

- Nünning, Ansgar & Carola Surkamp. 2003. „Text – Literatur – Kultur: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht und Fremdverstehen.“ In: Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hgg.). *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. vollst. überarb. u. verb. Aufl. Tübingen/ Basel: Francke. 149-171.
- . 2006. *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Rupp, Barbara. 1978. „Rezeptionshandlungen im Fremdsprachenunterricht: Ansätze zu einer handlungsorientierten Literaturdidaktik.“ In: Harro Müller-Michaels. *Literatur im Alltag und Unterricht*. Kronberg/Ts.: Scriptor. 83-119.
- Rupp, Gerhard. 1987. *Kulturelles Handeln mit Texten: Fallstudien aus dem Schulalltag*. Paderborn: Sch6nningh.
- Schabert, Ina. 1991. „Creative Reading: Vom Erkenntniswert des kreativen Lesens.“ In: Frank Griesheimer & Alois Prinz (Hgg.). *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*. Tübingen: Francke. 233-259.
- Scheller, Ingo. 2004. *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schlusser, Waltraud. 1992. „Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in der Realschule.“ In: *Lehren und Lernen* 18.7: 41-51.
- Schurf, Bernd. 1995. „Bewertung produktiver Aufgaben im Deutschunterricht.“ In: *Deutschunterricht* 48.7/8: 338-345.
- Spinner, Kaspar H. 1993. „Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht.“ In: *Diskussion Deutsch* 24.2: 491-496.
- . 2002. „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht.“ In: Klaus Michael Bogdal & Hermann Korte (Hgg.). *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv. 247-257.
- Thieen, Holger. 1998. „Erarbeitung erzahltheoretischer Kategorien: Ein Unterrichtsvorhaben in einer 11. Klasse.“ In: *Deutschunterricht* 51.5: 248-255.
- Waldmann, Günter. 1992. „Produktives Verstehen mehrperspektivischen Erzählens: E.T.A. Hoffmann, *Der Sandmann*.“ In: *Diskussion Deutsch* 23.127: 411-425.
- . 1998. *Produktiver Umgang mit Lyrik: Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben*. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- . 2004. *Produktiver Umgang mit dem Drama: Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen*. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Waldmann, Günter & Katrin Bothe. 1992. *Erzählen: Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- Winter, Heinrich. 1999. „Text- oder Handlungsorientierung? Zur integrativen Kraft einer Prozessorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht (Beispiel Englisch).“ In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 52.3: 177-183.
- Winzer, Hans-Joachim. 2001. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: M6glichkeiten und Grenzen – eine Bilanz*. Oldenburger Vordrucke 432.

LITERATURDIDAKTIK ALS ZUSAMMENSPIEL VON REZEPTIONSÄSTHETIK UND TASK-BASED-LEARNING¹

WERNER DELANOY

Einleitung

Im folgenden Beitrag wird eine rezeptionsästhetische Literaturdidaktik vorgestellt, die von der *Task* bzw. Aufgabenstellung ausgeht, die für konkreten fremdsprachlichen Literaturunterricht konzipiert wird und dort ihre Erprobung erfährt. Die *Task* dient diesem Ansatz als Grundlage, um über die spezifischen Verstehensbedingungen nachzudenken, die über das Zusammenwirken von literarischen Texten und didaktisch motivierten Vermittlungsakten im fremdsprachlichen Literaturunterricht entstehen. In seiner rezeptionsästhetischen Ausrichtung knüpft dieser Ansatz am Iser'schen Konzept des impliziten Lesers an, um literarische Texte in ihrer Anlage und ihrem Leserbezug erfassen zu k6nnen. Als Literaturdidaktik steht diese Position in der Tradition jenes interaktiven Paradigmas, wie es von Benton, Bredella und Rosenblatt konzipiert wurde. Ihr Aufgabenbegriff stammt aus der kommunikativen Fremdsprachendidaktik. Dort wird mit *Task* die jeweilige Arbeitsgrundlage für konkreten Fremdsprachenunterricht bezeichnet.

1. Literaturdidaktik aus rezeptionsasthetischer Perspektive

Die Rezeptionsästhetik versteht sich als dialogischer Ansatz in einem doppelten Sinn. Zum einen wird die Lektüre literarischer Texte als Dialog betrachtet, bei dem Text und Leser/in als bedeutungsschaffende Instanzen wirken. Werden von Texten Bedeutungen vorstrukturiert, so nehmen sie erst im Leser eine konkrete Gestalt an. Ja, der Text kann nur dann im Leser etwas bewirken, wenn er/sie eine eigene Beziehung zu ihm aufbauen kann. Dieser Ansatz verlangt somit nach einem Umgang mit Literatur, bei dem die Lernenden den Text für sich entdecken k6nnen. Die Lerner haben somit das Recht, dem Text ihre Bedeutungen zu geben. Sie sind aber gleichzeitig aufgefordert, sich um ein sorgfältiges Verstehen der Textanlage zu bemuhlen, damit der Text seine Interaktionspotenziale gebührend einbringen kann.

Zum anderen sieht sich die Rezeptionsästhetik in ihrem philosophischen Selbstverständnis als dialogische Position hermeneutischer Prägung, die von Gadamer ausge-

¹ Bei Teilen dieses Aufsatzes handelt es sich um eine überarbeitete Version meines Aufsatzes „Rezeptionsästhetik und *Task-Based Learning* am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*“ (vgl. Delanoy 2004).

Aus: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.),
neue Ansätze & Konzepte d. Literatur-
& Kulturdidaktik. Hrsg.: WUV.

hend aktuelle kulturtheoretische Debatten bei ihrer Theoriebildung miteinbezogen hat.² Ihr Dialogbegriff basiert auf der Überzeugung, dass Verstehen aufgrund seiner historischen und soziokulturellen Verankerung sowie seines Gebundenseins an konkrete menschliche Subjekte stets nur begrenzte Einblicke in eigenes und anderes Sein erlaubt. Ferner betrachtet sie das Verstehenssubjekt als nur bedingt souveräne Größe, da es in seinem Denken, Fühlen und Handeln von nicht durchschauten kulturellen Überzeugungen und Werthaltungen beeinflusst wird. Gleichzeitig wird aber an der Bedeutung von Verstehen zum Gewinnen neuer Einblicke festgehalten. Ein solches Verstehen setzt allerdings das Anerkennen eigener Partikularität und die Auseinandersetzung mit Sichtweisen voraus, die das eigene Vorverständnis herausfordern können. Dabei ist zu bedenken, dass die anderen Sichtweisen auch nur von ihrerseits begrenzten Verstehenssubjekten vorgestellt werden, weshalb es einer (selbst)kritischen Prüfung ihrer Beiträge bedarf, um eigene Begrenztheit und jene des Dialogpartners erfassen zu können. Dialog beinhaltet somit den Wunsch, von Anderen zu lernen, ohne dabei auf eine kritische Prüfung ihrer Angebote zu verzichten.

Die Rezeptionsästhetik vertritt die Auffassung, dass eine ästhetische Beschäftigung mit Literatur in besonderem Maße geeignet ist, Menschen in ihrem Vorverständnis herauszufordern und zu einer Verstehenserweiterung anzuregen. Sie hat sich bei ihrer Theoriearbeit vor allem mit den besonderen Qualitäten einer ästhetischen Erfahrungshaltung und den verstehensfördernden Potenzialen literarischer Texte befasst. Wenn ich in der Folge ebenfalls die dialog- und verstehensförderlichen Potenziale von Literatur in den Vordergrund rücke, so möchte ich damit keineswegs einer unkritischen Literaturbetrachtung das Wort reden. Neben einer anerkennenden erscheint mir eine kritische Haltung schon deshalb als angebracht, weil auch Literatur von gesellschaftlich, historisch und kulturell verankerten Subjekten geschaffen wird, denen nur ein partielles Verstehen eigenen und anderen Seins möglich ist. Diese Begrenztheit und Kontingenz menschlichen Verstehens gilt selbstverständlich auch für die Literaturdidaktik und -wissenschaft und deren Angebote.

1.1 Eine ästhetische Erfahrungshaltung

Eine ästhetische Erfahrungshaltung beruht für die Rezeptionsästhetik auf einem gelockerten Situationsbezug und einem holistischen Erfahrungsfokus. Mit gelockertem Situationsbezug ist ein Abstandnehmen von der Alltagswelt gemeint. Die Rezipient/innen treten aus ihren Primärwelten heraus und begeben sich in eine fiktionale Sekundärwelt, die eine spielerische, relativ sanktionslose und daher weniger bedrohliche Auseinandersetzung mit Selbst- und Weltvorstellungen erlaubt. Ein holistischer Erfahrungsfokus beruht auf einem ganzheitlichen Einlassen auf die Textwelt. Ganzheitlich steht hier zum einen dafür, dass der/die Leser/in sich mit seiner/ihrer ganzen Person

² Ich denke hier vor allem an die Arbeiten Köglers (1992, 1999), der Gadammers Position über die Auseinandersetzung mit Foucault und *Cultural Studies*-Ansätzen weiterentwickelt hat.

(d.h. mit seinem/ihrer Denken, Fühlen, seinen/ihren Wertvorstellungen, Wünschen usw.) in die Textwelt einbringt, was eine besondere Erlebensintensität möglich macht. Zum anderen wird die Textwelt zum Vorverständnis insgesamt in Beziehung gesetzt. Anstelle eines Interesses, das die Lösung konkreter Einzelprobleme vor Augen hat, fragen sich die Rezipient/innen, wie sich die Textwelt zu ihren Selbst- und Weltbildern insgesamt verhält bzw. was sie bei ihnen an verschiedensten Reaktionen auslöst. Eine so verstandene ästhetische Erfahrungshaltung begünstigt ein Experimentieren mit Gedanken und ein intensives Einlassen auf andere Sinnentwürfe.

Zudem wird ästhetische Erfahrung als genussvolles Kommunizieren betrachtet. Die Rezeptionsästhetik hat sich in diesem Zusammenhang unterschiedlichen Genussformen zugewandt. So spielen bei Benton und Fox (1985), Benton (1992) und Jauß (1977) ‚primäre‘ Genussformen eine zentrale Rolle. Dazu zählt, was man umgangssprachlich als ‚fesselnde‘ Lektüre bezeichnet. Eine solche ergibt sich zum Beispiel aus einer intensiven Teilhabe am Schicksal der Textcharaktere oder aus einer endgerichteten Spannung, die den Leseprozess in Bewegung hält. Wolfgang Iser (1976) hat demgegenüber einen verstärkt intellektuellen Genuss vor Augen, der sich aus der reflektierenden Beschäftigung mit den Irritationen ergibt, die ein Text mit seiner ungewöhnlichen Anlage bei seinen Rezipient/innen auslöst. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass im Unterricht ein solcher Genussbegriff wie auch die von Iser diskutierten Texte (z.B. Joyces *Ulysses* oder Becketts *Molloy*) die Lernenden massiv überfordern können. Bredella (vgl. 1996: 112-113), Benton und Brumfit (vgl. 1993: 4) oder Rosenblatt (vgl. 1994: 37) haben daher eine Verbindung von intensiver Involvierung und reflektierender Distanzierung vorgeschlagen. Dabei beinhaltet ästhetische Erfahrung primäre Genussinteressen und die Beschäftigung mit Irritationen, wobei ein zunehmend reflektierender Genuss angestrebt wird, die jeweilige Gewichtung der beiden Pole allerdings auch vom Vorverständnis der Lernenden abhängig ist.

Dieser Ansatz macht ästhetischen Genuss zu einer relationalen Kategorie. Dies ermöglicht ein Anerkennen der Rezeptionsinteressen junger und noch wenig literaturerfahrener Leser. Zudem wird eine Überforderung der Lernenden zu vermeiden versucht. Gleichzeitig wird eine Zieldimension entworfen, die auf die Entwicklung eines differenzierten und kritischen Verstehens ausgerichtet ist. Die praktische Realisierung dieser Position verlangt nach sorgfältiger literaturdidaktischer Reflexion. Dabei gilt es, die Potenziale literarischer Texte und ihre Verstehensanforderungen an ein bestimmtes Lernerpublikum einzuschätzen. Was den literarischen Text betrifft, so erlaubt die Vorstellung vom ‚impliziten Leser‘ eine genauere Bestimmung der ihm eingeschriebenen Leserrolle.

1.2 Das Konzept des impliziten Lesers

Das Konzept des impliziten Lesers dient der Rezeptionsästhetik dazu, die Gestaltung der Textanlage als eine an Leser/innen gerichtete Appellstruktur zu beschreiben. Die Iser'sche Rezeptionsästhetik betrachtet die jeweilige Anlage literarischer Texte als ein

gestaltetes Bedeutungsgefüge, das über Abstufungen, Vordergrund- und Hintergrundbeziehungen sowie mittels Oppositionen und Parallelen einen perspektivischen Eindruck entstehen lässt. Für Iser entwirft ein Text eine Gesamtperspektive, die ich als jene Sichtweise verstehe, die der Textanlage insgesamt eingeschrieben ist. Diese Perspektive resultiert aus der spezifischen Anordnung einer Reihe von Teilansichten und wird über Perspektiventräger – dazu zählt Iser z.B. den/die Erzähler/in, die Charaktere und die Handlung – vorgestellt. Ferner wird der Text als sich im Leseakt entfaltendes Gebilde gedacht, das den/die Leser/in in bestimmte Richtungen lenkt und von ihm/ihr bestimmte Leistungen verlangt.

Wenn ich auch dieses Konzept als Ausgangspunkt für eine genauere Betrachtung der Textanlage vorschlage, so geht meine Vorstellung vom impliziten Leser über das klassische Modell von Iser (1976) hinaus. Zum einen ist meine Position in ihren Theoriebezügen breiter angelegt. Isters Ansatz fehlt es zum Beispiel an einer ideologiekritischen Literaturbetrachtung, die in meinen Arbeiten eine wichtige Rolle spielt (vgl. z.B. Delanoy 2002: 101-112). Iser setzt sich auch nur begrenzt mit der stilistischen und narrativen Gestaltung literarischer Texte auseinander. Auch hier verlangt eine detaillierte Analyse der Wirkungspotenziale literarischer Texte nach Konzepten und Begriffen, die über den Iser'schen Ansatz hinausgehen. Als Dialogpartner bieten sich hier etwa Carter und Long (1991) mit ihrer stilistischen Literaturdidaktik sowie Nünning und Nünning (2002, 2004) mit ihren Arbeiten zu neuen Entwicklungen in der Erzähltheorie an. Dazu kommt, dass Iser nur auf narrative Texte Bezug nimmt und somit auch im Hinblick auf die Gestaltungsmittel und Rezeptionsbedingungen bei anderen Gattungen einer Ergänzung bedarf. Aus literaturdidaktischer Perspektive erscheinen mir hier für Gedichte insbesondere die Arbeiten von Benton und Fox (1985) und Benton (1992) als weiterführend. Für die Gattungen Drama und Film bieten sich als Anknüpfungspunkte Filotsos und Medford (2004), Hickethier (2001) und Surkamp (2004) an.

Zum anderen ist meine Beschäftigung mit dem impliziten Leser von einem anderen Erkenntnisinteresse geprägt. Während Iser die Entwicklung der Leserrolle im Roman zwischen dem 18. und dem 20. Jahrhundert untersucht hat, gilt mein Augenmerk der Frage, wie die jeweilige Textanlage sich zu den Interessen und Kompetenzen eines bestimmten Lernerpublikums verhält, um davon sinnvolle Vermittlungsakte für den fremdsprachlichen Literaturunterricht abzuleiten. Mit anderen Worten ist meine Hinwendung zum impliziten Leser literaturdidaktisch motiviert.

2. Ein aufgabenorientierter Ansatz

Dient mir die Rezeptionsästhetik dazu, die Anlage literarischer Texte aus pragmatischer Perspektive zu beleuchten, so will ich mit Hilfe eines aufgabenorientierten Ansatzes all das in das Zentrum fachdidaktischer Überlegungen rücken, was mit Literatur im konkreten Unterricht passiert. Der hier verwendete *Task*-Begriff geht auf die kommunikative Fremdsprachendidaktik zurück, die damit eine didaktisch motivierte Auf-

gabenstellung bezeichnet, die den Lernenden eine Grundlage dafür bietet, sich mit bestimmten Themen bzw. Texten im Fremdsprachenunterricht zu beschäftigen.

2.1 Der Begriff der *Task* und seine Implikationen für den Literaturunterricht

Der Begriff *Task* ist in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik sehr unterschiedlich definiert worden. Es ist hier nicht der Ort, diese Begriffsdiskussion zu thematisieren (vgl. dazu z.B. Long/Crookes 1993; Kumaravadivelu 1993; Müller-Hartmann/Schocker-von Dittfurth 2005). Es sei bloß darauf verwiesen, dass sich ein enger von einem weiten *Task*-Begriff unterscheiden lässt. Bei der engen Definition steht die *Task* für die Lernaktivität, die einen fremdsprachlichen Text begleitet und die Lernenden zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabenstellung einlädt (vgl. etwa Prabhu 1987: 55-57; Candlin 1987: 10). Meine Begriffsverwendung deckt sich mit der weiter gefassten Definition, die ich über Nunan (vgl. 1989: 10-11; 1993: 59) und Legutke und Thomas (1991: Kapitel 3, 4) kennengelernt habe. Dort wird mit *Task* die Arbeitsgrundlage insgesamt bezeichnet, die der Auseinandersetzung mit einer unterrichtsbezogenen Aufgabenstellung dient. In ihrer minimalen Ausprägung besteht eine so verstandene *Task* aus einem L2-Text (z.B. ein literarischer Text) und einer ihm zugeordneten Lernaktivität. Die *Task* kann aber auch als komplexes Gefüge realisiert werden, das sich aus verschiedenen L2-Texten (z.B. literarische und nicht-literarische Texte), Hilfstexten (z.B. Vokabelerklärungen, Glossare) und Lernaktivitäten zusammensetzt (vgl. Delanoy 2002: 152-153).

Hierzu sei angemerkt, dass ich mich als Literaturdidaktiker für den weiten *Task*-Begriff entschieden habe, weil dieses Begriffsverständnis *sowohl* den literarischen Text *als auch* seine Verwendung im Fremdsprachenunterricht in das Zentrum didaktischer Überlegungen rückt. Diese Doppelperspektive schließt eine einseitige Betrachtung beider Pole aus. Weder können literarische Texte abgehoben vom konkreten Unterricht zur Diskussion gestellt werden, noch ist eine isolierte Betrachtung von Lernaktivitäten möglich, zumal es stets zu hinterfragen gilt, wie sich die jeweilige Aktivität zum Bezugstext verhält bzw. welche Verstehensbedingungen durch das Zusammenspiel bestimmter Texte und Lernaktivitäten entstehen.

Bei ihrem aufgabenorientierten Ansatz unterscheiden Legutke und Thomas (1991: 56, 61-63) zwischen der *task-as-workplan* (Aufgabenstellung als Arbeitsplan) und der *task-in-process* (Aufgabenstellung im Unterrichtsprozess). Steht erstere für den Arbeitsplan, der für eine konkrete Unterrichtseinheit erstellt wird, so betrifft die zweitgenannte *Task* all das, was mit diesem Arbeitsplan im konkreten Unterrichtsgeschehen passiert. Die aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik befasst sich daher mit dem Erstellen von Arbeitsplänen für konkreten Unterricht sowie mit deren Erprobung im Unterrichtsgeschehen. Dabei werden sowohl die Arbeitsgrundlage als auch die Interaktionsbeiträge, die im Unterrichtsgeschehen eingebracht werden, als ein für Veränderung offenes Netzwerk an Texten betrachtet. Diese Literaturdidaktik bekennt sich daher zu einem Intertextualitätsbegriff, wie ihn Hallet (vgl. 2002: 13ff.) für die Fremd-

sprachendidaktik konzipiert hat. Bei diesem Konzept schließt Intertextualität die mannigfaltigen Beiträge ein, die eine Textgrundlage entstehen lassen und an ihrer jeweiligen Aktualisierung im Unterrichtsgeschehen beteiligt sind.

Task-Based-Learning (TBL) versteht sich als Beitrag zu einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der die Lernenden als Personen ernst nehmen und zum Aushandeln von Bedeutungen in komplexen Kommunikationssituationen befähigen möchte. Fremdsprachenunterricht wird aus aufgabenorientierter Perspektive dabei als ‚Kulturssystem‘ beschrieben (vgl. Breen 1985: 148-149; Legutke/Thomas 1991: 13-14), das in bestimmten Handlungsräumen verortet ist, auf bestimmten Wertvorstellungen aufbaut und über konkrete Interaktion seine Bestätigung und Veränderung erfährt. Die Proponent/inn/en aufgabenorientierter Ansätze haben sich mit jenen Handlungsräumen beschäftigt, in denen konkreter Unterricht stattfindet. Sie haben versucht, die vielfältigen Faktoren zu erfassen, die Fremdsprachenlernen im Unterricht beeinflussen. Diese Faktoren werden systemisch betrachtet. Mit anderen Worten bilden sie ein Gefüge, in dem sie sich wechselseitig bedingen und beeinflussen können. Neben der Konzentration auf spezifische Vermittlungsprobleme ist daher darauf zu achten, dass dieses System insgesamt zum Erreichen der angestrebten Zielvorstellungen beitragen kann.

TBL und die von mir vertretene Literaturdidaktik teilen wesentliche Überzeugungen. Beide bekennen sich zu einer Vorstellung von Erfahrungs- bzw. Lernerorientierung, die auf die Gesamtperson gerichtet ist und affektives mit kognitivem Lernen vermitteln möchte. Ferner wollen beide zum Entwickeln einer dialogischen Interaktionskultur beitragen. Die rezeptionsästhetische Literaturdidaktik hat sich in diesem Zusammenhang vor allem den dialogförderlichen Beiträgen zugewandt, die von literarischen Texten eingebracht bzw. über das Einnehmen einer bestimmten ästhetischen Kommunikationshaltung möglich werden. Die aufgabenorientierte Fremdsprachendidaktik will die Interaktionspotenziale des Handlungsraums (Fremdsprachen)Unterricht möglichst optimal für das Entstehen einer dialogischen Lernkultur aktivieren (vgl. Legutke/Thomas 1991: 15).

Für *TBL*-Ansätze sind diese Potenziale an bestimmte Aktanten geknüpft, die auf das Interaktionsgeschehen im Unterricht Einfluss nehmen können. Ich habe den Begriff des Aktanten hier deshalb gewählt, weil diese Instanzen Personen, Unterrichtsmaterialien, zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen sowie abstrakte Einflussgrößen einschließen. Auf der Personenebene begegnen sich Menschen im Unterricht in der Regel als Lehrer/in und Lernende. Als solche verfügen sie für die aufgabenorientierte Fachdidaktik in dreierlei Hinsicht über Interaktionspotenziale, nämlich als (a) Einzelpersonen, als (b) Rollenträger und als (c) Mitglieder von Gruppen. Auf der Ebene der Unterrichtsmaterialien stellt für diesen Ansatz die *Task* bzw. Arbeitsgrundlage die zentrale Einflussgröße dar, wobei sich deren Potenziale im Hinblick auf ihre Elemente (z.B. literarische Texte und Lernaktivitäten) näher bestimmen lassen. Ferner wird das *setting*, in dem Unterricht realisiert wird, als Kontextfaktor einbezogen, wobei sich das Augenmerk auf die räumliche Organisation und zeitliche Strukturierung von Unterricht richtet. Auf abstrakter Ebene gelten zum einen Lernziele und Lehrpläne als Ak-

tanten. Zum anderen werden auf einer tieferliegenden Ebene grundsätzliche Überzeugungen und Wertvorstellungen als kontextuelle Einflüsse zur Diskussion gestellt.³

TBL setzt bei seiner Analyse bei der Arbeitsgrundlage an und stellt von ihr ausgehend die Frage, wie ein bestimmtes Thema (z.B. die Auseinandersetzung mit einem bestimmten literarischen Text) im Handlungsraum Unterricht realisiert wird. Dabei stellt sich anhand der *Task* die Frage, welche Interaktionsbedingungen sie für literarische Texte, Lernende und Lehrende schafft, und wie sie sich zum *setting* sowie zu den angeführten abstrakten Einflussgrößen verhält. *TBL* will mit einer solchen Analyse ein auf Unterricht bezogenes, ganzheitliches Themenverständnis fördern, das für die Komplexität von Unterricht sensibilisiert und auf verschiedenen Interaktionsebenen Anknüpfungspunkte für das Einbringen dialogförderlicher Beiträge vorstellbar macht.

2.2 Die *Task* als Ausgangspunkt für eine Dilemma-Analyse

Meine aufgabenorientierte Position sieht fremdsprachlichen Literaturunterricht als Handlungsraum, der schon aufgrund seiner Komplexität und der ihm eingeschriebenen Konfliktpotenziale keine ‚idealen‘ *Tasks* zulässt. Ein Konfliktpotenzial ergibt sich aus dem Problem, Text und Lernenden gleichermaßen Raum zum Einbringen ihrer Interessen bereitzustellen. Dies kann bereits dort ein beträchtliches Maß an Vermittlungsarbeit erforderlich machen, wo Einzelleser einem Text begegnen. Nun wird fremdsprachlicher Literaturunterricht in der Regel in einer Gruppensituation realisiert. Bei einem Ansatz, der möglichst vielen Lernenden *ihren* Zugang zur Literatur ermöglichen möchte, ist im Idealfall eine Vielzahl unterschiedlicher Interessen gleichzeitig zu berücksichtigen, was sich praktisch wohl kaum realisieren lässt. Auch ist zu bedenken, dass die Wahl eines Texts bzw. einer bestimmten Textkombination als Lektüre für die Gesamtgruppe kaum die Lektüreinteressen aller Lernenden zufriedenstellen wird, während umgekehrt eine weitgehende Individualisierung der Lektüre die Arbeit an einer gemeinsamen Interaktionsgrundlage erschwert. Ein anderes Konfliktpotenzial ergibt sich aus den unterschiedlichen Spielregeln bei ästhetischem Kommunizieren und bei der Arbeit im Unterricht. Will ersteres ein weitgehend sanktionsloses und genußvolles Experimentieren mit fiktionalen Welten fördern, so ist Kommunikation im Unterricht mit Zwängen und Zensuren verbunden. Auch kann der Faktor Fremdsprache für zusätzliche Konfliktpotenziale sorgen, indem etwa den Lernenden zwar rezeptiv ein Textverstehen möglich ist, sie aber produktiv noch nicht in der Lage sind, sich über ihre Lektüre in der Fremdsprache auszutauschen.

In Anbetracht solcher Konfliktpotenziale habe ich (vgl. 2004: 163-164) für die Auseinandersetzung mit *Tasks* im fremdsprachlichen Literaturunterricht eine *Dilemma*-

3 Ich habe die hier angeführten Einflussgrößen von jenen Modellen abgeleitet, die sich bei Nunan (vgl. 1993: 11), Legutke und Thomas (vgl. 1991: 15-32) und Williams und Burden (vgl. 1997: 42-44) finden. Vgl. dazu auch mein Modell (Delanoy 2002: 144-152), das auf diesen Ansätzen aufbaut und für den fremdsprachlichen Literaturunterricht entwickelt wurde.

Analyse vorgeschlagen, wie sie in der Pädagogik von Altrichter und Posch (vgl. 1998: 203-213) vorgestellt wurde. Eine solche Analyse geht von der Annahme aus, dass menschliche Handlungsräume eine Reihe von Widersprüchen beinhalten, die (unter Umständen) nicht aufgehoben werden können. Gleichzeitig wird zur Suche nach Lösungsansätzen aufgefordert, die für eine bestimmte Problemsituation eine möglichst sinnvolle Konfliktlösung erlauben. Dabei soll eine Unterrichtskultur entstehen, bei der Lehrende und Lernende sich verschiedener Konfliktpotenziale verstärkt bewusst werden und gemeinsam nach situationsangemessenen Lösungen suchen. Eine wichtige Funktion von Kommunikation über Literatur im Unterricht besteht daher darin, gemeinsam an einer dialogischen Unterrichtskultur zu arbeiten.

3. Tasks und Lernprozesse im fremdsprachlichen Literaturunterricht

Die hier vertretene Literaturdidaktik versteht sich als prozessorientierter Ansatz. Zu ihrer Vorstellung von Prozessorientierung zählt das Ziel, das Lernerverstehen sukzessive weiterentwickeln zu wollen. Sie hat sich dabei vor allem zwei Bereichen zugewandt, die sie als Prozesse näher bestimmen möchte. Dabei handelt es sich um die Lektüre und ihre Nachbetrachtung, die gemeinsam einen Zyklus in einem sich fortsetzenden Lernprozess bilden, der die Auseinandersetzung mit Literatur und mit den Interaktionsbedingungen im Literaturunterricht einschließt.

Für die Lektüre und ihre Nachbetrachtung möchte ich in der Folge in Anlehnung an Rosenblatt (1994) die Begriffe ‚Evokation‘ und ‚Interpretation‘ verwenden, wobei beide Bereiche als Prozesse näher bestimmt werden. Dazu dienen mir literaturdidaktische Modelle, bei denen Evokation und Interpretation in aufeinander aufbauende Lektüre- bzw. Nachbetrachtungsphasen unterteilt werden. Diese Modelle machen Lernprogression im fremdsprachlichen Literaturunterricht vorstell- und didaktisch planbar. Sie erlauben ferner eine nähere Bestimmung von *Tasks* im Hinblick auf deren Funktionen bei der Organisation von Lernprozessen.

3.1 Evokation und Evokationsphasen

Rosenblatt verwendet den Begriff der *Evokation* für eine ästhetisch motivierte Textlektüre, wie sie von der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik vorgeschlagen wird. Sie wählt den Begriff „to refer to the lived-through process of building up the work under the guidance of the text“, wobei sie – wie auch Iser – mit Text die Textanlage und mit Werk das Resultat der sich im Lektüreprozess entwickelnden Text-Leser-Beziehung meint (vgl. Rosenblatt 1994: 69; vgl. auch Iser 1976: 33). Rosenblatt denkt ästhetische Erfahrung somit als einen kumulativen Interaktionsprozess („the [...] process of building up the work“), der die Lektüre insgesamt betrifft. Ein Literaturunterricht, der dieser Vorstellung folgt, ist gefordert, sich mit den Voraussetzungen zu befassen, die den Lernenden den Aufbau einer solchen Beziehung im Leseakt möglich machen.

Benton und Fox (vgl. 1985: 11-12) haben diesen Problembereich aufgegriffen und sich den Leseweisen junger Rezipient/inn/en (Altersgruppe 9-14 Jahre) zugewandt, um davon Bedingungen für eine als genussvoll erfahrene und ästhetisch motivierte Textlektüre abzuleiten. Sie kommen zum Ergebnis, dass sich bei der von ihnen untersuchten Lesergruppe vier Lektürephasen unterscheiden lassen. Diese Phasen bauen aufeinander auf, wobei eine positive Ausprägung einer Phase günstige Voraussetzungen für die Bewältigung der Folgephase(n) schafft. Die folgenden Bezeichnungen habe ich weitgehend von Benton und Fox übernommen. Sie wurden allerdings leicht modifiziert, wobei ich meine Gründe dafür andernorts erläutert habe (vgl. Delanoy 2002: 68-70).

Gemäß diesem Phasenmodell beginnt die Evokation bereits vor dem eigentlichen Leseprozess mit dem Wunsch, einen (spezifischen) Text lesen zu wollen (*feeling like reading*). Empirische Arbeiten zum Lesen in der Erstsprache (vgl. Willenberg 1978: 175ff.) bestätigen, dass eine hohe Ausgangsmotivation den weiteren Lektüreverlauf sehr günstig beeinflussen kann. Ein *feeling like reading* reicht aber noch nicht aus, damit sich Leser auf den Text wirklich einlassen. Dazu bedarf es der Bewältigung der Folgephase, die den Einstieg in die Sekundärwelt (*getting into the text*) betrifft. In dieser Phase prüfen die Leser/innen, ob sie sich auf den Text einlassen wollen bzw. können. Ist dies gelungen, so ist es dem/der Leser/in möglich, die Textwelt zu durchleben (*living through the text*). In dieser Phase können Störungen auftreten, die den/die Leser/in aus der Sekundärwelt aussteigen lassen bzw. zu einem (vorübergehenden) Abbruch der Lektüre führen. Dadurch steht der/die Rezipient/in möglicherweise erneut vor dem Problem, sich für die Lektüre zu motivieren und einen Neueinstieg in den Text zu schaffen.

Die abschließende Lektürephase habe ich als *getting out of the text* bezeichnet. Dabei gilt mein Interesse der Frage, wie Leser/innen zum Text stehen, wenn sie ihre Lektüre beenden und wieder in ihre Primärwelt zurückkehren. Für Benton und Fox erleben junge Leser/innen den Ausstieg aus der Lektüre dann als genussvoll, wenn ein Durchleben bis zum Textende möglich ist und sich der Text mit einer bestimmten Sinngehalt (vorübergehend) abschließen lässt. Diese Vorstellung einer ästhetischen Lektüre impliziert das Herstellen einer Ordnung am Ende des Lektüreprozesses (vgl. dazu auch Bredella 2002: 70-71). Dieser Ästhetikbegriff steht sicherlich im Gegensatz zu Kunstbegriffen, die primären Genuss als Vereinnahmung durch die Kulturindustrie grundsätzlich ablehnen (Adorno) oder in der ‚Wollust‘ bzw. einer orgiastischen Auflösung von Ordnung das Ziel ästhetischen Kommunizierens sehen (Barthes). Er erscheint mir aber in Anbetracht des Zielpublikums (junge und relativ unerfahrene Leser) als weiterführend. Ferner bleibt das hier vorgeschlagene Modell nicht bei einem Ist-Zustand stehen, sondern will zu einer Weiterentwicklung bestehender Genussinteressen anregen.

Dieses Stufenmodell wurde von Benton und Fox für die Lektüre von Literatur in der Erstsprache vorgeschlagen. Nun ist im fremdsprachlichen Literaturunterricht darüber hinausgehend zu beachten, wie sich der Faktor Fremdsprache auf die Lektüre von Literatur auswirken kann. Dazu finden sich in der vergleichenden empirischen

Leserforschung Arbeiten, die auf einen signifikanten Zuwachs an Verstehensbarrieren bei einer fremdsprachlichen Lektüre verweisen und deren Auswirkungen auf die Werkkonstitution beschreiben. Für Heuermann und Hühn (1983) sind hierbei zwei problematische Leseprofile im Auge zu behalten. Beim ersten Profil liegen fundamentale Verstehensprobleme vor, die eine Textevokation nicht oder nur sehr begrenzt erlauben. Dazu kommt, dass mit dem Auftreten fundamentaler Verstehensbarrieren die Lesemotivation massiv beeinträchtigt wird (vgl. ebd.: 288). Beim zweiten Profil ist den Lernenden eine Evokation zwar möglich, doch liegen auch hier im Vergleich zur muttersprachigen Rezeption qualitative Einbußen vor. Diese betreffen eine geringere Wirkungsintensität (z.B. Beeinträchtigung der Lesefreude, ein geringeres Ausmaß an Involvierung in der Sekundärwelt) und einen Zuwachs an problematischen Lesestrategien, die ein erstes Verstehen auch in Anbetracht massiver Lesebarrieren ermöglichen (z.B. ein Zufriedengeben mit einem oberflächlichen und bruchstückhaften Textverstehen oder ein vom Text abgelöstes Auffüllen unverstandener Textpassagen).⁴

Bezieht man diese beiden Leseprofile auf die vier Evokationsphasen, so zeigt sich folgendes Bild. Beim ersten Profil ist ein Eintreten in die Sekundärwelt bzw. ein Verweilen in ihr nicht oder nur sehr begrenzt möglich. Die Verstehensbemühungen bleiben weitgehend erfolglos und die Lernenden verlassen enttäuscht die Lektüre, wobei die niedere Lesemotivation einen neuen Einstieg in die Lektüre, ja ein Fortsetzen des Lernprozesses ernsthaft behindern kann. Beim zweiten Profil hat zwar eine Textevokation stattgefunden, doch ist die Qualität des Leseakts problematisch. Die Lernenden steigen aus der Textwelt heraus, ohne die Textanlage ausreichend erfasst zu haben. Im Falle geringer Lesefreude ist auch keine wirklich positive Beziehung zum Text bzw. zur Literatur entstanden, die für weitere Lektüre motiviert.

3.2 Interpretation und Interpretationsphasen

Zum einen definiert Rosenblatt (1994: 70) Interpretation als Bemühen „to describe in some way the nature of the lived-through evocation of the work.“ Nach dieser Definition dient Interpretation dem Berichten über Evokationserfahrungen. So verstanden macht Interpretation nur dann Sinn, wenn ihr eine Evokation vorhergegangen ist. Rosenblatt erteilt mit diesem Begriff all jenen Interpretationspraktiken eine Absage, bei denen die Lektüre der Lernenden nicht den Ausgangs- und Bezugspunkt für ein Kommunizieren über Literatur bildet. Ferner wird Interpretation hier als sozialer Akt gedacht, bei dem Leser/innen miteinander in Kontakt treten und sich über ihre Lektüre(n) austauschen.

Zum anderen bezeichnet Rosenblatt (vgl. ebd.: 135) mit Interpretation ein Verstehen, wo Leser/innen Literatur- und Weltwissen aktivieren, um mit dessen Hilfe zu deuten, was sie und andere Leser/innen während ihrer Lektüre erfahren haben. Mit dem deutenden Aktivieren von Literatur- und Weltwissen wird eine Verstehensebene

⁴ Zum zweiten Leseprofil vgl. Becker 1992: 77; Delanoy 1991: 108-109; Hühn 1979: 47.

angesprochen, die selbstverständlich auch während der Lektüre von zentraler Bedeutung ist.⁵ Im Gegensatz zur Lektüre wird aber bei der Nachbetrachtung eine andere Erfahrungsperspektive eingenommen, die nicht mehr ästhetisch motiviert ist. So ist hier das Erfahrungsinteresse stärker eingegrenzt, was aber den Vorteil mit sich bringt, dass Einzelaspekte sehr konzentriert beleuchtet werden können. Auch wird die Lektüre aus einer Außenperspektive betrachtet, die eine verstärkte Distanzierung vom im Lektüreprozess Erfahrenen ermöglicht. Für Rosenblatt steht Interpretation somit für eine nicht ästhetische und konzentrierte Auseinandersetzung mit Aspekten der Textlektüre.

Wenn ich auch mit Rosenblatt dahingehend übereinstimme, dass Interpretation auf der Evokation aufbauen soll, so erscheint mir ihr Interpretationsbegriff insofern als nicht ausreichend bestimmt, als er keine Antwort darauf gibt, warum über Lektüererfahrungen berichtet werden soll. Zur Klärung dieser Frage bietet sich der Ansatz von Horst Steinmetz (1977) an. Steinmetz plädiert für eine „suspensive Interpretation.“ Damit meint er, dass Lektüresultate in Anbetracht ihrer grundsätzlichen Unfertigkeit ‚suspendierbar‘, d.h. offen für Erweiterung und Korrektur bleiben sollen. Interpretation hat daher die Funktion, den Verstehensprozess über die Evokation hinaus im Interesse einer Weiterentwicklung erster Verstehensergebnisse in Gang zu halten. Dabei können Interpretationsaktivitäten die Lektüre begleiten, indem der Leseakt an bestimmten Stellen unterbrochen wird und die Lernenden über ihre Leseerfahrungen berichten. Die Interpretation kann selbstverständlich auch auf eine abgeschlossene Gesamtlektüre folgen.

Der hier verwendete Interpretationsbegriff erscheint mir insbesondere für den fremdsprachlichen Literaturunterricht als weiterführend. Zum einen lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Akte des Berichtens über Literatur, die in Anbetracht begrenzter Fremdsprachenkenntnisse die Lerner vor beträchtliche Kommunikationsprobleme stellen können, sei es, dass sie die Lernenden zum Verstummen bringen oder ihnen nur sehr gebrochen das Einbringen ihrer Vorstellungen erlauben. Fremdsprachlicher Literaturunterricht ist daher besonders gefordert, Formen der Mitteilung zu finden, die fremdsprachlich bewältigt werden können. Auch ist abzuwägen, wo sich das Verwenden der Erstsprache zum Aushandeln von Bedeutungen anbietet.⁶ Zum anderen fällt im

⁵ Ein anderer, in der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik gebräuchlicher Interpretationsbegriff bezeichnet mit Interpretieren die hier angesprochene Verstehensdimension (vgl. Blau 2003: 119, 206). Dabei wird ein interpretierendes bzw. deutendes Verstehen vom bloßen Erfassen des im Text Gesagten abgegrenzt. Ferner wird auf die zentrale Bedeutung eines deutenden Verstehens beim Umgang mit dem Diskursbereich Literatur verwiesen, dem ein hohes Maß an Unbestimmtheit zugesprochen wird. Dieser Interpretationsbegriff ist insofern allgemein gehalten, als seine spezifische Ausprägung während und nach der Lektüre keine genauere Bestimmung erfährt. Nun ist auch für Rosenblatt (vgl. 1994: 137-138) ein deutendes Verstehen ein wesentlicher Bestandteil der Evokation, auch wenn sie sich anderer Begriffe bedient. Was ihre Position auszeichnet, ist, dass die qualitativen Unterschiede beim Verstehen während und nach der Lektüre näher bestimmt werden.

⁶ Ich möchte in diesem Zusammenhang auf Eva Burwitz-Melzers (2003) Fallstudien zum Umgang mit fiktionalen Texten auf der Sekundarstufe I verweisen. Ihre Ergebnisse un-

fremdsprachlichen Literaturunterricht einer reflektierenden Lektürenachbetrachtung in Anbetracht der angesprochenen Leseprofile eine besondere Bedeutung zu. Sie dient hier in verstärktem Maße dem Bearbeiten erfahrener Lesefrustrationen und der Korrektur eines problematischen Textverstehens.

Bei meiner Unterscheidung von Interpretationsphasen möchte ich auf ein Stufenmodell zurückgreifen, das Nissen (1982, 1984) für textbezogene Unterrichtsgespräche im Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen hat. Sein Modell beginnt mit der Evokation des Textes, die bei ihm die eigentliche Lektüre und ein erstes Berichten über sie umfasst. Letzterer Aspekt wird in meinem Modell von meinem Evokationsbegriff abgekoppelt. Ich möchte dieses erste Berichten als *Bestandsaufnahme* bezeichnen, wobei es für mich die erste Phase im Interpretationsprozess darstellt. Die weitere Nachbetrachtung der Textlektüre unterteilt Nissen in drei Phasen, für die er die Begriffe *Modifikation*, *Nukleation* und *Transfer* verwendet. Dient die Modifikationsphase einer kritischen Überprüfung und der Erweiterung vorliegender Lektüreergebnisse, so wird in der Nukleationsphase das Herausarbeiten der zentralen Ergebnisse des Interpretationsgesprächs angestrebt. Schließlich bildet die Transferphase den Übergang zur nächsten Lerneinheit. Nissens Transferbegriff sieht vor, dass die zentralen Evokations- und Interpretationserfahrungen in die folgende Unterrichtsarbeit einfließen und dort weiterentwickelt werden, damit Unterricht als sich fortsetzender Lernprozess organisiert werden kann.

Der Modifikationsphase fällt sicherlich besondere Bedeutung zu, weil hier jene Impulse eingebracht werden, die zur Verstehenserweiterung beitragen sollen. Zu diesen Impulsen zählen die Lektüererfahrungen anderer Lerner, Lehrerkommentare sowie eine Neubetrachtung literarischer Texte mit Hilfe literatur- und kulturtheoretischer Konzepte. Dabei kann auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus zu einer Verstehenserweiterung angeregt werden, wobei es zu beachten gilt, dass die Lernenden in ihren Verstehensmöglichkeiten nicht überfordert werden. Dazu sei erwähnt, dass mir in der Literaturdidaktik kaum Arbeiten bekannt sind, die sich mit unterschiedlichen Komplexitätsstufen im Interpretationsprozess befassen. Dort wo dies geschehen ist, wird eine Verstehensprogression vorgeschlagen, die bei der Diskussion von konkreten Textkonstituenten (z.B. Charaktere, Handlung) ansetzt und sich in der Folge zunehmend abstrakten Textebenen (Weltbezüge, Wertvorstellungen, Erzählvermittlung) zuwendet (vgl. Thomson 1987: 360-361). Ferner finden sich vereinzelt Arbeiten zu unterschiedlich komplexen kognitiven Verstehensleistungen, wobei hier Komplexität mit der Verarbeitungsmenge und -tiefe beim Verstehen literarischer Texte in Verbindung gebracht wird (vgl. Andringa 1987: 93-103; Delanoy 2000: 219-224; Willenberg 1978: 176).

terstreichern auch für diese Altersgruppe die Bedeutung einer reflektierenden Nachbetrachtung. Sie zeigen aber, dass dieses Lernerpublikum mit der Fremdsprache als Kommunikationsmedium häufig überfordert ist, während solche Sprechakte in der Erstsprache sehr wohl bewältigt werden können.

5. Ausblick

In meinem Beitrag habe ich einige der Charakteristika einer rezeptionsästhetischen und aufgabenorientierten Literaturdidaktik vorgestellt. In ihrer analytischen Ausrichtung will diese Position jene Interaktionsbedingungen erfassen, die sich aus dem Zusammenwirken literarischer Texte und sie begleitender didaktischer Interventionen im Handlungsraum ‚fremdsprachlicher Literaturunterricht‘ ergeben. Als literaturdidaktisches und pädagogisches Programm will sie dialogische Kompetenz sowohl bei der Auseinandersetzung mit Literatur als auch bei der Organisation der Interaktionsbeziehungen im Unterricht fördern. Dabei ist es ihr ein besonderes Anliegen, erfahrungsorientiertes Lernen als sich fortsetzenden Prozess vorstell- und durchführbar zu machen. Ferner ist sie darum bemüht, zu einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht beizutragen, der in einem hermeneutischen Sinn dialogisch ausgerichtet ist und den spezifischen Kommunikationsbedingungen bei der Beschäftigung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht gebührend Beachtung schenkt. Schließlich ist sie in ihrer Beziehung zur Praxis bestrebt, über die *Task* als Referenzpunkt einen steten Bezug zu konkreten Vermittlungsproblemen herzustellen. Damit will sie auch eine Grundlage für einen verstärkten Dialog mit den Vertreter/innen von Praxis schaffen, zumal hier didaktische Reflexion bei konkreter Unterrichtsarbeit ansetzt und somit einen direkten Bezug zur Arbeitswelt der Lehrenden und Lernenden aufweist.

Literatur

- Altrichter, Herbert & Peter Posch. 1998. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Andringa, Els. 1987. „Wer sieht wen wie? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven.“ In: Heiner Willenberg et al. (Hgg.). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt a.M.: Diesterweg. 87-108.
- Becker, Thomas. 1992. *Schüler im Umgang mit fremdsprachlicher Literatur. Eine empirische Studie zum Rezeptionsverhalten von Schülern der Sekundarstufe II bei der Lektüre literarischer Texte im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Benton, Michael. 1992. *Secondary worlds. Literature teaching and the visual arts*. Buckingham/Philadelphia: Open UP.
- Benton, Michael & Geoff Fox. 1985. *Teaching literature. Nine to fourteen*. Oxford/New York: Oxford UP.
- Benton, Michael & Christopher Brumfit. 1993. „English literature in a world context.“ In: Christopher Brumfit & Michael Benton (Hgg.). *Teaching literature. A world perspective*. London/Basingstoke: Macmillan. 1-7.
- Blau, Sheridan. 2003. *The literature workshop. Teaching texts and their readers*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Bredella, Lothar. 1996. „How can literary texts matter?“ In: Rüdiger Ahrens & Laurenz Volkman (Hgg.). *Why literature matters. Theories and functions of literature*. Heidelberg: Winter. 101-115.
- . 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar, Werner Delanoy & Carola Surkamp (Hgg.). 2004. *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr.
- Breen, Michael. 1985. „The social context for language learning. A neglected situation?“ In: *Studies in Second Language Acquisition* 7: 135-158.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2003. *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Candlin, Christopher N. 1987. „Towards task-based language learning.“ In: Christopher N. Candlin & Dermot F. Murphy (Hgg.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 5-22.
- Carter, Ronald & Michael N. Long (Hgg.). 1991. *Teaching literature*. London/New York: Longman.
- Crookes, Graham & Susan M. Gass (Hgg.). 1993. *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Delanoy, Werner. 1991. „Assessing textual understanding and literature learning in ESL.“ In: Christopher Brumfit (Hg.). *Assessment in literature teaching*. London: Macmillan. 106-113.
- . 2000. „Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht.“ In: Lothar Bredella, Franz-Josef Meißner, Ansgar Nünning & Dietmar Rösler (Hgg.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr. 191-230.
- . 2002. *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Narr.
- . 2004. „Rezeptionsästhetik und *Task-Based-Learning* am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*.“ In: Bredella, Delanoy & Surkamp 2004. 147-179.
- Filotsos, Anne & Gail Medford. 2004. *Teaching theatre today. Pedagogical views of theatre in higher education*. New York/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hallet, Wolfgang. 2002. *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: WVT.
- Heuermann, Hartmut & Peter Hühn. 1983. *Fremdsprachige vs. Muttersprachige Rezeption. Eine Analyse text- und lezerspezifischer Unterschiede*. Tübingen: Narr.
- Hickethier, Knut. 2001. *Film- und Fernsehanalyse*. 3. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Hörning, Karl H. & Rainer Winter (Hgg.). 1999. *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hühn, Peter. 1979. „Eine Untersuchung zum Rezeptionsverhalten deutscher Schüler bei englischen literarischen Texten und mögliche Konsequenzen für die fremdsprachliche Literaturdidaktik.“ In: Hans Weber (Hg.). *Aufforderungen zum literaturdidaktischen Dialog: Kolloquium zum englischen Literaturunterricht*. Paderborn: Schöningh. 30-54.
- Iser, Wolfgang. 1976. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.

- Jauß, Hans-Robert. 1977. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I*. München: Fink.
- Kögler, Hans-Herbert. 1992. *Die Macht des Dialogs. Kritische Hermeneutik nach Gadamer, Foucault und Rorty*. Stuttgart: Metzler.
- . 1999. „Kritische Hermeneutik des Subjekts. Cultural Studies als Erbe der Kritischen Theorie.“ In: Hörning & Winter 1999. 196-237.
- Kumaradivelu, B. 1993. „The name of the task and the task of naming. Methodological aspects of task-based pedagogy.“ In: Crookes & Gass 1993. 69-96.
- Legutke, Michael K. & Howard Thomas. 1991. *Process and experience in the language classroom*. London/New York: Longman.
- Long, Michael H. & Graham Crookes. 1993. „Units of analysis in syllabus design. The case for task.“ In: Crookes & Gass 1993. 9-54.
- Müller-Hartmann, Andreas & Marita Schocker-von Dittfurth. 2005. „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen, Forschung und Praxis, Perspektiven.“ In: Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Dittfurth (Hgg.). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke*. Tübingen: Narr. 1-51.
- Nissen, Rudolf. 1982. „Phasen und Formen des textverarbeitenden Lerngesprächs im Englischunterricht.“ In: *Neusprachliche Mitteilungen* 2: 114-125.
- . 1984. „Vorbereitende Bemerkungen zu einer allgemeinen Gesprächslehre für den fremdsprachlichen Literaturunterricht.“ In: *EAST* 4: 386-403.
- Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge/New York: Cambridge UP.
- . 1993. „Task-based syllabus design: Selecting, grading and sequencing tasks.“ In: Crookes & Gass 1993. 55-68.
- Nünning, Ansgar & Vera Nünning (Hgg.). 2002. *Neue Ansätze in der Erzähltheorie*. Trier: WVT.
- Nünning, Vera & Ansgar Nünning (Hgg.). 2004. *Erzähltextanalyse und Gender Studies*. Stuttgart: Metzler.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford UP.
- Rosenblatt, Louise M. 1994. *The Reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. With a new preface and epilogue*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Steinmetz, Horst. 1977. *Suspensive Interpretation: Am Beispiel Franz Kafkas*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Surkamp, Carola. 2004. „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beiträge zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik.“ In: Bredella, Delanoy & Surkamp 2004. 239-267.
- Thomson, Jack. 1987. *Understanding teenagers reading. Reading processes and the teaching of literature*. Melbourne: Methuen Australia.
- Willenberg, Heiner. 1978. *Zur Psychologie literarischen Lesens*. Paderborn: Schöningh.
- Williams, Marion & Robert L. Burden. 1997. *Psychology for language teachers. A social constructivist approach*. Cambridge/New York: Cambridge UP.