

1. Einleitung

Im Zentrum dieser Arbeit steht der Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink, ein ebenso erfolgreiches wie kontroverses Werk der deutschen Gegenwartsliteratur. Hier soll zunächst abgeklärt werden, inwiefern sich dieser Roman für den Unterricht an der „Abteilung für deutsche Sprache und Literatur“ einer taiwanischen Universität eignet. Dies wird im Spannungsfeld zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, Voraussetzungen bzw. Interessen der Lernenden und dem Roman selbst untersucht. Unter Berücksichtigung neuerer literaturdidaktischer Ansätze wird anschließend ein didaktischer Rahmen für die Arbeit mit dem Roman entworfen, in dem inhaltliche Schwerpunkte und Lehrziele festgelegt werden. Methodisch umgesetzt werden diese durch eine für die fremdsprachliche Literaturdidaktik adaptierte Version des Task-Based-Learning (TBL), aufgrund deren ein Arbeitsplan für vier Unterrichtseinheiten erstellt wird. Im zweiten Teil der Arbeit steht ein reflektierender Erfahrungsbericht, in dem die Realisation des Arbeitsplans und die damit verbundenen Probleme und Erfolge diskutiert werden.

2. Überlegungen zur Eignung des „Vorlesers“ als Unterrichtsgegenstand

Überlegungen zur Eignung eines bestimmten Unterrichtsgegenstands gehen sinnvollerweise von einer Analyse der Zielgruppe und ihren Rahmenbedingungen aus (Ehlers, *Lesen als Verstehen* (im Folgenden als *LV* abgekürzt) 34, Carver 86, Kramsch 138). Die Zielgruppe, um die es hier geht, sind taiwanische Studierende im 4. Studienjahr an der Deutschabteilung einer Universität in Taipei. Für sie ist Deutsch, wie Leipelt-Tsai (77) es generell für taiwanische Studierende formuliert, eine „exotische und komplexe Tertiärsprache“. Was das sprachliche Niveau an der betreffenden Universität angeht, kann im vierten Studienjahr nicht einmal ein Durchschnitt von B1 angenommen werden.¹ Das Angebot an Kursen, die mit Literatur zu tun haben, hat in den letzten Jahren, u.a. wegen mangelndem Interesse von studentischer Seite,² stetig abgenommen, im aktuellen Curriculum gibt es nur noch einen regelmäßig angebotenen Kurs³ in diesem Bereich. Die

¹ Dies geht aus den Ergebnissen der Modellprüfungen „Zertifikat Deutsch“ (B1) hervor, die in den Jahren 2009 und 2010 bei den Studierenden des 4. bzw. 3. Studienjahres durchgeführt wurden.

² Andere Gründe, auf die hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden kann, sind allgemeine gesellschaftliche Tendenzen und die im Hinblick darauf vorgenommenen Umstrukturierungen des Germanistikstudiums an der betreffenden Universität.

³ Es handelt sich um den Wahlfachkurs „Einführung in die deutsche Literatur“ im dritten

Lesekompetenzen sowie Kenntnisse in deutscher Literatur, Literaturgeschichte und Literaturtheorie der Lernenden sind deshalb sehr begrenzt. Ist unter diesen Bedingungen eine Veranstaltung zu einem Roman wie dem „Vorleser“ überhaupt sinnvoll, erwünscht, durchführbar?

In neueren Forschungsarbeiten (Surkamp 138-141, Leipelt-Tsai 81-96, Ahn 93-101 u. 119-120, Mecklenburg 236, Bischof/Kessling/Krecher v.a. 17-21 u. 96, Bredella 59-60, Volkmann 100-102, Delanoy, „Rezeptionsästhetik“ 151, Delanoy, *Fremdsprachlicher Literaturunterricht* (im Folgenden als FL abgekürzt) 4, Carver 83, Kramsch 7f) gilt als unbestritten, dass literarische Texte als Teil der Zielkultur ein wertvolles, ja unersetzliches Element des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sind, und zwar auf jedem sprachlichen Niveau. Die in diesen Arbeiten genannten Gründe für Literatur im Deutschunterricht sind vielfältig, hier sollen nur einige wesentliche Aspekte genannt werden: Literatur wird als Träger landeskundlicher Informationen im mentalen Bereich (Werthaltungen etc.) gesehen (Bischof/Kessling/Krecher 68 und Ahn 97), durch Literatur können auch Vorurteile und Stereotype relativiert (Leipelt-Tsai 82, Bischof/Kessling/Krecher 163) und die Studierenden motiviert und aktiviert werden (Bischof/Kessling/Krecher 17f, Surkamp 138, Ahn 120, Leipelt-Tsai 89). Auch wird darauf hingewiesen, dass Empathie, Perspektivenkoordination und andere für das Verstehen und die Kommunikation unerlässliche Fähigkeiten anhand literarischer Texte geschult werden können (Ahn 100, Surkamp 139, Bischof/Kessling/Krecher 68f). Für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse ist die von Bredella (50) beschriebene „Wechselbeziehung von Empathie und Distanz“, die durch die Lektüre literarischer Texte eingeübt werden kann: Durch seine Anteilnahme, sein „Mitleid“ wird der Leser einerseits zum „Mitspieler“, da er sich in die Figuren eines literarischen Texts versetzt, sie zu verstehen versucht und deren Perspektive übernimmt. Andererseits ist er zugleich nicht tatsächlich ins Geschehen involviert und hat deshalb die Distanz eines Zuschauers, der das fiktive Geschehen und auch den Text als solchen von außen ggf. kritisch beurteilen kann. Darin besteht für Delanoy (FL 152) das „ästhetische Erfahrungslernen“, das durch den Literaturunterricht angestrebt wird. Diese Fähigkeiten haben, wie Volkmann (100)

Studienjahr, Inhalt des zweisemestrigen Kurses ist laut offiziellem Lehrplan deutsche Literaturgeschichte von der vorchristlichen Zeit bis zur Klassik, *spätere Werke* werden *nicht besprochen*.

bemerkt, nicht zuletzt auch eine politische Dimension: Der einzelne soll durch den literarischen Dialog lernen, seine eigene Position zu bestimmen, und der Unterricht kann als Schulung der in einer demokratischen Gesellschaft notwendigen Fähigkeiten angesehen werden.

Die taiwanischen Studierenden sind grundsätzlich durchaus nicht uninteressiert an Literatur. Die ebenfalls in Taiwan tätige Ann C. Carver (96) hat festgestellt, dass bei den Studierenden hier ein großes Bedürfnis danach besteht, anhand literarischer Werke über existentielle, soziale und zwischenmenschliche Probleme zu diskutieren. Besonders neuere Werke, die ins Chinesische übersetzt und/oder verfilmt worden sind, werden von den Studierenden beachtet. Aus diesen Beobachtungen wird klar, dass die Gründe, die von studentischer Seite eine Abwendung von der Literatur bewirken, wohl ähnlich sind wie die von Ahn (127-133 und 32-34) für Korea beschriebenen: Erstens sieht sie das Problem in dem zu stark von der Inlandsgermanistik geprägten literarischen Kanon, der aus thematisch ungeeigneten, weil wenig Interesse erweckenden Klassikern (vgl. Anm. 5) der deutschen Literatur besteht. Zweitens erwähnt sie die Frustration, die eine Lektüre dieser oft zu schwierigen „kanonischen“ Texte bei den Studierenden bewirkt.

Zur Lösung des ersten von Ahn erwähnten Problems (Kanon) werden sowohl von Ahn (122) als auch von Leipelt-Tsai (89-91) für den Literaturunterricht im asiatischen Raum Texte empfohlen, die aktuell und gesellschaftlich relevant sind, da solche Texte mehr Anknüpfungspunkte bieten. Nach Leipelt-Tsai (89) erhöhen „lustorientierte, beliebte oder den Studierenden bereits bekannte, aktuelle und interessante Themen“ die Motivation. Im Falle des „Vorlesers“ sind Aktualität und Bekanntheit des Stoffes zweifellos gegeben, und zwar vor allem durch den Film, der im Frühjahr 2009 in den taiwanischen Kinos zu sehen war. Außerdem sind in den letzten Jahren außer dem „Vorleser“ gleich mehrere Werke⁴ von Schlink ins Chinesische übersetzt worden. Allerdings ist anzunehmen, dass nach einmaligem Anschauen des Films oder einmaliger Lektüre der Übersetzung des „Vorlesers“ in den meisten Fällen wohl kaum eine tiefere Auseinandersetzung damit sattgefunden hat. Es sind vermutlich sogar viele Fragen über diesen nicht einfachen und sehr kontroversen Film offen geblieben, über die zu sprechen dann umso wichtiger wäre.

⁴ 愛之逃 (Liebesfluchten) 2002, 我遺落的那一半 (Selbs Justiz) 2003, 歸鄉 (Die Heimkehr) 2009, alle bei 皇冠. Ende 2009 war außerdem eine weitere Verfilmung einer Erzählung von Schlink

Was die Thematik anbetrifft, geht es im „Vorleser“ einerseits um den Nationalsozialismus und andererseits um die Beziehung zwischen einem Jugendlichen und einer zwanzig Jahre älteren Frau. Der Nationalsozialismus erscheint auf den ersten Blick weit von der Realität der Studierenden entfernt. Allerdings will ja der „Vorleser“, wie Schlink selbst betont, kein Text über den Holocaust sein (Kilb 3). Es geht nicht um die Darstellung der Geschehnisse aus der Nazizeit, sondern um die Frage, wie jemand damit umgeht, der nicht direkt daran beteiligt war. Genau diese Perspektive kann ein Anknüpfungspunkt sein, denn die Deutschlernenden in Taiwan sind ja, genau wie die heutige Generation der Jugendlichen in Deutschland, keine direkt Beteiligten. Texte wie der „Vorleser“ sind für sie von Interesse, da auch für sie die Frage, wie Menschen, „ohne Monster zu sein, die furchtbarsten Verbrechen begehen können“ (Schlink zitiert in Berger 105) nicht weniger drängend ist als für die Generation der „Täter“. Im Unterschied zu diesen aber ist für sie der „individuelle Zugang“ zum Thema nicht vorhanden. Deshalb muss er immer aufs Neue hergestellt werden, und zwar laut Schlink z.B. durch politische Literatur, die „individualistischer“ und „zugleich universeller“ mit dem Dritten Reich umgeht als die Holocaust-Literatur, da „mit dem deutschen Schuldzusammenhang auch die Evidenz der partikularen deutschen politischhistorischen Situation“ verloren gegangen ist (zitiert in Berger 105). Der „Vorleser“ schafft so einen individualistischen und zugleich universellen Zugang zu diesem Thema, weshalb er auch für den Unterricht im nicht-deutschsprachigen Raum geeignet erscheint. Bei der zweiten Thematik, der ersten Liebe eines Heranwachsenden, bestehen ebenfalls potentielle Anknüpfungspunkte. Berger (5) sieht in dieser Geschichte einen „für junge Leser sicherlich reizvolle[n] ‚Aufhänger‘ der Handlung“, er meint, „schon darin, dass die Probleme eines anfangs 16-jährigen Jungen und seine ersten Erfahrungen mit Liebe und Sexualität thematisiert werden, liegt ein Grund für die Behandlung im Unterricht“ auf der Sekundarstufe II in Deutschland.⁵ Die Beziehung zu einer Frau, die in die Naziverbrechen verwickelt ist, kann aber auch als allegorische Darstellung der Phasen des Umgangs mit der belastenden Vergangenheit in der BRD gelesen

im Kino zu sehen (Der Andere 外慾殺機).

⁵ „Der Vorleser“ steht laut Wikipedia (http://de.wikipedia.org/wiki/Der_Vorleser) in den Lehrplänen von mehreren Bundesländern der BRD (z.B. Berlin, Niedersachsen, Sachsen, Thüringen, Rheinland-Pfalz, Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen) auf der Liste der empfohlenen Texte für den Unterricht auf der Sekundarstufe II.

werden (Köster 55). Durch die Augen des jugendlichen Ich-Erzählers und seine Liebesgeschichte wird also auch für junge taiwanische Leser ein persönlicher Zugang zu diesem auf den ersten Blick weit entfernten Thema ermöglicht. Nach Volkmann (108) sollten im Literaturunterricht möglichst „konfliktträchtige Texte“ ausgewählt werden, die gegensätzliche Reaktionen auslösen und somit zu Dialog und Auseinandersetzungen anregen. Auch in dieser Hinsicht kann der „Vorleser“ als sehr geeignet gelten, hält man sich vor Augen, welche kontroverse Reaktionen dieser Text schon ausgelöst hat (vgl. Anmerkung 1). Der Text ist so konzipiert, dass die Leser geradezu herausgefordert werden, selbst Stellung zu nehmen und die aufgeworfenen, aber unbeantworteten Fragen selbst zu beantworten bzw. im Dialog Antworten zu finden.

Was das zweite der oben erwähnten Probleme betrifft, die zur Abwendung der Studierenden von der Literatur geführt haben, nämlich die Frustration bei der Lektüre zu schwieriger Texte, empfiehlt Ahn (63-82, nach Ehlers) ein systematisches Training des Leseverstehens und damit zusammenhängender Fähigkeiten vom Grundstudium an. Dies ist natürlich grundsätzlich zu begrüßen, kann aber im Fall der hier untersuchten Zielgruppe, die schon im letzten Studienjahr ist, nicht mehr verwirklicht werden. Leipelt-Tsai (89) empfiehlt in diesem Zusammenhang für den Literaturunterricht in Taiwan ausdrücklich „kürzere Texte“. Der aus den oben ausgeführten Gründen aus thematischer Sicht als sehr geeignet erscheinende „Vorleser“ ist aber ein Roman von 206 Seiten (Taschenbuchausgabe). Doch deswegen muss nicht auf den Einsatz dieses Textes verzichtet werden. Es ist auf dem sprachlichen Niveau der hier vorgesehenen Zielgruppe natürlich kaum möglich und auch nicht sinnvoll, den ganzen Roman auf Deutsch in Heimarbeit lesen zu lassen oder gar im Unterricht zu lesen, da dies eine Überforderung darstellen würde. Um diese Hürde zu umgehen, wird die Lektüre des Romans in der chinesischen Übersetzung zur Voraussetzung für die Teilnahme an der im Folgenden beschriebenen Veranstaltung gemacht. Leipelt-Tsai (79) lehnt die Arbeit mit Übersetzungen im Unterricht grundsätzlich als „Reduktion“ ab. Es soll hier nicht bestritten werden, dass im Literaturunterricht idealerweise nur Originaltexte gelesen werden sollten. Doch in dem hier vorliegenden Fall scheint ein Kompromiss unumgänglich. Um sich eine Übersicht über die wichtigsten Elemente des Romans zu verschaffen, scheint die Lektüre der Übersetzung ein durchaus geeigneter Weg zu sein. Auf dieser Grundlage können dann im Unterricht einzelne Schlüsselstellen im Original genauer gelesen und besprochen werden.

Insofern wird der Forderung nach „kürzeren“ Texten so wieder entsprochen. Als Lehrziel können außerdem höhere Kompetenz- oder Verstehensstufen (vgl. dazu Ehlers, *Studienbuch* 44) angestrebt werden.

Durch die Vorab-Lektüre der Übersetzung kommen also auch auf niedrigeren Niveaustufen längere Texte als Unterrichtsgegenstand in Frage. Oft sind es ja, wie schon angesprochen, gerade diese, z.B. die in den letzten Jahren als Übersetzungen in Taiwan erschienenen Romane wie Patrick Süskinds „Parfüm“ oder Uwe Timms „Kopfjäger“ bzw. ihre Verfilmungen, die das Interesse der Studierenden besonders auf sich ziehen. Dieses Interesse als Unterrichtsmotivation ungenutzt zu lassen, wäre doch äußerst schade. Zusammenfassend kann eine Veranstaltung zum „Vorleser“ also als sowohl erwünscht, sinnvoll und auch durchführbar beurteilt werden.

3. Didaktisches Konzept: Lehrziele und Schwerpunkte

Es gibt inzwischen schon eine Fülle von Interpretationen, Lektürehilfen und Unterrichtsmodelle für den Unterricht mit dem „Vorleser“ auf der Sekundarstufe II in Deutschland (z.B. Greese/Peren-Eckert, Berger, Lamberty, Köster, Feuchert/Hofmann, Heigenmoser). Da Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler in der BRD aber ganz anders sind als die taiwanischer Studierender, kann dieses Material bestenfalls als Anregung dienen. Im Unterricht mit fremdsprachigen Lesern müssen andere Vorgehensweisen eingesetzt werden. Auch hier fehlt es nicht an literaturdidaktischen Konzepten (vgl. den Überblick bei Surkamp 137-141). In den meisten der für diese Arbeit beigezogenen neueren Forschungsarbeiten wird für den fremdsprachlichen Unterricht mit literarischen Texten ein lerner- und handlungsorientiertes Konzept vorgeschlagen (Surdkamp 140, Bischof/Kessling/Krecher 1, Leipelt-Tsai 79). Nach Surkamp (140) soll ein Text außerdem eingebettet sein in einen größeren Zusammenhang, es soll eine „intertextuelle Zusammenschau möglichst komplementärer und kontrastiver Texte“ ermöglicht werden. Ähnlich argumentiert auch Hallet (229), der einen „intertextuellen“ Literaturunterricht fordert. Beim landeskundlichen Ansatz von Bischof/Kessling/Krecher (1) ist es ganz selbstverständlich, dass der literarische Text neben anderen Texten und Bildmaterial steht. Durch die eben skizzierten Ansätze, die den inhaltlichen Bereich von Texten fokussieren und den subjektiv-kreativen Aspekt der Arbeit im Unterricht betonen, gerät aber, wie Surkamp (141) und Kramsch (135) erwähnen, der literarische Text selbst

manchmal aus dem Blick. Ehlers („Sehen lernen“ 173) beschreibt die Folgen dieser Tendenz wie folgt: „Literarische Texte werden zum bloßen Reiz, über den sich die schöpferische Tätigkeit des Lernalers stülpt“, der Text selbst wird nicht mehr wirklich „gesehen“, es geht nur noch um das „Entfalten des Subjektiven und seine Artikulation in der Fremdsprache“. Deshalb wird gefordert, dass der Literaturunterricht auch Einblicke in Wirkungs- und Funktionsweisen textueller Strategien vermitteln soll. Dies ist insbesondere für den interkulturellen Unterricht wichtig, weil sich in diesen literarischen „Spielregeln“ Seh- und Erfahrungsmuster eines kulturellen Raums spiegeln (Ehlers, *LV* 13). Schmidt (269-288) hat außerdem in einer empirischen Studie im Bereich Interessenforschung nachgewiesen, dass sowohl schülerorientierte als auch textorientierte Verfahren notwendig sind, um bei Schülern tieferes Interesse⁶ an literarischen Texten (in ihrem Beispiel: Shakespeare im Englischunterricht) zu wecken. In der deutschsprachigen Forschungsliteratur gibt es zwei relevante Ansätze, die versuchen, eine Synthese zwischen den beiden eben beschriebenen Positionen (lerner- vs. textorientiert) herzustellen, nämlich der von Ehlers⁷ (*LV, Studienbuch*) und von Delanoy (*FL*, „Rezeptionsästhetik“), an denen sich das hier beschriebene Konzept im Folgenden orientieren wird. Delanoy's Ansatz, der sich in vielen Aspekten mit den Ansichten von Kramsch und Carver trifft, basiert auf der hermeneutischen und rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik und wird als „erfahrungsorientiert“ (Delanoy, *FL* 2 und 25) bezeichnet. Das heißt, dass auch hier die Lernenden und ihre Erfahrungen im Mittelpunkt stehen. Sie sollen im Unterricht ihre eigene, spezielle Beziehung zum Text entwickeln und dadurch neue Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten entdecken. Dabei sollen sie ganzheitlich angesprochen werden, also in ihrem Denken, Fühlen und Handeln. Soweit deckt sich Delanoy's Ansatz in etwa mit den oben beschriebenen lerner- und handlungsorientierten Ansätzen. Er geht jedoch in mindestens zwei Punkten darüber hinaus, nämlich erstens dadurch, dass durch die dialogische Ausrichtung des Unterrichts der Text als „Dialogpartner“ definiert wird, über den man sich nicht

⁶ „Interesse“ wird von ihr als „eine besondere Beziehung zwischen einer Person und einem Gegenstand“ definiert, und dieses Interesse „äußert sich in einer wiederholten, freudvollen Auseinandersetzung mit dem Interessengegenstand“ (Schmid 274).

⁷ Das im Mittelpunkt von Ehlers' Ansatz stehende Verfahren der Hypothesenbildung kann zwar im vorliegenden Fall einer Zweitlektüre nicht mehr angewendet werden. Ihre Ausführungen sind für diese Arbeit aber trotzdem von Interesse im Hinblick auf grundsätzliche Aspekte der Arbeit mit literarischen Texten, insbesondere die Rolle des Lesers als Mitspieler und die ästhetische Wahrnehmungsschulung.

hinwegsetzen darf (FL 24), da die „Appelle zur Verstehenserweiterung“ primär vom ihm ausgehen. Zweitens werden die persönlichen Beziehungen zwischen Text und Lernenden auf der Grundlage einer „ästhetischen Erfahrungshaltung“ entwickelt (FL 3), d.h. es geht um ästhetisches Lesen und nicht um Lesen zu Informationszwecken. Das Durchleben eines literarischen Textes soll neben intensiver Teilhabe auch ein distanzierendes, reflektierendes Moment enthalten, wodurch sich der Lernende auf der Achse zwischen Verstehen und Widerstehen bewegt (FL, 7 und 9). Um die Lernenden zur Reflexion über einen literarischen Text zu befähigen, sind nach Delanoy (FL 77), Ehlers (LV 42-49) und Carver (83, 85) auch ästhetische Kompetenzen („literary Literacy“) notwendig bzw. zu fördern.

Sowohl der Aspekt der „widerständigen“ Lektüre als auch Kenntnisse im formal-ästhetischen Bereich scheinen im Hinblick auf den „Vorleser“ ganz zentral. Wie Feuchert/Hofmann (6) herausgearbeitet haben, „treibt“ der Ich-Erzähler nämlich „mit dem Leser im Rahmen der Erzählung ein komplexes Spiel“. Um dieses „Spiel“ zu durchschauen, sind einerseits die Fähigkeit zur Trennung von Autor- und Erzählerebene und andererseits die Erkenntnis, „dass der Widerspruch zum fiktionalen Spiel gehört“, entscheidend. Dies erfordert natürlich die Kenntnis der entsprechenden literarischen „Spielregeln“. Setzt man, wie oft geschehen, die Ansichten des Erzählers „Michael Berg“ mit denen von Bernhard Schlink gleich, dann ergeben sich folgenreiche Fehlinterpretationen, was übrigens auch ein Grund für die kontroverse Rezeption des Romans war:

„Wer Michael Bergs Deutungen nicht entgegentritt und das Werk nur als furios erzählte, außergewöhnliche Liebesgeschichte versteht, geht dem Erzähler auf den Leim. Er übernehme seine Sicht der Dinge, die letztlich auf eine Entschuldung des Erzählers selbst zielen. Damit aber akzeptierte ein solcher Leser gleichsam unter der Hand Prämissen, die für die Deutung des Holocaust in der Tat inakzeptabel sind und bleiben. Dieser naive Leser übersähe schließlich das, was man mit Wolfgang Iser die „Appellstruktur“ des Textes nennen könnte: nämlich aufzubegehren und in Auseinandersetzung mit Michael Bergs Positionen eigene zu erarbeiten.“ (Feuchert/Hofmann 51)

Aufgrund von früheren Erfahrungen im Literaturunterricht an der betreffenden Universität ist der Verfasserin dieser Arbeit bekannt, dass diese Unterscheidung der

Ebenen den meisten Studierenden große Schwierigkeiten bereitet. Genau wie Volkmann (105) es für seinen Literaturunterricht mit Studienanfängern in Deutschland beschreibt, steht auch hier für die Studierenden oft die Frage, was denn jetzt eigentlich der Autor uns mit dieser oder jener Geschichte sagen wollte, im Vordergrund. Bei den taiwanischen Studierenden sind ihre bisherigen Erfahrungen mit (chinesischer) Literatur im schulischen Kontext sicher ein Grund für dieses Problem. Spätestens seit der Grundschule werden die taiwanischen Schüler nämlich mit literarischen Texten konfrontiert, für die jeweils *eine* korrekte Interpretation bzw. Übersetzung gegeben wird, die sie memorieren müssen und die anschließend in Prüfungen abgefragt wird.⁸ Es muss bei der Arbeit mit dem „Vorleser“ also auch darum gehen, diese Lerntradition zu hinterfragen bzw. die Lernenden entdecken zu lassen, dass sie selbst die Fähigkeit und Macht haben, im Unterrichtsdialog Bedeutungen eines Textes auszuhandeln. Die Lehrkraft stellt dabei keine unfehlbare Autorität⁹ dar, deren Aufgabe es ist, richtige Antworten zu geben, sondern ist ebenfalls ein Dialogpartner. Der Unterricht wird so zu einem kulturellen Handlungsraum, einem „dritten Ort“ (Kramsch 9, 28, 47, 210, 233-424 und Delanoy *FL* 143), in dem durch die Auseinandersetzung mit der eigenen und der Zielkultur eine dritte, neue Perspektive entstehen kann und soll.

Aufgrund der obigen Überlegungen können nun die Lehrziele für die Arbeit mit dem Roman „Der Vorleser“ und der beschriebenen Zielgruppe formuliert werden: Der Text wird in erster Linie weder als landeskundliches Informationsmaterial noch als bloßes Instrument zum L2-Lernen angesehen, sondern er soll vor allem in seiner Eigenschaft als literarischer Text untersucht

⁸ Literatur besteht für viele auch später vor allem darin, möglichst viele Fakten über Schriftsteller, Werke und deren Hintergrund auswendig zu lernen, die dann abgefragt werden können. Selbst in den Prüfungsaufgaben für die Aufnahme an die Universität wird im Fach 國文 (*Guowen*, Chinesische Sprache und Literatur) außer Faktenwissen vor allem die einzige als „korrekt“ festgelegte Bedeutung oder Interpretation von Schriftzeichen, Textstellen oder ganzen Texten abgefragt (vgl. dazu jede beliebige Sammlung von Prüfungsaufgaben zum sogenannten 學測 *Xuece*, z.B. Lin und Fang, die Aufgaben der letzten elf Jahre enthält). Aufgabe der Schüler bzw. Ziel des schulischen Literaturunterrichts ist es, ebendiese zu memorieren.

⁹ Abgesehen von der Rolle eines Dialogpartners, der zur Entwicklung einer dialogischen Lernkultur im Unterrichtsraum beizutragen versucht, besteht die Funktion und der Einfluss des Lehrenden im erfahrungsorientierten Unterricht vor allem darin, die Lernenden durch das Design geeigneter Tasks zum Text hinzuführen (Delanoy, *FL* 158). Bei der Arbeit mit literarischen Texten geht es dabei insbesondere darum, die Lernenden auf die Appellstruktur eines Textes aufmerksam zu machen (Delanoy, *FL* 2).

werden. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen folgende Aspekte¹⁰: Durch „erfahrungsorientierten“ Unterricht sollen die Studierenden entdecken, dass sie „mitspielen“, und zwar auf zwei Ebenen. (1) Auf der ästhetischen Ebene sollen sie erfahren, dass sie durch die Lektüre eines (literarischen) Textes ebenfalls zum Mitspieler werden im Spiel zwischen Autor, Text und Leserschaft. (2) Sie sollen sich auch einiger literarischer „Spielregeln“ oder Codes, die kulturspezifische Seh- und Erfahrungsmuster verkörpern, bewusst werden. Es werden also textanalytische Kompetenzen angestrebt, insbesondere soll klar werden, dass Erzähler nicht gleich Autor ist und dass Texte nicht immer eindeutige Antworten anbieten, sondern eigene Reflexion, Positionierung und auch Widerspruch fordern. (3) Auf der inhaltlichen bzw. der ethisch-moralischen Ebene soll bewusst werden, dass man, wie der Ich-Erzähler, manchmal schon durch persönliche Solidarität, Zugehörigkeit oder sogar Schweigen zum „Mitspieler“ und somit zum Mitschuldigen wird, und dass darum die Kraft zum „Nicht-Mitspielen“ auch sehr wichtig ist.

4. Methodische Aspekte

Wenn der Unterricht, wie oben schon angesprochen, als erfahrungsorientierter, offener Dialog zwischen Text, Lernern und Lehrkraft angesehen wird, in dem neue kulturelle Bedeutungen ausgehandelt werden sollen, dann ist kein starres Festhalten an irgendeinem methodischen Schema mehr möglich, „die Organisation von Lernprozessen lässt sich somit nicht mehr vorab festlegen“ (Delanoy, *FL* 25). Wichtiger wird hingegen, dass eine Umgebung des Vertrauens geschaffen wird, in der die Lernenden wissen, dass jede Reaktion positiv aufgenommen, aber auch ihre Privatsphäre geschützt wird (Carver 87, Delanoy *FL* 155). Als Alternative zu festen methodischen Schemata bietet sich der Einbezug des flexibleren Task-Based-Learning (TBL¹¹) an, da sich dieser fremdsprachendidaktische Ansatz in seiner Grundausrichtung (lerner- und erfahrungsorientiert, auf Entwicklung von dialogischer Interaktionskultur ausgerichtet) mit dem oben skizzierten

¹⁰ Eine erschöpfende Gesamtdiskussion aller im Text vorhandenen Aspekte ist weder vorgesehen noch möglich und nach Ehlers (*LV* 23) auch nicht wünschenswert: „Man muss nicht alles von einem Text verstehen. Eine zu lange und zu genaue Bearbeitung kann jegliche Freude am Lesen und jedes spontane Interesse am Text töten.“ Die Länge und Intensität der Arbeit mit einem Text von Lehr- bzw. Lernzielen ab, die je nach angestrebten Verstehens- und Kompetenzstufen ganz verschieden sein können (Ehlers, *LV* 34f und 22).

¹¹ Einen guten Überblick über die verschiedenen Definitionen des Ausdrucks „Task“ in der Fremdsprachendidaktik bietet Ellis (4-5).

literaturdidaktischen Konzept von Delanoy (*FL* 143) deckt und sich nach seiner Adaption für den fremdsprachlichen Literaturunterricht (durch Delanoy und Carver) auch sehr gut für den Fall des „Vorlesers“ eignet. Bei Ellis (9-10), der Tasks für den Fremdsprachenunterricht generell definiert, ist die Task ein Arbeitsplan („workplan“), der vom Lehrenden entworfen wird und folgende Merkmale aufweist: (1) Die Aufgaben zielen primär auf eine Auseinandersetzung der Lernenden mit einem bestimmtem Inhalt („meaning“), im Unterschied zu Übungen („exercises“), die in erster Linie das Training sprachlicher Formen beinhalten. (2) Die Ausführung einer Task soll die Lernenden zu authentischer Sprachbenutzung veranlassen, sei es durch Aktivitäten, die die Lerner in Situationen der L2-Realität versetzen, oder durch interaktionelle Authentizität, also den Dialog im Klassenzimmer. (4) Es ist konstitutiv für eine Task, dass sie kognitive Prozesse beinhaltet und fördert. (5) Eine Task beinhaltet notwendigerweise die Verwendung von Sprache. (6) Der Lernerfolg von Tasks ist nicht an einem konkreten Output messbar, sondern es geht darum, dass die Zielsprache auf eine Weise verwendet wird, die den Lernprozess fördert.

Was literarische Texte anbetrifft, ist hervorzuheben, dass sie mit ihrer Appellstruktur bestimmte Themen und Fragen aufwerfen. Diese bilden den Hintergrund für die Task, die dann als eine „konkrete, unterrichtsbezogene Themenrealisierung“ (Delanoy *FL* 151) bezeichnet werden kann. Nach Carver (88) stellt die „Interpretive Task“ das Hauptmedium dar, durch welches die Lernenden einem literarischen Text begegnen. Solche Tasks können jedes beliebige (also auch textanalytische) Element fokussieren, sie können einfach oder komplex, kurz oder lang, und im Unterschied zur obigen Definition von Ellis auch verbal oder nonverbal sein – „the possibilities for task design are potentially inexhaustible“ (Carver 89). Wichtig ist, dass die Task dem gesetzten Lehrziel und Fokus entspricht und die Lerner auf ganzheitliche und positive Weise in den zielsprachlichen Dialog mit dem Text verwickelt. Außerdem ist darauf zu achten, dass die einzelnen Tasks aufeinander aufbauen (Carver 85, Delanoy, *FL* 76), damit ein kontinuierlicher Lernprozess ermöglicht wird. Aufgrund dieser Angaben wurde schließlich ein Arbeitsplan¹² für die Arbeit mit dem „Vorleser“ in einer Kleingruppe von Studierenden ausgearbeitet, der auf die Realisierung der in

¹² Beim Design für die Tasks zum „Vorleser“ wurde außerdem das bei den meisten Ansätzen im Wesentlichen ähnlich dargestellte (Ehlers, *LV* 37-39, Kramsch 140-172, Delanoy, *FL* 76, Surkamp 141, Ahn 161) Dreiphasen-Modell (Aufgaben vor, während und nach der Lektüre) berücksichtigt.

Kapitel 3 formulierten Lehrziele (1. Sich als Mitspieler im Dialog mit dem Text entdecken, 2. Vermittlung textanalytischer Kenntnisse (Trennung Autor-Erzähler), 3. Reflexion der ethischen Dimension des „Mitspielens“ bzw. „Nicht-Mitspielens“) abzielt. Was den zeitlichen Rahmen angeht, waren 4 Unterrichtseinheiten¹³ zu je 100 Minuten vorgesehen. Da wie erwähnt nicht der Holocaust an sich im Zentrum des Textes steht, wurde er auch im Unterricht nicht zum zentralen Thema gemacht. Entsprechende Hintergrundinformationen wurden den Studierenden aber je nach Bedarf¹⁴ zur selbständigen Heimlektüre abgegeben.

5. Realisierung und reflektierender Erfahrungsbericht

Im März 2011 wurde der „Vorleser“ versuchsweise mit der oben formulierten Zielvorgabe in einer Lesegruppe¹⁵ an einer taiwanischen Universität außerhalb des normalen Curriculums besprochen. Im Folgenden sollen der Arbeitsplan und dessen Realisierung dargestellt werden. Diese Darstellung wird als „reflektierender Erfahrungsbericht“ im Sinne Delanoys (*FL* 41) gestaltet und ist als Beitrag zum Dialog zwischen Praxis und Theorie des fremdsprachlichen Literaturunterrichts gedacht.

5.1. Erste Unterrichtseinheit: Plot-Rekapitulation und Lektüre des ersten

¹³ Dieser zeitliche Rahmen ergab sich aufgrund von früheren Erfahrungen im Hinblick auf das Durchhaltevermögen der Studierenden an der betreffenden Universität und der in Anmerkung 10 erwähnten Ansicht von Ehlers.

¹⁴ D.h.es wurde darauf geachtet, welche Fragen im Unterricht auftauchten, danach wurden im Hinblick darauf Materialien zusammengestellt. Das waren: 1. Informationen zu Schlinks Leben und Werk sowie zum Vorleser, 2. Informationen über Analphabetismus in Deutschland und die Probleme der Analphabeten sowie Informationen über die im „Vorleser“ vorgelesenen literarischen Werke, 3. Informationen zu Auschwitz sowie eine Karte, auf der alle KZs eingezeichnet sind; dazu ein Text über die Entnazifizierung, 4. ein Textausschnitt aus Adornos „Erziehung nach Auschwitz“.

¹⁵ Als an dieser Lesegruppe interessiert hatten sich ursprünglich 16 Studierende gemeldet, was zeigt, dass eine nicht geringe Anzahl der Studierenden sich grundsätzlich für Literatur bzw. das vorgeschlagene Werk interessieren und sogar bereit waren, ohne Credits in ihrer Freizeit an so einer Veranstaltung teilzunehmen. Allerdings war es dann unmöglich, eine Zeit zu finden, die allen passt, weshalb schließlich nur 8 Studierende regelmäßig teilnehmen konnten. Was die sprachlichen Kompetenzen dieser Teilnehmenden angeht, lagen sie mit zwei Ausnahmen etwas über dem in Anmerkung 3 angesprochenen Durchschnitt: Zwei hatten ein Auslandsjahr in Deutschland hinter sich, und vier der Studierenden, die in Taiwan geblieben waren, hatten schon im dritten Studienjahr bei den Modellprüfungen zum Zertifikat Deutsch Kompetenzen auf Niveau B1 nachgewiesen. Unterrichtssprache war grundsätzlich Deutsch, allerdings wurde in Hinblick auf den Unterricht als „drittem Ort“ auch jeder studentische Gesprächsbeitrag in Chinesisch oder Englisch ernst genommen und erhielt ein deutsches Feedback.

Kapitels

In der ersten geplanten Unterrichtseinheit sollte zunächst anhand von Stichworten die Handlung des Romans in Erinnerung gerufen werden. Die Lernenden erhielten dazu Karten, auf denen Stichworte zu den wichtigsten inhaltlichen Elementen des Romans standen. Diese sollten sie in Gruppenarbeit wie ein Puzzle in die richtige Abfolge bringen. An der Tafel wurden danach die Ergebnisse der Gruppen mithilfe von Magnetkarten präsentiert und diskutiert. Durch diese Aufgabe, die von den meisten gut gelöst werden konnte, wurde das Globalverständnis gesichert und die wichtigsten Begriffe und Namen auf Deutsch vertraut gemacht. Es wurde außerdem schematisch eine Übersicht über den Plot und dessen Struktur geschaffen, auf die bei der weiteren Arbeit jeweils wieder zurückgegriffen werden konnte.

An diese Rekapitulation anschließend wurden die Studierenden persönlich auf ihre Erfahrungen bei der Lektüre der Übersetzung angesprochen. Sie wurden aufgefordert, eine Szene, eine Person, ein Thema oder eine Aussage des Textes zu nennen, zu beschreiben oder aufzuzeichnen, die sie entweder in positiver oder negativer Weise besonders beeindruckt hatte. Die Reaktionen darauf waren in verschiedener Hinsicht aufschlussreich. Zunächst war auffällig, dass die Antworten nur äußerst zögernd kamen, was einerseits auf sprachliche Probleme, andererseits aber, wie sich später herausstellte, auch auf eine allgemeine Unsicherheit im Bezug auf den ganzen Roman zurückzuführen war. Deshalb wurden die Studierenden aufgefordert, die Antworten schriftlich zu formulieren oder aufzuzeichnen. Ihre Zettel wurden dann in der Mitte des Kreises auf den Boden gelegt und konnten so von allen betrachtet werden. Dadurch zeigte sich, dass etwa die Hälfte der Gruppe dem Werk grundsätzlich nicht sehr positiv gegenüberstanden, und zwar vor allem, weil sie die Beziehung von Hanna und Michael aus moralischen Gründen ablehnten („der Altersunterschied ist zu groß“ etc.) oder die Beschreibung ihres Liebeslebens abstoßend oder peinlich fanden („I don't like their sexual affairs“). Sie fanden es auch peinlich, über diese Gefühle oder Ansichten zu sprechen. Eine Studentin erzählte nachher, dass sie das Buch nach der Lektüre des ersten Kapitels weglegen musste, weil sie es so „eklig“ fand. Was für den Unterricht auf der deutschen Sekundarstufe als motivierend eingestuft wurde, erwies sich also zumindest für die Hälfte dieser Gruppe eher als ein Hindernis. Dies zu wissen war allerdings sehr hilfreich für die Planung des weiteren Verlaufs des Unterrichts, und abgesehen davon waren ja, wie oben erwähnt, kontroverse Diskussionen durchaus

erwünscht.

Anschließend an diese Aussondierung des Klassenklimas wurde als Einstieg in den deutschen Text das erste Kapitel¹⁶ des Buchs, in dem die erste Begegnung von Hanna und Michael beschrieben wird, in der Klasse laut vorgelesen, also durch verschiedene „Vorleserstimmen“ evoziert. Dadurch wurde die Aufmerksamkeit schon auf den Akt des Vorlesens gelenkt, der im Zentrum der zweiten Unterrichtseinheit steht. Der Arbeitsauftrag dazu lautete: „Welche Wörter oder Sätze in diesem Kapitel lassen Sie an die Dinge denken, die später im Roman passieren werden?“ Bei genauer Lektüre entpuppt sich das auf den ersten Blick als schlichter Bericht erscheinende erste Kapitel nämlich als ein überaus dicht kodierter Text, der schon fast alle wichtigen Themen und Motive des ganzen Romans anklingen lässt. Bei der zweiten Lektüre des Buches fallen diese Hinweise erst so richtig ins Auge, und diese Chance sollte hier genutzt werden. Dadurch sollte schon in der ersten Stunde bewusst gemacht werden, dass es sich bei diesem Text um ein kunstvoll komponiertes Werk handelt, bei dem es sich lohnt, genauer hinzuschauen, da überall Unerwartetes versteckt sein könnte. Es bereitete den Studierenden anfänglich Schwierigkeiten, von der gewohnten „naiven“, oberflächlichen Lektüre auf die Ebene des ästhetischen Lesens umzuschalten. Nachdem aber ein Beispiel und genügend Vorbereitungszeit gegeben wurde, kamen sehr interessante Antworten. So wurde z.B. die widersprüchliche Persönlichkeit von Hanna erwähnt, die schon im ersten Kapitel sehr deutlich hervortritt. Außerdem wurde durch die Umarmung des kranken Jungen auf die spätere sexuelle Beziehung geschlossen, und sowohl das Motiv des Wassers („Reinigung“) als auch die Thematik des „sich Schämens“ wurden erkannt. Damit wurde für die Studierenden erfahrbar, wie wichtig es ist, dass der Leser bei der Lektüre eines literarischen Textes selbst aktiv wird und Sinnzusammenhänge herstellt, und dass sie selbst durchaus in der Lage waren, dies mit einigem Erfolg zu tun.

5.2. Zweite Unterrichtseinheit: Vorlesen

Als Einstieg wurden die Studierenden durch einen Erfahrungsaustausch zum Thema „Vorlesen und Zuhören“ persönlich angesprochen. Es fand ein recht

¹⁶ Alle Unterrichtsmaterialien in dieser Veranstaltung waren mit einem Glossar versehen. Die gemeinsame Lektüre des Anfangs wird von Kramsch (141) zum Einstieg in einen Text als notwendig erachtet. Die Idee für den hier beschriebenen Arbeitsauftrag geht aber auf einen Vorschlag bei Greese/Peren-Eckert (21) zurück.

lebhaftes Gespräch über ihre Erinnerungen an die von Eltern oder Großeltern erzählten oder vorgelesenen Geschichten statt, in dem auch darüber reflektiert wurde, warum als Kind nicht alle solche Erfahrungen gemacht hatten. Die mit der Zuhörersituation verbundenen Gefühle wurden ausnahmslos als sehr angenehm beschrieben.

Dann wurde ein Experiment durchgeführt. Es wurden Paare aus je einem Vorleser und einem Zuhörer gebildet. Die Vorleser erhielten einen Textausschnitt¹⁷ aus „Kabale und Liebe“, einem Werk, das im Roman auch vorgelesen wird. Die „Vorleser“ hatten die Aufgabe, den Text einem Zuhörer vorzulesen. Außerdem sollten beide darauf achten, was sie genau taten, wie sie sich in ihrer Rolle fühlten („War es angenehm, schwierig, lustig...?“; „Waren Sie aktiv oder passiv?“ etc.) und wie sie ihren Partner beurteilten („Ist X ein guter Zuhörer / Vorleser?“) Die meisten erledigten diese Aufgabe sehr leise und zurückhaltend, aber einigen machte das Vorlesen sichtlich Spaß: Sie verstellten ihre Stimme je nach Akteur und versuchten, möglichst ausdrucksvoll und dramatisch zu lesen. Durch ihre Beiträge zur Erfahrungsdiskussion wurde bewusst, dass es viele verschiedene Arten des (Vor)lesens gibt. Außerdem wurde erfahrbar, dass (Vor)lesen eine anspruchsvolle Aktivität ist und dass während des Leseakts komplexe Interpretationsvorgänge ablaufen, weshalb es als ziemlich anstrengend empfunden wurde. Die Zuhörer verhielten sich bis auf eine Ausnahme passiv und waren sich dessen auch bewusst. Wohl vor allem aus Höflichkeit bezeichneten sich die Partner gegenseitig als „gute“ Vorleser bzw. Zuhörer, bis auf eine Ausnahme: Eine Studentin kritisierte die Aussprache ihrer Partnerin als undeutlich und monoton und fand, sie hätte deshalb nichts von dem Text verstanden. Dies verdeutlichte einerseits die Abhängigkeit der Zuhörer und die Macht des Vorlesers, andererseits wurde klar, dass der Zuhörer durchaus die Möglichkeit hat, durch Kritik auch aktiv zu werden. Jedenfalls machte das Experiment bewusst, dass (Vor)lesen und Zuhören Interaktion bedeuten und sehr verschieden gestaltet werden können.

In einem zweiten Schritt wurden die wichtigsten Abschnitte,¹⁸ in denen das Vorlesen im Roman konkret beschrieben wird (S.42-44, 56, 67), in Einzelarbeit gelesen und in Partnerarbeit bearbeitet. Als Arbeitsauftrag sollten die Studierenden

¹⁷ Um die Situation möglichst der Vorlesesituation im Buch (Michael liest Werke der Weltliteratur in seiner Muttersprache) anzugleichen, wurde die chinesische Textversion kopiert und gelesen.

¹⁸ Die Seitenangaben, die im Folgenden angegeben werden, beziehen sich alle auf die im Literaturverzeichnis aufgeführte Taschenbuchausgabe der „Vorlesers“ von 1997.

herausfinden, in welcher Situation das Vorlesen stattfindet, was gelesen wird¹⁹ und welche Tätigkeiten die beiden Figuren dabei ausüben. Nebst der oben schon erwähnten Aktivität des Vorlesers wurde durch das Verhalten von Hanna das Profil einer aktiven ZuhörerIn herausgearbeitet: Sie nimmt einerseits Anteil, lebt und fühlt mit, andererseits aber stellt sie auch Fragen und nimmt kritisch Stellung, was auf Distanz und Reflexion hinweist. Durch dieses Modell des aktiven Rezipienten, das von allen sehr positiv beurteilt wurde, wurden die Studierenden dazu angeregt, ihre eigene Rolle als Rezipienten zu überdenken bzw. neu zu definieren.

Anschließend wurde noch über das „Beziehungsritual“ („Vorlesen, baden, sich lieben“), die Beziehung zwischen Hanna und Michael und die Funktion des Vorlesens darin gesprochen. Es wurde zunächst unter Bezugnahme auf das „Beziehungsritual“ nur die Frage gestellt: „Wie finden Sie diese Beziehung?“ Dabei zeigte sich bei der Hälfte der Klasse diesmal schon etwas mutiger die Ablehnung eines solchen Verhältnisses aus moralischen Gründen, was in dieser Situation aber durchaus positiv war, hatten die ursprünglich sehr schüchternen, passiven „Zuhörer“ doch offenbar während des Unterrichts entdeckt, dass sie das Recht hatten, dem Roman auch kritisch gegenüberzustehen. Die anderen akzeptierten die Beziehung und argumentierten, dass diese den Bedürfnissen beider entsprechen würde und sie einander dadurch gegenseitig in ihrer Entwicklung helfen könnten. Es wurde auch auf das Problem von Macht und Abhängigkeit hingewiesen und außerdem herausgearbeitet, dass in der Beziehung zwischen Hanna und Michael einiges fehlt: Nämlich das Reden über sich selbst, über seine Vergangenheit, seine Zukunft, seine Lebenswelt, und natürlich insbesondere über Hannas Schuld. Das Vorlesen beinhaltet in diesem Text also gleichzeitig ein *Schweigen* über all das und steht auch stellvertretend für das Schweigen über den Holocaust.

5.3. Dritte Unterrichtseinheit: Hanna – Leser als Richter

In dieser Unterrichtseinheit stand die Figur von Hanna im Mittelpunkt. Am Anfang wurde auf das in der letzten Stunde herausgearbeitete Profil eines aktiven, kritischen Zuhörers/Lesers Bezug genommen und angekündigt, dass die Teilnehmer der Lesegruppe nun selber ein Urteil als „Leser“ fällen müssten, und zwar im Fall „Hanna“. Dazu wurde zuerst ein Textausschnitt vorgelegt (Teil II, Kap.

¹⁹ Dabei wurde auch auf die sehr vielfältigen intertextuellen Aspekte verwiesen, die aber als solche

5 S. 101ff), aufgrund dessen als Gruppenarbeit die Hauptanklagepunkte im Prozess gegen Hanna herausgearbeitet wurden. Das waren (1.) ihre Tätigkeit als SS-Aufseherin in einem KZ, und (2.) dass sie während der Bombennacht auf dem „Todesmarsch“ die Türen der in Flammen stehenden Kirche, in der sich die Gefangenen befanden, nicht geöffnet hatte, sondern die Frauen darin verbrennen ließ. Dann wurde Hanna als Person näher betrachtet: Zuerst sollten die Studierenden aufgrund ihrer Erinnerung diese Figur charakterisieren, und zwar anhand von möglichst einfach gestellten Fragen zu ihrem Äußeren, zu Lebenswelt und sozialem Umfeld, Charakter, Ansichten und Problemen. Diese Informationen wurden an der Tafel rund um die Umriss einer Frauenfigur notiert. Dieses noch etwas lückenhafte Bild wurde dann mithilfe einiger kurzer Textstellen, in denen Michael verschiedene Aspekte von Hanna beschreibt (S. 40f, S. 178, S. 17-18 und S. 69) ergänzt. So ergab sich zuletzt eine recht genaue Übersicht zu Hannas Leben, Charakter und Situation, wie sie vom Erzähler geschildert werden. Dann wurde ein Rollenspiel²⁰ angekündigt, und die Studierenden sollten auswählen, ob sie lieber die Rolle des Verteidigers oder des Anklägers von Hanna übernehmen wollten. Erwartungsgemäß wollten fast alle Verteidiger spielen, nur eine Studentin meldete sich sofort als Anklägerin. Sie bekam als Textgrundlage außer den anfangs schon verlesenen Anklagepunkten noch Hintergrundinformationen über den Holocaust. Die Verteidiger erhielten als Hilfsmittel noch weitere Textstellen aus dem „Vorleser“, die Gründe für Hannas Entlastung enthalten (S. 105, S. 106, S. 121, S. 128). Weil es erfahrungsgemäß sehr schwierig ist, auf diesem sprachlichen Niveau ein richtiges Streitgespräch über ein so komplexes Thema zu führen, beschränkte sich die Aufgabenstellung darauf, die Argumente beider Seiten an der Tafel zu notieren und erläutern. Die Verteidigung brachte u.a. vor, dass die Verantwortung für die zur Diskussion stehenden Aktionen nicht bei Hanna gelegen habe und diese nur Befehle ausgeführt habe bzw. bei Befehlsverweigerung selber mit Sanktionen hätte rechnen müssen. Auch die von Schlink zitierte „Unmündigkeit“ der Analphabeten wurde erwähnt. Außerdem wurden weitere Entschuldungsargumente aus der Reflexion von Michael aufgenommen. Die Anklägerin berief sich einerseits auf die schon erwähnten Hauptanklagepunkte, widersprach andererseits aber auch

nicht weiter behandelt werden konnten.

²⁰ Ein solches Rollenspiel schlagen auch Greese/Peren-Eckert (64-65) für die Arbeit mit Sekundarschülern in Deutschland vor, allerdings natürlich in einer sprachlich und deshalb auch inhaltlich komplexeren Form, die mit der hier untersuchten Gruppe nicht durchführbar war.

dem Argument der „Unmündigkeit“ von Analphabeten, da Mitgefühl und moralische Normen keineswegs nur durch Texte bzw. Lesen vermittelt würden. Aufgrund dieser Argumente sollten die Studierenden zuletzt ihr eigenes Urteil fällen. Köster (64) berichtet von Erfahrungen mit ähnlichen Diskussionen. Der Text gibt zwar ein durchaus widersprüchliches Bild von Hanna, doch auch Köster (64) bemerkt, dass das literarische Gespräch in ihren Klassen deutlich die Tendenz zeige, „die Schwere des Verbrechens hinter die Anteilnahme am Schicksal von Hanna Schmitz zurücktreten zu lassen“, da der Text „auf affektiver Ebene auf Verstehen ausgelegt“ sei und auf die Entschuldung von Hanna abziele (Köster 64). Auch die Studierenden in der hier untersuchten Lesegruppe verhielten sich größtenteils nicht anders. Sieben der acht Teilnehmenden forderten keine lebenslängliche, sondern nur eine kürzere, befristete Freiheitsstrafe für Hanna. Nur die Studentin, die sich freiwillig als Anklägerin gemeldet hatte, war der Meinung, dass Hanna aufgrund ihrer Unmenschlichkeit mit der Todesstrafe bestraft werden sollte. Abgesehen von dieser Ansicht, die mit den streng religiösen Überzeugungen dieser Studentin zu tun hat, hat dieses Rollenspiel doch klar gezeigt, dass die Ambivalenz der Figur von Hanna auch bei den meisten Lesern dieser Gruppe auf affektiver Ebene tatsächlich unterlaufen wurde. Das heißt, sie waren dem Erzähler tatsächlich „auf den Leim“ (vgl. oben) gegangen, und in dieser Unterrichtseinheit sollten die Studierenden zuerst einmal selber *erfahren, dass dies so ist*, dass sie also durch das Verstricktsein des Erzählers ebenfalls verstrickt und somit befangen werden. Warum dies so ist, und welche Konsequenzen es hat, soll in der folgenden Unterrichtseinheit besprochen werden.

5.4. Vierte Unterrichtseinheit: Der Erzähler und die Geschichte

In dieser Unterrichtseinheit, in deren Mittelpunkt der Erzähler und das Erzählen standen, sollten zuerst textanalytisches Grundlagenwissen erarbeitet werden, um die in den letzten Stunden gemachten Erfahrungen noch klarer reflektieren zu können. Die einleitende Frage lautete: „Stellen Sie sich vor, Ihnen ist etwas Besonderes passiert. Erzählen Sie es jemandem? Warum (nicht)?“ Durch das Gespräch wurden einerseits Anknüpfungspunkte an die Lebenswelt der Studierenden geschaffen, andererseits wurden schon verschiedene Motive zum Erzählen von Geschichten herausgearbeitet, die auch für den Roman von Bedeutung sind. Erwähnt wurden z.B. das „Loswerden“ von Problemen durch deren Mitteilen und die Möglichkeit, das Erlebte dadurch auch aus einer anderen

Perspektive zu sehen. Dann wurde den Studierenden ein längerer Abschnitt aus dem letzten Kapitel des Romans (S. 205f) vorgelegt, in dem der Erzähler darüber reflektiert, wie und warum er seine Geschichte geschrieben hat. Als Arbeitsauftrag wurden vor der Lektüre die folgenden Leitfragen gestellt: 1. Wer sagt das, wer ist das „Ich“? 2. Warum schreibt das „Ich“ seine Geschichte auf? In der anschließenden Diskussion der Antworten und des sprachlich nicht ganz einfachen Textausschnittes wurden vor allem zwei Resultate herausgearbeitet: Erstens, dass nicht der Autor Bernhard Schlink das „Ich“ ist, sondern der Ich-Erzähler. Dazu wurde ein Schema der Kommunikationssituation zwischen Autor (Bernhard Schlink) und Leser („wir“), in dessen Mitte der „Erzähltext“ und das „erzählende Ich“ (der alte Michael Berg) sowie darin enthalten die „erzählte Geschichte“ und das „erzählte/erlebende Ich“ (der junge Michael Berg) stehen (in Anlehnung an Ehlers, *Studienbuch* 3 und 41), an der Tafel aufgezeichnet und erklärt. Zweitens wurde erkannt, dass das Ziel des Erzählers vor allem darin besteht, eine Geschichte zu schreiben, die ihn „nicht mehr traurig macht“ (Schlink, *Vorleser* 106). Durch diese äußerst wichtige Feststellung wurde bewusst, dass es sich bei der erzählten Geschichte um private Vergangenheitsbewältigung des Erzählers handelt und nicht um einen objektiven Bericht. Auf diesem Hintergrund wurden dann natürlich auch die positive Darstellung Hannas, ihre „Entschuldung“ und damit verbunden die Entlastung des Erzählers selbst von der Schuld, eine SS-Täterin geliebt zu haben, verständlich als Strategie des Ich-Erzählers zur Erreichung des eben genannten Ziels. Aufgrund dieser Erkenntnis wurde klar, dass es für den Leser noch andere Möglichkeiten als die Identifikation mit dem Ich-Erzähler gibt, ja dass seine Aufgabe sogar darin bestehen könnte, sich aus dieser Verstrickung zu lösen und zu erkennen, dass Hanna natürlich trotz allem Verständnis, das ihr in der Darstellung entgegengebracht wird, schuldig ist, sowohl juristisch als auch moralisch. Und dass es darum geht, „sich loszusagen“. Dies bedeutet laut Schlink (*Vergangenheitsschuld* 32) nicht, dass man die betreffende Person nicht verstehen oder lieben soll, sondern nur, dass man „ihr Leben nicht nachleben, ihr Schicksal nicht übernehmen, ihre Botschaften nicht erfüllen will.“ In diesem Zusammenhang wurde eine Aussage von Schlink (zitiert in Köster 17) in folgender vereinfachter Form an der Tafel präsentiert:

- Aufgabe des Wissenschaftlers (z.B. Juristen): *Lösungen von Problemen anbieten*

- Aufgabe des Schriftstellers: *die „Spannung des Problems“ zeigen*
- Aufgabe des Lesers: ?

Wenn es beim „Vorleser“ also um das Aufwerfen von Problemen, das Zeigen von Konflikten und nicht um das Anbieten von Lösungen geht, welche Aufgabe haben dann die Leser? Sehr gut wurde geantwortet, dass diese sich die Probleme vorstellen, vergegenwärtigen, sich einfühlen müssten, auch darüber nachdenken – und dann selber eine Lösung suchen. Der Leser muss also aktiv, „mündig“ werden, sich seiner Rolle als Mitspieler bewusst werden. Daran anschließend konnte weiter gefragt werden: Welcher Konflikt, welches Problem wird im „Vorleser“ eigentlich dargestellt? Darauf kamen verschiedenste Antworten, als Beitrag der Lehrkraft zu dieser Diskussion wurde folgender Ausschnitt aus einem Interview mit Schlink vorgelegt, bei dem es um das schwierige Verhältnis der jüngeren Generation mit den „Tätern“ geht:

„Dass in Hanna Schmitz die Täterin zur Heldin werde und ein inakzeptables menschliches Antlitz gewinne – mit diesem Vorwurf lebe ich, seit das Buch erschienen ist. Aber wenn die Täter immer Monster wären, wäre die Welt einfach. Sie sind es nicht. Meine Generation hat das vielfach erlebt, beim Lehrer oder Professor, beim Pfarrer oder Arzt, beim Onkel oder sogar Vater, über deren Vergangenheit eines Tages offenbar wurde, was ganz und gar nicht zum Respekt, zur Bewunderung oder sogar zur Liebe passte, die das Verhältnis bestimmt hatte.“ (Kilb 3)

Im Unterricht ist es nach Ehlers (LV 35) unter Umständen gar nicht erstrebenswert, dass die Lernenden „am Ende der Stunde mit fertigen Antworten nach Hause gehen“. Auch der „Vorleser“ widersetzt sich, genau wie der von Ehlers als Beispiel analysierte Text, einer abschließenden Antwort, „er will gar nicht vom Leser fertig gedeutet und damit auch abgelegt werden, sondern er veranlasst den Leser zu immer neuen Fragen und öffnet dadurch auch immer neue Sinnzusammenhänge“ (Ehlers, LV 35, ähnlich auch Delanoy, FL 3). Ein paar solche Fragen, auf die schon viele Psychologen, Soziologen, Politiker und Philosophen Antworten versucht haben, die aber wohl kaum jemals abschließend beantwortet werden können, wurden zum Schluss noch aufgeworfen bzw. durch den oben zitierten Textabschnitt, der auch auf die „Banalität des Bösen“ anspielt, provoziert,

nämlich: Wenn die Täter keine Monster sind, sondern ganz normale Menschen, die wir vielleicht sogar bewundern oder lieben, sind dann nicht alle Menschen potentielle Täter? Vielleicht sogar wir selber? Oder welche Umstände führen dazu, dass ganz normale Menschen plötzlich zu solchen Taten fähig werden? Wäre es möglich, dass sowas wie der Holocaust nochmal passiert, vielleicht sogar hier bei uns? An dieser Stelle erzählte eine Studentin spontan vom Film „die Welle“ (Deutschland, 2008), in dem anhand eines Experiments mit Schülern gezeigt wird, welche Mechanismen in einem Kollektiv zur Unterwerfung des Individuums führen und dieses dazu bringen, auf Befehl Gewalt gegen andere auszuüben. Andere wiesen darauf hin, dass es auch schon in anderen Teilen der Welt Völkermorde gegeben habe, etwa in Ex-Jugoslawien oder Ruanda, und stimmten der Ansicht zu, dass eine Wiederholung solcher Ereignisse nicht auszuschließen sei. Als Denkanstöße wurden zwei Texte zur selbständigen Lektüre zu Hause ausgeteilt. Beim ersten handelte es sich um das Kapitel 14 des dritten Teils des Romans, in dem von einem Gespräch mit einem ehemaligen Täter erzählt wird und das auf Gleichgültigkeit und fehlendes Einfühlungsvermögen als Motive des Tötens eingeht. Der zweite Text war ein etwas vereinfachter Ausschnitt über die Gefahr der blinden Einordnung in Kollektive aus Adornos „Erziehung nach Auschwitz“, an dessen Schluss steht: „Die einzig wahrhaftige Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, (...) die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen.“ (zitiert in Köster 130). Mit diesen Texten und dem Auftrag, jetzt müssten sie als mündige Leser und „Mitspieler“ selber weiterlesen und weiterdenken, wurde die Lesegruppe entlassen.

6. Schluss

Auch rückblickend scheint die Entscheidung, eine Veranstaltung zum „Vorleser“ anzubieten, immer noch sehr sinnvoll, da während des Unterrichts immer klarer wurde, wie wichtig es ist, mit den Studierenden über durch Film oder Übersetzung schon bekannte, aber wie anfangs schon vermutet noch nicht wirklich verstandene Werke zu sprechen. Dies gerade auch dann, wenn ablehnende Gefühle gegenüber diesem Werk bestehen, die sonst unter Umständen zu einer pauschalen Negativbewertung der „deutschen Gegenwartsliteratur“ allgemein werden könnten. Bei der Durchführung der Veranstaltung gab es zwar, wie im Erfahrungsbericht schon geschildert, einige Probleme. Auch gelang es der Lehrerin nicht immer, sich von der Passivität der Studierenden nicht in die Rolle einer

„Antwortgeberin“ drängen zu lassen. Trotzdem kann die Veranstaltung von der Lehrerseite her als gelungen beurteilt werden, da das Hauptziel klar erreicht²¹ wurde: Die Lernenden hatten nach anfänglichem Zögern die Mitspieler-Rolle übernommen, es war ein zum Teil sehr intensiver und persönlicher Dialog auf Deutsch im Klassenzimmer entstanden. Im Anschluss an die oben beschriebene Veranstaltung wurde den Teilnehmern in einer anonymen Umfrage die Frage gestellt, ob sie das nächste Mal wieder an so einer Veranstaltung teilnehmen würden. Dies wurde grundsätzlich von allen bejaht²², was darauf hinweist, dass zumindest unter den Teilnehmern dieser Gruppe wirklich ein Bedürfnis nach solchen Veranstaltungen besteht und sie mit dem Unterricht zum „Vorleser“ zufrieden waren. Dass im Prinzip auch alle²³ fähig waren, den Aufbau des Romans als „kunstvoll und interessant“ zu beurteilen, deutet darauf hin, dass die Studierenden tatsächlich auf einer höheren Verstehensebene für ästhetische Phänomene dieses literarischen Textes sensibilisiert worden waren. Noch wichtiger aber ist, dass die Befragten mit einer Ausnahme alle²⁴ fanden, die Veranstaltung habe sie dazu angeregt, sich noch weiter mit Schlink und seinen Büchern zu

²¹ Zur Evaluation: Surkamp (183) hat im Jahr 2010 festgestellt, dass die fremdsprachliche Literaturdidaktik seit dem Bestehen des Europäischen Referenzrahmens und der Nationalen Bildungsstandards wieder Gefahr laufe, marginalisiert zu werden. Als Desiderat für die zukünftige Forschung schreibt sie deshalb, es solle gezeigt werden, wie der Einsatz literarischer Texte mit den Kompetenzbeschreibungen und dem Prinzip der Outputorientierung vereinbart werden könne. Was die in dem vorgestellten Unterrichtsprojekt angestrebten Kompetenzen (literarische bzw. ästhetische Kompetenz, d.h. Fähigkeit zur Unterscheidung von Autor- und Erzählebene, und interkulturelle Kommunikationskompetenz, d.h. als „Mitspieler“ im fremdsprachlichen Unterrichtsdialog kulturelle Bedeutung aushandeln) betrifft, konnte der Erfolg durch den Erfahrungsbericht und die Ergebnisse des Fragebogens zwar relativ gut nachgewiesen werden. Im Rückblick scheint es aber bedauerlich, dass auf die Produktion von schriftlichem bzw. bildlichem Lerneroutput (Texte, Bilder) verzichtet wurde, da dadurch die obigen Ergebnisse hätten bestätigt bzw. relativiert werden können. Wenn diese Unterrichtsreihe in einem offiziellen Kurs nochmals durchgeführt würde, müssten solche Produkte auf jeden Fall in die Bewertung einbezogen werden. Eine Evaluation durch Tests wurde absichtlich nicht durchgeführt, da es im erfahrungsorientierten Literaturunterricht nicht darum geht, für Texte „eine gültige Bedeutung zu fixieren“ (Delanoy, *FL* 66).

²² D.h. fünf der acht befragten Personen beurteilten auf einer Skala von „sehr zutreffend“ bis „überhaupt nicht zutreffend“ die Aussage „Ich würde das nächste Mal wieder an so einem Kurs teilnehmen“ als „sehr zutreffend“, zwei Personen als „zutreffend“ und eine als „eher zutreffend“.

²³ D.h. drei der acht befragten Personen beurteilten auf einer Skala von „sehr zutreffend“ bis „überhaupt nicht zutreffend“ die Aussage „Ich finde den Aufbau des Romans sehr kunstvoll und interessant“ als „sehr zutreffend“, eine Person als „zutreffend“ und vier als „eher zutreffend“.

²⁴ D.h. eine der acht befragten Personen beurteilte auf einer Skala von „sehr zutreffend“ bis „überhaupt nicht zutreffend“ die Aussage „Dieser Kurs hat mich dazu angeregt, mich selbst noch weiter mit Schlink und seinen Büchern zu beschäftigen“ als „sehr zutreffend“, drei Personen als „zutreffend“ und drei als „eher zutreffend“. Eine Person gab „weiß nicht“ an.

beschäftigen. So scheint der Unterricht auch bei den Studierenden, die dem Buch anfangs eher ablehnend oder unsicher gegenüber gestanden hatten, Interesse geweckt zu haben und sie motiviert zu haben, selbständig weiterzulesen. Diese Rückmeldungen sind ein weiterer Grund dafür, in Zukunft noch mehr Veranstaltungen in dieser Richtung zu planen.

Zitierte Literatur

- Ahn, Eun Young. *Literarischer Kanon und Lesen in der Fremdsprache – am Beispiel von Korea*. München: Iudicium, 2010.
- Berger, Norbert. *Bernhard Schlink: Der Vorleser*. Donauwörth: Auer, 2010.
- Bischof, Monika; Kessling, Viola und Krecher, Rüdiger. *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2003.
- Bredella, Lothar. „Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft.“ *Literaturdidaktik im Dialog*. Hg. Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp. Tübingen: Gunter Narr, 2004. 21-64.
- Carver, Ann C. „Teaching Literature in a Foreign Language: Principles and Methods.“ *Soochow Journal of Foreign Languages and Cultures* 18 (2003): 82-97.
- Delanoy, Werner. *Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog*. Tübingen: Gunter Narr, 2002.
- Delanoy, Werner. „Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning am Beispiel von Meera Syals Roman Anita and Me.“ *Literaturdidaktik im Dialog*. Hg. Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp. Tübingen: Gunter Narr, 2004. 146-179.
- Ehlers, Swantje. *Studienbuch zur Analyse und Didaktik literarischer Texte*. Baltmannsweiler: Schneider, 2010.
- Ehlers, Swantje. *Lesen als Verstehen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1992.
- Ehlers, Swantje. „Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller Literaturvermittlung.“ *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14 (1988):171-197.
- Ellis, Rod. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Fang Xuecheng und Lin Cheng 方學誠、林誠著. *Guowen shiti jiexi 國文試題解析*. Taipei: Jianhong shuju, 2008.
- Feuchert, Sascha und Hofmann, Lars. *Bernhard Schlink: Der Vorleser*. Stuttgart: Reclams, 2009.
- Greese, Bettina und Peren-Eckert, Almut. *Bernhard Schlink: Der Vorleser. Mit Materialien zum Film*. Paderborn: Schöningh, 2010.
- Heigenmoser, Manfred. *Bernhard Schlink: Der Vorleser*. Stuttgart: Reclams, 2005.

- Kilb, Andreas. „Herr Schlink, ist *Der Vorleser* Geschichte?“ *Frankfurter Allgemeine Zeitung Online* (29. 2. 2009):
<http://www.faz.net/s/Rub1DA1FB848C1E44858CB87A0FE6AD1B68/Doc~E4BC8CB8678FC45ACAFC612446AFA6F2D~ATpl~Ecommon~Scontent.htm>
↓
- Köster, Juliane. *Bernhard Schlink: Der Vorleser*. München, Düsseldorf, Stuttgart: Oldenbourg, 2005.
- Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- Lamberty, Michael. *Literatur-Kartei: „Der Vorleser“*. Müllheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2008.
- Leipelt-Tsai, Monika. „Überlegungen zu Lehrzielen und Lehrstrategien eines deutschsprachigen Literaturunterrichts auf Taiwan.“ *Fremdsprachen- und Literaturunterricht in einer chinesisch geprägten Gesellschaft*. Hg. Chris Merkelbach. Aachen: Shaker, 2009. 77-97.
- Leskovec, Andrea. *Fremdheit und Literatur*. Berlin: Lit Verlag Dr. W. Hopf, 2009.
- Mecklenburg, Norbert. *Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft*. München: Iudicium, 2008.
- Schlink, Bernhard. *Der Vorleser*. Zürich: Diogenes, 1997.
- Schlink, Bernhard. *Vergangenheitsschuld*. Zürich: Diogenes, 2007.
- Schmid, Isolde. „Shakespeare im Englischunterricht: Ein empirisches Forschungsprojekt als Beitrag zu einem Dialog zwischen Literaturdidaktik und Literaturunterricht.“ *Literaturdidaktik im Dialog*. Hg. Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp. Tübingen: Gunter Narr, 2004. 269-288.
- Surkamp, Carola. „Literaturdidaktik.“ *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hg. Wolfgang Hallet und Frank Königs. Berlin: Kallmeyer, 2010. 137-141.
- Volkman, Laurenz. „Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht.“ *Literaturdidaktik im Dialog*. Hg. Lothar Bredella, Werner Delanoy und Carola Surkamp. Tübingen: Gunter Narr, 2004. 99-122.