

Literatur und Film

Literarische Texte und Filme spielen traditionell im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle, die von wechselnden Strömungen und Entwicklungen in der Didaktik, in den Literatur- und Kulturwissenschaften sowie den Bildungswissenschaften geprägt wurde.

Die Literatur- und Filmdidaktik beschäftigt sich mit Fragen, die auch die bildungspolitische Rolle von Literatur im Fremdsprachenunterricht umfassen sowie mit dem Rezeptionsprozess, der das Verhältnis von Text und Lesenden bzw. Schülerinnen und Schülern besonders akzentuiert. Hier stehen immer auch Aspekte der Textauswahl und der methodischen Ausgestaltung von Unterricht im Fokus, die aber nicht zu trennen sind von der Zieldimension, die für die jeweilige Klassenstufe angemessen ist. Literaturdidaktische Fragestellungen sind zudem eingebettet in eine Vielzahl fachdidaktisch relevanter Diskurse, z. B. mit Blick auf neue (digitale) Medien, inter- und transkulturelles Lernen, Heterogenität, Differenzierung und Inklusion sowie Aspekte der Kompetenzentwicklung. Vor diesem Hintergrund spiegelt der Einsatz von Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht immer auch vielfältige Bezüge zu aktuellen fachdidaktischen, erziehungs- und fachwissenschaftlichen Konzepten wider.

1 Funktionen von Literatur und Film

Literatur spielt seit dem 19. Jahrhundert eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, wenngleich sich die Begründungen im Laufe der Zeit von inhaltlich-textorientierten zu stärker lernerorientierten Legitimationsversuchen veränderten. Roland Barthes berühmtes Wort vom „death of the author“ und „birth of the reader“ (Barthes 1968/77) wird häufig als Kritik an stärker formalistischen und strukturalistischen Literaturtheorien gesehen und spiegelt sich auch in rezeptionsästhetischen Ansätzen wider, die für die Fremdsprachendidaktik eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004).

Fiktionale Texte – nach einem weiten Textbegriff sowohl literarische Texte als auch Filme – besitzen ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Insbesondere die folgenden Argumente finden sich in einer Vielzahl literaturdidaktischer Publikationen (Nünning & Surkamp 2006, Heinz & Hesse 2014a, Thaler 2016, Paran & Robinson 2016):

Literarische Texte und Filme

- involvieren die Schülerinnen und Schüler persönlich und können Empathie fördern,

- ermöglichen Perspektivwechsel und Perspektivenkoordination,
- regen die Fantasie an,
- können motivierend wirken,
- ermöglichen kreative Anschlusskommunikation.

Das Erlebnis literarischer Welten als „secondary worlds“ ist dabei längst nicht nur auf motivationaler Ebene zu sehen, sondern erfüllt eine wichtige Funktion in Abgrenzung zu anderen, nicht-fiktionalen Texten. Hier sollte insbesondere die Erzeugung eines Bewusstseins über Unterschiede zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten eine Rolle spielen, denn:

One aspect of experiencing literature is the creation of a new world. Immersing oneself in this new world conjured up by an author or filmmaker. An exercise that focuses on the 'literariness' of literary texts might take into account descriptions of people, places and settings.

(Paran & Robinson 2016, S. 19)

Didaktisch relevant ist dies auch vor dem Hintergrund, dass die Fiktionalität literarischer Texte und Filme einen Schutzraum darstellen kann („protective space“, Surkamp 2012, S. 489). Motivation für kreative und schülerorientierte Annäherungen an Literatur mag sich in solchen Schutzräumen leichter entwickeln lassen, was für methodische Aspekte der Unterrichtsplanung relevant ist (vgl. Duff & Maley 1990, Gilroy & Parkinson 1996). Zudem spielen auch Aspekte eine Rolle, die traditionellere Begründungszusammenhänge, wie ästhetisches oder rhetorisches Lernen, betonen. Auch Rosenblatt betont den Wert des ästhetischen Lesens im Zusammenhang mit einem ganzheitlichen Zugang als „educating the whole person“ (Rosenblatt 1978; Gilroy & Parkinson 1996, S. 215). Collie und Slater weisen darauf hin, dass „literary language is concise, aesthetically satisfying, and therefore memorable“ (1988). Aber auch noch weitergehende Erwartungen an die Verbindung von Erziehung und Literatur werden geäußert. So schrieb Leavis 1943 dem Studium der Literatur noch eine humanistisch-kultivierende Komponente zu, denn „it trains, in a way no other discipline can, intelligence and sensibility together, cultivating sensitiveness and precision of response and a delicate integrity of intelligence“ (Leavis 1943, S. 34–35). Zwischenzeitlich haben derart charakterbildende Argumentationen an Schlagkraft verloren und werden gelegentlich als zu akademisch oder auch elitär abgelehnt. In diesem Kontext ist auch die Öffnung des traditionellen Schullektüre-Kanons für neuere Texte und Filme zu sehen, etwa im Bereich postkolonialer Literatur (Lütge & Stein 2017). Hier ist insbesondere die Verbindung mit dem inter- und transkulturellen Lernen zu nennen, die seit den 2000er-Jahren einen starken Impuls für die Literaturdidaktik brachte. Die Erfahrung der Beschränktheit der eigenen Perspektive und die Erfahrung eines Perspektivwechsels sind wichtige Elemente literarischer Leseerfahrung, besonders stark wird dabei die Ausbildung von Empathie ins Feld geführt (vgl. Nünning & Surkamp 2006).

Der Einsatz literarischer Texte und Filme steht häufig aber auch im Begründungszusammenhang der Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen. Insbesondere die Entwicklung von Lesekompetenzen (*reading competences*) und Filmkompetenz (*film literacy*) wird hier betont. Aber auch mündliche und schriftliche Kompetenzen können über den Einsatz literarischer Texte und durch Filme ausgebildet werden. Idealerweise wird hier der sprachliche Reichtum für die Entwicklung kreativer Potenziale der Schülerinnen und Schüler genutzt, z. B. durch das inhaltliche Ausgestalten von Leerstellen.

Erweiterter Textbegriff

Literarische Texte spielen zwar traditionell eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht, aber erst neuere literaturdidaktische Ansätze haben im Rahmen eines sogenannten „erweiterten Textbegriffs“, der auch audiovisuelle und multimodale Texte einbezieht, neuere Entwicklungen aus der Literatur- und Kulturwissenschaft aufgegriffen. Die KMK-Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife integrieren explizit Text- und Medienkompetenz (KMK 2012). Filme, *graphic novels* und Comics als kulturelle Produkte werden weniger als Gegensätze zu „klassischen“ literarischen Texten gesehen, sondern finden im Rahmen intermedialer und intertextueller Diskurse einen eigenen Platz im Fremdsprachenunterricht. Dies führt zu einer stärkeren Betonung auch (audio-)visueller Elemente, z. B. in *picture books* oder multimodalen Romanen bis hin zu digitalen literarischen Formen, bei denen die Übergänge zwischen Wort und Bild zunehmend verwischen.

Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht

Während fiktionale Texte grundsätzlich eine Fülle von Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht bieten, beziehen sich die Herausforderungen für Lehrkräfte vor allem auf die Textauswahl, Entscheidungen zu methodischen Zugängen und die Frage der Bewertung (*testing and evaluation*). Um das Potenzial von Literatur und Film ausschöpfen zu können, sollte die Lehrkraft grundsätzlich überlegen, warum im jeweiligen Fall ein fiktionaler Text eingesetzt werden soll und was der jeweilige Mehrwert gegenüber einem nicht-fiktionalen Text wäre. Die folgende Übersicht (nach Nünning & Surkamp 2009, S. 29–31) gibt einen Überblick über grundsätzliche Entscheidungen, die bei der Planung einer literarischen Unterrichtssequenz getroffen werden müssen:

Checkliste für die Planung einer literarischen Unterrichtssequenz

Vorbereitung:

- Kenntnis bundeslandspezifischer und fachinterner curricularer Vorgaben zum Einsatz von Literatur und Film
- Passung an Rahmenbedingungen bei der Auswahl geeigneter literarischer Texte und Filme (Stundenverteilung, Jahresplanung, Rahmenthema)
- literarische und filmische Vorkenntnisse und sprachliche Voraussetzungen der Lerngruppe (Altersbestimmungen, insbesondere bei Filmen)

Organisatorische Fragen:

- Klärung des zeitlichen Rahmens und der Stundenverteilung je nach Umfang des literarischen Werks/Films
- Planung von Referaten, von Ergebnissicherungen und Lernzielkontrollen
- Planung von Reflexionsphasen und von *individual response* zu literarischen Werken/Filmen

Text- und Materialauswahl:

- Klärung der Lernziele, der thematischen und formalen Schwerpunktsetzung
- Anknüpfungsmöglichkeiten an Interessen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten der Lerner
- Strukturierung des Textzugangs und ggf. Reduzierung der Stofffülle

Aufgabenkonzeption:

- Entscheidung über die Förderung ausgewählter Fertigkeiten
- Passung von Zielen und Aufgabenformaten (Angemessenheit mit Blick auf den literarischen Text bzw. Film)
- Auswahl von Methoden und Aufgaben anhand der jeweiligen Prinzipien (Schüler- bzw. Handlungsorientierung) mit Blick auf die Thematik des literarischen Texts oder Films
- Konzipierung der Lernerfolgskontrollen (hinsichtlich sprachlicher Fertigkeiten inhaltlicher, formaler oder ästhetischer Aspekte des Textes oder Films)

Wahl der Medien, Methoden und Sozialformen:

- Passung mit dem Text/Film, Angemessenheit mit Blick auf die Thematik bzw. das Genre
- Vielfalt und Abwechslung bei methodischen Entscheidungen (z. B. bezüglich *skimming*, *scanning*, Lesestrategien, analytischer bzw. kreativer Verfahren),
- Förderung von Text- und Medienkompetenzen bzw. *film literacy*

Wenn literarische Texte und Filme nicht lediglich als „Steinbrüche“ für kommunikative Impulse oder im Rahmen von *reading comprehension*-Übungen zum Einsatz kommen sollen, müssen die Möglichkeiten fiktionaler Texte und die Ziel-

dimensionen der jeweiligen Unterrichtsdimension in Einklang gebracht werden. Wie Amos Paran betont, gibt es die Tendenz eines „certain split between teachers who wish to teach literature and literary skills and teachers whose aim it is to use literature in the foreign language classroom primarily for language development purposes“ (Paran 2010, S. 143). Gemäß einer solchen notwendigerweise nicht immer trennscharfen Unterscheidung zwischen „*teaching literature*“ und „*using literature*“ spielen auch Überlegungen zur Textauswahl und methodische Entscheidungen für den Fremdsprachenunterricht eine Rolle. Daraus leitet sich eine Reihe von Fragen ab, die für Fremdsprachenlehrkräfte mit Blick auf die jeweilige Situation beantwortet werden müssen:

- Welche Rolle spielen Leistungsüberprüfungen im fremdsprachlichen Literaturunterricht?

Konkreter muss geklärt werden:

- Beziehen sich Leistungsüberprüfungen auf sprachliche Fertigkeiten und Textverständnis? Oder geht es um literarische Elemente des Textes, wie sie in nicht-fiktionalen Texten nicht vorkommen?

Wenn der literarische Text in seiner Fiktionalität im Vordergrund steht:

- Beziehen sich Leistungsüberprüfungen stärker auf formale Aspekte oder auch auf individuelle, persönliche Reaktionen bzw. Wertschätzung literarischer Texte?

Im Falle persönlicher und individueller Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, die ja häufig als wichtiges Kriterium gelten:

- Welche Aufgabenformate sind geeignet?
- Wie soll individuelles *feedback* gegeben werden?

2 Literatur und Film – Konzepte und Kompetenzen

Ziele und Funktionen: die Perspektive der Englischdidaktik

In vielen englischdidaktischen Publikationen wird eine Vernachlässigung literarischer Texte in curricularen Dokumenten beklagt. Mit Blick auf den Europäischen Referenzrahmen (CEFR/GeR 2001) und die KMK-Bildungsstandards (KMK 2004) wird die Befürchtung einer einseitigen Verengung des Fremdsprachenunterrichts auf kommunikative Inhalte laut, die sogenannten *testable output* möglicherweise zu Lasten des Bildungsanspruchs in den Mittelpunkt stellen. Die Bedeutung literarischer Texte für die Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Dimensionen (funktionale, ästhetische, kommunikative) wird dagegen regelmäßig in der fachdidaktischen Literatur betont (Grimm et al. 2015, S. 176; Kimes-Link 2013; Hallet 2015; Surkamp 2012). Die Förderung von Lesekompetenz stellt ein wichtiges, aber nicht das einzige, Ziel des Literatur-

unterrichts dar. Lesestrategien und Lesetechniken (vgl. dazu ausführlich Nünning & Surkamp 2009, S. 82; siehe Redlin in diesem Band) sind sowohl bei der Vorbereitung der Textlektüre, der Erschließung als auch der Verarbeitung vonnöten. Das Anpassen des Lesestils an die Unterrichtsziele ist dabei von zentraler Bedeutung und kann durch die folgenden Techniken unterstützt werden:

- überfliegendes Lesen zur ersten Orientierung (*skimming*),
- Suche nach Schlüsselwörtern (*scanning*),
- Anfertigen von Notizen zum Inhalt einzelner Abschnitte,
- Visualisierung von Zusammenhängen,
- Formulierung des Hauptgedankens einzelner Abschnitte,
- Ein-Satz-Zusammenfassungen.

Da es beim Arbeiten mit literarischen Texten aber nicht in erster Linie bzw. ausschließlich um Lesekompetenz geht, die auch mit Sachtexten gefördert werden könnte, sollte diese Facette der Kompetenzentwicklung nicht überbetont werden, sondern in einem ausgewogenen Verhältnis zu anderen Kompetenzbereichen stehen. Literarische Textsorten zeichnen sich durch Poetizität, Komplexität und Reflexivität aus. Daher sollten affektive, kognitive und ästhetische Aspekte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung literarischer Kompetenz spielen. In verschiedenen theoretischen Modellierungen sogenannter *literary literacy* (vgl. Burwitz-Melzer 2007, Lütge 2012b, Grimm et al. 2015) werden die folgenden, zum Teil auch miteinander verbundenen Aspekte genannt:

- *cognitive understanding and co-creation of meaning*: Füllen von Lücken, Hypothesen bilden zur Bedeutung,
- *linguistic-discursive competence in interaction with literary reading: follow-up-Aktivitäten*, Bedeutungsaushandlungen,
- *cognitive-aesthetic understanding and evaluation of texts*: formale Analysen, Strukturierung von Texten, Funktionen ästhetischer Sprachbetrachtung,
- *motivation, orientation and emotional involvement with literature*: Involviertheit mit dem Text, Freude am Lesen, Verständnis der Relevanz von Literatur,
- *subjective response and creative production*: individuelle Reaktionen, persönliche Perspektive,
- *reflection and critical judgement of cultural dimensions of literature*: (inter) kulturelle und kritische Einordnung.

Inter- und transkulturelles Lernen mit Literatur und Film

Literarische Texte und Filme werden zudem im Kontext des inter- und transkulturellen Lernens gesehen (Delanoy 2015, Kimes-Link 2013, Bredella 2008, Nünning & Surkamp 2006, Volkmann 2015). Als authentische Kulturprodukte liefern sie Einblicke in zielsprachliche und -kulturelle Kontexte. Dahinter steht die Überzeugung, dass fiktionale Einzelschicksale Vorstellungen von lebensweltlichen Situationen vermitteln können, dass die „Erfahrungshaltigkeit“ von Literatur und Film fremde Lebensweisen, Normen, Werte und Weltansichten ins Klassen-

zimmer transportieren kann. Die Begegnung mit anderen Lebenswirklichkeiten, Perspektivenwechsel und -koordination, die Entwicklung von Empathie und Einfühlungsvermögen werden als zentrale Eckpunkte interkulturellen Lernens mit fiktionalen Texten betont.

Allerdings sollte vor einem naiven Zugang zum sogenannten „Fremdverstehen“ (Bredella 2008) durch Literatur und Film gewarnt werden. Fiktionale Texte sind keine simplen Transmissionsriemen für die „Vermittlung“ kultureller Inhalte. Sie können allerdings die Reflexion über die literarisch und medial ausgestaltete Präsentation solcher Inhalte in Literatur und Film anregen.

Im fremdsprachlichen Literaturunterricht sollten interkulturelle Begegnungen und transkulturelle Aspekte nicht nur inhaltlich thematisiert, sondern zum Ausgangspunkt ästhetischer Analysen gemacht werden.

3 Literarische Genres und Textauswahl

Kriterien für die Textauswahl

Eine grundlegende Frage bei der Planung literarischer und filmischer Unterrichtseinheiten betrifft die Auswahl von geeigneten Texten, bzw. von Zusammenstellungen verschiedener Texte und Filmsequenzen. Während in der Literaturwissenschaft und auch in der Literaturdidaktik die Rolle traditioneller Literaturkanons kritisch diskutiert wird, müssen Lehrkräfte themen- bzw. kriteriengeleitet eine Auswahl treffen. In einigen Bundesländern wird diese durch Vorgaben im Zentralabitur teilweise vorstrukturiert. Literaturdidaktische Überlegungen zur Textauswahl berücksichtigen unter anderem folgende Aspekte (Grimm et al. 2015; Nünning & Surkamp 2009, S. 63).

Literaturdidaktische Textauswahlkriterien

Texte und Filme sollten

- nicht zu umfangreich sein (Empfehlungen/Richtlinien für Texte richten sich häufig an 250 Seiten aus, ohne dass dies absolut gesetzt werden sollte),
- möglichst authentische englischsprachige Texte sein (obwohl das Kriterium der Authentizität nicht unproblematisch ist),
- die Bedürfnisse und Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und damit motivierend sein (obgleich dies nicht immer möglich sein dürfte und nicht didaktisch „naiv“ umgesetzt werden sollte),
- sprachlich und inhaltlich für die Lerngruppe angemessen sein (und dabei weder unter- noch überfordern).

Es wird schnell deutlich, dass Kriterienkataloge nicht den Charakter einer Checkliste haben können, da unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe ins Spiel kommen und die jeweiligen Schwerpunktsetzungen der Lehrkraft den Ausschlag geben. So kann es etwa angemessen sein, einen kürzeren, sprachlich sehr anspruchsvollen, Text auszuwählen, der aber die Schülerinnen und Schüler besonders anspricht, im Rahmen der Unterrichtsreihe ideal passt und eben deshalb die für die jeweilige Lerngruppe richtige Auswahl darstellen mag.

Überlegungen, die gebündelt für die Textauswahl eine Rolle spielen, betreffen in unterschiedlicher Ausprägung auch die folgenden Aspekte:

- Gibt es Möglichkeit der Anschlusskommunikation?
- Ist eine gute Strukturierbarkeit in Abschnitte erkennbar?
- Ist Perspektivenvielfalt gegeben?

Fokus auf unterschiedliche Gattungen

Prosa

Erzähltexte sind besonders häufig im Englischunterricht anzutreffen und sie können – besonders über Kurzgeschichten – schon sehr früh eingesetzt werden. Die- nen sie bei Anfängern eher der Erfahrung des Leseerlebnisses und der ersten Begegnung mit Literatur, sind für fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler wie auch bei anderen Gattungen kognitive und ästhetische Zugänge von besonderer Bedeutung, z. B. beim Einsatz von Romanen.

Erzähltexte können sowohl über die *event structure* als auch über die *discourse structure* analysiert werden und dabei auf die Funktionalität literarischer Texte verweisen. Aspekte der Erzähltextanalyse können unter anderem auf folgende Bereiche eingehen (vgl. Nünning & Surkamp 2009, Paran & Robinson 2016):

- *story*-Ebene der Figuren: Handlung (Inhalt und Thema, Handlungsstruktur), Figuren (Charakterisierungstechniken, Figurenkonstellation), Raum (Handlungsort, Raumdarstellung, Semantisierung)
- *discourse*-Ebene der erzählerischen Vermittlung: Kommunikationssituation, Bewusstseinsdarstellung, Redeform
- extra-textuelle Ebene: Entstehungskontext, epochenspezifische Merkmale, Hintergrundinformationen zum Autor

Erzähltexte können insbesondere mit Blick auf die Erzählperspektive sowohl analytisch als auch kreativ genutzt werden, um Lernenden erste Zugänge zum Phänomen literarischer Konstruiertheit zu ermöglichen – auch und gerade wenn handlungsorientierte Verfahren eingesetzt werden.

Lyrik

Gedichte finden nicht immer einen angemessenen Raum im Klassenzimmer, obwohl sie häufig den Vorzug der Kürze besitzen und thematisch, sprachlich und ästhetisch ein großes Potenzial besitzen. Die Besonderheiten lyrischer Texte kön-

nen hervorragend nutzbar gemacht werden für kreative und lernerorientierte Zugänge zu Literatur, unter anderem auch im Bereich des kreativen Schreibens. Es sollte allerdings auch gerade bei dieser Gattung auf das Zusammenspiel von Form und Inhalt geachtet werden, das heißt, die bedeutungstragende Funktion der sprachlichen Ausgestaltung eines Gedichtes nicht marginalisiert werden. Lyrische Texte können beispielsweise entlang der folgenden Dimensionen behandelt werden, ohne dass diese dabei ausschließlich formal-analytisch bearbeitet werden sollten (vgl. Nünning & Surkamp 2009, Heinz & Hesse 2014b, Lütge 2012c, Paran & Robinson 2016):

- inhaltliche Aspekte: Thema und inhaltliche Struktur, Stimmung;
- strukturelle Aspekte: Aufbau und Strophenform, Metrum, Rhythmus, Reimschema, rhetorische Struktur;
- rhetorische Figuren: auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene;
- historischer Hintergrund: Entstehungskontext, epochenspezifische Merkmale, biografischer Hintergrund.

Lyrische Texte weisen in der Regel einen hohen Grad emotional verdichteter Sprache auf; sie erlauben Einblicke in spezifische Facetten menschlicher Erfahrungen, die hier ganz anders als in anderen Gattungen dargestellt werden.

Dramatische Texte

Dramen ermöglichen über ihre wichtigen Strukturelemente eine Reihe von kreativen und natürlich performanzorientierten Zugängen. Gleichzeitig gilt auch hier: Gattungswissen, die Kenntnis von dramenspezifischen Besonderheiten, insbesondere mit Blick auf die Erzählinstanz, sind essentiell für ein Verständnis dramatischer und dialogischer Texte. Eine breite Auswahl von *short plays* für Anfänger bis hin zur Shakespeare-Lektüre ermöglicht Lehrkräften, sowohl vom Umfang als auch Schwierigkeitsgrad angemessene Texte zu wählen (vgl. dazu Nünning & Surkamp 2009, Lütge 2015b). Die Besonderheiten dramatischer Texte beziehen sich dabei auf eine Reihe von unterschiedlichen Aspekten, z. B.:

- Aufbau und Handlung: Handlungseinheiten (Szenen und Akte), Aufbau (geschlossene/offene Form);
- Figuren: *dramatis personae*, Charakterisierungstechniken, Figurenkonstellation und -konzeption;
- Dialoganalyse: Dialogisches und monologisches Sprechen, Techniken epischer Kommunikation, Gesprächsstruktur (Länge der Repliken, Verteilung der Redeanteile);
- Raum- und Zeitdarstellung: Handlungsort, Techniken der Raumdarstellung, Semantisierung des Raums.

Sowohl für analytische wie auch kreative Verfahren ist ein Verständnis für die Gestaltung typischer dramatischer Gestaltungsmittel unerlässlich. Gerade auch

im Vergleich zu narrativen Texten können spezielle Aspekte bewusst gemacht und kreativ genutzt werden, z. B. die Darstellung der Zeit oder das Verhältnis unterschiedlicher Charaktere zueinander.

Film

Filme haben in den letzten Jahren mit der Betonung des Hörsehverstehens stark an Bedeutung gewonnen. In den curricularen Vorgaben der meisten Bundesländer wird der Einsatz von Filmen mittlerweile explizit erwähnt (siehe Heinz in diesem Band). Eine Reihe von einschlägigen Publikationen geht auf Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mit Filmen ein und unterbreitet konkrete Vorschläge für alle Klassenstufen (vgl. Lütge 2012a, Thaler 2014, Henseler et al. 2011, Nünning & Surkamp 2009).

Aspekte der Filmanalyse umfassen unter anderem:

- literarische Aspekte: Charakterisierung der Figuren, Handlungsmotive, Figurenkonstellation, Struktur des *plot*, Erzählweise, Raum- und Zeitdarstellung, Themen, Motive, Symbolik
- dramatische Aspekte: Rollenbesetzung, äußere Erscheinung der Schauspieler, Dialoganalyse, Requisiten, Aspekte nonverbaler Kommunikation;
- cineastische Aspekte: Bildgestaltung, Schnitt, Montage, Farbgestaltung, Lichteffekte, Tongestaltung.

Im Englischunterricht ist die Literaturverfilmung traditionell beliebt; sie hat in den letzten 15 Jahren durch die bessere Verfügbarkeit noch zusätzlich an Beliebtheit gewonnen. Schüleraktivierende und kreative Zugänge neben eher filmanalytischen Zugriffen ermöglichen einen differenzierten Zugang zum Medium Film, das in seiner Fiktionalität begriffen und nicht als vermeintlich objektive Darstellung fremdkultureller Welten vermittelt werden sollte. Insbesondere durch den Einsatz von Literaturverfilmungen, z. B. auch im Vergleich verschiedener Versionen, lässt sich das Bewusstsein für unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten entwickeln (vgl. Lütge 2012a für einen Überblick).

4 Literatur und Film unterrichten

Zugänge und Methoden

Literaturdidaktische Zugänge, Fragen der Textauswahl und der methodischen Entscheidungen sind nicht zu trennen von Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und allgemeinen Trends in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Die formale Analyse von literarischen Texten und Filmen – in einem eher lehrerzentrierten Unterricht – war teilweise durch den Einfluss des *New Criticism* in der Literaturtheorie begründet. In dieser Tradition erfolgt die Textarbeit im Englischunterricht zunächst über eine Inhaltsangabe, gefolgt von formaler Analyse stilistischer Elemente und einem anschließenden Kommentar zum Text –

nen hervorragend nutzbar gemacht werden für kreative und lernerorientierte Zugänge zu Literatur, unter anderem auch im Bereich des kreativen Schreibens. Es sollte allerdings auch gerade bei dieser Gattung auf das Zusammenspiel von Form und Inhalt geachtet werden, das heißt, die bedeutungstragende Funktion der sprachlichen Ausgestaltung eines Gedichtes nicht marginalisiert werden. Lyrische Texte können beispielsweise entlang der folgenden Dimensionen behandelt werden, ohne dass diese dabei ausschließlich formal-analytisch bearbeitet werden sollten (vgl. Nünning & Surkamp 2009, Heinz & Hesse 2014b, Lütge 2012c, Paran & Robinson 2016):

- inhaltliche Aspekte: Thema und inhaltliche Struktur, Stimmung;
- strukturelle Aspekte: Aufbau und Strophenform, Metrum, Rhythmus, Reimschema, rhetorische Struktur;
- rhetorische Figuren: auf phonologischer, morphologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Ebene;
- historischer Hintergrund: Entstehungskontext, epochenspezifische Merkmale, biografischer Hintergrund.

Lyrische Texte weisen in der Regel einen hohen Grad emotional verdichteter Sprache auf; sie erlauben Einblicke in spezifische Facetten menschlicher Erfahrungen, die hier ganz anders als in anderen Gattungen dargestellt werden.

Dramatische Texte

Dramen ermöglichen über ihre wichtigen Strukturelemente eine Reihe von kreativen und natürlich performanzorientierten Zugängen. Gleichzeitig gilt auch hier: Gattungswissen, die Kenntnis von dramenspezifischen Besonderheiten, insbesondere mit Blick auf die Erzählinstanz, sind essentiell für ein Verständnis dramatischer und dialogischer Texte. Eine breite Auswahl von *short plays* für Anfänger bis hin zur Shakespeare-Lektüre ermöglicht Lehrkräften, sowohl vom Umfang als auch Schwierigkeitsgrad angemessene Texte zu wählen (vgl. dazu Nünning & Surkamp 2009, Lütge 2015b). Die Besonderheiten dramatischer Texte beziehen sich dabei auf eine Reihe von unterschiedlichen Aspekten, z. B.:

- Aufbau und Handlung: Handlungseinheiten (Szenen und Akte), Aufbau (geschlossene/offene Form);
- Figuren: *dramatis personae*, Charakterisierungstechniken, Figurenkonstellation und -konzeption;
- Dialoganalyse: Dialogisches und monologisches Sprechen, Techniken epischer Kommunikation, Gesprächsstruktur (Länge der Repliken, Verteilung der Redeanteile);
- Raum- und Zeitdarstellung: Handlungsort, Techniken der Raumdarstellung, Semantisierung des Raums.

Sowohl für analytische wie auch kreative Verfahren ist ein Verständnis für die Gestaltung typischer dramatischer Gestaltungsmittel unerlässlich. Gerade auch

im Vergleich zu narrativen Texten können spezielle Aspekte bewusst gemacht und kreativ genutzt werden, z. B. die Darstellung der Zeit oder das Verhältnis unterschiedlicher Charaktere zueinander.

Film

Filme haben in den letzten Jahren mit der Betonung des Hörsehverstehens stark an Bedeutung gewonnen. In den curricularen Vorgaben der meisten Bundesländer wird der Einsatz von Filmen mittlerweile explizit erwähnt (siehe Heinz in diesem Band). Eine Reihe von einschlägigen Publikationen geht auf Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mit Filmen ein und unterbreitet konkrete Vorschläge für alle Klassenstufen (vgl. Lütge 2012a, Thaler 2014, Henseler et al. 2011, Nünning & Surkamp 2009).

Aspekte der Filmanalyse umfassen unter anderem:

- literarische Aspekte: Charakterisierung der Figuren, Handlungsmotive, Figurenkonstellation, Struktur des *plot*, Erzählweise, Raum- und Zeitdarstellung, Themen, Motive, Symbolik
- dramatische Aspekte: Rollenbesetzung, äußere Erscheinung der Schauspieler, Dialoganalyse, Requisiten, Aspekte nonverbaler Kommunikation;
- cineastische Aspekte: Bildgestaltung, Schnitt, Montage, Farbgestaltung, Lichteffekte, Tongestaltung.

Im Englischunterricht ist die Literaturverfilmung traditionell beliebt; sie hat in den letzten 15 Jahren durch die bessere Verfügbarkeit noch zusätzlich an Beliebtheit gewonnen. Schüleraktivierende und kreative Zugänge neben eher filmanalytischen Zugriffen ermöglichen einen differenzierten Zugang zum Medium Film, das in seiner Fiktionalität begriffen und nicht als vermeintlich objektive Darstellung fremdkultureller Welten vermittelt werden sollte. Insbesondere durch den Einsatz von Literaturverfilmungen, z. B. auch im Vergleich verschiedener Versionen, lässt sich das Bewusstsein für unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten entwickeln (vgl. Lütge 2012a für einen Überblick).

4 Literatur und Film unterrichten

Zugänge und Methoden

Literaturdidaktische Zugänge, Fragen der Textauswahl und der methodischen Entscheidungen sind nicht zu trennen von Entwicklungen in der Literaturwissenschaft und allgemeinen Trends in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken. Die formale Analyse von literarischen Texten und Filmen – in einem eher lehrerzentrierten Unterricht – war teilweise durch den Einfluss des *New Criticism* in der Literaturtheorie begründet. In dieser Tradition erfolgt die Textarbeit im Englischunterricht zunächst über eine Inhaltsangabe, gefolgt von formaler Analyse stilistischer Elemente und einem anschließenden Kommentar zum Text –

häufig in Verbindung mit der vermuteten *message* des Textes, die eine spezifische Autorenintention aufspüren sollte.

Die Literaturdidaktik wird heute stark dominiert durch den Einfluss der Rezeptionsästhetik, die die kognitiven und emotionalen Sinnbildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler aufgreift. Dies führte in methodischer Hinsicht zu Veränderungen im Literaturunterricht, der sich von einer Textfokussierung zu einer stärkeren Betrachtung des Rezeptionsprozesses hin verändert hat. Die subjektive Wahrnehmung und individuellen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf literarische Texte nehmen in der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik einen großen Raum ein (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004). Für den Englischunterricht sind solche *pendulum swings* zwischen Text- und Lernerorientierung nicht notwendigerweise ausschließlich in Reinkultur anzutreffen. Tatsächlich gibt es Berührungspunkte zwischen verschiedenen theoretischen Zugängen, die sich folgendermaßen systematisieren lassen (vgl. Grimm et al. 2015, S. 189):

- *subjective response and reflection,*
- *creative transformation and performance,*
- *aesthetic and cultural analysis and interpretation.*

Im modernen Fremdsprachenunterricht haben sich neben einer Hinwendung zur Lernerorientierung die Prinzipien der Handlungs- und Aufgabenorientierung (siehe Kroschewski und Kuty in diesem Band) fest etabliert. Der Fokus auf die Schülerinnen und Schüler mit einer Betonung affektiver Zieldimensionen führt teilweise Prinzipien kommunikativen Fremdsprachenunterrichts mit humanistischen Ansätzen zusammen. In diesem Kontext ist die Entwicklung eines dreiphasigen Modells zu sehen, das sogenannte *pre-, while- und post-activities* mit dem Ziel einer verstärkten Lernerorientierung im Literatur- und Filmunterricht etabliert. Die mittlerweile in vielen Materialien umgesetzte Dreiteilung, die den Rezeptionsprozess in seinen verschiedenen Phasen berücksichtigt (*reading* bzw. *viewing*), stellt keineswegs ein literaturdidaktisches Allheilmittel dar. Das Potenzial, um Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Bedeutungskonstruktion mit Blick auf kulturelle, ästhetische und inhaltliche Aspekte literarischer oder filmischer Sprache zu ermöglichen, steht hier im Vordergrund. Ziel ist dabei immer eine Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Text – sowohl mit Blick auf schriftliche als auch mündliche Sprachproduktion. Insbesondere kann hier auch die Reflexionsfähigkeit mit Blick auf die Ambiguitäten fiktionaler Texte geschärft werden, z. B. auch auf Aspekte wie Perspektivität und Interpretation.

Hinsichtlich der großen Herausforderung, literarische und filmische Erfahrungen in einer Fremdsprache zu meistern, kann ein Drei-Phasen-Modell hilfreiche Dienste leisten, um sprachliche oder kulturelle Schwierigkeiten beim Textverständnis zu meistern und die Komplexität des Lese- oder Hörsehverstehensprozesses zu reduzieren (vgl. Surkamp 2012, Nünning & Surkamp 2009).

Phase	<i>pre-reading/ pre-viewing</i>	<i>while-reading/ while-viewing</i>	<i>post-reading/ post-viewing</i>
Ziel	• Aktivierung von „Schemata“, z. B. Situationen und Handlungsabläufen in typischen Kontexten • Vorentlastung des <i>language input</i>	• Stärkung des Einbezugs und der Involviertheit • Unterstützung der Text-Leser-Interaktion und intensiveren Reflexion	• Reflexion der <i>reading/viewing experience</i> • kreative bzw. analytische Anschlusskommunikation
Zugang	• Brainstorming zum Titel, Thema, <i>book cover/film poster</i> • Spekulation zum <i>plot</i> oder <i>central conflict</i>	• <i>Sukzessives step-by-step reading or viewing</i> • <i>skimming: reading/watching for gist</i> • <i>scanning: reading/watching for details</i>	• Füllen imaginativer Leerstellen (z. B. <i>creative writing</i>) • Umformen oder Umgestalten eines Textes/Films

Tab. 1: Drei-Phasen-Modell zur Behandlung von Literatur und Film im Unterricht

Allerdings ist vor einer mechanistischen „Rezeptologie“ zu warnen, die das Drei-Phasen-Modell überstrapaziert und – unabhängig vom jeweiligen Text oder Film – Aktivitäten beliebig und kontext- sowie inhaltsunabhängig kombiniert. Um insbesondere den literarischen Qualitäten eines Textes und den Besonderheiten filmischer Sprache gerecht zu werden, sollten methodische Zugänge gewählt werden, die den Blick für Literarizität oder filmisches Erzählen zu schärfen vermögen und nicht etwa ausschließlich inhaltliche Aspekte des plot für Anschlusskommunikationen nutzt, für die auch ein nicht-fiktionaler Text Auslöser sein könnte.

Eine andere Kategorisierung methodischer Zugänge zum Literaturunterricht unterscheidet zwischen produktionsorientierten und handlungsorientierten Methoden (vgl. Surkamp 2012), die ihrerseits im Rahmen von *pre-, while- oder post-reading/viewing activities* konkretisiert werden können. Hier werden häufig Aktivitäten wie die Folgenden genannt:

- *personal response (reading or viewing diary or log),*
- *letters to an agony aunt, a poster, a character profile of a protagonist,*
- *book or film reviews,*
- *alternative endings and various forms of rewriting from different perspectives or in different genre.*

Handlungsorientierte Aktivitäten zielen darauf ab, Texte in ein anderes Medium zu transponieren oder performativ auszugestalten. Beispiele umfassen u. a. *reconstruction of a text or film script from jumbled fragments,*

- *scenic re-enactments of a film scene or a dialogue, freeze frames and spatial arrangements of certain scenes or conflicts,*
- *fake interviews with the film director or author,*
- *transformation into a different type of medium, e. g. text into film, film scene into poem, poem into newspaper article, short story into collage, film clip into a minisaga etc.*

Produktionsorientierte Aktivitäten zielen darauf ab, neue Texte zu generieren, Texte zu transformieren, umzuschreiben oder kreativ neu zu gestalten, sodass eine Erweiterung oder Verfremdung erfolgt, aber der Bezug zum Original noch erkennbar ist. Beispiele umfassen u. a.:

- Um- und Neuschreiben von Texten oder Textteilen,
- Entwürfe zusätzlicher Szenen, Passagen oder Dialoge.

Musikalische/klanglich-akustische Methoden:

- Auswahl passender Hintergrundmusik,
- Vertonung von Texten.

Bildliche, bildkünstlerische und grafische Methoden:

- Einstimmung auf Text mit akustischen Medien,
- Vertonung eines Texts.

Szenische bzw. darstellerische Methoden:

- Erlesen oder Erspielen des Textes durch unterschiedliche Sprechweisen, Körperhaltungen, räumliche Anordnungen,
- Improvisationen zu Anschlussaktivitäten (Pressekonferenz, Streitgespräch zu einer Theater- oder Filmvorführung).

In diesem Zusammenhang sind Kreativität und Performativität wichtige Stichwörter für die Literaturdidaktik; zum Teil überlappen diese Begrifflichkeiten mit Handlungs- und Produktionsorientierung. Allgemein lässt sich festhalten, dass kreative Zugänge Raum für individuelle Reaktionen ermöglichen, die weniger lehrerzentriert die Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Text in den Mittelpunkt stellen. Kreativität wird jedoch im Kontext literaturdidaktischer Konzepte zunehmend inflationär verwendet und kann sich in sehr unterschiedlicher Weise konkretisieren, sowohl in schriftlichen als auch mündlichen Aufgabenformaten, in außerschulischen Lernorten, fächerübergreifendem Unterricht oder in Projektarbeit (vgl. Hesse 2016 für einen Überblick).

Performanzorientierte Zugänge zum Literaturunterricht wie Rollenspiele, Simulationen, Improvisationen usw. betrachten die Rolle des Lernenden als konstitutiven Bestandteil des literarischen Rezeptionsprozesses. Lerner übernehmen hier aktiv eine andere Perspektive, sie tauschen die Rolle mit einem literarischen Charakter oder Protagonisten eines Films und interagieren dadurch stärker mit dem Ausgangstext. Innovative performanzorientierte Aktivitäten können die Involviertheit der Schülerinnen und Schüler und ihre Auseinandersetzung mit dem Text, aber auch Gruppendynamisch verstärken. Die enorme Fülle performanzorientierter Zugänge zum Literaturunterricht ist geeignet, einen Anreiz dahingehend zu schaffen, nicht nur die sehr anspruchsvolle szenische Inszenierung anzustreben, die auch überfordern kann.

Annäherungen an performative Umsetzungen von Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht können mit Shakespeare-Monologen und Vergleichen mit unterschiedlichen Verfilmungen erreicht werden (vgl. Lütge 2007):

- *active silences*: Entscheidungen über die Ausgestaltung und Länge von Pausen beim Vortragen eines Monologes;
- *nonverbal text responses*: pantomimische Darstellungen, Bauen von Standbildern;
- *verbal improvisations*: Stimmungen umsetzen durch stimmliche Variationen;
- *group encounters with the text*: Gruppenrezitationen oder gemeinschaftlicher Vortrag.

Im Zusammenhang mit einer Abwendung von eher kognitiven und lehrerzentrierten Zugängen zur Literatur nehmen komplexere Projekte im Literaturunterricht, das „doing literature“ (bei dem aktiv gestaltend mit literarischen Texten gearbeitet wird) mittlerweile einen größeren Raum ein (Grimm et al. 2015, S. 173–197).

Allerdings sollten ästhetische und kulturelle Aspekte, Interpretation und Evaluation im Literaturunterricht nicht in den Hintergrund geraten. Insbesondere die Erfahrung von Fiktionalität, von der Konstruiertheit literarischer und filmischer Welten, aber auch von deren kultureller Einbettung spielt eine wichtige Rolle. Beim Medium Film besteht zudem die Gefahr essentialistischer Verkürzungen. Die vermeintliche Authentizität audiovisueller Medien – ob in Literaturverfilmungen oder in *feature films* – kann zu didaktischen Kurzschlüssen führen. Fragen wie „What can be learnt from this text/film about India?“ führen eher zu einer reduktionistischen Wahrnehmung und klischeehaften Perspektive (siehe Vogt in diesem Band). Dass Literatur und Film nicht als Imitation von Realität fungieren, sondern *einen* spezifischen Blick auf kulturelle Kontexte werfen, ist auch aus wissenschaftspropädeutischer Sicht wichtig. Alternativ können, etwa bei der Behandlung des Romans bzw. des Films *Slumdog Millionaire* (2008), Aspekte der filmischen Darstellung kultureller Andersartigkeit in den Vordergrund rücken. Die Inszenierung – in Schrift oder Bild und Ton – mit ihren jeweils eigenen Regeln und Interpretationsspielräumen kann so selbst in den Fokus gerückt werden.

- *How can the narrative stance, the choice of figurative language and the composition of flashbacks evoke an impression of India in the novel?*
- *How are camera angles, lighting or music employed to create a certain atmosphere in the film?*

Angesichts der literaturdidaktischen Diskussion über *reader response* und daraus abgeleitete Aufgabentypen, die die Erfahrungswelten und persönlichen Bezüge der Schülerinnen und Schüler als sehr wichtige Komponenten im fremdsprachlichen Literaturunterricht etabliert hat, darf der Verweis auf die Bedeutung des Inhalts wie auch der literarischen Form nicht fehlen. So können etwa bei der Behandlung eines Shakespeare-Sonetts zwar in erster Reaktion durchaus persön-

liche Äußerungen der Schülerinnen und Schüler stehen. Ohne die Analyse formaler Elemente ist ein umfassender Literaturunterricht aber nicht denkbar. Die Frage, wie die Form den Inhalt präsentiert und – literarisch – inszeniert, ist dabei nicht nur im Rahmen analytischer Ansätze bedeutsam. Auch für produktionsorientierte Verfahren, etwa bei der Umformung eines Textes in ein anderes Genre, ist das Verständnis für das „Funktionieren“ eines Textes (z. B. Erzählinstanz) oder Films (z. B. Filmsprache) unabdingbar.

Ein wichtiges Ziel für den modernen Literatur- und Filmunterricht besteht daher in der Überwindung einer vermeintlichen Dichotomie von analytischen und kreativen Verfahren. Anstatt Texte und Filme „zu Tode“ zu analysieren oder aber nur als „kommunikative oder kreative Steinbrüche“ zu instrumentalisieren, sollte in der Ausgewogenheit der Methodenwahl ein Grundverständnis für wesentliche Aspekte des Literarischen geschaffen werden, das heißt für Perspektivenvielfalt, Ambivalenz und Fiktionalität.

5 Perspektiven für den fremdsprachlichen Literaturunterricht

Der Einsatz von Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht wird in der Literaturdidaktik nicht nur mit Blick auf neue Themen und Kompetenzen diskutiert, sondern auch auf den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen. Der Einsatz literarischer Texte und Filme von Anfang an (*literature for all levels*) kann dabei ergänzend zum Lehrwerk – natürlich sprachlich angemessen – erfolgen. Die Verbreitung von *picture books*, *short poems*, *nursery rhymes* und *songs*, aber auch von Kurzfilmen (*short animation films*, vgl. Lütge 2017) bereits im Englischunterricht der Grundschule kann von Anfang an die Beschäftigung mit fiktionalen Texten, literarischen Helden und Fantasiewelten unterstützen.

Gerade bei Leseanfängern und mittleren Lernerniveaus steht das Zusammenspiel aus visuellen und schriftlichen Elementen, das heißt, von Wort und Bild, häufig im Fokus, sodass sich das Sehen und Hören einer Geschichte produktiv ergänzen können. Spannung, Abenteuer, imaginative Lücken und überraschende Wendungen sind Elemente des Literarischen, die motivational hilfreich sind und im Rahmen des *extensive reading* bzw. *reading for pleasure* (Krashen 2004) besonders bedeutsam sind. Häufig sind gerade visuell gestützte Materialien in unterschiedlichen Niveaustufen und Schülergruppen einsetzbar, z. B.:

Picture books:

- Obama, Barack *Of thee I Sing* (2010),
- Daywalt, Drew *The Day the Crayons Quit* (2013),
- Gaiman, Neil *The Day I Swapped my Dad for Two Goldfish* (2004).

Short animation films:

- *The Present* (2014. Dir. Jacob Frey),
- *John und Karen* (2007. Dir. Matthew Walker),
- *Father and Daughter* (2000. Dir. Michaël Dudok de Wit).

Das Potenzial multimodaler Literatur, die verschiedene Modi des Verstehens aufgreift, wird aktuell in der Literaturdidaktik stark beachtet (z. B. von Mark Had-don, *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*, 2003, oder von Sherman Alexie, *The Absolutely True Diary of a Part-Time Indian*, 2007).

Multimodale Literatur, wie z. B. *graphic novels* – teilweise Wort/Bild-Kombinationen wie in Shaun Tans *The Lost Thing* (1999), teilweise nur Bilder wie in Shaun Tans *The Arrival* (2006) – kann als Ausgangspunkt für die Entwicklung von *visual literacy*, *film literacy* und auch *critical literacy* fungieren. Ein Verständnis für filmästhetische Zusammenhänge und für die Sequenzen von Bildern kann durch die Analyse verschiedener Einzelbilder (*panels*) einer *graphic novel* gefördert werden. *Picture books* und *graphic novels* können somit in gewisser Weise als didaktische *missing links* zwischen Literatur und Film angesehen werden.

Literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht wird durch den Einsatz von Bildern zusätzlich angeregt und unterstützt, wenn hier die narrative Struktur visualisiert wird. Die Verbindung von Text-Bild-Strukturen kann dabei auf unterschiedliche Weise Bedeutung vermitteln, z. B. paraphrasierend (Bild und Text stellen weitgehend gleiche Szenarien dar), aber auch komplementär (Bild und Text ergänzen sich weitgehend, bringen aber auch jeweils andere Informationen ein) oder sogar kontrapunktierend (Bild und Text stehen in gewolltem Widerspruch und entwickeln unterschiedliche Blickpunkte). Insbesondere in letzterem Fall werden für fortgeschrittene Lerner ironische Bezüge – etwa in *picture books* postmoderner Märchenadaptionen – sowie intertextuelle Bezüge sichtbar, die Literatur in ihrem Facettenreichtum und ihrer Assoziationsfülle präsentiert (vgl. dazu Bland 2015, Bland/Lütge 2013). Nach Bland sind die folgenden drei Aspekte hier besonders hervorzuheben:

- *Pictures as a shortcut to deep reading,*
- *Access to cultural context through pictures,*
- *Amplification through simplification.*

Neuere thematische Entwicklungen sind im Bereich *global education* zu verzeichnen (*global issues, global citizenship education*). Themenfelder wie Umwelt, Nachhaltigkeit, Menschenrechte und weitere transkulturell wichtige Aspekte finden in Kurzgeschichten, Romanen, über *graphic novels*, *picture books* und Filme zunehmend ihren Weg in den fremdsprachlichen Literaturunterricht (vgl. Lütge 2012a, Byram 2008):

- Filme, z. B. *An Inconvenient Truth* von Davis Guggenheim;
- Kurzgeschichten, z. B. die Anthologie *FREE? Stories Celebrating Human Rights* (2009);
- Bilderbücher, z. B. *We are All Born Free. The Universal Declaration of Human Rights in Pictures* (2008) durch Amnesty International.

Der Bereich der Kinder- und Jugendliteratur hat sich in den letzten zehn Jahren als Bereicherung des Lektürekanons im fremdsprachlichen Literaturunterricht entwickelt. Die Vorteile dieser – häufig – kürzeren literarischen Texte und ihrer Verfilmungen zeichnen sich durch in der Regel einfachere Formen und weniger komplexe Charakterkonstellationen und *plotlines* aus (Bland & Lütge 2013, Bland 2015, Hesse 2016, O'Sullivan & Rösler 2013). Häufig gleichaltrige Protagonisten machen eine Identifikation der Lerner leichter möglich. Thematisch ist Kinder- und Jugendliteratur oft im Kontext expliziter „secondary worlds“ angesiedelt (z. B. in den Bereichen *historical fiction*, *religious/mythical figures*, *supernatural powers*).

Aber auch klassische *coming-of-age* stories finden sich hier in Text und Film. Das Zusammenspiel verschiedener Texte, intermedialer Verbindungen und unterschiedlicher medialer Adaptionen – gelegentlich auch Vereinfachungen (simplified readers) – hält ein großes Potenzial für den fremdsprachlichen Literaturunterricht bereit. Im Fall von Neil Gaimans preisgekröntem Jugendroman *Coraline* (2002) lässt sich sowohl eine Kombination mit der gut gelungenen Umsetzung in eine gleichnamige graphic novel (2008) (illustriert von P. Craig Russell) realisieren wie auch mit einer Verfilmung (Animationsfilm von Henry Selick 2009).

Das „Lesen“ von Bildern, wie z. B. in *picture books*, multimodalen Romanen, *graphic novels* oder Literaturverfilmungen, spielt eine wichtige Rolle bei der Herausbildung von Text- und Medienkompetenzen (Lütge 2012a; Henseler, Möller & Surkamp 2011).

Fragen wie:

- Wie wird Atmosphäre in einem literarischen Text und wie in einem Film erzeugt? Mit welchen literarischen bzw. filmischen Mitteln wird gearbeitet?
- Wie wird die Erzähldistanz in literarischen Texten vermittelt? Wie kann dies in Filmen geschehen?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen verschiedenen Literaturverfilmungen des gleichen literarischen Textes? Wie ist ihr Verhältnis zum literarischen Text?

Literarische Texte und Filme im Fremdsprachenunterricht werden häufig im Medienverbund eingesetzt. Die „Didaktisierung“ von Texten steht in zwei Bereichen vor Herausforderungen. Der erste bezieht sich auf den Einsatz von sogenannten *graded readers* oder *simplified readers* (vgl. Hermes 2010).

Der Einsatz von Literatur und Film wird zweitens zunehmend durch multimodale und digitale Kontexte bestimmt. *Multiple literacies* stehen dabei im Vordergrund und ergänzen die Entwicklung multimodaler Kompetenzen, die auch im Fremdsprachenunterricht stärker betont werden. Insbesondere digitale Medien mit ihren spezifischen Potenzialen für mediale Verbundprojekte geraten dabei stärker in den Fokus, häufig auch vor dem Hintergrund medienkritischer Überlegungen (z. B. mit Blick auf die zukünftige Entwicklung von Lesekompetenzen, Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit). Digitale Me-

dien können aber auch die Zusammenarbeit im Klassenzimmer und darüber hinaus fördern. Dabei muss der Einsatz moderner Medien und Technologien keineswegs eine Bedrohung für Kreativität und individuellen „Genuss“ literarischer Texte darstellen. Bildungs-Apps mit literarischen Inhalten können dort ansetzen, wo Reflexion, Kollaboration und Kommunikation zwischen Lernern explizit gefragt ist (vgl. Cope & Kalantzis 2013, Grimm & Hammer 2015, Merse & Schmidt 2014).

Der Einsatz von Literatur und die Weiterentwicklung von Lesekompetenz wird sich im digitalen Zeitalter weiter verändern (Hammond 2016), kann möglicherweise aber auch Zugänge zu imaginären Welten eröffnen, die in Zukunft noch mehr Interaktivität von Seiten der Leser ermöglichen. Sogenannte *future narratives* (Bode & Dietrich 2013), bei denen an entscheidenden Knotenpunkten Handlungsstränge individuell unterschiedlich weitergeführt werden können, besitzen ein didaktisch noch lange nicht erschlossenes Potenzial. Nicht nur für die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik, sondern vor allem auch für den Literaturunterricht an der Schule wird so die Frage nach dem Verhältnis digitaler Medien und literarischer Texte und Filme an Bedeutung zunehmen. Es stellt sich ebenfalls die Frage, ob Alan Maley recht behalten wird, wenn er konstatiert: „Literature is back, but wearing different clothes.“ (Maley 1989, S. 59) Welche Implikationen dies für die Rolle von Literatur im Englischunterricht erwarten lässt, ist ein noch offenes Kapitel.

Literatur

- Barthes, R. (1968/77). The death of the author. In: R. Barthes (Hrsg.), *Image – Music – Text* (S. 142–148), Oxford: Fontana.
- Bland, J. & Lütge, C. (2013). *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury.
- Bland, J. (2015). Pictures, images and deep reading. In: *CLELE Journal*, 3(2), S. 24–36.
- Bode, C. & Dietrich, R. (2013). *Future Narratives: Poetics, and media-historical moment*. Berlin: de Gruyter.
- Bredella, L. (2008). What makes reading literary texts pleasurable and educationally significant? In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, S. 12–26.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik – mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Burwitz-Melzer, E. (2007). Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: L. Bredella & W. Hallet (Hrsg.), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (S. 127–157). Trier: WVT.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to Education for intercultural citizenship. Essays and reflections*. Bristol: Multilingual Matters.
- Collie, J. & Slater, S. (1988). *Literature in the language classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2013). New media, new learning and new assessments. In: *E-Learning and Digital Media*, 10(4), S. 328–331.
- Delanoy, W. (2015). Literature teaching and learning: Theory and practice. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 19–48). Frankfurt am Main: Lang.

- Delanoy, W., Eisenmann, M. & Matz, F. (Hrsg.) (2015). *Learning with literature in the EFL classroom*. Frankfurt am Main: Lang.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: OUP.
- Eisenmann, M. (2015). Postcolonial literature and transcultural learning. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom*, (S. 217–236). Frankfurt am Main: Lang.
- Gilroy, M. & Parkinson, B. (1996). Teaching literature in a foreign language. In: *Language Teaching*, 29(4), S. 213–225.
- Grimm, N. & Hammer, J. (2015). Performative approaches and innovative Methods". In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 321–340). Frankfurt am Main: Lang.
- Grimm, N., Meyer, M. & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Hammond, A. (2016). *Literature in the digital age: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hallet, W. (2015). Teaching multimodal novels. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 283–298). Frankfurt am Main: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Heinz, S. & Hesse, M. (2014a). Literatur unterrichten. In: C. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik* (S. 84–105). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Heinz, S. & Hesse, M. (2014b). Write your own poems that deal with fire. Kurzeinheit zu kreativem Schreiben für alle Jahrgänge. In: *Praxis Englisch*, 1, S. 8–10.
- Henseler, R., Möller, S. & Surkamp, C. (2011). *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hermes, L. (2010). Lektüren. In: C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (S. 182–184). Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Hesse, M. (2016). *The English teacher's handbook of youth literature. Why, what and how to read in the classroom*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Kimes-Link, A. (2013). *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe. Eine qualitativ-empirische Studie*. Tübingen: Narr.
- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading. Insights from research*. Portsmouth N. H.: Heinemann.
- Leavis, V. J. (Hrsg.) (1987). *Education and the university*. London: Chatto & Windus.
- Lütge, C. (2007). „And lose the name of action? Überlegungen zur Schüleraktivierung mit Drama und Film im Shakespeare-Unterricht“, In: *Scenario*, 1, S. 126–141.
- Lütge, C. (2012a). *Mit Filmen Englisch unterrichten: [Sekundarstufe I/II]*. Berlin: Cornelsen.
- Lütge, C. (2012b). Developing ‚literary literacy‘ – Towards a progression of literary learning in the EFL classroom. In: M. Eisenmann & T. Summer (Hrsg.), *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning* (S. 191–202). Heidelberg: Winter.
- Lütge, C. (2012c). A speaking image, with this end to teach and to delight – Lyrik im Englischunterricht. In: *Praxis Englisch*, 5–2012, S. 6–8.
- Lütge, C. (2013). Global (audio)visions: Teaching cultural studies through film. In: D. Elsner, S. Helff & B. Viebrock (Hrsg.), *Films, graphic novels & visuals. Developing multiliteracies in foreign language education – An interdisciplinary approach* (S. 141–153). Münster: LIT.
- Lütge, C. (2015a). *Global education: Perspectives for English language teaching*. Münster: LIT.
- Lütge, C. (2015b). Handlungs- und Produktionsorientierung im Dramenunterricht: Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 189–201). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Lütge, C. (2018). Literature and film – Approaching fictional texts and media. In: C. Surkamp & B. Viebrock (Hrsg.), *Teaching English as a foreign language – an introduction* (S. 177–194). Stuttgart: Metzler.
- Lütge, C. & Stein, M. (Hrsg.) (2017). *Crossovers. Postcolonial studies and transcultural learning*. Münster: LIT.
- Matz, F. & Stieger, A. (2015). Teaching young adult fiction. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 121–140). Frankfurt am Main: Lang.
- Maley, A. (1989). A comeback for literature? In: *Practical English Teaching*, 10(1), S. 59.
- Merse, T. & Schmidt, J. (2014). Internet-Medien und Web 2.0. In: C. Lütge (Hrsg.), *Englisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2006). *Englische Literatur unterrichten: Grundlagen und Methoden*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2009). *Englische Literatur unterrichten 2: Unterrichtsmodelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- O'Sullivan, E. & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Paran, A. (2010). Between Scylla and Charybdis: The dilemmas of testing language and literature. In: A. Paran & L. Seru (Hrsg.), *Testing the untestable in language education. New perspectives on language and education* (S. 143–161). Bristol: Multilingual Matters.
- Paran, A. & Robinson, P. (2016). *Literature*. Oxford: OUP.
- Parkinson, B. & Reid T. (2000). *Teaching literature in a second language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Southern Illinois University: Southern Illinois University Press.
- Showalter, E. (2003). *Teaching literature*. Oxford: Blackwell.
- Surkamp, C. (2012). Teaching literature. In: M. Middeke, T. Müller, C. Wald & H. Zapf (Hrsg.), *English and American studies. Theory and practice* (S. 488–495). Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Surkamp, C. (2015). Playful learning with short plays. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 151–158). Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.
- Thaler, E. (2014). *Teaching English with films*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Thaler, E. (2016). *Teaching English literature*. Paderborn: Schöningh UTB.
- Viebrock, B. (Hrsg.) (2016). *Feature films in English language teaching*. Tübingen: Narr.
- Volkmann, L. (2015). Opportunities and challenges for transcultural learning and global education via literature. In: W. Delanoy, M. Eisenmann & F. Matz (Hrsg.), *Learning with literature in the EFL classroom* (S. 237–262). Frankfurt am Main: Lang.