

Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.)
unter Mitarbeit von Britta Freitag und Jutta Weingarten

Romandidaktik

Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen

WVT-HANDBÜCHER
ZUR
LITERATUR- UND KULTURDIDAKTIK

Band 3

Herausgegeben von
Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning

Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning (Hg.)
unter Mitarbeit von Britta Freitag und Jutta Weingarten

Romandidaktik

Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreatregungen

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

Romandidaktik

Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüeranregungen

Hg. v. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning

unter Mitarbeit von Britta Freitag und Jutta Weingarten

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009

(WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; Bd. 3)

ISBN 978-3-86821-125-2

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2009

ISBN 978-3-86821-125-2

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503 / 9943344, Fax: 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: wvt@wvttrier.de

INHALTSVERZEICHNIS

EINLEITUNG

- Grundlagen und Methoden der Romandidaktik: Kontext, Konzeption und Ziele des Bandes
WOLFGANG HALLET & ANSGAR NÜNNING 1

GRUNDLAGEN DER ROMANDIDAKTIK

1. Der Roman im fortgeschrittenen Englischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen
PETER FREESE 13
2. Ansätze und Perspektiven einer neuen Romandidaktik
WOLFGANG HALLET 29
3. Die Entwicklung bildungsrelevanter Kompetenzen durch Romanlektüre: Selbst- und fremdbestimmtes Handeln in dem Jugendroman *Big Mouth and Ugly Girl* von Joyce Carol Oates
LOTHAR BREDELLA 53
4. Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit
WOLFGANG HALLET 73
5. Kategorien, Fragen und Verfahren der Romananalyse
ANSGAR NÜNNING & CAROLA SURKAMP 89

METHODEN DER ROMANLEKTÜRE

6. Romanlektüre und Lesemotivation: Getting hooked on *Martyn Pig*
ROSWITHA HENSELER & STEFAN MÖLLER 117
7. Romanlektüre mit offenen Unterrichtsformen
URSULA HERMES 133
8. Nick Hornbys *Slam*: Szenarien für ein Textprojekt
MICHAEL LEGUTKE & SEBASTIAN SCHMIDT 147

9. <i>Close Reading</i> und <i>Wide Reading</i> – Methoden der Kontextualisierung am Beispiel des postmodernen Romans: Paul Austers <i>Moon Palace</i> CYNTHIA BECKER, WOLFGANG HALLET & SASCHA REIF	165
10. Der viktorianische Roman im Unterricht: Komplexität und Historizität als didaktische Herausforderungen MARTIN GENETSCH	183
11. Romanlektüre an der Hochschule: LIT als Modell der Textarbeit im literaturwissenschaftlichen Hochschulunterricht NADYNE STRITZKE & MATTHIAS EITELMANN	199
12. Romanverfilmungen im Unterricht MARION GYMNICH	219

ROMANE FÜR JUNGE LESERINNEN UND LESER

13. <i>Novels – Simple Novels – Simplified Novels</i> : Romane für die Sekundarstufe LIESEL HERMES	237
14. Zeitgenössische Jugendromane im Unterricht MECHTHILD HESSE	257

NEUE ROMANGATTUNGEN FÜR DEN UNTERRICHT

15. Der zeitgenössische britische Roman im fremdsprachlichen Unterricht VERA NÜNNING	275
16. Der englische Pop-Roman im Englischunterricht: Die Romane Nick Hornbys VERA NÜNNING & ANSGAR NÜNNING	295
17. <i>Black and British: Fictions of Migration</i> BRITTA FREITAG & JAN RUPP	321
18. Der afroamerikanische Roman im fremdsprachlichen Englischunterricht MICHAEL BASSELER	337
19. <i>Fictions of Memory</i> im Fremdsprachenunterricht: Literatur- und kultur- didaktische Perspektiven auf literarische Inszenierungen von Erinnerung und Identität BIRGIT NEUMANN	353

EINLEITUNG

GRUNDLAGEN UND METHODEN DER ROMANDIDAKTIK: KONTEXT, KONZEPTION UND ZIELE DES BANDES

WOLFGANG HALLET & ANSGAR NÜNNING

1. Kontext und Desiderate: Hochkonjunktur des Erzählens, Romanlektüre und Romandidaktik

Die Arbeit mit Geschichten spielt im Fremdsprachenunterricht seit jeher eine zentrale Rolle. Das Spektrum reicht von der Beschäftigung mit kurzen Alltagsgeschichten, Bilderzählungen und Märchen im Anfangsunterricht (vgl. Kubanek-German 1992) über die mündliche und schriftliche Produktion eigener Erzählungen in allen Altersstufen bis zur Rezeption und Analyse literarischer Erzähltexte wie Kurzgeschichten und Jugendromanen in der Mittelstufe und längeren ‚Ganzschriften‘ wie Romanen in der Sekundarstufe II. Von daher ist eine Kenntnis der Grundlagen der Arbeit mit narrativen Texten für Lehrerinnen und Lehrer in Ausbildung und Beruf – auch für solche an der Hochschule – von zentraler Bedeutung.

Das durchweg große Interesse an narrativen Texten und die Popularität von Romanen bei Lehrenden wie Lernenden haben aber nicht bloß curriculare oder pragmatische Gründe, sondern sind auch auf die Allgegenwart des Erzählens in der heutigen Medienkulturgesellschaft zurückzuführen. Erzählen hat nicht nur am Mobiltelefon, sondern in allen Bereichen der Kultur Hochkonjunktur: Gleichgültig wohin man blickt, ist man von verschiedenen Formen des Erzählens umgeben, ob in den unzähligen Erzählungen im Alltag, den Talkshows, *sitcoms*, *soap operas* und Dokudramen im Fernsehen, den digitalen narrativen Formen wie Hypertexten oder im Film und in der Literatur. Erzählen ist somit eine Form alltäglichen Sprechens, eine wichtige kommunikative Kulturtechnik, ein Mittel der Identitätskonstruktion und eine ästhetische Form zugleich.

Der Roman freilich nimmt unter allen narrativen Gattungen eine Sonderstellung ein: Sein besonderes und auffälligstes Merkmal ist, dass er, anders als kürzere und dichtere literarische Texte und Gattungen, andere, fremde oder alternative Welten (*possible worlds*) als relativ komplexe, ausdifferenzierte Diskurswelten entfalten kann. Die im Roman präsentierten und repräsentierten Welten und Wirklichkeitsausschnitte lassen sich daher außer an der Diskurs- und Redevielfalt in der Regel auch an der Differenziertheit und Komplexität der *story*, also an einem an Länge und Umfang ausgedehnten Gang der Handlungen und der Figurenentwicklung, oft auch am Vorhandensein mehrerer, untereinander verflochtener *plots*, an einem reichhaltigen Personaltableau, an der Vielzahl seiner Orte, Räume und Schauplätze und nicht zuletzt an widerstrei-

tenden Weltsichten und zahlreichen Konfliktlinien ablesen. Mehr als für alle anderen literarischen Gattungen ist es daher berechtigt, von ‚fiktionalen‘ oder ‚textuellen Welten‘ zu sprechen, die in Komplexität und Differenziertheit den in der Lebenswelt durch unmittelbare Anschauung erfahrbaren Weltausschnitten und erlebten Ereignissen ebenbürtig, manchmal sogar überlegen sind. Damit sind besondere Anforderungen an das Leseverstehen, die Lesemotivation und die Imaginationskraft der fremdsprachlichen Leser/innen in der Schule verbunden: Sie müssen das Gelesene so restrukturieren und mithilfe ihres Vor- und Weltwissens so modellieren, dass sie eine kohärente, ganzheitliche Vorstellung von der textuellen Welt, d.h. von Handeln, Verhalten und Denken der Romanfiguren, entwickeln.

Romane entwerfen aber nicht nur selbst komplexe Welten und stellen insofern lebenswelt-analoge Verstehensanforderungen, sondern sie regen Leserinnen und Leser auch dazu an, ihre eigenen lebensweltlichen Denk- und Handlungsweisen im Lichte der fiktionalen Wirklichkeit des Romans zu reflektieren: Jeder Roman befragt die Lebenswirklichkeit und das Denken der Leserinnen und Leser selbst. Insofern knüpft jede Romanlektüre – gewollt oder ungewollt – auf vielfache Weise an die Erfahrungswelt der Lernenden an: an die ihnen bekannten Erzählmuster und Erzählgewohnheiten, an ihre Weltsichten und Weisen der Weltdeutung, an ihr Verständnis vom Zusammenleben und Interagieren der Individuen, Gemeinschaften und Kulturen sowie schließlich auch an ihre eigenen sozialen und kulturellen Praktiken.

Die Popularität des Romans im Englischunterricht, zumindest in der ausgehenden Sekundarstufe I und in der Oberstufe, erklärt sich gewiss zu einem guten Teil aus genau dieser Beobachtung. Auffällig ist aber, dass es eigentlich keine ausgearbeitete, den Englischlehrerinnen und -lehrern allseits geläufige Romandidaktik gibt, die dieser Welthaltigkeit von Romanen, ihrer kulturellen Bedeutung und ihrer Anschließbarkeit an die Erfahrungs- und Lebenswelten der Lernenden gerecht würde. Natürlich hat es immer wieder sehr anregende, wohlerprobte und gut funktionierende Vorschläge zum Einsatz eines bestimmten Romans im Unterricht gegeben (vgl. zu all diesem Kap. 1). Aber nur selten wurden darin auch verallgemeinerbare theoretische und konzeptuelle Grundlinien sichtbar, die in eine fremdsprachliche Romandidaktik hätten münden können. So ist es zu dem beinahe paradoxen Zustand gekommen, dass der recht verbreiteten Praxis der Romanlektüre im Englischunterricht eine wenig entwickelte Didaktik und Methodik dieser ebenso beliebten wie für den Fremdsprachenunterricht wichtigen Gattung gegenübersteht. Dieses Handbuch versucht daher, auf diese Bedarfslage zu antworten, indem in seinen einzelnen Teilen und Kapiteln einerseits eine bildungstheoretische und didaktische Rahmung für den Unterricht entwickelt wird und indem andererseits die wichtigsten Aspekte der Auswahl, des Umgangs mit und der Behandlung von Romanen in der Schule und im Englischunterricht exemplarisch dargestellt werden.

2. Romandidaktik heute: Zur Zielsetzung des Bandes

Das vorliegende Handbuch möchte daher auf der Grundlage des aktuellen Standes neuer Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik (vgl. Hallet/Nünning 2007) der Romandidaktik neue methodische und inhaltliche Impulse geben und damit die Eckpunkte sichtbar machen, die in eine neue, zeitgemäße Romandidaktik Eingang finden müssen. Dabei nimmt der Band neue literarische und kulturelle Entwicklungen auf und präsentiert innovative bildungstheoretische, didaktische und methodische Ansätze, die mit unterrichtspraktischen Vorschlägen und Lektüeranregungen verbunden werden. Die einzelnen Kapitel entwickeln jene Aspekte einer Romandidaktik, die für eine theoretische Begründung der unterrichtlichen Romanlektüre, für die Textauswahl, für die Romananalyse und -interpretation sowie für den unterrichtspraktischen Umgang mit Romanen unverzichtbar sind. Im Folgenden sollen die wichtigsten romandidaktischen Handlungs- und Entwicklungsfelder, die in den Kapiteln dieses Handbuchs weiter entfaltet werden, in der gebotenen Kürze umrissen werden. Wo immer möglich, werden didaktische oder methodische Konzepte mit konkreten Romanbeispielen illustriert, sodass das Handbuch auch eine Fundgrube für die Behandlung neuer Romane im Literaturunterricht darstellt.

Zuallererst sind das Konzept dieses Handbuchs und die Argumentationsgänge in den einzelnen Kapiteln von der Notwendigkeit durchzogen, die bildungstheoretischen und didaktischen Begründungen für die Behandlung von Romanen in der Schule und im Fremdsprachenunterricht einer Revision zu unterziehen. Lange Zeit war im Gefolge einer humanistischen Vorstellung von literarischer als kultureller Bildung und von Literatur als einem Phänomen der *high culture* die Literatur selbst die zentrale Begründung für den schulischen und den fremdsprachlichen Literaturunterricht. Es herrschte die Überzeugung vor, dass Bildung ohne Literatur keine Bildung sei. Mit Blick auf die besondere ästhetische Form, die Fiktionalität der Weltentwürfe und auf die besonderen kulturellen Leistungen bzw. Funktionen der Literatur (vgl. Zapf 2002; Gymnich/Nünning 2005) ist diese Begründung nicht einfach obsolet. Sie hat aber in einer pragmatisch und bisweilen nur noch instrumental verstandenen Fremdsprachendidaktik, die sich vorgeblich an den fremdsprachlichen Erfordernissen des Alltags orientiert, dazu geführt, dass die Literatur nach und nach ausgeklammert und für die ‚höhere‘ Bildung reserviert wurde. Demgegenüber muss eine sich erneuernde Didaktik in den Zeiten einer offensichtlichen Medienkonkurrenz vor allem durch elektronische und visuelle Medien nach dem kulturellen Stellenwert des Romans und seiner besonderen kulturellen und Bildungsleistung fragen. Diese Fragen stehen im Mittelpunkt der ersten drei Kapitel des ersten Teils, die wichtige „Grundlagen der Romandidaktik“ vorstellen und diskutieren.

Zweitens ergibt sich aus einer veränderten Bestimmung der Rolle und des Platzes der Literatur im schulischen und im fremdsprachlichen Bildungsgang auch die Notwendigkeit, die Rolle des Romans im didaktischen und literarischen Curriculum neu zu bestimmen. Gegenwärtig hat es den Anschein, dass in weiten Teilen der Sekundarstufe I, erst recht in den Bildungsstandards, literarische Texte, in denen belangvolle

und bedeutsame Inhalte verhandelt werden, keine oder allenfalls eine marginale Rolle spielen. Die gegenwärtige curriculare Behandlung des Romans ist sozusagen der Kulminationspunkt einer solcherart unliterarischen oder literaturfreien fremdsprachlichen Bildung: Zum einen kann eine sinnvoll, auch Freude bereitende Romanlektüre in der ausgehenden Sekundarstufe I und in der Oberstufe nur dann gut vorbereitet werden, wenn es die Leitvorstellung „eines sich von den ersten Stunden Englisch bis in die 11. Jahrgangsstufe zunehmend entfaltenden Handlungsumgangs mit Literatur“ (Hellwig 2000: 10) gibt. Zum anderen führt die gegenwärtige Praxis der erst relativ spät beginnenden Romanlektüre zu einer regelrechten sozialen Exklusion: Große Teile eines Schülerjahrgangs und, wie wir seit den großen Bildungsstudien wissen, gerade bildungsfernere Schüler/innen mit Sekundarstufe I-Abschluss begegnen in ihrer Schulzeit oft nicht ein einziges Mal einer erzählerischen Langschrift und werden deshalb vermutlich auch außerhalb der Schule schwerlich zu begeisterten Leser/innen werden. Daher muss es das Anliegen einer jeden Literaturdidaktik sein, auch nach Wegen der frühen Romanlektüre zu suchen. Kap. 13 und 14 machen dazu Vorschläge, die zusammen mit neuen methodischen Impulsen und Zugängen (Kap. 6, 7 und 8) unterrichtspraktisch realisierbar sind.

Mit dem Vorangehenden hängt drittens eine methodische Neuorientierung unmittelbar zusammen: Wenn literarisches Lesen nicht den Status einer regelmäßigen, wohlvertrauten kulturellen und schulischen Praxis hat, müssen neue methodische Zugänge und Methoden der Romanbehandlung entwickelt werden, die den Lernenden neben den Fähigkeiten zur rationalen Romananalyse (vgl. Neumann/Nünning 2006) auch individuelle und persönliche Zugänge zum Roman eröffnen. Diese schüler-, handlungs- und produktionsorientierten Zugänge (vgl. Nünning/Surkamp 2003 sowie Nünning/Surkamp 2006: 62ff.) rücken einerseits die individuellen Lesewahrnehmungen und -eindrücke der Lernenden sowie ihre Interaktionen mit dem literarischen Text in den Mittelpunkt, andererseits unterstützen sie den Leseprozess, weil die selbstständige Romanlektüre viele, vor allem ungeübte und junge Romanleser/innen überfordert. Der Methodenteil unterbreitet vor allem in den Kapiteln 6, 7 und 8 für den schulischen Literaturunterricht sowie in Kap. 11 auch für die Hochschule dazu zahlreiche Vorschläge und Varianten.

Viertens muss eine erneuerte Romandidaktik auch neue Verfahren und Modelle der Erzähltextanalyse aufgreifen, wie sie die erzähltextorientierte Literaturwissenschaft und vor allem die Erzähltheorie bzw. Narratologie in den vergangenen Jahren entwickelt haben (vgl. Nünning/Nünning 2002a, 2002b). Dadurch ist ein reichhaltiges Instrumentarium für die Analyse narrativer Texte bereit gestellt worden, das es ermöglicht, vor allem die Weisen der erzählerischen Konstitution der textuellen Welt und die spezifisch narrativen Verfahren der Vermittlung von Weltansichten zu identifizieren (vgl. Neumann/Nünning 2008). Für den Roman kommt der Fähigkeit zur rationalen Textanalyse wegen der Vielzahl der in ihm versammelten Stimmen und Perspektiven eine besondere Bedeutung zu: Ohne die Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Techniken der erzählerischen Vermittlung und Perspektiven können Leser/innen das