
LITERATUR IM DAF-UNTERRICHT: EINIGE KRITISCHE ANMERKUNGEN

TOMÁŠ MACH

ABSTRACT:

Literature in Teaching German as a Foreign Language: Some Critical Notes

Finding a German publication in the field of foreign language acquisition that does not explicitly mention the role of literature would be an anomaly. Within DaF (German as a foreign language), the position occupied by works of literature has been subjected to no or very little scrutiny in the past decades. Simultaneously, it has become fashionable to criticise the (supposed) deficiencies of the pragmatic and competence-driven approach to teaching. The paper offers a critical examination of the theoretical underpinnings as well as the arguments often employed by the proponents of the use of literature in teaching. The findings hint at misleading citation practices, the absence of empirical research in the area as well as problematic argumentation at times.

Key words: teaching, DaF, literature, intercultural competence, methodology, educational content

ABSTRAKT:

Literatura ve výuce němčiny jako cizího jazyka: několik kritických poznámek

Publikace na poli didaktiky cizího jazyka, které explicitně nezmiňují využití literatury, jsou v němčině zvláštností. V rámci výuky němčiny jako cizího jazyka si literární díla v posledních desítkách let vydobyla postavení, které se v dnešní době prakticky nesetkává s principiální kritikou. Současně s tím se začínají objevovat hlasy poukazující na (domnělé) nedostatky pragmatismu výuky orientované na kompetence. Příspěvek je v posledních desetiletích jedním z mála, které se proti literatuře explicitně vymezují, přičemž analyzuje teoretická východiska a některé časté argumenty zastánců využívání literatury v hodinách cizího jazyka. Závěry nasvědčují mnohdy pochybnému nakládání se zdroji, chybějícímu výzkumu v dané oblasti a místy problematické argumentaci.

Klíčová slova: didaktika, DaF, literatura, interkulturní kompetence, metoda, vzdělávací obsah

1. Einleitung

Wie vielen Studien (Cerri 2011; Küster 2015; Neuhofer 2018) zu entnehmen ist, fristete das Thema Literatur im DaF-Unterricht (nachstehend auch als LiDaF bezeichnet) in der Praxis ein Schattendasein. Inwiefern dies immer noch der Fall ist, lässt sich nur schwer einschätzen; dass sich beim Blick auf die einschlägige Fachliteratur ein vollkommen anderes Bild zeichnet, steht allerdings fest. In Bezug auf den Einsatz von literarischen Werken sind nämlich keine kritischen Stimmen (mehr) zu hören. Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, diese Lücke teilweise zu schließen, indem er die sich türmenden Argumente für LiDaF auf den Prüfstand stellt. Es wird außerdem auch für einen sorgfältigeren Umgang mit Quellenangaben in der didaktischen Fachliteratur plädiert, denn der aktuelle Stand kann, wie später gezeigt wird, zu Schlussfolgerungen führen, die zwar nicht durch Beweise untermauert worden sind, jedoch von anderen übernommen werden können und somit die Grundlagen und Ausgangspunkte bilden, die sich nicht nur in weiterer Forschung niederschlagen, sondern sich auch auf ihre praktische Umsetzung in Klassenräumen auswirken.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert. Als Erstes präzisiere ich kurz den Gegenstand der Diskussion und erläutere meine eigenen Positionen dazu. Zweitens untersuche ich, worauf sich die homogenen Standpunkte zum Sachverhalt stützen und welche unerwünschten Merkmale den Beiträgen zur LiDaF gemeinsam sind. Der dritte Teil ist einer kritischen Auseinandersetzung mit konkreten Argumenten der Befürworter von LiDaF vorbehalten.

2. Literatur im DaF-Unterricht

In diesem Abschnitt gehe ich konkreter darauf ein, was hier unter LiDaF verstanden wird. Da für die Zwecke dieses Aufsatzes vorrangig die praktischen Aspekte wichtig sind, verzichte ich auf den historischen Exkurs des Zustandekommens von LiDaF, der ohnehin bereits anderswo (Ahrens 2012; Decke-Cornill – Küster 2010; Koppensteiner – Schwarz 2012) vorgelegt worden ist. Anschließend gelangen wir zur Frage der Wiederbelebung von Literatur. Ihre letzte Rückkehr ins Klassenzimmer kam als Reaktion auf den funktionalen Pragmatismus, der die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht in den 1970er Jahren mit sich brachte. Es scheint allerdings kein Einvernehmen darüber zu herrschen, in welchem Verhältnis die zwei Richtungen zueinander stehen – ob das Arbeiten mit Literatur als eine mögliche Erweiterung der bestehenden kompetenzorientierten Praxis aufzufassen ist (Ehlers 2010; Huneke – Steinig 2013; Merklin 2015), wo „echte“ Kommunikation das oberste Ziel darstellt, oder ob es sich eher um zwei unterschiedliche Welten handelt, die sich aufgrund ihrer theoretischen Fundierungen und/oder Zielsetzung relativ schwer vereinbaren lassen (Bertocchi 2015; Bredella 2008; Dobstad – Riedner 2011; Krenn 2003; Neuhofer 2018). Beiden Sichtweisen ist immerhin gemein, dass Literatur im Fremdsprachenunterricht nicht hinreichend vertreten sei, im Hinblick auf ihre (mutmaßlichen) Vorteile wesentlich mehr Aufmerksamkeit verdiene, und nicht zuletzt bei Lernenden interkulturelle und ästhetische Kompetenzen entwickle.

Welche Merkmale genau soll eine solche Literatur aufweisen? Wie die meisten Arbeiten verdeutlichen, spielt die Textauswahl eine herausragende Rolle. Es ist längst nicht so, dass nur kanonisierte Werke der klassischen Literatur in den Fremdsprachenunterricht Eingang fänden. Es werden dementsprechend weniger literarische Werke fokussiert, die die Eigenarten der zielsprachigen Gemeinschaft hervorzuheben suchen, und die auf das typisch Nationale orientiert sind. Vielmehr wird angestrebt, dass Kulturen nicht monolithisch wahrgenommen werden; der Kulturbegriff wird selbst infolge der zunehmenden transkulturellen Tendenzen relativiert (Ehlers 2010; Tütken 2006), wodurch Lernende befähigt sein sollen, mit der eigenen Fremdheit umzugehen, sich in den als fremd empfundenen Anderen hineinzusetzen und das Individuum von den zuweilen stereotypisierenden Kulturmustern abzulösen; es wird von der sog. „Poetik der Verschiedenheit“ gesprochen (Wintersteiner 2006). Daraus folgt, dass in den ausgewählten Texten womöglich Anreize zu diesem transkulturellen Austausch enthalten sein sollen. An dieser Stelle ist allerdings zu betonen, dass die Auswahl bei Weitem nicht nur durch die Programmatik des interkulturellen Unterrichts geprägt ist, sondern dass sie sowohl von den Lernenden, ihren Interessen, Erfahrungen und Sprachniveau abhängen, als auch von ihrem didaktischen Potenzial. Dies bedeutet Vorüberlegungen zu ihrer Abstraktheit, Interpretation, inhaltlicher Relevanz und ggf. die Möglichkeit, sie zur Vermittlung landeskundlicher Informationen heranzuziehen. Was konkrete Beispiele von Texten angeht, seien für den Fremdsprachenunterricht die Textsorten Roman, Konkrete Poesie, Märchen, sowie Kinder- und Jugendliteratur (Huneke – Steinig 2013: 113; Schiedermaier 2015) besonders geeignet. Generell gesehen ist es jedoch unerheblich, welche Textsorten, Autoren, Epochen gewählt werden, solange die Wahl den oben genannten, die Lernsituation erfassenden Prinzipien Rechnung trägt.

Anschließend wende ich mich dem *Wie* von LiDaF zu, d. h. den Techniken und Aktivitäten, die im Unterricht Gebrauch von Literatur machen. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass der Fokus vornehmlich auf Verfahren liegt, die sich wirklich innerhalb einer Unterrichtsstunde abspielen; Hausaufgaben bleiben also außer Acht. Eine erschöpfende Aufzählung von Aktivitäten je nach der Unterrichtsphase bietet Karlstedt (2017). Hier nur einige Beispiele:

Übungen vor dem Lesen:

- Lesererwartungen (I): Vermutungen über den Inhalt anhand des Titels oder eines Schlüsselwortes oder eines „Mindmaps“ oder einer Wortwolke zum Text (Antizipation des Texts)

Übungen während des Lesens:

- Wichtige, schwierige, relevante Textstellen und Schlüsselwörter markieren
- Antworten auf W-Fragen (wer, was, wann, wo, warum) finden

Übungen nach dem Lesen:

- Titel mit dem Text vergleichen, evtl. andere passende(re) Titel finden
- Text in Kapitel einteilen und jedem Kapitel einen Titel geben
- Kernaussage des Textes finden
- Text wiederherstellen
- Text mit Hilfe der Schlüsselpassagen / -wörter nacherzählen
- Kiste mit Objekten: Objekt auswählen und mit dem Text in Verbindung bringen
- Mit den Schlüsselwörtern relevante Sätze zum Text bilden (Karlstedt 2017: 188)

Erwähnung finden häufig auch Visualisierungen (Lenčová 2006, Schiedermaier 2015), sowie mehr oder weniger konkrete Vorschläge zur Auseinandersetzung mit dem Fremdeheitskonzept (Bertocchi 2015; Cerri 2011; Schiedermaier 2015) und Vermittlung landeskundlichen Wissens (Ehlers 1999). Aus den genannten Beispielen ist ersichtlich, dass sich (fast) keine nennenswerten Unterschiede zwischen der Arbeit mit literarischen Texten und gängigen Aufgaben zum Leseverstehen feststellen lassen. In Bezug auf das *Wie* wirft sich noch die Frage nach dem Ausmaß solcher Lerntätigkeit auf. Ist das Plädoyer für mehr Literatur lediglich als Ergänzung der bestehenden Methodenvielfalt zu deuten, damit Lernende einem breiteren Spektrum von Textsorten und Inhalten ausgesetzt werden, oder geht es um einen mit der Abwendung von dem mit Handlungs- bzw. Kompetenzorientierung einhergehenden Paradigmenwechsel, der sich unmittelbar als Reaktion auf den kommunikativen Ansatz vollzieht und demnach als eines der Mittel innerhalb des interkulturellen Unterrichts zu verorten ist? Ein Blick in die Literatur zu dieser Problematik lässt erahnen, dass eher Letzteres gemeint und verfolgt wird. Es bleibt dennoch offen, wie der Anteil der Literaturarbeit am FSU und der daran angeknüpften Arbeitsweise bestimmt werden soll – berechnet pro Monat, Woche oder sogar Unterrichtsstunde? Obgleich Edmondsons (1997: 44) Aufruf zu „conceptual clarity“ im Bereich der Literaturdidaktik mittlerweile verhallt sein mag, nimmt mit dem steigenden Interesse an LiDaF seine Relevanz wieder zu. Dabei – und dies scheint oft von vielen Didaktikern und Lehrkräften vernachlässigt zu werden – müsste man sich zugleich gründlich überlegen, was weggeworfen gehört, denn die meisten didaktischen Vorschläge und Überlegungen sind additiv formuliert – es ist unklar, welche bestehenden Praktiken zu ersetzen sind. So selbstverständlich dies auch klingen mag, kosten alle Innovationen Zeit, die ansonsten mit etwas Anderem verbracht werden könnte. Im Idealfall sollte daher jeder Forderung nach erhöhtem Fokus auf X gleichzeitig eine wohlbegründete Rechtfertigung einer Reduzierung von A, B, C, ... nachkommen.

In Anbetracht der obigen Ausführungen möchte ich abschließend noch meine eigene Haltung zu der Problematik klarstellen. Dies erscheint mir in zweierlei Hinsicht von Belang. Erstens gewährt es den Lesenden einen Einblick in die subjektiven Erfahrungen, die diesem Aufsatz zugrunde liegen. Zweitens werden dadurch Gefühle und Argumente (siehe unten) besser auseinandergehalten. In vielen Publikationen verfließen nämlich die Grenzen zwischen den Beiden – eine mehrerer Erscheinungen, die ich im nächsten Abschnitt unter die Lupe nehme. Nun zur LiDaF: Ich bin der Auffassung, dass LiDaF grundsätzlich nicht schaden kann, solange sie in beschränktem Maße (maximal ca. 10 % gesamter Unterrichtszeit pro Jahr) eingesetzt wird. Außerdem ist es mir wichtig, dass Lernende der Sprache in ihrer ganzen Breite begegnet sind – Literatur sehe ich demgemäß als eine Art Erweiterung des Textsortenhorizonts. Ich verfare relativ pragmatisch und ziele bewusst auf die kommunikative Kompetenz ab. Aufgaben mit einem Bezug auf Alltagsthemen sowie die Lebenswelt der Lernenden werden priorisiert (hier könnte mitunter auch Literatur zum Tragen kommen, indem sie auf ungewöhnliche Weise Denkanstöße zur Diskussion liefern könnte). Auf tiefgründige Auseinandersetzungen mit der Ästhetik des jeweiligen literarischen Werkes wird dahingegen verzichtet. Kurzum bin ich für eine ausgewogene Behandlung und Repräsentation der sprachlichen Fertigkeiten inklusive Leseverstehen, würde mich jedoch dagegen sträuben, wenn sich die Literatur einen noch höheren Stellenwert erkämpfen würde. Statt auf Literatur und Interkultura-

lität beruhender Kompetenzen/Wissen/Können wird auf eine „echte“ Kommunikation ausgerichtetes sprachliches Handeln in den Vordergrund gerückt. Der folgende Abschnitt ist den allgemeinen Gründen, bzw. Mängeln von LiDaF gewidmet, auf die diese Präferenz zurückzuführen ist.

3. Tendenzen in der Literatur über Literatur

„Es ist allgemein anerkannt, dass Literatur für den Fremdsprachenunterricht vollkommen nutzlos ist.“ Ein kritischer Leser wird sich über die überspitzte Formulierung wenigstens verwundern oder wird sogar (zu Recht) eine Quelle verlangen, die jene Behauptung untermauert. Dass es gleichwohl umgekehrt nicht so funktioniert, ist m. E. eines mehrerer genereller und kritikwürdiger Merkmale des Rechtfertigungsdiskurses von LiDaF, die nun kritisch beleuchtet werden. Da es sich um Gemeinsamkeiten handelt, die fast ausnahmslos in jedem Beitrag zu LiDaF zutage treten, werden sie getrennt von den konkreten, im nachfolgenden Teil angesprochenen Argumenten behandelt. Es ist gut möglich, dass in beiden Teilen das gleiche Zitat vorkommt, dieses wird aber jeweils unter verschiedenen Gesichtspunkten untersucht.

Eingangs habe ich auf die fehlenden Quellen hingedeutet. Dies wird an den folgenden Beispielen veranschaulicht:

- (1) „Literatur sei die beste Sprachlehre, da sie in unvergleichlicher Weise reale Kommunikation simuliere, ja – reale Kommunikation sei.“ (Wintersteiner 2006: 214)
- (2) “Nothing is more serious or more valuable than enjoying a good story or poem, although we need constantly to remind politicians and other stakeholders in education of this.” (Hall 2015: 14)
- (3) “It is often claimed that literary texts are intellectually stimulating.” (Tevdovska 2016: 162)
- (4) „Der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht rangiert zweifellos an einer wichtigen Stelle.“ (Lenčová 2006: 68)
- (5) „[D]ie Schüler lernen mit mehr Freude und Interesse, ihre Ängste und Hemmungen beim Kommunizieren werden abgebaut, bzw. eliminiert.“ (Lenčová 2006: 69)
- (6) „Durch ihre Eigenschaft, mehrdeutig und/oder ganz offen zu sein, aktivieren literarische Texte den Leser.“ (Merklin 2015: 12)
- (7) „Literary texts in the foreign language classroom must contribute to language learning.“ (Bredella 2012: 432)

Die fehlenden Quellen sind als keine rein formale Unzulänglichkeit zu betrachten, das wäre eine Bagatellisierung des tatsächlichen Problems, denn entweder präsentieren die Verfasser lediglich ihre Ansichten oder es sind überhaupt keine relevanten Quellen vorhanden, wodurch sich die Aussagen stützen ließen (dies wird weiter unten diskutiert). Beide Eventualitäten verheißeln nichts Gutes. Im ersten Fall kann man einwenden, dass nicht einmal in einem wissenschaftlichen Text jeder Satz mit einer Quellenangabe versehen werden soll. Darüber hinaus wäre es völlig realitätsfern, persönliche Meinungen aus dem wissenschaftlichen Diskurs zu verbannen. Bei den obigen Beispielen fallen diese Argumente dennoch gar nicht ins Gewicht – es geht nämlich um keine beiläufigen Bemerkungen, sondern um Ausgangsthesen, auf denen der Rest des jeweiligen Beitrags

fußt. Es ist außerdem höchst befremdlich, mit welcher Sicherheit und wie absolut die Behauptungen aufgestellt werden. Es ist sehr wahrscheinlich, dass sie gerade deswegen für die Leserschaft irreführend sind und mithin gegen gute wissenschaftliche Praxis verstoßen. In den Worten von Petrić (2007: 239): “the role of citation in scientific discourse is not only to acknowledge the work of others but also to promote the writer’s own knowledge claims”. Diese Funktionspluralität kann dazu führen, dass auch wenn eine Quellenangabe vorhanden ist, muss sie nicht notwendigerweise auf eine Quelle verweisen, die die originale These erhärtet, sondern sie schreibt die Idee anderen Forschenden zu. Aus den Beispielen (8–10) ist zu ersehen, dass es nahezu unmöglich ist, die Funktion nur anhand des Zitats zu bestimmen:

- (8) „Die Chance für den Einsatz von literarischen Texten im FSU liegt darin, dass Literatur „schnelleres und effizienteres Sprachlernen ermöglicht“ (Krenn 2003: 23). (Karlstedt 2017: 184)
- (9) „Dass Literatur ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein sollte, scheint unbestritten: Literatur ist „als legitimer Teil der Sprach- und Kulturvermittlung akzeptiert, ihre besonderen didaktischen Vorteile, was Motivation, ganzheitliche Perspektive usw. betrifft, sind allgemein anerkannt“ (Esselborn 1999: 19). (Niewalda 2012: 23)
- (10) Literarische Texte erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie (Bieler – Jenkins 1991: 6) (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Es zwingt sich immer die Frage auf, ob das zitierte Werk als Quelle des Gedankens oder eher als Beweis dafür zu gelten hat. Bedenken wir erstens die Gewissheit, mit der die Aussagen nach wie vor getätigt werden, und zweitens die Tatsache, dass die Quellen keine handfesten Beweise enthalten, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Leserschaft kein objektives Bild über die Problematik verschaffen kann und wird – ähnlich wie der Autor/die Autorin kann sie dazu tendieren, die Aussagen als gegeben zu betrachten. Dieser Eindruck kann auch bei einer anderen Art Gestaltung von Argumenten erweckt werden. In (11–14) liegen praktisch nichtssagende Auflistungen von parallelen Strukturen vor:

- (11) „Kunst kann Wahrnehmungssteigerungen bewirken; Literatur kann darüber hinaus in besonderem Maße Komplexität, Pluralität und Mehrdimensionalität verdeutlichen.“ (Hille 2014: 19)
- (12) Sie umreißen eine Vernetzung von Nähe und Ferne, Lokalem und Globalem, von Natur und Kultur, von Ungleichzeitigem zu Gleichzeitigem... (Hille 2014: 19)
- (13) „...eröffnet einen großen Freiraum für die Entwicklung des kreativen Potentials der Schüler (Originalität, Sensibilität, Fluenz, Elaboration), ihrer Selbstreflexion und Selbstbewusstseins.“ (Lenčová 2006: 69)
- (14) „In dieser Sicht fördern literarische Texte die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung von SchülerInnen...“ (Ehlers 2010: 1531)
- (15) „Weil literarische Texte Fragen nach Identität und Alterität aufwerfen, weil sie uns mit Bekanntem, Unbekanntem und Unerhörtem konfrontieren, weil literarische Texte Gemeinsames ebenso wie Neues in Erfahrung bringen, weil Literatur Teil eines kulturellen Gedächtnisses ist und dieses gleichzeitig vermittelt.“ (Neuhofer 2018: 103)

Diese verfügen über eingeschränkte Aussagekraft, denn sie sind zu abstrakt und wie bei 1–7 mangelt es an Quellenangaben.

Angesichts des bisher Gesagten müssen wir einräumen, dass es zu dem Thema keine guten Quellen gibt. Was wissen wir also über den Einsatz von Literatur im DaF, solange wir uns auf empirische Forschung beschränken? Bevor ich dieser Frage nachgehe, möchte ich zuerst jedoch Folgendes klären: Erstens würde ein Versuch, die Nichtexistenz relevanter Quellen nachzuweisen, wohl einer Sisyphusarbeit gleichkommen. Stattdessen begnüge ich mich mit Übersichtsarbeiten, ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können. Zweitens ist das auf empirischen Studien liegende Augenmerk zu begründen, vor allem im Hinblick auf die folgende Bemerkung Parans (2008: 470):

The question, however, is how research can show this, what we classify as research, and what type of knowledge we accept as valid. However, an emphasis on [empirical research] research can easily lead us to ignoring other types of knowledge, resulting in a situation where 'much of the interesting work done by teachers is not actually documented' (Rönqvist/Sell 1995: 52). Rather than dismiss this type of evidence (as Edmondson 1997 does in his discussion of the 'Look at this!' argument), we should realise that a consideration of the large number of papers of this type results in an understanding of what it is that teachers actually do in their classrooms, and of the issues that are at the forefront of the concerns of the teaching profession.

Im Gegensatz zu Paran, halte ich für fraglich, ob Erfahrungen von Lehrkräften beispielsweise Auskunft über die Effizienz einer Methode vermitteln können. Es ist anzunehmen, dass – ähnlich wie in empirischer Forschung – fast ausschließlich positive Ergebnisse veröffentlicht werden (Chow – Ekholm 2018; Torgerson 2006). Die Vorstellung von Lehrkräften, die sich ihr eigenes „Versagen“ freimütig eingestehen und begeistert darüber Berichte verfassen, sehe ich folglich als schlichtweg naiv. In Wirklichkeit haben wir durchweg mit „Erfolgsgeschichten aus dem Klassenraum“ zu tun. Außerdem dürfen wir nicht vergessen, dass diejenigen, die für den Einsatz von Literatur plädieren, Jahrzehnte dazu gehabt haben, um dieser Position zugunsten empirische Belege zu erbringen. Die Tatsache, dass bis heute keine zitiert zu werden scheinen, deutet sowohl auf ihre Absenz – falls es sie gäbe, wären sie überall zu finden – als auch darauf, dass diese Absenz den Befürwortern von LiDaF offenbar keine großen Sorgen bereitet. Statt Konzentration auf andere Arten von Wissen, wie aus Parans Zitat hervorgeht, empfiehlt sich m. E. die Aufmerksamkeit auf objektivere Forschungsmethoden zu richten. Neuhofer's Anmerkung, wir seien außerstande, den Mehrwert von Literatur zu messen (Neuhofer 2018: 104), ist abzulehnen, denn dieser Mehrwert müsste irgendwie zum Vorschein kommen und sich demnach mindestens teilweise operationalisieren lassen.

Beim kursorischen Blick auf die Fachliteratur fällt auf, dass sie meistens dem englischen Sprachraum entstammt. Eine erste solche Übersichtsstudie stammt von Paran (2008). Unter den zitierten empirischen Arbeiten finden sich mehrheitlich Studien, die entweder qualitativ sind oder/(und) eher konkrete Techniken/Themen in den Fokus nehmen (vgl. z. B. Isaac 2002; Mantero 2002; Scott – Huntington 2007; Weist 2004; Yang 2002). Dies soll keinesfalls abwertend gemeint sein, sondern eher andeuten, dass wir – um es gelinde auszudrücken – überaus vorsichtig sein müssen, falls wir anhand von diesen Studien jegliche Schlüsse über Literatur im Unterricht ziehen wollen. Im Gegensatz dazu ist die quantitative Studie von Yang (2001) von Belang: 120 fortgeschrittene erwachsene Lernende aus Hong Kong wurden in vier Gruppen (2 Experimentalgruppen

und 2 Kontrollgruppen) aufgeteilt. Statt drei „normalen“ Stunden bestand der Unterricht in den Experimentalgruppen darin, dass eine der drei Stunden Diskussionen über zwei aufzugebene Romane von Agatha Christie gewidmet war. Die Lernenden in den Gruppen mit erhöhtem Fokus auf Literatur haben beim Test (Wortschatz, Grammatik) am Ende des Experiments besser abgeschnitten als die Kontrollgruppen. Methodisch zweifelhaft – und das möchte ich an dieser Stelle besonders hervorheben – ist der Vorgang, bei dem die Kontrollgruppen keine Lesetexte aufgegeben bekommen und der somit dazu führt, dass keine Urteile über das Genre ausgesprochen werden können. Im Fazit hält der Autor jedenfalls Folgendes fest:

- a) The fact that classes A and B spent more time on English language activities might logically account for the better results. Classes A and B were also given writing assignments related to the novels. Such assignments demanded a higher level of interpretation and analytical skills.
- b) The proficiency gains found in this experiment clearly indicate that the extra time on reading in English is time well spent.
- c) Despite these possible problems, it is important not to lose sight of the fact that the students found reading the mystery novels to be highly rewarding and enjoyable. (Yang 2001: 460)
- d) It is also clear that literary works belong not only in academic but also in non-academic classrooms. (Yang 2001: 461)

In a) räumt er ein, dass sich die besseren Ergebnisse durch zusätzliche Zeit und Schwierigkeit der zur Lektüre gehörenden Aufgaben erklären lassen. Die übrigen Schlussfolgerungen sagen wiederum nichts über Literatur aus; in b) wird nur konstatiert, Lesen sei ein wertvoller Bestandteil des Lernprozesses, c) ist ein Hinweis auf die subjektiven Gefühle der Lernenden hinsichtlich der Lektüre und d) eine Feststellung, wofür die Studie aufgrund ihres Designs keine eindeutigen Beweise hätte erbringen können. Ähnliche Probleme weisen auch einige Arbeiten auf, die z. B. in Bobkina und Dominguez (2014) zitiert werden. Grob verallgemeinernd lässt sich behaupten, dass sich in der empirischen Forschungsliteratur allerdings wenig Interesse am Aufgreifen der Fragestellung nach der Zweckhaftigkeit von Literatur im Unterricht zeigt (vgl. auch die zahlreichen Arbeiten in Tsang et al. 2020).

Neben fragwürdiger Handhabung von Quellen und allgemeinem Mangel an Empirie muss zuletzt noch die Absenz kritischer Stimmen kurz angesprochen werden. Bis auf die einzige und oft zitierte Ausnahme von Edmondson (1997) werden die zunehmenden Bemühungen um mehr Literatur im FSU kaum jeglicher Art von Kritik unterzogen. Überdies stützen sich die von Koppensteiner und Schwarz (2012) zusammengestellten „Argumente gegen Literatur“ auf Veröffentlichungen aus den 1980er Jahren. In den letzten 30 Jahren ist m. W. keine andere kritische Auseinandersetzung mit der Problematik erschienen. Dies erweist sich als äußerst problematisch, insbesondere im Lichte der folgenden Anmerkung von Koppensteiner und Schwarz, in der sie Argumente gegen LiDaf ansprechen: „Wie immer man zu diesen Argumenten, die sich mühelos ergänzen lassen, stehen mag, man sollte sie nicht einfach beiseite schieben. Im Gegenteil, sie sind ernst zu nehmen“ (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30). Aus den bisherigen Ausführungen ist zu ersehen, dass die Argumente in Wirklichkeit doch beiseitegeschoben und gar nicht

ernstgenommen werden. Außerdem schaden sich dabei selbst die Vertreter der Literaturdidaktik – Meinungsverschiedenheiten gehören seit jeher zum Wissenschaftsdiskurs und sind für ihn sogar förderlich, indem sie Gedankenaustausch ermöglichen und hiermit weitere Entwicklungen vorantreiben (De Cruz – De Smedt 2013; Lugg 1978). Die Meinungsverschiedenheiten innerhalb von LiDaF sind auf Marginalien restringiert; zum Beispiel, ob inter- oder transkulturelle Perspektiven einzunehmen sind. Marginalien deswegen, weil die grundlegende Fragestellung nach dem Nutzen und der Effektivität weitgehend ignoriert bleibt.

4. Konkrete Argumente für Literatur kritisch betrachtet

Dieser Teil bietet eine kritische Sichtung von Argumenten für LiDaF. Der Zweck besteht nicht darin, sie um jeden Preis zu widerlegen, sondern zu veranschaulichen, dass Literatur keineswegs ein Allheilmittel darstellt und – um konstruktiv zu sein – welche anderen Wege zum Ziel ebenfalls führen könnten. Da sich die Argumente in verschiedenen Publikationen oft wiederholen, wurde beschlossen, die umfassende Liste aus Koppensteiner – Schwarz (2012) als Hauptquelle zu benutzen. Die Aufteilung in Argumente inhaltlicher, sprachlicher und methodisch-didaktischer Art wird auch hier beibehalten.

4.1 Inhalt

Beschäftigung mit Literatur muss keinesfalls Langeweile auslösen. Wenn dies der Fall ist, dürfte es in erster Linie daran liegen, dass die falschen Texte ausgewählt wurden... Literarische Texte enthalten Identifikationsangebote für junge Leute, Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit, aber auch Tod und Trauer (vgl. Butzkamm 1985, 92). (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Der erste Teil ist eher eine Reaktion auf den Einwand, LiDaF sei langweilig. Es liegt auf der Hand, dass angenommen alles richtig gemacht wird, d. h. die „richtigen“ Texte ausgewählt worden sind, würden auch die Ergebnisse wohl besser ausfallen. Der Rest des Zitats bezieht sich auf das Emotionale und daher Persönliche, was Literatur zu bieten hat. Das Einbringen vom Individuellen in die Wahrnehmung und Interpretation eines literarischen Werkes wird zwangsläufig Einfluss darauf haben, wie LiDaF im Allgemeinen rezipiert wird. Daraus folgt, dass die Wahl auf die einzelnen Lernenden abgestimmt werden soll und sie sich mit zunehmender Größe der Klasse erschwert – nicht alle werden sich angesprochen fühlen. So viel sich einige junge Leute nach Distanzierungshilfen, Fluchtmöglichkeiten, Heiterkeit usw. auch sehnen mögen, müssen wir uns vor Augen führen, dass dies ganz und gar nicht auf alle zutrifft; nicht nur aus inhaltlichen Gründen, sondern auch angesichts des Mediums selbst. Beispielsweise YouTube-Vlogs sind jüngeren Leuten viel näher und verfügen über das Potenzial, ähnliche Werte/Gefühle/Angebote zu übermitteln.

Literarische Texte enthalten Gesprächsangebote, ebenso Möglichkeiten der Begegnung, und sie bieten einmalige Identifikationsabenteuer. Durch die Intensität, mit der Konfliktsitu-

ationen beschrieben werden, fordern sie die Person des Lesers/der Leserin heraus. Gute Literatur hat damit „Appellcharakter“ (Bieler/Jenkins 1991, 6). (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Fast alle Texte enthalten Gesprächsangebote. Möglichkeiten der Begegnung und Identifikationsabenteuer sind keine Alleinstellungsmerkmale der Literatur, sie lassen sich z. B. ebenfalls in einem gut gewählten Zeitungsartikel oder einer Talkshow bzw. Debattenrunde finden. Es ist müßig hinzuzufügen, dass diese Formen im Vergleich zur Literatur zugänglicher sind.

Literarische Texte erweitern die psychologische Wahrnehmungsfähigkeit und fördern die Phantasie (Bieler/Jenkins 1991, 6) (Koppensteiner – Schwarz 2012: 30)

Es ist fraglich, welchen Stellenwert Fantasie und Wahrnehmungsfähigkeit im FSU einnehmen (sollen) und wie Literatur (verglichen mit anderen Medien/Inhalten) ihre Entwicklung begünstigt. Kreativität und Fantasie sind zweifelsohne nicht nur an Literatur gebunden, sie können auch unabhängig entfaltet werden. Zudem zeigt sich, die Mehrheit von Lernenden interpretiere den Einsatz von Literatur pragmatisch und berufe sich demnach vornehmlich auf ihre sprachliche Komponente (Bloemert et al. 2019: 380).

4.2 Sprache

Im Vergleich mit populärwissenschaftlichen, halbliterarischen und vor allem Zeitungstexten, die meist schlampig gemacht sind, schreiben Schriftsteller das bessere Deutsch. Arbeit mit literarischen Texten kann, bei der richtigen Auswahl, das Spracherlernen unterbauen. Fast alle literarischen Texte sind gut gebaut, Muster an sauberer Konstruktion, die Wörter sind sorgfältig gesetzt und haben eine besondere Deutlichkeit. (Häussermann, 1984: 31, zit. n. Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Dass die Begrifflichkeit „besseres Deutsch“ durch die heutige Optik überhaupt nicht zu rechtfertigen ist, sollte klar sein. Es ist umso erstaunlicher, dass Koppensteiner und Schwarz fast nach dreißig Jahren bereit sind, mit dem Argument zu operieren. Es ist zwar plausibel, dass literarische Texte besondere Merkmale aufweisen (vgl. jedoch Breddella 2012: 431); deren Vorhandensein und Einzigartigkeit sollen aber mit Relevanz und Nützlichkeit nicht verwechselt werden, wie es auch im Folgenden getan wird:

Literarische Texte enthalten häufig ‚wichtige Wortschatzbereiche, die in Sprachlernbüchern oder Sachtexten nicht vorkommen‘ (Bieler/Jenkins 1991, 6). Es handelt sich dabei vielfach um abstrakte Begriffe, um Begriffe aus dem Bereich des Denkens und Fühlens. Man sollte diese Wörter, wie es Bieler und Jenkins verlangen, als ‚willkommene Ergänzung des bisher erlernten Wortschatzes‘ (Bieler/Jenkins 1991, 8) betrachten, nicht als unnützes, antiquiertes Sprachmaterial. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Hier offenbaren sich sogar zwei Probleme. Erstens steht dieses Argument im Widerspruch mit der Ansicht, literarische Texte eignen sich auch für den Anfängerunterricht.

Auf den Niveaus A1–B1 des GER werden so wenige abstrakte Begriffe, sowie lexikalische Einheiten aus dem Bereich des Denkens und Fühlens vorausgesetzt, dass eventuelle Ergänzungen entweder überflüssig wären (hinsichtlich des Niveaus) oder sich auch in nicht-literarischen Texten finden ließen. Zweitens muss immer wieder an die praktische Wichtigkeit einiger Einheiten gegenüber anderen erinnert werden: "...studies of native speakers' vocabulary growth see all words as being of equal value to the learner. Frequency-based studies show very strikingly that this is not so, and that some words are much more useful than others..." (Nation 2013: 14). In anderen Worten: Wären jene Begriffe eine Besonderheit von literarischen Texten, würden sich die Lernenden diese nur um der Literatur willen aneignen; wären sie gleichwohl ein Bestandteil anderer Texte, würde sich Literatur als ihre Quelle unter dem sprachlichen Gesichtspunkt erübrigen.

Die Bedeutung von LiDaF liegt laut Koppensteiner und Schwarz (2012: 31) ebenfalls in der affektiven Komponente der Sprache, ihrer Schönheit. Abgesehen davon, inwiefern sie den Fokus des FSU ausmachen sollte, ist unklar, wie die Ästhetik einer Sprache von Lernenden wahrgenommen wird und ob diese vielmehr imstande sind, die Schönheit der Sprache zu schätzen, vor allem wenn sie in der Sprache nicht kompetent (C1–C2) sind. Die Motivationen zum Erlernen einer Sprache unterscheiden sich zwar beträchtlich, die Anzahl derjenigen, die hauptsächlich an ihrer Ästhetik interessiert sind, würde aber zweifelsohne niedrig ausfallen. Der Einwand, dass gerade deswegen die Bemühungen der Lehrkräfte sich auf die Förderung von literarisch-ästhetischen Kompetenzen richten sollen, lässt sich wenigstens zum Teil mit einem Verweis auf Lernpräferenzen/Interessen vom Tisch wischen. Es ist demzufolge bedenklich, sich vehement für Materialien und Inhalte einzusetzen, die den Bedürfnissen/Interessen von Lernenden möglicherweise keinerlei Rechnung tragen. Dabei lässt sich zugleich auf der ausgesprochenen Forderung nach sprachlich diversen Begegnungsgelegenheiten bestehen. Nur in dieser Hinsicht ist m. E. dem Argument über Ästhetik teilweise zuzustimmen.

Zwar ist zuzugeben, dass die Sprache in jedem literarischen Text komplexer ist als in einem sorgfältig geplanten Lehrbuch, doch sollen Lernende schließlich mit der wirklichen Welt konfrontiert und nicht in den Gettos der Lehrbücher eingesperrt werden. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 31)

Beim Blick auf das obige Zitat leuchtet nicht ein, wie genau es sich auf LiDaF bezieht, denn die erwünschte Konfrontation mit der Wirklichkeit muss nicht im Geringsten mittels Literatur erfolgen. Lesen lassen sich ebenfalls andere Arten von authentischen Texten. Des Weiteren ist Authentizität nicht einzig und allein ans Lesen gebunden – Lernende können Filme, Serien und andere Videos sehen, Lieder hören usw.

4.3 Methodik/Didaktik

Außerdem bieten literarische Texte durch ihr starkes Reizpotenzial sehr viele Möglichkeiten für sprachliche Reaktionen, für Zustimmung, für Ablehnung und vieles mehr. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 32)

Nach wie vor ist darauf hinzuweisen, dass die genannten Potenziale sehr wenig mit Literatur zu tun haben. Es wäre aus meiner Perspektive weitaus sinnvoller und realistischer,

einem Zeitungsartikel (nicht) zuzustimmen, der sich mit aktuellen Problemen befasst, als dies mit einem literarischen Text zu tun. Wie bereits angedeutet, bedeutet dies nicht, dass vorsichtig und zielgemäß ausgewählten literarischen Texten dieses Potenzial fehlt, sondern dass es nicht auf die stilistischen Eigenschaften des Texts ankommt. Die in Lehrbüchern oft vorkommenden Sachtexte werden letztendlich fast immer durch zusätzliche Fragen ergänzt, die zu Reaktionen (einschließlich Zustimmung/Ablehnung) auffordern.

Literatur ist immer greifbar. Nicht alle Lernenden sind in der Lage, ein deutschsprachiges Land zu besuchen, wirklich Deutsch zu sprechen, zu hören. Bücher sind dagegen überall vorhanden bzw. können relativ leicht beschafft werden. (Koppensteiner – Schwarz 2012: 32)

Hier reicht lediglich die Feststellung, dass die bereits erwähnten Beispiele (Filme, Serien, nicht-literarische Texte) zurzeit noch greifbarer sind – sogar nur ein paar Klicks entfernt.

Literarische Texte sind ein ganz „wesentlicher Teil der zielsprachigen Geisteswelt und damit auch der Landeskunde“ (Bieler/Jenkins 1996, 6) ... Auch der Europäische Referenzrahmen fordert unter dem Stichwort „Sprachenpolitische Ziele“ „ein besseres und tieferes Verständnis für die Lebensart und die Denkweisen anderer Menschen und für ihr kulturelles Erbe zu gewinnen“ (Koppensteiner – Schwarz 2012).

Die Literatur eines Landes trägt gewiss zu seiner Kultur bei. Die Situation, wo Lernende auf ihre notwendigerweise begrenzte Fähigkeit angewiesen sind, mitunter nebulöse Andeutungen über die Kultur und Gesellschaft des zielsprachigen Landes aus literarischen Quellen abstrahieren zu müssen, halte ich dennoch für nicht optimal. Stattdessen steht Lernenden ein breites Spektrum von Quellen zur Verfügung, die wieder von Sachtexten, Fernsehsendungen, Vlogs usw. über Exkursionen, Sprachaustauschen bis hin zu den Lehrkräften selbst reichen. Ohne dass Literatur daraus prinzipiell auszuschließen wäre, muss konstatiert werden, dass sie sich – verglichen mit den anderen verfügbaren Optionen – als vermutlich nicht besonders zugänglich und lernfreundlich erweist. Dieses gilt ebenfalls für die Leistung, die Literatur in Richtung Fremdverstehen erbringen sollte.

Zuletzt ein häufig vorgebrachtes Argument – LiDaF sei spannend (Dobstadt – Riedner 2011; Karlstedt 2017). Ich bin davon überzeugt, dass auf der Ebene der Materialwahl die Qualität „spannend“ nur in begrenztem Ausmaß zum Tragen kommt. Anders ausgedrückt lässt sich beinahe alles spannend machen. Durch diese Optik ist wiederum nur Weniges automatisch spannend. Obgleich wir also die Behauptung wagen können, ein kurzes Sprachspiel mit bunten Bildern und viel Bewegung sei für eine Gruppe von Neunjährigen spannender als eine lange Übersetzung, für LiDaF in ihren mannigfaltigen Ausprägungen wäre sie zu pauschal. Hier ist wiederholt vor der Objektivität hinsichtlich der Beurteilung eigener Lehrerfahrungen zu warnen. Falls Lehrkräfte LiDaF als positiv empfinden und zugleich es ihnen nicht gelingt, Lernende dafür zu begeistern, können sie dazu tendieren, sich selbst dafür verantwortlich zu machen. Umgekehrt besteht die Gefahr, dass kompetente Lehrkräfte, die eben beinahe alles spannend machen können, und somit eine spannende Unterrichtsstunde mit Literatur gestalten, die eventuellen Erfolge dieser Stunden der Methode/dem Inhalt zuschreiben.

5. Fazit

In den vorstehenden Ausführungen habe ich zu zeigen versucht, dass der Einsatz von Literatur im FSU als alles andere als Selbstverständlichkeit aufzufassen ist. Erstens wurden einige gemeinsame Merkmale der Arbeiten zum Thema LiDaF diskutiert, nämlich ein teilweise irreführender Umgang mit Quellen, Mangel an Empirie und eine völlige Absenz kritischer Stimmen. Im Allgemeinen scheint der „Rechtfertigungsdiskurs“ zu der Problematik viel mehr durch Wunschdenken statt Quellen und Forschung gekennzeichnet zu sein. Nebendies setzte ich mich mit ausgewählten Argumenten für LiDaF auseinander. Viel davon, was scheinbar für Literatur spricht, stellt keine inhärente Eigenschaft der Literatur dar. Ganz im Gegenteil gibt es viele denkbare Wege, durch die sich die gleichen Ziele wohl erreichen lassen. Des Weiteren handelt es sich um keinen „one-size-fits-all-Ansatz“ – nicht nur die Präferenzen der Lernenden, sondern auch die Präferenzen der Lehrkräfte sollen nie außer Acht bleiben.

An dieser Stelle muss abschließend auch zugegeben werden, dass der Beitrag keinerlei Ansprüche auf Vollständigkeit erhebt und erheben kann. Es wäre unmöglich, im Rahmen eines Aufsatzes alle Argumente, Perspektiven und Positionen in Erwägung zu ziehen sowie auf diese zu reagieren. Ich möchte trotzdem glauben, die wichtigsten Aspekte, die sich in Bezug auf die Problematik innerhalb der letzten paar Jahrzehnte angesammelt haben, ausgeleuchtet und einen Denkanstoß (nicht nur) für die Befürworter von LiDaF geliefert zu haben.

FACHLITERATUR

- Ahrens, Rüdiger (2012): Introduction: Teaching Literature. In: Maria Eisenmann – Theresa Summer (Hg.): *Basic issues in EFL teaching and learning*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. S. 181–189.
- Bertocchi, Miriam (2015): Literarisches Lernen mit Kurzprosatexten – Vorschläge für den Anfängerunterricht. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: University Press. S. 23–34.
- Bloemert, Jasmijn – Paran, Amos – Jansen, Ellen; van de Grift – Wim (2019): Students' perspective on the benefits of EFL literature education. In: *Language Learning Journal* 47 (3), S. 371–384.
- Bobkina, Jelena – Dominguez, Elena (2014): The use of literature and literary texts in the EFL classroom; between consensus and controversy. In: *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 3 (2), S. 248–260.
- Bredella, Lothar (2008): What Makes Reading Literary Texts Pleasurable and Educationally Significant? In: *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* 37 (1), S. 12–26.
- Bredella, Lothar (2012): Literary texts. In: Michael Byram – Adelheid Hu (Hg.): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge. S. 431–437.
- Cerri, Chiara (2011): Mut zur interkulturellen Literatur im DaF-Unterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 38 (4), S. 391–413.
- Chow, Jason C. – Ekholm, Eric (2018): Do Published Studies Yield Larger Effect Sizes than Unpublished Studies in Education and Special Education? A Meta-review. In: *Educational Psychology Review* 30 (3), S. 727–744.
- De Cruz, Helen – De Smedt, Johan (2013): The value of epistemic disagreement in scientific practice. The case of Homo floresiensis. In: *Studies in History and Philosophy of Science* 44 (2), S. 169–177.
- Decke-Cornill, Helene – Küster, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Dobstadt, Michael – Riedner, Renate (2011): Fremdsprache Literatur. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 5–14.
- Edmondson, Willis (1997): The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. In: Anna Mauranen – Kari Sajavaara (Hg.): *Applied linguistics across disciplines*. *AILA Review No. 12 – 1995/6*, S. 42–45.

- Ehlers, Swantje (1999): Landeskunde und Literatur. In: Lothar Bredella – Werner Delanoy (Hg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 418–438.
- Ehlers, Swantje (2010): Literarische Texte im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht: Gegenstände und Ansätze. In: Jürgen Krumm – Christian Fandrych – Britta Hufeisen – Claudia Riemer (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin – New York: de Gruyter. S. 1530–1544.
- Hall, Geoff (2015): Recent Developments in Uses of Literature in Language Teaching. In: Masayuki Teranishi – Yoshifumi Saito – Katie Wales (Hg.): *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. New York: Palgrave Macmillan. S. 13–25.
- Hille, Almut (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Claus Altmeier – Michael Dobstadt – Renate Riedner – Carmen Schier (Hg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg. S. 13–21.
- Huneke, Hans-Werner – Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Erisch Schmidt Verlag.
- Isaac, Anne (2002): Opening up literary cloze. In: *Language and Education* 16 (1), S. 18–36.
- Karlstadt, Ana (2017): Der Mehrwert von literarischen Texten im DaF-Unterricht. In: *Synergy* 13 (2), S. 183–191.
- Koppensteiner, Jürgen – Schwarz, Eveline (2012): *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht: eine Einführung in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens.
- Krenn, Wilfried (2003): Garnierung oder Hauptgericht? Überlegungen zum Einsatz literarischer Kurztexte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen Krumm – Paul Portmann-Tselikas (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 6/2002. Schwerpunkt Literatur im DaF-Unterricht*. Innsbruck: Studienverlag, S. 15–40.
- Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Lutz Küster – Christina Lütge – Katharina Wieland (Hg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Berlin: Peter Lang. S. 15–32.
- Lenčová, Ivica (2006): Die Rolle des literarischen Textes für die Persönlichkeitsentwicklung im Fremdsprachenunterricht. In: *Lingua Viva* 2 (2), S. 68–77.
- Lugg, Andrew (1978): Disagreement in Science. In: *Zeitschrift Für Allgemeine Wissenschaftstheorie / Journal for General Philosophy* 9 (2), S. 276–292.
- Mantero, Miguel (2002): Bridging the gap: Discourse in text-based foreign language classrooms. In: *Foreign Language Annals* 35 (4), S. 437–456.
- Merklin, Martina (2015): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ein Modell zur Didaktisierung literarischer Texte. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: Bolzano University Press, S. 11–22.
- Nation, Paul (2013): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuhofer, Monika (2018): Wozu Literatur und warum eigentlich? Schulischer Fremdsprachenunterricht in Zeiten der Kompetenzorientierung am Beispiel der zweiten lebenden Fremdsprache in Österreich. In: *HeLix* 11 (1), S. 97–107.
- Niewalda, Katrin (2012): *Literatur im DaF-Unterricht für Anfänger Überlegungen und Vorschläge*. S. 23–44. Online verfügbar unter <https://core.ac.uk/download/pdf/230512212.pdf> (zuletzt geprüft am 29. 01. 2022).
- Paran, Amos (2008): The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. In: *Language Teaching* 41 (4), S. 465–496.
- Petrić, Bojana (2007): Rhetorical functions of citations in high- and low-rated master's theses. In: *Journal of English for Academic Purposes* 6 (3), S. 238–253.
- Schiedermaier, Simone (2015): Lyrik und Kurzprosa im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Michael Dobstadt – Michal Dvorecký – Eva Mandl – Grauben Navas de Pereira – Renate Riedner (Hg.): *IDT 2013 Kultur, Literatur, Landeskunde*. Bolzano: Bolzano University Press. S. 47–58.
- Scott, Virginia M. – Huntington, Julie A. (2007): Literature, the interpretive mode, and novice learners. In: *Modern Language Journal* 91 (1), S. 3–14.
- Tevdovska, Elena S. (2016): Literature in ELT Setting: Students' Attitudes and Preferences Towards Literary Texts. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 232, S. 161–169.
- Torgerson, Carole J. (2006): Publication bias: The achilles' heel of systematic reviews? In: *British Journal of Educational Studies* 54 (1), S. 89–102.

- Tsang, Art – Paran, Amos – Lau, Wilfried W. F. (2020): The language and non-language benefits of literature in foreign language education: An exploratory study of learners' views. In: *Language Teaching Research*, S. 1–22.
- Tütken, Gisela. (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. In: *Informationen Deutsch Als Fremdsprache* 33 (1), S. 52–90.
- Weist, Vanisa D. (2004): Literature in Lower-Level Courses: Making Progress in Both Language and Reading Skills. In: *Foreign Language Annals* 37 (2) S. 209–225.
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit. Plädoyer für eine transkulturelle Literaturdidaktik im DaF-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm – Paul Portmann-Tselikas (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Schwerpunkt: Sprachenpolitik und fachbezogene Grundsatzfragen*. Innsbruck: Studienverlag. S. 209–221.
- Yang, Anson (2001): Reading and the non-academic learner: A mystery solved. In: *System*, 29 (4), S. 451–466.
- Yang, Anson (2002): Science fiction in the EFL class. In: *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1), S. 50–60.

Mgr. Tomáš Mach
Institut des Tschechischen Nationalkorpus
Philosophische Fakultät der Karls-Universität
tomas.mach@mail.muni.cz