

Jürgen Meyer

# Fachdidaktik Englisch – Fokus Literatur- vermittlung

Eine hermeneutische Analyse  
von Lehrwerken der gymnasialen  
Oberstufe

**SELT** / STUDIES IN ENGLISH  
LANGUAGE TEACHING

narr\f  
ranck  
e\atte  
mpto

Studies in English Language Teaching /  
Augsburger Studien zur Englischdidaktik

Jürgen Meyer

**Fachdidaktik Englisch -  
Fokus Literaturvermittlung**

«Bookwire»

## **Meyer J. B.**

Fachdidaktik Englisch - Fokus Literaturvermittlung / J. B. Meyer —  
«Bookwire», — (Studies in English Language Teaching /Augsburger  
Studien zur Englischdidaktik)

Seit den Lehrplanreformen der frühen 2000er Jahre hat sich der Stellenwert von Literatur im Englischunterricht verändert: Die Vermittlung sprachlich-kommunikativer und handlungsorientierter Kompetenzen ging zulasten der literarischen Interpretation mit ihrem Bemühen um ein Verstehen der Vieldeutigkeit von literarischen Texten. Es zeigt sich, dass das Bemühen um lebensweltliche Bezüge zur Realität der Leser:innen nicht immer zu Umgangsweisen mit Texten führt, die der erfolgreichen Ausbildung von literarischer Kompetenz zuträglich sind. Diese Studie vergleicht Unterrichtsmodule aktueller Lehrwerke (Camden Town, Context, Green Line Oberstufe und Pathway Advanced) und legt an ihnen dar, wie Literatur wieder als Literatur betrachtet werden kann. Thematisch rücken neben Ausschnitten aus Shakespeares Werken vor allem Dystopien und Science Fiction des 20. und 21. Jahrhunderts in den Vordergrund.

# Содержание

Vorwort	7
1 Ausgangspunkte	9
1.2 Lehrwerkforschung: Ansätze, Methoden, Ergebnisse und Desiderata	16
1.3 Literaturunterricht in der SEK II: Bildungspolitische/curriculare Rahmungen	21
1.4 Literaturdidaktische Problemfelder	28
1.5 Ziele und Aufbau der Studie	35
2 Vier Lehrwerke: Camden Town – Context – Green Line – Pathway Advanced	37
Конец ознакомительного фрагмента.	40

**SELT** STUDIES IN ENGLISH  
LANGUAGE TEACHING

Augsburger Studien zur Englischdidaktik

Edited by Engelbert Thaler (Augsburg)

Editorial Board:

Sabine Doff (Bremen), Michaela Sambanis (Berlin), Daniela Elsner  
(Frankfurt am Main), Carola Surkamp (Göttingen), Christiane Lütge  
(München), Petra Kirchhoff (Erfurt)

**Volume 11**

Jürgen Meyer  
Fachdidaktik Englisch: Fokus Literaturvermittlung  
Eine hermeneutische Analyse von Lehrwerken der gymnasialen Oberstufe  
[bad img format]

Digitaler Anhang abrufbar unter



© 2021 • Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG  
Dischingerweg 5 • D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: [www.narr.de](http://www.narr.de) eMail: [info@narr.de](mailto:info@narr.de)

ISSN 2367-3826

ISBN 978-3-8233-8519-6 (Print)

ISBN 978-3-8233-0335-0 (ePub)

## Vorwort

In dieser Studie plädiere ich dafür, dem diskursiven, reflektierten Umgang mit Literatur einen neuen Ort im Fremdsprachenunterricht der Schule im Fach Englisch einzuräumen. Dies geschieht keineswegs, um die bewährte Kombination von affektiven und kognitiven Zugängen vollständig zu beseitigen oder die Arbeit mit neuen, digitalen Medien aus dem Unterricht auszuschließen; gleichwohl soll bewirkt werden, eine bessere Anschlussfähigkeit zwischen schulisch vermittelter literarischer Kompetenz und akademischen Methoden der Texterschließung herzustellen. Damit soll ein weniger starker Bruch zwischen Sekundar- und Tertiärbildung, zwischen dem schulischen Fremdsprachenunterricht Englisch und den Bereichen Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik im Fach Anglistik ermöglicht werden.

Es wird hier darum gehen, vor allem zwei *per se* literaturaffinen Themen in Englisch-Lehrwerken für die gymnasiale Oberstufe besondere Geltung *als Literatur* zu verschaffen und an ihnen die spezifische Wirkung sprachlicher Kunstwerke erarbeiten zu lassen: „Science, Technology“ (inkl. Utopie und Dystopie) sowie „Shakespeare“. Mit diesen Unterrichtsthemen können zeitgenössische und klassische literarische Texte als ästhetische, historische und formale Diskursformationen zu Wort kommen und so zur Geltung gebracht werden, dass sie nach dem Übergang in die akademische Lernumgebung produktiv genutzt werden können. In anderen thematischen Zusammenhängen mit einem höheren Lebensweltbezug, wie z.B. in „Individual and Society“, „Identity“, „Media“ und „Globalization“, erscheint demgegenüber ein höherer Grad von didaktischer Plausibilität gegeben, wenn die Schüler:innen in ihrem Dialog mit literarischen Texten vermehrt auch eigene imaginäre Spielräume konstruieren.

Die Studie richtet sich an fortgeschrittene Studierende in den Lehramtsstudiengängen ebenso wie an Referendar:innen und (Hochschul-) Lehrer:innen. Die folgenden kurzen Hinweise mögen als Orientierung für die verschiedene Adressatengruppen dienen. Kapitel 1 und 3 richten sich vor allem an diejenigen Gruppen, die in die gymnasiale Lehramtsausbildung involviert sind: Angesprochen sind hier insbesondere anglistische und amerikanistische Literaturwissenschaftler und Literaturdidaktiker – ersteren sollen zum einen Hinweise gegeben werden, die ihnen bestimmte Dynamiken im gegenwärtigen Lehrbetrieb vieler Seminarveranstaltungen besser zu verstehen helfen; zum anderen soll ihnen hier ein Überblick darüber gegeben werden, mit welchen methodischen Verfahren im Oberstufenunterricht die englischsprachigen Literaturen an die zukünftigen Studierenden vermittelt werden. Die fachdidaktischen Kolleg:innen wiederum sind eingeladen, aus empirischer Sicht die hier beschriebenen Symptome in den schulischen Kursen zu evaluieren, sowie ggf. die Ursachen für die Krise im Umgang mit Literatur schärfer zu erfassen.

Die zentrale, vergleichende Lehrwerkanalyse (Kapitel 2) adressiert v.a. gymnasiale Lehrkräfte, die konstruktive Anregungen für den kritischen Einsatz der hier fokussierten Inhalte ‚ihrer‘ schulischen Lehrwerke suchen, wie auch Studierende mit praktischer Lehrerfahrung und Referendar:innen, die dies gerade erlernen. Sie sollen erkennen, dass sie die in Lehrwerken angebotenen Materialien für den Unterricht immer wieder analysieren, beurteilen und verändern bzw. anpassen müssen. Diese Zielgruppen finden jenseits der hier vorgestellten thematisch-methodisch fokussierten Darlegungen in einem digitalen Anhang zu diesem Buch Unterrichtsmaterialien mit Textpassagen, die den Lehrwerkstexten als (ihrerseits editierbare und also modifizierbare) Ergänzung zugeordnet sind. Das Ziel dieser Materialien ist es, die textnahe Unterrichtsarbeit mit dem jeweiligen literarischen Werk zu intensivieren. Die Anlage dieses digitalen Anhangs ist so gestaltet, dass ein dynamischer Vorrat an lehrwerksgebundenen Materialien geschaffen wird, der über die Verlags-Website abgerufen werden kann ([www.meta.narr.de/9783823385196/digitaler\\_Anhang.zip](http://www.meta.narr.de/9783823385196/digitaler_Anhang.zip)).

\*\*\*

Entstanden ist die Idee zu dieser Studie in den Jahren meiner universitären Lehrtätigkeiten als Literaturwissenschaftler. Gestalt angenommen hat sie dann während meiner Professurvertretungen der Englischen Fachdidaktik an den Universitäten Paderborn (2014-16), Bielefeld (2016-19) und Vechta (2019/20). In dieser Zeit konnte ich mich, aus dem Arbeitsgebiet der Englischen Literatur- und Kulturwissenschaft kommend, kontinuierlich und systematisch mit den Inhalten der Englischen Literaturdidaktik auseinandersetzen.

Dem Reihen-Herausgeber, Prof. Dr. Engelbert Thaler (Universität Augsburg), danke ich vielmals für die Aufnahme dieser Arbeit in die Reihe *Studies in English Language Teaching*. Prof. Dr. Michael Meyer (Universität Koblenz-Landau) war der erste Leser des Manuskripts und lieferte mir mit seinem kritisch-konstruktiven Feedback eine Fülle von wertvollen und sachdienlichen Hinweisen – ein herzlicher Dank geht auch an ihn. Frau Kathrin Heyng und besonders Frau Tina Kaiser vom Verlag Narr Francke Attempto waren für mich in der Phase der Druckeinrichtung stets erreichbare Ansprechpartnerinnen; sie trugen wesentlich dazu bei, dass der Band eine ansehnliche Form erhalten hat. Selbstredend gehen alle verbliebenen Fehler und Unzulänglichkeiten zulasten des Autors.

Meine innigste Dankbarkeit gilt meiner Familie: Tess und Laura. Sie haben den langwierigen und anhaltenden Prozess der fachlichen und persönlichen Horizonterweiterung mit manchen Ermahnungen, vielen Ermunterungen und unzähligen Ermutigungen geduldig begleitet und mir alle erdenkliche Unterstützung zukommen lassen. Ihnen ist dieses Buch gewidmet.

*Sennewitz, im Sommer 2021 Jürgen Meyer*

# 1 Ausgangspunkte

## 1.1 Literaturvermittlung an Schule und Universität: „Zwei Galaxien“?1

Es ist mittlerweile ein Gemeinplatz zu sagen, dass die zunehmende Digitalisierung spätestens seit der Verbreitung des Internet in den 1990er und der sozialen Medien in den 2000er Jahren die Gesellschaft in allen Bereichen – Arbeit, Freizeit, Bildung – stark verändert habe.<sup>2</sup> Einen mindestens ebenso einflussreichen Faktor im Bildungssektor stellt der pädagogische Paradigmenwechsel von einem wissensbasierten, stark lehrerzentrierten und *input*-orientierten zu einem kompetenzorientierten (Fremdsprachen-)Unterricht mit einem Akzent auf den Ergebnissen und Produkten der Lernenden dar, der sich im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts vollzogen hat – mit einer lernerorientierten Beschreibung von Kompetenzen, die auf Sprachenebene europaweit (CEFR 2001) und auf Bundesebene durch die Festlegung von Bildungsstandards definiert wurden (zuletzt KMK 2012). In diesem Zusammenhang veränderte sich auch der fremdsprachliche Literaturunterricht mit stark handlungsorientierten, kreativen Umgangsweisen, die die Erfahrung der Lernenden in den Vordergrund stellte (dazu s. die detaillierten Ausführungen Abschn. 1.3 und 1.4). Dieser Wechsel wirkte sich wiederum auf den Stellenwert von Literatur im Unterrichtsgeschehen gerade der gymnasialen Oberstufe aus und betraf folglich auch die Konzeption von Lehrwerken mit ihrer Einbettung von literarischen Texten in die geforderten authentischen, lebensweltnahen Themenblöcke und schülerzentrierten Aufgabenstellungen.

Beide Prozesse der vergangenen zwei Jahrzehnten – gesellschaftliche Digitalisierung und pädagogische Kompetenzorientierung – haben zu einer grundlegenden Veränderung in den Bereichen Lesesozialisation und Leseverhalten innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtungen beigetragen, und sie haben eine Definition von „literarischer Kompetenz“ erforderlich gemacht. Was aber versteht man also darunter und wozu dient diese? Im Gegensatz zu anderen Kompetenzbereichen gibt es hierzu nur recht wenige verbindliche Maßgaben.<sup>3</sup> Eher sind es einzelne Literaturdidaktiker:innen, die sich um eine gewisse Standardisierung auf dieser Ebene bemühen. Christiane Lütge benennt hierzu im Anschluss an Wolfgang Hallet vier verschiedene Ebenen: die „Literary Reading Competence“ mit der Befähigung zum analytischen wie empathischen Lesen; die „Literary as Cultural Competence“ samt der Fähigkeit, interkulturelles und historisches Wissen in literarischen Texten zu aktivieren; die „Competence of Reflection“, die den in Texten eingeschriebenen, zumeist impliziten Wertesystemen auf den Grund geht und die individuelle *reader response* auf einer übergeordneten Ebene zu entschlüsseln in der Lage ist; schließlich die „Competence of Foreign Language Discourse“, die in der zielsprachlichen Auseinandersetzung (Rezeption) und Verbalisierung (Produktion) besteht (vgl. Lütge 2012/13: 198-199; vgl. dazu auch Hallet 2007). Mit Ralf Weskamp lassen sich, in Antwort auf die zweite Teilfrage nach den Funktionen und Zielen des fremdsprachlichen Literaturunterrichts, diese wie folgt darstellen:

<b>Bildung</b>	die inneren Kräfte des Menschen freisetzen und entwickeln zu Freiheit und Autonomie des Menschen beitragen <b>ästhetische Urteilskraft und ästhetisches Bewusstsein entwickeln den Intellekt schulen</b>
<b>Kompetenzerwerb</b>	zur <i>employability</i> beitragen zu lebenslangem Lernen befähigen <b>zur allgemeinen Lesefähigkeit ( <i>literacy</i> ) beitragen</b> Input-,

	Output- und Interaktionsmöglichkeiten beim Fremdsprachenerwerb schaffen
<b>Kulturvermittlung</b>	die überzeitliche Bedeutung von Literatur deutlich machen <b>zeigen, dass Literatur Teil diskursiver Systeme ist, die sich wechselseitig beeinflussen Literatur als Teil des ‚kulturellen Gedächtnisses‘ verstehbar machen</b> einen literarischen Kanon als Orientierungshilfe vorstellen <b>Literatur als Dokument einer Zeit untersuchen die wechselseitige Bedingtheit von Literatur und Geschichte aufzeigen</b>
<b>Kognition / Kommunikation</b>	<b>zeigen, dass Narrative ein Element des Denkens und eine Form der Kommunikation darstellen</b> die eigene Lebensgeschichte als Narrativ erfahrbar machen Literatur als Spiel mit der eigenen Gedankenwelt erleben lassen <b>die sprachliche Form von Literatur als Ursache für ihre ästhetischen und emotionalen Effekte aufzeigen</b>
<b>Moralische Bildung</b>	zeigen, dass Literatur nicht dazu geeignet ist, ein Modell für ein gutes Leben zu liefern <b>zeigen, dass Literatur analysierbare menschliche Konflikte enthält</b> dazu beitragen, menschliche Verhaltensweisen zu verstehen

Tab. 1:

Funktionen und Ziele des Literaturunterrichts (Weskamp 2019: 132-133, Herv. JM)

Nimmt man die verschiedenen Parameter, so zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen den Ansprüchen an eine fortgeschrittene fremdsprachliche Lesekompetenz (sowohl an der Schule als auch der Hochschule) und der Realität der Lernenden.<sup>4</sup> „Fakt ist“, bilanziert Christa Jansohn in einem Beitrag zur Qualität der Lehrerbildung im Fach Englisch, „dass die Schere zwischen schulischen Anforderungen und universitären Visionen immer weiter auseinandergeht.“ (Jansohn 2015: 83) In der Tat gelangen viele Studierende der Anglistik nicht nur der ersten zwei Semester rasch an die Grenzen ihrer Lesekompetenz. Lesepensen von mehr als drei Romanen oder Dramen im Semester, oder mit mehr als ein bis zwei Gedichten pro Seminarsitzung werden häufig nicht nur als zeitliche, sondern auch sprachliche Überforderung betrachtet – erst recht im Verbund mit der Sekundärliteratur, die auch Verständnishilfen sein können, aber vor allem zur Reflexion des Gelesenen sowie zur Metareflexion einer methodisch oder theoretisch informierten Texterschließung anregen sollen. Komplexe uneigentliche Schreibweisen wie Ironie und Satire oder stilistische Mittel jenseits von Alliteration, Paarreim und Metapher werden kaum selbstständig erkannt und entsprechend wenig von den Studierenden selbst thematisiert. Stilanalysen erfolgen in der Regel auf rein deskriptive Art – nicht selten in Stichwort- und Tabellenform, die allenfalls eine grobe funktionale Deutung präsentieren, ohne in zusammenhängende Interpretationstexte zu münden. Kritische, historisch und ästhetisch begründete Einsichten über einen komplexen literarischen Text zu formulieren überfordert viele Studierende noch am Ende ihres Erststudiums.

In literaturwissenschaftlichen oder -didaktischen Lehrveranstaltungen fällt auf, dass in der Arbeit mit umfangreicheren Werken allmähliche Figurenentwicklungen, achronologisch angeordnete Handlungsstränge oder mehrsträngige Plot-Konstruktionen immer wieder allzu rigide simplifiziert

werden, nicht zuletzt vor dem Hintergrund eines selbstverständlichen Einsatzes von in der Schule üblichen Recherchertools wie *shmoop*, *sparknotes*, *nosweatshakespeare* oder vergleichbaren Informationsplattformen, deren Angebote oft die Primärtextlektüre ersetzen. In Seminardiskussionen wie in wissenschaftlichen Hausarbeiten wird eifrig über die Autorintention spekuliert; dagegen werden Stadien eines ein- oder mehrsträngigen Handlungsverlaufs ebenso wenig berücksichtigt wie Perspektivwechsel in erzähltechnisch anspruchsvollen Texten wahrgenommen. Demzufolge kommt es immer wieder zu textlich begründbaren Missverständnissen bezüglich der Chronologie von Ereignissen, komplexer Charakterzeichnungen und mehrschichtiger Figurenkonstellationen. Häufig werden Hypothesen darüber formuliert, was eine Figur in einer bestimmten Situation zu ihrem Handeln bewegt, ohne dass die entsprechenden Textsignale zuvor oder später zur Kenntnis genommen würden, die über Entwicklungsdynamiken in einer Figurenkonzeption Aufschluss geben könnten. Imaginäre Charaktere werden entweder identifikatorisch (und weniger empathisch) erfasst, indem Rezipient:innen ihre eigenen Lebenserfahrungen in den jeweiligen Stoff ‚hineinlesen‘. Oder die Studierenden bieten, in Ermangelung dessen, was angelehnt an ein summarisches Konzept von „Fiktionskompetenz“ (Gschwind 2020) als *Fremd-Fiktionskompetenz* zu konkretisieren wäre, ihrerseits eine alternative Version zum Handlungsverlauf einer Erzählung bzw. eines Dramas, womit sie sich von einer ästhetisch-analytischen auf eine adaptierend-performative Rezeptionsebene begeben, die aber im Bereich einer literaturwissenschaftlichen Annäherung an Texte äußerst selten eingefordert wird.

Ein zentrales Moment der Fremdheitserfahrung insbesondere von Teilnehmer:innen der ersten Studienjahre im Hörsaal oder Seminarraum ließe sich dadurch vermeiden, dass sie nicht länger schon in ihren ersten literaturwissenschaftlichen Veranstaltungen erkennen müssen, dass verschiedene Lerninhalte, v.a. der autorzentrierte Zugang zur Textlektüre – jedenfalls bei fiktionalen Stoffen, die den bei weitem überwiegenden Anteil von literaturwissenschaftlichen Seminaren ausmachen – mindestens als historisch veraltet, wenn nicht gar als konzeptuell irreführend betrachtet wird. Denn die Schüler:innen verlassen die Schule in der sicheren Erwartung, dass Text- / Materialnähe allenfalls für sekundäre Zwecke gefordert ist, und dass Wissenschaft nicht darin liege, divergierende explizite und implizite Sinnstrukturen zutage zu fördern, sondern kreativ etwas ‚Neues‘, ‚Anderes‘ aus dem Vorhandenen zu schaffen. Nicht zuletzt werden viele Inhalte der diskursiv akzentuierten (Selbstlern-) *Skill Files* in den Lehrwerken v.a. heuristisch, d.h. als definitorische Begriffssetzungen, eingeführt, während dieselben Begriffe im akademischen Kontext zu größeren Begriffssystemen und Theorien aufgebaut, in Beziehung zu konkurrierenden Modellen gesetzt und schließlich jenseits der reinen Definitionsmerkmale theoretisch reflektiert und differenziert bzw. diversifiziert werden. Dadurch bedingt werden im akademischen Diskurs immer wieder signifikante Bedeutungsverschiebungen gegenüber schulischer Textarbeit erlebt, die seitens vieler Studierender nicht etwa als eine Wissenserweiterung oder -vertiefung anerkannt werden (diese Wahrnehmung wäre positiv besetzt, da bekannte kognitive Schemata wiedererkannt und neue darauf aufgebaut werden), sondern als eine (zu späte) Korrektur von an der Schule gelernten Inhalten.

Die Wiederbegegnung mit schulischem Literatur-Wissen in akademisch vertiefendem Kontext wird somit häufig nicht als hermeneutischer Zirkel durchschritten, sondern als Teufelskreis durchlitten, weil die erweiternde Differenzierung zum (potenziell schon angelegten) Schulwissen übers Lesen als Degradierung der eigenen Kompetenz, gar des eigenen *Leseverhaltens*, empfunden wird. Daher wird eine theoretisierend-kritische, sinn- und bedeutungstiftende Durchdringung der literarischen und literaturwissenschaftlichen (einschließlich der diskursiv-terminologischen) Inhalte häufig nicht mehr zugelassen.

Wenn also in Publikationen um die Jahrtausendwende aus fachdidaktischer Sicht, d.h. vor Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards und Landescurricula, „die neuphilologische, an Literatur und Landeskunde orientierte Tradition des Englischunterrichts“ (Tenorth 2001: 157) kritisiert wurde mit der Ermahnung, dieser dürfe „nicht nur

eine Hinführung zur Literaturwissenschaft“ (Voss 2001: 255) sein, so liegt es mittlerweile nahe, als wäre daraus eine Schwundstufe mit den zuvor skizzierten Auswirkungen entstanden. Umso auffälliger ist es, dass sich auch auf empirischer Ebene eine ähnliche Tendenz abzeichnet: Im Rahmen einer nicht-repräsentativen Interview-Studie, in der jeweils fünf erfahrene und unerfahrene Lehrkräfte das didaktische Potenzial einer Kurzgeschichte für den Einsatz in der Sekundarstufe II beschreiben sollten (vgl. Hohwiler 2020: 60), ergab sich folgende Einsicht:

Fasst man [...] das intertextuelle Bewusstsein, die Detailbeobachtungen inklusive der Deutung des Titels sowie den Umgang mit narrativer Offenheit allgemein als philologische Kompetenz zusammen, so kann man festhalten, dass diese bei den fünf *expert teachers* in fast allen Unterbereichen stärker ausgeprägt ist. Kurzum: Die philologische Beweisführung der erfahrenen Lehrkräfte übertrifft quantitativ und qualitativ die der Novizen. Die ist insofern überraschend als das Anglistik-Studium der *novice teachers*, das auch ein literaturwissenschaftliches ist, kurz vor Abschluss steht, während das der Experten zum Teil Jahrzehnte zurückliegt. (Hohwiler 2020: 63; vgl. auch ebd. 109)5

Ganz so überraschend ist dieser Befund denn doch nicht: Ein weiterer Blick in die fachdidaktische Praxis der Lehramtsausbildung offenbart, dass „sich [literaturdidaktische, JM] Publikationen, aber auch studentische Seminar- und Staatsexamensarbeiten, kaum mehr mit der literarischen Grundanalyse und Interpretation eines spezifisch zu behandelnden Textes auseinander[setzten]“. Stattdessen wendeten sie „das inzwischen vielfach ausdifferenzierte Methodikrepertoire der kreativen, produktiven, handlungs- und ergebnisorientierten, *bisweilen noch analytisch* ausgerichteten Verfahrensschritte“ (Volkman 2017: 217, Herv. JM). Folglich erscheint schon hier die literarische Sachanalyse des zu vermittelnden literarischen Gegenstandes hintangestellt – ein sinnstiftendes Interpretationsverfahren, mit dem Lehramtsstudierende an einen literarischen Text herangehen und dies als fremdsprachliche wie auch hermeneutische Handlungskompetenz später in den Unterricht einbringen, wird nicht einmal mehr erwähnt. In Konsequenz ist zu erwarten, dass es den zukünftigen Lehrkräften schwerfallen wird, sich selbst auf die Literarizität von ästhetischen Texten einzulassen und einen Grundbestand an deren spezifischen Merkmalen (Form, Fiktionsmarker, Strukturelemente, Diskurstechniken) später an die Schüler:innen weiterzugeben. Literaturtheoretische Modelle und darauf aufbauende Lektüreverfahren spiegeln die Vielfalt der Möglichkeiten unterschiedlicher Textannäherungs und -aneignungsformen wieder. Ihre Kenntnis ist daher insbesondere für eine solide Lehramtsausbildung von hoher Bedeutung. Daraus resultiert häufig der Vorwurf einer zu theorielastigen Orientierung literaturwissenschaftlicher Seminare, die ihre Rechtfertigung aber aus der Vieldeutigkeit von literarischen Texten bezieht.6

**Materialauswahl.** Als Basis für die folgende Untersuchung dienen vier Bände aus der Lehrwerksgeneration für die Qualifizierungsphase (11.-13. Schuljahr) mit Erscheinungsdaten von 2015 bis 2019. Sie alle fußen auf den Bildungsstandards der ständigen Kultusministerkonferenz (KMK) von 2012 und auf dem von 2014 bis 2019 gültigen Kernlehrplan für das Fach Englisch an der Gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen. Materialien für dieses Bundesland eignen sich – produziert für einen der von Verlagsseite bevorzugten Märkte – besonders für eine Analyse der vorliegenden Art.7 Es werden im Folgenden namentlich Schülerbuch und Lehrer-Handreichungen, verschiedentlich auch das supplementäre *workbook* für die Analyse herangezogen. Das Untersuchungskorpus setzt sich im Einzelnen aus den folgenden Bänden zusammen:

Diesterweg: *Camden Town Oberstufe (Qualifikationsphase)*, 2019 (ISBN 978-3-425-73644-0) = CT;8

Cornelsen: *Context*, 2015 (ISBN 978-3-14-040161-6) = C;

Klett: *Green Line Oberstufe*, 2015 (ISBN 978-3-12-530485-7) = GL;9

Schöningh: *Pathway Advanced*, 2017 (ISBN 978-3-06-033482-7) = PA

Jenseits der Konzeption der Schülermaterialien und ihrer Ergänzungen werden auch die Lehrerhandreichungen mit ihren thematischen Informationen und methodisch-didaktischen Hinweisen analysiert und kritisch reflektiert:

*Camden Town Oberstufe (QP):* „Lehrerhandbuch“ = CT-LHB

*Context:* „Handreichungen für den Unterricht“ = C-HRU

*Green Line Oberstufe:* „Lehrerband“ = GL-LB

*Pathway Advanced:* „Lehrerhandbuch“ = PA-LHB10

Der Blick in diese Lehrwerke zeigt, dass zumindest elementare Begrifflichkeiten von gattungsspezifischen Repräsentationstechniken und von stilistischen / kommunikativen Gestaltungsmitteln in Texten und Medien, seien sie fiktional oder ein dokumentarisch, den Lernenden prinzipiell zugänglich gemacht werden: Es müsste also in den universitären Einführungsveranstaltungen eigentlich produktive kompetenz-, aber auch wissensbezogene Wiedererkennungsmomente mit schulischem Lernstoff geben. Ebenso stünde es zu erwarten, dass diverse Lese- und Schreibstrategien, die dem Verfassen von schriftlichen *assignments*, Klausuren und wissenschaftlichen Hausarbeiten dienen, zur Anwendung kämen. Gleichwohl kritisiert Hallet, dass aufgrund dieser auch curricular vorgesehenen Trennung von Inhalten und Kompetenzen insbesondere „die Produktion mündlicher und schriftlicher Texte, die doch eigentlich den Kern aller Kommunikation und aller kommunikativer Kompetenzen bilden müsste, aus unerfindlichen Gründen den ‚Methodenkompetenzen‘ zugeordnet [sind]“ (Hallet 2016: 14). Denn jedes Lehrwerk hält einen umfangreichen Apparat mit Kompetenzseiten bereit,<sup>11</sup> die nicht nur als Unterstützung für die Lern-Autonomie deklariert sind, sondern auch im Unterrichtsgeschehen Verwendung finden: „*Verweise im Topic-Teil dienen der Integration der Skills section in den Unterricht.*“ (GL-LB 10; Herv.i.Orig.)<sup>12</sup> So findet sich in *Pathway Advanced* ein substanzieller Anhang zu *Competences, Skills & Methods* (PA 489-548), während *Camden Town* und *Green Line* einen *Diff[erentiation] Pool, Intercultural Competences, Skills* und einen Anhang mit einem Glossar zu literarischen Begriffen sowie einem Kompendium von kooperativen Unterrichtsmethoden anbieten (CT 294-389; GL 276-360). *Context* liefert seinerseits eine „Reference Section“ mit *Language Files, Skill Files* und *Exam Practice* (C 218-348).

Die *Skill Files* der einzelnen Lehrwerke teilen sich in verschiedene Kategorien. So gibt es neben diskursförderlichen (hier: textlich bzw. medial geprägten) auch solche, die die individuelle Sprachproduktion ausbauen sollen – wie z.B. im Bereich der Lese- und Schreibtechniken. Die folgende Tabelle listet in einer Synopse eine Auswahl der verschiedenen *Skill Files* in allen verglichenen Lehrwerken auf, die jeweils eine Entsprechung in den Vergleichslehrwerken haben – bezogen auf die text- und medienanalytischen Kompetenzen und auf zwei der fünf wesentlichen *skills*, Schreiben und Lesen.

	<i>Camden Town</i>	<i>Context</i>	<i>Green Line</i>	<i>Pathway Advanced</i>
<b>Textanalyse (Literarische Texte)</b>	S2 Checklist: Creative writing (enthält Angaben zur Gestaltung von Perspektivtechniken)	SF19 Analyzing narrative prose SF36 Writing a text analysis	S5 Dealing with narrative texts S8 Narrative perspectives S9 Narrative techniques	Focus on skills: Analysis of a fictional text
	S12: Checklist: Analysis: Prose (enthält Hinweise zu	SF17 Analysing stylistic devices S35 Writing a character profile	S10 Style and stylistic devices S7 Characterisation	Focus on skills: Characterisation

	Stilfiguren und zur Charakterisierung)			of a figure in literature
	S11 How to work with drama	SF20 Analysing drama	S6 Dealing with poetry and drama	Focus on Facts: Drama and theatre
	S10 How to work with poetry	SF21 Analysing poetry		Focus on Skills: Analysis of poetry and lyrics
<b>Medienanalyse (Cartoons, Illustrationen, Spielfilme)</b>	S16 Checklist: Analysis of a film scene	SF23 Analysing a film	S29 Film types and cinematic devices	Focus on Facts: Camera operations
	S15 How to describe pictures	SF11 Analysing pictures SF13	S 28 Working with visuals	Focus on skills: Analysis of visuals
	S17 How to work with cartoons	Analysing cartoons		Focus on facts: Screenplays and storyboards
<b>Lesen</b>		SF14 Reading Strategies	S11.1 Skimming and scanning	Focus on skills: Reading techniques
		SF15 Marking up a text / Making and taking notes	S11.2 Taking notes	Focus on skills Understanding complex texts
<b>Schreiben</b>	S1 Checklist: Summary	SF31 Writing a summary	S13 Summary	Focus on Skills: Writing an analysis
	S9 How to structure a text	SF38 Writing a well-structured text SF 40 Proofreading	S20 Paragraphs, editing and checking	
	S23 How to quote	SF39 Quoting a text	S19 Term paper and quoting	

Tab. 2:

*Skill Files* zum schriftlichen Umgang mit Literatur in den vier Lehrwerken

Dass die Lehrwerke von Fall zu Fall recht unterschiedliche Akzente für verschiedene Kompetenzbereiche setzen, überrascht nicht so sehr wie die Tatsache, dass *Camden Town* als einziges der hier verglichenen Lehrwerke auf das komplette Segment „Reading Techniques“, das andernorts durchaus differenziert und eigentlich für Sachtexte zum Einsatz gebracht wird, verzichtet. Hingegen finden sich in allen Lehrwerken mindestens drei Methodenblätter zum Umgang mit den drei großen literarischen Textgenres: (Erzähl-) Prosa, Drama, Lyrik. Essentielle narratologische Kompetenzen wie die Aspekte von Perspektivgestaltung sind wiederum in *Camden Town* nicht etwa dem *Skill File* zu deren Analyse, sondern einer „Checklist: Creative Writing“ zugeordnet. *Green Line* bietet demgegenüber mit den Kategorien „Perspektiv-“ und „Erzähltechnik“ gleich zwei Vertiefungen zum Thema „Erzähltextanalyse“, die in dieser Differenzierung in keinem der anderen Lehrwerke zur Verfügung steht. Auch dem Verfahren der literarischen Charakterisierung ist in *Camden Town* kein eigenes Methodenblatt gewidmet (knappe Hinweise dazu finden sich im *Skill File* „Analysis of Prose“), während ihm in den anderen Lehrwerken mehr Raum zugewiesen ist. Einige dieser für die Analyse praxisrelevanten Aspekte, die die anderen Lehrwerke in die *Skill Files* auslagern, sind jedoch bei *Camden Town* in die *core skills-workshops* innerhalb der Unterrichtsmodule integriert. Dieses

Lehrwerk stellt zudem die jeweilige Kompetenz in auf maximal drei Seiten begrenzten Abrissen mit generellen „Do’s and Don’ts“ oder farblich hervorgehobenen Informationskästen zu einzelnen Textphänomenen vor. Gegenüber diesem stark diskursiven und textlastigen Verfahren verfolgen *Context*, *Green Line* und *Pathway Advanced* eine anschaulichere Strategie und bemühen sich auch vielfach um eine Visualisierung des zu vermittelnden Inhalts, sei es durch die (typo-)graphische Gestaltung und farbliche Hervorhebung wichtiger Informationen, sei es durch deren Illustration. In *Context* wird in diversen *Skill Files* ein Bezug auf konkrete thematische Gegenstände einer Lerneinheit hergestellt, der für den Gebrauch in anderen Lernzusammenhängen deplatziert wirkt. Deswegen wird hier im Einzelfall abzuwägen sein zwischen dem Nutzen der praktischen Anwendung (mit dem Aufbau auf bekanntem Wissen) und dem Problem der Ablenkung vom gerade diskutierten Inhalt durch die Verankerung des *Skill File* in einer anderen Lerneinheit.

In diesen Anhängen werden auf je ein bis zwei Druckseiten Kenntnisse zum Umgang mit Texten allgemein vermittelt, die als Voraussetzung für die Entwicklung und Förderung von Text- und Medienkompetenzen betrachtet werden. Diese umfangreichen Ergänzungen sind ebenso für das Arbeiten mit den Aufgaben der inhaltlichen Themenbereiche vorgesehen wie die Seiten mit literatur- und filmbezogenen Fachbegriffen, die ebenfalls in den einzelnen Lehrwerken angefügt sind. Gerade wenn man zugrundelegt, dass der Stellenwert des Lehrwerks im Oberstufenunterricht – anders als in der Sekundarstufe I – nicht der eines Leitmediums ist (vgl. Thaler 2012: 88), erscheint es sinnvoll, auch die für diesen Bildungsabschnitt konzipierten Lehrwerke einer genaueren Betrachtung zu unterziehen, um zum einen einen Schlüssel zum Verständnis der kompetenzorientierten Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe II zu erhalten, und zum anderen um daraus Hinweise auf die Mängel in einer nachhaltigen Vermittlung literarischer Kompetenzen zu erhalten.

## 1.2 Lehrwerkforschung: Ansätze, Methoden, Ergebnisse und Desiderata

Vor der eigentlichen Betrachtung der hier zu untersuchenden Englisch-Lehrwerke in Kapitel 2 richtet sich im Zuge dieses Einführungskapitels die Aufmerksamkeit in Abschn. 1.2 auf die wichtigsten Aspekte der Lehrwerkforschung und in Abschn. 1.3 auf wichtige Impulsgeber für curriculare Orientierungsraster. Abschn. 1.4 schließt mit den praxeologischen Konsequenzen an, die den Literaturunterricht seit der Implementierung dieser Orientierungsraster geprägt haben. Hier sind zentrale Konzepte zu erläutern, die für die Analysen in Kapitel 2 von zentraler Bedeutung sind. Abschn. 1.5 liefert abschließend einen inhaltlichen Aufriss der Studie.

**Ansätze.** Auf einer grundlegenden Theorie des (fremdsprachlichen) Lehrwerks basiert diese Studie mit ihrem Fokus auf der Vermittlung von Literaturkompetenzen nicht (als Teilmenge der curricular definierten Text- / Medienkompetenzen); nicht zuletzt auch in Ermangelung einer solchen, wie Lies Sercu in ihrem Beitrag zur *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* formuliert: „there is no universally recognized theory of the textbook“ (Sercu 2004: 626). Sie begründet diesen Sachverhalt u.a. damit, dass über den Umgang der Lehrkräfte mit dem Lehrbuch im Klassenzimmer zu wenig bekannt sei, ebenso wie zur Effizienz der Arbeit mit Lehrwerken, und dass die Einflüsse auf die Konzeption und Gestaltung von Lehrwerken zu vieldimensional seien, als dass sie zu einer solchen führen könnten.

Gleichwohl lohnt sich zunächst ein kurzer Blick auf die methodischen Ansätze der Lehrwerkforschung. Diese erscheint aus fachdidaktischem Blickwinkel (nicht nur mit Sicht auf den Fremdsprachenunterricht Englisch) trotz neuer Impulse aus dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts als ein weitgehend vernachlässigtes Feld. So bilanziert die Anglistin Daniela Elsner noch 2016: „Trotz ihrer Rolle sind Lehrwerke und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht nur wenig erforscht“ (Elsner 2016: 443).<sup>1</sup> Jedoch ist nicht zu übersehen, dass gerade aus der Anglistik schon früh wichtige Impulse für die aktuelle Lehrwerkkritik kamen. Denn für den deutschsprachigen Raum reichen die Wurzeln der Erforschung des fremdsprachlichen Englischunterrichts mehr als fünf Jahrzehnte zurück (Sauer 1964, Heuer 1973, Bung 1977, Neuner 1979). Die erste Generation von empirischen Studien entstand in der „doppelten Umbruchsituation des Unterrichts in den 1970er Jahren mit der Einführung der kommunikativen Didaktik und der Gesamtschule“ (Funk 2019: 364), aber aus heutiger Sicht sind sie aufgrund stark veränderter institutioneller, curricularer und methodischer Rahmenbedingungen kaum mehr jenseits historischer Einordnungen aussagekräftig. Die *Systematische Lehrwerkanalyse* (Bung 1977) kann aus heutiger Sicht als Initialzündung für empirische Untersuchungsverfahren in der englischen Fachdidaktik gewürdigt werden, ebenso wie die Aufsatzsammlung *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke* (Neuner 1979).

Diese älteren Studien weisen die Gemeinsamkeit auf, die Vorzüge des seinerzeit innovativen kommunikativen Ansatzes (*Communicative Language Teaching*) innerhalb der Fremdsprachendidaktik gegenüber dem bis dahin praktizierten audiolingualen Lehransatz herauszustellen. Damals mussten Lehrwerkgestalter also eher auf sich verändernde didaktische Vermittlungsmethoden und reformierte Lern- / Lehrmodelle reagieren, die jedoch in großen zeitlichen Abständen aufeinander folgten: zunächst der Wechsel von der behavioristisch grundierten audiolingualen Lehrmethode zu konstruktivistisch orientierten kommunikativen Ansätzen, die sich in den folgenden Jahrzehnten immer weiter in Richtung handlungsorientierter, aufgaben-basierter, kooperativer Lernmethoden ausdifferenzierten.

Brian Tomlinson setzt eine ernsthafte akademische Auseinandersetzung und die Erschließung von Lehrwerken im internationalen Rahmen, von einigen wenigen Vorläufern abgesehen, überhaupt erst für den Zeitraum seit Mitte der 1990er Jahren an (vgl. Tomlinson 2012/13: 343), und

Dietmar Rösler ergänzt das Bild mit der Behauptung, „dass die Rezeptionsanalyse, die Lerner- oder Lehrerverhalten beim Umgang mit Lehrwerken oder Teilen von Lehrwerken wie Übungen und Aufgaben oder Textformaten analysiert, recht unterentwickelt ist.“ (Rösler 2016: 474). Wolfgang Gehring wiederum weist auf die befremdliche, aber nach wie vor gültige Tatsache hin, dass Lehrwerke in wissenschaftlichen, selbst fachdidaktischen Zeitschriften nicht einmal rezensiert werden (vgl. Gehring 2012/13: 357);<sup>2</sup> eine Haltung, die keineswegs immer bestanden hat. So erinnert Christiane Lehmann daran, dass „zur Zeit der Neusprachlichen Reformbewegung regelmäßig Lehrbuchrezensionen verfasst [wurden]“ (Lehmann 2010: 32), allerdings nur bis in die 1950er Jahre. Ein Grund für diese Zurückhaltung einer kritischen Rezeption innerhalb der *academic community* mag darin liegen, dass Lehrwerke für lange Zeit einen komplexen, mehrstufigen Genehmigungsprozess in den zuständigen Landesbildungs-Ministerien durchlaufen mussten, ehe sie zum Druck freigegeben wurden: „Für die Schulen und die Bildungsverlage ist die kultusministerielle Zulassung ein Gütesiegel.“ (Jürgens 2010: 229; vgl. dazu Fey 2016). Erst im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts rückten die ministeriellen Genehmigungsverfahren wieder in den Hintergrund, teilweise unter einem kompletten Verzicht auf die Begutachtung (vgl. Stöber 2010, Wendt 2010).

Mit Jürgen Kurtz lässt sich festhalten, dass mittlerweile aktuelle und jüngere Lehrwerksgenerationen weniger aus spezifisch methodisch-didaktischer Sicht überarbeitet werden müssen, sondern eher aufgrund umfassender, „zeitlich versetzte[r] ‚Materialisierungen‘ gesellschafts-, bildungs- und sprachpolitischer, pädagogischer, fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher, medientechnologischer und medienpädagogischer, kommerzieller (u.a.m.) Überlegungen“ (2011: 5). In diesem Zusammenhang ist zunächst die Einführung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) / Common European Framework of Reference for Languages* (im Folgenden in der englischen Fassung als CEFR zitiert) zu nennen, der im Jahr 2001 von der europäischen Union verabschiedet wurde. Weitere Impulse erfolgten durch die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde, und die KMK Strategie Bildung in der digitalen Welt (2016), die zusammen mit dem „DigitalPakt.Schule 2019-2024“ (2019) zum gegenwärtig stattfindenden Generationswechsel im Angebot der Bildungsverlage seit 2020 führten. Entsprechend sind die hier untersuchten Lehrwerke mit ihren Erscheinungsjahren zwischen 2015 und 2019 durch einen erhöhten Grad an Kompetenzorientierung und Inklusivität geprägt, so dass ein breiteres Differenzierungsangebot gegenüber früheren Ausgaben zur Verfügung steht; hinzu kommt ein höheres Gewicht auf dem verstärkten Einsatz von kooperativen Lernformen. Der Einsatz digitaler Medien mit den Möglichkeiten einer stärkeren Individualisierung des Unterrichts ist jedoch gegenüber den aktuellen Produktlinien stark reduziert. Folglich lässt sich bezüglich der „Halbwertszeit“ von Lehrwerken im Zeitalter der Digitalisierung konstatieren, dass diese sehr viel schneller veralten, als dies für solche der 1960er bis in die 1990er Jahren galt (Funk 2016: 440, nennt einen Zeitraum von nur mehr „3-5 Jahre[n]“ bei Verlagsinvestitionen von sechststelligen Beträgen; vgl. dazu auch Thaler 2011: 23). Entsprechend beträgt die Dauer, für die eine Schulbuchzulassung gilt, ca. sechs Jahre (vgl. Stöber 2010: 6); sie wird i.d.R. bei der zumeist jahrgangsweise fortschreitenden Einführung neuerer, überarbeiteter Lehrwerksausgaben verlängert, bis diese vollständig vorliegt.

Ein maßgeblicher Anteil der Lehrwerkkritik fand lange Zeit, institutionell betrachtet, parallel zu den universitären Fakultäten statt; sie wurde auf administrative, d.h. bildungspolitische bzw. curriculare Ebenen verschoben. Mittlerweile aber erschiene es insbesondere seitens der Fachdidaktiken geradezu fahrlässig, auf eine intensivere inhaltliche kritische Reflexion der Lehrwerke zu verzichten, da in vielen Fällen ein ministerielles „Gütesiegel“ fehlt und eben *keine* maximale „Verlässlichkeit“ im Hinblick auf die „fachwissenschaftliche[-] und didaktische[-] Anordnung“ der Inhalte *per se* gewährleistet ist (Anton 2017: 13; vgl. dazu auch die Ausführungen zum Kriterium der „Korrektheit und Aktualität der Information“ in Lehrmaterialien bei Volkmann 2010: 238). Die Qualitätskontrolle von Lehrwerken rückt somit wieder vermehrt in den Verantwortungsbereich der jeweiligen Fachdidaktik, obgleich in den seltensten Fällen

alle Unterrichtsfelder eines Faches analysiert werden. Anders als ein proaktives ministerielles Zulassungsverfahren weist die akademische Lehrwerkanalyse naturgemäß stets eine zeitliche Verzögerung von etlichen Jahren zwischen dem Erscheinen der Untersuchungsgegenstände, ihrem flächendeckenden Einsatz im Unterrichtsgeschehen und der Veröffentlichung der Kritik auf: Die Vertreter:innen dieses Forschungsfeldes unterliegen einer anderen Form des Zeitdrucks als die Redaktionen in Schulbuchverlagen, die innerhalb kurzer Zeit ihre Lehrwerke den veränderlichen curricularen und amtlichen Vorgaben anpassen und zugleich marktorientiert verfahren müssen. Dies betont auch Rösler: „Der mit der Produktion einhergehende Zeitdruck und das Interesse daran, ein entwickeltes Lehrwerk auch an die Lernenden zu bringen, sind Gegenkräfte zu einer ausführlichen Erprobung“ (Rösler 2016: 473): zu nennen sind hier eine intensive interdisziplinäre (lerntheoretisch, lernpsychologisch, fachdidaktisch und fachwissenschaftlich) kompetente Betreuung durch das jeweilige Autoren- und Redaktionsteam. Es sei allerdings nicht bestritten, dass ein Lehrbuch trotz einzelner inhaltlicher Schwächen im Unterricht eine Vielzahl „an fachlichen, didaktischen und methodischen Anregungen“ liefert, die „generell den Unterricht nur verbessern“ (Sandfuchs 2010: 23), statt ihn zu behindern. So betrachtet, sind die jüngeren Forschungsansätze, die sich der kritischen Lehrwerkanalyse zuwenden, als Kontrollinstrumentarien zu begrüßen, zumal zu einer Fundamentalkritik bzw. einer in den 1990er Jahren verbreiteten Verzichtshaltung gegenüber dem Lehrwerk an sich ebenso wenig Anlass besteht (siehe aber, aus konstruktivistischer Sicht, Wolff 2001, sowie Freudenstein 2001) wie einer radikalen Ablehnung gegenüber analytischen Textaufgaben (vgl. dazu die Diskussion in Lauber 2004).

**Aktuelle Tendenzen.** Insgesamt lässt sich sehr wohl feststellen, dass die Lehrwerkforschung neuerlich eine gewisse Dynamik entwickelt hat. Vor dem Hintergrund der Studien aus den letzten zwei Jahrzehnten ergibt sich folgendes Bild: Mit Blick auf den Stellenwert des Lehrwerks für den Unterricht besteht weitestgehend Konsens darüber, dass zumindest in der Primar- und Sekundarstufe I Lehrwerke eine weite Verbreitung erreichen und insgesamt ein recht hohes Ansehen genießen; lediglich Grimm/Meyer/Volkman äußern sich reserviert und weisen darauf hin, dass auf eine gute Durchmischung von allgemeinen lehrwerks- und lerngruppenspezifischen Zusatzmaterialien zu achten sei, da ansonsten die Gefahr durch wenig authentische Unterrichtsgegenstände sowie durch stereotypisierende Themenzuschnitte entstehe, die zudem für die Lernenden oft uninteressant sind und wenig Kreativität zuließen. Im gleichen Maße würden die Lehrenden ‚entlehrt‘, oder „deskilled“ (Grimm/Meyer/Volkman 2015: 250), da ihnen mit den entsprechenden Lehrerhandreichungen alle methodischen Schritte vorgeschrieben würden. Daher mag Kurtz’ Regel nach wie vor Gültigkeit zugeschrieben werden: „Optimale Lehrwerkverwendung bedeutet nicht maximale Lehrwerkbindung.“ (Kurtz 2001: 43) In der Regel aber vereinen die jüngsten Lehrwerksgenerationen verschiedene Vorzüge, die eine Lehrkraft in mehrfacher Hinsicht unterstützen (können):

The new generation of textbooks offer [*sic*] a variety of different text forms and activities that aim at the integrated practice of language skills [...]. They follow the common principles of EFL teaching and learning by incorporating meaningful communicative tasks, catering to different learner styles and offering manifold activities for language practice. Modern textbooks for the secondary classroom embed grammar and vocabulary practice in meaningful contexts and they illustrate and explain the value of learning strategies and techniques, supporting learners in their individual learning processes. With this, textbooks are valuable timesavers in terms of teachers’ preparation times and they offer a secure learning progression that is transparent to students, teachers and parents alike. Given the fact that there is hardly a textbook anymore that does not come with a language learning software for the computer and CDs with texts and songs spoken / sung by native speakers, textbooks are also an effective resource for self-directed learning. (Elsner 2018: 30; Herv.i.Orig.)

Gleichwohl gibt es gewisse Vorbehalte gegenüber dem Lehrwerk-Einsatz auf dem Niveau der Sekundarstufe II: „As teachers are more or less free to choose how they want to approach the

topics and texts set by curricular guidelines, the use of classical textbooks is not very popular at secondary II level.” (Elsner 2018: 33) Eine entwicklungspsychologische und fremdsprachenerwerbstypische Lernprogression ist hier nämlich gegenüber der Gestaltung von Lehrwerken für die Sekundarstufe I nicht mehr zu erwarten. Da die eigentliche Spracherwerbsphase zu diesem Zeitpunkt als abgeschlossen gilt, werden grammatische Phänomene nicht von Grund auf erarbeitet, sondern zumeist situativ und wiederholend angewendet bzw. vertieft; in den thematischen Modulen werden zudem immer wieder grammatische Strukturen in Gestalt eines „focus on form / language“ eingefügt. Auch sind zu diesem Zeitpunkt verschiedene Lesetechniken mit jeweils eigenen Funktionen thematisiert worden, so dass die vielfältigen *Skill Files* einer weiteren Automatisierung und Autonomisierung des fremdsprachlichen Lernens und Arbeitens dienen – als (inter-)subjektiver Akt der Informationsbeschaffung und Meinungsbildung, als kognitive Methode der Bedeutungskonstruktion.

Somit erscheint es aus fachdidaktischer Sicht insbesondere seit Einführung erstens der inhaltlich offen gestalteten, kompetenzorientierten Bildungsstandards, zweitens der landesspezifischen Kerncurricula für die Sekundarstufe II und drittens angesichts zunehmender Zentralisierung der Abiturprüfungen mittlerweile durchaus naheliegend, dass Lehrwerke im Sinne einer weitgehenden Wissensstandardisierung und Vergleichbarkeit das Rückgrat des Fremdsprachenunterrichts im modernen Klassenzimmer bilden sollten, auf das sich sinnvollerweise auch die schulinternen didaktischen Jahreslehrpläne stützen.

Eine Mehrzahl der aktuellen lehrwerkanalytischen und / oder -kritischen Studien aus der Zeit nach 2001 (namentlich Anton 2017, Vali 2015 und Hammer 2012) wendet sich Untersuchungsgegenständen für das Fach Englisch zu, die mittlerweile zur (vor-)vorletzten Generation der Lehr- und Lernmaterialien zu rechnen sind, d.h. die zwar die im CEFR von 2001 vorgesehene Kompetenzorientierung i.d.R. schon erfasst haben, aber noch nicht die seit 2014 erschienenen Lehrwerksreihen untersuchen. Fünf neuere Monographien richten dabei die Aufmerksamkeit auf die Anlage und Entwicklung interkultureller (kommunikativer) Kompetenzen im Englisch-Unterricht der Primar- (Staab-Schultes 2010, Vollmuth 2004; Brunsmeier 2016; Kirchhoff 2019a) bzw. der Sekundarstufe I (Hammer 2012, Lehmann 2010, Merkl 2002)<sup>3</sup>; zudem gibt es nur wenige Studien mit einem Fokus auf der Sekundarstufe II: neben Renges (2005) und Eick (2020) sind für dieses Bildungsniveau erneut die Arbeiten von Anton (2017) und Vali (2015) sowie Freitag-Hild (2010) zu nennen. Diese Studien sind ausnahmslos der Vermittlung allgemeiner (ziel- oder inter-) kultureller (kommunikativer) Kompetenzen gewidmet.<sup>4</sup>

**Desiderata.** Demgegenüber besteht noch immer eine empirische Forschungslücke bezüglich des schulischen Umgangs mit literarischen Inhalten, die Volkmann auf den „erheblichen argumentativen Legitimationsdruck“ zurückführt, dem die „Literatur im kommunikativ orientierten Fremdsprachenunterricht“ ausgesetzt ist (Volkmann 2017: 210; vgl. Kirchhoff 2019b: 219). So gibt es zwar eine Fülle von Unterrichtsbeispielen über die Vermittlung von interkulturellen (kommunikativen) Kompetenzen anhand literarischer Texte, doch stehen diese i.d.R. lehrbuchunabhängigen Unterrichtsprojekte in ihrer bei weitem überwiegenden Mehrzahl mit Texten und -materialien parallel zu den Inhalten von Lehrbüchern mit ihren eigenen thematischen Schwerpunktsetzungen (vgl. z.B. Delanoy/Eisenmann/Matz 2015, die Beiträge in Teil II von Hallet/Surkamp/Krämer 2015; Teil III in Surkamp/Nünning 2010; Hallet/Nünning 2009; oder in Teil IV von Bredella/Burwitz-Melzer 2004). Es bleiben die Arbeiten von Britta Freitag-Hild (2010) und Ann Kimes-Link (2013) zu erwähnen, die beide aus empirischer Sicht die Literaturlaufgaben im fremdsprachlichen Unterricht untersuchen. Während Freitag-Hild ihre Aufgabentypologie speziell für den Literaturunterricht unter interkulturellen Vorzeichen entwickelt, setzt Kimes-Link den Akzent auf die Erarbeitung u.a. von umfangreicheren Ganztexten wie Shakespeares *Romeo and Juliet*, Carol Matas' *Cloning Miranda* und Joyce Carol Oates' *Big Mouth Ugly Girl*. Beide Arbeiten lassen die Entwicklung literarischer Kompetenzen im Medium der Lehrwerke unberücksichtigt.

Die vorliegende Betrachtung mit ihrem Schwerpunkt auf der Literaturvermittlung über Englisch-Lehrwerke für die Qualifikationsphase an der gymnasialen Oberstufe und somit an der Schwelle zum tertiären Bildungssektor dringt folglich in ein weitgehend unbekanntes bzw. fremd gewordenes Territorium innerhalb des Gebietes der anglistischen Lehrwerkforschung vor. Sie erweitert den aktuellen Schwerpunkt der Lehrwerkforschung, der sich auf die Vermittlung interkultureller kommunikativer Kompetenzen konzentriert, um die bislang unzulänglich betrachtete Inhaltsebene: was wird den Schüler:innen wie angeboten bzw. was fordert man von ihnen auf welche Weise ein? In diesem Sinne erinnert Weskamp emphatisch daran, „dass Literaturunterricht nicht nur ‚Unterricht‘ ist, der mit den Methoden der empirischen Forschung beschreibbar ist, sondern dass es auch um Literatur geht, die hermeneutisch betrachtet werden muss.“ (Weskamp 2019: 133) Dazu gehört nicht zuletzt, wie Carola Surkamp eine zentrale „Aufgabe des Literaturunterrichts“ formuliert, dass den „Lernenden Einblicke in die Wirkungs- und Funktionsweisen textueller Strategien zu vermitteln“ seien (Surskamp 2019a: 141). Dementsprechend argumentiert die vorliegende Studie für eine moderate, themenbezogene Re-Philologisierung des gymnasialen Literaturunterrichts und damit für eine intensiviertere Betrachtung der Literatur *als Literatur*.

## 1.3 Literaturunterricht in der SEK II: Bildungspolitische/curriculare Rahmungen

Nach dem Forschungsüberblick zur Lehrwerkkritik ist nun zum einen darzulegen, in welcher Hinsicht bildungspolitische Rahmenwerke und Standardformulierungen den praktischen Literaturunterricht beeinflussen haben. Zum anderen werden drei aktuelle Beispiele von Systematisierungen literarischer Kompetenz angeführt, die in kritischer Distanz zu sprachlich-kommunikativen Standard-Setzungen stehen und diese als Korrektive zu optimieren suchen.

Für die verschiedenen Kompetenzbereiche gibt es Beschreibungskriterien, die von supranationalen Curricula bis zu schuleigenen Jahreslehrplänen eine Standardisierung der Leistungen leisten sollen. Die Akzentuierung des aktuellen Literatur-Unterrichts an der gymnasialen Oberstufe, wie sie von den jeweils landeseigenen Kernlehrplänen auf der Basis des CEFR 2001 vorgegeben wurde, hatte in den vergangenen zwei Jahrzehnten zur Folge, dass ästhetische Texte nur mehr äquivalent zu referentiellen Gebrauchstexten – oder im unmittelbaren Zusammenhang mit diesen – gelesen werden: „literature is treated in the same way as a factual text“ (Fenner 2012/13: 379; vgl. Steininger 2014: 46-47). Das bedeutet nicht nur, dass das Verständnis für den fiktionalen, ästhetischen Charakter eines literarischen Textes unterentwickelt bleibt. Es bedeutet darüber hinaus, dass mit dem überhöhten Anspruch auf den fachdidaktisch vielstimmigen Begriff „Authentizität“ (vgl. dazu Abschn. 1.4) im Umgang mit solchen hyperkodierten Texten den Lernenden unter Umständen die grundsätzliche Kompetenz abhanden geht, zwischen Fakten und Fiktionen, zwischen Realität und Realismus, zu unterscheiden – eine verheerende (und womöglich durch derlei curriculare Ansprüche ungewollt begünstigte) Dynamik gerade in einem postfaktischen Zeitalter. Daher ist zunächst der Blick auf die curricularen Taktgeber zu richten, die den ‚traditionellen‘ Literatur-Unterricht stark beeinflusst und verändert haben.

Seit Einführung des CEFR im Jahr 2001 war dem fremdsprachlichen Literaturunterricht an deutschen Schulen das Dilemma zwischen kommunikativer Kompetenz und Wissenschaftspropädeutik eingeschrieben. Dieses wurde schon bald nach dessen Einführung von Literaturdidaktiker:innen erkannt und moniert: Hingewiesen wurde dabei auf den marginalisierten Stellenwert von fremdsprachlicher Literatur in einem eher kommunikativ-pragmatisch gewendeten, berufsvorbereitenden Unterricht, der dem Anspruch auf die wissenschaftspropädeutisch ausgerichtete Kursstufe konträr entgegenstehe (vgl. dazu auch Freese 2009: 13). Dieses Dilemma und die damit einhergehende Abwertung der textnahen Erarbeitung von Literatur wurde als „unproduktiver *deadlock*“ (Surkamp 2012: 79) beschrieben, und Eva Burwitz-Melzer stellte fest:

Der *Sinn* eines Textes, der sich durch seine Analyse und seine Interpretation erschließt, hat [für die Formulierung von Deskriptoren im CEFR, JM] auf den Kompetenzstufen A1 bis C1 noch keine Rolle gespielt. Es kann aber nicht angehen, dass zentrale Kompetenzen wie ‚den Textsinn erschließen‘ erst in der letzten Niveaustufe eingeführt werden, wenn zuvor nicht einmal Vorstufen oder vorbereitende Leistungen auf niedrigeren Niveaustufen erwähnt worden sind. (Burwitz-Melzer 2007: 129; Herv.i.Orig.)<sup>1</sup>

„**Wissenschaftspropädeutik**“? An dieser Stelle ist es sinnvoll, einen kurzen Blick in die aktuellste Fassung der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung“ seitens der Kultusminister-Konferenz (KMK) zu werfen. Dort wird man feststellen, dass gegenüber berufsvorbereitenden kommunikativen Kompetenzen folgende Kriterien als privilegiert hervorgehoben sind: „vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung“, in deren Verlauf insbesondere der Unterricht der Qualifikationsphase „exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden“

introduziert (KMK 2018: 5). Die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Abiturprüfung präzisieren den Ausdruck wie folgt:

Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen. (KMK 2012: 5)

Diese grundlegenden Aspekte werden auf der anschließenden, tertiären Bildungsstufe laut dem revidierten Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse von 2017, in deutlicher „Differenzierung zu den Bildungsaufträgen anderer Bildungsbereiche, insbesondere der beruflichen Bildung“ (Bartosch et al. 2017: 4) schon auf dem ersten akademischen Level (Bachelor-Ebene) „wesentlich“ ausgeweitet und in ein „kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden“ überführt, ehe auf Master-Ebene die „Besonderheiten, Grenzen, Terminologien und Lehrmeinungen [...] zu definieren und zu interpretieren“ sind (KMK 2017: 7-8).

Die deutlich anti-ästhetische, utilitaristische Einstellung des ursprünglichen CEFR lässt, in Vorwegnahme der folgenden Kritik, das vage Bekenntnis zur Bedeutung von nationalen Literaturen im Unterricht in ihrer Funktion als ‚kulturelles Erbe‘ als Lippenbekenntnis („lip service“, Grimm/Meyer/Volkman 2015: 176) erscheinen.<sup>2</sup> Folgender Abschnitt des Referenzrahmens, „Aesthetic uses of language“, war für viele literaturdidaktische Urteile über den CEFR wesentlicher Stein des Anstoßes:<sup>3</sup>

Imaginative and artistic uses of language are important both educationally and in their own right. Aesthetic activities may be productive, receptive, interactive or mediating [...], and may be oral or written. They include such activities as:

- singing (nursery rhymes, folk songs, pop songs, etc.)
- retelling and rewriting stories, etc.
- listening to, reading, writing and speaking imaginative texts (stories, rhymes, etc.) including audio-visual texts, cartoons, picture stories, etc.
- performing scripted or unscripted plays, etc.
- the production, reception and performance of literary texts, e.g.: reading and writing texts (short stories, novels, poetry, etc.) and performing and watching/ listening to recitals, drama, opera, etc.

This summary treatment of what has traditionally been a major, often dominant, aspect of modern language studies in upper secondary and higher education may appear dismissive.

It is not intended to be so. National and regional literatures make a major contribution to the European cultural heritage, which the Council of Europe sees as ‘a valuable common resource to be protected and developed’. Literary studies serve many more educational purposes – intellectual, moral and emotional, linguistic and cultural – than the purely aesthetic. It is much to be hoped that teachers of literature at all levels may find many sections of the Framework relevant to their concerns and useful in making their aims and methods more transparent.

*Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:*

which ludic and aesthetic uses of language the learner will need/be equipped/  
be required to make.

(CEFR 2001: 56, Herv.i.Orig.)

Es wurden seit 2001 verschiedene Versuche unternommen, die Literaturkompetenzen angemessener zu evaluieren und – falls überhaupt möglich – zu standardisieren. Lothar Bredella hat dies für die Englischdidaktik in einem ausführlichen Beitrag versucht, in dem er verschiedene (entwicklungspsychologische) Stadien als Leser:in, die ein/e Heranwachsende/r zwischen Grundschulalter und fortgeschrittener Adoleszenz durchläuft, beschreibt. Er postuliert

dabei eine Sukzession von mehreren Stufen, ausgehend vom „mythische[n] Verstehen“ im Kleinkindalter über ein identifikatorisches „romantisches Verstehen“, gefolgt von einem distanzierten, beobachtend-kritischen Zugang zur Literatur bis hin zum „philosophischen Verstehen“ bei jungen Erwachsenen, das eine ironisch-subversive Lesart von literarischen Texten ermöglicht (vgl. Bredella 2004: 81-138). Burwitz-Melzer (2007) macht in ihrer Kritik an den supranationalen und bundesweiten Referenzwerken einen Vorschlag zur Formulierung von schulischen Lesekompetenzen in einem modellhaften Entwurf für die Jahrgangsstufen 12/13. Dabei unterscheidet sie, im Gegensatz zu den „nicht begründeten und schwammig formulierten“ Kriterien der drei Anforderungsbereiche (im folgenden: AFB) *Comprehension / Analysis / Activities* für gymnasiale Aufgabenstellungen, wie sie seit Herausgabe der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (KMK 2003) auch für die neueren Bildungsstandards verbindlich sind (KMK 2012), fünf unterschiedliche Kompetenzbereiche. Diese lassen sich psycholinguistisch begründen bzw. der Lernprogression und Lesesozialisation folgend organisieren: Es handelt sich um motivationale, kognitive, interkulturelle Kompetenzen sowie solche der Anschlusskommunikation und Reflexion (vgl. Burwitz-Melzer 2007: bes. 139-143). Letztere führen, wie die zuvor genannten Kriterien mit ihren unterschiedlich komplexen Stufen von Sinnkonstitution, zur schriftlichen Textproduktion bzw. zu mündlichen Sprachleistungen der Schüler:innen, die ihrerseits im Unterricht einsetzbar bzw. zu bewerten sind. Im Anschluss an diesen Vorschlag entwickelt Hallet seine vier Kompetenzebenen, die die Lernenden von der „literarischen Lesefähigkeit“ über die „literarische[n] als kulturelle Kompetenzen“ und die „Reflexionsfähigkeit“ bis hin zur „fremdsprachlichen Diskursfähigkeit“ führt (Hallet 2009: bes. 77-85). Es waren all dies Bemühungen, die dazu beitragen sollten, „kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Kompetenzen, Lesekompetenzen (vor allem im Bereich des intensiven oder extensiven Lesens), narrative, affektive, imaginative Kompetenzen [...] operationalisierbar sowie überprüfbar“ zu machen (Volkman 2017: 218).

**Drei aktuelle literaturdidaktische Korrekturvorschläge.** Im Jahr 2018 erschien der *Companion Volume* zum CEFR, der eine deutliche Reaktion auf die zuvor geäußerte Kritik erkennbar werden lässt, insofern ästhetischen (als Subspezies von „kreativen“) Texten und ihrer Betrachtung mehr Platz eingeräumt wird als zuvor. Es gibt im ergänzenden CEFR, analog zu den sprachlichen Kompetenz-Deskriptoren, auch solche für die Abbildung und Messung literaturbezogener Kompetenzen, die im Bereich der Sprachmittlung („mediation“, vgl. dazu Quetz 2019) und der dabei besonders hervorgehobenen Eigenschaft des „constructing new meaning“ (CEFR 2018: 103) angesiedelt sind und im Zuge der anschließenden Ausführungen ausführlich erläutert und klassifiziert werden.<sup>4</sup> So wird der Auseinandersetzung mit kreativen Texten und der ästhetischen Literatur in diesem Ergänzungsband zwar mehr Raum innerhalb des Beschreibungsschemas zuteil als im ursprünglichen Rahmenwerk. Eine Definition dessen, was „kreative“ Texte umfasst, liefert der Ergänzungsband hingegen nicht – ob es sich dabei um z.B. ‚witzige‘ Werbetexte, um emotiv-expressive bzw. appellative Texte wie Tagebucheinträge oder Kommentare oder eben um Texte der sogenannten Höhenkammliteratur handelt, wird nicht konkretisiert.

Jedoch unterscheidet das *Companion Volume* unterschiedlich gerahmte Rezeptionsszenarien. Der persönlich-intuitive Rezeptionsprozess geht gemäß diesen Abschnitten dem analytisch-evaluativen voran. Die Hierarchie führt vom „engagement“ über die „interpretation“ („ascribing meaning or significance to aspects of the work including contents, motifs, characters’ motives, metaphor, etc.“, CEFR 2018: 115) zur „analysis“ („of certain aspects of the work including language, literary devices, context, characters, relationships. etc.“, CEFR 2018: 116) und „evaluation“. Die Interpretation ist also als Form der Bedeutungsgebung nominell in der Hierarchie enthalten, ihr kommt aber lediglich ein subordinärer kognitiver Status zu: „Describing a personal reaction and interpretation is cognitively far simpler than giving a more intellectual analysis and / or evaluation.“ (CEFR 2018: 116) In deutlichem Selbstwiderspruch zu den gerade dargelegten

Ausführungen ordnet gleichwohl auch der CEFR 2018 die individuelle *literary literacy* mit der Befähigung zur Interpretation den höheren und höchsten sprachlichen Stufen zu:

Progression up the scale is characterised as follows: At the lower levels the user / learner can say whether he / she liked the work, say how it made him / her feel, talk about characters and relate aspects of the work to his / her own experience, with increased detail at B1. At B2 he / she can give more elaborate explanations, comment on the form of expression and style and give his / her interpretation of the development of a plot, the characters and the themes in a story, novel, film or play. At the C levels, he / she can give broader and deeper interpretations, supporting them with details and examples. (CEFR 2018: 116)

Es zeigt sich hier die nach wie vor deutliche Unsicherheit gegenüber der Arbeit mit literarischen Texten und Werken: So werden z.B. gängige Umstellungen im Satzbau (z.B. Inversion, Ellipse, Anakoluth) in unmittelbarer Nachbarschaft zu anderen poetischen Verfahren (Metapher und Ambiguität) als „abnormal syntax“ stigmatisiert. Demgegenüber ließe ein neutraler, deskriptiver Kriterienkatalog – als der sich der CEFR doch auch in der Version von 2018 ausgibt – eine weniger wertende Formulierung wie ‚non-standard‘ erwarten. Zur Veranschaulichung seien hier die im neuen CEFR abgebildeten literaturbezogenen Kompetenzniveaus und ihre dazugehörigen Deskriptoren aufgeführt:5

<b>ANALYSIS AND CRITICISM OF CREATIVE TEXTS (INCLUDING LITERATURE)</b>	
C2	Can give a critical appraisal of work [ <i>sic</i> ] of different periods and genres (novels, poems, and plays), appreciating subtle distinctions of style and implicit as well as explicit meaning. Can recognise the finer subtleties of nuanced language, rhetorical effect, and stylistic language use (e.g. metaphors, abnormal syntax, ambiguity), interpreting and ‘unpacking’ meanings and connotations. Can critically evaluate the way in which structure, language and rhetorical devices are exploited in a work for a particular purpose and give a reasoned argument on their appropriateness and effectiveness. Can give a critical appreciation of the deliberate breach of linguistic conventions in a piece of writing.
C1	Can critically appraise a wide variety of texts including literary works of different periods and genres. Can evaluate the extent to which a work meets the conventions of its genre. Can describe and comment on ways in which the work engages the audience (e.g. by building up and subverting expectations).
B2	Can compare two works, considering themes, characters and scenes, exploring similarities and contrasts and explaining the relevance of the connections between them. Can give a reasoned opinion about a work, showing awareness of the thematic, structural and formal features and referring to the opinions and

	arguments of others. Can evaluate the way the work encourages identification with characters, giving examples. Can describe the way in which different works differ in their treatment of the same theme.
B1	Can point out the most important episodes and events in a clearly structured narrative in everyday language and explain the significance of events and the connection between them. Can describe the key themes and characters in short narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.
A2	Can identify and briefly describe, in basic formulaic language, the key themes and characters in short, simple narratives involving familiar situations that are written in high frequency everyday language.

Tab. 3:

Kann-Beschreibungen für den Umgang mit literarischen Texten (CEFR 2018: 117)

In unmittelbarer Reaktion auf die Veröffentlichung des Begleitbandes kritisiert Birgit Schädlich, dass die neuen Deskriptoren kaum dazu angetan seien, den „Mehrwert‘ des literarischen Lesens“ abzubilden (Schädlich 2019: 203) und, im Gegenteil, solche Eigenschaften wie die „Literarizität“, „Verfremdung [von Wirklichkeit]“ und „Alterität“ einfach „weg[zumodellieren“ (Schädlich 2019: 206). Man wird den neuen Deskriptoren jedoch zugestehen können, dass sie in vielerlei Hinsicht jene zentralen Handlungstypologien und Aufgaben-Operatoren im Umgang mit Literatur reflektieren, die im fachdidaktischen Diskurs und in den Lehrwerken längst *common currency* geworden sind. Dies zeigt sich in den Beschreibungen der Aktivitäten in Auseinandersetzung mit Texten, die dieselben Begriffe (z.B. „describe“, „point out“, „evaluate“, „comment on“) aufweisen, die in den Lehrwerken zur Aufgabenformulierung als *action verbs* (Operatoren) verwendet werden, dort allerdings zusätzlich jeweils einem AFB zugeordnet und entsprechend differenziert sind.<sup>6</sup>

Dem *Companion Volume* seien hier zwei weitere Korrekturen zum ursprünglichen CEFR zur Seite gestellt: zum einen die fremdsprachlichen Literatur-Kompetenzbeschreibungen, die Ivo Steininger vor dem Hintergrund seiner empirischen Studie zur *Modellierung literarischer Kompetenz* für die Sekundarstufe I vorgestellt hat, zum anderen die Deskriptoren des *Literary Framework for Teachers in Secondary Education (LiFT-2)*: Steininger insistiert auf der holistischen Dimension der literarischen Kompetenz und unterscheidet dabei in seinem Kompetenz-Strukturmodell kommunikative, psychosoziale, reflexive, interkulturelle und methodische Teilkompetenzen, die ihrerseits vielfach aufgespalten sind und im Unterricht an geeigneter Stelle mit geeigneten Aufgaben zur synthetisierenden Interaktion gebracht werden müssen:

<b>Kommunikative Kompetenzen</b>	<b>Kategorien</b>
Sprachvermögen Leseverstehen Textproduktion	Wortschatz, Reparaturstrategien, Grammatik hierarchie-nieder; hierarchie-höher Sprechen, Schreiben
Psycho-soziale Kompetenzen	Kategorie
Psycho-soziale Fähigkeiten Ästhetische Fähigkeiten	Empathievermögen, affektive Mobilisatoren Ästhetisches Lesen

Reflexive Kompetenzen	Kategorie
Weltwissen Sprachwissen Literarisches Wissen	Textdeixis, Wissensdeixis Sprachbewusstheit, metasprachliche Fähigkeiten Gattungswissen und Genreschemata, symbolisches Wissen
Interkulturelle Kompetenzen	Kategorie
Soziokulturelles Wissen Fremdverstehen	Umgang mit fremdkulturellen Konzepten Einnehmen der Innenperspektive, Einnehmen der Außenperspektive
Methodische Kompetenzen	Kategorie
Textbegegnung Sinnkonstitution Schreibhandeln Aufführung und Vortrag	Erwartungshaltung aufbauen, Erwartungshaltung erhalten Textinterpretatorisch orientiert, textanalytisch orientiert, Eigenständiges (Arbeiten), Informieren Text als Anlass, Text als Modell Präsentation des Textes Präsentation der eigenen performativen Produkte

Tab. 4:

Kompetenzbeschreibungen für den Umgang mit literarischen Texten (im Anschluss an Steininger 2014: 393-398)

Diesen Kompetenzkategorien sind ihrerseits eigene Deskriptoren zugeordnet, die die jeweilige Kategorie anhand von Handlungsbeschreibungen konkretisieren, aber nicht im Sinne einer Kompetenzhierarchie staffeln. Steininger betont, dass an dieses System anschließend in der Sekundarstufe II, „bedingt durch die Verwendung komplexerer Texte (Gattungsvielfalt, Themenbereiche, Erzählstrukturen, Umfang, sprachlicher Komplexität)[, sich] auch komplexere Handlungen“ (Steininger 2014: 399) initiieren lassen: zu denken ist hier insbesondere an metasprachliche diskursive Mittel, die Produktion textbezogener *learning outcomes*, sowie an die literaturbezogene Erweiterung der reflexiven und methodischen Kompetenzen (vgl. dazu Kapitel 3.3).

Eben solche Erweiterungen werden in einem weiteren Korrektiv zum CEFR genauer ausgeführt. Mit *LiFT-2* sind – für die jeweilige schulsprachliche (i.d.R. also die jeweilige L1-) Literatur – zwei aufeinander folgende Kompetenzstufen für 12- bis 15jährige und 15- bis 18jährige Schüler:innen definiert. Dieses seit 2010 in einem multinational operierenden Forschungsnetzwerk unter Beteiligung von fünf europäischen Nationen erarbeitete Rahmenwerk definiert sechs Niveaustufen literarischer Kompetenz, die als Entwicklung von „indifferen[ten]“ (mit „geringer Übung im Lesen“) zu „fachkundigen“ Lesenden modelliert wird, welche literarische Texte auch metasprachlich erfassen, beschreiben und beurteilen können.<sup>7</sup>

Das zu entwickelnde Fachwissen innerhalb der *LiFT-2*-Matrix übersteigt die Kompetenzmodellierungen des CEFR 2018 erheblich. Denn gegenüber diesem tritt eine Diskursbeherrschung hinzu, derzufolge auf diesem Niveau Konzepte wie Plot, Handlungschronologie, narrative Mehrsträngigkeit, Erzählperspektive und die Semantisierung von (meta-)literarischen Motiven ebenso verfügbar sind wie die heuristische Deutung stilistischer und rhetorischer Figuren. Die Lernenden „können Literatur aus verschiedenen Perspektiven erschließen (psychologisch, politologisch, soziologisch, philosophisch, kulturell etc.) und interpretieren“ und darüber hinaus „Texte in Bezug zu anderen Schriften oder Künsten setzen (z. Bsp. Filme, bildende Kunst)“ (*LiFT-2*: Niveau 6 > Schüler(-innen)). Um diese Diskursfähigkeit zu erlangen, gestattet das Framework auch eine ästhetische Kompetenzausbildung der Schüler:innen:

Sie können die Eigenarten verschiedener Kunstwerke erkennen und vergleichen;

unterscheiden zwischen Lektüreansätzen für unterschiedliche Zwecke innerhalb und außerhalb des schulisch-institutionellen Kontextes;

vergleichen und synthetisieren unterschiedliche Lesarten eines Textes in einem Studienprojekt;

finden Aspekte des literarischen Diskurses und reflektieren ihn in angemessener Terminologie (Metasprache);

schließlich erkennen sie anhand „professioneller Kritiken“ (= wissenschaftliche Literatur) „ästhetische Tendenzen“

(*LiFT-2*: Niveau 6 > Didaktik: „Handlungen der Schüler (-innen)“)

Auffällig an der Zusammenstellung dieser Deskriptoren ist die Tatsache, dass hier Aktivitäten im Vordergrund stehen, die eine intensive Auseinandersetzung mit dem konkreten literarischen Text erfordern. So betrachtet lässt sich *LiFT-2* im Sinne der vorliegenden Studie als ein Impuls zu einer re-philologisierenden Unterrichtsgestaltung für ästhetische Texte begreifen (alternativ wird im EFL-Unterricht der Begriff „deskbound approach“ konzeptualisiert, vgl. Eschbach 2019: 66-71), der auf literaturaffine Themen angewendet zu einem höheren Grad an fremdsprachlichem Literatur-Wissen verhelfen könnte.

## 1.4 Literaturdidaktische Problemfelder

Die folgenden Ausführungen setzen sich mit wichtigen Aspekten der Unterrichtsparadigmen auseinander, die den fortgeschrittenen gymnasialen Literaturunterricht prägen. Ziel ist es, den didaktischen Stellenwert des Interpretierens im Umgang mit literarischen Texten neu zu bestimmen und (wieder) aufzuwerten. Dazu müssen im Vorfeld einige Begriffe näher untersucht werden, die für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht in sprachdidaktischer Hinsicht zwar hilfreich und notwendig sind, aber insgesamt geradezu den Status von Universalien erlangt haben. Dabei geht es um die Frage, ob das Kriterium von „Authentizität“ auch literaturdidaktisch seine uneingeschränkte Berechtigung hat, und andererseits um das schwierige Verhältnis zwischen literarischem Text und (lernenden) Rezipient:innen – hier geraten kognitive Prozesse wie die immersive Rezeption im unmittelbaren Leseakt ebenso in den Blick wie die (anschließende) Reflexion über das Gelesene. Ein besonderes Augenmerk wird in diesem Zusammenhang auf den Fiktionsstatus literarischer Texte sowie das Phänomen der „Stimmung“ darin gerichtet, die als „atmosphäre“ in mehreren der hier untersuchten Lehrwerke thematisiert wird, und die sich als eine zwar ergiebige, aber auch problematische Analyse-kategorie insbesondere im didaktischen Unterrichtskontext erweist.

**Aufgabenideal „Authentizität“?** In der Analyse der verschiedenen Lehrwerke in Kapitel 2 wird sich zeigen, dass in einer Vielzahl von Beispielen die kommunikativen Kompetenzen in einem möglichst „authentischen“ bzw. lebensnahen Unterrichts-*setting* den Vorzug gegenüber einer allzu lebensfernen bzw. theoretisierenden Umgangsweise mit den literarischen Inhalten erhalten. Die – zumeist erzählenden – Texte werden dabei zum Kommunikationsanlass, ohne hinreichend als ästhetische Kompositionen mit eigenen Merkmalen von Authentizität wahrgenommen zu werden. Dahinter steht der Anspruch, den Schüler:innen ein möglichst hohes Maß an „Authentizität“ während ihres Fremdsprachenunterrichts zukommen zu lassen. Dieser Begriff wird als maßgebliches Kriterium fürs Aufgabendesign verwendet und ist in der Fremdsprachendidaktik von einer schillernden Bedeutungsvielfalt auf linguistischer, lerntheoretischer, und thematisch-kultureller Ebene geprägt.<sup>1</sup> Erstere umfasst die sprachliche Komplexität der Materialien und impliziert, dass diese – anders als z.B. *graded readers*, d.h. in Vokabular und Grammatik vereinfachte und z.T. neu erzählte Materialien, die insbesondere in der Sekundarstufe I zum Einsatz kommen – nur begrenzt didaktisiert sind, z.B. durch einzelne Worterklärungen. Wo sogar hierauf verzichtet wird, bedeutet das: Die Schüler:innen werden idealiter einem komplexen Spracherlebnis ausgesetzt, wie sie es in einer realen englischsprachigen Umgebung erfahren könnten, selbst wenn es möglicherweise ihre eigenen sprachlichen Kompetenzen überstiege.

Damit einher geht auf der Ebene der Lerntheorie die „kommunikative Bedeutsamkeit“ (Bonnet/Decke-Cornill 2016: 158) einer Aufgabe, die z.B. nicht im Vokabel-Drill den aktiven Wortschatz der Lernenden kontext- und damit weitgehend sinnfrei erweitert, sondern auf kontextualisierten, simulativen Alltags-Situationen den Lerneffekt der Schüler:innen positiv beeinflussen soll. Bezogen auf literarische Texte ist der Einstieg in eine Gedichtanalyse über die Bestimmung des Metrums inauthentisch, während ein Rezeptionsgespräch, das den Schüler:innen Raum für eigene, auch affektive Stellungnahmen zum Gedicht gibt, einen sehr viel höheren Grad an Authentizität birgt.

Damit erhält der Begriff „Authentizität“ schließlich eine thematisch-kulturelle Bedeutung, die durch die Anschlussmöglichkeit eines Unterrichtsgegenstandes an das Weltwissen und die Lebenswelt der Lernenden gekennzeichnet ist. Die KMK-Bildungsstandards benennen hier vier unterschiedliche, sehr allgemein formulierte Themenkreise, „die fachlich, motivatorisch und gesellschaftlich relevant sind“ (KMK 2012: 12):

Themen der Lebens- und Erfahrungswelt Heranwachsender  
Themen des öffentlichen Lebens der Bezugskulturen

Themen des Alltags und der Berufswelt  
Themen globaler Bedeutung.

(ebd.)

Explizit erwähnt werden an dieser Stelle „Werke der Literatur, Filme, thematisch relevante Werke der darstellenden Kunst“, da sie „spezifische Zugänge zu unterschiedlichen individuellen, universellen und kulturspezifischen Sichtweisen“ ermöglichen (KMK 2012: 12). In diesem Sinne lässt sich „Authentizität“ auch als eine differenzbestimmte Kategorie erfassen, die in interkulturellen (kommunikativen) Situationen zu bestimmen ist: Die Unterschiede zwischen einem deutschen Lebenslauf und einem britischen CV oder einem amerikanischen *resumé* sind hier ebenso von Bedeutung wie z.B. die Diskursivierung ähnlicher bzw. unterschiedlicher Feiertage im deutschen und anglophonen Sprachraum (vgl. hierzu auch allgemein Königs 2019: 98-100); wieder auf die Literatur angewendet lassen sich insbesondere *race*, *class* und *gender* in einer ethnisch und sozial heterogenen Lerngruppe „authentisch“ diskutieren, weil hier in einem geschützten Raum biographische Erfahrungen der Schüler:innen im fremdsprachlichen Kommunikationsakt ausgetauscht werden.

Problematisch wird der Anspruch auf Authentizität im Literaturunterricht aber dadurch, dass den Schüler:innen allenfalls Bruchstücke aus längeren Texten angeboten werden. Tatsächlich verlieren literarische Textpassagen ihre Authentizität, indem sie nur mehr kontextfrei und isoliert dargeboten werden, und wenn sie überwiegend bzw. ausschließlich auf die Ebene der lebensweltlichen Erfahrungswelt der Schüler:innen projiziert werden, ohne dass zuvor oder im Anschluss der Versuch gemacht wird, das spezifisch Literarische, das Fingierte mit seinen (auch historisch signifikanten) Konstruktionselementen und Wirkmechanismen zum Ausdruck zu bringen – dies geschieht über das kategorisierende Erkennen und deutende Verstehen von Fiktionsignalen (vgl. Haferland 2014). „Authentizität“ und Walter Benjamins Konzept von einer unverwechselbaren „Aura“ des (literarischen) Kunstwerks rücken hierbei in enge Nachbarschaft. Die Tendenz aber, dem literarischen Text und seiner Auslegung eine eigene Berechtigung auf seiner ästhetischer Ebene zu ignorieren, führt in Konsequenz auch zur Abwertung des Umgangs mit Literatur insgesamt und des Interpretationsvorgangs (s.u., Abschnitt „Interpretation“) und lässt dabei die affektiven, sprachlichen und kognitiven Potenziale vermissen, die es im Literaturunterricht zu fördern gilt: ästhetisches Erleben, sprachlich-kommunikative Kompetenzsteigerung, Erweiterung des Weltwissens, Befähigung zu Perspektivenwechsel (Empathie) als Förderung der interkulturellen Kompetenz, kritisch-ästhetisches Bewusstsein und Urteilsfähigkeit, u.a.m.

**Rezeptionsfokus: Immersion +/- Immanenz?** Mit einem verabsolutierten didaktischen Anspruch, den literarischen Lernstoff im Fremdsprachen-Klassenzimmer mit der unmittelbaren Lebens- und Alltagswelt der Lernenden passfähig zu machen, schwindet auch die Möglichkeit zur ontologischen Differenzierung der verschiedenen Existenzebenen, so dass das Risiko besteht, einfache inhaltliche Aussagen eines fiktionalen Textes misszuverstehen. Für realistische Texte wie solche, die scheinbar im Hier und Heute bzw. einer nahen Zukunft oder unmittelbaren Vergangenheit spielen und vertraute Gesellschaften z.B. im scheinbar bekannten englischsprachigen Ausland repräsentieren, besteht dabei das Risiko einer vorschnellen Überblendung von gesellschaftlicher Faktizität mit der jeweils repräsentierten fiktiven Welt und dem Verschwimmen historischer Grenzen. Im ‚traditionellen‘ Literaturunterricht, der eher die in der fiktionalen Ontologie entworfenen Seinsbereiche aus dem Text heraus zu erschließen sucht, wird zunächst weniger Gewicht auf eine authentisch-lebensweltlich orientierte Fragestellung gelegt als auf eine inhaltlich-formale Reflexion des inneren Kommunikationssystems Text. Eine solche Differenzierung aber erleichtert den Schüler:innen die ontologische Unterscheidung fiktionaler Welten der Literatur von der kontingenten außertextlichen / ‚realen‘ Welt: Die kategoriale Trennung ist insbesondere an Texten aus dem Bereich der literarischen Fantastik (inkl. der Science Fiction) zu veranschaulichen; gleiches gilt für viele Shakespeare-Dramen – gleichwohl bieten auch solche Texte den Leser:innen ein hohes Potenzial

an Identifikationsangeboten mit Figuren, deren sprachlich, erzählerisch vermittelte Handlungs- und Gefühlsdarstellungen den Erkenntnissen der Hirnforschung zufolge im Rezeptionsakt einer fiktionalen, sprachlichen Handlung die gleichen Großhirnareale neuronal aktivieren wie dies in einer realen Situation geschieht (vgl. Wege 2017: 352):2

Leser können beispielsweise Mitleid mit Ophelia haben, die dem Wahnsinn verfällt und ertrinkt, obwohl sie wissen, dass sie es mit einer fiktiven Figur zu tun haben und folglich in Wirklichkeit niemand wahnsinnig wird und stirbt. Das ist erklärungsbedürftig, insofern in anderen Kontexten die Annahme von der Existenz der Person eine Voraussetzung dafür ist, dass wir vernünftigerweise eine entsprechende Emotion entwickeln. (Köppe/Winko 2008: 305)

Ein solcher Zustand momentaner Immersion, des zeitlich limitierten Eintauchens in die fiktive Welt des Textes, ist mit der privaten, individuellen Lektüresituation verbunden und geht mit Perspektivwechseln und Empathie – die Fähigkeit des Gehirns, Zustände zu simulieren (vgl. Lehnert 2011: 19) – aufseiten des/der Rezipient:in einher. Immersion unterliegt, mit Laura Bieger zu sprechen, „eine[r] Ästhetik des emphatischen körperlichen Erlebens“, statt einer „Ästhetik der kühlen Interpretation“. Sie fügt hinzu: Immersion „ist eine Ästhetik des Raumes, da sich das Eintaucherlebnis in einer Verwischung der Grenze zwischen Bildraum und Realraum vollzieht.“ (Bieger 2011: 75) Dies lässt sich auch auf den semantischen Raum eines Textes übertragen. Im Gegensatz zu der vorher beschriebenen interpretativen Überblendung von fiktionaler Repräsentation und der empirischen Welt ist dies ein durchaus wünschenswerter affektiver Zustand, der jedoch – in didaktischem Kontext – anschließend zu versprachlichen, begründen und am Text belegen ist, um von einem privaten, emotionalen Erlebnis zu einem sozialen, interaktiven Diskurs über die sprachlich-ästhetische Komposition des Textes zu führen.

Für die kognitiv ausgerichtete Literaturtheorie mag *jede* ‚Deutung‘ von hohem fachlichen Erkenntniswert sein (selbst „a misinterpretation of a character’s state of mind is still very much an interpretation“, Zunshine 2006: 25). Im literaturdidaktischen Kontext erscheint es jedoch statthaft und ratsam, hier Vorsicht walten zu lassen.<sup>3</sup> Stattdessen empfiehlt sich ein ausgewogener Zugang: „a balance between educational objectives, the individual ‚realization‘ of a text, and the negotiation of meaning among learners even if it is very difficult to maneuver between pursuing a certain goal and promoting an open process“ (Grimm/Meyer/Volkman 2015: 187, Herv.i.Orig.). Zu diesem Zweck ist es sinnvoll, Kriterien bereitzustellen, die den Übergang vom subjektiven Rezeptionsgespräch zum intersubjektiven Interpretationsgespräch zu gestalten: Dies kann zunächst über die Betrachtung externer und interner Fiktionssignale erfolgen, die bestimmte Deutungen zulassen und andere ausschließen, und die ihrerseits auch in der kognitiven Literaturwissenschaft aus Sicht der Leser:innen selbstverständlich thematisiert werden. Zu den text-externen Fiktionssignalen gehören paratextuelle Informationen über die Form und Genrezugehörigkeit oder Einleitungen und Rezensionen (die Rede ist hier vom „Beiwerk des Buches“, vgl. Genette 1989); text-interne Signale schließen wie die Prävalenz der uneigentlichen Sprache mit ihren Stilmitteln (z.B. Ironie, Hyperbolik, Bildlichkeit, etc.) und Erzählperspektiven und Figurendarstellungen, Handlungs-Chronologie bzw. deren Repräsentation (z.B. Rückblenden, Vorausdeutungen, Zeitsprünge) mit ein. All diese textlichen Signale sind modellhaft – über ihre (fremd-)sprachliche Dimension hinaus – als *bottom up*-Sinnkonstitution seitens der Leser:innen zu beschreiben. Sie sind stets im Zusammenspiel mit den *top down*-Bedeutungsstrategien zu sehen, die sich aus ihrer persönlichen Lebens- und Lese-Erfahrung sowie ihren Werten und Vorstellungen speisen (vgl. Zerweck 2002 und, literaturdidaktisch erweitert, Grimm/Meyer/Volkman 2015: 186, Fig. 8.3).

**Literary atmosphere: Eine sinnvolle literaturdidaktische Kategorie?** In der Analyse der hier besprechenden Lehrwerke fällt auf, dass diese in ihren Aufgabenstellungen zur Erschließung literarischer Texte ein besonderes Gewicht auf das Phänomen „Stimmung (engl. *mood, attunement, atmosphere*)“ (Wellbery 2003: 703; Herv. JM) legen (vgl. Abschnitte 2.2 und 2.3). Dabei sei zunächst erläutert, dass es sich im Wesentlichen um ein allgemein ästhetisches Raum-Konzept handelt, das

in der Phänomenologie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine wichtige begriffliche Blüte erfahren hat, die auch in jüngeren Arbeiten weiter tradiert, kritisiert und modifiziert werden.<sup>4</sup> Diese fanden Niederschlag in den zahlreichen literatur- und kulturtheoretischen Arbeiten (vgl. dazu den Überblicksartikel von Sasse 2010: 303-304).

Als Spezialfall des sogenannten *spatial turn* in den Literatur- und Kulturwissenschaften ist dem Konzept „Stimmung“ hingegen nur marginal Aufmerksamkeit zuteil geworden (die anglistische Arbeit von Hoffmann 1978 mag noch als Vorreiter gelten, vgl. aber die germanistische Herausgeberschaft von Gisbertz 2011, die Essaysammlung des Komparatisten Gumbrecht 2011 sowie die interdisziplinären Beiträge in Lehnert 2011 und Arburg/Rickenbacher 2012).<sup>5</sup> Einschlägige Wörterbücher wie das *Glossary of Literary Terms* tun sich schwer mit dem Begriff und widmen ihm zwar einen Eintrag, deuten damit aber lediglich seine prekäre Stellung zwischen  *sujet*, Text und Rezipient:in an, ohne damit das komplexe Phänomen hinreichend zu erklären: „‘Atmosphäre’ is the emotional tone pervading a section or the whole of a literary work, which fosters in the reader expectations as to the course of the events, whether happy or (more commonly) terrifying or disastrous.“ (Abrams/Halpham 2015: 20) „*atmosphere*“ wird hier zu einer formalen, generischen Texteigenschaft, da sowohl das Drama als z.B. auch die *Gothic Novel* sich aus jeweils spezifischen – und demzufolge anscheinend objektivierbaren – ‚Stimmungen‘ speisen (vgl. Abrams/Halpham 2015: 96, s.v. „drama“, und 152 s.v. „Gothic Novel“).<sup>6</sup> Ein:e Rezipient:in nutze demzufolge die textlich generierte *atmosphere* lediglich, um dramaturgische Voraussagen über einen Plot und dessen Ausgang zu machen: von immersiven, empathischen Reaktionen auf Figuren oder Ereignisse ist hier keine Rede. Das *Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* stellt immerhin eine ungreifbare – damit auch die unbegriffliche, nicht-diskursive? – Wahrnehmung des Kunstwerks durch die Rezipient:innen stärker in den Vordergrund („the intangible quality which appeals to extra-sensory as well as sensory perception, evoked by a work of art“, Cuddon 2013: 57) und unterscheidet davon Henry James’ Begriff einer Rekonstruktion der Autor-Intention durch die Rezipient:innen: Diese „atmosphere of the mind“ spiegele „what the subjective writer of the novel tries to convey to the reader. After a time we in a sense ‘inhabit’ the writer’s mind, breathe that air and are permeated by his vision.“ (Cuddon 2013: 57) Ein Konsens darüber, inwieweit nun schöpferischer Prozess, das Kunstwerk als Produkt und Objekt, oder dessen subjektive Wahrnehmung im Rezeptionsmoment von „Stimmung“ gezeichnet sind, wird mit diesen Definitionsversuchen nicht erreicht – in dem Begriff konvergieren zu viele „Phänomenbereiche, in denen sich herkömmliche Kategorien überschneiden und sich wechselnde Sinnzuschreibungen ergeben. Stimmungen entziehen sich eindeutigen Kategorisierungen.“ (Gisbertz 2011: 8)

Eingedenk dieser Faktoren sei hier an Gerhart Hoffmanns Arbeit erinnert, die den Untersuchungsakzent von der Peripherie des Kommunikationssystems „Text“ (mit dem Einschluss der Rezeptionsebene) auf die innere Repräsentationsebene mit ihren Gestaltungselementen verschiebt und damit, im Einklang mit Böhme (vgl. 1995: 34-39), auf die Ebene der Produktionsästhetik vordringt. Hoffmann, an Ludwigs Binswanger anschließend, sieht im Begriff des atmosphärisch „gestimmten Raumes“ einen für die Rezipient:innen wichtigen „Sinträger eines epischen Kunstwerks“ (Hoffmann 1978: 51):

Im gestimmten Raum sind die Dinge Ausdrucksträger, die eine geschlossene Ausdruckseinheit bilden. Auch Form, Farbe, Größe und andere ‚objektive‘ Eigenschaften haben im gestimmten Raum allein expressiven Charakter: Sie lassen die Dinge traurig oder heiter, sanft oder streng erscheinen, rufen das Erlebnis des Gewaltigen und Erhabenen oder des Zarten und Anmutigen hervor. In ihrer Gesamtheit und in ihrer einmaligen, nicht beliebig auswechselbaren Komposition bilden sie die Atmosphäre des Raums. (Hoffmann 1978: 51)<sup>7</sup>

Er ruft im folgenden weitere ‚objektive‘ Eigenschaften wie musikalische Geräusch und Licht, aber auch andere Lebewesen als Konstituenten von „gestimmten“ räumlichen Darstellungen auf, die in der Perspektivierung des Erzählten durch ein Medium (Erzähler, Reflektor oder Figur, um

Franz K. Stanzels klassische Terminologie zu verwenden) ihre jeweilige Färbung erhalten. Auf dieser „Ebene der sprachlichen Manifestation ist schließlich die Frage des Stils, also etwa der möglichst exakten objektiven Beschreibung der Dingwelt oder der Umsetzung des Eindrucks eines Subjekts in metaphorischen Ausdruck von Bedeutung, weil sich hier die aktive, rational-gedankliche bzw. die passive, emotional-unbewusste Verarbeitung der optischen Daten [...] äußern.“ (Hoffmann 1978: 56)

Insgesamt erweist sich der in den hier betrachteten Lehrwerke so prominente Akzent einer schülerzentrierten Herausarbeitung von *literary atmosphere* sowohl aus literaturwissenschaftlicher als auch aus literaturdidaktischer Perspektivierung als riskant – weil dieser theoretisch heftig umstrittene Analysefokus ausgerechnet den Unterrichtsmodulen zu „Science / Technology / Utopia / Dystopia“ und „Shakespeare“, die für eine textnahe Herangehensweise an literarische Kunstwerke prädestiniert wären, vorbehalten bleibt und folglich Lehrende wie Lernende potenziell in prekäre Diskussionssituationen hineinmanövriert. Wie ließe sich damit überhaupt ein Lerneffekt erzielen, der es den Lernenden ermöglichte, die jeweils aktuelle Lektüre auf das Verständnis anderer Texte zu übertragen?

**Primat der Rezipient:innen?** Es ist in diesem Zusammenhang auch auf eine provokative Frage einzugehen, die seinerzeit ein Vertreter der einflussreicheren Rezeptionstheorien, Stanley Fish, gestellt hat: „Is there a Text in this Class?“. Seine Antwort lautete, dass die Leser:innen im Lektüreakt natürlich zunächst individuelle und subjektive Text-Bedeutungen erzeugten, die dann aber im Rahmen einer „*interpretive community*“ – sei es das Klassenzimmer, sei es der Seminarraum – intersubjektiv verhandelt werden (vgl. Fish 1980). Auf die Literaturdidaktik für die Sekundarstufe I angewendet bedeutet dies:

Die verstehende Auseinandersetzung beginnt bei der Interaktion zwischen Leser und Text, die sich aber zu einer Interaktion zwischen Leser und Leser im Unterricht wandelt, bei der Reaktionen auf das Gelesene, Inferenzen und Hypothesen kommunikativ ausgetauscht und verhandelt werden. Aus dieser kommunikativen Verhandlung in der Interpretationsgemeinschaft entsteht der Textsinn. (Steininger 2014: 419)

Ein solches Verfahren der gemeinschaftlichen Sinnkonstitution wird jedoch am ehesten in Kenntnis des gesamten Textes zu angemessenen Ergebnissen führen, was für die meisten im Unterricht der Sekundarstufe I behandelten literarischen Formen wie Gedicht und Kurzgeschichte gilt.<sup>8</sup> Mit der Lektüre von isolierten Passagen aus umfangreicheren Werken im Unterricht der Sekundarstufe II, wie sie in den Lehrwerken angeboten werden, müssten hingegen nach einer solchen gemeinschaftlichen Sinnkonstitution bestimmte Lesarten eines Textes im Zweifelsfall modifiziert, vielleicht sogar ‚korrigiert‘ werden – mit Hinweis auf den Situationscharakter der jeweils behandelten Passage, oder durch Lektüre von weiteren Textausschnitten, die eine differenzierte Sicht auf komplexere Anlage des Werkes zulassen. Denn, und hierin liegt eine weitere Gemeinsamkeit der hier betrachteten Lehrwerksgeneration, die Schüler:innen werden aktuell nur mehr mit ein- bis zweiseitigen *snippets* aus umfangreicheren Erzähl- und Dramentexten konfrontiert und sollen,<sup>9</sup> ohne hinreichende (Er-)Kenntnisse über das literarische Werk als Ganzes, einen Satz Aufgaben von der bloßen Zusammenfassung über die Erfassung der Atmosphäre und der Figuren-Charakterisierung bis zu kreativen Transformationen des Gelesenen bearbeiten.

Nicht selten stellt sich bei einer solchen Sicht auf einen umfangreicheren Text angesichts der *learning outcomes* die Frage: „What happened to the text in this learning environment?“ Einem weiteren wichtigen Rezeptionsforscher, Wolfgang Iser, zufolge setzt die Vorstellungskraft angesichts einer hohen Zahl von „Leerstellen“ nicht nur einen imaginativen Ergänzungsvorgang ersten Grades frei (im Sinne der „*good continuation*“, die Iser aus der Wahrnehmungspsychologie entlehnt; vgl. Iser 1976: 287): Vielmehr verursache die Vorstellungskraft angesichts der „Leerstelle“ im Text eine „verstärkte Kompositionsaktivität des Lesers, der nun die kontrafaktisch, oppositiv, kontrastiv, teleskopierend oder segmentierend angelegten Schemata – oftmals gegen eine entstehende Erwartung – kombinieren muß“ (Iser 1976: 288), um fehlerhafte Voraussagen (und also Füllungen früherer

Leerstellen) zu korrigieren. Derartige kompositorische „Leerstellen“ haben sich im Lehrwerk angesichts der (notwendigen) Fragmentierung von literarischen Texten nunmehr zu inhaltlichen Lücken gewandelt, die in Unkenntnis des Textganzen von den Lernenden aufgefüllt werden sollen. Sie können zwar von den Schüler:innen auf der Ebene der „Vorstellungen ersten Grades“ gefüllt, aber nicht auf der komplexeren Ebene zu „Vorstellungen zweiten Grades“ erweitert werden (Iser 1976: 290). Damit nicht genug: Durch die per Lehrwerk fragmentarisch vermittelte Textkenntnis wird den Schüler:innen die Erfahrung der Selbstkorrektur im fortschreitenden Lesen genommen; stattdessen stützen sie ihre Aussagen und Meinungen nur auf jene minimalen, selten hinreichend kontextualisierten Textpassagen.

Schon die Herausgeber:innen des Bandes *Texte zur Theorie der Autorschaft* mahnen in ihrer Einführung: „Wird die Verfügungsgewalt des Lesers im Umgang mit literarischen Texten zu weit getrieben, schlägt sie in fruchtlose Beliebigkeit um.“ (Jannidis et al. 2000: 24). Auch Bredella, ohne kreative Aufgabenformate rundweg abzulehnen, wendet sich aus literaturdidaktischer Sicht gegen Forderungen, interpretative Textzugänge ganz abzuschaffen und durch handlungsorientierte zu ersetzen (vgl. Bredella 2007: 65-66). Dementsprechend setzt Ann Klimes-Link sich am Ende ihrer empirischen Untersuchung zur Erarbeitung literarischer Texte für eine Kombination von „analytische[n] und handlungsorientierte[n] Verfahren“ ein, da sie „geeignet sind für ein ‚ins-Gespräch-kommen‘ mit dem Text“ (Kimes-Link 2013: 361; vgl. dazu aus methodischem Blickwinkel Surkamp/Nünning 2010). Sie hebt hervor:

Textanalytische Verfahren zur Identifizierung von Stil- und Strukturmerkmalen sind zwar sinnvoll, wenn sie das Verhältnis von Form, Bedeutung und Wirkung auf den Rezipienten beleuchten und ein vertieftes Textverständnis vorantreiben, nicht aber, wenn sie zum Selbstzweck werden und sich vom jeweiligen Text entfernen. (Kimes-Link 2013: 362)

Die Verfasserin führt allerdings nicht aus, was sie mit dem polemischen Schlagwort „Selbstzweck“ meint – eine vom Textsinn entkoppelte Metrikanalyse würde diesem sicherlich eher entsprechen als das Bemühen, unterschiedliche mögliche Bedeutungen eines Textes herauszuarbeiten.

Die Ausführungen in Kapitel 2 zu den literarischen Texten, die in den Lehrwerken zur Erarbeitung angeboten werden, lassen zudem deutlich werden, dass es häufig gerade die handlungsorientierten Aufgaben sind, die zu einem „Selbstzweck“ werden und dazu tendieren, „sich vom jeweiligen Text zu entfernen“ oder diesen unkenntlich werden zu lassen. Dies ist schon deshalb naheliegend, weil solche Aufgabentypen dazu dienen, „Lernende dazu an[zuregen], das Gelesene auf ihre Lebenswelt zu beziehen und mögliche Konsequenzen zu reflektieren, sodass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren nicht nur grundlegende Aspekte literarischer Kompetenz, sondern auch Selbst- und Fremdverstehen zu fördern vermögen“ (Kimes-Link 2013: 363). Legitim wird dieser Übertrag auf die Lebenswelt mit seiner unvermeidlichen Entfernung vom Text eigentlich jedoch erst dann, wenn auch – entweder zuvor oder danach – das innere Zeichen- und Kommunikationssystem des Textes selbst im Zuge einer ausführlichen Lektüre in den Vordergrund der Betrachtung rückt.

**Who's afraid of ... Interpretation?** Wie schon in Abschn. 1.3 dargelegt wurde, findet sich im überarbeiteten CEFR 2018 noch immer eine prekäre Haltung gegenüber der kognitiven Aktivität des Interpretierens, die auch im schulischen Kontext lediglich innerhalb des AFB II „Analysis“ ihren Platz zugewiesen bekommen hat. Höhere Wertschätzung erhalten subjektiverende Verfahren der Textaneignung wie Bearbeitungen (z.B. Umschreiben eines Textfragments aus einer anderen Figurenperspektive; Vervollständigen eines offenen Handlungsendes), generische Transformationen (z.B. einer Romanpassage in ein Drehbuch oder in einen Tagebucheintrag) oder expressive Kommentare, die alle AFB III zugeordnet sind. Derlei kreative Aktivitäten sollen sich zudem aus Gründen der Kreativitätsförderung vom literarischen Text maximal entfernen dürfen, wobei Defizite im Hinblick auf die Förderung diskursiver und kritischer Kompetenzen im reflektierten Umgang mit ästhetischen Texten hingenommen werden.

Ein literarischer Text(-ausschnitt) wird unter den gegenwärtigen Gegebenheiten, die die Lehrwerke in Abstimmung auf die Kerncurricula schaffen, häufig zum primär kommunikativen Impulsgeber, auf den die Lernenden Bezug nehmen können, als wären sie selbst Teil der fiktiven Handlung, bzw. als wären die literarischen Figuren Teil ihrer eigenen Lebenswelt (s.o., „Authentizität“). Aus dieser Vermischung bzw. Analogisierung unterschiedlicher Ontologien entstehen (nicht zuletzt auf die subjektive „Stimmung“, s.o., bezogen) problematische Arbeitsaufträge. Beispielhaft genannt sei hier die Anregung zum Formulieren einer „suicide note“ aus der imaginären Feder Juliets vor ihrem – zunächst bekanntermaßen nur vorgetäuschten – Freitod, wie es in einem muttersprachlichen Materialband zu Shakespeares *Romeo and Juliet* gefordert wird (vgl. McNeilly 2009: 65). Eine Aufgabe wie diese setzt zum einen ein hohes Maß an schülerseitigem Einfühlungsvermögen in die Gefühlswelt einer imaginären Figur in einer existenziellen Extremsituation voraus, das jedoch nicht diskursiv als (inhaltlich und / oder historisch zu kontextualisierende) Interpretation des Dramentextes zum Ausdruck gebracht wird. Zudem evoziert die Aufgabe eine anachronistische, pseudo-authentische Überlagerung von Figur und realer Person.<sup>11</sup>

Die Problematik der Aufgabe, die Schüler:innen einen Abschiedsbrief Juliets verfassen zu lassen, besteht maßgeblich darin, dass für die zugrundeliegende Figurenanalyse, die für ein solches *learning outcome* notwendig ist, kein diskursiver Raum bleibt und somit auch die historisch-rekonstruktive, kritische Auseinandersetzung mit dem Stück oder der Figur in den Hintergrund tritt. Zweifellos aber sind einflussreiche literarische Interpretationen, die sich einem Text unter Einschluss seiner zeitgebundenen Episteme und mit einer Kontrastierung zu aktuellen Einstellungen annähern, in Argumentation und Fazit ebenso ‚originell‘ wie solche Verfahren der Textproduktion, bei denen die Lernenden sich vom überlieferten Text entfernen und diesen als Vorlage für eine eigene imaginative Bearbeitung verwenden.

**Resümierend** bleibt an dieser Stelle festzuhalten, dass die Vermittlung von Literatur über die Lehrwerke allein nicht ausreicht, um das Sinn-Potenzial von Texten unter Verabsolutierung der Schülersicht hinreichend zu erarbeiten. Die für die Lehrwerke ausgewählten Passagen ermöglichen jedoch einen ersten Schritt in Richtung einer fortgeschrittenen Ganztextlektüre, zumal sie mit den Querverweisen auf die Kompetenzseiten wichtige Hilfestellungen geben. Die fragmentierten und isolierten Textauszüge, die in den Lehrwerken als Arbeitsgrundlage angeboten werden, können kaum valide Einsichten über breiter angelegte Plotmuster, subtile und komplexe Charakterentwicklungen oder kategorisierende Genre-Typologien vermitteln; stattdessen besteht anhand dieser Textbeispiele die Gelegenheit, die Verfahren der literarischen Textanalyse mit anschließender Sinnkonstitution, die bewusst auf Generalisierungen verzichtet, einzuüben – Verfahren, die in der Ganztextanalyse erneut zur Anwendung gebracht und dort im Hinblick auf die genannten Makrostrukturen vertieft werden. Gleichwohl werden die lehrwerkanalytischen Abschnitte in Kapitel 2 deutlich machen, dass die Textauszüge immer wieder als repräsentative Aussagen über einen Roman, ein Drama, eine Situation oder eine Figur überansprucht werden. Die Limitation der formalen und ontologischen Aussagekraft eines Textabschnitts wird nicht erkannt bzw. vermittelt.

## 1.5 Ziele und Aufbau der Studie

Der letzte Abschnitt dieser Einleitung wendet sich den Zielen der Studie zu und umreißt knapp ihren Aufbau. Die Untersuchung der hier ausgewählten Lehrwerke gibt Aufschluss darüber, welche literarischen Inhalte und literaturbezogenen Kompetenzen im Oberstufenunterricht Englisch am Ende des zweiten und zu Beginn des dritten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts vermittelt werden *könnten* – der Konjunktiv ist hier deswegen angebracht, „da die Qualität von Lehrwerkkomponenten nur begrenzt Rückschlüsse auf die damit zu erreichende Unterrichtsqualität ermöglicht“ (Funk 2019: 366). Gleichwohl ist dem Lehrwerk ein hohes Maß an inhaltlicher Qualität und fachlicher Verlässlichkeit abzuverlangen, soll es im Unterricht eine prozess-förderliche Rolle einnehmen. Es bedarf daher in der Unterrichts-Konzeption und Produktion sowie auf der Ebene der Verwendung stets einer kritischen Haltung gegenüber den Lehrwerksinhalten, bzw. den Mut und die fachliche Kompetenz zur Modifikation dieser Inhalte seitens der individuellen Lehrkraft, die die Arbeit mit dem Lehrwerk oder anderen Materialoptionen verantwortet.

Die beiden für die folgenden Kapitel ausgewählten Themenkreise „Science / Technology / Utopia / Dystopia“ und „Shakespeare“ sind Gegenstände, die sich in der vorliegenden Untersuchung besonders für eine gründliche Literaturerarbeitung im Fremdsprachenunterricht Englisch eignen und die zudem – vor allem im Fall des erstgenannten Themas – auch sehr gut in bilingualen Zusammenhängen, z.B. in Verbindung mit den Sachfächern Geschichte, Biologie oder Ethik, gewinnbringend einzusetzen sind.<sup>1</sup> Eine der wesentlichen Vermittlungsstrategien ist der Versuch seitens der Lehrwerke, „auf unterschiedliche Weise Anknüpfungsmöglichkeiten an die Welt der S[schüler:innen] [zu] bieten“ (C-HRU 95). Auch der Unterrichtsgegenstand „Shakespeare“ wird in den Lehrwerken zumindest im Anspruch schülernah konzipiert, was sich aufgrund der historischen wie kulturellen Distanz seiner Werke als besondere Herausforderung gestaltet (vgl. Schmidt 2006). Die hier vertretene These besagt demgegenüber, dass dabei die Aufmerksamkeit für die Texte *als Literatur* zu kurz kommt, so dass anhand dieser beiden Themen die Gelegenheit genutzt werden sollte, spezifische literarische Kompetenzen zu fördern.

Unterrichtsmethodisch wird in allen hier untersuchten Bänden eine schülerzentrierte und handlungsorientierte Inszenierung des Geschehens im Klassenzimmer angestrebt, die in hohem Maße kommunikativ ist und sich folglich um sprachliche Authentizität, diskursive Alltagstauglichkeit und lebensweltliche Anwendbarkeit bemüht. Verändert gegenüber früheren Lehrwerksgenerationen und den Bänden der Sekundarstufe I sind in der vorliegenden Dichte aber textlich komplexe Unterrichtseinheiten, die nicht nur jeweils dem AFB-Dreischnitt aus „Verstehen“, „Analyse“ und „Beurteilung / Bearbeitung“ folgen, sondern die auf die balancierte Beherrschung von mündlichen, schriftlichen und medial basierten Textstrategien sowie der Anwendung von Zieltextformaten abzielen. Gemäß einer einschlägigen Methodentypologie wäre hier also in zunehmendem Maße von „Text-Based Instruction“ (Richards/Rogers 2014, 200-213) zu sprechen, die jedoch eine stärkere Fokussierung auf den literaturspezifischen Diskurs inkl. seiner Fachsprache erfordert, als dies aktuell in der Regel gewährleistet ist.

**Ziele.** Die vorliegende Studie untersucht mit ihrem lehrwerkanalytischen Ansatz verschiedene kompetenzorientierte Schulbücher auf Methoden und Modelle der Literaturvermittlung. Natürlich eignet diesem Verfahren eine gewisse Subjektivität in Betrachtung und Ergebnissen: Im Vordergrund steht eine konzeptionelle und inhaltsorientierte Untersuchung der Lehrwerke. Sie steht damit in Gegensatz zu einer prozessorientierten empirischen Studie, mit der die Anwendung und Rezeption im praktischen Unterrichtsgeschehen abzubilden wäre.<sup>2</sup> Die Lehrwerke werden im Folgenden daraufhin betrachtet, inwieweit sie für die Lernenden Angebote schaffen, literarische Texte auf ihre textinterne Kompositions- und Kommunikationsstrukturen hin zu untersuchen und deren Implikationen im Verfahren der Interpretation zu deuten. Erörtert werden muss dabei die Frage, inwieweit diese

dem Anspruch genügen, die curricular angestrebte Wissenschaftspropädeutik und Allgemeinbildung auf dem Gebiet der Text- und Medienkompetenzen zu erreichen: als eine Balance von starker Kompetenzorientierung mit der darin implizierten sprachlich-kommunikativen Handlungsfreiheit im beruflichen Alltag hier und der Perspektivierung auf ein mögliches (Fremd-)Sprachenstudium dort.

**Aufbau.** Das für die Lehrwerkanalyse zentrale Kapitel 2 im Anschluss an diese einleitenden Abschnitte ist wie folgt gestaltet: Zunächst werden die vier Lehrwerke aus der Vogelperspektive betrachtet, um einen Eindruck darüber zu vermitteln, welchen allgemeinen Stellenwert literarische Texte darin im Einzelfall einnehmen (Abschnitt 2.1). Abschn. 2.2 wendet sich anhand des Themas „Science / Technology / Utopia / Dystopia“ den spezifischen Lernaufgaben mit Bezug auf die für die unterschiedlichen Lehrwerke ausgewählten literarischen Textpassagen zu. Wie auch im Shakespeare-Kapitel (Abschn. 2.3) wird es dabei in verschiedenen Fällen notwendig sein, das jeweils zugrunde liegende Werk insgesamt in Augenschein zu nehmen und inhaltliche bzw. kontextuelle Aspekte zu berücksichtigen. Es folgt dann eine Auseinandersetzung mit den dazugehörigen Aufgabenformaten sowie, am Ende der jeweiligen Diskussion, konstruktiven Vorschlägen weiterer Textpassagen als Ergänzung zu denen im Lehrbuch. Mit diesen Ergänzungen, die im digitalen Anhang zu diesem Band zugleich die Textbasis für die Kopiervorlagen darstellen, soll für Studierende und Lehrkräfte die Möglichkeit geschaffen werden, ein genaueres und stimmigeres Bild vom Gesamttext zu erhalten, bzw. mit diesen Passagen den Schüler:innen ein solches zu vermitteln.

Kapitel 3 „Ergebnisse und Perspektiven“ schließlich wird noch einmal auf die Ziele einer funktional differenzierenderen Vermittlung von Literatur im Schulunterricht eingehen und dabei für eine Pflege rezeptionstheoretischer, kommunikativer Anteile ebenso argumentieren wie für die Re-Etablierung ästhetischer und textzentrierter Aspekte der Literatur, so dass insgesamt ein höherer Grad an wissenschaftspropädeutischem Kompetenzstandard erreicht wird, der es den Studierenden gleichermaßen wie den Hochschullehrkräften erlaubt, die bislang häufig abrupten Phasenübergänge von der Sekundarstufe zur Tertiärbildung als Kontinuum zu erkennen und damit leichter zu bewältigen.

## 2 Vier Lehrwerke: *Camden Town* – *Context* – *Green Line* – *Pathway Advanced*

### 2.1 Inhaltlich-struktureller Aufriss der Lehrwerke

Auf allgemeiner Ebene erscheinen alle hier zu betrachtenden Lehrwerke der Qualifikationsphase (QP) inhaltlich miteinander vergleichbar: Die Schülerbände unterteilen sich, in abweichender Reihenfolge, in einzelne Lernmodule sowie in ihrerseits noch einmal untergliederte Anhänge. Die Lernmodule entsprechen den im jeweils länderspezifischen Kernlehrplan (KLP) vorgegebenen Themenblöcken. Medial weitgehend hybridisiert, sind sie in der Mehrzahl mit digitalen Datenträgern ausgestattet – im Falle von *Pathway Advanced* ist dies eine DVD mit Filmsequenzen, die den Inhalten der verschiedenen Lernmodule im Schülerband zugeordnet sind, sowie spezifisch entwickelte Film-Analysertools. *Green Line* und *Camden Town* lagern die Audio-Dateien zu den einzelnen Lernmodulen in eine CD-ROM aus, die dem Workbook beiliegt: *Green Line* (2015) integriert in diesen Datenträger zusätzliche Vokabellisten, deren Entsprechungen *Camden Town* und *Context* zusammen mit Video-Ausschnitten oder Audio-Dateien in Form von Webcodes in der jeweils verlagseigenen Internet-cloud bereithalten.<sup>1</sup>

In Abgrenzung zum Grundkurs-Niveau sind sowohl in *Camden Town* als auch in *Green Line* Seiten mit „Advanced Texts“ für die „erhöhten Anforderungen“ des Leistungskurses hinzugefügt. *Pathway Advanced* stellt für derartige Zwecke das Piktogramm eines Doktorhutes voran; in *Context* erfolgt die Differenzierung in den Lehrerhandreichungen über die Kennzeichnung von Texten als „basic, intermediate bzw. advanced“ (C-HRU 7) und im Schülerband durch den Hinweis das Signalwort „Challenge“. Die folgende Tabelle listet den Lernstoff der QP-Bände in der jeweiligen Abfolge auf:

<i>Camden Town</i>	<i>Context</i>	<i>Green Line</i>	<i>Pathway Advanced</i>
The Individual and Society	Modern Media – Tools or Tyrants?	Globalization	Shaken, Not Stirred?! – The U.K. Between Tradition and Modernity
<b>Science and Technology</b>	Science – Enhancing Life?	India	India
The Media	<b>Visions of the Future – Utopias and Dystopias</b>	The United Kingdom	The American Dream – Reveries and Realities
Globalization	<b>The Power of Words – from Shakespeare to Today</b>	Migration and diversity	Democracy: Politics, Polls & Protesters
Britishness	The UK – a Kingdom United?	The media	Economy, Energy, Efficiency – The World Going Global
The American Experience	India – a Kaleidoscope	The US then and now	<b>Science (Fiction) &amp; Technology: Towards a Better World?!</b>

Postcolonial Experiences	The USA – Still the Promised Land?	The individual and society	Communication of Confusion? – English Around the World
<b>Shakespeare</b>	Beyond the Nation – Europe and the Globalized World	<b>Science and Utopia</b>	Modern Media – Social, Smart and Spying?!
--	Work and Business – Careers and Perspectives	The world of work	<b>Shakespeare: Such Stuff As Dreams Are Made On...</b>
--	--	<b>Shakespeare</b>	Starting off and Starting out – Learning, Studying and Working
--	--	The Englishes	--

Tab. 5:

Thematische Synopse der vier untersuchten Lehrwerke mit Platzierung der relevanten Unterrichtseinheiten

Aus dieser Synopse ergeben sich fünf übergeordnete Themenblöcke:

- 1 Individuum / Gesellschaft / Politik (inkl. Medien)
- 2 die globalisierte englischsprachige Welt (inkl. UK / USA / Indien)
- 3 die Vielfältigkeit der englischen Sprache in Geschichte und Gegenwart
- 4 die Geschäfts- und Arbeitswelt (Ausnahme: *Camden Town*)
- 5 die englischsprachigen (v.a. britische, amerikanische) Literaturen

Der letzte Schwerpunkt ist ein horizontaler, der alle anderen Module miteinander verbindet und prägt – und somit dem Wesen von Literatur entspricht, prinzipiell alle Seinsbereiche des menschlichen Lebens abzudecken und zu spiegeln. Die zwei hier untersuchten Themenkomplexe erhalten ein besonderes Gewicht durch ihre Gestaltung als Einzelkapitel, und sie sind mit hohen originär literarischen Anteilen im jeweiligen Schülerband sowie in den dazugehörigen Hinweisen der Begleitbände für Lehrkräfte ausgestattet. Sie rücken durch ihre Genrezugehörigkeit (Utopie / Dystopie / Science Fiction) bzw. aufgrund ihrer (literatur-)geschichtlichen Bedeutung (Shakespeare) in den Vordergrund, insofern sie in der Qualifikationsphase im Wesentlichen als Vorbereitung für ein anschließendes Studium eingesetzt werden. In den stärker an die aktuelle Lebenswirklichkeit gebundenen Unterrichtseinheiten wird literarischen Stoffen weniger Aufmerksamkeit in ihrer ästhetischen Funktion *als Literatur* zuteil, als dass sie für eine Diskussion lebensweltlicher bzw. weltanschaulicher Kommunikationsanlässe instrumentalisiert werden.

Alle hier untersuchten Lehrwerke bieten in ihren Unterrichtsmodulen sogenannte *workshops*, die bestimmte Kompetenzen in einem thematisch gebundenen Zusammenhang vermitteln. Diese methodisch überwiegend als aufgabenorientierte konzipierte *workshops* sind in die einzelnen Lernmodule / Kapitel integriert, wo sie anhand eines bestimmten Themas erarbeitet und (gegenüber den Inhalten der Einführungsstufen-Bände) vertieft werden. Generell werden hier verschiedene kommunikative Lernsituationen in Anlässe für Sprachproduktionen verwandelt, die die Schüler:innen in ihrer mündlichen bzw. schriftlichen Fremdsprachenkompetenz voranbringen sollen.

In allen Lehrwerken finden sich die Aufgabenformate gestaffelt nach den AFB I-III; der jeweilige inhaltliche Schwerpunkt wird unter der Überschrift „Awareness“ eingeführt und es gibt verschiedentlich zu den Aktivitäten noch sprachdidaktische Inhalte („Grammar / Language“). Gegenüber *Camden Town*, *Context* und *Green Line* stellt *Pathway Advanced* stets mehrere Aufgaben innerhalb eines AFBs, so dass schon hier ohne umständliches Hin- und Herblättern zu einem „Diff[erentiation] Pool“ eine deutliche Binnendifferenzierung erfolgt.

Die meisten Aufgaben in diesen Lehrwerken werden per *pre- / while- / post-reading* Dreischritt konzipiert; seltener findet sich das *Global to Detail*-Verfahren der Textannäherung, das aber vor allem in der Vermittlung von Hörtexten Anwendung findet (wie z.B. in der Hörverständnisaufgabe zur Audiofassung von Cormac McCarthys *The Road*, PA 373, Aufgabe 2). Die *pre-reading* Phase besteht in der Regel darin, für die Schüler:innen eine motivationale oder kognitive Verbindung zum nachfolgenden Thema eines Textes herzustellen; im zweiten Schritt folgt die analytische Herangehensweise an das im jeweiligen Lehrbuch vorgestellte Material. Die Auswertung dieser Beobachtungen besteht in der Regel aus recht kurzen Schlüssen, die nur selten zu einer kohärenten Textinterpretation führen, sondern eher zu listenartigen oder tabellenförmigen Zuordnungsversuchen anregen, in denen Textzitate, Funktionsbestimmungen und Deutungsversuche vereint werden. Schließlich folgen häufig kreative Aufgabenformate, in denen die Schüler:innen ihr Verständnis vom Textausschnitt durch bestimmte eigene Formen der Textproduktion mit darin eingebetteten Herausforderungen darlegen sollen: sei es durch das Umschreiben eines Textes aus einer veränderten Figuren-Perspektive, sei es durch die imaginäre Kommunikation mit Autor:innen oder deren fiktiven Gestalten, und anderes mehr. Eingestreut sind zudem Aufgaben, die die sprachliche Dimension einer Textvorlage ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken – z.B. mit Fokus auf das sprachliche Register, oder durch die Lenkung der Aufmerksamkeit auf den spezifischen Gebrauch zentraler Begriffe in einem Text, usw.

Mit der kompetenzorientierten Ausrichtung der Aufgaben einher gehen auch, zur Förderung der kommunikativen fremdsprachlichen Kompetenzen, Anregungen zum kooperativen Lernen. Insbesondere Methoden wie „Think – Pair – Share“, „4 Corners“, „Gallery Walk“, „Bus Stop“, „Placemat“, „Jigsaw-Puzzle“ und „Panel Discussion“ werden den Lernenden im Anhang der Schülerbände anhand einzelner Beschreibungen dargelegt; in den Lehrerhandbüchern finden sich weitere Hinweise zur kooperativen Unterrichtsgestaltung in den Durchführungs- und Lösungsvorschlägen zu einzelnen Aufgaben.

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.