, dass Texte für Schülerinnen und Schüler subjektiv bedeutsam werden" (Abraham und Kepser 2005, S. 185). Der Spracherwerb wird bei dieser Vorgehensweise zu einem Teil der Texterfahrung, er ist ein erwünschtes Nebenprodukt ohne das Leseerlebnis auf abprüfbare Fakten zu reduzieren.

Fingerspitzengefühl und Offenheit für die individuellen Texterfahrungen der Lernenden ist auch für Burwitz-Melzer ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit älterer Literatur. Sie meint, eine Lehrkraft sollte „Wissensvorsprung einbringen ohne die Sinnkonstruktion der Lernenden allzu stark zu beeinflussen“ (Burwitz-Melzer 2004, S. 227) Ihr Text über Literaturdidaktik beschäftigt sich dennoch nicht ausschließlich mit dem Einfluss des Werkes auf die Sinnbildung der Schüler, sondern betrachtet Literatur auch im Hinblick auf die Möglichkeiten des Spracherwerbs.

Das Unterrichtsgespräch ist nicht nur Mittel zur Sinnkonstruktion des literarischen Texts, sondern gleichzeitig auch immer Mittel für das Fremdsprachenlernen.... Es fördert also die Fremdsprache, indem über Weltentwürfe aus verschiedenen Kulturen, ihren Bezug zur Lebenswelt der Lernenden und über ihre persönlichen Meinungen geredet werden darf." (Burwitz-Melzer 2004, S. 237)

Burwitz-Melzer weist darauf hin, dass die Texterfahrung und die damit verbundene Entwicklung der Lernenden vorzugsweise unter Beachtung von Vygotskys *zone of proximal development*² geschehen sollte und sieht den Lehrenden folglich mehr als Ratgeber, sie schreibt: "Die Präsenz der Lehrer Expertise sollte während jener Phasen in denen die Lernenden ihre Rezeption des Textes erkunden, formulieren und miteinander aushandeln eher als Impuls spürbar sein" (Burwitz-Melzer 2004, S. 234).

Auch wenn man als Lehrer jetzt den Eindruck erhält, dass die Arbeit mit Literatur ein in erster Linie vom Lernenden selber ausgeht ist es Notwendig fremdsprachlichen literarischen Text zu strukturieren.

Burwitz-Melzer vertritt die Auffassung, dass Schüler nicht das fremdsprachliche Werk in seiner Gesamtheit erarbeiten sollen, denn ein „wichtiger Schritt bei der Planung von Leseprozessen in einer Klasse besteht im Aufstellen von Lernzielen und im Aufbrechen des großen Lernziels der Sinnkonstruktion in kleinere, [...] erreichbare Stundenziele". (Burwitz-Melzer 2004, S. 226).

² *Zone of proximal development* bezeichnet die Zone zwischen der aktuellen und der möglichen Entwicklungsstufe des Schülers, in der Verstehen und Wissen durch Zusammenarbeit mit anderen die etwas mehr wissen (Schüler und/oder Lehrer) erreicht wird. Entwicklung geschieht durch Interaktion. (Siehe auch Tornberg, 2009, S. 229) .

Um diese Stundenziele für die Lernenden greifbar und begreiflich zu machen kann der Lehrende das Vorwissen und die Erfahrungen der Schüler in die Textarbeit mit einbeziehen. Die Texterschließung geschieht dann unter Einbeziehung der „Alltagserfahrungen der Lernenden und ihre Erwartungen in den Leseprozess“ (Burwitz-Melzer 2004, S. 227) oder wie es im schwedischen Lehrplan steht „i undervisningen utnyttja de kunskaper och erfarenheter av arbets- och samhällsliv som eleverna har“ (GY11, S. 61).

Ein wichtiger Aspekt in der Texterschließung sind laut Burwitz-Melzer die kognitiven Lernziele „Kognitive Lernziele bei der Textarbeit [...] sorgen für eine Rezeption, die den Text in einen zeitlichen, sozialen und geografischen Rahmen stellt und sichern so ebenfalls einen wichtigen Teil des Lernerfolgs. (Burwitz-Melzer 2004, S. 227)

Indem dieser Lernerfolg für die Lernenden sichtbar wird legt die Lehrkraft den Grundstein für die Lust und das Selbstvertrauen mehr mit fremdsprachlichen Texten zu arbeiten. Deshalb weist Burwitz-Melzer auf die Bedeutung der Nacharbeit eines Textes hin „nach der Lektüre gilt es, die erreichten Erkenntnisse zu bündeln“ (Burwitz-Melzer 2004, S. 228).

Das Lesen von Literatur ist also eine Gradwanderung zwischen der individuellen Texterschließung und der damit verbundenen persönlichen Entwicklung und den kognitiven Lernzielen, die den Lernenden ein Erfolgserlebnis vermitteln.

Der Lernerfolg hat, laut Schier, nicht nur „kognitive Dimensionen, sondern ist eine Grundlage für Lebensbewältigung“ (Schier 2014, S. 5) und das Lesen von Literatur fördert wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben, eine Reihe von Kompetenzen. Das Sprachen- Lernen mit Hilfe von älterer Literatur ist allerdings nicht nur von positiven Emotionen begleitet. Schier meint, zur „Rezeption von literarischen Texten [...] gehören Neugier und Staunen genauso wie Irritation und Widerstand“ (Schier 2014, S. 5-6).

Sind Irritation und Widerstand Gründe auf das Lesen von Literatur im Deutschunterricht zu verzichten oder ein weiteres Argument mehr Literatur zu lesen?

Literatur, Sprachdidaktik und Deweys Philosophie

Hier möchte ich nochmals Dewey zitieren: „Vi tänker bara när vi konfronteras med ett problem” (Dewey 2004, S. 16). Die aufgeführten Argumente für die Literatur im Sprachunterricht gepaart mit Deweys Überzeugung sind ein guter Ausgangspunkt für weitere didaktische Überlegungen wie man sich auch Irritation und Widerstand für die Arbeit mit Literatur zu Nutze zu machen kann. Diese Emotionen sind ein wichtiger Teil des Lernprozesses, denn „ohne Emotionen findet kein Bezug zur eigenen Identität statt”. (Schier 2014, S. 6)

Die Vorgaben im GERS und den Lehrplänen sind wie bereits erwähnt nicht ausschließlich auf automatisierte, praxisbezogene Kommunikation ausgerichtet, sondern wenden sich an das Gesamtkonzept Sprache, Kultur und individuelle Entwicklung; „kommunikation är något som tar hela människan i anspråk” (GERS).

Literatur liefert einen Zusammenhang zwischen Vokabeln und Grammatik und dem Gesamtkonzept Sprache und stellt somit den für Verständnis und Kommunikation notwendigen Wirklichkeitsbezug her. Ohne diesen Wirklichkeitsbezug verkümmert Sprachunterricht zu etwas was man für einen Test lernt und erreicht die Zielsetzungen der Lehrpläne und des GERS nicht. Tornberg formuliert das Problem folgendermaßen:

Eleverna ska kunna se ett samband mellan det de får lära sig i klassrummet och verkligheten utanför. Om detta samband saknas och skolverkligheten utöver detta endast består av [...] färdiga läroboktexterna, grammatiken och orden som skall läras in till varje gång, föreligger riska att eleven förknippar undervisningen med det som man ägnar sig åt i klassrummet och som testas på proven. Språkundervisningen hamnar på så sätt i ett slags ingenmansland, där det är mycket långt till människorna som talar språket och till deras värld. (Tornberg 2009, S. 21)

Will man also die Fremdsprache aus ihrem Niemandsland herausholen und den Anforderungen des Lehrplans gerecht werden in denen nicht nur Kommunikation

und Kulturverständnis aufgeführt werden, sondern auch die Erziehung zu selbständigen demokratischen Mitbürgern:

Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till [...] det nordiska, det europeiska och ytterst det globala." und "Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.
(Gy11, S. 62)

dann ist das Lesen von Literatur ein Schritt in die richtige Richtung.

Der Fremdsprachenunterricht ist der Schlüssel zu einer Kommunikation, die von kulturellem Verständnis geprägt ist und somit weit mehr Funktionen erfüllt als ein für den nächsten Test eingeübter Standarddialog. Tornberg hebt hervor, „språket är ett uttryck för en kulturgemenskap" und „interkulturell förståelse är ett av språkundervisningens mål" (Tornberg 2009, S. 54). Die Lehrkraft hat also die Aufgabe bei den Lernenden das Bewusstsein für den Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur zu wecken „medvetenhet om sambandet mellan språk och kultur" (Tornberg 2009, S. 65).

Den Zusammenhang zwischen den Inhalt des Lehrplans wie Kommunikation und interkulturelles Verständnis, verantwortungsvolle und denkende selbstständige Mitbürger und dem Lesen von Literatur im Fremdsprachenunterricht sieht Tornberg in Deweys Philosophie: „samband mellan kommunikation och demokratieutveckling framhölls emellertid redan av John Dewey“ (Tornberg 2009, S. 51)

Dewey vertritt die Ansicht, dass Freiheit und demokratisches Denken nur wirklichen Nutzen für die Gesellschaft bringt, wenn das Individuum Wissen und Einsicht besitzt. „...om den frigjorda individen inte har kunskaper och förmåga till självständig tänkande, slutar friheten ganska säkert med förvirring och kaos“ (Dewey 2004, S. 157). Auch wenn Dewey sich hier nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht bezieht, findet man Parallelen zwischen Deweys ausbildungsphilosophischen Ideen, den Texten im Lehrplan und den von Literaturdidaktikern aufgeführten Vorteilen mit dem Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Dewey meint, wie die hier aufgeführten Literaturdidaktiker, dass (Sprach-) Wissen oft zu abprüfbarem Wissen reduziert wird „kunskapens nytta blir en fråga om att klara uppgiften" (Dewey 2004. S. 41). Auf diese Weise wird Deweys Idee, dass „utbildningen formar en emotionell och intellektuell beredskap" (Dewey 2004, S. 11) erstickt und eigene Reflexionen als unnötig und unerwünscht eingestuft.

Ohne die Erweiterung des Sprachunterrichtes um die wichtigen Entwicklungsschritte und Ausbildungsziele wie: „reflektera över handlingarna" oder „stimulera individens intresse" (Dewey 2004, s.17), die wir auch in den Lehrplänen finden, werden wie als Lehrer den wirklichen Anforderungen an den Sprachunterricht nicht gerecht.

Zusammenfassung und Ergebnisse

Im Fremdsprachenunterricht moderne Sprachen in Schweden werden nur selten ältere literarische Werke eingesetzt. Die Komplexität der Literatur scheint mit den Anforderungen des Lehrplans und des GERS nach praktischen Sprachübungen nicht im Einklang zu sein.

Allerdings entdeckt man bei näherem Hinsehen einen scheinbaren Widerspruch in diesen Dokumenten. Zum einen legen sie großen Wert auf praxisbezogenen, messbaren Sprachunterricht, zum anderen findet man als Lehrkraft die Vorgabe mit kulturellem Verständnis und der persönlichen Entwicklung der Lernenden zu arbeiten.

Dieser scheinbare Widerspruch liegt aber nicht in den Dokumenten sondern in ihrer gängigen Interpretation, die sich im Inhalt von Textbüchern und Arbeitsmaterial spiegeln. Hier werden vor allem Alltagsdialoge geübt und Fakten über Deutschland aufgezählt. Die Lehrpläne und der GERS begrenzen den Spracherwerb aber nicht nur auf messbares, automatisches Lernen, sondern es finden sich auch Vorgaben die darüber hinaus gehen.

Wie in dieser Arbeit dargestellt, lässt der schwedische Lehrplan durchaus eine Interpretation zu Gunsten von älterer Literatur im Fremdsprachenunterricht zu. Es ist sogar für das Erreichen aller vorgegebenen Lehr- und Ausbildungsziele notwendig über die Grenzen der Lehrbücher hinauszuschauen.

Wenn man davon ausgeht das Sprachunterricht das gegenseitige Verständnis stärken und Kommunikationsbarrieren überwinden soll ist es wichtig, den Lernenden ein Gesamtkonzept Sprache zu vermitteln zu dem auch die Kultur des Landes gehört. Um wirkliches Verständnis aufzubringen ist es wichtig, die kulturbedingten Handlungen, die einen Teil der Fremdsprache ausmachen, zu verstehen. Das Lesen von älteren literarischen Texten gibt tiefere Einblicke in die Kultur eines Landes und somit in das kollektive Wissen und Handeln, das der Kommunikation in einer Sprache zu Grunde liegt.

Als Beispiel für dieses kollektive Wissen, das seine Wurzeln in älterer Literatur hat, sei hier Goethes *Faust* genannt. Eine Vielzahl von *Faust* Zitaten werden im Alltag verwendet, so zum Beispiel „Das also war des Pudels Kern!“ (Goethe, Faust I, V. 1323) als Bezeichnung für ein Aha-Erlebnis oder „Grau teurer Freund ist alle Theorie“ (Goethe, Faust I, V. 2038) wenn einer Situation der praktische Bezug fehlt. Auch „Da steh ich nun ich armer Tor / und bin so klug als wie zuvor“ (Goethe, Faust I, V. 358-359) ist ein *Faust* Zitat, das in der heutigen deutschen Sprache Gültigkeit hat und verwendet wird.

Diese Zitate stellen nur einen kleinen Teil des Gesamtkonzeptes Sprache dar, geben aber einen Einblick in die Bedeutung von älterer Literatur für das Ausbildungsziel, gegenseitiges Verstehen durch Verständnis für Kulturen zu entwickeln.

Das Lesen von älterer Literatur hat auch eine emotionelle Wirkung auf die Lernenden. Dieser emotionelle Einfluss ist essentiell um Denkprozesse bei den Lernenden anzuregen, denn bloße Vermittlung von Fakten liefert keine Denkanstöße. Diese Denkprozesse unterstützen die persönliche Entwicklung der Lernenden, ein weiteres Ziel in den Lehrplänen.

Bei der Arbeit mit älterer Literatur empfehlen die zitierten Forscher diesen Denkprozess so wenig wie möglich zu beeinflussen und auf Vorarbeit oder Vorgaben zu verzichten. Der Lehrer sollte als Ratgeber agieren und die Texterschließung in Vygotskys *zone of proximal development* stattfinden.

Man kann sagen, dass beim Lesen von älterer Literatur nicht nur die Sprache in ihrem kulturellen Kontext lebendig wird, sondern auch das Denkvermögen der Lernenden angeregt und herausgefordert wird. Denn „Was einen emotional nicht berührt und kalt lässt, wird auch nicht identitätsrelevant.“ (Schier 2014, S. 9).

Abschließende Anmerkungen

Diese Ergebnisse werden zu einem Unterrichtsprojekt in einem Kurs für moderne Sprachen Deutsch. In diesem wird ein älteres literarisches Werk unter Berücksichtigung der aufgeführten didaktischen Empfehlungen gelesen und erschlossen.

Interessant wäre den Einsatz von Literatur auch in der 9. Klasse der schwedischen Grundschule und in den Kursen moderne Sprachen 3 und 4 im schwedischen Gymnasium zu erforschen.

Literaturverzeichnis

Abraham, U. / Kepser M. *Literaturdidaktik Deutsch, Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag Berlin. 2005

Altmeyer, Claus. *Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München. Iudicium, 2004.

Bernstein, Nils. Lerchner, Charlotte. (Hg.) *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: U-Verl. Göttingen, 2014. Print.

Bredella, Lothar. "Was Ist Fachdidaktik." *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Günter Narr, 2004. Print.

Burwitz-Melzer, Eva. "Grundlagen für eine rezeptionsästhetische Literaturdidaktik." *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik: Mit Beispielen Aus Dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Günter Narr, 2004. Print.

Dewey, John, Sven G. Hartman, and Ros Mari Hartman. *Individ, skola och samhälle: Utbildningsfilosofiska Texter*. 4., [utök.] utg. /. ed. Stockholm: Natur och Kultur, 2004.

Dobstadt, Michael. Riedner Renate. "Dann Machen Sie Doch Mal Etwas Anderes - Das Literarische Im DaF Unterricht Und Die Kompetenzdiskussion." *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: U-Verl. Göttingen, 2014. Print.

Dohrn, Antje. "Leseförderung Mit Literarischen Texten Im DaZ-Unterricht." *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film*. Göttingen: U-Verl. Göttingen, 2014. Print.

Goethe, Johan Wolfgang. *Faust. Der Tragödie Erster Teil*. Stuttgart. Reclam. 2000. Print.

Gotze, Lutz, und Henrici, Gert. *Deutsch als Fremdsprache*. 2. Halbband. Berlin/Boston, US: De Gruyter Mouton, 2001. ProQuest ebrary. Web. 22 March 2016.

GY 11: Läroplan för Gymnasieskolan in: *Lärarens Handbok*. Skolverket. Studentlitteratur. Lund. 2011.

Rittelmeyer, Christian. *Warum Und Wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen Künstlerischer Tätigkeiten; Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: ATHENA-Verl., 2010.

Schier, Carmen. "Ästhetische Bildung Im DaF Und Im Fremdsprachlichen Literaturunterricht Als Grundlage Für Eine Nachhaltige Allianz Zwischen Denken Und Empfinden." *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film.* Göttingen: U-Verl. Göttingen, 2014. Print.

Tornberg, Ulrika. *Språkdidaktik.* Gleerups. Malmö.2009.

Weber, Angelika. "Literatur Bewegt Grammatik. Ästhetisches Lernen Im Grammatikunterricht Des Deutschen Als Fremdsprache." *Ästhetisches Lernen Im DaF-/ DaZ-Unterricht Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik - Film.* Göttingen: U-Verl. Göttingen, 2014. Print.

Internetquellen:

GERS Gemensam Europeisk Referensram för Språk: Lärande Undervisning och bedömning. Skolverket. web. 13.3.2016

OECD Definitionen <http://www.oecd-ilibrary.org/sites/9789264125476-de/10/01/01/index.html?contentType=&itemId=%2Fcontent%2Fchapter%2F9789264125469-81-de&mimeType=text%2Fhtml&containerItemId=%2Fcontent%2Fserial%2F23073764&accessItemIds=> . Web 12 Mai 2016,

Skolverket. *Om ämnet moderna språk.* Kommentar moderna språk, <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>. Web 27 April 2016.
Skolverket. *Moderna Språk.* <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=mod&lang=sv>. Web 27 April 2016.

Universität Leipzig, Thesenpapier, Neue Konzepte zur Rolle der Literatur in Deutsch als Fremdsprache und Internationaler Germanistik, Leipzig 1.- 4. 9. 2010