



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

Textarbeit im Fremdsprachenunterricht

Was bedeutete „Literarische Texte verstehen“ im Fremdsprachenunterricht und was kann und könnte es bedeuten?

Luc Fivaz

Abstract: Dieser Beitrag befasst sich mit dem Umgang mit literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der französischen Schweiz. Der Ausgangspunkt sind einige Überlegungen zur Bedeutung des Lesens literarischer Texte im heutigen Unterricht. Im ersten Teil wird der Literaturunterricht (LU) in schulischem Kontext des Kantons Waadt im Kontext der Bildungspolitik erläutert. Im zweiten Teil wird die Verschiebung der Rolle von Literatur mit der Entwicklung didaktischer Methoden für den fremdsprachlichen LU in einer historisch-sozialdidaktischen Perspektive dargestellt. Im dritten Teil wird der Umgang mit dem aktuellen kompetenz- und handlungsorientierten LU in der Praxis und die Perspektiven, die sich daraus ergeben, diskutiert.

This article focuses on teaching literary texts in German as a foreign language in the French-speaking part of Switzerland. I start with a discussion of the importance of reading literary texts in current teaching. In the first part, literature teaching in the school context of the canton of Vaud is explained in the context of educational policy. In the second part, I present changes of the role of literature in foreign language teaching from a socio-historical and didactic perspective. In the third part, I discuss perspectives for the teaching of literature within the framework of current action-oriented approaches.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Literaturunterricht, Handlungsorientierung, Unterrichtsmethoden; German as Foreign Language, teaching literature, action oriented approach, teaching methods

Fivaz, Luc (2020),
Was bedeutete, „Literarische Texte verstehen“ im Fremdsprachenunterricht
und was kann und könnte es bedeuten?
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 1471–1491.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Kontextualisierung¹

Der Umgang mit literarischen Texten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Gymnasien des Kantons Waadt² hat einen besonderen Stellenwert (vgl. Elmiger 2016). Der Unterricht im Kanton Waadt ist dadurch gekennzeichnet, dass die Unterrichtsmethoden von den Lehrkräften ausgewählt werden können (vgl. Conseil d'Etat 2016: Art. 38). Der Grund dafür ist die Autonomie jedes Gymnasiums, das zuständig für die Erstellung und Organisation der Prüfungen ist (vgl. Grand Conseil du canton de Vaud 2010: Art. 39). Für eine Koordinierung unter den Lehrkräften jedes Gymnasiums sind die FachleiterInnen verantwortlich. Es lässt sich auch eine gewisse Harmonisierung durch den Lehrplan (vgl. DGEP 2018) feststellen, der einen handlungsorientierten Ansatz nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) (Europarat 2001) für den Fremdsprachenunterricht befürwortet. Die Lehrkräfte sind individuell für die Auswahl der Texte Deutsch als Fremdsprache und die Erstellung des literarischen Teils der Prüfungen verantwortlich. Spätestens ab dem zweiten Jahr wird oft ein kompletter literarischer Text während einer Unterrichtsstunde im Laufe jedes Semesters bearbeitet, wobei eine individuelle Lektüre zu Hause gefordert wird. Der Stoff der Prüfungen umfasst in der Regel den Stoff der zwei letzten Jahre (vgl. Conseil d'Etat 2016: Art. 46).

Zudem ist Literatur ein wesentlicher Teil der Maturaprüfung und ist Gegenstand der schriftlichen und mündlichen Prüfungen. Ein kurzer Überblick über die schriftlichen Prüfungen von sieben Gymnasien der Jahre 2014 bis 2016³ zeigt, dass die drei meistgelesenen Werke *Die Verwandlung* von Franz Kafka, *Der Vorleser* von Bernard Schlink und *Homo Faber* von Max Frisch sind. Andere Texte, wie *Das Leben der Anderen* von Florian Henkel von Donnersmarck, *Der Besuch der alten Dame* und *Das Versprechen* von Friedrich Dürrenmatt ergänzen dieses Spitzentrio. Die schriftlichen Prüfungen bestehen in der Regel aus einem argumentativen Text, was den Teil der Literatur betrifft. Oft sollen die SchülerInnen ein Zitat oder eine

¹ Ich bedanke mich bei Ingo Thonhauser für seine Hinweise und wertvollen inhaltlichen Kommentare.

² Sie entsprechen der postobligatorischen Schule und bestehen aus drei verschiedenen Schulen: die *Ecole de maturité*, die zu einer Maturität führt. Die *Ecole de culture générale*, die zu einem Diplom führt. Die beiden Schulen dauern drei Jahre. Die *Ecole de commerce*, die zu einem Eidgenössischen Fähigkeitsabschluss nach vier Jahren (drei Jahre am Gymnasium und ein Jahr Praktikum in einer Firma) führt.

³ Dieser Überblick hat keinen wissenschaftlichen Anspruch. Trotzdem widerspiegelt er die Werke, die Stoff der schriftlichen Maturaprüfung in einem bestimmten Zeitraum in einigen Gymnasien des Kantons Waadt waren. Insgesamt wurden achtzehn schriftliche Prüfungen von acht der zwölf Gymnasien des Kantons Waadt berücksichtigt. Die einzelnen Gymnasien wurden nicht jedes Jahr betrachtet; es kam auf die Prüfungen an, die die Gymnasien zur Verfügung stellten, an dem der Autor dieses Artikels gearbeitet hat. Die FachleiterInnen jedes Gymnasiums können tatsächlich nach Prüfungssessionen die Exemplare anderer Gymnasien anfordern, um sich nach der Praxis von anderen KollegInnen zu erkundigen.

Thematik in einer Länge von 300 bis 400 Wörtern analysieren, interpretieren und Stellung dazu nehmen.

Im Lehrplan der *Ecole de maturité* kann z.B. beobachtet werden, dass die allgemeinen Lernziele für die *langues vivantes* (moderne Fremdsprachen Deutsch, Englisch, Spanisch und Italienisch) festgelegt werden (vgl. DGEP 2018: 21–23), bevor die Lernziele jeder Fremdsprache detailliert werden (24–50). Die Hauptlernziele sind in zwei gleichen Kategorien untergegliedert: sprachlich-kommunikativ und kulturell-literarisch. Die zwei spezifischen literarischen Lernziele der kulturell-literarischen Kategorie für die gesamten *langues vivantes* lauten: „Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités“, „Mettre en évidence les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d’une réflexion personnelle“ (22). Bezüglich Literatur in der Fremdsprache Deutsch werden für die drei Lernjahre die folgenden Lernziele in dieser Reihenfolge vorgeschrieben: „Comprendre un texte littéraire accessible à ce niveau, et se préparer à des lectures plus complexes“ (25), „Comprendre un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématiques“ (26) und „Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématiques“ (27). Alle diese Lernziele außer einem enthalten das Verb „comprendre“ – *verstehen*. Wie ist aber dieses Verb didaktisch und methodisch zu verstehen? Welche Bedeutung hatte dieses Verb im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts? Wie können diese Lernziele didaktisch-methodisch umgesetzt werden? Im Folgenden Teil versuche ich dieses Verb *verstehen* zu interpretieren, indem ich mich auf einige Modelle aus der Literaturdidaktik beziehe, die im französischen Sprachraum stark beachtet werden.

2 Methoden für den fremdsprachlichen Literaturunterricht in einer historisch-sozial- didaktischen Perspektive

Die Literatur hat in der Geschichte des (Fremd-)Sprachenunterrichts verschiedene Rollen übernommen (vgl. Cuq/Gruca 2017; Godard 2015; Puren 1988). Im Zusammenhang mit dem Spracherwerb haben die literarischen Texte jeweils besondere Funktionen erhalten, je nach der Priorität im Verhältnis zwischen Sprache, Kultur und Literatur (vgl. Puren 2016b). Im daran anschließenden Teil möchte ich die Behandlung der literarischen Texte in einer historisch-sozial-didaktischen Perspektive

erklären und dabei die Beiträge von Christian Puren⁴, besonders was die Literaturdidaktik anbelangt (vgl. 2006a, 2012, 2016b) in den Mittelpunkt stellen. Puren verwendet den Begriff *logiques documentaires* (2014) für methodische Ansätze für fremdsprachlichen Unterricht. Im Folgenden bleibe ich bei diesem Begriff und benutze *logiques documentaires* in dieser Sicht.

Der historische Aspekt kann nach fünf *logiques documentaires* dargestellt werden⁵, die den wesentlichen didaktischen Methoden im Laufe des Fremdsprachenunterrichts entsprechen: der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM), der aktiven Methode⁶ (AM), dem kommunikativen Ansatz (KA) und dem handlungsorientierten Ansatz (HA)⁷. Dieser diachrone Aspekt lässt sich mit einer sozialen Sicht verbinden. Ausgehend von der im GER (Europarat, 2001) geprägte Definition des handlungsorientierten Ansatzes⁸ betont Puren (vgl. 2006b) zwei Elemente. Einerseits stellt er eine Unterscheidung zwischen Sprachverwendung (*usage*) und Sprachenlernen (*apprentissage*) fest, die sich mit Sprachverwendenden (*usager*) und Sprachenlernenden (*apprenant*) wiederholt. Andererseits hebt er die Idee des Handelns (*agir*) hervor. Dennoch fehlt laut Puren ein Konzept des sprachlichen Handelns im

⁴ Der Didaktiker für Französisch und Spanisch als Fremdsprache Puren hat zu diesem Thema sehr viele Arbeiten publiziert, die sich teilweise in der Literaturliste befinden.

⁵ Es ist anzumerken, dass diese fünf *logiques documentaires* bei Puren nicht nur die literarischen Texte betreffen, sondern alle Textsorten (authentische oder für den Unterricht hergestellte Texte). Dieses Modell wurde auch anhand bildungspolitischer Vorschriften, verschiedener methodischer Beiträge und Lehrmittel des Fremdsprachenunterrichts und Französisch als Fremdsprache in Frankreich erstellt.

⁶ In den französischen Beiträgen (vgl. Godard 2015; Puren 1988) ist es üblich, die direkte von der aktiven Methode zu differenzieren. Der Unterschied liegt zusammengefasst darin, dass die aktive Methode eine Erweiterung der direkten Methode ist. Wenn die zweite Methode den Fokus auf die mündliche Sprache liegt, rückt die erste die kulturellen Lernziele durch Interaktionen um die literarischen Texte in den Mittelpunkt. Puren (2018) vereinigt die direkte (1900-1910) und die aktive (1920-1960) Methode, um die didaktische Behandlung der literarischen Texte zu erklären.

⁷ Es fällt auf, dass die audiolinguale und audiovisuelle Methode nicht erwähnt wurde. Der Grund dafür ist, dass diese Methode den literarischen Text „als nicht nützlich“ (Ünal 2010: 12) betrachtet, da sie die Lernpriorität auf die Automatismen einer einfachen mündlichen Sprache legt (vgl. Godard 2015). Der literarische Text wurde also aus dem Sprachunterricht verbannt (vgl. Cuq/Gruca 2017).

⁸ Im GER (Europarat 2001) wird die Definition so formuliert: „Ein umfassender, transparenter und kohärenter Referenzrahmen für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachenbereich muss von einer sehr umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen ausgehen. Der hier gewählte Ansatz ist im Großen und Ganzen handlungsorientiert, weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d. h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche. Einzelne Sprachhandlungen treten zwar im Rahmen sprachlicher Aktivitäten auf; diese sind aber wiederum Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts, der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann“ (Europarat 2001: 21).

Kontext realer Sprachverwendung (*agir d'usage*) und eines des sprachlichen Handelns im Lernkontext (*agir d'apprentissage*). Um diese Lücke schließen zu können, schlägt er vor, die aus seiner Sicht unpräzise Verwendung der „kommunikativen Aufgaben“ (*tâches*)⁹ und „Sprachhandlungen“ (*actions*) zu differenzieren. Auch definiert er den handlungsorientierten Ansatz (*perspective actionnelle*) als Verbindung zwischen *tâches* und *actions*, was ihm erlaubt, eine Parallele mit den verschiedenen Methoden im Fremdsprachenunterricht zu ziehen: In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts haben laut Puren (vgl. 2006b) alle Methoden ihren eigenen handlungsorientierten Ansatz konstituiert. Sie haben alle sich je nach einem bestimmten *agir d'usage* etabliert und die *tâches* waren immer im Zusammenhang mit diesem *agir d'usage*. Anders gesagt verbindet Puren (vgl. 2006b) das Referenzhandeln (*tâches*) jeder Methode mit dem entsprechenden gültigen sozialen Kontext (*actions*). Didaktisch-methodisch kann das Handeln im Fremdsprachenunterricht nach sieben Handlungsorientierungen (*orientation de l'agir*) (vgl. Puren 2016a) eingeteilt werden. Dies ermöglicht es, jeweils die Hauptorientierung einer *tâche* (*orientation première de la tâche*) zu unterscheiden.

Die Erörterung dieser historisch-sozial-didaktischen Perspektive wird nachfolgend beschrieben. In einem ersten Schritt werden sieben möglichen Handlungsorientierungen (*orientations possibles de l'agir*) erläutert, um den Sinn von Handlungsorientierung nach Puren (2006b, 2016a) zu begreifen, welche auf das vielschichtige Verb *verstehen* im Lehrplan des Kantons Waadt bezogen werden kann. In einem zweiten Schritt wird das Handeln mit dem historisch-sozialen Kontext mit Hilfe des Konzeptes der *logiques documentaires* betrachtet werden, um die verschiedenen Akzente des Handelns im LU in Bezug auf die literarisch-kulturell-sprachlichen Lernziele genauer verstehen zu können. Die theoretischen Elemente dieser beiden Schritte werden mit didaktischen Überlegungen verknüpft und diese Darstellung wird verbunden mit Schlussfolgerungen in Bezug auf den Lehrplan im Kanton Waadt.

⁹ Es ist festzustellen, dass die deutsche Übersetzung von „*tâches*“ durch „kommunikative Aufgabe“ nicht zum Standpunkt Purens bezüglich des handlungsorientierten Ansatzes des GER (Europarat 2001) passt. Er sieht einen Gegensatz zwischen kommunikativem Ansatz (*approche communicative*) und handlungsorientiertem Ansatz (*perspective actionnelle*) (vgl. Puren 2006b), indem die Kommunikation durch *tâches communicatives* (kommunikative Aufgaben) Mittel und Zweck des Lernens im kommunikativen Ansatz sind, während die Kommunikation nur ein mögliches Mittel zum Zweck im Rahmen des sozialen Handelns im handlungsorientierten Ansatz ist. Für ihn hat *tâches* immer eine spezifische Bedeutung je nach dem Fokus der didaktischen Methode. In diesem Artikel werden wir den französischen Begriff *tâche* benutzen, um Purens Logik zu folgen.

2.1 Sieben Handlungsorientierungen

Puren (2006b, 2016a) unterscheidet sieben Handlungsorientierungen, bezogen auf Sprache (*langue*), Prozess (*processus*), Kommunikation (*communication*), Resultat (*résultat*), Produkt (*produit*), Projekt (*projet*) und Prozedur (*procédure*). Diese Unterscheidung erlaubt es, die Literaturarbeit der Lernenden genauer zu definieren, je nach der Priorität der Lernziele der Lehrkräfte. Obgleich Puren das Handeln mit sieben Orientierungen differenziert, erinnert er, dass die *tâches* mehrere Orientierungen artikulieren und/oder kombinieren können, ja nach den von den Lehrkräften definierten Lernzielen.

Die Orientierung *langue* fokussiert die Korrektheit der Sprache. Dies zeigt sich beispielsweise an Übersetzungen (von Auszügen) eines literarischen Textes: „Comprendre un texte littéraire, [...] **ses aspects formels** [...]“, (DGEP 2018: 26) und „Comprendre et **analyser de façon approfondie** un texte littéraire, [...]“ (27, Hervorhebungen vom Autor). Eine Arbeit an der Form (*aspects formels*) legt Wert auf die Sprache und kann durch Übersetzungen in die Unterrichtssprache realisiert werden. Eine gründliche Analyse des Textes (*analyser de façon approfondie*) kann sich z.B. (teilweise) auf die Wörter und deren konnotativen Definitionen konzentrieren, um die ästhetische Dimension eines Textes in Bezug auf ihre Wirkung auf die Lernenden zu betonen.

Die Orientierung *processus* betont die Reflexionen der Lernenden über die von ihnen realisierte Arbeit auf einer metakognitiven Ebene. Sie können beispielsweise den Prozess, der zu ihrem Resultat führt, erklären; diese Ausrichtung unterstreicht auch die Arbeit an den Strategien durch die Betonung der Frage „wie wird/wurde¹⁰ das Ergebnis erreicht?“ Dies lässt sich beobachten im Lernziel „**Mettre en évidence** les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d’une réflexion personnelle“ (22, Hervorhebung vom Autor), wobei die Hervorhebung (*mettre en évidence*) durch eine explizite Arbeit an den Strategien gemacht werden kann, indem z.B. die Hauptelemente (*éléments essentiels*) und die vermittelten Ideen (*les idées véhiculées*) in bestimmte Kategorien (Personen, Handlungen, Zeit- und Ortsangaben, usw.) eingeordnet werden, damit die persönliche Reflexion (*réflexion personnelle*) organisiert werden kann. Auch im literarischen Lernziel des ersten Jahres „Comprendre un texte littéraire accessible à ce niveau, et **se préparer** à des **lectures plus complexes**“ (25, Hervorhebung vom Autor) kann die *tâche* einen Fokus auf den Prozess haben. Komplexere Lektüren (*lectures plus complexes*) implizieren unterschiedliche Niveaus an Verständnisschwierigkeiten und eine Vor-

¹⁰ Abhängig vom Zeitpunkt der Arbeit an den Strategien: vor oder nach der Realisierung der *tâche*.

bereitung (*se préparer*) auf diese verschiedenen Ebenen: Metakognitive Diskussionen, Gedankenaustausche oder Vergleiche mit der Unterrichtssprache und/oder Muttersprache der Lernenden können beispielsweise diese Prozessarbeit betonen.

Das Ziel der Orientierung *communication* stellt die Effizienz bei der Übertragung von Informationen dar. Hier wird Kommunikation als Mittel und Zweck verstanden; dies bedeutet, dass das Kommunizieren, durch Kommunizieren erlernt wird. Das Verb *verstehen* in dem Lehrplan des Kantons Waadt kann mit den produktiven (mündlich und schriftlich) Fertigkeiten verbunden werden. Anders gesagt steht die Wiedergabe von Informationen aus den literarischen Texten im Vordergrund, wodurch „sprachliche und diskursive Kompetenzen“ (Diehr/Surkamp 2015) im Bereich Literatur entwickelt werden¹¹. Es handelt sich um Aktivitäten wie Referate halten, eine Textanalyse schreiben, eine persönliche Meinung äußern, die vor allem die Kommunikation fokussieren.

Anders als in der Orientierung *communication* steht die Wirkung der Kommunikation im Mittelpunkt der *tâche résultat*. Puren (2016a) macht deutlich, dass die Lernenden gut argumentieren können (*communication*), ohne unbedingt überzeugen zu können (*résultat*). Deshalb sind viele *tâches* so konzipiert, dass sie sich auf mehrere Orientierungen stützen, je nach Etappe der Arbeit. Um zu überzeugen (*résultat*), müssen die Lernenden natürlich auch kommunizieren (*communication*), aber dies entspricht nicht dem Zweck der *tâche résultat*, das Kommunizieren ist nur ein Mittel, um ein konkretes Resultat zu erreichen. Das Resultat soll so definiert werden, dass sie ein soziales Ziel erreichen zu können, z.B. überzeugen, sich entscheiden, auswählen, abstimmen, usw. Diese Handlungsorientierung lässt sich in dem waadtländischen Lehrplan nicht feststellen. Die Lernziele sind tatsächlich allgemein formuliert und in keinem Kontext verankert. Daher ist es die didaktisch-methodische Arbeit der Lehrkräfte das Verb *comprendre* oder *mettre en évidence* zu kontextualisieren in den Lernzielen „**Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités**“ (22), „**mettre en évidence les éléments essentiels**, les idées véhiculées et en faire le point de départ d’une réflexion personnelle“ (22, Hervorhebung vom Autor). Durch das Erstellen einer Literaturkritik können tatsächlich die Hauptelemente (*éléments essentiels*) eines literarischen Textes betont werden (*mettre en évidence*) und die Qualitäten dieses Textes geschätzt (*apprécier les qualités*) werden. Dennoch wäre die *tâche* Literaturkritik nicht zu Ende in der Orientierung *résultat*, wenn die Lehrkräfte keinen sozialen Kontext hinzufügen würden: Z.B. die am besten geeignete Literaturkritik für ein bestimmtes Medium (Jugendmagazin, literarische TV-Sendung, literarischen Blog usw.) auswählen.

¹¹ Siehe das nächste Kapitel „Kompetenz- und handlungsorientierte LU in der Praxis“, das die literarischen Kompetenzen des Modells von Diehr/Surkamp (2015) kurz beschreibt.

Die fünfte Orientierung fokussiert das *produit*. Sie ist durch die Qualität der Realisierung der Lernenden im Sinne einer kulturellen Angemessenheit der Form-Sinn-Verhältnis charakterisiert. Hier steht nicht die Wirkung im Vordergrund, sondern die Anordnung der sprachlichen Strukturen mit der Bedeutung der Botschaft mit Berücksichtigung der Kultur der Zielsprache. Die Literaturarbeit ist in dieser Orientierung eng verbunden mit der Textsorte, die die Lernenden produzieren. Jede Textsorte ist tatsächlich kulturell eingepägt und hat ihre besonderen sprachlichen und inhaltlichen Merkmale. Das Verb *verstehen* der Lernziele „Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités“ (22) und „Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, sa structure, ses aspects formels ainsi que ses thèmes et problématiques“ (27) kann mit den produktiven Fertigkeiten (sprechen und schreiben) verbunden werden. Nehmen wir das Beispiel einer literarischen Debatte in einer TV-Sendung. Als Vorbereitung gelten mehrere Aufgaben. Die ästhetische Dimension literarischer Texte kann in einer Orientierung *langue* analysiert werden. Der Inhalt kann in einem *processus* Orientierung diskutiert werden, um die ausgewählten Stellen, Themen zu organisieren. Die Debatte kann durch eine Orientierung *communication* strukturiert werden. Die Überzeugungskraft der Argumente kann in einer Orientierung *résultat* bearbeitet werden. Dennoch bliebe diese Vorbereitung ungenügend, wenn die Orientierung *produit* nicht berücksichtigt würde. Die Textsorte „literarische Debatte“ in einer TV-Sendung hat ihre spezifischen Merkmale, die beachtet werden müssen, damit die Debatte ein Erfolg wird. Außerdem soll die Textsorte in der Kultur der Zielsprache gedacht werden: Beispielsweise ist es üblich in den deutschen Debatten, der Rednerin oder dem Redner ohne Unterbrechung zuzuhören, während diese in der französischen Kultur oft unterbrochen werden. Dieses Beispiel zeigt, wie wichtig die Orientierung *produit* ist. Die durch das Verb *comprendre* charakterisierte rezeptive Literaturarbeit sollte also mit der produktiven Literaturarbeit in Einklang gebracht werden, damit der Literaturunterricht die sprachlichen und kulturellen Dimensionen sinnvoll artikuliert und kombiniert.

Dieses Beispiel führt uns zur Ausrichtung *projet*. Wenn die literarische Debatte in einer TV-Sendung kulturell verankert wird, wie wir es festgestellt haben, müssen viele andere *tâches* realisiert werden, damit die Debatte erfolgreich wird. Die *tâche projet* fokussiert den Erfolg der Handlung, die sich durch die mögliche Integration aller Orientierungen charakterisiert. Sie repräsentiert eine Art *macrotâche*, die mehrere *microtâches* umfasst. Die allgemeinen Lernziele für den Fremdsprachenunterricht im Kanton Waadt „Comprendre un texte littéraire pour en apprécier les qualités“ (22), „mettre en évidence les éléments essentiels, les idées véhiculées et en faire le point de départ d’une réflexion personnelle“ (22) können laut dieser Ausrichtung durch Projekte konkretisiert werden. Diese Projektorientierung erläutere ich kurz am Beispiel des Autoreninterviews. Der Erfolg eines Autoreninterviews

liegt in der Artikulation und Kombination mehrerer Aufgaben. Die Lernenden sollten nicht nur die Texte des Autors lesen, sondern auch die Sekundärliteratur: Die Biografie des Autors und eventuell Presseartikel über ihn. Außerdem sollten diese Lektüren eine bestimmte Orientierung haben, damit das Interview einen roten Faden hat: Je nach der Ausrichtung des Interviews kann die ästhetische Sprache des literarischen Textes im Mittelpunkt stehen (*langue*). Eine reflektierte Diskussion über den Vorgang des Interviews könnte auch geführt werden (*processus*). Die Qualität des Resultats liegt in der Anpassung an kulturelle Traditionen im Umgang mit Interviews (*produit*). Auch soll die Kommunikation der Fragen und die Reaktionen auf die Antworten vorbereitet werden (*communication*).

Zum Schluss charakterisiert sich die Orientierung *procédure* durch den Fokus auf die korrekte Ausführung jeder Teilaufgabe, um das Ergebnis zu erreichen. Im Beispiel des Autoreninterviews liegt der Fokus in der Orientierung *procédure* nicht auf dem Endprodukt oder der Realisierung des Interviews, sondern auf den Etappen, die zum Resultat Interview führen. In diesem Sinn kann das Lernziel „Comprendre et analyser de façon approfondie un texte littéraire, **sa structure, ses aspects formels** ainsi que **ses thèmes et problématiques**“ (27, Hervorhebung vom Autor) auf folgende Weise interpretiert werden: Die Lernaktivitäten zu Struktur (*structure*), Form (*aspects formels*) und Inhalt (*thèmes et problématiques*) können Teil einer gesamten Textanalyse sein und sollten sowohl individuell als auch miteinander bearbeitet werden. Der Schwerpunkt dieser Orientierung liegt beim Verfahren durch verschiedene Etappen einer Textanalyse und nicht beim Resultat. Dies bedeutet, dass eine Textanalyse in Teilaktivitäten erfolgen sollte, die verschiedene spezifische Lernaktivitäten erfordern.

Diese sieben *orientations possibles de l'agir* nach Puren (2006b, 2016a) ermöglichen es, die verschiedenen Ausrichtungen des Handelns im Literaturunterricht genauer zu spezifizieren. Die Bedeutung des in den Lernzielen im Lehrplan des Kantons Waadt immer wieder vorkommenden Verbs *comprendre* kann nach der jeweils bevorzugten Methode und der didaktischen Intention erklärt werden, und zwar in Abhängigkeit von den Lernzielen und den ihnen zugeordneten Funktionen (Puren 2014). Insgesamt definiert Puren (2014) fünf Methoden (*logiques documentaires*), die ich im folgenden Teil erklären möchte.

2.2 Fünf *logiques documentaires*

Die *logique littéraire* entspricht der ersten *logique documentaire* und kann sich in der Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) verorten. Im Fremdsprachenunterricht wird „[d]as Verschaffen eines Überblicks über die Literatur der Zielsprache als Ausdruck der Kultur des Landes“ (Ünal 2010: 12) angestrebt. Die Alltagskultur

spielt eine untergeordnete Rolle. Nur die von der Literatur vermittelten humanistischen und universellen Werte sollten durch die Lektüre der kanonischen Werke die Schüler ausbilden (vgl. Puren 2014: 2). Der pädagogische Ansatz ist gekennzeichnet durch die Literaturgeschichte: Die literarischen Meisterwerke werden hauptsächlich deswegen im Fremdsprachenunterricht bearbeitet, weil sie repräsentativ für den Stil eines Autors, seine Literarität, eine Epoche oder eine literarische Bewegung, eine Gattung und/oder Verfahren zum literarischen Schreiben sind (2). Das soziale Handeln, das mit dieser didaktischen Methode verbunden ist, liegt in der Fähigkeit, wichtige Werke der klassischen Literatur zu lesen, um sich durch das literarische Erbe zu bilden (vgl. Puren 2018a).

Didaktisch angesehen werden literarische Lernziele in den Vordergrund gestellt, während die sprachlichen und kulturellen Lernziele in den Hintergrund gerückt werden. In dieser Sicht werden literarische Meisterwerke ausgewählt, damit die universellen Werte durch die Übersetzung von Stellen vermittelt werden. Die Hauptaufgabe der Übersetzung erfordert eine lange Vorbereitungsphase durch die Lehrkräfte durch kontrollierte Erklärungen unbekannter Wörter und grammatischer Regeln. Die literarischen Texte werden Schritt für Schritt und ausführlich analysiert, damit der Originaltext genau und vollständig übersetzt wird (vgl. Godard 2015: 15). In diesem Sinn bedeutet *Literatur verstehen* also die Vermittlung universeller humanistischer Werte durch präzise Übersetzungen repräsentativer Werke der Zielsprache. Dies ist eine von der Lehrkraft stark gesteuerte und daher für die Lernenden mechanische Arbeit.

Die zweite *logique documentaire* wird *logique document* genannt und findet ihre Wurzeln in der direkten Methode (DM). Im Gegensatz zur GÜM wird Wert auf einen aktiveren Unterricht durch die mündliche Sprache gelegt (vgl. Hutterli/Stotz/Zappatore 2008). Die studierten Werke repräsentieren nicht die Hochliteratur (wie bei der GÜM), sondern der Sprache und der Kultur (3) der Zielsprache, was auch nicht literarische Dokumente einschließt (Puren 2014: 4). Die Texte sind nicht nach Kriterien der Literaturgeschichte, sondern nach kulturellen Themen des alltäglichen Lebens der Zielkultur ausgewählt (3) und fokussieren kulturelle Lernziele. Mit der DM verbundene typische soziale Handlung (*agir social de référence*) ist die Fähigkeit in einer Zeit der „politischen und wirtschaftlichen Expansion in Europa um 1900“ (Hutterli et al. 2008: 25) einen Fernkontakt mit der Zielsprache zu halten (vgl. Puren 2018a).

Aus didaktischer Sicht lässt sich die DM als interrogative Methode charakterisieren. Die von den Lehrkräften gestellten Fragen zielen auf eine simulierte authentische Kommunikation, eine Erklärung und Kontrolle des Verstehens, eine Lenkung vom Textkommentar (mündlich und schriftlich) und auf die Aufmerksamkeit und mündliche Teilnahme der Lernenden (vgl. Puren 1988: 78–79). Die Hauptaufgabe

kennzeichnet sich durch die Textanalyse, eine „*explication de textes à la française*“ (Puren 2014: 3): Die Lernenden sollen ihre schon erworbenen sprachlichen und kulturellen Kenntnisse mobilisieren und neue sprachliche und kulturelle Kenntnisse gewinnen, um einen literarischen Text zu erklären: „Verstehen (Informationsaufnahme), Analyse (Informationsverarbeitung) und Kommentar (Informationsbewertung)“ (Nieweler 2019: 90). In diesem Sinn bedeutet *Literatur verstehen*, Texte intensiv mit dem Ziel eines detaillierten Verstehens zu bearbeiten.

Die nächste dokumentarische Logik, die *logique support*, charakterisiert die Behandlung der literarischen Texte nach dem kommunikativen Ansatz (KA), nachdem sie zunächst dominant in der GÜM und dann verbannt in der audiolingualen und audiovisuellen Methode war. Hier werden die literarischen Texte in einem sozialen Kontext rehabilitiert, in dem die Fähigkeit, spezifische Informationen mit Ausländern auszutauschen (vgl. Puren 2018a), wichtig ist. Die literaturtheoretische Begründung lässt sich in der Rezeptionsästhetik finden (vgl. Ünal 2010): Die Rolle des Lesers wird anerkannt und er spielt eine koproduktive Rolle (vgl. Koppensteiner 2002) zur Erstellung der Bedeutung eines literarischen Textes. Diese Wende valorisiert aber nur eine funktionelle Lektüre, die streng referentiell ist (vgl. Godard 2015), ohne das ganze Potential der literarischen Texte auszunützen. In diesem Rahmen wird der literarische Text als Unterstützung im Üben rezeptiver, produktiver und interaktiver Fertigkeiten und zur Aneignung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse verwendet (vgl. Puren 2014: 5). Mit anderen Worten werden laut Puren literarische Texte im Fremdsprachenunterricht als Prätext zur Entwicklung sprachlicher Lernziele verwendet.

Didaktisch lässt sich beobachten: Durch simulierte Kommunikation werden die Lernenden dazu gebracht, über Texte zu sprechen oder zu schreiben, damit sie später in der Gesellschaft kommunizieren können (vgl. Puren 2006b: 4). In diesem Sinn wird der literarische Text wie jeder andere Text behandelt und es besteht das Risiko, dass er seine literarische Eigenschaft (Literarizität) verliert. *Literatur verstehen* bedeutet in diesem Sinn Fertigkeiten und sprachliche Kompetenz zu erwerben, ohne die Literarizität der Texte zu berücksichtigen.

Die zwei letzten *logiques documentaires* sind die *logique documentation* und *logique sociale*. Sie entsprechen dem handlungsorientierten Ansatz (HA) (schwache vs. starke Variante) nach dem GER (Europarat 2001) und einer sozialen typischen Handlung (*agir sociale de référence*) der *co-action* (vgl. Puren 2004), in dem die Menschen keinen Fernkontakt mehr (wie bei der GÜM oder DM) mit der Fremdsprache anstreben, oder sich nicht mehr anlässlich Reisen gelegentlich treffen (wie bei dem KA), sondern in der Fremdsprache miteinander arbeiten und tätig sind. Nach der Rehabilitation der literarischen Texte im Fremdsprachenunterricht in der kommunikativen Wende hat die Literaturarbeit in diesem HA eine privilegierte

Rolle und die Lernenden werden als Koproduzenten (vgl. Koppensteiner 2002) betrachtet: Der Status der Lernenden rückt in den Vordergrund und das Lernen wird noch mehr schülerzentriert als in dem KA, d.h. der Literaturunterricht ist weniger textzentriert (*logique documentation*) oder überhaupt nicht mehr textzentriert (*logique sociale*). Im Einklang mit der Literaturtheorie der Rezeptionsästhetik entsteht die Bedeutung durch die Aktivität der Leser / der Lernenden und ist nicht nur eine Eigenschaft des Textes. Das Verhältnis von Sprache, Kultur und Literatur (vgl. Puren 2016b) wird je nach den von den Lehrkräften festgelegten Lernzielen bestimmt. Es geht nicht mehr darum, ausschließlich einen prioritären Fokus auf die Literatur (*logique littéraire*), die Kultur (*logique document*) oder die Sprache (*logique support*) zu legen, sondern dieses Verhältnis je nach *tâche* oder Projekt zu bestimmen. Die Inszenierung einiger Stellen des Theaterstücks *Der Besuch der alten Dame* von Dürrenmatt kann beispielsweise mit einer *logique document* in einer Phase des Projekts vorbereitet werden. Die Stellen können nämlich durch ein detailliertes Verstehen mit gründlicher Analyse von Repliken untersucht werden, damit die Lernenden in die Rolle ihrer Figur eintauchen können, die sie dann spielen müssen. In einer anderen Phase fokussiert das Interpretieren des Stücks durch Übungen von Inszenierungen die mündliche produktive Fertigkeit und betont hier die *logique support*. Die Auswahl des Textes selbst kann sich in einer *logique littéraire* erfolgen: Die Gerechtigkeit ist ein universelles und repräsentatives Thema Dürrenmatts. Das Interpretieren der Stellen selbst dient der *logique documentation* oder *logique sociale*, je nach Lernziel.

In der *logique documentation* (schwache Variante vom HA) werden die literarischen Texte als Ressourcen fürs Handeln behandelt. Es geht nicht mehr darum, das ganze Potential der literarischen Texte auszunutzen (wie in der DM) oder sie als Prätexte einer Fertigkeit zu verwenden (wie im KA), sondern um eine Arbeit mit literarischen Texten, die auf ein angestrebtes Endprodukt (*tâche* oder Projekt) abzielt. Auch wenn die literarische Arbeit den Fokus noch immer auf den Text legt, wie in der *logique support*, arbeiten die Lernenden an einem pädagogischen Projekt (vgl. Puren 2014): Antworten auf Fragen zu Texten von den Lernenden, kreatives Schreiben, Internetrecherche für ein thematisches Dossier. Auch wenn die traditionelle *explication de textes à la française* (vgl. Puren 2014: 3) nicht mehr notwendig ist, spielt die Textanalyse noch eine Rolle. Puren (vgl. 2006a, 2018b) hat die *explication de textes* in verschiedene handlungsorientierte Aufgaben aufgeteilt, um den Sinn der Arbeit literarischer Texte für Lernende transparenter zu machen. Er geht

also davon aus, dass die literarischen Texte nicht immer in einem Schritt analysiert werden sollten, sondern in Etappen behandelt werden¹².

In der *logique sociale* (starke Variante vom HA) sind die literarischen Texte nicht mehr im Dienst eines Projekts der Lernenden. Das soziale Handeln im Bereich der Literatur (Literaturkritik, Interviews von Autoren, Verlagstätigkeiten, Verfassung von Klappentexten usw.) dient den Texten. Im Gegensatz zu der *logique documentation* bezieht sich das soziale Handeln der Lernenden auf außerschulische Kontexte. Anders als eine Aufgabe wie die Übersetzung, die Textanalyse oder die Übung einer Fertigkeit (*tâches scolaires* nach Puren 2019) sind reale literarische Handlungen (*actions sociales*) nach Puren (2019) Ziel des LU; sie bestimmen den LU, indem sie die Lernenden als Akteure im sozialen Bereich der Literatur (vgl. Puren 2012: 8) betrachten. Dies bedeutet aber nicht, dass die schulischen Aufgaben keinen Platz in dieser Logik haben; sie gelten aber als Mittel des sozialen Projektes und nicht als Zweck. Puren (2012) spezifiziert, dass diese Logik einen projektorientierten Ansatz erfordert, weil diese *logique sociale* eine Reihe von Aktivitäten verlangt, um ein soziales Lernziel zu erreichen.

Aus einer didaktischen Perspektive wird die Arbeit mit literarischen Texten in diesen zwei Logiken vielseitiger. Im Gegensatz zu den anderen Logiken werden hier die Lernenden je nach dem angestrebten Ziel (literarisch, kulturell, sprachlich) schon in der Konzeption des Projekts aktiv (vgl. Puren 2012). Bei der Beteiligung der Lernenden geht es nicht nur um die Realisierung der *tâche scolaire* oder des Projektes (*action sociale*), sie sind von Anfang an eingebunden und kooperieren im Rahmen eines nicht immer realen aber zumindest realistischen Projekts. In diesem Sinn bedeutet *Literatur verstehen* eine literarische Kompetenz zu entwickeln, die die Komponenten des Verhältnisses von Sprache, Kultur und Literatur (vgl. Puren 2016b) enger miteinander verbindet, in dem jeder literarische Text nicht für sich bearbeitet wird, sondern mit dem Ziel, ein pädagogisches (schwache Variante) oder soziales Projekt (starke Variante) der Lernenden durchzuführen.

¹² Insgesamt schlägt er zwölf handlungsorientierte *tâches* vor (vgl. Puren 2018b): Sich auf den Text vorbereiten, Elemente identifizieren, analysieren, interpretieren, verallgemeinern, reagieren, beurteilen, vergleichen, übertragen, Textarbeit fortsetzen. Er spezifiziert, dass die erste (sich auf den Text Vorbereiten) und die letzte (Textarbeit fortsetzen) *tâche* ganz typisch einen HA repräsentieren. In den anderen didaktischen Methoden wird die Lektüre sprachlich und inhaltlich von den Lernenden kaum vorbereitet, auch wenn die Lehrkraft oft frontal eine Einführung zum Autor macht. Außerdem wird in früheren Methoden nach der Lektüre üblicherweise nichts geplant. Im HA ist die Lektüre nicht an sich das Lernziel des Unterrichts, sondern steht im Dienst einer *tâche* oder eines pädagogischen Projektes (schwache Version) oder ist mit einer sozialen *action* oder einem Projekt (starke Version) verbunden.

Dieser theoretische historisch-sozial-didaktische Perspektive hat Auswirkungen auf die Praxis des LU. Im nächsten Kapitel wird die effektive Behandlung der literarischen Texte im vom GER (Europarat 2001) geprägten aktuellen Kompetenz- und handlungsorientierten LU dargestellt, um zu begreifen, wie diese theoretische Perspektive in die Praxis eingesetzt wird.

3 Kompetenz- und handlungsorientierter Literaturunterricht in der Praxis

Der kompetenzorientierte LU ist ein sehr aktuelles, aber sehr umstrittenes Thema (vgl. Delouis 2008; Dobstadt/Riedner 2011; Nünning/Surkamp 2016). Die Uniformierung des Unterrichts (Dobstadt/Riedner 2011) durch Standards und die Reduzierung der Bildung als „lebensweltliche pragmatische Handlungsfähigkeit [...] und auf testbares Können und Wissen“ (Hallet/Surkamp/Krämer 2015: 9) sprechen gegen eine Kompetenzorientierung für den LU. Ein zweiter Vorwurf ist, dass „die Literatur als eine besondere kulturelle Sphäre (oder als eigenes Diskurssystem [...]) anzusehen ist, die nicht den Erfordernissen alltagsweltlichen Handelns unterworfen ist und die sich gerade durch Zweckfreiheit und die Imagination anderer, fiktionaler Welten aus gesellschaftlichen Zwängen heraushebt“ (10). Carola Surkamp ist aber der Meinung, dass „eine Frontenbildung von Kompetenzorientierung einerseits und Bildungsauftrag andererseits [...] wenig hilfreich [ist], zumal sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen bei näherem Hinsehen gar nicht ausschließen“ (2014: 79). Gemeinsam mit Bärbel Diehr (2015: 21–40) verbindet sie die Kompetenzorientierung und den Bildungsauftrag mit ihrem Modell der literaturbezogenen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht, das auf verschiedene schon vorliegende literaturbezogene Kompetenzmodelle (vgl. Burwitz-Melzer 2007; Hallet 2009; Hurrelmann 2002; Spinner 2006) bezieht. Das dreidimensionale Modell umfasst zunächst motivationale und attitudinale Kompetenzen, die die persönliche Dimension des LU darstellen und schülerzentriert sind (Rezeptionshaltung, Leseinteressen, Imaginations- und Assoziationsfähigkeit (vgl. Diehr/Surkamp 2015: 25) usw.). Die ästhetischen und kognitiven Kompetenzen fokussieren die Ebene des Textes (inhaltliches Verstehen, Erkennen und Deuten ästhetischer Darstellungsverfahren in verschiedenen Genres, kritische Beurteilung des Deutungsangebots literarischer Texte (25) usw.). Zum Schluss konzentrieren sich die sprachlichen und diskursiven Kompetenzen auf die produktive Ebene des LU (Artikulation und Kommunikation emotionaler und kritischer Reaktionen auf einen literarischen Text, Artikulation und Kommunikation von Analyse- und Interpretationsergebnissen, Anschlusskommunikation unter Nutzung des themenspezifischen Wortschatzes und der generisch-diskursiven Muster eines literarischen Textes (25), usw.). Auch wenn das Modell drei verschiedene

Kompetenzen entfaltet, erinnern Diehr und Surkamp, dass „es unter den Teilkompetenzen keine Hierarchisierung gibt“ (2015: 24). Je nach dem Fokus des LU wird eine Kompetenz priorisiert, ohne die anderen beiseite zu stellen.

Obwohl in der Literaturdidaktik im deutschsprachigen Raum versucht wurde, eine literarische Kompetenz durch andere Modelle zu beschreiben (vgl. Burwitz-Melzer 2007; Hafner 2004; Rössler 2010; Spinner 2006), lässt sich eine literarische Kompetenz in der Praxis zumindest im Kanton Waadt kaum beobachten. Die Gymnasiallehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache zeigen sich skeptisch gegenüber dem GER (Europarat 2001) und einem kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht, der aus ihrer Sicht zur Uniformisierung der Bildung führe, vor allem was den LU angeht (vgl. Elmiger 2016). Der Schweizer Didaktiker und Literaturwissenschaftler für Französisch als Fremdsprache Gérald Froidevaux geht noch einen Schritt weiter und argumentiert: „[S]olange nicht Kompetenzmodelle existieren, die überzeugend jene Bildungswerte abdecken, mit denen das Gymnasium sich seit jeher identifiziert, bleibt die Auseinandersetzung über Standards am Gymnasium offen“ (2012: 10). Der LU wird in Gymnasien des Kantons Waadt in der Tat nach dem Modell der universitären philologischen Lehre behandelt (vgl. Noverraz 2008) und folgt einer *logique document* (vgl. Puren 2014); die literarischen Texte werden sehr oft auf eine traditionelle Weise bearbeitet im Sinne einer gründlichen Textanalyse, die ein detailliertes Verstehen bearbeitet. Es ist zwar üblich, dass der LU zu einer *logique documentation* (vgl. Puren 2014) mit anderen Aktivitäten wie Referaten oder kreativem Schreiben tendiert, aber er bleibt im traditionellen Sinne textzentriert. Die Definition von schülerzentrierten Lehr- und Lernzielen mit Literaturdeskriptoren findet selten statt. Die im Kapitel 1 schon erwähnte Praxis der Prüfungen (schriftlich und mündlich), legt keinen kompetenz- und handlungsorientierten LU nahe: Die traditionelle Form einer „*explication de textes à la française*“ (Puren 2014: 3) lässt kaum Platz für innovative Praxis. Wenn das Lernen in Einklang mit der Evaluierung in einem HA sein soll, stellt sich die folgende Frage: Was sollte zuerst geändert werden, damit sich die Praxis einem kompetenz- und handlungsorientierten LU annähert? Die Lehrveranstaltung oder die Evaluierung?

Die Antwort ist nicht offensichtlich. Die Praxis bleibt wegen einer noch fehlenden festen Koordinierung der Gymnasien des Kantons Waadt sehr heterogen. Dies geht mit ihrer hohen Autonomie einher, besonders in der Verantwortung der Prüfungen (vgl. Noverraz 2008). Dazu kommt, dass die ästhetische und kreative Arbeit in der ersten Version des GER (Europarat 2001) nicht berücksichtigt wird (vgl. Delouis 2008) und für die fortgeschrittenen Niveaus (ab B2) reserviert ist (vgl. Godard 2015). Die Marginalisierung von Literatur (vgl. Schiedermaier 2017) verringert die Skepsis der Lehrkräfte gegenüber innovativen Praktiken nicht.

Dennoch versucht das Zusatzelement des Europäischen Sprachenportfolios III für Jugendliche und Erwachsene (ESP) für den gymnasialen LU (vgl. Hodel 2017) und das Companion Volume zum GER (CV) (Council of Europe 2018) die Lehrkräfte mit dem kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz in Einklang zu bringen. Im ESP wird eine literarische Kompetenz durch praxisorientierte Literatur-Deskriptoren definiert¹³, während das CV (Council of Europe 2018) gestufte Deskriptoren unter Berücksichtigung von literarischen Texten im Teil ‚*Mediation*‘ entwickelt hat¹⁴. Schließlich ist ein Schweizer interkantonales Projekt der Entwicklung von Beurteilungsrastern für die literarischen und Sprachkompetenzen am Ende der Sekundarstufe II am Gymnasium im Gang, um den kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz des GER (Europarat 2001), CV (Council of Europe 2018) und ESP (vgl. Hodel 2017) zu unterstützen¹⁵. Diese neuen Instrumente sollten die Arbeit mit den literarischen Texten unterstützen, damit sich die literarische Kompetenz der Lernenden entwickeln kann.

Vielleicht ist die Antwort in einem Konsens zu finden: Einerseits zeigt ein laufendes Promotionsprojekt¹⁶, dass kompetenz- und handlungsorientiertes Lernen im LU möglich ist. Durch das Forschungsdesign werden die effektiven Praxen eines handlungsorientierten LU von einer Gruppe zukünftiger Lehrkräfte Deutsch als Fremdsprache in Ausbildung an der pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt analysiert. Andererseits kann die Evaluierung durch kompetenz- und handlungsorientierte *tâches scolaires* oder *actions sociales* bestimmt werden, damit die Lernphasen auf die Evaluierung abgestimmt werden; dies versucht das Schweizer interkantonale Projekt der Entwicklung von Beurteilungsrastern für die literarischen und sprachlichen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe II am Gymnasium.

¹³ Die Deskriptoren werden nach 3 Dimensionen (Textbezug, kognitive Aktivitäten sowie Wissensaspekte und Einstellungen) eingeteilt, die zusätzlich mit 12 Feinkategorien genauer kodiert werden. Insgesamt sind 62 Literatur-Deskriptoren definiert, wie z.B.: „Ich kann in einem literarischen Text stilistische Mittel (z.B. rhetorische Figuren) erkennen und ihre Funktion und Wirkung beschreiben. (Lit.7)“, „Ich kann in einem literarischen Text die Situation oder den Zustand einer Figur (z.B. kognitive oder emotionale Konflikte) erkennen und mit meiner eigenen Erfahrungswelt in Beziehung setzen. (Lit. 13)“ und „Ich kann meine subjektive Deutung eines literarischen Textes mit Interpretationen in der Sekundärliteratur vergleichen und darauf aufbauend weiterentwickeln (Lit. 62)“.

¹⁴ Z.B. werden folgende neue Deskriptoren definiert: “Expressing a personal response to creative texts (including literature)” (116), “Analysis and criticism of creative texts (including literature)” (117).

¹⁵ Dieses Instrument wird von 4 pädagogischen Hochschulen (PH Waadt, PH St. Gallen, Fachhochschule Nordwestschweiz PH und der Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana), der 3 Sprachregionen (Deutsch, Französisch und Italienisch) bearbeitet und betrifft die Nationalsprachen im Bereich des Fremdsprachunterrichts.

¹⁶ Sie wird von dem Autor dieses Artikels durchgeführt. Der provisorische Titel lautet: „*L'enseignement-apprentissage de la lecture du document littéraire dans une perspective actionnelle dans les gymnases vaudois.*“

Es ist aber zu früh, um die Auswirkungen dieser Instrumente zu messen, weil sie nur in der Forschung erschienen sind und noch kaum einen Einfluss auf die Praxis hatten. Die Zukunft wird zeigen, ob und wie der kompetenz- und handlungsorientierte LU in den Gymnasien umgesetzt wird.

4 Schlussfolgerungen

Im Laufe dieses Beitrags wurde festgestellt, wie vielseitig das Verb *comprendre* im Lehrplan für die Fremdsprachen in den Gymnasien des Kantons Waadt gebraucht wird. Die Geschichte der Methoden im Fremdsprachenunterricht hat den unterschiedlichen Umgang mit literarischen Texten gezeigt. Dieser Ausblick hat erlaubt, die Bedeutungen des Verbs *verstehen* in einer historisch-sozial-didaktischen Perspektive dank sieben *orientations de l'agir* (vgl. Puren 2006b, 2016a) und fünf *logiques documentaires* (vgl. Puren 2014) zu diskutieren und Rückschlüsse für den heutigen LU zu ziehen. Wenn der LU für Deutsch als Fremdsprache in den Gymnasien des Kantons Waadt auch noch sehr textzentriert ist, bietet der HA eine Möglichkeit, den LU schülerzentriert zu orientieren, indem sich eine echte literarische Kompetenz entfaltet. Das Modell literaturbezogener Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht von Diehr und Surkamp (2015) ermöglicht auf einer theoretischen Ebene die Literaturarbeit in Einklang mit den aktuellen didaktischen Prinzipien. Auf der Seite der Praxis sind dennoch die Lehrkräfte skeptisch gegenüber dem kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz wegen seiner Standardisierung und Reduzierung des LU auf eine Outputorientierung. Diese passt aus ihrer Sicht nicht zum Diskurssystem literarischer Texte. Zusätzlich würde ich argumentieren, dass das Fehlen konkreter didaktisch-methodischer Vorschläge eine Rolle spielt. Die neuen Instrumente (CV und ESP) und die laufenden Arbeiten (Promotionsprojekt und die Beurteilungsraster für die literarischen und sprachlichen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe II am Gymnasium) zeigen aber den Weg zu einem kompetenz- und handlungsorientierten LU.

Die sieben *orientations de l'agir* (vgl. Puren 2016a) und die fünf *logiques documentaires* (vgl. Puren 2014) erlauben eine Verknüpfung aller didaktisch-methodischen Perspektiven in einem LU, der eine differenzierte Arbeit mit literarischen Texten anbietet, je nach den Lernzielen der Lehrkräfte. Daraus ergeben sich viele Möglichkeiten für einen LU, der komplexe handlungsorientierte Aufgaben in den Mittelpunkt stellt, und dafür eine Vielzahl von Lernzielen formuliert. Gegenüber den vorhergehenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die sich i.d.R. als Gegensatz zu vorhergegangenen Methoden definierten, bietet der HA aus der Sicht Puren (2014) eine innovative Art und Weise, den Unterricht neu zu konzipieren: Es geht nicht mehr das zu verwerfen, was andere Methoden in die Sprachdidaktik

eingebraucht haben, sondern die relevanten Elemente jeder Methode für die *tâches scolaires* und/oder *actions sociales* auszuwählen, zu artikulieren und/oder zu kombinieren (vgl. Puren 2016b). In dieser Ausrichtung sind alle Methoden im Dienst der Entwicklung von Kompetenzen der Lernenden, die literarische Texte selber lesen und entschlüsseln können. Dabei steht im Mittelpunkt, dass jede *orientation de l'agir* und alle *logiques documentaires* in einer *tâche* oder einem Projekt ihren Platz finden und verbunden werden können, wenn sie mit kompetenz- und handlungsorientierten Literatur-Deskriptoren definiert werden. Auf diese Weise kann eine wirkliche literarische Kompetenz der Lernenden entwickelt werden, die sie als Handelnde ernst nimmt. Ist es nicht das endgültige Lernziel des Unterrichts und folglich des LU, die Autonomie der Lernenden zu fördern?

Im Sinne eines kompetenz- und handlungsorientierten LU könnte also *Literatur verstehen* mehrdimensional bedeuten, dass nicht nur die ästhetisch-kognitive Dimension (textzentriert) im Vordergrund steht, sondern auch die persönliche (schülerzentriert) und sprachliche (kommunikationszentriert) Dimensionen berücksichtigt werden. Die *explication de textes* hätte immer noch ihren Platz im LU, sollte aber nicht der einzige Zugang sein und zudem kompetenz- und handlungsorientiert werden wie alle anderen Aktivitäten.

Die Zukunft wird zeigen, inwiefern die neuen vorgeschlagenen didaktisch-methodischen Instrumente des LU in der Praxis eingesetzt werden, wie relevant sie sind und ob der LU in Übereinstimmung mit einer literarischen Kompetenz ist.

Literatur

Burwitz-Melzer, Eva (2007): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT, Wiss. Verl. Trier, 127–158.

Conseil d'Etat du canton de Vaud. (2016): Règlement des gymnases. <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/412.11.1?key=1545293034472&id=170e9ba8-b9a6-46c7-8068-6d913ee27226>. (4.11.2019).

Council of Europe. (2018): Common european framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (4.11.2019).

- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle (2017): *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4e édition. Grenoble: PUG Presses universitaires de Grenoble.
- Delouis, Anne (2008): Le cadre européen commun de référence pour les langues : Compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. *Les Langues Modernes, Association des professeurs de langues vivantes (APLV)*, 19–31.
- DGEP (2018): Plan d'études. Ecole de maturité. www.vd.ch/gymnase (4.11.2019).
- Diehr, Bärbel & Surkamp, Carola (2015): Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In: Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, 21–40.
- Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 44, 5–14.
- Elmiger, Daniel (2016): Neuf thèses sur l'enseignement de l'allemand en Suisse romande. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:80693> (4.11.2019)
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> (4.11.2019)
- Fivaz, Luc (in Vorbereitung): L'enseignement-apprentissage de la lecture du document littéraire dans une perspective actionnelle dans les gymnases vaudois.
- Froidevaux, Gérald (2012b): Standards, Kompetenzorientierung und Literatur im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme. *Gymnasium Helveticum* 5, 6–10.
- Godard, Anne (2015): *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Didier.
- Grand conseil du canton de Vaud (2010): Loi sur l'enseignement secondaire supérieur (LESS). <https://prestations.vd.ch/pub/blv-publication/actes/consolide/412.11?key=1545226666550&id=fdb792ff-546c-48ea-b4ca-028d55e3de7d> (4.11.2019).
- Hafner, Heinz (2004): Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium Helveticum* 5, 41–45.
- Hallet, Wolfgang (2009): *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten; [Unterricht, Seminar, Workshop, Blended Learning, Selbstlernen]*. Stuttgart: Klett-Lernen-und-Wissen.
- Hallet, Wolfgang; Surkamp, Carola, & Krämer, Ulrich. (Hrsg.) (2015): *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. 1. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

- Hodel, Hans-Peter (2017): *Complément PEL III pour l'enseignement de la littérature au gymnase. Guide pour les enseignants*.
https://www.portfoliolangues.ch/platform/content/element/25264/Doc1_Guide_Ens_F.pdf (4.11.2019)
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch* 176, 6–18.
- Hutterli, Sandra; Stotz, Daniel & Zappatore, Daniela (2008): *Do you parler andere langue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verl. Pestalozzianum.
- Koppensteiner, Jürgen (2002): Literatur im DaF-Unterricht. Arbeitsvorschläge mittels produktionsorientierter Techniken. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht* 6, 41–55.
- Nieweler, Andreas (2019): *Fremdsprachen unterrichten: Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Noverraz, Daniel (2008): *La formation des maîtres dans le canton de Vaud : Du XVIe siècle au XXIe siècle*. Yens-sur-Morges: Cabédita.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2016): *Englische Literatur unterrichten. 1: Grundlagen und Methoden*. 4. Auflage. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Puren, Christian (1988): Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2004): De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII N° 1, 10–26.
<https://doi.org/10.4000/apliut.3416> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2006a): Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2006b): De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde* 347, 37–40.
- Puren, Christian (2012): Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012d/> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2014): Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2016a): Différentes orientations possibles de l'agir en didactique des langues-cultures. <https://christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/026/> (4.11.2019).

- Puren, Christian (2016b): Place et fonctions de la littérature dans les cursus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Perspective historique et situation actuelle.
- Puren, Christian (2018a): Évolution histoire des configurations didactiques. <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/> (4.11.2019).
- Puren, Christian (2018b): Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches. <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/>(4.11.2019).
- Puren, Christian (2019): Le champ sémantique de l'"agir" en didactique des langues-cultures. Version modifiée et augmentée en septembre 2016. <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/013/> (4.11.2019).
- Rössler, Andreas (2010): Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett-Kallmeyer, 131–136.
- Schiedermaier, Simone (Hrsg.) (2017): *Literaturvermittlung: Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. München: Iudicium.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 200, 6–16.
- Surkamp, Carola (2014): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. 2. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer, 77–90.
- Ünal, Dalim (2010): *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Kurzbio: Luc Fivaz ist diplomierter Assistent und Lehrbeauftragter für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache an der pädagogischen Hochschule des Kantons Waadt in der französischen Schweiz. Nach 10 Jahren als Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in einem Waadtländer Gymnasium und 4 Jahren als Betreuungslehrer verfasst er z.Z. eine Dissertation zum Thema handlungsorientierter Literaturunterricht des Deutschen als Fremdsprache.

Anschrift:
Avenue de Cour 25,
1014 Lausanne, Schweiz
luc.fivaz@hepl.ch