

Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen

Einführung in eine überfällige Sektion

Lotta König^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Anglistik / Amerikanistik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
lotta.koenig@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Diese Einleitung zu den Beiträgen in der „Sektion Critical Literacy“ der Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching* geht der Frage nach, warum dieser Ansatz erst jetzt in der Fremdsprachendidaktik Fuß zu fassen scheint. Dafür werden mögliche disziplinäre Gründe für Verzögerungen und für eine aktuell verstärkte Berücksichtigung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik skizziert und die Beiträge zu der Sektion (Güllü & Gerlach; Sauer; Schildhauer; Herzig; jeweils in diesem Themenheft) darin kontextualisiert.

Schlagwörter: Critical Literacy; Fremdsprachenunterricht; Literaturdidaktik



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

1 Einleitung

Endlich! „Critical Literacy“ als einen Schwerpunkt im Programm einer Tagung zu Fragen aktueller (literatur-)didaktischer Kanones zu sehen, war eine Erleichterung. Die Veranstalter*innen der *New Horizons*-Tagung 2022¹ hatten einen kritischen Zugang zu Texten neben Digitalität und Sprachenvielfalt und -varietät als thematisch besonders relevant für *21st-century Teaching* ausgemacht (danke!). Insbesondere die Tatsache, dass vielseitige Beiträge aus aktueller fremdsprachendidaktischer Forschung eine Sektion mit diesem Thema füllen, war Anlass zur Freude.

Doch warum erst jetzt? Warum scheint ein dezidiert kritischer Zugriff auf fremdsprachendidaktische Gegenstände, insbesondere Literatur, erst im 21. Jahrhundert relevant – oder salonfähig? Gesellschaftlich, aber auch in den Fach- und anderen Bezugswissenschaften der Didaktiken sind schließlich eine kritische Auseinandersetzung z.B. mit Rassismus (jetzt auch im Beitrag von Güllü und Gerlach, S. 23–39 in diesem Heft), Armut (siehe Roger Dale Jones' im Erscheinen begriffene fremdsprachendidaktische Arbeiten), Exil (wie bei Herzig, S. 77–93 in diesem Heft) oder postkolonialen Perspektiven (nun bei Sauer, S. 40–57 in diesem Heft) nicht neu. Auch für Gender muss Laurenz Volkmann 2007 noch die Frage stellen „Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart?“ und auf Antworten in Monographie-Länge noch einige Zeit warten (Merse, 2017, und König, 2018).

Um näher zu bestimmen, warum Critical Literacy und andere kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik erst jetzt – jetzt aber! – Fuß fassen, sollen im Rahmen dieses in die Sektion einführenden Kurzbeitrags zunächst einige Tendenzen aufgezeigt werden, die möglicherweise zu dieser „Spätzündung“ beigetragen haben. In einem Tagungsband, in dem es um Fragen der Kanonbildung geht, mag auch erhellend sein, welche Dynamiken dazu beitragen, dass bestimmte Ansätze (zunächst) *nicht* zum Tragen kommen. Die hier beschriebenen Kanonisierungstendenzen beziehen sich also nicht auf Primärtexte, sondern vielmehr auf die wissenschaftlichen Ansätze, die für die Literaturdidaktik normgebend waren und sind. Auch im Hinblick auf eine weitere Verbreitung von Critical Literacy & Co. in Kanones und Unterrichtspraxis kann es hilfreich sein, sich hinderlicher Bedingungen und inhaltlicher Vorbehalte bewusst zu sein. Die Beiträge zu dieser Sektion (auf der Tagung) werden sodann in die ausgemachten Tendenzen eingeordnet. Schließlich folgt ein Ausblick auf Bedingungen, die eine Umsetzung von Critical Literacy in fremdsprachendidaktischen Kanones begünstigen, und auf aktuell entstehende fremdsprachendidaktische Forschungsarbeiten, in denen Kritik und Kontroversität auf unterschiedliche Weisen fokussiert werden. Dabei liegt ein Fokus auf den Didaktiken der neusprachlichen Fächer, der jedoch an einigen Stellen durch den Dialog und Abgleich mit den altsprachlichen Beiträgen in der Sektion bereichert wird.

2 Tendenzen der Verzögerung und Verdrängung kritischer Ansätze

Kritische Ansätze wie Critical Literacy und ideologiekritische Lesarten, so eine These dieser Einleitung in eine überfällige Sektion, wurden in der fremdsprachlichen Literaturdidaktik (der Neuen Sprachen) in Deutschland lange nur zögerlich aufgegriffen, weil sie nicht zu den Implikationen der Rezeptionsästhetik passen, die für literaturdidaktische Überlegungen der 1990er- und 2000er-Jahre maßgeblich waren und bis heute – vermutlich mehr als in den Literaturwissenschaften selbst – Geltung haben. Die wirkungsästhe-

¹ Die Tagung *Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching* fand am 31.03.2022 und am 01.04.2022 an der Universität Bielefeld statt. Das vorliegende Themenheft ist das Ergebnis dieses zweitägigen Austausches von Vertreter*innen der neu- und altsprachlichen Philologien zu Kanonfragen für die fremdsprachliche Bildung des 21. Jahrhunderts.

tischen literaturtheoretischen Überlegungen der Konstanzer Schule waren in der Fremdsprachendidaktik auf fruchtbaren Boden gefallen, erlaubten doch der Fokus auf leser*innenseitige Ko-Konstruktionen des literarischen Texts und das Füllen von Leerstellen mit den Erwartungen, Erfahrungen und Emotionen der Leser*innen fremdsprachendidaktisch gewendet eine lerner*innenorientierte Literaturdidaktik. Damit war eine Anschlussfähigkeit an handlungs- und produktionsorientierte Methoden geschaffen, mithilfe derer Schüler*innen zur aktiven Bedeutungsaushandlung literarischer Texte und Anschlusskommunikation in der Fremdsprache angeregt werden sollten.

An dieser Stelle ist ein Exkurs notwendig, der das Verdienst und die einst ebenfalls überfällige Relevanz dieses rezeptionsästhetisch geprägten Paradigmas verdeutlicht, indem es in einen historischen Überblick von Kanonisierungstendenzen in der Fremdsprachendidaktik gestellt wird (vgl. Surkamp, 2012). Nachdem literarische Texte im 19. Jahrhundert wie klassische Texte vor allem übersetzt und in Bezug auf die enthaltenen sprachlichen Regeln sowie humanistischen Lehren auf Deutsch besprochen worden waren, hatten sich Mitte des 20. Jahrhunderts ein durch den New Criticism und Strukturalismus geprägter rein textimmanenter Fokus und formal-analytische Zugangsweisen im Umgang mit Literatur durchgesetzt. Die kommunikative Wende des Fremdsprachenunterrichts in den 1970ern verdrängte dann literarische Texte beinahe ganz, weil sie als elitär und hochsprachlich und als nicht relevant für pragmatische kommunikative Interaktionen galten. Durch den Bezug auf die Rezeptionsästhetik konnten der Stellenwert literarischer Texte neu gefasst und die literarischen Bedeutungsaushandlungen als motivierende Sprechansätze in der Fremdsprache begründet werden. Außerdem entwickelte sich auf dieser Grundlage eine einflussreiche literaturdidaktische Richtung im Wechselspiel mit curricularen Erweiterungen auf eine interkulturelle kommunikative Kompetenz: Die Arbeiten rund um das Gießener Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“ haben mit hermeneutisch ergänzten Bezügen in der Rezeptionsästhetik gezeigt, wie literarische Texte Einblicke in unbekannte kulturelle Kontexte bieten können und sich mit ihnen die für Fremdverstehen zentralen Fähigkeiten wie Empathie und das Hineinversetzen in andere Perspektiven fördern lassen. Dabei wurde durchaus dem Potenzial literarischer Texte Rechnung getragen, dass in der Begegnung mit literarischen Perspektiven kritische Einblicke gewonnen werden können: Durch die Übernahme der Perspektive des*der Anderen sollte ein dezentrierter Blick auf das Eigene oder das bisher Selbstverständliche geworfen werden und auf dieser Grundlage eine gegenseitige Annäherung stattfinden.

Kritische Perspektiven *durch* Literatur (i.S. einer Verhandlung gesellschaftlicher Probleme in Inhalt und Form literarischer Texte) waren also in diesem Rahmen konzeptualisiert. Gesellschaftskritischen Perspektiven *auf* Literatur (unter der Annahme, dass literarische Texte gesellschaftliche Machtverhältnisse auch reproduzieren) wurde in diesem Paradigma hingegen mit Skepsis begegnet: Ideologiekritische Lesarten, so das Argument, stellten literarische Texte unter den Generalverdacht der ideologischen Manipulation. Dies werde weder dem Potenzial literarischer Texte gerecht, die in sich so vielschichtig seien und Spannungen erzeugten, dass sie eine eigene kritische Perspektive bieten könnten, noch den Leser*innen, die sich mit einer ideologiekritischen Skepsis nicht unbefangen und mit Lust in den Text und seine fiktionalen Welten fallen lassen könnten (vgl. z.B. für eine scharfe Kritik an der Ideologiekritik Bredella & Burwitz-Melzer, 2004, S. 27ff., sowie überblicksartig Volkmann, 2010, S. 14f.). Auch dekonstruktivistische Ansätze, die in ihrer Suche nach Brüchen und dem Nicht-Gesagten im Text den Weg für kritische Ansätze hätten bereiten können, kamen aus der Literaturtheorie kaum in der Literaturdidaktik an, weil sie aus diesem hermeneutisch-rezeptionsästhetischen Paradigma heraus als untauglich verworfen worden waren: Die Begründung war, dass ein endloses Spiel der Signifikaten wenig zielführend für die didaktische Aufbereitung oder ein jugendliches Orientierungsbedürfnis sei (vgl. Bredella, 2007, S. 76). Weitere inhaltliche Bedenken bezogen sich auf die voraussetzungsreichen Kenntnisse

und das Abstraktionsvermögen, das sowohl soziokritische als auch dekonstruktivistische Ansätze erfordern und so einem lehrer*innenzentrierten Unterricht Vorschub leisten könnte (vgl. Nickel-Bacon, 2006).

Die hier etwas zugespitzt formulierte Regel, dass die Ausrichtung auf interkulturelles Lernen im Sinne einer hermeneutisch fundierten Rezeptionsästhetik keine Ansätze wie Critical Literacy zulasse, wurde durchaus durch viele Ausnahmen bestätigt. So gab es Vorschläge für eine dialogische Annäherung von Ideologiekritik und Rezeptionsästhetik (Delanoy, 2007). Nicht zuletzt der Einfluss der Cultural Studies wurde in der Kulturdidaktik und ferner auch in der Literaturdidaktik rezipiert (Delanoy & Volkmann, 2006). So beschreibt auch Volkmann im vorliegenden Heft, dass es (sozio-)kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik immer wieder gegeben habe – sieht aber erst seit Mitte der 2010er-Jahre einen tatsächlichen Paradigmenwechsel in Richtung kritischer Ansätze gekommen (und warnt vor einigen der Begleiterscheinungen; vgl. Volkmann, S. 94–106 in diesem Heft). Volkmanns Beitrag in der Publikation zur ersten *New Horizons*-Konferenz (2020) hatte jedoch eine ähnliche Tendenz wie die hier beschriebene ausgemacht: Darin wird als eine der Antinomien inter- und transkulturellen Lernens das Ziel der Empathie in Gegenüberstellung zu einer kritischen oder reflektierenden Haltung in Bezug auf problematisch oder inakzeptabel erscheinende kulturelle Phänomene ausgemacht (vgl. Volkmann, 2020, S. 164). Auch Volkmann sieht den Fokus auf Empathie als disziplinär nach wie vor dominant; die von ihm angeführten Beispiele verweisen auf die Gefahren, wenn eine Ausrichtung auf Empathie nicht durch kritische Herangehensweisen austariert wird (vgl. für eine ähnliche Analyse auf der Basis empirischer Beispiele auch König, 2019).

Dass aber kritische Ansätze bis Mitte der 2010er-Jahre nicht richtig Fuß fassen konnten, mag auch noch an einer weiteren, vor allem bildungspolitisch motivierten Tendenz liegen, die seit kurz nach der Jahrtausendwende eine zentrale Rolle spielt – und die für einige Zeit literaturdidaktische Diskussionen damit gebunden hat, sich zu ihr zu positionieren: die Output-Orientierung oder standardisierte Kompetenzorientierung (siehe auch das Editorial von Sauer et al. zu diesem Heft, S. 1–12). Ausgelöst wurde sie durch den „Pisa-Schock“, der darin bestand, Deutschland in internationalen Leistungstests nicht besonders gut abschneiden zu sehen. Die daraufhin eingeführte bildungspolitische Ausrichtung auf standardisierte Kompetenzformulierungen führte dazu, dass der curriculare Fokus ganz weg von Inhalten, ob kritisch oder nicht, hin zu vergleichbaren und dafür operationalisier- und messbaren fremdsprachlichen Standardformulierungen der zu erreichenden Kompetenzen verschoben wurde. Die Lesekompetenz war dabei besonders im Fokus, wurde jedoch vor allem als informationsentnehmende Lektüre verstanden, nicht als literarisches Lesen fiktionaler ästhetischer Texte. Literarische Texte und die weniger leicht operationalisierbaren Komponenten literarischen Lesens wie eben jene, die auch durch rezeptionsästhetisches Fremdverstehen betont wurden, kommen in den Bildungsstandards (KMK, 2004) kaum vor, und so musste ihr Stellenwert gerade auch für ein grundlegendes Verständnis von (Persönlichkeits-)Bildung erst wieder von der fremdsprachigen Literaturdidaktik bestimmt und verteidigt werden (vgl. Bredella & Hallet, 2007; Hallet et al., 2015). In aktuelleren länderspezifischen Curricula haben diese Diskussionen inzwischen teilweise Niederschlag in einer nun auch auf literarische und andere fiktionale Texte eingehenden „Text- und Medienkompetenz“ gefunden (vgl. z.B. MSB NRW, 2021). Für die Entwicklung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik war die Outputorientierung ebenfalls wenig zuträglich (vgl. Bonnet & Hericks, 2020; Plikat, 2020). Zwar öffnen sich durch den Wechsel der curricularen Beschreibungen von Input zu Output eigentlich durchaus inhaltliche Gestaltungsspielräume, und auch der Bildungsauftrag bleibt bestehen; es obliegt nur einmal mehr den einzelnen Lehrer*innen, diese zu füllen. Aber die nun klar definierten sprachlichen Kompetenzen, die die Lernenden erreichen sollen, führ(t)en in der Unterrichtspraxis und auch in der Lehramtsausbildung zu einer Orientierung auf die einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die eine*n

bisweilen etwas betriebsblind für bildende Inhalte und aktuelle gesellschaftliche Kontexte werden lassen kann.

3 Die Beiträge in der Sektion „Critical Literacy“ im Spiegel der fremdsprachendidaktischen Kanonisierungstendenzen

Die Beiträge in dieser Sektion zeigen, dass diese inhaltlichen Spielräume nun wieder genutzt werden und die Dringlichkeit soziokritischer Auseinandersetzungen aus verschiedenen Richtungen erkannt ist. Auffallend ist dabei aber, dass die vorgestellten neusprachlichen Beispiele in den Vorträgen der Sektion (von Nathalie Güllü und David Gerlach – vgl. S. 23–39 in diesem Heft – sowie von Roger Dale Jones) keine literaturdidaktischen waren. Vielmehr setzen sie zunächst bei der Analyse und Kritik von Unterrichtsmaterialien, insbesondere den Lehrwerken der großen Verlage, an. Das zeigt, dass hier eine Rekonstruktion der Lücken und Aufarbeitung der Desiderate, z.B. auch für die Lehrer*innenbildung, beginnt, deren konzeptionelle und unterrichtspraktische Implikationen erst noch zu erwarten sind. Auch in einem kürzlich erschienenen Sammelband, in dem es bereits um die Verknüpfung von empirischen, konzeptionellen und unterrichtspraktischen Perspektiven auf kritische kulturdidaktische Gegenstände geht (vgl. König et al., 2022), werden kaum literaturdidaktische Vorschläge eingebracht, sondern vor allem non-fiktionale audiovisuelle und andere multimodale Texte wie z.B. Computerspiele oder „linguistic landscapes“ fokussiert (vgl. König, 2022).

Auch wenn die Gründe für die geringe Repräsentation literarischer Texte bei kritischen Ansätzen² sicherlich so komplex sind wie Unterricht selbst, mag sich in diesen Beobachtungen u.a. auch der Effekt der beiden nun ausgeführten Tendenzen zeigen, möglicherweise auch in ihrer Verschränkung. Als Konsequenz lässt sich daraus in jedem Fall ziehen, dass einmal mehr das Potenzial literarischer Texte, kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen anzuregen und zu kritischen Analysen einzuladen, erst und wieder fremdsprachendidaktisch aktualisiert werden muss – damit ein Erstarren kritischer Ansätze wiederum nicht bedeutet, dass literarische Texte aus dem Fremdsprachenunterricht verschwinden.

In der Frage nach der Vereinbarkeit von kritischen und Empathie-orientierten Ansätzen sind die altsprachlichen Beiträge in der Sektion und in diesem Heft besonders interessant und wegweisend. Die Ausgangspunkte sind natürlich unterschiedlich: Der Stellenwert literarischer Texte als Grundbestand überlieferter Texte ist in den Didaktiken der klassischen Philologien unhinterfragter, nicht zuletzt vielleicht auch, weil es weniger aktuelle Alternativen in Form medial und modal vielfältiger Texte gibt. Bei Überlegungen dazu, wie die klassischen literarischen Texte für heutige Lerner*innen aktualisiert werden können, scheint in den Beiträgen zur Didaktik der Alten Sprachen gerade (neu?) das Potenzial einer Rezeptionsästhetik bzw. darauf basierender lerner*innenbezogener, auf Empathie setzender Zugänge betont, um diese Texte für Schüler*innen zugänglich zu machen. Zugleich zeigen die Beiträge, wie dabei auch eine kritische Perspektive eingenommen werden kann: Johanna Nickels Vortrag auf der Konferenz (leider nicht als Beitrag im vorliegenden Heft) verdeutlicht, wie Historizität und Literarizität klassischer literarischer Texte eine kritische Distanz ebenso wie einen Abgleich mit Aktuellem ermöglichen (dazu Nickel, 2020). Niels Herzig (S. 77–93 in diesem Heft) zeigt in einer Verbindung von latein- und philosophiedidaktischen Ansätzen, wie die kritische Auseinandersetzung mit altsprachlichen Texten nicht nur Bildungsprozesse mit Blick auf gegenwärtige Social-Justice-Probleme anregen kann; sondern auch, dass die daraus entstehende subjektiv-bedeutsame Problemorientierung der Lernenden für eine lerner*innenorientierte Lektüreauswahl genutzt werden kann. Jochen Sauer (S. 40–57 in diesem

² In einem aktuellen Sammelband zu Kritischer Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) widmen sich zwei von elf Beiträgen explizit und in erster Linie literaturdidaktischen Zugängen.

Heft) verbindet Hinweise auf Empathie-orientierte Zugänge mit postkolonialen Lesarten, was verdeutlicht, dass sich Perspektivenübernahmen mit kritischen Perspektivierungen vereinbaren lassen. Auch transnationale Impulse aus anderen Bildungssystemen zeigen, wie Critical Literacy sich im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von literarischen Texten im Sinne einer „Social Justice Education“ einbinden lässt (vgl. Louloudi, im Druck; Louloudi et al., 2021).

4 Tendenzen der Förderung und Inklusion kritischer Ansätze

Aus den Sektionsbeiträgen lassen sich also bereits einige Tendenzen herauslesen, die zur Etablierung kritischer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik beitragen. Diese sind anschlussfähig an aktuelle literatur- und kulturdidaktische Diskussionen. Historische und auch kulturelle Distanz lassen sich didaktisch nutzen, um soziale Normen überhaupt erst sichtbar machen zu können, die dann aber aufgrund transkultureller Lebenswelten und diachroner Kontinuitäten (vgl. z.B. Hallet, 2022) durchaus auch im eigenen Umfeld sicht- und kritisierbar werden. Der Schonraum des Fiktionalen selbst lässt sich dabei besonders gut für eine Auseinandersetzung mit kritischen Themen nutzen, die die Lernenden persönlich betreffen (vgl. König, 2018, S. 354ff.). Voraussetzung dafür ist, dass die oben als antinomisch dargestellten Pole kritisch-reflexiver und empathischer Ansätze nicht als sich gegenseitig ausschließend, sondern vielmehr als Möglichkeit der systematischen Variation literatur- und kulturdidaktischer Zugänge genutzt werden, ergänzt noch durch Herangehensweisen, die eine Aushandlung und einen Transfer auf die Lebenswelt der Lernenden fördern (vgl. König, 2018, S. 149ff.). Auch Konzepte kulturellen Lernens, die aktuell als Weiterentwicklung des interkulturellen Paradigmas diskutiert werden, bieten Anknüpfungspunkte für Critical Literacy. Das inzwischen schon verbreitete Konzept der fremdsprachigen Diskursfähigkeit (vgl. Hallet, 2008) basiert u.a. auf einem Foucault'schen Diskursverständnis und der „Pedagogy of Multiliteracies“ (New London Group, 1996), so dass es vor allem eines expliziteren Bezugs auf diese Wurzeln in unterrichtspraktischen Anwendungen dieses Konzepts bedarf – allerdings auch noch literaturdidaktischer Anwendungen, denn Diskursfähigkeit wird bisher selten in Verbindung mit literarischen Texten gebracht. Ein weiteres wegweisendes Konzept, nämlich Claire Kramsts Symbolische Kompetenz, geht ursprünglich auf literaturdidaktische Überlegungen zurück (vgl. Kramsch, 2006) und fokussiert in den jüngeren Weiterentwicklungen vor allem symbolische Machtaushandlungen in Kommunikationssituationen in einer globalisierten Welt (vgl. Kramsch, 2018).

Wie sich Critical Literacy im Rahmen einer aktuellen kritischen Literatur- und Kulturdidaktik explizieren lassen könnte, zeigt die Monographie von Eleni Louloudi (im Druck), die an empirischen Beispielen aus unterschiedlichen Bildungssystemen verdeutlicht, wie Critical Literacy bereits umgesetzt, dabei aber auch jeweils kontextspezifisch unterschiedlich definiert wird. Vielleicht braucht es diese erfrischende transnationale Perspektive auf bereits existierende Anwendungen, um letzte Bedenken und Berührungspunkte auszuräumen, die oben noch gar nicht angesprochen waren, aber kontextspezifisch in der deutschen Bildungslandschaft diffus eine Rolle spielen könnten: Womöglich müssen die in diesem Bildungssystem Sozialisierten aus historischen Gründen tatsächlich noch mehr Sorge tragen, nie wieder eine Holzhammer-Didaktik von „oben“ (damit ist dann die Lehrperson gemeint) zuzulassen. Dabei sollte aber nicht übersehen werden, dass es auch politisch ist, dezidiert keine politische Haltung einnehmen zu wollen. Vielmehr geht es darum, *wie* sich eine kritische Auseinandersetzung anbahnen ließe (vgl. näher König & Louloudi, 2023). Damit gehen tiefgehende Revisionen eines traditionellen Lehrer*innenbilds und von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen einher, die möglicherweise geeignet wären, die oben genannten Vorbehalte gegen lehrer*innen-zentriertes Vorgehen zu entkräften. Zum „Wie“ von kritischen Ansätzen im Unterricht gehört z.B. auch – so argumentiert Peter Schildhauer in seinem Beitrag zu dieser Sektion

(S. 58–76 in diesem Heft) – ein kritisches Bewusstsein für „L2 classroom discourse“ u.a. in dessen Potenzial, soziale (Un-)Gerechtigkeit zu fördern, zu entwickeln. Peter Schildhauers Beitrag ist damit nicht dezidiert gegenstandsbezogen, sondern macht darauf aufmerksam, dass Critical Literacy als übergreifendes Konzept für die Gestaltung von Diskursen in Bildungskonzepten produktiv gemacht werden kann. Nicht zufällig wird auch in dem Band *Kritische Fremdsprachendidaktik* (Gerlach, 2020) verstärkt für ein Zusammendenken von didaktischen und pädagogischen Fragen im Sinne kritischer Pädagogik plädiert (vgl. Gerlach 2020, darin insbesondere Bonnet & Hericks, 2020), um soziokritische Analysen ebenso wie transformatorische Bildungsimpulse im Fremdsprachenunterricht bieten zu können (vgl. bereits Decke-Cornill, 2007).

Zwei Tendenzen auf bildungspolitischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene könnten diesen literatur- und kulturdidaktischen Entwicklungen möglicherweise noch Rückenwind geben. Zum einen entsprechen der Bezug auf soziokulturelle Differenzkategorien und eine kritische Überprüfung der damit verbundenen Ungleichverhältnisse und Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe dem inzwischen bildungspolitisch weitläufig proklamierten Anspruch auf Inklusion. Kritische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik und ihre pädagogischen Implikationen entsprechen auf inhaltlicher und methodischer Ebene der Inklusion und gleichberechtigter Repräsentation diverser Identitäten (vgl. Loulodi & Schildhauer, im Erscheinen). Zum anderen könnten – so paradox das zunächst klingen mag – ausgerechnet die Auswirkungen der Covid-Pandemie die Einsicht in die Notwendigkeit kritischer Herangehensweisen noch verstärken: Gerade weil durch die Pandemie bereits bestehende soziale Ungleichheiten im Bildungssystem noch verschärft wurden, wird ein kritischer Umgang mit Ungleichverhältnissen auch im Unterricht und in der Lehramtsbildung noch relevanter (vgl. Braselmann et al., 2023).

Kritische Ansätze sind also auf einem guten Weg, mehr Gewicht in der Fremdsprachendidaktik zu erlangen. Es bleibt noch, diese auch konsequent literaturdidaktisch zu konzeptionalisieren und umzusetzen, damit Critical Literacies zu einem festen Bestandteil im Umgang mit Literatur im Fremdsprachenunterricht werden – endlich!

Literatur und Internetquellen

- Bonnet, A. & Hericks, U. (2020). Fremdsprachendidaktik pädagogisch denken – oder: Was ein Staatsanwalt mit Englischunterricht zu tun hat. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 165-180). Narr Francke Attempto.
- Braselmann, S., Eibensteiner, L. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2023). *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*. Peter Lang.
- Bredella, L. (2007). Bildung als Interaktion zwischen literarischen Texten und Leser/innen. Zur Begründung der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 49–68). WVT.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Narr Francke Attempto.
- Bredella, L. & Hallet, W. (Hrsg.). (2007). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. WVT.
- Decke-Cornill, H. (2007). Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘. Gender and other suspects. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 239–258). WVT.
- Delanoy, W. (2007). Gender and Literature Didactics. In H. Decke-Cornill & L. Volkmann (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 185–207). Narr Francke Attempto.

- Delanoy, W. & Volkmann, L. (Hrsg.). (2006). *Cultural Studies in the EFL Classroom*. Universitätsverlag Winter.
- Gerlach, D. (Hrsg.). (2020). *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele*. Narr Francke Attempto.
- Güllü, N. & Gerlach, D. (2023). *White Gaze* und der fremdsprachendidaktische Kanon. Wie Rassismuskritik (trotzdem) zum Gegenstand von Fremdsprachenunterricht werden kann. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 23–39. <https://doi.org/10.11576/pflb-6277>
- Hallet, W. (2008). Diskursionsfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In M. Legutke (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 76–96). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (2022). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In L. König, C. Surkamp & B. Schädlich (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 41–56). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_3
- Hallet, W., Surkamp, C. & Krämer, U. (Hrsg.). (2015). *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung – Curriculum – Unterrichtsbeispiele*. Kallmeyer. <https://doi.org/10.1515/east-2016-0047>
- Herzig, N. (2023). Lateinische Lektüre interdisziplinär. Metakompetenzen und *Critical Literacy* im Lateinunterricht? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 77–93. <https://doi.org/10.11576/pflb-6287>
- Jones, R.D. (2022). *The 21st Century Quest to End Poverty and Its Role in Foreign Language Education. The Potentials and Limitations of Current German EFL Textbooks*. Vortrag auf der Tagung „Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching“, Bielefeld, 31.03.2022.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2004). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. KMK.
- König, L. (2018). *Gender-Reflexion mit Literatur im Englischunterricht. Fremdsprachendidaktische Theorie und Unterrichtsbeispiele*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20556-0>
- König, L. (2019). Perspektivenwechsel *under (cultural) construction*. Ein literaturdidaktisches Konzept kulturwissenschaftlich aktualisiert. In A. Grünewald, M. Hethey & K. Struve (Hrsg.), *Kontrovers: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft* (S. 95–112). WVT.
- König, L. (2022). Was sind Gegenstände von Kulturunterricht? Einführung in das Panel ‚Was‘. In L. König, C. Surkamp & B. Schädlich (Hrsg.), *Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* (S. 149–164). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1_9
- König, L. & Louludi, E. (2023, im Erscheinen). Critically Important: Integrating the Critical into English Language Teacher Education. In S. Braselmann, L. Eibenstein & L. Volkmann (Hrsg.), *Teacher Education in (Post-)Pandemic Times: International Perspectives on Intercultural Learning, Diversity and Equity*.
- König, L., Surkamp C. & Schädlich, B. (Hrsg.). (2022). *unterricht_kultur_theorie. Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken*. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63782-1>
- Kramersch, C. (2006). From Communicative to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90 (2), 249–252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x
- Kramersch, C. (2018). Symbolische Kompetenz. In S. Schiedermaier (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten* (S. 189–206). iudicium.

- Louloudi, E. (im Druck). *Investigating Teachers' Perspectives of Critical Literacies: A Comparison of Case Studies in Canada and in Europe*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Louloudi, E., König, L. & Schildhauer, P. (2021). Developing Critical Cultural and Digital Literacy. From Primary School to Teacher Education and Back. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (3: Demokratiebildung als (hoch-)schulische Querschnittsaufgabe und demokratisch-politische Bildung als Prinzip der Lehrer*innenbildung, Teil 1, hrsg. v. C. Dempki & P. Josting), 23–38. <https://doi.org/10.11576/pflb-4357>
- Louloudi, E. & Schildhauer, P. (im Erscheinen). Envisioning Social Justice Education as Part of Inclusive Education: Deconstructing Gender Biases with Pre-Service English Teachers. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (3).
- MSB NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2021). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Englisch*. MSB NRW.
- Merse, T. (2017, März). *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*. Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität München. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20597/1/Merse_Thorsten.pdf
- New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, 66 (Spring), 60–92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nickel, J. (2020). Wir und die anderen – die anderen und wir? – Interkulturalität im altsprachlichen Unterricht. *Der Altsprachliche Unterricht*, 63 (1), 2–9.
- Nickel, J. (2022). „Historische Kommunikation“ im 21. Jahrhundert. *Diachronizität und Literarizität als Leitlinien für einen aktualisierten Kanon*. Vortrag auf der Tagung „Standards – Margins – New Horizons II: Canons for 21st-century Teaching“, Bielefeld, 31.03.2022.
- Nickel-Bacon, I. (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts: Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm* (S. 95–114). Juventa.
- Plikat, J. (2020). Resonanz als Konzept Kritischer Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (S. 145–164). Narr Francke Attempto.
- Sauer, J. (2023). Decolonizing Classics. Der klassische Kanon der Rezeptionsdokumente und seine Kritik am Beispiel von Phillis Wheatleys Niobe-Epyllion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 40–57. <https://doi.org/10.11576/pflb-6281>
- Sauer, J., Schildhauer, P. & Schröder, A. (2023). Standards – Margins – New Horizons II. Einleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 1–12. <https://doi.org/10.11576/pflb-6280>
- Schildhauer, P. (2023). A Critical Approach to L2 Classroom Discourse Competence. Some Preliminary Considerations for English Language Teaching. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 58–76. <https://doi.org/10.11576/pflb-6282>
- 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). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-00406-2_37
- Volkman, L. (2007). Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart? In H. Decke Cornill & L. Volkman (Hrsg.), *Gender Studies and Foreign Language Teaching* (S. 161–184). Narr Francke Attempto.
- Volkman, L. (2010). *Fachdidaktik Englisch. Kultur und Sprache*. Narr Francke Attempto.

- Volkman, L. (2020). Antinomies of Inter- and Transcultural Learning. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2 (4: Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century, hrsg. v. P. Schildhauer, J. Sauer & A. Schröder), 158–169.
- Volkman, L. (2023). *You ain't seen nothing yet* – stehen literarische Kanonkonzepte und mit ihnen etablierte Lesarten und didaktische Verfahrensweisen im Englischunterricht vor einer grundsätzlichen Revision? *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 94–106. <https://doi.org/10.11576/pflb-6283>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

König, L. (2023). Critical Literacy im Kontext fremdsprachendidaktischer Kanonisierungstendenzen. Einführung in eine überfällige Sektion. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 5 (3), 13–22 <https://doi.org/10.11576/pflb-6286>

Online verfügbar: 05.06.2023

ISSN: 2629-5628



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>