

Zur Relevanz von Jugendliteratur im Französischunterricht der Sek.II

am Beispiel von M.-A. Murails Roman "Simple"

Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats

Vorgelegt von: Swantje Höfs
Berlin, den 8. November 2008

Inhalt

Einleitung	03
-------------------------	----

I Literatur im Fremdsprachenunterricht

1 Historischer Rückblick	05
2 Der Schüler als Leser	07
3 Zielsetzungen im Umgang mit literarischen Texten	11
3.1 Beitrag zum sprachlichen Lernen	12
3.2 Beitrag zum interkulturellen Lernen	14
3.3 Beitrag zur ästhetisch-literarischen Entwicklung	18
4 Die Rolle der Lehrperson	22
5 Methodische Prinzipien und unterrichtliche Verfahren	25

II Kinder- und Jugendliteratur

1 Definition	29
2 Argumente für und gegen den unterrichtlichen Einsatz von KJL	32
3 Textauswahl und anschließende Lektüre	35
4 Zielsetzungen für den Einsatz von KJL im Französischunterricht	38

III Aktuelle bildungspolitische Vorgaben

1 Standardisierung und Kompetenzorientierung	41
2 Der Stellenwert von Literatur in den Bildungsstandards	45
3 Der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch	48
4 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch	54

IV Das didaktische Potential von M.-A. Murails Roman "Simple"

1 Einführung in das Buch	57
2 Analyse	59
2.1 Literarische Analyse	59
2.2 Didaktische Analyse	67
3 Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren	71

V Das Potential des Romans für die Ausbildung

fremdsprachenspezifischer literarischer Kompetenzen	77
--	----

Literaturverzeichnis	81
-----------------------------------	----

Anhang

Einleitung

Kinder- und Jugendliteratur (KJL) erfreut sich in der Praxis des Französischunterrichts immer größerer Beliebtheit. Eine Vielzahl fachdidaktischer Einzelbeiträge in diesem Bereich, die Aufnahme von Titeln in das Programm führender Schulbuchverlage wie Klett und Cornelsen sowie der *Prix des lycéens allemands*, ein speziell auf KJL ausgerichteter Literaturwettbewerb, unterstreichen dieses steigende Interesse. Es ist „heute, anders als vor einem Jahrzehnt, nicht mehr notwendig, die Lektüre von KJL im Französischunterricht zu rechtfertigen“ (Caspari 2007: 13). Aktuelle bildungspolitische Vorgaben unterstützen diese Entwicklung. Die Berliner Rahmenlehrpläne (Senatsverwaltung 2006a/ b) sprechen sich für den Einsatz von KJL aus und räumen ihr „einen festen Platz von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II“ (Caspari 2007: 8) ein. O’Sullivan und Rösler (2002) sowie Caspari (2007) geben einen umfangreichen Forschungsüberblick zu KJL im Fremdsprachenunterricht allgemein und speziell im Französischunterricht. Anders als z.B. im Deutschunterricht ist neben fachdidaktischen Einzelbeiträgen bisher allerdings keine kompakte Publikation, die die bisherigen Forschungsergebnisse in sich sammelt und damit leichter zugänglich macht, erschienen.

Die vorliegende Arbeit will daher der Fragestellung nachgehen, welche Bedeutung und Funktion dem Einsatz von KJL für den Fremdsprachenunterricht zukommt. Im Rahmen dieser Arbeit wird eine Eingrenzung innerhalb der in Betracht kommenden Adressatengruppen und Texte vorgenommen. Die Analyse von M.-A. Murails *Simple*, einem Jugendroman aus der aktuellen französischen *littérature de jeunesse*, soll exemplarisch veranschaulichen, welche Relevanz Jugendliteratur im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe zukommt.

Vorüberlegungen zu dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht allgemein sind zur Beantwortung dieser Fragestellung notwendig¹. Ein kurzer historischer Rückblick wird darstellen, dass die letzten 50 bis 60 Jahre Veränderungen für den Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht mit sich gebracht haben. Die derzeitigen Ziele, die bei der Arbeit mit literarischen Texten angestrebt werden, lassen sich aus diesem historischen Rückblick heraus erklären. Literarische Texte besitzen ein Potential, das sich den Schülern bei der Textarbeit im Unterricht in vollem Maße eröffnen

¹ Da sich in Deutschland bisher keine eigenständige Literaturdidaktik bzw. -methodik im Bereich Französisch entwickelt hat (vgl. Caspari 2008: 113), wird in diesem Teil vermehrt auf die deutschsprachige Einführung zur Literaturdidaktik Englisch von Nünning und Surkamp (2006) Bezug genommen.

kann. Dabei müssen für das Fach Französisch der eigentliche Leseprozess, vor allem aber die besondere Situation eines jugendlichen, fremdsprachlichen Lesers im schulischen Umfeld bedacht werden. Die Zielsetzungen, an denen sich die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht ausrichtet, sollen anschließend erläutert und im Zuge dessen der Beitrag von Literatur zu sprachlichem und interkulturellem Lernen sowie zur ästhetisch-literarischen Entwicklung veranschaulicht werden. Welche Rolle der Lehrperson bei der Erreichung der angeführten Ziele zukommt, soll in Punkt I.4 thematisiert werden. Hieran schließen sich Überlegungen zu jenen methodischen Prinzipien und unterrichtlichen Verfahren an, die für die Behandlung von literarischen Texten unterstützend wirken.

In Teil II der Arbeit wird zunächst versucht, sich dem Begriff KJL defintitorisch anzunähern. Die daraufhin angeführten Argumente für und gegen den unterrichtlichen Einsatz decken Vor- und Nachteile von KJL auf, und sind bei der Textauswahl und der sich anschließenden Lektüre zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund werden die Ziele aufgeführt, die speziell bei der Behandlung von KJL im Französischunterricht angestrebt werden. Casparis aktueller Forschungsüberblick von 2007 wird für diese Ausführungen als Grundlage dienen.

Teil III der Arbeit untersucht, ob und inwiefern aktuelle bildungspolitische Vorgaben den Einsatz von literarischen Texten und speziell von KJL in der gymnasialen Oberstufe vorsehen. Die damit verbundenen Zielsetzungen und Verfahren werden herausgearbeitet. Der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch (Senatsverwaltung 2006b) und die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch* (2004) dienen dabei als Grundlage. Eine Übersicht zu Tendenzen der aktuellen Bildungspolitik geht dieser Untersuchung voran und verdeutlicht, welchen Stellenwert Literatur in den Bildungsstandards für das Fach Französisch einnimmt (KMK 2004a), und inwiefern sich diese Neuerungen in dem Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe niederschlagen.

Im Anschluss daran soll der preisgekrönte Roman *Simple* von M.-A. Murail als Untersuchungsgegenstand herangezogen werden. Seine literarische und didaktische Analyse sowie Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren stützen sich auf die vorangegangenen Feststellungen. Ob der für diese Arbeit ausgewählte Roman die Ausbildung fremdsprachenspezifischer literarischer Kompetenzen fördert, wird sich herausstellen.

I Literatur im Fremdsprachenunterricht

1 Historischer Rückblick

Möchte man den aktuellen Stellenwert von Literatur im Fremdsprachenunterricht beurteilen, lohnt sich ein Blick in die Vergangenheit. In den letzten fünfzig bis sechzig Jahren unterlag die Bedeutung und Funktion von Literatur Veränderungen, die Aufschluss über das derzeitige Verständnis, die Einsatzmöglichkeiten und die damit verbundenen Zielsetzungen im Unterricht liefern. Bildungspolitische Vorgaben sowie sprachdidaktische und literaturwissenschaftliche Diskurse sind als Einflussfaktoren zu nennen, die einen Wandel in der Bedeutung literarischer Texte bewirken.

Der Literaturunterricht der 50er und 60er Jahre wurde als Beitrag zur allgemeinen literarischen Bildung gesehen. Literarische Texte nahmen einen festen Platz vor allem im Rahmen des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts ein. Im Zentrum standen Werke der ›Hochliteratur‹, durch die der fremdsprachliche Literaturunterricht an einem Lektürekanon ausgerichtet wurde (vgl. Küster 2003: 89f.).

Eine Veränderung vollzog sich im Zuge der sogenannten *Kommunikativen Wende*. Die *kommunikative Methode* oder auch *Pragmadidaktik* entwickelte sich in den 70er Jahren (vgl. Reinfried 1999: 330). Ihr Hauptanliegen war die Kommunikation, die in einer Umgebung stattfinden sollte, zu der Schüler einen konkreten Bezug herstellen konnten. Sprache diente in diesem Zusammenhang dazu, persönliche Belange zu verbalisieren und fand stets in alltäglichen Redesituationen Anwendung. Der Fokus lag also auf der mündlichen Sprachäußerung, wohingegen Fertigkeiten² wie das Lesen und Schreiben in der Fremdsprache sowie die damit verbundene Interpretation eines Textes in den Hintergrund rückten. Bredella (1999: 93) zeichnet ein anschauliches Bild, wenn er darauf verweist, dass der fremdsprachliche Lernende in dieser Zeit als „Tourist“ aufgefasst wurde. Der Schüler sollte im Unterricht auf Situationen vorbereitet werden, die ihm als Reisendem in einem fremdsprachlichen Land begegnen konnten. Im Unterricht fanden daher lediglich solche Texte Verwendung, die für die Bewältigung alltäglicher Gegebenheiten von Nutzen waren. Der Stellenwert literarischer Texte wurde im Zuge dessen insofern verringert, als dass eine Beschäftigung mit ihnen nicht mehr als notwendig angesehen wurde (vgl. Küster

² *Fertigkeiten* meint: (1) „Prozesse, die ablaufen und geübt werden müssen, um aus der Kombination und Automatisierung von Teilfertigkeiten [...] unter Einbeziehung von sprachlichem Wissen [...] Sprachfähigkeit zu entwickeln. (2) Zum andern werden die Fertigkeiten selbst in der Fremdsprachendidaktik als Lernziele betrachtet, wobei für unterschiedliche Niveaus unterschiedliche Stufen der Beherrschung dieser *Lernziele* beschrieben werden können.“ (Krumm 2001b: 62)

2003: 90)³. Eine „lebensweltliche Relevanz“ (Bredella 2001: 259) wurde ihnen abgesprochen. Man ging davon aus, dass beispielsweise das Lesen eines Fahrplans den Lernenden in zukünftigen Situationen hilfreicher sein würde als das Lesen eines literarischen Textes. Dieses Konzept hatte jedoch nicht die erhofften positiven Auswirkungen auf die Lernenden. Die zeitliche und räumliche Distanz zwischen Unterrichtsgeschehen und realer Situation im fremdsprachlichen Land konnte nur wenig motivieren, der Anreiz, die Sprache nur für zukünftige, eventuell eintreffende Situationen zu lernen, nur gering sein. Bredella (1999: 89) verweist zudem darauf, dass eine durch den kommunikativen Fremdsprachenunterricht geforderte „Einheit von linguistischer und sozialer Kompetenz“ gar nicht zu erreichen sei. Sie widerspricht einem interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, da der Schüler in alltäglichen Situationen, für die er die notwendigen Voraussetzungen im Unterricht erlernt hat, im Zielsprachenland wie ein Muttersprachler auftreten müsste, damit eine gelungene Kommunikation zu Stande kommen könnte. Diese Forderung berücksichtigt allerdings nicht, dass bei einer Begegnung von Personen unterschiedlicher Kulturen immer auch eigenkulturelle Ansichten ins Spiel kommen (vgl. Pkt. I.3.2).

Es scheint daher konsequent, dass sich die Ausrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts in den 80er Jahren erneut wandelte. Literarische Texte erfuhren in dieser Zeit als Unterrichtsgegenstand eine Aufwertung. Veränderungen und Ergänzungen der kommunikativen Methode führten zu neuen methodischen Konzepten. Die in dieser Zeit vermehrt geforderte Lernerzentrierung verweist auf eine Hinwendung zum Schüler, der als Individuum wahrgenommen wird. Die damit in Verbindung stehenden produktionsorientierten Verfahren im Umgang mit literarischen Texten sollten Auswirkungen auf den zukünftigen Literaturunterricht haben (vgl. Küster 2003: 91). Sie bildeten ein Gegengewicht zu dem analytischen Ansatz – der kognitiven Erschließung und anschließenden Interpretation des Textes – sowie der Übersetzung, die lange Zeit für den Literaturunterricht maßgeblich waren (vgl. Leupold 2002: 311).

In den 90er Jahren veränderte sich das Verständnis vom Akt des Lesens in der Weise, dass Lesen bis heute als Prozess verstanden wird (vgl. Glaap/ Rück ⁴2003: 134). Der Rezeptionsästhetik nach Iser und Jauß kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu: Sie geht von einer Interaktion zwischen Text und Leser aus, der dadurch in das Zentrum der Betrachtung rückt. Ihm obliegt es, die ›Leerstellen‹, die ein Text aufweist, zu füllen und

³ Nünning und Surkamp (2006: 12) verweisen darauf, dass literarische Texte lediglich zum Einüben von grammatikalischen Phänomenen oder bei der Wortschatzarbeit eingesetzt wurden.

hierdurch an der Sinnkonstitution mitzuwirken (vgl. Küster 2003: 93). Dieses Verständnis von der Auffassung literarischer Texte bringt Konsequenzen für deren Einsatz im Unterricht mit sich. Methodische Prinzipien⁴ und unterrichtliche Verfahren beziehen diese Bedingungen entsprechend mit ein. Der Lernende erhält die Möglichkeit, sein lebensweltliches Vorwissen, seine Einstellungen und Bedürfnisse für Erschließung und Verständnis des Textes in den Unterricht einfließen zu lassen. Schülerorientierung und -aktivierung stehen hierbei im Zentrum. In einem modernen Fremdsprachenunterricht ermöglicht der Umgang mit literarischen Texten „Lernziel[e] wie Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen“ (Nünning/ Surkamp 2006: 13). Dies sind nur einige Zielsetzungen, die sich aus der Beschäftigung mit literarischen Texten ergeben. Welch großes Potential sie für den Fremdsprachenunterricht in sich bergen, wird noch deutlich werden (vgl. Pkt. I.3). Zunächst soll jedoch auf den Leseprozess an sich, insbesondere im schulischen Umfeld näher eingegangen werden.

2 Der Schüler als Leser

Um die Arbeit mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht sinnvoll gestalten zu können, sollte man sich damit vertraut machen, welche Prozesse an der Rezeption eines Textes mitwirken, welche besondere Rolle dabei einem nicht-muttersprachlichen Leser zukommt und was für eine besondere Situation Lesen im Kontext Schule darstellt.

Der Sinn eines literarischen Textes erschließt sich dem Leser nicht von vorneherein. Vielmehr sendet er Signale aus, die der Leser durch eigene Bedeutungszuweisung entschlüsselt. Aus kognitionswissenschaftlicher Sicht wirken hieran beim Lesen zwei Teilprozesse mit, die nicht getrennt voneinander ablaufen können. Sie werden als *bottom-up*-Prozesse (*text-based, data-driven*) und *top-down*-Prozesse (*knowledge-based, conceptually-driven*) bezeichnet. Erstere meinen ein Dekodieren bzw. Erkennen von Buchstaben, Wörtern, der Satz- und Textstruktur. Letztere lassen den Leser anhand kognitiver Verständnisprozesse Vermutungen über den Text – auf Basis bereits vorhandener Wissensstrukturen wie Sprach- und Weltwissen – anstellen. Die Informationen, die der Leser dem Text entnimmt und die Bedeutung, die er diesem zuweist, ergeben sich somit aus einem Zusammenspiel dieser zwei mentalen Prozesse. Die Dekodierung der Textelemente lässt den Leser hypothetische Annahmen in Bezug auf den Text treffen, die

⁴ Unter ›methodische Prinzipien‹ werden im Sinne Reinfrieds (1999: 336) Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit und fächerübergreifender Unterricht verstanden.

er in Verbindung zu seinem bisherigen Wissen setzt und auf dessen Basis verarbeitet. Der Leser bedient sich hierbei sogenannter ›Schemata‹, also Mustern bzw. Schablonen, die er kategorisierend auf die Informationen des Textes anwendet. In Bezug auf einen neuen Informationsgehalt unterliegen diese Veränderungen und Erweiterungen (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 19f.; Nieweler 2006: 107; Küster 2003: 103f.).

Aus radikal-konstruktivistischer Sicht findet das Textverstehen über ein ständiges Hypothesenentwerfen statt, das in Bezug auf die Wirklichkeitsvorstellungen des Lesers als passend oder nicht passend eingestuft wird (*Viabilitätsprüfungen*). Der Leseprozess ist also immer subjektiv (vgl. Nieweler 1998: 26-28). Es ist wichtig, dass der Leser sein eigenes Vorwissen, seine Vorstellungen und Bedürfnisse bei der Lektüre einbringt (vgl. Pkt. I.3.3), jedoch „[entwertet] [e]in solcher Ansatz [...] den Text, da dieser nur noch das Material für die Schaffung eigener Bedeutungen seitens des Lesers bildet“ (Nünning/ Surkamp 2006: 21). Das heißt, dass der Leser schier grenzenlose Möglichkeiten besitzt, den Text zu deuten.

Um jedoch dem Verstehensprozess besser gerecht zu werden, sollte die Wechselwirkung zwischen Leser und Text berücksichtigt werden. Die Bedeutung eines Textes konstituiert sich auch nach dieser Auffassung dadurch, dass der Leser mit dem Text in Interaktion tritt. Die Bedeutung ist also nicht von vorneherein objektiv gegeben, sondern erschließt und manifestiert sich erst im Bewusstsein des einzelnen Lesers. Gleichzeitig bezieht sich aber der Text auf den Rezipienten, indem er einschränkend in Bezug auf dessen Hypothesenbildung wirkt. In Anlehnung an Bredella (2000) und sein interaktionistisches Modell formulieren Nünning und Surkamp (2006: 21):

Textinterpretation wird als dynamischer Prozess angesehen, indem sich das Textverstehen als Wechselwirkung zwischen der Lenkung durch den Text und individuellen – kognitiven wie emotionalen – Rezeptionsleistungen des Lesers vollzieht. Der Leser schreibt dem Text also auf der Basis seines Weltwissens und seines individuellen Werte- und Normensystems Bedeutung zu, aber sein Deutungsspielraum ist durch die vom Text vorgegebenen Strukturen begrenzt.

Für den fremdsprachlichen Leser ergibt sich vor diesem Hintergrund eine besondere Situation⁵. „Fremdheit“ (Schinschke 1995: 68f.) kann ihm in Texten auf drei unterschiedlichen Ebenen entgegentreten: einer sprachlichen, einer kulturellen und einer ästhetisch-literarischen. Diese Faktoren können den Zugang zu einem fremdsprachlichen Text erschweren oder gänzlich versperren. Die größeren hermeneutischen Schwierigkeiten, die

⁵ Burwitz-Melzer (2004: 205f.) nennt die wesentlichen Hypothesen (psycholinguistische Universalitätshypothese, sprachliche Schwellenhypothese, Interdependenzhypothese), die für die fremdsprachliche Leseforschung von Bedeutung sind.

mit der Rezeption eines fremdsprachlichen Textes einhergehen, können durch den Rückgriff auf bereits erlernte Fertigkeiten aus der Muttersprache zwar verringert werden, jedoch bleiben sie insbesondere bei der Dekodierung der Textelemente bestehen, die die fremde, unvertrautere Sprache mit sich bringt. Das dadurch zwangsläufig verzögerte Lesen kann zum Vergessen von bereits hergestellten Sinnkonstitutionen führen (vgl. Caspari 1994: 101), muss aber nicht zwangsläufig nachteilig sein. Gerade das langsamere Lesetempo kann zu einem intensivierten Lesen und Textverstehen beitragen (vgl. ebd.: 118). Eine hastige, unkonzentrierte Lektüre ist gar nicht möglich, vielmehr muss der Schüler eine bewusste Lesehaltung gegenüber dem Text einnehmen.

Eine weitere Schwierigkeit kann sich daraus ergeben, dass der fremdsprachliche Leser nicht über gleichermaßen differenzierte Schemata verfügt wie der Muttersprachler. Wendet er seine Schemata auf einen Text an, kann es zu Interferenzen kommen, die, sowohl auf textbasierender als auch auf sinnkonstituierender Ebene, eine fehlerhafte Erschließung des Textes mit sich bringen (vgl. ebd.: 101f.). Die hypothetischen Annahmen, die er in Bezug auf die Dekodierung der Textelemente trifft, können aufgrund seiner primärsprachlichen und kulturellen Prägung anders verarbeitet werden als es bei einem Muttersprachler der Fall wäre. Auch diese Tatsache kann allerdings positiven Charakter besitzen. Burwitz-Melzer (2004: 207) weist darauf hin, dass, sofern der Leser den Sinn eines Textes herstellen könne, eine Kollision unterschiedlicher kultureller Schemata durchaus bereichernd wirke. In diesem Fall kann er sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der eigenen und der fremden Kultur bewusst werden und infolgedessen ein Aushandlungsprozess zwischen Eigenem und Fremden stattfinden (vgl. Pkt. I.3.2). Entscheidend ist in jedem Fall, die Schüler dafür zu sensibilisieren, dass das Lesen eines fremdsprachlichen Textes andere Schwierigkeiten mit sich bringen kann als das Lesen eines muttersprachlichen Textes. Sie sollten wissen, dass sprachliche Hürden auftreten können, die sich nicht immer überwinden lassen, und dass die Aktivierung der Schemata nicht in gleichem differenzierten Maße erfolgen kann wie in der Muttersprache bzw. sie aufgrund kulturell geprägter Aspekte zu Interferenzbildung führen können. Mit zunehmenden Kenntnissen im sprachlichen, kulturellen und ästhetisch-literarischen Bereich können die Erschwernisse reduziert werden. Literaturunterricht sollte unterstützend und fördernd in Bezug auf die

Fähigkeiten⁶ und Fertigkeiten wirken, die helfen, diese Hindernisse zu überwinden. Es sollte stets bedacht werden,

daß unvollständiges, unangemessenes oder falsches Textverständnis nicht ausschließlich auf mangelnde fremdsprachliche Kompetenzen des Lesers zurückzuführen ist, sondern häufig durch nicht oder falsch aktivierte Schemata zustandekommt. (Caspari 1994: 102)

Zu bedenken ist dabei, dass es sich im schulischen Kontext um einen jugendlichen bzw. jungen erwachsenen Leser handelt. In Bezug auf die Fragestellung der Arbeit ist von Interesse, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ein Schüler der gymnasialen Oberstufe für die Arbeit mit literarischen Texten vorweisen kann. Burwitz-Melzer (2004: 220) zeigt auf, welche Aspekte einen kompetenten, fremdsprachlichen Leser der Sekundarstufe II von einem Schüler in der Grundschule oder der Sekundarstufe I abheben: Die kognitive Entwicklung endet in dieser Phase, die Lernenden sind auch zu komplexen Abstraktionsvorgängen fähig. Die Sprach- und Lesekompetenz sind höher. Der Lehrer kann auf bereits erworbene, grundlegende literarische Kenntnisse zurückgreifen und von einer größeren Motivation und einem homogenen Leistungsvermögen ausgehen. Zudem findet die soziokulturelle Entwicklung in dieser Phase ihren Abschluss, die Lernenden sind somit sowohl zur Perspektivenübernahme als auch zur Perspektivenkoordinierung fähig (vgl. Pkt. I.3.2). Diese Punkte veranschaulichen, dass bei einem Schüler der gymnasialen Oberstufe von einem vergleichsweise ›reifen‹, geübten und motivierten Leser auszugehen ist. Aufgrund seines Entwicklungsstadiums und seiner bisherigen Lernbiographie können auch sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle literarische Texte bearbeitet werden, die an das bereits vorhandene Sprach- und Weltwissen des Lernenden anknüpfen. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe besitzen „durch ihre Kompetenzen die größten Chancen [...], Sinnbildungsprozesse auch bei komplexeren literarischen Texten erfolgreich zu meistern“ (Burwitz-Melzer 2004: 222). Küppers (2001: 326) weist jedoch auf eine „Lese Krise“ hin, in der sich Jugendliche im Alter von 16 bis 17 Jahren nach der am intensivsten ausgeprägten Lese phase in der Pubertät befinden. Die Leseintensität erhöht sich erst wieder im Laufe der darauf folgenden zwei Jahre, kann aber auch gänzlich zum Erliegen kommen. In dieser Zeit entscheidet sich „ob jemand entweder das Lesen ganz aufgibt, es nur noch

⁶ „Mit *Fähigkeiten* meint die Psychologie das, was Lernende in den Unterricht mitbringen, also Eigenschaften, die Lernverhalten charakterisieren. Allerdings sind Fähigkeiten nichts Statisches, sie entwickeln sich durch die Lernprozesse weiter. [...] In der Psycholinguistik hat der Begriff der *Fähigkeit* eine spezifische Ausprägung erhalten: [...] Mit *Kompetenz* (Sprachfähigkeit) wird [...] die Fähigkeit des idealen Sprechers / Hörers bezeichnet, in seiner Muttersprache eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen zu produzieren und zu beurteilen. [...] Die Fremdsprachendidaktik hat die Begriffe *Kompetenz* / *Sprachfähigkeit*, die sich auf die *Voraussetzungen für Lernen* und die Bewältigung neuer Kommunikationssituationen beziehen, unter Vernachlässigung der psychologischen bzw. spracherwerbtheoretischen Implikationen umgedeutet zu einem Lernziel [...].“ (Krumm 2001b: 61)

funktional betreibt oder sich auch weiterhin mit Literatur beschäftigt“ (ebd.). Diese Erkenntnis zeigt, welche große Bedeutung dem Umgang mit literarischen Texten in dieser Phase auch im schulischen Rahmen zukommt. Küppers (vgl. ebd.: 328) bezieht sich bei ihren Aussagen zwar auf die muttersprachliche Leseentwicklung. Da aber angenommen werden kann, dass dieser Einfluss auf die fremdsprachliche Lesekompetenz ausübt, kann ebenso der Lektüreunterricht in der Fremdsprache entscheidenden Einfluss auf das zukünftige Leseverhalten der Schüler haben, im positiven wie auch im negativen Sinne. Zu bedenken ist dabei, dass das Lesen im schulischen Kontext nicht mit der privaten Lektüre vergleichbar ist. Der Schüler wird genau genommen zur Lektüre und Auseinandersetzung mit einem Text »gezwungen«. Motivation und Emotion, die auf die private Lektüre entscheidenden Einfluss ausüben, nehmen in der Schule eine nur untergeordnete Stellung ein (vgl. Burwitz-Melzer 2006: 109). Anstelle einer freiwilligen Entscheidung zum Lesen oder eines reinen Lesevergnügens ist die Lektüre im schulischen Rahmen stets mit Zielsetzungen verbunden. Dies auch immer vor dem Hintergrund der Überprüfbarkeit und Beurteilung von Ergebnissen, die die Schüler erbringen müssen. Küppers (2001: 327) bezeichnet dies als „radikale Verzweckung des Lesens“. Anders als im Deutschunterricht findet die Anfangsphase des fremdsprachlichen Leseprozesses i.d.R. im schulischen Rahmen statt, in dem das Lesen stets einen bestimmten Zweck verfolgt. Wie man diesem negativen Beigeschmack von schulischem, fremdsprachlichem Lektüreunterricht begegnen, eine „Re-Privatisierung des Leseprozesses“ (Burwitz-Melzer 2006: 110) und damit positive Leseerlebnisse bei den Schülern erreichen kann, wird Teil dieser Arbeit sein.

3 Zielsetzungen im Umgang mit literarischen Texten

Für die Zielsetzungen, die mit einem fremdsprachlichen Literaturunterricht in Verbindung gebracht werden, sind die von Schinschke (1995: 68f.) genannten drei Ebenen von Belang. Es ist notwendig, den Schülern Hilfen bzw. Lösungswege für die Bewältigung der genannten Schwierigkeiten aufzuzeigen, um sie für einen eigenständigen Umgang mit literarischen Texten vorzubereiten bzw. auszubilden. Aus diesem Grund „wird die Verwendung literarischer Texte mit sprachlichen, kulturellen und literarischen Zielen begründet“ (ebd.: 70). Diese Zielsetzungen sollen im Folgenden näher ausgeführt werden.

3.1 Beitrag zum sprachlichen Lernen

Leitziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist die kommunikative Kompetenz, zu der die linguistische, pragmatische und soziolinguistische Kompetenz gezählt werden. Das bedeutet, dass der Schüler neben lexikalischen, grammatischen, semantischen, phonologischen und orthografischen Kenntnissen die Fähigkeit besitzen sollte, sich mündlich oder schriftlich sinnvoll in der Fremdsprache zu äußern sowie soziale Regelungen der Sprache, d.h. ihre kulturelle Relevanz und Funktion, zu beachten (vgl. Nieweler 2006: 58). Auch dem Literaturunterricht kommt daher nicht vorrangig die Funktion zu, den Schülern literaturwissenschaftliche Erkenntnisse und Methoden zu vermitteln. Vielmehr will er ein interaktives Verhältnis zwischen Leser und Text herstellen und die Schüler zur Kommunikation über ihre persönlichen Deutungshypothesen bewegen (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 22). Neben dem Erwerb sprachlicher Mittel ist in diesem Zusammenhang die Förderung sprachlicher Fertigkeiten von Bedeutung. Die vier Grundfertigkeiten, *skills* bzw. *compétences communicatives ou fondamentales*, werden unterteilt in Rezeption (Hören/ Lesen) und Produktion (Sprechen/ Schreiben) (vgl. Nieweler 2006: 106)⁷. Hierbei steht nicht das Sprachwissen im Zentrum sondern das Sprachkönnen, das in einem Übungsprozess bis hin zu dessen Automatisierung erlernt werden kann: „Mit den Fertigkeiten wird das sprachliche Handeln betont, in ihnen drückt sich der Grad der Kommunikationsfähigkeit aus“ (Krumm 2001a: 5). Für eine Beherrschung der Fertigkeiten ist einerseits ein zeitweise isoliertes Üben notwendig, andererseits aber immer auch eine Anbindung an kommunikative Kontexte, in denen eine Kombination der einzelnen Fertigkeiten gefordert wird (vgl. ebd.: 6). Der so gestaltete Umgang mit Literatur regt die Lernenden zur Kommunikation über den Text an, die sich in mündlichen oder schriftlichen Beiträgen niederschlägt. Aufgrund inhaltlicher Aspekte, die z.B. ein überraschendes Moment enthalten, Emotionen beim Leser hervorrufen und zu individuellen Redeanlässen führen, über die man sich in der Lerngruppe austauscht, bieten literarische Texte realitätsnahe Sprechsituationen (vgl. Bruschi 1989: 18). Insbesondere Prinzipien der Schüler- oder Handlungsorientierung fördern beim Umgang mit Texten sprachliches Handeln (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 14). Die Arbeit mit dem Text, immer auch auf persönlicher Ebene, orientiert sich dabei am Schüler als Individuum, das seine eigenen Ansichten in einer anwendungsbezogenen Kommunikationssituation artikulieren kann. Auch bei einer schriftlichen Auseinandersetzung mit dem Text wird ihm besondere Aufmerksamkeit

⁷ Nieweler (2006: 106) merkt an, dass aktuellere Erkenntnisse der Fremdsprachenerwerbsforschung das Hör- und Leseverstehen ebenso als aktive und komplexe mentale Vorgänge verstünden.

gewidmet. Der Schüler selbst wird zum Produzenten von Intertexten, indem er sich mit den Ausgangstexten kritisch auseinandersetzt. Hallet (1998: 8) sieht die Schülertexte generell als gleichberechtigt zu diesen an. Sie sollten daher unbedingt in das Unterrichtsgeschehen integriert werden. Die unterschiedlichen Interpretationen der Schüler spiegeln die Verarbeitung aller im Unterricht verwendeten Texte wider. Ergebnisse sollten daher festgehalten und dargestellt werden. Wie bereits in Punkt I.1 dargestellt, haben kreative Verfahren der Textarbeit neben der traditionellen Textanalyse stetig an Bedeutung gewonnen. Da letztere vorwiegend auf den Lehrer zentriert ist und die Auslegung des Textes seiner vorgegebenen Interpretation folgt, „[erwiesen] sich die Verfahren einer reinen Textanalyse als zu monoton und damit als demotivierend“ (Küster 2003: 96). Der kreative Ansatz hingegen bezieht im Sinne eines offenen, schülerorientierten Unterrichts die subjektiven Ansichten der Lernenden mit ein und enthält immer auch ein affektives Moment (vgl. ebd.). Diese aktive Auseinandersetzung mit dem Text, das Einbringen eigener Erfahrungen und Einstellungen in eine freie schriftliche Textproduktion, bewirkt einen effektiven Verarbeitungsprozess. Zudem liegt die Bedeutung der kreativen Verarbeitung eines Textes, z.B. sein Umgestalten oder Umschreiben, darin, den Schülern ein „Bewusstsein für die genrebedingten Besonderheiten unterschiedlicher Gattungen und Textsorten“ (Nünning/ Surkamp 2006: 25) zu vermitteln. Auch kreative Verfahren sollten jedoch stets an den Text rückgebunden werden und in eine Interpretation desselben münden. In Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren sollten sowohl die klassische Textanalyse als auch kreative Zugangsformen kombiniert werden (vgl. Pkt. I.5).

Der produktiven Auseinandersetzung mit Literatur geht das Verstehen des Textes voran. Der Erwerb deklarativen Wissens⁸ und die Beherrschung bestimmter Strategien und Techniken machen die Lesekompetenz eines Schülers aus (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 22). Bei letzteren wird der Blick auf zentrale Textelemente oder -stellen gerichtet. Dies wirkt für die Texterschließung erleichternd und beschleunigend. Nieweler (1998: 30) unterscheidet sechs unterschiedliche Lesestile, die auf einen Text anwendbar sind: (1) kursorisches Lesen, (2) orientierendes Lesen (*skimming*), (3) suchendes Lesen (*scanning*), (4) detailliertes Lesen (*close-reading*), (5) analytisches Lesen und (6) kombiniertes Lesen. Küster (2003: 110) führt zudem das responsive Lesen an, bei dem sich der Leser assoziativ mit dem Text auseinandersetzt. Die unterschiedlichen Lesestrategien bzw. -techniken

⁸ Deklaratives Wissen (*savoir*) umfasst das sprachliche Wissen und Weltwissen, über das man in einem bestimmten Alter und sozialen Kontext verfügt. Hinzu kommen soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (vgl. Nieweler 2006: 57).

ermöglichen dem Leser, sich schrittweise dem Textverständnis zu nähern. Phasen, die dem eigentlichen Lesen vorangehen, die Konzentration auf den Text umgebende oder strukturierende Merkmale, wirken für dessen Erschließung hilfreich. Einer möglichen Überforderung, die der Text beim ersten Lesen bewirken könnte, wird dadurch vorgebeugt. Er wird im Ganzen verständlicher und für eine Analyse nutzbar. Anhand der Einübung von texterschließenden und -überschreitenden Methoden wird eine Förderung und Entwicklung jener Teilfähigkeiten erreicht, die am Prozess des Textverstehens mitwirken. Die dadurch erworbene Lesekompetenz lässt sich auf den zukünftigen Umgang mit Texten übertragen (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 22f.).

Aber nicht nur schriftlich abgefasste Texte spielen im Literaturunterricht eine Rolle. Neben die Ausbildung des Leseverstehens tritt die des Hör- bzw. Hör-/ Sehverstehens. Durch den Einsatz audio-visueller Medien (z.B. Hörspiele oder Filme) erwerben bzw. vertiefen die Schüler ihre Kenntnisse über die Merkmale unterschiedlicher Mediengattungen sowie über die Wirkung verbaler, akustischer und visueller Signale (vgl. ebd.: 24).

Diese Ausführungen untermauern, dass literarische Texte einen Beitrag zur Spracharbeit leisten können. Die einzelnen Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – werden nicht isoliert eingeübt, vielmehr werden Sprach- und Textarbeit miteinander verbunden. Auch der Erwerb sprachlicher Mittel sollte nicht vom Text losgelöst stattfinden, sondern so in die Textarbeit eingebunden werden, dass er für die Interpretation nutzbar gemacht werden kann.

3.2 Beitrag zum interkulturellen Lernen

Der Fremdsprachenunterricht richtet sich seit den 70er Jahren an der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz aus. Erweiterte Anforderungen, die an den Schüler als Individuum in einer multikulturellen, globalisierten Welt gestellt werden, rücken die interkulturelle Kompetenz in den Vordergrund. Interkulturelle Kompetenz geht als Lernziel noch über das der kommunikativen Kompetenz hinaus (vgl. Schinschke 1995: 36). Als übergeordnetes Ziel des Fremdsprachenunterrichts wird folglich die interkulturelle Handlungsfähigkeit bzw. Kommunikationskompetenz formuliert. Für sie ist kennzeichnend:

[N]icht nur ein Wissen über das Land der Zielsprache [...], linguistische Kompetenzen [...] und kommunikative Fähigkeiten [...], sondern auch bestimmte Haltungen, wie Selbstachtung, Respekt anderen gegenüber, Toleranz, Offenheit im Denken und bestimmte Fähigkeiten: vor

allem Empathievermögen, die Fähigkeit zur Überschreitung der eigenen Sichtweise und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel. (Nünning/ Surkamp 2006: 27f.)

Die bereits erwähnten Teilbereiche, die die kommunikative Kompetenz ausmachen (vgl. Pkt. I.3.1) und den Lernenden sprachlich auf die erfolgreiche Kommunikation im fremden Land vorbereiten, werden für das Erreichen des Lernzieles der interkulturellen Handlungsfähigkeit um den Erwerb landeskundlicher, bildungsbezogener und auch ethischer Aspekte erweitert. Für die Schüler ergibt sich dadurch ein persönlicher Gewinn: Sie erwerben Kenntnisse über die fremde Kultur und lernen, ihr gegenüber ein erhöhtes Verständnis aufzubringen, sich selbst und andere zu respektieren, sich nicht vor dem Fremden zu verschließen, sondern Bereitschaft für Einfühlungsvermögen zu zeigen, sowie in einem reflexiven Prozess die eigenen Ansichten zu überprüfen und möglicherweise zu ändern. Interkulturelle Handlungsfähigkeit beinhaltet also kognitive und affektive Komponenten. Um diese Forderungen in einem fremdsprachlichen Literaturunterricht umsetzbar zu machen, ist die „Didaktik des Fremdverstehens“ (Nieweler 2006: 239)⁹ und das damit verbundene Verhältnis zwischen Eigenem und Fremden von Belang. Beim Fremdverstehen kommt es nicht zu einer bloßen Reduzierung des Fremden auf das Eigene, sondern zu einem Aushandlungsprozess. Interkulturelles Lernen meint ein „Handeln und Aushandeln [...] Es ist nicht bloße Wissensaneignung, sondern Handeln mit Hilfe dieses Wissens“ (Bredella 1999: 91). Um diese Handlungsfähigkeit zu erlangen, ist ein Lernprozess notwendig, der die Fähigkeiten fordert und fördert, die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Schinschke (1995: 37f.) beschreibt hierfür drei Teilkompetenzen, die voneinander abhängen: (1) Die Relativierung eigenkultureller Konzepte, (2) die Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur und (3) ein Kommunikationsverhalten, in dem die Umsetzung der erworbenen Teilkompetenzen erfolgt. Beim Fremdsprachenlernen nimmt man die fremde Sprache stets unter seinem eigenen kulturellen Blickwinkel wahr und beurteilt sie demgemäß. Um ein Verständnis für die fremde Kultur aufbringen zu können, muss zunächst „ein bewußter Prozeß der Distanzierung vom Eigenen eingeleitet werden“ (Bredella 1999: 89). Bredella (vgl. ebd.: 111-114) nimmt hierfür eine Unterscheidung zwischen Innen- und Außenperspektive¹⁰ vor. Beim Einnehmen der Innenperspektive ändert man seinen Standpunkt, versetzt sich in jemanden hinein und betrachtet Zusammen-

⁹ Die Didaktik des Fremdverstehens meint, dass „[i]n der Auseinandersetzung mit sich selbst und fremdsprachlicher Literatur [...] das Verstehen des Fremden initiiert, aber auch die Abhängigkeit des Verstehensprozesses von der eigenen Ausgangsposition verdeutlicht werden [soll].“ (Nieweler 2006: 239)

¹⁰ Allgemein versteht man unter dem Begriff *Perspektive* „einen Blickwinkel, von dem aus ein Problem bzw. ein Sachverhalt wahrgenommen wird. Dieser Blickwinkel erlaubt eine bestimmte Hinsicht auf dieses Problem/ diesen Sachverhalt.“ (Delanoy 2000: 219)

hänge aus dessen Position heraus. Für das Fremdverstehen bedeutet dies, nicht nur von sich selbst und seinen eigenkulturellen Konzepten auszugehen, sondern sich in eine Person einer anderen Kultur hineinzufühlen. Das Einnehmen der Innenperspektive meint, „dass man das Selbstverständnis des Anderen ernst nimmt und es zu verstehen sucht.“ (ebd.: 111) Diese neutrale Haltung führt noch keine Beurteilung der Perspektive des Anderen mit sich. Erst durch das Einnehmen der Außenperspektive bringt man seine eigene Sichtweise ein und blickt mit den eigenkulturellen Ansichten auf die Kultur des Zielsprachenlandes (vgl. ebd.: 113). Innen- und Außenperspektive stehen miteinander in einer engen Beziehung. Auf das Sich-Hineinversetzen in eine fremde Kultur folgt der Rückbezug auf die eigene Person. Dies führt zum Nachdenken über die eigenen Sichtweisen in Beziehung zur fremden Kultur und kann zu Änderungen im Denken und Handeln ihr gegenüber führen: „Man muß sich auf das Andere einlassen und erweitert damit den eigenen begrenzten Horizont.“ (ebd.: 104) Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten oder Differenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur können durch einen solchen Perspektivenwechsel leichter wahrgenommen werden. Die unterschiedlichen Einstellungen der Schüler, die sie in Bezug auf ihre eigene und fremde Kultur besitzen, sollten im Unterricht zur Sprache kommen. Ein interkulturell ausgerichteter Fremdsprachenunterricht darf nicht dazu führen, Unterschiede zwischen den Kulturen zu generalisieren. Vielmehr gilt es, sich mit Stereotypen und Vorurteilen kritisch auseinanderzusetzen (vgl. ebd.: 105-110). Ein Bewusstsein für Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede der eigenen und der fremden Kultur zu entwickeln, macht eine Vermittlung zwischen den Kulturen und Verständigung möglich. Ein Kommunikationsverhalten, das auf Relativierung der eigenkulturellen Konzepte und der anschließenden Vermittlung zwischen eigener und fremder Kultur fußt, meint die Umsetzung dieser Fähigkeiten in konkreten interkulturellen Begegnungssituationen (vgl. Schinschke 1995: 37). Für eine gelungene fremdsprachliche Kommunikationssituation gilt es, ein bestimmtes Stadium zu erreichen: „Der ›dritte‹ Ort, in dem Eigenes und Fremdes auf ein Drittes hin überschritten werden“ (Bredella 1999: 113).

Für die Förderung interkultureller Kompetenz im Umgang mit literarischen Texten unterscheidet Nünning (2000: 89-96)¹¹ zwischen vier unterschiedlichen Ebenen, auf denen Fremdverstehen stattfinden kann: (1) Die Ebene des dargestellten Fremdverstehens, bei der textintern zwischen den einzelnen Charakteren interkulturelle Begegnungen stattfinden, (2)

¹¹ Ausführungen zur Förderung interkultureller Kommunikationskompetenzen, Fremdverstehen durch Literatur finden sich zusammengefasst bei Nünning und Surkamp (2006: 27-32).

die Ebene des rezeptionsästhetischen Fremdverstehens, bei der die Leser-Text-Interaktion zur Auseinandersetzung mit dem im Text geschilderten Fremden führt, (3) die Ebene der erzählerischen Vermittlung, bei der das Fremdverstehen anhand bestimmter sprachlicher Mittel oder Strukturen ausgestaltet wird, und (4) die Ebene des lebensweltlichen Fremdverstehens, bei der der Schüler das durch den Text vermittelte Fremdverstehen auf eine Kommunikationssituation in der Realität zu übertragen vermag. Das Lernziel des lebensweltlichen Fremdverstehens, das als die wichtigste der genannten vier Ebenen angesehen werden kann, ist ein über die Schule hinausgehendes Erziehungsziel. Nünning (ebd.: 96) unterscheidet diesbezüglich zwischen „dem Verstehen einer fremden Kultur bzw. Teilbereichen der Zielkultur“ und dem Fremdverstehen mithilfe von Einfühlungsvermögen in Personen einer fremden Kultur. Der Autor orientiert sich für eine genauere Einordnung des Konzepts Fremdverstehen an Erkenntnissen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget und dessen Begriff der *Dezentrierung*¹², den dieser im Zusammenhang mit seinen Darstellungen der unterschiedlichen Stadien der kognitiven Entwicklung anbringt. Die Dezentrierung ist in dreifacher Hinsicht realisierbar: Durch (1) die Perspektivendifferenzierung (d.h. das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven), (2) die Perspektivenübernahme (d.h. ein Prozess, durch den die fremde Perspektive inhaltlich ausgestaltet wird), (3) die Perspektivenkoordinierung (d.h. die Fähigkeit, auf der Metaebene Perspektiven, die sich inhaltlich unterscheiden, zu integrieren) (vgl. ebd.: 109f.). Für die Perspektivenübernahme ist die Fähigkeit zur Empathie notwendig. Der Begriff fügt sich aus dem griechischen *εν* (in, an, auf) und *παθος* (Leid, Empfindung, Gefühl) zusammen. Das heißt, der Leser versetzt sich *in* eine Figur *hinein*. Er verfügt über Einfühlungsvermögen und kann dadurch die Intentionen und Handlungen einer anderen Person nachvollziehen. Zu beachten ist dabei, dass sich bereits die Ebene der Perspektivenübernahme nicht von Leser zu Leser gleichermaßen leicht erreichen lässt. Das Einfühlungsvermögen oder der Schatz an Erfahrungen, den die Schüler bezüglich zwischenmenschlicher Kommunikation aufweisen, ist individuell stark ausgeprägt.

Das, was Bredella als Innenperspektive bezeichnet, meint bei Nünning die Perspektivenübernahme. Die Vermittlung zwischen Innen- und Außenperspektive findet sich in der Perspektivenkoordinierung wieder, zu der die Schüler im Idealfall befähigt werden. Sie meint ein Erfassen, ein anschließendes Vergleichen und eine abschließende Vermittlung

¹² Dezentrierung meint im Sinne Piagets „die Koordination von visuellen Einzelwahrnehmungen des Kindes (*centrations*) im Laufe der Entwicklung durch höhere Wahrnehmungsfunktionen (*perceptifs*).“ (Horatschek⁴2008: 125).

zwischen der eigenen und der fremden Perspektive (vgl. Schinschke 1995: 40). Die Dezentrierungstypen Perspektivenübernahme und -koordinierung sind „nicht nur eine Voraussetzung für soziales Handeln und interkulturelle Kompetenz, sondern auch für die Erreichung des Lernziels des lebensweltlichen Fremdverstehens.“ (Nünning 2000: 110) Sie können dem Leser zur Bewältigung von alltäglichen Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Anderen im fremden wie auch im eigenen Land verhelfen.

Die im Unterricht eingesetzten Methoden und Verfahren sollten daher unterstützend für die drei genannten Dezentrierungstypen wirken, um Fremdverstehen anhand literarischer Texte möglich zu machen.

3.3 Beitrag zur ästhetisch-literarischen Entwicklung

Die Unterscheidung zwischen informationsentnehmendem und ästhetischem Lesen veranschaulicht, dass das Verständnis eines Textes nicht allein auf das Auffinden der wichtigsten Informationen beschränkt ist. Es geht bei der Arbeit mit einem Text nicht ausschließlich darum zu ermitteln, was direkt und schnell erfassbar ist, sondern ebenso um Prozesse, die darüber hinausgehen: „[B]eim ästhetischen Lesen [kommt] ein reflexives, metakognitives Element ins Spiel“ (Bredella 1996: 129), also eine Komponente, die sich auf den Leser bezieht und seine rationale Erkenntnis übersteigt. Indem er sich mit dem Text interaktiv auseinandersetzt, rückt seine Rezeption in das Zentrum der Betrachtung. Dabei sollte folgende Voraussetzung erfüllt sein:

Leser literarischer Texte müssen mit dem Paradox umgehen können, dass literarische Texte als fiktive Texte einen Erkenntnisanspruch erheben und dass es darauf ankommt, die Ebene zu erkennen, auf der dieser Anspruch erhoben wird. Ferner müssen sie erkennen, dass literarische Texte die Wirklichkeit nicht mimetisch abbilden, sondern eine Sicht auf diese Wirklichkeit gestalten. (Bredella 2001: 261)

Dem Leser kommt die Funktion zu herauszufinden, welche Intention bzw. Wirkung ein fiktiver Text verfolgt und inwiefern diese im Text angelegt ist. Das heißt, dass sich ein Text trotz seiner Fiktionalität stets in irgendeiner Weise mit der Realität auseinandersetzt. Hierbei ist wesentlich, dass der Leser die Unterschiedlichkeit zwischen textueller und eigentlicher Wirklichkeit begreift. Er muss verstehen, dass ein Text eine Deutung von Realität abbildet. Für dieses Verhältnis zwischen Text und Leser ist von Relevanz, dass sich durch den Text keine direkten Konsequenzen für das eigene Dasein ergeben. Bredella (1996: 130) spricht von einer „Befreiung von dem unmittelbaren Druck der Lebenspraxis.“ Der Leser kann seinen Gedanken in Bezug auf den Text losgelöst von jeglichen

Auswirkungen freien Lauf lassen. Aus diesem Grund fällt es leichter, sich auf das Geschilderte einzulassen, in das Geschehen, das Literatur vermittelt, mit einbegriffen zu werden.

Die Charaktere, Situationen oder Beschreibungen, die ein literarischer Text schafft, sprechen das bestehende Vorwissen des Lesers, seine bisher gesammelten Erfahrungen und Eindrücke an und beeinflussen die Aufnahme der Informationen¹³. Die fiktionale Ebene ist dahingehend von Belang, dass die Situation dem Leser in der Realität bereits widerfahren bzw. sie für ihn nachvollziehbar ist oder nicht (vgl. ebd.: 130f.; Donnerstag/ Bosenius 2000: 158). Er stellt während der Lektüre einen Zusammenhang zwischen den fiktionalen Geschehnissen und seinem eigenen Erfahrungshorizont her. Literarische Texte „erschließen uns unterschiedliche Welten, die jedoch nie völlig von unserer eigenen getrennt sind“ (Bredella 2001: 263). Eine Identifikation mit dem im Text Dargestellten ermöglicht es dem Leser, die Absichten und Antriebe der handelnden Personen nachzuvollziehen. Dadurch besitzt er die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Die affektive Komponente, die dabei ins Spiel kommt, äußert sich wie bereits erwähnt im Nachempfinden der Gefühle der handelnden Personen, andererseits aber auch in den emotionalen Auswirkungen, die die Schilderungen im Text auf den Leser selbst mit sich bringen (vgl. Bredella 1996: 137). Donnerstag und Bosenius (2000: 153) bezeichnen Emotionen, die während des Leseprozesses auftreten, als „eine unabdingbare Voraussetzung für die Verbindung eigener Erfahrungswelten mit literarischen.“ Sie unterscheiden mit Glücksgefühl, Traurigkeit, Angst, Ärger, Zuneigung, Liebe, Ablehnung und Ekel acht mögliche Gefühlsregungen. Der Leser wird also während der Lektüre in positive oder negative, bejahende oder ablehnende Zustände versetzt, deren Intensitätsgrad unterschiedlich stark ausfallen kann. Je nach dem, wie relevant das im Text Dargestellte für den Leser ist (*relevance*), es sein eigenes Interesse anspricht (*valence*), er es mit der Realität in Verbindung bringen kann (*reality*) oder ein Nachvollziehen möglich ist bzw. nicht (*difficulty*), bewirkt dies ein mehr oder weniger intensives Erleben der Literatur, das den Leser anschließend zum Handeln bewegt (vgl. ebd.: 155f.). Im Unterricht sollte den Schülern daher grundsätzlich die Möglichkeit gegeben werden, ihren Gefühlen Ausdruck verleihen zu können. Sie versuchen, das Gelesene einzuordnen, und reagieren dementsprechend. Kognitive

¹³ Wolff (2003: 166) räumt ein, dass „[d]ie Dekodierung jeden Textes [...] der Wissensstrukturen des Textverarbeiters, [...] der Interaktion von Text und Leser [bedarf].“ Aus diesem Grund bringt er psycholinguistische Kriterien – das *Alternativitäts-*, *Polyvalenz-* und *Identifikationskriterium* – an, die für die Besonderheit literarischer gegenüber expositorischer Texte sprechen (vgl. ebd.: 167-171).

Verstehensprozesse ziehen somit affektives Erleben nach sich, sie bedingen sich gegenseitig: „Eine Emotion entsteht nur auf der Basis einer kognitiven Situations- und Personeneinschätzung.“ (ebd.: 156) Während der Lektüre legt der Leser Maßstäbe an die dargestellten Charaktere und Situationen an. Er setzt sich mit ihnen auseinander und bewertet sie nach seinen eigenen Vorstellungen: „[B]eim Verstehen von Geschichten [können wir] gar nicht umhin [...], ethische Urteile zu fällen.“ (Bredella 2001: 265) Der Leser, der bestimmte Wert- und Normvorstellungen besitzt, wendet diese auf den Text an. Er unterscheidet zwischen Kategorien wie ›richtig‹ oder ›falsch‹ und lässt seine eigene Weltanschauung auf den Text wirken. Er kann dabei das Beschriebene anders sehen oder in der Weise noch nicht wahrgenommen haben. Die Schilderungen im Text geraten in diesem Fall „mit der lebensweltlichen Perspektive des Lesers in Konflikt“ (ebd.: 261f.) und üben eine Wirkung auf ihn aus.

Ästhetisches Lesen kann ebenso auf formaler Ebene ablaufen. Die Art und Weise des im Text Dargestellten, aber auch das Dargestellte an sich erzeugen Sinnkonstitutionen beim Leser (vgl. Bredella 1996: 139). So kann die detaillierte Beschreibung eines Baumes, der im Herbst seine Blätter verliert, auf textueller Ebene hinsichtlich der sprachlichen Ausgestaltung bedeutend sein und gleichzeitig im übertragenen Sinn für Vergänglichkeit stehen. Der Einsatz bestimmter Zeichen, Stilfiguren oder Metaphern regt den Leser dazu an, über die Funktion und Wirkungsweise von Sprache nachzudenken. Er muss sich der im Text vorkommenden sprachlichen Mittel bewusst sein, Konnotationen z.B. zu erkennen und zu deuten wissen, um ihn verstehen und erklären zu können (vgl. ebd.: 139-141). Zudem obliegt es dem Leser, bei der Lektüre Kontexte zu entwerfen. Die „schwachen Implikationen“ (ebd.: 142), die der Text aufwirft, muss der Rezipient anhand seiner imaginativen Fähigkeiten und seines lebensweltlichen Vorwissens zu einem sinnvollen Ganzen zusammenfügen. Den übertragenen Sinn aufzudecken, der durch eine bestimmte formale Gestaltung transportiert wird, trägt zu einer eingängigeren Rezeption und einem vertieften Verständnis des Textes bei. Im Unterricht werden die Schüler mit unterschiedlichen Gattungen vertraut gemacht, deren jeweilige formale Merkmale und Funktionen sie erkennen, beschreiben und deuten sollten. Sie erwerben dadurch analytische Fähigkeiten, die sich im Einnehmen einer kritischen Haltung gegenüber Texten und deren Auslegung manifestieren (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 23). Donnerstag und Bosenius (2000: 159) verweisen darauf, dass auch die formale Gestaltung eines Textes Emotionen beim Lesen

hervorrufen könne¹⁴. Je nach Textart werden Gefühlsregungen explizit dargestellt oder müssen vom Leser selbst erkannt werden.

Eine verfremdete, schwer zugängliche oder nicht nachvollziehbare Figuren-, Handlungs- oder formale Textdarstellung lässt die hypothetischen Annahmen, die der Leser auf einen Text anwendet, nicht immer als richtig bzw. überhaupt anwendbar erscheinen. Er muss nach Erklärungen suchen, die für den entsprechenden Kontext greifen und seine Sichtweise diesbezüglich ändern: „[D]as ästhetische Lesen [läßt] den Leser das Scheitern seiner Sinnbildungen erfahren und regt ihn gleichzeitig zu neuen Sinnbildungen an.“ (Bredella 1996: 134) Dadurch, dass er Situationen nachvollziehen muss, die ihm noch nicht begegnet sind und ihm möglicherweise auch in Zukunft nicht begegnen werden, führt die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text zu einer Erweiterung des eigenen Erfahrungshorizonts. Hieran zeigt sich der persönlichkeitsbildende Charakter, der Literatur zukommt:

Literarische Texte sind bildungsrelevant, weil sie einerseits den Leser tätig werden lassen, indem er sich in Figuren versetzt und das dargestellte Geschehen beurteilt, und weil sie andererseits den Leser ermutigen, sich zu beobachten, wie er tätig wird und wie er das Geschehen beurteilt. (Bredella 2005: 53)

Wesentlich ist, dass die Schüler im Unterricht dazu angeregt werden, die Sinnkonstitutionen, die sie während des persönlichen Leseprozesses herstellen, auszuformulieren und als Diskussionsgrundlage bereitzustellen: „[L]iterarische Texte [provozieren] den Leser zu einer kreativen Antwort [...], weil der Text zwar den Leser lenkt, ihm aber auch Spielräume für die Interpretation eröffnet.“ (Bredella 2001: 269) Dies führt zurück zu den bereits erwähnten produktiven Fertigkeiten, dem Sprechen und Schreiben über Texte, mithilfe derer die Schüler ihr Verständnis des Textes artikulieren können. Sie sollen ferner erkennen, dass es unterschiedliche Verstehenshypothesen in Bezug auf einen Text gibt, die Mitschüler den gleichen Text also möglicherweise anders lesen und verstehen. Ein sich an die Lektüre anschließendes gemeinsames Gespräch in der Klasse dient dazu, die eigenen Sichtweisen mit denen der Mitschüler zu vergleichen und sie eventuell zu revidieren: „[D]enn jeder individuelle Verstehensvorgang enthält in sich die Chance zum Austausch, zum Dialog.“ (Glaap/ Rück ⁴2003: 133)

¹⁴ Interessant ist die These, dass Emotionen durch sprachliche Abweichungen hervorgerufen werden könnten und einen fremdsprachlichen Leser, der diese nicht zu entschlüsseln vermag, somit weniger emotional auf einen Text reagieren lassen als einen Muttersprachler (vgl. Donnerstag/ Bosenius 2000: 159). Auch für Übersetzungen ist dieser Zusammenhang relevant, da es nicht unbedingt gelingt, ein Äquivalent für die in der Fremdsprache dargestellte Abweichung zu finden, und die ‚Qualität‘ der Sprache dadurch verloren gehen kann.

Ruft man sich noch einmal die Übersicht zum historischen Rückblick in Erinnerung (vgl. Pkt. I.1), die darlegt, dass im Zuge des kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts der 70er Jahre literarischen Texten ihre lebensweltliche Relevanz abgesprochen wurde, kann diese Ansicht durch die Erklärungen Bredellas revidiert werden. In Bezug auf Ricoeur formuliert er:

Die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte hängt [...] davon ab, dass das Vorwissen des Lesers über Handlungen, seine ethischen Vorstellungen und seine Gefühle angesprochen werden und dass er, wenn auch nur vorübergehend, die Welt aus einer anderen Perspektive sieht. (Bredella 2001: 260)

Dies macht ästhetisches Lesen aus: Werden das eigene Weltwissen, die eigenen Wert- und Normvorstellungen sowie affektive Komponenten bei der Rezeption eines Textes aktiviert und auf einen bestimmten Kontext angewendet, der neue Sichtweisen erfordert, kann der Leseprozess in dem Sinne stattfinden, dass er zu einem intensiven und anregenden Erlebnis führt.

4 Die Rolle der Lehrperson

Die Zielsetzungen, die mit der Arbeit an literarischen Texten verbunden sind, stellen nicht nur hohe Anforderungen an die Schüler, sondern ebenso an die Lehrperson. Vor, während und nach der Lektürearbeit kommen ihr verschiedene Aufgaben und Rollen zu, deren Umsetzung – je nach dem, wie gut sie gelingt – Auswirkungen auf den Leseprozess der Lernenden hat.

Vor der Lektürearbeit gilt es, am Besten unter Einbeziehung der Schüler, anhand unterschiedlicher Kriterien einen geeigneten Text für die Lerngruppe auszuwählen (vgl. Pkt. II.3). Anschließend sollten Lernziele formuliert, unterrichtliche Verfahren sowie Arbeits- und Sozialformen gewählt und konkrete Aufgabenstellungen unter Einbeziehung kognitiver und affektiver Komponenten erarbeitet werden, die für den Leseprozess unterstützend wirken (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 50; Burwitz-Melzer 2004: 226f.). Diese Vorbereitungen sind vor der eigentlichen Lektüre im Unterricht notwendig, da sie dem Lehrer, wie eine Art Drehbuch, einen roten Faden für den Unterrichtsablauf bieten.

Während des Unterrichts ist der Lehrer stets „Prozessauslöser“ (Burwitz-Melzer 2004: 227). Er ist für die Abläufe im Unterrichtsgeschehen verantwortlich und gibt Impulse, die diese vorantreiben. Dies zeigt sich bereits in der vorbereitenden Phase auf den Text, in der er Anregungen und Ideen liefern sollte, die die Lernenden auf die Lektüre einstimmen (vgl.

Pkt. I.5). Auch während der Lektüre behält der Lehrer diese Rolle bei. Er tritt „als Vermittler und Impulsgeber während des gesamten Rezeptionsprozesses immer wieder einmal zwischen Text und Schüler/Leser“ (Burwitz-Melzer 2004: 225). Die Interaktion zwischen Leser und Text wird im schulischen Rahmen um die Lehrperson erweitert, die auf den persönlichen Lektüreprozess Einfluss nimmt und ihn mitgestaltet. Der Lehrer sollte hierbei unterstützend für die angestrebten Zielsetzungen auf sprachlicher, interkultureller oder ästhetisch-literarischer Ebene wirken, auf das bisherige Sprach- und Weltwissen sowie die eigenen Erfahrungen der Schüler Bezug nehmen und sie zur produktiven Auseinandersetzung mit dem Text anregen.

Eine verantwortungsvolle Rolle kommt dem Lehrer bei dem Einsatz kreativer Verfahren zu. Für die Auswahl geeigneter Herangehensweisen ist eine genaue Einschätzung der Lerngruppe, ihrer Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie ihrer Motivation notwendig. Zudem sollten die angewandten Verfahren nicht allein einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht Rechnung tragen, sondern sich stets auf den Text zurückbeziehen und zu dessen Verständnis beitragen (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 51). Des Weiteren sollte der Lehrer „Fingerspitzengefühl für die oft sehr persönlichen Rezeptionsprozesse“ (Burwitz-Melzer 2004: 230) der Lernenden beweisen. Er selbst sollte die Fähigkeit zur Empathie besitzen, um sich in seine Schüler hineinversetzen und verstehen zu können, warum sie einen Text auf eine bestimmte Art und Weise lesen und deuten. Die Intimsphäre der Schüler sollte stets gewahrt werden, um sie nicht in eine ihnen unangenehme Situation zu versetzen.

Neben diesen Aufgaben obliegt es dem Lehrer, intertextuelle Bezüge in den Unterricht einzubeziehen. Jeder Text gibt Verweise auf schon bestehende Texte, die direkt oder indirekt in ihm verarbeitet sind. Das Verständnis eines Textes kann daher nur erreicht werden, wenn er in Beziehung und im Zusammenspiel mit diesen weiteren, auch unterschiedlich medial vermittelten Texten (*interplay*) betrachtet wird (vgl. Hallet 1998: 5f.). Ein intertextuell ausgerichteter Unterricht sollte eine Sammlung verschiedener Texte bereitstellen, die „eine breite Palette von Sinn- und Bedeutungsangeboten“ (ebd.: 6) für die Schüler mit sich bringt, zudem aber auch die Texte berücksichtigen, die durch die Ausgangstexte im Unterricht hervorgerufen werden und seitens der Schüler bereits bekannt sein können. Auch der Einsatz neuer Medien sollte vor diesem Hintergrund bedacht werden. Die zunehmende Digitalisierung von Texten, die permanent nebeneinander zur Verfügung stehen, sollte den Einbezug von Hypertexten in den Unterricht nach sich

ziehen: Verlinkungen zwischen den einzelnen Webseiten ermöglichen es, ohne großen Aufwand von einem Ausgangstext zu weiteren Texten zu gelangen (vgl. ebd.: 9). Der unheimlich großen Fülle von Texten sollte begegnet werden, indem man den Schülern Orientierungshilfe in der scheinbaren Undurchdringlichkeit des Internets bietet. Online oder offline kann der Computer als multimediales Medium nützlich sein. Er dient dazu, überfachliche Kompetenzen der Schüler auszubilden, die sie im Umgang mit Textverarbeitungsprogrammen oder der Recherche- und Kommunikationsfunktion des Internets anwenden können (vgl. Burwitz-Melzer 2004: 231). Voraussetzung hierfür ist selbstverständlich, dass der Lehrer selbst über Kenntnisse neuer Medien verfügt, das Textangebot des Internets zu durchdringen sucht und auf eine ausgewählte Anzahl von Texten zurückgreifen kann.

Verweise auf intertextuelle Bezüge sollte er immer dann geben, wenn der Schüler sie nicht von alleine aufzufinden vermag. Er sollte „Hilfestellung bei dem Versuch der Orientierung in einem ‚Universum von Texten‘ und bei der Konstruktion von Sinn an[bieten]“ (Hallett 1998: 6). Nünning und Surkamp (2006: 51) beschreiben die Rolle des Lehrers als „anspruchsvollen Balanceakt“ zwischen seinem eigenen Verständnis des Textes und dem des Lernenden. Er darf sich weder zuviel, noch zu wenig, noch zu einem falschen Zeitpunkt in das Unterrichtsgeschehen einbringen. Hierdurch wahrt er das Gleichgewicht zwischen seinen umfangreichen und den weniger umfangreichen Kenntnissen der Schüler. Gleichzeitig verhindert er dadurch, dass er seine autoritäre Stellung gegenüber den Schülern ausnutzt und „wichtige Aspekte der Sinnkonstitution verloren gehen oder unterdrückt werden“ (Burwitz-Melzer 2004: 235). Deutungshypothesen können sich bei den Schülern frei entfalten und so vielleicht den Lehrer selbst zu neuen Sinnbildungen anregen. Er darf nicht an einer einseitigen, seiner Meinung nach richtigen Interpretationsweise des Textes festhalten, sondern muss offen gegenüber den Deutungshypothesen der Schüler sein. Dennoch ist es notwendig, dass der Lehrer stets präsent bzw. ansprechbar ist und sich an gegebener Stelle unterstützend oder vermittelnd in das Unterrichtsgeschehen einschaltet. Reinfried (1999: 338) bringt hierzu den berechtigten Einwand, dass diese Tatsache „eigentlich der Grundidee des autonomen Lernens“ widerspreche. Die Lernenden sind zwar nicht mehr gänzlich auf sich gestellt, die Anleitung zum selbständigen Arbeiten durch den Lehrer kann jedoch nicht fehlen.

Auch nach der Lektüre muss er sich als „Moderator“ (Nünning/ Surkamp 2006: 50) in das Unterrichtsgeschehen einschalten. Wie bei einer Diskussionsrunde vermittelt er zwischen

den unterschiedlichen Deutungshypothesen der Schüler, die sie in Bezug auf den Text äußern und stellt bedeutende, interessante, sich aufeinander beziehende oder konträre Ansichten zum Meinungsaustausch heraus. Das Lesen in der Klasse ist ein „sozialer Prozess“ (Burwitz-Melzer 2004: 234), der sich idealer Weise von einer Zweierkonstellation privater Lektüre (Text und Leser) über eine Dreierkonstellation (Text, Leser und Lehrer) zu einer Vierer- bzw. einer Konstellation, die die ganze Klasse mit einbezieht, ausweitet (Leser-Leser-Lehrkraft-Text-Beziehung). Eine Präsentation der Leseergebnisse in der Lerngruppe, deren Festhalten und Evaluation sollte unbedingt stattfinden, um den Leseprozess erfolgreich abzuschließen.

Außerhalb des Unterrichts handelt der Lehrer bei der Beurteilung der Schülerprodukte als „Kritiker, Begutachter und Bewerter“ (ebd.: 228). Auf die Leistungsfeststellung und -bewertung der Schülerarbeiten soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, sondern stattdessen auf die methodischen Prinzipien und Verfahren, die bei der Arbeit mit literarischen Texten Verwendung finden.

5 Methodische Prinzipien und unterrichtliche Verfahren

Die bisherigen Schilderungen haben Zielsetzungen auf sprachlicher, interkultureller und ästhetisch-literarischer Ebene erläutert, die mit dem Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können. Um sie zu erreichen, sind sowohl analytische als auch kreative Zugangsformen zu einem Text möglich. Beide sollten bei der Textarbeit berücksichtigt und miteinander in Verbindung gebracht werden. Ein fremdsprachlicher Literaturunterricht sollte dabei einem Methodenpluralismus gerecht werden, der im Sinne eines ›neokommunikativen‹ Französischunterrichts Wert legt auf Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit und fächerübergreifenden Unterricht (vgl. Reinfried 99: 336). Diese Prinzipien bieten den Schülern im Idealfall einen Unterricht mit möglichst anwendungsbezogenen Kommunikationssituationen, der statt lehrerzentriert am Schüler selbst ausgerichtet ist und einen Bezug zu dessen lebensweltlichen Vorwissen herstellt. Zudem sollte der ideale Unterricht die Lernenden mit verschiedenen Lernstrategien und -techniken vertraut machen, unterschiedliche Sozialformen berücksichtigen, dem Schüler Freiraum geben für selbstbestimmtes, eigenständiges Arbeiten und ein mehrkanaliges Lernen mit allen Sinnen ermöglichen, das auch in Bezug auf andere Fächer einsetzbar ist.

Im Vergleich zu klassischen Verfahren der Textanalyse richten handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den Fokus vom Text auf den Schüler. Der Ansatz des *personal-response approach* greift dies auf und nimmt den Schüler als emotional Handelnden wahr, der seine eigenen Ansichten sprachlich, aber auch darstellend in das Unterrichtsgeschehen einbringen kann (Nünning/ Surkamp 2006: 64). Er legt alternative, kreative Verfahren für den Unterricht nahe. Caspari (1994: 213-225), Hinz (1996: 141-150) sowie Nünning und Surkamp (2006: 71-82) haben sich ausführlich mit deren Einsatz im fremdsprachlichen Literaturunterricht beschäftigt und geben eine breite Übersicht über unterschiedliche Lektüreaktivitäten, die sich allerdings in großen Teilen überschneiden. Die Autoren unterteilen diese je nach Lektürestand in drei Phasen: (1) *pre-reading-*, (2) *(while-) reading-* und (3) *post-reading-activities*. Die Phase vor dem Lesen bietet den Rahmen, den größeren hermeneutischen Schwierigkeiten, die ein fremdsprachlicher Leser hat, entgegenzuwirken. Diese Vorentlastung bietet dem Lernenden Hilfen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene und spricht ihn emotional an, indem sein Vorwissen und seine Einstellungen aktiviert werden. Diese Hinführung zum Text führt einerseits zu einer anschließenden Beschleunigung des Lesetempos, andererseits dazu, dass der Lernende eine Erwartungshaltung gegenüber dem Text einnimmt, der eine intensivere Beschäftigung mit ihm ermöglicht. Dies ist entscheidend für die Motivation der Schüler, deren Interesse, erst einmal geweckt, bis zur eigentlichen Lektüre anhält (vgl. Caspari 1994: 214f.). Durch die Hinführung zum Text wird ein Spannungsmoment aufgebaut, das den Lernenden in Ungewissheit über seine an den Text gerichteten Vermutungen lässt und diese durch den Text bestätigt wissen möchte. Sowohl bei Caspari als auch bei Hinz (1994: 216-218; 1996: 141-144) finden sich für diese Phase Zugangsmöglichkeiten anhand akustischer Impulse, visueller Medien, konkreter Textauszüge oder inhaltlicher Anbindungen. Für die Vorentlastung ergeben sich insgesamt eine Fülle von Möglichkeiten, die sich sicherlich positiv auf die Sensibilisierung der Schüler für den Text auswirken. Nünning und Surkamp (2006: 73) bringen jedoch den berechtigten Einwand, dass „[t]rotz der Wichtigkeit dieser Phase [...] die einstimmenden Aktivitäten nicht allzu viel Raum einnehmen“ sollten. In der Tat sollte vielmehr die eigentliche Lektüre und deren Be- bzw. Verarbeitung im Mittelpunkt stehen und – bei der ohnehin schon begrenzten Unterrichtszeit – möglichst viel Raum erhalten.

Die „*while-reading activities*“ können Lernende während des Leseprozesses dabei unterstützen, mit dem Text – d. h. mit seinem Inhalt, seinen stilistischen Besonderheiten

und seiner Sprache – vertraut zu werden“ (ebd.: 74). In dieser Phase des Unterrichts stehen der Leseprozess und das Textverstehen im Vordergrund. Hierbei kommt es nicht auf ein besonders schnelles Lesen an. Die bewusste Verzögerung führt zu einem intensivierten interaktiven Verhältnis zwischen Leser und Text und fördert dadurch das Textverständnis (vgl. Caspari 1994: 218). Die Schüler sollten bereits in der Lektürephase die Möglichkeit erhalten, ihre vorläufigen Leseindrücke und Deutungshypothesen zu formulieren. „[E]ine Hilfe für die Sicherung des Verständnisses [ist] darin zu sehen, beim Lesen von Zeit zu Zeit innezuhalten, um auf das bereits Gelesene zurückzublicken.“ (Hinz 1996: 144) Lesepausen sind sinnvoll, um die Schüler zur Reflexion über die bisher aufgenommenen Informationen anzuregen. Diese können schriftlich oder mündlich formuliert werden und im gemeinsamen Gespräch in der Klasse diskutiert werden. Eine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen in dieser Unterrichtsphase ermöglicht, dass sich bereits auf den Text angewandte Schemata der Schüler überprüfen und modifizieren lassen (vgl. Caspari 1994: 218). Dies hat ein ›neues‹, ›anderes‹ Textverständnis zur Folge, das bei der weiterführenden Lektüre von den Schülern berücksichtigt werden kann. Ein schriftliches Festhalten der Ergebnisse ihres persönlichen Lektüreprozesses in Bezug auf das bereits Gelesene ermöglicht zudem, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal herangezogen werden können. Dadurch kann sichtbar gemacht werden, wie sich das Textverständnis im Laufe der Lektüre verändert hat. Während der Lektürephase ist der Lehrer als Vermittler und Impulsgeber gefragt (vgl. Pkt. I.4), um die Schüler zu Sinnbildungsprozessen und einer Reaktion hierauf anzuregen. Hierdurch sollten die Schüler motiviert und das Lesevergnügen bis zum Abschluss der Lektüre aufrechterhalten werden. Caspari sowie Nünning und Surkamp (1994: 218-220; 2006: 74-76) geben auch für diese Lektürephase eine breite Übersicht an möglichen Aktivitäten. Sie verweisen z.B. auf das Verfassen eines Lesetagebuchs oder -protokolls, in denen die Schüler lektürebegleitend ihre Leseindrücke festhalten.

Die *post-reading-activities* dienen dazu, den gesamten Lektüreprozess, von der *pre-reading-* bis zum Ende der *while-reading-*Phase zu überblicken. Die Schüler sollten in dieser Unterrichtsphase die Möglichkeit erhalten, ihre persönlich gewonnenen Eindrücke für sich selbst zu artikulieren oder sie mit den Mitschülern zu diskutieren (vgl. Caspari 1994: 221). Hierfür ist beispielsweise ein „Rezeptionsgespräch“ (Nünning/ Surkamp 2006: 77), das keine direkt auf den Text abgestimmten Fragen oder Aufgaben enthält, hilfreich. Dadurch, dass die Schüler im Vergleich zur Lektürephase an dieser Stelle den gesamten

Lektüreprozess überblicken, können sie rückwirkend Schlüsse aus ihren bisherigen Erkenntnissen ziehen und diese mit den jetzigen in Verbindung bringen. Die schriftlichen Ergebnisse, die während der Lektüre festgehalten wurden, wirken dabei unterstützend. Der Umgang mit dem Text in der *post-reading-Phase* enthält einerseits ein selbstreflexives Moment und andererseits das Nachvollziehen und den Umgang mit überindividuellen Schwierigkeiten. Die Sinnkonstitutionen, die sich durch das interaktive Verhältnis zwischen Leser und Text während der Lektüre ergeben haben, und deren Modifikation sind zentraler Bestandteil der *post-reading-Phase*. Diese müssen nicht explizit durch den Lehrer aufgezeigt, sondern können ebenso durch kreative Zugangsmöglichkeiten der Schüler erarbeitet werden (vgl. Caspari 1994: 221). Den Schülern sollte im Austausch mit den Klassenkameraden bewusst werden, dass sich unterschiedliche Deutungshypothesen für einen Text ergeben können. Sie sollten erkennen, dass sich durch mehrmaliges Lesen eines Textes oder durch einen Meinungsaustausch nach abgeschlossener Lektüre die eigenen Eindrücke als vorläufig erweisen können und in gegebenem Falle modifiziert werden sollten. Der dynamische und soziale Prozess des Lesens im schulischen Kontext tritt in dieser Phase hervor, und zwar insbesondere in Bezug auf das Verstehen eigener und fremder Sichtweisen, „weil die hier erfolgte distanzierende Vergegenwärtigung zu dem [...] Ziel der Ausbildung von Selbst- und Fremdverstehen sowie zur Verbesserung der allgemeinen Verstehensfähigkeit beitragen kann.“ (ebd.) Die unterschiedlichen Aktivitäten, die für die Unterrichtseinheiten nach der Lektüre vorgeschlagen werden, beziehen sich unter anderem auf das Verfassen eigener Texte mit den Ausgangstext erweiternden oder -verändernden Elementen, szenische Darstellungen sowie visuelles oder akustisches Ge- bzw. Umgestalten des Ausgangstextes (vgl. Caspari 1994: 221-223; Hinz 1996: 145f.; Nünning/ Surkamp 2006: 78-80). Nünning und Surkamp (2006: 80) verweisen auf eine erhöhte Motivation der Schüler in dem Wissen darum, dass deren Produkte – z.B. innerhalb einer Ausstellung in der Schule – anschließend präsentiert oder veröffentlicht werden.

Die Ausführungen zu den einzelnen Lektürephasen bieten vielfältige Möglichkeiten für die konkrete Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht. Der Einsatz kreativer Verfahren wird jedoch nicht nur positiv gesehen. So wird kritisiert, dass der Auswahl der Verfahren und dem qualitativen Wert der Schülerprodukte eine gewisse Beliebigkeit zukomme, sowie eine Überbewertung des subjektiven Ansatzes stattfinde (vgl. Caspari 2005: 12). Es ist daher notwendig, die kreativen Verfahren den zu erreichenden Lernzielen entsprechend

auszuwählen. Außerdem sollte man – im Sinne der Leser-Text-Interaktion – immer auch dem Text selbst gerecht werden und die einzelnen Schülerprodukte mit diesem und den Texten der Mitschüler vergleichen, um sie für Textverständnis und -interpretation nutzbar zu machen (vgl. ebd.: 13f.). Textanalytische Verfahren vermitteln den Schülern textuelle Strategien, sind präzise, folgen einer Systematik und sind daher lehr- und lernbar (vgl. Nünning/ Surkamp 2006: 66). Eine gelungene Verbindung von affektiv-kreativen und kognitiv-analytischen Verfahren sollte aus diesem Grund im Unterricht Berücksichtigung finden.

II Kinder- und Jugendliteratur

In der Forschungsliteratur werden die Bereiche Kinderliteratur und Jugendliteratur i.d.R. zusammengefasst. Auch wenn sich die Fragestellung dieser Arbeit auf Jugendliteratur bezieht, werden sich die Ausführungen in diesem Teil dennoch mit beiden Bereichen beschäftigen, da sie für beide gleichermaßen gültig sind. Wenn notwendig, wird eine Abgrenzung von Jugendliteratur zur Kinderliteratur vorgenommen.

1 Definition

Bei O’Sullivan und Rösler (2002: 67) findet sich eine Definitionsreihe, in der eine dreiteilige Differenzierung zum Begriff *Kinder- und Jugendliteratur* (KJL) vorgenommen wird. Es wird unterschieden zwischen (1) Kinder- und Jugendlektüre, (2) intentionaler und (3) spezifischer KJL. Eine einheitliche Definition, die den gesamten Bereich der KJL abdeckt, ist nicht gegeben. Ewers (2000: 2) verweist darauf, dass die „tiefgreifende Inhomogenität des Gegenstands“ dies auch gar nicht zulasse. Die KJL in ihrer Gesamtheit setzt sich aus „einer Gruppe kultureller Felder“ (ebd.) zusammen, die sich in großen Teilen überschneiden. Jedoch ist jedes Feld für sich genommen durch spezifische Merkmale gekennzeichnet.

Unter *Kinder- und Jugendlektüre* werden all die Texte verstanden, die tatsächlich von Kindern und Jugendlichen gelesen werden. Die Lektüre schließt einerseits Texte ein, die nicht speziell für Kinder und Jugendliche vorgesehen sind, da sie beispielsweise ihrem Alter nicht zu entsprechen scheinen. Sie wird als *nicht-intendierte Kinder- und Jugendlektüre* bezeichnet. Diese Form von Lektüre bleibt entweder unentdeckt, kann aber auch auf Akzeptanz oder Ablehnung stoßen. Andererseits umfasst die *Kinder- und Jugendlektüre*

Texte, die als für Jugendliche geeignet empfunden (*intendierte Kinder- und Jugendlektüre*) und damit ebenso der *intentionalen Kinder- und Jugendliteratur* zugeordnet werden können. In diesem Bereich wird bewusst darüber entschieden, was Kinder und Jugendliche lesen sollten. Der intentionalen KJL werden all jene Texte zugeordnet, die nach Meinung von z.B. Verlegern oder Erziehern das Potential aufweisen, für Kinder und Jugendliche passend zu sein (vgl. O'Sullivan/ Rösler 2002: 67; Ewers 2000: 2-4). Vor dem 18. Jh. standen Druckern und Verlegern Instanzen wie Kirche und Bildungswesen gegenüber, die sich in ihren Entscheidungen, was als für Kinder- und Jugendliche geeignete Literatur gelten sollte, nicht immer einig waren. Es fand sich eine Unterteilung in eine von den gesellschaftlichen Instanzen als *positiv sanktionierte* und *negativ sanktionierte bzw. kommerzielle Kinder- und Jugendliteratur*. Letztere umfasste diejenigen Texte, die den religiösen und moralischen Maßstäben nicht genügten und angeblich ausschließlich auf die Verfolgung kommerzieller Ziele der Verleger und Drucker ausgerichtet waren. „[D]ie intentionale Kinder- und Jugendliteratur [stellte sich] zunächst als adressatenspezifische Verwendung einer bereits vorhandenen, d.h. ursprünglich nicht für Kinder und Jugendliche bestimmten literarischen Tradition dar.“ (Ewers 2000: 4) Die zu dieser Zeit zur Verfügung stehende Literatur wurde auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten und für sie nutzbar gemacht. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts kam es im Zuge einer veränderten Auffassung von Kindheit und Jugend zu einem Wandel. Der Franzose Armand Berquin z.B. veröffentlichte in den Jahren 1782/ 83 eine speziell an Kinder und Jugendliche adressierte Zeitschrift, die den treffenden Titel *L'ami des enfants* trug (vgl. Fery 2000: 65). Es bildeten sich also Texte heraus, die ausdrücklich für Kinder und Jugendliche verfasst und publiziert wurden. Ein Korpus, das diese Texte umfasst, wird als *spezifische Kinder- und Jugendliteratur* bezeichnet. Sie wurde im Laufe der Jahre immer bedeutender und umfangreicher und stellt heute den „Prototyp von Kinder- und Jugendliteratur“ (Ewers 2000: 5) dar.

Die Einteilung veranschaulicht, dass die einzelnen Bereiche der KJL sich teilweise überschneiden, gegenseitig beeinflussen und sich an dem Leseverhalten der Kinder und Jugendlichen sowie an den Anweisungen übergeordneter Instanzen ausrichten. Sie vereinfacht den Überblick zum Gegenstand KJL, lässt aber dennoch Schwierigkeiten bestehen. Ewers (ebd.: 6) räumt ein, dass „hier allein die vollzogenen Handlungen [entscheidend sind]: die als Tatsachen dingfest zu machenden Lektüreentscheidungen, Auswahlakte und Absichtsbekundungen.“ Zudem ist die Zusammenfassung von Kinder- und Jugendliteratur unter einem einheitlichen Begriff insofern problematisch, als dass die

Adressatengruppe – vom Neugeborenen bis hin zum jugendlichen, fast schon erwachsenen Leser – sehr weit gefasst ist. Außerdem beinhaltet er eine Vielzahl verschiedener Texte, die vom Bilderbuch bis hin zum Adoleszenzroman reichen. Ferner sind die Grenzen zwischen Jugendliteratur und allgemeiner Literatur fließend (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2002: 68). Dies zeigt sich z.B. daran, dass Schriftsteller Texte sowohl für Kinder und Jugendliche als auch für Erwachsene verfassen. Der erzieherisch-pädagogische Auftrag tritt in diesem Fall hinter einen ästhetisch-literarischen Anspruch zurück (vgl. Bartels 1999: 389). Die einzelnen Texte sind demnach so unterschiedlich und so schwer voneinander abzugrenzen, dass sie sich auf keinen gemeinsamen Nenner bringen lassen:

Dieses breite Spektrum der Kinder- und Jugendliteratur mit ihren unterschiedlichen Graden an Komplexität und ästhetischen Ansprüchen macht es problematisch, von ‚der Kinder‘- oder ‚der Jugendliteratur‘ oder gar von ‚der Kinder- und Jugendliteratur‘ zu sprechen und ihr als Gesamtheit Charakteristika zuzuordnen. (O’Sullivan/ Rösler 2002: 69)

Ewers (2000: 6-9) versucht mithilfe einer weiteren Definitionsreihe eine Korpusbildung von KJL auf Textebene zu erreichen. Dies geschieht anhand gemeinsamer Merkmale von Texten, die sie als eine mehr oder weniger einheitliche Textsorte kennzeichnet. So öffnen sich neben den handlungsbezogenen Definitionen fünf weitere Bereiche, die den Begriff KJL verständlicher werden lassen¹⁵. KJL wird hierbei unterschieden nach (1) inhaltlichen Aspekten, die einen erzieherischen und sozialen Ansatz verfolgen (*Erziehungs- bzw. Sozialisationsliteratur*), (2) Merkmalen im Text, die sich direkt auf den Leser beziehen bzw. sich an ihn richten (*an Kinder und/ oder Jugendliche adressierte Literatur*), (3) entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die das Alter und den Entwicklungsstand des Lesers berücksichtigen, dessen Sprachvermögen, Interessen und Weltverständnis nachkommen (*kind- oder jugendgemäße Literatur*), (4) ästhetisch-literarischen Merkmalen, die unkompliziert und leicht verständlich sein sollten, um Kinder und Jugendliche in literarischem Lernen zu bilden und auf die zukünftige Lektüre allgemeiner Literatur vorzubereiten (*Anfänger-/ Einstiegsliteratur bzw. einfache Literatur*) (5) Merkmalen, die die literarästhetischen Vorgaben der Hochliteratur neuerer oder älterer Zeit beachten (KJL als *Bestandteil der Kunstliteratur/ KJL von der Art der Volkspoesie*).

Für die unterrichtliche Verwendung ist m.E. in erster Linie die spezifische KJL von Bedeutung. Sie ist ausdrücklich für Kinder und Jugendliche verfasst und publiziert und

¹⁵ Ewers (2000: 6) räumt jedoch ein, dass diese Einteilung wertenden und somit einschränkenden Charakter besitze, da sie von der intentionalen und spezifischen „nur einen Teil als ‚echte‘, ‚eigentliche‘ Kinder- und Jugendliteratur gelten“ lasse. Außerdem sei sie nicht wie die davor gegebenen Definitionen im Zuge einer jüngeren Kinderliteraturforschung entstanden, sondern „so alt und so mannigfaltig [...] wie der Gegenstand selbst.“

berücksichtigt Alter und Interessen. Aber auch Titel der intentionalen KJL finden Eingang in den Unterricht – als Beispiel wäre Saint-Exupéry's *Le petit prince* zu nennen (vgl. O'Sullivan/ Rösler 2002: 69). Die Definitionsreihe, die Ewers für die Textebene zusammenstellt, ist insofern von Interesse, als dass sie sich in Argumenten für und gegen den unterrichtlichen Einsatz sowie bei der Textauswahl von KJL wiederfinden lässt.

2 Argumente für und gegen den unterrichtlichen Einsatz von KJL

Für den Einsatz von KJL im Fremdsprachenunterricht sprechen einerseits eine Reihe positiver Argumente, andererseits erweist sich die Arbeit mit KJL unter bestimmten Aspekten als problematisch. Dass sich KJL als *Anfänger-* oder *Einstiegsliteratur* (vgl. Pkt. II.1) – im Französischen *apprentissage* (vgl. Bartels 1999: 393) genannt – auszeichnet, wird für den Fremdsprachenunterricht als vorteilhaft angesehen. Sie kann zur literarischen Entwicklung der Schüler beitragen und sie auf eine zukünftige Lektüre allgemeiner Literatur vorbereiten. Diese Tatsache spricht dafür, KJL bereits zu einem möglichst frühen Zeitpunkt, lehrwerksbegleitend im Unterricht als Ganztext einzusetzen (vgl. Tabbert 1991: 175; Caspari 2007: 11; Hagge 1994). Folgende Aspekte wirken unterstützend dafür, dass den Schülern der Text leichter zugänglich ist¹⁶: (1) Die Aufmachung der Bücher, insbesondere überschaubare Länge, kleines Format, größere Schrift sowie kurze Kapitel, (2) die sprachliche Gestaltung, wie ein hoher Dialoganteil und ein zeitgemäßer und adressatennaher Wortschatz (vgl. Mertens 2007: 5), (3) Vereinfachungen auf literarischer Ebene, wie „eine geringere Komplexität und [ein] geringere[r] Grad an ästhetischer Verschlüsselung“ (Caspari/ Schinschke 2000: 477) und (4) inhaltlich anregendes Material, wie „Möglichkeiten zur Identifikation mit Konflikten und Protagonisten [...] sowie eine zumeist spannende Handlung.“ (Caspari 2007: 11)

Das ansprechende Layout und der angemessene Umfang kinder- und jugendliterarischer Texte führen zu einer besseren Lesbarkeit. Zudem können qualitativ hochwertige Illustrationen das Textverständnis fördern und einen ästhetischen Anreiz bieten (vgl. Bartels 1999: 393; Caspari/ Schinschke 2000: 477).

Die in den Büchern verwendete Jugendsprache kann einerseits erschwerend für die Rezeption wirken, andererseits aber auch motivierenden Charakter aufweisen und zur

¹⁶ O'Sullivan und Rösler (2002: 74) vermerken den Hinweis, dass, auch wenn sich KJL als ›einfache‹ Literatur auszeichne, sie dennoch eine beabsichtigte Überforderung für die Schüler darstellen sollte, damit der Anreiz zum Lesen bestehen bleibe.

Auseinandersetzung mit den stilistischen Besonderheiten anregen (vgl. Caspari/Schinschke 2000: 477). Ihr Aktualitätsbezug und ihre Lebendigkeit tragen hierzu bei. Dies kann sich auch positiv auf konkrete Kommunikationssituationen im Zielsprachenland auswirken, da den Schülern bestimmte Formulierungen bereits geläufig sind.

Auf ästhetisch-literarischer Ebene wird die Texterschließung durch eine „höhere Explizitheit in der Gestaltung von Leerstellen und dem Wechsel der Erzählperspektiven“ (ebd.) erleichtert. Der Schüler ist somit nicht in dem Maße an der Sinnkonstitution des Textes beteiligt, wie es ihm allgemeine Literatur abverlangen würde. Da KJL weniger komplexe Strukturen aufweist, werden unterschiedliche Deutungshypothesen sich nicht auf gleiche Weise ergeben können wie im Umgang mit allgemein literarischen Texten. O’Sullivan und Rösler (2002: 73) merken an, dass kritische Stimmen¹⁷ Jugendliteratur aus diesem Grund als „ästhetisch nicht angemessen“ bezeichneten. Die Autoren unterlegen ihre Argumentation damit, dass aufgrund der begrenzten Zeit, die im Unterricht zur Verfügung stehe, Jugendliteratur der kanonisierten Literatur weichen solle. Caspari und Schinschke (2000: 477) betonen hingegen die positive Seite der ästhetisch-literarischen Vereinfachungen: „[V]or allem erlauben sie den Schülern einen leichteren und besseren Zugang und wecken größere Motivation.“ Es werden also eine Intensivierung des Leseprozesses und ein Anreiz zum Weiterlesen erreicht – zwei wichtige Voraussetzungen für ein positives Leseerlebnis im schulischen Rahmen (vgl. Pkt. I.2).

Die skeptische Sicht kann weiterhin durch den hohen Stellenwert von KJL im französischen Literaturbetrieb relativiert werden¹⁸. So deutet die Publikationsfülle zwar auch auf die Verfolgung kommerzieller Ziele hin, hervorzuheben ist aber „ein in seinen ästhetischen Ansprüchen ambitionierter Kern [...], der es verdiente, als eigenständiger Teilbereich des Literaturbetriebs wahrgenommen zu werden.“ (Mertens 2007: 5) Die Bücher, die ihm zugerechnet werden können, werden auch den Anforderungen bereits älterer jugendlicher Leser gerecht (vgl. Bartels 1999: 393). Für die Arbeit mit KJL im Unterricht der gymnasialen Oberstufe ist also die Textauswahl entscheidend, um eine Unterforderung der Schüler zu verhindern.

Das Potential des klassischen Lektürekansons soll durch diese Überlegungen nicht abgewertet werden. Er sollte in jedem Fall Bestandteil eines anspruchsvollen Lektüreunterrichts sein. Mertens (2007: 4) formuliert eindringlich, dass „Kinder- und Jugendliteratur

¹⁷ Vgl. die Übersicht bei Moffit (1998: 118) zu Argumenten gegen den Einsatz von Jugendliteratur für das Fremdsprachenlernen.

¹⁸ Vgl. hierzu auch Friot (1999).

und die Kanonliteratur [...] keineswegs gegeneinander auszuspielen“ seien. Eine Öffnung des traditionellen Lektürekansons, der i.d.R. immer noch befolgt wird (vgl. Weller 2000), ist aber notwendig, um „Einseitigkeit“ (Fery 2000: 66) zu vermeiden. Möchte man zur Lektüre motivieren und eine aktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text erreichen, sollte insbesondere mithilfe aktuellerer Themen ein Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt werden. Ansonsten besteht die Gefahr, dass „der Unterricht [...] von einem erheblichen Teil der Schüler als zu elitär oder langweilig empfunden wird.“ (Reinfried 1999: 335)

KJL kann diesen Forderungen nachkommen. Als *kind- oder jugendgemäße Literatur* (vgl. Pkt. II.1) werden ihr alters- und adressatengemäße Merkmale zugeschrieben. Problematisch wird im Fremdsprachenunterricht in dieser Hinsicht allerdings der *écart*, also der Abweichungsgrad bzw. die Spanne, angesehen, die sich zwischen dem Alter bzw. dem Lernniveau der Schüler und dem dargestellten Inhalt des Textes ergeben kann, da dieser i.d.R. für ein jüngeres Publikum angelegt ist (vgl. Caspari 2007: 11; Bartels 1999: 393)¹⁹. Diesem Kritikpunkt kann durch die Textauswahl und dem sinnvollen Einsatz unterrichtlicher Verfahren begegnet werden (vgl. Bartels 1999: 393). Das Problem des Altersunterschiedes kann im Unterricht beispielsweise explizit als Diskussionsgrundlage herangezogen werden (vgl. Caspari/ Schinschke 2000: 477).

Dank ihres Realitäts- und Aktualitätsbezugs greift KJL meist Themen auf, die Schüler direkt betreffen. Die in den Texten dargestellten Figuren können ein hohes Identifikationspotential für die Schüler besitzen. Sichtweisen auf bedeutende Bereiche des Lebens – wie „Freundschaft, Liebe und Sexualität [...], Krankheit und Tod [...], Ausgrenzung“ (Mertens 2007: 4) – sind oft äußerst kritisch dargestellt. Sie können ein erhöhtes Interesse der Schüler bewirken, sich mit der dargestellten Thematik auseinanderzusetzen, und deren Weltsicht, Wert- und Normvorstellungen sowie Gefühlsregungen aktivieren. KJL scheint daher „eher geeignet, Gegenstand für den [...] aktiven Rezeptionsprozeß zu sein, da sie affektive Zugänge (und eine Identifikation) leichter ermöglicht.“ (Bartels 1999: 393). Dass durch das Hervorrufen von Emotionen ein intensiveres Leseerlebnis erzeugt wird, konnte bereits aufgezeigt werden (vgl. Pkt. I.3.3).

Der unterrichtliche Einsatz von KJL kann in diesem Zusammenhang ebenso einen Beitrag für interkulturelles Lernen bzw. Fremdverstehen leisten. Dadurch, dass die Texte so

¹⁹ Boberg (2007: 23) zeigt in ihrer Umfrage zum *Prix des lycéens allemands* 2005 auf, dass insgesamt 17 % der befragten Schüler die Bücher als ihrem Alter unangemessen betrachteten. Für ca. 5 von 6 Schülern fiel dieser Aspekt also nicht ins Gewicht.

angelegt sind, dass sie Empathie hervorrufen, können die Schüler zu Perspektivenübernahme und -koordinierung angeregt werden. KJL kommt deshalb eine „inhaltliche, (inter)kulturelle und persönlichkeitsbildende“ (Caspari 2007: 11) Funktion zu. Insgesamt kann sie zur literarischen Sozialisation der Schüler beitragen und „fortgeschrittene Lerner des Französischen zu einem dauerhaften Umgang mit fremdsprachlicher Literatur“ (Merkelbach-Weis 1999: 406) auch über die Schule hinaus motivieren. Möchte man dieses wünschenswerte Ziel im Unterricht anlegen, sind eine gelungene Text- und Lektürewahl unabdingbare Voraussetzungen.

3 Textauswahl und anschließende Lektüre

Mertens (2007: 5) spricht in seiner kurzen Einführung zur KJL in der Sek. I/ II von der „Masse(nproduktion)“ an Literatur, die Jahr für Jahr in Frankreich publiziert werde. Bei dieser Fülle an Büchern ist es für Lehrer wichtig, den Überblick zu behalten, um für den Unterricht adäquate Texte auswählen zu können. Caspari (2007: 10f.) gibt in ihrem Forschungsüberblick zur KJL im Französischunterricht Hilfestellungen für die Suche nach geeigneten Titeln. Sie verweist auf Publikationen des HIBS (1994) und HeLP (1999), auf einzelne Aufsätze und verschiedene Internetseiten, merkt jedoch auch an, dass zur besseren Orientierung eine systematischere Aufbereitung der KJL notwendig sei. In jedem Fall sollten bei der Auswahl verschiedene Kriterien Beachtung finden, die im Hinblick auf die unterrichtliche Praxis zu bedenken sind. Nünning und Surkamp (2006: 44-50) haben hierfür eine Übersicht zusammengestellt, die sich allgemein auf die Wahl literarischer Texte für den Unterricht anwenden lässt, gleichermaßen aber auch auf KJL²⁰. Voraussetzung für den Einsatz sind gemäß Nünning und Surkamp praktische Erwägungen, die Kosten- und Zeitfaktoren berücksichtigen, wie eine preiswerte, leicht erhältliche Ausgabe und ein angemessener Umfang von etwa 200 bis 250 Seiten. Die Texte sollten außerdem den genannten Zielsetzungen im Bereich des sprachlichen, interkulturellen und ästhetisch-literarischen Lernens gerecht werden, durch zusätzliches Material ergänzbar, didaktisch gut aufbereitbar und für kreative und analytische Verfahren nutzbar sein und nicht zuletzt den Lehrer selbst ansprechen.

²⁰ Vgl. auch die speziell für KJL gegebenen Kriterien für die Textauswahl bei Fery (2000: 68), O’Sullivan und Rösler (2002: 74f.) sowie in HeLP (1999: 187). Die hier gegebenen Hinweise unterscheiden sich nicht wesentlich von denen bei Nünning und Surkamp. Aufgrund der Ausführlichkeit und Übersichtlichkeit wird an dieser Stelle auf letztere Bezug genommen.

Im Anschluss an die Auswahl des Textes sollte sich der Lehrer zwischen der Originalversion oder der möglicherweise vorhandenen Adaption eines Buches entscheiden. Die *textes adaptés* können sich unterschiedlich stark von den *textes authentiques*²¹ (vgl. Nieweler 2006: 206) abheben: (1) Der Originaltext wird entweder in vollem Umfang beibehalten – es finden sich lediglich unterstützende Angaben im landeskundlichen und sprachlichen Bereich wie Worterklärungen oder -übersetzungen, (2) der Text wird um bestimmte Passagen gekürzt, bleibt in dem verbleibenden Teil aber in der Originalversion erhalten – unterstützende Angaben können hinzugefügt sein oder nicht, (3) der Text unterliegt konkreten Veränderungen – einzelne Textpassagen werden gestrichen oder mit dem Ziel eines leichteren Textverständnisses vereinfacht. Die Textausgaben können ergänzend Hinweise zu unterrichtlichen Verfahren oder Zusatzmaterial enthalten. Die Änderungen in Bezug auf den authentischen Text sollen für die Schüler eine unterstützende Funktion haben und die Textrezeption erleichtern – der Begriff *easy readers* bzw. *lectures faciles* verdeutlicht dies (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2002: 76). Die Eingriffe in den Text verändern ihn je nach Intensität jedoch mehr oder weniger stark. Die Arbeit mit adaptierten Texten ist aus diesem Grund nicht unumstritten²². Michler (2005: 33) kritisiert, dass Schüler sich bei einer nicht gelungenen Adaption mit einem Text auseinandersetzen müssten, „der seiner literarischen Identität beraubt“ sei²³. Der geringere Umfang und die sprachlichen Vereinfachungen sprechen hingegen für die Arbeit mit (angemessenen) adaptierten Textausgaben bei Fremdsprachenlernenden mit einem geringeren Lernniveau. In den Klassen der Mittel- und Oberstufe sollten sie laut Nünning und Surkamp (2006: 45) jedoch nicht zum Einsatz kommen, da die Originaltexte motivierender auf die Schüler wirkten, sprachlich gestalterische Mittel eher zum Ausdruck kämen sowie nur sie „einen wirklichen Einblick in die Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes“ gäben. Diese Gründe sprechen eindeutig für eine Verwendung von *textes authentiques* in oberen Klassenstufen. Jedoch sollte auch in diesem Schulabschnitt berücksichtigt werden, dass nicht alle Schüler die Sprache in gleichem Maße beherrschen. O’Sullivan und Rösler (2002: 78) plädieren dafür, sich für oder gegen adaptierte Texte „lerner- und lernzielabhängig“ zu entscheiden. Die Zusammensetzung der Lerngruppe, ihr Sprachniveau und die Lernsituation können so Beachtung finden. In der Mittel- und Oberstufe kann zur Binnendifferenzierung Schülern

²¹ Die Bezeichnung ›authentisch‹ wird hier zwar verwendet, man sollte allerdings bedenken, dass Texte, die im Unterricht zum Einsatz kommen, stets ihrem realen Kontext entzogen sind.

²² Küppers und Hermes (1999) z.B. setzen sich kritisch mit dem Gehalt von Vokabelglossaren auseinander.

²³ Im Anschluss an die Analyse einer vereinfachten italienischen Schulausgabe stellt Michler (2005: 33f.) einen 15 Punkte umfassenden Katalog zusammen, der bei der Erstellung und Wahl adaptierter Texte berücksichtigt werden sollte, um sie für den unterrichtlichen Einsatz verwendbar zu machen.

beispielsweise die Wahl zwischen adaptierten und authentischen Texten gelassen werden. Sinnvoll ist dies m.E. vor allem dann, wenn der Originaltext erhalten bleibt und er durch unterstützende Angaben ergänzt wird.

Eine Einbeziehung der Schüler muss sich aber nicht auf die Wahl zwischen Originalausgabe und Adaption beschränken. Möchte man auf ihre Interessen eingehen und ihre Motivation für die Lektüre erhöhen, sollten sie zudem in die Textauswahl miteinbezogen werden. Sie können selbst Vorschläge unterbreiten oder aber auf Empfehlungen des Lehrers eingehen. Er kann z.B. verschiedene Bücher auswählen, die wichtigsten Informationen darstellen und die Schüler anschließend eine Entscheidung für ein bestimmtes Buch treffen lassen (vgl. Mengler 1992: 394). Die Lernenden können sich aber auch selbständig einen Überblick über mehrere Bücher verschaffen und aus einem Gesamtangebot, das der Lehrer in der Klasse zur Verfügung stellt, auswählen²⁴. In diesem Fall haben die Schüler direkten Kontakt zum Buch, sie können es in die Hand nehmen, es durchblättern und erste Auszüge lesen. Anschließend kann gemeinsam in der Klasse über ein Buch abgestimmt werden. Ebenso besteht die Möglichkeit zur *lecture individuelle*²⁵, bei der jeder Schüler sein eigenes Buch liest (vgl. Fery 2000: 67). Dieser Umgang mit Literatur dient dazu, die schulische Lektüre der privaten anzunähern und dadurch ein positives Leseerlebnis zu erreichen. Die *lecture interactive* greift diesen Ansatz auf, geht aber noch weiter, indem sie die individuellen Lesevorgänge für die gesamte Lerngruppe von Beginn der Lektüre an nützlich macht. Dies geschieht, indem sich die Schüler in die Rolle der jeweiligen Hauptfigur ihres Buches hineinversetzen und auf dieser Ebene mit ihren Mitschülern kommunizieren (vgl. Merkelbach-Weis 1999: 406-413). Der Lehrer kann dabei das Unterrichtsgeschehen lenken, indem er durch die Anfertigung von Lesetagebüchern und einer Abschlussphase mit der gesamten Klasse sicherstellt, dass sich die Schüler intensiv und den Zielsetzungen entsprechend mit ihrem jeweiligen Buch auseinandersetzen (vgl. Caspari/ Schinschke 2000: 476). Trotz dieser Ansätze bleibt das Ziel einer Re-Privatisierung des Leseprozesses im schulischen Rahmen illusorisch.

Nachdem die wesentlichen Aspekte, die bei der Textauswahl und der sich anschließenden Lektüre zu bedenken sind, beleuchtet wurden, geht es im folgenden Abschnitt um die Zielsetzungen, die mithilfe von KJL im Unterricht erreicht werden können.

²⁴ Es können z.B. nach Lernniveau oder Themen zusammengestellte Bücherkisten zum Einsatz kommen (vgl. Sernetz 2000). In Berlin bieten das *Institut français* oder das Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) die Möglichkeit, sich eine Buchzusammenstellung an die Schule liefern zu lassen.

²⁵ Vgl. allgemein die Ausführungen zur *lecture individuelle* bei Mengler (1992 und 1997); Sernetz (1997) und Fölsch (2002).

4 Zielsetzungen für den Einsatz von KJL im Französischunterricht

Caspari (2007: 12f.) zählt in ihrem Forschungsüberblick diejenigen Zielsetzungen auf, die mit dem Einsatz von KJL speziell im Französischunterricht verfolgt werden. An erster Stelle steht – vermutlich aus dem Grund, dass sich KJL als *Anfänger-* bzw. *Einstiegsliteratur* hierfür besonders eignet – das Ziel, die Schüler überhaupt zum Lesen umfangreicherer Originaltexte zu motivieren und ihnen Lesefreude zu vermitteln (vgl. ebd.: 12). In Anlehnung an die Veröffentlichung des HeLP (1999: 54-116) und die dort beschriebenen Erfahrungen mit unterrichtlichen Verfahren beim Einsatz von KJL spricht Bartels (1999: 393) z.B. von einem „Motivationsschub bei Schülern und Lehrern“, der sich im Laufe dieser Arbeit einstelle. Im Anschluss an ihr fiktives Gespräch zweier Kolleginnen über alternative Formen der Textarbeit lassen Caspari und Schiller (1996: 10) eine Referendarin kritische Gedanken zu Textanalyse und Interpretation formulieren und die Frage aufwerfen, ob nicht eher das „Gern-Lesen-Wollen“, der „Spaß an der Lektüre“ im Mittelpunkt des französischen Literaturunterrichts stehen sollte. Und Mengler (1995: 273) möchte anhand schüleraktivierender Verfahren die „fureur de lire“, also einen wahren Lesewahn bei seinen Schülern wecken. Es ist fraglich, ob im Jahre 2008 ein Autor noch mit dergleichen Überzeugung eine solche Aussage tätigen würde.

Ebenso große Bedeutung wird beim unterrichtlichen Einsatz von KJL der Schulung der Lesekompetenz beigemessen. In der didaktischen Literatur finden sich vor allem Beiträge für die Mittelstufe und die 11. Klasse, da in dieser Phase der Aufbau von Kompetenzen gezielt verfolgt wird (vgl. Caspari 2007: 12). Nieweler (1998) z.B. veranschaulicht anhand des Jugendbuchs *Le chat de Tigali* von Didier Daeninckx, wie Leseverstehen aus konstruktivistischer Sicht ablaufen kann und unterlegt seine Ansicht durch von Schülern angestellte Hypothesen zu einzelnen Buchpassagen. Als Reaktion auf die PISA-Studien von 2000 und 2003 zieht Wild (2005) Auszüge aus französischen Jugendzeitschriften und Jugendliteratur heran, um darzustellen, wie sich eine umfassende Lesekompetenz im Fremdsprachenunterricht erreichen lässt. Die von ihr geschilderten fünf Phasen zeigen, dass die Schulung von Lesekompetenz dazu beitragen kann, Schwierigkeiten im Umgang mit Texten abzubauen und Vertrauen in die eigenen Sprachfähigkeiten zu gewinnen. Die Beiträge zur Schulung der Lesekompetenz bieten i.d.R. die Möglichkeit für eine individuelle Textarbeit wie beispielsweise die *lecture individuelle* oder das Schreiben über Texte. Bederke (2004) bildet in diesem Fall für den Französischunterricht eine Ausnahme, indem sie eine systematische Schreibschulung verfolgt (vgl. Caspari 2007: 13). In einer

Unterrichtsreihe von insgesamt neun Stunden zu dem Jugendbuch *La triche* von Emilie Smadja regt sie die Schüler vor, während und nach der Lektüre beständig zu verschiedensten Schreibaktivitäten an, um durch die individuelle Auseinandersetzung mit dem Text eine Interpretation zu erleichtern. Dies reicht von dem Verfassen eines Klappentextes vor dem Lesen des Buches über das Schreiben eines Dialoges zwischen der Hauptfigur und ihrem Vater, bei der eine Perspektivenübernahme notwendig ist, bis hin zur Anfertigung eines anspruchsvolleren Textes, der den Ausgangstext nach einem zeitlichen Schnitt eigenständig weiterführt.

Für den Französischunterricht lassen sich im Vergleich zur Englischdidaktik deutlich weniger Anregungen für den Spracherwerb finden. Caspari (ebd.) plädiert dafür, KJL auch in diesem Bereich vermehrt einzusetzen, jedoch immer in Kombination mit weiteren Zielsetzungen, die dem Text selbst gerecht werden. Müller (1997) z.B. stellt bei der Lektüre von M.-A. Murails *Moi, le zoulou* in einer 9. Klasse eine Verbindung zwischen Sprach- und Textarbeit her, lässt Wortfelder erstellen oder führt grammatikalische Phänomene wie den *subjonctif* vorgezogen ein, da er im Text mehrfach Verwendung findet. Sie berücksichtigt aber z.B. auch, dass durch den Text Anknüpfungspunkte zur Lebenswelt der Schüler hergestellt und ihnen Anregungen zu sprachlichen Äußerungen und zur kreativen Auseinandersetzung geboten werden.

In Bezug auf landeskundliches und interkulturelles Lernen ist der Umfang der Überlegungen zur Arbeit mit KJL vergleichsweise groß (vgl. Caspari 2007: 13). Caspari und Schinschke (2000) ziehen z.B. vier Kinder- und Jugendbücher von Begag, Benameur, Pineau und Morgenstern zum Thema „Leben in mehreren Kulturen“ heran und decken das in ihnen angelegte Potential für die Schulung von Fremd- und Selbstverständnis auf. Dies wird sowohl durch interkulturelle Begegnungen auf der Figuren- und Handlungsebene als auch in der Interaktion zwischen Text und Leser erreichbar. Caspari (2007: 13) sieht vor allem den Austausch über gelesene Texte zwischen deutschen und französischen Schülern, der sogenannten *lectures croisées* (vgl. Köberich 1994), sowie die Arbeit mit zwei- oder mehrsprachigen Texten beim Einsatz von KJL für landeskundliches und interkulturelles Lernen als sinnvoll an.

Ein Beitrag zur ästhetisch-literarischen Entwicklung wird im Zusammenhang mit KJL laut Caspari (2007: 13) lediglich anhand von Bilderbüchern, Comics und durch den Einsatz kreativer Verfahren verfolgt. Sie führt die spezifisch-französischen Gestaltungsmerkmale

als Grund dafür an, weshalb eben diese Texte für das Verfolgen der Zielsetzung besonders geeignet sind.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die verschiedenen Ziele bei der Arbeit mit KJL im Französischunterricht unterschiedlich intensiv verfolgt werden. Insbesondere der Erwerb kommunikativer Kompetenz und sprachlicher Mittel sollte für die Förderung sprachlichen Lernens mehr Beachtung finden. Außerdem sollte untersucht werden, inwiefern ein Beitrag zur ästhetisch-literarischen Entwicklung auch mithilfe kreativer und analytischer Verfahren anhand weiterer Texte geleistet werden kann. Caspari (ebd.: 12) stellt zusammenfassend fest, dass die Arbeit mit KJL im Vergleich zum muttersprachlichen Deutschunterricht bzw. zu Deutsch als Fremdsprache „nicht oder höchstens indirekt als Beitrag zur literarischen Kompetenzentwicklung angesehen“ werde²⁶. Trotz dieser Desiderate belegt sie anhand der Fülle der fachdidaktischen Publikationen, dass es einer Rechtfertigung des unterrichtlichen Einsatzes von KJL nicht mehr bedarf. Die Texte haben mit Sicherheit einen festen Platz im Unterricht gefunden. Sie zweifelt jedoch daran, dass KJL im Verhältnis zu allgemeiner Literatur die gleiche Bedeutung zugeschrieben wird und mutmaßt,

dass es noch wesentlicher Vorarbeiten von Seiten der Literaturwissenschaft, der Literaturdidaktik und der Lehrerbildung bedarf, bis eines Tages ein echtes Zusammenspiel von Texten der allgemeinen und der KJL für die verschiedenen Ziele des Französischunterrichts möglich sein wird. (ebd.: 13f.)

Vor diesem Hintergrund ist es interessant herauszufinden, ob und inwiefern aktuelle bildungspolitische Vorgaben den Einsatz von KJL in der gymnasialen Oberstufe vorsehen. Anschließend sollen daher der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch (Senatsverwaltung 2006b) und die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (2004) daraufhin untersucht werden, welchen Platz in ihnen Literatur im Allgemeinen einnimmt. Es wird ermittelt, welchen Zielen die Behandlung literarischer Texte zugeordnet wird bzw. welche Verfahren hierfür vorgesehen sind und ob explizite Hinweise auf den Einsatz von Jugendliteratur gegeben werden. Für diese Untersuchung soll zunächst aufgezeigt werden, welche Richtung die Bildungspolitik aktuell einschlägt.

²⁶ Die Analyse und die Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren zu M.-A. Murails Roman *Simple* (2004) werden diese Feststellungen berücksichtigen.

III Aktuelle bildungspolitische Vorgaben

1 Standardisierung und Kompetenzorientierung

Internationale Vergleichsstudien, wie TIMMS (*Third International Mathematics and Science Study*), PISA (*Programme for International Student Assessment*) und IGLU (*Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung*) haben Konsequenzen für das Bildungssystem in Deutschland nach sich gezogen, die sich auch auf den Französischunterricht auswirken. Als Reaktion auf diese Studien veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003 unter dem Vorsitz von Eckhard Klieme eine Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Für das Fach Französisch wurden diese Standards von der Kultusministerkonferenz bisher für die 1. Fremdsprache für den Primarbereich, den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss vorgelegt (KMK 2004a). Nieweler (2007: 3) macht jedoch darauf aufmerksam, dass sie „auch für den Unterricht von Französisch als 2. und 3. Fremdsprache von Interesse [sind], zeigen sie doch auf, in welche grundsätzliche Richtung sich der Französischunterricht entwickeln wird.“ Allgemein wird von einem „Paradigmenwechsel“ (ebd.; Blume 2007: 36; Hallet/Müller-Hartmann 2006: 8) gesprochen, der sich seit dem Aufkommen der Bildungsstandards vollzieht. Bildungsstandards werden in der Expertise folgendermaßen definiert:

Bildungsstandards [...] greifen allgemeine *Bildungsziele* auf. Sie benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülerinnen und Schülern vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können. (Klieme et al. 2003: 19)

Bildungsstandards orientieren sich demnach an Lernergebnissen, das heißt dem Erreichen eines bestimmten Zieles nach Abschluss eines bestimmten Zeitraumes. Diese abschlussbezogenen Standards stellen bestimmte Erwartungen an die Leistungen der Schüler, die in Kompetenzbeschreibungen festgehalten werden. Ziel dieser Kompetenzbeschreibungen soll eine Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Lernstände sein, um die Qualität schulischer Arbeit zu sichern und langfristig zu verbessern. Laut Burwitz-Melzer (2005a: 57) erhoffe sich die Kultusministerkonferenz dadurch, das deutsche Bildungswesen klarer zu strukturieren, eine Vergleichbarkeit innerhalb der einzelnen Bundesländer und sogar auf internationaler Ebene herzustellen. Den Lehrern sollten die Bildungsstandards einerseits eine konkrete Orientierungshilfe bieten und sie andererseits dazu verpflichten, ihren Unterricht an Ergebnissen auszurichten.

Es zeichnet sich ein „Wechsel von der Input- zur Outputorientierung“ (Nieweler 2007: 3) ab. In der Veröffentlichung *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz – Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (KMK 2004b: 17f.) wird eine deutliche Unterscheidung zwischen Lehrplänen und Bildungsstandards vorgenommen. Während Bildungsstandards die Zielebene angeben, liefern Lehrpläne den Weg zur Zielerreichung. Sie weisen Lernziele und Lerninhalte aus – also, das was Schülern auf eine bestimmte Art und Weise vermittelt werden soll –, sind für einen bestimmten Zeitraum angelegt und strukturgebend. Die Lehrer besitzen Autonomie darin, wie sie die einzelnen Ziele zu erreichen gedenken. Nieweler (2007: 4) greift aber auf, dass diese Abgrenzung, die sich in den einzelnen Richtlinien niederschlagen sollte, zunehmend „verwässert“. Eine klare Trennung zwischen Outputorientierung der Bildungsstandards und Inputorientierung der Lehrpläne ist nicht mehr gegeben. Dies ist lediglich bei zeitlich gesehen älteren Lehrplänen der Fall, die noch eindeutige Stoff- und Themensammlungen enthalten. Aktuellere Lehrpläne konzentrieren sich hingegen auf Standardisierung und Kompetenzorientierung und weniger an Inhalten. Nieweler (ebd.) verdeutlicht die Problematik dieser Überschneidungen. Eine falsche Auslegung der neueren Lehrpläne könne dazu führen, die fachlichen Inhalte und Themen als für den Unterricht nicht mehr wichtig anzusehen. Dies würde dazu führen, die Schüler im Sinne eines *teaching-to-the-test* allein auf die Bewältigung von standardisierten Aufgaben vorzubereiten. Solch ein Fremdsprachenunterricht aber „läuft Gefahr, hinter den gegenwärtigen methodisch-didaktischen Entwicklungsstand zurückzufallen“ (Küster 2006: 20). Bei der Untersuchung des Berliner Rahmenlehrplanes, der zum Schuljahr 2006/ 2007 in Kraft gesetzt wurde, wird deshalb darauf zu achten sein, ob sich ein Einfluss der nationalen Bildungsstandards in Form von Standardisierung und Kompetenzorientierung abzeichnet (vgl. Pkt. III.3).

In der Expertise wird der Begriff Kompetenzen folgendermaßen definiert:

Es geht [...] darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind. Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch ‚Schlüsselkompetenzen‘ entwickeln.“ (Klieme et. al. 2003: 21f.)

Damit Schüler die jeweiligen Kompetenzen erwerben, müssen sie bestimmte Voraussetzungen erfüllen, die hierfür erforderlichen, elementaren Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen bzw. erlernen, um sich mit innerhalb eines Bereiches auftretenden Schwierigkeiten problemlösend auseinandersetzen zu können. Die Anwendung und Verbindung der

bisher erworbenen Kompetenzen kann den Schülern ermöglichen, sich auch in neuen, unbekanntem Bereichen zu orientieren bzw. sich diese zu erschließen. Wissen und Können stehen bei der Kompetenzentwicklung zueinander in Beziehung, insbesondere auf höheren Niveaustufen geht das Wissen aber in die Ausführung bestimmter Handlungen und Prozesse über. „Fremdsprachendidaktisch formuliert: Neben das deklarative Wissen tritt zunehmend das prozedurale. [...] Nicht die Stoffe stehen im Vordergrund, sondern das Können.“ (Nieweler 2007: 4) Das aktive Wissen der Schüler, das sich in Handlungen ausdrückt, soll überprüft werden.

Die Kompetenzbeschreibungen, die in den Bildungsstandards formuliert sind, lehnen sich für die Fremdsprachen an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) an, der für die Bereiche Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen und Schreiben auf unterschiedlichen Niveaustufen (A1-C2) anhand von Deskriptoren fremdsprachliche Kompetenzen beschreibt. Die Übernahme zentraler Bereiche des GeR, die sich dementsprechend auch auf die Kernlehrpläne der einzelnen Bundesländer auswirkt, ist laut Blume (2007: 36) „grundsätzlich eine ausgesprochen erfreuliche fremdsprachendidaktische Entwicklung“, da die einzelnen Fertigkeiten eine angemessene Berücksichtigung fänden, die Kompetenzerwartungen i.d.R. zweckmäßig ausgerichtet und die Niveaustufen unter Berücksichtigung des Prozesscharakters von Sprachenlernen anschaulich verfasst seien. Offen bliebe jedoch, warum die Kultusministerkonferenz in den Bildungsstandards Regelstandards anstatt der in der Expertise empfohlenen Mindeststandards formuliert habe. Diese Tatsache wird also durchaus kritisch gesehen. Da die Regelstandards höher angesetzt sind als die Mindeststandards, „wird bewusst in Kauf genommen, dass leistungsschwache Schülerinnen und Schüler an den Anforderungen scheitern.“ (Küster 2006: 19) Und auch aus praktischer Sicht ergeben sich Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Bildungsstandards, beispielsweise in Bezug auf eine genaue Abgrenzung zwischen den einzelnen Kompetenzstufen oder die Überprüfbarkeit eines erreichten Niveaus (vgl. Nieweler 2007: 3f.).

Unter Einbezug zentraler Elemente des GeR setzt sich der erstgenannte Kompetenzbereich der *Funktionalen kommunikativen Kompetenzen*²⁷ in den Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache Französisch der Sekundarstufe I folgendermaßen zusammen: (1) *Kommuni-*

²⁷ M.E. zeigt sich in der Übersicht zu den einzelnen Kompetenzbereichen (KMK 2004a: 8) nicht, dass der Bereich „Funktionale kommunikative Kompetenz (sic!)“ [...] deutlich als Oberbegriff markiert [ist] und [...] interkulturelle und methodische Kompetenzen ein[schließt].“ (Hallet/ Müller-Hartmann 2006: 4) Die anschließenden Erläuterungen (KMK 2004a: 8-10) legen vielmehr eine gleichermaßen wichtige Dreiteilung nahe.

kative Fertigkeiten – darunter fallen Hör- und Hör-/ Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen (an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen), Schreiben und Sprachmittlung; (2) *Verfügung über die sprachlichen Mittel* – darunter fallen: Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthographie (KMK 2004a: 8). Diese Punkte beinhalten die vier Grundfertigkeiten, die um das Hör-/ Sehverstehen und die als gleichermaßen bedeutend angesehene Fertigkeit der Sprachmittlung erweitert werden, sowie Wortschatz und Sprachwissen (vgl. Hallet/ Müller-Hartmann 2006: 4). Für den zweiten Kompetenzbereich der *Interkulturellen Kompetenzen* sind folgende Punkte angegeben: soziokulturelles Orientierungswissen, verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz und praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (KMK 2004a: 8). Der dritte Kompetenzbereich *Methodische Kompetenzen* betrifft folgende Aspekte: Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen), Interaktion, Textproduktion (Sprechen und Schreiben), Lernstrategien, Präsentation und Mediennutzung sowie Lernbewusstheit und Lernorganisation (ebd.).

Hallet und Müller-Hartmann (2006: 4) heben positiv hervor, dass die Bildungsstandards innerhalb des Bereichs der funktionalen kommunikativen Kompetenzen „einem ganzheitlichen, sehr umfassenden Sprachhandlungsbegriff“ Rechnung tragen. Küster (2006: 19) verweist in Bezug auf die beiden letztgenannten Kompetenzbereiche allerdings auf ein zentrales Problem, das sich in den Bildungsstandards abzeichnet. Zwar sieht er die Kultusministerkonferenz darum bemüht, einen Einbezug unterschiedlicher Handlungsbereiche vorzunehmen, bemängelt aber, dass

[s]o entscheidende Aspekte wie der einer Reflexionskompetenz, die es dem Einzelnen erst gestattet, eigene Einstellungen und Wertungen in Fragen kultureller Differenz zu relativieren, [...] dabei jedoch zu kurz [kommen].

Die Vernachlässigung jener Aspekte ergibt sich aus der Ausrichtung der Bildungsstandards an direkt überprüfbaren Ergebnissen. Da eine Operationalisierbarkeit der sogenannten ›weichen‹ Kompetenzen auf interkultureller und methodischer Ebene nur schwer möglich bzw. eine Überprüfbarkeit eigentlich gar nicht zu erreichen ist, nehmen diese Bereiche in den Bildungsstandards nur eine untergeordnete Stellung ein. Dass sich die kommentierten Aufgabenbeispiele sowohl für Englisch (vgl. KMK 2004a: 21-49) als auch für Französisch (vgl. ebd.: 49-71) lediglich auf die kommunikativen Fertigkeiten beziehen, bestätigt diese Feststellung. Dies kann dazu führen, dass nur noch diejenigen Kompetenzen als für den Unterricht maßgeblich angesehen werden, die sich als leicht operationalisierbar und überprüfbar erweisen (die sogenannten ›harten‹ Kompetenzen). Da dies in erster Linie auf

die sprachlich funktionalen Kompetenzen zutrifft, besteht die Gefahr, dass im Vergleich dazu solch entscheidende Prinzipien wie Lerner- und Prozessorientierung keine Berücksichtigung mehr erfahren (vgl. Küster 2006: 20). Burwitz-Melzer (2005: 61) fasst pointiert zusammen:

Dass sogenannte ‚Bildungsstandards‘ ausgerechnet die Lernbereiche eines Faches aussparen, die Bildung, kulturelle Werte und Persönlichkeitsbildung repräsentieren, und sich statt dessen auf die Aufzählung von Lerntechniken und pragmatischen Kommunikationsinhalten konzentrieren, zeigt, dass hier mit heißer Nadel genäht wurde.

Der eigentliche schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag steht unter diesen Umständen in Gefahr, verloren zu gehen. Es findet vielmehr eine Orientierung an Fertigkeiten als an Bildungszielen statt. Dies schlägt sich leider auch in einer weiteren, großen Lücke der ›Bildungs‹standards nieder: „Es fehlt der Umgang mit Texten und Medien, mit Literatur!“ (Nieweler 2007: 4)

2 Der Stellenwert von Literatur in den Bildungsstandards

Diese Tatsache ist besorgniserregend, konnte doch bisher hervorgehoben werden, welches Potential der Einsatz literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht in sich birgt. Burwitz-Melzer (2006: 105) macht darauf aufmerksam, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik sowohl im GeR als auch in den Bildungsstandards zu wenig Berücksichtigung finde. Tatsächlich bieten die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss kaum Anhaltspunkte für den Einbezug von Literatur in den Französischunterricht. Blume (2007: 36f.) nennt die wenigen Stellen in den Bildungsstandards, wo sich Hinweise auf literarische Texte finden. Am ehesten lassen sie sich noch im Bereich *Leseverstehen* ausfindig machen. Es ist allerdings richtig, dass sich an dieser Stelle lediglich zwei von sechs Unterpunkten direkt auf literarische Texte beziehen: (1) „Die Schüler können in kürzeren literarischen Texten (z.B. Short Stories) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen (B1)“ und (2) „Die Schüler können die Aussagen einfacher literarischer Texte verstehen“ (KMK 2004a: 12). Diese Hinweise sind zudem wenig aussagekräftig. Burwitz-Melzer (2005b: 100f.) sieht die Lernenden nicht ausreichend gefordert. Die Formulierungen verwiesen auf ein eher oberflächliches Textverständnis, bei der die Vielschichtigkeit eines Textes nicht bedacht würde. Zudem macht sie auf Ungenauigkeiten in Bezug auf den Wortlaut aufmerksam, die sich auch schon im GeR finden ließen. So werde nicht deutlich, was sich hinter dem Begriff ›verstehen‹ genau verberge. Auf kognitionswissenschaftliche

Erkenntnisse werde kein Bezug genommen, durch die beispielsweise die unterschiedlich stark ausgeprägten Verarbeitungsprozesse mit einbezogen würden.

In den Ausführungen zur *Interkulturellen Kompetenz* finden sich Anforderungen wie: Offenheit und Neugier gegenüber anderen Kulturen, angemessenes Reagieren auf fremde Situationen oder Kenntnis und Umgang mit Vorurteilen und Stereotypen (KMK 2004a: 16). Erstaunlich ist allerdings, dass nicht ein einziger Eintrag zum Einsatz von Literatur angegeben ist, um diese Kompetenzen zu entwickeln.

In dem Bereich der *Methodischen Kompetenzen* lassen sich Hinweise auf den Umgang mit Texten allgemein ausmachen, jedoch bezieht sich insgesamt nur ein Unterpunkt im Abschnitt *Textrezeption* konkret auf Literatur: „Die Schülerinnen und Schüler können verschiedene Hör- und Lesetechniken auf unterschiedliche Textarten (z.B. Sachtexte, Artikel, literarische Kleinformen) anwenden“ (KMK 2004a: 17). Die Angaben sind auch in diesem Fall allgemein gehalten und werden nicht weiter ausgeführt. Zudem stehen die literarischen Texte nicht für sich, sondern im Zusammenhang mit weiteren Textarten.

Blume (2007: 37) hebt hervor, dass es unter den kommentierten Aufgabenbeispielen für Französisch in den Bildungsstandards nur ein einziges gebe, das auf die Arbeit mit literarischen Texten Bezug nimmt. Das Beispiel greift einen literarischen Textauszug aus dem Jugendbuch von Tahar Ben Jelloun *Rachid l'Enfant de la télé* auf. Die einzelnen Arbeitsanweisungen fordern allerdings kein vertiefendes Textverständnis. Die Schüler werden nicht zu Hypothesenbildungen, sondern allein zur oberflächlichen Informationssentnahme angeregt. Diese wird anhand von Fragen im *multiple choice*-Stil überprüft (KMK 2004a: 61f.). Burwitz-Melzer (2005b: 103) nimmt Bezug auf ein Aufgabenbeispiel aus dem Bereich Englisch und fällt insgesamt ein nüchternes, aber m.E. berechtigtes Urteil:

Lehrkräfte, die solche Arbeitsaufgaben übernehmen, lernen nicht mehr, einen kreativen, persönlichkeitsbildenden und kulturell anspruchsvollen Unterricht mit Literatur durchzuführen, sie werden ihn auch nicht mehr anstreben, da er mit den angebotenen Kompetenzen und den Prüfverfahren nicht vereinbar scheint.

Hier wird deutlich, welche Gefahr eine reine Ausrichtung des Unterrichts an Bildungsstandards in sich birgt. Gewichtige Aspekte des Literaturunterrichts, wie ein phantasievoller und ideenreicher Umgang mit Texten, dessen bildender Charakter im ästhetisch-literarischen Bereich oder Beitrag zum Fremdverstehen, werden schlicht ausgeblendet und können dadurch vollkommen verloren gehen.

Sowohl Blume (2007) als auch Burwitz-Melzer (2006) machen sich daher zur Aufgabe, die Mängel des GeR und der Bildungsstandards im Bereich der Literaturdidaktik zu beheben. Sie legen beide einen Entwurf für ein Kompetenzmodell für die Textarbeit vor. Blume (2007: 38f.) konzentriert sich auf die Unterrichtspraxis und den Einsatz handlungsorientierter Texte, für die er Fertigungsbeschreibungen auf den Niveaustufen A1-C1 formuliert. Die Überlegungen von Burwitz-Melzer (2006: 112-118), die sich in ihren „Prolegomena zu Kompetenzbeschreibungen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht“ niederschlagen, sind weiter gefasst. Sie gibt diesbezüglich folgenden Hinweis:

Eine Ausrichtung des Literaturunterrichts an Kompetenzmodellen ist heute noch ungewohnt für ein Arbeitsgebiet, das sich stets als kreativ und schöpferisch definiert hat und damit auch als schwer evaluierbar galt und gilt. (ebd.: 118)

Hiermit greift sie die Kritik auf, die GeR und Bildungsstandards aufwerfen, nämlich, dass in einem solchen Rahmen keine Bildungsziele, sondern lediglich Fertigkeiten überprüfbar sind und literarischen Texten keine Bedeutung zukommen kann (vgl. Bredella 2005: 48). Diese Schwierigkeit versucht Burwitz-Melzer anhand ihrer Überlegungen für ein Kompetenzmodell zu literarischen Texten zu überwinden. Sie orientiert sich dazu an dem Lesekompetenzkonstrukt von Hurrelmann (2002) aus der Deutschdidaktik, das sie um für den Fremdsprachenunterricht wichtige Bereiche erweitert. Ihr Modell berücksichtigt die Kompetenzbereiche motivationale, kognitive und affektive sowie interkulturelle Kompetenzen, Kompetenzen der Anschlusskommunikation und der Reflexion. Diese beziehen sich auf die Aufgabenbereiche: Erwartungshaltung aufbauen und erhalten, Sinnkonstitution 1 (individuell und interindividuell) und Sinnkonstitution 2 (literaturwissenschaftliche Kompetenzen), interkulturelle Kompetenzen und Recherchekompetenzen fördern sowie eigene Textproduktion. Jedem dieser Bereiche werden Lernziele zugewiesen. Dadurch entsteht ein Schema, das eine Übersicht über die Anforderungen für das Erreichen bestimmter Kompetenzen beim Umgang mit literarischen Texten liefert (vgl. Burwitz-Melzer 2006: 114-116). Das Neue an diesem Modell ist, dass es sich dabei nicht länger um eine Ausrichtung an literaturwissenschaftlichen Kategorien handelt, sondern um den Versuch, die Arbeit mit literarischen Texten operationalisierbar zu machen (vgl. ebd.: 113). Dies geschieht unter Einbezug wichtiger literaturdidaktischer Erkenntnisse. Insgesamt sieht Burwitz-Melzer (ebd.: 118) das Kompetenzmodell für den Primarbereich bis hin zur gymnasialen Oberstufe einsetzbar. Es müsse jedoch noch für die unterschiedlichen Lernniveaus schulformabhängig differenziert und um methodische Hinweise sowie Beispielsammlungen von Texten erweitert werden.

Grundsätzlich ist das Bemühen, ein vorläufiges Kompetenzmodell für die Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht zu erstellen, sinnvoll. Immerhin ist die Lücke, die sich in GeR und Bildungsstandards auftut, doch zu groß, als dass sie nicht gefüllt werden müsste. Es werden Neuerungen aufgegriffen, die die Richtung angeben, in die sich der Fremdsprachenunterricht in den kommenden Jahren entwickeln wird. Die Ausrichtung von Literatur an einem Kompetenzmodell ist ungewohnt, allerdings scheint sie notwendig, weil die sich abzeichnenden Entwicklungen dies einfordern. Offen bleibt aber, ob sich die einzelnen im Modellentwurf angeführten Kompetenzbereiche tatsächlich als messbar bzw. überprüfbar herausstellen. Caspari (2008: 120) merkt kritisch an, dass die Ausrichtung literarischer Texte an Kompetenzen erst ansatzweise untersucht worden ist:

Der Entwurf eines umfassenden, im Idealfall empirisch begründeten Kompetenzmodells wie auch neue Ansätze seiner unterrichtlichen Umsetzung benötigten [...] deutlich mehr konzeptionelle und empirische Forschung als bislang im Bereich der französischen Fachdidaktik geleistet wurde.

Es konnte veranschaulicht werden, welche Richtung die Bildungspolitik zurzeit einschlägt und welche Konsequenzen dies mit sich bringt. Inwiefern sich die Neuerungen in dem aktuellen Berliner Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe II abzeichnen, wird im Folgenden untersucht werden.

3 Der Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch

Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin hat für das Schuljahr 2006/2007 den Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch²⁸ in Kraft gesetzt. Auch wenn für diesen Schulabschnitt bisher keine Bildungsstandards formuliert wurden, ist es interessant herauszufinden, ob sich die bisher veröffentlichten Vorgaben in diesem Rahmenlehrplan niederschlagen. Insbesondere für die Arbeit mit literarischen Texten ist relevant, ob sich die Lücke der Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache auch hier wiederfindet. Des Weiteren soll untersucht werden, ob sich konkrete Hinweise für den Einsatz von Jugendliteratur in der gymnasialen Oberstufe ausmachen lassen.

Der Rahmenlehrplan bildet hauptsächlich (19 von 27 Seiten) das Kerncurriculum für die vier Kurshalbjahre der Qualifikationsphase (12. und 13. Jahrgangsstufe) ab, in denen der Unterricht in Grund- und Leistungskursen stattfindet. Diesem Curriculum gehen auf zwei Seiten Ausführungen zur Einführungsphase (11. Jahrgangsstufe) voran, in der der

²⁸ Im Folgenden werden die Verweise auf diese Richtlinien mit der Abkürzung RP und der entsprechenden Seitenzahl in runden Klammern angegeben.

Unterricht im Klassenverband, in Basis- oder Profilkursen stattfindet. Die gymnasiale Oberstufe in Berlin umfasst noch bis zum Schuljahr 2009/ 2010 diese beiden Phasen, anschließend entfällt die Einführungsphase und die Schullaufbahn wird auf 12 Jahre verkürzt. In der Einführungsphase findet eine Vertiefung und Erweiterung der in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen statt. Diese sind an einem Drei-Schlüssel-Niveau ausgerichtet, das den erweiterten Standard für Gymnasien und Gesamtschulen darstellt und dem Niveau B1 bzw. teilweise bereits B2 des GeR entspricht. Die Schüler sollten spätestens mit Abschluss der Einführungsphase festgelegte *Eingangsvoraussetzungen* erfüllen (RP: V). Es ist erkennbar, dass der Rahmenlehrplan der in den Bildungsstandards vorgegebenen Outputorientierung folgt. Es sind fachliche Kompetenzen formuliert, die die Schüler nach Abschluss der 11. Klasse erreicht haben sollten und die sie zum Eintritt in die Qualifikationsphase berechtigen. Für den weiteren Schulabschnitt werden abschlussorientierte Standards formuliert, die festlegen, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen die Schüler für die sich anschließende Abiturprüfung, ein zukünftiges Hochschulstudium oder eine berufliche Ausbildung qualifizieren (RP: 5). Hieran sollen sich die Lehrkräfte in ihren Aufgabenstellungen, ihrer Leistungsmessung und -bewertung orientieren und damit das Niveau B2 und teilweise C1 des GeR anstreben (RP: 13).

Der Einführungsphase und den vier Kurshalbjahren der Qualifikationsphase werden unterschiedliche, verbindliche Themenfelder zugeordnet (*Jung sein in Frankreich und Deutschland; Individuum und Gesellschaft; Nationale und kulturelle Identität; Eine Welt – Globale Fragen; Herausforderungen der Gegenwart*), denen jeweils mehrere Thematiken untergeordnet sind. Innerhalb dieser werden einerseits die Systematik des Faches, insbesondere aber die Anforderungen für den Kompetenzerwerb beachtet (RP: 6). Die Verfasser des Rahmenlehrplans (RP: 19) liefern direkte Angaben, welche Kompetenzen in welchem Themenfeld erworben werden können. Sie weisen aber ausdrücklich darauf hin, dass ihre Angaben nur „empfehlenden Charakter“ besitzen. *Fremdsprachliche Handlungsfähigkeit* wird als Leitziel des Unterrichts hervorgehoben und als aus folgenden Bereichen zusammengesetzt beschrieben:

- Kommunikative Kompetenz, nach Rezeption und Produktion unterteilt in die kommunikativen Fertigkeiten Hören, Hören und Sehen, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung
- Methodische Kompetenz, unterteilt in Lern- und Arbeitstechniken, Umgang mit Texten und Medien, Präsentation
- Interkulturelle Kompetenz, unterteilt in soziokulturelles Orientierungswissen über frankophone Länder, Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Bewältigung interkultureller Situationen (RP: 10f.)

Es ist ersichtlich, dass der Rahmenlehrplan weitgehend der Gliederung der Bildungsstandards folgt. Im Bereich der Kommunikativen Kompetenz berufen sich die Verfasser ausdrücklich auf den GeR (RP: 10) und richten sich insofern ebenfalls an den Bildungsstandards aus. Lediglich die *Verfügung über die sprachlichen Mittel* wird nicht zusätzlich erwähnt. Im Bereich der Interkulturellen Kompetenz lässt sich kein konkreter Unterschied zu den Unterpunkten der Bildungsstandards ausmachen, der Bereich der methodischen Kompetenz wird durch die drei weitgefassten Unterpunkte stärker gebündelt. Der Punkt *Umgang mit Texten und Medien* wird am interessantesten für die Untersuchung sein, wenn es darum geht, inwiefern die Behandlung literarischer Texte vorgesehen ist.

In der Einführungsphase werden laut Rahmenlehrplan (RP: V) die methodischen Grundlagen für den selbständigen Umgang mit Texten und Medien gelegt, womit auch die Förderung von Fremdverstehen einhergeht. Verstehens- und Ausdrucksstrategien sollen vermittelt bzw. gefestigt und die Präsentation von Informationen geübt werden. Es wird angestrebt, insbesondere kreative Verfahren – die kreative Textproduktion wird als Beispiel genannt – zu berücksichtigen.

In den *Eingangsvoraussetzungen* finden sich in den Bereichen der kommunikativen und methodischen Kompetenz Anforderungen in Bezug auf das Verstehen von Hör- bzw. Hör-/Sehtexten sowie authentischen Texten unterschiedlicher Textsorten, das Verfassen adressatengerechter zusammenhängender Texte von vorbereiteten Textsorten sowie die Beherrschung verschiedener Texterschließungsverfahren. Für den Bereich der interkulturellen Kompetenz wird hingegen kein Verweis auf die Arbeit mit Texten gegeben, obwohl die Förderung von Fremdverstehen im Umgang mit Texten und Medien zuvor noch gefordert wurde (RP: 12).

Es wird deutlich, dass die Schüler mit Abschluss der Einführungsphase verschiedene Kompetenzen im Umgang mit Texten erworben haben sollen. Hierzu können auch literarische Texte gezählt werden, ein expliziter Hinweis lässt sich jedoch nicht ausmachen. Lediglich im Zusammenhang mit dem Themenfeld *Jung sein in Frankreich und Deutschland* wird der Einsatz von literarischen Texten ausdrücklich erwähnt. Sie stellen in diesem Bereich neben Sach-, Gebrauchs- und Hörtexten sowie Filmen die Arbeitsgrundlage für den Kompetenzerwerb dar (RP: VI).

Für die Qualifikationsphase sehen die Verfasser des Rahmenlehrplans (RP: 10) vor, dass die Schüler eine differenzierte kommunikative Kompetenz auch in Bezug auf literarisch-ästhetisch ausgerichtete Kommunikation erwerben sollen. Tatsächlich werden für diesen

Bildungsabschnitt literarische Texte unter dem Punkt *Rezeption* (RP: 13) aufgeführt. Im Grundkurs soll es hierbei in erster Linie um das Verstehen von Sachtexten gehen, daneben auch um das Verstehen von Fach- und einfachen literarischen Texten; im Leistungskurs hingegen um das Verstehen von Sach- und Fachtexten sowie literarischer Texte aus einem breiten Themenspektrum unter Einschluss der historischen Dimension. An dieser Stelle kommt Literatur zum ersten Mal ein größerer Umfang und eine größere Bedeutung zu, die Ungenauigkeit in der Wortwahl ›verstehen‹ schlägt sich allerdings auch hier nieder. Literarische Texte werden außerdem in beiden Fällen in Zusammenhang mit Sach- und Fachtexten genannt. Es wird ihnen also keine Sonderstellung zugeschrieben.

Für den Erwerb methodischer Kompetenz wird die Arbeit mit literarischen Texten aufgegriffen. Im Punkt *Lern- und Arbeitstechniken* (RP: 16) geht es recht allgemein um den Einsatz von Lesestrategien und Erschließungstechniken bezüglich unterschiedlich medial vermittelter Texte. Für den *Umgang mit Texten und Medien* (RP: 16f.) finden sich hingegen direkte Vermerke zu Literatur. Die Schüler sollen Absicht und Gestaltungsmittel der Texte erkennen und deren Bedeutung für die Textaussage benennen können. Im Grundkursfach zählt hierzu „die Fähigkeit zur Deutung der Thematik einfacher literarischer Texte“ (RP: 16) – die von Burwitz-Melzer erwähnte Unterforderung der Schüler (vgl. Pkt. III.2) wird hier erneut erkennbar. Im Leistungskurs soll „die Fähigkeit zur Analyse und Interpretation von literarischen Texten u. a. unter Berücksichtigung von Atmosphäre, Erzählperspektive, Art der Charakterisierung und Konfliktentfaltung“ (RP: 16) entwickelt werden. Hier klingen wichtige Aspekte an, die auf ein ästhetisch-literarisches Textverständnis anspielen, insbesondere in Bezug auf die formale Gestaltung des Textes wie Ermittlung der Erzählsituation, Figurendarstellung oder Handlungsstruktur. Diese Stelle ist aber die einzige im Rahmenlehrplan, bei der die Arbeit mit literarischen Texten weiter ausgeführt wird. Neben analytischen und interpretativen Fähigkeiten wird bezüglich des Verfassens eigener Texte zudem auf einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit Texten verwiesen: Ausgangstexte sollen als Vorlage genutzt, szenisch umgesetzt, umgeschrieben oder ergänzt werden. Auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und ein sich anschließendes Umschreiben von Texten wird erwähnt, die Bedeutung für das Aufbringen von Empathie und das damit verbundene Fremdverstehen aber nicht hervorgehoben.

Im Bereich der Interkulturellen Kompetenz lässt sich erstaunlicherweise auch in der Qualifikationsphase kein einziger Anhaltspunkt zur Arbeit mit literarischen Texten ausmachen (RP:18).

In den Themenfeldern der vier Kurshalbjahre werden ebenso nur an wenigen Stellen literarische Texte erwähnt. In den einleitenden Worten wird die Forderung erhoben, „die sich bietende Medien- und Textsortenvielfalt auszuschöpfen.“ (RP:19) Konkret wird anschließend im Themenfeld *Individuum und Gesellschaft* der Einbezug fiktionaler und non-fiktionaler Texte gefordert. Für den inhaltlichen Aspekt *Wendepunkte im Leben* wird explizit hervorgehoben, dass sich hierfür die Arbeit mit Texten besonders eigne, sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch auf die kreative Produktion (RP: 20). Im Themenfeld *Herausforderungen der Gegenwart* (RP: 23) wird auf die Arbeit „mit unterschiedlichen Texten und Textsorten“ verwiesen. Da Lebenssituationen fiktiver Personen von den Schülern berücksichtigt werden sollen, ist davon auszugehen, dass hiermit der Einsatz literarischer Texte gemeint ist. In den Themenfeldern *Nationale und kulturelle Identität* des zweiten Kurshalbjahres und *Eine Welt – Globale Fragen* des dritten Kurshalbjahres, werden neben den einleitenden Worten keine zusätzlichen Anregungen zu der Arbeit mit literarischen Texten gegeben (RP: 21f.).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Literatur in dem Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch, wie auch im GeR und in den Bildungsstandards, eine untergeordnete Stellung einnimmt. Caspari (2008: 109) gibt unterschiedliche Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern als Reaktion auf den vorläufigen Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe von 2005 (Senatsverwaltung 2005) wieder, die sich jedoch ebenso auf den aktuellen von 2006 beziehen könnten:

„Wo bleibt die Literatur?“, „Verraten Sie mir mal, was Französischunterricht jetzt noch mit Bildung zu tun hat.“, „Jetzt kann ich gar keinen Literaturunterricht mehr machen!“

Die Lehrpersonen bringen Empörung und Irritation zum Ausdruck angesichts der Vernachlässigung von Literatur. Ebenso wie bei den Bildungsstandards wird das Fehlen persönlichkeitsbildender Erziehungsziele durch den Einsatz von Literatur bemängelt. Caspari (2008: 109) gibt zu bedenken, dass sich diese Reaktionen in Zusammenhang mit dem bis dahin gültigen Rahmenlehrplan von 1984 erklären ließen, in dem die einzelnen Halbjahre i.d.R. literaturwissenschaftlichen Kategorien folgten. Dass sich der aktuelle Rahmenlehrplan von 2006 an einer durch die Bildungsstandards vorgegebenen Outputorientierung ausrichtet und den Kompetenzerwerb an Themenfeldern vorsieht, kann positive

oder negative Konsequenzen mit sich bringen. Die Ausrichtung

könnte dazu führen, dass die Bedeutung literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht weiter zurückgeht. Sie könnte aber auch dazu führen, dass die Lehrerinnen und Lehrer die daraus erwachsenden Freiräume z.B. aus Gründen der kulturellen und ästhetischen Bildung oder der Persönlichkeitsbildung gezielt für diesen Bereich nutzen. (Caspari 2005: 16)

Es hängt also stark von der Lehrperson und ihrer eigenen Gewichtung ab, auf welche Weise die Arbeit mit Literatur umgesetzt wird. Die bildungspolitischen Neuerungen, die sich in dem aktuellen Berliner Rahmenlehrplan von 2006 niederschlagen, müssen in der unterrichtlichen Praxis Berücksichtigung finden. Darüber hinaus sollten aber nicht diejenigen Aspekte vergessen werden, die das volle Ausschöpfen des Potentials literarischer Texte beim Einsatz im Unterricht möglich machen, sei es deren Beitrag zum sprachlichen oder interkulturellen Lernen sowie zur ästhetisch-literarischen Entwicklung unter Einbezug kognitiv-analytischer und affektiv-kreativer Verfahren.

Die Handreichungen, die zu den *Curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe Französisch* im April 2005 als Übergangsregelungen veröffentlicht wurden (Berliner Landesinstitut 2005), heben eindeutig den Einsatz literarischer Texte im Unterricht hervor und liefern sowohl für die Einführungsphase als auch für die einzelnen Kurshalbjahre der Qualifikationsphase zahlreiche Textbeispiele. Aufgrund thematischer Überschneidungen lassen sie sich auch auf den aktuellen Rahmenlehrplan von 2006 anwenden²⁹.

In den Handreichungen finden sich eine Vielzahl von Anregungen für den Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur – überwiegend zum *roman jeunesse*, aber auch zur *bande dessinée* und in drei Fällen zu *albums* (vgl. ebd.: 3, 22). Für die Einführungsphase überwiegen in vielen Themenfeldern deutlich die Textbeispiele zum *roman jeunesse* – z.B. unter dem Bereich *Familie: Lebensformen* (vgl. ebd.: 3); *Prägende Beziehungen: Freunde und Freundinnen/ Erste Liebe* (vgl. ebd.: 4f.); *Jugend in der frankophonen Welt* (vgl. ebd.: 6f.). Im Themenfeld *Erwachsen werden* (vgl. ebd.: 4) beziehen sich die 11 Textbeispiele ausschließlich auf Jugendromane. Im Vergleich zur Einführungsphase nehmen die Hinweise zu KJL in der Qualifikationsphase deutlich ab. Die Behandlung von *roman jeunesse*, *bande dessinée* und *album* wird aber je nach Thematik für alle vier Kurshalbjahre vorgeschlagen. Der Einsatz von KJL wird demnach von den Verfassern der Handreichungen ausdrücklich vorgesehen und erhält neben allgemeiner Literatur einen festen Platz im Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Die Verfasser (vgl. ebd.: Hinweise zur Arbeit mit den Handreichungen) betonen, dass je nach Lernvoraussetzungen und Interessen der

²⁹ Eine Anfrage an das LISUM bestätigte, dass dies von den Lehrkräften praktiziert würde.

Schüler aus dem in den Handreichungen gegebenen Gesamttextangebot geeignete Titel ausgewählt werden sollen und in Kombination mit weiteren Texten und Materialien zur Erreichung der in den Abschlusstandards geforderten Kompetenzen dienen sollen.

Vor diesem Hintergrund ist es interessant, herauszufinden, welchen Stellenwert literarische Texte und speziell kinder- und jugendliterarische Texte für das Abitur haben. Eine Untersuchung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch* (2004)³⁰, kurz EPA, wird darüber Aufschluss geben.

4 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch

Die im Rahmenlehrplan von 2006 beschriebenen abschlussorientierten Standards der Qualifikationsphase weisen die fachlichen und überfachlichen Kompetenzen aus, die die Schüler für die sich anschließende Abiturprüfung erworben haben sollen. Insbesondere in der Leistungsfeststellung und -bewertung schlägt sich dies nieder. Die Aufgabenstellungen sollten sich laut Rahmenlehrplan im Laufe der Qualifikationsphase an den Anforderungen, den Aufgabenformen und der Dauer der Abiturprüfung ausrichten (RP: 7). Die EPA, die nach Beschluss der Kultusministerkonferenz in der Fassung vom 05.02.2004 vorliegen und spätestens zur Abiturprüfung im Jahr 2007 von den einzelnen Bundesländern umgesetzt sein mussten, sind hierfür richtungsweisend. Als Grundlage für die Abiturprüfung werden fachspezifische bzw. fachübergreifende Qualifikationen und Kompetenzen in den folgenden vier Bereichen beschrieben:

- Sprache, unterteilt in (a) kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten: Hörverstehen / Hör- / Sehverstehen mehrfach kodierter Texte, Leseverstehen, mündlicher Sprachgebrauch (Interaktion), schriftliche Textproduktion, Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln (Ausdrucksvermögen, Korrektheit, kommunikative ‚Reichweite‘), Sprachmittlung; (b) Wissen über Sprache und Kommunikation: Einsichten in die Struktur der Sprache sowie Kenntnisse über Funktion und Wirkungsweise sprachlicher Mittel, Spracherwerb und Umgang mit Mehrsprachigkeit
- interkulturelle Kompetenzen, unterteilt in (a) fachbezogene soziokulturelle Themen und Inhalte; (b) fachübergreifende Themen und Inhalte; (c) Umgang mit kultureller Vielfalt, interkulturelle Kommunikation
- Umgang mit Texten und Medien, unterteilt in analytisch-interpretierende Zugänge, produktionsorientierte Zugänge, Umgang mit mehrfach kodierten Texten
- fachliche Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken, unterteilt in Textrezeption, Textproduktion, Transfer und Evaluation von Arbeitsprozessen (EPA: 6-11)

³⁰ Im Folgenden werden die Verweise auf diese Richtlinien mit der Abkürzung EPA und der entsprechenden Seitenzahl in runden Klammern angegeben.

Die in dem Rahmenlehrplan von 2006 formulierten Kompetenzbereiche lassen sich an dieser Stelle gesammelt wiederfinden. Die Auflistung verdeutlicht jedoch, dass die Unterteilung in den EPA anders vorgenommen ist. Dem *Umgang mit Texten und Medien* wird ein eigenständiger Punkt gewidmet. Zusätzlich hierzu finden sich im Bereich der Methodenkompetenzen die Unterpunkte Textrezeption und -produktion. Schon ein erster Überblick über die fachlichen Qualifikationen und Inhalte lässt erkennen, dass der Arbeit mit Texten in den EPA wesentlich mehr Platz eingeräumt wird als in dem Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Dies ist dadurch zu begründen, dass die Textaufgabe zentraler Bestandteil der schriftlichen Abiturprüfung ist (EPA: 6). Auch weitere Unterpunkte wie z.B. *Wissen über Sprache und Kommunikation* belegen eine differenzierte Auseinandersetzung mit Texten. Die Unterteilung des Punktes *Umgang mit Texten und Medien* stellt zudem klar, dass sowohl analytische als auch kreative Verfahren bei der Textarbeit Anwendung finden sollen³¹.

Eine nähere Betrachtung der vier einzelnen Bereiche macht deutlich, dass speziell der Umfang literarischer Texte und die mit ihnen verbundenen Zielsetzungen angemessen berücksichtigt werden. Die Ausführungen zum sprachlichen Bereich beziehen sich ausdrücklich auf den GeR (EPA: 5f.). Wie in dem Rahmenlehrplan wird auch in den EPA eine differenzierte kommunikative Kompetenz u.a. für eine literarisch-ästhetisch ausgerichtete Kommunikation gefordert. Im Bereich *Leseverstehen* sollen die Schüler fähig sein „komplexere authentische Texte aus der Literatur und Sach- und Gebrauchstexte zu verstehen“ sowie „ästhetische Kompetenzen und Sensibilität im Umgang mit Literatur, Film usw. zu zeigen“ (EPA: 7)³². In der Abiturprüfung wird also verlangt, sich mit literarischen Texten auf einem erhöhten Niveau auseinandersetzen zu können. Literarästhetische Aspekte, ein ›Gefühl‹ für Sprache, aber auch für die spezifischen Merkmale unterschiedlicher Mediengattungen sowie deren Wirkung werden vorausgesetzt. Die Schilderungen zu dem Punkt *Wissen über Sprache und Kommunikation* heben dies noch hervor. Sie fordern eine genaue Kenntnis wesentlicher Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache und Sprachvarianten sowie ihrer formalen Gestaltung, z.B. bezüglich rhetorischer und stilistischer Mittel, kennzeichnenden Merkmalen unterschiedlicher Textformen und Gattungen sowie der gesellschaftlichen, kulturellen und historischen Bedingtheit von Sprache (EPA: 9).

³¹ Caspari (2005: 12) deutet darauf hin, dass sich kreative Verfahren für die Arbeit mit literarischen Texten mittlerweile etabliert hätten. Die Untersuchungen des Rahmenlehrplans und der EPA belegen dies.

³² Auffällig ist m.E., dass literarische Texte in den EPA den Sach- und Fachtexten vorausgehen und nicht erst an dritter Stelle genannt werden, wie es im Rahmenlehrplan vorwiegend der Fall ist (RP: VI, 13, 16).

Auch im Bereich der interkulturellen Kompetenzen lassen sich Anmerkungen zur Arbeit mit literarischen Texten finden, ihr nennenswertes Potential für das Fremdverstehen wird sogar ausdrücklich hervorgehoben:

Der Behandlung von Literatur, exemplarischen Werken der darstellenden Kunst, Filmen usw. kommt für das interkulturelle Lernen eine besondere Bedeutung zu als Zugang zu unterschiedlichen universellen bzw. kulturspezifischen Sichtweisen. (EPA: 9)

Unter dem Punkt *Umgang mit Texten und Medien* wird angeführt, dass literarische Texte neben Sach- und Gebrauchstexten sowohl für analytisch-interpretierende als auch für produktionsorientierte Zugänge Verwendung finden sollen. An dieser Stelle werden die bereits genannten Bedingungen unter dem Punkt *Wissen über Sprache und Kommunikation* zur formalen Textgestaltung noch einmal explizit für literarische Texte formuliert. Die Angaben zur geforderten *écriture créative*³³ nehmen dadurch, dass sie das Erkennen und Füllen von Leerstellen erwähnen, direkt Bezug auf rezeptionsästhetisches Lesen (EPA: 10).

Die fachlichen Methodenkompetenzen und Arbeitstechniken weisen detailliert aus, welche Fähigkeiten bzw. Strategien die Schüler besitzen müssen, um sich selbständig Informationen aus (auch unterschiedlich medial vermittelten) Texten zu beschaffen, sie zu strukturieren bzw. zusammenzufassen, zu bearbeiten und darzustellen. Sie sollen dabei problemlösend verfahren und diesen Prozess gestalten. Fachliche Inhalte, Kenntnisse und Methoden sollen dabei auch fachübergreifend und außerschulisch eingeordnet werden (EPA: 11).

Die für die Abiturprüfung gestellten Anforderungen sind für den Grund- und Leistungskurs unterschiedlich. Für den Grundkurs wird eine „Grundkompetenz“ (EPA: 12) der Sprachanwendung, für den Leistungskurs eine erweiterte Ausbildung des Französischen in den einzelnen Kompetenzbereichen gefordert. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es auf Leistungskursniveau anhand der Analyse literarischer Texte möglich ist, „komplexe Inhalte sowie sprachliche und formal-strukturelle Merkmale zu untersuchen.“ (EPA: 12) Diesen Anforderungen muss der zu bearbeitende Text in der Abiturprüfung entsprechen. Als Orientierung, zur größeren Transparenz und zur Vergleichbarkeit nennen die EPA drei Aufgabenbereiche, an denen sich die Aufgabenstellungen für die Abiturprüfung ausrichten sollten: (1) *Reproduktion und Textverstehen*; (2) *Reorganisation und*

³³ Caspari (2005: 13) bemängelt Schwierigkeiten in der Zuordnung, da an dieser Stelle die „Begriffe ‚produktionsorientierte Zugänge‘ und ‚écriture créative‘ als Oberbegriffe für ganz verschiedene Formen kreativen Textumgangs“ Verwendung fänden.

Analyse und (3) *Werten und Gestalten* (EPA: 14f.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Behandlung von literarischen Texten in den EPA wesentlich mehr Raum gegeben wird, als es in dem Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Berlin der Fall ist. Insbesondere dem ästhetisch-literarischen Bereich wird m.E. besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Textvorlagen für die schriftliche Abiturprüfung sehen den Einsatz authentischer, hinreichend komplexer und bedeutender literarischer Texte vor, nähere Erläuterungen werden jedoch nicht gegeben (EPA: 16) – demnach auch kein Hinweis für den Einsatz von KJL. Die Angaben zur mündlichen Abiturprüfung fordern von den Schülern u.a. visuelle Vorlagen beschreiben, erläutern, kommentieren und ggf. kreativ umsetzen zu können (EPA: 26). An dieser Stelle werden als Vorlagenbeispiele *bandes dessinées* angeführt. Ein Auszug aus Tahar Ben Jellouns *document jeunesse, Le racisme expliqué à ma fille*, ist als Aufgabenbeispiel für die Textaufgabe abgebildet. Hinweise zu Jugendromanen, wie sie in den Handreichungen zu den Curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe von 2005 gegeben werden (vgl. Pkt. III.3), lassen sich jedoch nicht ausmachen.

Die sich nun anschließenden Untersuchungen zu Marie-Aude Murails Roman *Simple* (2004) werden sein didaktisches Potential aufdecken. Im Mittelpunkt wird dabei stehen, ob mithilfe des Romans diejenigen Ziele erreichbar sind, an denen sich ein fremdsprachlicher Literaturunterricht ausrichtet. In Verbindung damit wird ebenso ermittelt, ob *Simple* den bildungspolitischen Vorgaben des aktuellen Rahmenlehrplans für die gymnasiale Oberstufe Berlin sowie der EPA gerecht wird.

IV Das didaktische Potential von M.-A. Murails Roman "Simple"

1 Einführung in das Buch

Marie-Aude Murail zählt zu den erfolgreichsten Kinder- und Jugendbuchautorinnen Frankreichs. „*Chez nous, les murs étaient tapissés de livres. La lecture était une activité tout à fait naturelle*“ (Salin 2006) erinnert sich Murail in einem Presseartikel. Aufgewachsen in einer literaturinteressierten Familie, der Vater selbst Schriftsteller, die Mutter Journalistin, begann sie 1985 mit der Kurzgeschichte *C'est mieux d'être bleu* Literatur für Kinder und Jugendliche zu verfassen. Ihr erster Roman *Mystère* wurde 1987 bei *Gallimard* veröffentlicht. Seitdem sind ungefähr siebzig Titel bei unterschiedlichen Verlagen erschienen (vgl. Murail: *site officiel*). In ihren Arbeiten setzt sie sich auf humorvolle Weise

mit jugendorientierten Themen auseinander, z.B. mit familiären Beziehungen, Schule oder Liebe. Durch den adressatengemäßen Bezug will sie dem Leser die Möglichkeit zur Identifikation mit den Figuren und Handlungen der Geschichten bieten. Entsprechend sucht sie den Kontakt zu ihrer Leserschaft. Durch ihre Interessen, sprachlichen Eigenarten oder weiteren Besonderheiten, die sich im Gespräch mit ihnen offenbaren, liefern sie Ideen für ihre Arbeit. Ihr schriftstellerisches Vorhaben sieht Murail darin, sich dem Leser und dessen Problemen zuzuwenden und ihn durch die Lektüre zu geleiten: „*J'aime passionnément mon lecteur, quel que soit son âge, quelles que soient ses difficultés. Je veux l'accompagner dans son voyage à travers les livres*“ (ebd. : *foire aux questions*). All dies trifft auf ihren 2004 bei *L'école des loisirs* erschienenen Roman *Simple*³⁴ (2004) zu. Das Buch wurde in Frankreich mit zahlreichen Preisen ausgezeichnet, in Deutschland gewann es 2006 den *Prix des lycéens allemands* und 2008 wurde es für den *Deutschen Jugend-Literaturpreis* nominiert. Am 17. Oktober bekamen M.-A. Murail und ihr Übersetzer Tobias Scheffel auf der Frankfurter Buchmesse den Preis der Jugendjury zugesprochen³⁵. Die Bundesjury des *Prix des lycéens allemands* lieferte folgende Urteilsbegründung für den Erfolg:

Das Buch versteht es auf unglaubliche Weise, ein in der Gesellschaft vernachlässigtes Thema auf humorvolle und zugleich ernstzunehmende Weise darzustellen. Ein Buch, das das (Pariser) Leben mit seinen Besonderheiten und Stimmungen widerspiegelt und dies verknüpft mit einem Problem, welches in jeder Gesellschaft von höchster Aktualität ist. Es schafft es wie kein anderes, auf freche Weise gleichzeitig die Angst vor sozialen Randgruppen zu nehmen und Jugendliche in ihren Bann zu ziehen. (Murail⁴2008: 297f.)

Der 22-jährige Simple, mit richtigem Namen Banarbé, ist geistig behindert und mental auf dem Stand eines Dreijährigen. Sein jüngerer Bruder Kléber, 17 Jahre alt, lehnt es ab, Simple in der Klinik *Malicroix* zurückzulassen, in die ihn sein Vater eingewiesen hat. Er nimmt die Verantwortung für seinen Bruder auf sich und zieht gemeinsam mit ihm nach Paris, wo er selbst das *lycée* besuchen wird. Die beiden Brüder werden als neue Mieter einer vierköpfigen Wohngemeinschaft aufgenommen. Bei seinen Mitbewohnern ruft Simple geistige Behinderung unterschiedliche Reaktionen hervor. Dadurch, dass er sich in ihr Leben und das seines Bruders einmischt, führt das Zusammenleben mit ihm zu zahlreichen Verwicklungen und zu Veränderungen im Verhalten seiner Mitmenschen.

³⁴ Im Folgenden werden die Verweise auf den Roman, sofern sie sich auf im Fließtext befindliche Zitate beziehen, mit in runden Klammern stehenden Seitenzahlen angegeben.

³⁵ Der Roman wurde im März 2007 als Erstauflage in deutscher Übersetzung unter dem Titel *Simpel* im Fischer Taschenbuch Verlag veröffentlicht (Murail⁴2008).

Simple ständiger Begleiter ist der Stofftierhase *M. Pinpin*. Dieser ist für ihn nicht ein bloßes Spielzeug, sondern Gesprächspartner und Vertrauter, aber auch Initiator zahlreicher Dummheiten, die Simple anstellt, für die er allerdings seinem Hasen die Schuld gibt.

Die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit Simple ergeben, münden in der völligen Überforderung und Erschöpfung Klébers, der neben der Aufsicht über seinen Bruder versucht, sein eigenes Leben zu organisieren. Da er auf die Unterstützung des Vaters – die Mutter ist schon vor einigen Jahren gestorben – nicht zählen kann, erklärt er sich schließlich bereit, Simple zumindest zeitweise zurück nach Malicroix zu geben. Von dort kehrt sein Bruder völlig verstört zurück. Nach seiner erneuten Einweisung durch den Vater flüchtet er aus der Einrichtung. Nachdem er eine Nacht und einen Tag verloren durch Paris geirrt ist, findet er schließlich zurück zu seinem Bruder und seinen Mitbewohnern.

2 Analyse

2.1 Literarische Analyse

Kléber jeta un regard oblique à son frère. Simple imitait le bruit des portes du métro à mi-voix: «Piiii... clap.»

Un homme monta à la station et s'assit à côté de Kléber. Il tenait en laisse un berger allemand. Simple se trémoussa sur la banquette.

– Il a un chien, dit-il.

Le propriétaire du berger dévisagea celui qui venait de parler. C'était un jeune homme aux yeux clairs écarquillés.

– Il a un chien, le monsieur, répéta-t-il, de plus en plus agité.

– Oui, oui, lui répondit Kléber en essayant de le rappeler à l'ordre d'un froncement de sourcils.

– Tu crois je peux le caresser? dit Simple en avançant la main vers le chien.

– Non! aboya Kléber.

L'homme regarda l'un après l'autre les deux frères comme pour évaluer la situation.

– Moi, j'ai un lapin, lui dit le jeune homme aux yeux clairs.

– Mais ne parle pas aux gens que tu ne connais pas, gronda Kléber.

Puis il se décida et se tourna vers l'homme au chien:

– Excusez-le, monsieur, c'est un débile mental. (9)

Der Roman beginnt *in medias res*. Der erste Satz erwähnt die Brüder Kléber und Simple und führt damit die zwei zentralen Figuren des Romans ein. Das Verhalten der beiden spiegelt ihr Verhältnis zueinander wider. Das kindliche Benehmen Simple zeigt sich in seiner Sprache und in seiner Aufgeregtheit, die er der neuen, unbekanntem Situation entgegenbringt. Er tritt der fremden Person distanzlos gegenüber, spricht seine Gedankengänge ungefiltert aus. Das Einholen der Erlaubnis bei seinem Bruder kennzeichnet diesen als Autoritätsperson, was durch die strenge, ermahnende Haltung Klébers unterstrichen wird. Deutlich zeigt sich die Irritation, die das Benehmen der beiden Brüder bei der

fremden Person auslöst. Simple ist ein junger Mann, sein Verhalten jedoch das eines Kindes. Der Hundebesitzer vermag die Situation aufgrund dieser Differenz nicht einzuschätzen, er ist verwirrt und wortlos. Kléber ist die Begegnung mit dem Mann sichtlich unangenehm. Nach anfänglichem Zögern entschuldigt er das Benehmen seines Bruders, indem er auf dessen geistige Behinderung hinweist. Im Laufe des Romans wird erkennbar, dass diese Entschuldigung einer Routine folgt.

Der Romaneinstieg beinhaltet die wesentlichen Merkmale des ungleichen Geschwisterpaares. Außerdem werden die schwierigen Umstände, in denen sich die beiden Brüder befinden, bereits angedeutet. Das Zusammentreffen Klébers und Simple mit Fremden und deren jeweiliger Umgang mit dessen Behinderung ist ein wesentliches Motiv, das sich durch den gesamten Roman zieht. Besonders deutlich zeigt sich dies an den weiteren zentralen Figuren Aria, Emmanuel, Enzo und Corentin, den Mietern der Wohngemeinschaft, in die Simple und Kléber aufgenommen werden. Das erste Treffen mit den beiden Brüdern veranschaulicht, dass sie keineswegs auf das Zusammenleben mit einem geistig behinderten 22-Jährigen vorbereitet sind:

Aria eut de la peine pour lui. [...] C'est de naissance? [...] Un genre d'autisme? [...] Bon, ça va pas être possible, on est des étudiants, tu vois. Toi, on t'aurait accepté sans problème. Mais ton frère, il peut pas être laissé en liberté. Il faut le mettre dans un machin genre... spécialisé. [...] On peut pas prendre en charge... [...] Il a pas des pilules à prendre quand il est dans cet état? (35-37)

Die Begegnung mit Simple löst unterschiedliche Reaktionen bei den vier Jugendlichen aus. In ihnen wird das Spektrum der gesellschaftlichen Umgangsformen mit Behinderten gespiegelt. Sie empfinden Mitleid, zeigen Interesse, drücken gleichzeitig aber auch ihre Befangenheit, Unsicherheit und sogar Ablehnung aus. Die Forderung der Mitbewohner, Simple in ärztliche Betreuung zu geben, zeigt, dass sie sich der Verantwortung, mit einem Behinderten zusammenzuleben, nicht gewachsen fühlen.

Der Mangel an Offenheit und Zuneigung resultiert nicht nur aus Simple's Behinderung, sondern vor allem daraus, dass die Jugendlichen überwiegend mit sich selbst beschäftigt sind. Die ausführliche Figurendarstellung lässt den Leser ihre zentralen Charakterzüge erkennen. Der 21-jährige Enzo – träge, mürrisch, sensibel, ironisch – schreibt an einem Roman und ist insgeheim in seine Mitbewohnerin Aria verliebt. Die freundliche, lebensfrohe, von sich selbst überzeugte Medizinstudentin lebt gemeinsam mit ihrem Freund Emmanuel Wand an Wand zu Enzo. Emmanuel, ebenfalls Medizinstudent, mit 25 Jahren der Älteste der Wohngemeinschaft, maskulin, ehrgeizig und eher verschlossen,

steht in ständiger Konkurrenz zu Enzo. Der unselbständige Corentin, Arias Bruder, blickt zu seiner Schwester und seinen beiden Mitbewohnern auf (29-33). In dieses komplexe Beziehungsgeflecht und die alltäglichen Probleme, die das Zusammenleben in einer Wohngemeinschaft mit sich bringt, treten Simple und Kléber. Die lineare, in der Gegenwart angesiedelte Handlung spielt überwiegend an einem Ort, nämlich in einer Wohnung eines großbürgerlichen Pariser Hauses. Die Unterschiede im Verhalten der einzelnen Mitbewohner gegenüber Simple kristallisieren sich während der Zeit des Zusammenwohnens heraus. Aria tritt Simple von Beginn an aufrichtig, vorurteilslos und warmherzig gegenüber (48-50). Sie kann stets Mitgefühl und zärtliche Gesten für ihn aufbringen, wie er sie nur von seiner verstorbenen Mutter kennt (83, 92f.). Als besonders befangen erweist sich Emmanuel, der sich im Umgang mit einem geistig Behinderten stets auf sein vermeintliches medizinisches Wissen beruft. Er versucht genauestens den geistigen Zustand Simple zu analysieren – seine Kommentare erweisen sich allerdings als unangebracht. Die ablehnende, kühle Position, die er gegenüber Simple einnimmt, behält er im Laufe des Romans bei (42, 48/ 49, 77, 87, 118, 154). Enzo und Corentin verhalten sich zunächst reserviert. Enzo begegnet Simple vorwiegend mit direkten oder ironischen Bemerkungen und scheint dadurch seine Unsicherheit im Umgang mit ihm zu überspielen. Er lehnt es zunächst ab, Verantwortung für ihn zu übernehmen (63), nähert sich ihm dann jedoch immer mehr an. Er findet Gefallen an Simple Eigenarten und Humor und bringt ihm schließlich immer mehr Sympathie entgegen: „*C’est le type le plus intelligent que je connaisse.*“ (88) Corentin widmet Simple zunächst kaum Aufmerksamkeit (108), jedoch bringt ihn das Zusammenleben mit dem geistig Behinderten dazu, seine Einstellungen zu Simple, aber auch sich selbst gegenüber zu überdenken. Nicht nur die Beurteilung Simple ändert sich durch den direkten Einfluss des geistig Behinderten, sondern auch die Verhaltensweisen der Mitbewohner. Dies ist ihnen durchaus bewusst: „*[I]l me rééduque, répondit Enzo.*“ (52); „*Depuis que Simple était entré dans sa vie, plus rien n’allait comme avant. [...] Corentin n’était plus Corentin.*“ (133) Simple Direktheit und Ehrlichkeit regt sie dabei besonders zum Nachdenken an (97, 109). Seine Persönlichkeit wirkt sich belebend und anregend auf das Zusammenleben aus. Sein kindliches Auftreten, seine Neugierde und Naivität führen immer wieder zu unvorhersehbaren Momenten, häufig voller Situationskomik. In der Szene, in der Simple zum ersten Mal völlig unbeaufsichtigt in der Wohnung zurückbleibt, wird dies besonders deutlich. Seine unbedarften Aktivitäten führen zu Missverständnissen, Verwechslungen und lenken den Handlungsverlauf dadurch in eine neue Richtung (123-137).

›Unkonventionell‹ ist auch Simple Sprache. Er wiederholt in vielen Fällen die gleichen Ausdrücke (z.B. *vilain mot*), macht Fehler bei der Wortbildung (z.B. *un vérolair* für *un revolver* oder *un ordonateur* für *un ordinateur*) oder bei der Aussprache (z.B. *un téphélone* für *un téléphone* oder *une tévélision* für *une télévision*). Die Mitbewohner, die sich überwiegend im *français familier* unterhalten, finden Gefallen und Belustigung an Simple Sprechweise. Sie gehen z.B. bei einem gemeinsamen Abendessen auf eine von ihm völlig frei erfundene Sprache ein (131).

Das Zusammenleben mit einem geistig Behinderten bringt aber auch zahlreiche Schwierigkeiten und Probleme mit sich. Simple hat Angst vor ihm unbekanntem Dingen, i.d.R. vor technischen Geräten wie z.B. Handys (19) oder Fahrstühlen (10). Insbesondere seine Unberechenbarkeit bringt seinen Bruder und seine Mitbewohner immer wieder in ungewohnte Situationen. Sie münden in peinlichen Momenten (47, 77) bzw. in einer erhöhten Gereiztheit und Belastung seiner Mitmenschen (87-89, 106, 110).

Ein Leitmotiv des Romans stellt der Stofftierhase *M. Pinpin* dar, den Simple stets bei sich trägt. Die einzelnen Kapitelüberschriften, die den Handlungsverlauf des Romans bereits vorgeben und *M. Pinpin* als aktive Figur darstellen, lassen ihn zum vermeintlichen Helden werden³⁶. Der Titelheld Simple hingegen rückt dadurch in den Hintergrund. Das – auch vom Erzähler – personifizierte Stofftier ist Spielkamerad, vor allen Dingen aber engster Vertrauter Simple, dem er all seine Schwierigkeiten mitteilen und der ihm in komplizierten Situationen Rat und Unterstützung bieten kann. Zudem sieht Simple in ihm den Auslöser zahlreicher verfänglicher Situationen, in die er sich in Wirklichkeit selbst bringt. Auf *M. Pinpin* überträgt Simple seine nicht kontrollierbare Seite: „*Les lapins ne sont jamais à court de vilaines idées. [...] Encouragé par M. Pinpin, il [...]*“ (85f.). Zugleich stellt der Stofftierhase auch Simple Gewissen dar. Er vermag selbst zwischen richtig oder falsch zu entscheiden, weist die Schuld jedoch stets dem Stofftier zu, anstatt sie auf sich zu nehmen: „*C’est pas moi, c’est monsieur Pinpin.*“ (z.B. 48) – dieses Verhaltensmuster lässt sich an zahlreichen Stellen des Romans ausmachen. Welch große Bedeutung Simple *M. Pinpin* beimisst, wird in den Situationen deutlich, in denen das Stofftier verloren geht (60-63, 201-206). Seine Traurigkeit und Verstörtheit in diesen Momenten sind Ausdruck dieser engen Beziehung: „*Simple sans monsieur Pinpin, c’était comme monsieur Pinpin sans Simple: la fin de tout.*“ (63)

³⁶ Die Kapitelüberschriften, die Gestaltungsmerkmale des Abenteuerromans aufweisen unterstreichen dies (vgl. Murail 2007: 7).

Kléber ist derjenige, dem in solch schwierigen Situationen die größte Aufmerksamkeit zukommt. Da er freiwillig die Verantwortung auf sich genommen hat, seinen Bruder zu beaufsichtigen, muss er sich mit all den Problemen und Besonderheiten, die dies mit sich bringt, am intensivsten auseinandersetzen. Es erweist sich für ihn schwieriger als gedacht, neben dem schulischen und privaten Leben seinen geistig behinderten Bruder zu versorgen. Kléber hat die Bedürfnisse eines 17-Jährigen und interessiert sich hauptsächlich für Mädchen, jedoch kann er sie wegen seines Bruders nicht voll ausleben. Verantwortungsbewusst, aber auch stets unruhig, ist er darum bemüht, seinen Bruder nie allzu lange alleine zu lassen. Er steht permanent unter Zeitdruck und kann sich nie voll und ganz auf eine Sache konzentrieren (66f., 99). Der sich daraus ergebende Konflikt äußert sich in zwiespältigen Verhaltenweisen gegenüber seinem Bruder. Auf der einen Seite ist er gewissenhaft und stets um ihn besorgt, auf der anderen Seite erdrücken ihn zunehmend die problematischen, unangenehmen Situationen, in die Simple sich selbst und ihn immer wieder bringt. Er ist derjenige, der sich stets für seinen Bruder rechtfertigen, für ihn gerade stehen muss. Hinzu kommt der Konflikt mit dem Vater, der jedwede Verantwortung von sich weist. Nach dem Tod der Mutter lebt er, wieder verheiratet, mit einer jungen Frau zusammen, die von ihm ein Kind erwartet. Selbst als Kléber seine Erschöpfung und Überforderung eingesteht, kann er nicht auf die väterliche Unterstützung zählen:

Il y eut un silence. Kléber espérait un mot d'aide ou de compassion, un conseil, une suggestion. – Je ne sais pas s'il y a encore de la place à Malicroix, dit enfin M. Maluri. – Non, pas forcément ça, se débattit Kléber. Mais je suis malade, là... [...] Si tu pouvais prendre Simple ce week-end... – Ah ça, non, il n'en est pas question. [...] Tu comprends, Mathilda est enceinte. Simple lui fait peur. On ne sait pas pourquoi il est anormal. [...] Alors, je me démerde, c'est ça? [...] – Je vais prévenir les services sociaux. (117)

Kléber kann keine Hilfe, kein Mitgefühl, noch nicht einmal einen Ratschlag von seinem Vater erwarten. Simple stellt für dessen neues Leben nur einen Störfaktor dar. Der gefühlskalte Vater ist nicht in der Lage, seinem geistig behinderten Sohn Fürsorge entgegenzubringen. Er trifft seine Entscheidungen aus der Ferne, ohne sich ein Bild über die eigentliche Situation seiner beiden Söhne zu verschaffen, bringt ihnen kein Interesse entgegen und erkundigt sich nicht nach deren Befinden (157). Stattdessen gibt er die Verantwortung geschlossen an Kléber weiter und sieht bei dessen Aussetzen keine andere Lösung, als Simple erneut in die Einrichtung Malicroix einzuweisen. Eine direkte Aussprache zwischen Vater und Sohn findet nie statt (157f.). Im Roman gibt es also keine traditionelle Vaterfigur. Die Rolle des Vaters wird vielmehr von dem Sohn eingenommen. Die schwierige familiäre Situation äußert sich ebenso in einer Spielszene Simple, in der er

beim Frühstück Löffel als Familienmitglieder personifiziert (49f.). Die Mutter wird von ihm als bereits tot, der Vater als verständnislos und abweisend dargestellt, der den „*i-di-ot*“, als den Simple sich selbst bezeichnet, in Malicroix verenden lassen würde, käme nicht der Bruder zur Hilfe. Im Spiel verarbeitet Simple seine Gefühle und verleiht ihnen Ausdruck. Der Ausschnitt verdeutlicht die Tragweite der familiären Situation. Simple weiß sich völlig allein gelassen, könnte er nicht auf seinen Bruder vertrauen. Aber auch Kléber ist ganz auf sich allein gestellt. Er sucht in den seltensten Fällen Unterstützung bei anderen, verspürt zwar den Wunsch sich mitzuteilen (139), weiß aber nicht, wem er seine Gefühle anvertrauen soll. Für seine Probleme in der Liebe sucht er Zuflucht in Stendhals *Le Rouge et le Noir* (139f.), doch der Roman erweist sich für die Realität als zu unpräzise, als dass er ihm konkrete Hilfe geben könnte (144f.). In seinen Mitbewohnern, aber auch in Zahra, einer Mitschülerin, erkennt Kléber nach und nach vertrauensvolle, hilfsbereite Personen. Die Besuche bei Zahras liebevoller libanesischer Familie lassen den Kontrast zur zerrütteten Familiensituation der beiden Brüder noch klarer hervortreten. Die Familie Larbi wird als glückliche Gemeinschaft mit sieben Töchtern beschrieben, die gemeinsam Feste feiert, sich gegenseitig unterstützt und Simple und seinem Bruder mit Offenheit begegnet. Die Familie kann auf eigene Erfahrungen mit einem behinderten Kind zurückgreifen, da die jüngste Tochter Malika taubstumm ist. In ihr findet Simple eine Freundin (142-144). Von der Familie Larbi erhalten die beiden Brüder großzügige Hilfe. Kléber kann in der Zeit, in der sie Simple beaufsichtigt, seine eigenen Ziele verfolgen, die hauptsächlich auf seine Mitschülerin Béatrice ausgerichtet sind. Dennoch verstärkt sich der Konflikt. Einerseits bringt Kléber seinem Bruder Mitleid (z.B. 24) und Liebe (z.B. 26) entgegen. Seine Eigenarten stellen für ihn eine Besonderheit dar, die er in niemandem sonst findet (z.B. 41). Andererseits überfordert ihn seine Betreuung, er fühlt sich mit seinen Problemen allein gelassen und weiß sie nicht zu lösen. Er versucht den Konflikt zunächst mit sich selbst auszutragen, ist aber nicht in der Lage, die Komplexität seiner eigenen Gefühle zu begreifen: „*Il avait envie de pleurer, il ne savait pas pourquoi.*“ (146) Als sich eine Frau vom Jugendamt einschaltet, versucht er der Auseinandersetzung aus dem Weg zu gehen (139). Schließlich hält er doch Rücksprache mit ihr, gibt nach und willigt ein, Simple unter der Woche zurück nach Malicroix zu geben. Er kann für Widerstand keine Kraft mehr aufbringen: „*Quelques semaines plus tôt, Kléber aurait crié: «Malicroix, jamais!» Mais il était las.*“ (153) Bei seinen Mitbewohnern sucht er nach einer Rechtfertigung für seine Entscheidung. Diese beziehen unterschiedliche Positionen: Enzo setzt sich für Simple ein und weist nachdrücklich darauf hin, welche verheerenden Auswirkungen die Einrichtung

Malicroix für ihn mit sich gebracht hat: „*Il est terrorisé par cet endroit!*“ (154) Emmanuel hingegen spricht sich für Kléber aus, der an sein eigenes Leben denken sollte; auch für Simple geistige Entwicklung sei eine Einweisung förderlich. Aria und Corentin empfinden beide Mitleid mit Simple. Das Mädchen versucht ihn zu beruhigen, ihr Bruder ist von der Entscheidung Klébers und der Reaktion Simple so berührt, dass er sich weinend in sein Zimmer zurückzieht (155). Die Szene verdeutlicht besonders stark, wie sich die Position von Enzo und Corentin in Bezug auf Simple im Laufe des Romans geändert hat.

Simple eigene Reaktion lässt erkennen, welche einschneidende Bedeutung die Einrichtung Malicroix für ihn hat. Er kann seinem Bruder erst gar nicht glauben, wird wütend und droht sogar sich umzubringen (155). Kurz vor der Einweisung gerät er in einen panischen Zustand: „*Il criait, il tapait, il a essayé de s'enfuir. Ils ont dû le tenir à plusieurs.*“ (160) Ein solch extremes Verhalten hat er zuvor niemals gezeigt, es steht deutlich im Kontrast zu seinem kindlich heiteren Charakter. An vielen weiteren Stellen des Romans verleiht Simple seinen Gefühlen gegenüber Malicroix Ausdruck (z.B. 15f., 64). Nach der Einweisung ist er nicht wiederzuerkennen. Völlig verstört, in sich gekehrt, jegliche Freude ist aus ihm gewichen, kehrt er in die Wohngemeinschaft zurück. Das Entfernen der Augen von M. Pinpin zeigt, wie traumatisiert Simple ist. „*Monsieur Pinpin, il veut pas voir ça.*“ (163) gibt Simple als Begründung für seine aussagekräftige Handlung.

Die Reaktionen der Mitbewohner während und nach der Einweisung Simple machen sichtbar, dass er mittlerweile einen festen Platz unter ihnen eingenommen hat. Die Stimmung ist ohne seine Anwesenheit gedrückt, es fehlt an Lebendigkeit in der Wohngemeinschaft:

Dès qu'il eut refermé la porte de l'appartement, une chape de plomb s'abattit sur la colocation. Le dîner fut lugubre. – Ce pauvre Simple, dit Corentin, il mettait de l'ambiance, quand même.
(158)

Kléber, der dankbar über die gewonnene Freiheit ist, lebt diese zunächst aus, fühlt sich aber in zunehmendem Maße traurig und verwirrt. Er bereut seine Entscheidung und möchte seinen Bruder möglichst bald aus der Einrichtung zurückholen. Gleichzeitig hat er Angst vor einer Auseinandersetzung mit ihm, davor, dass sein Bruder ihm nicht verzeihen könnte (159f.). Kléber entscheidet sich, trotz aller damit verbundenen Probleme, die Verantwortung für seinen Bruder wieder zu übernehmen. Zahra und die Mitbewohner unterstützen ihn dabei verstärkt, indem sie auf Simple aufpassen. Nie wieder will Kléber seinen Bruder nach Malicroix geben (164-169).

Ein Zwischenfall führt allerdings dazu, dass M. Maluri seinen Sohn erneut in die Klinik bringt. Simple's Flucht ist eine vorhersehbare Folge. Durch sein anschließendes Umherirren in Paris wird die Thematik der geistigen Behinderung und der Reaktionen, die sie auslöst, weiter zugespitzt. Niemand vermag es, sich in ihn hineinzufühlen und seine verzweifelte Lage zu erkennen. Reaktionen wie Irritation, Spott und Abweisung gegenüber Simple zeugen von Unkenntnis, Geniertheit und Intoleranz seiner Mitmenschen (174-178). Simple wird sich der Tragik seiner Situation und seines ›Andersseins‹ zunehmend bewusst: „*La vérité se faisait jour en pleine nuit: ce n'étaient pas les lapins que les gens n'aimaient pas. C'était lui.*“ (178) Schließlich erhält er von zwei Prostituierten Hilfe. Durch ihren Beruf stehen auch sie am Rande der Gesellschaft. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie mit dem jungen Mann Mitleid empfinden.

Parallel zu diesem Handlungsstrang wird die Reaktion der Wohngemeinschaft auf Simple's Verschwinden beschrieben. Kléber macht sich Selbstvorwürfe und ist vor Angst um seinen Bruder wie benommen. Bei Zahra und seinen Mitbewohnern findet er verständnisvolle Zuneigung. Das unerträglich lange Warten auf Nachricht ruft auch bei Aria, Enzo und Corentin Sorge um Simple hervor. Sie fühlen sich ebenso verantwortlich für ihn: „*C'est bizarre, la vie, philosopha Corentin. Il y a quinze jours, Simple me tapait sur les nerfs. Maintenant, c'est comme un frère. Putain, si on le retrouve pas...*“ (181). Als Kléber erfährt, dass Simple wohlauf ist, eilt er voller Freude und Erleichterung überstürzt zu ihm (185f.).

Simple's anschließender Schockzustand offenbart, wie schwer das Geschehene auf ihm lastet. Er kann es nicht einordnen und versucht, es zu verstehen: „*Pourquoi les gens, ils sont méchants avec monsieur Pinpin?*“ (187) Ein weiteres Mal drückt er seine eigenen Gefühle durch M. Pinpin aus. Die Szene verdeutlicht die Entwicklung, die Simple im Laufe des Romans durchmacht. Er denkt differenzierter über Dinge nach und vermag es, kausale Zusammenhänge herzustellen. Seine Fortschritte zeigen sich auch in anderen Aspekten. Er wird z.B. in den Tagesablauf und die Aktivitäten der Wohngemeinschaft stärker eingebunden, insbesondere aber nimmt M. Pinpin immer weniger Platz in seinem Leben ein. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass Simple nicht mehr auf sich allein gestellt ist. Er hat Freunde gefunden, von denen er Liebe und Zuneigung erfährt. An erster Stelle steht dabei sein Bruder. Kléber entscheidet sich voll und ganz für ein Leben mit Simple. In einem weiteren Gespräch mit der Frau vom Jugendamt tritt er optimistisch und selbstsicher auf, trotz den Belastungen, die auf ihn zukommen könnten (188f.). Im

Vergleich zum Anfang des Romans wird deutlich, dass er nicht mehr alleine mit seinen Problemen ist, sondern auf die Hilfe seiner Mitbewohner und der Familie Larbi zählen kann. Dies gilt ebenso für Simple. Die Rolle, die M. Pinpin für ihn als Vertrauter übernommen hatte, nehmen nun seine Mitmenschen ein. Das erneute Verschwinden und Auftauchen des Hasens versetzt ihn wiederum in Traurigkeit, jedoch vermag er mit der Situation besser umzugehen. Die Schlusszene des Romans verdeutlicht seinen Entwicklungsfortschritt:

C'était toujours la même question qui revenait, lui creusant un sillon dans la tête, et maintenant, il fallait la poser:

– *Dis, est-ce que tu vas être mort un jour?*

– *Non, répondit monsieur Pinpin, c'est pas obligé. (206)*

Die Absicherung, die Simple mit seiner Frage sucht, verdeutlicht, dass er noch nicht dazu bereit ist, auf sich allein gestellt zu sein, auch wenn er nicht ausschließt, dass er eines Tages auf seinen Hasen verzichten könne. Mit diesem letzten Satz lässt Murail die weitere Entwicklung ihres Titelhelden bewusst offen. Die Fortschritte, die Simple im Verlauf des Romans gemacht hat, lassen einen positiven Ausblick auf seine Zukunft zu.

2.2 Didaktische Analyse

M.-A. Murails Roman *Simple* entspricht den formalen Kriterien, die bei der Auswahl einer Lektüre für den Unterricht zu beachten sind. Umfang (ca. 200 Seiten/ 13 Kapitel) und Preis (ca. 10 Euro) sind für den schulischen Einsatz angemessene Größen. Die Aufmachung des Buches, insbesondere die ansprechende Länge der einzelnen Kapitel von ungefähr 10 bis 20 Seiten und deren Überschriften, die stets Hinweise über den Inhalt des jeweiligen Kapitels liefern, aber auch die typographische Übersichtlichkeit verhelfen zu einer guten Lesbarkeit. *Simple* wurde im Zuge des *Prix des lycéens allemands 2006* bei *Klett* zusätzlich als didaktisierte Ausgabe (Murail 2006) veröffentlicht, mithilfe derer im Unterricht binnendifferenziert gearbeitet werden kann. Die didaktische Ausgabe enthält den Originaltext, wird aber durch unterstützende sprachliche Angaben ergänzt. Worterklärungen auf Französisch oder Deutsch (bis zu 20 pro Seite) sowie Angaben zu deren Verwendungskontext, wie *français familier* oder *langage enfantin*, finden sich am Seitenende und sind durch Angabe der Zeile schnell im Text auffindbar. Der Anhang besteht aus einem Foto und einer kurzen Biographie der Autorin sowie Auszügen ihrer Bibliographie. Abhängig von Zusammensetzung, Sprachniveau und Lernsituation der Gruppe sollte die adaptierte oder die originale Textausgabe gewählt werden.

Als Begleitmaterial liegt ein *Dossier pédagogique* (Murail 2007) vor, das konkrete Unterrichtsvorschläge – unterteilt in die drei Lektürepräsen – für die Arbeit mit dem Roman als Kopiervorlagen zur Verfügung stellt. Die Verfasser des Dossiers (vgl. ebd.: 4f.) schlagen den Einsatz des Buches für die Jahrgangsstufe 11/ 5. Lernjahr (gewisse Kenntnisse im Umgang mit authentischen Texten und einem zweisprachigen Wörterbuch werden hierfür vorausgesetzt) oder 12/ 6. Lernjahr vor. Zwischen dem Niveau bzw. dem Alter der Lernenden und dem Inhalt des Textes kann sich ein *écart* ergeben (vgl. Pkt. II.2). Daher sollte bei Schülern der gymnasialen Oberstufe aufgrund ihres Entwicklungsstadiums und ihrer bisherigen Lernerbiographie darauf geachtet werden, dass auch sprachlich und inhaltlich anspruchsvolle literarische Texte im Unterricht verwendet werden (vgl. Pkt. I.2). M.E. erfüllt *Simple* diese Anforderungen. Der Roman ist in Frankreich für ein Lesepublikum von 12 bis 16 Jahren (*collection médium*), in Deutschland ab 12 Jahren empfohlen. Auch wenn das Lesealter niedriger angesetzt ist, sollte der *écart* bei einer Lektüre in der gymnasialen Oberstufe nicht ins Gewicht fallen. Eine Identifikation der Schüler ist durch die detaillierte Figurendarstellung sowie durch das Alter der im Roman beschriebenen jungen Menschen möglich. *Simple* selbst nimmt eine besondere Stellung ein. Sein mentales Alter von drei Jahren kann die Schüler an ihre eigene Kindheit erinnern. Da die zentralen Figuren des Romans die beiden Brüder sind, aber auch weibliche Charaktere ausreichend Berücksichtigung finden, sollte das Buch Schüler und Schülerinnen gleichermaßen ansprechen. Ferner bietet die inhaltliche Thematik des Romans Anknüpfungspunkte an ihre Lebenswelt. *Le handicap/ la différence, grandir/ devenir adulte, la difficulté de communiquer, l'adolescence, les études, le regard des autres, l'amour* (vgl. Murail 2007: 5) – es bedarf keiner geschichtlichen Hintergrundinformationen bezüglich dieser Themen. Ihr Realitäts- und Aktualitätsbezug wirkt für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Text unterstützend. Die kritische Sichtweise auf diese Bereiche, die sich in Konflikten mit der eigenen Identität, der sozialen Rolle oder dem sozialen Umfeld äußert, kann ein erhöhtes Interesse der Schüler für den Roman bewirken. Sie können in der Auseinandersetzung mit dem Text auf ihr eigenes Vorwissen, ihre Erfahrungen und Einstellungen zurückgreifen, da sie das im Text Dargestellte aufgrund des gebotenen Identifikationspotentials einordnen und hierauf entsprechend reagieren können. Die im Text gegebenen Anknüpfungspunkte, die zum Nachempfinden der Gefühle und Handlungen der Romanfiguren anregen, ermöglichen den Schülern einen affektiven Zugang. Die soziale Thematik der Behinderung aktiviert Wert- und Normvorstellungen der Schüler und kann ihr Verhältnis zu gesellschaftlichen Randgruppen verändern. Durch den Bezug auf

zukünftige Entscheidungen, die die Lernenden nach Abschluss ihrer Schullaufbahn treffen müssen, kann ein aktiver Rezeptionsprozess des Romans ermöglicht werden. Zunehmend auf sich alleine gestellt zu sein, Unabhängigkeit von den Eltern zu erlangen, sich für einen bestimmten Ausbildungsweg entscheiden zu müssen, stellen Herausforderungen dar, die in absehbarer Zeit auf die Schüler zukommen werden. Auch die dargestellten Beziehungsprobleme, wie das Verhältnis der beiden Brüder zueinander, der Konflikt mit dem Vater oder Erfahrungen in der Liebe, erlauben es den Schülern, einen direkten Bezug zu ihrer Lebenswelt herzustellen und die Nachvollziehbarkeit des Beschriebenen für sich zu beurteilen.

Ein interkultureller Lernprozess wird bei *Simple* weniger auf der Ebene des dargestellten Fremdverstehens als vielmehr in der Interaktion zwischen Text und Leser angeregt. Die Darstellung der Familie Larbi und der libanesischen Kultur kann im Unterricht thematisiert werden, die Betonung sollte aber auf der Förderung affektiver Kompetenzen liegen. Die Ausbildung von Empathie und der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und -koordinierung sowie das damit verbundene Bewusstsein über Gemeinsamkeiten und Unterschiede der französischen Kultur können durch den Roman gefördert werden. Anhand der Dezentrierungstypen werden das soziale Handeln der Schüler und deren lebensweltliches Fremdverstehen gefördert. Der Roman verweist in seiner Thematik insbesondere auf die geforderten Haltungen wie Selbstachtung, Respekt anderen gegenüber sowie Offenheit im Denken (vgl. Pkt. I.3.2) und kann dadurch einen über Schule hinausgehenden, persönlichkeitsbildenden Erziehungsbeitrag leisten. Zusätzlich vermittelt der Roman den Schülern landeskundliches Wissen über das Zielsprachenland.

Auf ästhetisch-literarischer Ebene weist der Roman zwar weniger Leerstellen auf als allgemeine Literatur, jedoch lässt er m.E. genügend Raum für die eigene Sinnkonstitution. Dadurch, dass sich zentrale Konflikte bzw. die Beziehungsgeflechte des Romans erst im Laufe der Handlung lösen oder bis zum Ende bestehen bleiben, ergibt sich ausreichend Spielraum für eigene Hypothesenbildungen der Schüler. Zu nennen sind beispielsweise die sich permanent zuspitzende Überforderung Klébers, außerdem der familiäre Konflikt zwischen M. Maluri und seinen beiden Söhnen oder das sich verändernde Verhältnis zwischen Simple und M. Pinpin. Die Leerstellen bieten neben Möglichkeiten zur mündlichen und schriftlichen analytischen Auseinandersetzung auch einen Ansatz für kreative Interpretationszugänge.

Literarisches Bewusstsein kann sich ebenso durch die formale Gestaltung des Textes ergeben. Die Autoren des Dossiers (2007: 5) merken an, dass die Schüler eine gewisse Zeit benötigten, um sich mit dem Stil der Autorin vertraut zu machen. Dieser zeichnet sich insbesondere durch den hohen Dialoganteil – überwiegend im *français familier* verfasst – Simple Wortentstellungen und dem hohen Anteil von Komik aus. Diese Elemente können für eine Arbeit auf sprachlicher Ebene mit dem Text herangezogen werden. Überlegungen zur Umgangssprache der Autorin können den Schülern die sprachlichen Mittel, die den Stil des Romans ausmachen, verdeutlichen. Ferner können die Schüler untersuchen, wie ein Text gestaltet sein muss, um komische Situationen hervorzurufen. In dem Roman kann dabei zwischen Situationskomik und Komik, die sich durch Missverständnisse und Verwechslungen über eine längere Zeitspanne anbahnt, unterschieden werden.

Der hohe Dialoganteil und die zeitgemäße und adressatennahe Jugendsprache wirken aufgrund ihrer Lebendigkeit als Leseanreiz. Auf der anderen Seite können *français familier* und auch die Wortentstellungen Simple, die sich nicht immer sofort auf das lexikalisch korrekte Wort zurückführen lassen, erschwerend für das Verständnis des Textes wirken. Ebenso kann der Einsatz des *passé simple* Schwierigkeiten für die Schüler mit sich bringen. Diese sprachlichen Phänomene sollte daher im Unterricht thematisiert werden.

Die im Roman angesprochenen Themen und seine sprachlichen Aspekte sollten je nach Lernniveau, Interesse der Lerngruppe und den gewünschten Zielsetzungen der Lehrperson durch Zusatzangebote weiter vertieft werden. Hierzu können unterschiedliche Medientextsorten herangezogen werden. Die Bezugnahme auf im Text erwähnte Intertexte, wie z.B. Stendhals *Le rouge et le noir*, sollte thematisiert werden. Allerdings kann dieser Roman in seiner Zeitgebundenheit sicherlich nicht mit Schülern erarbeitet werden. Dennoch sollte ihnen verdeutlicht werden, welche Rolle er für die französische Literaturgeschichte spielt.

Außerdem können Informationen zu M.-A. Murail und zu ihrem Verständnis von Literatur unterstützend für die Lektüre des Romans wirken.

Für den unterrichtlichen Einsatz des Romans sind des Weiteren die aktuellen bildungspolitischen Vorgaben zu beachten. In Bezug auf den Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe lässt sich *Simple* in der Einführungsphase oder dem ersten Kurshalbjahr der Qualifikationsphase einsetzen. Das Themenfeld *Jung sein in Frankreich und in Deutschland* (11. Klasse) bietet mögliche Inhalte, denen sich M.-A. Murails Roman zuordnen ließe: *Schule und was danach?*, *Jugendkultur*, *Die Familie*, *Prägende Beziehun-*

gen oder *Wege und Probleme der zwischenmenschlichen Kommunikation* (RP: VI). Das Themenfeld *Individuum und Gesellschaft* (1. Kurshalbjahr 12. Klasse) bietet mit *Liebesgeschichten*, *Leben am Rand der Gesellschaft* oder *Wendepunkte im Leben* (RP: 20) ebenso Anknüpfungspunkte. Die in diesen Themenfeldern zu erreichenden Kompetenzen lassen sich mit dem Roman fördern: Der Vergleich der eigenen Lebenswelt mit der französischer Jugendlicher; das Feststellen und Begründen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden sowie eine anschließende, auch sprachliche Vermittlung zwischen den jeweiligen Sichtweisen; das Herausarbeiten, Benennen, Beschreiben, Deuten und Beurteilen von Gefühlen, Konflikten und Problemen in der zwischenmenschlichen Kommunikation und das Aufzeigen von Lösungswegen; die Diskussion zu Fragen der Auseinandersetzung und des Engagements, der Selbstaufopferung und des Entwurfs neuer Perspektiven ebenso wie das Fehlen einer Auseinandersetzung oder einer Perspektive; Verstehen fremder Konzepte und Lebenswege sowie die Entwicklung eigener Positionen (RP: VI, 20).

Auch den in den EPA gestellten Anforderungen entspricht der Roman m.E. Die vorangehenden Ausführungen haben gezeigt, dass *Simple* in den Bereichen Leseverstehen, Wissen über Sprache und Kommunikation und für die Förderung interkultureller Kompetenzen einsetzbar ist. Je nach Leistungsniveau (Grundkurs/ Leistungskurs) der Schüler sollten dabei unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Im Leistungskurs sollte das Hauptaugenmerk, entsprechend den Vorgaben der EPA, auf dem ästhetisch-literarischen Bereich liegen. Der Roman ermöglicht zudem sowohl analytisch-interpretierende als auch produktionsorientierte Textzugänge. Die anschließenden Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren werden dies belegen.

3 Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren

Für den konkreten schulischen Einsatz von Murails Roman *Simple* werden sich die Verfahrensmöglichkeiten an den bereits erläuterten drei Lektüreprasen (vgl. Pkt. I.5) orientieren. Innerhalb dieses Rahmens werden Beispiele für den unterrichtlichen Einsatz aufgelistet:

Um das Vorwissen und die Einstellungen der Schüler für die Lektüre zu aktivieren und ihre Erwartungshaltung gegenüber dem Text zu wecken, bietet es sich in der *pre-reading* Phase an, den Bucheinband als impulsgebende Vorlage heranzuziehen. Die Vorderseite

bildet – neben Titel und Autorennamen – sowohl bei der Originalausgabe als auch bei der Adaption einen Stofftierhasen ab (vgl. Anhang 1 und 2). Durch eine Bildbeschreibung können die Schüler dazu angeregt werden, die Assoziationen, die das Stofftier bei ihnen hervorruft, zu artikulieren. Dies sensibilisiert sie schon in der vorbereitenden Phase der Lektüre für das Leitmotiv ›M. Pinpin‹.

Als Vorentlastung kann ebenso dienen, den Fokus auf den Titel des Romans zu richten. Die Verfasser des Dossiers (2007: 7) schlagen vor, Wortentsprechungen sowie deren Gegenteil für ›S/simple‹ zu nennen bzw. in einem Wörterbuch nachzuschlagen. Diese Gegenüberstellung bietet erste Anhaltspunkte für das im Roman enthaltene Konfliktpotential. Die Großschreibung des Adjektivs ›simple‹ kann die Schüler vermuten lassen, dass es sich bei Simple um eine Person handelt. Dadurch wird ein Zusammenhang zu der zentralen Figur des Romans hergestellt.

Der Klappentext nennt die wesentlichen inhaltlichen Aspekte des Romans (geistige Behinderung, die Beziehung zwischen Simple und Kléber sowie Simple und M. Pinpin, Malicroix, Einzug in die Wohngemeinschaft). Die Schüler können anhand dieser Informationen eigene Vorahnungen bezüglich der Handlung anstellen. Der letzte Satz des Klappentextes „[...] *alors là, tout devient compliqué...*“ (Murail 2004/ 2006) kann dabei als Impuls für Überlegungen dienen, welche Komplikationen sich im Zusammenleben mit Simple ergeben werden.

Das Inhaltsverzeichnis (vgl. Anhang 3) bietet direkte Hinweise auf den Handlungsverlauf des Romans. Dies ermöglicht, dass die Schüler bereits in der *pre-reading* Phase die Struktur in Ansätzen untersuchen. Der chronologische Aufbau der einzelnen Kapitel wirkt hierfür unterstützend. Die einzelnen Etappen bis hin zum Tod M. Pinpins (vgl. Kapitel 13: *Où meurt monsieur Pinpin*) deuten zudem eine spannende Handlung an und können sich deshalb positiv auf die Lesemotivation auswirken. M. Pinpin wird als aktiv Handelnder dargestellt. Die Schüler können Annahmen darüber anstellen, wer diese ›Person‹ sein könnte und welche Bedeutung ihr für den Roman zukommt. Laut der Verfasser des Dossiers (2007: 7) sei es vermutlich schwierig, zu erkennen, dass das Inhaltsverzeichnis der formalen Gestaltung eines Abenteuerromans folgt, das Genre sollte allerdings auszumachen sein. Auch auf sprachlich-formale Merkmale kann anhand der Kapitelüberschriften eingegangen werden. Mithilfe eines Wörterbuchs können die Schüler z.B. die jeweilige Bedeutung der ihnen unbekanntesten Wörter klären und gleichzeitig herausfinden,

dass es sich zum Teil um Ausdrücke im *français familier* handelt. Dadurch werden sie in dieser Unterrichtsphase auf den besonderen Stil der Autorin aufmerksam gemacht.

Die Auswahl einzelner Textpassagen kann nützlich sein, um sich vorentlastend mit inhaltlichen Aspekten auseinanderzusetzen. Der Romaneinstieg als Textauszug kann dabei z.B. an folgender Stelle enden: „*Excusez-le, monsieur, [...]*“ (9). Die Unterbrechung soll die Schüler zu Mutmaßungen darüber animieren, wie sich Kléber für das Verhalten seines Bruders rechtfertigen wird. Um diese Aufgabe lösen zu können, müssen sie sich über die Eigenartigkeit der geschilderten Situation sowie das Verhältnis der beiden Brüder zueinander bewusst werden. Die fortlaufende Lektüre bietet Aufschluss für die Hypothesenbildung.

Weiterhin besteht die Möglichkeit, provokative Äußerungen über Simple aus dem Roman aufzugreifen und als Diskussionsgrundlage zur Verfügung zu stellen – z.B.: *Un fou! [...]* *Mais vous n'avez pas le droit de garder ça ici! Nous sommes dans un immeuble bourgeois.* (55) *Que venait faire l'idiot au milieu des gens normaux?* (58) *Tous les fous ne sont pas enfermés.* (178) Dies sensibilisiert die Schüler für das Thema Behinderung/ ›Anderssein‹.

Auch mithilfe der Erstellung eines Wortfeldes zu *le handicap/ la différence* kann dies erreicht werden. Sprach- und Textarbeit werden dadurch miteinander verbunden, dass die Schüler ihr bisheriges Sprachwissen aktivieren und gleichzeitig auf den Inhalt des Romans eingestimmt werden. Auch Aktivitäten, bei denen das Buch als Gegenstand selbst noch keine Rolle spielt, können als Hinführung zur Thematik Behinderung dienen. Denkbar ist, dass die Schüler mit verbundenen Augen und einem Blindenstock die Schule erkunden und anschließend ihre Eindrücke schildern. In Kleingruppen könnte außerdem darüber diskutiert werden, welche Schwierigkeiten sich ergeben würden, wenn der eigene Schulweg mit einem Rollstuhl zurückgelegt werden müsste.

Um die Schüler während des Leseprozesses zu unterstützen und sie auf inhaltliche und stilistische Besonderheiten des Romans aufmerksam zu machen, sollte in der (*while-*) *reading* Phase die Figurendarstellung Klébers und Simples sowie der Mitbewohner für eine Analyse nutzbar gemacht werden. Zu den einzelnen Personen sollten dafür die jeweiligen charakteristischen Merkmale bzw. Eigenschaften zusammengestellt werden. Das Dossier (2007: 9f./ KV5.2) bietet eine Übersicht in der Alter, Aussehen, aber auch Charakterzüge, Wünsche und Ängste der vier Jugendlichen Aria, Emmanuel, Enzo und Corentin im Laufe der Lektüre festgehalten werden sollen. Zu Kléber und Simple liegt noch eine zusätzliche Tabelle vor (ebd.: 7f./ KV3.1). Aufgrund der Ausführlichkeit der

Figurendarstellung scheint es sinnvoll, eine solche Zusammenstellung vorzunehmen. Die einzelnen Charaktere werden hierdurch Schritt für Schritt ausgebaut. Um das Beziehungsgeflecht unter ihnen darzustellen, kann laut Dossier (ebd.: 10/ KV6) auch ein Assoziogramm hilfreich sein, das das Verhältnis der vier Mitbewohner zueinander veranschaulicht. M.E. wäre es sinnvoller Kléber und Simple in den Mittelpunkt zu stellen und von ihnen ausgehend Verbindungen zu Bezugspersonen (z.B. Mitbewohner, Vater, M. Pinpin) und wichtigen Aspekten (z.B. Malicroix) herzustellen. Die Beziehungen der Mitbewohner untereinander können dabei ebenso Berücksichtigung finden. Das Assoziogramm kann während des Leseprozesses kontinuierlich erweitert und immer komplexer gestaltet werden. Insbesondere die Veränderungen im Verhalten gegenüber Simple ließen sich dadurch herausarbeiten (Pfeile oder Symbole könnten dies veranschaulichen).

Die Unterbrechung der Lektüre an unterschiedlicher Stelle kann sinnvoll sein, um die Schüler zu Hypothesenbildungen über den Fortlauf der Handlung anzuregen. Hierfür eignen sich in Murails Roman vor allem konfliktreiche Situationen. Die Produktion eigener Texte ist in diesem Zusammenhang angebracht. Die Szene z.B., in der Kléber seine Lage bzw. seine Gefühle selbst nicht einzuordnen vermag (146), kann den Schülern als Anreiz dienen, nach Erklärungen zu suchen, warum ihm zum Weinen zumute ist. Das Verfassen eines inneren Monologs wäre an dieser Stelle eine geeignete Herangehensweise. In ihm würde deutlich, welche Konsequenzen der Konflikt Klébers im weiteren Verlauf des Romans nach sich ziehen kann.

Es bietet sich außerdem an, die Lektüre nach Situationen zu unterbrechen, in denen eine Auseinandersetzung zwischen Kléber und seinem Vater stattgefunden hat. Dass eine direkte Aussprache zwischen den beiden nie stattfindet, kann thematisiert werden: Der Versuch Klébers z.B., seinen Vater telefonisch zu erreichen, bei dem jedoch nur der Anrufbeantworter bzw. die Mailbox antwortet, könnte als Aufforderung dienen, die Worte Klébers schriftlich festzuhalten, die er in dieser Situation äußern würde. In beiden Fällen müssen die Schüler die bisherigen Ereignisse des Romans überblicken, um sich in den jungen Mann hineinversetzen und seine Gefühle nachvollziehen zu können.

Die unterschiedlichen Positionen, die die Mitbewohner im Zusammenleben mit Simple beziehen, könnten in einem Standbild durch abwehrende oder zugewandte Gesten pantomimisch ausgedrückt werden. Die dargestellte Szene kann von den übrigen Mitschülern analysiert werden. Auch dieses Verfahren ermöglicht es den Schülern, ihre

Emotionen in das Unterrichtsgeschehen einfließen zu lassen. Sie müssen die Innenperspektive der Person einnehmen, die sie darstellen, um ihrer Einstellung gegenüber Simple Ausdruck verleihen zu können.

Das Ausfüllen einer Sympathieskala für die zentralen Figuren des Romans wirkt hierfür unterstützend. Diese könnte zu Beginn, nach der Hälfte sowie nach abgeschlossener Lektüre ausgefüllt werden, um die Entwicklungen der Figuren hervorzuheben.

Möchte man eine Sensibilisierung für Sprache im ästhetisch-literarischen Bereich erreichen, sollten die Schüler den Text auf formaler Ebene untersuchen, um Merkmale des Sprachstils der Autorin herauszuarbeiten. Denkbar wäre z.B. ein Vergleich von Textauszügen der französischen Ausgabe mit der deutschen Übersetzung. Infolgedessen sollten den Schülern die Unterschiede und Schwierigkeiten bewusst werden, die die entsprechende Wiedergabe des *français familier* im Deutschen mit sich bringt.

Da Komik in Murails Roman einen großen Platz einnimmt, sollten die Schüler einzelne Auszüge untersuchen, in denen Situationskomik entsteht, sie miteinander in Beziehung setzen und erklären, wie diese angelegt sein müssen, um Komik zu bewirken. Ein Vergleich mit Situationen, in denen sich Komik über einen längeren Zeitraum anbahnt, könnte die Schüler die sprachlichen Mittel erkennen lassen, die hierbei zum Einsatz kommen.

In der *post-reading* Phase, in der ein Überblick über den gesamten Lektüreprozess möglich ist, sollten die Schüler untersuchen, welche Funktion M. Pinpin für den Roman zukommt. Es wäre notwendig, herauszufinden, warum ihm soviel Aufmerksamkeit geschenkt wird, welche Rolle er für Simple einnimmt und wie sich sein Verhältnis zu ihm im Laufe des Romans ändert. Hierfür können rückwirkend unterschiedliche Auszüge aus dem Roman aufgegriffen und analysiert werden.

Die Schüler sollten auch zu Überlegungen darüber angeregt werden, ob sie – wie Kléber – eine derartige Verantwortung auf sich nehmen würden. Vor diesem Hintergrund können sie erklären, ob Kléber ihrer Meinung nach am Ende des Romans die richtige Entscheidung getroffen hat bzw. ob sich die Realisierung der Integration eines Behinderten wie im Roman beschrieben verwirklichen lässt.

Auch eigene Erfahrungen, die die Schüler bisher mit behinderten Menschen gemacht haben, sollten in diesem Zusammenhang in den Unterricht einbezogen werden. Fragen wie *Welche Erfahrungen hast du mit behinderten Menschen gemacht? Haben Begegnungen*

dich manchmal verunsichert? Welche Menschen in deinem Bekanntenkreis bzw. welche berühmten Persönlichkeiten haben Behinderungen? können dabei als Redeanlass für ein Gespräch in Kleingruppen bzw. mit der gesamten Klasse dienen.

Nicht allein die Thematik der Behinderung muss Diskussionsgrundlage in der Phase nach der Lektüre sein. Die Schüler könnten außerdem im Vergleich zur Lebensführung der Jugendlichen im Roman zu einem Gespräch darüber angeregt werden, wie sie sich selbst ihr Leben nach der Schule vorstellen. M.E. ist es notwendig, ihnen als Lehrperson dabei unterschiedliche Perspektiven für ihren weiteren Lebensweg aufzuzeigen.

Nach abgeschlossener Lektüre bietet es sich außerdem an, die Schüler eine Buchbesprechung verfassen zu lassen. Für die Ausformulierung ihrer eigenen Leseindrücke können dabei unterstützend bisher erschienene Rezensionen oder Lesermeinungen zu *Simple* (vgl. Murail 2007: KV16) herangezogen werden.

Auskünfte über M.-A. Murail und ihre Auffassung von Literatur bieten Hintergrundinformationen zu dem Roman und können hilfreich für das Lektüerverständnis sein. Als nützliche Quelle erweist sich dabei die gut gepflegte und aufwändig gestaltete Website der Autorin (vgl. Murail: *site officiel*). Hier finden sich Hinweise zu ihrer Biographie und Bibliographie, aber auch Interviews, Zeitungsartikel etc. Die Autorin vermittelt dem Leser deutlich, welche Begeisterung sie Literatur entgegenbringt. Diese ließe sich vielleicht auf die Schüler übertragen und könnte sie zum Weiterlesen animieren.

Neben dem Einsatz des Internets können auch weitere Medien oder Textsorten für die Arbeit mit dem Roman in den Unterricht einbezogen werden. Der Film *L'auberge espagnole* von Cédric Klapisch bietet sich thematisch als ergänzendes Material an. Die hier beschriebene multikulturelle Wohngemeinschaft könnte z.B. mit der in Murails Roman verglichen werden.

Die Verfasser der Handreichungen zu den *Curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe Französisch* (vgl. Berliner Landesinstitut 2005: 30) liefern im Themenfeld *Wendepunkte* als nichtfiktionales Textbeispiel einen *lettre pédagogique* über das Thema Gehörlosigkeit zu dem Dokumentarfilm *Le pays des sourds* von Nicolas Philibert. Dieser Text könnte zur Vertiefung der Thematik Behinderung eingesetzt werden.

Für die Förderung des Hörverstehens kann zudem ein Chanson im Unterricht Verwendung finden. Auch hierfür liefern die Handreichungen (ebd.: 3) mit *Mon frère* von Maxime Le Forestier (vgl. Anhang 4) einen nützlichen Hinweis. Das Chanson kann als Anreiz dienen,

sich mit dem Konflikt zwischen M. Maluri und seinen Söhnen sowie der Beziehung zwischen Kléber und Simple vertieft auseinanderzusetzen. Die Bedeutung von Familie/Geschwistern kann in diesem Zusammenhang thematisiert werden. Denkbar wäre ebenso, die Schüler Überlegungen darüber anstellen zu lassen, inwiefern der Liedtext sich verändern würde, hätte der Chansonnier einen geistig behinderten Bruder im Sinn.

Die Überlegungen zu unterrichtlichen Verfahren lassen in Ansätzen erkennen, welche Vielzahl an Möglichkeiten sich für die Arbeit mit Murails Roman bietet. Die angestrebten Kompetenz- und Bildungsziele können anhand analytischer und kreativer Zugangsformen unter Einbezug unterschiedlicher methodischer Prinzipien und Medientextsorten, die den Ausgangstext ergänzen, erreicht werden.

V Das Potential des Romans für die Ausbildung fremdsprachenspezifischer literarischer Kompetenzen

Lesen ist ein dynamischer Prozess. Das interaktionistische Verhältnis zwischen Leser und Text stellt den Schüler in den Mittelpunkt des Literaturunterrichts. Er ist derjenige, der anhand eigener Bedeutungszuweisung den Sinn eines Textes generiert. Für einen fremdsprachlichen Leser können sich dabei Schwierigkeiten auf sprachlicher, kultureller und ästhetisch-literarischer Ebene ergeben, die das Textverständnis erschweren oder sogar unmöglich machen. Die Ziele, die bei der Arbeit mit literarischen Texten verfolgt werden, richten sich daher an diesen drei Fremdheitsfaktoren aus. Das Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, die Kommunikative Kompetenz, wird durch sprachliches Lernen angestrebt. Die Verbindung von Sprach- und Textarbeit fördert neben dem Erwerb sprachlicher Mittel die vier Fertigkeiten: Die Behandlung von Literatur kann infolgedessen dazu dienen, die Schüler im Sprechen und Schreiben über Texte, im Leseverstehen und – unter Einbezug audio-visueller Medien – im Hör- bzw. Hör-/ Sehverstehen zu schulen.

Für interkulturelle Begegnungen ist es wünschenswert, dass die Förderung interkultureller Kompetenz durch den Einsatz von Literatur dazu führt, eigenkulturelle Konzepte zu relativieren und ein Bewusstsein für die fremde Kultur auszubilden, so dass es in der Realität zu einer gelungenen Interaktion mit Fremden kommen kann.

Für die ästhetisch-literarische Entwicklung wirken literarische Texte insofern unterstützend, als dass sie an bereits vorhandenes Wissen und bisherige Erfahrungen der Schüler

anknüpfen, kognitive und affektive Komponenten aktivieren und die Schüler zum Nach- und Umdenken anregen.

Der Lehrer fungiert auf diesem Wege stets als Prozessauslöser, der die Schüler zur Aktivierung ihrer persönlichen Deutungshypothesen anregen und die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten in das Unterrichtsgeschehen einfließen lassen sollte. Die Wahl geeigneter Verfahren unter Berücksichtigung methodischer Prinzipien sollte je nach angestrebtem Ziel getroffen werden. Dabei ist eine Verbindung von analytischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Herangehensweisen in den unterschiedlichen Lektürephasen notwendig. Sie sollten vielfältig, aber nicht beliebig sein.

Die Arbeit mit KJL sollte diese generellen literaturdidaktischen Erkenntnisse berücksichtigen. Die Schwierigkeit eine einheitliche Definition des Begriffs KJL vorzunehmen, zeigt, wie breit gefächert der Gegenstand durch die Unterschiedlichkeit der Adressatengruppen und der Texte ist. Die Vielzahl der angeführten positiven Aspekte spricht für den unterrichtlichen Einsatz von KJL. Sie verdeutlichen die Erleichterung, die sich für das Textverständnis ergibt und sich auf die Lektüre motivierend auswirkt: Insbesondere das hohe Identifikationspotential von KJL kann Emotionen bei den Schülern hervorrufen und infolgedessen einen intensiven Rezeptionsprozess ermöglichen. Die Ziele, die mit KJL im Französischunterricht verfolgt werden, lassen erkennen, dass die Texte bisher nicht als Beitrag zur Förderung literarischer Kompetenzen herangezogen wurden, obwohl bildungspolitische Vorgaben den Einsatz von KJL neben Texten allgemeiner Literatur vorsehen. Eine Gleichwertigkeit zwischen beiden lässt sich bisher nicht ausmachen.

Aktuelle bildungspolitische Tendenzen kündigen einen Wandel bezüglich des Stellenwerts literarischer Texte an. Die Ausrichtung an Standards und Kompetenzen übt entscheidenden Einfluss auf den schulischen Literaturunterricht aus. Sie lässt literarische Texte in den Hintergrund treten. Diese Tatsache stellt einen Widerspruch zum aufgezeigten Potential dar, das sich im Umgang mit Literatur eröffnet. Die Bildungspolitik steht den literaturdidaktischen Erkenntnissen entgegen, da sie der Förderung persönlichkeitsbildender Ziele nicht in ausreichendem Maße nachkommt. Dies schlägt sich auch in dem aktuellen Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch nieder, in dem literarische Texte nunmehr nur noch einen untergeordneten Platz einnehmen. Der Versuch, einen erweiterten Kompetenzbegriff auf die Arbeit mit Literatur anzuwenden und literarische Texte in ein Kompetenzmodell einzugliedern, ist eine logische Folge der aktuellen Bildungspolitik. Die Beschäftigung mit Literatur, die dem Bildungs- und

Erziehungsauftrag von Schule gerecht wird, darf im Zuge von Standardisierung und Kompetenzorientierung nicht verloren gehen. Die EPA lassen ebenso Ansätze einer Ausrichtung auf Kompetenzen erkennen, in ihnen findet Literatur allerdings eine angemessene Berücksichtigung in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen.

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, anhand der Analyse von M.-A. Murails *Simple* exemplarisch zu veranschaulichen, welche Relevanz Jugendliteratur im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe zukommt. Es konnte aufgezeigt werden, dass der Roman den Anforderungen der bildungspolitischen Vorgaben für diesen Schulabschnitt entspricht und sowohl im 11. als auch im 12. Schuljahr einsetzbar ist. Auch Ziele im interkulturellen und ästhetisch-literarischen Bereich, die der Rahmenlehrplan bezüglich des Einsatzes von Literatur vermissen lässt, sind mit dem Roman erreichbar. Er kann deshalb sogar für den Einsatz im Abitur empfohlen werden. Seine literarische und didaktische Analyse haben verdeutlicht, dass sich bei der Behandlung eine Verbindung zwischen kompetenzorientierten Zielen und Bildungs- und Erziehungszielen erreichen lässt. M.E. stellen fremdsprachenspezifische literarische Kompetenzen ein Geflecht aus diesen beiden Bereichen dar. Ein anspruchsvoller Literaturunterricht sollte einen Beitrag zum sprachlichen und interkulturellen Lernen sowie zur ästhetisch literarischen Entwicklung leisten, sich an Kompetenzen ausrichten aber darüber hinaus nicht den persönlichkeitsbildenden Gehalt von Literatur vernachlässigen. Die Freiräume, die der aktuelle Rahmenlehrplan von Berlin durch seine Themenfelder bietet, sollten deshalb von Lehrpersonen sinnvoll genutzt werden, um ihre jeweils angestrebten Kompetenz- und Bildungsziele unter Berücksichtigung geeigneter didaktisch-methodischer Anschlussmöglichkeiten und unterschiedlicher Medientextsorten zu verwirklichen. *Simple* kommt diesen Forderungen nach. Der Roman kann nur als ein Beispiel für den breiten Gegenstand der KJL dienen. Wünschenswert wäre es, weitere Texte zu analysieren, um aufzudecken, welches didaktische Potential sie für die Förderung fremdsprachenspezifischer literarischer Kompetenzen haben. Dies könnte ermöglichen, KJL und allgemeine Literatur aufeinander abzustimmen und sie sich gegenseitig ergänzen zu lassen. Ein sinnvolles Zusammenspiel dieser Texte in der Oberstufe kann Schülern einen anspruchsvollen und ansprechenden Literaturunterricht bieten, der sie zu sprachlichen und inhaltlichen Leseprozessen anregt und somit einen Anreiz zum Weiterlernen und Weiterlesen schafft.

O'Sullivan und Rösler arbeiten zurzeit an ihrem Buch *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*, das voraussichtlich im Dezember dieses Jahres erscheint. Es

wird hoffentlich die bisherigen Erkenntnisse der fachdidaktischen Einzelbeiträge aufgreifen und dadurch einen positiven Impuls für die zukünftige Arbeit mit KJL im Fremdsprachenunterricht geben. Eine derartige Publikation würde die Relevanz von KJL in einem bisher ungekannten Umfang unterstreichen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Murail, Marie-Aude (2004): *Simple*, Paris: l'école des loisirs.

Murail, Marie-Aude (2006): *Simple*, Vocabulaire par Uta Preller, Stuttgart: Klett.

Murail, Marie-Aude (⁴2008): *Simpel*, aus dem Französischen von Tobias Scheffel, Frankfurt a.M.: Fischer.

Sekundärliteratur

Bartels, Hildegard (1999): Grundsätzliches zur Behandlung von Kinder- und Jugendliteratur im Französischunterricht, in: *Französisch heute* (30) 4/ 1999, S.388-395.

Bederke, Sonja (2004): Lesen – Schreiben – Interpretieren. Schreibschulung mit dem Jugendbuch *La triche*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (38) 72/ 2004, S.20-24.

Blume, Otto-Michael (2007): Die Lücke schließen. Versuch eines Kompetenzmodells zur Textarbeit, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (41) 88/ 2007, S.36-43.

Boberg, Britta (2007): Selbst Jurymitglied sein – Ergebnisse einer Umfrage zum *Prix des lycéens allemands*, in: *Französisch heute* (38) 1/ 2007, S.20-27.

Bredella, Lothar (1996): Warum literarische Texte im Fremdsprachenunterricht? Die anthropologische und pädagogische Bedeutung des ästhetischen Lesens, in: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hrsg.) (1996): *Texte im Fremdsprachenerwerb: verstehen und produzieren*, Tübingen: Narr, S.127-151.

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, in: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, S.85-120.

Bredella, Lothar (2000): Fremdverstehen mit literarischen Texten, in: Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar/ Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Tübingen: Narr, S.133-163.

Bredella, Lothar (2001): Die lebensweltliche Relevanz literarischer Texte: Grundzüge einer fremdsprachlichen Literaturdidaktik, in: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*, Tübingen: Narr, S.259-269.

Bredella, Lothar (2005): Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände, in: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenun-*

terricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr, S.47-56.

- Brusch, Wilfried (1989): Die Rolle der Literatur beim Spracherwerb. Theoretische Grundgedanken und Hinweise zur methodischen Umsetzung, in: *Neusprachliche Mitteilungen*, (42) 1/ 1989, S.11-19.
- Bunbury, Rhonda/ Tabbert, Reinbert (1991): Vom Nutzen der Kinderliteratur für den Fremdsprachenunterricht (1982), in: Tabbert, Reinbert (Hrsg.) (1991): *Kinderbuchanalysen II, Wirkung – Kultureller Kontext – Unterricht*, Frankfurt a.M.: dipa, S.175-183.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): Lehrende und Lernende im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in: Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*, Tübingen: Narr, S.201-236.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005a): Bildungsstandards auf dem Prüfstand, in: Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, S.57-66.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005b): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, (34) 2005, S.94-110.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, (35) 2006, S.104-120.
- Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Caspari, Daniela (2005): Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, (2) 6/ 2005, S.12-16.
- Caspari, Daniela (2007): A la recherche d'un genre encore mal connu. Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht, in: *Französisch heute* (38) 1/ 2007, S.8-19.
- Caspari, Daniela (2008): Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, (37) 2008, S.109-123 [in Druck].
- Caspari, Daniela/ Schiller, Helga (1996): Wider die Langeweile. Alternative Formen der Textarbeit, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (24) 4/ 1996, S.4-11.
- Caspari, Daniela/ Schinscke, Andrea (2000): Leben in mehreren Kulturen. Zum Einsatz von Kinder- und Jugendbüchern für Ziele des interkulturellen Lernens, in: *Französisch heute* (31) 4/ 2000, S.468-479.

- Delanoy, Werner (2000): Prozeßorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht, in: Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar/ Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Tübingen: Narr, S.191-230.
- Donnerstag, Jürgen/ Bosenius, Petra (2000): Die Funktion der Emotionen in der Konstruktion von Bedeutung zu englischen literarischen Texten, in: Wendt, Michael (Hrsg.) (2000): *Konstruktion statt Instruktion*, Frankfurt a.M.: Lang, S.153-162.
- Ewers, Hans-Heino (2000): Was ist Kinder- und Jugendliteratur? Ein Beitrag zu ihrer Definition und zur Terminologie ihrer wissenschaftlichen Beschreibung, in: Lange, Günter (Hrsg.) (2000): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*, Bd. 1, Hohengehren: Schneider, S.2-16.
- Fery, Renate (2000): Kinder- und Jugendliteratur aus Frankreich. Didaktische Überlegungen zu ihrem Einsatz im Französischunterricht, in: Fery, Renate/ Raddatz, Volker (Hrsg.) (2000): *Lehrwerke und ihre Alternativen*, Frankfurt a.M. u.a.: Lang, S.65-75.
- Friot, Bernard (1999): La littérature de jeunesse en France. Quelques tendances actuelles, in: *Französisch heute* (30) 4/ 1999, S.414-423.
- Glaap, Albert-Reiner/ Rück, Heribert (⁴2003): Literarisches Curriculum, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁴2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u.a.: A. Francke Verlag, S.133-138.
- Hagge, Helmut P. (1994): Jugendliteratur in der Lehrbuchphase – Lektüre von authentischen Texten, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (28) 4/ 1994, S.4-8.
- Hallet, Wolfgang (1998): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (32) 34/ 1998, S.4-11.
- Hallet, Wolfgang/ Müller-Hartmann, Andreas (2006): For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (40) 81/ 2006, S.2-11.
- Hermes, Liesel (1999): Vokabelglossare im Literaturunterricht. Glossare: das geringe Übel, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (46) 4/ 1999, S.419-421.
- Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (HIBS) (Hrsg.) (1994): *Au plaisir de lire*, Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung.
- Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) (Hrsg.) (1999): *LESartEN: Kinder- und Jugendbücher im Französischunterricht*, Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik.
- Hinz, Klaus (1996): Schüleraktivierende Methoden im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Beispiel: Englisch, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, (43) 2/ 1996, S.139-150.

- Horatschek, Annegreth (⁴2008): Dezentrierung, in: Nünning, Ansgar (Hrsg.) (⁴2008): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze - Personen - Grundbegriffe*, Stuttgart, Weimar: Metzler, S.125.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz, in: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, Weinheim, München: Juventa Verlag, S.275-286.
- Köberich, Joachim (1994): Lectures croisées – Jugendliteratur im Austausch, in: *Französisch heute*, (25) 3/ 1994, S.323-325.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001a): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert, in: *Fremdsprache Deutsch*, 24/ 2001, S.5-12.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001b): Aktuelles Fachlexikon. Fähigkeiten – Fertigkeiten, in: *Fremdsprache Deutsch*, 24/ 2001, S.61f..
- Küppers, Almut (1999): Vokabelglossare im Literaturunterricht. Glossare: nicht Ursache, sondern Symptom für unterentwickelte Lesefähigkeiten, in: *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* (46) 4/ 1999, S.412-419.
- Küppers, Almut (2001): Von Harry Potter lernen heißt: Lesen lernen. Von den Erkenntnissen der Lesesozialisationsforschung und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht, in: *Fremdsprachenunterricht*, (54) 5/ 2001, S.324-331.
- Küster, Lutz (2003): *Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle und ästhetisch-literarische Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik*, Frankfurt a.M.: Lang.
- Küster, Lutz (2006): Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, (40) 81/ 2006, S.18-21.
- Leupold, Eynar (2002): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*, Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Mengler, Klaus (1992): La lecture individuelle oder Das „lesende Klassenzimmer“, in: *Fremdsprachenunterricht* (45) 7/ 1992, S.390-394.
- Mengler, Klaus (1995): Französische Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, in: *Fremdsprachenunterricht* (39) 4/ 1995, S.270-274.
- Mengler, Klaus (1997): «Lecture individuelle» und die Rolle von „Lesebildern“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (31) 28/ 1997, S.32-35.
- Merkelbach-Weis, Jutta (1999): Die *lecture interactive*. Comment construire progressivement l'autonomie du lecteur?, in: *Französisch heute* (30) 4/ 1999, S.406-413.

- Mertens, Jürgen (2007): Kinder- und Jugendliteratur in der Sek. I/II – zur Einführung, in: *Französisch heute* (38) 1/ 2007, S.4-7.
- Michler, Christine (2005): Carlo Cassola: *La Ragazza di Bube* in «italiano facile». Leistung und Grenzen einer vereinfachten Schulausgabe, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* (59) 3/ 2005, S.25-35.
- Moffit, Gisela (1998): Oya? – O, ja! Reading Jugendliteratur in the German Classroom, in: *Die Unterrichtspraxis* (31) 2/ 1998, S.116-124.
- Müller, Traudel (1997): Marie-Aude Murail: *Moi, le zoulou*, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (31) 29/ 1997, S.12-17.
- Murail, Marie-Aude (2007): *Simple*. Dossier pédagogique, Stuttgart: Klett.
- Nieweler, Andreas (1998): Konstruktion von Verstehenshypothesen im Umgang mit Lesetexten, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (32) 2/ 1998, S.26-31.
- Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*, Stuttgart: Klett.
- Nieweler, Andreas (2007): Bildungsstandards – eine Rundum-Sanierung auch für den Französischunterricht?, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, (41) 88/ 2007, S.2-7.
- Nünning, Ansgar (2000): »Intermisunderstanding«, Prolegomena zu einer literaturdidaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme, in: Bredella, Lothar/ Meißner, Franz-Joseph/ Nünning, Ansgar/ Rösler, Dietmar (Hrsg.) (2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*, Tübingen: Narr, S.84-132.
- Nünning, Ansgar/ Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden*, Seelze-Velber: Kallmeyer/ Klett.
- O’Sullivan, Emer/ Rösler, Dietmar (2002): Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur: Eine kritische Bestandsaufnahme, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* (13) 1/ 2002, S.63-111.
- Reinfried, Marcus (1999): Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit. Neuere Tendenzen in der Französischmethodik, in: *Französisch heute* (29) 3/ 1999, S.328-345.
- Schinschke, Andrea (1995): *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und Landeskunde im Fremdsprachenunterricht Französisch*, Tübingen: Narr.
- Sernetz, Elisabeth (1997): Et si on lisait chacun son bouquin? Eine „lecture individuelle“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (31) 29/ 1997, S.24-37.

- Sernetz, Elisabeth (2000): Von den Richtlinien zur Realität: Zum Einsatz von Bücherkisten im Französischunterricht der Jahrgangsstufe 11, in: *Neusprachliche Mitteilungen* (53) 2/ 2000, S.81-85.
- Weller, Franz Rudolf (2000): Literatur im Französischunterricht heute. Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-„Kanon“, in: *Französisch heute* (31) 2/ 2000, S.138-159.
- Wild, Katia (2005): Schulung der Lesekompetenz im Französischunterricht. Ein Unterrichtsprojekt in einer 10. Klasse, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (2) 2/ 2005, S.12-18.
- Wolff, Dieter (2003): Texte im Fremdsprachenunterricht: Plädoyer eines Sprachdidaktikers für die Arbeit mit literarischen Texten im Klassenzimmer, in: Abendroth-Thimmer, Dagmar/ Viebrock, Britta/ Wendt, Michael (Hrsg.) (2003): *Text, Kontext und Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Gerhard Bach*, Frankfurt a.M.: Lang, S.161-172.

Internetquellen

- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) (2005): *Handreichungen für die Arbeit mit den neuen curricularen Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe im Fach Französisch*, Berlin.
http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/service/bebis/uh/franzoesisch/sek2/hr_neue_vorgaben.pdf
[Abruf: 16.09.2008]
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Französisch (EPA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004.
www.kmk.org/doc/beschl/EPA-Franzoesisch.pdf
[Abruf: 04.09.2008]
- Fölsch, Mirjam (2002): Ich öffne mich einem Buch, wie ich einem Freund begegne ...
http://www.cornelsen.de/sixcms/media.php/8/artikel_foelsch.pdf
[Abruf: 29.08.2008]
- Klieme, Eckhard et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
[Abruf: 24.09.2008]
- Murail, Marie-Aude: *site officiel*.
<http://pagesperso-orange.fr/mamurail/>
- Salin, Juliette (2006): *Portrait. La grande Murail*, article dans le magazine Epok, l'hebdo de la Fnac (n° 24 - 24 février 2006).
<http://pagesperso-orange.fr/mamurail/>

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (2004a): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*, München: Wolters Kluwer.

www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf
[Abruf: 30.09.2008]

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004b): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*, München: Wolters Kluwer.

www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf
[Abruf: 07.10.2008]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2005): *Curriculare Vorgaben für die gymnasiale Oberstufe der Gymnasien, der Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, der Beruflichen Gymnasien, der Kollegs und der Abendgymnasien, Französisch*, Berlin.

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/cv_franzoesisch.pdf
[Abruf: 04.09.2008]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006a): *Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufe 3-6 Grundschule, Jahrgangsstufe 7-10 Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Französisch, 1./2./3. Fremdsprache*, Berlin: Oktoberdruck AG.

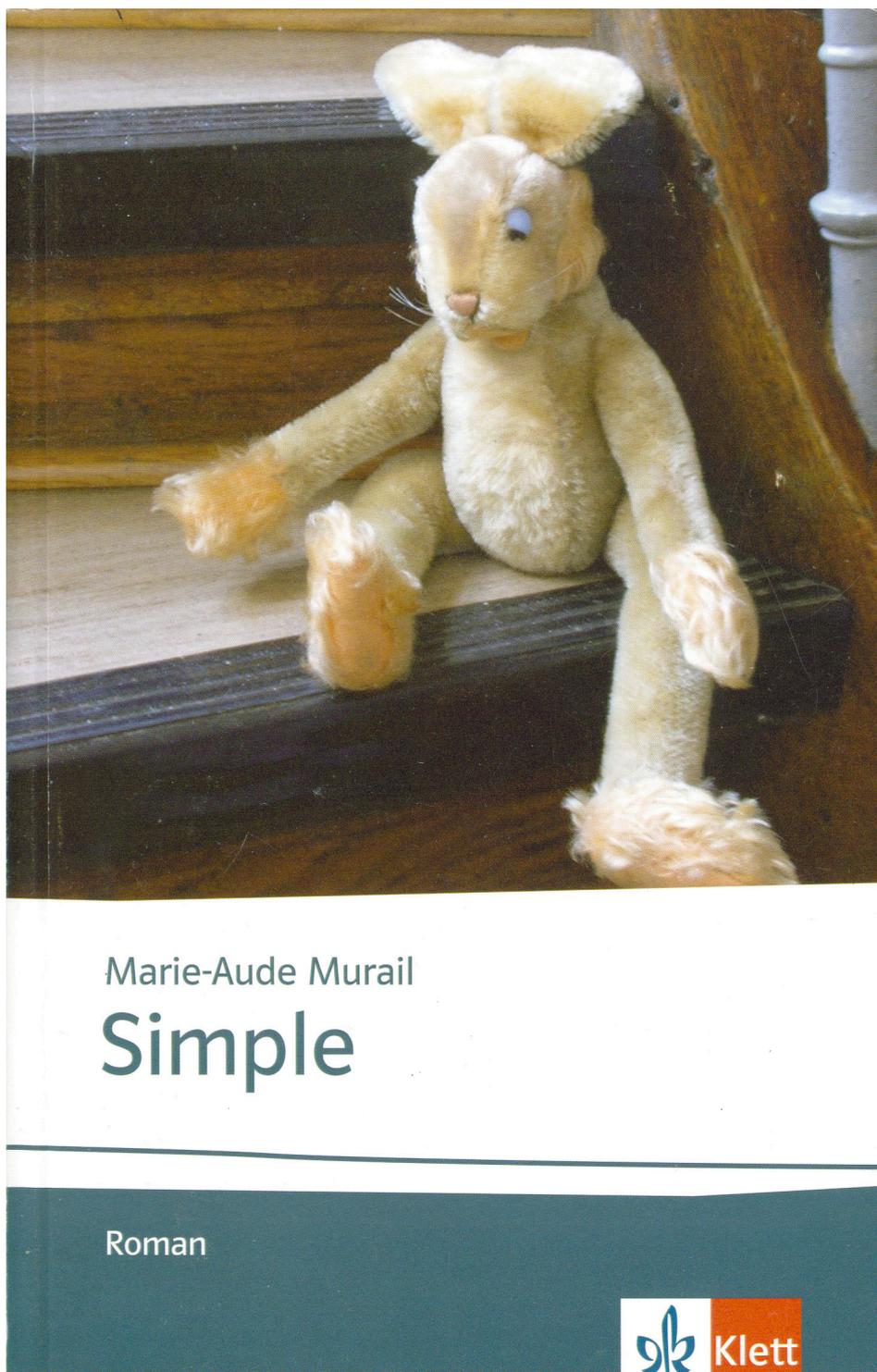
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf
[Abruf: 04.09.2008]

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006b): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien, Französisch*, Berlin: Oktoberdruck AG.

www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek2_franzoesisch.pdf
[Abruf: 04.09.2008]



[Murail, Marie-Aude (2004): *Simple*, Paris: l'école des loisirs]



[Murail, Marie-Aude (2006): *Simple*, Vocabulaire par Uta Preller, Stuttgart: Klett]

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 1	
<i>Où monsieur Pinpin pète le téléphone</i>	9
CHAPITRE 2	
<i>Où monsieur Pinpin se trouve un terrier pas super</i>	29
CHAPITRE 3	
<i>Où monsieur Pinpin veut que tout le monde ait une queue</i>	45
CHAPITRE 4	
<i>Où monsieur Pinpin se rend à la messe et oublie d'en revenir</i>	57
CHAPITRE 5	
<i>Où monsieur Pinpin, pour avoir trop fait la fête, finit sur une table d'opération</i>	71
CHAPITRE 6	
<i>Où monsieur Pinpin fait l'amour et la guerre</i>	85
CHAPITRE 7	
<i>Où monsieur Pinpin échappe de justesse aux requins</i>	99
CHAPITRE 8	
<i>Où monsieur Pinpin offre les roses roses à Zahra</i>	111
CHAPITRE 9	
<i>Où monsieur Pinpin fait la connaissance de madame Sossio</i>	123
CHAPITRE 10	
<i>Où monsieur Pinpin s'entend super bien avec la petite fille sourde</i>	139
CHAPITRE 11	
<i>Où monsieur Pinpin reprend le chemin de Malicroix</i>	151
CHAPITRE 12	
<i>Où monsieur Pinpin prend la clef des champs</i>	171
CHAPITRE 13	
<i>Où meurt monsieur Pinpin</i>	187

Mon frère

Maxime Le Forestier

Toi le frère que je n'ai jamais eu
Sais-tu si tu avais vécu
Ce que nous aurions fait ensemble
Un an après moi, tu serais né
Alors on n'se s'rait plus quittés
Comme des amis qui se ressemblent
On aurait appris l'argot par cœur
J'aurais été ton professeur
A mon école buissonnière
Sur qu'un jour on se serait battu
Pour peu qu'alors on ait connu
Ensemble la même première

{Refrain:}

Mais tu n'es pas la
A qui la faute
Pas à mon père
Pas à ma mère
Tu aurais pu chanter cela

Toi le frère que je n'ai jamais eu
Si tu savais ce que j'ai bu
De mes chagrins en solitaire
Si tu m'avais pas fait faux bond
Tu aurais fini mes chansons
Je t'aurais appris à en faire
Si la vie s'était comportée mieux
Elle aurait divisé en deux
Les paires de gants, les paires de claques
Elle aurait sûrement partagé
Les mots d'amour et les pavés
Les filles et les coups de matraque

{Refrain}

Toi le frère que je n'aurais jamais
Je suis moins seul de t'avoir fait
Pour un instant, pour une fille
Je t'ai dérangé, tu me pardonne
Ici quand tout vous abandonne
On se fabrique une famille

Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema 'Zur Relevanz von Jugendliteratur im Französischunterricht der Sek.II am Beispiel von M.-A. Murails Roman "Simple"' in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen sind, sind unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die Zeichnungen, Kartenskizzen, bildlichen Darstellungen, Statistiken und musikalische Notenbeispiele sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 8. November 2008