

Michael Gans (Hg.)

**Literaturdidaktische  
*Orientierungen***

edition kallenberg





## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	6
Exkurs: <i>Mr. Keating</i> und literaturdidaktische Orientierungen .....	7
Einleitung .....	8
A – Orientierung an Entitäten, Relationen und Dimensionen .....	26
1 Textorientierung .....	32
1.1 Textbegriff .....	32
1.2 Literarische Texte .....	34
1.3 Ordnungsprinzipien der Literaturwissenschaft .....	47
1.4 Textorientierte Ansätze der Literaturwissenschaft .....	60
1.5 Textorientierte Verfahren in der Literaturdidaktik .....	62
2 Autororientierung .....	64
3 Leserorientierung .....	66
Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht Kaspar H. SPINNER (2010) .....	68
Exkurs: <i>Grenouille</i> und die bevormundete Literatur .....	83
Die bevormundete Literatur Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik Hans KÜGLER (1996) .....	100
Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik Gerhard RUPP (2016) .....	114
Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen Iris KRUSE (2016) .....	136
4 Mediale Dimension .....	171
4.1 Integrativer Medienbegriff in der Deutschdidaktik .....	171
4.2 Medienästhetik .....	173
4.3 Mediendidaktik Deutsch .....	175
Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik Michael STAIGER (2007) .....	179
5 Kulturelle Dimension .....	241
5.1 Kulturbegriff(e) in der Deutschdidaktik .....	242
5.2 Kulturell orientierte Literaturdidaktik .....	249
B – Orientierung an Prozessen .....	256
1 Literarisches Produzieren .....	258

1.1	Schriftspracherwerb.....	258
1.2	Produktionsästhetik .....	259
1.3	Prozessorientierte Schreibdidaktik .....	259
1.4	Literarische Schreibdidaktik.....	268
2	Literarisches Rezipieren .....	281
	Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung Ulf ABRAHAM (2010) .....	281
2.1	Leseerwerb .....	299
2.2	Lesetechniken.....	306
2.3	Lesestrategien.....	310
2.4	Lesedidaktische Konzepte.....	317
	Textnahes Lesen Michael KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2010).....	317
	Exkurs: ›Ein Mann vom Lande und das textnahe Lesen‹ .....	328
3	Literarisches Kommunizieren.....	334
	Literarisches Unterrichtsgespräch HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013) .....	334
	Exkurs: ›Rico, Oskar & das literarische Unterrichtsgespräch‹ .....	339
4	Literarisches Präsentieren.....	347
4.1	Rhetorische Orientierung.....	347
4.2	Inszenierungsprozess (Szenisches Interpretieren) .....	348
	Szenische Interpretation HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013) .....	348
4.3	Performance (Poetry Slam) .....	354
C –	Orientierung an Systemen.....	366
1	Wissenschaftsorientierung.....	367
1.1	Wissenschaftsverständnis in der Literaturdidaktik .....	368
1.2	Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge .....	368
	Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/ Erziehungswissenschaft / Pädagogik Volker GERNER (2014).....	369
1.3	Aktueller Stand der literaturdidaktischen Forschung .....	376
2	Fachdiskursive Orientierung .....	377
2.1	Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts .....	377
	Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts Harro MÜLLER-MICHAELS (2002).....	377
2.2	Literaturdidaktischer Mainstream.....	390
2.3	Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz .....	391
2.4	Kritik an der Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik .....	391
	Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik Matthis KEPSEK (2012).....	392

3 Bildungssystemische Orientierung.....	406
3.1 Literaturdidaktisches Handlungssystem.....	406
3.2 Kompetenzorientierung im Bildungssystem.....	407
Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung.....	407
Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen.....	407
Jochen KRAUTZ (2007).....	407
3.3 Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschafts- und Kultuspolitik .....	420
3.4 Literaturdidaktik an Hochschulen und Universitäten .....	421

## Vorwort

Das vorliegende Kompendium will Orientierung geben. Was ist Literatur? Wovon unterscheidet sich Literaturdidaktik von Literaturwissenschaft? Welche Dimensionen spielen bei der Auseinandersetzung mit Literatur eine Rolle? Welchen Anforderungen müssen sich Lehrende stellen, wenn sie Literaturunterricht planen und durchführen wollen? Wie hat sich Literaturdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten entwickelt und wo steht sie heute?

In einem ganzheitlichen Orientierungsmodell sollen Zusammenhänge zwischen der Vermittlungswissenschaft Literaturdidaktik und ihren Bezugsdisziplinen aufgezeigt werden. Literatur in ihrer Trias von Autor, Text und Leser wird dabei unterschiedlich in den Blick genommen. Je nach Schwerpunktsetzung rücken andere Relationen, Erkenntnisinteressen und Methoden in den Vordergrund. Historische, kulturelle und mediale Dimensionen ergänzen die Orientierung, die Lehrende und Lernende mit einschließt.

Lehren und Lernen vollzieht sich in Prozessen, wesentliche Lernbereiche des Schreibens, Lesens, Sprechens und Präsentierens vollziehen sich prozesshaft. Ausgehend von allgemeinpädagogischen Kategorien der Handlungsorientierung werden bestehende literaturdidaktische Konzepte qualifiziert und bislang existierende Desiderate des Fachdiskurses aufgedeckt.

Literaturdidaktik wird letztlich als System betrachtet, das andere Systeme beeinflusst und von ihnen beeinflusst wird. Diese Wechselwirkungen haben Auswirkungen auf den Fachdiskurs, auf thematische Schwerpunktsetzungen bei Forschung und Publikation, auf die Ausgestaltung von Studium und Lehre.

Ziel ist ein *Literaturdidaktischer Horizont*, den Lehrende für die fundierte Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Arrangements benötigen.

Der Band bietet in *Exkursen* und in der Folge von Aufsätzen eine Reihe von Materialien und Aufgabenstellungen zur Konkretisierung von thematisierten Aspekten und Modellierungen für das Selbststudium, den Diskurs mit anderen oder die Bearbeitung im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Weiterführende Literaturangaben zur vertiefenden Auseinandersetzung schließen sich meist den zusammengestellten Aufsätzen an. Das Konvolut ist durchsetzt mit gekennzeichneten Beiträgen anderer Autoren, die oft einführenden, überblickartigen Charakter haben. Sie ersetzen *nicht* die weitergehende, vertiefende Auseinandersetzung mit den angesprochenen Aspekten. Der vorliegende Band ist *keine* offizielle Publikation, sondern versteht sich als Reader für universitäre Lehrzwecke, der nicht zitierfähig ist. Deshalb sollten z. B. bei Prüfungen die Originalveröffentlichungen angegeben werden. Mein Dank gilt dennoch allen Autorinnen und Autoren für ihre hier zusammengestellten Texte.

Michael Gans, Ludwigsburg im März 2019

## Exkurs: *Mr. Keating* und literaturdidaktische Orientierungen



### Film 01 *Dead Poets Society*

(Dt. *Der Club der toten Dichter* – USA 1989, ca. 4 Minuten)

Als Anfangsimpuls dient ein Ausschnitt des Films *Dead Poets Society*. Anschließend äußern sich die Studierenden spontan. Weitergehende Impulse für das Gespräch können sein:

- Was erfahren wir über das Verhältnis von Autoren und Lesern zu Texten?
- Welche Idee liegt der Bewertbarkeit von Literatur zugrunde?
- Welches literaturdidaktische Konzept wird bei Mr. Keating erkennbar?

Ein erzkonservatives Internat im Osten der USA in den 1950er Jahren: Der neue Englischlehrer *Mr. Keating* (Robin Williams) lässt seine Schüler die Einleitung einer Lyrikanthologie vorlesen, in der ein gewisser *Dr. J. Evans Pritchard* eine Formel zur Qualitätsmessung von Gedichten vorstellt. Mr. Keatings Bewertung dieser Formel fällt eindeutig und knapp aus: »Bullshit!« Er fordert seine Schüler auf, die Einleitung aus den Lesebüchern herauszureißen. »Wir sind keine Klempner, wir haben es mit Literatur zu tun.« Dann weicht Keating seine irritierten aber auch neugierig gewordenen Schüler in die Geheimnisse der Gedichtlektüre ein...

Im *Club der toten Dichter* bricht ein junger, unorthodoxer Lehrer mit tradierten Haltungen und Vorgehensweisen. Er wendet sich gegen eine ›Vermessung‹ von Literatur und konfrontiert seine Schüler – und damit auch die Zuschauer des Films – mit seinen Vorstellungen vom Wesen des Literarischen. Er begegnet seinen Schülern als Partner, der selbst von Literatur begeistert ist und diese Begeisterung an sie weitergeben möchte. Dazu etabliert er eine Lernsituation ›echter‹ Involviertheit. Kritisch könnte man anmerken, dass er dabei ziemlich suggestiv vorgeht. Das Herausreißen unpassend erscheinender Buchseiten ist pädagogisch problematisch. Aber Mr. Keating macht den Schülern die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand plausibel, weckt Neugier, entfacht Motivation. »Wir lesen und schreiben Gedichte, weil wir zur Spezies Mensch zählen.« Er fasziniert sie durch seine Persönlichkeit und regt sie zum eigenen Denken an. Mr. Keating vertraut auf die Qualität von Gedichten und deren Relevanz für seine Schüler. Damit sind wesentliche literaturdidaktische Aspekte bereits thematisiert, um die es in diesem Kompendium gehen soll.

## Einleitung

Es gibt zahlreiche Einführungen in die Literaturdidaktik, die einen Überblick über den Fachbereich geben und die historische Entwicklung der Disziplin aufzeigen (u.a. ABRAHAM/KEPSEK 2005). Meist handelt es sich um mehr oder weniger kommentierte Zusammenschauen etablierter Konzepte, die durch Operationalisierungen veranschaulicht und für die Hand der Lehrenden bzw. Lernenden ›gängig‹ gemacht werden. Seltener sind Systematisierungen, die z. B. orientiert an den Lernbereichen des Deutschunterrichts Einordnungen bestehender Ansätze in einen Gesamtzusammenhang der Domäne vornehmen (u.a. HOCHSTADT/KRAFT/OLSEN 2013). Aber auch hier gehen die Autoren nicht über den Status Quo hinaus. Eine Modellierung, die basale Aspekte der Literaturvermittlung unabhängig von bestehenden Konzepten herausarbeitet, um sie anschließend entlang dieser Aspekte zu qualifizieren, steht meines Wissens noch aus. Auch eine solche Modellierung kann immer nur vorläufig sein und muss dynamisch gedacht werden, weil sich einzelne Faktoren ständig verändern.

Der *Empiric Turn* in der Fachdidaktik in der Folge der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 prägt bis heute die fachdidaktische Forschung, ja die Bildungswissenschaften insgesamt. Zusammen mit dem dominierenden *Output-Paradigma* hat er Studien- und Prüfungsordnungen sowie Bildungspläne aller Schularten und Bundesländer maßgeblich beeinflusst. Es scheint deshalb wieder an der Zeit zum ›Modellbau‹ zurückzukehren und die bewährten, aber eben auch schon in die Jahre gekommenen Konzepte anzureichern, weiterzuentwickeln und in ihrer Zeitbezogenheit relativierend einzuordnen.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, woran sich die Literaturdidaktik orientiert bzw. orientieren könnte, wie sie darauf bereits reagiert hat und welche *De-siderate* bisheriger Konzepte neue Überlegungen erforderlich machen.

Der Begriff ›Orientierung‹ als zentrale Kategorie des vorzustellenden Modells impliziert eine oftmals zu konstatierende Orientierungs- und Ratlosigkeit, die angesichts steigender Ansprüche an Bildung in einer komplexer werdenden Welt zwar nachvollziehbar aber keineswegs hinnehmbar erscheint. Orientierung bezieht sich auf Wahrnehmungen, die Informationen zu Bewusstseinsbildungen aufbauen und immer wieder aktualisieren.<sup>1</sup> Das setzt prinzipielle Offenheit und allgemeine Wahrnehmungsbereitschaft voraus, die einer latenten ›Betriebsblindheit‹ und ›Verkrustung‹ innerhalb einer fachdidaktischen Community entgegensteht. Die vorzustellenden Orientierungen sind vielschichtig: Teilweise sattsam bekannt, in ihrer Sortierung manchmal ungewöhnlich und inkohärent, konterkarieren sie bisweilen tradierte Modellierungen und fordern zum Widerspruch heraus. Das alles soll zur Klärung und Weiterentwicklung eigener Standpunkte und Haltungen beitragen, wie sich ›die‹ Literaturdidaktik

---

<sup>1</sup> Vgl. MESSING, Jürgen (1999): *Allgemeine Theorie des menschlichen Bewusstseins*. Berlin: Weidler



als heterogene Disziplin und die Literaturdidaktiker/innen als individuelle Vertreter/innen dieser Disziplin verstehen können, woher etwa disparate Überzeugungen stammen, wo bislang ›blinde Flecken‹ in der Wahrnehmung festzustellen sind und welche Entwicklungen im Kontext anderer Faktoren und Disziplinen vorstellbar, realisierbar und sinnvoll erscheinen.

## **1. Konstruktion**

Das konstruktivistische Lernkonzept geht davon aus, dass menschliches Erleben und Lernen Konstruktionsprozessen unterworfen ist, die durch wahrnehmungsphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Prozesse beeinflusst werden. Lernende schaffen sich im Lernprozess individuelle Repräsentationen der Welt. REICH (2012) beschreibt dabei drei wesentliche Komponenten, die sich wechselseitig bedingen und beeinflussen und an Handlungen der Lernenden geknüpft sind: Rekonstruieren (Entdecken von Welt), Konstruieren (Erfinden von Welt) und Dekonstruieren (Kritisieren von Welt). Letztlich ist das, was wir als ›Wirklichkeit‹ annehmen, eine Vorstellung, basierend auf Wahrnehmung und deren kognitiver Verarbeitung. Diese Wirklichkeitsmodellierung gerät immer wieder in Krisen, wenn neue Einsichten und Erkenntnisse nicht mehr zum alten Modell passen. Dann muss das Modell verändert, erweitert oder durch ein komplexeres, die neuen Evidenzen berücksichtigendes ersetzt werden – wir lernen. Die konstruktivistische Lerntheorie ist wesentliche Grundlage fachdidaktischer Konzeptionierungen, sie dient aber auch der Veranschaulichung von Verstehensprozessen, etwa bei der Rezeption literarischer Texte. Aufgrund von Informationen durch Lektüre und deren Verarbeitung durch Imagination werden ›Leerstellen‹ eines Textes mit Sinn gefüllt. Das nachfolgende Konstrukt eines ganzheitlichen literaturdidaktischen Orientierungsmodells begreift sich solchermaßen als vorläufig, offen, diskutabel, veränderbar – als hoffentlich nachvollziehbare Veranschaulichung mit allen Schwächen, die eine modellhafte Vereinfachung mit sich bringt.

## **2. Literaturdidaktische Orientierung**

Die Literaturdidaktik hat sich aus der Literaturwissenschaft heraus entwickelt, Literaturdidaktiker der ersten Stunde waren überwiegend germanistisch sozialisiert. Die wissenschaftliche und theoretische Beschäftigung mit Literatur und die daraus resultierende literarische Expertise hat für viele Didaktiker auch heute noch klare Priorität vor einer eher empirisch an Unterricht und Lernprozessen ausgerichteten Literaturdidaktik. Einigen gilt die Disziplin gar als überflüssig, weil sie sich bei dieser Priorisierung des Literarischen kaum von der literaturwissenschaftlichen Mutterdisziplin zu unterscheiden scheint. Im Rahmen des Orientierungsmodells wird zu zeigen sein, dass es zwar große Überschneidungen beider Disziplinen gibt, gerade wenn es um die genuine Ausei-

nersetzung mit der Entitäten-Trias *Autor – Text – Leser* und ihren Relationen zueinander geht, sich aber das jeweilige Erkenntnisinteresse und die daraus resultierende Zugriffsweise deutlich unterscheiden. Denn im Unterschied zur Literaturwissenschaft, die sich mit ihrer geisteswissenschaftlichen Methodik primär dem Literarischen selbst zuwendet – man könnte zuspitzend sagen: ohne Rücksicht auf etwaige lernende Rezipienten – nimmt sich die Literaturdidaktik vorrangig dem Vermittlungsaspekt von Literatur an. Die Schnittmenge beider Disziplinen bildet der literarische Text, einmal als Untersuchungs-, einmal als Vermittlungsgegenstand. Die Literaturwissenschaft wendet sich in ihren Befunden von Experten an Experten oder solche, die es werden wollen. Die Literaturdidaktik richtet ihr Primat auf das Erlernen literarischer Expertise von Lernende im Rahmen organisierter, systematischer Bildungsprozesse. Was die Literaturwissenschaft an Kenntnissen voraussetzt, versucht die Literaturdidaktik als Vermittlungswissenschaft anzubahnen, aufzubauen, zu vertiefen und zu stabilisieren.

### **3. Literaturdidaktisches Orientierungsmodell**

Das literaturdidaktische Orientierungsmodell benennt drei Bereiche, die bislang in Wahrnehmung, Analyse, Beschreibung und Theoriebildung sehr unterschiedlich gewichtet wurden. An manchen Teilbereichen arbeitet sich der fachdidaktische Diskurs seit Jahrzehnten ab, andere wurden bislang fast völlig vernachlässigt oder in ihrer Bedeutung negiert. Die grafische Darstellung in Ovalen soll andeuten, dass die Zugehörigkeit zu einem der Bereiche nicht immer klar festzulegen ist und es bisweilen fließende Übergänge gibt. Auch die äußeren Begrenzungen sind der Darstellbarkeit geschuldet, meinen aber eine prinzipiell amorphe Offenheit zu anderen Bereichen, die sich an- und überlagern und je nach Erkenntnisinteresse in den Blick rücken können.

Zu Beginn werden Entitäten voneinander abgrenzt, mit denen sich zunächst die Fachwissenschaft(en) und infolge die Fachdidaktik befassen. Diese umfassen die literarischen Gegenstände unter den Bedingungen ihrer Produktion, Rezeption und Präsentation in ihrer Zeitbezogenheit. Dabei spielen auch mediale und kulturelle Aspekte sowie literarische und wissenschaftliche Kontexte eine Rolle.

Ein weiterer Orientierungsbereich befasst sich mit literaturdidaktisch relevanten Prozessen. Neben dem Lesen und Schreiben literarischer Texte, dem Sprechen über Literatur und ihrer Inszenierung geht es um literarische Lern- und Lehrprozesse.

Im dritten Orientierungsbereich geht es mit EWERS (2000)<sup>2</sup> um das ›Literaturdidaktische Handlungssystem‹ und um Systeme, in die die Literaturdidaktik eingebettet ist und auf die sie selbst Einfluss nimmt oder zu nehmen versucht. Als Teil des wissenschaftlichen Handlungssystems orientiert sie sich an Erkenntnissen, Methoden und Theorien anderer Disziplinen und Domänen, pflegt ihren eigenen fachdidaktischen Diskurs und steht in Abhängigkeit zu einem komplexen Bildungssystem, was exemplarisch an der so genannten ›Kompetenzorientierung‹ aufgezeigt werden kann.

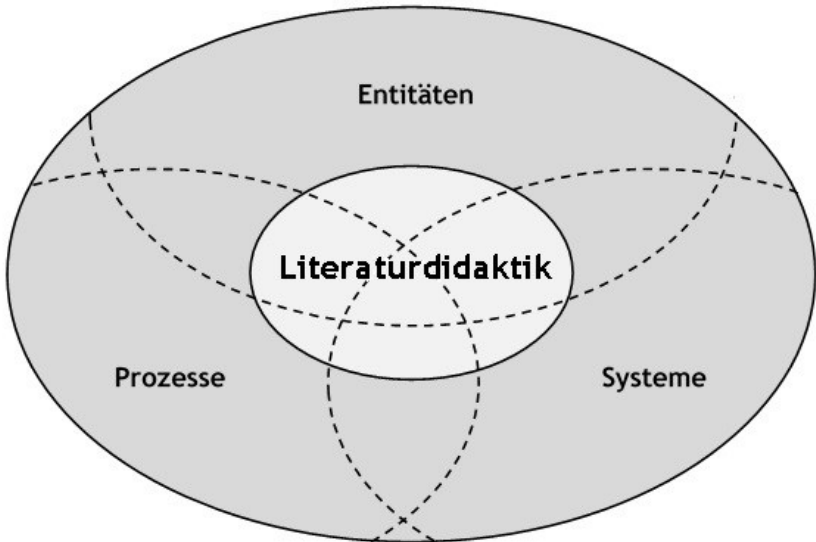


Abb. 1 – Literaturdidaktisches Orientierungsmodell (GANS 2016)

Die genannten Bereiche erheben weder einen Anspruch auf Vollständigkeit, noch sind sie als starres Konstrukt zu denken. Vielmehr gibt es Überschneidungen, dynamische Veränderungen, unabsehbare Entwicklungen, unscharfe Trennungen, die das hier beschriebene Modell zur permanenten Modifikation herausfordern. Es ist ein erster Vorschlag für einen ganzheitlichen Ansatz, den es kontrovers weiterzudenken gilt.

---

<sup>2</sup> Heinz Heino EWERS beschreibt in seiner Einführung *Literatur für Kinder und Jugendliche* das *kinder- und jugendliterarische Handlungssystem*, das er vom allgemeinliterarischen abgrenzt (Stuttgart: W. Fink, UTB)

## 4. Orientierung an Entitäten, Relationen und Dimensionen

Der ontologische Sammelbegriff *Entität* wird in der Philosophie für die Bezeichnung sehr unterschiedlicher Gegenstände wie Dinge, Eigenschaften, Relationen, Sachverhalte oder Ereignisse verwendet. »Als Entität gilt nach der klassischen, auf ARISTOTELES zurückgehenden Auffassung eine einzelne, unteilbare, individuelle Sache, etwas, das ist oder existiert. Zugleich steht Entität aber auch für das Wesen der betreffenden Sache, dasjenige, was die betreffende Sache zu dem macht, was sie ist und ohne das sie nicht existieren könnte.« (BLUME 2003). In der semantischen Datenmodellierung wird der Begriff zur Bezeichnung eindeutig bestimmbarer materieller oder immaterieller Objekte wie Personen, Gegenstände oder Zustände verwendet (PIN-SHAN CHEN 2002). Da der Gegenstandsbegriff z. B. bei der Rezeption literarischer Texte durch einen Leser problematisch erscheint, soll hier der umfassendere Begriff Entität eingeführt werden. Mehrere Entitäten stehen in Beziehungen zueinander, die als *Relationen* bezeichnet werden. So verfasst ein Autor einen Text, der von einem Leser rezipiert wird. Mit der genauen Beschreibung dieser Relationen können beispielsweise unterschiedliche literaturwissenschaftliche Erkenntnisinteressen modelliert werden. Richtet sich der Fokus auf den Autor, können Aspekte der Entstehung eines Textes im Vordergrund stehen, während bei textfokussierenden Verfahren die Aufmerksamkeit auf die Beschaffenheit des literarischen Textes selbst gelenkt wird. Bei der Rezeptionsästhetik nimmt man die rezeptive Auseinandersetzung des Lesers mit einem Text in den Blick. Neben Entitäten und ihren Relationen können zudem verschiedene *Dimensionen* eine Rolle spielen, die die Perspektive der Betrachtung beeinflussen. In dem hier vorgestellten Orientierungsmodell wurden drei besonders relevant erscheinende Dimensionen herausgegriffen: die historische, die kulturelle und die mediale Dimension.

### 4.1 Textorientierung

Texte sind in ihrer materiellen oder digitalen Gegebenheit konkrete Entitäten, zunächst unabhängig davon, wie weit der Textbegriff gefasst wird. Literarische Texte ergeben in ihrer Summe ›die‹ Literatur als Forschungsgegenstand der Literaturwissenschaft, weshalb man im Hinblick auf die Literaturdidaktik hier von einer Gegenstandsorientierung sprechen kann. Die Notwendigkeit Literatur zu vermitteln resultiert aus der schlichten Tatsache, dass sie nicht selbstverständlich und nicht allen Lesenden ohne weiteres zugänglich ist. Als wesentlicher Teil der Kultur wird sie weiterhin als gesellschaftlich relevant angesehen und die Teilhabe an ihr als Aufgabe schulischer Bildung begriffen. So weit so banal, sollte man meinen. Aber gerade der Fachdiskurs der letzten Jahre ließ die literarischen Gegenstände in den Hintergrund rücken. Aus der Tradition heraus war die Hinwendung zur Literatur seit den 1950er Jahren genuiner Be-

standteil der Literaturwissenschaft und wurde in der Folge von der Literaturdidaktik übernommen. Werkimmanente Ansätze, formalistisch-strukturalistische Ansätze, feministische Ansätze, aber auch Poststrukturalismus und Dekonstruktion fokussieren den Text und blenden andere Aspekte weitgehend aus. Der analytische Zugang zur kanonisierten sogenannten ›Hochliteratur‹ (vs. der angeblich zu vernachlässigten ›Trivilliteratur‹), das texttheoretisch orientierte Unterrichtsgespräch über literarische Texte und die Einübung entsprechender Aufsatzformen der Textinterpretation und Texterörterung dominierten den Literaturunterricht bis in die 1970er Jahre. Literatur ist eingebettet in allgemeinliterarische bzw. kinder- und jugendliterarische Systeme (vgl. EWERS 1997), zu denen neben den Texten selbst, Aspekte ihrer Entstehung (Autorproduktion, Lektorierung) und Verbreitung, ihrer Vermarktung, Auswahl, Bewertung und Rezeption zu zählen sind. Die Wechselwirkungen innerhalb dieser Systeme als Teile kultureller Realität sind von der Literaturdidaktik mit zu berücksichtigen, wenn es um die Befähigung von Schülern zur emanzipierten kulturellen Teilhabe geht. Gegenstand der Literaturwissenschaft ist aber auch die historische Entwicklung der literarischen Erzeugnisse.

## **4.2 Autororientierung**

Der Autor als Texte verfassende Entität wird in der Literaturwissenschaft kontrovers gesehen. Den Positivisten ist er notwendig Fakten liefernde Instanz zur Textdeutung, den intertextuell Argumentierenden ist er ein zweifelhaftes Konstrukt, das sich bei genauerer Betrachtung auflöst, ja ›stirbt‹. Autorbezogene Ansätze befassen sich mit dessen Biographie, seiner psychischen Disposition, seiner gesellschaftlichen Stellung, seiner Motivation, seinem sonstigen Werk, seiner Poetologie (Produktionsästhetik), der Entstehungszeit, dem herrschenden Zeitgeist, den damals geltenden Normen, den philosophischen Einflüssen, zeitgleich entstandenen Texten anderer Autoren, ggf. mit Fassungen des Textes, mit der Text- und Werkgenese.

## **4.3 Leserorientierung**

Mit dem Interesse der Literaturwissenschaft für die Rezeption literarischer Texte Mitte der 1960er Jahre rückt der Leser als Entität in den Mittelpunkt. Leserbezogene Ansätze wie die Rezeptionsästhetik, die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, die empirische Rezeptionsforschung oder die kognitive Narratologie zeugen von einem literaturwissenschaftlichen Interesse an der Entität Leser. Entscheidend ist nicht mehr ›nur‹ der Wortlaut, sondern welche Relevanz dieser für den Leser hat. Die Rezeptionsgeschichte gewinnt an Bedeutung, kommunikationstheoretische Einflüsse auf die Literaturdidaktik sind unverkennbar. Der kognitiv ausgerichtete, ›gesprächslastige‹ Literaturunterricht gerät in den 1970er Jahren in die Krise. Eine Rückbesinnung auf reformpädagogische Ansätze (z. B. ›Lernen mit Kopf, Herz und Hand‹, Schülerorientierung)

lassen Anfang der 1980er Jahre den ›Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht‹ auf den Plan treten, der bis heute in den Schulen der Republik dominiert. Durch die Individualisierung von Lernprozessen und die Berücksichtigung von Diversität in vielerlei Hinsicht (Kultur, Sprache, körperlich-geistige Voraussetzungen) gewinnt die Leserorientierung im Deutschunterricht aktuell an Bedeutung (vgl. die zentrale Bedeutung von Leseförderung und Lesetraining). Dabei tritt die Auseinandersetzung mit Literatur allerdings oftmals in den Hintergrund.

#### **4.4 Historische Dimension**

Die Entstehung und Entwicklung von Literatur vollzieht sich im zeitlichen Kontinuum. Um die Vielfalt und Vielschichtigkeit literarischer Genese anschaulich zu machen, wird dieses Kontinuum in Zeitabschnitte, so genannte *Epochen* eingeteilt. Während dieser Zeit entstandene literarische Werke werden retrospektiv durch bestimmte Merkmale qualifiziert, die sie von denen anderer Epochen unterscheidbar machen. Diese Modellierung dient einerseits der Übersichtlichkeit und erleichtert die Orientierung und Einordnung, erschwert aber unter Umständen die unvoreingenommene Auseinandersetzung mit der einzigartigen Beschaffenheit eines Textes. Zeittypisches hat auch Auswirkungen auf die Entstehungs- und Rezeptionsbedingungen: die jeweiligen gesellschaftlichen Umstände, die herrschenden Norm- und Moralvorstellungen, die persönliche Motivation des Autors, sein poetologisches Konzept, die Themenwahl und dessen formale und sprachliche Ausgestaltung, die Lesererwartung.

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Literatur hat wiederum ihre eigene Geschichte. Die Entstehung der *Germanistik* Anfang des 19. Jahrhunderts diente zunächst eher nationalistischen Interessen und entwickelte sich erst in den folgenden Dekaden zu einer eigenständigen geisteswissenschaftlichen Disziplin mit ausdifferenzierter Methodik und Theoriebildung. Im Kontext bildungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse entwickelt sich dann seit den 1960er Jahren die Literaturdidaktik und emanzipiert sich bis heute von der Dominanz der Literaturwissenschaft.

#### **4.5 Kulturelle Dimension**

Literatur ist ein Kulturgut und Ausdruck des schreibenden Individuums in seiner sozialen, psychischen Spezifik innerhalb (oder außerhalb) von Gesellschaft in einer bestimmten Zeit. Diese vielgestaltigen Prägungen des Autors sind seinen Texten eingeschrieben, sind bewusst ästhetisiert und explizit gemacht oder ›schwingen unbewusst mit‹. Wir erleben derzeit rasante kulturelle Veränderungen, u. a. ausgelöst durch technische Entwicklungen, internationale Konflikte, globalisierte Märkte, die literarisch be- und verarbeitet werden. Diese Veränderungen evozieren neue gestalterische Lösungen, kreieren neue Formen und Sprachstile. Die kulturelle Diversität der bundesdeutschen Gesellschaft spiegelt

sich in den Klassenzimmern wieder: eine babylonische Sprachenvielfalt neben der Zweitsprache Deutsch, die es effektiv und nachhaltig zu vermitteln gilt (vgl. die Zunahme von Vorbereitungsklassen in allen Altersstufen durch die Flüchtlingsströme aus Afrika und Nahost). Jeder Schüler bringt seinen kulturellen Hintergrund mit, seine eigene literarische Sozialisation. Der Kanon-Diskurs muss darauf reagieren und mehr als in der Vergangenheit den Deutschunterricht für Weltliteratur öffnen. Aktuelle *Migrantenliteratur* kann z. B. in einer Lerngruppe mit großer kultureller Diversität eine deutlich höhere Relevanz haben, als das kulturelle Erbe eines Friedrich Schiller. Umgekehrt kann gerade ein Weimarer Klassiker die Zeitlosigkeit bestimmter Themen und Probleme herausarbeiten helfen und eine gemeinsame Differenzenerfahrung ermöglichen, die den literarischen Horizont von allen erweitert. Versuche eine *Interkulturelle Literaturdidaktik* zu etablieren (vgl. DAWIDOWSKI 2008) erscheinen bislang wenig überzeugend, da schon die Begrifflichkeit (Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität) umstritten ist und die Eigenständigkeit einer interkulturellen literaturdidaktischen Konzeption bezweifelt werden kann. M. E. lässt sich eher von einer kulturellen Orientierung der Literaturdidaktik sprechen, die erstens die Lerngruppe in ihrer kulturellen Diversität berücksichtigt, zweitens literarische Texte fokussiert, die kulturelle Identität und Diversität in irgendeiner Form thematisiert und die drittens von Autoren mit ›hybridem‹ kulturellem Hintergrund verfasst worden sind.

#### 4.6 Mediale Dimension

Unstrittig sind Medienerzeugnisse Entitäten.<sup>3</sup> Lange dominierte im Literaturunterricht der gedruckte Text. Buchsozialisierte Lehrer zeigen bis heute einen bewahrpädagogischen Reflex, wenn es um die mediale Diversität von Literaturerscheinungen geht. Das eigene Erlesen von Büchern ist ihnen das allein anzustrebende Bildungsideal, andere Erscheinungs- und Rezeptionsformen werden allenfalls randständig oder gar nicht behandelt. Literarische Sozialisation setzt aber lange vor dem eigenen Lesen ein und beschränkt sich nicht auf Gedrucktes. Kleinen Kindern werden Geschichten erzählt, es wird ihnen vorgesungen, es werden Fingerspiele gezeigt, Kinderreime aufgesagt und nachgesprochen, Lieder gesungen, Theatervorführungen besucht, Hörspiele angehört, Filme gesehen. Literatur präsentiert sich oftmals im Medienverbund aus Buch, Hörbuch, Verfilmung, ergänzenden Online-Materialien und Merchandising-Produkten. E-Book und Smartphone revolutionieren inzwischen auch im deutschsprachigen Raum die Lesegewohnheiten. Zur Rezeption tritt in Blogs über Neuerscheinungen die Kommunikation und potentiell die Präsentation eigener literarischer Produktionen. Die zerdehnte Einbahnkommunikation vom

---

<sup>3</sup> Institutionell organisierte Medien wie Rundfunk oder das Internet sind jedoch auch als Systeme zu begreifen.

Autor über das Buch zum Leser wird aufgebrochen. Auf die erforderliche rezeptive Diversität bei der Nutzung von Computer und Internet, Film und Fernsehen, bei Radio- und Audiokonsum und den zahlreichen Hybridformen muss der Deutschunterricht insgesamt reagieren (vgl. FREDERKING/KROMMER/MAIWALD 2005). Es reicht nicht mehr, »nur« ein Buch lesen zu können und Kenntnis von einem Kanon der Weltliteratur zu haben. Literaturdidaktik muss der medialen Vielgestaltigkeit literarischer Repräsentation Rechnung tragen, muss sich in Grenzbereiche tradierter Domänen (z. B. Theater – Literatur) vorwagen und aktuelle Entwicklungen (z. B. Poetry Slam, Lesebühnen) berücksichtigen. Analog zur Ausweitung des Literaturbegriffs (und der immer neuen Auslotung dessen, was ein Text ist) als Gegenstandsbereich einer Literaturwissenschaft, die längst eine ausdifferenzierte Kulturwissenschaft geworden ist, muss Literaturdidaktik als Medienkulturdidaktik gedacht werden (vgl. STAIGER 2007).

#### **4.7 Lernerorientierung**

Wesentlich für die literarische Bildung als Kernaufgabe der Literaturdidaktik ist die Orientierung an den Lernenden selbst. Es wird zum einen gefragt, was Schüler zu welchen Zwecken lernen können, wollen bzw. sollen, zum anderen, welche Voraussetzungen sie entsprechend ihren Anlagen, ihrem Alter sowie ihren spezifischen Lebens- und Lernerfahrungen für bestimmte Lernprozesse mitbringen und welches ihre bevorzugten Lernweisen sind. Lernerorientiert ist Unterricht, in dem Kenntnisse und Kompetenzen weniger (wie bis in die 1960er/70er Jahre) über unterrichtliche Instruktion vermittelt als vielmehr von den Schülern selbst in einem eigenständigen Lernprozess erworben (»konstruiert«) werden. Lehrer, Unterrichtsmaterialien und andere Medien spielen dabei lediglich eine Vermittlerrolle. Basis für Lernprozesse sind die individuellen Konzept- und Regelbildungen der Lernenden selbst. Lernerorientierung bedeutet also in der Praxis die Förderung eigenaktiven, selbst bestimmten Lernens in dem die Entwicklung individueller Lerntechniken und Lernstrategien eine große Rolle spielt. Im literaturdidaktischen Bereich geht es darum, die literarische Trias Autor-Text-Leser in historischen, medialen und kulturellen Zusammenhängen auf ihre entwicklungsgemäße und funktionale Relevanz für Lernende in den Blick zu nehmen. Literarische Texte werden unter bestimmten Gesichtspunkten ausgewählt, weil man sie als ergiebig ansieht, man ihnen einen literaturdidaktischen Mehrwert unterstellt. Sie werden dazu gegebenenfalls für die literarische Auseinandersetzung gekürzt oder sinnvoll vereinfacht. Der ursprünglich literaturwissenschaftliche Zugriff auf Texte wird ebenfalls an die Erfordernisse von Lernenden und ihrem Vermögen angepasst. Analysemethoden und beschreibendes Begriffsinventar werden didaktisch reduziert, eventuelle Informationen über den Autor, die Entstehungszeit, die Rezeptionsgeschichte, die Medialität literarischer Texte oder den kulturellen Kontext werden exemplarisch ausgewählt und veranschaulicht, um die Lernenden sukzessive



zur möglichst eigenständigen Auseinandersetzung mit literarischen Ausgangstexten zu befähigen. Um die dabei ablaufenden komplexen kognitiven Prozesse literarischen Verstehens zu beschreiben, werden unter anderem *Operatoren* definiert. Operatoren sind handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. Damit erhofft man Lerneffekte überprüfen und messen zu können.

#### **4.8 Lehrerorientierung**

Analog zu den Lernenden orientiert sich die Literaturdidaktik als Vermittlungswissenschaft an den Lehrenden. Als Vermittler von Literatur und einem zunehmend differenzierten Umgang mit ihr, müssen sie in der Lage sein literarisches Lernen abgestimmt auf die jeweiligen Lernenden und deren Möglichkeiten zu organisieren. Das setzt professionsorientiertes Fachwissen voraus, um etwa eine adäquate Auswahl geeigneter literarischer Texte vornehmen zu können. Neben literaturwissenschaftlicher Expertise ist aber auch ein literaturdidaktischer Horizont erforderlich, um über ein Spektrum prinzipieller Möglichkeiten zu verfügen, wie Literatur Lernenden nahegebracht, wie diesen ihre jeweils individuellen Zugänge ermöglicht bzw. erleichtert werden können. Lehrende müssen ihre Zielsetzungen, ihre methodischen Entscheidungen, ihre Materialauswahl, ihre didaktischen Zurichtungen legitimieren können.

Aus gewonnenen Erkenntnissen der empirischen Unterrichtsforschung und daraus resultierender Modellierungen werden Anforderungen an die Lehrenden formuliert, die sich auch auf die Lehrerbildung auswirken. Der neuseeländische Bildungsforscher John HATTIE hat in seiner international viel beachteten Studie *Visible Learning* (2008) nachgewiesen, dass letztlich der einzelne Pädagoge bestimmt, was Schüler lernen. Alle anderen Einflussfaktoren – die materiellen Rahmenbedingungen, die Schulform oder spezielle Lehrmethoden – sind dagegen zweitrangig. Die Persönlichkeit des Lehrenden, seine Begeisterung für die Sache, seine Fähigkeit Lernende nachhaltig für diese Sache zu begeistern, sein respekt- und vertrauensvoller Umgang mit Lernenden, seine motivierte und motivierende Art Interesse zu wecken, Wissen weiterzugeben, Stärken zu stärken, Schwächen zu fördern, Anstrengung als lohnende Notwendigkeit persönlicher Entwicklung zu etablieren, sind offenbar entscheidend für das Gelingen literarischer Bildung. Somit gilt es in der Lehrerbildung die Persönlichkeit angehender Lehrkräfte zu stärken, deren Weiterentwicklung durch reichhaltige und vielfältige literarische, kulturelle und ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten zu fördern und den Erwerb fachtheoretischen Wissens mit didaktischer und unterrichtspraktischer und ästhetischer Expertise zu verknüpfen.

#### **5. Orientierung an Prozessen**

Literarische Produktion, Rezeption und Präsentation organisiert und realisiert sich in Prozessen; die schreibende, lesende, sprechende oder inszenierende

Auseinandersetzung mit literarischen Texten ›dauert‹. Diese Prozesse sind prinzipiell nicht abschließbar oder endgültig zu denken: Jeder Roman kann vom Autor endlos überarbeitet werden, jede Lektüre eines Gedichtes sich in endlosen hermeneutischen Spiralen fortsetzen. Endlich sind Prozesse nur durch Abbruch und Entscheidung für Optionen (und damit gegen andere). Die Interpretation eines literarischen Textes ist nie abschließbar und Ergebnisse einer literarischen Anschlusskommunikation sind nie endgültig, weder generell richtig noch falsch, allenfalls für den Einzelnen mehr oder weniger plausibel (und am Text belegbar). Die Relevanz desselben Wortlauts kann in jungen Jahren gegen null tendieren und im Alter von höchster persönlicher Wichtigkeit sein.

## 5.1 Schreiben

Meist beschäftigt sich die Literaturwissenschaft mit Ergebnissen abgeschlossener Schreibprozesse in Form literarischer Artefakte. Seltener stehen Versionen eines Textes als dichterische Hinterlassenschaft zur Verfügung, die den Verlauf des vollzogenen Entstehungsprozesses rekonstruierbar machen. Erst in jüngster Zeit ist es möglich, mithilfe kollaborativer internetbasierter Schreibprogramme einem künstlerischen Schaffensprozess in ›Echtzeit‹ beizuwohnen oder ihn zu konservieren. Die daraus resultierenden Chancen für die literarische Schreibforschung sind noch nicht absehbar. Die Literaturdidaktik nutzt dokumentierte Textgenesen bislang nur in Ausnahmefällen, obwohl das literarische Schreiben etwa für das Ausdrucksvermögen, den Wortschatz, das Sprach- und Stilbewusstsein oder die Rezeptionskompetenz als didaktisch bedeutsam anerkannt ist. Die Entstehung von Literatur bleibt oftmals eine ›Blackbox‹, die Auseinandersetzung mit literarischen Texten beschränkt sich auf ›fertig Formuliertes‹. Das steht im Gegensatz zu eigenen Erfahrungen, die Lernende mit der Mühsal des Formulierens, Korrigierens, Verwerfens, Überarbeitens bei eigenen Schreibversuchen machen. Würden sie verstärkt mit der erkennbar harten Arbeit und dem Scheitern schriftstellerischer Gestaltungsprozesse konfrontiert, könnte die Diskrepanz zwischen dem eigenen, oft als unzulänglich eingeschätzten Ausdrucksvermögen und rezeptiv erkannter dichterischer Finesse ›echter Literatur überbrückbarer werden.

Auch von Lernenden produzierte Kotexte, wie sie etwa im Rahmen des produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. WALDMANN 1998) entstehen, sind sichtbare Ergebnisse von Auseinandersetzung*prozessen*, die je nach Offenheit der Aufgabenstellung eher uniform oder sehr unterschiedlich ausfallen können.

Literaturdidaktik muss diese Offenheit und Spezifik von Prozessen in ihren Konzepten berücksichtigen, was u. a. die Leistungsbeurteilung im Literaturunterricht mit einschließt. Das schriftliche Produkt einer literarischen Auseinandersetzung in einem Interpretationsaufsatz, der im zeitlich begrenzten Rahmen

einer Klausursituation entstanden ist, widerspricht z. B. dem üblichen literaturwissenschaftlich orientierten Arbeiten. Ein Germanist beschäftigt sich als Experte über einen längeren Zeitraum immer wieder mit einem literarischen Text, holt Informationen ein, tauscht sich mit anderen aus und füllt so etwaige »Leerstellen« seines Verständnisses am Ende dieses Prozesses einen fundierten sekundärliterarischen Text verfassen zu können. Der schnelle Griff zur Sekundärliteratur ist zwar aus zeitökonomischen Gründen bei einem G8-Gymnasiasten der Oberstufe oder bei seiner Deutschlehrerin mit vollem Lehrauftrag nachvollziehbar, kappt aber die eigenständige Auseinandersetzung und befördert die Haltung, dass nur eine Lesart eines Textes richtig und die eigene Meinung dazu irrelevant und oftmals falsch sei. Das tötet Lesemotivation ab, verunsichert, sorgt für die Reproduktion von bereits Vorformuliertem und hat mit literarischer Bildung oder der sinnvollen Organisation literarischer Bildungsprozesse und der Entwicklung literarischer Kompetenz nichts zu tun. Alternativ dazu könnte analog zur prozessorientierten Schreibdidaktik eine prozessorientierte Literaturdidaktik Portfolios als Methode zur Dokumentation literarischer Auseinandersetzungen mit Texten zur Leistungsbeurteilung vorsehen.

## 5.2 Lesen

Nicht zuletzt wegen der Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2000) beschäftigt sich die Deutschdidaktik seitdem vorrangig mit dem Lesen als wesentlicher Schlüsselqualifikation. Der Erwerb basaler Lesefertigkeit im Rahmen des Lese- und Schriftspracherwerbs führt zu ausgiebigem Lesetraining und zur Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht. Es herrscht dabei ein eher technisches Verständnis des Lesens im Sinne des *Reading-Literacy*-Konzepts vor: Die Entwicklung der Lesekompetenz als Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen. Häufig orientiert sich diese Form der Leseförderung an so genannten »Sachtexten«, die in ihrer klaren Struktur und informativen Eindeutigkeit nur noch marginal literarische Qualitäten enthalten. Ein komplexeres Verständnis polyvalenter, überstrukturierter, metaphorisch angereicherter Texte kann so kaum noch entwickelt werden. Die Faszination für Lektüre mühsam zugänglicher Literatur verkümmert, gleichzeitig wird das Lesen eindeutiger Information und ihre »verstehende Aufbereitung« irgendwann als langweilig empfunden. Deshalb haben Vertreter der Lesesozialisationsforschung auf die Bedeutung der Lesemotivation hingewiesen. Ein reichhaltiges Angebot unterschiedlicher Texte zu verschiedenen Themen weckt die Neugier sich hörend und sehend, später lesend mit ihnen auseinanderzusetzen. Erwachsene haben dabei vom Kleinkindesalter an Vorbildfunktion. Sie erzählen Geschichten, singen vor oder zeigen Fingerspiele. Sie lesen Bilderbücher vor und sprechen darüber mit den Kindern. Sie lesen die Tageszeitung oder Bücher und zeigen damit, dass lesen etwas Alltägliches, Selbstverständliches, Reizvolles ist. So genannte »leseaffine Haushalte«

sind zwar keine Gewähr für eine stabile Lesemotivation, aber sie erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Kindern Lektüre zugänglich wird, sie Spass am Lesen entwickeln und die Mühsal des Entzifferns überwinden können. Es wird zu zeigen sein, welche Subprozesse beim Lesen genau ablaufen, wodurch sich die Lektüre so verschiedener Texte wie Romane oder Gedichte unterscheidet und worauf lesedidaktische Konzepte basieren.

### 5.3 Sprechen

Im Rahmen literarischer Rezeption ist der kommunikative Austausch über Auseinandersetzungsprozesse bedeutsam. Lernende verbalisieren ihre Textdeutungen, legen unterschiedliche Meinungen dar und akzeptieren den Dissens. Sie liefern Begründungen am Text und differenzieren ihre textanalytischen Befunde zunehmend fachsprachlich. SPINNER (2006) hat auf das prinzipiell unendliche Moment literarischer Anschlusskommunikation und noch grundsätzlicher auf die Unabschließbarkeit von Textinterpretation hingewiesen. So wird auch beim mündlichen Artikulieren der prozessuale Charakter der Kommunikation deutlich.

Das literarische Unterrichtsgespräch war in den 1970er Jahren Ausgangspunkt einer erkannten ›Krise des Deutschunterrichts‹ und evozierte alternative Handlungskonzepte und in der Folge ergänzende didaktische Modellierungen. Die Prämisse des mündlichen Austausches über Inhalt und Interpretation wurde Anfang der 1980er Jahre angereichert durch den Fokus auf Lernprozesse, sichtbar in Handlungen und Produkten. Prominentestes Ergebnis dieser Entwicklung war der *Handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht* von Haas (1983), der bis heute den Literaturunterricht prägt und mehrfach variiert und weiterentwickelt wurde. Diese Konzepte waren zwischenzeitlich so dominant, dass die theoretisch-analytische Auseinandersetzung mit Literatur und das Gespräch darüber beinahe in Vergessenheit gerieten. Das *Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs* von Härle (2004) plädiert dagegen für eine Wiederbelebung der sprechenden Auseinandersetzung mit Literatur in unterrichtlichen Kommunikationssituationen.

Neben der mündlichen Aushandlung von Sinngebungen, Deutungen und Diskursen über Literatur, ist das Sprechen *mit* Literatur vor anderen ein weiterer didaktisch relevanter Aspekt. Vom lauten Vorlesen in verschiedenen Settings - beim Betrachten eines Bilderbuchs, der Performance bei einem Poetry Slam, der Autorenlesung ›mit Wasserglas‹ - über die Rezitation auswendig gelernter Texte bis hin zur szenischen Interpretation gibt es eine Fülle von Situationen, in denen Literatur buchstäblich ›zur Sprache‹ kommt.

## 5.4 Präsentieren

Zunächst präsentiert ein Autor seinen Text einem Leser in einer bestimmten medialen Form. Diese Präsentation unterliegt bestimmten medialen Gegebenheiten sowie kulturellen, zeitbedingten Gepflogenheiten, denen sich der Autor unterwirft oder sie bewusst sabotiert. Die kommerziellen Interessen eines Verlags, die Erwartungen der Leser, die normative Einschätzung der Kritik haben Einfluss auf die Präsentation.

Neben der medialen Präsentation von Literatur als Buch, eBook, Hörspiel- oder Filmadaption, spielen im literaturdidaktischen Zusammenhang weitere Präsentationsformen eine Rolle, die entweder von Lernenden rezipiert oder selbst entwickelt werden. Der Besuch einer Autorenlesung, einer Buchmesse, eines Poetry Slams, einer Theateraufführung, einer Kinovorführung machen Literatur außerhalb des Unterrichts und der Schule erlebbar, werden vor- und nachbereitet, dienen als Einstieg oder Abschluss einer Unterrichtseinheit, bieten ›entdeckendes Lernen‹, bilden kulturelle Teilhabe und helfen längerfristig dem Aufbau literarischer Bildung. Im Rahmen des *handlungsorientierten Literaturunterrichts* bzw. des *Szenischen Interpretierens* dient die Erarbeitung bestimmter Präsentationsformen (Entwicklung eines Standbildes, einer Spielszene, die Transformation eines literarischen Textes in ein Hörspielmanuskript oder ein Drehbuch etc.) der intensiven Auseinandersetzung mit einem vorgegebenen Text bzw. mit Ausschnitten daraus.

Die Präsentation kann aber auch am Ende durchlaufener Schreibprozesse stehen, bei dem Texte, für die Bühne von Lernenden verfasst, von ihnen im Rahmen eines Slam-Projekts für ein Publikum am Mikrophon performed werden.

## 6. Orientierung an Systemen

Ausgehend von den PISA-Ergebnissen im Jahr 2000 wurde der Kompetenzbegriff zur zentralen Kategorie des bildungspolitischen Diskurses. Es interessierte nicht mehr der *Input*, also das was an Inhalten im Rahmen einer Schullaufbahn vermittelt wurde, sondern der *Output*, nämlich das was am Ende eines Zeitabschnitts an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, an langfristig entwickelten Kompetenzen beim Schüler feststellbar ist. Diesem Paradigmenwechsel wollte (und konnte) sich die Literaturdidaktik nicht verschließen, wenngleich es in letzter Zeit zunehmend Zweifel an der Formulierung literarischer Kompetenzen und der Sinnhaftigkeit ja überhaupt der Möglichkeit ihrer Messbarkeit gibt (vgl. KEPSEK 2012). Inzwischen sind die Lehrpläne der Schulen, die Studien- und Prüfungsordnungen der Hochschulen und Universitäten am Output-Paradigma entlang formuliert, sodass diese Orientierung längerfristig bedeutsam bleiben wird. Die Versuche bestehende literaturdidaktische Konzepte in den Kompetenzdiskurs einzupassen (u.a. SPINNER 2006 mit den ›Merkmale literarischen Lernens‹) muten bisweilen etwas bemüht an, tragen aber der Tatsache Rechnung, dass der literarische Bereich insgesamt im Deutschunterricht

an Boden zu verlieren droht. Die Fokussierung auf Lesekompetenz betont den pragmatischen Umgang mit Sachtexten. Literarische Texte sind allenfalls noch Mittel zum Zweck niedrigschwelligen Textverstehens. Literarische Qualitäten von Texten bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt.

## **6.1 Wissenschaftsorientierung**

Von Anfang an war die Literaturdidaktik wissenschaftlich ambitioniert. Die Germanistik war die ›Mutterdisziplin‹, ihr Instrumentarium, ihre jeweilige Methodik waren die Folien für die sich professionalisierende Vermittlungswissenschaft. Fachwissenschaftler vertreten bis heute vielfach die Ansicht, Literaturdidaktik sei im Kern Literaturwissenschaft, die Vermittlung literaturwissenschaftlichen Vorgehens wesentlicher Bestandteil literarischer Bildung. Diese Haltung greift freilich zu kurz, denn die ›reine‹ Literaturwissenschaft kommuniziert ihre Ergebnisse in der Regel nur einem kleinen Expertenkreis und ist ansonsten an der Vermittlung nicht interessiert. Die Literaturdidaktik stellt aber genau diesen Vermittlungsaspekt in den Mittelpunkt. Die Gegenstände sind dabei bisweilen nur ›Mittel zum Zweck‹ literarischen Lernens.

Die Literaturwissenschaft, die Psychologie, die Erziehungs-, Geistes- und Sozialwissenschaften und andere verwandte Disziplinen sind Bezugswissenschaften, deren Ergebnisse, Modellierungen und Methoden immer wieder Einfluss auf die Literaturdidaktik nehmen, bestehende Konzepte infrage stellen und Impulse für neue Ansätze liefern (z. B. Poststrukturalismus, Dekonstruktion).

Letztlich trägt auch die stark empirisch geprägte Ausrichtung der Fachdidaktik in den letzten Jahren dieser Wissenschaftsorientierung Rechnung. Vor dem Hintergrund nachgewiesener Defizite im Bereich des literarischen Verstehens bei deutschen Schülerinnen und Schülern sah man sich genötigt eine empirische Fundierung bis dato entwickelter Konzepte nachzureichen um die Seriosität, also die Wissenschaftlichkeit der Literaturdidaktik und damit letztlich ihre Daseinsberechtigung zu legitimieren.

## **6.2 Fachdiskursive Orientierung**

Die Literaturdidaktik orientiert sich auch und nicht zuletzt an sich selbst. Bei der Entwicklung neuer Fragestellungen, Konzepte und Forschungsschwerpunkte reagieren Didaktiker auf Vorarbeiten ihrer Kollegen. Sie grenzen sich von bereits bezogenen Positionen ab, entwickeln bestehende Konzepte weiter, evaluieren bereits formulierte Annahmen. Kein seriöser Wissenschaftler kann den fachdidaktischen Diskurs ignorieren, sondern muss vielmehr die aktuelle, relevante Publikationslage zu seinem Erkenntnisinteresse sichten, qualifizieren und in seine Fragestellung integrieren. Somit knüpft die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik immer an Etabliertes an. Die Vernetzung der Community hat sich in den vergangenen Jahrzehnten intensiviert. Es gibt Institutionen wie in

anderen Fachdidaktiken auch, die zum wissenschaftlichen Austausch beitragen. Wichtigstes Organ im Bereich der Literaturdidaktik ist das ›Symposium Deutschdidaktik‹, ein Verein, der alle zwei Jahre einen mehrtägigen internationalen Austausch an wechselnden Orten organisiert und in zahlreichen Arbeitsgemeinschaften differenzierte Bereiche diskutiert. Die technische Entwicklung, etwa durch Internet-Kommunikation, reviewte Zeitschriften, E-Publishing usw. ermöglicht einen immer schneller ausgetragenen Diskurs.

In Aushandlungsprozessen verständigt man sich über bestimmte Positionen, die u. U. zu Konzepten weiterentwickelt werden und sich etablieren (vgl. die *Handlungsorientierung* in der Literaturdidaktik durch HAAS et al ab 1983). Diese Kompromisslinien rufen aber meist Widerstand hervor und führen zu Gegenpositionen (vgl. KÜGLERS Kritik an der solchermaßen *bevormundeten Literatur* 1996), die zur konzeptionellen Vielfalt und zu einem Denken in Alternativen beitragen (Plädoyer von HÄRLE für das literarische Unterrichtsgespräch nach dem *Heidelberger Modell* 2011). Deutschlehrer brauchen zur fundierten Planung und Durchführung von Literaturunterricht einen *literaturdidaktischen Horizont*, der die Fachgenese mit einschließt, um ein ›Denken in Alternativen‹ bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu gewährleisten.

### 6.3 Bildungssystemische Orientierung

Die Literaturdidaktik beeinflusst als Bildungswissenschaft Bildungssysteme und ist selbst ein Teil davon. Im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten beforschen Literaturdidaktiker Bereiche, für die im System personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diese Bereitstellung von Mitteln ist u. a. abhängig vom bildungspolitischen Diskurs, der von gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen (z. B. Elternverbände, Bildungsgewerkschaften, Schulbehörden), wirtschaftlichen Interessen und Lobbygruppen (z. B. durch Schulbuchverlage und Medienkonzerne), von wissenschaftlichen Instanzen und Diskursen selbst (etwa durch Forschungseinrichtungen) und von Meinungsumfragen und Wahlen beeinflusst wird. Doktoranden und Assistenten sind abhängig von Rahmenbedingungen, die nicht unbedingt die Verbesserung des Bildungssystems im Blick haben, sondern dem ›wissenschaftlichen Mainstream‹ folgen, für den Stellen und Gelder zur Verfügung stehen. Am Beispiel der Kompetenzdebatte seit 2000 und dem Einfluss des ›Messbarkeitsparadigmas‹, das zu vielen Reformen und Revisionen im Bildungsbereich geführt hat und bis heute nachwirkt (u. a. durch die Umsetzung des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen und Universitäten oder die Einführung von Bildungsstandards im Kultusbereich der Länder), kann man diese Wechselwirkung gut beobachten. Die *Freiheit von Forschung und Lehre* ist somit auch in der Literaturdidaktik sehr relativ.

Der Literaturunterricht ist Gegenstand empirischer Unterrichtsforschung. Erkenntnisse dieser Forschung sollten Einfluss auf literaturdidaktische Modellierungen und bestehende Konzepte haben und so in die Schule zurückwirken.

**Aufgabe 1** Überlegen Sie aufgrund Ihrer Erfahrungen als Lernende oder Lehrende, ob bei diesen Orientierungen Ihrer Ansicht nach Aspekte übergangen wurden. Lassen sich Ihnen relevant erscheinende Aspekte in die von GANS genannten Orientierungen einfügen?

**Aufgabe 2** Wie könnten literaturdidaktische Orientierungen in Auseinandersetzung mit dem vorliegenden Gegenstand (»Todesfuge« von Paul Celan, 1948) nach GANS konkretisiert werden? Welche Konsequenz hat die Textorientierung für die zu arrangierenden Zugänge zum Gedicht? Was müssen Schüler über den Kontext erfahren? Welches literaturwissenschaftliche Instrumentarium sollte für die Auseinandersetzung zur Verfügung stehen oder vermittelt werden? Was bedeutet hier eine Leserorientierung? Welche Kompetenzen spielen in diesem Unterricht eine vordringliche Rolle? Inwiefern könnte eine mediale Orientierung didaktischen Mehrwert beinhalten? Warum spielt die Prozessorientierung bei der »Todesfuge« eine so wichtige Rolle? Welche historischen Aspekte müssen über das o. g. Kontextwissen hinaus berücksichtigt werden? Welche kulturellen Aspekte sind für die Auseinandersetzung mit dem Gedicht relevant? Inwiefern hat die bildungssystemische Orientierung Auswirkungen auf die Unterrichtsplanung?<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Hinweis zum Selbststudium: Das Gedicht »Todesfuge« von Paul Celan dient Jürgen SCHUTTE als Beispiel zur Veranschaulichung der Produktionsästhetik und ihrer Erschließung bei der Analyse. Wer sich also die literaturwissenschaftlichen (textanalytischen und interpretatorischen) Basics noch einmal anhand der »Todesfuge« vergegenwärtigen möchte, wird in diesem Band fündig: Schutte, Jürgen (1997): Einführung in die Literaturinterpretation. 4. Auflage, Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler



»Todesfuge« von Paul Celan (1948)

- Schwarze Milch der Frühe wir trinken sie abends  
wir trinken sie mittags und morgens wir trinken sie nachts  
wir trinken und trinken
- 5 wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man nicht eng  
Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete  
er schreibt es und tritt vor das Haus und es blitzen die Sterne er pfeift seine  
Rüden herbei  
er pfeift seine Juden hervor läßt schaufeln ein Grab in der Erde
- 10 er befiehlt uns spielt auf nun zum Tanz
- Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts  
wir trinken dich morgens und mittags wir trinken dich abends  
wir trinken und trinken
- 15 Ein Mann wohnt im Haus der spielt mit den Schlangen der schreibt  
der schreibt wenn es dunkelt nach Deutschland dein goldenes Haar Margarete  
Dein aschenes Haar Sulamith wir schaufeln ein Grab in den Lüften da liegt man  
nicht eng
- Er ruft stecht tiefer ins Erdreich ihr einen ihr andern singet und spielt  
er greift nach dem Eisen im Gurt er schwingts seine Augen sind blau  
stecht tiefer die Spaten ihr einen ihr anderen spielt weiter zum Tanz auf
- Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts
- 20 wir trinken dich mittags und morgens wir trinken dich abends  
wir trinken und trinken  
ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete  
dein aschenes Haar Sulamith er spielt mit den Schlangen
- Er ruft spielt süßer den Tod der Tod ist ein Meister aus Deutschland
- 25 er ruft streicht dunkler die Geigen dann steigt ihr als Rauch in die Luft  
dann habt ihr ein Grab in den Wolken da liegt man nicht eng
- Schwarze Milch der Frühe wir trinken dich nachts  
wir trinken dich mittags der Tod ist ein Meister aus Deutschland  
wir trinken dich abends und morgens wir trinken und trinken
- 30 der Tod ist ein Meister aus Deutschland sein Auge ist blau  
er trifft dich mit bleierner Kugel er trifft dich genau  
ein Mann wohnt im Haus dein goldenes Haar Margarete  
er hetzt seine Rüden auf uns er schenkt uns ein Grab in der Luft  
er spielt mit den Schlangen und träumet der Tod ist ein Meister aus  
Deutschland
- 35 dein goldenes Haar Margarete  
dein aschenes Haar Sulamith

aus: *Der Sand aus den Urnen*. Wien: A. Sendl (1948)

## A – Orientierung an Entitäten, Relationen und Dimensionen

Die Orientierung an Entitäten ist in der Literaturdidaktik didaktisch motiviert. Es steht also nicht nur, wie in der Literaturwissenschaft, der literarische Gegenstand als solcher im Zentrum des Interesses, sondern vor allem der Aspekt seiner Vermittlung. Das hat Auswirkungen sowohl auf die Art und Weise des Zugriffs auf literarische Gegenstände als auch auf deren Auswahl z. B. für die unterrichtliche Auseinandersetzung. Da sich die Literaturdidaktik aus der Literaturwissenschaft heraus entwickelt hat, sind deren Vorgehensweisen, Interessenlagen und theoretische Modellierungen bis heute für didaktische Konzeptualisierungen und daraus resultierende Konsequenzen für die Unterrichtspraxis von Bedeutung. Der Anglistik- und Amerikanistikdidaktiker Ansgar NÜNNING (2004) hat den Vorschlag einer Typologie literaturwissenschaftlicher Ansätze vorgelegt, der sich am literaturdidaktischen Nutzen orientiert. Er orientiert sich dabei an der Trias *Autor – Text – Leser*, der »historischen Wirklichkeit« und weiteren Bezugspfeln, um dem Methodenpluralismus einen Orientierungsrahmen zu geben.

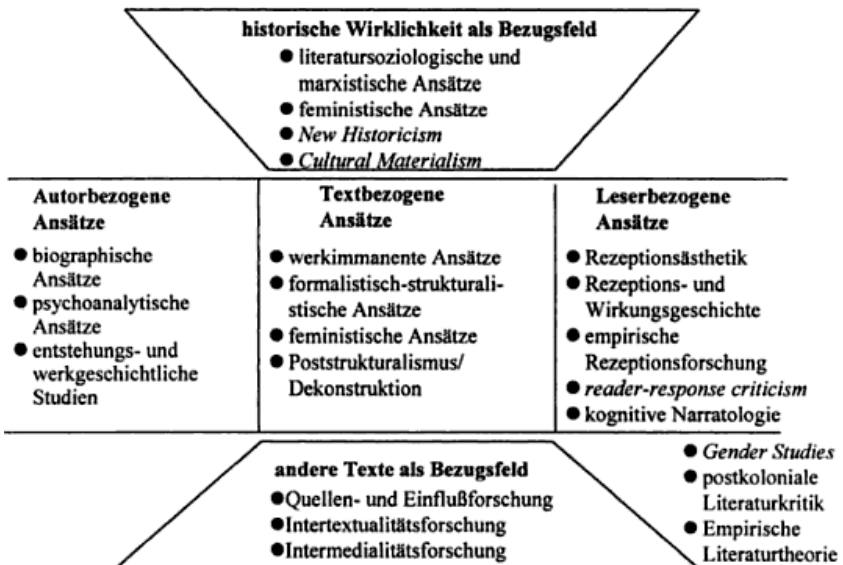


Abb. 2 – Theoretische Ansätze und Methoden der Literaturwissenschaft (NÜNNING/JUNKER 1999: 60)

Eine Typologie ermöglicht eine allererste Einordnung der verschiedenen Strömungen und verdeutlicht, welche Fragestellungen man an einen literarischen Text herantragen kann und welche Aspekte dabei jeweils in den Vordergrund rücken. NÜNNING (2004)

Bei den testzentrierten Ansätzen sieht NÜNNING Fragstellungen im Vordergrund, die sich auf die Analyse thematischer, formaler oder sprachlicher Merkmale literarischer Werke beziehen.

Aufgrund ihrer Textbezogenheit werden einige solcher Methoden als ›werkimmanente Ansätze‹ bezeichnet. In England und Amerika war der *New Criticism* lange die einflussreichste Methode, die sich auf den Text selbst konzentrierte. Zu den textzentrierten Ansätzen gehört auch die Textkritik, stilistische Interpretationen sowie alle Ansätze, die sich mit inhaltlichen Fragestellungen befassen. Zu letzteren sind etwa bestimmte Richtungen der feministischen Literaturwissenschaft zu zählen, die sich kritisch mit der literarischen Darstellung von Frauenbildern auseinander setzen (*images-of-woman criticism*).

Ebenfalls dominant textzentriert sind formalistische und strukturalistische Ansätze, die dem Typus der strukturbestimmenden Interpretation zuzuordnen sind. Sie lassen kontextuelle Aspekte bewusst außer Acht und konzentrieren sich auf die möglichst exakte Beschreibung literarischer Textstrukturierungsverfahren, etwa auf Handlungsstrukturen von dramatischen und narrativen Texten oder Erzählverfahren. Strukturalistische Ansätze interessieren sich also weniger für die Bedeutung literarischer Texte als für Darstellungstechniken bzw. Verfahren der Bedeutungserzeugung.

Primär am Text selbst interessiert sind auch die unter den Begriffen ›Poststrukturalismus‹ und ›Dekonstruktion‹ zusammengefassten neueren Richtungen der französischen Literaturtheorie, die vor allem die amerikanische Literaturwissenschaft nachhaltig beeinflusst haben. Im Gegensatz zur werkimmanenten Interpretation und zu allen strukturalistischen Ansätzen, die zwar die Ambiguität von Literatur betonen, die aber von der Einheit des Textes und einer geschlossenen Struktur ausgehen, fungiert die Lektürepraxis der von Jaques DERRIDA geprägten Dekonstruktion ›Differenz‹ (*différance/différence*) als neuer Leitbegriff. Demzufolge geht es weder um die Ermittlung ›der‹ Bedeutung eines Textes noch um die Bestimmung von dessen Struktur, sondern um die möglichst genauer Beschreibung von textinternen Differenzen, Brüchen und Widersprüchen sowie um die Auflösung der Vorstellung einer einheitlichen Bedeutung. NÜNNING (2004: ??)

NÜNNING sieht den Nutzen all dieser textzentrierten Ansätze vor allem den genauen Blick auf literarische Texten, ihre formalen, strukturellen und thematischen Besonderheiten schärfen. Sie liefern zudem Beschreibungsmodelle und Analysekatgorien für die Kommunikation über Textstrukturen und Darstellungsverfahren.

Ohne solche begrifflichen Werkzeuge bleibt die Freude an literarischen Werken sprachlos und lässt sich nicht mitteilen. Wer mit anderen über literarische Texte kommunizieren möchte, kommt gar nicht umhin, sich einige Grundbegriffe und Grundlagen der Literaturtheorie und Textanalyse anzueignen. [...]

Im Gegensatz zu text- bzw. werkzentrierten Methoden steht bei autor- bzw. produktionsorientierten Ansätzen der Bereich der Literaturproduktion, also der Entstehung von Literatur, im Zentrum. Ein typisches Beispiel für diese Art der Literaturbetrachtung, die heute als etwas veraltet gilt, sind etwa biographische Ansätze, die die Bedeutung der Lebensgeschichte eines Autors für ein bestimmtes Werk untersuchen

oder literarische Texte als biographische Quellen heranziehen. Dominant autororientiert sind auch psychoanalytische Ansätze, die entweder nach der Bedeutung prägender Kindheitserlebnisse und der Psyche des Autors für einen bestimmten Text fragen oder umgekehrt aus textuellen Äußerungen Rückschlüsse auf das Unbewusste des Autors ziehen. Auch die Rhetorik sowie entstehungs- und werkgeschichtliche Studien, die die Produktion und Überarbeitung eines Textes erforschen oder die Stellung eines Textes im Gesamtwerk eines Schriftstellers zu bestimmen versuchen, stellen den Autor und Aspekte der Textproduktion in den Mittelpunkt. NÜNNING (2004: ??)

Für den Literaturunterricht sieht NÜNNING das Problem bei autor- bzw. produktionsorientierten Ansätzen in der naiven Haltung an Texte heranzugehen. Durch autororientierte Ansätze wird eine intentionalistische Lesart von Texten nahegelegt, weshalb Lernende durch einen methodisch pluralistischen Literaturunterricht erfahren sollten, dass Lesen ein komplexer Interaktionsprozess im Wechselspiel von Textinformation und eigenem Vorwissen und Erfahrungen ist.

Während autorbezogene Fragestellungen heute trotz der literaturtheoretischen »Rückkehr des Autors« wohl nicht ganz zufällig eine eher untergeordnete Rolle spielen, sind Ansätze, die die Beziehung zwischen Text und Leser erforschen, erst seit den 1970er Jahren entwickelt worden. Rezeptionsorientierte Ansätze lenken den Blick von der reinen Textanalyse auf die Verarbeitung eines Werkes im Leseprozess. Dabei kann man grob zwei verschiedene Fragerichtungen unterscheiden: Die eine geht vom Text aus, fragt nach dem im Text angelegten Wirkungspotential und stellt Hypothesen darüber auf, wie dieses beim Lesen realisiert werden könnte; die andere geht hingegen vom Rezipienten aus und untersucht die tatsächliche Rezeption. Zur ersten Gruppe ist die Rezeptions- und Wirkungsästhetik zu zählen; in der Mitte zwischen den beiden Richtungen ist die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte angesiedelt, die den Erwartungshorizont des zeitgenössischen Publikums und die historische Aufnahme von Werken erforscht; und die empirische Rezeptionsforschung untersucht die tatsächliche Wirkung von Texten auf heutige Leser. NÜNNING (2004: ??)

Einen ähnlich starken Boom sieht NÜNNING bei Ansätzen, die der Frage nach den Beziehungen eines Werkes zu anderen Texten und Medien nachgehen. Intertextualitätstheorien beschäftigen sich mit thematischen und formalen Ähnlichkeiten zwischen einzelnen literarischen Werken und zielen auf eine systematische Untersuchung der Bezüge zwischen literarischen Texten und Gattungen ab.

Der Forschung zur Intermedialität geht es hingegen um die Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Künsten, etwa die Verarbeitung eines literarischen Textes in anderen Medien (z. B. Romanverfilmungen) oder umgekehrt um die Bezugnahme auf andere Künste oder Medien in der Literatur. Angesichts der enormen gewachsenen Bedeutung der audio-visuellen Massenmedien und der zunehmenden Tendenz zur Überschreitung der Grenzen zwischen verschiedenen Gattungen und Medien eröffnet sich hier ein interessanter neuer Arbeitsbereich, der sowohl für das Studium als auch

im Hinblick auf spätere Berufschancen produktive Perspektiven eröffnet. NÜNNING (2004: ??)

Kontextorientierte Ansätze richten ihr Augenmerk auf die Beziehung zwischen literarischen Texten und ihren geschichtlichen Kontexten.

Ausgehend von der Vorstellung einer Widerspiegelung der sozialen und gesellschaftlichen Realität in der Literatur konzentrieren sich vor allem marxistische und literatursoziologische Ansätze auf die Bezugsebene ›Text-historische Wirklichkeit‹. Auch einige Ansätze der feministischen Literaturwissenschaft, die Literatur im Hinblick auf Bezüge zur historischen Situation von Frauen untersuchen, sind stark kontextorientiert [...] Der *New Historicism* geht von der Historizität von Texten und der Textualität von Geschichte aus und betont, dass Informationen über ›Kontexte‹ textuell zugänglich sind. Er interessiert sich vor allem für die enge Wechselwirkung zwischen literarischen Texten und dem Wissensstand bzw. den kulturellen Diskursen [...] Der literaturdidaktische Nutzen der genannten kontextorientierten Ansätze besteht zunächst einmal vor allem darin, dass sie der verbreiteten naiven Ansicht, literarische Texte seien eine Art ›Widerspiegelung‹ der jeweiligen gesellschaftlichen und geschichtlichen Wirklichkeit, den Boden entziehen und diese durch differenzierte Verfahren der Kontextualisierung, d. h. der Relationierung literarischer Texte und der verschiedenen Kontexte, denen sie entspringen sind und die sie auf der Ebene der Figuren und/oder Erzählinstanz thematisieren und inszenieren, ersetzen. Aus der Sicht der Literaturwissenschaft und der Unterrichtspraxis sind Kontexte keine autonomen Größen, sondern ihrerseits wiederum nur durch Texte zugänglich und beobachtbar. NÜNNING (2004: ??)

Weitere relevante Ansätze sieht Nünning in Strömungen, deren Untersuchungsgegenstand der gesamte Handlungsbereich des Literatursystems ist.

Dazu zählen etwa die *Gender Studies*, die postkoloniale Literaturkritik sowie die Empirische Literaturtheorie, die den Anspruch erhebt, alle hermeneutischen Formen der Literaturbetrachtung durch ein neues Paradigma abzulösen. Trotz einiger grundlegender Unterschiede haben diese Ansätze eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Sie gehen alle von einem weiten Literaturbegriff aus und erschließen neue Gegenstandsbereiche. Zudem sind sie bestrebt, die ›traditionelle‹ Literaturwissenschaft interdisziplinär zu erweitern und die Anglistik durch die produktive Verarbeitung kultur- und medienwissenschaftlicher Ansätze zu integrativen Formen von *Cultural Studies* bzw. (Medien-) Kulturwissenschaft weiterzuentwickeln.

Insbesondere die feministische Literaturwissenschaft, die Gender Studies und die postkoloniale Literaturkritik bieten vielfältige Anregungen für eine Reform des Literaturunterrichts. Die von ihnen ausgehenden Impulse haben zum einen weitreichende Auswirkungen auf die Textauswahl und legen dringend eine Kanonrevision nahe. Zum anderen eröffnen sie wertvolle Perspektiven im Hinblick auf methodische Zugangsmöglichkeiten im Literaturunterricht. Das Spektrum reicht von einer sehr differenzierten (z. B. geschlechterkritischen) Analyse der Figurendarstellung über die Frage nach der Distribution der Redeanteile und der Innenweltdarstellung bei der er-

zählerischen Vermittlung bis zu einer neuen Sicht auf die Semantisierung der Raumdarstellung, d. h. die Frage, inwiefern die dargestellten Räume zugleich als Bedeutungsträger fungieren. NÜNNING (2004: ??)

Ausgehend von dieser Typologie kann die Orientierung an Entitäten systematisiert und um weitere didaktisch relevant erscheinende Aspekte ergänzt werden. Dabei wird deutlich, dass Entitäten in Relationen zueinander stehen, Handlungs- und Erkenntnisoperationen beinhalten und mit Attributen versehen sind.

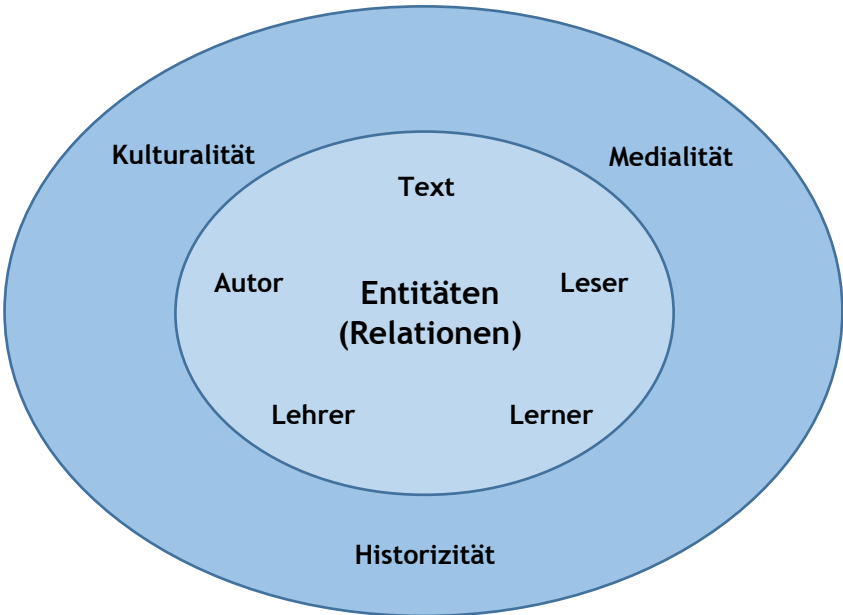


Abb. 3 – Entitäten und ihre Relationen im Rahmen des literaturdidaktischen Orientierungsmodells (GANS 2017)

Neben der Entitäten-Trias *Autor – Text – Leser*, die den Kern literaturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses bildet, werden die Relationen von Lehrenden und Lernenden zu diesem Kern als genuin literaturdidaktische Kategorien beleuchtet. Aspekte der *Medialität* von Texten und die Eingebundenheit und Bedingtheit von Produktion und Rezeption in *kulturelle Kontexte* und ihrer *historischen Dimension* werden als sich überlappende Bereiche zugeordnet, an denen sich die Literaturdidaktik mittelbar oder unmittelbar orientiert. Die modellhafte Trennung suggeriert ein Nebeneinander von Entitäten, die tatsächlich wechselseitig wirksam sind und sich damit gegenseitig bedingen. Kein Text könnte ohne einen Autor existieren, auch wenn die Autoreninstanz bereits zu Kontroversen führt. Literatur kann ohne Leser nicht wirksam sein, umgekehrt

wird eine Person erst durch die Rezeption eines Textes zum Leser. Die didaktisch motivierte Rezeption unterscheidet den Leser als Teil der Trias Autor-Text-Leser in literarischen Zusammenhängen vom lehrenden Leser als Organisator von Lehr-Lernprozessen und dem lernenden Leser. Der lehrende Leser muss sich selbst mit Texten und relevanten Kontexten auseinandersetzen, nach bestimmten Kriterien die Lektüre seiner Lerner antizipieren. Eingebunden sind sowohl das Verfassen eines Textes als auch dessen Lektüre und Deutung in die jeweiligen Bedingungen von Zeit, Gesellschaft und individueller Situation, Haltung und Wertung. Letztlich ist auch die mediale Repräsentanz von Literatur mit ihrer jeweils spezifischen Ästhetik abhängig vom kulturellen Kontext und dem Stand medientechnischer Entwicklung.

Die Literaturdidaktik sieht sich aktuell mit einer zunehmenden Diversifizierung des Gegenstandsbereichs konfrontiert, zu der sie sich zu verhalten hat. Das beginnt nicht erst mit der Erweiterung des Textbegriffs (u. a. DOELKER 2007), sondern hat grundlegender mit der Medialität des Literarischen zu tun sowie deren Wahrnehmung und erkannte Bedeutung für literarische Sozialisationsprozesse. Das Für und Wider relevanter literarischer Inhalte für Bildungsprozesse befeuert immer wieder den teilweise hartnäckig geführten Diskurs um einen Kanon<sup>5</sup>, an dem sich Beteiligte bei der exemplarischen Auswahl orientieren können sollen. Es wird u. a. nach der Funktionalität der Gegenstände für die literarische Sozialisation gefragt: Welcher Text hat in welcher medialen Repräsentation zu welchem Zweck mit welcher didaktischen Zurichtung bei seiner Rezeption welche zu erwartenden Lerneffekte? Kriterienkataloge sollen bei der Auswahl der geeigneten Lektüre helfen (u. a. PFÄFFLIN 2010), denn geforderte *Begründungszusammenhänge* (vgl. Klafki) zwingen Lehrer/innen zur Legitimation getroffener Auswahlentscheidungen.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Der Kanon der Literatur (gr.: *kanon* Regel, Maßstab, Richtschnur) ist eine Zusammenstellung derjenigen Werke, denen in der Literatur ein herausgehobener Wert bzw. eine wesentliche, normsetzende und zeitüberdauernde Stellung zugeschrieben wird (GFREIREIS 1999). Mit dem Begriff des literarischen Kanons wird dabei normalerweise ein Korpus literarischer Texte bezeichnet, die eine bestimmte Trägergruppe, beispielsweise eine gesamte Kultur oder eine subkulturelle Gruppierung, für wertvoll bzw. autorisiert hält und an deren Überlieferung sie interessiert ist (»materialer Kanon«).

Daneben bezeichnet dieser Terminus aber auch ein Korpus von Interpretationen, in dem festgelegt wird, welche Normen, Wertevorstellungen oder Bedeutungen mit den kanonisierten Texten verbunden sind (»Deutungskanon« - WINKO 1999). Vgl.

Doelker, Christian (2007): Wort am Ende – WortplusBild am Anfang. In: Rusterholz, Peter; Zwahlen, Sara Margarita (Hrsg.): Am Ende das Wort – das Wort am Ende.

Literatur als Ware und Wert. Berlin/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag, S. 13-34

Gfriereis, Heike (Hrsg.) (1999): Grundbegriffe der Literaturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 97

## 1 Textorientierung

›Primärer‹ Gegenstandsbereich der Literaturdidaktik bleibt die Literatur in ihren medialen Erscheinungsformen (z. B. mündlich überliefert, schriftlich fixiert, filmisch oder theatral inszeniert). Eine Ausdifferenzierung der jeweiligen literaturwissenschaftlichen Blickwinkel auf literarische Texte, ihre Produktion, Rezeption und Distribution sowie deren Historizität und Intertextualität nimmt der Fremdsprachendidaktiker NÜNNING (2004 – s.o.) vor. Ein weiterer zentraler, gewissermaßen ›sekundärer‹ Gegenstandsbereich der Didaktik ist die Vermittlung zwischen dem ›Primären‹ und den Rezipienten in organisierten Lehr-Lern-Prozessen. Es genügt im Bereich der Lehrerbildung nicht, Student/innen in der wissenschaftlich fundierten Analyse und Interpretation von Literatur zu schulen. Sie müssen diese erlangte Expertise in der Folge didaktisch reflektieren und in geeigneter Weise reduzieren können. Sie müssen über einen *literaturdidaktischen Horizont* zur jeweils geeigneten Vermittlung verfügen, damit sie in arrangierten Lehr-Lernszenarien Schüler/innen mit deren individuellen Zugangsmöglichkeiten literarisches Lernen ermöglichen.

Die Beschreibung, Analyse und Modellierung der Gegenstandsbereiche erfordert je nach Erkenntnisinteresse und Perspektive eine methodische Diversität, die es im Lehramtsstudium zu erwerben und im Literaturunterricht zu vermitteln gilt.

### 1.1 Textbegriff

EHLICH (1984) nennt zwei Ursprünge des Ausdrucks ›Text‹: Zum einen das aus dem Lateinischen Stammende »textere«, zu Deutsch »weben« bzw. »textus«, zu Deutsch »die Webart«. Deren Gebrauch war bereits metaphorisch, weil sich die »Webart« nicht etwa auf Schreibmaterial oder Typographie sondern auf den Stil eines Werkes bezog, also etwa den argumentativen Aufbau, die Rhetorik oder die sprachliche Ästhetik. Über die Zeit blieb von dieser metaphorischen Bedeutung scheinbar nichts übrig – heutzutage gilt der Stil maximal als Teil eines Textes, wenn nicht sogar nur als ein Aspekt neben dem Text, jedoch keinesfalls als der Text selbst. Dennoch hat der lateinische Ursprung entscheidende Spuren hinterlassen.

---

Klafki, Wolfgang (1985): Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim: Beltz, S. 215

Pfäfflin, Sabine (2010): Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Winko Simone (1999): literarischer Kanon. In: Ansgar Nünning (Hrsg.): Grundbegriffe der Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 114



Zum anderen nennt EHLICH die biblische Bedeutung. Mit dem »Text des Evangeliums« waren im Mittelalter die Buchstaben des Evangelienbuches gemeint. In der späteren Entwicklung wurde »Heiliger Text« als begriffliche Abgrenzung von den Kommentaren verwendet. Der Text ist also das Wesentliche, das Originale, das zu Kommentierende.

Vom religiösen Ursprung ausgehend ergab sich ein säkularisierter Gebrauch in der Philologie: »das literarische Werk tritt an die Stelle [...] des biblischen Textes, indem es behandelt wird, wie der biblische Text in der Exegese behandelt wird« (EHLICH 1984: 11). Der lateinische Ursprung hingegen wurde in der Linguistik aufgegriffen, als Text als »das Verbundene und Zusammenhängende, das Verwobene, Text als Konnexion und Kohärenz« betrachtet wurde (EHLICH 1984: 11).

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist ein Text die sprachliche Form einer kommunikativen Handlung. Texte werden einerseits durch pragmatische, also situationsbezogene, »textexterne« Merkmale, andererseits durch sprachliche, »textinterne« Merkmale bestimmt (vgl. Bußmann 1990: 776). In der Sprach- und Kommunikationswissenschaft existieren viele verschiedene Textdefinitionen nebeneinander, die anhand verschiedener Textualitätskriterien Texte und »Nicht-Texte« voneinander trennen. Weiter gefasste Textbegriffe schließen auch Illustrationen oder Elemente der nonverbalen Kommunikation (etwa Mimik und Gestik) in den Text ein. Unter Umständen kann sogar eine reine Bildsequenz als Text gelten, wenn damit erkennbar eine kommunikative Funktion erfüllt wird. Der Begriff des »diskontinuierlichen« Textes aus dem Bereich der Sprachdidaktik umfasst Texte, die nicht fortlaufend geschrieben sind und sich teilweise nicht-sprachlicher Mittel bedienen, wie Formulare, Tabellen und Listen, Grafiken und Diagramme.

Die Eigenschaft des »Text-Seins« bezeichnet man als *Textualität*, die sprachwissenschaftliche Untersuchung von Texten ist die *Textlinguistik*. Diese Disziplin stellt verschiedene Textualitätskriterien zur Verfügung.

Robert-Alain DE BEAUGRANDE und Wolfgang Ulrich DRESSLER stellten 1981 eine Reihe solcher Kriterien vor. Diese Kriterien beziehen sich einerseits auf die Merkmale des Textes selbst (*Kohäsion*, also formaler Zusammenhalt und *Kohärenz*, also logischer Zusammenhalt), andererseits auf die Merkmale einer Kommunikationssituation, aus der der betreffende Text entsteht bzw. in der er eingesetzt wird (*Intentionalität*, *Akzeptabilität*, *Informativität*, *Situationalität*).

*Kohäsion* und *Kohärenz* gehören zu den am weitesten akzeptierten Textualitätskriterien, aber auch hier gibt es Abweichungen: Es gibt durchaus Texte, welche aus zusammenhanglosen Worten oder gar Lauten, zum Teil auch aus bis zu bloßen Geräuschen reduzierten Klangmalereien bestehen, und die, im Ganzen dennoch vielschichtig interpretierbar, eine eigene Art von Textualität erreichen (z. B. *Dada-Gedichte*).

Hier kommen die situationsbezogenen Textualitätskriterien ins Spiel: Texte sind auch dadurch bestimmt, dass ein Sender sie mit einer bestimmten Absicht

(Intention) produziert und/oder ein Empfänger sie als solche akzeptiert. Ob ein Text für einen bestimmten Empfänger akzeptabel ist, hängt wiederum stark davon ab, ob dieser einen Zusammenhang der empfangenen Äußerung mit seiner Situation herstellen, den Text also in seine Vorstellungswelt »einbauen« kann (*Situationalität*), und ob der Text für ihn informativ ist, also in einem bestimmten Verhältnis erwartete und unerwartete, bekannte und neue Elemente enthält. Um auf das Beispiel des Dada-Gedichtes zurückzukommen: Ein nicht offensichtlich kohäsiver oder kohärenter Text kann als solcher akzeptabel sein, wenn der Empfänger davon ausgeht, dass die Intention des Senders ein hohes Maß an überraschenden oder von der Norm abweichenden Elementen im Text erfordert.

Die *Intertextualität* als letztes der Textualitätskriterien nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER ist die Eigenschaft eines Textes, mit anderen Texten in Verbindung zu stehen und auf sie Bezug zu nehmen. In literarischen Texten geschieht dies häufig durch bewusste Verweise und Zitate, Intertextualität kann ihren Ausdruck jedoch z. B. auch darin finden, dass ein Gebrauchstext die üblichen Konventionen seiner Textsorte erfüllt.

Die einzelnen hier angeführten Textualitätskriterien sind in ihrer Interpretation durch DE BEAUGRANDE/DRESSLER zum Teil umstritten. Allgemein anerkannt ist, dass ein Text eine erkennbare kommunikative Funktion hat, die durch die kommunikative Absicht des Senders und die Erwartungen des Empfängers bestimmt wird, dass er als Äußerung abgegrenzt und thematisch orientiert ist, d. h. über einen inhaltlichen Kern verfügt. Eine solche Textdefinition aus kommunikativ-pragmatischer Perspektive bietet Susanne GÖPFERICH (1995: 56f.): »Ein Text ist ein thematisch und/oder funktional orientierter, kohärenter sprachlicher oder sprachlich-figürlicher Komplex, der mit einer bestimmten [...] Kommunikationsabsicht [...] geschaffen wurde, eine erkennbare kommunikative Funktion [...] erfüllt und eine inhaltlich und funktional abgeschlossene Einheit bildet.«<sup>7</sup>

## 1.2 Literarische Texte

Literarische Texte sind schriftliche Texte, in denen sprachliche Mittel gezielt eingesetzt werden. Dabei bedeutet die literarische Verwendung von Sprache

---

<sup>7</sup> Aus: wikipedia.org (Zugriff 10.01.2016), vgl. Bußmann, Hadumoud (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Aufl., Stuttgart: Kröner, de Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer, Tübingen (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 28), Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: A. Rothkegel, B. Sandig (Hrsg.): Text – Textsorten – Semantik: Linguistische Modelle und maschinelle Verfahren. Hamburg: Buske, S. 9–25, Göpferich, Susanne (1995): Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie - Kontrastierung - Translation. Forum für Fremdsprachen-Forschung 27. Tübingen: Narr

häufig auch eine Abweichung von der Norm. Zu besonderen Strukturmerkmalen literarischer Texte gehören u. a. Mehrdeutigkeit, Symbolik und literarische Formensprache, z. B. Bildhaftigkeit, Metaphorik. WINKO (2009) erläutert anhand exemplarischer Analysen Aspekte von Textualität.

In den Vorschlägen, Textualitätsmerkmale zu bestimmen, haben literarische Texte des Öfteren den Status von Sonderfällen, in denen bestimmte Merkmale schwächer oder auch stärker ausgeprägt sind als in anderen Texten. So ist das Merkmal der Textfunktion, verstanden als die kommunikative Funktion, die eine Menge von Äußerungen in einer Situation erfüllen soll, für nicht-literarische Texte textkonstitutiv und in hohem Maße prototypisch, in literarischen Texten dagegen nur schwach ausgeprägt. In ihnen sind, so die Annahme, andere Textualitätsmerkmale dominanter, vor allem – mit gattungsspezifischen Variationen – das Thema (vgl. dazu SANDIG 2000, S. 99, 101). Zu diesen Besonderheiten literarischer Texte gibt es noch einigen Forschungsbedarf. Literaturwissenschaftliche Untersuchungen können zu diesem Zweck textlinguistische Konzepte anwenden, die gegebenenfalls festzustellenden Abweichungen systematisieren und zu einer Modifikation textlinguistischer Kategorien beitragen. Eine Möglichkeit, Textualitätsannahmen zu rekonstruieren, liegt darin, die literaturwissenschaftliche Praxis im Umgang mit literarischen Texten unter diesem Aspekt zu betrachten. Dies soll im folgenden Abschnitt geschehen.

Von den diversen literaturwissenschaftlichen Verfahren, literarische Texte zu untersuchen, werden hier Verfahren der gattungsbezogenen Textanalyse ausgewählt. Sie gelten als besonders ›textnah‹, weil sie sich vor allem auf das gegebene sprachliche ›Material‹ der Texte beziehen, es beschreiben und analysieren, im Unterschied zu solchen Verfahren, die – aufbauend auf Beschreibungen – weitergreifende bzw. höherstufige Interpretationshypothesen aufstellen (vgl. z.B. JAHRAUS 1994; STRUBE 1992).<sup>8</sup> Der Unterschied zwischen beiden wird zum einen in Raummetaphern gefasst – Textnähe versus Textferne –, zum anderen aber auch in Begriffen des implizierten Wissens: Die voraussetzungsarme Analyse unterscheidet sich von der voraussetzungsreichen Interpretation. ›Textnähe‹ ließe sich – in aller Vagheit – nach dem Maß argumentativer Bezugnahmen auf die Textoberfläche und dem Typ der Voraussetzungen bestimmen, auf denen die Aussagen über den untersuchten Text aufbauen, z.B. dem Typ des Kontextwissens, das explizit oder implizit einbezogen wird.

Solche ›textnahen‹ Analyseverfahren nutzt z.B. die empirische Literaturwissenschaft, um die Texte, die als Faktor in empirischen Rezeptionsuntersuchungen fungieren, auf einer voraussetzungsarmen Ebene beschreiben zu können. Sie wendet zu diesem Zweck bekanntlich linguistische Kategorien und solche des literaturwissenschaftlichen Strukturalismus an.<sup>9</sup> Auf einer minimal strukturalistischen Grundlage

---

<sup>8</sup> Diese Annahme eines ›kooperativen‹ Verhältnisses von Analyse und Interpretation ist zwar verbreitet, stellt aber keinen Konsens im Fach dar; vgl. WINKO 2003a.

<sup>9</sup> Z.B. Verfahren der »propositionale[n] Beschreibung der Textbasis«, GROEBEN 1982, S. 40-48. In ihrem Rahmen werden Untersuchungen der Mikrostruktur von Texten (lexikalische Ebene: Liste der Wortarten; grammatische Ebene: Beziehungen zwischen Wörtern; Verteilung von Wortarten über den Text; propositionale Analyse), ihrer Makrostruktur und Superstruktur (story grammar, propositionale Textbasis) vorgenommen.

bauen auch jene gattungsspezifischen Analyseverfahren auf, die als elementar, besonders genau und eben textnah gelten und die z.B. in Einführungsbänden als literaturwissenschaftliches Grundlagenwissen bzw. als Standards des Faches vermittelt werden: lyrikanalytische und erzähltextanalytische Instrumentarien.<sup>10</sup> Eine der Aufgabe dieser gattungsspezifischen Analyseverfahren liegt darin, die Beliebigkeit der auf ihnen aufsetzenden Interpretationen zu begrenzen und deren Anspruch auf Wissenschaftlichkeit zu begründen, wie auch immer diese im einzelnen bestimmt wird. Sie reglementieren die Lektüre mit Hilfe der intersubjektiv vermittelbaren Schritte der Deskription gelesener Texte und der Strukturierung von Bedeutungszuweisungen für die einzelnen Textelemente. Erst auf der Grundlage solcher Textanalysen (Deskriptionen und Strukturbildungen) werden idealtypischerweise in einem synthetisierenden Verfahren, das zusätzliche Informationen aus unterschiedlichen Kontexten einbezieht, Interpretationen entwickelt.<sup>11</sup>

Zwar geht es in den textnahen Analyseverfahren darum, die sprachlichen und formalen Strukturen bzw. die Mechanismen der Bedeutungskonstitution herauszuarbeiten, die für den untersuchten Text spezifisch sind und nicht um die Frage, wie Textualität hergestellt wird; dennoch beziehen sie sich auf eben die Merkmale, die als Textualitätsmerkmale in Frage kommen, und greifen zu diesem Zweck auf Wissen zurück, das schon zur Identifikation und Klassifikation von Textualität einbezogen werden muss: Verfahren der Analyse literarischer Texte bauen unter anderem auf der Ebene ‚elementarer Textualität‘ auf, indem sie, wie zu zeigen ist, Annahmen über die Kohäsion, Kohärenz und den thematischen Zusammenhalt von Texten sowie – per definitionem – Annahmen über Gattungsspezifika der Texte<sup>12</sup> implizieren und in ihren Beschreibungen keineswegs nur auf Informationen der Textoberfläche rekurrieren.

### 3. ›Textnahe‹ Verfahren in der Praxis

Als Beispiel sei ein Gedicht Richard Dehmels herangezogen, das einen hohen Anteil narrativer Elemente aufweist, so dass im Folgenden lyrik- und erzähltextanalytische Verfahren einbezogen werden können.

---

<sup>10</sup> Dramenanalytische Verfahren klammere ich aus Platzgründen aus. Beispiele für die genannten Einführungen sind BURDORF (1997) und MARTÍNEZ/SCHEFFEL (2003); vgl. auch SCHEFFEL (2000).

<sup>11</sup> Auch diese Annahme wird nicht von allen Literaturwissenschaftlern geteilt; vor allem grundsätzlich interpretationskritische Positionen bestimmen das Konzept der Textanalyse abweichend.

<sup>12</sup> Die Zugehörigkeit eines Textes zu einer Textsorte kommt sowohl in einer Lesart des Intertextualitätskriteriums von de Beaugrande/Dressler in Spiel als auch über das Kriterium der Intentionalität; vgl. dazu Vater 2001, S. 48. Für literarische Texte entspricht dem Textsortenbezug der Bezug auf die Gattung.

Richard Dehmel: Drückende Luft<sup>13</sup>

Der Himmel dunkelte noch immer;  
ich fühlte tief bis in mein Zimmer  
der fahlen Wolken vollen Schoß.  
Die Esche drüben drehte schwer  
5 die hohe Krone um sich her,  
zwei Blätter trieben wirbelnd los.

Laut tickte durch die schwüle Stube,  
wie durch die stille Totengrube  
der Holzwurm ticken mag, die Uhr.  
10 Und durch die Türe hinter mir  
klang dünn und schüchtern ein Klavier  
über den Flur.

Der Himmel lastete wie Schiefer;  
ihr Spiel klang immer trauertiefer,  
15 ich sah sie wohl.  
Dampf rang der Wind im Eschenlaub,  
die Luft war grau von Glut und Staub  
und seufzte hohl.

Und blasser tönnten durch die Wände  
20 die tastenden verweinten Hände,  
sie saß und sang;  
sang sich das Lied, in sich gebückt,  
mit dem sie mich als Braut entzückt;  
ich fühlte, wie ihr Atem rang.

25 Die Wolken wurden immer dumpfer,  
die wunden Töne immer stumpfer,  
wie Messer stumpf, wie Messer spitz;  
und aus dem alten Liebeslied  
klangen zwei Kinderstimmen mit –  
30 da fiel der erste Blitz.

Charakteristisch für die lyrikspezifischen Analyseverfahren ist, dass sie unter verschiedenen Aspekten Beobachtungen und Beschreibungen sammeln, die immer voraussetzungsreicher werden, dabei jedoch immer noch als »textnah« gelten. Die entsprechenden Verfahrensschritte sollen in idealtypischer Weise für das Beispielgedicht vorgeführt werden, ohne Vollständigkeit der Analyse zu beanspruchen. Dabei wird zu fragen sein, auf welche Textualitätsmerkmale sich die Beschreibungen und Klassifikationen beziehen und welche Textualitätsquellen sie nutzen.

---

<sup>13</sup> Zuerst erschienen in Bierbaums *Modernem Musenalmanach* (1893); zit. nach Dehmel 1907, S. 34f.

### 3.1 Graphematischer Aspekt<sup>14</sup>: Gattungsspezifika

Unter graphematischem Aspekt sind zunächst die Anordnung des Textes, das Schriftbild, die Typographie etc. sowie – falls solche vorliegen – die visuellen Elemente zu untersuchen. Hier könnte in der Schriftlichkeit ein erstes Textualitätsmerkmal gesehen werden, das einen bestimmten Umgang mit dem Text erlaubt: das Wiederlesen und Nachlesen von Anfangspassagen, die vom Schluss des Textes her anders verstanden werden können. Zudem ist für den vorliegenden Text bereits auf den ersten Blick zu erkennen, dass Textsortenspezifika, hier Gattungsspezifika, zu veranschlagen sind: Lyrik als »Einzelrede in Versen« (LAMPING 2000, S. 63) oder als die literarische Gattung, zu deren notwendigen Eigenschaften die Versform gehört (vgl. BURDORF 1997, S. 20), wird schon anhand des Schriftbildes mit hoher Wahrscheinlichkeit als Text ausgewiesen.

Die frühe Gattungszuordnung hat bereits Folgen für besondere Formen der Kohäsion und Kohärenz: Für die Kohäsion kommt als Gattungsspezifikum die Versform, die gebundene Rede zum Tragen (siehe 3.2), die bestimmte sprachliche Einheiten zusammenfügt. Für die Kohärenz des Textes ist eine weitere gattungsspezifische Annahme wichtig, die für Literatur insgesamt, für Lyrik aber insbesondere gilt: Lyrische Texte werden als – im Vergleich mit Alltagssprachlicher Kommunikation – überstrukturiert und semantisch überdeterminiert aufgefasst, d.h. sie zeichnen sich durch einen besonders hohen Informationsgehalt bezogen auf die Menge der informierenden Zeichen aus. Als typische (wenn auch nicht notwendige oder hinreichende) Merkmale gelten ihre hohe sprachliche Verdichtung, ihre Ökonomie und die Konzentration formaler Elemente auf kleinem Raum. Daraus folgt, dass alle Informationen ein hohes Relevanzpotenzial erhalten und immer dann, wenn eine Information nicht dem basalen Aufbau der fiktiven Welt dient, der Verdacht nahe liegt, sie müsse eine andere wichtige Bedeutung haben. Gattungsspezifika legen mithin die Unterstellung der Relevanz jeder Information und die Möglichkeit einer ›zweiten Bedeutungsebene‹ nahe.<sup>15</sup> Bereits auf den ersten Blick werden damit neben den sprachlichen Textualitätsquellen solche spezifischen Wissens aktualisiert.

---

<sup>14</sup> Unter *Graphematik* versteht man nach BUBMANN (2008) die Untersuchung der Schriftsysteme natürlicher und konstruierter Sprachen. Die linguistische Teildisziplin untersucht die Regularitäten, die den geschriebenen Äußerungen einer Sprache (Texte) innewohnen, und in welchem Verhältnis diese Regularitäten zur Entwicklung und Fixierung einer Schriftnorm (Orthographie) stehen.

<sup>15</sup> Erinnert sei an das des Öfteren angeführte Beispiel des BASIC-Texts »*Executions and Commands...*« und seine Verarbeitung unter verschiedenen institutionellen Vorgaben: Die Studierendengruppe, die die Information erhalten hatte, der Text sei einem Gedichtband entnommen, konstruierte einen Bedeutungszusammenhang ›hinter‹ den Wörtern und schrieb dem Text Symbolwert zu; vgl. VIEHOFF 1988, S. 1f.

### 3.2 Phonetischer Aspekt: Kohäsion<sup>16</sup>

Unter phonetischem Aspekt sind insbesondere rhythmische Gliederung und metrische Strukturen sowie die Verteilung von Phonemen im Text zu berücksichtigen, darüber hinaus Assonanzen, Alliterationen, Reimbindungen sowie Strophenformen. Über die kohäsiven Standardmittel hinaus sind im Beispieltext also die metrischen und reimtechnischen Verbindungen zwischen Textelementen von Bedeutung. Dies ist zum einen der durchgängig vierhebige, regelmäßig alternierende Jambus mit seinen schon optisch sichtbaren Ausnahmen in den zweihebigen Zeilen (Z. 12, 15, 18, 21) und in der letzten Zeile des Gedichts, die drei Hebungen aufweist. Sie sind, ebenso wie die Stellen, in denen der Sprechrhythmus mit dem Metrum kollidiert, durch ihre Abweichung besonders hervorgehoben. Zum anderen wirkt per definitionem auch das regelmäßig durchgehaltene Reimschema ›aabccb‹ verbindend, das nur einen unreinen Reim aufweist (Z. 28/29). Die sprachlichen Mittel zur Kohäsionserzeugung sind für die weitere Analyse des Gedichts nur dann interessant, wenn ihnen – durch verschiedene Formen der Abweichung angezeigt – semantisches Potenzial zugewiesen werden kann. Indem sie aber herausgestellt werden, wird zugleich Textualität zugeschrieben.

### 3.3 Grammatisch-syntaktischer Aspekt: Kohäsion

Die grammatisch-syntaktische Untersuchung fragt nach den Wortarten und gegebenenfalls den besonderen Wortbildungen, zudem nach den Satzkonstruktionen, -arten und den parataktischen oder hypotaktischen Satzverknüpfungen, auch in ihrer Überlagerung mit Versgliederung und Strophenbau (Enjambement). Sie zielt auf das Textualitätsmerkmal der Kohäsion und kann im vorliegenden Gedicht wenig überraschende sprachliche Mittel wie Tempus, d.h. die Sequenzierung der Ereignisse durch Tempusverwendung (z.B. Z. 22/23), Proformen und Konnektive anführen, die die Sätze oder Satzteile verbinden. Als Konjunktion dominiert im Gedicht das additive ›und‹ (Z. 10, 18, 19, 28).

### 3.4 Semantischer Aspekt: Kohäsion und Kohärenz

Unter semantischem Aspekt werden unterschiedlich voraussetzungsvolle Zuordnungen vorgenommen: Zum einen werden Bedeutungsfelder des Wortmaterials analysiert, ihre lexikalischen Bedeutungen, Konnotationen und Assoziationen. Hier ließen sich verschiedene Formen der Deixis aufzeigen, z.B. solche der sprachlichen Bezugnahme auf im Text eingeführtes Wissen, wie es in der Formulierung ›durch die Wände‹ (Z. 19) der Fall ist, nachdem vorher mitgeteilt wurde, dass der Sprecher in einem anderen Zimmer sitzt und dort die Klaviermusik hört. Auch Substitutionen sind hier zu untersuchen, z.B. die Synonyme ›Zimmer‹/›Stube‹ (Z. 2/7), und die Bildlichkeit, z.B. die metaphorische Formulierung ›die tastenden verweinten Hände‹ (Z.

---

<sup>16</sup> Die *Kohäsion* ist ein Begriff aus der Textlinguistik und bezeichnet den formalen Zusammenhalt eines gesprochenen oder geschriebenen Textes, der durch äußerliche Markierungen vermittelt wird, z. B. durch den Gebrauch bestimmter Tempusformen, Pronomen oder Deiktika. Textkohäsion ist damit abgegrenzt gegen Textkohärenz, die sich auf den inhaltlichen Zusammenhang bezieht.

20) für das traurig klingende Klavierspiel (Z. 14). Des Weiteren kommen hier Rekurrenzen und partielle Rekurrenzen in den Blick, so die wieder aufgenommenen Lexeme ›Himmel‹ (Z. 1, 13), ›Esche‹ (Z. 4, 16), ›Wolken‹ (Z. 3, 25), ›Töne‹/›tönt‹ (Z. 19, 26).

Zum anderen wird unter Berücksichtigung semantischer Beziehungen der Aufbau der fiktiven Welt des Gedichts rekonstruiert. Unter diesem Aspekt spielen Kohärenzannahmen die entscheidende Rolle. Entsprechende Indikatoren lassen sich im vorliegenden Gedicht in mindestens fünffacher Hinsicht feststellen. Es finden sich (1) Elemente, die aus der ›Logik‹ des Setting heraus Zusammenhang stiften; so etwa die gesamte nur angerissene Topographie der erzählten Welt: der Naturraum draußen und der zweigeteilte Innenraum, der aus dem Raum des Ich und dem davon entfernten Raum der Frau besteht. Neben den räumlichen werden (2) zeitliche Zusammenhänge hergestellt. Hier werden die unter grammatisch-syntaktischem Aspekt untersuchten Mittel zusammenfasst und zu einer Chronologie der Ereignisse verbunden. Es ergibt sich die Abfolge der Wahrnehmungen und eine äußerst knappe Vorstellung von der Vorgeschichte der beiden Figuren (Z. 22f.). Ein Zusammenhang zwischen lückenhaften Textinformationen wird darüber hinaus (3) durch die Zuschreibung von Merkmalen zu einer Figur hergestellt. Im Gedicht geschieht das beispielsweise, indem die Nennung der akustischen Signale (Z. 10ff.), die der Sprecher wahrnimmt, und das Personalpronomen »ihr« (Z. 14) in Kombination mit dem mehrdeutigen Nomen »Spiel« zum Bild einer Klavier spielenden Frau synthetisiert werden, das in der vierten Strophe zum Bild der trauernden musizierenden Frau erweitert wird. Die rudimentären Informationen des Gedichts werden mit Bezug auf ein vorausgesetztes mentales Modell der Figur verbunden; ohne eine solche organisierende Bezugsgröße im Prozess der Informationsverarbeitung wäre nicht zu erklären, wie sich von den äußerst knappen Eigenschaftsangaben auf die Figur der Frau und die des Sprecher-Ichs schließen ließe (vgl. genauer JANNIDIS 2004, S. 177-195). Für die Klassifikation nicht nur des Subjekts der Erzählung, sondern auch der Erzählstimme (siehe 3.5) ist diese Zuschreibungsbeziehung entscheidend.

(4) Weitere mentale Modelle zur Informationsverarbeitung, die wir lebensweltlich, d.h. außertextuell, kennen müssen, um den Text als kohärente Einheit zu verstehen, betreffen sie geschilderten Szenarien. Die entsprechenden Schemata oder Skripts sind in diesem Text zum einen auf den Bereich der Natur bezogen. Hier ist in erster Linie das deutlich markierte Schema ‚Gewitter‘ mit seinen Verlaufsstadien zu nennen. Auch wenn die Leser erst am Ende des Gedichts wissen können, dass es sich um ein Gewitterszenario handelt, das der Text aufbaut, werden doch zahlreiche typische Bestandteile dieser Wetterlage (Z. 1: sich verdunkelnder Himmel; Z. 7: Schwüle; Z. 17: staubige Hitze) vorher bereits hinreichend deutlich benannt. Das Schema der Steigerung ist – entsprechendes Wissen vorausgesetzt – leicht erkennbar, auch wenn das identifizierende Merkmal »Blitz« erst im letzten Vers bezeichnet wird. Zum anderen werden Schemata bzw. Skripts genutzt, die menschlichen Tätigkeiten, z.B. ›Klavierspielen‹, und sozialen Beziehungen zuzuordnen sind. Ein Beispiel für letzteres ist das Schema ›Heiraten‹ bzw. ›Familie gründen‹, auf das im Text nur das Lexem ›Braut‹ in der Analepse (Z. 23) einen Hinweis gibt. Als ein spezieller Fall dieses Schemawissens kann (5) das vorausgesetzte Wissen über emotionale Szenarien aufgefasst werden. Im Gedicht ist dies vor allem das Wissen über die Typen und den Verlauf von Trauer. Dass es angebracht ist, dieses Wissen zu aktualisieren, indizieren die sprachlichen Ausdrücke wie »trauertiefer« (Z. 14), »die [...] verweinten Hände« (Z. 20) oder



»klagten« (Z. 29), ebenso wie die im Text gestaltete Gestik, die gebückte Haltung der Frau (Z. 22). Dieses Wissen impliziert unter anderem, dass Trauer eine Ursache hat, dass sie unterschiedlich erlebt werden kann und dass es verschiedene Stadien der Trauer gibt (siehe 3.6).

### 3.5 Rhetorischer Aspekt: Kohäsion

Unter der (von der vorhergehenden nicht immer klar abgrenzbaren) rhetorischen Perspektive sind zum einen Topik, ironische, emphatische u.a. Aussageweisen sowie alle Aspekte der *elocutio* zu untersuchen. Zum anderen wird die textinterne Sprechersituation des Gedichts analysiert, auf die ich mich im Folgenden konzentriere. Um sie zu beschreiben, lassen sich, bei entsprechenden Textbefunden, erzähltextanalytische Verfahren anschließen, die ebenfalls als textnahe Verfahren gelten und zu den ersten Schritten im literaturwissenschaftlichen Umgang mit Prosatexten zählen.<sup>17</sup> In Dehmels Gedicht ist diese Möglichkeit gegeben, da seine interne Sprechersituation klar narrativ gestaltet ist: Ein Sprecher-Ich erzählt bestimmte Ereignisse in chronologischer Reihenfolge und stellt Beziehungen zwischen zeitlich parallel verlaufenden und zeitlich entfernten Ereignissen her. Mit diesem Befund ist ein weiteres wichtiges kohärenzstiftendes Merkmal benannt: Die sprachlichen Einheiten des Gedichts werden durch die Zurechnung zu einem narrativen Muster verbunden. Dieses Muster der Textorganisation ist auf einer basaleren Ebene ›unter‹ den Gattungsspezifika im engeren Sinne wirksam, wird also als kohärenzbildendes Vertextungsmuster gattungsübergreifend eingesetzt. Auf dieser Ebene ließe sich die Quästio des vorliegenden Textes ansiedeln: Auch wenn sie nicht explizit ist und die Möglichkeiten der Ausrichtung einer solchen ›Textfrage‹ in der Gattung Lyrik zahlreich sind, kann sie in diesem Fall doch als die einer Erzählung formuliert werden: Der Einsatz des Textes mit seiner knappen Situationsangabe, die Wiedergabe eines Ereignisses und die chronologische Anordnung der Informationen weisen darauf hin, dass der Text erzählen soll, was das Sprecher-Ich in einer bestimmten Situation verlebt hat. Diese Frage organisiert die Informationsvergabe des Gedichts.

Der Nachweis eines grundlegenden narrativen Musters legitimiert es, erzähltextanalytische Kategorien zur Beschreibung und Klassifikation des *discours* in Dehmels Gedicht heranzuziehen. Hier zeigt sich allerdings, dass die Erzählstimme keineswegs in einer neutral-klassifizierenden Operation identifiziert werden kann, sondern dass diese Klassifikation eine Entscheidung zwischen zwei Lesarten voraussetzt. So kann das Sprecher-Ich mit guten Gründen als homodiegetisch oder als autodiegetisch eingestuft werden, und beide Zuschreibungen sind das Ergebnis vorgängiger Bedeutungszuschreibungen.

Wenn der Sprecher als homodiegetisch klassifiziert wird, dann wird angenommen, dass er am Geschehen beteiligt ist und etwas erzählt, was er selbst so erlebt hat. Das ist im Gedicht der Fall. Das Sprecher-Ich schildert das Naturereignis und die es begleitende traurige Musik und verbindet beides in seiner Erinnerung. Er ist in diesem Fall als eine vermittelnde Instanz zwischen den Naturereignissen und dem Geschehen

---

<sup>17</sup> Vgl. dazu Scheffels Erläuterung seines narratologischen Analyse-Verfahrens im Sinne eines »low structuralism«, das er als »Beschreibung« oder formbezogene Rekonstruktion bezeichnet; SCHEFFEL 2002, S. 59f. Zur Anwendbarkeit narratologischer Kategorien auf Lyriktexte vgl. z.B. HÜHN/SCHÖNERT 2002.

im Raum der Frau, also als eine Art Mediator zu beschreiben. Ist man dagegen der Auffassung, dass es sich um einen autodiegetischen Erzähler handelt, so heißt das, dass das Sprecher-Ich selbst im Mittelpunkt des Textes steht. In diesem Fall spricht das Ich implizit über seine eigene Stimmung, und es ist seine Trauer, die seine Darstellung beeinflusst. Diese These ließe sich mit Hinweis darauf stützen, dass etwas erzählt wird, was der Sprecher nicht sehen kann, weil er einen eingeschränkten, nur akustischen Zugang zum Raum der Frau hat (Z. 10ff., 19f.). In dieser Lesart ist er eine nur scheinbar neutrale Sprechinstanz, insofern er sich als Beobachter inszeniert, tatsächlich aber seine eigenen Emotionen in die Musik der Frau projiziert. Die Klassifikation der Stimme ist also bereits vom Verständnis der fiktiven Welt abhängig.

Noch deutlicher ist das der Fall, wenn nach dem Subjekt des Erzählens gefragt wird: ›Wer erzählt?‹ Dass es sich um ein männliches Sprecher-Ich handelt, das in einer Ehe- oder eheähnlichen Beziehung zur Klavier spielenden Frau steht, wird nirgendwo gesagt, die Annahme wird aber nahe gelegt: zum einen durch den Hinweis auf das alte Liebeslied und die Brautzeit der Frau (Z. 23), in der sie noch auf das Ich bezogen war, zum anderen über das Thema des Gedichts. Auch hier hängen narratologische Klassifikation und die Konstruktion der fiktiven Welt eng zusammen.

### 3.6 Textualitätsmerkmal ›Thema‹ und Textualitätsquellen

Bislang haben Gattungsbezug, Kohäsion und Kohärenz als Textualitätsmerkmale Eingang ins Analyseverfahren gefunden. Von dem Thema, dessen Relevanz für literarische Texte beispielsweise Sandig besonders betont, war nur unter dem semantischen Aspekt des Aufbaus der erzählten Welt und dem rhetorischen Aspekt im Zusammenhang mit der *Quaestio* eher en passant die Rede. Wenn dieses Textualitätsmerkmal hier gesondert behandelt werden soll, so deshalb, weil sich an seinem Beispiel eine – ebenfalls mit Bezug auf Gattungskonventionen begründete – Eigenart literarischer Texte exemplarisch zeigen lässt. Als Thema des Gedichts kann im ersten Versuch die Schilderung einer Gewitterstimmung benannt werden, genauer die Parallelisierung einer Gewitterstimmung mit einer Beziehung zwischen zwei Partnern. Diese Themenzuordnung kann sich auf gesicherte Befunde der semantischen Analyse beziehen und liegt gewissermaßen offen an der Oberfläche des Textes. Wendet man aber die gattungskonventionelle Regel an, dass alle Informationen im Gedicht relevant und daher nach ihrer Funktionalität zu befragen sind, dann kommt man zu einer zweiten, komplexeren und zugleich angemesseneren Formulierung des Themas. Dazu sind vier Komponenten einzubeziehen:

- das vorausgesetzte kulturelle Wissen über emotionale Szenarien;
- die an der Textoberfläche nachweisbaren, Kohäsion stiftenden Zahlwörter »zwei« in Z. 6 und 29;
- die fiktiven Tatsachen, dass die zwei Blätter von der Naturgewalt abgerissen werden und die beiden Kinderstimmen unmittelbar vor der Entladung des Gewitters klagen;
- die Todesbildlichkeit in Zeile 7-9, in der das im ruhigen Zimmer laut klingende Ticken der Uhr mit dem Geräusch des Holzwurms in der »stille[n] Totengrube« (Z. 8) gleichgesetzt wird.

Alles zusammen – aber auch nur dieses Zusammenspiel – legt den Schluss nahe, dass die Ursache für die Trauer der Frau der Tod zweier Kinder ist. An der Oberfläche des

Textes ist davon nie die Rede. Dennoch geht es in dem Text offenbar genau darum: um die nicht-sprachlich artikulierte Trauer über diesen Verlust, die sich nur in Gesten und Musik sowie im Spiegel der Naturgewalt ausdrückt.<sup>18</sup>

Um zu diesem Schluss zu kommen, wird außer auf die sprachlichen Textualitätsquellen auf zwei Typen von Wissensvoraussetzungen rekurriert. Zu diesen Quellen zählt zum einen Wissen über literarische Konventionen, die auch Gattungskonventionen umfassen: Geht man von der lyrikspezifischen Annahme der Überstrukturiertheit und Funktionalisierbarkeit jeder Information aus, so scheint die These berechtigt, dass das doppelte Vorkommen der Zahl »zwei« in dem dichten Text Indikatorenfunktion hat. Gestützt wird diese Annahme durch eine Ersetzungsprobe: Es gibt weder einen metrischen noch einen semantischen oder weltbautechnischen Zwang, gerade »zwei« Blätter oder »zwei« Kinderstimmen zu wählen. Die Gattungskonventionen legen zwar nicht zwingend fest, dass der Holzwurm-Vergleich in Z. 7-9, der die Todesbildlichkeit in dem Gedicht aufbaut, mit diesen Rekurrenzen in Zusammenhang zu bringen ist, schaffen aber eine hohe Plausibilität für einen solchen Schluss. Ein weiteres Indiz dafür liegt in der traditionellen Technik, menschliche Gefühle durch Parallelisierung oder Kontrast mit Naturphänomenen zu illustrieren, die sich in der Literatur seit der Antike findet. Hier geschieht das in der Engführung mit der niederdrückenden Atmosphäre eines Gewitters vor seiner Entladung.

Zum anderen wird kulturelles Wissen darüber einbezogen, dass der Tod eines Kindes ein hochkonsensueller Grund für besonders starke Trauer ist.<sup>19</sup> Dieses Wissen, zusammen mit dem unter semantischem Aspekt relevanten Schemawissen über die Verlaufsform von Trauer, lässt den Schluss zu, dass im Gedicht eine Variante der Trauer gestaltet wird, die der prototypischen Konstellation entspricht, nämlich eine dumpfe, bedrückende, sich kontinuierlich steigernde Trauer, die nicht-sprachlich artikuliert ist und die sich, wie die Parallele mit dem Gewitter anzeigt, am Ende »entladen« muss.

Auch wenn sich der Schluss auf das Thema des Gedichts nicht allein auf sprachlich manifeste Texteigenschaften stützt, so ist er doch noch dem Verfahren der Textanalyse zuzurechnen:<sup>20</sup> Er bezieht die Kenntnis von Schemata und emotionalen Szenarien ein, die als Kohärenz stiftende Voraussetzungen im Prozess des Textverstehens fungieren.<sup>21</sup> Ihre Einbeziehung ist damit keinesfalls willkürlich und sie zeigt auch keine »Textferne« an; vielmehr stellen sie Ergänzungen der sprachlichen Textualitätsquellen

---

<sup>18</sup> Für diesen Schluss scheint die Schriftlichkeit des Gedichts eine Voraussetzung zu bilden: Es scheint mir fraglich, ob Hörer des mündlich vorgetragenen Textes, da sie nicht »zurücklesen« können, die Verbindung zwischen Zeile 6 und 29 herstellen können, die zum Verständnis des Themas erforderlich ist.

<sup>19</sup> Diese Konstellation wird in der Lyrik um 1900 häufiger zur literarischen Gestaltung von Trauer eingesetzt; vgl. dazu WINKO 2003, S. 359f.

<sup>20</sup> Wird als Thema des Gedichts angegeben, es ginge um die nur nicht-sprachlich artikulierbare Trauer über den Verlust zweier Kinder, die sich allein in Gesten und Musik sowie im Spiegel der Naturgewalt ausdrücken könne, liegt eine klar interpretative Aussage vor. Den kleinen, aber entscheidenden Unterschied macht die Generalisierung der Konklusion aus.

<sup>21</sup> Zur stärkeren Berücksichtigung der Verstehenskategorie in der Sprachwissenschaft und zur Forderung einer linguistischen Hermeneutik vgl. HERMANN 2003.

dar, ohne die der Text nicht verstanden werden könnte. Zur Plausibilisierung des Schlusses wird zwar das Bild von den zwei abgerissenen Blättern symbolisch ausgelegt, jedoch ist seine Konklusion voraussetzungsärmer als Interpretationshypthesen, die z.B. externe Kontexte über Dehmels Biographie oder über den Geschlechterdiskurs der Jahrhundertwende einbeziehen, denn er nutzt eine auch um 1900 gültige Gattungskonvention, die den angemessenen Umgang mit Literatur im Allgemeinen und Lyrik im Besonderen reglementiert. Sie lässt sich als Relevanzprinzip formulieren und besagt, dass in Literatur anders als z.B. in Alltagstexten nicht passend oder unnötig scheinende Informationen nicht als ›unpassend‹ oder ›irrelevant‹ klassifiziert werden, sondern als ›potentiell bedeutungsanzeigend‹. Für die Frage nach der Textualität literarischer Texte heißt das, dass in diesen Texten die Kohärenzbedingungen komplexer sind, weil noch mindestens eine zweite Ebene kohärenzstiftender Merkmale zu berücksichtigen ist: die textinternen Beziehungen zwischen den sprachlichen Einheiten, die formal als potentiell bedeutungsrelevant markiert sind, und ihren symbolischen Bedeutungen.

#### 4. Fazit

Die heute wieder öfter zu hörende Forderung, dass sich die Literaturwissenschaft stärker auf die Sprache und ihre Verwendung in literarischen Texten konzentrieren sollte, halte ich für richtig und wichtig (vgl. auch FIX 2008, Kap. 6). Eben diese Forderung setzen die oben betrachteten, textnahen Analyseverfahren schon seit längerem in die Praxis um. In den linguistischen Kategorien, die sie nutzen, greifen sie aber teilweise zu kurz: Sie setzen sprachwissenschaftliche Beschreibungskategorien ein, um tendenziell alle phonetischen, lexikalischen, syntaktischen oder semantischen ›Informationen‹ eines Textes zu sammeln, verfügen aber über keine klaren Regeln der Gewichtung. Oder sie halten eine Klassifikation narratologischer Größen für möglich, die von den Strategien der Informationsgewinnung im Text und damit dem Verstehensprozess weitgehend absteht. Hier scheint mir das Potenzial pragmatischer und kognitionsorientierter Textmodelle der Sprachwissenschaft für die literaturwissenschaftliche Textanalyse noch nicht ausgeschöpft zu sein. Gesucht sind nach wie vor Kriterien zur fundierten Auswahl von Kontextwissen und zur begründeten Entscheidung über die Relevanz vermittelter Informationen. Sie sind für die Praxis und die Theoriebildung der Literaturwissenschaft gleichermaßen nützlich.

Vor diesem Hintergrund hat meine exemplarisch-schematische Textanalyse ein doppeltes Ziel: Erstens sollte gezeigt werden, dass literaturwissenschaftliche Verfahren der gattungsspezifischen Textanalyse sich explizit oder implizit auf bestimmte Komponenten der Textualität ihrer Gegenstände beziehen. Vor allem der Rückgriff auf außersprachliche Textualitätsquellen bereits zur Beschreibung und Klassifikation literarischer Texte macht deutlich, dass die Verfahren in dieser Hinsicht voraussetzungsreicher sind, als angenommen wird. Um sowohl diese Voraussetzungen präziser analysieren als auch genauere Modelle literarischer Texte entwickeln und die Bedingungen ihrer Analyse klarer formulieren zu können, scheinen mir neuere linguistische Textualitätskonzepte besonders geeignet zu sein. Entsprechend zielen meine Ausführungen zweitens darauf, die Leistungsfähigkeit dieser Konzepte für literaturwissenschaftliche Fragestellungen und Verfahrensweisen zu skizzieren und damit für eine stärkere Berücksichtigung linguistischer Modelle in der literaturwissenschaftlichen Grundlagenforschung zu plädieren. Dass dies im Sinne einer Kooperation geschehen

kann, legen einige Spezifika literarischer Texte nahe. Im Beispiel spricht etwa der Befund, dass sich Lyrik-Texten auf der Basis ihrer Gattungskonvention abweichende Kohärenzbedingungen zuschreiben lassen, für eine linguistische-literaturwissenschaftliche Zusammenarbeit. Sie setzt voraus, dass die Auffassung der Konzepte ›Text‹ bzw. ›Textualität‹ weit genug ist, um den spezifischen Forschungsanliegen beider Teilfächer zu nützen, aber doch auch präzise genug, um den gemeinsamen Gegenstand beider Fächer klar zu konturieren. Von literaturwissenschaftlicher Seite sind Untersuchungen historischer und gattungskonventioneller Bedingungen von Textualität am Beispiel literarischer Texte gefordert, die zur Differenzierung der prototypischen Konzepte ›Text‹ und ›Textualität‹ beitragen.«

##### 5. Literatur

- Baßler, Moritz (2005): Die kulturpoetische Funktion und das Archiv. Eine literaturwissenschaftliche Text-Kontext-Theorie. Tübingen: Francke.
- Beaugrande, Robert-Alain de, Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Niemeyer.
- Burdorf, Dieter (1997): Einführung in die Gedichtanalyse. 2., überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Dehmel, Richard (1907): Gesammelte Werke in zehn Bänden. Bd. 3: Weib und Welt. Berlin: S. Fischer.
- Fix, Ulla (2008): Aktuelle linguistische Textbegriffe und der literarische Text. Bezüge und Abgrenzungen. In: Winko, Simone/Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard (Hg.): Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin, New York: de Gruyter. [im Druck]
- Groeben, Norbert (1982): Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit. Münster: Aschendorff.
- Hausendorf, Heiko (2008): Zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft: Textualität revisited. Mit Illustrationen aus der Welt der Urlaubsansichtskarte. In: ZGL 36/3, S. 319-342.
- Hermanns, Fritz (2003): Linguistische Hermeneutik. Überlegungen zur überfälligen Einrichtung eines in der Linguistik bisher fehlenden Teilfaches. In: Linke, Angelika, Ortner, Hanspeter, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 125-163.
- Hühn, Peter, Schönert, Jörg (2002): Zur narratologischen Analyse von Lyrik. In: Poetica 34, S. 287-305.
- Jahraus, Oliver (1994): Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im strukturaliteraturwissenschaftlichen Theorienkonzept. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 19/2, S. 1-51.
- Jannidis, Fotis (2004): Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie. Berlin: de Gruyter.
- Klein, Wolfgang, von Stutterheim, Christiane (1992): Textstruktur und referentielle Bewegung. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 86, S. 67-92.
- Koch, Walter A. (1981): Poetizität. Skizzen zur Semiotik der Dichtung. Hildesheim: Olms.
- Kristeva, Julia (1967): Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. Dt. Übers.: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman. In: Ihwe, Jens (Hg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Ergebnisse und Perspektiven. Bd. 3. Frankfurt a.M.: Athenäum 1972, S. 345-375.

- Lamping, Dieter (2000): Das lyrische Gedicht. Definitionen zu Theorie und Geschichte der Gattung. 3. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck.
- Martinez, Matias, Scheffel, Michael (2003): Einführung in die Erzähltheorie. 5. Aufl. München: Beck.
- Meutsch, Dietrich (1987): Literatur verstehen. Eine empirische Studie. Braunschweig: Vieweg.
- Miall, David S., Kuiken, Don (1999): What is literariness? Three components of literary reading: In: *Discourse Processes* 28, S. 121-138.
- Sandig, Barbara (2000): Text als prototypisches Konzept. In: Mangasser-Wahl, Martina (Hg.): *Prototypentheorie in der Linguistik. Anwendungsbeispiele – Methodenreflexion – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, S. 97–112.
- Scheffel, Michael (2000): Das Urteil – Eine Erzählung ohne „geraden, zusammenhängenden, verfolgbaren Sinn“? In: Jahraus, Oliver/Neuhaus, Stefan (Hg.): *Kafkas „Urteil“ und die Literaturtheorie*. Stuttgart: Reclam, S. 59-77.
- Scherner, Maximilian (1996): Text. Untersuchungen zur Begriffsgeschichte. In: *Archiv für Begriffsgeschichte* 39, S. 103-160.
- Schiewer, Gesine Lenore (2007): Sprachwissenschaft. In: Anz, Thomas (Hg.): *Handbuch Literaturwissenschaft*. Bd. 2: Methoden und Theorien. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 392-402.
- Stockwell, Peter (2002): *Cognitive Poetics. An Introduction*. London: Routledge.
- Stockwell, Peter (2007): *Cognitive Poetics and Literary Theory*. In: *Journal of Literary Theory* 1, S. 135-152.
- Strube, Werner (1992): Über Kriterien der Beurteilung von Textinterpretationen. In: Danneberg, Lutz/Vollhardt, Friedrich (Hg.): *Vom Umgang mit Literatur und Literaturgeschichte*. Stuttgart: Metzler, S. 185-209.
- Vater, Heinz (2001): Einführung in die Textlinguistik. Struktur und Verstehen von Texten. München: Fink.
- Viehoff, Reinhold (1988): Literarisches Verstehen. Neuere Ansätze und Ergebnisse empirischer Forschung. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur* 13, S. 1-39.
- Warnke, Ingo (2002): Adieu Text – bienvenue Diskurs? Über Sinn und Zweck einer poststrukturalistischen Entgrenzung des Textbegriffs. In: Fix, Ulla/Adamzik, Kirsten/ Antos, Gerd/Klemm, Michael (Hg.): *Brauchen wir einen neuen Textbegriff? Antworten auf eine Preisfrage*. Frankfurt a.M.: Lang, S. 125–141.
- Winko, Simone (2003): *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt.
- Winko, Simone (2003a): *Textanalyse*. In: *Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Gemeinsam mit Georg Braungart, Klaus Grubmüller, Jan-Dirk Müller, Friedrich Vollhardt und Klaus Weimar hg. v. Harald Fricke. Bd. 3. Berlin, New York: de Gruyter, S. 597-601.
- Winko, Simone (2008): Auf der Suche nach der Weltformel. In: Winko, Simone/Jan-nidis, Fotis/Lauer, Gerhard (Hg.): *Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. Berlin, New York: de Gruyter.

### 1.3 Ordnungsprinzipien der Literaturwissenschaft

Die Vielfalt und Quantität literarischer Artefakte macht es erforderlich, nach bestimmten Ordnungskriterien eine systematische Orientierungshilfe für die wissenschaftliche Auswertung, Beschreibung, Analyse und Theoriebildung zu geben. Die nachfolgenden Modellierungen folgen unterschiedlichen Parametern und bezwecken in ihrer prototypischen Verallgemeinerung eine grobe Zuordnung einzelner Werke in einen bestimmten Zusammenhang mit anderen mehr oder weniger vergleichbaren Erzeugnissen. Der Spezifik des einzelnen Textes können solche Ordnungskategorien freilich nie gerecht werden, weshalb alle *Ordnungsprinzipien problematisch* zu sehen sind.

#### 1.3.1 Literaturgeschichte (Epochen, Phasen, Episoden)

Die Literaturgeschichte beschreibt den historischen Prozess der Entstehung und Entwicklung von Literatur. Meist widmet sie sich einer in einer bestimmten Sprache verfassten Literatur, z. B. der deutschen Literatur oder der russischen Literatur. Zur Literaturgeschichte gehören auch die Darstellung einzelner Literatur-Epochen (z. B. Klassik, Romantik, Expressionismus) oder die Geschichte der Gattungen (Epik, Lyrik, Drama) sowie die Entwicklung einzelner Genres (z. B. Roman, Novelle, Erzählung, Lied).

Im Idealfall beschreibt die Literaturhistorie auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen den literarischen Erzeugnissen und der Zeit ihrer Entstehung. Auf diese Weise erfasst sie auch allgemein geistesgeschichtliche, künstlerische, religiöse, philosophische und (vor allem in jüngerer Zeit) auch sozial-ökonomische Aspekte und bezieht diese in die Darstellung ein. Traditionell uneins ist man sich in der Frage, welches Gewicht der Biographie des Autors in der literarischen Geschichtsschreibung beigemessen werden soll. Im Vergleich mit früheren Literatur-Epochen spielt die Biographik in unseren Tagen eher eine untergeordnete Rolle.

Die Literaturgeschichte beschränkt sich nicht nur aufs Beschreiben und Vergleichen, sie führt in den meisten Fällen auch zu einer Bewertung der Literatur. Diese Bewertung ist erfahrungsgemäß stark zeitgebunden und von wechselnden wissenschaftlichen Denkströmungen und Urteilsgewohnheiten abhängig: Was z. B. Anfang des 18. Jahrhunderts als vorbildlich und überlieferungswürdig galt, wurde in späteren Epochen nicht selten mit Geringschätzung behandelt und geriet schließlich ganz in Vergessenheit. Ein ganz praktisches Ergebnis, das häufig aus der Literaturgeschichtsschreibung hervorgeht, ist ein Kanon? besonders wertvoller literarischer Werke?.

Zu den Höhepunkten umfassender literaturgeschichtlicher Darstellungen gehören z. B. *Geschichte der poetischen Nationalliteratur der Deutschen* (1836-1842) von Georg Gottfried GERVINUS und *Geschichte der deutschen Literatur* (1883) von Wilhelm SCHERER. Es gibt übrigens nur wenige Autoren, deren Werke über die Literatur-Epochen hinweg andauernde und uneingeschränkte

Hochachtung genossen haben, in der deutschen Literatur hauptsächlich Johann Wolfgang von Goethe, Friedrich Schiller und Heinrich von Kleist.<sup>22</sup>

### 1.3.2 Texttypologie (Gattungen, Genres, Textsorten)

Texttypologie ist eine Bezeichnung für systematische, theoriebezogene Zusammenstellung von Kriterien für die Textsortenklassifizierung und für generalisierende und verallgemeinernde Untersuchung der theoretischen Voraussetzungen und Erklärungsmöglichkeiten für die Klassifizierung von Textsorten.

Die Typologisierung von Texten gilt als Aufgabe der Texttheorie, um (in der Regel handlungstheoretisch fundiert) Modelle und Erklärungen für Textsortendifferenzierungen bereitzustellen. Während sich die Textsortenklassifizierung auf authentische Texte bezieht, werden in der Texttypologie im Rahmen einer linguistischen Theoriebildung die Regeln für die Klassifizierung von Textsorten beschrieben und erklärt.

Nach ISENBERG verwendet man den Terminus *Texttyp* (im Unterschied zum Begriff *Textsorte*) als theoriebezogene Bezeichnung für eine Erscheinungsform von Texten, die im Rahmen einer Texttypologie beschrieben und definiert ist (ISENBERG 1983: 308).

ISENBERG, der als Kriterien für die Bewertung von Texttypologien Homogenität, Monotypie, Striktheit und Exhaustivität nennt (312 ff), bezeichnet die Texttypologisierung als zentrales Problem der Texttheorie, das mit der Erarbeitung eines allgemeingültigen Textbegriffs und der Beschreibung von Textualität in Zusammenhang stehe (305 f). Er erklärt Texttypen als *Interaktionstypen*, bei denen die Bewertungen des sprachlichen Handelns *konstitutiver Bestandteil der sprachlichen Kommunikation sind* (ISENBERG 1984: 262).<sup>23</sup>

### Gattungen

Der Begriff der *Gattung* ordnet literarische Werke in inhaltlich oder formal bestimmte Gruppen. Das heutige Gattungssystem mit seiner klassischen Dreiteilung geht auf die Poetik des ARISTOTELES zurück, die auch Johann Wolfgang VON GOETHE aufnahm. Die Literatur lässt sich demnach in die von Goethe auch »Naturformen« genannten Großgattungen *Epik*, *Lyrik* und *Dramatik* gliedern.

---

<sup>22</sup> Aus: [buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Literaturgeschichte](http://buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Literaturgeschichte) (13.03.2017). Aus der Vielzahl von online-basierten Literaturgeschichten sei hier auf eine exemplarisch verwiesen, die explizit für die Hand der Schüler/innen gedacht ist: [blog.zeit.de/schueler/literatur/](http://blog.zeit.de/schueler/literatur/)

<sup>23</sup> Aus: [glottopedia.org/index.php/Texttypologie](http://glottopedia.org/index.php/Texttypologie) (Zugriff: 04.01.2016), vgl. Isenberg, Horst (1983): Grundfragen der Texttypologie. In: Daneš, František; Viehweger, Dieter (Hrsg.): Ebenen der Textstruktur (Linguistische Studien Reihe A Arbeitsberichte 112), S. 303-342.



Neuere Modelle nennen neben diesen drei Gattungen oft die Sachliteratur bzw. Sachtexte als vierte Gruppe. Innerhalb des Dramas wiederum werden oft Komödie und Tragödie als grundsätzliche Gattungen betrachtet.

Auch Werkgruppen, die im Laufe der Literaturgeschichte Traditionen mit jeweils typischen Merkmalen bildeten, werden oft als Gattungen bezeichnet, etwa der Schelmenroman, der Witz, das bürgerliche Trauerspiel oder die Märchen-novelle. Teilweise wird auch die Verwendung von Prosa oder Vers als Grundmerkmal eines Gattungssystems gesehen. Sachtexte treten in diesem System als »Gebrauchsprosa« auf.

Da der Gattungsbegriff auf verschiedenen Ebenen verwendet wird und daher ungenau ist und keine Differenzierung für viele literarische Traditionen der Neuzeit bietet, wird auch oft von Genus oder Genos, Genre, Textart und Textsorte gesprochen. Die Gattungsbestimmung eines Textes geschieht in der Weise, dass typische formale Aspekte eines Überlieferungsstücks mit anderen verglichen werden (Gattungsfrage). Ergeben sich Übereinstimmungen, so darf angenommen werden, dass die verglichenen Stücke der gleichen Gattung angehören.

### **Das Gefüge der Gattungen im Wandel**

Das Spektrum der gegenwärtig von der Literaturwissenschaft verhandelten literarischen Gattungen bildete sich weitgehend im 19. Jahrhundert heraus. Vorangegangen war dem heutigen Spektrum der literarischen Gattungen das der poetischen Gattungen, das mit dem späten 17. Jahrhundert in eine intensive Diskussion geriet. In Frankreich beherrschte die von Nicolas Boileau herausgegebene Poetik die gelehrte Diskussion, im deutschen Sprachraum gewann in den 1730er Jahren Johann Christoph GOTTSCHEDS Versuch einer *critischen Dichtkunst vor die Deutschen* (Leipzig 1730) eine größere Bedeutung mit der Forderung einer Rückkehr zum Schema der Gattungen nach Aristoteles.

Die Rufe, zum aristotelischen Gattungsspektrum zurückzukehren, standen von Anfang an im Zeichen einer scharfen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Marktgeschehen. Angriffe zog hier vor allem die Oper auf sich, die unter Autoren des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts als das hohe Drama der Moderne im Raum stand. Der Debattenschub der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts bewegte die Oper erfolgreich aus der Poesiediskussion – sie gehört seitdem eher zur Musikgeschichte. Ein zweiter Diskussionsschub setzte Mitte des 18. Jahrhunderts ein und führte zum Bruch mit der aristotelischen Poetik: Mit dem bürgerlichen Trauerspiel wurde die Position der antiken Tragödie im Gattungsschema relativiert: Das moderne Trauerspiel konnte anders als das der Antike durchaus auch in Prosa, der Sprache der bislang »niedereren« Stilebene, verfasst sein. Gleichzeitig war mit dem neuen Trauerspiel das Gesetz der Fallhöhe des tragischen Helden aufgehoben: Der Held oder die Heldin einer Tragödie konnte nun auch bürgerlichen Standes sein.

Die Neudefinition auf dem Gebiet der Dramatik hatte Mitte des 18. Jahrhunderts Einfluss auf das Gebiet der Epik. Bislang lag hier ein Vakuum: Das Epos der Antike kannte ein hohes und ein satirisches Genus – in der Moderne hatten sich heroische Epen fast nur noch in der Panegyrik antreffen lassen. Anfang des 18. Jahrhunderts hatte man vorübergehend diskutiert, ob nicht der Roman das Epos der Moderne war – die Veröffentlichung von François FÉNELONS *Telemach* (1699/1700) legte den Gedanken nahe: FÉNELONS Roman konkurrierte mit den Epen VERGILS und HOMERS und überbot diese nach allgemeiner Sicht im Stilbewusstsein, wie in der Beachtung der Gattungsregeln; dem *Telemach* fehlte allein die Abfassung in Versen. Der Roman blieb am Ende weiterhin außerhalb des Spektrums poetischer Gattungen, da FÉNELONS Werk deutlich eine Ausnahme blieb. Diese Situation änderte sich in dem Moment, in dem das bürgerliche Trauerspiel Mitte des 18. Jahrhunderts als vollwertige Tragödie anerkannt wurde. Die Werke Gotthold Ephraim LESSINGS zeigten sich dem Roman Samuel RICHARDSONS verpflichtet. Wenn *Sarah Sampson* eine Tragödie war, dann waren die Romane der Gegenwart die korrespondierende epische Produktion. Der Roman verließ daraufhin das Feld der dubiosen Historien und wechselte in das Feld der poetischen Gattungen, das in den nächsten Jahrzehnten eine neue Benennung erhielt: aus ihm wurde das Feld der literarischen Gattungen.

Das 19. Jahrhundert brachte die klassische Neuaufteilung des Feldes in dramatische, epische und lyrische Gattungen. («Poetry» wurde im Englischen und anderen umliegenden Sprachen der Dachbegriff für alle kleineren Gattungen in gebundener Sprache.) Das Feld des Dramatischen erweiterte sich mit der Farce und dem Melodram um populäre Gattungen, das Feld der epischen Gattungen erweiterte sich mit der Novelle, der Erzählung und der Kurzgeschichte um ungebundene Kleingattungen.

Der Diskurs über die Gattungen, bislang Domäne der Poetiken wurde Aufgabenfeld der Literaturgeschichtsschreibung. Diese gestand den Kulturen und den Epochen eigene Gattungsspektren zu. Das Sprechen von Gattungen verlor im selben Moment an Kontur, da von nun an beliebige Varianten von Gattungen definierbar waren. Literaturwissenschaftliche Arbeiten bündelten nach Belieben Werke und schufen dabei Gattungen wie den Artusroman, die Spielmannsdichtung oder das absurde Theater. Ein weiterer Diskurs über Genres und Moden erlaubte die eingehenderen Blicke auf den sich entwickelnden Markt und die flexible Auseinandersetzung mit dem Marktgeschehen.

### **Aktuelles Interesse an einer Definition der Gattungen**

Ein neues Interesse an der alten Gattungsdebatte kam im 20. Jahrhundert mit dem russischen Formalismus und den von ihm ausgehenden Diversifikationen des Strukturalismus auf. Die Frage war und ist hier, ob nicht ungeachtet der

Flexibilität, die sich im Sprechen über Gattungen hergestellt hatte, wissenschaftlich bestimmbare Kategorien bestanden. Prägend war hier unter anderem Jacques Derrida, der darauf hinwies, dass das Merkmal literarischer Texte gerade auch die Transgression der von einer normativen Gattungslehre vorgegebenen Grenzen sei, die darin münde, dass Texte wohl an Gattungen »teilhaben«, ihnen jedoch nicht »angehören«. WELLEK und WARREN hatten literarische Gattungen zuvor als »institutionelle Imperative« beschrieben, die zwar Zwang auf den Dichter ausübten, jedoch auch selbst von ihm geformt würden.

Die hier einsetzende Debatte erwies sich in Brückenschlägen in die Linguistik und die linguistische Texttheorie fruchtbar. Moderne Richtungen der Computerphilologie unterstellen heute, dass die automatische Spracherkennung eines Tages in die Lage kommen könnte, literarische Sprechweisen zu erkennen. Eine allenfalls neue Gliederung der textlichen Produktion in Textsorten oder, konventioneller ausgedrückt, in Gattungen würde dann mit statistischen Verfahren wie PCA automatisch passieren. Die resultierenden Gattungen könnten vom Menschen benannt und verwendet werden. Eine Gattung wäre dann vielmehr eine Dimension, und ein Text könnte zugleich zu verschiedenen Gattungen gehören. Ähnliche Bemühungen gibt es bereits in der Musik, wo Musikstücke dann von einer Gattung oder Stilistik (vgl. Stil in der Musik) in eine andere transformiert werden können. Aus einem Jazzstück wird eine klassische Oper, aus einem Popsong eine Symphonie.

Ein etwas anders gelagertes Interesse an den Gattungen besteht demgegenüber in den historischer ausgerichteten Zweigen der Literaturwissenschaft wie der Buchgeschichte und den Forschungsfeldern des *New Historicism*: Hier interessieren vor allem Produktionsbedingungen, Rezeptionshaltungen des Publikums, Modalitäten im Austausch zwischen der Kritik und dem sich entwickelnden Buchmarkt und Bühnenbetrieb. Die Gattungen und Genres interessieren dabei als Konzepte, über die Ware ins Angebot kam und kommt, mittels deren Erwartungshaltungen angesprochen werden und Konfrontationen zwischen Autoren, Kritikern und Lesern stattfinden.<sup>24</sup>

## Genres

Innerhalb der Gattungen unterscheiden literarische *Genres* Merkmalsausprägungen, die eine differenziertere Zuordnung einzelner Texte erlauben. Hier eine Liste von Beispielen eingeführter Genres:

- Lyrik: Ballade, Elegie, Haiku, Hymne, Lautgedicht, Lied, Sonett, Ode, Prosagedicht, Visuelle Poesie
- Dramatik: Tragödie, Komödie, Tragikomödie, Absurdes Theater, Boulevardtheater, Schwank, Singspiel

---

<sup>24</sup> Aus: [wikipedia.org/wiki/Gattung\\_Literatur](https://de.wikipedia.org/wiki/Gattung_Literatur) (Zugriff 04.01.2016)

- Epik: Biografie, Novelle, Kurzgeschichte, Erzählung, Roman (Abenteuerroman, Bildungsroman, Entwicklungsroman, Fantasy-Roman, Liebesroman, Heimatroman, Historischer Roman, Horrorliteratur, Kriminalroman, Reiseroman, Schelmenroman, Science-Fiction-Roman)

Wenn die Merkmale eines Genres nicht durch eine Poetik definiert sind wie beim Regeldrama der französischen Klassik, stellen sich bei jeder Zuordnung die Probleme der *Induktion*: Ein Film wird im Vergleich mit anderen Filmen dem Genre des Westerns oder des Horrorfilms zugeordnet. Es gibt keine vorgegebene Norm als feste Bezugsgröße. Wie soll man jedoch feststellen, zu welchem Genre ein Werk gehört, wenn ein Genre lediglich ein Kanon von Werken ist, den man mehr oder weniger willkürlich festlegen muss, da eine vollständige Beschreibung aller relevanten Merkmale nicht oder nur aus den Werken selbst hergeleitet werden kann?

Erschwerend kommt hinzu, dass jedes Werk sich mit den Genre-Traditionen auseinandersetzt und neue Elemente einführt, beziehungsweise alte weglässt oder uminterpretiert. Sonst wäre es zu vorhersehbar und klischeehaft. Da das Publikum mit dem Genre gewisse Erwartungen verknüpft, ist das Werk stereotyp, wenn sie alle erfüllt, und unverständlich, wenn sie alle enttäuscht werden.

Beispiel: Die Erwartung des Publikums, einen Western zu sehen, wurde durch frühere Filme dieser Art aufgebaut. Wenn sich dann beispielsweise zwei Männer auf einer Straße gegenüberstehen, wird es mit einer Schießerei rechnen. Werden solche Erwartungen alle erfüllt, ist der Film zwar ein lupenreiner Western, aber dafür vorhersehbar.

Anders war es noch mit der französischen Hofgesellschaft im 17. Jahrhundert, die keine Neuerungen in den Tragödien erwartete, sondern darüber wachte, dass auf dem Theater nichts Irreguläres geschah.

Wenn ein neues Werk unweigerlich neue Elemente einbringen muss, verändert sich die Definition eines Genres im Laufe der Zeit. Genres sind demnach historischen Prozessen unterworfen und beziehen sich immer auf bereits vorhandene Werke, neue können sie nicht vollständig beschreiben. In diesen Prozessen spielen auch gesellschaftliche Veränderungen eine wichtige Rolle, da der Konsens über ein Genre letztlich ein gesellschaftlicher Konsens ist.

Beispiel: Lange Zeit wurden in Western-Filmen Indianer nur als primitive Bösewichte gezeigt, die in Massen über harmlose Siedler herfielen und im letzten Moment von der Kavallerie vertrieben wurden (was in Teilen eine Anspielung auf den Kalten Krieg und die damit verbundene „rote Gefahr“, den Kommunismus, darstellt). Filme wie *Little Big Man* oder *Der mit dem Wolf tanzt* änderten in einem neuen gesellschaftlichen Umfeld dieses Bild und wiesen den Ureinwohnern einen neuen Platz zu.

Verschiedene Parteien tragen also zur Bildung und Weiterentwicklung von Genres bei: Einmal die Produzenten und Autoren im Versuch, die Publikums-

reaktionen zu kalkulieren, zum anderen das Publikum selbst, das eine Erwartungshaltung aufgebaut hat, und nicht zuletzt die Kritiker, die als Motor der Entwicklung dienen und den analytischen Hintergrund liefern.

Die Genre-Theorie beschäftigt sich mit all diesen Fragen und hat komplexe Erklärungssysteme entworfen. Trotzdem bleiben viele Fragen offen, zum Beispiel zum Verhältnis von Autor und Genre.<sup>25</sup>

## Textsorten

Als Textsorte bezeichnet man eine Gruppe von Texten, die Bündel von Eigenschaften aufweisen, die alle anderen Texte so nicht besitzen. Textsorten lassen sich klassifizieren nach *textinternen Kriterien* (lautlich-paraverbale bzw. grafische Ebene, Wortwahl, Art und Häufigkeit von Satzbaumustern, Thema, Textstruktur) und *textexternen Kriterien* (Textfunktion, Kommunikationsmedium, das den Text trägt, Kommunikationssituation, in die ein Text eingebettet ist). Grundsätzlich unterscheidet man zwischen Fakt (Tatsache) und Fiktion (Dichtung). Dem entspricht eine Einteilung in Sachtext und literarischer Text. Zu den Sachtexten gehören beispielsweise Brief, Argumentation, Interview. Beispiele für literarische Texte sind Ballade, Märchen, Krippenspiel.

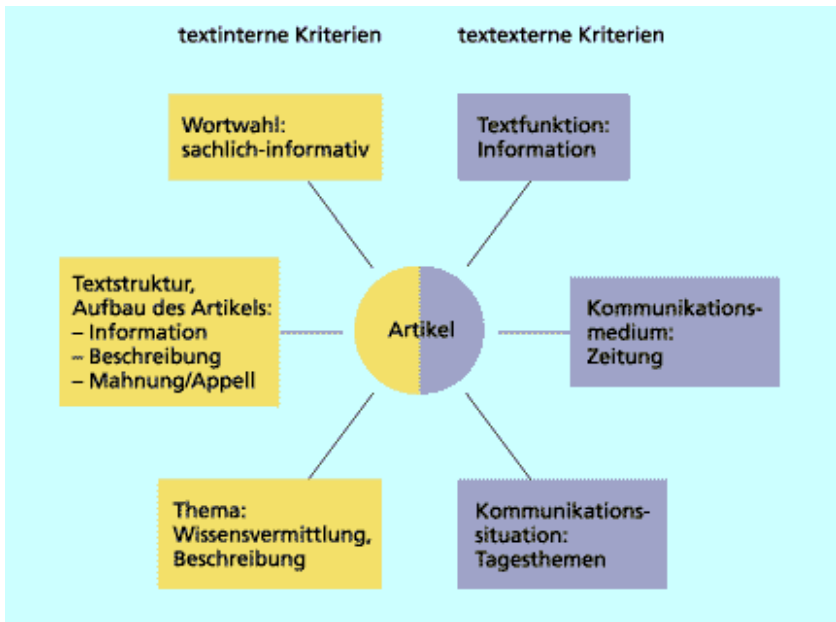


Abb. 4 - Kriterien eines Textes (am Beispiel des journalistischen ›Artikels‹)

<sup>25</sup> Aus: [wikipedia.org/wiki/Genre-Theorie](http://wikipedia.org/wiki/Genre-Theorie) (Zugriff 04.01.2016)

Eine Gliederung in wirklichkeitsfremde und wirklichkeitsnahe Texte ist jedoch nicht immer eindeutig genug. In wirklichkeitsnahen Texten kann mit Techniken gearbeitet werden, die man eigentlich bei wirklichkeitsfremden Texten verwendet. Wirklichkeitsfremde Texte verarbeiten dagegen sehr viele Fakten (Orte/Sachverhalte).

Eine Einteilung in Sachtext und literarischer Text ist auch deshalb vorteilhafter, weil für jeden Hörer/Leser eines Textes aufgrund seines Wissensstandes der faktuale (auch nicht-fiktionale) bzw. fiktionale Gehalt des Textes ein anderer wird.

- Sachtext (faktualer Text): z. B. Argumentation, Brief, Diskussion, Gebrauchsanweisung, Gerätebeschreibung, Interview, Predigt, Reklame, Rezept, Rundfunknachricht, Stellenausschreibung, Stellungnahme, Vorlesung, Wetterbericht, Zeitungsartikel
- Literarischer Text (fiktionaler Text): z. B. Ballade, Detektivgeschichte, Fabel, Gedicht, Komödie, Krippenspiel, Kurzgeschichte, Legende, Märchen, Novelle, Roman, Sage, Trauerspiel, Volksbuch<sup>26</sup>

### 1.3.3 Motive (Symbolik, Metaphorik, Tropen)

Das Motiv (französisch *motif* »Beweggrund, Antrieb«, lateinisch *movere* »bewegen«, *motus* »Bewegung«) in der Literatur ist, der Malerei und der Musik entlehnt, ein erzählerischer Baustein, »eine kleinere stoffliche Einheit, die zwar noch nicht einen ganzen Plot, eine Fabel, umfasst, aber doch bereits ein inhaltliches, situationsmäßiges Element darstellt« (FRENZEL 1966).

Das Motiv ist von innerer (struktureller) Einheit, ohne jedoch eine Handlung oder einen Inhalt zu konkretisieren. »Es ist [...] der elementare, keim- und kombinationsfähige Bestandteil eines Stoffes« (FRENZEL 1962), ist ein »Akkord«, ein »Handlungsansatz«, ohne an »feststehende Namen und Ereignisse gebunden [...] zu sein« (FRENZEL 1976). So findet sich beispielsweise das Motiv der Feindesliebe von der Figur des biblischen Jesus bis in Werfels Roman *Verdi*, das des Verbrechens, das ans Licht kommt, von Sophokles' *Oedipus tyrannos* über Hartmanns von Aue *Gregorius* bis zu Dostojewskijs *Schuld und Sühne*, das des Mannes zwischen zwei Frauen von der Figur des Abraham bis zu Walsers Figur des Gottlieb Zürn in *Der Augenblick der Liebe* oder das Motiv der feindlichen Brüder von den biblischen Figuren Kains und Abels über Romulus und Remus bis zu Schillers *Die Räuber*.

Die inhaltliche Grundform des Motivs kann dabei in der Regel schematisiert beschrieben werden, beispielsweise als Motiv der Dreiecksbeziehung, des unbekanntes Heimkehrers oder des Doppelgängers bzw. der feindlichen Brüder. Gleiches gilt für das Typusmotiv, beispielsweise das des Einzelgängers, des Bohémiens usw., wie auch für das Raum- und Zeitmotiv, beispielsweise das der

---

<sup>26</sup> Aus: [lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/textsorte](http://lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch/artikel/textsorte) (Zugriff 04.01.2016)

Ruine, des Wettlaufs mit der Zeit, des Unterweltbesuchs oder des Wiedererkennens (Anagnorisis) usw.

Der Motivbegriff entstammt der mittelalterlichen Gelehrtensprache, in der das Motiv einen intellektuellen Impuls oder eine Idee bzw. einen Einfall bezeichnet, der die Charakteristik oder Eigenschaften einer Rede prägt.

Im 18. Jahrhundert wird der Begriff zunehmend auf die musischen und bildenden Künste übertragen, zunächst im Bereich der Tonkunst als Bezeichnung für die kleinste melodische Einheit einer musikalischen Komposition. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts wird der Motivbegriff ebenso in der Fachsprache der italienischen Malschulen verwendet für die Bezeichnung eines ornamentalen oder figurativen Elementes innerhalb eines Gemäldes oder Kunstwerks.

Johann Wolfgang Goethe führt den Motivbegriff als kunstkritische Kategorie im Bereich der Literatur ein, der sowohl strukturelle Momente, wie die Funktion des Motivs für den Aufbau eines literarischen Werkes bzw. Textes, als auch ein grundlegendes anthropologisches Interesse im Hinblick auf das »Phänomen des Menschengesistes« berührt.

Darauf aufbauend verwenden die Gebrüder Grimm den Begriff des Motivs ebenso in der literaturwissenschaftlichen Forschung und Analyse; ab Mitte des 19. Jahrhunderts wird in der Literaturwissenschaft der Forschungszweig der Motivgeschichte begründet. Der Motivbegriff findet hier auf zwei unterschiedlichen Ebenen Verwendung: einerseits im Hinblick auf die immanente Strukturanalyse von Texten, andererseits aber ebenso im Hinblick auf die intertextuellen Bezüge.

Während sich das Motiv nach oben von dem Stoff abgrenzt, in dessen Konkretisierung es nur einen Baustein bildet, grenzt es sich nach unten hin von dem allgemeiner und beliebiger gefassten Thema oder, sofern dies auf Figuren bezogen ist, dem Typus, aber auch dem anschaulich gehaltenen Symbol oder Bild ab.

Im Gegensatz zum Stoff weist das Motiv weder eine Handlungskontinuität noch eine Fixierung an bestimmte Personen auf und enthält auch keinen erzählbaren inhaltlichen Verlauf. Vom Thema, das grundsätzlich durch größere Abstraktheit gekennzeichnet ist, unterscheidet sich das Motiv im Allgemeinen dadurch, dass es konkretere Manifestationsformen aufweist.

In der deutschen literaturwissenschaftlichen Terminologie bezeichnet der Begriff des Motivs in der Regel die kleinste semantische Einheit, während der Stoff sich aus einer Kombination von Motiven zusammensetzt und das Thema sich auf die abstrakte Grundidee eines literarischen Werkes bezieht.

In der englischen und amerikanischen Literaturwissenschaft hat sich dagegen der Begriff *motif* neben dem allgemeineren Begriff *theme* durchgesetzt, der zugleich den Stoff, das Thema, die Idee bzw. den Gehalt eines literarischen Werkes mit einschließt.

Die Übergänge zwischen diesen Begriffen sind dementsprechend häufig fließend. Zwischen dem Thema der Eifersucht und dem Typus des eifersüchtigen Gatten und dem Motiv des Hahnreis oder betrogenen Ehemannes beispielsweise ist kaum eine Grenzlinie auszumachen. Fiele nun zudem das handlungsauslösende Momentum aus, das einem Motiv innewohnt, kann aber auf der anderen Seite ein Thema, wie das der Eifersucht, auch zu einem simplen (Charakter-) Zug zusammenschmelzen. Der Unterschied konstituiert sich hier vor allem aus Gewichtung und Funktion: Auch wenn also Hoffmanns *Kater Murr* in reichem Maße Züge des Hochmutes trägt, wird dieser Hochmut im Gegensatz zum *Faust I* hier nicht zum Motiv.

Vor allem in der Lyrik kann sich das Motiv dann aber bis an den Rand eines Bildes verkürzen, da die gedrängte Form des Gedichtes in sich besser zu Konzentration und Intertextualität geeignet ist. So wird der Topos des Brunnens der biblischen Vätergeschichten, der die Wasserstelle, einem *locus amoenus* ähnlich, zu einem Ort der Liebesgeschichten werden lässt, dann aber mit dem Verkauf Josephs auch die Bedeutungsnuance des Gefängnisses transportiert, in der Lyrik Celans ebenso wie Rilkes noch als Bild verstehbare Rose bereits zum Motiv.<sup>27</sup>

## Symbolik

Symbol (gr. *symbolon* = Kennzeichen, von *symbollein* = zusammenfügen) nennt man in der Literaturwissenschaft ein bildkräftiges Zeichen, das stellvertretend für z. B. eine Idee, eine Handlung, ein Ereignis oder eine geistige Atmosphäre steht. Das Symbol hat – übrigens nicht nur in der Literatur, sondern auch darüber hinaus – die Eigenschaft, immer nur jenen Menschen verständlich zu sein, die wissen, was es bedeutet, oder die aufgrund ihrer kulturellen Prägung die mögliche Bedeutung assoziieren können.

Das Erkennen von Symbolen und die Entschlüsselung des Sinngehalts gelten als wichtige Voraussetzungen für das Verständnis und für die Interpretation von literarischen Werken. Den gesamten Komplex von Symbolen innerhalb der Literatur oder eines einzelnen literarischen Werks nennt man Symbolik (Lehre von den Symbolen, ihrer Bedeutung, Herkunft und Wandlung). Auch die Sprachwissenschaft – hier vor allem die Semiotik – untersucht Art und Weise der Symbolverwendung.

Symbole sind in der Welt der Literatur selten mit einer eindeutigen Aussage verknüpft, häufig sind verschiedene Interpretationsweisen möglich – ja vom Autor sogar erwünscht! Dabei sind für die Art und Weise der Interpretation

---

<sup>27</sup> Vgl. Gfrereis, Heike (Hrsg.) (1999): Motiv. In: Heike Gfrereis (Hrsg.): Grundbegriffe der Literaturwissenschaft. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag

Lubkoll Christine (2004): Literarisches Motiv. In: Ansgar Nünning (Hrsg.): Grundbegriffe der Literaturtheorie. Stuttgart/Weimar: Metzler Verlag, S. 184f.



nicht zuletzt der literarische Horizont und der Gemütszustand des einzelnen Lesers ausschlaggebend. Das hängt hauptsächlich damit zusammen, dass viele Symbole ihre volle Bedeutung ausschließlich assoziativ entfalten und folglich beim Leser einen mehr oder minder reichen Fundus an literarischen Vergleichs- und Anknüpfungspunkten voraussetzen.

Eins der bekanntesten Symbole ist die »blaue Blume«, die stellvertretend für die romantische Sehnsucht steht. Theoretisch kann alles als Symbol verwendet werden: Orte, Farben, Tiere, Handlungen, Gegenstände, Krankheiten – unverzichtbare Voraussetzung ist allerdings, dass der Leser das Symbol erkennt und die Bedeutung versteht. Die Grenzen zwischen Symbol, Bild, Emblem, Zeichen und Metapher sind – vor allem in der modernen Literatur – fließend. Bild und Zeichen sind in ihrer Aussage jedoch oft eindeutiger als das mehrdeutige Symbol.<sup>28</sup>

## Metaphorik

Die Metapher (gr. *metaphora* = Übertragung) ist ein sprachliches Bild bzw. eine poetische Stilfigur, die häufig zur Veranschaulichung von Sachverhalten oder Gefühlsregungen dient. Zumeist wird die Metapher als eine Form des bildhaften Sprechens bezeichnet, bei der die Wörter nicht in der eigentlichen, sondern in übertragener Bedeutung verwendet werden. Deshalb wird die Metapher zu den Tropen gezählt. Der Sprechende oder der Schreibende springt dabei gleichsam von einem Vorstellungsbereich in einen anderen, so kann man z. B. in einem Aufsatz das abstrakte Wort »Ursache« durch das bildhafte Wort »Quelle« ersetzen.

Der antike römische Rhetoriklehrer QUINTILIAN sah in der Metapher einen verkürzten Vergleich, das bedeutet: einen Vergleich ohne Vergleichswörter (z. B. »wie«, »so wie«). QUINTILIAN wies gleichzeitig auch darauf hin, dass es in Anbetracht der enormen Vielfalt der Metaphern (in Alltagssprache und Literatur) im Einzelfall sehr schwierig sein kann, die Metapher eindeutig von verwandten Ausdrucksmitteln wie Symbol, Allegorie, Chiffre, Vergleich, Katachrese, Metonymie oder Personifikation abzugrenzen. An dieser Einschätzung hat sich bis heute im Grunde nichts geändert: Was auf den ersten Blick wie eine Metapher aussieht, kann sich bei näherem Hinsehen als Chiffre entpuppen. Häufig ist das in der modernen Lyrik der Fall, in der Metapher und Chiffre den Bedeutungs- und Assoziationsraum der Wörter erheblich erweitern.

---

<sup>28</sup> Butzer, Günter; Jacob, Joachim (Hrsg.) (2008): Metzler Lexikon literarischer Symbole. Stuttgart: Metzler

Coope, J.C. (2004): Das große Lexikon traditioneller Symbole. München: Goldmann, München

Kretschmer, Hildegard (2008): Lexikon der Symbole und Attribute in der Kunst. Ditzingen: Reclam

Im Alltag und in der Dichtung sind Metaphern allgegenwärtig. Man unterscheidet zwischen Metaphern, die bewusst verwendet werden, und Metaphern, die unbewusst verwendet werden. In den Bereich der *unbewussten Metaphern* gehören *tote Metaphern*, die verblasst sind und als Phrase oder Redensarten in der Alltagssprache weiter bestehen, z. B. »faule Ausrede«, »schreiendes Unrecht«, *notwendige Metaphern*, die zur Bezeichnung von Dingen dienen, für die es in der Alltagssprache kein eigenes Wort gibt, z. B. »Flussarm«, »Buchrücken«, *neue Metaphern*, mit denen Erfindungen oder neue Techniken bezeichnet werden, z. B. »weltweites Gewebe« für Internet oder aus der Frühzeit des Autos »Kotflügel«, *euphemistische Metaphern*, die zur Umschreibung von negativen Vorstellungen oder Ereignissen dienen, z. B. »Heimgang« für »Sterben«; in diesen Bereich gehören auch zynische Metaphern?, z. B. »Gesangsstunde« für »Folter«. In den Bereich der *bewussten Metaphern* gehören alle Metaphern, mit deren Verwendung eine bestimmte poetische, manipulative oder kommerzielle Wirkungsabsicht verbunden ist, z. B. in Dichtung, Politik oder Werbung. Vor allem die Werbesprache zeichnet sich hier durch großen Erfindungsreichtum aus.

## **Metaphern in der Sprache der Literatur**

Auch aus der Sprache der Literatur sind Metaphern nicht wegzudenken. Die Metapher wird als Stilmittel in fast allen Gedichten verwendet. Denn vor allem die Lyrik lebt von der Bildhaftigkeit und Einprägsamkeit ihrer Metaphern. Oft kann man damit einen Sachverhalt oder eine Gefühlsregung viel besser erklären als mit einfachen Worten. Aber auch in Prosa und Drama spielen Metaphern eine wichtige Rolle und erfüllen dabei ganz unterschiedliche Aufgaben: Sie können z. B. komplizierte Gedankengänge vereinfachen, unterschiedliche Vorstellungs- und Wirklichkeitsbereiche miteinander verbinden oder durch ungewohnte Bilder den Leser verblüffen und an das Buch fesseln.

Der große Reiz der Metaphern in der Literatur besteht vor allem darin, dass sie der gewöhnlichen Sprache neue Ausdrucksmöglichkeiten abgewinnen. Bestimmte Erfahrungen und Erlebnisse wie z. B. der Verlust eines geliebten Menschen oder das Gefühl höchsten Glückes können oft erst durch Metaphern angemessen ausgedrückt werden. Das gilt sowohl für die Sprache der Literatur als auch für die Alltagssprache, denn viele Menschen, die z. B. im Fernsehen von außergewöhnlichen Ereignissen berichten, greifen zu Metaphern, um ihre Erlebnisse auszudrücken, z. B. »Ich sah, wie eine gigantische ›Feuerwalze‹ alles unter sich begrub.«

In der Literaturwissenschaft spricht man häufig auch von der »absoluten Metapher«, die sich dem Verständnis des Lesers scheinbar oder tatsächlich verschließt. Das bedeutet, dass die Metapher nicht entschlüsselt werden kann, und es demzufolge große Schwierigkeiten bereitet, die Metapher in gewöhnlichen Worten auszudrücken und zu erklären. Die »absoluten Metaphern« sind ein

Markenzeichen der modernen Lyrik, die sich genau durch diese Unerklärbarkeit von der Erlebnis-, Natur- oder Rollenlyrik früherer Epochen abzugrenzen versuchte. Das bekannteste Beispiel für eine »absolute Metapher« stammt von Paul CELAN: »Schwarze Milch der Frühe«. Die dazugehörigen Interpretationsversuche füllen nicht nur in deutschen Universitätsbibliotheken unzählige Regalmeter.<sup>29</sup>

## Tropen

Der Begriff Tropus ist abgeleitet aus dem Griechischen (von *trópos* = Wendung). Der Tropus (auch die Trope; im Plural: die Tropen oder Tropoi) ist ein Fachbegriff der Stilistik. Als solcher meint er Wörter, die nicht im eigentlichen Sinn, sondern in einem übertragenen, bildlichen Sinn benutzt werden. Zwei Beispiele: Man verwendet das Wort »Blüte« für Jugend oder man sagt »Ich fliege« statt »Ich eile«. Immer gibt es also einen inhaltlichen Unterschied zwischen der ursprünglichen Bedeutung des Gesagten und dem Gemeinten. Vom Autor werden Tropen normalerweise bewusst eingesetzt, um eine bestimmte Wirkung zu erzielen.

Der Tropus ist eng verwandt mit dem Sprachbild, einen klaren Unterschied zwischen beiden Figuren gibt es nicht. Als Faustregel zur Unterscheidung gilt jedoch: Beim Tropus wird immer ein gemeinter Ausdruck durch einen bildhafteren ersetzt. Das Sprachbild dagegen kann als ein Spiel mit den Wörtern und ihren Bedeutungen bezeichnet werden. Einen besonderen Reiz erhalten viele Sprachbilder durch die überraschende Verknüpfung von Wörtern, die sich im normalen Sprachgebrauch widersprechen, z. B. »fröhlichtraurige« Kinderaugen oder »schlafwachender« Golem.

Eine andere Bedeutung hat das Wort in Bezug auf liturgische Gesänge aus dem Mittelalter. Hier bedeutet es eine Erweiterung vorhandener Lied-Strukturen in Form von Text, Melodie oder einer Mischung aus beidem.<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Burdorf, Dieter (1997): Einführung in die Gedichtanalyse. Stuttgart: Metzler Verlag

Kohl, Katrin (2007): Metapher. Stuttgart: Metzler Verlag

Kurz, Gerhard (2004): Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

<sup>30</sup> Aus: [buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Tropus](http://buecher-wiki.de/index.php/BuecherWiki/Tropus) (Zugriff 05.01.2016)

## 1.4 Textorientierte Ansätze der Literaturwissenschaft

Die von NÜNNING (2004, s. o.) vorgestellten Ansätze, deren Typologie und Ordnung hier weitgehend übernommen wird, konkretisieren sich in Methoden, die auch den Literaturunterricht mehr oder weniger beeinflussen.

**Aufgabe 3** Informieren Sie sich im Vertiefungsprogramm zum Selbststudium von VOGT et al<sup>31</sup> zu den literaturwissenschaftlichen Methoden *Hermeneutik, Werkimmanente Interpretation, Strukturalismus, Intertextualität (nach Julia KRISTEVA), Feministische Literaturwissenschaft, Poststrukturalismus und Dekonstruktion.*

TÜBINGEN, JÄNNER

- Zur Blindheit überredete Augen.  
Ihre - »ein  
Rätsel ist Rein-
- 5 entsprungenes« -, ihre  
Erinnerung an  
schwimmende Hölderlintürme, möwen-  
umschwirrt
- Besuche ertrunkener Schreiner bei  
diesen
- 10 tauchenden Worten:
- Käme,  
käme ein Mensch,  
käme ein Mensch zur Welt, heute, mit  
dem Lichtbart der
- 15 Patriarchen: er dürfte,  
spräch er von dieser  
Zeit, er  
dürfte  
nur lallen und lallen,
- 20 immer-, immer-  
zuzu.  
(»Pallaksch. Pallaksch.«)

Nicht nur der Schluss, sondern das ganze Gedicht von Paul Celan aus dem Jahr 1961 wirkt auf den ersten Blick befremdend – unverständlich. Es entwirft – trotz Orts- und Zeitangabe im Titel – keine in sich stimmige fiktive Situation (weder beschreibend, noch erzählend), nur einzelne traumhaft-surrealistische

---

<sup>31</sup> einladung-zur-literaturwissenschaft.de (Zugriff 14.03.2017)

Bilder. Die Syntax ist befremdlich – teils unvollständig, teils durch Einschübe verschachtelt.

Auffällig ist das unverständliche Vokabular: »Pallask« Warum steht dieser Ausdruck in Anführungszeichen? Schließlich werden sogar die Wörter selbst, die sinntragenden Bausteine der Sprache, buchstäblich zerbrochen, in mehreren Zeilenumbrüchen (Z 1, 4, 7) und besonders am En-de: »immer-, immer- / zuzu.«

Experimentelle Lyrik will über übliche Ausdrucksmöglichkeiten der Sprache hinaus und wirkt gerade deshalb rätselhaft oder »hermetisch« (verschlossen – wogegen sich Celan allerdings zeitlebens verwahrte). Zunächst gibt es referentielle Signale im Text: »Tübingen«, »schwimmende Hölderlintürme«. In diesem Turm (es gibt nur einen, der sich im Neckar spiegeln kann) hat der Dichter Friedrich Hölderlin seine letzten Jahre in geistiger Umnachtung bei einem Schreinermeister verbracht. Paul Celan hat Tübingen und den Turm mehrfach besucht. »Pallask« ist ein Privatwort des Wahnsinnigen Hölderlin, das sowohl »Ja« als auch »Nein« bedeutet und von Celan zitiert (d.h. in Anführungszeichen gesetzt) wird. Mit solchen Informationen kann das verwendete Material erschlossen und damit Bedeutungsmöglichkeiten und Verbindungen geöffnet werden. Celan holt die Figur Hölderlins und damit auch seine Dichtung, z.B. das Zitat »ein Rätsel...« aus der Hymne »Der Rhein« in seinen Text hinein, was dessen Bedeutungspotential wie durch Spiegel- oder Echo-Effekte erweitert. Fühlt Celan sich ähnlich verkannt, ausgestoßen, »lallend«, am Ende seiner Kunst wie Hölderlin? Das wäre eine Möglichkeit der Interpretation. Dieses von Celan angewandte Verfahren nennt man »Collage«: Zitate aus Texten anderer Autoren werden in einem Gedicht neu montiert.

Mehrdeutig ist besonders das Titelwort »Jänner«: Celan verwendet die veraltete süddeutsche Form (vielleicht?) für seinen eigenen Besuch (1), um zugleich in die Hölderlin-Zeit zu führen (2). Aber »Jänner« ist auch ein Zitat aus Georg Büchners Novelle Lenz, mit der Celan sich sehr intensiv beschäftigt hat. Sie beginnt mit dem Satz: »Den 20. Jänner ging Lenz durchs Gebirg...« (3)

Und in seiner Rede zur Verleihung des Büchner-Preises 1960 bringt Celan diesen 20. Jänner mit dem 20. Januar 1942 in Verbindung. Das ist das Datum der sog. »Wannsee-Konferenz«, bei der die SS-Führung die Vernichtung des europäischen Judentums beschlossen hat.

Celan hat als Jude ein Konzentrationslager in Transnistrien überlebt, seine Eltern in einem anderen verloren. Somit ist das Datum des 20. Januar für das Schicksalsdatum schlechthin. (4)

Um die Bedeutung des »Jänner« zu erschließen sind Kenntnisse über Celans Biographie, seine Büchner-Preisrede, über die Biographie Hölderlins, über Büchners Novelle Lenz und über die Geschichte des Nationalsozialismus notwendig.

All dies führt nicht zu einer ›richtigen‹ Interpretation, aber es erschließt Möglichkeiten von Sinn, Bezüge und Verbindungen, Anklänge, ein immer vielfältiger werdendes Potential von Bedeutungen.

In der jeweiligen Lektüre kann die subjektive Perspektive aktualisiert und kombiniert werden. Dennoch können verschiedene Interpretationen stehen bleiben und miteinander konkurrieren.

## **1.5 Textorientierte Verfahren in der Literaturdidaktik**

Bei literaturdidaktischen Verfahren, die sich primär am Gegenstand orientieren, werden die literaturwissenschaftlichen Methoden für den unterrichtlichen Gebrauch didaktisch reduziert und praktisch erprobt. SuS werden idealerweise in einem systematischen Spiralcurriculum sukzessive mit textanalytischem Beschreibungsinventar ausgestattet, das es ihnen ermöglicht, mithilfe von Fachtermini möglichst exakte Befunde zu verbalisieren und zu interpretatorischen Überlegungen vorzudringen.

### **1.5.1 Werkimmanentes Verfahren**

Ausgehend von der Vorstellung, dass literarische Texte autonom seien, wird bei diesem Verfahren davon ausgegangen, dass in einem Text alles enthalten sei, was für das Verständnis erforderlich ist.<sup>32</sup>

### **1.5.2 Strukturalistische Verfahren**

Grundidee des *Strukturalismus* als literaturwissenschaftliche Methode ist das Ersetzen historischer und individueller Untersuchung eines einzelnen Textes durch die strukturelle Analyse von mehreren Texten, um gemeinsame Strukturen erfassen zu können. Diese herausgearbeiteten Strukturen sollen es ermöglichen, Literaturwissenschaft objektiv zu betreiben. Es wird angenommen, dass es regulierende, allgemeingültige, präindividuelle Strukturen gibt. Ein Individuum ist also in seinem Gestaltungswillen immer durch Strukturen eingeschränkt.<sup>33</sup>

### **1.5.3 Poststrukturalistische Verfahren**

*Poststrukturalismus* ist keine einheitliche Methodenrichtung oder »Schule«, sondern ein Sammelbegriff für verschiedene, interdisziplinäre subjekt- und hermeneutikkritische Ansätze, die in Auseinandersetzung mit dem *Strukturalismus* seit dem Ende der 1960er Jahre in Frankreich entstanden. Ihre internationale

---

<sup>32</sup> Hochstatt/Krafft/Olsen (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Tübingen/Basel: A. Francke (UTB), S. 128

<sup>33</sup> [geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html](http://geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/littheo/methoden/poststrukturalismus/index.html) (Zugriff 05.01.2016)

Konjunktur erlebte die poststrukturalistische Denkweise in den 80er Jahren und nimmt seitdem vor allem in den Vereinigten Staaten einen wichtigen Rang ein.

Zu den grundlegenden literaturtheoretischen Annahmen des Poststrukturalismus zählt die Auffassung, dass »der Autor« bzw. das Autorsubjekt eine historisch bzw. gesellschaftlich konstruierte Institution sei, die nicht als Maßstab der Textlektüre dienen könne. Das Interesse richtet sich – im Gegensatz zu Hermeneutik bzw. Strukturalismus - auf den Prozesscharakter des Textes, d.h. auf die Sinnproduktion und die Strukturierungsleistung im Vollzug des Lesens, wobei »Sinn« grundsätzlich als unfest und fließend betrachtet wird.<sup>34</sup>

#### **1.5.4 Literatursoziologische Verfahren**

Die Literatursoziologie umfasst mehrere Strömungen, wie zum Beispiel Gender Studies oder interkulturell orientierte Ansätze. Weit über die Biografie des Autors hinausreichend werden bei diesem Verfahren Produktion (Spannungsverhältnis zwischen der Gesellschaft und dem Text), Distribution (z. B. Vertriebsbedingungen) und Rezeption (der Leser in seinem sozialen Kontext) berücksichtigt.<sup>35</sup>

**Aufgabe 4** Wählen Sie aus den beschriebenen textorientierten Ansätzen der Literaturwissenschaft einen aus und versuchen sie ihn bei der Analyse des Gedichts »Tübingen, Jänner« von Paul Celan anzuwenden. Überlegen Sie aufgrund ihrer Auseinandersetzung mit dem Text, welches textorientierte Verfahren der Literaturdidaktik ihnen plausibel erscheint.

---

<sup>34</sup> Hochstatt/Krafft/Olsen (2013), S. 128

<sup>35</sup> Ebd. S. 129

## 2 Autororientierung

Ein Autor (lateinisch *auctor* ›Urheber‹, ›Schöpfer‹, ›Förderer‹, ›Veranlasser‹) ist der Verfasser oder geistige Urheber eines sprachlichen Werkes, das aber auch illustriert sein und zuweilen mehr Bilder als Text enthalten kann (z. B. Bilderbuch, Comic, Fotoroman). Meist verfassen Autoren im weitesten Sinn »literarische« Werke, die den Gattungen Epik, Drama und Lyrik oder auch der Fach- und Sachliteratur zugeordnet werden. Als Autoren werden zudem, wenn auch seltener und meist mit eher juristischem Beiklang, die Urheber von Werken nicht-literarischer Natur (etwa der Musik, Fotografie, Filmkunst) sowie einzelner Wissenschaftszweige (vgl. auch Softwareautoren, Gesetzesautoren, Autoren in der Zoologie als Erstbeschreiber eines Lebewesens etc.) bezeichnet. Darüber hinaus hat sich für die Erfinder von Autorenspielen (*German-style Games*) die Bezeichnung Spieleautor etabliert.

Das Verständnis von Autorschaft ist geschichtlichen Veränderungen unterworfen. Im Mittelalter verweisen die Begriffe Autor und Autorität mit großer Selbstverständlichkeit aufeinander. Der Rechtssprache entstammend, bezeichnet *auctor* den Urheber, Verfasser oder Sachwalter eines Werkes. Dabei schließt die Wortbedeutung, anders als in der Neuzeit, grundsätzlich den Aspekt der Autorität (*auctoritas*) ein: Verfasser sind gemeint, die hohes Ansehen erworben und breite Anerkennung gefunden haben.

Besonders die medialen Umbrüche von der Mündlichkeit zur Schrift und von der Handschrift zum Buchdruck förderten die Ablösung der Person des Autors und ihrer Autorität von ihrem (reproduzierbaren und vor Verfälschung zu schützenden) Werk, zunächst jedoch eher in Gattungen der theologischen und wissenschaftlichen Literatur. Erst seit der Genieästhetik des *Sturm und Drang* bildete sich ein Konzept des »autonomen, schöpferischen, über sein Werk herrschenden belletristischen Autors« heraus. Das 19. und 20. Jahrhundert bilden die Hochphase dieses emphatischen, idealisierten Autorbegriffs.

Seit den 1960er-Jahren wurde Kritik an der Verabsolutierung der Autorpersönlichkeit laut (Roland BARTHES: *Der Tod des Autors*, Michel FOUCAULT: *Was ist ein Autor?*).

In Teilen der Literaturtheorie (Erzähltheorie) wird zwischen Autor und Erzähler unterschieden: Der Autor ist der Schreibende des Textes und steht in jedem Fall außerhalb. Der Erzähler ist eine vom Autor geschaffene Instanz innerhalb einer Geschichte. Der Begriff Autor wurde von Philipp VON ZESEN durch den Ausdruck Verfasser eingedeutscht. In vorangegangener Zeit nur von untergeordneter Bedeutung, erfährt die Mehrautorenschaft mit der Verbreitung des Internets einen beträchtlichen Zuwachs.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Vgl. Bosse, Heinrich (1981): Autorschaft ist Werkherrschaft. Über die Entstehung des Urheberrechts aus dem Geist der Goethezeit. Paderborn, Foucault, Michel (1988 [1969]): Was ist ein Autor? In: Ders: Schriften zur Literatur. Frankfurt/M, S. 7-31, Grütner-Wilke, Alexandra (2011): Autorenbild Autorenbildung Autorenausbildung. libri virides 9.



## 2.1 Autororientierte Ansätze der Literaturwissenschaft

Autorbezogene Ansätze befassen sich mit der Biographie eines Autors, mit seiner psychischen Disposition, seiner gesellschaftlichen Stellung, seiner Motivation, seinem sonstigen Werk, seiner Poetologie (Produktionsästhetik), der Entstehungszeit, dem herrschenden Zeitgeist, den damals geltenden Normen, den philosophischen Einflüssen, zeitgleich entstandenen Texten anderer Autoren, ggf. mit Fassungen des Textes, mit der Text- und Werkgenese.

**Aufgabe 5** Informieren Sie sich im Vertiefungsprogramm zum Selbststudium von VOGT et al<sup>37</sup> zu den literaturwissenschaftlichen Methoden *Positivismus* und *Psychoanalytische Literaturwissenschaft*.

## 2.2 Autororientierte Verfahren in der Literaturdidaktik

Bei der didaktischen Reduktion literaturwissenschaftlicher Methoden für den Unterricht, kommt es oftmals zu einer Verknüpfung mehrerer Verfahren, um verschiedene Aspekte bzw. Perspektivierungen auf einen Text aufzuzeigen. Die Autororientierung erfolgt meist im Zusammenhang mit dem Entstehungskontext, dem zeitgeschichtlichen Hintergrund, den gesellschaftlichen Bedingungen eines Werkes. Eine positivistische Ableitung von Autorinformationen zur Textdeutung gilt es dabei zu vermeiden.

### 2.2.1 Biografisches Verfahren

Hierbei werden Verbindungslinien zwischen dem Text und dem Urheber konstruiert. Obwohl dieses Verfahren spätestens seit der wichtigen Schrift *Der Tod des Autors* (1968) von Roland BARTHES heftig kritisiert wird, zählt es nicht nur an Schulen, sondern besonders an Hochschulen immer noch zu den wohl häufigsten.<sup>38</sup>

---

Nordhausen: Verlag Traugott Bautz, Ingold, Felix Philipp (2004): »Im Namen des Autors« (Arbeiten für die Kunst und Literatur). München: Wilhelm Fink Verlag, Jannidis, Fotis u. a. (Hrsg.) (2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft*, Stuttgart: Reclam, Schwarz, Hans Peter (Hrsg.) (2007): *Autorschaft in den Künsten. Konzepte – Praktiken – Medien.* (= Zürcher Jahrbuch der Künste, Bd. 3), Zürich

<sup>37</sup> einladung-zur-literaturwissenschaft.de (Zugriff 14.03.2017)

<sup>38</sup> Hochstatt/Krafft/Olsen (2013): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis.* Tübingen/Basel: A. Francke (UTB), S. 129

### 3 Leserorientierung

Der Begriff *Leserorientierung* bezeichnet eigentlich die Berücksichtigung eines zu antizipierenden Lesers beim Verfassen eines Textes. Je passgenauer die Aufbereitung einer Thematik die Interessenlage und Rezeptionsfähigkeit einer Leserschaft bedient, desto erfolgreicher wird die schriftliche Kommunikation verlaufen. Im Rahmen der literaturdidaktischen Orientierungen meint Leserorientierung einerseits die Einbeziehung der Adressaten literarischer Texte als literaturwissenschaftliches Prinzip, andererseits die Ausrichtung didaktischer Zurichtungen von ›lehrenden Lesern‹ an den Bedürfnissen ›lernender Leser‹.

Als *Leser* wird in der modernen Literaturwissenschaft derjenige bezeichnet, der ein literarisches Werk aufnimmt. In diesem Zusammenhang spricht man von *Rezeption*. Der Leser als Entität ist Adressat eines Textes, mit dem er sich lesend auseinandersetzt.

Mit der *Lesergeschichte* und der *Literatursoziologie* existieren zwei interdisziplinäre Forschungszweige, die sich mit der Geschichte der Lektüre und der Haltung des Lesers zur Literatur beschäftigen. Neben Literaturwissenschaftlern und Soziologen arbeiten in diesem Forschungsfeld vor allem Psychologen, Kommunikationsforscher und Demoskopien.

Die moderne Literaturwissenschaft unterscheidet drei Lesertypen: den *realen Leser*, den *intendierten Leser* und den *fiktiven Leser*. Der *reale Leser* ist Teil des anonymen, aber einflussreichen Publikums, an das die Literatur letztlich adressiert ist. Der reale Leser sitzt z. B. in der S-Bahn und liest einen Kriminalroman, eine Kurzgeschichte, eine Lyrikanthologie oder ein anderes literarisches Werk. Er sitzt, liest und macht sich seine Gedanken dazu. Niemand weiß, ob diese Gedanken dem entsprechen, was der Autor beabsichtigt hat.

Der *intendierte Leser* existiert nur in der Vorstellung des Autors, der gerade an einem literarischen Werk schreibt. Der intendierte Leser ist sozusagen der idealtypische Leser, den der Autor bei der Niederschrift seines Buches antizipiert. Ihn möchte der Autor mit seinen Ideen, Thesen, Phantasien erreichen.

Der *fiktive Leser* besitzt keine reale Existenz. In manche literarische Werke ist der fiktive Leser eingearbeitet. Dort spielt er sozusagen eine erdichtete Rolle. Er stimmt dem Erzähler zu, widerspricht ihm, stellt Fragen, spottet, lacht, unterstützt, fällt auf die Nerven oder steht auf eine andere Weise mit Figuren oder der Erzählinstanz im Dialog.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Iser, Wolfgang (1994): Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung. Stuttgart: UTB

### 3.1 Leserorientierte Ansätze in der Literaturwissenschaft

Leserbezogene Ansätze wie die Rezeptionsästhetik, die Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, die empirische Rezeptionsforschung oder die kognitive Narratologie zeugen von einem literaturwissenschaftlichen Interesse an der Entität Leser. Entscheidend ist nicht mehr ›nur‹ der Wortlaut, sondern welche Relevanz dieser für den Leser hat.

**Aufgabe 6** Informieren Sie sich im Vertiefungsprogramm zum Selbststudium von VOGT et al<sup>40</sup> zu den literaturwissenschaftlichen Methoden *Rezeptions- und Wirkungsgeschichte (Reader-Response-Criticism)*, *Wirkungsgeschichte*, *Empirische Literaturwissenschaft*, *Literatursoziologie* und *Historische Diskursanalyse*.

**Aufgabe 7** Überlegen Sie, inwiefern sich die leser- und autororientierten Ansätze der Literaturwissenschaft von den textorientierten unterscheiden. Wie können die Ansätze im Literaturunterricht sinnvoll kombiniert werden? Versuchen Sie die Überlegungen an einem literarischen Text Ihrer Wahl für ein bestimmtes Lesealter bzw. eine Klassenstufe zu konkretisieren.

### 3.2 Leserorientierung in der Literaturdidaktik

Die Literaturdidaktik ist die »wissenschaftliche Beschäftigung mit Literaturunterricht, d. h. mit literarischen Texten unter den besonderen Bedingungen des Lehr- und Lernprozesses« (GLAAP 1991: 119). Dabei rückt – nicht ›nur‹ im Rahmen der Rezeptionsästhetik – der ›literarisch lernende Leser‹ in den Fokus der Aufmerksamkeit. Die Vermittlung ist vom Lernenden aus zu denken, dessen lesende Auseinandersetzung mit Literatur literarisches Lernen konstituiert. Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung und der Leseerwerbstheorie spielen dabei ebenso eine Rolle wie Konsequenzen und Konzepte der Lesedidaktik (siehe dort).

Die Literaturdidaktik nimmt den Leser als Entität ›literarisch lernender Leser‹ und als Entität ›literarisch lehrender Leser‹ in den Blick und geht damit über den literaturwissenschaftlichen Horizont hinaus. Der Lehrer setzt sich als professioneller Leser mit literaturwissenschaftlicher Expertise unter didaktischen Gesichtspunkten mit einem literarischen Text auseinander. Er verfolgt dabei didaktische Ziele in Bezug auf eine bestimmte Lerngruppe. Eine Schwierigkeit besteht bei dieser Art der literaturdidaktischen Auseinandersetzung mit einem Text darin, alternativlos den eigenen ›Zugang‹ zum Text zu finden und anschließend in Alternativen zu denken. Denn die ›literarisch lernenden Leser‹ (SuS) verfügen (noch) nicht über das entsprechende Hintergrundwissen und

---

<sup>40</sup> einladung-zur-literaturwissenschaft.de (Zugriff 14.03.2017)

Beschreibungsinventar, sind nicht so geübt in der Auseinandersetzung mit Texten wie der ›literarisch lehrende Leser‹, der die möglichen Irritationen der Lernenden bei der Lektüre antizipieren muss. Es gilt ›Brücken‹ didaktischer Reduktion zu bauen, Zugänge zum Text zu ermöglichen ohne zu simplifizieren oder die Ästhetik der Rezeption zu zerstören. Damit sind allgemeinpädagogische Prinzipien tangiert, die es zunächst zu skizzieren gilt.

**Aufgabe 8** Informieren Sie sich über die Grundlagen der *Schülerorientierung*,<sup>41</sup> ausgehend von der *Reformpädagogik*, die sich an den Interessen der Lernenden (*Interessenorientierung*) in bestimmten Situationen (*Situationsorientierung*) und am Handeln (*Handlungsorientierung*) ausrichtet.

### 3.2.1 Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Der Ansatz des *handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* fokussiert die Zugangsmöglichkeiten der ›lernenden Leser‹ in Relation zur Entität des literarischen Ausgangstextes. Insofern nimmt er im Sinne der Handlungsorientierung und konstruktivistischer Lerntheorien die Lernerperspektive ein. Im Zugriff orientiert sich der Ansatz an der Rezeptionsästhetik (s. o.). Diese Auseinandersetzung vollzieht sich in Prozessen, weshalb der Ansatz exemplarisch für die Verwobenheit der literaturdidaktischen Orientierungsbereiche von Entitäten und Prozessen steht. SPINNER (2010) stellt in seinem Aufsatz *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht* die Konzeption vor, skizziert dessen Genese seit 1984 und seine gegenwärtige Bedeutung und beschreibt wesentliche Aspekte und Merkmale literarischen Lernens.

#### **Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht**

Kaspar H. SPINNER (2010)<sup>42</sup>

Unter handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht versteht man einen methodischen Ansatz, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler gestaltend, d. h. weiter- und umschreibend, Textstellen ergänzend, Textmuster imitierend, malend, vertonend und szenisch spielend mit Literatur beschäftigen. Der Ansatz grenzt sich ab von einem Unterricht, der sich auf Lehrervortrag, Unterrichtsgespräch und schriftliche Inhaltsangabe, Charakteristik und Interpretation beschränkt. Statt nur begrifflich-analytisch Literatur zu untersuchen, sollen die Schülerinnen und Schüler selbst literarische Sprache und andere ästhetische Ausdrucksformen in der Beschäftigung mit den

---

<sup>41</sup> [http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Grundlagen\\_der\\_Sch%C3%BClerorientierung](http://geoges.ph-karlsruhe.de/mhwiki/index.php5/Grundlagen_der_Sch%C3%BClerorientierung) (Zugriff 14.03.2017)

<sup>42</sup> In: Frederking, Volker/ Hunecke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Maier, Christel (Hrsg.) (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 311-325

Texten verwenden. Diese sollen nicht nur behandelt, vielmehr soll mit ihnen gehandelt werden, und die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur rezipierend besprechend, sondern selbst produzierend auf sie reagieren. Der Begriff Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht ist 1984 durch das gleichnamige Buch von Gerhard Haas in die Diskussion eingeführt worden.

## 1. Herkunft des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

Produktiver Umgang mit Literatur lässt sich weit zurückverfolgen. Im antiken Rhetorikunterricht wurden zum Beispiel nach klaren formalen Vorgaben Fabeln als Vorübungen zum Verfassen von Reden geschrieben (vgl. LUDWIG 1988, S. 13-15). Das Verfassen von poetischen Texten nach strengen Regeln ist über die Jahrhunderte hin in Schulen verbreitet gewesen, ging dann allerdings im Verlauf des 19. Jahrhunderts zurück, weil die neueren genieästhetischen Vorstellungen literarischer Kreativität im Widerspruch zur Regelpoetik standen. Literaturunterricht wurde nun auf die Rezeption von Texten beschränkt. In der Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts ist dann die individuelle schöpferische Tätigkeit auch für die Kinder und Jugendlichen in Anspruch genommen worden; viele Verfahren, die heute im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht Berücksichtigung finden, fanden nun Eingang in die Schule. Dies erfolgte allerdings vorwiegend unter schreib- und nicht unter literaturdidaktischer Zielsetzung, nämlich im Sinne eines Aufsatzunterrichts, der sich von der engen Bindung an Muster lösen sollte (vgl. VORST 2007, S. 42-51).

Als eigentlicher Vorläufer des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts ist Robert ULSHÖFER zu bezeichnen. In seiner mehrbändigen, ab 1953 erschienenen »Methodik des Deutschunterrichts« für das Gymnasium sieht er vor, dass die Kinder »selbst Fabeln unter Anleitung hervorbringen, Gedicht: nach Vorlage schaffen, Parallelgeschichten erfinden« und dass so »die Gestaltungsübungen der Kinder mit der Lektüre wertvoller Texte« verbunden werden (ULSHÖFER 1963, S. 26). Als Begründung verweist er darauf, dass das intuitive Verständnis der Kinder weiter reiche als ihr Vermögen, das Verstandene rational zu erklären. In der Mittelstufe (7. - 10. Schuljahr) sollen die Schülerinnen und Schüler »Fabelbücher, Kurzgeschichten, Hörfolgen aus Prosavorlagen, szenische Einakter, Interviews, Reportagen, Werbetexte, Drehbuchszenen« erstellen (ULSHÖFER 1953, S. 33), und auch eine »lyrische Handwerkslehre« schlägt er vor, denn das »Gedichtemachen ist lehr- und lernbar« (ebd., S. 210).

Angeregt durch die Kreativitätsdiskussion, die – ausgehend von den USA – um 1970 in Bildungspolitik, Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik aufkam, entstanden in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts viele Vorschläge für einen spielerisch-kreativen Literaturunterricht. Typische Publikationen dafür sind die *Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe* von Ingeborg MECKLING (1972) oder der Band *Kreativität und Deutschunterricht* von Winfried PIELOW und Rolf SANNER (1973).

Ein weiterer wesentlicher Einflussfaktor für die Etablierung eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts war die Rezeptionsästhetik, die seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts in Literaturwissenschaft und -didaktik viel diskutiert wird. Sie untersucht das Verhältnis von Text und Leser und hat vor allem herausgearbeitet, dass und wie der Leser an der Sinnbildung beteiligt ist. Ausgehend von solchen

Einsichten wird der Leser als Koproduzent des Textes bezeichnet. In der Literaturdidaktik hatte das zunächst zu einer stärkeren Anerkennung individueller Verstehensweisen von Schülerinnen und Schülern geführt. Im Unterschied zum Konzept des Nachgestaltens wird in der rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik also schon das lesende Verstehen als produktiver Akt verstanden – in diesem Sinne ist in den 1970er Jahren auch in der DDR von der »schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht« (BÜTOW 1975) gesprochen worden. Der Schritt vom rezeptionsästhetischen Ansatz zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kann darin gesehen werden, dass die aktive Sinnbildung der Schülerinnen und Schüler nun mit produktiven Aufgaben unterstützt wird; das Mitschaffen des Textsinns wird in eigener Produktion schreibend, malend, spielend usw. veräußert und damit im Unterricht diskutierbar. Häufig verwendet man in der Literaturdidaktik in diesem Zusammenhang den Begriff der »Leerstelle«, den der Literaturwissenschaftler Wolfgang ISER (vgl. I-SER 1970, S. 15) geprägt hat und der von der Literaturdidaktik übernommen, erweitert und methodisch umgesetzt worden ist. Mit produktiven Verfahren werden die Leerstellen, die der Autor in seinem Text belassen hat und die die Vorstellungskraft des Lesers in Gang setzen sollen, aufgefüllt bzw. konkretisiert.

Kreativitätsdiskussion und rezeptionsästhetische Orientierung der Literaturdidaktik haben dazu geführt, dass um 1980 immer häufiger Vorschläge für einen produktiven Umgang mit Literatur veröffentlicht wurden. 1984 erschien dann die grundlegende Publikation von Gerhard HAAS mit dem Titel »Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht« (HAAS 1984, in erweiterter Auflage 1997), die dem Ansatz auch den heute gebräuchlichen Namen gegeben hat. Gerhard HAAS geht es in erster Linie darum, »Kognition und sinnhafte Erfahrung miteinander in Verbindung zu bringen« (HAAS 2004, S. 93), damit sich »auch den weniger analytisch Begabten, den Stillen im Lande, den eher musisch Ausgerichteten eine Chance bietet, sich einzubringen« (HAAS 2004, S. 94). Sein Ansatz entspringt – wie das schon bei den Anregungen der Reformpädagogen der Fall war – einer Kritik an der Dominanz des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs, das einseitig die »Sprechfreudigen, Redegewandten, intellektuell Raschen« (HAAS 2004, S. 93) favorisiere. Wichtig ist für HAAS, dass die produktiven Verfahren zum Text hinführen; sie sind also nicht erst angebracht, wenn schon eine Texterschließung stattgefunden hat. Damit wird die traditionelle Methode des Nachgestaltens erweitert – man kann darin den entscheidenden, durch die Rezeptionsästhetik beeinflussten Schritt zur Konzeption des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sehen. Textanalyse kann (muss aber nicht) nach Haas an den handelnd-produktiven Umgang anschließen.

Ebenfalls 1984 hat Günter WALDMANN, der zweite Hauptbegründer des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts und ehemaliger Kollege von Haas an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen, seinen viel beachteten, ausführlichen Aufsatz über die *Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts* veröffentlicht (WALDMANN 1984). WALDMANN geht davon aus, dass mit den produktiven Verfahren vor allem die literarische Form und ihre Funktionen zu erkunden und zu erfahren seien. Darin zeigt sich der Einfluss, den ULSHÖFERS Prinzip des literarischen Nachgestaltens und seine Vorstellung einer Handwerkslehre auf Waldmann ausgeübt hat (vgl. WALDMANN 2004, S. 107). Wie bei HAAS bestehen auch bei WALDMANN die produktiven Verfahren nicht nur in einer Umsetzung struktureller Einsichten im Sinne des Nachgestaltens, vielmehr können sie zum Erkennen hinführen. In einer Debatte mit Karlheinz FINGERHUT und Hartmut MELENK stellt er

1981 mit Nachdruck dies als ein Charakteristikum des produktionsorientierten Literaturunterrichts heraus: »Die Produktion sollte nicht bloß eine Fortsetzung und Anwendung der Analyse, sondern selbst ein Analysemittel bilden, das gegebenenfalls auch an die Stelle der Analyse treten kann« (FINGERHUT/MELENK/WALDMANN 1981, S. 135). In den 70er Jahren hatte WALDMANN produktive Verfahren bereits in vielfältiger Weise für einen spielerischen Umgang mit Trivilliteratur vorgeschlagen; mit ihnen sollte eine Einsicht in die Formen dieser Literatur und ihre ideologische Wirkung vermittelt werden (z. B. WALDMANN 1980). In der Folge hat WALDMANN für alle Gattungen der Literatur eigene Buchpublikationen zum produktionsorientierten Umgang vorgelegt (vgl. WALDMANN 2000, 1988, 1996; WALDMANN/BOTHE 1992). Die Tatsache, dass WALDMANN in der Regel von produktionsorientiertem, HAAS von handlungs- und produktionsorientiertem Unterricht spricht, ist für die Unterschiede zwischen den beiden Hauptvertretern des Ansatzes kennzeichnend: Die Konzeption von HAAS ist stark verwurzelt in der Tradition des handlungsorientierten Unterrichts, wie er seit der Reformpädagogik entwickelt worden ist, und sie trägt auch einen deutlich pädagogischen Akzent. Nach seiner Auffassung muss das handlungs- und produktionsorientierte Vorgehen in einen insgesamt schülerorientierten Unterricht eingebettet sein. Für WALDMANN stehen die literarischen Strukturen im Vordergrund und er betont, dass die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Produziertheit von Texten erhalten sollen. Indem sie selber produktiv tätig sind, verstehen sie, wie ein Schriftsteller arbeitet.

## 2. Stellenwert heute

Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts sind viele Publikationen zu handlungs- und produktionsorientierten Formen des Literaturunterrichts erschienen; kein anderes Konzept des Literaturunterrichts hat am Ende des 20. Jahrhunderts so viel Beachtung gefunden. Es ist in die Lesebücher, in die Lehrpläne und in die Bildungsstandards eingegangen. Produktive Aufgaben werden auch für die Leistungsbeurteilung herangezogen. In den »Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch« der deutschen KULTUSMINISTERKONFERENZ erscheinen seit 2002 produktive Aufgabenstellungen unter dem Begriff des »Gestaltenden Erschließens« (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1989, S. 18). Als Formen werden genannt: »Brief, Tagebuch, innerer Monolog, Dialog, Rollenbiographie, Plädoyer«, ferner »Gedanken und Stimmungen einer Figur notieren, Eindrücke schildern, eine Szene gestalten« und »fiktive Gespräche arrangieren« (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1989, S. 22). Dabei wird davon ausgegangen, dass die produktive Aufgabe auf eine untersuchende Erschließung aufbaut. Kriterien für die Bewertung sind unter anderem die differenzierte Erfassung der Vorlage, eine überzeugende Strukturierung der eigenen Gestaltung, die adäquate Anwendung literarischer Muster, eigenständige und einfallsreiche Gestaltung (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 1989, S. 30).

Prüfungsaufgaben sind mit Lernaufgaben nicht gleichzusetzen, deshalb ist auch nicht jede Produktionsaufgabe zur Leistungsbeurteilung geeignet; das wird beim handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht besonders deutlich, weil er in verschiedenen Unterrichtsphasen mit jeweils unterschiedlicher Funktion realisiert werden kann. Günter WALDMANN hat dies mit dem folgenden Phasenmodell verdeutlicht (WALDMANN 1998, S. 28):

- Vorphase: Spielhafte Einstimmung in literarische Texte
- 1.Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte
  - 2.Phase: konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte
  - 3.Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Merkmale
  - 4.Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen (epischen) Texten.

In allen Phasen können produktive Verfahren eingesetzt werden, in der 2. Phase z. B. das Entfalten eigener Imaginationen, in der 3. Phase das Verändern des Textes, um die Wahl des Autors durch die Differenz genauer zu erkennen, in der 4. Phase eine szenische Inszenierung, z. B. als Gerichtsverhandlung, oder das Verfassen einer Parodie.

In ähnlicher Weise hat Werner INGENDAHL die produktiven Aufgaben den Unterrichtsphasen zugeordnet; er unterscheidet die »Phase der ersten Textbegegnung«, die »Phase der Objektivierung«, die »Phase der Aneignung« und die »Phase der Anwendung« (INGENDAHL 1991, S. 22ff.).

Diese Phasenmodelle zeigen, wie vielfältig die Funktionen sind, die heute die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren erfüllen.

Unterrichtsversuche mit produktionsorientierten Verfahren sind in der Fachliteratur vielfach beschrieben und dokumentiert worden. Eine größere empirische Studie zum Vergleich analytischer und handlungs- und produktionsorientierter Verfahren hat Joachim FRITZSCHE durchgeführt (vgl. FRITZSCHE et al. 2006). Er hat mit seinem Team in sechs Unterrichtseinheiten über einen Zeitraum von zehn Monaten die gleichen Texte parallel nach handlungs- und produktionsorientierter Methode (12 Klassen) und nach analytischer Methode (11 Klassen) unterrichten lassen (5. Klassenstufe). Tests zum Leseverständnis (Multiple-Choice-Aufgaben) haben im Ergebnis gezeigt, dass die analytische Vorgehensweise das Leseverständnis der behandelten Texte etwas besser fördert als der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht. Auch die Lesemotivation wurde durch die produktiven Verfahren nicht stärker als beim analytischen Vorgehen gefördert. Man kann aus der Studie schließen, dass der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht nicht ausschließlich praktiziert werden sollte. Es bleibt ein Forschungsdesiderat, zu untersuchen, wie erfolgreich ein Unterricht ist, der beide Vorgehensweisen miteinander verbindet, und welche Wirkung die einzelnen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren haben können.

Für den Unterricht in der Grundschule hat Claudia VORST die Umsetzung der »textproduktiven Methoden« (produktionsorientierte Schreibaufgaben) in einer sehr gründlichen Studie untersucht. Es ergibt sich, dass in den Lehrplänen, Lesebüchern und bei den Unterrichtenden die produktiven Verfahren ihren unbestrittenen Platz gefunden haben (vgl. VORST 2007).

Der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz wird auch in der Filmdidaktik angewendet (vgl. dazu MAIWALD 2010). Ein Verfahren wie das Schreiben eines inneren Monologes einer Figur eignet sich z. B. besonders gut zur deutenden Vergegenwärtigung von Gedanken und Gefühlen, die in einer Großaufnahme eines Gesichts zum Ausdruck kommen.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht wird zum Teil auch kritisiert. So spricht z. B. Jürgen Kreft von der »Gefahr einer Übermethodisierung des Literaturunterrichts« (KREFT 2004, S. 131), durch die das Ziel des Verstehens aus dem Blick gerate: »Das Verstehensziel wird [...] oft genug verfehlt, weil entweder diese



Zielalternative [zwischen Produktions- und Verstehensziel] nicht klar ist oder weil der produzierende Schüler vom kreativen Verfahren verführt wurde, das Verstehensziel aufzugeben und seiner Subjektivität kreativ Ausdruck zu geben« (KREFT 2004, S. 130). Man kann in der Tat beobachten, dass in der Schulpraxis die produktiven Verfahren zuweilen sehr unreflektiert eingesetzt werden und dann zu einem beliebigen Herumbasteln oder Ausfüllen von Aufgabenblättern führen. In angemessener Weise genaue Textwahrnehmung und Imagination miteinander so zu verbinden, dass sie sich nicht gegenseitig beeinträchtigen, sondern steigern, ist die große Herausforderung, vor die sich die Unterrichtenden gestellt sehen müssen, wenn sie einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht durchführen wollen. Um zu verdeutlichen, welche didaktischen Funktionen ein solcher Unterricht erfüllen kann, werden hier im Folgenden die Zielsetzungen in ihrem Verhältnis zu den methodischen Möglichkeiten genauer erläutert.

### 3. Leseförderung

Von den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren verspricht man sich, dass sie die Freude am Lesen stärken, weil sie – im Gegensatz zu einem an der Textanalyse orientierten Unterricht – stärker auch die Emotionen, die Phantasie und die eigenen Gedanken der Schülerinnen und Schüler ansprechen. Es ist vor allem Gerhard HAAS, der auf diesen Aspekt immer wieder mit Nachdruck hingewiesen hat. So kommt der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht der Forderung nach Leseförderung als Hinführung zum Buch nach, die seit Beginn des Jahrhunderts, u. a. wegen der schlechten Ergebnisse in der PISA-Studie, verstärkt für die Grundschule und die Sekundarstufe I erhoben wird (vgl. dazu GARBE 2010).

Einen hohen Stellenwert haben handlungs- und produktionsorientierte Verfahren in den Lesebegleitheften (auch als Literaturkarteien bekannt) und Lesetagebüchern, die in der Leseförderung eine große Rolle spielen und die einen Unterricht unterstützen, der sich nicht auf kurze Texte und Textausschnitte aus dem Lesebuch stützt, sondern mit ganzen Büchern arbeitet (sogenannte »Klassenlektüre«) und damit stärker den Bezug zur außerschulischen Leserealität herstellt. Die Lesebegleithefte, die von Verlagen angeboten oder von den Lehrkräften selbst erstellt werden können, bestehen aus Aufgabenblättern, die die Schülerinnen und Schüler bearbeiten sollen. Darunter sind inhaltserschließende Fragen, Kreuzworträtsel zu Begriffen der Lektüre, Anregungen zum Malen eines Bildes, Aufträge zum Schreiben von Figuren-Steckbriefen oder einer Buchrezension und vieles andere zu finden. Lesehefte bieten so reichhaltige Formen eines Umgangs mit einem Buch, der individuelle sowie Gruppenarbeit ermöglicht und so eine Alternative zur fragend-entwickelnden Behandlung von Literatur darstellt. Allerdings zeigen sich bei Lesebegleitheften auch Gefahren einer allzu äußerlichen Handlungsorientierung (man ist zufrieden, wenn alle Schülerinnen und Schüler geschäftig etwas tun). Manche Seiten von Lesebegleitheften wirken wie Testblätter, die man abarbeiten muss; die verschiedenen Arbeitsaufträge sind oft nicht so aufeinander abgestimmt, dass im Kopf des Kindes oder des Jugendlichen ein vernetztes Textverständnis entsteht. Die starke Gängelung durch die Abfolge von Aufträgen droht den eigentlichen Anspruch von handlungsorientiertem Unterricht, nämlich die Ermöglichung von selbstbestimmtem Arbeiten, zu konterkarieren.

Offener ist das Lesetagebuch, das terminologisch allerdings nicht immer klar vom Lesebegleitheft abgegrenzt wird. Das Lesetagebuch enthält keine vorgefertigten Arbeitsblätter. Es soll die Lektüre begleiten und von den Schülerinnen und Schülern selbstständig geführt werden. Allerdings werden Anregungen gegeben, damit nicht aus Ratlosigkeit die Seiten weiß bleiben. Ein zentrales Element des Lesetagebuchs besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler regelmäßig eintragen, was sie wann gelesen haben und welche Leseindrücke sie jeweils haben. Abschreiben von Lieblingsstellen, weiterführende Gedanken und vielfältige produktive Möglichkeiten werden als Möglichkeiten angeboten, wie z.B. der »Handzettel mit Anregungen zum Lesetagebuch« zeigt, den Ingrid HINTZ auf der Basis einer umfangreichen Studie zum Lesetagebuch für den Unterricht entwickelt hat (vgl. HINTZ 2002, S. 280). Der Titelnachsatz ihrer Publikation *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten* charakterisiert prägnant, worum es beim Lesetagebuch geht, und stellt mit dem Stichwort »produktiv« auch den Bezug zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht her. Eine besondere Leistung des Lesetagebuchs besteht darin, dass es ein verstärktes individuelles Nachdenken über den Text und die eigenen Leseerfahrungen in Gang setzt. »Andere Bücher habe ich immer nur gelesen, aber bei diesem Buch muss ich jetzt viel nachdenken«, schreibt eine Schülerin im Rahmen der Untersuchung von HINTZ (2002, S. 255). Hier zeigt sich, wie durch die Tagebuchform die produktiven Arbeitsmöglichkeiten in einen reflexiven Zusammenhang eingebettet werden. Der Gefahr eines sich verselbständigenden Herumbastelns, die mit dem handlungs- und produktionsorientierten Ansatz gegeben sein kann, wird damit vorgebeugt.

#### 4. Vorstellungsbildung beim Lesen

Die Bedeutung der Vorstellungsbildung wird bei Begründungen für den handlungs- und produktionsorientierten Ansatz immer wieder hervorgehoben. Dieser geht davon aus, dass die Vorstellungsbildung eine grundlegende Voraussetzung für das Lesen und Verstehen von literarischen Texten darstellt und dass sie keineswegs bei den Schülerinnen und Schülern einfach vorausgesetzt werden kann. Es ist also eine Aufgabe des Unterrichts, die Vorstellungsbildung bei der Lektüre zu fördern. Dazu leisten die produktiven Aufgaben einen Beitrag. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang z. B. das Malen zu einem Text, das szenische Spielen, das Weitererzählen einer Geschichte, das erzählende Entfalten von nur knapp erzählten Textstellen.

Besonders ausführlich hat sich Christine KÖPPERT in ihrer Studie *Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht* mit der Rolle der Vorstellungsbildung beschäftigt. Sie betont mit Nachdruck, dass der erste Schritt bei der Beschäftigung mit Literatur darin bestehen müsse, dass man vorstellungsmäßig in den Text hineintritt, dass von der »Betrachterwarte in die Perspektive des Dabeiseins gewechselt wird« (KÖPPERT 1997, S. 89). Erst daran anschließend sei eine diskursive Analyse sinnvoll, die immer mit Distanznahme verbunden ist. Die Grundthese von KÖPPERT lautet entsprechend: »Literarische Interpretation durch Imagination vor Explikation« (KÖPPERT 1997, S. 119). Für die vorstellungsbildenden produktiven Verfahren unterscheidet sie drei Grundtypen, nämlich das »Entfalten von Text« als Imagination des äußeren Geschehens, das »Ausloten von Text« als Vergegenwärtigung von innerem Geschehen, z. B. Gefühlen und Gedanken von Figuren, und das »Verfremden« als Übertragung in eine andere Form oder in einen anderen

Kontext, z. B. die Umwandlung einer Szene aus einem älteren Drama in die Gegenwart (vgl. KÖPPERT 1997, S. 128 ff.). Die Textinterpretation wird dann ausgehend vom produktiven Einstieg entwickelt, z. B. durch einen Vergleich der Schülerproduktionen mit dem Originaltext.

## 5. Selbst- und Fremdverstehen

Eng verknüpft mit der Vorstellungsbildung ist der Beitrag, den die produktiven Verfahren für das Selbst- und Fremdverstehen leisten. Das zeigt schon das »Ausloten« in der Konzeption von Christine KÖPPERT: Mit produktiven Verfahren wie dem Schreiben von inneren Monologen, von Tagebüchern und Briefen der Figuren, dem Umerzählen aus veränderter Perspektive, dem Verfassen von Rollenbiographien (»Ich bin ... «), dem szenischen Spiel kann die Vergegenwärtigung der Gefühle und Gedanken der Figuren unterstützt werden. Bei solchen Aufgaben verbindet sich die (emotional geprägte) Empathie mit der mehr kognitiv-rationalen Perspektivenübernahme. Da dem inneren Geschehen bei literarischen Texten in der Regel besondere Bedeutung zukommt, leisten solche Verfahren einen wichtigen Beitrag zum literarischen Verstehen.

Die Zielsetzung reicht aber zugleich über das literarische Verstehen hinaus. In der Literatur werden seit jeher die Dimensionen der menschlichen Psyche ausgelotet und das Verhalten der Menschen zueinander beleuchtet. Umgang mit Literatur ist deshalb ein Beitrag zum psychologischen Lernen, und mit den produktiven Verfahren, die das Fremdverstehen vertiefen, kann ein wesentlicher Beitrag zu dieser Zieldimension allgemeiner Bildung geleistet werden.

Fremdverstehen spielt sich in einem Spannungsverhältnis zwischen einfühlendem Nachvollziehen und Wahrnehmung des befremdlich Andersartigen ab. Dies ist für den Einsatz von produktiven Verfahren wichtig: Sinnvoll eingesetzt, schaffen sie einerseits subjektive Anknüpfungspunkte für den Nachvollzug des Fremden (z. B. wenn in einen Brief, den ein Schüler an eine Figur in einer moralischen Dilemmasituation schreibt, eigene Erfahrungen einfließen) und andererseits Aufmerksamkeit für das Fremde (wenn die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel ein Gespräch eines heutigen Vaters mit Odoardo aus *Emilia Galotti* erfinden und dabei damalige und heutige Einstellung miteinander konfrontieren).

Die bewusste Begegnung mit dem Fremden ist immer auch mit Selbstreflexion verbunden, denn Erkennen des Andersartigen erfolgt in Abgrenzung vom Eigenen. Mit produktiven Verfahren, die persönliche Erfahrungen aktivieren und diese in Bezug zur Fremdheit des Textes und seiner Aussage bringen, kann so ein Beitrag zum Selbstverstehen geleistet werden. Das ist der Grund, warum produktive Verfahren für den identitätsorientierten Literaturunterricht wichtig sind (vgl. dazu FREDERKING 2010). Besonders stark aufeinander bezogen sind Fremd- und Selbstwahrnehmung z. B. bei der Aufgabe, sich selbst in eine erzählte Situation hineinzudichten und zu erzählen (oder zu spielen), wie man sich verhalten würde. Mehr am subjektiven Ausdruck und der Selbstreflexion orientiert sind Schreibaufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler nach einem literarischen Muster eigene Texte schreiben, z. B. ein Gedicht *Vergnügungen* in Anlehnung an das gleichnamige Gedicht von Bert BRECHT (»Der erste Blick aus dem Fenster am Morgen ...«). Solche Formen des kreativen Schrei-

bens zu Texten sind an der Schnittstelle zwischen handlungs- und produktionsorientiertem Literaturunterricht und kreativem Schreiben (bei dem schreibdidaktische Ziele im Vordergrund stehen) angesiedelt.

## 6. Textanalyse und -interpretation

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht wird oft dem analysierenden Vorgehen gegenübergestellt. Dabei wird verkannt, dass gerade auch mit den produktiven Methoden ein Beitrag zur Entwicklung von Analysefähigkeit geleistet werden kann. Dies ergibt sich daraus, dass die produktiven Verfahren die Produziertheit von Texten bewusst machen. Wenn z. B. die Schülerinnen und Schüler Wörter, die für den Unterricht in einem Text weggelassen sind, ergänzen oder aus vorgegebenen Formulierungsvarianten auswählen, dann sehen sie sich in die Situation eines Autors versetzt, der seine Wahl treffen muss; das schärft die Aufmerksamkeit für die genaue Wortwahl. Beim Zusammensetzen eines in seine Zeilen zerschnittenen Gedichtes lernen die Schülerinnen und Schüler etwas über die Struktur. Beim Umschreiben einer in personaler Perspektive geschriebenen Kurzgeschichte in eine auktoriale Erzählung setzen sie sich mit Erzählperspektive auseinander. Solche Leistungen von Produktionsaufgaben hat vor allem Günter WALDMANN herausgestellt und in seinen Publikationen umgesetzt, z. B. in seinem Buch zur Lyrik, in dem systematisch die wichtigsten Formelemente erarbeitet werden (vgl. WALDMANN 1988).

Ebenso können produktive Verfahren für inhaltliche Interpretationsfragen fruchtbar gemacht werden. Das Schreiben von inneren Monologen, Träumen und Briefen der Figuren stellt immer ein Stück Textinterpretation dar, die im Unterrichtsgespräch über die Schülerproduktionen explizit gemacht werden kann. Die Verfahren der szenischen Interpretation (vgl. dazu DENK 2010), die ebenfalls zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht zu zählen sind, stehen schon dem Begriff nach im Dienst der Interpretation. Das Bauen von Standbildern, von Statuen, das pantomimische Veranschaulichen der Gangart einer Figur, die Beschreibung eines möglichen Bühnenbildes, die Durchführung einer Gerichtsverhandlung über eine Figur, alle diese Möglichkeiten szenischen Interpretierens sind mit impliziten und expliziten Interpretationsleistungen verbunden.

Oft erweist sich der Vergleich von Schülerfassungen mit dem Originaltext für die Interpretation als fruchtbar. Wenn Schülerinnen und Schüler zum Beispiel einen Kafkatext zu Ende schreiben und dabei (wie das meist geschieht) einen eindeutigen Schluss formulieren und dann mit dem Original vergleichen, ergibt sich die Interpretationsfrage, welchen Sinn der irrtümelnd offene Schluss bei Kafka haben könnte. Bei manchen Aufgaben kann die Diskussion verschiedener Schülerlösungen für die Textinterpretation erhellend sein, z. B. wenn die Schülerinnen und Schüler sich zu einem mehrdeutigen Gedicht einen Titel ausdenken und dann ihre unterschiedlichen Vorschläge argumentativ mit Bezug auf den Text begründen.

## 7. Anstoß für das Unterrichtsgespräch

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist als Alternative zum Unterrichtsgespräch entwickelt worden. Das heißt jedoch nicht, dass er nicht mit diesem verbunden werden könnte. Vielmehr kann er gerade eine Chance für den Ge-

sprachunterricht sein, und zwar aus zwei Gründen: Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren halten (wie auch sonst schriftliche Arbeitsaufträge) alle Schülerinnen und Schüler zum Arbeiten an. Diese Aktivierung wirkt sich meist dahingehend aus, dass in einem anschließenden Unterrichtsgespräch die Beteiligung größer ist. Ferner können die Produktionen der Schülerinnen und Schüler zum motivierenden Gegenstand des Gesprächs werden, z. B. wenn man darüber diskutiert, welche Fortsetzung einer Geschichte den Schülerinnen und Schülern am plausibelsten erscheint. Christine KÖPPERT hat anhand eines Unterrichtsversuchs gezeigt, dass das Erstellen einer Skizze zu einem Prosatext beim anschließenden Unterrichtsgespräch eine stärkere Beachtung der Textebene bewirkt im Vergleich mit einem Unterricht ohne vorgeschaltete produktive Aufgabe; bei diesem steuern die Schülerinnen und Schüler direkter auf eine generalisierende Deutung zu (vgl. KÖPPERT/SPINNER 1996, S. 35ff.). Man kann daraus folgern, dass produktive Aufgaben die Schülerinnen und Schüler veranlassen können, stärker von sich aus auf Fragen der Formulierung in Texten einzugehen. Das kann die Abwehr gegenüber genauer Textbeobachtung abbauen helfen, die durch ein eng geführtes fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch oft entsteht.

Wichtig ist, dass Gespräche über Schülerproduktionen nicht allzu schnell beurteilenden Charakter erhalten (wozu oft die Schülerinnen und Schüler selbst tendieren). Ein guter Schülertext kann fördernde Wirkung auf andere ausüben, ohne dass deren Texte ausdrücklich abgewertet werden. Im Übrigen ist es für ein Interpretationsgespräch anregender, wenn die Schülerproduktionen als Ausdruck der individuellen Auseinandersetzung und als Versuch einer Annäherung und nicht als Leistungsbeweis verstanden werden.

## 8. Verbindung von Literatur- und Schreibunterricht

Die immer wieder erhobene Forderung, den Deutschunterricht integrativ im Sinne einer Verbindung der Lernbereiche zu gestalten, kann durch den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht erfüllt werden, vor allem was die Verbindung von Lesen und Schreiben betrifft. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ist schreibintensiv und überschneidet sich mit dem kreativen Schreiben. Das Buch von Günter WALDMANN und Katrin Bothe zum »Erzählen« (WALDMANN/BOTHE 1992) verfolgt z. B. ausdrücklich literatur- und schreibdidaktische Zielsetzungen (kreatives Schreiben und literarisches Verstehen). In der Grundschule spielt die Verbindung der beiden Lernbereiche eine besonders große Rolle (dazu vgl. VORST 2007, S. 120-127).

In der jüngeren didaktischen Diskussion ist vor allem die neue Beachtung impliziten imitativen Lernens in diesem Zusammenhang interessant. Wenn Schülerinnen und Schüler im Sinne des analogen Schreibens (nach einer Textvorlage) schreiben, dann sind sie oft in der Lage, Stil- und Strukturmuster zu übernehmen, die sie analytisch nicht bewusst erkennen. Das zeigt sich etwa, wenn man die Schülerinnen und Schüler auffordert, einen selbst geschriebenen Text mit der Vorlage zu vergleichen und Ähnlichkeiten zu benennen. Dies fällt ihnen oft außerordentlich schwer - sie haben imitiert, ohne sich dessen im Einzelnen bewusst zu sein. Solche Situationen des Textvergleichs können helfen, die fehlende Beobachtungs- und Analysekompetenz anzustoßen; in schreibdidaktischer Sicht ist allerdings festzuhalten, dass das imitative Schreiben auch ohne analytisches Benennen der Ausdrucksmittel seinen Sinn hat: Die Schülerinnen und Schüler können sich Ausdrucksmöglichkeiten implizit aneignen, oft in

größerem Maße, als es der Fall wäre, wenn nur vorher analysierte Aspekte umgesetzt würden. Das Können setzt nicht notwendigerweise ein Wissen voraus.

## 9. Allgemeine ästhetische Bildung

Dadurch dass im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht bild-künstlerische Gestaltungen, Musik und szenisches Spiel einbezogen sind, kann er einen Beitrag zu einer fächerübergreifenden ästhetischen Bildung leisten (vgl. dazu ZABKA 2010). Dabei spielt die Synästhesie eine Schlüsselrolle. Das lässt sich an der Lyrik exemplarisch zeigen: Sie besteht aus Sprache, aber sie evoziert bildliche Vorstellungen (z. B. eine Herbstlandschaft) und sie hat lautliche Wirkung durch Rhythmus, Reim, Assonanzen und andere Lautstrukturen. Einige Gedichte evozieren noch weitere Sinneswahrnehmungen, z. B. das Riechen. Mit den visuellen und akustischen produktiven Verfahren kann die Fähigkeit, sich beim Lesen auch Klänge und Bilder vorzustellen, gestützt werden. Solches synästhetische Lernen im Literaturunterricht kann sich auf die anderen Wahrnehmungsformen auswirken, z. B. auf Landschaftsbe-trachtung oder auf das Hören der Regentropfen als einer ästhetischen Alltagswahrnehmung. In diesem Sinne kann ein synästhetisch angelegter Unterricht eine generelle Wahrnehmungssensibilisierung bewirken.

Zur ästhetischen Bildung gehört die Erfahrung, dass nicht alles begrifflich erklärt werden kann. Warum kommt man von einer bestimmten Melodie nicht mehr los, warum berührt einen ein Gedicht, das man gar nicht richtig versteht, was ist das Geheimnis eines rätselhaften Bildes von Paul Klee? Solche Fragen müssen nicht beantwortet sein für ästhetische Erfahrung, zumal diese begrifflich nur teilweise eingeholt werden kann. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sind eine Möglichkeit, einen Zugang zur Literatur zu schaffen, der nicht notwendigerweise einer begrifflichen Abstraktion bedarf. Das ist der Grund, warum viele (nicht alle) Vertreter des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts davon ausgehen, dass nicht jede produktive Phase des Unterrichts mit einer vorgeschalteten oder anschließenden analytischen verbunden werden muss.

## 10. Kompetenzorientierung

Angesichts der neuen Entwicklungen der Bildungsdiskussion stellt sich die Frage, inwiefern der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz zu einem kompetenzorientierten Unterricht passt. Die Aufnahme einzelner produktiver Verfahren in die Bildungsstandards legt die Annahme nahe, dass eine Anpassung unproblematisch sei. Wenn man sich entsprechende Standardformulierungen ansieht, z. B. »handelnd mit Texten umgehen: z.B. illustrieren, inszenieren, umgestalten, collagieren« (Bildungsstandards der deutschen KULTUSMINISTERKONFERENZ, Fach Deutsch, 4. Jahrgangsstufe), werden Probleme deutlich. Die hier aufgezählten produktiven Tätigkeiten sind im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht Möglichkeiten für Lernaufgaben, die ihre Funktion für Kompetenzen haben, die über sie hinausgehen (wie oben ausgeführt: Vorstellungsbildung, synästhetisches Wahrnehmen etc.) und in einen Lernprozess einzubauen sind. Wenn sie zu Kompetenzen erklärt werden (dies wollen ja die Bildungsstandards), dann entspricht dies nicht mehr der Funktion, die ihnen im Rahmen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts

zukommt. Es droht eine Vermischung von Lern- und Prüfungsaufgaben, weil die Bildungsstandards einen überprüfbaren Output benennen. Die Fähigkeit, einen Text zu »illustrieren«, ist jedoch kein Ziel des Deutschunterrichts, wohl aber kann das Illustrieren im Lernprozess die Funktion haben, dass sich die Schülerinnen und Schüler eine genaue Vorstellung des Textes verschaffen und darüber in ein Gespräch kommen können. Man könnte sogar sagen, dass die Bildungsstandards jenen Kritikern des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts Recht geben, die ihm vorwerfen, dass sich in ihm die Methoden verselbstständigen. In den Bildungsstandards ist das der Fall.

Nun gibt es noch ein zweites Problem mit der Kompetenzorientierung. Es ist zwar möglich, das, was die Schülerinnen und Schüler im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht lernen sollen, als Kompetenzen zu beschreiben (z. B.: über die Fähigkeit verfügen, Gefühle und Gedanken anderer Menschen nachzuvollziehen), aber es ist außerordentlich schwierig, solche Kompetenzen auch überprüfbar zu machen. Deshalb besteht in einer Zeit, in der der Output der Bildungsinstitutionen evaluiert werden soll, die Gefahr, dass wesentliche, nicht testbare Zielsetzungen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts marginalisiert werden (eine Gefahr, die bereits deutlich bei den sogenannten musischen Fächern zu beobachten ist) und die Vermittlung von Lesestrategien, die gut abgetestet werden können, an seine Stelle tritt.

#### Literatur

- Bütow, Wilfried (1975): Zur schöpferischen Arbeit im Literaturunterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Fingerhut, Karlheinz/Melenk, Hartmut/Waldmann, Günter (1981): Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur. In: Diskussion Deutsch 12, H. 58, S. 130-150.
- Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia/Zaborowoski, Katrin (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Lehrerband. Baltmannsweiler: Schneider.
- Haas, Gerhard (1984): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. Hannover: Schroedel.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines "anderen" Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer.
- Haas, Gerhard (2004): Anthropologisch-pädagogische Grundlagen, Möglichkeiten und Grenzen eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner/ Stückrath, Jörn (Hrsg): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 91-103.
- Hintz, Ingrid (2002): Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Büchern im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ingendahl, Werner (1991): Umgangsformen. Produktive Methoden zum Erschließen poetischer Literatur. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Iser, Wolfgang 1970 (1972): Die Appellstruktur der Texte. Konstanz: Universitätsverlag.
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel.

- Köppert, Christine/Spinner, Kaspar H. (1996): Zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 15, H. 1, S. 24-43.
- Kreft, Jürgen (2004): Der vierphasige Standardtyp einer Sequenz des Literaturunterrichts. In: Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hrsg): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 119-132.
- Kultusministerkonferenz 1989 (2002): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungenLL-beschluesse/1989/1989\\_12\\_01-EPA-Deutsch.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungenLL-beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf) (14.11.2009).
- Ludwig, Otto (1988): Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter.
- Meckling, Ingeborg (1972): Kreativitätsübungen im Literaturunterricht der Oberstufe. München: Oldenbourg.
- Pielow, Winfried/Sanner, Rolf 1973 (1978): Kreativität und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett.
- Ulshöfer, Robert 1963 (1969): Methodik des Deutschunterrichts 1. Unterstufe. 4. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Ulshöfer, Robert 1953 (1970): Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. 8. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Vorst, Claudia (2007): Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main: Lang.
- Waldmann, Günter (1980): Literatur zur Unterhaltung 1. Unterrichtsmodelle zur Analyse und Eigenproduktion von Trivalliteratur. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Waldmann, Günter (1984): Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Literaturunterrichts. In: Hopster, Norbert (Hrsg.): Handbuch "Deutsch" für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I, Paderborn: Schöningh, S. 98-141.
- Waldmann, Günter 1988 (2001a): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter 1996 (2001b): Produktiver Umgang mit dem Drama. Eine systematische Einführung in das produktive Verstehen traditioneller und moderner Dramenformen und das Schreiben in ihnen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik; Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter (2000): Autobiographisches als literarisches Schreiben. Kritische Theorie, moderne Erzählformen und -modelle, literarische Möglichkeiten eigenen autobiographischen Schreibens. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter (2004): Produktiver Umgang mit Literatur: Didaktischer Kunstgriff oder strukturell geforderte Form des Literaturverstehens? - Zur Entstehung eines Konzepts. In: Schlotthaus, Werner/Stückrath, Jörn (Hrsg): Zeitzeugen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 104-118.
- Waldmann, Günter/Bothe, Katrin (1992): Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen. Stuttgart: Klett.



## Stillstand

Svenja Gräfen und Maximilian Humpert

Es ist nicht so, dass da nichts wäre in der Nacht und zwischen uns. Aufwachen, aufatmen, ausatmen, schwer wie Blei liegen bleiben. Da war doch ein Rhythmus, aber gerade fallen wir aus dem Takt. Sind missverständlich unverbindlich, bremsen uns gegenseitig aus. Wir bewegen uns im Stillstand, sind zweisam einsam, einsam  
5 zweisam, und auf die Fragen folgt die Flucht in Ironie, in Zwanghaftigkeit, in Langeweile, in Zerstreuung, in unechte Gespräche mit unechten Menschen, nur aufgestellt als Pappfiguren. Wir splintern in Fragmente – ich eins, ich eins – ein jeder ein Fragment, ein Status, eine Aussage. Nein, Du machst keine Aussagen mehr. Ich mach keine Aussagen mehr. Du triffst keine Entscheidung. Ich treffe keine Entscheidung.  
10 Du ziehst keine Konsequenz. Ich zieh keine Konsequenz. Wer zuerst von Liebe spricht, hat verloren.

Und lass einfach mal nicht reden, einfach mal nichts entscheiden, einfach mal keine Logik, einfach mal einfach sein, lass uns keine Gedanken verschwenden, lass uns nichts gegen uns selber verwenden, einfach mal nicht nachdenken, einfach mal richtig ablenken. Also verschließ ich deinen Mund mit meinem. Also verschließt du meinen Mund mit deinem. Und betrunken von Zweisamkeit bleibt für uns kein bisschen Sicherheit, es bleibt ein weiteres Vielleicht. Gib mir noch ein bisschen Zeit. Ein weiteres Mal warten auf Worte und Taten, die niemals von dir kommen werden, die niemals von *dir* kommen werden. Aber irgendwer wartet doch immer  
15 noch irgendwo anders in dieser Stadt.

Und wir geben uns auf, flüchten in flüchtigen Rausch. Gib mir noch eine Stunde und ich find' hier nie wieder raus. Und zwischen urbanen Nächten, dreckigen U-Bahnhofschächten kein Gedanke an dich und ich nehme alles in Kauf. Von verzerrten Tönen, die uns hierher führten, dringt ein dumpfer Bass durch dreckige  
25 Toilettentüren. Für ein weiteres Mal kurz an die Enge gewöhnen, umgeben von Geräuschen, die den Herzschlag übertönen. Du weißt doch: nur Du und ich, doch niemals ein wir. Ein letztes Mal: Scheiß drauf! Ein letztes Mal: Es liegt nicht an Dir.

Es ist nicht so, dass da nichts wäre, in der Nacht und zwischen uns ...

**Aufgabe 9** Überlegen Sie sich einen handlungsorientierten Zugang zu dieser Slam Poetry. Lesen Sie ihn in verteilten Rollen, interpretieren Sie ihn szenisch, überarbeiten Sie den Text nach dramaturgischen Gesichtspunkten. Reflektieren Sie anschließend den didaktischen Mehrwert des handlungsorientierten Vorgehens. Welche Rechtfertigung gibt es für dieses Konzept? Wie könnte eine textproduktive Aufgabenstellung im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext lauten? Welche Zielsetzung verfolgen Sie mit dieser Aufgabenstellung? Welche Erwartungen haben Sie an die Lösungen?

»Stillstand« ist *Slam Poetry*, d. h. für die Performance von Slammern vor Publikum geschrieben. Der *Poetry Slam* ist als Dichterwettbewerb eine besondere Form der handelnden Auseinandersetzung mit Texten. Dieser Text diente darüber hinaus als Grundlage für eine produktive Auseinandersetzung. Er wurde nämlich als *Poetry Clip* verfilmt.



**Film 02 »Stillstand«** (D 2012, ca. 4 Minuten)

<https://vimeo.com/44095743>

**Aufgabe 10** Wie könnte der Text »Stillstand« und seine filmische Umsetzung im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht eingesetzt werden? Achten Sie dabei auf mehrere der von Spinner angesprochenen Aspekte: Leseförderung, Vorstellungsbildung beim Lesen, Selbst- und Fremdverstehen, Textanalyse und –interpretation, Anstoß für das Unterrichtsgespräch, Verbindung von Literatur- und Schreibunterricht, Allgemeine ästhetische Bildung, Kompetenzorientierung. Sie können dazu auch das Interview mit den Autoren mit einbeziehen (<http://www.myslam.net/de/post/4661>).

## Exkurs: *Grenouille* und die bevormundete Literatur



Auszug aus Daniel Pennacs *Wie ein Roman* vorlesen

### **Wie ein Roman**

(*Comme un roman*, Daniel Pennac 1992)<sup>43</sup>

42

Nehmen wir eine Klasse von etwa fünfunddreißig halbwüchsigen Schülern an. Oh, nicht solche, die sorgfältig darauf geeicht sind, schnell, schnell die hohe Säulenhalle der Elitehochschulen zu betreten, nein, *die anderen*, jene, die von den Gymnasien in der Stadtmitte nicht aufgenommen wurden, weil ihre Akte kein Abitur mit Auszeichnung oder gar kein Abitur verhiess.

Das Schuljahr fängt gerade an.

Sie sind hier gestrandet.

In dieser Schule.

Bei diesem Lehrer.

»Gestrandet« ist das richtige Wort. Ans Gestade geworfen, während ihre Mitschüler von gestern an Bord von gymnasialen Dampfern in See gestochen und unterwegs sind zu den großen »Karrieren«. Von den Schulgezeiten angespülte Wracks. So beschreiben sie sich selbst in dem traditionellen Fragebogen zum Schuljahrsbeginn :

*Name, Vorname, Geburtsdatum ...*

*Allgemeine Angaben:*

»In Mathe war ich immer eine Niete« ... »Sprachen interessieren mich nicht« ... »Ich kann mich nicht konzentrieren« ... »Im Schreiben bin ich nicht gut« ... »In den Büchern ist ein zu großer Wortschatz« (!) ... »Physik kapiere ich nicht« ... »In Rechtschreibung hatte ich immer null Punkte« ... »Geschichte würde ja noch gehen, aber ich kann die Jahreszahlen nicht behalten« ... »Ich glaube, ich arbeite nicht genug« »Ich komme einfach nicht mit« ... »Ich habe viel versäumt« »Ich würde gern zeichnen, aber ich bin nicht begabt genug« »Es war zu schwer für mich« »Ich habe kein Gedächtnis« ... »Mir fällt nichts ein« »Mir fehlen die Wörter« ...

Am Ende.

So stellen sie sich dar.

Am Ende, bevor sie angefangen haben.

Selbstverständlich tragen sie ein bißchen dick auf. Das liegt in der Natur der Sache. Der individuelle Fragebogen verleitet, wie das Tagebuch, zur Selbstkritik: Man macht sich instinktiv schlecht. Und wenn man sich in allen Punkten anklagt, schützt man sich vor mancherlei Anforderungen. Zumindest hat die Schule ihnen beigebracht, wie bequem es ist, sich in sein Schicksal zu fügen. Nichts Beruhigenderes als ewige null Punkte in Mathe oder in Rechtschreibung: Indem sie die Möglichkeit eines Fortschritts ausschließen, bewahren sie vor den Mißlichkeiten der Anstrengung. Und das

---

<sup>43</sup> Daniel Pennac (2004): *Wie ein Roman* (*Comme un roman*, 1992). Aus dem Französischen von Uli Aumüller, Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 115-133

Geständnis, daß die Bücher einen »zu großen Wortschatz« haben, wird einen, wer weiß, vielleicht vor dem Lesen bewahren.

Dennoch hat das Porträt, das diese Jugendlichen von sich selbst zeichnen, keine Ähnlichkeit mit ihnen: Sie haben nicht das Aussehen eines Klassedepps mit niedriger Stirn und viereckigem Kinn, das ein schlechter Filmemacher sich beim Lesen ihres autobiographischen Telegramms vorstellen würde.

Nein, sie haben das vielfältige Aussehen ihrer Zeit: *hip-bag* und Biker-Stiefel für den Rocker vom Dienst, Burlington und Chevignon für den Modebewußten, Perfecto-Lederjacke für den Motorradfahrer ohne Motorrad, lange Haare oder strenge Bürste je nach den familiären Einflüssen ... Um ein Mädchen wallt das Hemd seines Vaters, das bis an die zerrissenen Knie der Jeans reicht, eine andere hat sich die schwarze Silhouette einer sizilianischen Witwe gegeben (»diese Welt geht mich nichts mehr an«), während dagegen ihre blonde Nachbarin ganz auf Ästhetik gesetzt hat: Mannequinkörper und sorgsam glasiertes Titelblattgesicht.

Gerade eben haben sie Mumps und Masern hinter sich gebracht, und schon sind sie in dem Alter, in dem man jede Mode mitmacht.

Und groß sind die meisten! So groß, daß sie dem Lehrer auf den Kopf spucken können! Und die Jungen, kräftig! Und die Mädchen haben schon Figuren!

Es kommt dem Lehrer so vor, als wäre seine Jugend verschwommener gewesen, eher kümmerlich, er - Nachkriegsprodukt, Dosenmilch aus dem Marshallplan - er, der Lehrer, war damals im Wiederaufbau wie der Rest Europas.

Sie dagegen sehen aus wie Ergebnisse.

Diese Gesundheit und dieses Modebewußtsein geben ihnen einen Ausdruck von Reife, der einschüchtern könnte. Ihre Frisuren, ihre Kleidung, ihre Walkmen, ihre Taschenrechner, ihr Wortschatz, ihre Reserviertheit lassen sogar vermuten, daß sie besser an ihre Zeit »adaptiert« sein könnten als ihr Lehrer, daß sie viel mehr Ahnung haben als er.

Mehr Ahnung wovon?

Das eben ist das Rätsel ihres Aussehens.

Nichts Rätselhafteres als ein Ausdruck von Reife.

Wäre der Lehrer nicht ein alter Hase, könnte er sich um das Präsenz Indikativ gebracht, als Blindgänger fühlen. Aber er hat Kinder und Jugendliche in zwanzig Schuljahren gesehen, einige dreitausend und mehr. Er hat so viele Moden kommen und gehen sehen, daß er sie sogar hat wiederkommen sehen!

Das einzig Unwandelbare ist der Inhalt des persönlichen Fragebogens. Die »Untergangs«ästhetik in ihrer ganzen Großtuerei: Ich bin faul, ich bin dumm, ich bin eine Niete, ich habe alles versucht, geben Sie sich keine Mühe, meine Vergangenheit ist ohne Zukunft.

Kurz, man liebt sich nicht. Und man schreit es mit einer noch kindlichen Überzeugung heraus.

Man befindet sich zwischen zwei Welten. Und man hat den Kontakt zu beiden verloren. Man ist zwar »in«, »cool« (und wie!), aber die Schule »geht uns auf den Geist«, ihre Anforderungen »hält man im Kopp nich aus«, man ist nicht mehr klein, aber man »schufftet« in der ewigen Erwartung, groß zu sein.

Man möchte frei sein, und man fühlt sich im Stich gelassen.

Und, natürlich, man liest nicht gern. Ein zu großer Wortschatz in den Büchern. Auch zu viele Seiten. Alles in allem zu viele Bücher.

Nein, man liest überhaupt nicht gern.

Das besagt zumindest der Wald von gehobenen Fingern, wenn der Lehrer die Frage stellt:

»Wer liest nicht gerne?«

In dieser Beinahe-Einstimmigkeit liegt eine gewisse Provokation. Und wenn sich wenige Finger nicht heben (darunter der der sizilianischen Witwe), so aus entschlossener Gleichgültigkeit gegenüber der gestellten Frage.

»Schön«, sagt der Lehrer, »da ihr nicht gerne lest, werde ich euch Bücher vorlesen.«

Ohne Übergang öffnet er seine Schulmappe und holt einen sooo dicken Wälzer heraus, ein würfelförmiges Teil, wirklich enorm groß, mit glänzendem Einband. Das Eindrucksvollste, was man sich in Sachen Buch vorstellen kann.

»Seid ihr soweit?«

Sie trauen weder ihren Augen noch ihren Ohren. Der Typ will ihnen *das alles* vorlesen? Darüber vergeht ja das ganze Schuljahr! Verblüffung. Sogar eine gewisse Spannung. Das gibt's doch gar nicht, ein Pauker, der vorhat, das ganze Schuljahr vorzulesen. Entweder ist er saumäßig faul, oder da steckt etwas dahinter. Die Sache hat einen Haken. Man wird jeden Tag eine Liste des Wortschatzes, eine permanente Nacherzählung machen dürfen ...

Sie sehen sich an. Manche legen für alle Fälle ein Blatt vor sich hin und bringen ihre Stifte in Stellung.

»Nein, nein, ihr braucht keine Notizen zu machen. Versucht zuzuhören, das ist alles.«

Jetzt stellt sich das Problem der *Haltung*. Was wird aus einem Körper in einem Klassenzimmer, wenn er nicht mehr das Alibi des Kulis und des leeren Blattes hat? Was kann man unter solchen Umständen mit sich anfangen?

»Setzt euch bequem hin, entspannt euch.«

(Der hat Nerven ... entspannt euch ...)

Von Neugier übermannt, fragt Hip-und-Biker schließlich:

»Wollen Sie uns das ganze Buch *laut* vorlesen?«

»Ich kann mir nicht gut vorstellen, wie du mich hören könntest, wenn ich leise vorlese.«

Diskretes Feixen. Aber die junge sizilianische Witwe schluckt das nicht ohne weiteres. Sie kann sich nicht verkneifen, murmelnd, aber laut genug, daß alle es hören, zu sagen:

»Aus dem Alter sind wir raus.«

Ein allgemein verbreitetes Vorurteil, besonders bei jenen, denen man nie wirkliches Vorlesen gegönnt hat. Die anderen wissen, daß es für diese Art Leckerbissen kein Alter gibt.

»Wenn du in zehn Minuten immer noch meinst, aus diesem Alter heraus zu sein, meldest du dich, und wir gehen zu etwas anderem über, einverstanden?«

»Was ist denn das für ein Buch?« fragte Burlington im Ton dessen, der schon ganz anderes mitgemacht hat.

»Ein Roman.«

»Worüber?«

»Schwer zu sagen, bevor man ihn gelesen hat. Gut, seid ihr bereit? Schluß mit den Verhandlungen. Los geht's.«

Sie sind bereit, skeptisch, aber sie sind bereit.

»Erstes Kapitel:

*»Im achtzehnten Jahrhundert lebte in Frankreich ein Mann, der zu den genialsten und abscheulichsten Gestalten dieser an genialen und abscheulichen Gestalten nicht armen Epoche gehörte ...«*

44

[...]

*»Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen kaum vorstellbarer Gestank. Er stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett; die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechend süßen Duft der Nachttöpfe. Aus den Kaminen stank der Schwefel, aus den Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut. Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie nach verrotteten Zähnen, aus ihren Mägen nach Zwiebelsaft und an den Körpern, wenn sie nicht mehr ganz jung waren, nach altem Käse und nach saurer Milch und nach Geschwulstkrankheiten. Er stanken die Flüsse, es stanken die Plätze, es stanken die Kirchen, es stank unter den Brücken und in den Palästen. Der Bauer stank wie der Priester, der Handwerkseselle wie die Meisters/rau, es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters ...«<sup>44</sup>*

45

Lieber Monsieur Süskind, danke! Ihre Seiten verströmen einen Geruch, bei dem Nasenlöcher und Milz sich weiten. Nie hatte Ihr Parfum enthusiastischere Leser als diese fünfunddreißig hier, die so wenig dazu aufgelegt waren, Sie zu lesen. Bitte glauben Sie mir, daß die junge sizilianische Witwe nach den ersten zehn Minuten fand, daß Sie im Alter zu ihr paßten. Es war sogar rührend, all diese kleinen Grimassen, damit ihr Lachen nicht Ihre Prosa übertönte. Burlington sperrte Mund und Ohren auf und machte »Pst! Gott noch mal, Klappe!«, sobald einer seiner Mitschüler seiner Heiterkeit freien Lauf ließ. Kurz vor Seite dreißig, da, wo Sie Ihren Jean-Baptiste Grenouille, der zu der Zeit bei Madame Gaillard in Pension ist, mit einem ständig im Hinterhalt lauermnden Zeck vergleichen (wissen Sie noch? »Der einsame Zeck, der in sich versammelt auf seinem Baum hockt, blind, taub und stumm, und nur wittert, jahrelang wittert, meilenweit, das Blut vorüberwandernder Tieres«<sup>45</sup> ...), also etwa bei diesen Seiten, wo man zum erstenmal in Jean-Baptiste Grenouilles feuchtwarme Abgründe hinabsteigt, ist Hip-und-Biker, den Kopf auf die verschränkten Arme gelegt, eingeschlafen. Ein ehrlicher Schlaf mit regelmäßigem Atem. Nein, nein, wecken Sie ihn nicht auf, nichts Besseres als ein schönes Schläfchen nach dem Wiegenlied, das

---

<sup>44</sup> Patrick Süskind, *Das Parfum*. Die Geschichte eines Mörders. Zürich 1985, S. 5.

<sup>45</sup> a. a. O., S. 29.

ist sogar die Urfreude am Lesen. Hip-und- Biker ist wieder ganz klein, ganz vertrauensvoll geworden. Und er ist kaum größer, als er beim Klingeln am Ende der Stunde ausruft:

»Scheiße, ich bin eingeschlafen! Was ist bei Madame Gaillard passiert?«

46

Und auch Ihnen Dank, Messieurs Márquez, Calvino, Stevenson, Dostojewskij, Saki, Amado, Gary, Fante, Dahl, Roché, ob Sie nun tot oder lebendig sind! Kein einziger von diesen fünfunddreißig renitenten Nichtlesern hat abgewartet, bis der Lehrer eins Ihrer Bücher vorgelesen hatte, sondern hat es selbst ausgelesen. Warum soll man ein Vergnügen auf die nächste Woche verschieben, das man sich an einem Abend bescheeren kann?

»Wer ist dieser Süskind?«

»Lebt er noch?«

»Was hat er sonst noch geschrieben?«

»Ist das auf französisch geschrieben, *Le Parfum*? Man könnte meinen, es wäre französisch geschrieben.« (Vielen Dank, Monsieur Lortholary<sup>46</sup>, Damen und Herren der Übersetzerzunft, Zungen von Pfingsten, danke!)

Und mit den Wochen ...

»Toll, *Chronik eines angekündigten Todes!* Und *Hundert Jahre Einsamkeit*, worum geht es da?

»Oh, Fante, Monsieur, Fante! *Gemischte Gefühle!* Das ist echt witzig!«

»*Du hast das Leben noch vor dir*, Ajar ..., das heißt Gary ... Super!«

»Roald Dahl ist wirklich too much! Die Geschichte von der Frau, die ihren Kerl mit einer gefrorenen Hammelkeule umbringt und den Bullen das Beweisstück zum Essen vorsetzt, ich hab mich halbtotgelacht!«

Kann sein, kann sein, daß die Kategorien ihrer Kritik noch verfeinerungsbedürftig sind, aber das kommt noch, lassen wir sie lesen, das kommt noch ...

»Im Grunde behandeln *Der geteilte Visconte*, *Doktor Jekyll und Mister Hyde* und *Das Bildnis des Dorian Gray* ein bißchen das gleiche Thema: Gut und Böse, den Doppelgänger, das Bewußtsein, die Versuchung, die gesellschaftliche Moral, diese ganzen Sachen, nicht wahr, Monsieur?«

»Ja.«

»Raskolnikow, kann man sagen, daß er eine ›romantische‹ Gestalt ist?«

Sehen Sie, es kommt.

47

Dabei ist kein Wunder geschehen. Das Verdienst des Lehrers in dieser Sache ist nahezu gleich null. Die Lust zu lesen war nämlich schon fast da. Sie war durch eine geheime Angst in diesen jugendlichen Köpfen eingeschlossen: die (uralte) Angst, nicht zu verstehen.

Man hatte ganz einfach vergessen, was ein Buch ist und was es zu bieten hat. Man hatte zum Beispiel vergessen, daß ein Roman *zunächst einmal eine Geschichte erzählt*. Man wußte nicht, daß ein Roman wie ein Roman gelesen werden muß: um *zunächst einmal* unseren Durst nach Erzählungen zu löschen.

---

<sup>46</sup> Bernard Lortholary, Übersetzer der französischen Ausgabe von *Das Parfum*.

Um diesen Heißhunger zu stillen, hatte man sich seit langem auf den Bildschirm verlegt, der seine Aufgabe wie am Fließband verrichtet und Zeichentrickfilme, Serien, Unterhaltungsfilm und Krimis zu einer endlosen Kette von austauschbaren Stereotypen aneinanderreihet: unsere Ration an Fiktion. Das füllt den Kopf, wie wenn man sich den Bauch vollschlägt, das macht satt, aber es hält nicht vor. Wird sofort verdaut. Danach fühlt man sich genauso allein wie vorher.

Bei der öffentlichen Lesung von *Das Parfum* hatte man es mit Süskind zu tun: eine Geschichte, gewiß, eine schöne, komische und wunderliche Geschichte, aber auch eine *Stimme*, die von Süskind (später, in einem Aufsatz wird man das »Stil« nennen). Eine Geschichte, ja, aber von *jemandem* erzählt.

»Unglaublich, dieser Anfang, Monsieur: *die Stuben stanken ..., die Menschen stanken, die Flüsse stanken, die Plätze stanken, die Kirchen stanken, der König stank ...*«, und uns verbietet man Wiederholungen! Trotzdem ist es schön, nicht? Es ist urkomisch, aber auch schön, nicht?«

Ja, der Reiz des Stils trägt zur Freude an der Erzählung bei. Wenn wir die letzte Zeile gelesen haben, leistet uns das Echo dieser Stimme weiter Gesellschaft. Und Süskinds Stimme, das merkt man sogar durch den doppelten Filter der Übersetzung und der Stimme des Lehrers hindurch, ist nicht die von Márquez, »Das merkt man sofort!«, oder die von Calvino. Daher kommt das seltsame Gefühl, daß dort, wo das Stereotyp mit aller Welt dieselbe Sprache spricht, Süskind, Márquez und Calvino, die ihre eigene Sprache sprechen, mich allein anreden, ihre Geschichte nur für mich erzählen, *für mich*, die junge sizilianische Witwe, Perfecto ohne Motorrad, Hip- und Biker, für mich, Burlington, der ich ihre Stimmen schon nicht mehr verwechsle und mir Vorlieben erlaube.

»Viele Jahre später sollte der Oberst Aureliano Buendia sich vor dem Erschießungskommando an jenen fernen Nachmittag erinnern, an dem sein Uztter ihn mitnahm, um das Eis kennenzulernen. Macondo war damals ein Dorf von zwanzig Häusern aus Lehm und Bambus am Ufer eines Flusses mit kristallklarem Wasser, das dahineilte durch ein Bett aus geschliffenen Steinen, weiß und riesig wie prähistorische Eier.«<sup>47</sup>

»Ich kenne ihn auswendig, den ersten Satz aus *Hundert Jahre Einsamkeit!* Mit diesen Steinen, weiß und riesig wie prähistorische Eier ...«

(Danke, Monsieur Márquez, Sie sind der Auslöser für ein Spiel, das das ganze Schuljahr über anhalten wird: die ersten Sätze oder die Lieblingspassagen eines Romans auswendig zu lernen, der uns gefallen hat.)

»Für mich ist es der Anfang von Adolphe, über die Schüchternheit, weißt du: *Ich wußte nicht, daß mein Vater schüchtern war, selbst seinem Sohn gegenüber, und daß er oft, nachdem er lange auf irgendeinen Beweis meiner Zuneigung gewartet hatte, die seine scheinbare Kälte mir zu verbieten schien, mich mit Tränen in den Augen verließ und bei anderen darüber klagte, daß ich ihn nicht liebte!*«<sup>48</sup>

»Genau wie mein Vater und ich!«

Man saß zugeknöpft vor dem geschlossenen Buch.

---

<sup>47</sup> Gabriel Garcia Márquez, *Hundert Jahre Einsamkeit*. Übers. v. Curt Meyer-Clason, Köln 1970. S. 9.

<sup>48</sup> Benjamin Constant, *Adolphe*, Deutsch von Thomas Baldischwieler. Stuttgart 1988, S. 14.



Jetzt schwimmt man aufnahmebereit in seinen Seiten.

Sicher, die Stimme des Lehrers hat bei dieser Versöhnung geholfen: weil sie uns die Mühe des Entzifferns ersparte, die Situationen klar zeichnete, die Kulissen aufrichtete, die Figuren verkörperte, die Themen unterstrich, die Nuancen hervorhob und so deutlich wie möglich ihre Arbeit als fotografischer Entwickler machte.

Aber sehr schnell interferiert die Stimme des Lehrers: ein parasitäres Vergnügen bei einer subtileren Freude.

»Das hilft uns, daß Sie uns vorlesen, Monsieur, aber nachher bin ich froh, wieder ganz allein mit dem Buch zu sein.«

Die Stimme des Lehrers hat mich nämlich durch das Geschenk des Erzählens mit dem *Schreiben* versöhnt und mir auf diese Weise die Lust an meiner geheimen, verstummten Alchimistenstimme wiedergegeben, eben jene, die vor rund zehn Jahren entzückt darüber war, daß Mama auf dem Papier im wirklichen Leben tatsächlich meine Mama war.

Das wahre Vergnügen des Romans liegt in der Entdeckung jener paradoxen Intimität: der Autor und ich. Die Einsamkeit jenes Schreibens, die die Auferstehung des Textes durch meine eigene stumme und einsame Stimme erfordert.

Der Lehrer ist hier nur der Ehestifter. Die Zeit ist gekommen, daß er sich auf Zeichenspitzen davonmacht.

Studierende äußern sich spontan zum Gehörten. Mögliche weitere Impulse für das Gespräch:

- Welches literaturdidaktische Konzept verfolgt der Lehrer?
- Wie stehen Sie zur didaktischen Zurichtung literarischer Texte für den Literaturunterricht?

Daniel Pennac schildert in seinem Roman (man vergisst bei der Lektüre leicht, dass es ein fiktionaler Text ist), wie er zu Beginn des Schuljahrs eine besonders dicke Ausgabe von Patrick Süßkinds *Das Parfum* in den Französischunterricht mitnimmt und seiner Klasse aus dem Buch vorliest. Die anfängliche Ablehnung der Schüler weicht aufkommender Neugier für den Text. Sie fangen an Fragen zu stellen, setzen sich mit dem Inhalt auseinander, lesen eigenständig voraus, informieren sich über die Zeit, in der Süßkinds Roman spielt. Pennac formuliert in der Folge *Rechte des Lesers*:<sup>49</sup>

## 1

### *Das Recht, nicht zu lesen*

Wie jede Aufzählung von »Rechten«, die etwas auf sich hält, sollte auch diese hier eröffnet werden mit dem Recht, sie nicht zu gebrauchen - in diesem Fall dem Recht, sie nicht zu lesen -, sonst handelt es sich nicht um eine Liste von Rechten, sondern um eine tückische Falle.

---

<sup>49</sup> Daniel Pennac (2004): *Wie ein Roman (Comme un roman, 1992)*. Aus dem Französischen von Uli Aumüller, Köln: Kiepenheuer und Witsch, S. 167-198

Zunächst einmal gewähren sich die meisten Leser täglich das Recht, nicht zu lesen. Ungeachtet unseres Rufs, trägt zwischen einem guten Buch und einem schlechten Fernsehspiel das zweite öfter, als wir zugeben möchten, den Sieg über das erste davon. Und außerdem lesen wir nicht kontinuierlich. Unsere Lesephasen wechseln oft mit langen Phasen der Enthaltbarkeit ab, in denen der bloße Anblick eines Buches die giftigen Ausdünstungen des Überdresses erweckt.

Aber etwas anderes ist noch wichtiger.

Wir sind umgeben von einer Menge ganz und gar achtbarer, mitunter -herausragender- Menschen, darunter Akademiker - von denen manche sogar recht ansehnliche Bibliotheken besitzen -, die aber nicht lesen oder so wenig, daß wir nie auf den Gedanken kämen, ihnen ein Buch zu schenken. Sie lesen nicht. Entweder weil sie nicht das Bedürfnis haben oder weil sie sonst zuviel anderes zu tun haben (was aber auf dasselbe hinausläuft, da dieses Andere sie ausfüllt oder unzugänglich macht), oder weil sie eine andere Liebe hegen, der sie ausschließlich leben. Kurz, diese Leute lesen *nicht gern*. Deshalb ist der Umgang mit ihnen nicht weniger empfehlenswert, ja sogar höchst angenehm. (Sie fragen uns wenigstens nicht bei jeder Gelegenheit nach unserer Meinung über das letzte Buch, das wir gelesen haben, ersparen uns ihre ironischen Vorbehalte gegen unseren Lieblingsautor und halten uns nicht für zurückgeblieben, weil wir uns noch nicht auf den letzten Soundso gestürzt haben, der gerade bei Dingsda erschienen ist und dem der Kritiker Dingsbums höchstes Lob gezollt hat.) Sie sind genauso -menschlich- wie wir, äußerst sensibel angesichts des Unglücks auf dieser Welt, in Sorge um die Menschenrechte, die sie in ihrem persönlichen Einflußbereich bewußt beachten, was schon viel ist - aber sie lesen einfach nicht.

Das steht ihnen frei.

Die Vorstellung, Lesen »mache den Menschen menschlicher«, ist ganz richtig, auch wenn sie einige deprimierende Ausnahmen zuläßt. Man ist wahrscheinlich etwas »menschlicher« - gemeint ist, etwas solidarischer mit der Menschheit (etwas weniger »tierisch«) -, nachdem man Tschechow gelesen hat.

Aber hüten wir uns, diesen Lehrsatz umzukehren, wonach jedes Individuum, das nicht liest, von vornherein als potentieller Unmensch oder als unbrauchbarer Kretin gelten müßte. Andernfalls würden wir das Lesen als *moralische Verpflichtung* hinstellen, und das wäre der Anfang einer Eskalation, die bald dazu führen würde, zum Beispiel über den sittlichen Wert der Bücher selbst zu urteilen, anhand von Kriterien, die keinerlei Achtung hätten vor jener unantastbaren Freiheit der schöpferischen Freiheit. Dann wären wir, soviel wir auch läsen, der Unmensch. Und an solchen Unmenschen fehlt es weiß Gott nicht auf der Welt.

Mit anderen Worten, *die Freiheit zu schreiben darf nicht mit der Pflicht zu lesen einhergehen*.

Die Erziehungspflicht besteht im Grunde darin, den Kindern das Lesen beizubringen, sie in die Literatur einzuführen, ihnen die Mittel zur Verfügung zu stellen, daß sie frei beurteilen können, ob sie das »Bedürfnis nach Büchern« empfinden oder nicht. Man kann zwar ohne weiteres zulassen, daß jemand das Lesen ablehnt, aber es ist unerträglich, daß er vom Lesen abgewiesen wird oder sich abgewiesen glaubt.

Es ist unendlich traurig, es ist eine Einsamkeit in der Einsamkeit, von den Büchern ausgeschlossen zu sein - die unbegriffen, auf die man verzichten kann.

Ich habe *Krieg und Frieden* zum erstenmal mit zwölf oder dreizehn Jahren gelesen (eher dreizehn, ich war in der fünften Klasse und kaum weiter). Seit dem Beginn der Ferien, der großen Ferien, sah ich meinen Bruder [...] in diesen wahnsinnig dicken Roman vertieft, und sein Blick war so weit weg wie der eines Forschungsreisenden, der schon seit langem jeden Gedanken an sein Heimatland verloren hat.

»Ist das so toll?«

»Ja, prima!«

»Wovon handelt es?«

»Es ist die Geschichte von einem Mädchen, das einen Typ liebt und einen dritten heiratet.«

Mein Bruder hatte immer eine Begabung für Zusammenfassungen. Wenn die Verleger ihn einstellen würden, um ihre »Klappentexte« zu verfassen (diese pathetischen Aufforderungen zu lesen, die auf den Umschlagklappen stehen), würden sie uns viel unnötigen Schmonzes ersparen.

»Leihst du es mir?«

»Ich schenke es dir.«

Für mich als Internatsschüler war es ein unschätzbares Geschenk. Zwei dicke Bände, die mir das ganze Trimester reichen würden. Fünf Jahre älter als ich, war mein Bruder keineswegs blöd und wußte bestimmt, daß *Krieg und Frieden* sich nicht auf eine Liebesgeschichte reduzieren ließ, so gelungen sie auch sein mochte. Nur kannte er meine Vorliebe für glühende Gefühle und verstand es, meine Neugier durch das rätselhafte Formulieren seiner Zusammenfassungen zu kitzeln. (Ein »Pädagoge- nach meinem Herzen.) Ich glaube, es lag am arithmetischen Geheimnis seines Satzes, daß ich meine Jugend- und Abenteuerbücher und ähnliche Schmöker vorübergehend beiseite legte, um mich auf diesen Roman zu stürzen. »Ein Mädchen, das einen Typ liebt und einen dritten heiratet« ... wer hätte da widerstehen können? Tatsächlich wurde ich nicht enttäuscht, obwohl mein Bruder sich verrechnet hatte. In Wirklichkeit waren es vier, die Natascha liebte: Fürst Andrej, Anatol, dieser Strolch (aber kann man das Liebe nennen?), Pierre Bezuchow und ich. Da ich keinerlei Chance hatte, mußte ich mich mit den anderen »identifizieren«. (Aber nicht mit Anatol, diesem Mistkerl!)

Eine umso köstlichere Lektüre, als sie nachts, beim Schein einer Taschenlampe unter meiner zeltartig aufgewölbten Decke mitten in einem Schlafsaal mit fünfzig Träumenden, Schnarchenden und Strampelnden stattfand. Das Zelt des Aufsehers mit dem Nachtlämpchen war ganz in der Nähe, aber was machte das, in der Liebe setzt man immer alles aufs Spiel. Ich spüre noch den Umfang und das Gewicht dieser Bände in den Händen. Es war die Taschenbuchausgabe mit Audrey Hepburns hübschem Köpfchen, auf das ein fürstlicher Mel Ferrer mit den schweren Lidern eines verliebten Raubvogels herabsah. Ich habe drei Viertel des Buchs übersprungen, weil ich mich nur für Nataschas Herz interessierte. Ich habe trotzdem Mitleid mit Anatol gehabt, als man sein Bein amputierte, ich habe diesen Dummkopf von Fürst Andrej dafür verflucht, daß er in der Schlacht von Borodino vor dieser Kanonenkugel stehengeblieben ist ... »Leg dich doch hin, verdammt noch mal, runter auf den Bauch, das explodiert gleich, das kannst du ihr nicht antun, sie liebt dich!« ... Ich habe mich für die Liebe und die Schlachten interessiert und habe die politischen und strategischen Sachen übersprungen. Da Clausewitz' Theorien weit über meinen Horizont gingen, habe ich

Clausewitz' Theorien ausgelassen. Ich habe Pierre Bezuchows ehelichen Verdruß mit seiner Frau Helene (unsympathisch, die Helene, ich fand sie wirklich unsympathisch) sehr genau verfolgt und habe Tolstoj allein über die landwirtschaftlichen Probleme von Mütterchen Rußland dozieren lassen.

Ich habe einfach Seiten übersprungen.

Und alle Kinder sollten es ebenso machen.

Auf diese Weise könnten sie sich sehr früh fast alle Schätze gönnen, die als für ihr Alter ungeeignet gelten.

Wenn sie Lust haben, *Moby Dick* zu lesen, sollten sie bei Melvilles Ausführungen über das Gerät und die Technik des Walfangs nicht den Mut verlieren, sie brauchen die Lektüre nicht aufzugeben, sondern sollten diese Seiten überspringen und, ohne sich um das übrige zu kümmern, Ahab folgen, wie er seinen weißen Grund zu leben und zu sterben verfolgt. Wenn sie Iwan, Dimitrij und Aljoscha Karamasow und ihren unglaublichen Vater kennenlernen wollen, sollen sie *Die Brüder Karamasow* aufschlagen und lesen, es ist für sie, auch wenn sie das Testament des Starez Zosima oder die Legende vom Großinquisitor überspringen müssen.

Wenn sie nicht selber entscheiden, was für sie verständlich ist, und Seiten ihrer Wahl überspringen, lauert eine große Gefahr auf sie: *Andere werden es an ihrer Stelle tun*. Diese anderen werden zur großen Schere der Dummheit greifen und alles heraus-schneiden, was sie für zu »schwierig« für sie halten. Da kommen schreckliche Sachen heraus. *Moby Dick* oder *Die Elenden* auf 150 Seiten verkürzt, verstümmelt, verkrüppelt, versaut, mumifiziert, für sie in eine blutarme Sprache umgeschrieben, die man für die ihre hält! Ungefähr so, wie wenn ich mir herausnahme, *Guernica* neu zu malen, weil Picasso für ein zwölf- bis dreizehnjähriges Auge angeblich zuviel Einzelheiten hineingepackt hat.

Und außerdem, auch wenn wir »groß« geworden sind und es nur ungern zugeben, aus Gründen, die nur uns und das Buch, das wir lesen, angehen, kommt es immer noch vor, daß wir Seiten überspringen. Es kommt auch vor, daß wir es uns strikt verbieten und alles bis zur letzten Zeile lesen, um dann zu beurteilen, daß der Autor hier zu lang ist, dort eine ziemlich zweckfreie kleine Flötenmelodie vorspielt, daß er an dieser Stelle der Wiederholung und an jener anderen dem Schwachsinn frönt. Was wir auch sagen mögen, diese eigensinnige Langeweile, die wir uns dann zumuten, ist keine Pflichtübung, sie ist eine Spielart unserer Freude am Lesen.

### 3

#### *Das Recht, ein Buch nicht zu Ende zu lesen*

Es gibt sechshunddreißigttausend Gründe, einen Roman vor dem Ende wegzulegen: das Gefühl von »Déjà-lu«, eine Geschichte, die uns nicht fesselt, unsere totale Ablehnung der Thesen des Autors, ein Stil, von dem wir eine Gänsehaut bekommen, oder, im Gegenteil eine Art zu schreiben, bei der es keinen Grund weiterzulesen gibt. Es ist unnötig, die anderen 35995 anderen Gründe aufzuzählen, zu denen auch Zahnschmerzen und die Schikanen unseres Chefs gehören oder ein Herzbeben, das unseren Kopf versteinert.

Fällt uns das Buch aus der Hand?

Soll es doch fallen.

Schließlich ist nicht jeder, der will, ein Montesquieu, daß er sich auf Befehl den Trost eines Lesestündchens gönnen könnte.

Unter den Gründen, die wir haben, ein Buch aufzugeben, ist einer, der es verdient, etwas genauer betrachtet zu werden: das unbestimmte Gefühl des *Scheiterns*. Ich habe das Buch aufgeschlagen, ich habe gelesen und mich bald von etwas überwältigt gefühlt, was, wie ich fühlte, *stärker* war als ich. Ich habe meine Neuronen gesammelt, ich habe mit dem Text gekämpft, nichts zu machen, auch wenn ich das Gefühl habe, daß das Geschriebene es verdient, gelesen zu werden, ich kapiere nichts oder soviel wie nichts, ich spüre eine »Fremdheit«, die mir keinen Zugang bietet.

Ich lasse das Buch fallen.

Oder vielmehr, ich lasse es liegen. Ich stelle es mit dem vagen Vorhaben, eines Tages darauf zurückzukommen, in meinen Bücherschrank. *Peterburg* von Andrej Belyj, Joyce und sein *Ulysses*, *Unter dem Vulkan* von Malcolm Lowry haben einige Jahre auf mich gewartet. Es gibt andere, die immer noch auf mich warten, darunter einige, die ich wahrscheinlich nie schaffen werde. Das ist keine Tragödie, das ist einfach so. Der Begriff »Reife« ist, wenn es um Lektüre geht, etwas Eigenartiges. Bis zu einem bestimmten Alter sind wir für manche Bücher nicht alt genug. Aber im Gegensatz zu guten Weinen altern gute Bücher nicht. Sie warten in unseren Regalen auf uns, und wir altern. Wenn wir uns für »reif« genug halten, sie zu lesen, wagen wir uns noch einmal an sie heran. Dann gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder findet die Begegnung statt, oder es ist wieder ein Fiasko. Vielleicht versuchen wir es weiter, vielleicht nicht. Aber es ist bestimmt nicht Thomas Manns Schuld, daß ich bisher noch nicht den Gipfel seines *Zauberbergs* erreichen konnte.

Der große Roman, der sich uns widersetzt, ist nicht unbedingt *schwieriger* als irgendein anderer. Zwischen ihm, so groß er auch sein mag, und uns, durchaus fähig, ihn zu »verstehen«, wie wir meinen, findet eine bestimmte chemische Reaktion nicht statt. Eines Tages nähern wir uns dem Werk von Borges an, der uns bis dahin auf Abstand gehalten hat, aber das Werk Musils bleibt uns unser Leben lang fremd ...

Dann haben wir die Wahl: Entweder denken wir, daß es *unsere Schuld* ist, daß uns ein paar graue Zellen fehlen, daß wir ein Stück unheilbare Dummheit in uns haben, oder wir bemühen den sehr umstrittenen Begriff *Geschmack* und versuchen, uns über den unseren klarzuwerden.

Es ist klug, unseren Kindern die zweite Lösung zu empfehlen. Zumal diese das seltene Vergnügen besichern kann, ein Buch noch einmal zu lesen und endlich zu verstehen, *warum* man es nicht mag. Und das seltene Vergnügen, ungerührt den Bildungsspießer vom Dienst uns in den Ohren liegen zu hören:

»Wie kann man nur Stendhaaal nicht mögen?«

Man kann.

#### 4

#### *Das Recht, noch einmal zu lesen*

Noch einmal lesen, was man beim erstenmal verworfen hat, noch einmal lesen, ohne Abschnitte zu überspringen, noch einmal unter einem anderen Aspekt zu lesen, zur Überprüfung noch einmal lesen, jawohl, all diese Rechte genehmigen wir uns.

Aber wir lesen vor allem zweckfrei, aus Spaß an der Wiederholung, aus Freude am Wiederfinden und um die Vertrautheit auf die Probe zu stellen.

»Noch mal, noch mal«, sagte das Kind, das wir waren ... Unser Wiederlesen als Erwachsene geht auf diesen Wunsch zurück: uns an etwas Beständigem zu erfreuen und es jedesmal wieder so reich an neuen Freuden zu finden.

Beim Thema »Geschmack« leiden manche meiner Schüler erheblich, wenn sie vor dem Aufsatz der erzklassischen Frage sitzen: »Kann man von guten und schlechten Romanen sprechen?« Da sie unter ihrem Äußeren »ich mache keine Konzessionen« eigentlich ganz lieb sind, untersuchen sie das Problem, statt sich seinem literarischen Aspekt zu widmen, von einem ethischen Standpunkt aus und behandeln die Frage nur unter dem Gesichtspunkt der Freiheiten. Damit könnte die ganze Aufgabe mit folgender Formel beantwortet werden: »Nein, nein, man hat das Recht zu schreiben, was man will, und jeder Lesergeschmack ist naturgegeben, ist doch wahr!« Ja, ja, eine durchaus ehrenhafte Position.

Trotzdem gibt es gute und schlechte Romane. Man kann Namen nennen, man kann Beweise anführen.

Um es kurz zu machen, sagen wir in groben Zügen, daß es etwas gibt, was ich eine »industrielle Literatur« nennen würde, die sich damit begnügt, die gleichen Erzählformen endlos zu reproduzieren, Klischees vom Fließband ausspuckt, mit guten Gefühlen und großen Empfindungen handelt, auf jeden vom Tagesgeschehen gelieferten Anlaß aufspringt, um ein Gelegenheitsepos auszubrüten, »Marktanalysen« betreibt, um je nach »Konjunktur« ein bestimmtes »Produkt« zu schmieden, das eine bestimmte Kategorie von Lesern begeistern soll.

Das sind mit Sicherheit *schlechte* Romane.

Warum? Weil sie nicht auf schöpferisches Schreiben zurückgehen, sondern auf die Reproduktion vorgefertigter »Formen«, weil sie mit Vereinfachung (das heißt Lüge) operieren, während der Roman die Kunst der Wahrheit (das heißt der Komplexität) ist, weil sie unsere automatischen Reaktionen bedienen und damit unsere Neugier einschläfern, schließlich und hauptsächlich weil der Verfasser *nicht darin zu finden ist* noch die Realität, die er uns zu beschreiben vorgibt.

Kurz, eine »leseleichte« Literatur aus einer Gußform, die uns in eine Gußform bringen möchte.

Man darf nicht glauben, daß dieser Schwachsinn ein neues, mit der Industrialisierung des Buches aufgekommenes Phänomen ist. Keineswegs. Die Ausbeutung des Sensationellen, des übermäßig Witzigen, der billigen Erregung in Sätzen ohne Verfasser ist nicht erst von gestern. Um nur zwei Beispiele zu nennen: Der Ritterroman hat sich in diesem Morast festgefahren, und lange nach ihm die Romantik. Da jedes Unglück zu etwas gut ist, hat uns die Reaktion auf diese vom Weg abgekommene Literatur zwei der schönsten Romane der Welt beschert: *Don Quixote* und *Madame Bovary*.

Es gibt also »gute« und »schlechte« Romane.

Meistens sind es letztere, denen wir zuerst über den Weg laufen.

Und wahrhaftig, als die Reihe an mir war, habe ich das »ganz toll« gefunden, wie ich mich erinnere. Ich hatte großes Glück: Man hat sich nicht über mich lustig gemacht, man hat nicht die Augen verdreht, hat mich nicht einen Schwachkopf genannt. Man hat einfach einige »gute« Romane in meiner Nähe herumliegen lassen und sich gehütet, mir die anderen zu verbieten.

Das war weise.

Eine Zeitlang lesen wir gute und schlechte Romane durcheinander. Wie wir auch nicht von einem Tag auf den andern unsere Kinderbücher aufgeben. Alles vermischt

sich. Man hat *Krieg und Frieden* durch und stürzt sich wieder auf Abenteuerromane. Man wechselt von Frauen-Romanen (Geschichten von gutaussehenden Ärzten und edlen Krankenschwestern) zu Boris Pasternak und seinem *Doktor Schiwago* - auch er ein gutaussehender Arzt und Lara eine ach so edle Krankenschwester!

Und dann, eines Tages, trägt Pasternak den Sieg davon. Unmerklich treiben unsere Wünsche uns immer mehr zu den »Guten«, Wir suchen Schriftsteller, wir suchen Stile, Schluß mit den bloßen Spielkameraden, wir verlangen *Lebensgefährten*. Die Anekdote allein genügt nicht mehr. Der Moment ist da, wo wir vom Roman etwas anderes erwarten als die unmittelbare und ausschließliche Befriedigung unserer *Empfindungen*.

Eine der großen Freuden der »Pädagogen« ist es, zu erleben, wie ein Schüler - jede Art Lektüre ist erlaubt - von sich aus die Tür zur Bestsellerfabrik zuschlägt und hinaufsteigt, um beim Freund Balzac Luft zu schöpfen.

## 6

### *Das Recht auf Bovarysmus (die buchstäblich übertragbare Krankheit, den Roman als Leben zu sehen)*

Das ist, grob gesagt, der »Bovarysmus«, diese unmittelbare und ausschließliche Befriedigung unserer *Empfindungen*: Die Phantasie nimmt überhand, die Nerven vibrieren, das Herz rast, das Adrenalin spritzt hervor, die Identifikation funktioniert in alle Himmelsrichtungen, und das Gehirn hält (vorübergehend) ein alltägliches X für ein romanhaftes U ...

Das ist unser aller *ursprünglicher Zustand* als Leser.

Himmlisch.

Aber einigermaßen erschreckend für den erwachsenen Beobachter, der sich meistens beeilt, dem jungen »Bovaryisten« ein »gutes Buch« vor der Nase herumzuschwenken und zu rufen:

»Na, hör mal, Maupassant ist doch wohl -besser-, oder?:

Ruhe ..., nicht selbst in Bovarysmus verfallen, sich klarmachen, daß Emma schließlich auch nur eine Romanfigur war, das heißt das Produkt eines Determinismus, bei dem die von Gustave gesäten Ursachen nur die von Flaubert gewünschten Wirkungen erzeugten - so *wahr* sie auch sein mochten.

Anders ausgedrückt, nicht weil dieses junge Mädchen Lore-Romane sammelt, stirbt es daran, daß es Arsen mit dem Schöpflöffel einnimmt.

Ihr bei diesem Lektürestand etwas aufzuzwingen heißt, daß wir uns von ihr entfernen, indem wir unsere eigene Jugend verleugnen. Und es heißt, daß wir sie um das unvergleichliche Vergnügen bringen, morgen selbst die Stereotypen aufzuspüren, bei denen sie heute aus dem Häuschen zu geraten scheint.

Es ist weise, uns mit unserer Jugend zu versöhnen; den Jugendlichen, der wir waren, zu hassen, zu verachten, zu verleugnen oder auch bloß zu vergessen, ist in sich ein jugendliches Verhalten, eine Auffassung von Jugend als einer tödlichen Krankheit.

Deshalb ist es nötig, daß wir uns an unsere ersten beglückenden Gefühle als Leser erinnern und einen kleinen Altar für unseren damaligen Lesestoff errichten, auch für den »dümmsten«. Er spielt eine unschätzbare Rolle: Das, was wir waren, rührt uns, indem wir über das lachen, was uns rührte. Die Jungen und Mädchen, die mit uns

zusammenleben, erfahren dadurch mit Sicherheit mehr Achtung und Zuneigung von uns.

Außerdem sollten wir uns klarmachen, daß der Bovaryismus mit die verbreitetste Sache der Welt ist: Wir spüren sie neuerdings immer beim anderen auf. Und während wir die Dummheit des Lesestoffs von Jugendlichen schlechtmachen, tragen wir gleichzeitig nicht selten zum Erfolg eines telegenen Schriftstellers bei, über den wir uns, sobald die Mode vorbei ist, lustig machen. Die literarischen Vorlieben erklären sich weitgehend aus unserem Wechsel zwischen aufgeklärter Schwärmerei und scharfsinniger Verteufelung.

Wir sind nie die Dummen, immer bei klarem Verstand, und doch die ganze Zeit dabei, uns selbst hinterherzuhinken, immer und ewig davon überzeugt, daß Madame Bovary der oder die andere ist.

Emma war bestimmt der gleichen Überzeugung.

## 7

### *Das Recht, überall zu lesen*

Châlons-sur-Marne, Winter 1971.

Kaserne der Schule für Artillerieausbildung.

Bei der morgendlichen Einteilung der Arbeitskommandos meldet sich der Soldat im zweiten Wehrdienstjahr Soundso (Stammnummer I4672/1, wohl bekannt in unserer Einheit) systematisch freiwillig zum unbeliebtesten, unangenehmsten Dienst, der besonders häufig als Strafe zugeteilt wird und den ehnsten Stolz ankratzt: dem legendären, entehrenden, ekelhaften *Latrinendienst*.

Jeden Morgen.

Mit demselben (inneren) Lächeln.

»Latrinendienst?«

Er tritt einen Schritt vor:

»Soundso!«

Wie vor einem Angriff ergreift er mit blutigem Ernst den Besen, an dem das Putztuch hängt, als wäre es der Kompaniewimpel, und verschwindet zur großen Erleichterung der Truppe. Er ist ein tapferer Kerl: Niemand folgt ihm. Die ganze Armee drückt sich in den Schützengräben der ehrbaren Arbeitsdienste.

Die Stunden vergehen. Man denkt, er ist verlorengegangen. Man hat ihn fast vergessen. Man vergißt ihn. Gegen Ende des Vormittags taucht er jedoch wieder auf, knallt die Hacken zusammen und meldet dem Feldwebel: »Latrinen sämtlich geputzt, Herr Feldwebel!« In den Augen eine heimliche Frage, die er nie stellt, nimmt der Feldwebel Putzlappen und Besen zurück. Der Soldat grüßt, macht kehrt und zieht sich mit seinem Geheimnis zurück.

Das Geheimnis wiegt ganz schön schwer in der rechten Tasche seines Drillichs: 1900 Seiten, die die Pléaide-Ausgabe der Gesammelten Werke von Nikolaj Gogol umfaßt. Eine Viertelstunde Putzen für einen Vormittag mit Gogol. Seit zwei Wintermonaten jeden Morgen gemütlich im zweimal abgeschlossenen »Thronsaal« sitzend, schwebt der Soldat Soundso hoch über den militärischen Nebensächlichkeiten.

Der ganze Gogol! Von den schwermütigen *Abenden auf dem Vorwerk bei Dikanka* zu den erweiternden *Petersburger Novellen*, über den schrecklichen *Taras Bulba* und dem schwarzen Humor der *Toten Seelen*, nicht zu vergessen die Theaterstücke und den Briefwechsel Gogols, dieses unglaublichen Tartuffe.



Gogol ist nämlich Tartuffe, der Meliere erfunden haben könnte - was der Soldat Soundso nie verstanden hätte, wenn er diesen Dienst anderen überlassen hätte.

Die Armee feiert gern Heldentaten.

Von dieser überdauern nur zwei weit oben in das Gußeisen einer Wasserspülung eingravierte Alexandriner, die zu den prachtvollsten der französischen Dichtung gehören:

*Ich hab an diesem schnöden Ort*

*Gogol gelesen, fort und fort*

*Von Anfang an bis an das Ende*

*Davon zeugen diese Wände.*

(Der alte Clemenceau, »der Tiger«, auch er ein famoser Soldat, stattete einer chronischen Verstopfung seinen Dank ab, ohne die, wie er versicherte, er nie das Glück gehabt hätte, die *Memoiren* von Saint-Simon zu lesen.)

## 8

### *Das Recht herumzuschmökern*

Ich schmökere, wir schmökern, lassen wir sie schmökern.

Damit geben wir uns die Erlaubnis, irgendein Buch aus unserem Regal zu ziehen, es irgendwo aufzuschlagen und uns einen Moment lang hineinzuvorführen, weil wir eben nur diesen einen Moment Zeit haben. Manche Bücher, die aus einzelnen kurzen Texten bestehen, eignen sich besser zum Blättern als andere: die gesammelten Werke von Alphonse Allais oder von Woody Allen, die Erzählungen von Kafka oder von Saki, die *Papiers collés* von Georges Perros, der gute alte La Rochefoucauld und die meisten Dichter.

So kann man Proust, Shakespeare oder Raymond Chandlers *Briefe* irgendwo aufschlagen, hier und da ein bißchen lesen, ohne das geringste Risiko, enttäuscht zu werden.

Wenn man weder Zeit noch Geld hat, sich eine Woche Venedig zu leisten, warum sollte man sich nicht das Recht gönnen, fünf Minuten dort zu verbringen?

## 9

### *Das Recht, laut zu lesen*

Ich frage sie:

»Hat man dir Geschichten vorgelesen, als du klein warst?«

Sie antwortet:

»Nie. Mein Vater war viel unterwegs, und meine Mutter hatte viel zu wenig Zeit.:

Ich frage sie:

»Woher hast du dann diese Vorliebe für lautes Lesen?«

Sie antwortet:

»Aus der Schule.«

Froh zu hören, daß mal jemand ein Verdienst der Schule anerkennt, rufe ich hochfreut:

»Ahal Siehst du!«

Sie sagt:

»Nein, gar nicht. In der Schule wurde uns das Lautlesen verboten. Stilles Lesen, so hieß schon damals das Credo. Direktübertragung vom Auge zum Gehirn. Schnelligkeit, Leistung. Mit einem Verständnistest alle zehn Zeilen. Von Anfang an die Religion der Analyse und des Kommentars! Die meisten Kinder gingen ein vor Angst, und das war erst. der Anfang! Meine Antworten waren alle richtig, wenn du es wissen willst, aber zu Hause habe ich alles noch mal laut gelesen.«

»Wozu?«

»Um mich daran zu freuen. Die gesprochenen Wörter begannen außerhalb von mir zu existieren, sie lebten wirklich. Und außerdem kam es mir vor, als wäre es eine Liebestat. Als wäre es die Liebe selbst. Ich habe immer das Gefühl gehabt, daß die Liebe zum Buch über Liebe als solche führt. Ich habe meine Puppen an meinen Platz in mein Bett gelegt und ihnen vorgelesen. Manchmal bin ich auf dem Teppich vor ihnen eingeschlafen.«

Ich höre ihr zu, ich höre ihr zu, und es kommt mir vor, als hörte ich Dylan Thomas, wie er hoffnungslos besoffen mit seiner Kirchenstimme seine Gedichte vorliest.

Ich höre ihr zu, und es kommt mir vor, als sähe ich den alten Dickens, den knochigen, blassen, dem Tode ganz nahen Dickens auf die Bühne steigen, und sein des Lesens unkundiges Publikum ist plötzlich so reglos und still, daß man hört, wie das Buch aufgeschlagen wird. Oliver Twist ..., Nancys Tod ..., ja, Nancys Tod wird er uns vorlesen!

Ich höre ihr zu, und ich höre Kafka Tränen lachen, während er Max Brod *Die Verwandlung* vorliest, Max, der nicht sicher ist, ob er versteht ..., und ich sehe die kleine Mary Shelley, wie sie Percy und den verschreckten Freunden lange Abschnitte aus ihrem *Frankenstein* vorträgt.

Ich höre ihr zu, und Martin du Gard tritt auf, der Gide seine *Thibaults* vorliest, aber Gide scheint ihn nicht zu hören; sie sitzen am Ufer eines Flusses, Martin du Gard liest, aber Gide ist mit den Augen anderswo, blickt nach ganz dahinten, wo zwei Jünglinge in den Fluß springen ... Vollkommenheit, die das Wasser in Licht taucht ... Martin du Gard ist sauer ... nein, er hat doch gut gelesen, und Gide hat alles gehört, und Gide sagt ihm, wie gut er diese Seiten findet, daß er aber trotzdem dies und das, hier und da etwas umschreiben müsse.

Und Dostojewskij, der sich nicht damit begnügte, laut zu lesen, sondern laut *schrieb*. Dostojewskij, außer Atem, nachdem er seine Anklagerede gegen Raskolnikow (oder Dimitri Karamasow, ich weiß nicht mehr) rausgebrüllt hat - Dostojewskij, der seine Ehefrau und Stenographin Anna Grigorjewna fragt: »Nun, was meinst du, welches Urteil? Na, na?«

ANNA: »Schuldig!«

Und derselbe Dostojewskij, nachdem er ihr das Plädoyer der Verteidigung diktiert hat: »Nun? Nun?«

ANNA: »Freispruch!«

Ja ...

Seltsam, daß nicht mehr laut gelesen wird. Was hätte Dostojewskij davon gehalten? Und Flaubert? Darf man die Wörter nicht mehr in den Mund nehmen, bevor man sie geistig aufgenommen hat? Kein Ohr mehr? Keine Musik mehr? Kein Speichel mehr? Kein Geschmack mehr für die Wörter? Das wäre ja noch schöner! Hat Flaubert seine *Bovary* nicht laut vor sich hin gebrüllt, bis ihm das Trommelfell platzte? Ist er nicht

*entschieden* befugter als jeder andere, zu vermitteln, daß das Textverständnis über den *Klang* der Wörter läuft, aus dem all ihre Bedeutungen herauszuhören sind. Weiß er, der so hart gegen die unpassende Musik der Silben, die Tyrannei der Kadenzengekämpft hat, nicht besser als jeder andere, daß der *Sinn gesprochen* wird? Was? Stumme Texte für reine Geister? Her zu mir, Rabelais! Her zu mir, Flaubert! Dosto! Kafka! Dickens, her zu mir! Giganten des laut gebrüllten Sinns, sofort hierher! Kommt und haucht unseren Büchern Sinn ein! Unsere Wörter brauchen Körper! Unsere Bücher brauchen Leben!

Es ist wahr, ein stummer Text ist bequem; man riskiert dabei nicht Dickens' Tod, den seine Ärzte anflehten, endlich mit seinen Romanen zu *verstummen* ... der Text und er ... all diese mundtot gemachten Wörter in der gemütlichen Küche unserer Intelligenz ... bei der stummen Bastelei unserer Kommentare fühlen wir uns wer weiß wie wer! Und wenn man das Buch so für sich beurteilt, läuft man nicht Gefahr, durch es beurteilt zu werden, denn sobald die Stimme mitmacht, spricht das Buch Bände über seinen Leser; das Buch sagt alles.

Der laut lesende Mensch exponiert sich total.

Wenn er nicht *weiß*, was er liest, sind seine Worte unwissend, es ist ein Jammer, und das hört man. Wenn er sich nicht darauf einläßt, sich in das Vorgelesene hineinzuversetzen, bleiben die Worte tote Buchstaben, und das merkt man. Wenn er den Text mit seiner Präsenz überfrachtet, zieht der Verfasser sich zurück, es ist eine Zirkusnummer, und das sieht man. Der laut lesende Menschen exponiert sich total vor den Augen, die ihm zuhören.

Wenn er wirklich liest, wenn er sein Wissen hineinlegt und seine Lust kontrolliert, wenn das Vorlesen bei ihm ein Akt der *Sympathie* sowohl für die Zuhörer wie für den Text und seinen Verfasser ist und wenn es ihm gelingt, die Notwendigkeit zu schreiben hörbar zu machen, indem er unsere verborgensten Bedürfnisse zu verstehen weckt, dann öffnen die Bücher sich weit, und die Menge derer, die sich vom Lesen ausgeschlossen wähten, strömt hinter ihm hinein.

## 10

### *Das Recht zu schweigen*

Der Mensch baut Häuser, weil er lebt, aber er schreibt Bücher, weil er weiß, daß er sterblich ist. Er wohnt im Rudel, weil er ein Herdentier ist, aber er liest, weil er weiß, daß er allein ist. Dieses Lesen ist für ihn ein Gefährte, der keinem anderen den Platz wegnimmt, der aber auch von keinem anderen ersetzt werden könnte. Es bietet ihm keine endgültige Erklärung seines Geschicks, webt aber ein Netz von Einverständnissen zwischen dem Leben und ihm. Winzig kleinen und geheimen Einverständnissen, die das paradoxe Glück zu leben selbst dann noch ausdrücken, wenn sie die tragische Absurdität des Lebens verdeutlichen. Demnach sind unsere Gründe zu lesen genauso *seltsam* wie unsere Gründe zu leben. Und niemand ist befugt, von uns über so etwas Vertrauliches Rechenschaft zu verlangen.

Die wenigen Erwachsenen, die mir etwas zu lesen gegeben haben, sind immer hinter den Büchern zurückgetreten und haben sich gehütet, mich danach zu fragen, was ich *verstanden* hatte. Mit ihnen habe ich natürlich über die von mir gelesenen Bücher gesprochen. Lebendig oder tot - ihnen widme ich diese Seiten.

Auch Daniel Pennac vertraut wie *Mr. Keating* auf die Qualität und Wirkmächtigkeit von Literatur und wendet sich mit der Schilderung seiner Vorgehensweise indirekt gegen die ›Bevormundung‹ von Literatur, wie sie KÜGLER (1996) in seinem Aufsatz teilweise etwas polemisch kritisiert.

## **Die bevormundete Literatur Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik**

Hans KÜGLER (1996)

Das Thema meines Beitrags ist eine Reflexion auf den Teilbereich des Faches, den ich hier seit 1969 mit besonderer Vorliebe gelehrt habe: den der Literaturdidaktik - oder bescheidener: den Lernbereich »Umgang mit Texten«.

Worauf ich in dieser Reflexion die Aufmerksamkeit lenken möchte, ist eine banale und deshalb schwer zu formulierende Erfahrung: die genuine Zweideutigkeit des professionalisierten Umgangs der Didaktik mit der Literatur, d. h. die fachgerechte, heute nur noch von Hochschuldidaktikern unter pädagogischen Intentionen, im Rahmen institutionalisierter Lehr- und Lernbedingungen betriebene Vermittlung von Literatur für Schüler und Lehrer.

Die genuine Zweideutigkeit des professionalisierten Umgangs der Didaktik mit der Literatur sehe ich - um es formelhaft vorwegzunehmen - in der mit der Verwissenschaftlichung der Didaktik (also etwa seit 1965) sich gleichzeitig vollziehenden Installation eines pädagogischen Diskurses, der,

- indem er seinen Gegenstand (die Literatur) für den Unterricht didaktisch »modelliert«<sup>50</sup> (so heißt das Modewort augenblicklich), ihn zugleich auch verformt (besser: deformiert)
- indem er mit Literatur »handelnd« umgeht, ihren Anspruch zugleich auch umgeht,
- indem er für Literatur spricht, z. B. indem er ihre Bedeutung für die Lebenswelt der Schüler expliziert, ihr zugleich auch das Wort abschneidet.

Der zuletzt genannte Sachverhalt kann an jeder banalen didaktischen Analyse illustriert werden, in der der Planende zusammen mit den Intentionen im voraus festlegt, wann und wo er dem poetischen Text (oft nur Textteilen) das Wort erteilt (den Text »zum Sprechen bringt«) und wann er ihm zugunsten der erwarteten Schülerreaktionen oder seines eigenen Kommentars das Wort entzieht. In der literaturdidaktischen Planung sind Texte, Textteile in der Regel nur noch die Verfügungsmasse, die im unterrichtlichen Routinehandeln unter didaktischen Vorgaben verarbeitet werden. Dieses Routinehandeln, Texte, Textteile gezielt in Unterrichtsabläufe und didaktische Kommentare einzumontieren, erscheint uns so normal, daß wir diese Normalität nicht mehr in Frage stellen. Was aber als normal gilt, braucht - auch in der Didaktik - nicht mehr problematisiert zu werden.

Dieses gängige Verhalten, die Folge eines pädagogischen Diskurses, in dem Literatur nur noch zu den Bedingungen der Didaktik zu Worte kommen kann, möchte ich zumindest probeweise als Bevormundung bezeichnen, die Bevormundung selbst als

---

<sup>50</sup> Zum Begriff der didaktischen Modellierung von Wissen vgl. Eduard Haueis, Didaktik im Spannungsfeld von »offiziellen« und »inoffiziellen« Formen von Sprachbewußtsein, in OBST (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 39/1988, S. 65-91).

Folge eines wachsenden Professionalisierungszwangs verstehen. Dabei ist der Begriff der Bevormundung doppeldeutig gemeint:

1. Er meint das in der Literaturwissenschaft in letzter Zeit oft kritisierte Verhältnis von literarischem Primär- und wissenschaftlichem Sekundärtext, das Michel Foucault als Unverhältnis, als das »unendliche Gewimmel der Kommentare:«<sup>51</sup> über dem Primärtext beschrieben hat und dessen unverkennbaren Zwangscharakter (Merkmale: Ausschluß von Laien, Tabuisierung des Gegenstandes durch Spezialisten, ritualisierten Zugang, Unabschließbarkeit des Umgangs) er erklärt aus der professionellen Obsession des Interpreten, das im Primärtext angeblich noch nicht Gesagte, das bisher Verschwiegene, den vielfältig verborgenen Sinn zu aktualisieren.

2. Bevormundung meint zweitens - im Bereich der Literaturdidaktik - das Verhältnis von Primärtext und dem ungebrochenen Anspruch des pädagogischen Diskurses, den Reichtum an Bedeutung, das mögliche Bedeutungspotential fiktiver Textwelten zu erschließen und in die Lebenswelt der Schüler zu übersetzen (um so umgekehrt diese Lebenswelt mit der Bedeutung fiktiver Textwelten zu konfrontieren). Der Didaktiker also in der unangreifbaren, immer vorteilhaften, hermeneutischen Rolle des Dolmetschers, des Übersetzers, des Vermittlers von fiktiven mit realen Lebenswelten - ein Rollenverständnis, das sich, wir wissen es, bis zur Pose des Lebens- und Emanzipationshelfers, des Aufklärers, des Identitäts- und Sinnstifters steigern kann und so eine lange theologische Tradition fortsetzt. Auf diese unvermeidlichen Rollenspiele der Literaturdidaktiker will ich hier nicht eingehen.

Trotzdem ist gerade in dieser didaktischen Ortsbestimmung (der Didaktiker als Vermittler zwischen Text und Schülerleser) der Begriff der Bevormundung für mich nicht von Beginn an negativ konnotiert, denn er bezeichnet den einzig legitimierenden Sachverhalt: Ich meine die Für-Sprache des Didaktikers für Literatur, besser: das jedem schulischen Textumgang vorausgehende Plädoyer für Literatur, mit dessen Hilfe die einzelnen Texte überhaupt in eine didaktische Argumentation eingerückt werden können. Ohne dieses immer positive Plädoyer für Texte (selbst dort, wo wir sie »kritisch« lesen, sie verwerfen, aus dem Unterricht ausschließen, bleibt das auf pädagogische Intentionen ausgerichtete Plädoyer selbst positiv) könnten wir kein literarisches Lesebuch konzipieren, keine Textsequenz entwerfen, keinen Text für den Unterricht auswählen und kommentieren, keinen methodischen Textumgang (wie immer er beschaffen sein mag) vorschlagen. Indem in dieser positiv verstandenen Bevormundung Literatur überhaupt erst eine spezifisch pädagogische Relevanz erhält, wird sie auch auf den drei bekannten Ebenen literaturdidaktischer Theoriebildung, wie sie seit den 60er Jahren entwickelt worden sind, vermittelbar.

Ich erlaube mir, diese Ebenen kurz zu skizzieren, weil sie ein historisches Moment, das Moment der Entwicklung der Literaturdidaktik nach 1945, enthalten, an dem auch zunehmende Professionalisierung abgelesen werden kann.

## 1. Die drei Ebenen der Literaturdidaktik

Die gegenwärtige Literaturdidaktik konstituiert ihren Gegenstand, die Literatur, auf drei Ebenen:

1. der Ebene der Diskussion um die sogenannten »obersten Lernziele« (also fachübersteigende Intentionen: »Wozu Literatur in der Schule?«, »Wozu Literatur für

---

<sup>51</sup> Michel Foucault, Die Ordnung des Diskurses, Ullstein 1977, S. 18 ff., S. 31.

Schüler?«), die Literatur und das jeweils erwünschte pädagogische Verhalten, normative Einstellungen (z.B. Emanzipation, Solidarität, Toleranz, Identität, Kreativität) sowie dazu notwendige Fähigkeiten in höchst spekulativen (abenteuerlichen) Konstruktionen zueinander in Beziehung setzt. In diesen Konstruktionen wird Literatur in der Regel so funktionalisiert, daß sie pauschal als Legitimationsformel für Lehrplanbegründungen<sup>52</sup>, Richtlinien, didaktische Kommentare fertig aberufen werden kann: z. B. Literatur mobilisiert die Schüler, aktiviert, sensibilisiert, öffnet die Augen, legt den Blick frei für, erzeugt den fremden Blick, eröffnet Perspektiven, unterwandert ausgehöhlte Normen, zerbricht gängige Wahrnehmungsmuster, führt zu imaginativem Handeln, ganzheitlichem Verhalten, Kritikfähigkeit. Mündigkeit usw. usw.<sup>53</sup> - Legitimationsformeln, die schon wegen ihres ungebrochenen pädagogischen Optimismus' und ihrer Werberhetorik schwer erträglich sind.

2. Die Ebene der eigentlich fachdidaktischen Theoriebildung, die Literatur mit den Mitteln der ihr vorgegebenen, aber seit 1965 immer wechselnden Bezugswissenschaften (zuerst der Literatur- und Sprachwissenschaft, dann der Semiotik und Kommunikationstheorie, der Rezeptionstheorie und Literaturpsychologie, didaktisch »modelliert«, d.h. zu einzelnen Lernbereichen, Lektürefeldern (z. B. der poetischen, der pragmatischen, der trivialen Lektüre) konstituiert und diese - darin sehe ich den Neuheitsanspruch seit den 80er Jahren - an die Konzeption einer von den Schülern zu erwerbenden spezifischen »literarischen Kompetenz« bindet, deren Teilkompetenzen sie auf der »Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie«<sup>54</sup> (Kreft) auch empirisch zu erforschen begonnen hat, wie dies die interessanten Ansätze der Kollegen Willenberg, Lange u.a. zeigen.

3. Der Schlüsselbegriff einer lernend auszudifferenzierenden literarischen Kompetenz, der die hermeneutische Kategorie "Verstehen" inzwischen leider völlig verdrängt hat, dominiert auch die dritte Ebene der didaktischen Reflexion: die der Unterrichtspraxis, in der die zu erforschenden rezeptiven und produktiven Fähigkeiten der Schüler methodisch entfaltet, d.h. heute vor allem in den vielfachen Formen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts entwickelt werden.

Diese dritte Ebene der Praxis - ich brauche dies nicht besonders zu betonen - versteht sich nicht als bloßes Anwendungsfeld der vorausgegangenen Theoriebildung, sondern als relativ eigenständiges Handlungsfeld, dessen spezifischer Praxischarakter heute nicht mehr von den Gegenständen des Faches (den Texten) her, sondern eher

---

<sup>52</sup> Vgl. dazu K.H. Fingerhut, Haben die Ideen der Aufklärung noch eine Chance im Literaturunterricht der achtziger Jahre?, in: Diskussion Deutsch 107/1989 S. 215-235.

<sup>53</sup> Als Beispiel für die routinetafliche Verwendung solcher Zielformulierungen H. Müller-Michaels, Was bleibt? - Zur Kanon-Diskussion vor und nach der Wende, in: G. Behütung, J. Wolff (Hrsg.), Kultureller Wandel und die Germanistik in der Bundesrepublik. Germanistentag '91, Stuttgart 1992.

<sup>54</sup> Jürgen Kreft, Zur Erforschung der literarischen Rezeption im Unterricht auf der Grundlage einer kognitiv-genetischen Kompetenztheorie, in: J. Ossner / K.H. Fingerhut (Hrsg.), Methoden der Literaturdidaktik. Methoden im Literaturunterricht. Ludwigsburger Hochschulschriften 1984; Heiner Willenberg u.a., Zur Psychologie des Literaturunterrichts, Diesterweg 1987.

empirisch mit den allgemeinen Kategorien kognitiver Lerntheorien beschrieben wird.<sup>55</sup>

Dies bedeutet: Die skizzierten Ebenen der literaturdidaktischen Theoriebildung sind nicht durch logische Deduktionen miteinander zu verklammern (so als ob die fachdidaktischen und methodischen Schlußfolgerungen unmittelbar aus den obersten Lernzielen abgeleitet werden können); sie sind im Gegenteil, wie ein Rückblick auf die Entwicklung der Literaturdidaktik zeigt, so eigenständig, daß die dominierenden Impulse für die didaktische Konzeptionsbildung immer nur von einer Ebene ausgehen und dabei die bei den anderen weitgehend determinieren. Dazu einige Beispiele: Waren die Literaturdidaktiken in den 50er Jahren weitgehend noch an einem vorwissenschaftlichen Handwerksbegriff sich orientierende Methodenlehren mit schlagwortartig aufgestockten restaurativen Leitbildern (z.B. die Methodenlehren von R. Ulshöfer, E. Essen, R. Schorb, Th. Rutt), so vollzogen die auf sie folgenden literarpädagogischen Konzeptionen in der Mitte der 60er Jahre eine entschiedene Abkehr von pädagogischen Leitformeln und Erziehungsaufträgen und zugleich eine rigorose Bindung an die (damals werkimmanente) Literaturwissenschaft, die die Struktur der jetzt bundesweit neu konzipierten Lesebücher und den Textumgang so unvermittelt prägte, daß sie von den nachfolgenden kritischen und ideologiekritischen Konzeptionen mit dem Schimpfwort »Abbilddidaktik« belegt wurden. »Abbilddidaktik«, weil sie außer der schlichten (und doch komplexen) Intention »Hinführung zur Literatur durch Verstehen von Literatur« (so die erste Didaktik von H. Helmers, 1966) angeblich keine »gesellschaftlich relevanten Ziele« formulierte; Ziele, die dann (seit etwa 1970) mit den bekannten Legitimationsformeln »Kritikfähigkeit«, »Emanzipation«, »Mündigkeit« die didaktische Diskussion bis in die Textauswahl der inzwischen erneut revidierten Lesebücher, der Lehrpläne und der Textumgangsformen beherrschten (und die mit dem Streit um die hessischen Rahmenrichtlinien auch beträchtliche öffentliche Wirkungen hervorriefen, so daß die neue Didaktik und die kritische Theorie in der Öffentlichkeit als identisch erschienen und vielen Universitätskollegen bis heute schlicht als Ableger der »68er-Bewegung« gelten).

Ist es Zufall, daß die zuletzt genannten Ziele (und mit ihr die erste Ebene der Theoriebildung) mit der etwa 1975 einsetzenden Rezeptionsorientierung der Literaturdidaktik fast spurlos verschwinden (so, als hätte es das eben noch praktizierte kritische und ideologiekritische Lesen nie gegeben) und die didaktische Konzeptionsbildung seitdem entschieden von der dritten Ebene, der Aktivität des Lesers im Rezeptionsprozeß, ausgeht? - Dem Schüler-Leser, den die Didaktik bald darauf mit Hilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren beinahe kultisch zuerst zum Mitspieler, dann zum Co-Produzenten des Autors ausruft und dabei den realen Autor, seinen Text und Kontext in diesem Leserkult verschwinden läßt. Ich werde darauf zurückkommen.

Kurz: würde man die noch nicht geschriebene Geschichte der literaturdidaktischen Konzeptionsbildung nach 1965 darstellen, so müßte man sie als die Geschichte (die Abfolge) der befristeten Dominanz einer Ebene über die beiden anderen verständlich machen.

---

<sup>55</sup> Vgl. dazu Anmerkung 6 und P. Vollertsen, Lernen im Deutschunterricht in der Sek. I, in: N. Hopster (Hrsg.), Handbuch »Deutsch«, Sek. I, Schöningh 1984.

Es ist klar: wo die Literaturdidaktik mit Hilfe einer gesellschaftskritischen Literaturtheorie ihren Beitrag zu heftig umstrittenen Erziehungszielen zu leisten glaubt, wird sie dazu neigen, eine fachwissenschaftlich begründete Textauswahl als »neutralistisch« (M. Dahrendorf) abzutun und den methodischen Textumgang sorglos auf das bloße Einholen von der Didaktik vorentworfener Ziele reduzieren (wie dies die abschreckenden Lernzielkataloge zu Beginn der 70er Jahre zeigen).

Es gilt aber auch die Umkehrung: eine Literaturdidaktik, die ihren Schwerpunkt in einer allgemeinen Methodenlehre und einer empirisch orientierten Unterrichtstheorie sieht, wird die Diskussion um fachübergreifende Intentionen, die auf der Ebene der Unterrichtspraxis nicht ausreichend begründet werden können, als »spekulativ« oder »ideologisch« ausklammern, um diese »Ideologie« dann doch in Gestalt behördlicher Lehrpläne, Lehrplankommentare, Richtlinien, der Festschreibung eines Textkanons akzeptieren zu müssen.

Die skizzierte Dominanz einer Ebene der Theoriebildung über die andere zeigt sich schließlich auch in den sattsam bekannten Oppositionen (besser: Schlachtrufen), welche die miteinander konkurrierenden Konzeptionen bis heute ausgebildet haben. Ich rufe den Kollegen die didaktischen Slogans spaßeshalber in Erinnerung. In historischer Reihenfolge lauten sie seit 1965: eigenständige Didaktik kontra Abbilddidaktik (1965-1970), gesellschaftskritische kontra fachwissenschaftlich-neutralistische Didaktik (1970-1975), kindgerechte, sprich leserorientierte kontra verwissenschaftlichte (»verkopfte«) Literaturdidaktik (1975-1980), handlungs- und produktionsorientierter kontra analytischer Literaturunterricht (1980-1985) und als letzte Variante: empirische kontra spekulative Literaturdidaktik. Es ist offensichtlich: die Konzeptionsbildung der Literaturdidaktik kann auch als Abfolge miteinander konkurrierender Schulen beschrieben werden, wobei die jeweils zuletzt erscheinende Schule die abzulösende mit dem Defizit pauschalen didaktischen Versagens belastet: Wer möchte schon ein Abbilddidaktiker, ein Neutralist, ein verkopfter Analytiker, ein Spekulant sein? Oder umgekehrt: wer möchte nicht lieber ein eigenständiger, gesellschaftskritischer, kindgerechter, handlungs- und produktionsorientierter, empirischer Didaktiker sein?

## 2. Professionalisierungstendenzen

Man wird sich fragen: Was haben die drei skizzierten Ebenen literaturdidaktischer Theoriebildung und ihr Zusammenspiel in der Geschichte der Literaturdidaktik nach 1965 mit der eingangs formulierten These von der Professionalisierung, sprich der zunehmenden Bevormundung der Literatur durch die Didaktik zu tun? Für mich (der ich diese Entwicklung mitvollzogen habe) ist die Herausbildung der drei Ebenen selbst Ausdruck einer Professionalisierung, die alle Vermittlungsinstanzen zwischen Theorie und Unterrichtspraxis zuerst definitorisch (in der großen ideologischen Reformdiskussion am Ende der 60er Jahre), dann praktisch handelnd (z. B. mit der Konzeption neuer Lesebücher) besetzt. Akzeptiert man, daß die skizzierte Theoriebildung seit der Entwicklung einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik (etwa seit 1965) ausschließlich von »berufenen« Hochschuldidaktikern und d.h. ohne wesentliche Einmischung von außen betrieben wurde (welcher Erziehungswissenschaftler, welcher Universitätsgermanist, welcher Seminarleiter, welcher Mentor, Lehrer hätte sich aktiv an dieser Theoriebildung beteiligt?), akzeptiert man weiter, daß diese Theoriebildung sich künftig allein durch empirische Ausrichtung (Erforschung der Praxis) legitimie-



ren kann, dann wird langsam ein erstaunlicher Sachverhalt sichtbar: daß alle Vermittlungsstationen zwischen Hochschule und Schule, d.h. vom pädagogischen Diskurs über Sinn- und Stellenwert einer literarischen Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft, über die literaturdidaktischen Intentionen, die Bewertung, Auswahl und Präsentation von Literatur für die Schule, bis hin zur Praxis des Textumgangs (den vielfachen Textumgangsformen im Unterricht) heute ganz von bedeutungsgebendem Bewußtsein (besser: von der Definitionsgewalt) der neuen Zunft der Hochschuldidaktiker abhängig geworden ist - einer Zunft, die ihr neuerworbenes Standesbewußtsein durch den immer wieder erhobenen Anspruch auf Eigenständigkeit gegenüber den vorgegebenen Bezugswissenschaften absichert. Fügt man dieser fachinternen Professionalisierung, die sich gleichzeitig mit ihr ausbildenden Spezialisierungs- und Forschungsschwerpunkte hinzu (zur Didaktik der Literatur treten am Ende der 60er Jahre die Didaktik der Gebrauchsliteratur, Didaktik der publizistischen Formen, Didaktik der Trivialliteratur, Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, der Literatur in den Medien (verfilmte Literatur), die Medien selbst in Gestalt der Medienkunde, empirische Rezeptionsforschung, Leseverständlichkeitsforschung, Lesertypologien, Lesebuchforschung) und ergänzt man diese Bereiche schließlich durch die äußere hochschulpolitische Profilierung: Die Forderung nach der Ausbildung eines eigenen Nachwuchses durch eigene Magisterstudiengänge, Promotions- und Habilitationsrecht, so kann man die gegenwärtige stolze Selbstdefinition der Literaturdidaktik als einer eigenständigen, praxisbezogenen »normsetzenden Handlungswissenschaft«<sup>56</sup> (H. Müller-Michaels) zwar begreifen, aber nicht begrüßen.

Gegen die skizzierte Professionalisierungstendenz möchte ich drei Einwände (besser: Beobachtungen) vortragen und würde mich freuen, wenn die künftige Entwicklung der Literaturdidaktik sie widerlegen würde.

### *2.1 Methodik versus Didaktik*

Zunächst eine historische Beobachtung: die hier beschriebenen Professionalisierungstendenzen der Literaturdidaktik seit 1965 können nicht erklärt werden als die längst fällige Fortentwicklung (Umwandlung) einer vorwissenschaftlich betriebenen Methodenlehre (der Lehrerakademien und Pädagogischen Institute in den 50er Jahren) zu einer eigenständigen Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, d. h. als Beseitigung von vorhandenen wissenschaftlichen Defiziten. Dies ist falsch. So wenig der heutige Fachdidaktiker an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sich als direkter Nachfolger des Deutsch-Methodikers an den Pädagogischen Instituten versteht, so wenig kann auch der eben skizzierte theoretische Überbau über dem Praxisfeld »Literaturunterricht« aus der langen Tradition pädagogischer Methodenlehren abgeleitet werden. Dieser Überbau ist in der Geschichte des Deutschunterrichts qualitativ neu, wie schon ein Vergleich der repräsentativen Methodenlehren der 50er Jahre (z.B. Th. Rutt, Reumuth-Schorb u. a.) mit der ersten Fachdidaktik Deutsch von H. Helmers (1966) zeigt. Während schon die erste Fachdidaktikergeneration Mitte der 60er Jahre ihren Gegenstand (die Literatur) mit Hilfe der Sachanalyse literaturwissenschaftlich fachgerecht konstituiert, kann der Methodiker an Pädagogischen Instituten in den 50er und 60er Jahren seinen Unterricht als praktische Leselehre

---

<sup>56</sup> H. Müller-Michaels, Positionen der Deutschdidaktik seit 1949, Skriptor 1980, S. 203-206, 238-242.

konzipieren und dies ohne jede Hilfestellung vorgegebener Bezugswissenschaften (vor allem der Literaturwissenschaft). Er kennt sie in der Regel nicht und braucht sie - seinem Selbstverständnis nach - nicht zu kennen. Da dieser als Methodik des Lesens konzipierte Unterricht keine Legitimation durch die Literatur bzw. die Literaturwissenschaft bedarf, kann er sie schlicht als »Dienst am Bildungsgut«, als »lesende Aneignung von überlieferten Bildungsgütern«, als »Dienst am Lesegut zur lesenden Selbstbildung« (so noch 1966 in der »Didaktik der Muttersprache« von Th. Rutt, Diesterweg S. 140, 150, 154) etablieren und als solcher nahtlos in alle behördlichen Erziehungsaufträge eingepaßt werden. Kurz: weil der Methodiker das Zusammenspiel von Fachdidaktik und Fachwissenschaften zur Konstitution seiner Gegenstände weder kennt noch braucht, kann er den Textumgang nicht als Literaturlehre (als Lehre vom Verstehen der Literatur, ihrer Strukturen, ihrer Erscheinungsformen und Entstehungsbedingungen), sondern aus der Perspektive einer praktischen Leselehre begründen, deren Methoden er aus einer allgemeinen Unterrichtstheorie (nicht aber aus der Literaturwissenschaft oder Rezeptionstheorie) ableitet.

Dies bedeutet schlicht: Die skizzierte Überbaubildung, beginnend mit dem systematischen Zusammenspiel von Fachdidaktik und Fachwissenschaften in der Mitte der 60er Jahre, geht im positiven, aber auch im negativen Sinne (der dabei gemachten Fehler) auf das Konto meiner, unserer Generation - einer Generation von Fachdidaktikern, die sich in dem Maße, wie sie den skizzierten Überbau über dem Praxisfeld Deutschunterricht entwickelt, zur nicht mehr übergehbaren Berufszunft (oder sollte ich sagen: Berufskaste) auswächst: eine Zunft mit eigenen Fachzeitschriften, fachdidaktischen Jahrbüchern, Berufsverbänden, Verbandsaktivitäten, 3-tägigen Fachdidaktikerkongressen mit mindestens 5 Plena, 30 Sektionen und Arbeitskreisen, Festrednern und - trotz ihrer Nähe zu 68 - mit einem Flair alt-neuer Ordinarienherrlichkeit.

Was läßt sich aus der behaupteten historischen Zäsur, dem qualitativen Sprung von einer an Erziehungsaufträgen orientierten Methodik des Deutschunterrichts zu einer fachwissenschaftlich begründeten Didaktik ableiten? Ich würde zwei Schlußfolgerungen ziehen:

Als eine ihrem Selbstverständnis nach eigenständige Fachdidaktik erhält sie jetzt auch ihre eigene Fachgeschichte, indem sie ihren Ort im Schnittpunkt zwischen den genannten Bezugs- und Unterrichtswissenschaften selbst bestimmt. Sie kann sich nicht mehr (wie noch der Methodiker des Deutschunterrichts) in gesellschaftlichen Umbrüchen unter das Dach der Erziehungswissenschaften flüchten oder sich von ihr eine fertige Theorie der literarischen Bildung ausleihen (ohne die sie allerdings auch keine fachübersteigenden Intentionen formulieren kann).

Zugleich droht sie gerade durch ihre Emanzipation von den Erziehungswissenschaften zu einer Superbehörde zu werden, die in letzter Instanz darüber befindet, was und wozu an wissenschaftlichen Inhalten schulisch relevant sein soll und umgekehrt: was an schulischen Sachverhalten in die wissenschaftliche Reflexion aufgenommen werden soll. Damit komme ich zu einer weiteren Professionalisierungstendenz der Literaturdidaktik.

## *2.2 Einschleifen fachspezifischer Leseweisen*

Die gegenwärtige Literaturdidaktik hält mit ihrem Überbau das Praxisfeld "Literaturunterricht" nicht nur lückenlos besetzt und erhebt dafür einen Alleinvertretungsanspruch (was nicht selbstverständlich ist). Sie übt diesen Alleinvertretungsanspruch

auch faktisch als Herrschaft (d.h. jetzt als permanente Bevormundung der Literatur) aus. Gibt es eine Disziplin, in der die Definitionsgewalt (Was ist Literatur? Was bedeutet sie für Schule und Schüler in der heutigen Lebenswelt?) und die Ausübung dieser Definitionsgewalt in Textauswahl, Textpräsentation, Aufgaben oder Fragestellung und in der methodischen Unterrichtsdurchführung so kurzgeschlossen wäre wie hier? Und in dieser verkürzten Form leider auch die Grundstruktur in der Lehrerbildung beherrscht. Unsere Studierenden kommen aus einer Schule, die ihnen Literatur inzwischen nach eben jenen fachdidaktischen Modellen und Unterrichtsmaterialien vermittelt, deren theoretische und praktische Grundlage sie sich in einem sechssemestrigen Kurzstudium aneignen - Modelle, die ihnen Literatur, schon vor dem Hintergrund ihres künftigen Berufsfeldes, vorwiegend unter dem Aspekt ihrer Lehr- und Lernbarkeit präsentieren - und sie kehren mit diesem anwendungsbezogenen Wissen (das oft nur ein Bewältigungswissen ist) in die Schule zurück.

Dieser sehr kurzfristig vollzogene Rollenwechsel vom Schüler zum Lehrer, die didaktisch verordnete Umkehrung der Perspektive vom literaturlernenden Schüler zum literaturvermittelnden Lehrer vollzieht sich heute nahezu reflexionslos. Diese Professionalisierung als unmittelbare Berufsvorbereitung (als direkter Anschluß an die Berufspraxis) ist nicht so sehr an einem eigenen, im Studium auch zu erwerbenden Literaturverständnis des Lehrers interessiert, wohl aber an einer Lehrkompetenz, die sich in der Regel in der Kenntnis der gängigen und aktuellen schulspezifischen Textumgangsformen, schulbezogener Literaturinszenierungen erschöpft. Sind unsere Studierenden, wenn sie die Hochschule verlassen, mehr als Fortsetzer, Anwender, Einschleifer fachspezifischer Leseweisen? Welche außerschulischen Lektüremöglichkeiten, welche aktuellen Literaturentwicklungen, welche Literaturinterpretationen die in Literaturwissenschaft und Literaturkritik diskutiert werden, drohen durch den professionalisierten schulbezogenen, einseitig pädagogisch ausgerichteten Diskurs ausgeblendet, zumindest gefiltert, bestimmt aber mit Verspätung zur Kenntnis genommen werden? (Wie dies am Beispiel der Kanondiskussion, der Verspätung der gesellschaftskritischen Literatur in den 60er und 70er Jahren und heute an der bisher für die Schule kaum aufgearbeiteten Diskussion um die Literatur der Postmoderne sichtbar wird. Darauf hat K. Fingerhut nachdrücklich hingewiesen<sup>57</sup>, Wenn ich ihn richtig verstehe, schließen gerade die heute beliebten schulischen Leseweisen mit ihren Intentionen, »Entfaltung der Subjektivität«, »Identitätsbildung«, den Zugang zu dieser Literatur aus. Was zur Frage führt, ob nicht die etablierten schulischen Leseweisen, statt Barrieren gegenüber der zeitgenössischen Literatur abzubauen, sie nicht geradezu errichten?)

### *2.3 Handlungsorientierung*

Der skizzierte Professionalisierungszwang, Literatur nur noch aus dem Bezug zu einem begrenzten Anwendungsfeld (sprich Berufsfeld) wahrzunehmen, zu definieren und sie schließlich im selbstgeschaffenen Zirkel einer praxisorientierten Theorie und einer theoriegestützten Praxis so einzurichten (oder sollte ich sagen: abzurichten?), daß sie als erfolgreiche, spezifisch schulische Lektüre betrieben werden kann, zeigt sich nirgendwo deutlicher als auf der Ebene des methodischen Textumgangs. (Die

---

<sup>57</sup> K. Fingerhut, Haben die Ideen der Aufklärung noch eine Chance im Literaturunterricht?, in: Diskussion Deutsch 107/1989.

Reflexion der Literaturdidaktik über diese Praxis war schon immer ein Kriterium für das unterhalb des idealisierenden pädagogischen Diskurses erkennbare wirkliche Verhalten gegenüber der Literatur).

Die Reflexion über diese Praxis des Textumgangs wird heute, seit der Abkehr von den angeblich verkopften analytischen Leseweisen am Ende der 70er Jahre, fast ausschließlich von den handlungs- und produktionsorientierten Verfahren beherrscht, die mit Hilfe eines emphatischen Begriffs von Handeln und Produzieren den Literaturunterricht als spezifisches »Handlungsfeld« neu zu konstituieren versuchen. Da eine erste Darstellung und Kritik an der dominierenden Handlungsorientierung in »Diskussion Deutsch« und »Praxis Deutsch« (also gleichsam aus dem Fach im Hause) erfolgt ist<sup>58</sup>, möchte ich mein Thema Professionalisierung als Bevormundung, genauer: als Unterwerfung der Literatur unter pädagogische Intentionen abschließend an zwei Handlungsformen selbst aufzeigen.

Die Konzeptionen des handlungsorientierten Literaturunterrichts definieren Textumgang als Entwerfen und Ausführen von Handlungen, die sich - so zeigt es Waldmanns berühmter systematischer Katalog von Handlungsformen - zwischen den Polen »aktives Lesen« und »Rezeption eines veränderten Textes« (durch Dekonstruktion und Rekonstruktion) bis zu den zahlreichen Formen der gelenkten und freien Produktion erstrecken. Die von Waldmann<sup>59</sup> beschriebenen einundachtzig Handlungs- und Produktionsformen bieten ein Spiegelbild (für mich ein Gruselkabinett) schulbezogener Leseweisen, die außerhalb der Schule keine Überlebenschancen hätten und die zeigen, was Lehrer und Schüler heute mit Texten machen können, wenn sie diese im Sinne einer Rezeptionspragmatik (von Müller-Michaels, Rupp) gebrauchen<sup>60</sup>.

Ihre Aura erhalten die Handlungen durch die (wie magische Beschwörungsformeln) verwendeten Begriffe der »Aktivität« und der »Produktion«. Beide sollen die erwünschte Abkehr (Wende) von der vermeintlich passiven zur aktiven Rezeption, d. h. die Aktivierung des Schülerlesers durch beobachtbare Handlungsvollzüge bezeichnen, ohne daß dabei erkennbar würde, was denn an einem Text überhaupt verstanden werden soll. Die Handlungsvollzüge scheinen sich selbst genug, sobald sie ihre tautologische Zielvorstellung, durch Handeln ein aktives und produktives Textverhältnis herzustellen, erreichen.

Ich nenne als Beispiel die am häufigste gebrauchte Handlungsform: das sogenannte »Ausfüllen von Leerstellen« in Texten durch (ich zitiere einige Handlungsmuster): Bebildern von Erzählstationen, Illustrieren wichtiger Textstellen, Visualisierung einer Gestalt, Konkretisierung der fiktiven Welt eines Textes durch »genauere, über den Text hinausgehende Beschreibung wichtiger Handlungsorte ... durch Konkretisierung der Figuren eines Textes«, d. h. »durch genaueres, über den Text hinausgehendes Be-

---

<sup>58</sup> Vgl. dazu Anmerkung 4.

<sup>59</sup> Zur Diskussion um die Handlungsorientierung des Literaturunterrichts vgl. Diskussion Deutsch 89 / 1987 (Handlungsorientierung) und Praxis Deutsch 90/91/1988 sowie die daraus entstehende Auseinandersetzung in Praxis Deutsch 92/93/94/1988.

<sup>60</sup> G. Waldmann, Grundzüge von Theorie und Praxis eines produktionsorientierten Unterrichts, in: N. Hopster (Hrsg.), Anmerkung 6, S. 117-134.

schreiben der Erscheinung, des Gesichts, der Gestalt, der Mimik, der Gestik, des Verhaltens, der Kleidung, durch Einfügung von Überlegungen der Figuren in den Text« usw. usw.<sup>61</sup>

Die Suggestion eines aktiven und produktiven Lesens, die von diesen und anderen Handlungsformen ausgeht, kann ich leider nicht nachempfinden, auch wenn mir einige Handlungsformen aus dem bekannten Repertoire schulischen Textumgangs im Rahmen bestimmter Aufgabenstellungen durchaus akzeptabel erscheinen, z. B. im Bereich der Gebrauchsliteratur, in dem das Produzieren kollektiver, adressatenbezogener Schreibmuster (Meldungen, Berichte, Werbetexte, Aufrufe usw.) mir motivierender erscheint als deren Analyse. Das heißt aber auch: im Bereich der poetischen Formen halte ich die Handlungsorientierung nicht nur für eine mißverständene Anwendung des rezeptionspragmatischen Axioms (die Ausfüllung von Leerstellen in literarischen Texten führe zur Leseaktivität), sondern auch für eine unerträgliche Veräußerlichung des konkreten Leseprozesses durch die Didaktik. Was im gelingenden Lesen auf der mentalen Ebene sich blitzartig und immer individuell vollzieht: die imaginative Beteiligung des Lesers, die innere Bebilderung des Textes (von A. Lorenzer als »imaginatives Probehandeln mit kleinen Energiequanten« bezeichnet) wird hier in einzelne Teilhandlungen zerlegt, nach außen gebracht und als beobachtbarer Unterrichtsablauf vollzogen. Diese Veräußerlichung der mentalen Leseprozesse im handlungsorientierten Literaturunterricht scheint mir umso folgenreicher, da sie sich gegen das einzig authentische Moment im Lesen selbst wendet: die Auslösung und die Aufrechterhaltung des Lesebedürfnisses. Wird im authentischen Lesen die Unbestimmtheit des Textes vom Leser nur insoweit ausgefüllt, daß er imaginativ handelnd die Lektüre intensiv fortsetzen kann, so kommt durch das Ausfüllen der Leerstellen durch beobachtbare Einzelhandlungen, welche die anfängliche schwebende Unbestimmtheit des Textes in die nachprüfbare Bestimmtheit eines Resultats überführt, der Lese-prozeß definitiv an sein Ende. Er erscheint dann als vorzeigbares, bewertbares Unterrichtsergebnis: z. B. fünfundzwanzigmal als die konkretisierte Türhütergestalt oder die konkretisierte Gestalt des Mannes vom Lande vor dem konkretisierten Gesetz in Kafkas gleichnamiger Parabel.

Da also das Ende der »Lesehandlung« derart glücklich mit einem vorzeigbaren Produkt verbunden ist, stellt sich leicht auch die Doppelillusion ein: zum aktiven auch ein produktives (sprich kreatives) Textverhältnis aufgebaut zu haben. Die Illusion täuscht so auch darüber hinweg, daß der handelnde Umgang im besten Falle die Textkomplexität auf leicht verfügbare Textteile (Figuren, Orte, Handlungen, Räume, Rollen, Perspektiven) reduziert, den Verstehensanspruch des ganzen Textes selbst dabei mit Sicherheit umgangen hat. Kurz: je mehr die Handlungsformen den Schein aktiver und produktiver Teilhabe am Rezeptionsprozeß erzeugen, desto sicherer drohen sie den Literaturunterricht von seiner eigentlichen Aufgabe abzukoppeln: der Differenzierung des Textverstehens im hermeneutischen Gespräch. Um es als Frage zu formulieren: Sind die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nicht längst Ersatzformen, Prothesen für ausbleibendes Textverstehen geworden? Ersatz heißt: Machen sie nicht Textumgang auch dort noch möglich, wo Verstehen, aus welchen Gründen auch immer, sich nicht oder noch nicht einstellt? Wer nicht versteht, sein Nichtverstehen nicht thematisieren will, kann an, in und mit Texten immer noch »handeln«. Er

---

<sup>61</sup> G. Waldmann, Anmerkung 11, S. 121.

wird - beruhigendes Gefühl des Didaktikers - vor Texten nicht handlungsunfähig. In dem literaturdidaktischen Handeln Textverstehen derart umgeht, erhält es m. E. zunehmend Entlastungs- und Fluchtfunktion. Zumindest könnte - psychoanalytisch - gefragt werden, wovon der beliebte, extravertierte, handelnde Textumgang entlastet? Entlastet er nicht von den in der schulischen Lektüre schon immer bedrohten kontemplativen Elementen (Hören, Schauen, Betrachten, Sich einlassen auf Texte, Sich vergessen in Texten, Sich verlieren an, Sich versenken in)? Wird in dieser unbekümmerten, ich-bezogenen Extravertiertheit des Handelns nicht eine ganze Dimension der Kunsterfahrung weggewischt, die P. Celan in seiner Büchner-Preisrede »Der Meridian« so formuliert: »Wer Kunst vor Augen und im Sinn hat, der ist - ich bin hier bei der Lenz-Erzählung - der ist selbstvergessen. Kunst schafft Ich-Ferne.« Kurz: Verdrängt die Handlungsorientierung nicht die aus Schulstunden und Seminaren bekannte Schwierigkeit, sich der Präsenz des Textes auszusetzen, genauer noch: dem Text selbst Präsenz zu verleihen, ihn, wie es im studentischen Jargon heute heißt, »überzubringen«? Sicher ist: in der Texthermeneutik geht das Überbringen der Botschaft (z.B. durch das Sprechen des Textes), das dem Text überhaupt seine Präsenz verschafft, dem aktiven Textumgang voraus.<sup>62</sup>

Daß Handeln Textpräsenz und damit Textverstehen gezielt umgehen kann, die Entfaltung des Textanspruchs zugunsten didaktischer Intentionen bewußt bricht, soll abschließend ein Blick auf das von der literaturdidaktischen Avantgarde (Frommer, Rupp) zuletzt entwickelte »Konzept von Eingreiftexten«<sup>63</sup> zeigen. Handlungsorientierung wächst sich hier m. E. zum Aktionskult aus, indem beide, Text und Schüler, durch vorgeplante Eingriffe in die primäre Rezeption manipuliert werden. Um die intendierte Leseraktivität zu erreichen, »um den literarischen Text und das Verstehen der Schüler nicht völlig in den vorherrschenden interpretativen Traditionen aufgehen zu lassen, müssen neben das Interpretieren eine Vielzahl von alternativen Anschlußhandlungen gestellt werden, die auf der Basis des unterbrochenen, noch unfertigen Textes in seine laufenden Sinnbildungsprozesse eingreifen?«. Der Didaktiker verändert also gezielt die entscheidende »Erstrezeption« (Frommer), indem er die kohärente Textstruktur an ausgewählten Textstellen unterbricht, Textteile entfernt (Technik der »Verlückung« genannt), die entstandenen Lücken durch die Schüler mit Hilfe von multiple-choice-Antworten ergänzt - eine erneute Anwendung des rezeptionspragmatischen Axioms von der angeblich leserstimulierenden Wirkung von Leerstellen, wobei - winziger, aber wichtiger Unterschied - die Leerstellen dieses Mal nicht vom Autor, sondern vom Didaktiker selbst produziert werden und im unnachahmlichen Fachjargon als Verfahren zur »Erhöhung des Leerstellenbetrags« in Texten bezeichnet wird. Diese von der Didaktik gegenüber der Primärrezeption durchgesetzte Manipulation endet schließlich konsequent in der Ausschaltung des kohärenten Textes selbst, z. B. durch Hinzufügung textfremder Elemente, bewußt sinnwidrige Montage von Textteilen zu einem »künstlichen« Text, durch Dekonstruktion der Teile zu isolierten

---

<sup>62</sup> Vgl. dazu M. Heidegger: Aus einem Gespräch von der Sprache, in: *Unterwegs zu Sprache*, Neske 1959, S. 122: »Aus alldem wird deutlich, daß das Hermeneutische nicht erst das Auslegen, sondern vor dem schon das Bringen der Botschaft und Kunde bedeutet.«

<sup>63</sup> G. Rupp, *Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag*, Schöningh 1987, S. 85.

Fragmenten, die der Schüler jetzt - im Namen der Kreativität - feierlich zum Co-Autor erhoben zu einem Ganzen rekonstruieren soll. Die Begründung dafür lautet so: »Wenn in diesem Sinn (im Unterricht) kein intakter, »natürlicher« Text mehr vorgelegt wird, sondern ein unvollständiger, unterbrochener oder verdorbener Text, wird die im Rezeptionshandlungskonzept liegende Tendenz zur Aktivierung der Schüler radikalisiert und an zwei Stellen literarischer Kommunikation im Unterricht realisiert: in der Ausführung spezifischer Anschlußhandlungen und im Textformular selbst. Die Rezeptionssituation wird damit durchgreifend verfremdet. Eine spontan-konsumtive Rezeption kann sich hier gar nicht entfalten, weil kein konsumierbarer Text da ist. Die Schüler werden ... dazu gezwungen, ihren eigenen Horizont einzubringen«<sup>64</sup> (Rupp).

### 3. Zusammenfassung

Die Konzeption des eingreifenden Handelns, das die kohärente Textstruktur, d.h. auch die ästhetische Komposition des Textes und damit seine Präsenz gezielt verstümmelt, führt zum von der Didaktik verordneten, vom Schüler nicht mehr umgeharen Rezeptionszwang und rechtfertigt dies mit der dadurch angeblich erreichten (besser: erpreßten) Schüleraktivität (»... wird gezwungen ... sich einzubringen«).

Daß sich literarische Rezeption mit gezielt verstümmelten Texten selbst aufhebt, zeigt zugleich die Herrschaft jenes Literaturverhältnisses an, das ich eingangs mit dem doppeldeutigen Begriff der Bevormundung zu bezeichnen versuchte. Ich revidiere den Begriff jetzt: die zulässige Bevormundung der Literaturdidaktik, das befristete Sprechen für den literarischen Text im pädagogischen Diskurs, das Plädoyer für Texte in der Schule hat sich hier längst in sein Gegenteil verkehrt. Die Literaturdidaktik setzt sich an die Stelle der poetischen Texte, sie spricht nicht für sie, sondern an ihrer Stelle. Genauer noch: sie spricht an ihrer Stelle zugleich gegen sie. Indem sie durch ihre gezielten Eingriffe die unverzichtbare Autonomie der Texte (heute als überholte »Werkästhetik« abgetan) bewußt außer Kraft setzt, entzieht sie auch die dem Text immanenten Wirkungsbedingungen, unter denen der Text allein für sich (und damit auch zum Leser) sprechen kann. Diese Literaturdidaktik bevormundet die Texte nicht nur, sie entmündigt sie im handelnden Zugriff zur Rezeptionsfalle für den Schüler-Leser. Ein anderer Leser als der Schüler-Leser würde sich für dieses Verfahren auch nicht finden lassen.

Die skizzierte Entmündigung der literarischen Texte wird zwar in der Praxis des Textumgangs vollzogen, aber sie stammt nicht aus ihr selbst. Sie wird, lange bevor der handlungsorientierte Literaturunterricht die Textautonomie außer Kraft setzt, auf der Ebene der literaturdidaktischen Konzepte vorgedacht, wie dies schon ihre militante Redeweise über Texte verrät. Das Verschwinden des Werkbegriffs, schon in den 60er Jahren zugunsten eines funktionalen, kommunikationstheoretisch begründeten Textbegriffs aufgegeben, ermöglicht es, literarische Texte im didaktischen Arrangement beliebig miteinander zur »vernetzen«: sie zu Sequenzen, Lerneinheiten, Textverbänden (von H. Weinrich ironisch »Textrudel« genannt) zusammen zu schließen und sie unter didaktischen Intentionen radikal zu verdinglichen. Der literarische Text erhält den Status eines didaktischen Demonstrationsobjekts. Diese Verdinglichung, in

---

<sup>64</sup> ebd. S. 84.

den behavioristischen Lerntheorien<sup>65</sup> der 70er Jahre sichtbar vollzogen, scheint mir die Voraussetzung zu sein für die ebenso radikale Mobilisierung der Schüler gegenüber Texten im literaturdidaktischen Handlungskult der 80er Jahre. Erst nach dieser Verdinglichung und der damit verbundenen Austreibung aller meditativen Momente aus der Rezeption können (im militanten Jargon der Didaktik) literarische Texte »aufgebrochen«, durch »Eingriffe« auf »Textformulare« reduziert, zu »Ausgangs-, Anschluß- und Konfrontationstexte« verwandelt werden, durch didaktische Montage, Dekonstruktion und Rekonstruktion, durch »Verlückung«, durch »Erhöhung des Leerstellenbetrags« als bloße Rezeptionsvorgaben, besser: als didaktisch zugerichtetes Rezeptionsmaterial gebraucht werden. Ich frage mich, ob in dieser technokratischen Version einer literarischen Rezeptionspragmatik nicht auch die sehr fruchtbare, Linguistik und Literaturwissenschaft miteinander verbindende kommunikationstheoretische Begründung des Literaturunterrichts zu Beginn der 70er Jahre hier definitiv an ein Ende kommt. Zumindest könnte die Literaturdidaktik darüber nachdenken, ob die poetischen Texte selbst in den gängigen kommunikativen Verarbeitungsverfahren überhaupt noch wahrgenommen werden, ob sie sich ihnen nicht schon längst entzogen haben. In der Büchner-Preisrede von B. Strauss heißt es: "Die Unübersetzbarkeit eines poetischen Textes in die Welt der Kommunikation ist bereits zu dessen Voraussetzung geworden" (Büchner-Preis-Rede, Die Zeit 44/27.10.89, S.66).

#### 4. Nachtrag

Warum komme ich in dieser nicht unpolemischen Reflexion immer wieder auf diesen einen Punkt der Bedrohung der Textautonomie und der Textauthentizität durch die Handlungs- und Produktionsorientierung der Literaturdidaktik zurück? Vielleicht um eine banale Differenz auszudrücken: daß Textverstehen Textautonomie voraussetzt und daher im Gegensatz zum handelnden Textumgang nicht über seine eigenen Bedingungen verfügt. Auf diese Differenz hat H.J. Heringer in seiner luziden Abgrenzung des Verstehens vom Handeln so hingewiesen: Während das Handeln über seine eigenen Bedingungen, die es setzt und durchsetzt, verfügt, ist Verstehen gerade dadurch bestimmt, daß es »nicht ein gewolltes Handeln des Kommunizierenden ist. Verstehen erfüllt nicht die Kriterien für Handlungen, wie die Handlungstheorien sie entwickelt haben. So kann ich nicht etwa über mein Verständnis verfügen. Wenn ich Sprache kann, stellt das Verstehen sich ein. Ich tue nichts dazu ... Ich kann auch nicht sinnvoll wollen, einen Text einmal so und dann so zu verstehen. Ich kann Verstehen nicht unterbrechen, ich kann nicht damit aufhören. Es geschieht mir, ich tue es nicht. Darum ist es auch nicht sinnvoll von erfolgreichem (d. h. abgeschlossenem - d. Verf.) Verstehen zu sprechen.«<sup>66</sup>

Wenn dies so ist - und meiner Erfahrung nach ist es so - dann kann die skizzierte Handlungsorientierung als ein erneuter Versuch begriffen werden, sich von den hermeneuti-

---

<sup>65</sup> Die Austreibung der Kategorie »Verstehen« erfolgte zum ersten Mal mit dem Eindringen der behavioristischen Lerntheorien zu Beginn der 70er Jahre. Vgl. dazu H. Kügler, Die funktionalisierte Literatur. Der funktionierende Leser. Zur Kritik der Literaturdidaktik, in: A.C. Baumgärtner / M. Dahrendorf (Hrsg.), Zurück zum Literaturunterricht? Westermann 1977.

<sup>66</sup> H.J. Heringer, Textverständlichkeit. Leitsätze und Leitfragen, in: Lili (Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik) 55 /1984, S. 57-70.



schen Grundlagen des Faches zu dispensieren. Die Literaturdidaktik glaubt sich davon dispensieren zu können, indem sie dem literarischen Verstehen stillschweigend die Merkmale unterstellt, die sie für ihren emphatischen Handlungsbegriff beansprucht: zielgerichtetes und planvolles Vorgehen gegenüber Texten, strategisches Eingreifen und selbständiges Operieren in der Textstruktur, aktives Konstruieren von Bedeutung, Wiederholbarkeit, Kontrollierbarkeit, Abschließbarkeit und nicht zuletzt die didaktische Legitimation dieses Handelns als einer pädagogisch relevanten, gesellschaftlich verwertbaren Aktivität im »Handlungsfeld Deutschunterricht«.

Indem die Literaturdidaktik mit Hilfe dieser banalen, aber hochgeschätzten Kategorien Texte und Textverstehen in den Griff zu bekommen glaubt, glaubt sie auch jenen Grad beruhigender, durch Nützlichkeit ausgewiesener Professionalität zu erreichen, den ich hier mit der Metapher der Bevormundung zu verfremden versuchte. In dieser beruhigenden Professionalität befindet sich die Literaturdidaktik (endlich!) auch in bester Gesellschaft mit gleichartigen Professionalisierungstendenzen in der angewandten Germanistik und den praktischen Kulturwissenschaften. In freier Anlehnung an Odo Marquardt's Konstanzer Universitätsrede<sup>67</sup> (»Krise der Erwartung - Stunde der Erfahrung«), möchte ich die Folgen dieser Tendenzen in drei Punkten so zusammenfassen:

1. Spezialisten bekommen immer mehr Definitionsgewalt. Sie definieren die Realität des Kunstwerks und von hier aus auch die Erfahrung des Kunstwerks durch den Leser.
2. Sie definieren den Raum der Leseerfahrung, den Lektüerrahmen, indem sie Erwartungen aufbauen und Handlungs- und Deutungsmuster zu ihrer Einlösung vorgeben.
3. Sie tragen so aktiv (das Wort hat hier Sinn) zum Erfahrungsverlust bei. Denn was im Umgang mit Kunst erfahren werden könnte, haben sie als Spezialisten schon vorwegdefiniert.

Für mich ist der Begriff der Vorwegdefinition nur ein anderer Name für Bevormundung.

**Aufgabe 11** Setzen Sie sich mit der kritischen Haltung Kügler auseinander:

- Inwiefern sieht Kügler die Literatur durch die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht bevormundet?
- Welches Verständnis von Rezeption ist bei Kügler's Kritik zur literaturdidaktischen Praxis erkennbar?
- Stimmt Kügler's Kritik an der Lehrerbildung mit Ihren Erfahrungen überein?
- Können Sie die Kritik an der Handlungsorientierung nachvollziehen?
- Hat die fundamentale Kritik von Kügler insgesamt für Sie heute noch Relevanz? Inwieweit könnte die polemisch formulierte Position Kügler's ein Korrektiv der gegenwärtigen literaturdidaktischen Praxis (hier: Forschung) sein?

---

<sup>67</sup> Über den Erfahrungsverlust durch Verschulung, Pädagogisierung durch »lebenslanges Lernen« vgl. O. Marquardt, Krise der Erwartung - Stunde der Erfahrung. Zur ästhetischen Kompensation des modernen Erfahrungsverlustes. Zur Feier des sechzigsten Geburtstag's H.R. Jauß, Konstanzer Universitätsreden, 1982, S. 25.

## **Der inklusive Blick auf das Lernen von Sprache, Literatur und den Umgang mit Medien – kulturwissenschaftliche Perspektiven auf die Deutschdidaktik**

Gerhard RUPP (2016)<sup>68</sup>

[...]

»Blinde haben einen viel besseren Tastsinn«, sagt der Duisburger Gynäkologe Frank Hoffmann – und genau das könne man doch zur Früherkennung von Brustkrebs nutzen. Zumal eine Mammografie für Frauen unter 50 Jahren bei den meisten Krankenkassen vor zehn Jahren aus dem Leistungskatalog rausflog. [...] Da kam Hoffman die Idee, sich der besonderen Fähigkeiten von Blinden zu bedienen. Gemeinsam mit dem Berufsförderungswerk (BFW) in Düren [...] kreierte er im Jahr 2007 ein neuartiges Ausbildungskonzept zur medizinischen Tastuntersucherin (MTU), wonach Blinde lernen, ihren bereits geschulten Tastsinn im Rahmen einer zertifizierten neunmonatigen Aus- oder Weiterbildung weiter zu verfeinern. Das Projekt »Discovering Hands« war geboren. [...] Auf den Oberkörper der Patientin werden fünf Orientierungstreifen mit Erhöhungen geklebt, die den Torso und die Brüste in einzelne Sektionen unterteilen. Die MTU weiß durch die Markierungen genau, in welchem Bereich sie sich befindet und geht dann im von Hoffmann scherzhaft betitelten »MTU-Walzer« Punkt für Punkt immer zwei Schritte vor, einen zurück [...] »wenn wir durch diese Ausbildung dokumentieren können, dass eine Behinderung nicht immer eine Behinderung, sondern manchmal auch eine Begabung ist, haben wir ein großes Ziel erreicht.« (Schneider 2015)

Das im einleitenden Zitat beschriebene Projekt »Discovering Hands« kann als Blaupause für die Perspektive gelten, die in diesem Beitrag eingenommen wird: eine Behinderung soll nicht weiter nur als Behinderung, sondern als Begabung gesehen werden, nicht mehr als Defizit, sondern als Ressource:

»Wir sind durch visuelle Einflüsse nicht abgelenkt«, so die 63jährige Marie-Luise Voll, die als MTU in der Praxis von Frank Hoffmann in Duisburg-Walsum arbeitet. Bis zu einer Stunde lang nimmt sich die ehemalige Krankenschwester in der Chirurgie pro Patientin Zeit, bespricht die familiäre und medizinische Vorgeschichte [...]. (Ebd.)

Was entdeckt man, wenn man Behinderung als Ressource erkennen lernt? Durch die Konzentration auf den inneren Sinn des Gehörs wird eine ungeteilte Aufmerksamkeit für die gerade ausgeübte Tätigkeit erzielt. Durch die ausgiebige Zeit, die man sich für diese Tätigkeit nimmt, tritt man aus dem oft vorherrschenden hektischen Getriebensein heraus und wendet sich dem Gegenüber zu. Physiologische, psychische, personale und soziale Aspekte machen die neu entdeckte Ressource aus.

---

<sup>68</sup> In: Frickel, Daniela A./ Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 37-60

Welches sind die Voraussetzungen dafür, dass man diese Perspektive einnehmen kann? Das Erste ist ein Aufmerksamkeits- und ein Blickwechsel für die besonderen, oft verborgenen Fähigkeiten behinderter Menschen. Hinter dem in unserer Kultur privilegierten Sehsinn wird hier der Tastsinn entdeckt, mit dem Blinde durch eine besondere Schulung bessere und nachhaltige Diagnoseergebnisse erzielen können. Diagnosen mit dem bloßen Auge oder mit der technikgestützten mammografischen Untersuchung, die nach ›Schema F‹ und oberflächlich-schnell verfährt, werden in zahlreichen Hinsichten übertroffen. So wendet sich die blinde medizinische Tastuntersucherin nachhaltig und ganzheitlich der Patientin zu, wenn sie die Untersuchung vornimmt und die Diagnose stellt. Interessanterweise kehrt sich dabei das normalerweise gegebene Verhältnis krank – gesund um. Die Entdeckung latent vorhandener Ressourcen wird durch dieses Projekt nicht nur festgestellt, sondern umgesetzt, in einen Ausbildungsgang und in konkrete Berufschancen für die sozial oft benachteiligten Behinderten umgewandelt. Ein Erfolgsrezept!

Das Beispiel zeigt, dass der inklusionsorientierte Blick die gewohnten Wahrnehmungen zu verändern und zu erweitern vermag (vgl. dazu grundsätzlich Prengel 1996). Diese Veränderung und Erweiterung geht oft einher mit einem kritischen Blick auf alltägliche Denk- und Handlungsroutinen und auch Praktiken, durch die der soziale Status von Behinderten nicht nur nicht verbessert, sondern ausdrücklich verschlechtert wird. Durch die Wertschätzung ihrer latenten, verdrängten und missachteten Fähigkeiten erfahren nicht nur die Behinderten eine Rehabilitation, sondern auch die ›normal Gesunden‹ profitieren von ihren außergewöhnlichen Fähigkeiten. Auch für diese ›normal Gesunden‹ erweitert sich das Erfahrungs- und Wertespektrum: die den behinderten Mitmenschen gezollte Anerkennung und Wertschätzung wirkt sich positiv auf das eigene Selbstwertgefühl aus und manifestiert sich in der Befriedigung, etwas Gutes getan zu haben. In jedem Fall zeigt sich, dass mit behinderten Menschen ein impliziter Interaktions- und Kommunikationszusammenhang besteht, unabhängig davon, ob dem in der tagtäglichen Praxis Rechnung getragen wird oder nicht.

Das Ausbildungskonzept zur medizinischen Tastuntersucherin ist nun mitten aus der Berufsausbildung herausgegriffen. Die dahinter stehende Denkfigur kann man aber leicht auf die Schule, die Lehrerbildung und die Deutschdidaktik übertragen. Für alle drei Bereiche ergeben sich durch die Blickperspektive Inklusion nachdrückliche Veränderungen. Dies gilt nicht nur durch den schon 2010 erfolgten Beitritt Deutschlands zur UN-Behindertenrechtskonvention, sondern in verstärktem Maße seit ihrer konkreten Umsetzung und seit dem Rechtsanspruch Behinderter auf einen Platz in der Regelschule (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen 2012). Wenn im Folgenden die Blickperspektive Inklusion angenommen wird, sollten folgende Eckpunkte bedacht werden:

- (1) Die Blickperspektive Inklusion ist nach PISA die zweite, wahrscheinlich noch folgenreichere Herausforderung des Erziehungssystems mit der Zielstellung einer noch nachhaltigeren Qualitätsverbesserung des Schulsystems. Es impliziert eine Erweiterung, nicht eine Reduktion der Ressourcen und der Kapazitäten im Bereich der Schulen, der Lehrerbildung und der wissenschaftlichen Domänen. Die bestehenden Institutionen, Strukturen und die besonders im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik vorhandene exzellente Expertise dürfen nicht aufgelöst werden bzw. verloren gehen, sondern müssen unter Wahrung des bisherigen Status quo eine produktive Verbindung mit neuen Kooperationspartnern eingehen.
- (2) Stellungnahmen ›pro Inklusion‹ dürfen nicht missverstanden werden als Plädoyers für die Schließung von Förderschulen, die Einstellung von Sonderschullehrkräften und deren Ausbildung und die Schließung von Instituten und Forschungsbereichen.
- (3) Stellungnahmen ›pro Inklusion‹ gelten berechtigter Weise einer bestimmten, bisher benachteiligten Teilgruppe der Schülerschaft und berücksichtigen die jeweilige Individualität und das einzelne Kind. Eine solche spezifische Förderung sollte aber auch anderen Teilgruppen zugutekommen - also den Hochbegabten und letztlich auch den ›normal‹ Begabten, die im Prozess der Inklusion nicht zurückgelassen werden sollten. Durch die Veränderung des fachlichen Profils des Unterrichts entsteht auch für diese Schülerinnen und Schüler ein Kompensationsbedarf.<sup>69</sup>

Unter diesen Voraussetzungen kann man feststellen: Wenn das leitende Paradigma der Deutschdidaktik in den letzten 15 Jahren die Kompetenzorientierung und die Konzentration auf die kognitiven Leistungen der Schülerinnen und Schüler gewesen war, so kommt mit der durch die UN-Behindertenrechtskonvention ›aufgezwungenen‹ Diskussion und der Umsetzung des Inklusionsauftrags das neue Paradigma der Inklusion zum Tragen, das die folgenden vier in diesem Beitrag auszuführenden Tendenzen impliziert:

- (1) Der inklusive Blick fördert und fordert kulturwissenschaftliche Perspektiven für die Deutschdidaktik, die schon seit einiger Zeit als Gegengewicht gegen die einseitige Kompetenzorientierung diskutiert werden (Kepser 2013; Rupp 2016). Der UN-Auftrag zur Anerkennung des Bildungsrechts aller Menschen nimmt bildungspolitisch den gleichen Rang ein wie die PISA-Systemprüfung. Im Mittelpunkt steht nicht mehr nur die Leistungs-

---

<sup>69</sup> Vgl. die aktuelle Bertelsmann-Studie (Bertelsmann-Stiftung 2015). Nach ihr sind ›51 Prozent [der befragten Eltern] der Auffassung, dass Kinder ohne Förderbedarf auf inklusiven Schulen fachlich gebremst werden‹ (Goebels/Hoock 2015). Vgl. allgemein zu kritischen Punkten der Inklusion Ahrbeck 2014.

fähigkeit des Bildungssystems, sondern die Restitution des Gesamtschulprinzips bezogen auf alle Menschen. An die Stelle des Outputs rücken als kategoriale Gegenbegriffe Heterogenität und Vielfalt (vgl. Kron 2010).

- (2) Der inklusive Blick privilegiert den Primat des Didaktischen und führt zur Erweiterung, Neuorientierung und Transformation fachlicher Inhalte. Inklusion kann und wird nur gelingen, wenn sie sich auf überzeugende Weise mit den fachlichen Inhalten verbindet und über differenzierende Abstufungen Wege aufzeigt, auf denen alle Kinder im gemeinsamen Unterricht Mindestkompetenzstufen erreichen können.
- (3) Der inklusive Blick privilegiert den Primat des Methodischen und führt zur Privilegierung neuer gemeinschaftlicher, interaktiver und kommunikativer Lernwege und vielfältiger Lernkanäle: Es geht nicht nur darum, was man lernt, sondern wie und mit wem man es tut, also vor allem gemeinschaftlich und kooperativ, und es geht neben den kognitiven Lernwegen um emotionale, um Vielfältige sinnliche und körperbetonte Lernwege, die für die Bereiche Sprache, Literatur, Medien und Körperlichkeit (Motorik) auszubuchstabieren sind.<sup>70</sup> Unter anderem führt der inklusive Blick zu einer gemeinsamen Plattform für die Fachdidaktiken und für die produktive Befruchtung der Fachdidaktiken untereinander, was am Beispiel der sogenannten ästhetischen Forschung gezeigt werden kann (vgl. Kämpf-Jansen o. J.).
- (4) Der inklusive Blick privilegiert den Primat der Werte-Erziehung. Er akzentuiert den Tatbestand, dass schulisches Lernen neben dem kognitiven Zuwachs die Erfahrungsgewinnung und die Wertebildung umfasst. Damit wird die Wende von der kognitiven Leistung hin zur Werte-Erziehung vollzogen und die Anerkennung von Andersartigkeit/Gleichheit sowie die Solidarität mit Stigmatisierten und Ausgegrenzten erreicht.

Im Folgenden wird der inklusive Blick am Beispiel der ersten beiden Punkte erläutert; die Punkte 3 und 4 fließen in die Darstellung methodischer Umsetzung und intentionaler Ausrichtung mit ein.

## **1 Auswirkungen der Perspektive Heterogenität auf die Deutschdidaktik und die Unterrichtspraxis**

Der Blick auf Heterogenität, Vielfalt und auf individuelle Lernwege einzelner Schülerinnen und Schüler statt auf Gleichförmigkeit, Kompetenz und Output bildet die oberste Ebene des durch die Inklusion eingeleiteten Paradigmenwechsels. Die Auswirkungen dieses neuen Blicks auf Didaktik und Unterricht beziehen sich einmal auf die hieraus erwachsenden neuen Anforderungen an

---

<sup>70</sup> Vgl. hierzu die Beiträge von Gebete/Zepfer und Eger in diesem Band.

Schülerinneninnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer (1.1). Eine wichtige daraus resultierende Teilanforderung an Lehrkräfte ist die Bewältigung der paradoxalen Spannung zwischen dem ethischen Anspruch der Inklusion und den Widrigkeiten seiner praktisch-institutionellen Umsetzung (1.2).

### 1.1 Konzeption von Schüler- und Lehreranforderungen im inklusiven Deutschunterricht

Inklusion zielt auf Ganzheitlichkeit und auf das Lernen aller unterschiedlichen Individuen mit Herz, Hand und Kopf. Während das Kompetenzparadigma durch zahlreiche Einschränkungen und durch Spezialisierungen gekennzeichnet ist, zielt das Inklusionsparadigma auf Anforderungsbeschreibungen, die für alle Schülerinnen und Schüler und für alle Lernformen gemeinsam gelten können. Daher werden die Modellierung von Anforderungen an die Schüler- und Lehrerschaft im inklusiven Deutschunterricht durch Formen der Integration bestimmt. Integration bedeutet, dass kognitive Kompetenzmodelle um personale, emotionale, soziale und handlungsorientierte Dimensionen erweitert werden. Konkret werden Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern in ein integrales gemeinsames Kompetenzmodell integriert.<sup>71</sup> Dabei liegt immer noch ein Schwerpunkt auf der Fachlichkeit, die bei den Lehrpersonen durch die didaktischen Kompetenzen und bei den Schülerinnen und Schülern durch die kognitiven Wissensformen angesprochen wird und die vom deklarativen bis zum metakognitiven Wissen reichen. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet demnach ein Kreuzmodell aus Lehrer- und Schülerkompetenzen, das im Ausgang der Bestimmungen bei Rupp (2014: 32 u. 38) gewonnen wird:

	Schülerkompetenzen			
Lehrerkompetenzen	Personal-soziale Kompetenzen	Didaktische Kompetenzen	Diagnostische Kompetenzen	Methodische Kompetenzen
		Deklaratives Wissen		
		Prozedural-problemlösendes Wissen		
		Metakognitives Wissen		

Tabelle 1: Kreuzmodell aus Lehrer- und Schülerkompetenzen

<sup>71</sup> Integration nur operativ zu verwenden, trägt auch den Bedenken Pompes Rechnung: »Die Gleichsetzung von Inklusion mit Integration folgt einer Idee der Gleichheit und läuft auf eine Anpassung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedürfnissen an die Bildungsbedingungen der Regelschule hinaus, wogegen Inklusion darauf zielt, die Bildungsbedingungen den Bedürfnissen der Lernenden anzupassen.« (Pompe 2015: 4)

Durch das Kreuzmodell wird durch die Integration didaktischer Lehrkompetenzen mit deklarativen Schülerkompetenzen die Verknüpfung beider Bereiche grundgelegt. Weiterhin wird damit ausgesagt, dass Schülerinnen und Schüler auch personal-soziale Kompetenzen ausbilden sollten. Den eigentlichen Ausdruck finden inklusive Kompetenzmodellierungen durch die Ausdifferenzierung und die Erweiterung von Lehrkompetenzen. Wurde unter dem Kompetenzparadigma das Unterrichten als zentrale Aufgabe der Lehrperson fokussiert, so rücken von den weiteren Tätigkeiten insbesondere das Beraten, Kooperieren, Moderieren, Innovieren und Planen in den Mittelpunkt. Von den Schülerkompetenzen wird als Metakompetenz die sogenannte theoriegeleitete Reflexion eingebracht. Individuell und im Team praktizierte professionelle Selbstreflexion ist nach Löwe (2013) essentiell für die Qualitätsentwicklung in Schulen. Dass diese Selbstreflexion wiederum handlungsleitend sein kann, zeigt die Studie von Kopp (2007). Diese

stellt den Aspekt der Selbstwirksamkeit im Umgang mit Kindern in heterogenen Schulkontexten als professionelle pädagogische Handlungskompetenz heraus. Dabei differenziert sie vier Dimensionen, die im Umgang mit ‚besonderen Kindern‘ in Bezug auf Selbstwirksamkeit sichtbar werden (vgl. Kopp, 2007: 18): adaptive Unterrichtsgestaltung, Stiftung eines inklusiven Klassenklimas, inklusive Lehrpersönlichkeit, erfolgreiches Unterrichten. (Löwe 2013: 4)

Zusammengefasst führt das Inklusionsparadigma bei der Konzeption von Anforderungen zu einer ganzheitlichen, differenzierten und erweiterten Sicht. Wenn man nun auf die Lehrpersonen und die praktischen Realisierungsbedingungen in der Institution Schule fokussiert, rücken spezifische personal-habituelle Teilkompetenzen der Bewältigung besonderer Anforderungen in den Blick.

## **1.2 Bewältigung der paradoxalen Spannung zwischen dem ethischen Anspruch der Inklusion und den Widrigkeiten seiner praktisch-institutionellen Umsetzung**

Die unter diesem Stichwort zu bewältigende Anforderung bezeichnet man auch als die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz. Lehrpersonen sind allgemein den rund 493.000 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf verpflichtet:

Die Quote ist dabei, bedingt durch demografische Veränderungen, auf nunmehr 6,6% der Gesamtschülerschaft gestiegen; dabei schwankt sie im Ländervergleich erheblich, zwischen 4,9% und 10,5%. Von allen Schulanfängerinnen und -anfängern werden 3,3% direkt in Förderschulen eingeschult. Noch immer stellen Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Bereich »Lernen« mit 40% die größte Gruppe dar, auch wenn sich in den letzten Jahren deutliche Verschiebungen zwischen den Förderschwerpunkten ergeben haben. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 9)

Da die UN-Behindertenrechtskonvention die Art und Weise der Umsetzung des Rechts zur bildungsbezogenen Selbstbestimmung nicht definiert hat, kommt es in der Bildungslandschaft zu länderspezifisch unterschiedlichen, meist aber kurzschlüssigen Maßnahmen, die weder die angemessene Bildung aller Schülerinnen und Schüler noch das Kindeswohl im Blick haben. Die von diesen Maßnahmen betroffenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Förderschulen und -zentren sowie ihre Vereine und Landesvertretungen äußern sich z. B. wie folgt:

Das novellierte Schulgesetz zeigt im § 14 eine radikale Umwälzung des Schulsystems, bei der auf die Bedürfnisse lernbehinderter und sprachbehinderter Kinder unserer Meinung nach keinerlei Rücksicht genommen wird! Im Eiltempo werden Förderschulen abgeschafft und selbst die versprochenen Sprachheilklassen an Grundschulen nicht mehr erwähnt. An deren Stelle sollen Grundschulen mit einem »besonderen Sprachförderprofil« ausgestattet und bereits zum 01.08.2015 eingeführt werden. Welches »Profil« diesen Klassen zugrunde liegen soll, ist nicht zu erkennen. Zudem stellt sich die Frage, wie und durch wen eine solche Umstrukturierung zum nächsten Einschulungstermin erfolgen soll. Weiterhin ist nicht ersichtlich, wo Schülerinnen und Schüler im Einzugsbereich der vorhandenen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Sprache zum nächsten Schuljahr eingeschult werden. [...]

Im Zentrum der Ausführungen zum neuen Schulgesetz wird der Begriff der »Kostenneutralität« immer wieder strapaziert. Es entsteht der Eindruck, dass im Fokus zukünftiger sonderpädagogischer Förderung lediglich der Aspekt etwaiger Kosten bedacht wird. (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.v. – Landesgruppe Niedersachsen 2014: 2 f.)

Die hier beklagten und auch anderswo zu beklagenden Entwicklungen bestehen in folgenden Tendenzen: (1) Forderung der flächendeckenden Inklusion, (2) Unterausstattung der Institutionen, (3) Schließung der Förderschulen und Wegfall der entsprechenden Kompetenzen und Professionalitäten sowie (4) Schließung der Ausbildungsgänge, Institute und Stellenstreichungen.

Angesichts der im Eiltempo umgesetzten Inklusion fürchtet der Vorsitzende der Bildungsgewerkschaft VBE, Udo Beckmann, dass die »Inklusion vor die Wand gefahren wird« (Goebels 2015). Umso größere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die Expertise *Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der Allgemeinbildenden Schule* (Hillenbrand et al. 2013) mit den Kernforderungen einer spezifischen, auch auf die Inklusion ausgerichteten Aus- und Fortbildung aller Lehrkräfte. Hieraus sich



abzeichnende Einzelkompetenzen sind allgemein plausible Leitlinien wie evidenz- und curriculumbasiertes sowie adaptives Unterrichten.<sup>72</sup> Behindertenspezifischen Kompetenzen werden durch das sogenannte strukturierte Unterrichten im Kontext von TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) erbracht (vgl. ebd.: 2).

Noch einmal: Die im Bereich von Schule und Lehrerbildung zu leistende Arbeit für die Inklusion ist ein ethischer Imperativ, dem man nachkommen muss. Gleichzeitig muss man sich der Gefahr bewusst sein, dass man staatlichen Tendenzen unter die Arme greift, die die benachteiligten Kinder sowie die betroffenen Eltern und die Lehrpersonen einem offenen kalkulatorischen Experiment unterzieht. Deswegen ist es wichtig, die bildungspolitischen Forderungen der Expertise auch in den folgenden Punkten zu zitieren und zu unterstützen:

Der Umbau der Schule darf nicht an einzelne Personen delegiert werden. Die Umsetzung von Inklusion ist eine gesellschaftliche Querschnittsaufgabe. Diese muss als zentrales Erfordernis der Schulentwicklung durch alle Lehrkräfte mitgetragen werden. Die hierzu erforderlichen Kompetenzen sind in der Breite der Lehrerbildung und der Qualifikation von Leitungskräften zu verankern. Der Ausbau der Forschungsaktivitäten ist dringend erforderlich. (Ebd.: 4)

Zusammengefasst ist Ambiguitätstoleranz für Lehrpersonen und Didaktikerinnen und Didaktiker wichtig, um die paradoxalen Spannungen auszuhalten, die aus einer möglichen Indienstnahme des eigenen Engagements für die sachfremden Zwecke der sparpolitischen Umsetzung von Inklusion erwachsen. Nur so kann man frei werden für die eigentlich gebotene sachorientierte Umsetzung von Inklusion im eigenen Unterricht. Diese besteht in der allgemeinen Orientierung an Heterogenität und Vielfalt (vgl. Kron 2010) und in der fachlich-konkreten Umsetzung von Heterogenität und Vielfalt im Deutschunterricht, die im Folgenden dargestellt wird.

## **2 Die Erweiterung, Neuorientierung und Transformation fachlicher Inhalte im Deutschunterricht**

Wie schon betont, steht und fällt die Realisierung des Inklusionsparadigmas mit seiner Konkretisierung für den alltäglichen Deutschunterricht in der Regelschule. Das heißt die Umsetzung zielt auf die Durchdringung aller Lernbereiche und Schultypen in allen Bundesländern und an allen Standorten in der Aus- und Fortbildung, der Lehre und der Forschung. Die gegenwärtig feststellbaren erheblichen Unterschiede bei dieser Umsetzung sollten schrittweise überwunden

---

<sup>72</sup> ›Evidenz‹ steht für Beweis bzw. empirischer Nachweis. Aufgrund der Streuung von Lernergebnissen sind unterschiedliche Förderstufen zu unterscheiden, auf die adaptiv reagiert werden kann. Gleiches gilt für den Lehrplanbezug der Lernergebnisse, die dokumentiert und ausgewertet werden.

werden. Hierbei hilft die Orientierung an den Leitkonzepten, die aus Sicht des Inklusionsparadigmas das Lernen der Schülerinnen und Schüler anführen sollten. Diese Leitkonzepte werden in den fünf Bereichen des Förderbedarfs zur Anwendung gebracht:

- (1) der Lernentwicklung
- (2) der emotionalen und sozialen Entwicklung
- (3) der körperlichen und motorischen Entwicklung
- (4) der Entwicklung der Wahrnehmung
- (5) der Entwicklung des sprachlichen und kommunikativen Handelns (vgl. Kultusministerkonferenz 2011: 8).

Diese Bereiche werden mit den fachlichen Ansprüchen verschränkt bzw. wie ein Netz über die anzustrebenden fachlichen Kompetenzen gelegt (vgl. Leßmann 2014: 178). Diese Verschränkung bedeutet im Einzelnen eine Erweiterung, Elementarisierung, eu-Orientierung oder eine besondere Akzentuierung des entsprechenden Lernbereichs:

	Lernbereich					
	Lesen	Schreiben	Sprechen/ Zuhören	Reflexion über Sprache	Medien	Körpersprache
<b>Leitkonzept</b>	Erweiterter Lesebegriff Einfache Sprache	Erweiterter Schreibbegriff	Kommunikationsunterstützung Kompensation	Kommunikationsförderung bzw. Sprachförderung	Barrierefreier Zugang	Körpernahes Erleben

Tabelle 2: Inklusive Leitkonzepte in den Lernbereichen des Deutschunterrichts

## 2.1 Die Arbeitsbereiche Lesen und Schreiben

Die prominenten Leitkonzepte in diesen beiden Lernbereichen bestehen in dem in der Sonderpädagogik seit Jahren vertretenen erweiterten Lese- und Schreibbegriff. So definiert Hublow Lesen im erweiterten Sinn »als Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen« (Hublow 1985, hier nach Dönges 2007, 338) (Warncke 2014: 133). Das Entscheidende an diesem erweiterten Lesebegriff ist also der Einschluss bildhafter und zeichenhafter Information, die die Schrift ergänzen oder ersetzen können. So können anders begabte Kinder über unmittelbar zugängliche Bilder oder Piktogramme schriftliche Informationen erschließen und entschlüsseln.

In ähnlicher Weise ist »Schreiben im erweiterten Sinn [...] das Planen, Konstruieren und Herstellen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen« (ebd.: 134). Als Schreibprodukte im erweiterten Sinn werden

nicht nur »alle bildhaften Darstellungen« sowie »handschriftlich erzeugte grafische Zeichen« anerkannt, sondern auch »das Verfassen sinntragender Sätze mit Hilfe vorgefertigter Bild- und Wortelemente« sowie das »Produzieren von Wörtern, die mit technischen Hilfsmitteln (Buchstabenstempel, pe etc.) zu Papier oder auf ein anderes Beschriftungsmedium gebracht werden können«, können als vollwertiges Schreibprodukt angesehen werden (vgl. Günthner 2013. 137 f.). (Geldmacher 2014: 156)

Auch hier wird der enge Schreibbegriff als das Erstellen literaler Information zu einem ganzheitlichen Schreibbegriff ausgeweitet, der Malen, Basteln, bildnerisches Gestalten mit einschließt und auf diese Weise eine Brücke zur alphabetischen Schreibschrift darstellt.

Nur auf das Lesen bezogen ist das Konzept der Leichten bzw. Einfachen Sprache. Dies ist eine reduzierte, elementarisierte Sprachvarietät, die in der öffentlichen, also auch in der schulischen Kommunikation angeboten wird, »um Sprache barrierefrei aufzubereiten« (Maaß 2015: 4). Ein Beispiel:

Die festgestellte Eigenschaft als schwerbehinderter Mensch berechtigt [...] zum vorzeitigen Erhalt der Altersrente. In Leichter Sprache liest sich diese Information so: Als schwerbehinderter Mensch können Sie früher Rente bekommen. (Maaß 2015: 3)

Leichte Sprache kommt in Schulbüchern, aber auch in Lektüreausgaben vor (vgl. dazu Rosebrock 2015). Nach Oomen-Welke wird Leichte Sprache durch folgende Charakteristika der Sprachgebung erreicht:

- durch einfache Wörter, möglichst Konkreta;
- durch kurze Hauptsätze, möglichst nicht über acht Wörter, Stellung nach dem SVO (Adv)-Prinzip;
- durch lexikalische Konstanz bei der rekurrenten Bezeichnung von Gegenständen;
- durch Verzicht auf lange Zusammensetzungen, Ableitungen, Fremdwörter und Abkürzungen;
- durch Bindestrich – oder Mediopunkt . als Morphern trennungs : marker bei Komposita [...];
- durch Vermeiden des Genetivs, des Konjunktivs, des Passivs, impersonaler Subjekte, der (impliziten) Negation [...] und von Metaphorik [...];
- durch Vereinheitlichung von Zahl-, Datums- und Zeitangaben;
- durch typo- und orthografische Vereinfachungen und Einheitlichkeit. (Oomen-Welke 2015: 25)

Die Reichweite der Anwendung Leichter Sprache ist nicht auf Menschen mit besonderem Förderbedarf beschränkt, sondern schließt auch z. B. Zweitsprachlerinnen und Zweitsprachler mit ein – im Übrigen ist sie auch in »normalen« Kommunikationssituationen manchmal hilfreich.

Ein bedeutsamer Teilbereich des Lesens ist das literarische Lesen bzw. die ästhetische Bildung. Eine Konfliktlinie mit der Leichten Sprache besteht darin, dass durch die Leichte Sprache die Komplexität eines literarischen Textes auf den Inhalt reduziert und damit das ästhetische Wirkungspotenzial gekappt wird, wenn es nicht gerade, wie z. B. bei manchen lyrischen Texten (z. B. Brechts *Buckower Elegien*) gerade in dieser Einfachheit besteht. Trotzdem erhebt Thäle zu Recht die Forderung:

Zumindest einzelne, vorab ausgewählte Textpassagen einer Erzählung sollten für alle SchülerInnen im sprachlichen Original erhalten bleiben, um an diesen Beispielen die Sprachliche Form oder besondere inhaltliche Aspekte eines Textes erfahrbar machen und in der Klasse gemeinsam thematisieren zu können (Thäle 2014: 200).

Grundsätzlich ist inklusiver Literaturunterricht durch das Leitkonzept der Verbreiterung der Trägermedien (neben der Schrift auch das Bild oder der Film) und durch die Öffnung für mehrsinniges Wahrnehmen und Verarbeiten (neben Lesen auch Hören, Sehen und sich Austauschen) gekennzeichnet. Durch diese Verbreiterung der Trägermedien kommt es zu einer Querverbindung mit dem Bereich Umgang mit Medien, in dem Literatur und ästhetisches Lernen ja angezielt werden. Dies liegt an den Möglichkeiten literarischen Lernens, die sich durch den Einbezug von Bildern eröffnen, und zwar durch das »Gestalten, Finden oder Zuordnen passender Bilder, wobei der Austausch über den Text und seine Bedeutung auf dem Weg über diese Bilder und die Frage ihrer Passung befördert wird« (Abraham/Sowa 2012: 7, zit. n. Thäle 2014: 202).

Im Bereich des inklusiven Literaturunterrichts werden neben dem Einbezug von Bildern für das literarische Lernen weitere Ansätze zu dessen Förderung eingesetzt: darunter fallen der Ansatz »Bildung mit ForMat (vgl. Lamers/Heinen 2006), das mehrsinnliche Geschichtenerzählen (vgl. Fornefeld 2011) und ein Verständnis von Literaturunterricht als Erlebnis- und Gestaltungsfeld (vgl. Seitz 2003).« (Thäle 2014: 202) Der Ansatz »ForMat« vereint formale Bildung als »Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften« und materiale Bildung als »Aufnahme und Aneignung von Inhalten« (Leben mit Behinderung 2009: 7). In diesem Ansatz werden »normale« Bildungsinhalte, wie sie in den Bildungsplänen der Allgemeinen Schulen vorkommen, Kindern und Jugendlichen erfahrbar und zugänglich gemacht [...], deren vorrangige Aneignungsmöglichkeit im Wahrnehmen liegen« (Klauß 2010: 5).

Lerninhalte werden elementarisiert und auf grundlegende Motive wie Liebe, Verbundenheit etc. reduziert. Diese Motive können beispielsweise in Wolfgang Herrndorfs Jugendroman Tschick auf das Wesentliche zurückgeführt werden. Allerdings stellt der Rückbezug auf den konkreten literarischen Text eine Herausforderung dar, wenn »symbolisch aufgeladene Medien wie Fingerfarben, Tücher oder glitzernde Gegenstände genutzt werden, um einen Zugang zum

Elementaren einer Erzählung zu schaffen« (Thäle 2014: 203; vgl. a. Volz/ Wiprächtiger-Geppert 2012). Kommen bei »Bildung mit ForMat« insbesondere haptische und visuelle Zugangswege ins Spiel, so sind es beim Konzept des mehrsinnlichen Geschichtenerzählens die auditiven Wahrnehmungsweisen, die genutzt werden. Nach Fornefeld 2011 tragen »die Stimme des Erzählers, die Intonation seiner Sprache und die besondere Erzählatmosphäre [...] wesentlich zum Verstehen der Geschichte bei.« (Fornefeld 2011: 51, zit. n. Thäle 2014: 203)

Dass u. a. szenische Verfahren sowie weitere Elemente des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts im inklusiven Literaturunterricht als Erlebnis- und Gestaltungsfeld im Sinn von Seitz 2003 Eingang finden, liegt auf der Hand. Ein weiteres wichtiges methodisches Moment in diesem Zusammenhang ist das der Individualisierung bzw. der Differenzierung. Besonders methodisch, inhaltlich und didaktisch differenziert aufbereitete Materialien und Aufgabenstellungen sind die Antwort auf »heterogene Leistungsdispositionen« und eröffnen »individuell unterschiedliche ›Textaneignungspfade« (Dannecker 2014: 210 f.). Weiter hilfreich dürften ein Lesetagebuch bzw. ein Leseportfolio als didaktischer Lernbegleiter nach Schmidinger (2007: 142) sein.

## **2.2 Der Arbeitsbereich Sprechen/Zuhören**

Leitbegriff für den Arbeitsbereich Sprechen/Zuhören ist die Kommunikationsunterstützung, die je nach Förderbedarf von einfachen Formen der Kommunikationsunterstützung als Nachteilsausgleich bis zu spezifischen Hilfen beim Umgang mit Hör- und Sprechhilfen, sogenannten Talkern, geht. Im Arbeitsbereich ist sowohl dem verständigen Sprechen wie dem verstehenden Zuhören Rechnung zu tragen. Besonders das Hörverstehen sollte durch Nachfragen und durch die eigenständige Reproduktion der Schülerinnen und Schüler gesichert werden. Die Formen des Nachteilsausgleichs schließen räumliche Maßnahmen, die Bereitstellung von unterstützendem Personal (z. B. von Gebärdendolmetscherinnen und Gebärdendolmetschern) und besondere Arten der Unterrichtsorganisation ein, z.B.

- Berücksichtigung bzw. Einplanung von Hörpausen (= Stillarbeit/Einzelarbeit),
- Einsatz von Verständnisfragen zur Kontrolle,
- Erklärung von Schlüsselbegriffen (entweder für die gesamte Klasse oder schriftlich für den GU-Schüler (= Schüler im Gemeinsamen Unterricht, G. R.),
- Einsatz von Lehrerecho zum Wiederholen von Fragen und Antworten der Mitschüler,
- beim Tafelanschrieb darauf achten, nicht zur Tafel zu sprechen,

- Einsatz von »Mentoren« (Klassenkameraden/Sitznachbarn) für mündliche und schriftliche Erklärungen,
- »Blaupausen«/Kopieren von Unterrichtsmitschriften eines Mitschülers als Entlastung für den hörgeschädigten Schüler,
- mehr Zeit für Aufgaben im Unterricht und Hausaufgaben zur Verfügung stellen. (Rheinische Förderschule 2008: 4 f.)

Besondere Anforderungen werden an die Präsentation von Inhalten und an Aufgabenformulierungen gestellt:

- verstärkter Einsatz von Anschauungsmitteln (Skizzen, Grafiken, Symbolen, Verlaufsdiagrammen, [...])
- klare Strukturierung der Aufgaben und der Materialien,
- schriftliches Skizzieren des Unterrichtsverlaufs (Tafel/Overhead Projektor),
- Verschriftlichung der Aufgaben und Fragen. (Ebd.: 5)

Für den Umgang mit Hör- und Sprechhilfen müssen spezifische Hilfen gegeben werden. Man muss sich klarmachen, dass die Nutzer von Talkern den sprachlichen Input aus ihrer Lernumgebung für den entsprechenden Output immer in »Symbole und Kodierungsstrategien« (Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v 2012: 2) übersetzen müssen. Das bedeutet, dass für diese Kinder der sprachliche Input aus ihrer Lernumgebung durch einen talkerbezogenen Input ergänzt werden sollte:

Das kann durch abgebildete Eingabefolgen (Ikonensequenzen) oder durch schlichtes Vormachen oder »Zusammenmachen« geschehen (Modelling). Aus diesem Grund ist es für die Bezugspersonen unerlässlich, sich mit dem Kommunikationsgerät auseinander zu setzen. (Ebd.)

### **2.3 Der Arbeitsbereich Reflexion über Sprache**

Leitbegriffe für den Arbeitsbereich Reflexion über Sprache sind Kommunikationsförderung und Sprach erfahrung. Mit dem Leitbegriff Kommunikationsförderung hebt man auf die sprachproduktiven Aspekte dieses Lernbereichs ab und fokussiert nochmals Formen des Sprechens, m.a.W die Wiederherstellung der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. Ausgangspunkte der darauf bezogenen Interventionen sind Störungen der Sprachentwicklung auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen:

Ebene	Phänomen
Phonetisch-phonologische Ebene	Aussprachestörung, Störung der Redefähigkeit (Stottern, Poltern etc.)
Semantisch -lexikalische Ebene	Störung der Wortbedeutungsentwicklung, reduzierter Wortschatz
Morphologisch-syntaktische Ebene	Störung des grammatischen Regelsystems

Tabelle 3: Ebenen und Ausprägungen von Sprachentwicklungsstörungen (nach Mußmann 2012:7)<sup>73</sup>

Bezugspunkt dieser Störungen der Sprachentwicklung ist die ›normale‹ Sprachentwicklung, die meist in Form einer Spracherwerbspyramide dargestellt wird und von bloßen Lall- oder Gurrlauten bis zu einem differenzierten Wortschatz, einer korrekten Lautbildung und einer komplexen Satzbildung reicht (vgl. Wendlandt 2006, zit. n. Kleinschmidt-Bräutigam 2013: 21). Die bezeichneten Störungen sind daher meist Regressionen auf ein früheres Entwicklungsstadium. In sprachrezeptiver Hinsicht diagnostiziert man Beeinträchtigungen des Sprachverstehens: »Ein Merkmal sind die Reaktionen auf mangelndes Verstehen, wenn z. B. Kinder durchgehend ausschließlich mit ›Ja‹ antworten, auch wenn sie eine Frage nicht verstanden haben.« (Mußmann 2012: 8) Die Reaktion auf solche sprachlichen Beeinträchtigungen liegt »im Erkennen und dem Abbau von sprachlich-kommunikativen Barrieren für Kinder mit Sprachstörungen in ihren Lern- und Entwicklungsumfeld (Unterrichtsform, Schulform). Das Ziel ist die barrierefreie Teilhabe an Erziehung und Bildung.« (Ebd.: 9)

Dem Leitbegriff Kommunikationsförderung steht der zweite Leitbegriff Spracherfahrung in gewisser Weise konträr gegenüber. Er bezieht sich auf das eigentliche Herzstück dieses Lernbereichs, der auch als »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« bezeichnet wird. Durch den Leitbegriff der Spracherfahrung werden sprachliche Normalitätserwartungen, auf die die Kommunikationsförderung zielt, hinten gestellt. Zielpunkt ist vielmehr die Entfaltung von Sprachbewusstheit. Dass die Förderung der Sprachbewusstheit die Sprachentwicklung ebenso nachhaltig oder vielleicht sogar noch nachhaltiger fördert als

---

<sup>73</sup> Auf die hier vorliegende verengte Sprachauffassung haben zuletzt Ehlich/Valtin 2012 aufmerksam gemacht: »Die Aneignung von Sprache bedeutet, dass das Kind einen ganzen Fächer von Basisqualifikationen zu einer Wirklichkeit für sein eigenes kommunikatives Handeln werden lässt. Zu ihnen gehören jene sprachlichen Strukturen, die traditionell viel Forschungsaufmerksamkeit gefunden haben, wie die Morphologie (Formenlehre) der Sprache, der Satzaufbau (Syntax) oder die Semantik, zu ihnen gehören auch die pragmatischen (auf zweckbezogenes sprachliches Handeln bezogenen) und diskursiven Qualifikationen (wie die Erzählfähigkeit). Zu ihnen gehören schließlich literale Qualifikationen (die Befähigung zum Umgang mit der Schrift, das Lesen- und Schreiben-Können, das Arbeiten mit unterschiedlichen Textarten), die gerade für die Schule von so fundamentaler Bedeutung sind.« (Ehlich/Valentin 2012: 1)

direkte Interventionen unter dem Leitbegriff der Kommunikationsförderung, belegen ältere und neuere Studien (vgl. Wildemann 2015: 105), und zwar auch angesichts der heute vorgegebenen sprachlichen Norm der Bildungssprache. Wichtig sind und bleiben die Bestärkung der Schülerinnen und Schüler und ihrer sprachlichen Identität.

Die sprachliche Identitätsbildung durch Spracherfahrung wird durch »gezieltes Sprechen über Sprachstrukturen und Sprachbedeutungen« realisiert. Die Lehrperson »konfrontiert die Schüler/innen mit einem sprachlichen Phänomen und setzt Impulse, um die Kinder zu ermuntern, ihre Sprachvorstellungen zu äußern« (Wildemann 2015: 110 f.). So kann es z. B. im Schreibunterricht zu unterschiedlichen Schreibungen von »Pyramide« und zur Erkundung weiterer Wörter mit Y kommen, ehe die »richtige« Schreibung thematisiert wird. Eine weitere Realisierungsmöglichkeit ist die integrative Sprachreflexion:

Sie kann besonders dann erfolgen, wenn Kinder eigene Texte verfassen und dabei über Schreibungen, Formulierungen und Textformen stolpern. [...] Oftmals sind die Erklärungen der Kinder normativ nicht richtig, entwicklungspsychologisch betrachtet jedoch durchaus plausibel, so beispielsweise die Aussage einer Drittklässlerin, die erklärt: »Ich schreibe Verkel so, weil das »ver« ist wie bei »verkaufen.« (Wildemann 2015: 112)

## 2.4 Der Arbeitsbereich Umgang mit Medien

Der Leitbegriff für den Arbeitsbereich Medien ist der barrierefreie Zugang zu allen Formen von Medienangeboten. Dies gilt für alle audiovisuellen und digitalen Einzelmedien und für alle Bereiche von Medienkompetenz. Wenn man die Medienkompetenzmodellierung von Rupp (2014) zugrunde legt, lässt sich das Leitkonzept des barrierefreien Zugangs anhand der folgenden Teildimensionen explizieren:

<b>Instrumentelle Medienkompetenz</b>	<b>Interaktive Medienkompetenz</b>	<b>Analytische Verarbeitungskompetenz</b>	<b>Produktive Verarbeitungskompetenz</b>
Apparate bedienen, mit Software umgehen	Mittels Medien kooperieren und kommunizieren	Analysieren, verstehen, kritisch bewerten	Selber Medienprodukte und -programme kreativ herstellen

Tabelle 4: Medienkompetenzmodellierung (nach Rupp 2014: 622)

Im Bereich instrumenteller Medienkompetenz geht es um die Bedienungs- und Nutzererleichterung, die bereits am Beispiel der Leichten Sprache erläutert worden ist. Darüber hinaus meint der Begriff z. B., dass Webseiten im kleinen Display von Smartphones darstellbar sein sollten. Blinden Menschen müssen Webseiten vorgelesen, tauben Menschen muss die Lautsprache von Webseiten



gebärdet werden. Im Bereich der interaktiven Medienkompetenz zeigt sich, dass Menschen mit Behinderungen eine hohe Nutzungsintensität und eine Affinität zum Internet zeigen:

Besonders wichtig sind den Befragten die Möglichkeiten, Personen erreichen zu können, mit denen man sonst nicht in Kontakt kommen kann, und die selbständige Informationsrecherche. Während für Gehörlose die schriftliche Kommunikation mit Hörenden, zum Beispiel per Chat, ein Vorteil des Internets ist, nutzen Blinde und motorisch Behinderte besonders gerne Wikis zur Information. Im Netz anonym bleiben zu können, hilft oftmals Hemmschwellen zu überwinden. Menschen mit Lernbehinderungen oder geistiger Behinderung beurteilen die Möglichkeit im Internet »offener/ ehrlicher« und »vorurteilsfreier mit anderen Menschen zu kommunizieren« als positiv. (Mekonet o. J.: 1)

Für den Bereich der analytischen Verarbeitungskompetenz kann man sechs Teildimensionen von Medienkompetenz nach Groeben (2002) unterscheiden:

- Medienwissen/Medialitätsbewusstsein
- medien spezifische Rezeptionsmuster
- medienbezogene Genussfähigkeit
- medienbezogene Kritikfähigkeit
- Selektion/Kombination von Mediennutzung
- Anschlusskommunikation

Für das Filmverstehen als Beispiel analytischer Verarbeitungskompetenz hat Vach (2015) die drei Verfahren des Fünf-Sinne-Checks, des Arbeitens mit Standbildern und des literarischen Dialogs vorgeschlagen. Während der literarische Dialog

eine abstrakt-begriffliche Auseinandersetzung erfordert [...], [dient] der Fünf-Sinne-Check der Aktivierung der fünf Sinne. Durch Sehen, Hören, Riechen, Schmecken und Fühlen soll die gesamte Wahrnehmung und Vorstellungstätigkeit angeregt werden [ ... ]. Der methodische Zugang wird hier genutzt, um für die Gestaltung der filmischen Handlungsräume zu sensibilisieren. Dafür liegen Filmstandbilder bereit, die wichtige Räume des jeweiligen Filmes zeigen. Die Kinder werden aufgefordert, das Filmstandbild genau anzusehen und sich in den jeweiligen Raum hineinzubegeben. Impulse wie »Besichtige den Raum, und schau dir alles von Nahem an. Nimm die Geräusche und Gerüche wahr. Berühre die Wände. Wie fühlt sich der Raum an? Was können dir die Figuren erzählen?« leiten die Annäherung. (Vach 2015: 162 f.)

Somit überwiegen mehrsinnliche Aneignungsformen auch den Umgang mit Medien im inklusiven Deutschunterricht. Dies gilt auch für die Teildimension der produktiven Verarbeitungskompetenz, die u. a. auf die Herstellung von Videokurzfilmen zielt. Dabei integrieren die Schülerinnen und Schüler instrumentelle und rezeptive Teile ihrer Medienkompetenz und bringen technisch-mediale, visuelle und szenisch-körperliche Aspekte ihrer innovativen Kreativität ein.

Diese szenisch-körperlichen Aspekte leiten über zum Arbeitsbereich Umgang mit Körpersprache.

## 2.5 Der Arbeitsbereich Umgang mit Körpersprache

Der Leitbegriff für den Arbeitsbereich Körpersprache ist das körpernahe Erleben. Für Menschen mit besonderem Förderbedarf ist der Körper der Ort geistiger, physischer oder psychischer Beeinträchtigungen. Zugleich ist er der Ort besonderer Fähigkeiten, wie das Eingangsbeispiel des Tastsinns blinder Menschen gezeigt hat. Formen der Beeinträchtigung sollten ausgeglichen, besondere Fähigkeiten gestärkt werden, um eine optimale Verarbeitung und Produktion vokaler und nonvokaler körpersprachlicher Zeichen zu gewährleisten. Dabei geht man von der folgenden Systematik der nonverbalen Kommunikation aus:

Vokale körpersprachliche Zeichen		Nonvokale körpersprachliche Zeichen	
Äußerungsbegleitend	Äußerungersetzend	›Sprachzeichen‹ des Körpers	›Sprachzeichen‹ am Körper
Lautstärke, Stimmhöhe, Sprechtempo	Weinen, Lachen, Seufzen	Mimik, Gestik, Blickkontakt, Körperhaltung, Körperkontakt	Frisur, Bart, Schminke etc.

Tabelle 5: Systematik der nonverbalen Kommunikation (Rupp 2014: 696)

Menschen mit besonderem Förderbedarf zeigen bei der Modulierung von Lautstärke, Stimmhöhe, Sprechtempo in starkem Maße Auffälligkeiten. Außerdem nutzen sie äußerungersetzende Zeichen. Bei ihnen nehmen Mimik und Gestik teilweise äußerungersetzende Funktion an, wenn sie zum Teil oder vollständig die Gebärdensprache einsetzen. Hierbei kann es auch zu besonderen Auffälligkeiten kommen, wenn sich die Not, nicht ›normal‹ sprechen zu können, auf gewaltsame Art und Weise einen Weg bahnt.

Das Leitkonzept des körpernahen Erlebens dient dazu, dass Menschen mit besonderem Förderbedarf die eigene körperliche Befindlichkeit akzeptieren und positiv besetzen, um dann aktive Eigenbewegungen zu vollführen und Kontakte zur Umwelt zu inszenieren (vgl. Bechstein o. J.: 82). Wichtige Teilschritte hierzu sind die sogenannte basale Anregung der Wahrnehmung und der körpernahe Dialogaufbau, um ein »Gefühl der sinnlichen Erfahrungen nonverbaler Kommunikation« (ebd.: 83) zu vermitteln. Weitere Schritte sind gemeinsames rhythmisches Sprechen und Bewegen und szenisches Spielen.

## 3 Resümee

Der Durchgang durch die Lernbereiche des Deutschunterrichts hat im Einzelnen gezeigt, wie durch die Verschränkung von Bereichen des Förderbedarfs mit

den Lernbereichen und darin anzustrebenden fachlichen Kompetenzen die inhaltliche Kontur der fachlichen Gegenstände transformiert wird. Diese Transformationen werden durch die inklusiven Leitkonzepte bestimmt. In der Zusammenschau können hinter diesen Leitkonzepten jetzt Prinzipien einer inklusiven Deutschdidaktik erkannt werden. So kommt es im Lernbereich Lesen/Umgang mit Texten mit dem erweiterten Lese- bzw. Schreibungsbegriff zu einer ganzheitlichen Restitution literaler Zeichenverarbeitung, durch die Einfache Sprache aber zugleich zu einer Reduktion bzw. Elementarisierung, die aber im Dienst der Adressaten-Orientierung bzw. der Verständlichkeit steht, also im Dienst eines Prinzips, das auch allgemein Gültigkeit beanspruchen darf. Im Lernbereich Sprechen/Zuhören werden mit der Kommunikationsunterstützung bzw. der Kompensation Formen der sozialen Aufmerksamkeit, des sozialen Lernens und wertorientierte Einstellungen wie die Solidarität mit Benachteiligten angesprochen. Die Restitution ganzheitlicher sprachlicher, audiovisueller und körperlicher Erfahrung kennzeichnet auch die übrigen Lernbereiche, und zugleich werden sie durch das Prinzip der Kompensation, also durch die soziale Hinwendung zu den einzelnen Kindern und ihren Förderbedarfen gekennzeichnet. Dieses Spannungsverhältnis zwischen den konträren Polen der Ganzheitlichkeit und der Partialität, durch die die Prinzipien einer inklusiven Deutschdidaktik gekennzeichnet sind, spricht insgesamt für eine Erweiterung und eine Bereicherung, für die Chancen und für die Perspektiven, die man mit dem inklusiven Blick auf Behinderung als Ressource auch für das sprachliche, literarische, mediale und das körperliche Lernen gewinnen kann.

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Gefördert mit Mitteln der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. URL: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001149004.pdf?\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Bildungsstand/BildungDeutschland5210001149004.pdf?_blob=publicationFile) (Stand: 20.03.2016).
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2012): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. URL: [https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere\\_UNKonvention\\_KK.pdf?\\_blob=publicationfile](https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?_blob=publicationfile) (Stand: 20.03.2016).
- Bechstein, Manfred (o. J.): Praxis der Motopädie - Psychomotorik Körperbehinderung. URL: [http://www.mbechstein.de/readecpm/theorie\\_themen/08\\_koerperbehinderung.pdf](http://www.mbechstein.de/readecpm/theorie_themen/08_koerperbehinderung.pdf) (Stand: 20.03.2016).

- Bertelsmann-Stiftung (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. URL: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB\\_Studie\\_Elternbefragung\\_Inklusion\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/IB_Studie_Elternbefragung_Inklusion_in_Deutschland.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zu Kellers Kleider machen Leute. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 209-220.
- Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik e.v. – Landesgruppe Niedersachsen (2014): Stellungnahme der dgs - Landesgruppe Niedersachsen zum Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes bezogen auf den §14. URL: [http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/niedersachsen/pdf-files/Positionspapiere/Stellungnahme\\_decdgs\\_LG\\_Niedersachsen\\_Dez\\_2014.pdf](http://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/niedersachsen/pdf-files/Positionspapiere/Stellungnahme_decdgs_LG_Niedersachsen_Dez_2014.pdf). (Stand: 20.03.2016).
- Ehlich, Konrad/Valtin, Renate (2012): Wieder ein fragwürdiges Millionenprojekt zur Sprachforschung. Die Länder wollen wissen, ob sie für die Sprachaneignung das Richtige tun, werden es aber kaum erfahren. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 05.12.2012. URL: <http://www.Jaz.net/frankfurter-allgemeine-zeitung/wieder-ein-fragwuerdiges-millionenprojekt-zur-sprachforschung-11983199.html> (Stand: 01.07.2015).
- Fornefeld, Barbara (2011): mehr-Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr... In: Barbara Fornefeld (Hrsg.): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen – Eine Idee setzt sich durch. Münster: Lit, 41-61.
- Geldmacher, Miriam (2014): Schreiben in starkleistungsheterogenen Klassen. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 155-168.
- Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation e.v. (2014): 10 Hinweise zum Umgang mit dem Talker. ISAAC - International Society for Augmentative and Alternative Communication. Rheinbach. URL: [www.isaac-online.de](http://www.isaac-online.de) (Stand: 20.03.2016).
- Goebels, Winfried (2015): Inklusion mit der »Brechstange« überfordert Lehrer. Bundesweite Umfrage unter 1003 Pädagogen. In: *Westdeutsche Allgemeine Zeitung* vom 19.05.2015, 3.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Norbert Groeben/Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim: Juventa, 160-200.
- Günthner, Werner (2013): Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungen zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff. Dortmund.
- Hillenbrand, Clemens et al. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung im Bereich der Allgemeinbildenden Schule. Kurzfassung der Expertise. DIPF-»Gutachten zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung in Deutschland (Grundlagen- und Strategiepapier)«. URL: [http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF\\_Pressemitteilungen/2013/Inklusions-Konferenz-Kurzexpertise-Allgemeinb-Schule.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF_Pressemitteilungen/2013/Inklusions-Konferenz-Kurzexpertise-Allgemeinb-Schule.pdf?__blob=publicationFile) (Stand: 20.03.2016).
- Kämpf-Jansen, Helga (o. J.): Ästhetische Forschung. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Seminarpapier und Diskussionsgrundlage. Universität Paderborn. URL: [http://kulturforscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/arbeitshilfen/Seminarpapier\\_AESTH%20FORSCHUNG.pdf](http://kulturforscher.de/fileadmin/system/dokumente/service/arbeitshilfen/Seminarpapier_AESTH%20FORSCHUNG.pdf) (Stand: 20.03.2016).

- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 18, H. 34, 52-68.
- Klauß, Theo (2010): Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland. 15. Weltkongress Inklusion international. Berlin. URL: [https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/ueber-uns/weltkongress-2010/dokumentation/2010-06-19-Klauss\\_Theo-Word.pdf](https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/ueber-uns/weltkongress-2010/dokumentation/2010-06-19-Klauss_Theo-Word.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Kleinschmidt-Bräutigam, Mascha/Kluge, Angelika/Matt, Hedwig u. a. (2013): Handreichung zum Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung«. LISUM – Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Ludwigsfelde-Struveshof. URL: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischerjoerderschwerpunkt/Handreichung\\_Geistige\\_Entwicklung.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sonderpaedagogischerjoerderschwerpunkt/Handreichung_Geistige_Entwicklung.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Kopp, Bärbel (2009): Inklusive Überzeugung und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität – Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? In: Zeitschrift für Empirische Sonderpädagogik 1, H. 1,5-25.
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexionen zur Situation im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Inklusion* (3). URL <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/120/120> (Stand: 20.03.2016).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (2006): »Bildung mit ForMat« – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Desiree Laubenstein/Wolfgang Lamers/Norbert Heinen (Hrsg.): Basale Stimulation. Kritisch-konstruktiv. Düsseldorf: Bundesverband f. körper- u. mehrfachbehinderte Menschen, 141-203. URL:<http://www.Imbhh.de/uploads/media/ForMat.pdf> (Stand 20.03.2016).
- Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) (2006): Die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit großen Problemen beim Lernen – Beispiele zur Differenzierung im Fremdsprachenunterricht. Materialien zur Umsetzung des Rahmenlehrplans Grundschule Fremdsprachen. URL: [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene\\_und\\_curriculare\\_materialien/grundschule/implementationsmaterial/fremdsprachen/SchlerinnenundSchlermitProblemenbeimLernenMrz2006\\_01.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene_und_curriculare_materialien/grundschule/implementationsmaterial/fremdsprachen/SchlerinnenundSchlermitProblemenbeimLernenMrz2006_01.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Landesverband für Menschen mit Körper- und Mehrfachbehinderung Baden-Württemberg e.v. (2012): Kommunikation bei Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. URL: [http://www.lv-koerperbehinderte-bw.de/pdf/LVKM\\_Tagung\\_Kommunikation\\_web.pdf](http://www.lv-koerperbehinderte-bw.de/pdf/LVKM_Tagung_Kommunikation_web.pdf) (Stand: 15.06.2015).
- Laubenstein, Desiree/Lamers, Wolfgang/Heinen, Norbert (Hrsg.) (2006): Basale Stimulation. Kritisch - konstruktiv. Düsseldorf: Bundesverband f. körper- u. mehrfachbehinderte Menschen.

- Leben mit Behinderung (2009): ‚Bildung mit ForMat‘ für Schülerinnen und Schüler mit schwerer Behinderung. Feinwerk. Berufsbildung für Menschen mit schweren Behinderungen. Hamburg. URL: <http://www.lrnbbh.de/uploads/media/ForMat.pdf> (Stand: 20.03.2016).
- Leßmann, Beate (2014): »Schreibzett« – Von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In: [Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 169-182.
- Löwe, Claudia (2013): Schlüsselqualifikationen pädagogischer Professionalität in inklusiven Schulentwicklungsprozessen. In: *Zeitschrift für Inklusion – online.net* (4), URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/198/204> (Stand: 20.03.2016).
- Maaß, Christiane (2015): Leichte Sprache – Zugang zu fachlichen Kontexten ermöglichen. In: *Didaktik Deutsch* 20, H. 38, 3-8.
- mekonet – Medienkompetenz-Netzwerk RW (o. J.): Inklusive Medienbildung auf einen Blick. Projektbüro mekonet – Grimme-Institut. o. O. URL: [http://www.grimme-institut.de/handreichungen/pdf/mekoneCkompakt\\_medienbildung.pdf#page=4&zoom=auto,-274,220](http://www.grimme-institut.de/handreichungen/pdf/mekoneCkompakt_medienbildung.pdf#page=4&zoom=auto,-274,220) (Stand: 20.03.2016).
- Mußmann, Jörg (2012): Förderschwerpunkt Sprache im inklusiven Unterricht. In: *Sonderpädagogik in Berlin* (1), 4-22. URL: [http://www.vds-in-berlin.de/Heft%201\\_2012/Beitrag1%20Mussmann.pdf](http://www.vds-in-berlin.de/Heft%201_2012/Beitrag1%20Mussmann.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Oomen-Welke, Ingelore (2015): Leichte Sprache, Einfache Sprache und Deutsch als Zweitsprache. In: *Didaktik Deutsch* 20, H. 38, 24-32.
- Pompe, Anja (2015): Inklusion. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1-14.
- Prengel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rheinische Förderschule – Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation (2008): *Der Nachteilsausgleich im Gemeinsamen Unterricht*. Krefeld. URL: <http://www.best-news.de/file.php4?NRWpdf&dir=menu2%2F> (Stand: 20.03.2016).
- Ripplinger, Jürgen: *Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können*. Mehrwert. Agentur für soziales Lernen GmbH. URL: [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Broschuere\\_Mehrwert\\_Lernziel%20Sozialkompetenz.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Broschuere_Mehrwert_Lernziel%20Sozialkompetenz.pdf) (Stand: 20.03.2016).
- Rosebrock, Cornelia (2015): *Der Mut zur Einfalt – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch*. In: *Didaktik Deutsch* 20, H. 38, 33-39.
- Rupp, Gerhard (2016, i. Dr.): *Deutschdidaktik – eine eingreifende Kultur- und Vermittlungswissenschaft*. In: Christoph Bräuer (Hrsg.): *Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rupp, Gerhard (2014): *Deutschunterricht lehren weltweit. Basiswissen für Master of Education-Studierende und Deutschlehrer/innen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schmidinger, Elfriede (2007): *Individuelle Leseförderung mit Lesepartfolios*. In: Andrea Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, 140-152.
- Schneider, Sven (2015): *Was das Auge nicht sieht. Der Tastsinn von Sehbehinderten ist ideal zur Krebs-Früherkennung – und eröffnet Blinden eine berufliche Zukunft*. In:

- Westdeutsche Allgemeine Zeitung* 2015 vom 09.05.2015 (Nr. 107), Verlagsbeilage Stellen.
- Seitz, Simone (2003): Literaturunterricht für alle – Schule für alles? In: Theo Klauß/Wolfgang Lamers (Hrsg.): *Alle Kinder alles lehren ... Grundlagen der Pädagogik für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung*. Heidelberg: Univ.-Verl. Winter, 212-223.
- Thäle, Angelika/Riegert, Judith (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht – zur Bedeutung von Textzugängen. In: Johannes Hennies/ Michael Ritter (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 195-208.
- Vach, Karin (2015): Filme verstehen. In: Anja Pompe (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 151-169.
- Volz, Steffen/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014): Literarisches Lernen für alle - literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht. In: Silke Trumpp/Stefanie Seifried/Eva Franz/Theo Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, 220-233.
- Warnecke, Franziska (2014): Kreatives Schreiben im inklusiven Unterricht. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 129-139.
- Wendlandt, Wolfgang (2006): *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart u. a.: Thieme.
- Wildemann, Anja (2015): Sprachliche Vielfalt entdecken. In: Anja Pompe (Hrsg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 104-115.

## **Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen**

Iris KRUSE (2016)<sup>74</sup>

[...]

Kinderliterarische Medienverbände aus Büchern, Hörspielen und Filmen können für den Literaturunterricht in Kontexten von Heterogenität und Inklusion viel leisten. Die Vielfalt medialer Adaptionen zu kinderliterarischen Narrationen bietet Varianzen sowohl im Bereich der Wahrnehmungsmodalitäten als auch im Bereich der Komplexitätsgrade. Werden die Einzelmedien eines Verbundes in einem Lehr- und Lernarrangement gezielt verknüpft und montiert dargeboten, entstehen individuelle Zugangsmöglichkeiten für Kinder mit ganz verschiedenen Lernausgangslagen, die ihren inklusiven Kern in der Gemeinsamkeit des geteilten Geschichtenerlebens und damit der ästhetischen Erfahrung haben.

Der Beitrag beleuchtet zunächst die Spezifik der Lerngegenstandsfrage für den Literaturunterricht in der Grundschule, um vor diesem Hintergrund die Potenziale kinderliterarischer Medienverbände für gemeinsames literarisches Lernen und Erleben in inklusiven Gruppen auszuleuchten und plausibel zu machen. Prägnante Überlegungen ist, dass literarästhetische Erfahrungen im Mittelpunkt einschlägiger, vor allem rezeptionstheoretisch begründeter literaturdidaktischer Konzepte stehen (vgl. Rank/Bräuer 2008). Zugleich sind sie der ästhetische Kern von Literatur, die von diesen Konzepten nicht zuletzt als Reaktion auf den pragmatischen Lesekompetenzbegriff von PISA und IGLU stark gemacht wird (vgl. dazu auch Spinner 2003 und 2005).

### **1 Literaturunterricht als Ermöglichung ästhetisch-literarischer Erfahrung**

Die ästhetischen Anteile des Literaturunterrichts sind für fachdidaktische Fragen schulischer Inklusion deshalb bedeutsam, weil es gute Gründe dafür gibt, dass gerade ästhetische Objekte das für die inklusive Didaktik so zentrale Postulat des Lernens am »gemeinsamen Gegenstand« (Feuser 1998) einzulösen vermögen. Ästhetische Objekte sind polyvalent, und es gibt zu ihnen stets mehr als den einen Gedanken, die eine Empfindung, den einen Zugriff. Für das gemeinsame Lernen im sozialen Raum der Klasse ist es gerade diese Polyvalenz, die die für inklusive Didaktik entscheidenden Teilhabeerfahrungen durch die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand ermöglicht. Austauschprozesse, die im Unterricht zu ästhetischen Objekten, beispielsweise also zu literarischen

---

<sup>74</sup> In: Frickel, Daniela A./ Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 171-191.



Texten, angeregt werden, haben große Chancen darauf, authentisch zu sein, denn das Reden über Kunst (Kirschenmann/Richter/Spinner 2011) lohnt sich. Hier sind Fragen echte Fragen und (Selbst-) Kundgaben suchen nach Verge- wisserung. Der Austausch über die eigenen Zugriffe und Gedanken kann eine »wesentliche Bereicherung gerade [...] [der] Prozesse des ästhetischen Verstehens sein« (Seel 2011: 24). Gelingt wiederum dieses Verstehen in der Selbst- verständigung und deren Kundgabe in der unterrichtlichen Kommunikation, wird der individuelle Zugang zum ästhetischen Objekt und seinen Bedeutungs- dimensionen erfahren und damit ein Kern literarisch-ästhetischen Lernens be- rührt. Entscheidend für den inklusiven Literaturunterricht ist nun der Umstand, dass mit solcherart unterrichtlicher Kommunikation Erfahrungsqualitäten ein- hergehen, die den Zugang zu Selbst und Welt genauso bereichern wie das Zu- gehörigkeitsgefühl zur Gruppe. In diesem Sinne sind ästhetische Objekte we- gen ihrer Besonderheit gegenüber anderen Lerngegenständen nachhaltig geeig- net für das Stiften und Arrangieren von Lernsituationen, in denen authentische Kooperations- und Gemeinsamkeitserfahrungen möglich werden. Noch einmal anders formuliert: Lernende können im gemeinsamen Bezug auf ästhetische Objekte die Erfahrung machen, dass ihnen eine je eigene und individuelle Zu- griffsweise auf das Verhandelte möglich ist und außerdem das von ihnen Gedachte und/oder Gemachte zugleich bedeutsam werden kann für andere. Eine ästhetische Erfahrung (Dewey 1988: 47 ff.) wird in der unterrichtlichen Inter- aktion ermöglicht, und zwar in der Begegnung von allgemeinem Unterrichts- gegenstand, dem individuell bedeutsamen Zugriff und der Wiederentdeckung des Individuellen in dem, was im Unterricht von allen verhandelt wird.<sup>75</sup>

Dass es nicht der Gegenstand allein ist, der gelingendes Lernen und gelin- genden Unterricht konstituiert, ist hinlänglich bekannt. Trivial ist der Hinweis auf die Bedeutung der Methode gegenwärtig vor allem aber deshalb nicht, weil in Kontexten von Inklusion Bewährtes neu gedacht und erweitert werden muss. Was bedeutet es nun, wenn ein literarischer Text, sagen wir ein Roman der Kinderliteratur, zum gemeinsamen Gegenstand einer inklusiven Lerngruppe von Kindern im Grundschulalter wird? Wie ist der Text darzubieten? Wie sind kooperative Lernhandlungen anzuregen?

Diese Fragen zielen auf Konzeptbildungen für inklusiven Literaturunterricht. Der Versuch ihrer Beantwortung soll hier unternommen werden, indem zu- nächst der Zusammenhang von Differenzierung und Komplexität als Problem inklusiven Literaturunterrichts betrachtet wird. Anschließend wird ein Lehr- Lernarrangement vorgestellt, das diesem Problem entkommt, indem es den Lerngegenstand des schriftlichen Romantextes um weitere Medientexte des zu- gehörigen kinderliterarischen Medienverbundes – vor allem um Hörspiele und

---

<sup>75</sup> Vgl. dazu auch den Beitrag von Olsen in diesem Band.

Filme – erweitert. Die Lernsituationen, die sich an diesem multimodal erweiterten Lerngegenstand entfalten, finden in der Methode der »intermedialen Lektüre« (Kruse 2014a; 2015) einen geeigneten Strukturierungsrahmen. Anhand von Unterrichtsdokumenten aus der inklusiven Unterrichtspraxis in einer 3. Klasse sollen die spezifischen Leistungen der Medienverbunddidaktik (vgl. Kruse 2014b) für individuelle Adaptivität in gemeinsamen Lernsituationen deutlich gemacht werden.

## **2 Reduzierung und Komplexitätsabwehr als Verhinderungsmomente für gemeinsames Lernen**

### **2.1 Differenzierung durch Reduzierung**

Die gegenwärtige Differenzierungspraxis des Literaturunterrichts in heterogenen Lerngruppen ist betroffen von einem Problem, das sich bereits in der Oberflächenstruktur bereitgestellter Materialien deutlich zeigt. Für den Ausgleich unterschiedlicher Lesefähigkeiten und Bearbeitungsgeschwindigkeiten in der Lerngruppe bieten einschlägige Verlage gekürzte und vereinfachte Ausgaben an. Die Texte in Reihen wie *einfach lesen* und *einfach klassisch* (beide Cornelsen), *easy reader* (Klett) oder auch *kidS – Klassenlektüre in drei Stufen* (Verlag an der Ruhr) sind in mehrfacher Hinsicht reduziert. Der Gesamtumfang wird verringert und mit ihm werden syntaktische Strukturen vereinfacht, sprachliche Bilder geglättet und symbolische Wendungen gestrichen. Sogar in Erzählperspektiven wird verändernd eingegriffen; personales Erzählen wird vielfach in auktoriales gewandelt.

Dass das in diesen Textadaptionen angewandte Verkürzungs- und Vereinfachungsprinzip zwar als Vereinfachung gut gemeint ist, aber im Hinblick auf den inklusiven Literaturunterricht ein hochproblematisches Verkleinerungs- und Zurichtungsprinzip darstellt, vermag eine direkte Gegenüberstellung schnell zu verdeutlichen. Beispielhaft sei hier die *einfach lesen*-Bearbeitung des psychologischen Kinderromans *Man darf mit dem Glück nicht drängelnd sein* von Kirsten Boie (2005) ausgewählt. In hoher poetischer Verdichtung erzählt der Originaltext von drei Kindern im Umfeld einer Scheidungsproblematik. Im Mittelpunkt steht als Reflektorfigur die 11jährige Anna. Der »Blick ins Innere« (Lypp 1989) realisiert sich in der personal erzählten Geschichte durch die Wiedergabe zahlreicher Tagträume und durch ausformulierte Fantasien zu vergangenem und zukünftigem Leben. Dies wird z. B. deutlich, als Anna am Urlaubsort in Schweden erfährt, dass Irene, die neue Frau des Vaters, ein Kind erwartet.

Es ist immer schlimm, wenn man unglücklich ist, ja bestimmt; aber es ist noch viel, viel schlimmer, wenn man vorher gerade so glücklich war. Und Anna denkt, dass sie jetzt einfach in den Wald gehen könnte, ganz allein. Immer geradeaus könnte sie gehen, den ganzen Tag, und in der Nacht könnte sie sich hinter einem großen Felsbrocken zum Schlafen legen. Und sie könnte Walderdbeeren sammeln und später dann Blaubeeren und das Wasser könnte sie aus den Bächen trinken. Denn hier vermisst sie

ja doch keiner, nicht Mama, die zu ihrer Fortbildung muss, und nicht Papa, der ein neues Kind haben möchte, ein Kind von Irene. Und sie könnte weiterwandern, bis der Herbst kommt und die Tiere des Waldes sie kennen und zu ihr kommen, wenn sie sich einen Dorn in die Pfote getreten haben; und wenn der Winter kommt, könnte sie eine Hütte bauen und Zweige und Blätter holen für ein Lager und Stroh von den Feldern; und sie könnte dort leben und alt werden und Mama und Papa würden nach ihr suchen und sie nicht finden und weinen, während Anna im Wald mit den Tieren ihr trauriges kleines Leben lebt.

Anna merkt, wie ihr eine Träne über die Backe kullert. Natürlich würden sie gar nicht um Anna weinen. Mama hat ja ihre Fortbildung und Papa hat sein neues Baby (Boie 2005: 37).

Die *einfach lesen*-Bearbeitung kürzt und reduziert diese Passage zu folgender Version: »Anna sitzt draußen auf einem großen Stein. Eine Träne kullert über ihr Gesicht. Sie fühlt sich allein. »Mama hat ihre Fortbildung und Papa sein neues Baby«, denkt sie.« (Hinne-Fischer/Selders 2004: 59)

Zweifelsohne lässt sich der unten stehende Text schneller lesen. Die konsequente Parataxe der wenigen Sätze erleichtert fraglos das Inhaltsverständnis. Mehr als den Inhalt aber gibt es an diesem Text auch nicht mehr zu verstehen. Die konstitutiven Strukturmerkmale literarischer Texte sind hier herausgekürzt worden. Indem die im Boie-Text ausformulierte Fantasie der Protagonistin zu einem alternativen Waldleben auf die Wendung »Anna fühlt sich allein« gebracht wird, reduziert die Cornelsen-Bearbeitung den literarischen Text auf die pragmatischen Anteile der Äußerung und lässt wegfallen, was Jürgen Link als »Autofunktionalität« (Link 1997: 24) eines literarischen Textes bezeichnet. Im Bereich der literatursemiotisch bedeutsamen »Konnotationen« (ebd.: 25) sind es im Originaltext insbesondere zwei Bilder, die auffallen: das Ureinlichkeit signalisierende Bild vom Einsiedlerleben im Wald sowie das mit Hilfsbereitschaft und Gnade in Verbindung zu bringende Bild vom Tier mit dem Dorn in der Pfote. Beide Bilder sind im drastisch verkleinerten Text der *einfach lesen*-Adaption nicht mehr enthalten. Wohl aber schließen an jedes der in dieser Weise entliterarisierten Kapitel Aufgabenstellungen an in der Form von Lückentexten, Quizfragen, kreuzworträtselartigen Darstellungen und anderen ähnlichen Formaten, bei denen nahezu ausnahmslos Geschlossenheit und Ausrichtung am pragmatischen Lesekompetenzbegriff ins Auge springen. Bezeichnenderweise wird die auf Kosten von Literarizität und Poetizität eingesparte Textmenge dem solcherart zugerichteten Text also wieder in Form von zu lesenden (sic!) Aufgaben hinzugefügt.

Subjektive Involvierung und emotionale Beteiligung fordern gutgemeinte Lernmaterialien dieser Art kaum noch heraus. Ebenso wenig werden Imaginationen so angeregt, wie literarästhetische Texte es bei Erhalt ihrer je eigenen Spezifität vermögen. Die von Verlagsseite deklarierte und von anwendenden Lehrerinnen und Lehrern wohlmeinend intendierte Leseförderung kann so

kaum wirksam werden, denn ausgerechnet die Gratifikationen des Ästhetischen bleiben jenen ›leseschwachen‹ Kindern, die statt des Originals den gekürzten Text lesen, vorenthalten. Dass literarisches Lesen mehr ist als bloße Informationsentnahme, ist hinlänglich bekannt. Und dass die Förderung literarischen Lesens nur dann Erfolg haben kann, wenn den Kindern Polyvalenz und sprachliche Ästhetik zugänglich und erfahrbar gemacht werden, ist einleuchtend. Dennoch hat die differenzierende Zurichtung literarischer Texte Konjunktur und reduzierte Fassungen finden mittels der erwähnten Textbearbeitungen der Lehrmittelverlage vermehrt Eingang in die Schulen.

## **2.2 Komplexitätsabwehr als Verhinderungsmoment für gemeinsames Lernen**

Die in dieser Differenzierungspraxis aufscheinende Komplexitätsabwehr ist ein Phänomen, das den Fachunterricht verbreitet betrifft. In der Literaturdidaktik für die Grundschule und die (frühe) Sekundarstufe sind zwei Begründungslinien für die Abwehr von Komplexität besonders wirksam. Die erste betrifft die Lesefähigkeit auf der Prozessebene (vgl. Rosebrock/Nix 2014: 17 ff.). Ist die basale Lesefähigkeit nicht weit genug entwickelt, dann kann – so der Abwehrgedanke – kein nennenswerter Literaturunterricht stattfinden, weil sich nur mit ausreichender Lesegeschwindigkeit literarästhetisches Erleben überhaupt erst aus einem Text ableiten lässt. Das zäh tradierte kulturelle Schema der Schriftdominanz, das in diese Hierarchisierung mit hineinwirkt, stellt Lesetraining und das damit verbundene Diktum des eigenen Erlesens einer literarischen Narration vor literarästhetisches Erleben. Konzeptionell, man könnte auch sagen: literaturdidaktisch-kategorial bleibt jedoch ungeklärt, ob dieses praxisleitende Hierarchie-Modell einer basalen Lesetechnik als Voraussetzung für autonome literarästhetische Erfahrung denn tatsächlich in der postulierten Reihung zu literarisch-ästhetischem Lernen und zu einer die Gratifikationen von Literatur auskostenden Lesehaltung führt. Ergebnisse der Lesebiografieforschung legen hier eher die gegenteilige Annahme nahe (vgl. Pieper/Rosebrock/Volz/Wirthwein 2004).

Basale Lesetechniken machen für Kinder selbstverständlich Sinn, vornehmlich allerdings erfahren sie in der Schule, dass das hier Gekonnnte – oder eben auch Nicht-Gekonnnte – der Überprüfung und Kontrolle ihrer Leseleistungsfähigkeit dient. Die möglich werdenden Zugänge zu Poesie oder Literatur bleiben zu lange nachgeordnet. Es kann daher kaum verwundern, dass, wenn es beim Umgang mit Literatur im Deutschunterricht dann später (zu spät!) um die Sinnhaftigkeit von Literatur und die Bedeutsamkeit literarästhetischer Erfahrungen gehen darf, die Haltung zur Literatur in ein unterrichtliches Geschäft des Interpretierens ausartet, das ebenfalls der Logik der Leistungsfähigkeit unterworfen wird und den literarästhetischen Erfahrungen gegenüber gleichgültig bleibt. Das Hierarchie-Modell übersieht überdies, dass Kinder immer schon mit ihren

medialen und literarischen Praktiken den Geschichten und Formaten des Literarisch-Ästhetischen begegnen und damit Könnenserfahrungen haben. Lernprozesse werden deshalb – oftmals gerade bei schwachen Kindern – nicht über die künstliche Trennung von Technik und bedeutungsreichem Gegenstand ermöglicht, sondern über den »funktionalen Umgang mit dem komplexen Gegenstand« (vgl. dazu Hüttis-Graff 2011: 40). Lesetechniken können als Folge von literarisch-ästhetischen Erfahrungen ins Spiel kommen. Die ästhetische Erfahrung und das damit verbundenen produktive Vermögen der Kinder (vgl. Dehn 1974) muss für Lernprozesse im Literaturunterricht der Grundschule intrinsischer Teil unterrichtlicher Aktivitäten sein.

Die zweite Begründungslinie für die Abwehr literarästhetischer Komplexität im Literaturunterricht betrifft die literarische Rezeptionskompetenz, von der ebenfalls angenommen wird, dass unreduziert dargebotene Literatur hier zu viel fordert. Spezifische Charakteristika des Ästhetischen, etwa komplexe Bildlichkeit der Sprache, Mehrperspektivität, Metaphernreichtum und dichte symbolische Codierungen stehen im Verdacht, die literarischen Verstehensleistungen vieler Kinder zu überfordern. Entkräftet wird diese pauschale Überforderungsvermutung durch Studien zu Rezeptionsleistungen bildungsferner Kinder und Jugendlicher (vgl. Volz 2005; Wiprächtiger-Geppert 2009). Obwohl hier gezeigt werden kann, dass auch Haupt- und Förderschülerinnen und -schüler über Fähigkeiten verfügen, die ihnen verstehende Annäherungen an anspruchsvolle (kinder-) literarische Texte ermöglichen und dass es darüber hinaus gerade literarästhetisch anspruchsvolle Texte sind, die aufgrund ihres Irritationspotenzials sinn- und bedeutungssuchende Prozesse anstoßen können, sind die Vorbehalte bei Lehrenden gegenüber komplexen ästhetischen Anforderungen nach wie vor verbreitet. So konnten beispielsweise Alexandra und Michael Ritter (2014) in einer Studie zu literaturbezogenen »beliefs« von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern zeigen, dass die abwehrende Zurückhaltung gegenüber literarästhetisch komplexen Bilderbüchern groß ist. Die nachgewiesenen Ressentiments der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber der sinnvollen Verwendung dieser Bilderbücher in ihrem Unterricht sind ein eindrückliches Beispiel für den in der Praxis falsch verstandenen Kumulationsbegriff. Die für kumulative Lernen ausschlaggebende Anschlussfähigkeit des neu Dargebotenen an schon Erfahrenes, Gewusstes und Gekonntes strukturiert sich nicht allein über den Gegenstand und schon gar nicht lehrgangstarr-schematisiert. Kumulatives literarisches Lernen als ästhetisches Lernen speist sich vielmehr aus einem Überschuss, einem »Mehr«, das die vorhandenen Erfahrungen und das vorhandene Können herausfordert und aktiviert.

### 3 Komplexitätserhalt als doppelte Grundbedingung

Über den hier angesprochenen Zusammenhang zwischen Lernen und ästhetischer Erfahrung heißt es bei dem Kunstpädagogen und Didaktiker Gunter Otto:

Der Erhalt von Komplexität sowohl des ästhetischen Objektes als auch der ästhetischen Rezeptions- und Produktionsprozesse ist ebenso Kriterium für schulische ästhetische Bildung, wie jene Art von Inszenierung, die Subjektivität als produktive Kraft begreift. (Otto 1994: 156)

Diese Kritik an der Komplexitätsreduktion im Zusammenhang mit ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen hat Mechthild Dehn fruchtbar gemacht für ihr Konzept des Schreibens zu Vorgaben (vgl. Dehn/Merklinger/Schüler 2011: 104ff.). Ihre auf Schreibprozesse bezogenen Ausführungen lassen sich mit nur geringen Anpassungsveränderungen adaptieren für literarästhetische Rezeptionen, denen ähnlich wie dem Schreiben immer auch ein produktiv-konstruierendes Moment innewohnt. Parallel zu Dehn soll das Komplexitätsplädoyer Ottos in drei Forderungen für in Unterrichtskontexte eingebettete Rezeptionen literarästhetischer Gegenstände überführt werden. In diesem Bezug bedeutet Ottos Plädoyer im Einzelnen, dass

- 1) zunächst ganz umfassend der Erhalt von Komplexität des ästhetischen Objektes gegeben sein soll – also keine Reduktion auf das (vermeintlich) leicht Versteh- und Lesbare erfolgt.
- 2) auch der Erhalt von Komplexität der ästhetischen Rezeption und Produktion gewahrt sein muss. Dies bedeutet für literarästhetische Rezeptionen den Verzicht auf (Vorab-)Erklärungen zu vermeintlich schwer Verstehbarem (Figurenkonstellationen, Situationen und Handlungsabläufen, poetischer Sprachverwendung, Ambiguität); wohl aber müssen Auswahlmöglichkeiten geschaffen werden für Verstehenszugänge, die das individuell Bedeutsame verhandelbar und auch formulierbar (allgemeiner gefasst: ausdrückbar) werden lassen.
- 3) Subjektivität als produktive Kraft ernst zu nehmen ist, was die Anerkennung und Würdigung ganz unterschiedlicher Rezeptionszugänge fordert, auch wenn sie auf den ersten Blick abwegig erscheinen mögen.

Ottos Diktum ist gegenstands- und subjektorientiert zugleich. Damit steht es in hoher Affinität zu den Anforderungen an eine inklusive Fachdidaktik, die zur Beschreibung und Analyse von Lerngelegenheiten ebenfalls von Komplexität spricht. So bestimmt beispielsweise der Mathematikdidaktiker Klaus Rödler eine inklusive Mathematikdidaktik als eine »Didaktik der Komplexität«, wenn er schreibt:

Nur komplexe Anforderungen schaffen eine ausreichende Breite potenzieller Erfahrungsmöglichkeiten, die unterschiedlichen Lernern angemessene Zugänge eröffnen. Nur bei hinreichender Komplexität werden die unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten zusammengeführt. Nur so erhält man einen ›Gemeinsamen Gegenstand‹. (Rödler 2014: 400)

Der hier von inklusiver Mathematikdidaktik geforderte Bruch mit dem Prinzip der ›Komplexitätsreduktion‹<sup>76</sup> gilt für die Literaturdidaktik in doppeltem Sinne.

Denn weder der literarische Text als ästhetisches Objekt noch die Idee der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand vertragen sich mit kleinschrittiger Stufung. Für den ästhetischen Gegenstand gilt vielmehr, dass er sich in seiner je eigenen Spezifik gerade aus der Komplexität seiner Polyvalenz und Ambiguität heraus konstituiert. Und für eine Didaktik, die erst dann, wenn das Leichte verstanden ist, das nächst Schwerere folgen lässt, gilt, dass sie nicht nur die komplexe Wirklichkeit in kleine aufbauende Schwierigkeitsstufen zerhackt, sondern darüber hinaus – pädagogisch besonders prekär – die Lerngruppe notwendig in Leistungsgruppen trennt (vgl. ebd.): Werden im Literaturunterricht den einen die literarischen Texte ganz und den anderen in Verkürzung angeboten, ist ein wirklich inklusiver Unterricht nicht möglich. Die Leistungsgruppen sind anhand der differenzierenden Textzuweisungen leicht erkennbar, und den Kooperationen untereinander fehlt die Gemeinsamkeit des Bezugsrahmens. Denn es ist kaum davon auszugehen, dass die emotional-affektiven Reaktionen, die Rezipientinnen und Rezipienten zu Austauschprozessen und Anschluss-handlungen herausfordern, bei so unterschiedlichen Texten wie einer einfach lesen-Adaption und einem ungekürzten Originaltext auch nur annähernd vergleichbar intensiv ausfallen.

### **3.1 Dieselben Texte und unreduzierte Komplexität für alle**

Die von Rödler für alle Fachdidaktiken aufgestellte Forderung, die »Wirklichkeit in ihrer ganzen Komplexität in den Mittelpunkt zu stellen« (Rödler 2014: 400), bedeutet für die inklusive Literaturdidaktik also zunächst, den literarischen Text in seiner ganzen Komplexität in den Mittelpunkt zu stellen. Dass dies in einer heterogenen Lerngruppe nicht möglich ist, wenn an dem Diktum

---

<sup>76</sup> Erforderlich wäre eine explizite Auseinandersetzung mit der systemtheoretisch geprägten Kategorie der Komplexitätsreduktion, mit der das Verhältnis von System und Umwelt gefasst wird. Danach würde es ohne Komplexitätsreduktion bei höher entwickelten Lebewesen zu einer Reizüberflutung kommen, so dass keine sinnvolle und koordinierte Verarbeitung von Umweltinformationen mehr möglich wäre. Ästhetische Komplexität indes bezieht sich auf die Möglichkeiten ästhetischer Erfahrung, die informationstheoretisch eher im Kontext semiotischer Kategorien bestimmt werden kann, damit die Eigenart des Ästhetischen nicht in der allgemeinen Bestimmung von Information und Kommunikation verschwindet (vgl. dazu einerseits Luhmann 1995, andererseits Eco 1977).

des eigenen (Er-)Lesens festgehalten wird, leuchtet ein. Für die Konzeption einer inklusiven Literaturdidaktik wäre indes schon viel erreicht, wenn Lese- und Literaturunterricht nicht nach wie Vor in starrer Tradierung in eins gedacht würden. Reduzierte Textfassungen sind sofort überflüssig, wenn beispielsweise das Vorlesen als konstitutives Element des Umgangs mit Literatur in der Schule weiter gestärkt würde (vgl. Kruse 2016). Die Frage nach der Förderung des eigenen Lesens liegt auf einer anderen Differenzierungsebene des Unterrichts. Antworten hierauf sollten vor dem Hintergrund der Anforderungen gelingender Inklusion im Literaturunterricht in Organisationsbereichen gesucht werden, die nicht von vornherein die Sozialität der heterogenen Lerngruppe gegen die Aneignungsmöglichkeit des ästhetischen Lerngegenstandes ausspielen.

Entscheidend am Vorlesen ist, dass legeschwache und gar nicht zum Lesen befähigte Kinder von den Mühen des eigenen Lesens befreit werden und sich genauso wie alle anderen auch der fiktionalen Geschichte in der vollen Breite ihrer narratologischen und sprach-ästhetischen Wirkung hingeben können. Fraglos ist damit zu rechnen, dass auch beim Vorlesen nicht alle Kinder umfänglichen und lückenlosen Zugang zur mit literarästhetischen Mitteln ausgestalteten Geschichtenwelt bekommen. Der Wechsel vom eigenen Lesen zum Vorlesen bietet zwar einen Moduswechsel von der Schriftlichkeit zur Mündlichkeit, erhält aber die konzeptionelle Schriftlichkeit und mit ihr die volle sprachliche Komplexität. Die Anforderungen an die literarischen Rezeptionfähigkeiten bleiben gleich. Ist der Vorlesevortrag bewusst gestaltet und an den Kriterien für gutes und lernförderliches Vorlesen orientiert (vgl. Kruse 2012), gibt es für die vorlesende Person gleichwohl viele Möglichkeiten, literarische Verstehensprozesse zu unterstützen. Vorlesebegleitende Impulse (vgl. Spinner 2004) können Bezugnahmen zur eigenen Lebenswirklichkeit herausfordern, die Vorstellungsbildung unterstützen, zur Perspektivenübernahme anregen, auf Metaphern und Symbole aufmerksam machen und so auf vielfältige Weise die »dialogische Situierung des Vorlesens in der Lehr-Lern-Situation« nutzen, um den Kindern »nicht nur einen Zugang zu konzeptioneller Schriftlichkeit und damit zu Bildungssprache [zu] eröffnen, sondern auch zur literar-ästhetischen Dimension von Literatur« (Merklinger 2015: 93).

Zweifelsohne sind die hier angedeuteten Zugangschancen nicht von allen Kindern gleichermaßen zu nutzen. Auch ein impulsbegleitetes, anregungsreiches Vorlesen hat für viele Kinder einer heterogenen Lerngruppe immer noch Zugangs- und Verstehenshürden. Beobachtbar wird der Umstand, dass eine vorlesend dargebotene literarische Geschichte nicht für alle Kinder genügend adaptiv ist, unter anderem dann, wenn in einem Vorlesekreis einzelne Kinder unruhig werden und Nebenbeschäftigungen zunehmen. Oft stellt sich die Aufmerksamkeit der am Vorlesegeschehen unbeteiligten Kinder jedoch dann wieder ein, wenn der Vorlesevortrag an eine Textstelle gerät, zu der ein Bild gehört. Die Imaginationsförderung von Bildern, auf denen Figuren, Räume und Handlungsszenen der literarischen Narration zu sehen sind, ist groß. Kinder, denen



sich die sprachlichen Zeichen schnell verschließen, bekommen durch Bilder und Illustrationen die Möglichkeit, wieder anzuschließen und auf der Basis ihrer vorhandenen Möglichkeiten neue Zugänge zum Verhandelten zu finden. Auch die Möglichkeiten zum Nachvollzug der narrativen Handlungslogik eines Textes können durch den Einbezug von Bildern in das Vorlesen variiert und unterstützt werden. Dies erfolgt vor allem dann, wenn über die Bilder auch gesprochen wird, wenn die Kinder zu Entdeckungen angehalten werden und sie Gelegenheit bekommen, Gehörtes erzählend zu rekapitulieren. Dabei ist das Erzählen zu einem mit dem Text in enger Beziehung stehenden Bild auch für Kinder, die zuhörend der konzeptionell schriftlichen Sprache des Textes gut folgen können, eine wichtige Herausforderung. Und von der Stimme ihres Erzählens können wiederum die anderen Kinder zuhörend profitieren, so dass auf diese Weise variantenreiche Zugänge im Literaturunterricht mit inklusiven Lerngruppen geschaffen werden.

### **3.2 Komplexitätserhalt und Zugangsvielfalt und die Frage reduzierter ästhetischer Komplexität**

Dass in Zeiten der mediatisierten Kindheit die oben angesprochenen Wahrnehmungsmöglichkeiten stark beeinflusst sind von mediensozialisatorisch bedingten Wahrnehmungsgewohnheiten, liegt auf der Hand. Die Wahrnehmungsschemata gerade bildungsfern sozialisierter Kinder sind ausgerichtet an der Visualität des Fernsehens. Geschichten begegnen ihnen kaum je aus Büchern, sondern aus Filmformaten, allen voran aus den Zeichentrickserienformaten des Kinderfernsehens. Für diese Kinder – nicht selten sind es jene, die mit dem Passepartoutbegriff »Förderschwerpunkt Lernen« etikettiert sind – können adaptive Zugangschancen zur Geschichte dann weiter ausgebaut werden, wenn zusätzlich zu gezeigten Bildern auch noch Filmausschnitte vorgeführt werden. Vorgesehen ist eine solche Montage von vorgelesenem Text mit Filmausschnitten in der Methode der intermedialen Lektüre, die neben Erzähltext und Film auch noch weitere mediale Adaptionen (etwa Hörspiele und Graphie Novels) eines kinderliterarischen Medienverbunds berücksichtigt (vgl. Kruse 2014a; 2015). Lässt sich so, also durch die Hinzunahme weiterer medialer Adaptionen einer kinderliterarischen narration, tatsächlich für Kinder mit ganz unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Zugangsmöglichkeiten auf heterogenen Niveaus die Gemeinsamkeit des ästhetischen Objekts sichern? Entbindet die Multimodalität der Medienvielfalt tatsächlich von der Reduktion literarästhetischer Komplexität?

Dazu sei zunächst ein Blick auf das methodische Profil der intermedialen Lektüre geworfen: Weil dieses methodische Konzept nicht für die einen Kinder den Romantext vorsieht und für die anderen den Film, das Hörspiel oder die Graphie Novel, sondern für alle Kinder alle Medien in Kombination, kann es

für sich in Anspruch nehmen, die volle Komplexität des literarästhetischen Gegenstands zu erhalten bei gleichzeitiger Gewährleistung von Zugangsvielfalt und Lernchancen erweiternder Adaptivität. Die einzelnen Verbundmedien, die in ihrer je eigenen Spezifik die literarische Narration entfalten, werden so kombiniert und montiert, dass Figuren und Räume in allen Formaten vorgestellt werden und bedeutende Szenen in großflächigen Überschneidungen und Wiederholungen vorkommen. Zusätzliche Potenziale dieser Art der multimedialen Geschichtenrezeption liegen im Bereich der fachbezogenen Mediendidaktik und hier im Bereich des Medienvergleichs und der medienspezifischen Rezeptionskompetenz (vgl. Kruse 2011). Durch die Darbietung einer literarischen Narration im Wechsel verschiedener medialer Bearbeitungsformen erweitern sich im Vergleich zur monomedialen Darbietung (in der Regel gibt es in Unterrichtssituationen »nur« das Buch, seltener »nur« den Film) die Möglichkeiten für rezeptive Entdeckungen und Sinnzuschreibungen. Denn die Vielfalt des Angebots gewährleistet es strukturell, dass die je individuelle Wahrnehmung und mithin die vorhandenen Schemata, Scripts und Frames aus einem breiten Angebot an Eindrücken zu Entdeckendes, zu Erkennendes, Fortzuschreibendes und zu Transformierendes auswählen können. Die verschiedenen Modi des Erzählens spielen hier ebenso eine Rolle wie die verschiedenen Inhaltsmuster und die unterschiedlichen erzählerischen Stile und ästhetischen Anspruchsniveaus in den je unterschiedlichen Medien.

Eine gewinnbringende Erweiterungsmöglichkeit der eben beschriebenen Strukturmerkmale der intermedialen Lektüre ergibt sich darüber hinaus durch den Rückgriff auf das Konzept des »mehrsinnlichen Geschichtenerzählens« (Pornefeld 2011). Dieses aus der Sonderpädagogik stammende Verfahren zielt auf die »Elementarisierung« literarischer Erzählungen und mithin darauf, Geschichten auch sinnlich wahrnehmbar zu machen.<sup>77</sup> Durch performative Elemente sorgt diese Form des Erzählens dafür, dass die Narration eine Geschichte »zum Anschauen, Lauschen, Riechen, Schmecken, Fühlen und Erleben« (Pornefeld 2011: 53 f.) wird. Die Sprache der so genannten Mehr-Sinn-Geschichte verlässt dabei die Sprache der literarischen Vorlage und formuliert den »Erzählstrang in prägnanten Worten und einfachen Sätzen« (ebd.: 57). Diese Form des Erzählens (bekannter) literarischer Geschichten mutiert im Rahmen des Literaturunterrichts in einer inklusiven Lerngruppe zweifelsohne zu einer Erscheinungsform des Reduktionskonzepts ästhetischer Komplexität im obigen Sinne, wenn es nicht im Zusammenspiel mit der intermedialen Lektüre eingesetzt wird. Als Erweiterungsmoment der intermedialen Lektüre aber liefert es der präsentierenden Lehrperson die Möglichkeit, Phasen »elementarisierten« Erzählens als *zusätzliches* Element in die multimediale Geschichtenpräsentation einzubauen. Schlüsselstellen, die bereits aus dem Buch vorgelesen, im

---

<sup>77</sup> Vgl. dazu auch den Beitrag von Volz in diesem Band.

Hörspiel angehört oder im Film betrachtet wurden, können in erzählender Wiederholung durchaus im sonderpädagogischen Verständnis ‚elementarisiert‘ werden, um so Zugangschancen zur Narration auch für Kinder mit schwerer Behinderung zu stiften. Der Verbund aus medialen Darstellungsformen einer kinderliterarischen Narration wird so um eine weitere sinnenorientierte Geschichtenedaption erweitert. Zugleich ist diese Erweiterung in hohem Maße kompatibel mit den sinnlich-ästhetischen Eindrücken, die aus den medialen Adaptionen stammen. Denn in Hörspiel- und Filmbearbeitungen gibt es Musik, Klänge, Töne, Stimmen und farb differenzierte Bilder in breitem Spektrum, die eng mit den Phasen des mehrsinnlichen Geschichtenerzählens zu verbinden sind. Der Vorwurf verkürzender Reduktion literarästhetischer Komplexität lässt sich für das mehrsinnliche Geschichtenerzählen innerhalb einer intermedialen Lektüre also vor allem deshalb zurückweisen, weil das in kalkulierter Reduktion vorgenommene Erzählen hier eng angebunden ist an die Erzählweisen sprachlich elaborierter und literarästhetisch ausdifferenzierter Geschichtenfassungen des jeweiligen Verbundes, also an komplexe Elemente des ästhetischen Objekts. Gleiches gilt für die trivialisierten und ästhetisch unterkomplexen Zeichentrickformate, die innerhalb einer intermedialen Lektüre ebenfalls fester Bestandteil der Gesamtpräsentation sind.

Die Berührung und Durchdringung der unterschiedlichen Fassungen ermöglicht es den rezipierenden Kindern, auf das Dargebotene zunächst einmal so zuzugreifen, wie es ihren Wahrnehmungsfähigkeiten und ihren erworbenen Schemata entspricht. Zugleich aber wird keine Lernerin und kein Lerner auf ein bestimmtes Medium und damit auf einen bestimmten Komplexitätsgrad festgeschrieben, wie es beispielsweise in Konzepten inklusiven Literaturunterrichts der Fall ist, die verschiedene Textfassungen (komplexe und reduzierte) zuvor eingeteilten Leistungsgruppen fix zuweisen (vgl. Dannecker 2014). Im Konzept der intermedialen Lektüre hingegen sind die Übergänge zu anderen medialen Darbietungsformen und Komplexitätsgraden nicht nur in der montierten Darbietung, sondern auch in der Rezeption fließend. Damit sichert die intermediale Lektüre für die Phase der Textbegegnung die volle Komplexität des Gegenstands – genau genommen fügt sie dem ästhetischen Objekt sogar durch die Intermedialität des Arrangements noch eine weitere Komplexitätsdimension hinzu – und bietet herausfordernde Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Lernchancen für alle Lernenden einer heterogenen Gruppe. Weil das Arrangement damit nicht für die einen das eine und für die anderen das andere vorsieht, bleibt die Gruppe geeint. Das Lernen ist individuell und gründet zugleich auf wirklicher Kooperativität am geteilten und gemeinsamen Gegenstand.

### **3.3 Handlungserweiterungen und beobachtbare Aktivitätsmomente**

Die kooperativen Handlungen gehen bei einer intermedialen Lektüre über die gemeinsame Rezeption der multimodal dargebotenen Geschichte noch hinaus.

Zum methodischen Gesamtkonzept gehören Anschlusshandlungen, die Zugangsvielfalt auch für die Unterrichtsphasen des eigenen Tätigwerdens zum Rezipierten sichern. Neben den oben schon angesprochenen Begleitgesprächen mit Impulsen sieht das Lehr- und Lernarrangement hier produktionsorientierte Arbeiten zu offenen Aufgabenstellungen vor (vgl. Haas 1997) sowie literarische Gespräche nach dem Heidelberger Modell (vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2006). Beide Verfahren – die offene Produktionsorientierung ebenso wie das offene literarische Gespräch – werden in der aktuellen Diskussion um geeignete Methoden und Verfahren für einen inklusiven Literaturunterricht bereits berücksichtigt (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2015 sowie Volz in diesem Band).

Im Rahmen von Unterrichtsprojekten zur intermedialen Lektüre in inklusiven Grundschulklassen<sup>78</sup> hat sich gezeigt, dass die beobachtbaren Aktivitätsmomente von als ›schwach‹ kategorisierten Lernerinnen und Lernern sich denen der als ›stark‹ kategorisierten deutlich annähern. Beobachtet wurden besonders Kinder mit attestiertem Förderschwerpunkt in den Bereichen »Lernen« und »Geistige Entwicklung« sowie »Körperliche und motorische Entwicklung«<sup>79</sup> Ein vergleichend quantitativer Zugriff auf produktionsorientierte Arbeiten im Rahmen der Erstellung eines so genannten Hör-Lese-Sch-Plakats zur intermedialen Lektüre des Kinderliteraturklassikers *Wilbur und Charlotte* von E. B. White (2007)<sup>80</sup> in einer dritten Klasse ergab hier beispielsweise bemerkenswerte Gleichstände. Das soll im Folgenden mit einigen Beobachtungen aus dem Forschungsprojekt illustriert werden.

#### **4 Intermediale Lektüre im inklusiven Literaturunterricht - mehrsinnliches und geteiltes literarisches Erleben**

Im Verlauf des Projektes, das fünf Tage mit jeweils zwei Doppelstunden umfasste, formuliert die als ›stark‹ kategorisierte Melina acht Einträge für dieses Plakat, das als Ausstellungswand die Produktionen der Kinder aufnimmt und so zum Medium des Austauschs über die Produkte wird. Ihr Mitschüler [onas

---

<sup>78</sup> Die nachfolgenden Angaben zu Unterrichtsbeobachtungen stammen aus einer Datenerhebung zu einem Projekt der intermedialen Lektüre, das im Rahmen des von der Verfasserin geleiteten Lehr- und Forschungsprojekts »Medienverbundrezeption und Unterricht« (seit 2011) im Dezember 2014 an einer Grundschule in Paderborn durchgeführt wurde.

<sup>79</sup> Übernommen wurden hier die gängigen Kategorien sonderpädagogischer Förderschwerpunkte, wie sie beispielsweise im Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen aufgeführt sind, vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Foerderschule/Foerderschwerpunkte/index.html> (Stand: 20.03.2016).

<sup>80</sup> Es handelte sich hier um einen Verbund aus Romantext, Hörspiel, Real- und Zeichentrickspielfilm.

erstellt sieben Einträge und bleibt damit zahlenmäßig kaum hinter Melina zurück. Jonas ist ein Achtjähriger mit attestiertem Förderschwerpunkt im Bereich Körperliche und motorische Entwicklung, dem das Lesen und insbesondere auch das Schreiben sehr schwer fallen. Beim Sprechen hat er große Schwierigkeiten mit der deutlichen Artikulation. Seine eifrige Produktion von Bildern und Texten wurde von der Klassenlehrerin mit dem Ausruf »Das gibt's ja nicht, Jonas SCHREIBT ja!« kommentiert. Auch die überraschte Äußerung »Jonas hat ja schon wieder was fertig!« fiel. Über Melina hieß es hingegen: »Ich weiß gar nicht, was mit Melina los ist, die ist sonst viel stärker.« Was sich an diesen Äußerungen der Lehrerin zeigen lässt, ist zwar noch keine Dekategorisierungsneigung,<sup>81</sup> wohl aber eine deutliche Irritation und Überraschung aufgrund der beobachtbaren Aktivitätsannäherung dieser bei den Kinder, von denen das eine (Melina) weniger auffallen muss, weil das andere (Jonas) die gleichen Beteiligungs- und Handlungsmöglichkeiten erfährt wie die als ›stark‹ Kategorisierte. Jonas' Beteiligung ist auch nicht etwa auf die Produktionsorientierung begrenzt. In den offenen literarischen Gesprächen ist er ebenfalls mit auffällender Kontinuität aktiv. Seine rege Gesprächsbeteiligung und seine ausgedehnten Redebeiträge führen etwa zur Mitte des Projekts dazu, dass die Schulbegleiterin eines anderen Kindes sich zu einer Projektmitarbeiterin der universitären Besuchergruppe beugt und ihr zuflüstert: »Verrückt, so viel hab' ich Jonas echt noch nie reden hören.«

Bereits jenseits differenzierterer qualitativer Betrachtungen machen diese Momentaufnahmen deutlich, dass das Gesamtarrangement der intermedialen Lektüre den an gelingenden inklusiven Unterricht zu stellenden Anspruch an Teilhabe und Beteiligung offenbar gut einzulösen vermag. Zumindest lässt sich hypothesengenerierend mit den Dokumenten aus dem Unterricht in entsprechender Weise weiter verfahren. Dass die hier recht plakativ deklarierten Teilhabechancen und Beteiligungsmöglichkeiten tatsächlich auf den Komplexitätserhalt und die Zugangsvielfalt der intermedialen Lektüre samt ihrer zugehörigen Aufgabenformate im Bereich der Anschlusshandlungen zurückzuführen sind, vermag abschließend die Beschreibung einer kleinen Unterrichtsszene zu verdeutlichen.<sup>82</sup>

Im Kinderroman *Wilbur und Charlotte* kommt der Freundschaft zwischen zwei ungleichen Tieren eine große Bedeutung zu. Das Schwein Wilbur gewinnt die Freundschaft der Spinne Charlotte. An einem sehr unglücklichen und einsamen Tag tritt die gutmütige Spinne in das Leben des naiven und freundschaftssehnsüchtigen Schweinchens. Sie begleitet es treu durch viele triste Tage im Stall und mit einem kunstvollen Trick – dem Spinnen bedeutungsschwerer

---

<sup>81</sup> Zum Problem von Kategorisierung und Dekategorisierung innerhalb der Debatte um Inklusion vgl. Wocken 2011.

<sup>82</sup> Der Erstabdruck der nachfolgenden Szenenbeschreibung erfolgte in Kruse (2016: 35f.).

Wortbilder in ihren Netzen – bewahrt sie Wilbur kurz vor dem Ende ihres eigenen Lebens vor dem Geschlachtet-Werden (vgl. White 2007).

Die Szene, in der das Schweinchen Wilbur und die Spinne Charlotte einander zum ersten Mal begegnen und die Freundschaft dieser ungleichen Tiere ihren Anfang nimmt, wurde mit der intermedialen Lektüre in der dritten Grundschulklasse folgendermaßen dargeboten: Zunächst wurden die entsprechenden Seiten (es sind die Seiten 30-48 der Taschenbuchausgabe) aus dem Buch vorgelesen, dann folgte ein kurzer Ausschnitt aus dem Hörspiel, der den allerersten Dialog zwischen Wilbur und Charlotte umfasst. Schließlich wurde die Begegnungsszene sowohl im Zeichentrickfilm als auch im Realfilm angeschaut. Die nachhaltige Wirkung dieser Szenenwiederholung schlägt sich unmittelbar in den produktionsorientierten Arbeiten der Kinder nieder, die nach der etwa halbstündigen Lektürephase entstehen. Wie viele seiner Mitschülerinnen und Mitschüler zeichnet auch der geistig behinderte Benjamin die in ihrem Netz sitzende Spinne. Mit Hilfe seines Schulbetreuers gibt er ihr eine nach unten zeigende Sprechblase, in die hinein er per Diktat den Satz schreiben lässt: »Ich möchte dein Freund sein«. Das Wort »Freund« schreibt er selbst. Eine rote Zackenlinie umgibt Zeichnung und Sprechblase. Auf diese Linie angesprochen, antwortet Benjamin, der sonst nur wenig und mit großen Pausen zwischen den einzelnen Wörtern spricht: »Die ist böse! Die eigentlich böse! Aber die werden Freunde! Werden die. Ja. Und dann wird's gut. Dann wird alles gut!« Seine Aufregung – er spricht sehr laut und bewegt dabei heftig den Kopf hin und her – überträgt sich auf die mit ihm an einer Tischgruppe sitzenden Kinder. Florian, sein direkter Sitznachbar, beruhigt ihn. Er legt ihm die Hand auf die Schulter und sagt: »Ja Ben, das wird gut. Ich glaub das auch.« Auch die anderen beiden Kinder des Vierertischs steigen nun in das Gespräch ein, das um die Frage der authentischen Freundschaft zwischen zwei so unterschiedlichen Wesen wie Schwein und Spinne kreist.

Seinen Ausgangsimpuls erhielt dieses kleine literarische Gespräch der vier Kinder von Benjamins Zeichnung und seiner dazu gegebenen Erläuterung. Dass Benjamin während des Gesprächs mehrfach wiederholt und mit einer an Charlottes Filmstimme angepassten Betonung sagt »Ich will dein Freund sein« und dazu die Melodieführung der im Realfilm die Szene begleitenden Filmmusik summt, zeigt eindrücklich, dass es gerade die Mehrsinnlichkeit der Filmeindrücke ist, die Benjamins Rezeptionseindrücke intensiviert und seine Anschlusshandlungen so leitet, dass sie auch in der Sozialität der Tischgruppe – gleichsam auf dem Feld der Affektivität – für die Gemeinsamkeit literarischen Erlebens bedeutsam werden.

Ähnliches wiederholt sich im Laufe des fünf Doppelstunden umfassenden Unterrichtsprojekts noch mehrfach. Immer dann, wenn die Darbietung der Geschichte verstärkt auf Möglichkeiten zu mehrsinnlichem Erleben gesetzt hat, bringt Benjamin – und nicht nur er – sich besonders aktiv ein. Neben den vorselektierten Maßnahmen der Lehrerin sind es in der intermedialen Lektüre

zu *Wilbur und Charlotte* vor allem auch die Erzählmittel des Realfilms, von denen starke Aktivierungen ausgehen: von mitreißender Filmmusik, effektvollen Kameraeinstellungen, starken Lichteffekten, anrührenden Stimmen und vielem mehr.

»Wir dürfen Charlotte nicht vergessen!«, ruft Benjamin aus, als die Filmmusik des Abspanns verklungen ist und mehrere Kinder sich Tränen der Rührung aus den Augen wischen. Das Gemeinsamkeitsempfinden, das aus dem verwendeten Personalpronomen spricht, dokumentiert eindrücklich die Tiefe der Teilhabeerfahrung, die er hier im mehrsinnlich-intermedialen Geschichtenerleben hat machen können.

## 5 Kurzes Fazit

Die hier vorgestellten Überlegungen zum inklusiven Literaturunterricht plädieren dafür, in heterogenen Lerngruppen jegliche Form differenzierender Zurichtung zu vermeiden und allen Kindern literarisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Indem mit der intermedialen Lektüre Erfahrungen gebunden werden an einen komplexen Gegenstand für alle, werden ein je individuelles Können und je eigene Zugriffsweisen herausgefordert, ohne dass die Besonderheit des Umgangs mit dem unterrichtlichen Angebot zur Separierung und kommunikativen Aufspaltung des Unterrichts nach mehr oder weniger leistungsfähigen Kindern führt. Die intermediale Lektüre ist somit ein Verfahrensvorschlag, der den Erhalt ästhetischer Komplexität zur Voraussetzung hat und auf diese Weise das Kernkonzept eines inklusiven Fachunterrichts zu realisieren sucht.

Mit Sicherheit bedarf es zur Stützung der Hypothese einer inklusiven Funktion der intermedialen Lektüre weiterer empirischer Analysen. Auch werden nicht alle praktischen Inklusionsprobleme im Literaturunterricht der Grundschule gelöst sein. Dennoch lassen die ersten Erfahrungen mit dem Verfahren erwarten, dass sich im inklusiven Unterricht der Versuch zur Initiierung literarisch-ästhetischen Lernens für alle Kinder durch intermediale Lektüre lohnt.

## Literatur

### *Primärliteratur*

Boie, Kirsten (2005): *Man darf mit dem Glück nicht drängelig sein*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Fischer.

Schweinchen Wilbur und seine Freunde. (2007) (*Charlotte's Web*. USA. Regie: Gary Winick.) [Realfilm]

White, E. B. (2007): *Wilbur und Charlotte*. Aus dem Amerik. v. Anna Cramer- Klett. 4. Aufl. Zürich: Diogenes. (EA 1952 u.d.T. *Charlotte's Web*. New York: Harper and Brothers.)

Wilbur und Charlotte (2004). Regie: Robert Schoen. Berlin: Der Audio Verlag. [Hörspiel]

Zuckermanns Farm - Wilbur im Glück (1973). (*Charlotte's Web*. USA. Regie: Charles A. Nichols/Iwao Takamoto) [Zeichentrickfilm]

## *Sekundärliteratur*

- Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten - individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zu Kellers »Kleider machen Leute«. In: Johannes Hennies/Michael Ritter (Hrsg.): Deutschdidaktik in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 209-220.
- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Dehn, Wilhelm (1974): Einleitung. In: Ders. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer, 9-36.
- Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eco, Umberto (1977): Das offene Kunstwerk. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Anne Hildeschiedt/Irmtraut Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim u. a. Juventa, 19-36.
- Fornefeld, Barbara (2011): mehr-Sinn Geschichten – Geschichten erzählen, Geschichten lauschen, Geschichten erleben und mehr... In: Dies. (Hrsg.): Mehrsinnliches Geschichtenerzählen. Eine Idee setzt sich durch. Berlin: Lit Verlag, 41-62.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktions orientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze- Velber: Kallmeyer.
- Hinne-Fischer, Jutta/Selders, Ulrike (2004): Man darf mit dem Glück nicht drängelig sein. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Kirsten Boie. Berlin: Cornelsen.
- Hüttis-Graff, Petra (2011): Deutschdidaktik in der Grundschule. In: Ralph Kähen (Hrsg.): Einführung in die Deutschdidaktik. Stuttgart: Metzler, 37-86.
- Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2011): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: Kopaed.
- Kruse, Iris (2016): Intermedial und inklusiv. Ein kinderliterarischer Medienverbund stiftet gemeinsame literarische Erfahrungen. In: Grundschulunterricht Deutsch 63, H. 1, 33-37.
- Kruse, Iris (2015): Im Gestöber der Medien entdecken, erfahren und lernen. Kinderliterarische Medienverbünde herausfordernd arrangieren. In: Mechthild Dehn/Daniela Merklinger (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 139. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.v., 244-255.
- Kruse, Iris (2014a): Intermediale Lektüre(n). Ein Konzept für Zu- und Übergänge in intermedialen Lehr- und Lernarrangements. In: Gina Weinkauff/Ute Dettmar/Thomas Möbius/Ingrid Tornkowiak (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur in Medienkontexten. Adaption – Hybridisierung – Intermedialität – Konvergenz. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 179-198.
- Kruse, Iris (2014b): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung 1, H. 1, 1-30 (URL: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2014-1-kruse.pdf>). (Stand: 20.03.2016).



- Kruse, Iris (2012): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuch-vorlesen in empirischer Überprüfung. In: Anja Pompe (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 102-121.
- Kruse, Iris (2011): Kinderliteratur intermedial erfahren, erleben, lesen. Zum lernförderlichen Potenzial intermedialer Lektüren – Reflexionen und Projektgedanken. In: Gudrun Marci-Boehncke/Matthias Rath (Hrsg.): Medienkonvergenz im Deutschunterricht. Medien im Deutschunterricht 2010. Jahrbuch. München: Kopaed, 200-210.
- Link, Jürgen (1997): Literatursemiotik. In: Helmut Brackert/Iörn Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 15-29.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lypp, Maria (1989): Der Blick ins Innere. Menschendarstellung im Kinderbuch. In: Grundschule 21, H. 1, 24-27.
- Merklinger, Daniela (2015): Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: Schnipselgestrüpp. In: Mechthild Dehn/Daniela Merklinger (Hrsg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Beiträge zur Reform der Grundschule - Band 139. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e.v., 124-135.
- Otto, Gunter (1994): Lernen und ästhetische Erfahrung. In: Lutz Koch/Winfried Marotzki/Helmut Peukert (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Deutscher Studienverlag: Weinheim, 145-159.
- Pieper, Irene/Rosebrock, Cornelia/Volz, Steffen/Wirthwein, Heike (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Unter Mitarb. v. Katrin Kollmeyer, Daniel Scherf und Olga Zitzelsberger. Weinheim: Juventa. (Lesesozialisation und Medien)
- Rank, Bernhard/Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Gerhard Härle/Bernhard Rank (Hrsg.): »Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.« Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 63-88.
- Ritter, Alexandra/Ritter, Michael (2014): Zwischen vermeintlichen Stühlen - Einstellungen und beliefs von Grundschullehrer(inne)n im Kontext literarischer Lernprozesse mit Bilderbüchern. In: Gabriela Scherer/Steffen Volz/Maja Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 141-153.
- Rödler, Klaus (2014): Ein Mathematikunterricht für alle! Schulische Inklusion braucht eine inklusive Fachdidaktik. In: Behindertenpädagogik 53, H. 4, 399-412.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seel, Martin (2011): Dialoge über Kunst. In: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hrsg.) (2011): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: Kopaed, 15-27.
- Spinner, Kaspar H. (2003): Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Ulf Abraham/Albert Bremerich-Vos/Volker Frederking/Petra Wieler (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.Br.: Fillibach, 238-248.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Gerhard Härle/Marcus Steinbrenner (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 291-308.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18,4-13.

- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und NichtVerstehen im Gespräch. Das Heidelberger-Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7, 3, 227-241. (URL: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_steinbrenner\\_wipraechtiger.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf)) (Stand: 20.03.2016).
- Volz, Steffen (2005): Literaturerwerb im Bildungskeller. Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher. Diss, Univ. Heidelberg. URL: <http://www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/6215> (Stand: 20.03.2016).
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2015): Überlegungen zum Literaturunterricht an der Grundschule aus inklusiver Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute 60 (5), 381-393.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wocken, Hans (2011): Rettet die Sonderschulen? - Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion. 5, H. 4 (Strukturwandel). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81> (Stand: 20.03.2016).

**Aufgabe 12** Setzen Sie sich mit dem vorliegenden Kapitel aus »Emil und Detektive« von Erich Kästner (Material 1), der Version in einfacher Sprache (Material 2) und der Comic-Adaption von Isabel Kreitz (Material 3) auseinander. Prüfen Sie das Unterrichtsmodell des Schoeningh Verlags (*EinFach Deutsch*) zu »Emil und die Detektive« (Material im Moodle-Kurs). Können Sie darin Ansätze einer inklusiven Literaturdidaktik erkennen? Diskutieren Sie Einsatzmöglichkeiten des Materials. Haben Sie Ideen für eine sinnvolle Ergänzung, damit eine heterogene Lerngruppe gemeinsam am Stoff *Emil* arbeiten kann? Beziehen Sie den vorhandenen Medienverbund (Hörspiel, Hörbuch, Comic, Verfilmung, Textversion in einfacher Sprache, Ausgaben in Blindenschrift etc.) in Ihre Überlegungen ein.

## Material 1 – »Ein Traum, in dem viel gerannt wird« (1929)

Plötzlich war es Emil, als führe der Zug immer im Kreise herum, wie die kleinen Eisenbahnen tun, mit denen die Kinder im Zimmer spielen. Er sah zum Fenster hinaus und fand das sehr seltsam. Der Kreis wurde immer enger. Die Lokomotive kam dem letzten Wagen immer näher. Und es schien, als täte sie  
5 das mit Absicht! Der Zug drehte sich um sich selber wie ein Hund, der sich in den Schwanz beißen will. Und in dem schwarzen rasenden Kreise standen Bäume und eine Mühle aus Glas und ein großes Haus mit zweihundert Stockwerken.

Emil wollte nach der Zeit sehen und zog die Uhr aus der Tasche. Er zog und  
10 zog, und schließlich war es die Standuhr aus Mutters Stube. Er sah aufs Zifferblatt und da stand drauf: 185 Stunden-km. Es ist bei Lebensgefahr verboten, auf den Fußboden zu spucken. Er blickte wieder aus dem Fenster. Die Lokomotive kam dem letzten Wagen immer näher. Und er hatte große Angst. Denn wenn die Lokomotive gegen den letzten Wagen fuhr, gab es natürlich ein Zug-  
15 unglück. Das war klar. Emil wollte das unter keinen Umständen abwarten. Er öffnete die Tür und lief auf der Trittleiste entlang. Vielleicht war der Lokomotivführer eingeschlafen?

Emil blickte, während er nach vorn kletterte, in die Coupefenster. Nirgends saß jemand. Der Zug war leer. Nur einen einzigen Mann sah Emil, der hatte  
20 einen steifen Hut aus Schokolade auf, brach ein großes Stück von der Hutkrempe ab und verschlang es. Emil pochte an die Scheibe und zeigte nach der Lokomotive. Aber der Mann lachte nur, brach sich noch ein Stück Schokolade ab und strich sich über den Magen, weil es so gut schmeckte. Endlich war Emil am Kohlentender. Dann kletterte er, mit einem tüchtigen Klimmzug, zum Lokomotivführer hinauf. Der hockte auf einem Kutschbock, schwang die Peitsche und hielt Zügel, als seien Pferde vor den Zug gespannt. Und so war es  
25 tatsächlich! Drei mal drei Pferde zogen den Zug. Sie hatten silberne Rollschuhe an den Hufen, fuhren darauf über die Schienen und sangen: Muß i denn, muß i denn zum Städtele hinaus. Emil rüttelte den Kutscher und schrie:  
30 »Durchparieren! Sonst gib't ein Unglück!« Da sah er, daß der Kutscher niemand anders war als Herr Wachtmeister Jeschke.

Der blickte ihn durchdringend an und rief: »Wer waren die anderen Jungen? Wer hat den Großherzog Karl angeschmiert? «

35 »Ich!« sagte Emil.

»Wer noch?«

»Das sage ich nicht!«

»Dann fahren wir eben weiter im Kreise!«

Und Wachtmeister Jeschke schlug auf seine Gäule los, daß sie sich aufbäumten und dann noch schneller als vorher auf den letzten Wagen losflogen.  
40 Auf dem letzten Wagen aber saß Frau Jakob und fuchtelte mit den Schuhen in der Hand und hatte gräßliche Angst, weil die Pferde schon nach ihren Zehen schnappten.

»Ich gebe Ihnen zwanzig Mark, Herr Wachtmeister«, schrie Emil.

45 »Laß gefälligst den Blödsinn!« rief Jeschke und hieb mit der Peitsche wie verrückt auf die Pferde ein.

Da hielt es Emil nicht länger aus und sprang aus dem Zug. Er schlug zwanzig Purzelbäume den Abhang hinunter, aber es schadete ihm nichts. Er stand auf und hielt nach dem Zug Umschau. Der stand still, und die neun Pferde  
50 drehten die Köpfe nach Emil um. Wachtmeister Jeschke war aufgesprungen, schlug die Tiere mit der Peitsche und brüllte: »Hü! Los! Hinter ihm her!« Und da sprangen die neun Pferde aus den Schienen, sprengten auf Emil zu, und die Wagen hüpfen wie Gummibälle.

Emil überlegte nicht lange, sondern rannte, was er konnte, davon. Über eine  
55 Wiese, an vielen Bäumen vorbei, durch einen Bach, dem Wolkenkratzer zu. Manchmal sah er sich um; der Zug donnerte hinter ihm her, ohne abzulassen. Die Bäume wurden über den Haufen gerannt und zersplitterten. Nur eine Rieseneiche war stehengeblieben, und auf ihrem höchsten Aste saß die dicke Frau Jakob, wehte im Winde, weinte und kriegte ihren Schuh nicht zu. Emil lief  
60 weiter.

In dem Haus, das zweihundert Stockwerke hoch war, befand sich ein großes schwarzes Tor. Er rannte hinein und hindurch und am oberen Ende wieder hinaus. Der Zug kam hinter ihm her. Emil hätte sich am liebsten in eine Ecke gesetzt und geschlafen, denn er war so schrecklich müde und zitterte am ganzen  
65 Leibe. Aber er durfte nicht einschlafen! Der Zug ratterte schon durchs Haus.

Emil sah eine Eisenleiter. Die ging am Hause hoch, bis zum Dach. Und er begann zu klettern. Zum Glück war er ein guter Turner. Während er kletterte,  
70 zählte er die Stockwerke. In der 50. Etage wagte er es sich umzudrehen. Die Bäume waren ganz klein geworden, und die gläserne Mühle war kaum noch zu erkennen. Aber, 0 Schreck! die Eisenbahn kam das Haus hinaufgefahren!

Emil kletterte weiter und immer höher. Und der Zug stampfte und knatterte die Leitersprossen empor, als wären es Schienen.

100. Etage, 120. Etage, 140. Etage, 160. Etage, 180. Etage, 190. Etage, 200.  
75 Etage! Emil stand auf dem Dach und wußte nicht mehr, was er beginnen sollte.

Schon war das Wiehern der Pferde zu hören. Da lief der Junge über das Dach hin bis zum anderen Ende, zog sein Taschentuch aus dem Anzug und breitete es aus. Und als die Pferde schwitzend über den Dachrand krochen und der Zug hinterher, hob Emil sein ausgebreitetes Taschentuch hoch über den  
80 Kopf und sprang ins Leere. Er hörte noch, wie der Zug die Schornsteine über den Haufen fuhr. Dann verging ihm für eine Weile Hören und Sehen.

Und dann plumpste er, krach! auf eine Wiese.

Erst blieb er müde liegen, mit geschlossenen Augen, und hatte eigentlich Lust, einen schönen Traum zu träumen. Doch weil er noch nicht ganz beruhigt  
85 war, blickte er an dem großen Hause hinauf und sah, wie die neun Pferde oben auf dem Dach Regenschirme aufspannten. Und der Wachtmeister Jeschke hatte auch einen Schirm und trieb damit die Pferde an. Sie setzten sich auf die Hinterbeine, gaben sich einen Ruck und sprangen in die Tiefe. Und nun segelte die Eisenbahn auf die Wiese herab und wurde immer größer und größer.

90 Emil sprang wieder auf und rannte quer über die Wiese auf die gläserne Mühle los. Sie war durchsichtig, und er sah seine Mutter drinnen, wie sie gerade Frau Augustin die Haare wusch. Gott sei Dank, dachte er, und rannte durch die Hintertür in die Mühle.

»Muttchen!« rief er, »was mach ich bloß?«

- 95 »Was ist denn los, mein Junge?« fragte die Mutter und wusch weiter.  
»Sieh nur mal durch die Wand!«  
Frau Tischbein blickte hinaus und sah gerade, wie die Pferde und der Zug auf der Wiese landeten und auf die Mühle loshetzten.
- 100 »Das ist doch Wachtmeister Jeschke«, sagte die Mutter und schüttelte erstaunt den Kopf.  
»Er saust schon die ganze Zeit wie blödsinnig hinter mir her!«  
»Na und?«  
»Ich habe neulich dem Großherzog Karl mit der schiefen Backe auf dem Obermarkt eine rote Nase und einen Schnurrbart ins Gesicht gemalt.«
- 105 »Ja, wo solltest du denn den Schnurrbart sonst hinmalen?« fragte Frau Augustin und prustete.  
»Nirgends hin, Frau Augustin. Aber das ist nicht das Schlimmste. Er wollte auch wissen, wer mit dabei war. Und das kann ich ihm nicht sagen. Das ist doch Ehrensache.«
- 110 »Da hat Emil recht«, meinte die Mutter, »aber was machen wir nun?«  
»Stellen Sie mal den Motor an, liebe Frau Tischbein«, sagte Frau Augustin. Emils Mutter drückte am Tisch einen Hebel herunter, und da begannen sich die vier Mühlenflügel zu drehen, und weil sie aus Glas waren und weil die Sonne schien, schimmerten und glänzten sie so sehr, daß man überhaupt kaum
- 115 hinblicken konnte. Und als die neun Pferde mit ihrer Eisenbahn angerannt kamen, wurden sie scheu, bäumten sich hoch auf und wollten keinen Schritt weiter. Wachtmeister Jeschke fluchte, daß man es durch die gläsernen Wände hörte. Aber die Pferde wichen nicht von der Stelle. »So, und nun waschen Sie mir meinen Schädel ruhig weiter«, sagte Frau Augustin, »Ihrem Jungen kann
- 120 nichts mehr passieren.«  
Frau Tischbein ging also wieder an die Arbeit. Emil setzte sich auf einen Stuhl, der war auch aus Glas, und pfiß sich eins. Dann lachte er laut und sagte:  
»Das ist ja großartig. Wenn ich früher gewußt hätte, daß du hier bist, wäre ich doch gar nicht erst das verflixte Haus hochgekllettert.«
- 125 »Hoffentlich hast du dir nicht den Anzug zerrissen!« sagte die Mutter. Dann fragte sie: »Hast du auf das Geld gut Obacht gegeben?«  
Da gab es Emil einen riesigen Ruck. Und mit einem Krach fiel er von dem gläsernen Stuhl herunter.  
Und wachte auf.

Aus: Kästner, Erich [1929] (2016): Emil und die Detektive. Ein Roman für Kinder. 4. Kapitel, illustriert von Walter Trier. 166. Auflage, Hamburg: Dressler Verlag, S. 50-57

## Material 2 – Version in einfacher Sprache (2001)

1 Emil nahm seine Mütze ab und sagte:  
2 »Guten Tag, meine Herrschaften. Ist vielleicht  
3 noch ein Plätzchen frei?«  
4 Natürlich war noch ein Platz frei. Eine dicke Dame,  
5 die sich den linken Schuh ausgezogen hatte, weil  
6 er drückte, sagte: »Solche höflichen Kinder sind  
7 heutzutage selten. Wenn ich da an meine Jugend  
8 zurückdenke, Gott, da herrschte ein anderer Geist,  
9 nicht wahr?« Sie wandte sich zu ihrem Nachbarn,  
10 einem Mann, der beim Atmen ganz schrecklich  
11 schnaufte.  
12 Emil fühlte seine Jacke, ob der Briefumschlag  
13 mit dem Geld noch da war. Seine Mitreisenden  
14 sahen nicht gerade wie Räuber und Mörder aus.  
15 Neben dem schrecklich schnaufenden Mann saß  
16 eine Frau, die an einem Schal häkelte. Und  
17 am Fenster, neben Emil, las ein Mann mit Hut  
18 seine Zeitung.  
19 Plötzlich legte er die Zeitung hin und holte  
20 aus seiner Tasche eine Ecke Schokolade.  
21 Er hielt sie Emil hin und sagte: »Na, wie wär's?«  
22 Emil bedankte sich und nahm die Schokolade.  
23 Dann stellte er sich vor: »Emil Tischbein  
24 ist mein Name.«  
25 Die Reisenden lächelten. Der Mann erwiderte:  
26 »Sehr angenehm, ich heiße Grundeis.«  
27 »Du fährst nach Berlin?«, fragte Herr Grundeis.  
28 »Ja, meine Großmutter wartet am Bahnhof  
29 Friedrichstraße«, antwortete Emil. Er fasste sich  
30 an seine Jackentasche. Der Briefumschlag  
31 knisterte noch immer.  
32 Emil packte seine Butterbrote aus. Als er  
33 die dritte Stulle kaute, hielt der Zug  
34 in einem großen Bahnhof an.  
35 Fast alle Fahrgäste stiegen aus, auch  
36 die dicke Dame. Sie wäre beinahe zu spät  
37 gekommen, weil sie ihren Schuh nicht wieder  
38 zukriegte.  
39 Emil war jetzt mit dem Mann allein. Das gefiel  
40 ihm nicht sehr. Er wollte wieder nach  
41 dem Briefumschlag fassen. Das traute er sich  
42 aber nicht.  
43 Als der Zug weiterfuhr, ging Emil zur Toilette.  
44 Dort holte er den Briefumschlag aus der Tasche  
45 und zählte das Geld. Es stimmte. Aber was sollte  
46 er damit machen? Emil war ratlos.

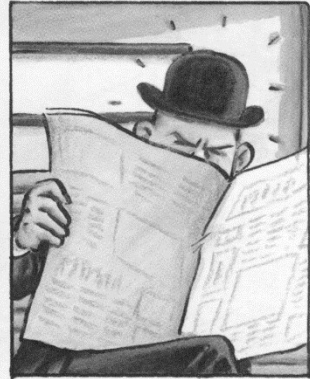
47 Da hatte er eine Idee. Er nahm eine Nadel,  
48 die in der Jacke war. Emil steckte sie erst  
49 durch die drei Geldscheine, dann durch  
50 den Briefumschlag und schließlich durch  
51 das Jackenfutter. So, dachte er, nun kann nichts  
52 mehr passieren. Und dann ging er ins Abteil  
53 zurück.  
54 Herr Grundeis hatt sich zurückgelehnt und  
55 schlief. Er hatte ein längliches Gesicht,  
56 einen ganz schmalen schwarzen Schnurrbart  
57 und viele Falten um den Mund. Warum der Mann  
58 immer den Hut aufbehielt?  
59 Emil zuckte zusammen und erschrak. Beinahe  
60 wäre er eingeschlafen! Er musste unbedingt wach  
61 bleiben. Und dabei war es erst vier Uhr. Noch  
62 über zwei Stunden! Er kniff sich ins Bein.  
63 In der Schule half das immer, wenn es langweilig  
64 war.  
65 Dann versuchte er es mit Knopfzählen. Er zählte  
66 von oben nach unten. Und dann noch einmal  
67 von unten nach oben. Von oben nach unten waren  
68 es 23 Knöpfe. Und von unten nach oben 24.  
69 Emil lehnte sich zurück. Er überlegte, woran  
70 das liegen könnte.  
71 Und dabei schlief er ein.

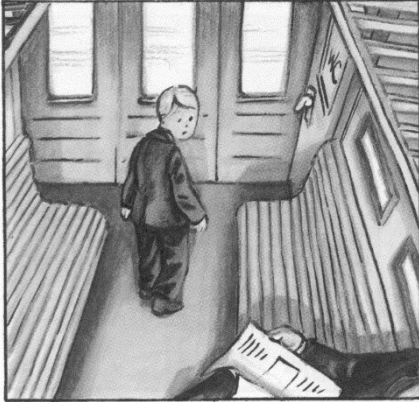
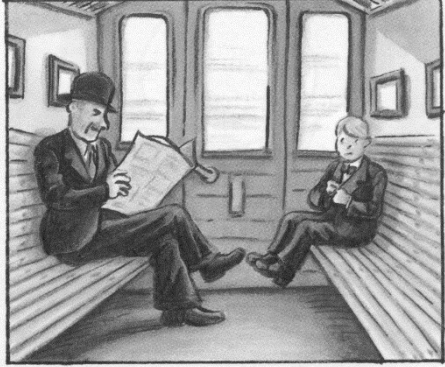
Aus: Greisbach, Michaela (2001): Emil und die Detektive. Ein Leseprojekt zu dem gleichnamigen Roman von Erich Kästner. Reihe: *Einfach lesen!* Berlin: Cornelsen Verlag.

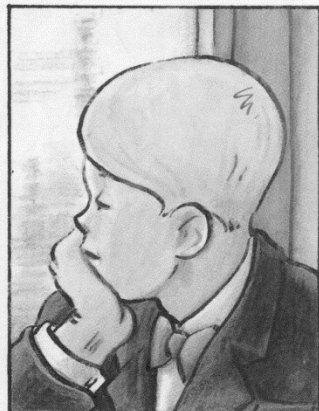
Material 3 – Comicaaption von Isabel Kreitz (2012)

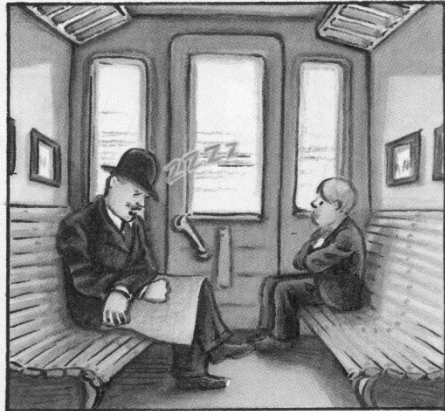
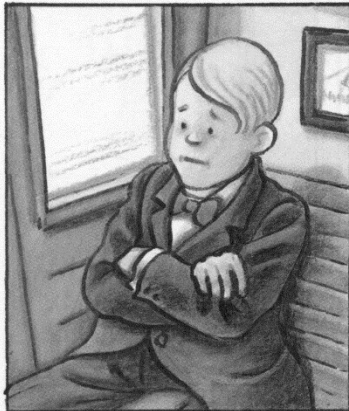
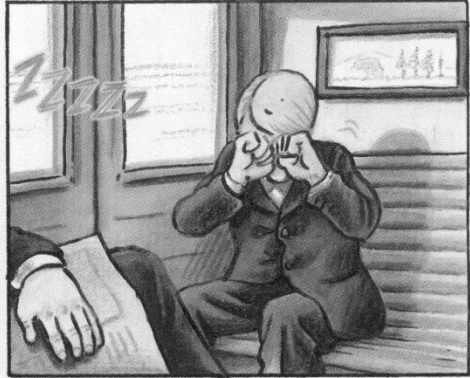
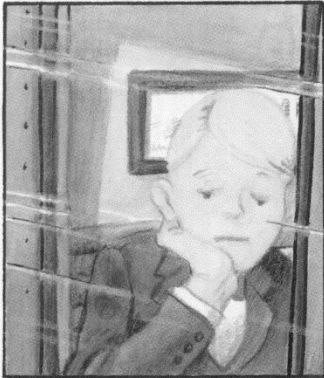


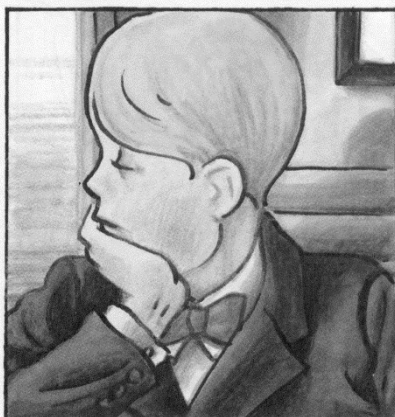
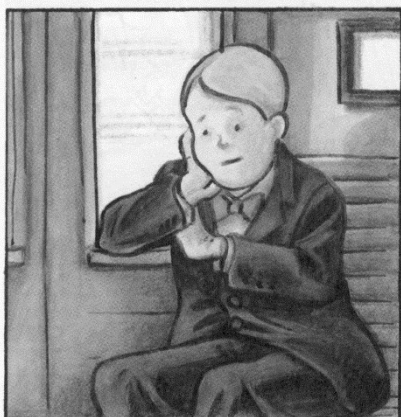
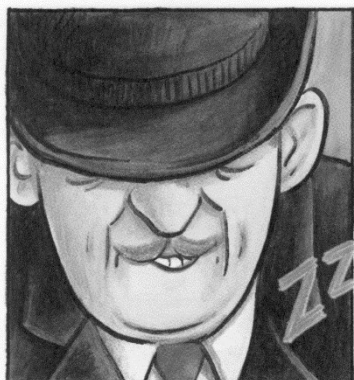


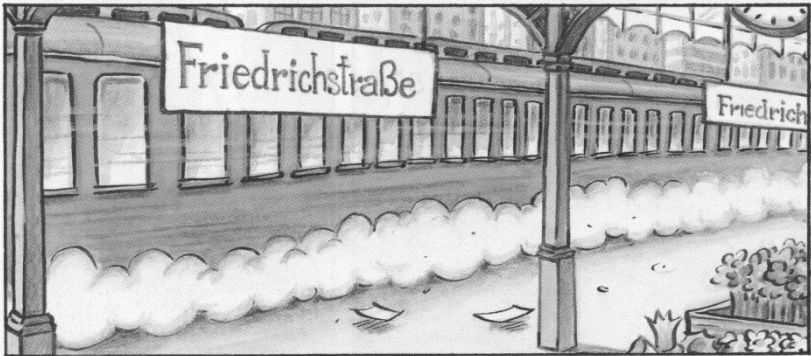
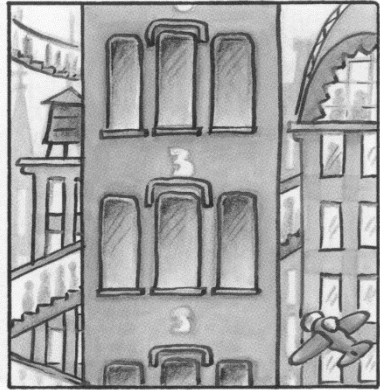
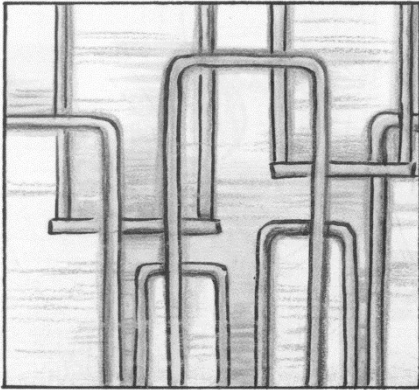


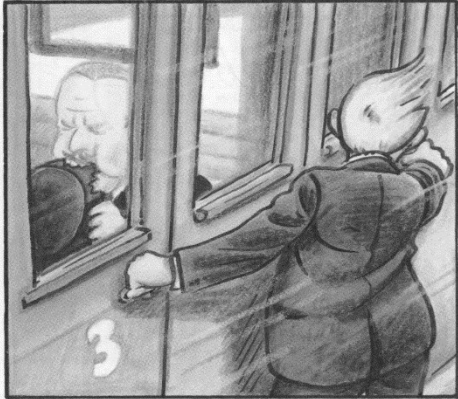


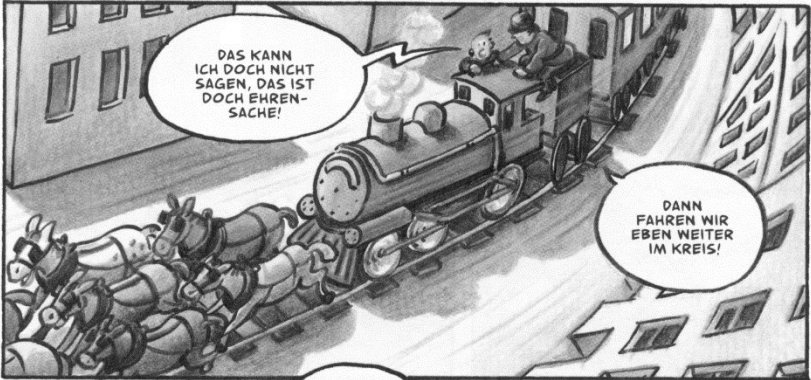




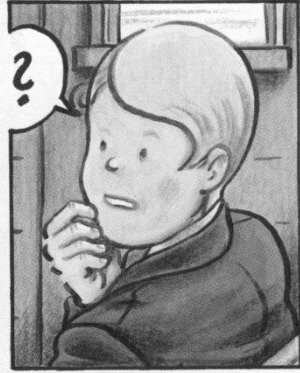
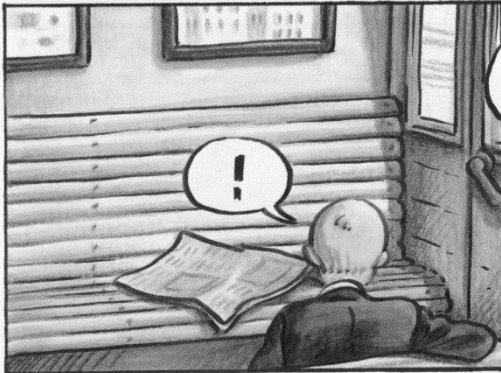
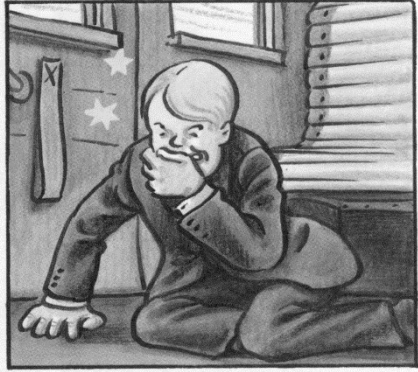
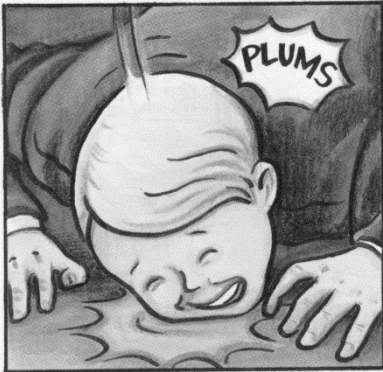


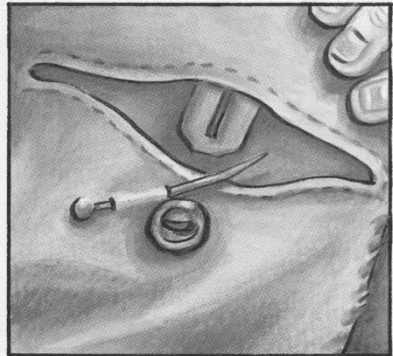
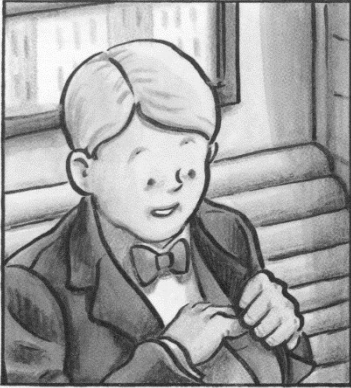












## 4 Mediale Dimension

Lange dominierte in der Literaturdidaktik die Fokussierung auf den gedruckten Text. Doch die Sozialisation in Familie und Gesellschaft ist eine *Mediensozialisation*, bei dem der gedruckte Text in seiner Präsentationsform ›Buch‹ nur ein Medium unter vielen und, wie regelmäßig durchgeführte Studien belegen<sup>83</sup>, keineswegs das wichtigste ist. Längst hat der fachdidaktische Diskurs darauf reagiert und geht in Teilen soweit, dass Vertreter der Community eine ›dritte Säule‹ in der Deutschdidaktik etabliert sehen wollen: Neben Sprach- und Literaturdidaktik die *Mediendidaktik Deutsch*.<sup>84</sup> Darüber mag man geteilter Meinung sein, aber unstrittig ist die notwendige Berücksichtigung von ›Medien‹ und ›Medialität‹ innerhalb der Literaturdidaktik, wenn einem weiten Textbegriff ein ebenso umfassendes Verständnis von Literatur in ihren mannigfaltigen Erscheinungsformen zur Seite gestellt wird. Literaturdidaktik muss der medialen Vielgestaltigkeit literarischer Repräsentation Rechnung tragen, muss sich in Grenzbereiche tradierter Domänen (z. B. Theater – Literatur) vorwagen und aktuelle Entwicklungen (z. B. Poetry Slam, Lesebühnen) berücksichtigen. Deshalb ist die mediale Orientierung im Rahmen literarischer Entitäten und ihren Relationen ein zentraler Aspekt fachdidaktischer Konzeptualisierung.

### 4.1 Integrativer Medienbegriff in der Deutschdidaktik

Analog zu einem *weiten Textbegriff* und einem *umfassenden Verständnis von Literatur* wird zunächst der *Medienbegriff* mit fachdidaktischen Erkenntnisinteresse definiert. STAIGER (2007) orientiert sich an Schmidts integrativem Medienbegriff:

Der Zusammenhang zwischen Wirklichkeitskonstruktionen und Medien - dies haben die bisherigen Ausführungen gezeigt - ist ein wichtiger thematischer Fokus einiger Medientheorien, insbesondere der Semiotik. In der konstruktivistisch orientierten Medienforschung bildet dieser Zusammenhang den zentralen Ausgangspunkt aller Überlegungen, sie interessiert sich schwerpunktmäßig für das Verhältnis von Medien und Kognition bzw. Kommunikation:

Wirklichkeit ist in einer von Massenmedien geprägten Gesellschaft zunehmend das, was wir über Mediengebrauch als Wirklichkeiten konstruieren, woran wir dann glauben und gegenüber dem wir entsprechend handeln und kommunizieren.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> Vgl. die zweijährlich durchgeführten JIM- und KIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest seit 1998 › <http://www.mpfs.de/index.php?id=276> [16.02.2016]

<sup>84</sup> Vgl. Frederking/Krommer/Maiwald (2005)

<sup>85</sup> Schmidt 2000, S. 41

Medien sind somit die »alltäglichen Instrumente der Wirklichkeitskonstruktion«<sup>86</sup>, sie »disziplinieren unsere Wahrnehmung«, indem sie uns zwingen, uns an ihre Nutzungsbedingungen anzupassen. SCHMIDT sieht eine konstruktivistische Perspektive als Chance zur Integration der mannigfaltigen Ansätze und Theorien der Medienforschung. Diese scheidet bislang am »Kompaktbegriff«<sup>87</sup> des »Mediums«, »der an fast allen Orten seines Auftretens in alltäglichen wie wissenschaftlichen Diskursen unterschiedlich verwendet und konnotiert wird«. Kernstück der medienkulturwissenschaftlichen Theorie von SCHMIDT ist deshalb ein *integrativer Medienbegriff*.

SCHMIDT unterscheidet zwischen vier konstitutiven Komponenten von Medien: Unter die *semiotischen Kommunikationsinstrumente* fasst er alle materialen Gegebenheiten, die zeichenfähig sind und zur geregelten, dauerhaften, wiederholbaren und gesellschaftlich relevanten strukturellen Kopplung von Systemen im Sinne je system-spezifischer Sinnproduktion genutzt werden können.<sup>88</sup>

Der Kopplungsaspekt verweist auf den Aspekt der Vermittlung aus der Etymologie des Begriffs »Medium«. Als Prototyp eines Kommunikationsinstruments - und nicht als »Medium« - betrachtet SCHMIDT die gesprochene natürliche Sprache, außerdem auch Schriften, Bilder oder Töne. Die Mediengeschichte ist geprägt von der immer enger werdenden Bindung von Kommunikationsinstrumenten an Medientechnologie. Diese *technisch-medialen Dispositive*<sup>89</sup> beeinflussen laut SCHMIDT nachhaltig die Produktion und Rezeption von Medienangeboten. Der Umgang mit diesen Technologien muss »sozialisatorisch erlernt werden«<sup>90</sup> und wird zum »festen Bestandteil der Kompetenzen von Individuen«<sup>91</sup>. Die sozialsystemische Institutionalisierung von Kommunikationsinstrumenten und ihrer Medientechnologien führt zur Herausbildung von Organisationen und Institutionen wie Schulen, Verlage, Fernsehanstalten usw. Die Resultate der Verwendung von Kommunikationsinstrumenten unter Verwendung der technisch-medialen Dispositive sind schließlich die Medienangebote selbst. Sie werden durch die sozialen Medien-Institutionen erstellt und verbreitet. Als Medium konzipiert SCHMIDT »das sich selbst organisierende systemische Zusammenwirken dieser vier Komponenten unter jeweils konkreten sozio-historischen Bedingungen.«<sup>92</sup>

---

<sup>86</sup> Ebd., S. 43

<sup>87</sup> Ebd., S. 93

<sup>88</sup> Schmidt 2003, S. 354

<sup>89</sup> Dispositiv definiert Schmidt in Anschluss an Baudry als »eine komplexe Struktur [...], die die Anordnung der Apparate zur Distribution von Medienangeboten, die für die Apparate erzeugten Medienangebote sowie die mentale Maschinerie der wahrnehmenden Zuschauer umfaßt« (1996, S. 84). Die Bezeichnung dieser Komponente von »Medium« durch Schmidt variiert zwischen »Geräte und Techniken« (1996, S. 83), »technisch-mediale Dispositive« (2000, S. 94) und »Medientechnologien« (2003, S. 354).

<sup>90</sup> Schmidt 2000, S. 95

<sup>91</sup> Ebd.

<sup>92</sup> Schmidt 2003, S. 355

<i>Komponenten von Medien</i>	<i>Beispiele</i>
semiotische Kommunikationsinstrumente	Sprache, Schrift, Bilder, Töne
technisch-mediale Dispositive bzw. Medientechnologien	Druck-, Film-, Fernsehetechniken
Organisationen und Institutionen	Rundfunkanstalten, Verlage, Schulen
Medienangebote	Schrifttexte, Fernsehsendungen, Filme

*Systematisierungsversuch des Kompaktbegriffs ›Medium‹ nach SCHMIDT<sup>93</sup>*

SCHMIDTs Mediendefinition greift somit verschiedene Aspekte auf, die in den bereits vorgestellten Medienbegriffen formuliert wurden, ohne jedoch eine Dimension stärker als die anderen zu gewichten: Er betont die Zeichenhaftigkeit jeder medialen Kommunikation und verweist somit auf die Semiotik als Basiswissenschaft. Die Berücksichtigung der Medientechnologien integriert medientheoretische Überlegungen zur Materialität der Kommunikation und zur Überformung der ›Botschaft‹ durch das ›Medium‹. Die dritte Komponente unterstreicht die Abhängigkeit medialer Kommunikation von gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen sowie Firmen und Konzernen, die in der Medienkultur wichtige Strukturierungs- und Steuerungsfunktionen übernehmen. Hiermit werden vor allem mediensoziologische Aspekte in den Medienbegriff einbezogen. Schließlich werden freilich auch die Medienprodukte selbst, also die ›Texte‹ sowie - einem entsprechend weiten Literaturbegriff folgend - die ›Literatur‹ in die Mediendefinition einbezogen. Die Kombination und vor allem das von SCHMIDT betonte Zusammenwirken dieser Komponenten eröffnet eine mehrperspektivische Betrachtung von ›Medien‹, die über die Eindimensionalität von informationstheoretischen Mediendefinitionen hinausgeht und einen anschlussfähigen Medienbegriff sowohl für die Arbeitsbereiche der Medienwissenschaften<sup>94</sup> - Medientheorie, Medienanalyse, Medienästhetik und Mediengeschichte - als auch für jene der Medienpädagogik bereit stellt. Der integrative Medienbegriff der Medienkulturwissenschaft bildet deshalb im Folgenden die Grundlage der Überlegungen zu einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik.

## 4.2 Medienästhetik

Allgemein ist *Medienästhetik* ein Paradigma, das alle kreativen Disziplinen beherrscht. Sie ist sozusagen eine *Ästhetik der Attraktion*. Sie bietet grundlegend zwei Perspektiven, die produktions- und rezeptionsästhetische Perspektive. Ersteres beinhaltet die technische Seite und Kunst und Medien in der Praxis.

<sup>93</sup> Schmidt 1996, S. 83ff. und 2000, S. 94f.

<sup>94</sup> Vgl. Schanze 2002a, S. 260

Bei der rezeptionsästhetische Perspektive geht es hauptsächlich um die Wirkung der Medien und um die Formen der Wahrnehmung und ihre Verdrängung. Spricht man in Bezug auf Medienästhetik von *audiovisuellen Medien*, so kann man unter dem Wort *Ästhetik*, im Sinne des griechischen Wortes *aisthanesthai* (= wahrnehmen), eine *Wahrnehmungsform der Medien* verstehen.

Jede Form des audiovisuellen Ausdrucks besitzt eine spezifische, ihr zugrundeliegende und nur ihr eigene Weise der Wahrnehmung. Diese ist nicht identisch mit dem, was gezeigt oder gesagt wird. Sondern sie besitzt ihre Spezifik in der Art und Weise, wie sie die ihr eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, ihre Techniken, ihre Mittel zur Verarbeitung von vorgegebenen oder hergestellten Materialien einsetzt (SCHNELL 2000, S. 11).

Demnach steht in der Medienästhetik das *Wie* dieser Wahrnehmung im Mittelpunkt. SPIELMANN spricht von einer eng beieinander liegenden historischen Ebene des Kunst- und Medienbegriffs. Sie geht davon aus, dass sich die Herausbildung medienwissenschaftlicher Diskurse dadurch auszeichnet, dass mehr die soziologischen, ökonomischen, technischen, kommunikationstheoretischen, psychologischen und wahrnehmungstheoretischen Faktoren bedacht sind, als die ästhetischen Faktoren. Demnach steht für die Medienwissenschaft, eine Klärung von Anschlussdiskursen zur Ästhetikgeschichte weitgehend aus. Für die Medienästhetik sind deshalb mindestens drei verschiedene Begriffsfelder heranzuziehen: ein *Kunstabgriff*, ein *Ästhetikbegriff* und ein *Medienbegriff*. Ersichtlich werden diese Begriffe besonders dann, wenn man die einzelnen Grundzüge aus den zu trennenden Debatten betrachtet (z.B. die formale Debatte des Films, Ästhetikdebatte der Kunst, etc.). (vgl. SPIELMANN 2002, S. 242)

FAULSTICH sieht die Medienästhetik als Methode, die hier nicht als anwendbares Regelsystem zu verstehen ist, sondern als die kritische Entfaltung des Ziels. In diesem Zusammenhang soll der Begriff Medienästhetik »das Konkrete des Allgemeinen« (FAULSTICH 1982, S. 112) klären.

In der Medienästhetik geht es eher um den theoretischen Erkenntnisweg, als um praktisches Erkennen. Sie zielt sozusagen auf praktische Veränderung ab, d.h. »nicht um Medien als Wesenheiten geht es, nicht um unveränderliche Gesetze, nach denen jene funktionieren (müssen), sondern um Medien als geschichtliche Phänomene und deren Gesetze, die (teils) umzukrempeln wären« (FAULSTICH 1982, S. 120). Demnach muss Medienästhetik sich von der Erkenntnis zum praktischen Handeln entwickeln, denn Erkenntnis beginnt mit der Praxis und die theoretische Erkenntnis, die man aus dieser erworben hat, kehrt wieder in die Praxis zurück. (vgl. ebd., S.119 ff.)<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Vgl. Faulstich, Werner (1982): Medienästhetik und Mediengeschichte. Mit einer Fallstudie zu »The War of the Worlds« von H. G. Wells. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag. Schnell, Ralf (2000): Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart; Weimar: Verlag J. B. Metzler, Spielmann,

### 4.3 Mediendidaktik Deutsch

Die Bedeutung der Mediendidaktik Deutsch hat in den letzten Jahren erheblich zugenommen. Denn sowohl die Gegenstände des Faches Deutsch als auch die Sozialisationsbedingungen unserer Schüler(innen) unterliegen einem grundlegenden medialen Wandel. Vor diesem Hintergrund ist ein rein buchbasierter Deutschunterricht nicht mehr zeitgemäß.

FREDERKING, KROMMER und MAIWALD (2005) geben in ihrem Band *Mediendidaktik Deutsch* einen Überblick über theoretische Grundlagen und praktische Nutzungsmöglichkeiten von Medien im Deutschunterricht. Auf der einen Seite werden grundsätzliche Aspekte wie Medientheorie, Medienbegriff, Mediengeschichte, medienpädagogische Grundlagen und fachspezifische mediendidaktische Konzeptionen dargestellt. Auf der anderen Seite werden die konkreten mediendidaktischen Handlungsfelder im Deutschunterricht (d. h. auditive, visuelle, audiovisuelle und interaktive bzw. synästhetische Medien unter Berücksichtigung von »social media« bzw. Web 2.0.) in Theorie und Praxis erläutert.<sup>96</sup>

#### 4.3.1 Literaturgeschichte als Medienkulturgeschichte

Nach einer kritischen Bilanz tradierter literaturhistorischer Konzepte und schulbezogener Kanondiskurse plädiert FINGERHUT (2002) für entdeckende Lernarrangements im integrativen Deutschunterricht, die Literaturgeschichte mit berücksichtigten.<sup>97</sup>

Maximilian NUTZ (1999) hat vorgeschlagen, Literaturgeschichte als »entdeckendes Lernen« in den Unterricht zu bringen, und erhofft davon Ansätze zu einer »reflektierten Erinnerungskultur«. Auch Nutz argumentiert von der Besonderheit der literarischen Gegenstände aus. Sie sind als »Konstrukt von Erinnerungsarbeit« zu verstehen. Denn was wüssten wir ohne die schulische und die universitär und von anderen Kulturinstitutionen verwaltete Erinnerungskultur unserer Gesellschaft überhaupt noch von ihnen? Die in der Germanistik vorgeschlagene Rückversetzung der festgefühten Literaturgeschichte »ins Stadium des Experiments« (SCHERPE 1983) soll im Unterricht die Möglichkeit eröffnen, an die Stelle des einen (zu lernenden) Überblicks - konkret an die Stelle der kurzgefassten literaturgeschichtlichen Orientierungstabellen der Oberstufen-Deutschbücher - mehrere »Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen« zu setzen, auf denen SchülerInnen selbst ihre »Geschichten« für die literarisch-

---

Yvonne (2002): Medienästhetik. Voraussetzungen und Grundlagen. In: Rusch, Gebhard (Hrsg.) (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Konzeptionen, Theorien, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 242-256.

<sup>96</sup> Frederking, Volker/ Krommer, Axel/ Maiwald, Klaus (2012): Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt

<sup>97</sup> Fingerhut, Karlheinz (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdal/Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuchverlag (dtv), S. 163ff.

kulturelle Vergangenheit (re)konstruieren. Epochenbegriffe sind dabei nicht mehr »Sinneinheiten«, sondern »Sinnstiftungsangebote«, also ihrerseits historisch bedingte Mittel, um sich Formen der Erinnerungsarbeit bewusst zu machen. Das würde auch der Diskussion um Kanonentscheidungen einen sinnvollen Platz im Unterricht geben: SchülerInnen könnten aus ihr lernen, wie sich kulturelle Entscheidungen durchsetzen. Sie könnten einen Deutschlehrer, der dekretiert, Goethes *Faust* müsse von allen gelesen werden, weil es sich »um den wohl wichtigsten deutschen Beitrag zur Weltliteratur« handle, fragen, ob das nur die Deutschen (oder auch die Franzosen) so sähen oder vielleicht nur eine Minderheit, die meint, Entscheidungen in Dingen Kultur für alle treffen zu müssen, usw. Solche »Arbeit am Kanon und an Kanonisierungsprozessen« (FINGERHUT 1993a; 1997a) gibt der Literaturgeschichte einen neuen Stellenwert im eigen aktiven Lernen. Nutz demonstriert dies am Beispiel der Klassik. Er zeigt seinen Schülern zuerst, wie das »einheitliche« Bild dieser »Epoche« nur dadurch entsteht, dass zuvor die zeitgleichen kulturellen Meinungsträger wie Romantiker oder Jean Paul, Hölderlin, Kleist ausgegliedert werden, dass die zu dieser Zeit erfolgreiche Unterhaltungsliteratur gezielt vergessen wurde, ebenso wie die umfangreiche jakobinische Literatur. Er kontrastiert dann Auszüge aus klassischen Werken unter den Fragestellungen der »klassischen« Literaturkonzeption (Autonomie, Persönlichkeit, Mündigkeit, Selbstreflexion) mit zeitgleichen »nichtklassischen« und lässt die SchülerInnen selbstständig »bestimmte Spuren« verfolgen: Eine zeitspezifische Problemstellung, z. B. die Einschätzung der Ideen der Französischen Revolution oder die Rollenidentität Mann - Frau, wird aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Die SchülerInnen präsentieren am Ende der Einheit Widersprüche der Zeit - und deren historische Einbeziehung durch die hegemoniale Erinnerungskultur.

Es ist klar, dass komplexe Bilder vergangener Zeiträume nicht entstehen, wenn man ein Kunstwerk aus diesem Zeitraum in den Mittelpunkt stellt. Soll forschendes Lernen möglich gemacht werden, so müssen die SchülerInnen an mehreren Texten arbeiten und dabei Such-Fragen haben und selbst weiterentwickeln. Sie können dementsprechend nicht immer alles lesen, sondern müssen mit Ausschnitten und Anthologien arbeiten. Dort begegnen sie unterschiedlichen Vorschlägen, diese Bruchstücke zu ordnen. Diese müssen sie gegeneinander abwägen. Der Weg zum eigenen Urteil führt über das Abwägen und Bewerten der unterschiedlichen Angebote. Die SchülerInnen müssen den Umgang mit widersprüchlichen Deutungen lernen. Ob sie das gern tun, ist eine bislang offene Frage. Es gehört aber zum Programm des »wissenschaftspropädeutischen Lernens«.

Das forschende Lernen motiviert sich nur zum Teil aus sich selbst (aus der größeren Selbstständigkeit und Freiheit, die den Lernern zugestanden wird). Motivation muss auch aus der Sache kommen, die es forschend zu durchdenken gilt. Die Anstrengung muss sich »lohnen«. Diese Motivation muss langfristig aufgebaut werden. Viele Informationen müssen vom Lehrer selbst nachgetragen werden. Dazu ist es sinnvoll, sich auf ältere Formen von Lernarrangements zu besinnen, die in der Literaturmethodik in Vergessenheit geraten sind. Dazu gehört z. B. die Narration (FINGERHUT 2000). LehrerInnen müssen Geschichten aus der Literaturgeschichte »erzählen« können. Nicht nur Goethes Poetik ist interessant und seine Idee der autonomen Persönlichkeit, sondern auch sein Verhältnis zu Christiane, zur Weimarer Hofgesellschaft und deren »Regeln«. Biografische Hintergründe können spannend erzählt werden und Suchpfade für selbstständiges Arbeiten der SchülerInnen eröffnen. Es gibt auch gerade hier



interessante Verbindungen zu historischen Romanen und romanhaft angelegten Dokumentationen aus dem Bereich der Gegenwartsliteratur (es sei nur verwiesen auf Sigrid Damm's *Christiane und Goethe*, Hanns-Josef Ortheils *Faustinas Küsse* oder Dieter Kühns biografische Notiz *Goethe zieht in den Krieg*), zu Werkverfilmungen und besonders zu psychologischen Deutungen. Wird beispielsweise der »Erlkönig« im Kontext der Goetheschen »Singspiele« vorgestellt, so wird es den Schülern möglich sein, hinter der Beziehung Vater-Sohn-Erlkönig (mit Töchtern) die erotischen Verwicklungen, in denen der Verfasser in seinen ersten Weimarer Jahren steckte, zu sehen und die allgemein angebotene Deutung (»naturmagisches Denken in der Epoche des Sturm und Drang«) zu relativieren. Die dabei zutage tretenden Gruppenprozesse sind sowohl möglicher interessanter Gegenstand von Narration wie für forschendes Lernen.

Neben zahlreichen Möglichkeiten der Einzelbetrachtung zur Mediengeschichte (Annalistik, Sozial-, System-, Technik-, Produkt-, Institutionen-, Personen-, Erfolgs-, Funktions-, Produktions-, Rezipienten- und Herrschaftsgeschichte) entwickelte FAULSTICH (1998) die *vier Phasen* der Medienkulturgeschichte. Zwar gibt es viele Einzelmediengeschichten (Film, Photographie, ...), jedoch sollte der Versuch unternommen werden die Kommunikationsgeschichte als Teil der Gesellschaftsgeschichte zu schreiben. Aus dieser Grundidee entstand die Medienkulturgeschichte.

*Die erste Phase* dauerte etwa bis 1500. Sie umschreibt die Phase der Primär- oder auch Menschmedien. Menschmedien werden hier auch als Kleingruppenmedien bezeichnet. Ein Beispiel für den ersten Abschnitt der Medienkulturgeschichte ist der Tanz, aber auch Gestaltungsmedien, wie der Obelisk und die Skulptur sind dieser Phase zuzuordnen.

*Die zweite Phase* umfasst etwa den Zeitraum von 1500 bis 1900 und beschreibt die Phase der Sekundär- oder auch Druckmedien. Zunächst waren Printerzeugnisse Individualmedien, aber im Laufe der Zeit entwickelten sie sich zu Massenmedien. Neben Briefen, Flugblättern und Heften, gewann das Buch immer größere Bedeutung. In dieser Phase hatten Medien nicht mehr nur Informations-, sondern auch Speicherfunktion.

*Die dritte Phase* ist die der Tertiär- oder auch elektronischen Medien. Diese reichte bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Es lässt sich sagen, dass es sich hierbei um das Zeitalter der Unterhaltungsmedien handelt. Es ging weniger um Information oder Speicherung, sondern vielmehr darum die Rezipienten zu unterhalten. Nennenswerte Beispiele sind neben dem Telefon, Theateraufführungen über TV, Lieder auf Schallplatten, sowie Hörspiele im Radio.

Die Zeit nach 2000 wird durch die Phase der Quartär- oder auch digitalen Medien beschrieben. Plakate weichen Videowänden und der Bildschirmtext übernimmt Aufgaben der Zeitung. Hauptaugenmerk liegt hier auf Multi- und Hypermedia. Diese Medien sind multifunktional und kombinieren viele Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung. Der Computer ist ein Beispiel für eine multimediale Entwicklung. Mit ihm ist es, in einem Gerät möglich zu arbeiten,

zu spielen, im Internet zu surfen, Musik zu hören, Filme zu sehen und vieles mehr. Ein anderes Beispiel ist multimediales Fernsehen.

Der Rezipient ist nicht mehr nur bloßer Empfänger (wie im ursprünglichen »Sender-Empfänger«-Schema), sondern ist in der Lage mit dem Sender in Beziehung zu treten. Sender und Empfänger wirken wechselseitig aufeinander ein. Heutzutage geht der Trend immer mehr hin zu Kombinationen aus mehreren Medien. DVD-Player haben Festplatten, um Filme aufzunehmen, Sat-Receiver ermöglichen es über den Fernseher Radio zu hören und mp3-Player sind nicht nur Speicherstick sondern auch wiedergabefähig. Es entstehen also aus der technischen Weiterentwicklung immer mehr überholte Standards.

FREDERKING, KROMMER und MAIWALD (2005) entscheiden sich für die Kategorie des »Paradigmas«<sup>98</sup>, um die Geschichte der Medien und ihrer Nutzung zu systematisieren.

Bei der geschichtlichen Betrachtung der Medien und ihrer Nutzung sind vor allem kommunikationsorientierte, technikgeschichtliche und kulturhistorische Aspekte von Bedeutung. In diesem Sinn ist von der Geschichte der technisch-apparativen Massenmedien, der Medientechnikgeschichte bzw. der Medienkulturgeschichte die Rede. Vier Stadien bzw. Paradigmen lassen sich unterscheiden. Das orale Paradigma (1) umfasst das menschheitsgeschichtliche Stadium der primären Mündlichkeit. Dieses wird mit der Erfindung der Schrift in einem viele Jahrhunderte umfassenden Prozess durch das literale Paradigma (2) abgelöst. Zu unterscheiden sind hier das skriptographische Stadium, in dem selbst umfangreiche Bücher in handschriftlicher Form entstanden, und das typographische Stadium, das mit der Erfindung des Buchdrucks durch Johannes Gutenberg einsetzte. Damit ging der allmähliche Übergang von dem bis ins Mittelalter gebräuchlichen lauten Lesen zu dem in der Neuzeit dominierenden stillen Lesen einher. Der sich mit der industriellen Revolution entwickelnde Technikboom leitete den allmählichen Übergang zum audio-visuellen Paradigma (3) ein und damit den Wandel von der printmedialen Monomedialität zur technisch generierten Plurimedialität. Diese manifestierte sich auf der Ebene der akustisch-auditiven Medien in Erfindungen wie dem Telefon und dem Radio, mit denen Worte erstmals nicht mehr an die Grenzen der unmittelbaren lokalen Sprecher-Hörer-Interaktion gebunden waren, und dem Grammophon bzw. der Schallplatte, durch die gesprochene Worte erstmals der Vergänglichkeit des Augenblicks entrisen wurden und Dauer erhielten. Auf der Ebene der optisch-visuellen Medien sorgten die Erfindungen der Fotografie und des Films für einen, 'iconic turn', eine erste, technisch erzeugte Bilderflut. Mit der Fotografie betrat das erste nichtsprachliche visuelle Speichermedium die medienkulturgeschichtliche Bühne. Durch den Stummfilm verloren die Bilder ihre Statik und wurden beweglich. Die Erfindung der audiovisuellen Medien Tonfilm und Fernsehen führte einerseits zur Etablierung neuer Massenmedien. Andererseits verstärkte sich

---

<sup>98</sup> Ein mediales Paradigma umfasst nach FREDERKING, KROMMER und MAIWALD (2005: 26) »die durch ein Medium bzw. einen Medienverbund maßgeblich geprägte gesellschaftliche, technische, wissenschaftliche und kulturelle Wirklichkeit in einem spezifischen Entwicklungsstadium der Anthro- bzw. Phylogenese, d. h. der Menschheitsgeschichte.«

die Tendenz zur Pluri- bzw. Symmedialität, insofern Bild und Ton zu einer medialen Einheit verschmolzen. Das multimediale Paradigma (4) hat diesen Prozess noch einmal radikalisiert. Im Computer als Uni- bzw. Symmedium ließen sich Text, Bild, Ton und Film auf einer Rezeptions- und Produktionsebene vereinen. Das Internet verwandelte die Welt in ein digital vernetztes globales Dorf (Marshall McLuhan) und eröffnete sowohl im Bereich von virtuellen Kommunikationen und Kooperationen als auch auf der Ebene der Informationspräsentation und Informationsrecherche neue Möglichkeiten. Damit ging die Entstehung neuer Textformen (Hypertexte), neuer intermedialer Verweisstrukturen (Hypermedia) und neuer Literaturformen (Hyperfiction) einher.

All diese Phasen in der Geschichte der Medien eignen sich für eine Behandlung im Deutschunterricht, weil sie den Blick der Schüler(innen) in medienkulturgeschichtlicher Hinsicht erweitern und ihnen helfen, sich der medialen Fundamente ihres eigenen Selbst- und Weltverhältnisses bewusst zu werden.

### 4.3.2 Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik

Den konsequentesten und umfassendsten Vorschlag einer Öffnung der Fachdidaktik hin zu einer Medienkulturdidaktik legt STAIGER (2007) vor, in dem er die Medien zum zentralen Gegenstandsbereich erklärt und das Ziel einer Medienkulturkompetenz ausgibt. Auch er geht von einem integrativen Medienbegriff aus, akzentuiert die Begriffe *Literatur*, *Text* und *Medium* und zeigt Möglichkeiten zur Erweiterung und Integration von Lernbereichen des Deutschunterrichts auf. Im Hinblick auf die Fachdidaktik differenziert er *Mediennutzungskompetenz* und *Medienkulturkompetenz* aus und formuliert als ›Leitlinien‹ *Medienreflexion*, *Wahrnehmung* und *Intermedialität*, die er jeweils im Hinblick auf unterrichtliche Optionen konkretisiert.

#### Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik

Michael STAIGER (2007)<sup>99</sup>

Der Blick auf den deutschdidaktischen Mediendiskurs im vorhergehenden Kapitel hat gezeigt, dass sich seit Mitte der 1990er Jahre eine Trendwende hin zu integrativen Konzepten der Medienerziehung im Deutschunterricht abzeichnet. Ob jedoch in diesem Zusammenhang inzwischen von einem *Paradigmenwechsel* innerhalb der Deutschdidaktik die Rede sein kann, wie dies jüngst bei FREDERKING und JOSTING<sup>100</sup> mit sehr viel Optimismus postuliert wurde, ist m. E. fraglich. Wenn man bedenkt, dass die ersten Forderungen nach Medienintegration im Fach Deutsch bis in die 1970er Jahre zurückreichen, dass eine allgemeine deutschdidaktische Debatte zu diesem Thema erst in den 1990er Jahren richtig in Gang kommt und dass selbst viele neu erschienene Deutsch-Lehrwerke kein konsistentes Medienkonzept vorweisen, dann

---

<sup>99</sup> In: Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 210-262

<sup>100</sup> Vgl. Frederking/Josting 2005b

erscheinen Zweifel an einem Konsens in Bezug auf dieses Anliegen sicherlich berechtigt. Dass die Kontroversen um die Gewichtung von ›Medien‹ im Deutschunterricht und ihren konzeptuellen Ort im Rahmen deutschdidaktischer Theoriebildung noch in vollem Gange sind, zeigt schon die Begriffsvielfalt, die den offenbar nicht von allen Fachvertretern erwünschten Paradigmenwechsel umreißt: So ist teilweise die Rede von einem *medienintegrativem*, *medienreflexivem* oder *symmedialen* Deutschunterricht, während anderenorts nach wie vor [...] die Begriffe *Medienpädagogik*, *Medienerziehung*, *Mediendidaktik* und natürlich *Medienkompetenz* und *Medienbildung* in Bezug auf den Deutschunterricht verwendet werden. Gerade im Zuge der Debatte um die Ergebnisse der PISA-Studie sind die Forderungen nach einer Rückbesinnung des Deutschunterrichts auf seine ›Kernaufgaben‹ - worunter in diesem Zusammenhang meist Lesen, Schreiben und Sprechen fallen und eben nicht ›Medien‹ - wieder lauter geworden.

An dieser Stelle wird in die gegenwärtige Diskussion um deutschdidaktische Medienkonzepte ein weiterer Begriff eingeführt [...]: Deutschdidaktik ist demnach als *Medienkulturdidaktik* zu konzeptualisieren. Gefragt wird in diesem Zusammenhang, welche Konsequenzen sich für das Selbstverständnis der Deutschdidaktik ergeben, wenn sie sich den dargelegten Anforderungen der Medienkultur - Sprach- und Wahrnehmungswandel, Mediensozialisation, Wissensgesellschaft - ernsthaft stellen will. Hierbei wird zum einen an die verdienstvollen Bemühungen zahlreicher Vertreter der Deutschdidaktik angeknüpft, die sich in den letzten Jahrzehnten für die Medienintegration im Deutschunterricht eingesetzt haben. Zum anderen sollen insbesondere medientheoretische Aspekte stärker akzentuiert werden, da diese m. E. in den vorliegenden Konzepten bislang zu wenig Beachtung fanden. Konnte DENK 1977 noch von einem Übergewicht der medientheoretischen Reflexionen gegenüber den unterrichtspraktischen Überlegungen innerhalb der Deutschdidaktik ausgehen, so hat sich dieses Verhältnis inzwischen umgekehrt: Den sehr zahlreichen methodischen Handreichungen zum Umgang mit Medien im Deutschunterricht steht ein eklatanter Mangel an medientheoretischen Fragen gegenüber. Ein erster Schritt besteht hier deshalb in der Konzeptualisierung eines spezifisch deutschdidaktischen Medienbegriffs. Der integrative Charakter einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik ist ein zweifacher, er bezieht sich nicht nur auf die Bereiche Sprache, Literatur und Medien, sondern ebenso auf die Mediendiskurse der Erziehungswissenschaft, der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft und der Medienwissenschaften ganz allgemein, denn ein deutschdidaktisches Medienkonzept ist - wie jede medienwissenschaftliche und mediendidaktische Bemühung - notwendigerweise interdisziplinär angelegt und auf die Mediendiskurse der Bezugswissenschaften verwiesen. Das übergreifende Ziel des hier skizzierten Konzepts ist *Medienkulturkompetenz*, die wichtigsten Leitlinien zu ihrer Vermittlung und Förderung im Deutschunterricht sind *Medienreflexion*, *Wahrnehmung und Intermedialität*.

## 1 Ziel: Medienkulturkompetenz

Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik zu konzeptualisieren, bedeutet, Medien nicht mehr länger als Appendix zu betrachten, der an die Arbeitsbereiche *Sprache und Literatur* angehängt wird. Unterricht mit und über Medien sollte sich nicht auf eine unsystematische Auseinandersetzung mit einzelnen Medienangeboten beschränken,

beispielsweise der analog zu schriftlichen Texten angelegten Analyse und Interpretation von »Medientexten«. Es geht vielmehr darum, die Mehrdimensionalität von Medien zu erfassen, die außerschulischen Medienerfahrungen mit den schulischen zu verbinden und die Medialität jeglicher Kommunikation zu reflektieren. Die zu erwerbenden und zu fordernden Kompetenzen müssen hierbei nicht auf Einzelmedien bezogen sein, wie dies angesichts der Thematisierung von Medien in Lehrwerken für das Fach Deutsch oder in vielen Arbeitshilfen und didaktischen Materialien für den Deutschunterricht vielleicht anzunehmen wäre. Zentral ist vielmehr eine *medienverbindende* und *medienübergreifende* Vorgehensweise: So kann eine visuelle Kompetenz, die im Rahmen der Analyse von Filmen geschult wird, darüber hinaus noch in ganz anderen Zusammenhängen fruchtbar gemacht werden, etwa bei der Reflexion von Bild- Text-Korrelationen in Büchern oder Zeitschriften. Dasselbe gilt natürlich für die auditive und weitere Kompetenzen. *Medienkulturkompetenz* ist also mehr als die Summe von »Einzelmedien-Kompetenzen«, sie bezieht sich insbesondere auch auf intermediale Phänomene.<sup>101</sup>

Bevor näher bestimmt werden kann, welchen Beitrag der Deutschunterricht für eine Medienkulturkompetenz leisten kann, ist zuerst eine Klärung des Medienbegriffs aus deutschdidaktischer Sicht notwendig. Des Weiteren geht es [...] um die Verortung der Kategorie »Medien« innerhalb der Grundbegriffe des Deutschunterrichts und um die Klärung der Lernbereiche, die sich aus dieser Sichtweise ergeben.

### 1.1 Ein integrativer deutschdidaktischer Medienbegriff

Vielfach bemühte man statt des Textbegriffs nun den des Mediums, und kann nun säuberlich zwischen anerkanntem Buch und verdächtigen Massenmedien trennen. (KÜBLER)<sup>102</sup>

Die grundlegende Voraussetzung für die hier entwickelte Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik ist ein integrativer deutschdidaktischer Medienbegriff. [...] Wie können die zahlreichen semiotischen, technischen, sozialen, institutionellen und viele weiteren Faktoren berücksichtigt werden, ohne sich gleichzeitig in der Unmenge der Aspekte zu verlieren?

Da Medienbegriffe immer stark anwendungs- und kontextabhängig sind, angefangen beim wissenschaftstheoretischen Hintergrund bis hin zur Fokussierung eines bestimmten Aspektes bzw. einer Funktion usw., kann die Deutschdidaktik nicht vorbehaltlos auf die vorgestellten Medienbegriffe der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft oder der Erziehungswissenschaft zurückgreifen. Als Disziplin der professionellen Vermittlung von Sprache und Literatur ist sie notwendigerweise auf die Praxis des Deutschunterrichts verwiesen und muss erstens »Medien« als Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel reflektieren und zweitens den Medienbegriff im Rahmen der Grundbegriffe des Deutschunterrichts verorten. Ein deutschdidaktischer Medienbegriff kann und soll in diesem Zusammenhang nicht den Text-, Litera-

---

<sup>101</sup> So ergibt es beispielsweise m. E. wenig Sinn, pauschal »Filmkompetenz« einzufordern (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung/Filmförderungsanstalt 2003), auch wenn die in diesem Zusammenhang gestartete Initiative Kino macht Schule insgesamt ein wichtiger Schritt zur Etablierung des Spielfilms in der Schule darstellt.

<sup>102</sup> 907 Kübler 1999b, S. 144

tur- oder gar den Sprachbegriff ablösen, sondern er akzentuiert vielmehr die Notwendigkeit der Reflexion der - schon immer vorhandenen, aber bislang zu wenig beachteten - Medialität von Texten, von Sprache und Literatur und verweist auf die Voraussetzungen des Lernens und Aufwachsens in einer Medienkultur und Wissensgesellschaft.

Der folgende Vorschlag für einen deutschdidaktischen Medienbegriff wird im Anschluss an die vorliegenden integrativen Konzepte zur Medienerziehung im Fach Deutsch vorgelegt. Analog zu WERMKES [...] These, dass Deutschunterricht in der Medienkultur integrativer Deutschunterricht sein müsse, möchte ich deshalb formulieren: Der Medienbegriff der Deutschdidaktik in der Medienkultur muss ein mehrdimensionaler, *integrativer Medienbegriff* sein. Nimmt man den zu Beginn dieser Arbeit skizzierten Medien-, Kultur- und Gesellschaftswandel ernst, dann erscheint es aus pädagogischer und didaktischer Perspektive sehr plausibel, Medien als "kulturrelevante und kulturverändernde Instanzen,<sup>103</sup> zu betrachten. Ein integrativer Medienbegriff ist deshalb nicht auf technische Aspekte beschränkt, sondern bestimmt sich über die Funktion von Technik, die organischen Möglichkeiten des Menschen zur Kommunikation und Wahrnehmung, einschließlich der damit verbundenen Prozesse der Informationserfassung, -verarbeitung, -speicherung und -übermittlung [...].<sup>104</sup>

Hiermit werden alle Medien vom Buch über Film und Fernsehen bis zum Computer und Internet erfasst. Es wird darüber hinaus nicht dichotomisch unterschieden zwischen der Unterhaltungs- und der Informationsfunktion von Medien bzw. zwischen ›E-Medien‹ und ›U-Medien‹. Solche Aufspaltungen in zwei sich gegenüber stehende ›Kulturen‹ haben in der Vergangenheit vielfach zu ideologischen Polarisierungen geführt, zum Beispiel in Bezug auf die Unterscheidung zwischen ›Höhenkamm‹- und ›Trivilliteratur‹. Die - freilich notwendige - technische Dimension von Medien wird innerhalb des integrativen Medienbegriffs nicht isoliert betrachtet, sondern auf die Funktionen bezogen, die Menschen für Medien einnehmen.<sup>105</sup>

Ein deutschdidaktischer Medienbegriff hat sich im Spannungsfeld der Basis- und Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik zu verorten, also der Sprach- und der Literaturwissenschaft, der Kommunikations- und Medienwissenschaft und der Erziehungswissenschaft sowie deren Bezugswissenschaften. Die Komplexität und Heterogenität der Konzeptualisierungen von ›Medium‹ und ›Medien‹ in diesen Disziplinen wurde [...] Deshalb gilt es an dieser Stelle, vor dem Hintergrund dieser Mediendiskurse die spezifisch deutschdidaktischen Anforderungen an einen Medienbegriff zu bestimmen. Es sind also neben technischen und materiellen Aspekten insbesondere die Semiotik der Medien, die gesellschaftliche Zusammenhänge und die pädagogisch-didaktische Dimension von Medien zu berücksichtigen. Natürlich spielen in diesem Zusammenhang die Konstituenten Sender bzw. Kommunikator, Nachricht bzw. Botschaft und Empfänger bzw. Rezipient eine bedeutende Rolle, es sollte jedoch - gerade angesichts der Verwischung zwischen den Grenzen dieser Positionen im digitalen Zeitalter - keinesfalls auf ein statisches Übertragungsmodell der Kommunikation in der Tradition von SHANNON/WAEVER zurückgegriffen werden.

---

<sup>103</sup> Wagner 2004, S. 53

<sup>104</sup> Ebd.

<sup>105</sup> Vgl. Wermke 2002, S. 45

Ein für die Deutschdidaktik fruchtbar zu machendes Konzept liefert m. E. der integrative Medienbegriff von SCHMIDT. Er unterscheidet [...] zwischen vier Komponenten bzw. Dimensionen von ›Medien‹, die aufeinander zu beziehen sind:

- Medien als *semiotische Kommunikationsinstrumente*
- Medien als *technisch-mediale Dispositive bzw. Medientechnologien*
- Medien als *Organisationen und Institutionen*
- Medien als *Medienangebote*

Anhand dieser Dimensionen eröffnet sich für die Deutschdidaktik die Möglichkeit zu einer Erweiterung ihres bislang vielerorts noch eingeschränkten Medienverständnis, ohne damit die traditionellen Arbeitsbereiche des Faches in Frage zu stellen. In der folgenden Tabelle werden diesen vier Mediendimensionen einige deutschdidaktisch relevante Implikationen zugeordnet, um aufzuzeigen, welche Zusammenhänge und Fragestellungen sich aus einem solchen Blickwinkel ergeben können. Die Pfeile verweisen darauf, dass die einzelnen Mediendimensionen nicht streng getrennt voneinander zu betrachten sind, sondern in *Beziehung zueinander* und *Wechselwirkung miteinander* stehen. Die Basis für einen deutschdidaktischen Medienbegriff liefert das ebenfalls bereits skizzierte Konzept der Medienbildung, das sowohl die gegenwärtige gesellschaftliche und kulturelle Relevanz von Medien als auch die erziehungswissenschaftlichen Dimensionen des Mediums als Mittler in und Gegenstand von Lehr-Lernprozessen berücksichtigt. Somit schließt der hier vorgestellte Medienbegriff nicht nur an den allgemeinen und den Mediendiskurs der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft an, sondern integriert auch eine pädagogische Perspektive in Bezug auf Medien.

Die Auflistung von Implikationen enthält neben eindeutig deutschdidaktischen Aspekten auch einige Bereiche, für die sich der Deutschunterricht bislang kaum interessiert hat, zum Beispiel Medienökonomie oder Medienrecht. Die Benennung solcher Gesichtspunkte soll nicht bedeuten, dass sich das Fach Deutsch zukünftig auch noch für diese Themen allein verantwortlich zeichnen sollte, sie macht lediglich die integrative Betrachtungsweise deutlich. In Bezug auf Medienökonomie und Medienrecht bedeutet das: ›Medien‹ sind in den allermeisten Fällen Produkte - bzw. ›Waren‹ - und somit Teil eines ökonomischen und institutionellen Zusammenhangs, der nicht ignoriert werden kann, weil er sich unter anderem auch in der Medienästhetik niederschlägt. Das gilt nicht nur für Videoclips, Werbespots, Spielfilme oder Computerspiele, sondern natürlich auch für das Medium Buch, das heute mehr denn je in ökonomische Kontexte eingebunden ist. Diese Ebene wird in der Polarisierung zwischen dem ›Buch‹ als ›Bildungsgut‹ gegenüber den ›Medien‹ als ›Konsumgütern‹ oftmals ausgeblendet, das *Buch als Medium* bleibt eine Leerstelle.

Es geht also erstens darum, die fachspezifisch nahe liegenden Perspektiven auf Medien wie semiotische und textanalytische Zugänge (Dimensionen 1 und 4) durch weniger offensichtliche Aspekte - wie Medientechnologie, Materialität der Kommunikation, institutionelle Bezüge (Dimensionen 2 und 3) - zu ergänzen und auf diese Weise zu einem mehrperspektivischen Zugang zu Medien zu gelangen. Der hier skizzierte Ansatz zielt darauf ab, die primäre Orientierung des Deutschunterrichts an dem Zeichensystem Schrift und dem Medium Buch durch eine Auseinandersetzung mit allen in der Medienkultur relevanten Zeichensystemen und Medien zu erweitern und durch diesen Perspektivwechsel auch zu neuen Erkenntnissen über die traditionellen Unterrichtsgegenstände des Faches zu gelangen. Die Reflexionskompetenz in Bezug auf

Sprache und (Schrift-)Literatur kann sich auf diese Weise zu einer allgemeinen medienreflexiven Kompetenz weiter entwickeln. In dem hier aufgezogenen Rahmen lassen sich medienreflexive Aspekte, die bislang in der Deutschdidaktik nur ansatzweise Berücksichtigung fanden, mit grundlegenden deutschdidaktischen Aufgabenfeldern wie ›Sprachreflexion‹ oder ›Umgang mit Texten‹ verbinden.

Zweitens geht es um die Ausbildung eines intermedial orientierten Blickwinkels, der für eine adäquate Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen Medienkultur unbedingt notwendig ist. Die Untersuchung von Einzelmedien und ihr - oftmals wenig differenzierte - Vergleich laufen Gefahr, über die Bestimmung von Defiziten des einen oder des anderen Mediums nicht hinauszugehen, während die »Handlungsmuster medialer Produktion und Rezeption« heute gar nicht mehr unabhängig von »den Prozessen intermedialer Transformation und Fusion« analysiert und rekonstruiert werden können.<sup>106</sup>14 Ein intermedialer Blickwinkel verhindert die einseitige Orientierung an einem Leitmedium - wie bislang dem Buch - und öffnet die Perspektive auf das Zusammenspiel und die Wechselbeziehung von Medien in allen Dimensionen (semiotisch, technisch, organisatorisch und textuell).

## 1.2 ›Medium‹ und ›Medien‹ als deutschdidaktische Fachtermini

Um ›Medien‹ in dem hier erläuterten Sinne einen angemessenen Stellenwert innerhalb deutschdidaktischer Forschung und in der Praxis des Deutschunterrichts zu verschaffen, ist zuallererst eine *Konsolidierung* des Medienbegriffs im Rahmen der Fachdiskurses notwendig, denn die Präzision und Reichweite der bislang verwendeten Medienbegriffe erscheint meist als defizitär. Dabei geht es nicht um die Fortschreibung bestehender oder den Aufbau neuer Dichotomien, etwa eine Gegenüberstellung von Sprach- bzw. Literaturunterricht und Medienunterricht, sondern um eine Integration der Arbeitsbereiche Sprache, Literatur und Medien im Fach Deutsch. Die Entwicklung der germanistischen Medienwissenschaft hat deutlich gemacht, dass die Forderungen nach radikalen Paradigmenwechseln in der Vergangenheit - zum Beispiel die in den 1970er Jahren geforderte Substitution des Gegenstandes ›Literatur‹ durch den Gegenstand ›Medien‹ - mehr zu einer Spaltung zwischen ›Medienwissenschaftlern‹ und ›Literaturwissenschaftlern‹ geführt hat als zu der sinnvolleren Integration der Gegenstände und der Verschmelzung der Theoriehorizonte. Die Frage nach dem Einbezug von Medien in den Deutschunterricht kann sicherlich nicht gelöst werden, indem nun plötzlich statt schriftlichen Texten nur noch audiovisuelle interpretiert oder an statt von Hand nur noch mit dem Computer geschrieben wird. Die Aufarbeitung der Mediendiskurse und Medientheorien in den Kapiteln Bund C hat deutlich aufgezeigt, dass es hier um sehr komplexe kulturelle und soziale Prozesse oder Umbrüche geht, die mit terminologischen Substitutionen von Gegenständen - also mit ›Begriffskosmetik‹ - nicht zu lösen sind. Die Begriffe ›Literatur‹ oder ›Text‹ können nicht durch ›Medium‹ ersetzt werden, genauso wenig wie der Begriff ›Sprache‹. Geht man von einem erweiterten Textbegriff und einem erweiterten Literaturbegriff aus, so erscheint eine Abschaffung der deutschdidaktischen Basiskategorien ›Text‹ und ›Literatur‹ zugunsten ›Medium‹ auch keineswegs zweckmäßig zu sein. Doch die mit der Erweiterung der Literatur- und Textbegriffe seit den 1970er Jahren einhergegangene Ausweitung des Gegenstandsbereichs des Deutschunterrichts hat bislang noch nicht zu einer

---

<sup>106</sup> Müller 1994, S. 129



differenzierten deutschdidaktischen Auseinandersetzung mit den in diesem Zusammenhang relevanten Begriffen geführt. Dies begründet sich vermutlich nicht zuletzt in den offenbar unabschließbaren Diskursen der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft über die Begriffe ›Literatur‹ und ›Text‹ sowie den allgemein sehr heterogenen Bestimmungen von ›Medium‹.

Mediendimensionen	Implikationen	Voraussetzungen
Medien als <i>semiotische Kommunikationsinstrumente</i> (z. B. Sprache, Schrift, Bild, Ton)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zeichensysteme und Codes</li> <li>▪ Sprach- und Medienreflexion</li> <li>▪ Mündlichkeit und Schriftlichkeit</li> <li>▪ Medienästhetiken, Rhetorik der Medien</li> <li>▪ Intermedialität zw. Zeichensystemen</li> </ul>	<p><i>sprach-/literaturtheoretisch:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ erweiterter Textbegriff</li> <li>▪ erweiterter Literaturbegriff</li> <li>▪ Reflexion der Medialität von Sprache und Literatur</li> </ul> <p><i>rezeptionstheoretisch:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ erweiterter Lesebegriff („Medien lesen“)</li> <li>▪ aktiver Rezipient (Medienaneignung)</li> </ul> <p><i>unterrichtstheoretisch:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medien als Unterrichtsgegenstand <u>und</u> Unterrichtsmittel</li> </ul>
Medien als <i>technisch-mediale Dispositive</i> bzw. <i>Medientechnologien</i> (z. B. Druck-, Film-, Fernsehtechnik)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediengestaltung: Schreiben, Drucken, Aufzeichnen, Drehen usw.</li> <li>▪ Mediengeschichte</li> <li>▪ Materialität der Kommunikation</li> <li>▪ Intermedialität zw. Zeichenträgern</li> </ul>	
Medien als <i>Organisationen und Institutionen</i> (z. B. Rundfunkanstalt, Verlag, Filmverleih)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medienkunde (Produktionsbedingungen usw.)</li> <li>▪ Medienökonomie</li> <li>▪ Medienrecht</li> <li>▪ Mediensoziologie und Medienpolitik</li> <li>▪ Mediennutzungsdaten</li> <li>▪ Intermedialität zw. Organisationen</li> </ul>	
Medien als <i>Medienangebote</i> (z. B. Schrifttext, Fernsehsendung, Film)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Textanalyse und Textinterpretation</li> <li>▪ Gattungs-/Genre-spezifischer Zugang zu Texten</li> <li>▪ Medienkritik</li> <li>▪ intermediale Bezüge zw. Medienangeboten</li> </ul>	
<p>Medien als Teil der Kultur</p> <p>Medienbildung → Medien als Hintergrund für Bildung ← Medienbildung</p> <p>Medien als Mittel umfassender Bildung</p>		

*Dimensionen eines integrativen deutschdidaktischen Medienbegriffs*

Die hier vorgeschlagene Ausdifferenzierung der Begriffe sieht ›Text‹, ›Literatur‹ und ›Medium‹ demnach nicht als synonyme Termini, sie rückt vielmehr die jeweiligen Akzentuierungen dieser Begriffe in das Blickfeld. Denn der Literatur-, Text- und Medienbegriff betont jeweils einen unterschiedlichen Aspekt.

<i>Begriff</i>	<i>Aspekt</i>	<i>Fokus</i>
›Literatur‹	ästhetischer Aspekt (literarische Sprachverwendung)	Literarizität
›Text‹	struktureller Aspekt (Textkriterien wie Kohäsion, Kohärenz, usw., Textsorten usw.)	Textualität
›Medium‹	vermittelnder Aspekt (Kommunikation, Materialität usw.)	Medialität

*Akzentuierungen der Begriffe, ›Literatur‹, ›Text‹ und ›Medium‹*

Der Begriff *Literatur* verweist auf eine ästhetische Dimension, die jedoch nicht in einer ästhetischen Wertkategorie besteht, also im Sinne der obsoleten Begriffe ›Werk‹ oder ›Dichtung‹, sondern vielmehr in einer besonderen ›Lese-Einstellung‹ bzw. Rezeptionshaltung, die gegenüber der ›Literatur‹ eingenommen wird: »Man suspendiert die Referenz und lässt dahingestellt sein, ob auch stimmt (zutrifft, jemals der Fall war), was man liest«, so dass Sprache in dieser Text-Leser-Interaktion nicht mehr als Mittel dient, sondern stattdessen ›selbst zum Objekt‹<sup>107</sup> wird. ›Literarizität‹ betont somit eine besondere Form der Sprachverwendung, die nicht an ein bestimmtes Trägermedium - wie zum Beispiel das Buch - gebunden ist.

Der Begriff *Text* stellt die strukturelle Dimension heraus, also die Art und Weise, wie verschiedene zeichenhafte Texteinheiten bzw. -elemente zu einem syntaktischen, semantischen und pragmatischen (Sinn-)Zusammenhang verflochten werden. Entscheidend ist hier ebenfalls der Rezipient, denn die Sinnkonstitution erfolgt immer im Rahmen seines jeweiligen Welt- und Textwissens. Wiederkehrende Strukturmerkmale und Ausdrucksformen sowie vergleichbare Textziele ermöglichen eine Unterscheidung von Textsorten, die wiederum nicht auf bestimmte Trägermedien bezogen sind, sondern auch medienübergreifend sein können.

Der Begriff *Medium* akzentuiert die Dimension der ›Vermittlung‹ im Sinne der Aspekte der räumlichen, funktionalen und finalen Vermittlung. Somit treten der Interaktionsprozess zwischen Text und Leser und seine vielfältigen Parameter auf Produktions-, Darstellungs- und Rezeptionseite in den Fokus. ›Medialität‹ bezeichnet in diesem Zusammenhang sowohl das Spezifische eines bestimmten Einzelmediums - zum Beispiel das ›Filmische‹ - als auch medienübergreifende Formen der Medialität wie Oralität und Literalität oder Theatralität und Audiovisualität.<sup>108</sup>

Für den Deutschunterricht sind - neben der Kategorie ›Sprache‹ - alle drei Begriffe von fundamentaler Bedeutung und bieten die Möglichkeit zur differenzierten Auseinandersetzung mit den Gegenständen des Faches unter jeweils anderer Akzentuierung. Die Analyse der KMK-Beschlüsse, der neuen Lehr- und Bildungspläne sowie der aktuellen Lehrwerke in Kapitel D hat zwar ergeben, dass ›Medien‹ im Deutschunterricht mittlerweile eine mehr oder weniger bedeutende Rolle spielen, der Schlagwortcharakter des Medienbegriffs reicht jedoch bis in die Formulierungen und Thematisierungen dieser Richtlinien und Arbeitsmaterialien hinein. Das 1997 von

<sup>107</sup> Weimar 2000, S. 444

<sup>108</sup> Vgl. Hickethier 2003, S. 27f.

WERMKE formulierte Manko einer »systematische[n] Zusammenstellung und Ergänzung der fachspezifischen Integrationspunkte für Medienerziehung im Deutschunterricht«<sup>109</sup> wurde auch in der zuletzt geleisteten Lehrplanarbeit oder aktuellen Schulbuchkonzeptionen nicht vollständig ausgeglichen. Ein Grund hierfür liegt - wie bereits ausgeführt - in der insgesamt heterogenen Begriffsverwendung bzw. dem Reflexionsdefizit von ›Medien‹ und ›Medium‹ sowie ›Medialität‹. Die Begriffe haben in dem in dieser Arbeit verwendeten Sinne offensichtlich bislang keinen Stellenwert als deutschdidaktische Fachtermini.<sup>110</sup>

### 1.3 Erweiterung und Integration der Lernbereiche des Deutschunterrichts

Nimmt man den Medienwandel, Wahrnehmungswandel und den sozialen Wandel und somit die Entwicklung unserer Kultur hin zu einer Medienkultur ernst, so stellt sich die Frage nach den Kulturtechniken, die ganz allgemein in der Schule und speziell im Fach Deutsch vermittelt werden sollen. Waren es in einer schrift- und buchkulturell orientierten Gesellschaft neben Rechnen eindeutig Lesen und Schreiben, so erfordert vor allem die zunehmende Relevanz des Bildlichen und insgesamt die Tendenz zum Multimedialen eine Neuorientierung. MANDL, REINMANN-ROTHMEIER und GRÄSEL formulieren hierzu in einem Gutachten über die systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lernprozesse:

Es steht außer Zweifel, dass die Schule die kulturellen Basiswerkzeuge des Lesens, Schreibens und Rechnens vermitteln muss. [...] Neben den traditionellen Kulturtechniken werden Fähigkeiten und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien immer wichtiger und avancieren damit zu einer neuen Kulturtechnik.<sup>111</sup>

Die Formulierung dieser Forderung veranschaulicht, dass die Kulturtechnik für die ›neuen‹ Medien nicht mehr auf einen schlagwortartigen Begriff wie ›Lesen‹, ›Schreiben‹ oder ›Rechnen‹ zu bringen ist. Die Vorstellungen darüber, was unter den »Fähigkeiten und Fertigkeiten im praktischen Umgang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien« zu verstehen ist, gehen jedoch weit auseinander und wurden teilweise in der Debatte um ›Medienkompetenz‹ verhandelt. Aus deutschdidaktischer Sicht kann sich eine neue Kulturtechnik nicht auf den technisch-instrumentellen Umgang mit den ›neuen‹ computerbasierten Medien beschränken, zumal der Begriff *Kulturtechnik* laut KÜBLER auf die Aneignung und Verwirklichung von - überlieferter bzw. überlieferenswerter - Kultur abzielt, »wobei Technik und erst recht technisches Handeln im heutigen Verständnis sowohl als Bedingung wie auch als Produkt

---

<sup>109</sup> Wermke 1997b, S. 27

<sup>110</sup> Dies bestätigt die Suche nach dem Schlagwort ›Medien‹ in den Wörterbüchern und Lexika zur Deutschdidaktik und zum Deutschunterricht

<sup>111</sup> Mandl, Heinz/Reinmann-Rothmeier, Gabi/Gräsel, Cornelia: Rahmenkonzept für das BLK-Programm »Systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr-Lern-Prozesse«. Gutachten. München: Universität, zit. nach Blatt 2000, S. 25

der Kulturfähigkeit des Menschen erachtet werden.«<sup>112</sup> Kultur und Technik sind demnach - im Sinne einer Medienkultur - untrennbar miteinander verbunden, wobei sich das Kulturelle nicht einfach auf das Technische reduzieren lässt und ganz bestimmt nicht auf das Informationstechnische. Die gegenwärtige Kultur ist zweifellos durch Computer und Internet nachhaltig bestimmt, insgesamt zeichnet sie sich jedoch durch eine *Medienvielfalt* aus, die audio-/visuelle, schrift- und computerbasierte Medien umfasst.

Die Frage nach den Kulturtechniken führt unweigerlich zur Frage nach der Grund- und Allgemeinbildung und somit zum umstrittenen Feld der *Bildungstheorie*. In der *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* wird darauf hingewiesen, dass trotz aller Kontroversen über ein heute angemessenes Verständnis von Bildung ein grundsätzlicher Konsens über die Basisfähigkeiten besteht, die für einen offenen Umgang mit Mensch und Welt Voraussetzung sind:

Niemand hat je bestritten, dass die kompetente Verfügung über Kulturtechniken - des Lesens, des Schreibens, des Rechnens, des Umgangs mit Texten, der Rücksicht auf die Mitmenschen oder den eigenen Körper - zu den Basisfähigkeiten gehört, die im Prozess des Aufwachens gesichert werden müssen.<sup>113</sup>

In der Ausformulierung von Kompetenzmodellen sieht die Studie einen Ausweg aus den normativ geprägten Debatten um den Bildungsbegriff. Denn auch Kompetenzen beschreiben - wie viele Bildungstheorien - erworbene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren werden und zu ihrer Gestaltung notwendig sind, die sich auf den Prozess des Selbstlernens beziehen und somit zukunftsorientiert und problemoffen sind.<sup>114</sup> Als Kerncurriculum moderner Allgemeinbildung stellt die Expertise folgendes Modell vor, das an Überlegungen von TENORTH und BAUMERT anschließt:

<i>Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)</i>	<i>Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)</i>				
	<i>Beherrschung d. Verkehrssprache</i>	<i>Mathematisierungskomp.</i>	<i>Fremdsprachliche Kompetenz</i>	<i>IT-Kompetenz</i>	<i>Selbstreg. des Wissenserwerbs</i>
<i>Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissensch.</i>					
<i>Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur</i>					

<sup>112</sup> Kübler 1999b, S. 120

<sup>113</sup> Vgl. Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2003, S. 64

<sup>114</sup> Vgl. ebd., S. 65

Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

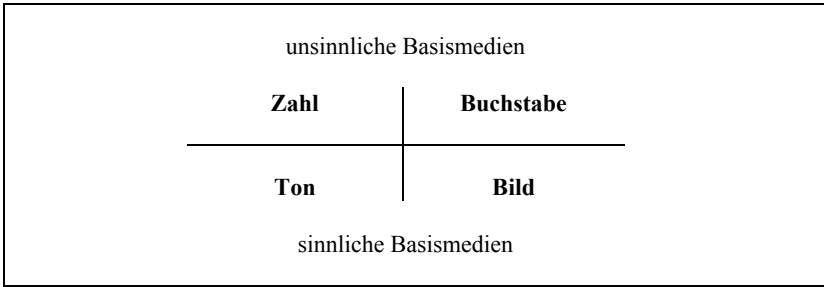
*Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons nach KLIEME/AVENARIUS/BLUM u.a.*

Besonders wichtig ist hier m. E. die Tatsache, dass die basalen Kompetenzen - in anderen Kontexten auch Schlüsselqualifikationen genannt - direkt auf Inhalte und bestimmte Disziplinen bezogen und nicht wie in vielen anderen Konzepten als ›freischwebende‹ Lern- und Bildungsziele formuliert sind. Damit stehen die Fachdidaktiken in der Pflicht, sich in diesem Schema zu verorten und ihre Beiträge zur Kompetenzbildung zu reflektieren, ebenso die Wechselbeziehungen zu anderen Disziplinen und anderen Kompetenzen. Problematisch erscheint im Blick auf das Schema die Eingrenzung von Medienkompetenz auf »IT –Kompetenz«, wiederum ein Verweis auf eine technorientierte Sicht auf die »Kulturwerkzeuge«, die in der Schule erlernt werden sollen. Schließt man jedoch an den bildungstheoretischen Kern des Modells an, nämlich den Zusammenhang von »Modi der Weltbegegnung« und »Kanonischem Orientierungswissen«, dann wird deutlich, dass sich eine moderne Allgemeinbildung weder allein auf Techniken noch allein auf enzyklopädischem Wissen aufbauen kann. Weltbegegnung heißt immer auch *Wahrnehmung* und *Reflexion von Wahrnehmung*.

Die Vermittlung von einfachen Fertigkeiten im schulischen Unterricht reicht also bei weitem nicht aus: So wie auf die »bloße Lesefertigkeit« bald die »umfassende Lesefähigkeit« folgen soll, die erst das »Eindringen in literarische Welten und deren gedankliche Verarbeitung ermöglicht«<sup>115</sup>, so gilt es zu fragen, welche Voraussetzungen die Medienkultur an die »Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation«<sup>116</sup> insgesamt stellt. Die Forderung nach einer technischen Mediennutzungskompetenz als »vierte Kulturtechnik«, womöglich zudem auf die Handhabung von Computern beschränkt, greift hier jedenfalls definitiv zu kurz.

<sup>115</sup> Kübler 1999b, S. 121

<sup>116</sup> Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2003, S. 67



*Unsinnliche und sinnliche Basismedien*

Die traditionellen Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen decken nur einen eingegrenzten Bereich der Möglichkeiten zur Welterfahrung ab, sie beziehen sich auf die »unsinnlichen Basismedien«<sup>117</sup>, also die Zahl und den Buchstaben. Angesichts der medialen und kulturellen Entwicklungen erscheint eine Berücksichtigung der »sinnlichen Basismedien«<sup>118</sup> Ton und Bild als längst überfällig. Nach KÜBLER vollzieht sich die Erfahrung, Interpretation und Tradierung von Welt in der gegenwärtigen Medienkultur nämlich nicht mehr nur schriftlich, sondern auch bildlich und grafisch, so dass er »die Lehre von Bildern und die Kompetenz für sie«<sup>119</sup> als vierte Kulturtechnik ansieht. Neben dieser Erweiterung der Kulturkompetenzen im Blick auf das Visuelle müsste eine Kompetenz für Töne und Geräusche, also die auditive Wahrnehmung und Ästhetik ergänzt werden.

	<b>Sprechen</b>	<b>Lesen</b>	<b>Schreiben</b>	<b>Verstehen</b>
<b>Repertoire</b>	Sprachübung	Leselehre	Recht-schreib-	Sprach-betrachtung
<b>Gestaltung</b>	Sprecherziehung		Aufsatz-unterricht	Literatur-unterricht

*Lernbereiche des Deutschunterrichts nach HELMERS<sup>120</sup>*

Was bedeuten diese Überlegungen für den Deutschunterricht? Orientiert man sich an der seit HELMERS üblichen Systematisierung der Arbeitsfelder nach Lernbereichen, dann treten in einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik zu den traditionellen Lernbereichen *Lesen*, *Schreiben* und *Sprechen* sowie *Verstehen das Sehen* und das *Hören* hinzu. Hier könnte man einwenden, dass zumindest der Bereich des Hörens doch bereits in einigen früheren Lernbereichs-Systematiken auftritt, beispielsweise

<sup>117</sup> Schanze 2001b, S. 211

<sup>118</sup> Ebd.

<sup>119</sup> Kübler 1999b, S. 121

<sup>120</sup> Helmers 1970, S. 35

1967 bei PRESTEL, 1971 bei SCHLOTTHAUS oder 1976 bei MELTZER/SEIFERT.<sup>121</sup> In diesen Konzepten bezieht sich das Hören jedoch ausschließlich auf gesprochene Sprache und nicht auf eine umfassende auditive Kompetenz [...] Dasselbe gilt für das Sehen respektive die visuelle Kompetenz, die in keiner der älteren Systematiken als eigene Lernbereiche auftreten. Es gilt demnach, die ausschließliche Fokussierung auf sprachliche und literarische Bildung durch den zusätzlichen Fokus der medialen Bildung zu ergänzen und die Zusammenhänge und Wechselwirkungen dieser Bereiche aufzugreifen. Aus der Konvergenz der Medien im Zeichen der Digitalisierung, den Phänomenen der Multimedialität und Multimodalität sowie den vielfältigen Verweisstrukturen zwischen Texten und Medien erscheint aus deutschdidaktischer Perspektive eine Integration der Lernbereiche *Lesen, Schreiben, Sprechen, Sehen* und *Hören* also nicht nur als sinnvoll, sondern als unbedingt notwendig. Der Bereich Verstehen wird zu einem weiter gefassten Bereich Reflexion ausgeweitet, der sich ebenfalls auf alle Mediendimensionen bezieht.

An dem Begriff der *Kulturtechnik* - den man angesichts der Veränderungen auch zu *Medienkulturtechnik* erweitern könnte - wird im Folgenden nicht festgehalten, da er suggeriert, dass diese Lernbereiche im Sinne von ›Werkzeugen‹ vermittelt und erlernt werden könnten. Das Fach Deutsch orientierte sich an einer solchen instrumentellen ›Werkzeug‹-Sichtweise beispielsweise in der traditionellen Trennung zwischen ›Leseunterricht‹ in der Grundschule und ›Literaturunterricht‹ in den weiterführenden Schulen. Diese legte nahe, dass in der Sekundarstufe bereits eine basale Lesekompetenz vorhanden sein müsse, auf die dementsprechend eine literarische Kompetenz aufgebaut werden könnte. SPINNER weist darauf hin, dass die PISA-Studie diese Annahme endgültig widerlegt hat und bezeichnet die Trennung zwischen Leseunterricht in der Primarstufe und Literaturunterricht in der Sekundarstufe als ein überholtes Modell.<sup>122</sup> Begreift man die Lernbereiche als integrativ, dann steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Bereiche ineinander greifen und wie zum Beispiel durch eine Schulung des Sehens auch das Lesen bzw. durch die Schulung des Hörens das Sprechen verbessert werden kann.

Neue Forschungsergebnisse bestätigen die Forderung nach Integration nicht nur im Hinblick auf Lese- und literarische Kompetenz, sie zeigen, dass Lesen- und Schreibenlernen Bestandteil eines längerfristigen literalen Entwicklungsprozesses sind:

Kinder eignen sich unser Schriftsystem in einem mehrjährigen Entwicklungsprozess unter Anleitung selbständig an [...]; dadurch finden sie nicht nur Zugang zur Welt der Texte [...], sondern sie bauen auch ihr Sprach- und Kognitionssystem um [...].<sup>123</sup>

Die Fähigkeit zur Produktion eigener Texte und zur Rezeption literarischer Texte entwickelt sich ebenfalls in einem längeren Prozess. ›Alte‹ und ›neue‹ Medien spielen innerhalb dieser Entwicklung eine entscheidende Rolle, weil sie für Kommunikation

---

<sup>121</sup> Vgl. Prestel, Josef: *Methodik des Deutschunterrichts*. München: Kösel 1967, S. 8; Schlotthaus 1971, S. 16; Melzer/Seifert 1976, S. 110

<sup>122</sup> Spinner 2004a, S. 126ff.

<sup>123</sup> Becker-Mrotzek 2003, S. 85

und Wissenserwerb immer wichtiger werden. BECKER-MROTZEK sieht in ihrer kompetenten und kritischen Nutzung und somit der »Förderung einer umfassenden Literalität (*literacy*)«<sup>124</sup> das zentrale Lernziel des Deutschunterrichts.

Eine medienkulturdidaktische Perspektive erweitert somit nicht nur den Fokus der Deutschdidaktik auf das Hören und das Sehen bzw. auf auditive und visuelle Kompetenzvermittlung, sondern schließt insgesamt an eine reflexive und integrative Sichtweise von Lernbereichen an: So beinhalten beispielsweise die Auseinandersetzung mit mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch, die Verbindung von Sprachreflexion und Textanalyse oder die medienübergreifenden Methoden des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts nicht nur einen medienreflexiven Aspekt, sondern integrieren gleichfalls sprach- und literaturdidaktische Fragestellungen.<sup>125</sup>

Anstatt die Triade der traditionellen Kulturtechniken Lesen - Schreiben - Rechnen durch eine vierte oder fünfte (Medien-)Kulturtechnik zu erweitern, wird im Folgenden überlegt, welche Ansatzpunkte für die Vermittlung und Förderung einer deutschdidaktische Medienkulturkompetenz bestehen. Dabei geht es nicht nur um die Frage, wie die bislang zu wenig beachteten Sinne des Sehens und Hörens geschult werden können, sondern es ergibt sich auch für die traditionellen Lernbereiche die Notwendigkeit der Reflexion: Wie verändern sich Lese- und Schreibprozesse in der Medienkultur und welche Konsequenzen und Anforderungen ergeben sich hieraus für den Deutschunterricht?

#### 1.4 Mediennutzungskompetenz und Medienkulturkompetenz

[...] Wenn Medien heute [...] der kulturell geregelten Produktion, Distribution, Rezeption und Verarbeitung dessen dienen, was Menschen über die Dinge der Welt, über die sie umgebenden Menschen und über sich selbst denken und wissen, wenn sie vielfältigste Angebote zur Weltdeutung liefern und somit der zentrale Ort kultureller Identitätsbildung und Sinnstiftung sind, dann hat dies für die schulische Bildung weit reichende Konsequenzen. In der jahrelangen Debatte um Medienkompetenz und die möglichen Formen ihrer Vermittlung und Förderung wurde ein erster Schritt getan, um sich diesen neuen gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen zu stellen. Doch die Medienkompetenz-Debatte war erstens viel zu lange auf die »neuen«, computerbasierten Medien fokussiert und zweitens haben sich die Fachdidaktiken - auch die Deutschdidaktik - bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt zu wenig mit diesem Diskurs auseinandergesetzt und ihn fachspezifisch weitergeführt. Medienerziehung bzw. Medienbildung wird im Allgemeinen noch nicht als genuine Aufgabe der einzelnen Fächer begriffen, die entsprechende fachspezifische Konzepte erfordert, sondern als - je nach individuellen Interessen des Lehrers mehr oder minder beliebte - Zusatzleistung.<sup>126</sup> In der Forderung nach »fächerverbindendem« und »fächerübergreifendem« Arbeiten mit und über Medien wird die Tendenz verstärkt, sich als Fachdidaktik für diese Fragen nicht zuständig zu fühlen. Ein medienkulturdidaktischer Ansatz widerspricht

---

<sup>124</sup> Ebd.

<sup>125</sup> Vgl. hierzu Marenbach in Beisbart/Marenbach 2003, S. 244ff.

<sup>126</sup> Hinzu kommt, dass die Medienpädagogik – aus nicht immer nachvollziehbaren Gründen – teilweise in den Fachdidaktiken einen »schlechten Ruf« besitzt und deshalb ihre Konzepte kategorisch abgelehnt werden.



sowohl der einseitigen Ausrichtung an computerbasierten Medien als auch der Trennung zwischen Medienbildung und fachlicher Bildung mit Nachdruck: Gerade der Deutschunterricht versteht sich ja als Fach, das seinen Schülern Kompetenzen vermitteln will, »die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten«. <sup>127</sup> Dies geschieht heute mehr als je zuvor nicht nur über die Sprache, sondern über die Medien insgesamt.

Schule muss also nicht nur Medienkompetenz im Sinne von *Mediennutzungskompetenz* vermitteln, sondern eine - freilich darauf aufbauende - *Medienkulturkompetenz*. WERMKE unterscheidet diese bei den Kompetenzen folgendermaßen: Mediennutzungskompetenz bezeichnet ihr zufolge »die Fähigkeit, sich der Medien der Gegenwartskultur zielgerichtet und funktional zu bedienen und dementsprechend begründete Auswahlentscheidungen zu treffen«. <sup>128</sup> Sie impliziert folgende Aspekte:

- die Kenntnis der verschiedenartigen Effizienz von Medien
- die Kenntnis von nach Form und Inhalt verschiedenen Medienangeboten
- die Fähigkeit, die Dignität des Informationsgehaltes zu beurteilen
- die Fähigkeit, die Qualität der ästhetischen Realisierung einzuschätzen

Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die den Zugang zu den Angeboten eröffnen

Fertigkeiten im Gebrauch und Einsatz von Medientechnik, die eigene Gestaltung und Partizipation ermöglichen. <sup>129</sup>

Insgesamt geht es bei der Vermittlung von Mediennutzungskompetenz laut WERMKE nicht vorrangig um die technischen Spezifika von Medien, sondern um die Funktionen, die Medien für Menschen einnehmen: Programmfunktion, Kommunikationsfunktion und Speicherfunktion. <sup>130</sup> Medienkulturkompetenz bezeichnet sie als die »Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren«. <sup>131</sup> Dabei plädiert WERMKE dafür, sich im Hinblick auf Inhalte und Ansatzpunkte zur Vermittlung von Medienkulturkompetenz nicht an Wissenschaftsdisziplinen auszurichten, sondern jene Erfahrungen der Schüler als Ansatzpunkt zu nehmen, »die die Schüler direkt tangieren und die sich zurückführen lassen auf Tendenzen der Medienentwicklung. Es sind dies Entgrenzung und Durchmischung, Bewegung und Beschleunigung, Veränderung und Verwandlung«. <sup>132</sup>

Das hier entwickelte Konzept von Medienkulturkompetenz schließt an diese Überlegungen von WERMKE an und führt sie in deutschdidaktischer Absicht weiter. Die Definition »Fähigkeit, sich in einer von Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren« greift m. E. zu kurz, weil durch die Verwendung des Begriffs »Medientechnologie« wiederum der Eindruck entstehen könnte, dass Medienkulturkompetenz sich vornehmlich auf technologische Aspekte beziehe. <sup>133</sup> Sprach- und Literaturwissenschaftlern bzw. -didaktikern könnte dies suggerieren, sie müssten sich hierfür wie-

---

<sup>127</sup> Kultusministerkonferenz 2003, S. 9

<sup>128</sup> Wermke 2002a., S. 46

<sup>129</sup> Vgl. ebd.

<sup>130</sup> Vgl. ebd., S. 45

<sup>131</sup> Ebd. S. 51

<sup>132</sup> Ebd. S. 50

<sup>133</sup> Bei Wermke ist dies natürlich nicht der Fall, siehe oben.

derum nicht verantwortlich zeichnen. Deshalb sind vor dem Hintergrund des skizzierten integrativen Medienbegriffs zusätzlich zur Medientechnologie unbedingt auch die semiotische, die institutionelle Dimension und die Ebene der Medienangebote bzw. der Texte zu berücksichtigen. Darüber hinaus erscheint angesichts des grundsätzlichen Aufeinanderbezogenseins von Sprache, Literatur und Medien ein bloßes »Orientieren« als Zielvorgabe für den Deutschunterricht zu wenig zu sein. Denn eine Teilhabe an der Medienkultur erfordert neben ihrer Reflexion vor allem einen gestaltenden Umgang mit ihr. Dieser Aspekt bezieht sich m. E. nicht nur auf die Ebene der Mediennutzungs-, sondern auch auf die Ebene der Medienkulturkompetenz.

Anknüpfend an KÜBLERS Typologie des medienpädagogischen Handelns können deshalb die Handlungsfelder einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik mit dem übergreifenden Ziel einer Medienkulturkompetenz wie folgt umrissen werden:

*Reflexion:* Vergegenwärtigung, Aufarbeitung und Bewertung des individuellen Erlebens von Sprache, Literatur und Medien, ihrer Systematiken, Strukturen und Anwendungsweisen sowie ihres gesellschaftlich und kulturellen Stellenwerts; Nachdenken über die Medialität jeglicher Kommunikation

Sprach- und Medienreflexion

*Analyse:* von der Wahrnehmung ausgehende Beurteilung und Kritik des Inhalts und der Gestaltung von Texten - im Sinne eines erweiterten Textbegriffs - und somit ein analytischer Zugang zu verschiedenen Medienästhetiken

Analyse von Medienangeboten und Textverstehen

*Produktion:* praktische, aktive oder produktive Sprach- und Textarbeit und somit ein handlungsorientierter Zugang zu verschiedenen Medienästhetiken; Transfer der reflexiven und analytischen Erkenntnisse in die Schreib- und Medienpraxis

Produktion und Gestaltung von Texten bzw. Medienangeboten

Mediennutzungskompetenz ist für alle diese drei Felder eine Voraussetzung, während gleichzeitig ihre Förderung innerhalb dieser Felder ein Lernziel darstellt: In der Reflexion, Analyse und Produktion von Medienangeboten bzw. Texten wird auch die Kompetenz zur Nutzung des jeweiligen Mediums weiterentwickelt. Gleichzeitig vollzieht sich das Erlernen der technischen Handhabung von Medien immer unweigerlich an Inhalten. Anstatt also Schulungen zur ausschließlichen Förderung der technisch-instrumentellen Handhabung von Medien anzubieten, erscheint es als sinnvoller, diese gleich mit relevanten Inhalten zu füllen, so dass die instrumentelle Ebene der Nutzung von Medien mit einem reflexiven Zugang zu ihnen verbunden werden kann.

Mediennutzungskompetenz wird im Weiteren nicht näher thematisiert, da im Kontext der Debatten über »Medienkompetenz« hierzu hinreichend Modelle entwickelt und didaktische und methodische Überlegungen angestellt wurden. Den zentralen Ansatzpunkt bietet im Folgenden die Frage, welchen Beitrag der Deutschunterricht für die Vermittlung und Förderung von Medienkulturkompetenz in den genannten Feldern leisten kann. Aus den Überlegungen zum Medien-, Kultur- und Wahrnehmungswandel sowie vor dem Hintergrund der dargelegten Mediendiskurse ergeben sich m. E. drei Leitlinien, die diesen Beitrag umreißen: Medienreflexion, Wahrnehmung und Intermedialität. In der folgenden Aufarbeitung dieser Bereiche aus medienkulturdidaktischer Perspektive wird zum einen an jeweils geeignete Konzepte der Deutschdidaktik angeknüpft, zum anderen wird versucht, die bereits als Desiderate formulierten Aspekte adäquat zu berücksichtigen.

## 2 Erste Leitlinie: Medienreflexion

Eine tiefer gehende Reflexion von Medienbegriffen und dem Phänomen der Medialität ganz allgemein findet bislang im Rahmen des deutschdidaktischen Fachdiskurses und in der Praxis des Deutschunterrichts nur in Ansätzen und statt. Das haben die Analysen des Mediendiskurses der Deutschdidaktik und der aktuellen Lehrwerke für das Fach Deutsch in Kapitel D deutlich gemacht. Den Anregungen zur Reflexion der Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen und den vereinzelten Bemühungen zur Auseinandersetzung mit Mediengeschichte bzw. Medientheorie in Lehrwerken fehlt es noch an einem theoretischen Fundament und vor allem an allgemeiner Akzeptanz in der Deutschdidaktik. Denn gerade in den letzten Jahren lassen sich wieder vermehrt Abgrenzungsbemühungen verzeichnen, die den zunehmenden Stellenwert der Medien im Deutschunterricht als Bedrohung für die Beschäftigung mit Sprache und Literatur betrachten. Solchen Positionen mangelt es m. E. an einem den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen entsprechenden Maß an Medienreflexion. Anstatt die überrfüllige Integration der Bereiche Sprache, Literatur und Medien fortzuschreiben, wird in diesen Gegenentwürfen zum medienintegrativen Deutschunterricht eine Desintegration von Medien betrieben. Auf ähnliche Wurzeln geht eine Gegenüberstellung bzw. ein gegenseitiges Ausspielen von ›alten‹ und ›neuen‹ Medien(ästhetiken) zurück, das sich aus medienkulturdidaktischer Perspektive erübrigt: Auch die ästhetische Entwicklung der Medien ist ein Prozess, der Altes aufnimmt, mit neuen Aspekten kombiniert und somit zu einer veränderten Sichtweise auf das gesamte Phänomen der ›Medien‹ beiträgt. Diese Perspektive auf ›Medien‹ muss sich die Deutschdidaktik zu Eigen machen, wenn sie die längst obsoleete Dichotomisierung zwischen ›Literatur‹ und ›Medien‹ überwinden und zu einem der Medienkultur angemessenen Grad an Medienreflexion gelangen möchte.

### 2.1 Medienintegration statt Mediendesintegration

Analog zu den Forderungen innerhalb der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft nach einer ›radikalen Philologie‹ hat die Skepsis einiger Deutschdidaktiker gegenüber den ›Medien‹ in den letzten Jahren zu grundsätzlichen Abgrenzungsbemühungen gegenüber allem ›Nicht-Sprachlichen‹ und ›Nicht-Literarischen‹ geführt. So kritisiert PAEFGEN in der Einführung in die Literaturdidaktik den ihrer Ansicht nach eilfertigen Einzug der ›Medien‹ in den Deutschunterricht als einen Tribut an den Zeitgeist:

Wichtiger als Zeitgemäßheit scheint noch immer ein zeitlicher Abstand zu sein, der es ermöglicht, den neuen Gegenstand einer Bewährungsprobe zu unterziehen und so zu überprüfen, ob er sich für die kontinuierliche Weitergabe an nachfolgende Generationen langfristig bewährt.<sup>134</sup>

Die ›neuen Medien‹ haben laut PAEFGEN erst eine »verhältnismäßig kurze Anwendungs- und Reflexionsgeschichte in unserem Kulturraum«<sup>135</sup>, so dass es verwundere, dass Multimedia schnellstmöglich in die Schulen Eingang finden soll, während das

---

<sup>134</sup> Paefgen 1999, S. 156

<sup>135</sup> Ebd.

inzwischen »alte Medium« Film »noch gar keinen sicheren Ort in der Schule«<sup>136</sup> gefunden habe. Darum schlägt sie ein weiteres Fach »Filmkunde« vor, um dem Film einen angemessenen Platz im schulischen Fächerkanon zuzuweisen.<sup>137</sup> Das Fach Deutsch wäre hierfür PAEFGEN zufolge der falsche »Veranstaltungsort«<sup>138</sup>, weil so nur die Parallelen zwischen Film und Literatur akzentuiert und bild- und sprachästhetische Unterschiede übersehen würden. Erst eine fachliche Trennung zwischen Film- und Literaturunterricht würde laut PAEFGEN signalisieren, »daß der Film als zu vermittelnder Stoff ernstgenommen wird« und würde ermöglichen, seinen »ästhetischen, produktions- und rezeptionsspezifischen Charakteristika«<sup>139</sup> gerecht zu werden.

Als Ausweg aus dem »Medien-Dilemma« wird hier also für ein »Outsourcing« der Medien aus dem Deutschunterricht plädiert. Die Bedeutung des Mediums Film wird hierbei von PAEFGEN nicht geleugnet, sondern sogar ganz im Gegenteil so hoch angesetzt, dass ihm ein eigenes Unterrichtsfach gewidmet werden soll. Da stellt sich freilich zuallererst die Frage: Auf wessen Kosten? Denn bekanntlich wird bereits anlässlich der momentan gegebenen Fächervielfalt seit vielen Jahren um Unterrichtszeit-Anteile gerungen. Zur praktischen oder organisatorischen Umsetzung ihres Vorschlags finden sich bei PAEFGEN jedoch keine konkreten Erläuterungen, nur der Verweis auf die Historie des Deutschunterrichts, der im 19. Jahrhundert von Altphilologen mit übernommen und dementsprechend wenig ernst genommen wurde.<sup>140</sup> Dem Film solle es nun nicht genauso ergehen. PAEFGENS Forderungen nach einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem Film und nach einer Filmdidaktik ist grundsätzlich natürlich erst einmal zuzustimmen. Gleichzeitig sprechen allerdings sowohl bildungspolitische wie fachdidaktische Argumente nachdrücklich gegen ein eigenständiges Fach »Filmkunde«: Der Kongress *Kino macht Schule* forderte 2003 mit Recht, dass die Auseinandersetzung mit dem Film »quer durch die Disziplinen und Fächer«<sup>141</sup> stattfinden solle und unterstrich hiermit die Beschlüsse zur integrativen Medienerziehung der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission aus den 1990er Jahren. Dabei darf die vornehmliche oder gar einzige Begründung für ein solches fächerübergreifendes und -verbindendes Arbeiten sowie für interdisziplinäre Forschung in Bezug auf »Medien« nicht die Popularität von Medienangeboten als Freizeitbeschäftigung bei Kindern und Jugendlichen oder schlicht ihre »Neuheit« sein. Das muss sie auch gar nicht, da genügend fachdidaktische Argumente für die Auseinandersetzung mit Medien vorliegen, so zum Beispiel für den (Spiel-)Film: Für den Kunstunterricht stehen sicherlich bildästhetische Fragen im Vordergrund, während der Fremdsprachenunterricht Filme als Vermittler von authentischen Kommunikationssituationen und fremden Kulturen einbringt. Im Deutschunterricht sind es neben den offensichtlichen Aspekten der Auseinandersetzung mit Sprache im Film, mit den schriftlichen Texten, die im Produktionsprozess von Filmen eine Rolle spielen (Treatment, Drehbuch usw.) und mit den Literaturverfilmungen vor allem die Fragen nach der

---

<sup>136</sup> Ebd.

<sup>137</sup> Inzwischen wurde diese Forderung etwas entschärft, Paefgen spricht in einem neuen Aufsatz davon, dass der Film "fast ein eigenes Unterrichtsfach" (2004, S. 191) sei.

<sup>138</sup> Paefgen 1999, S. 156

<sup>139</sup> Ebd., S. 156f.

<sup>140</sup> Vgl. ebd., S. 157

<sup>141</sup> Bundeszentrale/Filmförderungsanstalt 2003, S. 2

Bildsprache des Films, nach den spezifisch filmischen Textsorten, nach Formen des filmischen Erzählens, nach Filmgeschichte und vieles mehr. Fachdidaktische Gründe für die Auseinandersetzung mit dem Film gibt es also genug, auch wenn diese bislang zumindest in Bezug auf den Deutschunterricht noch nicht zu einer ausgearbeiteten Filmdidaktik geführt haben.

Offensichtlich geht es PAEFGEN in ihrem Plädoyer für ein eigenes Fach Filmkunde gar nicht so sehr um den Film, sondern vielmehr um die Literatur. Die Forderungen einiger Deutschdidaktiker nach einer stärkeren Berücksichtigung von audio-/visuellen oder computer- und netzbasierten Medien im Deutschunterricht werden von ihr als direkter Angriff auf die Literatur, das Buch und die abendländische Schriftkultur insgesamt aufgefasst: In einem Vortrag beim Germanistentag 1999 konstatiert PAEFGEN beispielsweise, dass es keinen ersichtlichen Grund gäbe, sich von einem Produkt - dem Buch - zu verabschieden, das sich in der langen Zeit seiner Existenz außerordentlich bewährt habe und das immer praktikabler geworden sei.<sup>142</sup> Doch wer hat denn überhaupt nach einer sofortigen Verabschiedung des Buches verlangt? Auf das vorab zitierte Buch über *Integrierte Medienerziehung* im Fachunterricht von WERMKE kann sich dies wohl kaum beziehen, hier ist lediglich davon die Rede, dass das Buch in einer Medienkultur nur noch ein Medium unter anderen darstellt und deshalb nicht mehr länger Leitmedium des Deutschunterrichts sein sollte.

Es ist also der Blickwinkel auf das Medium Buch, an dem sich die Geister scheiden. PAEFGEN übersieht m. E. in ihrer engagierten Verteidigung und Abgrenzung der ›Literatur‹, dass sich mit den ›neuen‹ Medien die Sichtweise von ›Medien‹ insgesamt grundlegend verändert hat. ›Medien‹ werden nicht mehr nur als Werkzeuge und Techniken, sondern eben als ›kulturrelevante und kulturverändernde Instanzen‹<sup>143</sup> begriffen, und das waren sie auch schon lange bevor diese Betrachtungsweise explizit eingenommen wurde. Forderungen nach der Rückkehr zu einem ›reinen‹ Literaturunterricht ignorieren die Tatsache, dass auch Literatur schon immer in ›Medien‹ stattgefunden hat und durch Medien kommuniziert wurde. Aus einer Perspektive, die die Konvergenz der Medien anerkennt, kann sie gar nicht mehr unabhängig von ›anderen Medien‹ betrachtet werden. Im Rahmen einer medienkulturdidaktischen Sichtweise geht es deshalb gerade nicht darum, im Fach Deutsch einen künstlichen Schonraum für die Literatur zu bewahren oder zu erschaffen und somit ›Medien‹ zu desintegrieren, sondern vielmehr darum, einen medienintegrativen und medienreflexiven Zu- und Umgang mit ihr zu ermöglichen. Würde man das von PAEFGEN vorgeschlagene ›Outsourcing‹ konsequent betreiben, dann könnte auch - nicht zuletzt mit Hilfe von PISA-Argumenten - der Lese- vom Literaturunterricht getrennt werden oder der Sprach- vom Literaturunterricht. Natürlich könnte man Film in einem ›eigenen Fach unterrichten‹ man kann ihn aber - wie alle anderen neueren Medien auch - ebenso als eine deutschdidaktische Herausforderung betrachten, die nicht nur den Horizont im Hinblick auf die tatsächlichen Leitmedien der Gegenwart erweitert, sondern auch eine neue Perspektive auf die Bereiche Sprache und Literatur eröffnet.

Vergleicht man PAEFGENS Perspektive auf ›die Medien‹ in ihrer *Einführung in die Literaturdidaktik* mit der entsprechenden Konzeption in der *Literaturdidaktik Deutsch* von ABRAHAM und KEPSEK, dann scheinen hier zwei Welten aufeinander zu treffen.

---

<sup>142</sup> Paefgen 2000, S. 200

<sup>143</sup> Wagner 2004, S. 53

PAEFGENS Anstrengungen zur Abgrenzung der Literatur und der damit verbundenen Desintegration der ›Medien‹ steht bei ABRAHAM/KEPSEK ein Begriff von Literaturdidaktik gegenüber, der Literatur nicht nur als »Gegenstand im Sinn der (germanistischen) Literaturwissenschaft« versteht, sondern als »schulische und außerschulische Praxis, die heute selbstverständlich alle Medien einschließt«. <sup>144</sup> Die so skizzierte Konzeption bleibt in diesem Einführungsband keine Leerformel, sondern zieht sich als roter Faden durch alle Kapitel, z. B. in den Ausführungen zum »Literaturdidaktischen Fundament« durch den Rückgriff auf medientheoretische und medienhistorische Aspekte, in der Beschreibung der Aufgaben des Literaturunterrichts in dem Verweis auf die Untrennbarkeit von Sprach- und Medienreflexion oder in der Berücksichtigung von aktuellen literaturdidaktischen Konzepten, die sich mit Medienverbänden der Kinder- und Jugendliteratur sowie Spielfilmen befassen. Von einer Trendwende oder gar einem grundsätzlichen Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik bzw. der Deutschdidaktik insgesamt hin konsequent medienintegrativen Konzepten kann jedoch trotz dieses Einführungsbandes noch keine Rede sein. Die Frage »Soll Deutsch ein Medienfach werden?« <sup>145</sup> scheint nach wie vor ungeklärt und vor allem umstritten.

## 2.2 ›Alte‹ und ›neue‹ Medienästhetiken

Die harten Grenzziehungen zwischen medienintegrativen Ansätzen und ihren Gegenpositionen verweisen auch die Frage, warum es so lange gedauert hat, bis nicht-schriftliche Medien als Unterrichtsgegenstände Eingang in den Deutschunterricht finden konnten. Dass Bilder und Filme als Unterrichtsmittel dienen können, ist längst nicht mehr strittig, auch wenn sie für das Fach Deutsch keine wirklich bedeutende Rolle spielten und spielen. In Bezug auf nicht-schriftliche Texte als Unterrichtsgegenstände war die Notwendigkeit und Legitimation jedoch wesentlich problematischer und zog sich über einen jahrzehntelangen Prozess hin, der bis heute andauert. Zum einen lässt sich die immer noch anzutreffende, pauschale Ablehnung von ›Medien‹ mit der bereits aufgezeigten Verteidigungshaltung gegen alles Neue erklären, die den Deutschunterricht vor einer Überforderung und Zergliederung durch zu viele Aufgabenfelder schützen will. Diese Position ist angesichts der stetig wachsenden Menge an Unterrichtsstoff nachvollziehbar, verliert aber im Zuge der kompetenzorientierten Neustrukturierung von Lehr- und Bildungsplänen an Überzeugungskraft: Schulischer Unterricht hat in der Wissensgesellschaft sowieso nicht mehr die Aufgabe, einen Kanon von Fachwissen zu vermitteln, im Mittelpunkt stehen nun vielmehr individuell und gesellschaftlich relevante Kompetenzen. Zum anderen führt die Frage einmal mehr zu den Dichotomisierungen, die Mediendiskurse offenbar bislang immer dominierten. Wurde der literaturwissenschaftliche und -didaktische Diskurs von der Gegenüberstellung von ›Literatur‹ und ›Medien‹ geprägt, so steht diese Denkweise im übergreifenden Kontext der Dichotomie von ›analog‹ und ›digital‹, die die abendländische Kultur insgesamt sehr nachhaltig beeinflusst hat. <sup>146</sup> KERN verweist in seinen

---

<sup>144</sup> Abraham/Kepser 2005, Klappentext

<sup>145</sup> Abraham/Paefgen 2002

<sup>146</sup> Vgl. hierzu Schröter, Jens/Böhnke, Alexander (Hrsg.): Analog-Digital- Opposition oder Kontinuum? Zur Theorie und Geschichte einer Unterscheidung. Bielefeld: transcript 2004

Überlegungen zu einer Filmdidaktik für das Fach Deutsch darauf, dass digitale Zeichensysteme wie Sprache und Mathematik in der schriftbezogenen jüdisch-christlichen Tradition die abbildenden Zeichen dominierten, so dass diesen lediglich in der Kunst eine kulturell und gesellschaftlich legitimierte Position zukam, als Träger bzw. Vermittler von kognitiven Leistungen waren sie lediglich zweitrangig.<sup>147</sup> Somit wurden die unsinnlichen Basismedien Buchstabe und Zahl als *Bildungsmedien* betrachtet, während die sinnlichen Basismedien Bild und Ton nur im Sinne von *Kunstmedien* verstanden wurden.

Die Unterscheidung zwischen ›analog‹ und ›digital‹ wird in der Unterscheidung zwischen den so genannten ›alten‹ und ›neuen‹ Medien fortgeschrieben. Bei der Definition von neu entstandenen Medien und der Bestimmung ihrer spezifischen Charakteristika und Kommunikationsformen - dies zeigt sich durch alle Mediendiskurse hindurch - wird in den einzelnen Disziplinen in erster Linie an das dort bereits vorhandene Wissen über Medien und mediale Kommunikation angeknüpft. So kommt es, dass in der Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik die ›neuen‹ Medien von Spielfilm und Fernsehspiel über das Hörspiel und Hörbuch bis zum Hypertext immer wieder mit dem Buch verglichen und in Abgrenzung von diesem meist über die Nachteile des Neuen bzw. Vorteile des Alten bestimmt wurden. Wird das Innovative der ›neuen‹ Medien in den Blick genommen, so sind dies meist die technischen Aspekte wie zum Beispiel Speicherkapazität, Übertragungsgeschwindigkeit, Bildauflösung usw. Die vielen strukturellen und ästhetischen Gemeinsamkeiten der ›alten‹ und ›neuen‹ Medien oder ihre gemeinsamen Bezugspunkte, also ihre »Traditionsverbundenheit«<sup>148</sup>, werden oft viel zu wenig berücksichtigt. WERMKE nennt hierzu einige Ansatzpunkte und Beispiele im Blick auf audiovisuelle und computerbasierte Medien:<sup>149</sup>

- Das optische Zeichenrepertoire der ›neuen‹ Medien greift auf abendländische Bildkonventionen und Sehgewohnheiten zurück.
- Die Kompositionen von Handlungsabläufen rekurrieren auf vorhandene narrative und dramatische Strukturen.
- Die Serie ist eine alte und keineswegs notwendig triviale literarische Erscheinungsform.
- Musikalische Signale werden aufgrund bekannter Muster ›richtig‹ aufgenommen.
- Die Kombination verbaler und piktoraler Elemente hat eine lange Vorgeschichte.
- Techniken der Manipulation gehören seit jeher zum Lehrstoff der Rhetorik.
- Der Authentizitätsanschein, der im Hinblick auf Fotografie und Dokumentarfilm problematisiert wird, haftet auch jedem anderen ›Augenzeugenbericht‹ und Lexikonartikel an.
- Der Ausschnittscharakter trifft auf jede (und nicht nur die ›medial vermittelte‹) Darstellung von Welt zu.

›Neue‹ Medien sind laut WERMKE darauf angewiesen, an diese ästhetischen Traditionen anzuknüpfen, denn ohne sie bliebe ihre ›Botschaft‹ unverständlich.<sup>150</sup> Deshalb ist

---

<sup>147</sup> Vgl. Kern 1996, S. 100

<sup>148</sup> Wermke 1980, S.407

<sup>149</sup> Vgl. ebd.

<sup>150</sup> Ebd.

für einen Zugang zu der Ästhetik neuerer Medien das Verständnis älterer und grundsätzlicher Prinzipien der visuellen und auditiven Gestaltung sowie elementarer narrativer und dramatischer Muster notwendig. Neue Medien entwickeln sich nicht in einem luftleeren bzw. kontextlosen Raum, sondern sind zum einen das Ergebnis bestimmter individueller und gesellschaftlicher Bedürfnislagen und zum anderen vielfach Weiter- und Fortentwicklungen bestehender Medien. Das gilt nicht nur für die technische, sondern auch für die ästhetische Dimension. Für den Deutschunterricht kann man daraus folgern, dass es wenig gewinnbringend erscheint, sich weiterhin an Unterscheidungen zwischen alten oder neuen Medien zu orientieren. Die ehemaligen Leitmedien des Deutschunterrichts, Schrift und Buch, sind beide Teil eines größeren medienhistorischen Zusammenhangs, der den Schülern im Deutschunterricht aufgezeigt werden sollte, um gerade auch den Stellenwert dieser ehemaligen Leitmedien besser zu verstehen. Medienreflexion kann sich nicht auf bestimmte Mediendimensionen beschränken, zum Beispiel die Ebene der Semiotik, sondern muss immer den gesamten Komplex von Faktoren im Auge behalten, die im Rahmen medialer Kommunikation eine Rolle spielen. Nur so kann von einem eindimensionalen Medienbegriff Abstand genommen werden, der Medien lediglich als Träger von Informationen betrachtet.

Wie Medien ihre Botschaften bzw. Inhalte überformen, wird besonders gut am neuen Schreibmedium Computer deutlich. Digital produzierte Texte zeichnen sich nicht mehr durch Geschlossenheit aus, das Schreiben am Computer wird eher als »zielorientiertes Problemlösen erfahren denn als Imitieren oder Herstellen eines mehr oder weniger auf Anhieb fertigen Resultats.«<sup>151</sup> Wer einen Text mit einer Textverarbeitungssoftware schreibt, ist nicht mehr - wie früher an der Schreibmaschine - darauf angewiesen, einen in sich geschlossenen Abschnitt von Anfang bis Ende, also von links oben nach rechts unten zu tippen. Man kann nach Wunsch mittendrin anfangen oder am sogar am Ende und sich in jede gewünschte Richtung vorarbeiten, kann beliebige Passagen löschen oder einfügen usw. Erst wenn das Resultat zufrieden stellt, wird aus dem digital erstellten Text mit Hilfe des Druckers eine analoge Kopie erstellt. Doch damit nicht genug, der Computer und die Computernetze haben auch *neue Textsorten* hervorgebracht. Ein Hypertext ermöglicht eine neue Form der Textorganisation, indem er den gesamten Text in einzelne Elemente aufteilt und diese netzwerkartig miteinander verknüpft. Hiermit ergeben sich nicht nur neue Anforderungen an das Schreiben, sondern auch an das Lesen: Da der Leser sich seinen eigenen Pfad durch die Netzstruktur des Textes sucht, müssen die einzelnen Textbausteine bzw. Knoten relativ selbständig für sich stehen, damit sie in verschiedenen Kontexten Sinn ergeben. Der flexible und individuelle Zugang zum Text ist aus deutschdidaktischer Hinsicht besonders interessant, weil der Leser hier seinen Lesepfad selbst bestimmen kann und sich je nach Komplexität und Größe des Hypertextes zahlreiche Pfade ergeben können. Dies kann die Lesemotivation und das Textverständnis fördern, aber auch zu Verwirrung und zum Nicht-Verstehen beim Leser führen. Während die veränderten Rezeptionsbedingungen einen anderen Umgang mit dem Text ermöglichen, ergeben sich beim Schreiben von Hypertexten unter anderen folgende Anforderungen:<sup>152</sup>

---

<sup>151</sup> Schmitz 2003, S. 256

<sup>152</sup> Vgl. Metz/Pfeiffer/Staiger/Wichert 2004, S. 123ff.



Das Verfassen eines Hypertextes zwingt zur Strukturierung, da vorab der Aufbau und die Navigation geklärt werden müssen.

Die einzelnen Elemente sollten sinnvoll miteinander vernetzt werden, was eine neue Sichtweise des Verfassers auf seinen Text erfordert, besonders im Hinblick auf wichtige Schlagwörter, die miteinander verlinkt werden können.

Die Rezeption am Computer verlangt kurze, pointierte Texte, da längere Abschnitte erfahrungsgemäß am Bildschirm nicht gelesen werden.

Schließlich treten neben die Produktion des Schrifttextes auch Überlegungen zur visuellen Gestaltung des Hypertextes (Screen-Design).

Hypertexte sind nicht zwingend schriftorientiert, sie können ebenso multimedial gestaltet sein und ermöglichen die integrierte Präsentation von Schrifttext, Bild, Film, Animation und Ton. In diesem Zusammenhang wird dann zumeist von Hypermedia oder Multimedia gesprochen. Im Vergleich zu reinen Schrifttexten ergeben sich hier vielfältige neue Möglichkeiten der Aufbereitung von Inhalten. Damit die Rezeption und Produktion von Hypertexten jedoch nicht zum belanglosen bunten Spiel mit animierten Grafiken, Soundeffekten und Satzbrocken verkommt, ist eine Herangehensweise erforderlich, die eine Reflexion der Textsorte Hypertext in das Zentrum stellt. Eine *Hypertextkompetenz* umfasst nach WICHERT folgende Fähigkeiten:

- Hypertext zu lesen
- Hypertext zu schreiben
- Hypertext zu bewerten (zu erfassen, was guter Hypertext ist, wie und wann er sinnvoll gelesen oder geschrieben werden sollte).<sup>153</sup>

Zum dritten Aspekt, der Bewertung von Hypertexten, stehen inzwischen umfangreiche Kataloge mit Beurteilungskriterien zur Verfügung, die neben der gedanklichen Struktur bzw. Leserführung die interaktiven Möglichkeiten, die ästhetische Gestaltung und die technische Funktionsfähigkeit von Hypertexten berücksichtigen.<sup>154</sup>

Mit den neuen Medien verändern sich somit auch nachhaltig die Konzeptionen von ›Text‹, lineare Vorstellungen weichen der Metapher des Netzwerks oder des Rhizoms.<sup>155</sup>

Es verändern sich somit auch die Lese- und Schreibprozesse, so ermuntert die Arbeit mit Hypertexten und Hypermedia laut SCHMITZ zum Recherchieren, Konstruieren, Umgestalten, Basteln und Revidieren und das nicht nur für den Produzenten, sondern auch für den Nutzer:

Die gewohnten Grenzen zwischen Autor und Leser, zwischen Autorität und Kritik, verlieren an Kontur. Schreiber und Leser stehen einander nicht strikt gegenüber, sondern sind unterschiedlich weit fortgeschritten in einem letzten Endes gemeinsamen Prozess des Umgangs mit Zeichen.<sup>156</sup>

---

<sup>153</sup> Vgl. Wichert 1997, S. 120

<sup>154</sup> Vgl. Wichert 2004, S. 58ff.

<sup>155</sup> Freilich sind gedruckte Texte meistens ebenfalls nicht linear, wie ihr Sprung in diese Fußnote und später zurück in den Fließtext beweist.

<sup>156</sup> Schmitz 2003, S. 257

Am Computer können (Hyper-)Texte leicht gemeinsam verfasst und überarbeitet werden - zum Beispiel in den immer populärer werdenden Wikiwebs<sup>157</sup> - und Hyperlinks ermöglichen Querverweise zwischen Texten oder Sprungmöglichkeiten innerhalb eines Textes. Solche veränderten Lese- und Schreibweisen und vor allem Lese- und Schreibhaltungen können, wenn sie entsprechend vermittelt und gefördert werden, zu einem grundsätzlichen reflexiven Umgang der Schüler mit Medien beitragen. Im folgenden Kapitel werden einige Ansatzpunkte für die unterrichtspraktische Umsetzung der vorgestellten Prämissen aufgezeigt.

### 2.3 Ansatzpunkte zur Medienreflexion im Deutschunterricht

In der Philosophie bezeichnet *Reflexion* die »Rückwendung des Subjekts vom wahrgenommenen Gegenstand auf seine eigenen Wahrnehmungs- und Denkkakte«.<sup>158</sup> Für die *Medienreflexion* im Deutschunterricht ergeben sich im Anschluss an diese Definition drei Ebenen des gegenseitigen Bezugs von Subjekt und Objekt, von Beobachter und Beobachtetem:

Auf einer *allgemeinen Ebene* erfordert Medienreflexion das Nachdenken über und den Vergleich von unterschiedlichen, durch Individuen geformte und Diskursen entstammenden Vorstellungen und Konzeptualisierungen von »Medium« und »Medien«.

Auf *Lehr-Lernprozesse* bezogen bedeutet Medienreflexion die Hinführung der Schüler zu einer reflektierten und kritischen Nutzung von Medien sowie ein reflektierter Einsatz von Medien im Unterricht auf Seiten des Lehrers.

Auf einer *spezifisch deutschdidaktischen Ebene* verweist Medienreflexion darauf, dass nicht nur die Texte der Massenmedien, sondern auch Sprache und Literatur immer in einem kommunikativen Kontext stehen, also medial vermittelt sind und deshalb eines entsprechenden Zugangs bedürfen.

Während zur zweiten Ebene, also der kritischen Mediennutzung sowie zum Medieneinsatz im Unterricht, bereits zahlreiche Studien aus medienpädagogischer und deutschdidaktischer Perspektive vorliegen, finden sich in Bezug auf die erste und die dritte Ebene der Medienreflexion innerhalb der Deutschdidaktik bislang nur wenige Vorschläge.

Im Folgenden werden nun ausgehend von diesen drei Aspekten stichwortartig einige Ansatzpunkte für Medienreflexion im Deutschunterricht skizziert. Hierbei kann an dieser Stelle kein umfassender oder systematischer Katalog an Unterrichtsbausteinen präsentiert werden, die Beispiele dienen vielmehr zur Veranschaulichung, wie die theoretischen Überlegungen dieser Arbeit in die Praxis des Deutschunterrichts Eingang finden können.

*Individuelle und allgemeine Konzeptualisierungen von »Medium« und »Medien« Kommunikations- und Mediengeschichte:* Eine Beschäftigung mit der Frage, wie man früher im Gegensatz zu heute kommuniziert hat, sollte nicht nur Teil des Geschichtsunterrichts sein. In einer Reflexion der Kommunikationsmittel von der Steinzeit bis

---

<sup>157</sup> Vgl. hierzu »<http://www.wikiweb.com/>« [13.01.05] und Möller, Erik: Die heimliche Medienrevolution. Wie Weblogs, Wikis und freie Software die Welt verändern. Hannover: Heise 2005

<sup>158</sup> Brockhaus in Text und Bild 2002. CD-ROM. Mannheim: Bibliographisches Institut/F. A. Brockhaus AG 2001, Stichwort »Reflexion (Philosophie)«

heute spielen neben technischen Aspekten vor allem auch elementare semiotische Fragen (z. B. Was ist und wie funktioniert ein Zeichen?) und allgemeine kommunikationstheoretische Überlegungen eine wichtige Rolle. Darüber hinaus werden die Auswirkungen der Medienentwicklungen und der daraus resultierenden Kommunikationsformen für das Zusammenleben in den Blick genommen und auf diese Weise die grundsätzliche Bedeutung von Sprache und Kommunikation für soziale Strukturen thematisiert. Mediengeschichte ist außerdem eine Geschichte des Wahrnehmungswandels: Historische Wahrnehmungsformen können im Deutschunterricht anhand von zeitgenössischen Quellen oder über Wahrnehmungs- und Kommunikationsexperimente mit technisch inzwischen überholten Medien (z. B. von der Camera Obscura bis zur Schreibmaschine) rekonstruiert werden.

*Medienangebote als ökonomische Produkte:* Die große Mehrzahl der neu entstehenden Texte - von Buch und Zeitung über Film und Computerspiel bis hin zur Website - sind heute in komplexe medienökonomische Zusammenhänge eingebettet. In der Reflexion der Entstehungsbedingungen, der Vermarktungs- und Vertriebsmöglichkeiten von Medienangeboten und der Funktionsweisen von Medienunternehmen und Medieninstitutionen erschließen sich Kinder und Jugendliche wichtige textexterne Kontexte, die für ein differenziertes Textverstehen unabdingbar sind. Neben der Auseinandersetzung mit Medienverbänden bieten sich in diesem Zusammenhang vor allem detaillierte Einblicke ›hinter die Kulissen‹ von Medienunternehmen (z. B. Verlagshaus, Fernsehsender, Werbe- oder Web-Design-Agentur) oder Gespräche - face-to-face bzw. über E-Mail, Chat oder Videokonferenz - mit Experten aus diesem Bereich an.

### *Reflektierte Mediennutzung der Schüler*

*Medienrezeption und Medienbiographie:* Indem Schüler in Gruppengesprächen oder mit Hilfe geeigneter Methoden (z. B. Fernsehstagebuch) über ihre Mediennutzung nachdenken, gelangen sie gleichzeitig zu einem reflektierten Verhältnis zu den einzelnen Medien. Hierbei sollte nicht nur im Mittelpunkt stehen, wie lange ein bestimmtes Medium genutzt wird, sondern vielmehr die ganze Vielfalt der Faktoren berücksichtigt werden, die im Rahmen der Medienrezeption relevant sind, z. B.: an welchen Orten werden die Medien besonders gerne rezipiert und an welchen Orten weniger; wird zusammen mit anderen Familienmitgliedern, Freunden usw. oder alleine rezipiert; welche Funktionen erfüllen die jeweiligen Medien für die Schüler. Fruchtbar ist auch die Methode der Erstellung einer Medienbiographie, also ein Nachdenken darüber, wie sich über eine bestimmte Zeitspanne hinweg meine persönliche Form der Mediennutzung verändert hat und welche Medien zu bestimmten Zeitpunkten besonders wichtig für mich waren.

*Reflexion von Schülermedien:* Neben einem Nachdenken über die Produktion und Rezeption von Texten aus den Massenmedien bieten sich auch die immer vielfältiger werdenden Schülermedien zur Reflexion im Deutschunterricht an. Wie ist z. B. ein Lesebuch aufgebaut, welche gestalterischen Mittel setzt es ein oder welche Zielsetzungen verfolgt es, auch im Vergleich mit anderen Lehrwerken? Warum gibt es den gleichen literarischen Text in verschiedenen Ausgaben als Lektüreheft und wie unterscheiden sich diese? Welche Möglichkeiten bieten verschiedene Lernprogramme zum Thema Rechtschreibung auf CD-ROM?

### *Reflexion der Medialität von Individual- und Massenkommunikation*

*Vergleich von Kommunikationsformen:* In der Gegenüberstellung von Möglichkeiten der ›one-to-one‹-Kommunikation wie z. B. Brief, Telefongespräch, E-Mail und SMS werden neben den technischen Voraussetzungen vor allem die Grenzen der einzelnen Kommunikationsformen deutlich. Dasselbe gilt für die ›one-to-many‹-Kommunikation, die z. B. über einen Aushang, durch das Verteilen von Handzetteln, einen Leserbrief oder eine Anzeige in der Zeitung oder eine Webseite realisiert werden kann. Die Schüler lernen durch den Vergleich der Kommunikationsformen, dass je nach situativer Gegebenheit bestimmte Medien mehr oder weniger zur Realisierung ihrer kommunikativen Intentionen geeignet sind.

*Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit:* In der Auseinandersetzung mit netzbasierten synchronen, quasi-synchronen und asynchronen Kommunikationsformen wie Chat, Instant Messaging, E-Mail, SMS, Videokonferenz usw. können mit Schülern die fließenden Grenzen zwischen mündlichen und schriftlichen Kommunikationsformen reflektiert werden. Hierbei werden die scheinbar klaren Entwicklungsschritte, die eine Kommunikations- und Mediengeschichte suggeriert, wieder teilweise in Frage gestellt, denn oft erscheinen neue Formen auf den ersten Blick nicht sehr nutzerfreundlich, können sich aber trotzdem durchsetzen, zum Beispiel SMS. Außerdem entstehen gerade im Netz neue Formen des Sprachgebrauchs, die sich zwischen dem eher statischen Charakter der Schriftlichkeit und einer dynamischen Mündlichkeit bewegen. Auf diese Weise kann im Unterricht der Geltungsbereich von Normen der Schriftlichkeit zum Thema werden, gleichzeitig wird aufgezeigt, wie neue Kommunikationstechniken den Sprachgebrauch prägen.

*Lesen in verschiedenen Medien:* Während früher bestimmte Texte meist an ein einziges Medium gebunden waren, werden sie heute oft in verschiedenen medialen Vermittlungsformen angeboten. So können z. B. dpa-Meldungen nicht mehr nur in der gedruckten Zeitungsausgabe gelesen werden, sondern auch auf der Website der Zeitung und verschiedenen News- Tickern, sie flimmern als Laufschriften über Fernsehbildschirme und Anzeigetafeln oder sie sind über Handys abrufbar. Im genauen Lesen ein und desselben Textes - in Bezug auf seinen Wortlaut - in verschiedenen Medien, z. B. einer Print- und einer Online-Ausgabe der Zeitung oder einem Buch und einem E-Book im PDF-Format können Schüler über den Einfluss des Trägermediums auf den Leseprozess reflektieren.

*Schreiben in verschiedenen Medien:* Außer dem medienvergleichenden Lesen kann natürlich auch medienvergleichend geschrieben werden. Wenn Schüler eine Schreibaufgabe zuerst handschriftlich auf Papier, dann mit einer alten mechanischen Schreibmaschine und anschließend mit Hilfe einer Textverarbeitungssoftware am Computer bearbeiten, erfahren sie mit Sicherheit etwas über die Auswirkungen des Schreibgeräts auf den entstehenden Text. Weitere mediale Varianten sind darüber hinaus das Schreiben des Textes als SMS auf einem Handy, als Hypertext mit einem einfachen HTML-Editor oder mit Hilfe einer älteren, rein textbasierten Software, um die Rahmenbedingungen von Computersystemen aus den 1980er Jahren nachzuahmen.

*Statische Bilder in verschiedenen Medien:* Die Experimente mit Lesen und Schreiben in verschiedenen Medien können mit Schülern beim Betrachten eines Gemäldes oder einer Fotografie weitergeführt werden. Es macht einen grundsätzlichen Unterschied, ob ein Bild in einem auf Hochglanzpapier gedruckten Bildband, als Farbkopie aus diesem Band, in einer Zeitung, am Bildschirm von einer CD-ROM oder aus dem

World Wide Web, in Form einer DIN-A6-Postkarte oder eines großformatigen Plakats betrachtet wird. Die Auflösung der einzelnen medialen Vermittlungsformen ist sehr unterschiedlich und wirkt auf den Gesamteindruck eines Bildes nachhaltig ein. Manche Details können unter Umständen in groben Bildrastern überhaupt nicht erkennbar sein und die Farben ändern sich je nach Trägermedium. Mit verschiedenen Auflösungen und Farbsystemen (256 Farben, 16-bit High Color und 32-bit True Color) kann auch auf sehr einfache Weise über entsprechende Einstellungen der Grafikkarte des Computers experimentiert werden, komplexere Möglichkeiten bieten Bildbearbeitungsprogramme.

*Audiovisionen in verschiedenen Medien:* Die Konvergenz der Medien hat die Möglichkeit zur Rezeption gleicher Signale über verschiedene technisch-mediale Dispositive eröffnet. Ein Fernsehprogramm kann beispielsweise über Kabel, Satellit oder inzwischen auch das Internet empfangen und über verschiedene Apparate rezipiert werden: Fernsehgeräte mit variablen Bildschirmdiagonalen und Bildfrequenzen, TV-Karten im Computer und verschiedene Monitore, als Videoprojektion mit Hilfe eines Beamers, über UMTS-Handys usw. Ein Spielfilm ist zugänglich im Kino als 35mm-Film oder als VHS-Kassette und DVD sowie am Computer in zahlreichen Formaten, die unterschiedliche Bild- und Tonqualitäten ermöglichen. In der Gegenüberstellung eines gleichen audiovisuellen Textes in verschiedenen technischen Präsentationsformen wird deutlich, dass unsere Rezeption nachhaltig durch die mediale Vermittlungsform geprägt ist, selbst wenn es sich formal um den gleichen Text handelt. Hinzu kommen natürlich weitere Kontextfaktoren, z. B. Rezeptionsbedingungen zu Hause, im Klassenzimmer, im Kino usw.

Die hier nur angerissenen Möglichkeiten zur Medienreflexion demonstrieren, dass eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit medialer Kommunikation sich nicht auf die oftmals im Rahmen von Analysen verwendete, stark vereinfachende Formel von ›Form und Inhalt‹ eines Textes bzw. Medienangebots beschränken kann. Die Rezeption von Medienangeboten wird von zahlreichen Faktoren beeinflusst, wobei die verwendete Technik einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die jeweilige Medienästhetik ausübt. Im Vergleich von Kommunikationsformen und Medienangeboten sollten nicht vorschnell bestimmte, wenn vielleicht auch nahe liegende Schlüsse gezogen werden: Medien sind heute nicht mehr so leicht auf bestimmte Funktionen zu reduzieren, wie das früher vielleicht der Fall war. Ein Handy ist beispielsweise gerade für Kinder und Jugendliche weit mehr als eine portable Variante des traditionellen Telefonapparats, wie ein Blick in einen Werbeblock der Musiksender MTV oder VIVA leicht beweist: Dort bewerben momentan fast 90 Prozent der Spots Klingeltöne, Handy-Logos und Handy-Spiele. Dies ist sicherlich nur ein aktueller Trend, der bald von einem anderen abgelöst werden wird, er verweist jedoch auf die Notwendigkeit eines hinreichend komplexen Konzepts von Medienreflexion für den Deutschunterricht. Dabei darf Reflexion, wie das laut SPINNER im Deutschunterricht oft geschieht, die sinnliche Wahrnehmung und Imagination nicht »einfach überspringen« oder »als immer schon gegeben voraussetzen«<sup>159</sup>, Medienreflexion ist vielmehr unbedingt auf eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit angewiesen. Deshalb wird als zweite Leitlinie einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik der Bereich Wahrnehmung thematisiert.

---

<sup>159</sup> Spinner 2004b, S. 36

### 3 Zweite Leitlinie: Wahrnehmung

Die Kultur der Medien ist immer auch an eine Kultur der Wahrnehmung gebunden. (ENGELL)<sup>160</sup>

Das Verhältnis von Wahrnehmung und Erkenntnis bzw. von sinnlicher Wahrnehmung (Aisthesis) und geistiger Wahrnehmung (Noesis)<sup>161</sup> ist ein philosophisches Grundsatzzproblem, das innerhalb der Mediendiskurse neu verhandelt wird. Denn mit dem durch die Medien evozierten Wahrnehmungswandel stellt sich die Frage, wie sich infolgedessen die Formen der Erkenntnisgewinnung verändert haben. Denken und Lernen vollziehen sich in einer von Medien durchdrungenen Welt nicht mehr allein über die Kategorie der Sprache, sondern ebenso über das Visuelle und das Auditive. Welt-erfahrung ist heute die Auseinandersetzung mit einer medial vermittelten und durch und durch aus Zeichen bestehenden Welt, in welcher die Wahrnehmungsangebote nicht nur quantitativ immer weiter ansteigen, sondern auch zunehmend dichter und schneller werden. Mediale Bildung muss deshalb aus medienkulturdidaktischer Sicht vor allem Wahrnehmungsbildung sein, denn über die Wahrnehmung steuern wir unser »sinnhaftes Handeln und unsere Kommunikationsakte«, sie ist »der zentrale Fokus, über den wir die Welt erfahren, über den wir die Welt deuten und uns in ihr orientieren«<sup>162</sup> Der Zusammenhang eines solchen Konzepts medialer Bildung mit der sprachlichen und literarischen Bildung ist evident: Wenn nach ABRAHAM der Bildungsgehalt der Sprache darin liegt, dass Literatur Vorschläge macht »zur Sprachwerdung der Welt und unserer Wahrnehmung dieser Welt (die natürlich uns selbst und unsere Mitmenschen einschließt)«<sup>163</sup>978, dann vollzieht sich diese Sprachwerdung heute eben nicht mehr nur im Medium der Schrift, sondern auch in Bild und Ton sowie in allen denkbaren Kombinationen dieser Medien.

Im Folgenden wird zuerst geklärt, wie Wahrnehmungsprozesse und das Verstehen von Texten zusammenhängen und wie ein erweiterter Lesebegriff aussehen kann, der sich auf verschieden codierte Texte bezieht. Dann wird auf deutschdidaktische Konzepte der Vorstellungsbildung und Imagination eingegangen, die bereits wertvolle Beiträge zu einer Wahrnehmungsbildung leisten. Schließlich werden weitere Ansatzpunkte einer Schule der Sinne für den Deutschunterricht vorgestellt.

#### 3.1 Wahrnehmung und Textverstehen

Wahrnehmung ist ein komplexer Vorgang der Reizaufnahme, -auswahl und -deutung, bei dem verschiedene Wahrnehmungssysteme - also Sinne - zusammenarbeiten. In der Systematik des Deutschunterrichts stehen bislang bestimmte Zeichensysteme im Vordergrund, es geht um Sprache und Schrift, aber weniger um die hierbei relevanten Sinne wie den Seh- oder den Hörsinn. Mit der beschleunigten Medienevolution und dem hiermit verbundenen Wahrnehmungswandel treten die Sinne mehr und mehr in

---

<sup>160</sup> Engell in Pias/Vogl/Engell u.a. 2000, S. 301

<sup>161</sup> Vgl. hierzu Filk/Ruchatz 2000

<sup>162</sup> Baacke 1992, S. 41

<sup>163</sup> Abraham, Ulf: Kohlhaas und der Kanon, oder: Was hat Kleist in der Schule verloren? In: Kleist-Jahrbuch 1998, S. 244-263, zit. nach Maiwald in Beisbart/Marenbach 2003, S. 283

den Fokus der Medienwissenschaften.<sup>164</sup> Versteht man Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik, so erfordert die Auseinandersetzung mit Sprache und Texten - im Sinne eines erweiterten Textbegriffs - eine Schulung des Seh- und Hörsinns, um die Ästhetik und Medialität dieser Gegenstände reflektieren zu können.

Die neuere Wahrnehmungsforschung weist daraufhin, dass das Verhältnis zwischen der äußeren, physikalischen Welt und der durch Wahrnehmung und Gedächtnis geschaffenen phänomenalen Welt »kein einfaches 1:1-Abbildungsverhältnis«<sup>165</sup> darstellt. Wahrnehmung hat keine abbildende Funktion, sondern muss vielmehr als ein aktiver und produktiver Konstruktionsprozess verstanden werden. Während dies im Hinblick auf akustische, haptische oder olfaktorische Sinneseindrücke allgemein unbestritten ist, wird die visuelle Wahrnehmung fälschlicherweise vielfach als eine Abbildung der Außenwelt im Gehirn empfunden.<sup>166</sup> Dies führt wiederum zu kurzschlüssigen Folgerungen im Hinblick auf das Betrachten von Bildern oder audiovisuellen Texten, zum Beispiel zur Annahme, deren Rezeption sei im Gegensatz zur Buchlektüre ein passiver Vorgang. In Bezug auf die Schulbildung lassen sich ausgehend von solchen »abbildtheoretischen und repräsentationistischen Traditionen«<sup>167</sup> die lange Zeit vorherrschende Schriftorientierung und Literalitätsfixierung erklären: Medien, die nicht primär schriftlich sind - wie Comics, Spielfilme, Fernsehsendungen, Computerspiele usw. - erscheinen aufgrund ihrer visuellen Dominanz als weniger erklärungs- bzw. interpretationsbedürftig.

Die Neuro- und Kognitionspsychologie widerspricht solchen naiven Annahmen mit Nachdruck. Der Gehirnforscher ROTH veranschaulicht beispielsweise die Konstruktivität unseres Wahrnehmungssystems durch die Unterscheidung zwischen drei Welten: der physikalischen (Außen-)Welt, der Welt der neuronalen Ereignisse im Gehirn und der subjektiven Erlebniswelt.<sup>168</sup> Den Elementarereignissen, die durch uns in unserer Umwelt wahrgenommen werden, verleihen wir Bedeutung bzw. Sinn, indem wir sie nach bestimmten erfahrungsbedingten oder kulturellen Mustern zusammensetzen und kontextuieren, die nicht dieser Umwelt entnommen sind. Hieraus ergeben sich Differenzen zwischen den drei Welten:

Während unsere Sinnessysteme vieles ausblenden, was in der Außenwelt passiert, enthält umgekehrt unsere Wahrnehmungswelt auch ihrem Inhalt nach sehr vieles, was keinerlei Entsprechung in der Außenwelt hat. Dazu gehören scheinbar einfache Wahrnehmungsinhalte wie Farben und räumliches Sehen (Objekte in unserer Umwelt sind nicht farblos; unsere Umwelt ist nicht perspektivisch aufgebaut, d. h. entfernte Objekte sind nicht klein). Insbesondere aber gehören hierzu alle Kategorien und Begriffe, mit denen wir die Welt (unbewusst oder bewusst) ordnen, alles Bedeutungshafte in unserer Wahrnehmung (die Ereignisse in der Umwelt sind an sich

---

<sup>164</sup> Vgl. hierzu Lütte, Robert: *Geschichte der Sinne. Von der Antike bis zum Cyberspace*. München: Beck 2000 und Hörisch 2001

<sup>165</sup> Kebeck 1994, S. 15

<sup>166</sup> Vgl. Leupold 2004, S. 57

<sup>167</sup> Switalla 2001, S. 119

<sup>168</sup> Vgl. Roth 1999, S. 252

bedeutungslos), Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Ich-Identität, Vorstellungen, Denken und Sprache. Wir wenden diese hochkomplexen Konstrukte auf die Welt an, sie sind ihr aber nicht entnommen.<sup>169</sup>

Wahrnehmung hat somit sehr viel mit Bedeutungs- und Sinnkonstruktion zu tun, der jeweilige Zugang zur Welt, die Strategien zu ihrer Ordnung und somit auch das *Weltwissen* sind höchst individuell. Bezieht man diese konstruktivistische Sicht, die nicht von einem Erkennen der Wirklichkeit, sondern von deren Konstruktion durch das Individuum ausgeht, auf den Vorgang des Lesens und des Textverstehens, so ergeben sich interessante Perspektiven für eine Medienkulturdidaktik.

Die Vorstellung von Lesen als ›Sinnentnahme aus einem Text‹ wird vor diesem theoretischen Hintergrund endgültig verabschiedet und der Fokus auf die *Interaktion zwischen Text und Leser* gelenkt. Lesen ist aus kognitionspsychologischer Sicht ein außerordentlich komplexer Prozess, der vielfältige kognitive und emotionale Teilprozesse einschließt:

Zahlreiche Untersuchungen zeigen, daß die menschliche Lesefähigkeit bei aller Ökonomie erstaunlich komplex und flexibel ist. Beim Lesen selbst einfacher Schrifttexte werden ständig Informationen nicht nur über Syntax und Semantik aktiviert, sondern auch umfassende Systeme außersprachlichen Wissens. Deutlich wird zudem, daß sich Lesen als Verstehen von Texten nicht in visuelle und kognitive Elemente aufspalten lässt. Für Schrift- wie für Bildtexte gilt, daß Sehen immer zugleich inhaltliches Entziffern und Hypothesenformulieren ist.<sup>170</sup>

In der Analyse der Fähigkeiten, auf denen Lesen beruht, zeigt sich laut GROSS, dass Textverstehen nicht die passive Aufnahme eines gegebenen Inhalts bedeutet, sondern aktive Sinnkonstruktion bzw. *Textverarbeitung*. Diese findet in Form eines »Wechselspiels von Textstrategien und Lesestrategien«<sup>171</sup> statt, das heißt der Leser ist ständig gezwungen, Entscheidungen zu treffen und Hypothesen zu formulieren sowie diese bei Bedarf zu modifizieren oder zu verwerfen. Gleichzeitig spielen die textexternen Wissens Elemente, die in Form von Schemata, Skripts oder mentalen Modellen vorliegen, eine zentrale Rolle. Jedes gelesene Wort aktiviert unwillkürlich einen umfangreichen Wissensbereich beim Leser, wobei diese textexternen Elemente nicht ausschließlich sprachlich sein müssen. Neben dem Weltwissen in begrifflicher Hinsicht bestehen auch visuelle und auditive Verknüpfungen, für das Verstehen von Texten ist darüber hinaus das spezifische Textwissen - über Erzählmuster, über Stoffe und Motive, über Gattungs- und Genrekonventionen usw. - von Belang. In der Auseinandersetzung mit einem Text - sei es ein schriftlicher, ein auditiver, ein visueller oder ein multimedialer - genügt es also nicht, sich allein auf die textinternen Aspekte zu beziehen, die als - vermeintlich - objektiv angesehen werden könnten, die Frage nach den Wahrnehmungen rückt die Konstruktionsprozesse und Kontexte in den Fokus und verweist auf die Komplexität des Textverstehens. Neben inhaltliche und strukturelle

---

<sup>169</sup> Ebd., S. 252f.

<sup>170</sup> Gross 1994, S. I, vgl. hierzu auch die Studien von Grzesik (1990) und Willenberg (1999)

<sup>171</sup> Gross 1994, S. 1



Aspekte, die dort traditionell im Mittelpunkt stehen, treten materiale bzw. mediale Aspekte und die individuelle Sinnkonstruktion, wobei diese elementar mit den genannten Aspekten zusammenhängt.

Vor einem neuro- und kognitionswissenschaftlichen Hintergrund wird deutlich, dass das Lesen von schriftlichen Texten viele Gemeinsamkeiten mit dem Lesen von Bildern oder Filmen aufweist. Wenn landläufig angenommen wird, man müsste das Bilderlesen im Gegensatz zum Schriftlesen nicht erlernen, dann stimmt diese These nur für ein »rein perzeptives Verstehen als Zeichen« bzw. »ein natürlich-naives Bildverstehen« und nicht ein »Verstehen höherer Ordnung«. <sup>172</sup> In Theorien zum Lesen von Schrifttexten wurde lange Zeit die Visualität der Schrift ausgeklammert, während die Bezüge der Schrift zur gesprochenen Sprache im Mittelpunkt standen. Neuere Ansätze gehen hingegen von einer relativen Autonomie der Schrift aus und sehen in der Möglichkeit, gesprochene Sprache durch Schrift abzubilden, lediglich eine Verwendungsmöglichkeit der Schrift und »nicht ihr logischer Status in Bezug auf gesprochene Sprache.« <sup>173</sup> GROSS stellt deshalb fest: »Lesen heißt nicht unbedingt Phonetisieren, immer aber visuelles Erfassen.« <sup>174</sup> Während der gesprochene Text eine bestimmte Zeitstruktur voraussetzt, gibt der Schrifttext keinen Zeitablauf vor, sondern eine Flächenordnung: Ein Schrifttext ist demnach eine Sehfläche bzw. Lesefläche, die einen visuellen Zugang erfordert. Erfahrbar wird dies zum Beispiel, wenn man sich beim Lesen eines Textes an den Inhalt einer Passage nicht genau erinnern kann, dafür aber ganz genau weiß, wo sie im Text steht (»links oben«). <sup>175</sup>

Bei Gedichten ist die visuelle Ebene augenscheinlicher als bei Prosa-Texten, ihre Aufteilung in Verse verweist auf das Verhältnis zwischen Schrifttext und Raum. WILLENBERG zeigt in seiner Studie Lesen und Lernen auf, wie durch eine Schulung der visuellen Wahrnehmung das Lesen von Gedichten intensiviert werden kann. <sup>176</sup> Er verwendet hierzu die Fotografie von zwei Hochhäusern, den Kupferstich einer Landschaft mit Bergen und einem See, den Ausschnitt eines Freskos und ein Landschafts-Aquarell. Durch die genaue Betrachtung der verschiedenen Bilder wird ein bestimmter Sehmodus geschult, der nun bei der Lektüre der Gedichte eingesetzt wird. Das Beispiel zeigt, wie im Deutschunterricht bestimmte Teilfähigkeiten des Leseprozesses ausgehend von neuropsychologischen Erkenntnissen gezielt geschult werden können. Die Anwendung solcher Erkenntnisse bleibt nicht auf Lyrik beschränkt, WILLENBERG nennt noch weitere Möglichkeiten: Das genaue Lesen eines Sachtextes wird durch die Lektüre eines Kurzkrimis vorbereitet, mit Hilfe des Wörterbuchs werden außerdem die Zentralbegriffe geklärt; durch Erzeugung eigener Vorstellungsbilder bzw. Bilderreisen zu einem Dramentext wird die räumlich-figürliche Sehweise verbessert; durch Intonation eines Gedichts in verschiedenen Stimmlagen und Bewegungen werden Imaginationen angestoßen usw. <sup>177</sup> Diese Beispiele verdeutlichen, wie produktives sein kann, verschiedene Wahrnehmungsformen, Zeichensysteme und Rezeptionsbe-

---

<sup>172</sup> Maiwald 2003, S. 64

<sup>173</sup> Ebd. Steffen 1995, S. 24

<sup>174</sup> Gross 1994, S. 62

<sup>175</sup> Vgl. ebd., S. 63

<sup>176</sup> Vgl. Willenberg 1999, S. 89ff.

<sup>177</sup> Vgl. ebd., S. 56ff.

dingungen miteinander zu verbinden oder sie zu kontrastieren. Solche Vorgehensweisen sind gleichzeitig ein Beitrag zur Medienreflexion, sowohl in Bezug auf die Schrift bzw. das Lesen von Schrifttexten im Kontrast zum Sprechen und Vortragen (Schriftlichkeit - Mündlichkeit), als auch in Bezug auf die anderen eingesetzten Medien wie Fotografien, Gemälde (Visualität) usw. natürlich ist in diesem Zusammenhang auch der Einsatz weiterer - audio-/visueller - Medien denkbar.

Der Umweg der Lektüre bzw. der Inszenierung über andere Zeichensysteme und technische Umsetzungen erweitert das Spektrum an Zugangs- und Leseweisen. Um schwierigere Texte zu ergründen, so WILLENBERG, sollte dieses Spektrum möglichst groß sein:

Gute Texte haben wie ergiebige Bergwerke mehrere Schichten, und sie fordern deshalb unsere Kompetenz heraus, diese Ebenen zu durchdringen. Wenn die Flöze des Textes nicht vom selben Stoff sind, müssen auch erfahrene Leser verschiedenartige Werkzeuge des Durchdringens einsetzen. Konkret gesprochen: Es verlangen Imagination oder Verknüpfung anderer mentale Register als Sprach- oder Analysefähigkeiten.<sup>178</sup>

Im Deutschunterricht werden traditionell verschiedene Leseweisen aufgezeigt, indem wechselnde Methoden zur Analyse, Interpretation, aber auch zu Aufführung und Inszenierung sowie Weiterführung von Texten angewandt werden. Durch eine wahrnehmungsorientierte und medienreflexive Sichtweise können diese Zugänge noch erweitert werden, gleichzeitig werden sie in einen weiteren didaktischen Zusammenhang gestellt: Handlungs- und produktionsorientierte Methoden dienen durch ihren Beitrag zur Wahrnehmungsbildung gleichzeitig auch zur Medienreflexion. Diese Ebene muss jedoch in der methodischen Umsetzung durch den Lehrer entsprechend aufgearbeitet werden. Im kommunikativen Austausch zwischen Schülern untereinander und zwischen Schülern und Lehrer treten die unterschiedlichen Lesarten zutage und müssen im Rekurs auf den Text »verteidigt« werden. Durch den Rückgriff auf verschiedene Medienangebote - neben dem schriftlichen auch den auditiven, den visuellen, den audiovisuellen und den multimedialen Text - ergibt sich ein außerordentlich großes Spektrum an Zugangs- und Leseweisen sowie an Wahrnehmungsformen. Auf diese Weise kann dem Lesen bzw. Textverstehen als komplexen Prozess in einer angemessenen methodischen Vielfalt und der notwendigen didaktischen Reflexion begegnet werden, während eine Fokussierung bestimmter Zeichensysteme wie der Schrift oder bestimmter Erschließungsmethoden einen wesentlich geringeren Beitrag zur Konvergenz der Teilfähigkeiten des Lesens und zur Medienreflexion leistet.

GROSS resümiert in ihrer Studie *Lese-Zeichen*, dass »eine Trennung von Sehen und Lesen, Wahrnehmen und Dekodieren«<sup>179</sup> nicht möglich sei. Schrifttext, Bild und Film unterscheiden sich im Maß ihrer Kodierung und Konventionalität lediglich graduell, generell gilt, »daß der Ablauf des Leseprozesses, die Lenkung des Blicks und

---

<sup>178</sup> Ebd., S. 222

<sup>179</sup> Gross 1994, S. 4

die für LeserIn oder BetrachterIn vorgesehene Perspektive zum einen von der materiellen Struktur der Vorlage und zum anderen von ihrer Zeichenstruktur bestimmt werden.«<sup>180</sup>

Vor diesem Hintergrund erscheinen ältere Theorien, die von einem sinnverstehenden oder sinnerfassenden Lesen sprechen, als überholt. Vielmehr lässt sich ein erweiterter *Lesebegriff* formulieren, der neben einer semiotischen auch eine ästhetische Dimension enthält, die auf das Zusammenspiel von Wahrnehmung und Verstehen verweist. Darüber hinaus schließt ein erweiterter Lesebegriff die textexternen Wissenselemente und ihr Zusammenwirken mit den textinternen Elementen explizit mit ein.<sup>181</sup> Bei näherer Betrachtung der Ergebnisse neuro- und kognitionswissenschaftlicher Forschung im Vergleich mit literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Ansätzen ergeben sich erstaunlich viele Parallelen in Bezug auf die Fragestellungen. Die kognitive Psychologie hat bereits eine Reihe von Hypothesen bestätigt, die von der literaturwissenschaftlichen Rezeptionstheorie aufgestellt wurden.<sup>182</sup> Darum erscheint es als wenig konstruktiv, geistes- und kulturwissenschaftliche Konzepte den empirischen Modellen entgegen zu stellen, wie das in der Vergangenheit vielfach praktiziert wurde, notwendig ist vielmehr eine gegenseitige Rezeption bzw. Kooperation zwischen den Disziplinen. In deutschdidaktischen Ansätzen zur Imagination und Vorstellungsbildung wird dies bereits seit den 1990er Jahren erprobt.

### 3.2 Vorstellungsbildung und sprachgeleitete Wahrnehmungsbildung

Die neueren Ansätze zur Imagination und Vorstellungsbildung im Deutschunterricht stehen im Zeichen der von SPINNER 1994 proklamierten *kognitiven Wende* der Deutschdidaktik.<sup>183</sup> Der hier angezielte Paradigmenwechsel verortet sich im Kontext der kontrovers diskutierten erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Annahmen der Kognitionswissenschaften, des Konstruktivismus und der Systemtheorie. Im didaktischen Denken finden sich einige der dort vertretenen Standpunkte im Übergang von der Gegenstandsorientierung über die Verhaltensorientierung zum Blick auf das »Innere des Lernenden«<sup>184</sup> wieder. SPINNER veranschaulicht diese Entwicklung für die Literaturdidaktik anhand der folgenden drei Fragestellungen: »Was ist der *Bildungswert* eines Werkes? Wie sollen die Schülerinnen und Schüler mit einem Text *umgehen*? Was spielt sich *im Kopf* der Schülerinnen und Schüler bei der Beschäftigung mit einem Text ab?«<sup>185</sup> Literaturunterricht zielt somit heute nicht mehr vorrangig auf moralische Erkenntnis oder kritisches Bewusstsein, sondern betont stärker den Aspekt der »(inneren und äußeren) Wahrnehmung«<sup>186</sup> und betrachtet Literatur somit vor allem als ästhetisches Phänomen: »Literatur als künstlerisches Verfahren ist als

---

<sup>180</sup> Ebd.

<sup>181</sup> Vgl. hierzu die Operationalisierung von Textverstehen bei Beisbart in Beisbart/Marenbach 2003, S. 100f.

<sup>182</sup> Vgl. Gross 1994, S. 2

<sup>183</sup> Vgl. Spinner 2001, S. 131 ff.

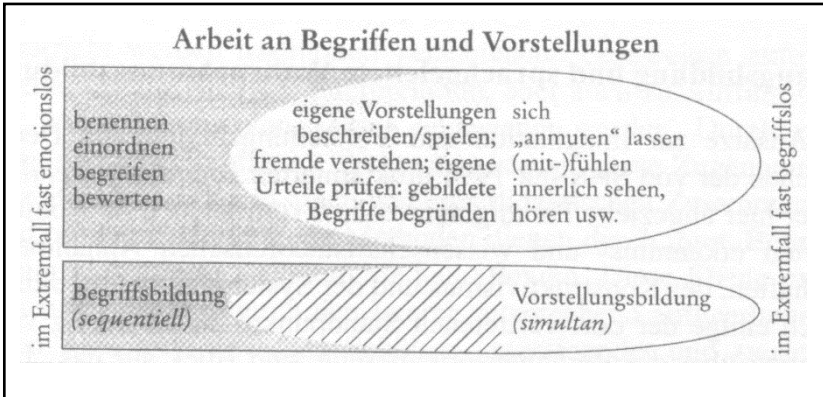
<sup>184</sup> Ebd., S. 136

<sup>185</sup> Ebd.

<sup>186</sup> Spinner 1998, S. 48

ein Medium zu sehen, das die automatisierte Wahrnehmung durchbricht und ein intensives Sehen, Empfinden, Nachdenken auslöst.«<sup>187</sup> Methodisch greift SPINNER in seinem Konzept unter anderem auf Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts zurück, er betont jedoch, dass es nicht auf das Handeln alleine ankommt, sondern dass die eingesetzten Methoden tatsächlich dazu führen müssen, dass die Schüler in die Vorstellungswelt des Textes eintreten und sich in ihr bewegen können. Es geht also zuallererst darum, die Textwahrnehmungen mit den eigenen mentalen Modellen in Beziehung zu setzen und somit als Leser ganz bewusst in Interaktion mit dem Text zu treten. Der nächste Schritt ist der kommunikative Austausch und Vergleich der Vorstellungsbilder mit den Mitschülern.

Ein solcher literaturdidaktischer Ansatz rekurriert neben kognitionspsychologischen Erkenntnissen auch auf rezeptionsästhetische Theorien in der Literaturwissenschaft: Der Leser wird im Akt des Lesens zum Mitautor seiner spezifischen Aktualisierung des Textes. Hierbei wird vorausgesetzt, dass Texte vielfältige Angebote zur Begriffs- und Vorstellungsbildung machen und die Rezipienten unterschiedlich mit diesen Angeboten um bzw. auf sie eingehen. Verstehen ereignet sich demzufolge im Kopf des jeweiligen Lesers, »kann aber nach außen hin mitgeteilt werden.«<sup>188</sup> Mit Hilfe von Sprache lässt sich Zugang zu den inneren Vorstellungsbildern gewinnen, sie können festgehalten und weiterentwickelt werden. Somit verbindet sich die Begriffs- mit der Vorstellungsbildung, denn die Erarbeitung neuer thematischer Zusammenhänge ist stets auf einem »Spektrum zwischen Begriffs- und Vorstellungsbildung angesiedelt«<sup>189</sup> und niemals ein rein kognitiver Prozess:



*Begriffs- und Vorstellungsbildung nach Abraham<sup>190</sup>*

Kognitionen und Emotionen sind demnach nicht als eine Dichotomie zu verstehen, sondern als zwei Seiten eine Medaille, sie greifen sowohl bei der Vorstellungsbildung

<sup>187</sup> Ebd., S. 49

<sup>188</sup> Abraham in Abraham/Beisbart/Koß/Marenbach 2000, S. 34

<sup>189</sup> Abraham 1999, S. 19

<sup>190</sup> Ebd S. 20

wie bei der Begriffsbildung ineinander. Ansätze zur *Vorstellungsbildung* gehen davon aus, dass jeder Text ein vorstellungslenkendes Potenzial besitzt, an das im Umgang mit dem Text angeknüpft wird, die Imaginationen entstehen also aufgrund bestimmter Textelemente.<sup>191</sup> Beim vorstellungsgeleiteten Textverstehen steht nicht eine distanziert sachliche Haltung gegenüber dem Text im Vordergrund, es gilt vielmehr, die Vorstellungsbildung der Schüler anzuregen und Raum zu deren Austausch in der Gruppe anbieten. Dazu müssen die Vorstellungen erstens *vergegenwärtigt*, zweitens *mitteilbar* und drittens *vergleichbar* sein. Es geht also nicht um freies Assoziieren und somit beliebige oder willkürliche ›Textauslegungen‹ sondern eine textgeleitete und - in Maßen - gelenkte Vorstellungsbildung. Die Förderung von Imaginationsfähigkeit in diesem Sinne soll die Dichotomie zwischen Kognitionen und Emotionen, die in Bezug auf das Verständnis literarischer Texte in der Vergangenheit aufgebaut wurde, überwinden und insgesamt zur Ausbildung einer vielfach geforderten *emotionalen Intelligenz* beitragen.

Dabei stellen sich die Versprachlichung und der kommunikative Austausch von Imaginationen als große Herausforderungen für einen Leser dar, denn oftmals entziehen sich die Vorstellungen zuerst einmal dem Begrifflichen, sie repräsentieren »das Wahrgenommene - das Gesehene, das Gehörte, das Erastete, einen Geruch«<sup>192</sup> nur unscharf. Bei der Vorstellungsbildung geht es also erst einmal nicht um Sprache, sondern um die Aktivierung von inneren Sinneseindrücken ganz allgemein, deren Verbalisierung vollzieht sich dann im Anschluss daran als »eine Art medialer Wechsel«.<sup>193</sup> Dieser bereitet den »mediensozialisierten Schülerinnen und Schülern« offensichtlich besonders große Probleme, ihnen mangelt es laut SPINNER oft schon an der Fähigkeit, »einen Text in sich lebendig werden zu lassen«, sie sind nicht in der Lage, »ihre visuellen und akustischen Medienerfahrungen für die Imagination beim Lesen fruchtbar zu machen«<sup>194</sup> Die Schlussfolgerung aus dieser Feststellung kann nun eine Konzentration auf die Förderung des Lesens sein, um die ›Defizite‹ auszugleichen, die sich - angeblich - aus der Mediennutzung ergeben. Im Rahmen der hier skizzierten Medienkulturdidaktik lässt sich jedoch SPINNERS Feststellung auf einen Mangel ganz anderer Art beziehen, nämlich die mangelnde visuelle und auditive Kompetenz der Schüler. Wenn sie ihre visuellen und akustischen Medienerfahrungen nicht produktiv in den Imaginationsprozess einbringen können, dann liegt das offensichtlich daran, dass sie nie gelernt haben, sich mit Bild und Ton reflexivauseinanderzusetzen. Wahrnehmungsbildung bzw. -schulung bezieht sich also in dem hier vorgestellten Zusammenhang nicht nur auf die Vorstellungs- und Imaginationsbildung beim Lesen schriftlich-literarischer Texte, sondern gleichsam Texte jeglicher Kodierung. Denn gerade der von SCHUBERT-FELMY benannte »mediale Wechsel« ist das Entscheidende: Im Übergang von einem Zeichensystem zu einem anderen - und das muss zuerst einmal gar nicht die Sprache sein - begeben sich die Schüler auf eine (medien)reflexive Ebene. Wenn die *äußere Wahrnehmung* heute unwiderruflich medial durchdrungen ist, dann sind auch die *inneren Wahrnehmungen* bzw. Sinn- und Bedeutungskonstruktionen

---

<sup>191</sup> Vgl. zum Folgenden Abraham 1999

<sup>192</sup> Schubert-Felmy 2001, S. 20f., vgl. hierzu auch Perrig, Walter J.: *Vorstellungen und Gedächtnis*. Berlin, Heidelberg 1988

<sup>193</sup> Ebd., S. 20

<sup>194</sup> Spinner 1998, S. 52

medial geprägt und erfordern zu ihrer Erfassung neben der Sprache als vermittelnder Instanz bzw. Medium ebenso auch visuelle und auditive Darstellungsweisen. Gleichzeitig bedeutet eine Schulung der inneren Wahrnehmung immer auch eine Schulung der äußeren und umgekehrt, da bei der Vorstellungsbildung die gleichen Areale im Gehirn aktiviert werden wie bei der Wahrnehmung realer Reize.<sup>195</sup>

Konkret auf den Deutschunterricht bezogen heißt das: Neben der im Rahmen der vorliegenden Ansätze vollzogenen Vorstellungsbildung an schriftlichen Texten, die in erster Linie mit Hilfe von Sprache – durch schriftliche Aufzeichnungen der Schüler oder durch den mündlichen Austausch – arbeitet, gilt es, Vorstellungsbildung auch an Spielfilmen, Hörtexten, Musikvideos, Werbespots und -anzeigen, Hypertexten, Werken der Medienkunst usw. zu erproben und neben Sprache auch visuelle und auditive Ausdrucksformen zu verwenden. Erste Schritte in diese Richtung geht KÖPPERT mit ihren Vorschlägen zu den Spielfilmen *Schindlers Liste* und *Lola rennt*, sie lässt die Schüler bzw. Studierenden darüber hinaus auch Zeichnungen anfertigen und Bilder malen.<sup>196</sup>

MAIWALD geht es in seinem 2005 vorgelegten Konzept um weit mehr als den hier dargestellten Ansätzen zur Vorstellungsbildung im Deutschunterricht. Sie bilden neben medienpädagogischen, semiotischen, linguistischen und medienintegrativen deutschdidaktischen Positionen lediglich einen Baustein im Rahmen einer umfassenderen *spracheleiteten Didaktik bilddominierter Medienangebote*. Diese verfolgt das Ziel, »Bilder sehen und verstehen zu lernen, aus wechselhaften Momenteindrücken zur Sprache gebrachte Bilderfahrungen zu machen«.<sup>197</sup> Bei MAIWALD steht also nicht die Auseinandersetzung mit schriftlichen literarischen Texten im Mittelpunkt, sondern das Lesen »avancierter, visuell dominierter Medienangebote«<sup>198</sup>, die in der gegenwärtigen Medienkultur zumeist dem popkulturellen Bereich entstammen, also Musikvideo-Clips, Werbespots, Spielfilme usw. Er betont, dass diese neuen Texte und Medienerfahrungen über die lebensweltliche Relevanz hinaus einen didaktischen Eigenwert besitzen, der im Deutschunterricht bislang zu wenig anerkannt war:

Sie brauchen [ ... ] eine andere Zuwendung als eine rein medienkritische, die sie der linearen Rezeption von Schrifttexten misst, die Differenzen als minderwertig markiert und so kulturpessimistische Bewahrpädagogik begründet.<sup>199</sup>

---

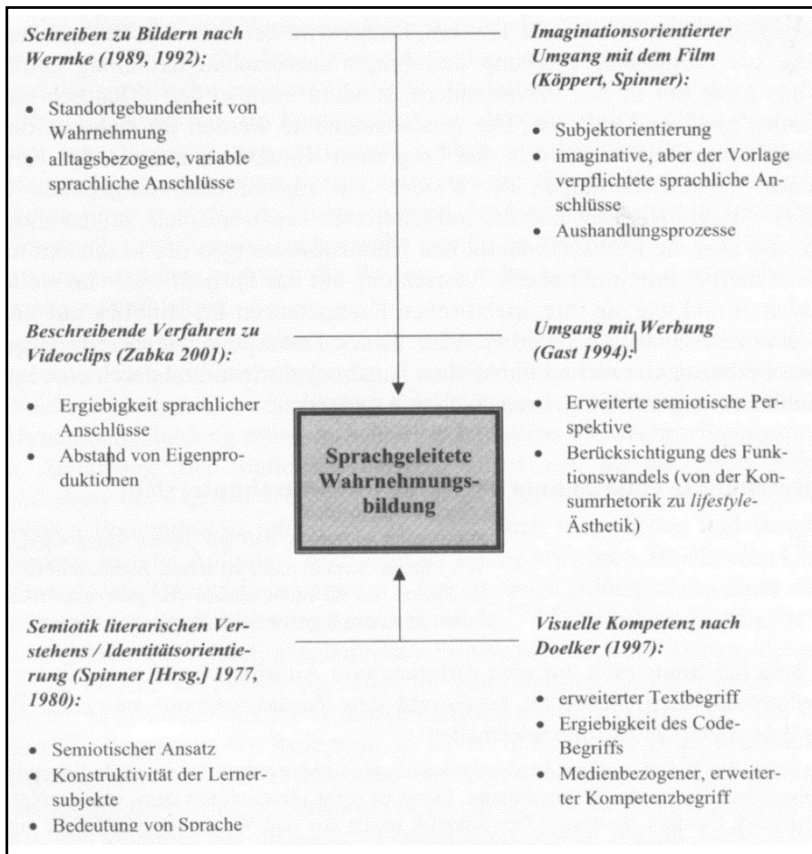
<sup>195</sup> Vgl. hierzu Singer, W.: Das Bild im Kopf - ein Paradigmenwechsel. In: Ganten, D. u.a. (Hrsg.): *Gene, Neurone, Qubits & Co.* Stuttgart 1999, S. 267ff., zit. nach Schubert-Felmy 2001, S. 21

<sup>196</sup> Vgl. Köppert, Christine: *Innere Bilder zu »Laufenden Bildern«.* Wahrnehmung, Vorstellungsbildung, vorstellungstragende Deutung am Beispiel von *Schindlers Liste*. In: *Praxis Deutsch* 26 (1999), H. 154, S. 53-59; Köppert, Christine: »Ich hab' auf dich gewartet, 'ne halbe Ewigkeit.« *Filmzeit, verfilmte Zeit - Eine Skizze zum Dechiffrierangebot in der Ausgangsstory von »Lola rennt«.* In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hrsg.): *»Entfaltung innerer Kräfte«.* Blickpunkte der Deutschdidaktik. Seelze: Friedrich 2001, S. 261-268; Köppert 1997, S. 378ff.

<sup>197</sup> Maiwald 2005, S. 140

<sup>198</sup> Ebd S 76

<sup>199</sup> Ebd., S. 77



*Affinitäten und Anleihen einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung nach MAIWALD<sup>200</sup>*

Der Deutschunterricht kann sich den neuen ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten öffnen, ohne damit gleichzeitig das literarästhetische Lesen preiszugeben oder Gefahr zu laufen, sich unverhältnismäßig an die Rezeptionsgewohnheiten von Kindern und Jugendlichen anzupassen. So stehen zwar Texte im Mittelpunkt, die »kategorial privat rezipierten ähneln«, diese popkulturellen Medienangebote sollen jedoch im schulischen Umgang »dispositionell anders erfahren«<sup>201</sup> werden als in der privaten Rezeption in der Freizeit. MAIWALD verwehrt sich hiermit gleichzeitig gegen Konzepte der Schonraum-Pädagogik, die Medien als heimliche und schädliche Erzieher betrachten, wie gegen die weit verbreitete Überzeugung, bildbezogene ästhetische Kompetenz müsste nicht erlernt werden. Der Deutschunterricht leistet seinen Beitrag zum »Lesen«

<sup>200</sup> Ebd., S. 202

<sup>201</sup> Ebd., S. 130

der visuell avancierten Medienangebote, indem er zu einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung anleitet. Dabei kann er auf deutschdidaktische Vorarbeiten wie beispielsweise die bereits ausgeführten Konzepte der Vorstellungsbildung zurückgreifen, er ist jedoch auch auf die Mediendiskurse anderer Disziplinen verwiesen, zum Beispiel das medienpädagogische Konzept einer visuellen Kompetenz nach DOELKER.

MAIWALD erprobt sein Konzept in drei Fallstudien: einer Unterrichtssequenz zum Hollywood-Blockbuster *Twister* in einer 9. Jahrgangsstufe, einigen Seminarstunden mit Studierenden zum Thema Musikvideo-Clips und einer Unterrichtseinheit zur Fernsehwerbung in einer 3. Jahrgangsstufe. Neben freien Aussprachen zur Artikulation von Wahrnehmungen erfolgt die Auseinandersetzung mit den bilddominierten Texten durch das Schreiben verschiedener Anschlusstexte nach bestimmten Beobachtungsaufgaben, die vor allem auf semiotische Aspekte abzielen. In einem zweiten Schritt werden die Beobachtungen anhand von Oberbegriffen geordnet (Primarstufe) oder durch Kommentierung der Schüler- und Studierenden-Texte durch ihre Mitschüler und Kommilitonen einer weiteren Reflexion unterzogen. Neben einer mündlichen und schriftlichen Versprachlichung werden somit ein kommunikativer Austausch und ein kritisches Hinterfragen der Beobachtungen ermöglicht.

Während das Schreiben zu audiovisuellen Medienangeboten im Deutschunterricht nicht unbedingt etwas Neues darstellt, so führt der von MAIWALD verfolgte didaktische Weg im Blick auf die erzielten Ergebnisse sicherlich zu einem reflektierten Zugang zu den bearbeiteten Medienangeboten, besonders im Hinblick auf die Bildebene. Der kommunikative Austausch verbleibt nicht auf der Stufe subjektiver Erlebnisäußerungen, sondern zielt auf eine Reflexion der Leser- Text-Interaktion, und somit auf eine Erarbeitung der Textstrategien und der jeweils angewandten Lesestrategien. Begrüßenswert ist darüber hinaus MAIWALDS Auswahl der untersuchten Texte: Es handelt sich hier absichtlich nicht um künstlerisch anspruchsvolle bzw. hochkulturelle Filme und Fernsehformate, sondern eindeutig um Mainstream-Produktionen mit kommerziellem Hintergrund. Die Musikvideo-Clips und die Werbespots werden außerdem nicht aus ihrem üblichen Kontext herausgelöst, sondern als Teil einer audiovisuellen Sequenz betrachtet: In der Erstrezeption wird im Seminar ein 40-minütiger Ausschnitt aus MTV mit mehreren Musikvideos, Werbespots, Trailern und Moderationen gezeigt, in der 3. Klasse dementsprechend ein Ausschnitt aus K-RTL mit dem Ende einer Zeichentrick-Sendung und dem anschließenden Werbeblock samt Trailern. Damit wird der immer auffälliger werdenden Mischung aus Programm, Werbung und Programmvorschau Rechnung getragen, die inzwischen nicht nur in den Privatsendern, sondern auch in den öffentlich-rechtlichen Programmen gang und gäbe ist. Die Medienangebote werden im Rahmen der praktischen Erprobungen also sowohl in den Programm-Kontext als auch in den Kontext der alltäglichen Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen eingebettet. Das von MAIWALD vorlegte Konzept und die mitgelieferten Praxisbeispiele zeigen somit exemplarisch, wie sich die Deutschdidaktik den Herausforderungen der Medienkultur stellen kann, ohne hierbei ihre traditionelle Ausrichtung auf das *Sprachliche* - im weiten Sinne - zu verlieren und wie sie ihre spezifischen Kompetenzen im Hinblick auf neue Textformen erweitern kann. Erweiterbar wäre dieses Konzept - wie bereits ausgeführt - durch den Einbezug von nicht-sprachlichen Ausdrucksformen und durch eine intensivere Auseinandersetzung mit bildgrammatischen Aspekten.



### 3.3 Ansatzpunkte einer Schule der Sinne im Deutschunterricht

Heute geht es darum, daß wir unsere Sinne wiedererlangen. Wir müssen lernen, mehr zu sehen, mehr zu hören und mehr zu fühlen. Es ist nicht unsere Aufgabe ein Höchstmaß an Inhalt in einem Kunstwerk zu entdecken. (SONTAG)<sup>202</sup>

Eine Schule der Sinne zielt auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Medienästhetiken. SCHNELL beschreibt den Zusammenhang zwischen Wahrnehmung und Medienästhetik folgendermaßen:

Jede Form des audiovisuellen Ausdrucks besitzt eine spezifische, ihr zugrunde liegende und nur ihr eigene Weise der Wahrnehmung. Diese ist nicht identisch mit dem, was gezeigt oder gesagt wird. Sondern sie besitzt ihre Spezifik in der Art und Weise, wie sie die ihr eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, ihre Techniken, ihre Mittel zur Verarbeitung von vorgegebenen oder hergestellten Materialien einsetzt.<sup>203</sup>

Die hier von SCHNELL angeführten Aspekte gelten nicht nur für die audiovisuelle Ästhetik, sondern grundsätzlich für alle Medienästhetiken. Schon unsere Rezeptionshaltung bezüglich eines gedruckten Texts in einem Buch unterscheidet sich grundsätzlich von der Herangehensweise an einen Spielfilm. Im Gebrauch der Medien haben wir uns die unterschiedlichen Zugangsweisen – bewusst oder unbewusst – angeeignet, wobei die individuellen Ausprägungen wiederum differieren. Das beginnt bereits mit den äußeren Rahmenbedingungen: So liest der eine ein Buch immer mit der Zuhilfenahme eines Bleistifts, der andere markiert wichtige Stellen mit kleinen Klebezetteln und der dritte macht sich auf einem Blatt Notizen. Zu einem Film gehören für manche Betrachter unbedingt Chips und Popcorn, welche von weiteren Zuschauern verhasst sind, ebenso wie mündliche Kommentierungen, die teils auf Zustimmung, teils auf Ablehnung stoßen. Neben diesen kontextuellen Faktoren der Rezeption führt die medienästhetisch spezifizierte Darstellung und Aus- und Überformung von Inhalten – und darauf verweist SCHNELL – zu einer besonderen Wahrnehmungsform, die nur mit dem jeweiligen Medium erreicht werden kann. So ist in Filmrezensionen manchmal von dem ›Filmischen‹ die Rede, also einer Art und Weise der Präsentation, die ausschließlich dieses Medium zu leisten vermag. Die Verbindung beider Aspekte – also die individuelle Rezeptionshaltung und die spezifische medienästhetische Darstellung – führt oftmals zu sehr heterogenen Medienerlebnissen. Im kommunikativen Austausch über einen Spielfilm tritt dies ebenso schnell zutage wie im Gespräch über eine Buchlektüre. Nimmt man als grundlegenden Ansatzpunkt einer Schule der Sinne das *Wie* der Wahrnehmung, so müssen sich beide Ebenen ergänzen: Einerseits kann der Betrachter nicht hinter seinen subjektiven Eindruck zurücktreten, andererseits genügt es keinesfalls – und das ist leider gerade in Filmgesprächen vielmals die Praxis – auf der Ebene des Austauschs subjektiver Erlebnisse zu verbleiben.

In der gegenwärtigen Medienkultur sind wir ständig einer großen Fülle von Wahrnehmungsangeboten für alle Sinne ausgesetzt. Um diese Fülle bewältigen zu können, wird unsere Wahrnehmungsweise zunehmend selektiver und automatisierter. Das

---

<sup>202</sup> Sontag 1982, S. 22

<sup>203</sup> Schnell 2000, S. 11

Leitziel einer Wahrnehmungsbildung muss deshalb eine Reflexion des Wahrnehmungsprozesses und eine »Schärfung« der Sinne sein. Hierzu bietet sich als ein erster Schritt die *Versprachlichung* der eigenen Wahrnehmungen an. Das heißt nach der Rezeption eines Textes werden Ersteindrücke mündlich bzw. schriftlich festgehalten und ausgetauscht oder es werden gezielte Aufgaben bearbeitet. In Bezug auf einen Musikvideo-Clip wäre das zum Beispiel die Beschreibung eines wiederkehrenden Bildelements, einer einzelnen Bildeinstellung oder der Bildmontage einer Sequenz.<sup>204</sup> Eine solche Herangehensweise trifft jedoch gerade bei schnell geschnittenen Filmsequenzen oder Texten, die eine besonders große Anzahl an Reizen enthalten, an ihre Grenzen. Deshalb bietet es sich in einem zweiten Schritt an, einzelne Wahrnehmungskanäle zu modifizieren oder die üblichen Rahmenbedingungen der Rezeption so zu verändern, dass neue Wahrnehmungsräume entstehen können. Ziel ist hier eine *Entautomatisierung der Wahrnehmung*, die als Voraussetzung für den Reflexionsprozess von Wahrnehmung betrachtet werden kann. ŠKLOVSKIJ, ein Vertreter des russischen Formalismus, hat in seinem Aufsatz *Kunst als Kunstgriff* die »Verfremdung« und die »Komplizierung der Form«<sup>205</sup> als Wege beschrieben, mit der die Kunst es vermag, die Wahrnehmung zu erschweren und ihre Dauer zu verlängern. Anknüpfend an diese Position lassen sich als methodische Verfahren im Deutschunterricht in diesem Zusammenhang folgende Verfahren praktizieren:

*Reduktion:* Durch das gezielte Ausblenden eines Wahrnehmungskanals kann ein Sinn besonders sensibilisiert werden, also z. B. bei der Rezeption eines Filmausschnitts ohne Ton oder ohne Bild.

*Erweiterung:* Das Hinzufügen eines zusätzlichen Wahrnehmungskanals, der im Originaltext nicht vorhanden ist, z. B. durch die Vertonung eines Bildes oder Gedichtes.

*Verlangsamung:* Das normale Lesetempo eines Textes wird soweit reduziert, dass die einzelnen Schritte im Rezeptionsprozess erfahrbar werden. Neben schriftlichen Texten eignen sich hierzu auch Filme und Hörtexte, die heute mit den technischen Geräten leicht verlangsamt oder in kleinen Schritten wiedergegeben werden können.

*Beschleunigung:* Eine Erhöhung des Lesetempos kann bei manchen Texten ebenfalls zu einer differenzierteren Wahrnehmung beitragen. Durch das Auslassen von Details wird der Blick auf übergreifende Muster und Strukturen geschärft.

*Variation:* Ein Wahrnehmungskanal wird verändert, so dass die anderen Kanäle im Lichte dieser Veränderung neu erfahren werden können. Also z. B. indem bei einem Filmausschnitt die originale Tonspur durch eine eigene Variante mit Geräuschen oder Musik ersetzt wird. Möglich ist auch die Kombination von Bildspur aus einem Film und Tonspur aus einem anderen.

*Verfremdung:* Ein Wahrnehmungskanal wird nicht komplett ersetzt oder weggelassen, sondern durch bestimmte Eingriffe verfremdet. Das können Auslassungen, Verzerrungen usw. sein.

Alle vorgestellten Modifikationen können sowohl vom Lehrer vorgenommen und von den Schülern in der Rezeption nachvollzogen oder durch die Schüler selbst aktiv

---

<sup>204</sup> Vgl. hierzu Zabka 2001

<sup>205</sup> Šklovskij 1984, S. 13

vorgenommen werden. Neben die rein deskriptive Vorgehensweise der Versprachlichung tritt somit ein produktives Experimentieren mit Medienästhetiken und Wahrnehmungsformen.

Ein dritter Schritt ist ganz auf eine handlungsorientierte Methodik fokussiert. Durch die freie Gestaltung oder gezielte Weiterentwicklung eines Medienangebots wird den Schülern eine veränderte Perspektive im Hinblick auf die Medienangebote eröffnet, denn im Produktionsprozess müssen sie ebenfalls eine differenzierte Wahrnehmungshaltung entwickeln. In besonderem Maße bietet sich in diesem Zusammenhang der Einsatz des Computers an, der inzwischen vielfältige Möglichkeiten zur (semi-)professionellen Mediengestaltung bietet, die vor einigen Jahren nur mit sehr aufwändigen technischen Ausstattungen realisierbar gewesen wären. Die hierfür geeignete Software ist in vielen Fällen an den Schulen vorhanden oder oftmals auch kostenfrei nutzbar. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten zur medienreflexiven und wahrnehmungsorientierten Arbeit mit dem Computer stichwortartig aufgeführt.

*Ton und Stimme:* Fast alle PCs sind mittlerweile standardmäßig mit qualitativ relativ hochwertigen Soundkarten ausgerüstet, die zusammen mit einer geeigneten Software zur Aufnahme und zum Editieren von Wave-Dateien<sup>206</sup> benutzt werden können. Quellen für solche Aufnahmen können mit Mini-Disc oder Kassetten-Rekorder aufgezeichnete O-Töne vom Geräusch über die Stimme bis zum Instrument sein oder natürlich auch Musikstücke und Stimmen aus dem Radio oder von CDs, Tonspuren von Film-DVDs oder direkt aus dem Fernsehen und vieles mehr. Die Wave-Editoren erlauben einen kreativen Umgang mit den Tonquellen, dem kaum Grenzen gesetzt sind. Im Deutschunterricht können also Hörspiele oder Hörstücke entstehen, es kann ein Hörbuch aufgenommen oder ein Radio-Feature produziert werden. Doch auch Sprachforschung und Sprachexperimente von und mit Schülern sind denkbar oder die Reflexion über das – aufgezeichnete und später wiedergegebene – Vorlesen von Texten, die Aufführung von Sprechtheaterstücken usw. Die Ergebnisse können problemlos auf CDs gebrannt bzw. über das Internet zur Verfügung gestellt und somit den Schülern ausgehändigt werden, sie verbleiben nicht - wie früher viele Projektarbeiten – im Klassenzimmer oder im Archiv des Lehrers.

*Bild und Schrift:* Mit einer einfachen Bildbearbeitungs-Software lassen sich heute Bildquellen (Digitalfotos, Scans, Bilder und Grafiken von CD-ROMs und aus dem Internet) in beinahe jeder vorstellbaren Art und Weise verändern. Bildelemente können ausgeschnitten, kopiert, gelöscht, gekippt, gedreht, farblich verändert oder neu kombiniert werden. Mit Effekt-Filtern lässt sich eine Fotografie oder Grafik mit wenigen Mausklicks in ein Mosaik, ein Relief, ein Aquarell-Gemälde oder eine Kohlestift-Zeichnung verwandeln. Bilder können neu belichtet, schärfer oder unschärfer gemacht, in Helligkeit, Kontrast, Sättigung, Tonwert stufenlos angepasst werden. Diese zuerst einmal ausschließlich auf Bilder bezogenen Techniken können mit Hilfe der gleichen Software auch für Schriftzüge und Schrifttexte verwendet werden, denn für den Computer sind diese – in ein entsprechendes Format umgewandelt - nichts anderes als Bitmaps. So offenbart sich im digitalen Universalmedium die Visualität der Schrift und ihre visuelle Modifizierbarkeit. Textverarbeitungs-Software und Desk-Top-Publishing-Programme bieten die Möglichkeiten zum Experimentieren mit Bild-Schrift- bzw. Bild-Text-Kombinationen. Dabei können fremde Text- und Bildquellen

---

<sup>206</sup> Als Software eignet sich bspw. die Freeware Audacity (vgl. <http://www.audacity.de>).

verwendet werden, zum Beispiel zum Layout einer Zeitungsseite mit vorgegebenen Schlagzeilen, Nachrichten und Kommentaren sowie Bildelementen vom Foto bis zu Piktogrammen. Es bietet sich jedoch gleichermaßen die Verwendung von Texten und Bildern an, die von den Schülern selbst geschrieben und gestaltet wurden. Mit Power Point oder einer einfachen Autoren-Software können nicht nur statische Bild-Text-Kombinationen erstellt, sondern auch Animationen und interaktive Elemente in Präsentationen integriert werden.

*Film:* Eine Videoschnitt-Software ermöglicht die Bearbeitung und Überarbeitung von Filmsequenzen, die mit einer Videokamera digital aufgenommen wurden oder von Ausschnitten aus Filmen oder Fernsehsendungen. Dabei können Ton und Bild getrennt voneinander modifiziert werden, so dass verschiedene Ton-Bild-Kombinationen miteinander verglichen werden können. Zum Beispiel wird eine gleiche Bildsequenz mit unterschiedlichen Geräuschen und Musikstücken unterlegt, es werden Sprach-Synchronisationen ausprobiert usw. Durch Umschneiden der Einstellungen einer Filmsequenz kann mit Montageformen experimentiert werden oder es kann ein neuer Film aus den Fragmenten anderer Filme entstehen.

In ihrer Gesamtheit umfassen die drei beschriebenen Schritte also sowohl die reflexive wie die analytische und produktive Ebene in der Auseinandersetzung mit Medien und verweisen auf die zentrale Bedeutung von Wahrnehmungsbildung für eine Medienkulturkompetenz.

#### 4 Dritte Leitlinie: Intermedialität

Die Integration von – historisch gesehen – gerade erst entstandenen Medien wie Schallplatte, Film, Radio und Fernsehen in einem programmierbaren Medienverbund, ergänzt durch die neuen telematischen (oder telemanischen) und hypermedialen Verflechtungen von Bild, Ton, Sprache und Schrift markierten zwar kein vor-schnell beschworenes Ende der Schriftfähigkeit und Schriftkultur, wohl aber eine nicht mehr nur literale sondern intermediale Kompetenz. (THOLEN)<sup>207</sup>

›Intermedialität‹ ist – wie die Begriffe ›Medium‹ und ›Medien‹ – ein Sammelbegriff bzw. ein »termine ombrello«<sup>208</sup>, der in den disziplinären Mediendiskursen in unterschiedlichen Kontexten auftaucht. Mittlerweile hat er sich vom Modewort zur Bezeichnung einer bestimmten Forschungsperspektive innerhalb der Medienwissenschaften weiter entwickelt, die das ›Dazwischen‹ der Medien in den Fokus nimmt. Es geht also um das Abhängigkeits-, Mischungs- oder Transformationsverhältnis zwischen Produkten und Verfahren unterschiedlicher Medien.<sup>209</sup> Intermedialitätsforschung untersucht deshalb nicht mehr länger die Geschichte und Ästhetik von Einzelmedien, sondern interessiert sich für das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen ihnen. Im Rahmen einer Medienkulturdidaktik kann an den integrativen Charakter der Kategorie der Intermedialität angeknüpft werden, denn erst im Vergleich und der Kontrastierung von verschiedenen Techniken und Ästhetiken, von Produktions- und Rezeptionsformen treten die spezifische Medialität und die spezifischen Codes der

---

<sup>207</sup> Georg Christoph Tholen, zit. nach ›[http://www.hyperdis.de/txt/alte/cd\\_docu/ZI-TAT303.htm](http://www.hyperdis.de/txt/alte/cd_docu/ZI-TAT303.htm)‹ [16.03.05]

<sup>208</sup> Rajewsky 2002, S. 6

<sup>209</sup> Köster 2000b, S. 232

einzelnen Medien zutage. Somit werden die bereits ausgeführten Leitlinien *Medienreflexion* und *Wahrnehmung* in der Leitlinie *Intermedialität* weitergeführt.

#### 4.1 Von den Einzelmedien zur (Inter-)Medialität

Das Denken im Rahmen einer Systematik von Einzelmedien ist spätestens mit dem Universalmedium Computer an seine Grenzen gestoßen. Denn mit der Digitalisierung der Medien sind der Medienverbund und die Multimedialität zum Normalfall geworden, die ehemals technisch getrennten Einzelmedien sind selbstverständlich miteinander verknüpft und aufeinander verwiesen. Sieht man - wie im vorigen Kapitel ausgeführt - eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts in der Wahrnehmungsschulung, so darf diese nicht als Schule von einzelnen Sinnen verstanden werden, denn unser Wahrnehmungssystem funktioniert nicht durch die Addition verschiedener Sinneseindrücke, diese ergänzen und verändern sich vielmehr wechselseitig. Medien führen Synästhesien gezielt herbei, indem sie verschiedene Sinne gleichzeitig ansprechen. SPINNER sieht darin den wesentlichen ästhetischen Aspekt von Intermedialität, »die über additive Multimedialität hinausgeht.«<sup>210</sup> Mit der Intermedialität tritt also das *Zusammenspiel der Sinne* in das Blickfeld und nicht deren Einzelleistungen: Wahrnehmungsvorgänge und Konzeptualisierungsleistungen sind kaum voneinander zu trennen, sie gehen laut KÖSTER in medial und historisch variabler Weise Beziehungen miteinander ein.<sup>211</sup> Es kann deshalb kein ›reines Sehen‹ oder ›reines Hören‹ geben, hier kommt die Intermedialitätsforschung zum gleichen Ergebnis wie die bereits angeführten neuro- und kognitionswissenschaftlichen Untersuchungen.

Eine intermediale Perspektive ist nicht nur eine Herausforderung für die Medienhistoriographie und die Medienpraxis, ihr integrativer Charakter eröffnet auch der Deutschdidaktik wichtige Anschlussstellen an den allgemeinen Mediendiskurs und einen neuen Blickwinkel auf ›die Medien‹. Erste Schritte in dieser Richtung liegen bereits vor, nach BÖNNINGHAUSEN und RÖSCH soll Intermedialität im Deutschunterricht nicht nur die Integration von Medien in das Unterrichtsgeschehen oder ein harmloses Wechselspiel der Künste bezeichnen:

Vielmehr geht es darum, Literaturformen vom Bilderbuch bis zu Theaterinszenierungen vor dem Hintergrund ihrer multimedialen Produktion und ihres intermedialen Potenzials genauer zu betrachten. Es geht um Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel, um das ›Dazwischen‹ zwischen den Künsten, das mit dem zunehmenden Einsatz technischer Medien auch zu einem ›Dazwischen‹ zwischen Mensch und Maschine wird. Bei der Überführung von verschiedenen medialen Elementen in ein "konzeptionelles Miteinander" entstehen ästhetische Brüche und Übergänge, die neue Erfahrungen ermöglichen.<sup>212</sup>

Aus deutschdidaktischer Sichtweise liegt der Schwerpunkt auf dem Rezipienten – also dem Schüler –, der sich mit diesen Brüchen und Übergängen als Theaterzuschauer, Leser, Hörer oder Bild-/Film-Videobetrachter auseinanderzusetzen hat.<sup>213</sup> Kindern

---

<sup>210</sup> Ebd.

<sup>211</sup> Vgl. Köster 2000, S. 233

<sup>212</sup> Bönninghausen/Rösch 2004, S. 2

<sup>213</sup> Vgl. ebd.

und Jugendlichen sind das Verflochtensein und die gegenseitigen Verweise zwischen Medienangeboten nicht fremd, viele Stoffe und Figuren aus Kinder- und Jugendbüchern von der Tigerente bis Harry Potter begegnen ihnen in zahlreichen medialen Erscheinungsformen. Damit sind bei Schülern bereits die grundlegenden Voraussetzungen gegeben, um mit ihnen ausgehend von diesen Erfahrungen das grundlegende Prinzip der Intertextualität und Intermedialität von Medienangeboten vom Buch über die Hörkassette und den Spielfilm bis zum Computerspiel zu erarbeiten und die Verweisstrukturen in semiotischer, technischer, ökonomischer und medienästhetischer Hinsicht zu reflektieren. Dies kann in kognitiv-analytischen Zugängen zu den Texten geschehen oder aktiv-handelnd im Spiel mit Codes und Ästhetiken in der kreativen Gestaltung von Medienangeboten.

Begründen lässt sich die Notwendigkeit einer intermedialen Perspektive im Deutschunterricht auf – mindestens – dreifache Weise:

Erstens bietet das Konzept der Intermedialität eine *adäquate medientheoretische Basis* für die bereits benannten Handlungsfelder einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik, nämlich die *Reflexion* von Medialität und Medienkultur sowie *Analyse* und *Produktion* von Texten in verschiedenen Medien. Intermedialität nimmt nämlich, so BRINKEMPER, »das Verhältnis, den Unterschied und die Vergleichbarkeit von Medium zu Medium«<sup>214</sup> in den Blick und eröffnet die Möglichkeit zur Betrachtung von sowohl technologischen und ökonomischen wie inhaltlichen, formalen, ästhetischen, produktionslogischen oder rezeptologischen »Knotenpunkten im virtuellen Netzwerk der Medien«<sup>215</sup>. Damit bietet sich eine intermediale Perspektive als Leitlinie eines medienintegrativen Deutschunterrichts in besonderer Weise an.

Zweitens spricht für eine intermediale Perspektive im Deutschunterricht, dass sie an das *alltägliche Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen* anknüpft, denn hier werden Medien und Zeichensysteme nicht voneinander getrennt erfahren. Die Hybridisierung und Konvergenz der Medien schreitet weiter fort und führt bei Kindern und Jugendlichen durch mediensozialisatorische Prozesse zu grundlegend veränderten Konzepten von »Medien«, die mit den Konzepten der Erwachsenen-Generationen nicht mehr übereinstimmen und deshalb umso mehr der intermedialen Reflexion bedürfen.

Eine intermediale Perspektive ermöglicht drittens eine adäquate Herangehensweise an *neuere Medienästhetiken* – zum Beispiel des Musikvideo-Clips, der Medienkunst, der Werbung oder des postmodernen Kinos –, die elementar auf intermedialen Prinzipien basieren und nur vor diesem Hintergrund ihren ästhetischen Eigenwert offenbaren.<sup>216</sup> Eine elaborierte Rezeption solcher Medienangebote ist nur möglich, wenn

---

<sup>214</sup> Brinkemper 2001, S. 101

<sup>215</sup> Ebd.

<sup>216</sup> Solche Medienangebote zeichnen sich oftmals dadurch aus, dass sie zwar einerseits in einer restringierten Weise rezipiert werden können - also z. B. auf einer einfachen Handlungsebene -, aber dass sich der ästhetische Genuss und vor allem der ästhetische Anspruch dem Rezipienten andererseits erst auf einer Meta-Ebene eröffnen. Bestes Beispiel hierfür ist der Film *Matrix*, dem es gelang, gleichzeitig den 16-jährigen Action-Film zu faszinieren und akademische Kontroversen zwischen Philosophen auszulösen, z. B. im Rahmen des 1999 veranstalteten Symposions »Inside the Matrix« am ZKM in Karlsruhe.

entsprechende Verweise erkannt und die Bezüge zu den Zitatquellen, also beispielsweise zum zugrunde gelegten Stoff oder Motiv usw. oder zu den zitierten formalen Spezifika hergestellt werden können. Hierzu sind ein entsprechendes medienkulturelles Vorwissen in begrifflicher, visueller und auditiver Hinsicht sowie ein spezifisches Textwissen die Voraussetzung.

Eine intermediale Perspektive verbindet also medientheoretische Überlegungen mit medienpädagogischen Aspekten und ermöglicht gleichzeitig einen veränderten Blickwinkel auf »alte« Medien sowie eine angemessene Sichtweisen der »neuen« Medien. Kritiker wenden hier ein, dass der Deutschunterricht durch eine Thematisierung der Medienverbände die von den Medienkonzernen und der Spielzeugindustrie betriebene Kommerzialisierung der kindlichen und jugendlichen Erfahrungswelten gutheißt, ja sogar unterstützt. Die ökonomischen Hintergründe sind tatsächlich unübersehbar, sie sind jedoch ebenfalls charakteristisch, ja unabdingbar für die Realität der gegenwärtigen Medienwelt. Und genau diese sollte nicht nur zuhause im Kinderzimmer, sondern auch im Klassenzimmer ihren Platz haben, auch wenn die von den Kindern und Jugendlichen bevorzugten Medienangebote nicht immer die Qualitätsvorstellung der Pädagogen befriedigen können, man denke beispielsweise an die äußerst beliebten Begleitbücher zu Fernsehserien. Es genügt also nicht, das Zusammenwachsen der Medien und ihre vielfältigen Verweise und Bezüge aus einer kritischen Haltung heraus als kommerzielles Phänomen abzutun bzw. als Verlust der Aura von Kunstwerken oder einer ganzheitlichen sinnlichen Wahrnehmung zu bewerten. Es gilt vielmehr, die produktiven Aspekte dieser Entwicklung für den Deutschunterricht zu erkennen.

Auch in den Medienwissenschaften hat es Jahrzehnte gedauert, bis sich die Intermedialitätsforschung ihr heutiges Renommee erarbeitet hatte. PRÜMM benannte beispielsweise bereits 1988 in einem Aufsatz zum kulturellen und gesellschaftlichen Einfluss intermedialer Phänomene sehr detailliert deren Reflexionspotenziale:

Gesteigerte Multimedialität wird gewöhnlich bergwöhnt als Verschleiß, als Verschwinden von Bedeutung, als Triumph des finanziellen Kalküls über das unverwechselbare, unwiederholbare Kunstwerk etc. Im starren Festhalten an längst überholten Polaritäten (Lesen - Filmbetrachten, aktiv - passiv, Sammlung - Zerstreuung) wird die Kompetenzerweiterung einer medienüberschreitenden Wahrnehmung übersehen und gelegnet. Eine gleichzeitige Lektüre vieler Medien, wie sie längst alltäglich geworden ist, ein lustvolles Überschreiten der Mediengrenzen fordert den komparatistischen Blick, die Konfrontation der verschiedenen Lösungen heraus, schärft den Sinn für die Differenzen und setzt eine Reflexion frei, die dem verschlungenen Prozeß des Transfers, der Ausgangskonstellation, der Intuition des Übersetzers und seinem Adaptionskonzept nachgeht.<sup>217</sup>

Eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik steht im Zeichen der hier formulierten »medienüberschreitenden Wahrnehmung«, da diese in der Wirklichkeit der Medienkultur längst Realität ist und deshalb den Lehrern meist mehr Schwierigkeiten bereitet als ihren Schülern. Es geht um eine Verknüpfung von Medienreflexion und Wahrnehmungsbildung und die Sensibilisierung einer synästhetischen Wahrnehmung, die

---

<sup>217</sup> Prümm 1988, S. 199, vgl. auch Frederking/Josting 2005, S. 11

nicht mehr in den traditionellen ästhetischen Grenzen verhaftet ist, um auf diese Weise den Blick auf Medialität ganz allgemein zu öffnen. Es gilt also, den auf Sprache und Schrifttext ausgerichteten Horizont zu erweitern und zu versuchen, die gesamte mediale Landschaft trotz ihrer Unübersichtlichkeit in den Blick zu nehmen. Damit eröffnen sich nicht nur Zugänge zu den nicht-schriftlichen Texten, sondern auch neue Sichtweisen auf schriftliche Literatur und auf Sprache im Zeichen des medialen Wandels.

Um das vielschichtige Phänomen Intermedialität für den Deutschunterricht fruchtbar machen zu können, bedarf es einer klaren und nachvollziehbaren Systematisierung. Im Rahmen der Intermedialitätsforschung wurden in den letzten Jahrzehnten mehrere Vorschläge zu einer solchen Systematisierung und zur Definition des Intermedialitätsbegriffs vorgelegt.<sup>218</sup> RAJEWSKY präsentiert in diesem Zusammenhang eine Differenzierung des Begriffs in drei Phänomenbereiche, die sich für eine Weiterführung im Rahmen deutschdidaktischer Überlegungen in besonderem Maße anbietet:<sup>219</sup>

*Medienkombination* (auch: mediales Zusammenspiel, Medien-Fusion, Multi-, Pluri- oder Polymedialität) bezeichnet die Verbindung medial unterschiedlicher Verfahren der Bedeutungskonstitution innerhalb eines Medienangebots bzw. Textes. Die Qualität des Intermedialen liegt hier in der »Konstellation des medialen Produkts«, also der Kombination bzw. das Resultat der Kombination »mindestens zweier, konventionell als distinkt wahrgenommener Medien, die in ihren materiellen Manifestationsformen präsent sind und jeweils auf ihre eigene, medienspezifische Weise zur (Bedeutungs-)Konstitution des Gesamtprodukts beitragen.«<sup>220</sup>

> Beispiele für Medienkombinationen sind Film, Theater, Comics, Oper, Fotoman, Multimedia-Show, Klangkunst, Variete und Lied.

*Medienwechsel* (auch: Medientransfer oder Medientransformation) bezeichnet Adaptionen und Transformationen von Stoffen und Motiven in unterschiedlichen Medien, seien es einzelne Figuren oder ganze Anderwelten. Die Qualität des Intermedialen findet sich hier im Produktionsprozess des medialen Produkts, also der »Prozess der Transformation eines medienspezifisch fixierten Prä›textes‹ bzw. ›Text‹substrats in ein anderes Medium, d. h. aus einem semiotischen System in ein anderes.«<sup>221</sup> Intermedialität wird hier also zu einem »produktionsästhetisch orientierten, genetischen Begriff«<sup>222</sup>, der Ursprungstext wird zur Quelle des neuen medialen Produkts.

> Beispiele für Medienwechsel sind Literaturverfilmungen, ›Veroperungen‹ und ›Buch zum Film‹ bzw. ›Novelization‹.

*Intermediale Bezüge* bezeichnen »Verfahren der Bedeutungskonstitution eines medialen Produkts, [... das] sich mit seinen eigenen, medienspezifischen Mitteln auf ein

---

<sup>218</sup> Vgl. hierzu Prümm 1988; Müller, Jürgen E.: Intermedialität. Formen moderner kultureller Kommunikation. Münster: Nodus-Publ. 1996; Helbig, Jörg: Intermedialität. Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets. Berlin: Erich Schmidt 1998; Köster 200b; Mertens, Mathias: Forschungsüberblick ›Intermedialität‹. Kommentierungen und Bibliographie. Hannover: Revonnah 2000; Rajewsky 2002, 2004a u. 2004b

<sup>219</sup> Vgl. Rajewsky 2000, S. 15ff., 2004a, S. 14ff. u. 2004b, S. 37ff.

<sup>220</sup> Rajewsky 2004a, S. 15

<sup>221</sup> Ebd.

<sup>222</sup> Ebd.



Produkt eines anderen Mediums (Einzelreferenz), auf ein mediales Subsystem, etwa ein bestimmtes filmisches Genre, oder auf das andere Medium qua System (Systemreferenz) bezieht und sich insofern [...] in Relation zu diesem konstituiert.«<sup>223</sup>

> Beispiele für intermediale Bezüge sind die so genannte ›filmische Schreibweise‹ bzw. ›Filmisierung der Literatur‹, die ›Literarisierung des Films‹, die ›Musikalisierung literarischer Texte‹ oder die ›Narrativisierung der Musik‹.

Hiermit sind die drei wichtigsten Erscheinungsformen von Intermedialität benannt, wobei ein bestimmtes Medienprodukt auch gleichzeitig die Kriterien von zwei oder von allen drei Kategorien des Intermedialen erfüllen kann. Im Deutschunterricht können alle drei Modi der Intermedialität eine Rolle spielen, wobei eine Auseinandersetzung mit Medienwechseln jedoch am leichtesten realisierbar zu sein scheint.

#### 4.2 Sprache und Literatur in intermedialen Verflechtungen

Das Abrücken von einer eindimensionalen Ausrichtung der Didaktik auf ›das Buch‹, ›den Film‹, ›das Hörspiel‹, ›die neuen Medien‹ [...] ist auch deshalb erforderlich, weil Monomedialität nicht (mehr) mit der Lebenswelt der jugendlichen RezipientInnen übereinstimmt. Medienverbund und Multimedialität gehören zum Alltag von Kindern und Jugendlichen. (WERMKE)<sup>224</sup>

Für den Literatur- und Sprachunterricht haben der Medienwandel und das hiermit zusammenhängende Phänomen der Intermedialität bereits längst zahlreiche Konsequenzen nach sich gezogen, doch diese wurden bislang mehr beklagt als produktiv aufgegriffen. So wird zum Beispiel gerade im Kinder- und im Klassenzimmer besonders deutlich, dass technische Kommunikationsmöglichkeiten unsere sprachlichen Ausdrucksformen wie nie zuvor prägen: Die Kommunikation über E-Mails, SMS und MMS verändert die Erreichbarkeit der Mediennutzer genauso wie deren Sprachverständnis und Sprachpraxis, Bild- und Schriftkommunikation gehen neue Symbiosen ein, im intermedialen Zusammenspiel entstehen hybride Kommunikationsformen und »Textsortenchamäleons«<sup>225</sup> usw.. SCHMITZ fasst die Auswirkungen der modernen Medien auf die Sprache themenhaft in fünf Aspekten zusammen:<sup>226</sup>

*Vielfalt – Moderne Kommunikation wird immer komplexer:* Alles, was in Bezug auf Kommunikationsform, Inhalt, Stil und Sprache möglich ist, kommt in den Medien auch vor. Es besteht insgesamt eine Tendenz, die Grenzen zwischen traditionell verschiedenen Domänen, Kommunikations- und Sprechweisen zu überschreiten.

*Breite – Kommunikation in modernen Medien ist universal:* Die Massenmedien können heute aufgrund ihrer universalen Bandbreite und Leistungsfähigkeit die Gesamtheit menschlicher Kommunikation in sich aufnehmen. Die neuen Kommunikationsmedien dominieren das Kommunikationsgeschehen deshalb heute ungleich stärker als früher Schrift und Buchdruck und schränken den Einflussbereich älterer Institutionen wie Familien, Kirchen und Schulen ein.

---

<sup>223</sup> Rajewsky 2004b, S. 38

<sup>224</sup> Wermke 2003, S. 15

<sup>225</sup> Ortner nach Schmitz 2004b, S. 80

<sup>226</sup> Schmitz 2004b, S. 33ff.

*Entgrenzung – in modernen Medien ist alles möglich:* Sämtliche Themen, Formen und Zwecke werden von den Medien aufgegriffen. Triebe und Affekte können ausgelebt und Informationsbedürfnisse befriedigt werden. Für den Einzelnen stellen diese Entgrenzungen eine große Herausforderung an die individuelle Urteilskraft dar, sie erschweren Prozesse der Auswahl und Entscheidung.

*Allgegenwart – Sprache in modernen Medien expandiert schnell:* Mit den Erweiterungen der Kommunikationsverhältnisse entstehen immer neue Sprechweisen und Sprachformen, alte Textsorten werden variiert und neue Textsorten kommen auf. Medial vermittelte Sprache wird zudem immer selbstverständlicher ein integraler Bestandteil allgemeinen Sprachverhaltens.

*Homogene Zerstückung – moderne Medien flexibilisieren Sprache:* Mediale Angebote begegnen dem Menschen in so großer Vielfalt, dass die einzelne Botschaft in der Regel vergleichsweise wertlos bleibt. Prototypische Mediennutzung verläuft heute permanent und nebenbei oder zwischendurch, so dass neue Textsorten zwischen Kohärenz und Fragmentierung oszillieren. Der Text ist kein abgeschlossenes Ganzes mehr, sondern Element eines tendenziell unendlich dichten und umfangreichen semiotischen Netzes, aus dem Nutzer auswählen.

Diese Thesen machen deutlich: Schulische Auseinandersetzung mit Sprache kann sich den Medien heute in gar keinem Fall mehr entziehen, denn diese wirken nachhaltig auf den allgemeinen Sprachgebrauch und Kommunikationsformen jeglicher Art ein. Sprachreflexion sollte deshalb konsequenterweise mit Medienreflexion einhergehen. Hierbei geht es jedoch weniger darum, zu untersuchen, wie sich beispielsweise Sprache im Radio oder im Fernsehen auszeichnet, sondern vielmehr darum, die Auswirkungen der allgemeinen Medialisierung auf unseren Sprachgebrauch in den Blick zu nehmen. Die von der Medientechnologie forcierte Tendenz zur Multimedialität, die in intermedialen Phänomenen ihre ästhetische Entsprechung findet, wirkt im Hinblick auf die Sprache vor allem als *Hybridisierung*: Elemente des Bekannten vermischen sich, zum Beispiel Fach- und Umgangssprache oder Mündlichkeit und Schriftlichkeit.<sup>227</sup> Insbesondere am Beispiel der neu entstandenen netzbasierten Kommunikationsformen wie E-Mail, SMS und Chat lassen sich im Deutschunterricht die Einflüsse des Medienwandels auf den Sprachwandel nachvollziehen.

Auch die Literatur bleibt vom Medienwandel nicht unberührt. So lernen Kinder und Jugendliche zahlreiche Stoffe und Motive der literarischen Tradition heute nicht mehr erstmals im Rahmen der Buchlektüre kennen, sie verbinden sie vielmehr mit deren audiovisuellen Aufarbeitungen aus Film und Fernsehen. Von einem buchorientierten Standpunkt aus müsste man dies beklagen, weil sich die erste Begegnung der Schüler mit solchen Stoffen und Motiven nicht am literarischen ›Original‹ vollzieht. Betrachtet man diese – wohl kaum veränderbare Tatsache – aus einem intermedialen Blickwinkel, so relativiert sich die Frage, welches Medienangebot tatsächlich als Quelle bzw. ›Original‹ zu gelten hat. Denn die Antwort hierauf liegt doch letztlich im Auge des Betrachters: Wenn die Schüler Themen, Figuren und Erzählmuster der Literatur bereits in Fernsehformaten, Spielfilmen, Comics, Computerspielen und multimedialen Angeboten kennen gelernt haben, so ergibt sich hieraus für den Deutschunterricht doch eine Chance, anknüpfend an die Rezeption der Schüler zu den literarischen ›Ori-

---

<sup>227</sup> Vgl. ebd., s. 44

ginalen« hinzufügen und die Verweise zwischen älteren und aktuellen Transformationen eines Stoffs oder Motivs aufzuzeigen. Auf diesem Weg werden die Medienerfahrungen der Kinder und Jugendlichen nicht als unnützlich abgetan, sondern konstruktiv aufgegriffen. Die Kompetenzen, die sie im Zusammenhang mit nicht schriftlichen Medien erworben haben, werden im Rahmen des Sprach- und Literaturunterrichts relevant.<sup>228</sup> Darüber hinaus ist Kinder- und Jugendliteratur heute in vielen Fällen selbstverständlich Teil eines Medienverbunds. Es liegt also kein einzelnes Buch mehr vor, das gelesen wird, sondern eine ganze Erlebnis- und Erfahrungswelt, in welcher das Buch ein Element unter vielen anderen darstellt. Mit den »neuen« Medien sind neben die seit einigen Jahrzehnten bekannten Medienverbund-Elemente Spielfilm, Fernsehserie und Hörkassette bzw. Hörbuch multimediale CD-ROMs getreten, die eine interaktive Erschließung der Geschichten durch die Kinder und Jugendlichen ermöglichen.<sup>229</sup> Darüber hinaus werden Spielzeug, Bekleidung, Papierwaren und sogar Lebensmittel mit populären literarischen Figuren wie Harry Potter, Pippi Langstrumpf oder den Wilden Kerlen angeboten. Sie begleiten auf diese Weise ihrer Besitzer »durch den häuslichen Alltag, in der Schule und in der Freizeit.«<sup>230</sup> Inzwischen werden Erfolg versprechende Veröffentlichungen neuer Kinder- und Jugendliteratur sogar schon als Medienverbund geplant und einer bestimmten Dramaturgie folgend vermarktet. Das heißt, es folgt nicht eine Verfilmung oder ein Hörbuch auf den Bestseller, sondern alle drei kommen – zusammen mit den entsprechenden Merchandising-Produkten – innerhalb von kurzer Zeit auf den Markt. Verlage kaufen bei den Rechteinhabern Lizenzen von populären Figuren und erhoffen sich durch deren Platzierung einen gesteigerten Absatz ihrer Produkte. Dabei scheint in vielen Fällen allein der intertextuelle bzw. intermediale Verweis auf eine solche Figur als Kaufmotivation auszureichen, da viele der angebotenen Spielzeuge und vor allem auch Bücher nicht unbedingt durch ihre Qualität bestechen. Gerade Begleitbücher zu Fernsehserien erfreuen sich bei Jugendlichen besonderer Beliebtheit, Studien haben in den letzten Jahren ergeben, dass 45 Prozent der Befragten zwischen 10 und 16 Jahren solche Bücher lesen.<sup>231</sup> Intermediale Verflechtungen sind für Kinder und Jugendliche somit selbstverständliche Phänomene. Der Deutschunterricht kann an diese Erfahrungswelt anknüpfen, in dem er neben die offensichtlichen und geplanten Querverweisen im Medienverbund eine Begegnung mit anderen Medienwechseln und intermedialen Bezügen stellt, um einen tieferen Einblick in die gegenwärtige, sich intermedial entwickelnde Medienkultur zu eröffnen.

Neben der offensichtlichen Intermedialität von Medienverbänden zeigen die inzwischen recht zahlreichen Studien aus der Intermedialitätsforschung auf, wie vielfältig die wechselseitigen Einflüsse und Analogien von Literatur, Musik, Kunst, Film, Fotografie und Theater sind. Die Untersuchung intermedialer Strukturen erweist sich deshalb nach BÖNNINGHAUSEN »gerade in der Auseinandersetzung mit Literatur als eine wichtige Analysekatgorie«.<sup>232</sup> Über den »Umweg« anderer Medienästhetiken und die Suche nach den Spuren anderer Medien in der Literatur lässt sich somit eine

---

<sup>228</sup> Vgl. hierzu Wermke 1997b, S. 61

<sup>229</sup> Vgl. Josting 2004

<sup>230</sup> Frederking/Josting 2005, S. 8

<sup>231</sup> Vgl. ebd., S. 10

<sup>232</sup> Bönninghausen 2005, S. 51

neue Perspektive auf die Literatur - ganz im Sinne der bereits postulierten *Entautomatisierung der Wahrnehmung* - gewinnen. Die Auseinandersetzung mit Intermedialität erfordert eine integrative Sichtweise auf Medien und ihre Ästhetiken und ermöglicht somit gleichfalls einen integrativen Zugang zu den deutschdidaktischen Bezugsfeldern der Sprache, der Literatur und den Medien.

#### 4.3 Ansatzpunkte intermedialer Bildung im Deutschunterricht

Intermedialität kann auf sehr vielfältige Weise im Deutschunterricht als Leitlinie dienen. Im Folgenden hierfür deshalb – analog zu den Ausführungen über Medienreflexion und Wahrnehmung - nur stichwortartig einige denkbare Ansatzpunkte, die sich an der Unterscheidung von Medienkombination, Medienwechsel und intermedialem Bezug orientieren.

##### *Medienkombinationen*

In der Auseinandersetzung mit Medienkombinationen steht, wie bereits ausgeführt, die Verbindung medial unterschiedlicher Verfahren der Bedeutungskonstitution innerhalb eines Medienangebots bzw. Textes im Vordergrund. Im Deutschunterricht können hier solche Medien im Mittelpunkt stehen, die mindestens zwei Zeichensysteme integral miteinander verbinden:<sup>233</sup>

*Bilderbuch:* Für Kinder, die noch nicht lesen können, verbindet sich beim Vorlesen eines Bilderbuchs die Stimme des Vorlesers mit der Wahrnehmung der Bilder, wobei zusätzlich bestimmte Wörter über Zeigegeesten mit, bestimmten Bildelementen verknüpft werden können. Viele Bilderbücher sind heute darüber hinaus interaktiv, erfordern also das Öffnen und Schließen von kleinen Pappklappen bzw. das Verschieben von Elementen oder sie integrieren neben dem Papier weitere Materialien, zum Beispiel kleine Stoffstücke, Fellteile usw. Für Kinder, die gerade erst lesen gelernt haben, schafft das Bilderbuch ein willkommenes Leseangebot, weil die dort verwendeten Sätze meist sehr kurz sind und das Lesen durch die Bilder erleichtert wird. Die Komplexität der Bild-Schrift-Bezüge in Bilderbüchern darf jedoch nicht unterschätzt werden, neben den offensichtlichen Parallelen zur Erzählkunst verweisen sie als Medium aufgrund ihres Inszenierungscharakters auch auf den Dramentext und das Theater.<sup>234</sup>

*Computer- und Videospiele:* Die rasante technische Evolution des Computers zu einer universalen Ton- und Bildmaschine hat aus den einfachen Arcade- Videospielen der 1980er Jahre grafisch sehr anspruchsvolle 3D-Spiele werden lassen. Die Ästhetik hat sich entsprechend gewandelt und nimmt inzwischen viele Elemente aus der Filmästhetik auf, so dass manche Computerspiele nun einer interaktiv erfahrbaren Andersonweit eines Spielfilms gleichen. Die Attraktivität dieser Spiele liegt für den

---

<sup>233</sup> Vgl. Spinner 2004b, S. 38f., dessen Liste hier weitergeführt und ergänzt wird und die anderen Beiträge in Bönninghausen/Rösch 2004.

<sup>234</sup> Vgl. hierzu Tabbert, Reinbert: Bilderbücher als dramatische Kunst. Ein Beitrag zur Theorie eines traditionellen Mediums. In: Ewers, Hans-Heino/ assen, Ulrich/Richter, Karin/Steinlein, Rüdiger (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteraturforschung 1998/99. Stuttgart, Weimar: Metzler 1999, S. 11-17

Deutschunterricht vor allem darin, dass sich ihre narrativen Strukturen erst in der Performanz des Spiels ausbilden, vorgegeben sind lediglich grobe Linie und einzelne Handlungsfragmente. Am Beispiel des Computerspiels kann so die Theorie des Lesens als aktiver Konstruktionsprozess besonders anschaulich nachvollzogen werden: Ein gestaltender Zugriff auf den Text ist nicht nur erwünscht, sondern für den Fortgang der Erzählung unerlässlich.

*Film:* Das Kino bietet aus intermedialer Perspektive zahlreiche Ansatzpunkte, weil es sich zum einen seit seinen Anfängen auf die traditionellen Künste von der Literatur über die Bildende Kunst bis zur Oper bzw. dem Theater beruft und zum anderen durch seine Medialität auditive und visuelle Codes miteinander kombiniert. Für den Deutschunterricht bietet es sich deshalb an, einerseits die Querverweise zwischen den Künsten deutlich zu machen, so verweist beispielsweise ein Film wie *Barry Lyndon* (GB 1973-75, KUBRICK) in seiner Bildästhetik auf die Malerei des 18. Jahrhunderts, während *Tomb Raider* (USA 2001, WEST) die ästhetischen Verweise auf seine Computerspiel-Vorlage ebenfalls sehr augenscheinlich werden lässt. Andererseits können einzelne Filmausschnitte einer differenzierten Wahrnehmung unterzogen werden, um so die vielfältigen Wirkungsweisen auf der Bildebene (Einstellungsgrößen und -perspektiven, Farbe, Licht, Kamerabewegung usw.) und Tonebene (Geräusche, Filmmusik, Stimmen usw.) sowie ihre Wechselwirkungen zu untersuchen.

*Fernsehen:* In Bezug auf das Fernsehen gibt es zahlreiche ästhetische Parallelen zum Film, es haben sich jedoch auch fernsehtypische Textsorten herausgebildet, zum Beispiel Musik-Videoclips. Hier treten Bild und Ton in außerordentlich vielfältiger und kreativer Weise in Verbindung und führen Synästhesien und Symbolbildungen in vielen Variationen vor. Inzwischen scheint die goldene Ära dieser Kunstform allerdings vorbei zu sein, die Musiksender haben sich auf andere Formate spezialisiert, so dass viele Videoclips nur noch über DVDs zugänglich sind. Ein weiteres im Fernsehen immer populärer werdendes Format sind Kurzfilme. Hier werden - manchmal abstruse – erzählerische Ideen im Rahmen von wenigen Minuten ausgebreitet, wobei gleichzeitig oftmals mit den filmästhetischen Mitteln experimentiert wird.

*Multimedia und Hypermedia:* Neben Computerspielen bieten insbesondere Multimedia- und Hypermedia-Produktionen vielfältige Möglichkeiten zur Verknüpfung von unterschiedlichen Codes und Zeichensystemen und somit für eine intermediale Gestaltung. Kinder und Jugendliche erfahren diese medienästhetischen Möglichkeiten in erster Linie auf Webseiten im World Wide Web oder anhand von Lernsoftware-CD-ROMs und so genannten ›living books‹, in denen Elemente einer Erzählung mit Hilfe von Mausclicks ›lebendig‹ gemacht werden können. Gewinnbringend erscheint für den Deutschunterricht eine Gegenüberstellung von fiktionalen Multimedia-Texten mit entsprechend gestalteten Sachtexten, denn überraschenderweise unterscheiden sich die eingesetzten ästhetischen Mittel oftmals nur marginal.

### *Medienwechsel*

Im Deutschunterricht werden Medienwechsel bislang vor allem in Bezug auf Literaturverfilmungen thematisiert, es bestehen hier jedoch noch zahlreiche weitere Möglichkeiten.

*Kinder- und Jugendliteratur:* Die Medienverbände, die zu kinder- und jugendliterarischen Werken heute angeboten werden, bieten ideale Voraussetzungen für Medienvergleiche. Im Unterricht kann erarbeitet werden, wie eine Figur in verschiedenen

Medien umgesetzt wird, wie sich diese Zugänge ergänzen und wie sie die Vorstellungsbilder der Leser prägen. Es kann verglichen werden, wie die gleiche Geschichte im Rahmen verschiedener Medienästhetiken gestaltet wird, welche Vereinfachungen und Modifikationen im Wechsel von einem Medium in ein anderes notwendig sind. Anderwelten können im Rahmen von Medienverbänden wesentlich komplexer und größer angelegt werden und oftmals werden sie von den Lesern bzw. den »Fans« selbst weiter fortgeschrieben, zum Beispiel durch Homepages im World Wide Web. Neben einer Reflexion der semiotischen und ökonomischen Aspekte von Medienverbänden können auch im Deutschunterricht schriftliche Texte und weitere Medienangebote entstehen, die an die Ader eines Medienverbands anknüpfen, indem sie die Handlungsstränge weiterführen und die Figuren weiterentwickeln.

*Mediale Berichterstattung:* Nachrichten sind inzwischen ein medienübergreifendes Phänomen, als Bild-/Schrift-Texte erscheinen sie in der Zeitung, im World Wide Web oder über Handy-Newsticker, im Hörfunk und im Fernsehen werden sie audio/visuell präsentiert. Vergleicht man mit Schülern die Darbietung der gleichen Nachricht in verschiedenen Medien und in verschiedenen Formaten innerhalb eines Mediums, so lassen sich anschaulich die Vorteile und Grenzen der Berichterstattung in verschiedenen Medien herausarbeiten. Am Beispiel von Ereignissen, die einen besonders großen Nachhall in den Medien finden, wie z. B. dem 11. September 2001 oder der Tsunami-Flutkatastrophe 2004, lassen sich die Verflechtungen zwischen den medialen Umsetzungen und ihre gegenseitigen Bezugnahmen besonders deutlich herausarbeiten.

*Motive und Stoffe:* Neben gesamten Gattungen und Genres sind es vor allem einzelne Elemente wie Figuren, Themen, typische Situationen, aber auch Symbolik und Handlungsmuster, die medienübergreifend eingesetzt werden. Auch hier sind im Deutschunterricht ohne größeren Aufwand Vergleiche möglich, die wiederum die unterschiedlichen medienästhetischen Möglichkeiten aufzeigen.

*Zitate:* Verweise innerhalb eines Medienangebots auf ein anderes finden sich in vielfältiger Form: als Präfabrikation wird der den Rückgriff auf komplette Szenen oder Sequenzen anderer Texte bezeichnet; Bricolage verweist auf den Einbau von Bruch- und Versatzstücken älterer Texte in neue Kontexte, wobei die Improvisation im Vordergrund steht; der Begriff Pastiche benennt eine dem Original möglichst nahe kommende Imitation des Stils eines Autors oder eines bestimmten Textes; eine Parodie ist schließlich eine Nachahmung, die einen Originaltext imitiert und hierbei das Werk, den Autor oder dessen Meinung verspottet. Schülern sind solche Verweisstrukturen nicht fremd, auch wenn es ihnen oft an der Kenntnis der Zitatquelle mangelt. Allein die Zeichentrickserie *The Simpsons* bietet ein unerschöpfliches Potenzial an Zitaten und Querverweisen zu allen möglichen anderen Medienangeboten und der Populärkultur insgesamt, auf das im Deutschunterricht aufgrund der Beliebtheit der Fernsehserie leicht zurückgegriffen werden kann.

### *Intermediale Bezüge*

Am schwierigsten didaktisch zu fassen sind intermediale Bezüge, sie werden vielfach in der Auseinandersetzung mit Medienwechseln bereits thematisiert, sind jedoch auch im medienübergreifenden Blick auf Gattungen und Genres evident. Darüber hinaus treten sie in neueren Kunst- und Medienformen besonders deutlich hervor.

*Adaptation anderer Künste in literarischen Texten:* Diese Form des intermedialen Bezugs ist die Erweiterung von intertextuellen Verweisen zwischen zwei oder meh-

renen literarischen Texten auf die Adaptation von Ästhetiken nicht-schriftlicher Medien. Besonders interessant erscheinen in diesem Zusammenhang solche literarischen Texte, die nicht nur andere Medien und Künste sprachlich beschreiben – z. B. als Bildbeschreibung eines Kunstwerks –, sondern solche Texte, die sich auch poetologisch auf das andere Medium einlassen und dessen Ästhetik adaptieren. BÖNNINGHAUSEN nennt hier für die Beziehung zwischen Kunst und Literatur Dudens *Das Judas-schaf* (1997), für die Beziehung zwischen Film und Literatur Meyrinks *Der Golem* (1915) und für die Beziehung zwischen Theater und Literatur Jelineks *Wolken.Heim* (1988).<sup>235</sup>

*Gattungen und Genres*: Neben der Übernahme bestimmter erfolgreicher Gattungen aus der schriftlichen Literatur durch andere Medien lässt sich inzwischen eine medienübergreifende Genrebildung beobachten. Dabei gibt es je nach den medienästhetischen Möglichkeiten Parallelen und Unterschiede in der jeweiligen Darstellungsweise, es entwickeln sich teils medienspezifische, teils medienübergreifende Stile. Gattungen sind für den Rezipienten in der Medienkultur mehr als bloße Stichworte, die auf ein bestimmte Sujet oder eine wiederkehrende Figurenkonstellation hinweisen, sie fungieren als symbolische Ordnungen und kognitive Schemata zur Komplexitätsreduzierung.<sup>236</sup> Eine vertiefte Auseinandersetzung mit Gattungen im Deutschunterricht, von den Spielarten der Serialität in unterschiedlichen Medien bis zu den traditionellen Genres wie dem Krimi oder dem Western, öffnet grundsätzlich den Blick für intermediale Verweisungszusammenhänge. Am Beispiel des Baukastenprinzips von Genres kann aufgezeigt werden, dass es hier – unabhängig vom jeweiligen Medium - immer um ein Schema (Protagonisten, Setting, Plot, Produktionsweisen u.v.m.) geht, das auf eine spezifische Weise variiert wird.

*Gegenwartstheater*: Aktuelle Theaterinszenierungen zeichnen sich vielfach durch ein hohes Maß an Intermedialität aus. Sie überschreiten die medienspezifische Intermedialität des Theaters - im Sinne der Medienkombination - durch ein oftmals komplexes Netz an Zitaten und Verweisen auf Quellen aus Literatur, Film, Fernsehen und Bildender Kunst und durch einen offensiven Einsatz von technischen Mitteln. So wird mit den Wahrnehmungsgewohnheiten gespielt, die von den Zuschauern im Rahmen anderer Medien ausgebildet wurden oder das Theater wird selbst medienreflexiv, zum Beispiel in der Öffnung der Kulissen, so dass der Zuschauer Einblick in die hinter der Illusion stehende Technik bekommt oder durch den Einsatz von digitalen Videokameras, mit denen sich die Schauspieler während der Aufführung selbst filmen, während diese Aufnahmen synchron projiziert werden.<sup>237</sup> Für eine adäquate Auseinandersetzung mit dem Gegenwartstheater im Deutschunterricht genügt nicht die Analyse einer Videoaufzeichnung einer Inszenierung, die Schüler sollten diese vielmehr selbst erlebt haben, um das intermediale Spiel mit der Wahrnehmung des Zuschauers nachvollziehen zu können.

*Medienkunst*: Die Erkenntnis, dass »Medien stets in komplexen medialen Konfigurationen stehen«<sup>238</sup> und somit der Blick auf intermediale Phänomene, wird nirgendwo

---

<sup>235</sup> Vgl. Böninghausen 2005, S. 58ff.

<sup>236</sup> Vgl. Schmidt 1996a, S. 166ff. und Hallenberger 2002

<sup>237</sup> Vgl. Böninghausen 2004, S. 96

<sup>238</sup> Daniels/Ams 2004

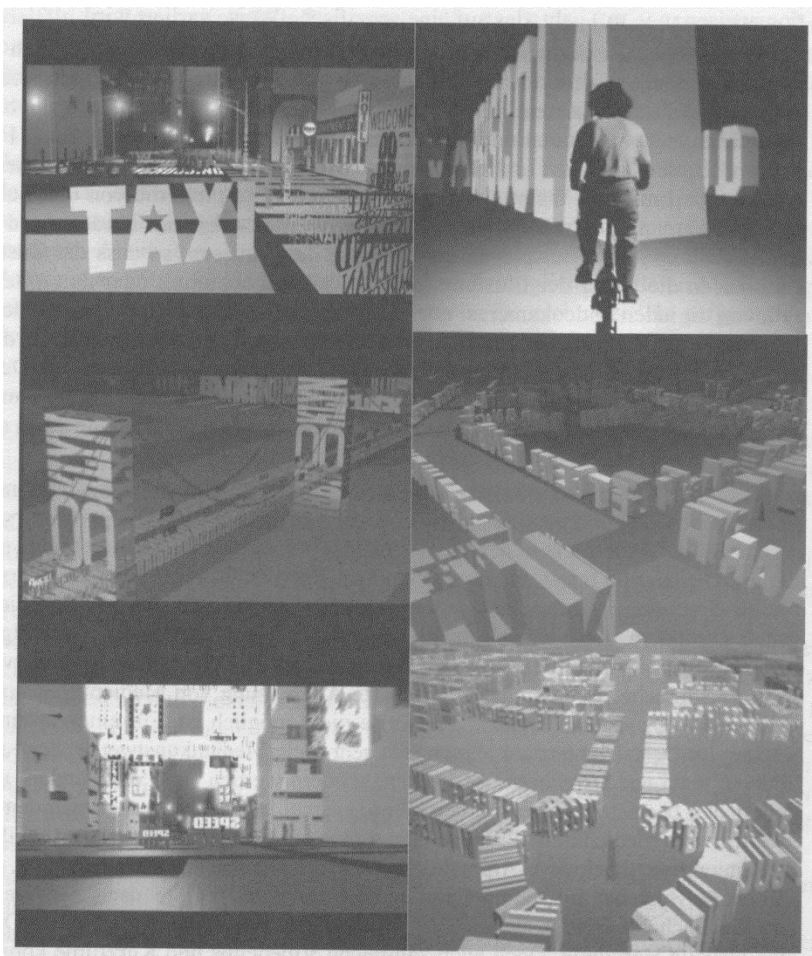
so intensiv reflektiert wie in der Medienkunst. Hier wurden die Dichotomien von analog und digital, von linear und nonlinear sowie passiv und interaktiv nicht in erster Linie als Trennung zwischen den ›alten‹ und den ›neuen‹ Künsten bzw. Medien verstanden, sondern vor allem als medienästhetische Herausforderung. Auffällig ist in vielen Projekten neben den visuellen und auditiven Experimenten der kreative Umgang mit Sprache, so dass eine trennscharfe Abgrenzung von Medienkunst und *Literatur im elektronischen Raum*<sup>239</sup> teilweise nicht möglich ist. Für eine Auseinandersetzung im Deutschunterricht eignen sich sehr viele Medienkunstwerke, denn sie faszinieren nicht nur erwachsene Menschen, sondern werden auch von Kindern und Jugendlichen begeistert aufgenommen, zum Beispiel in Medienmuseen wie dem ZKM in Karlsruhe. Medienkunst-Projekte liegen meist in Software-Form oder als Film vor: Die interaktive Shockwave-Animation *Yatoo*<sup>240</sup> ist beispielsweise ein Projekt, das gesprochene Sprache mit Computeranimation verbindet und je nach Nutzeraktivität einem Sprachchaos ein visuelles Chaos folgen lässt bzw. einer sprachlichen Ordnung eine visuelle Harmonie. Doch auch zahlreiche Videoclips und Kurzfilme können der Medienkunst zugerechnet werden. Das Musikvideo *The Child* präsentiert zum Beispiel eine äußerst interessante Reflexion zum Medium Schrift: Die Geschichte einer Taxifahrt einer werdenden Mutter führt durch ein ausschließlich aus Schriftzeichen bestehendes Manhattan, in dem die Grenzen zwischen Signifikant und Signifikat verwischen. Ein ähnliches Prinzip verwendet auch der Medienkünstler SHAW in seiner Installation *The Legible City*, hier fährt der Betrachter mit einem Standfahrrad durch eine virtuelle, aus Schriftzeichen bestehende Landschaft. Mit Hilfe solcher Projekte werden abstrakte semiotische Fragestellungen für Schüler leichter zugänglich, Medientheorie wird in der Praxis der Medienkunst sinnlich erfahrbar.

---

<sup>239</sup> So ein Buchtitel, vgl. Heibach 2003.

<sup>240</sup> <http://www.zeitgenossen.com/outerspaceipl> [25.03.05]





*Spiel mit den Zeichen im Musikvideoclip und in der Medienkunst<sup>241</sup>*

[Ende des Aufsatzes von Staiger]

---

<sup>241</sup> Screenshots aus dem Musikvideo-Clip »The Child« von Alex Gopher (1999, Regie: Antoine Bardou Jaquet, online unter »[http://www.submarinechannel.com/content/pause/musicvideos/videos/The\\_Child.mov](http://www.submarinechannel.com/content/pause/musicvideos/videos/The_Child.mov)« und Aufnahmen der Installation »The Legible City« von Jeffrey Shaw (Manhattan 1989, Amsterdam 1990, Karlsruhe 1991).

## Der Brötchentanz

Ist der neue Chaplin-Film schon in Berlin? Ich glaube nicht. Vergessen Sie nicht, auf den Brötchentanz zu achten, und verlangen Sie ihn Dakapo. Warum gibt es keine Dakapos im Film?

- 5 ›Die Jagd nach dem Gold‹ (›The Gold rush‹, ›La Ruée vers l'Or‹) ist ein Goldgräberabenteuer aus Alaska; dass es eine Parodie sein soll, wüßte man nicht, wenn mans nicht wüßte. Es beginnt mit dem Zug der Zehntausende in die Schneeberge – und schließlich geht ein Rauschen durchs Parkett. Er. Er hat einen Sack auf dem Buckel und einen Schal, aber sonst ist er ganz so ausgestattet wie immer: Hütchen, Stöckchen, Schnurrbärtchen ... Er wandelt frohen Mutes
- 10 auf dem schmalen Rand einer Felswand, wankt und klettert ... Plötzlich taucht aus einer Höhle hinter ihm ein riesiger Bär auf, das Publikum kreischt, was wird jetzt werden? Nichts – Charlie geht still seines Weges, die braune Gefahr immer hinter ihm her, schließlich verschwindet der Bär in der Felshöhle, und etwas später dreht sich der Goldgräber um und visiert die Gegend. Indianer? Raubtiere?
- 15 Nein. Weiter. Dieser Ritt über dem Bodensee leitet das Fest ein.

In dem, was folgt, ragt an erster Stelle der Brötchentanz.

- Chaplin hat in seiner Blockhütte schöne junge Mädchen zu Gast geladen – er wartet auf sie. Sie kommen nicht, er schläft ein und träumt, sie seien gekommen. Und das ganze kleine Fest zieht an seinen Augen vorüber, und zum Schluß, zum
- 20 Nachtisch, muß er doch den Damen eine Unterhaltung servieren, und weil er nicht singen kann und auch kein Grammophon hat, tanzt er ihnen etwas vor. So:

- Er pikt auf zwei Gabeln zwei lange Brötchen, stellt die Gabeln auf den Tisch und packt sie. Und nun sind es plötzlich zwei Beine, Tänzerinnenbeine, oder seine eigenen. Die Brötchen sind seine quer gestellten Schuhe, und das unsichtbare Gabelwesen fängt an, zu tanzen. Es ist eine der genialsten Erfindungen dieses genialen Komikers.
- 25

- Zu den Klängen eines Foxtrotts wirft das Ding die Beine, rutscht und schleift, einmal macht es dieses Kunststück, ganz weit zu grätschen, dass man glauben muß, es werde gleich in der Mitte aufplatzen, es grüßt mit den Beinen und kockettiert mit den Beinen – und man vergißt völlig, dass es ja nur zwei Brötchen, auf Gabeln gespießt, sind, die uns da etwas vortanzen ... Diese schlumpige Grazie, dieser Spitzentanz in Lumpen, den wir so oft von ihm selbst gesehen haben: Chaplin wiederholt das mit einem Nichts, mit etwas, das gar nicht da ist, mit der kindlichen Andeutung von Beinen. Er muß das tagelang vorm Spiegel geübt
- 30 haben. Wenn einem der Atem vor Lachen ausgegangen ist, verbeugt sich das Ding mit einem zierlichen Knicks. Husch, husch, die Waldfee ... mit zwei Sechserbrötchen.

- Es geschieht vorher und nachher viel Komisches, aber dies ist doch die dickste Perle. Ich habe den Film in Narbonne gesehen, und wenn Sie mich nach den Sehenswürdigkeiten dieser Stadt fragen: ich weiß nur diese eine, den Brötchentanz.
- 40

Peter Panter [Kurt Tucholsky], *Vossische Zeitung*, 15.12.1925.



Screenshot aus *Goldrush* von und mit Charlie Chaplin (USA 1925)

**Aufgabe 13** Der ›Brötchentanz‹ aus dem Film »Goldrush« von Charlie Chaplin (USA 1925)<sup>242</sup> ist ein ›Film im Film‹, ein Minitheaterstück, mit einfachsten filmischen Mitteln umgesetzt. Zusammen mit der Vorlage aus dem Film »The Rough House« von Roscoe Arbuckle (USA 1917), dem Filmausschnitt aus »Benny und John« mit Johnny Depp (USA 1993) und der Filmkritik »Der Brötchentanz« von Kurt Tucholsky (1925), die sich auf Chaplins Filmszene bezieht, liegt ein Medienverbund vor, der nach mediendidaktischen Gesichtspunkten aufbereitet werden kann. Welche Zielsetzungen erscheinen Ihnen sinnvoll? Welche Lernbereiche des Deutschunterrichts sind dabei tangiert?

### 4.3.3 Medienorientierter Deutschunterricht

*Mediendidaktik Deutsch* behandelt nicht nur Fragen der fachspezifischen Mediennutzung, sondern auch der Medienerziehung im Deutschunterricht. Neben der Sprach- und der Literaturdidaktik hat die Deutschdidaktik durch die Mediendidaktik eine dritte Säule erhalten. Dabei lassen sich unterschiedliche Begründungskontexte formulieren. Zunächst ist hier die Medialität von Sprache

---

<sup>242</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=bpXOE598KnY> (Zugriff 14.03.2017)

und Literatur und der mediale Wandel zu nennen, dem beide unterliegen. Hinzu kommt der Medienverbund, der im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur wie zunehmend auch in der Erwachsenenliteratur Bedeutung erlangt. Schließlich spielen fachspezifische Auswirkungen der Mediensozialisation, der Motivation, der Identitätsbildung, der Kompetenzorientierung und der Bildungsstandards eine zentrale Rolle.

Nach FREDERKING, KROMMER und MAIWALD (2005: 92-97) haben sich bislang vier Konzeptionen im Bereich der Mediendidaktik Deutsch herausgebildet: der (medien-)integrative, der computerunterstützte, der intermediale und der symmediale Deutschunterricht.

#### (Medien-)Integrativer Deutschunterricht

Pionierarbeit hat im Hinblick auf eine fachspezifische Mediendidaktik Jutta WERMKE geleistet. Ihr gebührt das große Verdienst, mit ihrer Konzeption (medien-) integrativen Deutschunterrichts maßgeblich dazu beigetragen zu haben, dass mediendidaktische Fragen mittlerweile einen festen Platz innerhalb der Deutschdidaktik besitzen. Ausgangspunkt ihrer Überlegungen ist die Erkenntnis, dass »Deutschunterricht in einer Medienkultur [...] integrativer Deutschunterricht sein« muss, weil »sein traditioneller Gegenstandsbereich - das Buch bzw. die Buchkultur - nur noch bedingt isoliert betrachtet werden kann« (WERMKE 1997, S. 46). Worauf WERMKE mit dieser These abhebt, ist der Sachverhalt, dass an die Seite der Printmedien zunehmend auditive, audiovisuelle und interaktive Medien getreten sind. Das Buch hat damit im Deutschunterricht seine lange Zeit gültige Position als Leitmedium verloren. Weder ist das Buch das einzige Medium im Umgang mit Sprache und Literatur, noch das Medium, an dem sich andere Medien inhaltlich, strukturell oder ästhetisch orientieren. In den Worten Jutta WERMKEs:

Da das Buch nun nicht nur multi- und intermedial vernetzt ist, sondern sowohl Leitmedium und damit normsetzend z.B. für filmische und auditive Realisationen sein kann, wie auch Folgemedium z.B. als Buch zum Film, das sich adaptiv anderen ästhetischen Prioritäten anschließt, ist der potentielle Gegenstandsbereich eines integrativen Deutschunterrichts in einer Medienkultur erheblich umfangreicher geworden und impliziert komplexe Hierarchisierungen. (WERMKE 1997, S. 46)

Was WERMKE damit im Blick hat, erläutert sie im Fortgang ihrer Ausführungen. Tatsächlich müsse der Deutschunterricht in ihrem Urteil die medialen Grundlagen der in ihm initiierten Lese- und Schreibprozesse überdenken und sich von seiner Fixierung auf Buch und Schrift lösen. Damit ist allerdings keine Abkehr vom Buch impliziert. Vielmehr wird der Buchkultur im (medien-) integrativen Deutschunterricht in zwei Richtungen entsprochen: das Buch kann in bestimmten Kontexten unverändert als Leitmedium fungieren und entsprechend »andere Medien nach den normativen Vorgaben einer Buchkultur auswählen« (1997, S.53), oder aber in anderen Kontexten zum Folgemedium werden, das sich an den Vorgaben anderer medienästhetischer Vorlagen orientiert. Schließlich ist anzuerkennen, dass Sprache und Literatur nicht mehr nur im Medium der Schrift begegnen, sondern auch als Hörtext, als Film, als Hyper-

text etc. Darüber hinaus sind in verstärktem Maße die Mediensozialisations- und Rezeptionserfahrungen der Schülertinnen) bei der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu berücksichtigen und der bislang auf die Buchkultur beschränkte Bildungsauftrag des Faches Deutsch in medienspezifischer Hinsicht zu erweitern (vgl. WERMKE 1997, S. 47).

Damit muss eine Veränderung der Fragestellung und der Auswahl- und Bewertungskriterien einhergehen. Diese dürfen nicht länger am Buch als Leitmedium orientiert sein, sondern sollten andere Medienformate und -ästhetiken - Hörtexte, Film, Hypertexte und -medien - mit einbeziehen. WERMKE fordert in diesem Sinne eine »Umkehrung der didaktischen Denkrichtung« (1997, S. 52) bzw. eine Erweiterung des Reflexionsspektrums. Statt z. B. nur zu fragen, ob eine Literaturverfilmung »gelingen«, d. h. inwieweit die printmediale Vorlage in ästhetisch ansprechender Weise umgesetzt worden ist, ließe sich genauso vom audiovisuellen Medium her fragen, welches Buch sich für eine Verfilmung eignet und wie ein entsprechendes Film-Skript aussehen könnte (1997, S. 52f.). Auch intermediale Bezüge sollten nach WERMKE das Spektrum des Deutschunterrichts erweitern, beispielsweise durch die Untersuchung von Medienthemen und »Einflüssen anderer Medienästhetiken« (1997, S. 53) im Medium Buch. Der Sprachunterricht sollte den umfassenden Medialisierungsprozessen von Kindheit und Jugend zunehmend Rechnung tragen und seine Themen und Aufgabenstellungen z. B. im Bereich der Aufsatzerziehung oder der Kommunikation entsprechend verändern. So könnten sich »Nacherzählung und Inhaltsangabe, Beschreibung und Bericht, Protokoll und Stellungnahme, Erörterung und Diskussion neben anderen häufiger auch auf Medienerfahrungen der Schüler als Gegenstände des Deutschunterrichts beziehen« (1997, S. 62), um einerseits durch die Anknüpfung an die Lebenswirklichkeit motivationsfördernd und andererseits medienreflexiv zu wirken. In gleicher Weise sollte, so WERMKE, Leseförderung über AV-Medien erfolgen. So kann ein (medien-)integrativer Deutschunterricht dazu beitragen, »dass sich Spracherziehung und Medienerziehung (im engeren Sinne) gegenseitig stärken«, indem »AV- und andere Medien in den Dienst eines buchorientierten Sprach- und Literaturunterrichts gestellt werden und [... gleichzeitig] das Buch als Exponent und Ausgangspunkt für eine av-orientierte Medienästhetik dient« (1997, S. 53).

### Computerunterstützter Deutschunterricht

Die ersten Ansätze zu einer konzeptionell soliden Einbindung des Computers in den Deutschunterricht stammen von Matthis KEPSEK und dem Autorenteam Hartmut JONAS/Kurt ROSE. KEPSEK hat in einer 1999 veröffentlichten Studie die bis dahin entwickelten methodischen und didaktischen Ansätze systematisch zusammengeführt und im Detail beschrieben. Dabei umfasste sein Kompendium fachspezifischer Computernutzung von der Textverarbeitung und der Programmierung über Lernsoftware, Datenfernübertragung, Computer als Thema der Literatur bis hin zu den vielfältigen Formen von Sprache und Literatur im Netz das gesamte Spektrum der Ende der neunziger Jahre verfügbaren Nutzungsoptionen der neuen Digitalmedien.

Ein konzeptionelles Stadium haben die Ansätze zum Einsatz von Computer und Internet aber erst mit dem von JONAS/ROSE 2001 erstellten und 2002 erschienenen Band *Computerunterstützter Deutschunterricht* erreicht. Ausgehend von der Diagnose, dass es zum Einsatz des Computers im Deutschunterricht »noch keine überzeugenden Konzepte« gäbe und auch der von ihnen vorgelegte Band »nur erste Ansätze«

(JONAS/ROSE 2002, S. 58) liefern könne, nehmen JONAS/ROSE zunächst eine Bestandsaufnahme der bisherigen Mediendebatten, didaktisch-methodischen Ansatzpunkte und Software-Philosophien vor (JONAS/ROSE 2002, S. 17ff.).

Auf dieser Grundlage reflektieren JONAS/ROSE computergestützte Lehr-Lern-Prozesse im Deutschunterricht in ihren konzeptionellen Grundlagen. Für die konstruktivistischen Ansätze werden dabei in Anknüpfung an AUFENANGER (1999, S. 5f.) drei Konzepte detaillierter entfaltet (JONAS/ROSE 2002, S. 70f.):

*Geankertes Lernen (anchored instruction)*. Problemsituationen werden narrativ, d.h. in Erzählungen eingebunden, um Lernende zu strukturierterem und schnellerem Lernen zu motivieren;

*Fallbasiertes bzw. expertenunterstütztes Lernen (case-based learning bzw. cognitive apprenticeship)*. In selbstgesteuerten Lernprozessen entscheiden die Lernenden, ob und wann sie Hilfe von Experten benötigen.

*Situiertes Lernen (situated cognition)*. Lernprozesse werden in reale lebensweltliche, historische oder kulturelle Kontexte eingebunden, um die Motivation und den Praxisbezug zu steigern.

Gleichwohl sehen JONAS/ROSE durchaus auch Argumente für den zumindest partiellen Einsatz eingeführter, behavioristisch fundierter Lehr-Lern-Szenarien. Gerade lernschwächere Schüler(innen) favorisieren nämlich nicht selten solche Arrangements. Vor diesem Hintergrund sprechen sich JONAS/ROSE im Hinblick auf Vor- und Nachteile instruktionistischer und konstruktivistischer Prinzipien computergestützter Lehr-Lern-Arrangements in Übereinstimmung zur aktuellen lerntheoretischen Debatte für einen Mittelweg aus:

Optimales computerunterstütztes Lernen im Deutschunterricht, das alle Wissens- und Könnensbereiche umfasst, sollte durch ein ausgewogenes Verhältnis von Instruieren und Konstruieren gekennzeichnet sein, bei dem sich die Lernenden in Abhängigkeit von der Lernumgebung mit den gestellten Anforderungen aktiv auseinandersetzen und handlungsorientiert, kooperativ und kommunikativ arbeiten. (JONAS/ROSE, S. 76)

## Intermedialer Deutschunterricht

Jutta WERMKE war die erste, die den Intermedialitätsaspekt (PRÜMM 1988) und seine Bedeutung für die fachspezifische Mediendidaktik differenzierter reflektiert und diskutiert hat: »Charakteristisch für diese Medienkultur ist über Koexistenz und Konkurrenz der spezifischen Medien hinaus ihre multimediale und intermediale Vernetzung.« (WERMKE 1997, S. 46). Obschon Intermedialität ein konstitutives Element ihrer Konzeption (medien-)integrativen Deutschunterrichts ist, hat der Intermedialitätsaspekt gleichwohl erst mit Marion BÖNNIGHAUSEN und Heidi RÖSCH ein konzeptionelles Stadium innerhalb der Deutschdidaktik erreicht. Dabei rekurren BÖNNIGHAUSEN/RÖSCH auf den innerhalb der Literaturwissenschaften ausdifferenzierten Begriffsgebrauch. In medienspezifischer Erweiterung des Begriffes »Intertextualität« bezeichnet »Intermedialität« »Formen und Funktionen [...] der Bezugnahme eines bestimmten medialen Produkts auf ein anderes mediales System bzw. auf ein diesem fremdmedialen System zugehöriges Produkt« (RAJEWSKI 2002, S. 25). Intermedialität setzt mit anderen Worten die Existenz von mindestens zwei unterschiedlichen Medien

bzw. Medienformaten, die miteinander in Verbindung stehen, voraus. Als intermedialer Bezug wird zum einen der Medienwechsel, z. B. von der Printvorlage zur Literaturverfilmung, oder zur Vertonung bezeichnet [...] Daneben findet der Begriff der Intermedialität auch im Zusammenhang mit den neuen Digitalmedien Anwendung [...]

Auf die Deutschdidaktik übertragen zeigen sich die besonderen Potentiale des Intermedialitätstheorems. Denn mit Intermedialität im Deutschunterricht ist mehr gemeint als die fachliche Integration von Medien. Vielmehr geht es »um Grenzüberschreitungen im Medien-Wechsel, um das ›Dazwischen‹ zwischen den Künsten, das mit dem zunehmenden Einsatz technischer Medien auch zu einem ›Dazwischen‹ zwischen Mensch und Maschine wird« (BÖNNIGHAUSEN/RÖSCH 2004, S. 2). Dabei wird eine medientheoretisch fundierte »Lesart der Künste« favorisiert, die die Komplexe Schrift, Text und Buch bzw. Ton, Note und Musik bzw. Farbe, Leinwand und Bild, respektive ihre Einzelelemente mit Nicolas PETHES (2002, S. 154) als Medien begreift. Vor diesem Hintergrund gelangt Marion BÖNNIGHAUSEN zu folgender grundlegender Definition:

Im Mittelpunkt eines intermedial konzipierten Unterrichts, der die Aufmerksamkeit für die Wechselbeziehung der Künste auch als eine Grundlage für die Auseinandersetzung mit digitalen Medien begreift, steht die Fragestellung, wie einzelne Kunstformen vermittels ihrer spezifischen Trägermaterialität ästhetische Wahrnehmung und ästhetisches Kommunizieren gestalten und inszenieren. (BÖNNIGHAUSEN 2006, S. 192)

Damit leistet der intermedial ausgerichtete Deutschunterricht einen besonderen Beitrag zur ästhetischen Bildung. Denn die unterschiedlichen Künste Literatur, Musik und Malerei werden in ihren medialen Grundlagen und medial-künstlerischen Bezügen erkannt und für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht.

### Symmedialer Deutschunterricht

Während der Begriff der Intermedialität die Differenz verschiedener Medien zur Voraussetzung hat bzw. diese zum Ausgangspunkt macht, bezeichnet der Begriff der »Symmedialität« (FREDERKING 2003; 2005a; 2006b) die Verbindung bzw. das Verschmelzen von Medien oder medialen Formen. Das Musterbeispiel hierfür ist der Computer. Dieser wird als »Symmedium« verstanden, weil »alle medialen Optionen - Text, Ton, Bild, Film etc. - auf einer Rezeptions- bzw. Handlungsbühne integrierbar« (FREDERKING 2006b, S. 210) sind. Gleichwohl ist Symmedialität kein Prinzip, das es nur im Zusammenhang mit den neuen Digitalmedien Computer und Internet gibt. Vielmehr stellt nach Volker FREDERKING (2006b, S.209f.) schon der Tonfilm eine technisch bzw. elektronisch erzeugte Form eines symmedialen Verbundes dar, insofern bewegtes Bild und gespeicherter Ton in eine spezifische Verbindung treten. Doch auch vortechnische Formen von Symmedialität lassen sich nachweisen, so die Text-Bild-Verbindungen in mittelalterlichen Texten oder die bis ins Mittelalter gebräuchlichen und dominierenden Formen des Lesens mit lauter Stimme, *alta voce* (vgl. FREDERKING 2003, S. 38ff.).

Im Rahmen deutschdidaktischer Reflexion eröffnet das mediengeschichtlich verankerte Theorem der Symmedialität weitreichende Möglichkeiten. Zunächst löst es Aporien der bislang verwendeten Begrifflichkeiten. Dazu FREDERKING (2003, S. 37):

So fruchtbar die Begriffe ›Medienintegration‹ bzw. ›medienintegrativ‹ im Kontrast zum buchdominierten Standarddeutschunterricht heuristisch gewesen sind, medientheoretisch lässt sich m. E. berechtigt einwenden, dass der Deutschunterricht - wie jeder andere Fachunterricht mehr oder wenig auch - immer schon medienintegrativ gewesen ist, versteht man Stimme und Buch als das, was sie sind: als Medien.

Auch die Bezeichnungen Multimedialität und Intermedialität erweisen sich im Urteil FREDERKINGS deutschdidaktisch als nicht unproblematisch. So scheidet multimedial als mediendidaktischer Oberbegriff aus, weil er auf die neuen Digitalmedien beschränkt bleibt und die ›alten‹ literalen, visuellen, auditiven und audiovisuellen Medien ausgrenzt. Intermedial wiederum bezeichnet zwar Binnenbeziehungen zwischen einzelnen Medien zutreffend, ohne allerdings den medialen Paradigmenwechsel hinreichend zu erfassen, der durch den Computer als Integrationsmedium, das alle anderen medialen Formen in sich vereint, eingeleitet wurde. Symmedial hingegen schließt einerseits alle älteren Medien mit ein und trägt gleichzeitig dem mit den neuen Digitalmedien verbundenen Prozess der Vereinigung medialer Formen terminologisch und konzeptionell Rechnung. Im Mittelpunkt eines symmedialen Deutschunterrichts steht in diesem Sinne »kein beliebiges Nebeneinander printmedialer, analoger oder digitaler Medien [...], sondern das sinnvolle, durch einen didaktischen Mehrwert spezifizierte Aufeinanderbezogenheit ›alter‹ wie ›neuer‹ Medien im Unterrichtsprozess« (FREDERKING 2005a, S. 192). Dieser kann reflexiv-analytisch wie kreativ-handelnd ausgerichtet sein und umfasst Lese- und Schreibprozesse in literaler, auditiver, audiovisueller und multimedialer Form. Dabei unterstützt symmedialer Deutschunterricht gerade in seinen computerspezifischen Ausprägungen synästhetische Wahrnehmungsformen und wird aus diesem Grunde als besonderer Beitrag zur ›synästhetischen Bildung‹ verstanden (FREDERKING 2006b, S. 213).

**Aufgabe 14** Orientieren Sie sich bei ihren Überlegungen zum ›Brötchentanz‹ aus dem Film »Goldrush« von Charlie Chaplin (USA 1925) an den vorgestellten Konzepten für einen medienorientierten Deutschunterricht. Formulieren Sie konkrete Ziele und skizzieren Sie ihre methodischen Überlegungen.



## 5 Kulturelle Dimension

Literatur als Entität steht in Relation zu kulturellen Kontexten. Autor und Leser sind kulturell beeinflusst und haben Teil am kulturellen Leben. Literatur ist selbst ein Kulturgut und Ausdruck des schreibenden Individuums in seiner sozialen, psychischen Spezifik innerhalb (oder außerhalb) von Gesellschaft in einer bestimmten Zeit. Diese vielgestaltigen Prägungen des Autors sind seinen Texten eingeschrieben, sind bewusst ästhetisiert und explizit gemacht oder »schwingen unbewusst mit«. Hier soll der Versuch unternommen werden Kultur selbst – was immer man darunter zu verstehen glaubt – als Entität zu betrachten, die modellhaft in einem Gefüge anderer ausgewählter, bereits vorgestellter Entitäten zu denken ist. Kulturelle Korrespondenz zwischen Individuen basiert auf gesellschaftlichen Vereinbarungen. Codierung und Decodierung von Kommunikation kann nur gelingen, wenn ein gewisses wechselseitiges Verständnis vorhanden ist, das zwischen Tradierung und Entwicklung ständiger Veränderung unterliegt. Insofern ist kulturelle Orientierung auch im didaktischen Zusammenhang mit Historizität verknüpft. Wir erleben derzeit rasante kulturelle Veränderungen, u. a. ausgelöst durch technische Entwicklungen, internationale Konflikte, globalisierte Märkte, die auch literarisch be- und verarbeitet werden. Diese Veränderungen evozieren neue gestalterische Lösungen, kreieren neue Formen und Sprachstile. Die kulturelle Diversität der bundesdeutschen Gesellschaft spiegelt sich in den Klassenzimmern wieder: eine babylonische Sprachenvielfalt neben der Zweitsprache Deutsch, die es effektiv und nachhaltig zu vermitteln gilt (vgl. die Zunahme von Vorbereitungsklassen in allen Altersstufen durch die Flüchtlingsströme aus Afrika und Nahost). Jeder Schüler bringt seinen kulturellen Hintergrund mit, seine eigene literarische Sozialisation. Der Kanon-Diskurs muss darauf reagieren und mehr als in der Vergangenheit den Deutschunterricht für Weltliteratur öffnen. Aktuelle *Migrantenliteratur* kann z. B. in einer Lerngruppe mit großer kultureller Diversität eine deutlich höhere Relevanz haben, als das kulturelle Erbe eines Friedrich Schiller. Umgekehrt kann gerade ein Weimarer Klassiker die Zeitlosigkeit bestimmter Themen und Probleme herausarbeiten helfen und eine gemeinsame Differenzenerfahrung ermöglichen, die den literarischen Horizont von allen erweitert. Versuche eine *Interkulturelle Literaturdidaktik* zu etablieren (vgl. DAWIDOWSKI 2008) erscheinen bislang wenig überzeugend, da schon die Begrifflichkeit (Multikulturalität, Interkulturalität, Transkulturalität) umstritten ist und die Eigenständigkeit einer interkulturellen literaturdidaktischen Konzeption bezweifelt werden kann. M. E. lässt sich eher von einer kulturellen Orientierung der Literaturdidaktik sprechen, die erstens die Lerngruppe in ihrer kulturellen Diversität berücksichtigt, zweitens literarische Texte fokussiert, die kulturelle Identität und Diversität in irgendeiner Form thematisiert und die drittens von Autoren mit »hybridem« kulturellem Hintergrund verfasst worden sind.

## 5.1 Kulturbegriff(e) in der Deutschdidaktik

*Kultur im weiteren Sinne* meint die jeweils typischen Erscheinungen in der Gesamtheit der Lebensvollzüge einer Gesellschaft (Nation, Ethnie, Gruppe usw.) von den technischen und künstlerischen Hervorbringungen bis zu den Verhaltensmustern des Zusammenlebens und den Wertvorstellungen und Normen, also auch den philosophischen und religiösen Bezugssystemen einer Gemeinschaft. Das ist ein historischer, soziologischer oder auch ethnografischer Gebrauch des Wortes Kultur.

Mit *Kultur im engeren Sinne* werden die Künste und ihre Hervorbringungen bezeichnet: Bildende Kunst, Literatur, die darstellenden Künste (von Theater über Tanz bis Film), Musik, die angewandten Künste wie Design und Architektur sowie die vielfältigen Kombinationsformen zwischen ihnen. Sie stellen aus der Kultur im weiteren Sinne die Teilmenge dar, um die es im Folgenden geht.

»Das Wort ›Kultur‹ ist wohl eines der komplexesten in unserer Sprache« – so beginnt Terry EAGLETON (2001:7) seine Einführung in die Kulturtheorie. Was für das Englische gilt, gilt erst recht für die deutsche Sprache: Der Kulturbegriff ist in aller Munde. In den Wissenschaften gibt es fast überall einen »cultural turn« (BACHMANN-MEDICK 2006). Die aktuelle Konjunktur des Kulturbegriffs weist darauf hin, dass mit ihm etwas erfasst wird, was bisherige Konzepte und Begriffe offenbar übersehen haben. Seine vielseitige Verwendung in vielfältigen Praxis- und Wissenschaftskontexten lässt zudem erwarten, dass man es mit einer Pluralität unterschiedlicher Definitionen zu tun hat. Eine Vielfalt von Kulturen – was auch immer darunter verstanden wird – entspricht einer Vielfalt der Kulturbegriffe und -theorien. Es kann sich aber auch um Paradigmenwechsel in den Wissenschaften handeln, die ihre Ursache in der Untauglichkeit bislang verwendeter Konzepte haben oder auch bloß Moden sind (FUCHS 2008b).

»Kultur« ist jedenfalls ein Pluralitätsbegriff, ein Begriff, der Relevanz in Theorie und Praxis hat, ein Begriff, an dem sich bestimmte Professionen festmachen. Er hat mit Entwicklung zu tun. Seine Vielfältigkeit und seine Dynamik weisen zudem darauf hin, dass man nicht sicher über seinen Gegenstandsbe-  
reich sein kann. Dirk BAECKERS (2000:33) Vorschlag, „Kultur“ aus all den genannten Gründen als Suchbegriff zu verstehen, macht deshalb Sinn. Auf welche Problemlagen reagiert man also bei der Verwendung des Kulturbegriffs? Wie kommt seine Attraktivität zustande? Welche Problemlage verdeckt aber auch möglicherweise der Kulturbegriff?

Als erste Orientierung sollen zwei Kulturbegriffe wiedergegeben werden. »Kulturphilosophie«, so Ralf KONERSMANN (2003:26), »ist die verstehende Auseinandersetzung mit der endlichen, von Menschen gemachten Welt – und das ist die Kultur.« Es geht darum, dass der Mensch handelnd in die Welt eingreift, um diese zu seiner Welt zu machen und auch sich selbst in diesem Pro-

zess gestaltet. Damit wird die Beschäftigung mit der Kultur (als Menschenwerk) zur komplementären Ergänzung von Anthropologie (als Lehre vom Menschen selbst): Kulturtheorie und Anthropologie sind zwei Seiten derselben Medaille. Die tätige Auseinandersetzung mit der Welt, dieser Prozess der Selbst- und Weltgestaltung will verstanden werden – auch dies ist offenbar eine Mitgift der Anthropogenese: der Bedarf an Deutung. »Kultur« kann sich daher sowohl auf Dinge und Prozesse, aber auch auf Geistiges beziehen. Der Kulturbegriff stellt eine Brücke zwischen Basis und Überbau dar (vgl. EAGLETON 2001).

Als Kontrast zu dieser philosophischen Annäherung dient eine für die politische und pädagogische Praxis einflussreiche Definition von der UNESCO-Weltkonferenz zur Kulturpolitik in Mexiko 1982 (Deutsche UNESCO-Kommission 1983). Die hier festgelegte Bestimmung von »Kultur« ist Grundlage für eine Reihe von völkerrechtlich relevanten Konventionen und Pakten. »Kultur« erhält neben der oben erwähnten alltäglichen, wissenschaftlichen, philosophischen und professionsbezogenen Dimension damit auch eine politische und rechtliche Dimension. So kann »Kultur« gemäß der UNESCO »in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe heranziehen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen« (ebd.:121).

Aufschlussreich ist diese Begriffsbestimmung in mehrfacher Hinsicht: Der Begriff der »Kultur« bezieht sich nicht auf den einzelnen Menschen, sondern er ist eine Kategorie des Sozialen, »Kultur« ist ein Totalitätsbegriff. »Kultur« geht von Unterschieden aus, die man wiederum nur durch Vergleiche feststellen kann. Wer von »Kultur« spricht, spricht sofort von Andersartigkeit. »Kultur« ist Lebensweise (also Alltag), erfasst aber auch die Künste. Sie erfasst zudem Werte, Wissenschaften und Religionen. Angesichts dieser Weite des Bedeutungsspektrums ergibt sich sofort die Frage, wie tauglich ein Begriff sein kann – gerade wenn es um begrenzte Arbeitsfelder und Professionen geht –, der alles erfassen will. Hier setzt das Glossar von *Pro Helvetia* (2005:31) daher eine Grenze »Diese Definition [...] geht klar über das Tätigkeitsfeld der Kulturpolitik hinaus [...]«.

Im Zusammenhang mit kultureller Diversität innerhalb von Gesellschaften existieren verschiedene Konzepte von Heterogenität in ihrer Zusammensetzung:

### Multikulturalität

Multikulturalität bezieht sich auf die sozialen Strukturen einer Organisation oder Gesellschaft. Im Sinne der Multikulturalität wird davon ausgegangen, dass es nicht zur Verschmelzung der verschiedenen Kulturen kommt, sondern, dass

sie nebeneinander bestehen. Auch die *Plurikulturalität* beschreibt das Vorhandensein vieler verschiedener Kulturen, ohne auf eine Interaktion oder Vermischung der Kulturen einzugehen.

### Interkulturalität

Unter Interkulturalität versteht man das Aufeinandertreffen von zwei oder mehr Kulturen, bei dem es trotz kultureller Unterschiede zur gegenseitigen Beeinflussung kommt. Bei dem Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen werden die eigene kulturelle Identität und Prägung wechselseitig erfahrbar. Interkulturalität meint dabei die Einnahme und das Denken aus der jeweilig anderen Perspektive ohne das Ziehen vorschneller Schlüsse. Das Fremde soll nicht in das eigene Selbstverständnis angegliedert, sondern erstmal nur bewusst zur Kenntnis genommen werden. Um das Andere zu verstehen, muss man sich seines eigenen Blickwinkels gewahr werden. Die fremde und eigene Kultur treten damit in eine produktive Beziehung des gegenseitigen Austausches. Nach und nach wird die Alterität so zur Vertrautheit, die sich reziprok und partiell in die eigene Kulturerfahrung integrieren lässt.

WIERLACHER (2003) hat in seinen Studien betont, dass in kulturellen Überschneidungssituationen eine Zwischenposition, die sogenannte dritte Ordnung, entsteht. Dieses neue »Dritte« entspricht keiner der beiden beteiligten Kulturen und stellt auch keine Kombination aus beiden dar. Vielmehr ist es als eine Synergie zu verstehen, die völlig neuartiger und unvorhersehbarer Natur ist. So entsteht ein wechselseitiger Verstehensprozess, der ein kulturelles Miteinander ermöglicht.<sup>243</sup>

### Transkulturalität

Der Begriff der Transkulturalität geht im Gegensatz zur Interkulturalität und Multikulturalität davon aus, dass Kulturen nicht homogene, klar voneinander abgrenzbare Einheiten sind, sondern, besonders infolge der Globalisierung, zunehmend vernetzt und vermischt werden. Die Transkulturalität umschreibt genau diesen Aspekt der Entwicklung von klar abgrenzbaren Einzelkulturen zu einer Globalkultur.

---

<sup>243</sup> Literatur zum Thema Interkulturalität: Albrecht, Corinna (1997): Überlegungen zum Konzept der Interkulturalität. In: Yves Bizeul, Ulrich Bliesener und Marek Prawda (Hg.): Vom Umgang mit dem Fremden. Hintergrund -Definitionen -Vorschläge. Weinheim/Basel, S. 116-122.

Wierlacher, Alois (2003): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Wierlacher, Alois (1999): Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Leitbegriffs interkultureller Literaturwissenschaft. In: Henk de Berg und Matthias Prangel (Hg.): Interpretation 2000: Positionen und Kontroversen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Horst Steinmetz. Heidelberg, S. 155-181.

Mit Transkulturalität beschreibt WELSCH (1997) das Konzept einer Gesellschaft, in der sich kulturelle Identitäten durch die Vermischung von Elementen verschiedener Kulturen konstituieren. Kulturelle Grenzen und die Vorstellung homogener Nationalkulturen werden aufgehoben, indem einzelne Kulturen innerhalb einer Gemeinschaft verschmelzen. So lassen sich moderne Gesellschaften als strukturell heterogen und hybrid auffassen.<sup>244</sup>

Dem Konzept liegt eine bestimmte Vorstellung von »Kultur« zugrunde: Kulturen existieren demnach nicht als voneinander abgrenzbare Einheiten, sondern greifen ineinander und integrieren Fremdes und Eigenes. Sie sind dynamische Gebilde, die sich durch geschichtliche oder interkulturelle Wandlungen in einem stetigen Fluss befinden. Außerdem bildet Kultur sich nicht nur innerhalb einzelner Staaten, sondern formiert sich in verschiedenen kulturellen Kollektiven wie zum Beispiel religiösen, politischen oder sozialen Gruppierungen. Die individuelle Identität setzt sich damit zwangsläufig aus verschiedenen kulturellen Zugehörigkeiten zusammen.

### Teilhabe

»Kultur« wurde bereits von HERDER zum Zwecke der Unterscheidung benötigt. Die Pluralität von Kulturen und Kulturbegriffen relativiert die Einzigartigkeit der eigenen Kultur. Pierre BOURDIEU (1987) fügt dieser allgemeinen Erkenntnis noch die politische Bedeutung kultureller Unterschiede hinzu: »Kultur« ist kein harmloses Konzept eines harmonischen Miteinanders, sondern gelegentlich konfliktreiches Aufeinandertreffen unterschiedlicher Milieus und Lebensstile. Diese wiederum werden sehr unterschiedlich gesellschaftlich anerkannt und bewertet. Sie werden auch unterschiedlich von der öffentlichen Förderung »bedient«. Damit stellt sich das Problem der Teilhabe, der gerechten Möglichkeit zur Partizipation. Kulturpädagogik, die mit ihren ästhetisch-künstlerischen Arbeitsformen über ein zentrales Medium der Differenzierung der Gesellschaft verfügt, braucht daher eine besondere Sensibilität für die soziale Wirksamkeit ihrer Arbeitsformen, will sie nicht – unbeabsichtigt – Ausgrenzung vergrößern oder zumindest stabilisieren.

### Kulturelle Bildung

*Bildung* meint im Ergebnis einen Zustand, in dem der Mensch selbstverantwortlich fähig ist, sein Leben erfolgreich zu gestalten. Das betrifft die personale (Innen-)Perspektive ebenso wie die gesellschaftliche (Außen-)Perspektive. Dazu gehören Sachwissen, praktische Handlungskompetenzen, emotionale Kompetenzen und die Fähigkeit der Selbstreflexion, also Orientierungswissen.

---

<sup>244</sup> Literatur zum Thema Transkulturalität: Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela/Thomson, Christian W. (Hg.): Hybridkultur: Medien, Netze, Künste. Köln: Wienand 1997, S. 67-90.

»Gebildet sein« ist im Übrigen keine absolute, sondern eine relativ zu den lebensweltlichen Bezügen des Menschen zu bestimmende Größe. Insoweit der Mensch, seine Lebenslagen und seine Bezugswelten sich im Laufe des Lebens verändern, ist Bildung nie abgeschlossen. Vielmehr sind Bildung und Lernen eine das gesamte Leben begleitende Aufgabe – und Chance.

*Kulturelle Bildung* (andere Bezeichnungen sind musische bzw. musisch kulturelle oder auch ästhetische bzw. ästhetisch kulturelle Bildung) bezeichnet den Lern- und Auseinandersetzungsprozess des Menschen mit sich, seiner Umwelt und der Gesellschaft im Medium der Künste und ihrer Hervorbringungen. Im Ergebnis bedeutet kulturelle Bildung die Fähigkeit zur erfolgreichen Teilhabe an kulturbezogener Kommunikation mit positiven Folgen für die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt.

Kulturelle Bildung ist integrales, notwendiges Element von Allgemeinbildung. Bildung und Kultur sind zwei Seiten einer Sache: Bildung ist die subjektive Seite von Kultur, Kultur die objektive Seite von Bildung (vgl. FUCHS 2005). Zwischen engerem und weiterem Begriff von Kultur und kultureller Bildung sind die Übergänge fließend.

*Bildung als Prozess* hat, zusammengefasst, drei Funktionen: *Vorbereitung auf die Berufstätigkeit, Ermöglichung politischer und gesellschaftlicher Teilhabe sowie Persönlichkeitsbildung*. Diese Funktionen sind in ihren Einflusschancen ungleich verteilt. Das Hauptgewicht liegt in der bürgerlichen Wirtschaftsgesellschaft auf der beruflichen, also letztlich ökonomischen Verwertbarkeit von Bildungsinhalten. Bildungsinhalte, die nicht mit dieser ausdrücklichen Zielrichtung vermittelt oder in den dafür explizit vorgesehenen Kontexten erworben werden, haben es schwer, abzulesen z. B. an der Randständigkeit der Schulfächer Kunst, Musik und Darstellendes Spiel.

Dem steht gegenüber eine seit Jahren andauernde Hochkonjunktur der Wertschätzung kultureller Bildung – jedenfalls in offiziellen politischen Deklarationen, so z.B. im Abschlussbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestages. Der Bundesbeauftragte für Kultur und Medien hat 2009 einen hoch dotierten Preis für (innovative) kulturelle Bildung eingerichtet, der jährlich verliehen wird. Kulturelle Bildung ist zum Hoffnungsträger der Bildungsbemühungen geworden.

*Kreativität* ist höchst gefragte Schlüsselkompetenz mindestens in qualifizierteren Zusammenhängen der Arbeitswelt. Zugleich ist sie in Pädagogik und Didaktik von Schule über Berufsbildung bis Weiterbildung nur schwer zu vermitteln. In den Künsten und bei den Kulturschaffenden, d. h. bei Künstlern und Kulturvermittlern, wird Kreativität aber als selbstverständliche Grundkompetenz vorausgesetzt. Auf die Künste, auf Künstler und Kulturvermittler richtet sich vielfach die Hoffnung auch der Allgemein-, Berufs- und Weiterbildner. Durch den Einsatz künstlerischer Mittel und Methoden erhofft man sich Transferleistungen von Kreativität, Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit auch in Bildungsprozessen für alle möglichen Tätigkeitsbereiche. So wird in

der politischen Argumentation kulturelle Bildung oft weniger in ihrer Grundbedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und die gesellschaftliche Teilhabe des kulturell gebildeten, emanzipierten Individuums gewürdigt, als vielmehr für die angenommenen arbeitsmarktgängigen »Soft skills« und neuerdings auch für Integrationsleistungen in der multi- und interkulturellen Situation in Deutschland, die den politisch Verantwortlichen zu Bewusstsein kommt.

Die ökonomischen Tauglichkeiten ästhetisch kultureller Bildung müssen positiv wahrgenommen werden. Auch künstlerisch kulturelle Bildung produziert Fähigkeiten, die arbeitsmarktrelevant sind. Und natürlich darf mit Selbstbewusstsein auch darauf hingewiesen werden, dass Kultur- und Kreativwirtschaft eine für viele überraschend hohe Wertschöpfung erwirtschaften und dass der Arbeitsmarkt der Kulturberufe im Unterschied zu den meisten anderen Teilarbeitsmärkten in den letzten zehn Jahren eine enorme Expansion erlebte.

»Im Jahr 2008 existierten in der Kultur- und Kreativwirtschaft rund 238.300 Unternehmen und Selbständige. Sie erzielten zusammen ein Umsatzvolumen von insgesamt 132 Milliarden Euro und konnten rund 763.400 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten einen Voll- oder Teilzeitarbeitsplatz bieten. Zusammen mit den Selbständigen arbeiten in der Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland rund eine Million Erwerbstätige. Insgesamt konnte die Kultur- und Kreativwirtschaft damit im Jahr 2008 schätzungsweise einen Beitrag in Höhe von rund 63 Milliarden Euro zur Bruttowertschöpfung leisten«(nach Gesamtwirtschaftliche Perspektiven der Kultur- und Kreativwirtschaft in Deutschland (2009), S. 5). Damit liegen Kultur- und Kreativwirtschaft nach der Bruttowertschöpfung hinter der Autoindustrie, aber vor der Chemischen Industrie und der Energiewirtschaft. Eine fast unüberschaubare Zahl von Kulturwirtschaftsberichten auf Länderebene und auch von Kommunen bestätigt die Bedeutung der Kulturwirtschaft immer wieder neu.<sup>245</sup>

Wie alle Bildungsprozesse findet auch kulturelle Bildung formell und informell, in dafür vorgesehenen Institutionen und außerhalb, im öffentlichen Bereich und auf privater Ebene statt. Wie bei allen Bildungsprozessen steht zu vermuten, dass das Individuum sehr viel mehr in informellen als in formellen Prozessen und sehr viel mehr außerhalb als innerhalb der dafür vorgesehenen Institutionen lernt – ohne dass diese dadurch überflüssig würden. Das allgemeinbildende Schulsystem mit seinen Fächern Kunst, Musik und, wo vorhanden, Darstellendes Spiel (Theater), dazu in Deutsch und den Fremdsprachen in ihren literatur- und kulturgeschichtlichen Anteilen ist die Institution, in der

---

<sup>245</sup> Seit 2007 fördert die Bundesregierung diese Entwicklung über die »Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft«. Seit Beginn 2010 führt die Hochschule für Künste Utrecht (NL) in Kooperation mit zwei Beratungsfirmen im Auftrag der Europäischen Union eine Studie durch, welche sich mit den Aufgaben und Anforderungen von gemeinnützigen und gewinnorientierten Unternehmen im Bereich der kulturellen und kreativen Industrie - speziell mit Klein- und Mittelständischen Unternehmen (KMU) - befasst.

grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen künstlerisch kulturelle Bildung erfahren. Zunehmend kommt auch die Bedeutung der Bildungsprozesse im vorschulischen Elementarbereich (Kindergärten und Kindertagesstätten) in den Blick.

Viele außerschulische kulturelle Bildungseinrichtungen wenden sich ebenfalls an Kinder und Jugendliche, so Kunstschulen und Musikschulen, in Teilen auch soziokulturelle Einrichtungen und sonstige Kulturvereine (z.B. Kindermuseen). Inzwischen haben sie auch Erwachsene jeden Alters als Zielgruppen und Kundschaft ihrer Arbeit entdeckt. Für die Volkshochschulen in ihren kulturellen Fachbereichen gilt dies schon seit jeher.

Die professionellen Kultureinrichtungen selbst, wie z. B. Theater, Orchester, Museen, Bibliotheken, Kunstvereine, Kulturzentren, wirken durch ihre Arbeit für ihre Besucher faktisch immer auch kulturell bildend. Sie haben in den letzten Jahren ihren Bildungsauftrag auch als explizite Aufgabe neu entdeckt, nicht zuletzt als Akt des »audience development«. Sie wollen und müssen ihr Publikum selbst heranbilden, nachdem deutlich wurde, dass die nachwachsenden Generationen ihren Weg zu ihnen nicht mehr wie früher finden.

Der immense Bereich der Laien- oder Amateurkultur, Vokal- und Instrumentalensembles, Theatergruppen, literarische Schreibgruppen, freiwillig gemeinnützig betriebene Museen, Bibliotheken, Kunstvereine usw. spielt eine starke, oft unterschätzte Rolle in der praktischen kulturellen Bildung für die Aktiven wie für ihr Publikum. Auch die Massenmedien, audiovisuelle Medien und Printmedien (vom Buch bis zur Tageszeitung), wirken mit ihren Inhalten faktisch kulturell prägend, also bildend. Die unendlichen Möglichkeiten des Internets enthalten fast ebenso unendliche Möglichkeiten der kulturellen Bildung – für den, der sie als solche sucht, ebenso wie für den, der sie nur konsumiert.

Viele dieser Orte und Institutionen gehören zum öffentlich geförderten Sektor, andere zum privatwirtschaftlichen Bereich, häufig finden sich Mischformen. Deutschland ist – immer noch – das Land mit der weltweit stärksten künstlerisch-kulturellen Infrastruktur, die – grundsätzlich – auch die beste Infrastruktur kultureller Bildung bietet. Voraussetzung dafür ist eine inzwischen häufiger vorkommende, aber noch lange nicht selbstverständliche Synergiebildung zwischen den formell und informell kulturell bildenden Institutionen, etwa durch Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen kulturellen (Bildungs-)Einrichtungen vom Profi- bis zum Amateurbereich.

Die Kulturschaffenden und Institutionen sind in zahlreichen Verbänden organisiert, die ihre Mitglieder in ihren praktischen Bedürfnissen unterstützen, ihre Interessen gegenüber Öffentlichkeit und Politik vertreten und an der verbandsinternen kulturpolitischen, de facto auch bildungspolitischen Willensbildung arbeiten. Die bundesweite Dachorganisation der Bundeskulturverbände ist der Deutsche Kulturrat. Der größte spartenübergreifende Kulturverband ist die Kulturpolitische Gesellschaft. Fast alle Kulturverbände bieten Fortbildungun-



gen für ihre Mitglieder an. Darüber hinaus stehen Kulturschaffenden und Kulturvermittlern zahlreiche, meist öffentlich geförderte Fortbildungseinrichtungen zur Verfügung.<sup>246</sup>

## 5.2 Kulturell orientierte Literaturdidaktik

Eine kulturwissenschaftliche orientierte Literaturdidaktik betrachtet die Lernenden (wie die Lehrenden) als kulturelle Aktanten, die aktiv an der Zirkulation und Produktion von kultureller Bedeutung teilhaben. Die Erkenntnis, dass alles, was ist, aus historischen Gegebenheiten und in sozialen Kontexten entstanden ist und in jeweils konkreten Funktionszusammenhängen steht, eröffnet den Blick sowohl für die Abhängigkeiten, in denen der Einzelne immer agiert, als auch für die ›Gemachtheit‹ der Zustände, in die verändernd eingegriffen werden kann. Das Bewusstsein von den vielen Möglichkeiten, wie Wirklichkeit wahrgenommen werden kann, vermag vielleicht sogar jene Ethik des Vorbehalts zu befördern, die sich bewusst ist, dass das eigene Wissen, Handeln und Empfinden niemals die eine Wahrheit hervorbringt und dass immer auch der Andere Recht haben kann. Dieses Verständnis von Literatur- und Textverstehen als einer (inter-) kulturellen Tätigkeit bildet auch die Grundlage der folgenden Überlegungen. Der andere Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass die Literatur auf spezifische Weise und in besonderem Maße zur Distribution von Kultur, also von Wahrnehmungsmustern, Denkweisen und sozialen Mechanismen in einer Gesellschaft beiträgt. Am Beispiel der erzählenden Literatur kann dies auf zweierlei Weise geschehen: zum einen dadurch, dass Handlungsweisen, soziale Prozesse, kulturelle Elemente und Modi ihrer mentalen Verarbeitung auf thematisch-inhaltlicher Ebene Gegenstand einer Erzählung werden; zum anderen kann Literatur kulturelle Elemente dadurch zirkulieren, dass sie sich bestimmter Modi und Formen des ›Weltzugriffs‹ bedient und diesen dadurch sozialer und kultureller Wirksamkeit verhilft. Eine Erzählung kann von einer anderen Kultur, von ihren Wertvorstellungen und ihren Regeln oder von der Begegnung zwischen verschiedenen Kulturen handeln. *Fremdverstehen* bezieht sich dann auf Inhalte, Themen und Gegenstände einer Erzählung. Mindestens ebenso bedeutsam für das Fremdverstehen als Form (inter-) kulturellen Verhaltens und Handelns kann aber die Erfahrung sein, dass das »fremdkulturelle Wirklichkeitsmodell perspektivisch gebrochen« dargestellt wird. Mit diesem Prinzip der Perspektivität stellen narrative Texte eine spezifische Form für »lebensweltliches Fremdverstehen« bereit. Die Literatur verarbeitet nicht nur Wissen, The-

---

<sup>246</sup> Vgl. [kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel](http://kubi-online.de/artikel/kulturbegriffe-kultur-moderne-kultureller-wandel) [16.02.2016], [bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung](http://bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59910/was-ist-kulturelle-bildung) [16.02.2016]

men und Motive, sondern auch Schemata, also Verfahren, Formen und Konzepte der Strukturierung von Wahrnehmungen oder Erfahrungen und der Wirklichkeitskonstruktion, und sie sorgt für deren Zirkulation.

Wenn der Literaturunterricht Schemata vermittelt und reflektiert, mittels derer die Teilhabe an lebensweltlichen Diskursen erfolgen kann, gewinnen diese zentrale didaktische Bedeutung, weil sie gleichermaßen literarische und soziale Schemata sind. Damit ist impliziert, dass für die Erfassung dieser Zusammenhänge ein Dialog zwischen der Literaturwissenschaft, den Kulturwissenschaften, der Literaturdidaktik und der Unterrichtspraxis (also auch der Lebenswelt der Lernenden) über zentrale kulturwissenschaftliche Konzepte unverzichtbar ist.

Exemplarisch sollen im Folgenden relevante Gegenstandsbereiche einer kulturell orientierten Literaturdidaktik skizziert und die kulturelle Diversität als deren Grundprinzip und gesellschaftliche Realität in den Blick genommen werden.

### 5.2.1 Gegenstandsbereiche

Letztlich sind alle literarischen Artefakte, theatralen Inszenierungen und gesellschaftlichen Phänomene kulturell bedingt und können unter kulturellen Aspekten rezipiert werden. Traditionell orientiert sich der Deutschunterricht an bestimmten Kanones und künstlerischen Ausdrucksformen, die im Rahmen kultureller Orientierung geöffnet bzw. ergänzt werden. So sollte die Weltliteratur verstärkt in den Blick genommen werden, was in anderen Ländern längst Usus ist. Ebenso sollte die so genannte ›Migrantenliteratur‹ hinzugezogen werden. Um Lernenden mit (noch) geringen Deutschkenntnissen altersgerechten Zugang zur Literatur zu ermöglichen, werden Texte in *leichte Sprache* ›übersetzt‹, was zusätzliche Möglichkeiten der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen bietet. Längst greifen andere expressive Künste (Film, Theater) kulturelle und subkulturelle Phänomene auf, sodass die interdisziplinäre, fächerübergreifende Thematisierung erleichtert wird.

#### Interkulturelles Literarisches Lernen<sup>247</sup>

Wenn von Interkultureller Kinder- und Jugendliteratur und –medien als didaktisch motiviertem Gegenstand die Rede ist, dann müssen zunächst Begriffsklärungen vorgenommen werden. Was meint Interkulturalität im literarischen Bereich? Was ist die Besonderheit von Kinder- und Jugendliteratur gegenüber der sonstigen Literatur? Wie ist das Verhältnis von Literatur zu Medien möglichst klar zu fassen? Und schließlich bezogen auf den Unterricht: Worin besteht die Besonderheit bzw. der didaktische Mehrwert bei der Verhandlung von Interkultureller KJLM?

---

<sup>247</sup> Vgl. u. a. nach SPINNER (2006), WINTERSTEINER (2006), DAWIDOWSKI (2013)

## Interkulturalität und Literatur

Der österreichische Deutschdidaktiker WINTERSTEINER (2006)<sup>248</sup> geht von den kursierenden Begriffen *Monokulturalität*, *Multikulturalität* und *Interkulturalität* aus und plädiert für den Begriff der *Transkulturalität*:

*Monokulturalismus*, das ist die Theorie der Nation in ihrer klassischen Ausformung, das Modell des Nationalstaats, der auf der einen nationalen Tradition, der einen nationalen Sprache, dem einen Nationalvolk beruht. [...] Dem Ideal der Einsprachigkeit stehen ethnische Minderheiten oder Einwanderer entgegen, die nationalen Traditionen sind oft nicht besonders offensichtlich und müssen eher erfunden als gefunden werden, das Nationalgefühl ist nicht – wie eigentlich vorgesehen – der Motor für nationalstaatliche Vereinigung, sondern zumeist erst deren späteres Nebenprodukt. Doch immer bleibt nach dieser Anschauungsweise nationale Einheit, kulturelle Reinheit und Monolingualismus des Staatsvolkes das Ideal, der eigentliche Maßstab für das Gelingen des *Projekts Nation*.

Heute, in Zeiten des Postkolonialismus und der Globalisierung, ist die Nation als Modell und Träger von Identität – und mit ihr auch nationale Bildung – fragwürdig geworden. [...] Die multikulturelle Gesellschaft, lange Zeit bekämpft, oft gelehnt, mehr als Gefahr denn als Wunschbild betrachtet, ist in allen Ländern Europas längst Realität geworden.

[...] Die Folge dieser vielfältigen und oft kontroversen Trends ist ein äußerst widersprüchlicher, permanenter Prozess der Mischung von Kulturen, der gleichzeitig von Druck, Widerstand, Aneignung und Subversion gekennzeichnet ist. [...] Die Elemente für diese Auseinandersetzung kommen von überall her – aus der traditionellen »eigenen« Volkskultur ebenso wie aus der industriell gefertigten globalen Massenkultur, die selbständig angeeignet und »relokalisiert« wird, aus »exotischen« Elementen fremder Volkskulturen wie benachbarter Hochkulturen. [...]

Für alle diese Trends, Tendenzen und Entwicklungen sind nun nicht mehr die Reinheit und die Einheit, sondern die Verschiedenheit und die Mischung das Typische und Charakteristische. Wolfgang Welsch hat dafür den Begriff »Transkulturalität« vorgeschlagen, ein Konzept, »das deskriptiv und normativ ein anderes Bild vom Zustand und Verhältnis der Kulturen entwirft: eines nicht der Isolierung und des Konflikts, sondern der Verflechtung, Durchmischung und Gemeinsamkeit« (WELSCH 1997, 13). Damit sagt Welsch zweierlei:

Erstens, dass kulturelle Mischung, Multikulturalität und Mehrsprachigkeit nicht den Ausnahmezustand, sondern den Normalzustand darstellen; und

Zweitens, dass dieser Zustand nicht widerwillig hingenommen werden soll, sondern auch einen positiven Wert darstellt, der das alte Ideal der Reinheit, der Monokulturalität und des Monolingualismus ablösen sollte.

Mit Welsch ist WINTERSTEINER der Meinung, dass der Begriff *Transkulturalität* schärfer als der besser eingeführte Begriff *Interkulturalität* die Hybridität

---

<sup>248</sup> Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck/ Wien/ Bozen: Studien Verlag

und Mischung kultureller Elemente zum Ausdruck bringt. CHIELLINO (2000)<sup>249</sup> weist in ihrem *Handbuch zur interkulturellen Literatur in Deutschland* darauf hin, dass es »die deutsche Literatur nie als reine ›Monokultur‹ gegeben hat. [...] Der muttersprachlichen Literatur kommt insbesondere deshalb eine zentrale Bedeutung zu, da sie die interkulturelle Literatur in der Bundesrepublik begründet hat.« Sie entwickelt das »Modell einer ›Topografie der Stimmen‹« und unterscheidet insgesamt neun verschiedene Momente Interkultureller Literatur:

Am Anfang artikuliert sich diese literarische Bewegung polyphon. Sie setzte sich aus den nationalen Sprachen der kultur-ethnischen Minderheiten zusammen, die seit 1955 [in die Bundesrepublik] eingewandert sind. [...]

Die zweite Stimme ist die Stimme aller Autor/innen aus den Minderheiten, die sich für die deutsche Sprache als Mittel ihrer Kreativität entschieden haben. [...]

Die dritte Stimme ist die deutsche Stimme jener jüngeren Autor/innen, die aufgrund ihrer Sozialisation und ihrer schulischen Erziehung Deutsch als Muttersprache in der Schule oder im sozialen Umfeld sprechen. [...]

Die vierte Stimme im Bereich der Einwanderung ist von Deutschland aus nur schwer zu vernehmen. Sie lebt in Kontexten anderer nationaler Literaturen weiter. Hierzu gehören zurückgekehrte Autor/innen, die zwar Deutschland aber nicht die thematische Zugehörigkeit zur Einwanderung aufgegeben haben [...]

Bei den Autor/innen, die in Deutschland politisches Asyl suchen, ist gleichfalls eine polyphone und eine monophone, d. h. deutschsprachige Stimme zu vernehmen. [...]

Eine besondere Schnittstelle zwischen politischem Exil und Einwanderung hat sich auf Grund der politischen Entwicklung in klassischen Auswanderungsländern wie Griechenland, Spanien, Portugal und Türkei ergeben. Sei es, weil Autor/innen aus diesen kultur-ethnischen Minderheiten Werke verfaßt haben, in denen die Grenze zwischen Arbeitsemigration und Exil aufgehoben worden ist, sei es, weil exilierte Autor/innen sich inhaltlich der Arbeitsmigration der eigenen Minderheit zugewandt haben. [...]

Einzigartig ist die Stimme jener Autor/innen, die weder zu den politischen Flüchtlingen noch zu den klassischen Einwanderern gehören. [...]

Die achte Stimme stammt aus dem schwarzafrikanischen Kulturraum. Sie ist per se vielsprachig, weil in den Herkunftsländern neben den National- oder Regionalsprachen wie Swahili oder Ibo, infolge der politischen Landesvergangenheit auch Englisch, Französisch oder Portugiesisch geschrieben wird. [...]

Die neunte Stimme setzt sich aus den Sprachen zusammen, die rußlanddeutsche Schriftsteller/innen bei ihrer Repatriierung mitgebracht haben: Deutsch und Russisch. [...]

Diese Liste sollte m. E. historisch noch ergänzt werden durch Autor/innen, die von Deutschland aus ins Exil gegangen sind. Die deutschsprachige Exilliteratur beschäftigt sich mit Interkulturalität im Ausland oder nimmt in Bezug auf Deutschland eine Außenperspektive ein (z. B. Thomas Mann, Bertolt Brecht,

---

<sup>249</sup> Chiellino, Carmine (Hrsg.) (2000): *Interkulturelle Literatur in Deutschland*. Ein Handbuch. Stuttgart/ Weimar: Verlag J. B. Metzler, S. 51-62.

Kurt Tucholsky). Dazu kommt der interkulturelle Aspekt innerhalb des deutschen Sprachraums: Schweizer Autor/innen etwa, die über ihre Erlebnisse in Deutschland berichten (vgl. das »Tagebuch 1946-49« von Max Frisch). Jüdische Autor/innen stehen als Überlebende nach 1945 vor dem spezifischen Problem »in der Sprache der Mörder« (Celan) das Gewesene (be-)schreiben zu müssen. Die »Trümmerliteratur« sucht nach radikal anderen Ausdrucksweisen und muss auch unter dem interkulturellen Aspekt betrachtet werden (Kriegstraumata, Zerstörung von Existenzen, Vertreibung, seelische Versehrtheit – vgl. »Draußen vor der Tür« von Borchert). Die Holocaust-Literatur setzt sich bis heute mit dem Fremden, Irritierenden, Erschreckenden der »eigenen« (deutschen, deutsch-jüdischen bzw. jüdischen) Kultur auseinander. Die Migration ins Innere (»innere Emigration« z. B. bei Erich Kästner) während der Zeit des Nationalsozialismus und die Zwangsmigration in die »Hölle« der Vernichtungslager (vgl. »Todesfuge« von Paul Celan) sind Phänomene »monokultureller Deformation«.

Chiellino skizziert für die »Migrantenliteratur« die wichtigsten Themenbereiche der Autor/innen:

[...] die Auseinandersetzung mit der persönlichen Vorgeschichte, die zu Auswanderung, Exil oder Repatriierung geführt hat; die Reise in die Fremde; die Begegnung mit einer fremden Kultur, Gesellschaft und Sprache; das Projekt einer neuen paritätischen Identität zwischen Inländer/innen und Ausländer/innen; die Eingliederung in die Arbeitswelt und in den Alltag des Aufnahmelandes, bzw. der alten und neuen Heimat; die Auseinandersetzung mit der politischen Entwicklung im Herkunftsland; die geschlechtsspezifische Wahrnehmung der eigenen Anwesenheit innerhalb eines ethischen Wertesystems mit anderen Prioritäten und Zielsetzungen.

Daraus leitet sie ein Ziel der rezeptiven, produktiven und implementierenden Auseinandersetzung mit interkultureller Literatur ab:

Das Projekt, das mittlerweile zum Bestandteil des offiziellen Kulturbetriebs geworden ist, zielt darauf ab, die deutsche Sprache und Literatur soweit zu sensibilisieren, daß die ethnozentrischen Prioritäten abgebaut werden. [...] Mehr als um Nähe geht es [den Autor/innen] um das Spannungsfeld, in dem sich eine Literatursprache entwickelt, mit der das Aufeinandertreffen der Kulturen in der Bundesrepublik zum Ausdruck gebracht wird. Nähe zu einer fremden Kultur ist die Voraussetzung dafür, daß die Muttersprache aufgebrochen wird und von ethnozentrischen Steuerungsmustern befreit wird [...] Die meisten Autor/innen [...] wenden sich an Leser/innen aus der deutschen Mehrheit, die die verbindliche Rolle eines Gesprächspartners erhalten. [...] Diese emanzipatorische Anliegen verleiht den Werken eine Appellfunktion, die nicht im Streitgespräch relativiert werden darf, da der kultureigene Konflikt das beschützende Niemandsland nicht belasten darf. [...] die Entscheidung für die Sprache des Landes [ist] ein Entgegenkommen. Sie signalisiert Gesprächsbereitschaft der Autor/innen. [...] Ob es den Romanautor/innen und Lyriker/innen der jüngsten Generation gelingen wird, Lernprozesse bei der Mehrheit durch »kanakenhafte« Sprachprovokation [...] zu beschleunigen, bleibt abzuwarten.

## 5.2.2 Kulturelle Diversität (Interkulturelle Literaturdidaktik)

Noch vor Jahren fühlten sich namhafte Vertreter/innen der Fachdidaktik genötigt, eine interkulturelle Ausrichtung des Deutschunterrichts – wie sie WINTERSTEINER für den Literaturunterricht vehement einfordert – historisch zu legitimieren und deren Chancen zu skizzieren.

Für den Deutschunterricht bedeutet die interkulturelle Orientierung eine Öffnung gegenüber anderen Kulturen, Literaturen und Sprachen einerseits sowie andererseits zu ermöglichen anderen Lern- und Rezeptionsweisen der traditionellen deutschunterrichtlichen Inhalte - *Umgang mit Fremdem und Verstehen* verschiedener Art (was im Übrigen eine Funktion von Literatur ist). OOMEN WELKE (2003)<sup>250</sup>

In einer kritischen Bestandsaufnahme mahnt WINTERSTEINER (2003) ein literaturdidaktisches Desiderat an und konstatiert eine »doppelte Verspätung«.

Mit Heidi RÖSCH (2001) können wir Deutschdidaktik im weiten Sinne als die Gesamtheit von Deutsch als Erstsprache, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache definieren. Inhaltlich geht es um die Bereiche Sprache, Literatur, Medien sowie Kultur und Landeskunde. [...] Wenn Deutschdidaktik praktisch wird, also im Deutschunterricht, entsteht [...] die Double-Bind-Situation, dass Interkulturalität pädagogisch gefordert und vielleicht auch sprachdidaktisch vermittelt wird, dass aber der Literaturunterricht, als der »stoffliche« und damit den Augen vieler der *eigentliche* Bereich des Unterrichts, monokulturell und einsprachig bleibt. [...] Es geht [...] um die Überprüfung der Ethnozentrik der Inhalte des Unterrichts über Literatur und Kultur und um ihre zeitgemäße Erneuerung. [...] Wir konstatieren eine *doppelte Verspätung* der Literaturdidaktik bzw. des Literaturunterrichts. Denn sie bleiben nicht nur hinter dem literaturwissenschaftlichen und allgemein kulturwissenschaftlichen Diskurs zurück, sie gehen teilweise auch am öffentlichen kulturellen Leben vorbei. [...] Die »interkulturelle Topographie« (BÖHLER 1987, 362) der Gesellschaft steht im Gegensatz zur lehrplanmäßig verordneten monokulturellen Topographie der Schule.<sup>251</sup>

DAWIDOWSKI (2013)<sup>252</sup> sieht eine Dynamisierung des Kulturbegriffs und des interkulturellen Lernens:

Interkulturelles Lernen ist Vorgang und Ergebnis einer Umstrukturierung selbstorganisierter Ich- und Weltentwürfe an Hand einer Neuinterpretation kultureller Repräsentationen, die durch den Rückgriff auf den Verstehenshorizont des Anderen einer

---

<sup>250</sup> Oomen-Welke, Ingelore (2003): Deutschunterricht in der multikulturellen Gesellschaft. In: Kämper-van den Boogart, Michael (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufen I und II. Berlin: Scriptor, S. 60-74

<sup>251</sup> Wintersteiner (2006), S. 20

<sup>252</sup> Dawidowski, Christian/ Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2013): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

idealen Sprechsituation initialisiert wird. [...] Das Ziel Interkulturellen Lernens besteht [...] in einer Flexibilisierung und Dynamisierung der modifizierten Wir-Identität.

Um dieses Ziel erreichen zu können, entwickelt DAWIDOWSKI ein Phasenmodell für den Literaturunterricht (*Irritation – Transparenz – Perspektivenwechsel – Transfer*). Dieses Modell zeigt m. E. keine genuin andere Auffassung von Literaturunterricht auf, sondern richtet lediglich den Fokus auf bislang wenig beachtete Aspekte bei der Auswahl von Texten interkultureller Thematik bestimmter Autoren (mit Migrationshintergrund oder einer interkulturellen Motivation) unter Berücksichtigung kulturell heterogener Lerngruppen.

## B – Orientierung an Prozessen

Neben einer Orientierung an Entitäten und ihren Relationen zueinander, gilt eine zweite prinzipielle Orientierung der Literaturdidaktik verschiedenen, voneinander abzugrenzenden, aufeinander bezogenen und ineinander verschränkten *Prozessen*.

Das Wort ist in der spätmittelhochdeutschen Schreibung *process* und der Bedeutung »Erlass, gerichtliche Entscheidung« im Deutschen seit dem 14. Jahrhundert belegt. Es wurde aus dem lateinischen *processus* (»Fortgang, Fortschreiten«) entlehnt, das auf *procedere* (»vorwärtsgehen, vorrücken, vortreten«) zurückgeht.

Das Wort kennzeichnete im Mittelalter ein Rechtsverfahren, insbesondere bei kirchlicher Rechtsprechung. Erst später erfolgte eine Verallgemeinerung zu »Verfahrensweise«, woraus die Bedeutung »Herstellungsverfahren medizinisch wirksamer Tinkturen« entstand. Daraus entwickelte sich der Prozessbegriff der Chemie, und aus diesem der der Philosophie.

Johann Christoph ADELUNG betont an der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert in seinem *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart*, dass sich Prozess auf »die Art und Weise, wie eine Sache behandelt wird« beziehe. Er beschreibt ausschließlich die Bedeutung in der Chemie und als Rechtsgang. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts stellt der *Brockhaus* in seiner Konversationslexikon-Ausgabe von 1911 die allgemeine Bedeutung von »Vorgang, Verlauf, Entwicklung« einer Erwähnung der fachsprachlichen Bedeutung in Rechtswesen und Chemie voran. Ab Ende des 18. Jahrhunderts erfährt der chemische Prozessbegriff eine Ausdehnung auf viele Phänomene der Naturwissenschaften. Dabei wird Leben als selbsterhaltender und organisierter Prozess interpretiert. Friedrich Wilhelm Joseph SCHELLING (1775–1854) stellt die Begriffe »Prozeß« und »Organisation« als sich wechselseitig bedingend dar. Er bezieht außerdem »Prozeß« und »Produkt« beziehungsweise »Produktion« aufeinander. Bei Friedrich SCHLEGEL (1772–1829) ist die Natur ein Prozess. Er ersetzt vorhandene Gegenstandsbereichsgrenzen der Wissenschaft (wie »mineralisch«, »vegetabilisch«) durch Begriffe wie »Produkt«, »Prozeß« und »Element«.

NOVALIS (1772–1801) versucht sich an einer Theorie des »allgemeinen Prozesses«. Dort sollte erstmals nicht nur der etablierte Prozessbegriff der Chemie und der aktuelle aus der Naturphilosophie einfließen, sondern auch der ursprüngliche, juristische Begriff. In seiner allgemeinen Prozess-Theorie kann der juristische Prozess als die Zeugung eines Urteils aufgefasst werden. Novalis verwendet auch als Erster die Redewendung vom »Prozeß der Geschichte«. Dieser wird gleichsam als Verbrennungsprozess interpretiert.

Georg Wilhelm Friedrich HEGEL (1770–1831) übernimmt zu Beginn des 19. Jahrhunderts den Prozessbegriff aus dem naturphilosophischen Diskurs der Zeit und dehnt dessen Bedeutungsrahmen weiter aus. So differenziert er zwischen



einem »theoretischen Prozeß«, gemeint ist ein Prozess der sinnlichen Empfindung, und dem »praktischen Prozeß«. Hegel globalisiert und entspezifiziert den Begriff, indem er ihn mit »Bewegung« identifiziert. Schließlich bezieht er den Prozessbegriff auf sich selbst, spricht von der »Bewegung des Prozesses« einerseits und dem »prozeßlosen Prozeß« andererseits.

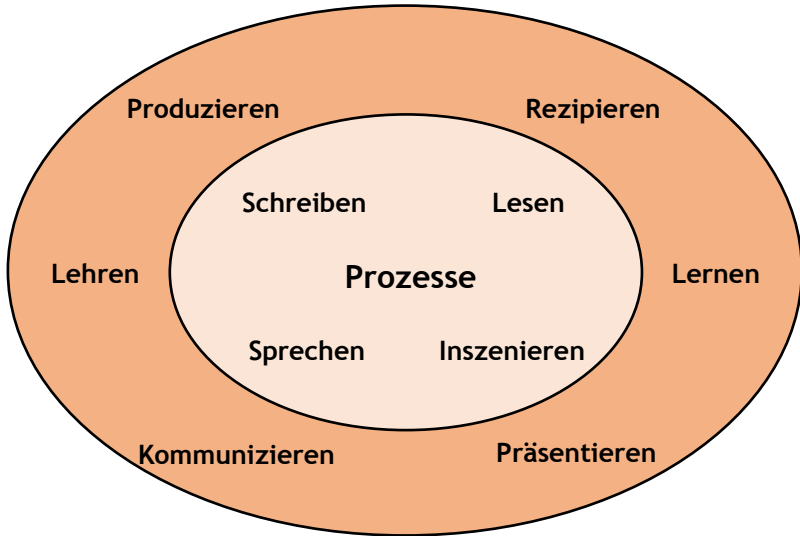


Abb. 5 – Prozesse im Rahmen des literaturdidaktischen Orientierungsmodells (GANS 2016)

Lehren und Lernen werden solchermaßen als zeitlich andauernde und aufeinander bezogene Vorgänge begriffen, weshalb man auch von *Lehr-Lern-Prozessen* spricht. Sie bilden gewissermaßen den »prozessualen Rahmen«, in dem sich Schreiben, Lesen, Sprechen und Inszenieren in unterrichtlichen Kontexten konstituieren.

Literarische Produktion, Rezeption, Präsentation und Kommunikation organisiert und realisiert sich in Prozessen; die schreibende, lesende, sprechende oder inszenierende Auseinandersetzung mit literarischen Texten »dauert«. Diese Prozesse sind prinzipiell nicht abschließbar oder endgültig zu denken: Jeder Roman kann vom Autor endlos überarbeitet werden, jede Lektüre eines Gedichtes sich in endlosen hermeneutischen Spiralen fortsetzen. Endlich sind Prozesse nur durch Abbruch und Entscheidung für Optionen (und damit gegen andere). Die Interpretation eines literarischen Textes ist nie abschließbar und Ergebnisse einer literarischen Anschlusskommunikation sind nie endgültig, weder generell richtig noch falsch, allenfalls für den Einzelnen mehr oder weniger plausibel (und am Text belegbar). Die Relevanz desselben Wortlauts kann in

jungen Jahren gegen null tendieren und im Alter von höchster persönlicher Wichtigkeit sein. Auch von Lernenden produzierte Kotexte, wie sie etwa im Rahmen des produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. WALDMANN 1998) entstehen, sind sichtbare Ergebnisse von Auseinandersetzungsprozessen, die je nach Offenheit der Aufgabenstellung eher uniform oder sehr unterschiedlich ausfallen können.

Literaturdidaktik muss diese Offenheit und Spezifik von Prozessen in ihren Konzepten berücksichtigen.

## 1 Literarisches Produzieren

Die Komplexität literarischen Schreibens erfordert Modellierungen, die über etablierte Schreibprozessmodelle hinausweisen. Zum Zweck der Analyse sollen im Folgenden Teilaspekte skizziert werden, die für das *Literarische Schreiben* Relevanz haben. Beginnend mit den Voraussetzungen eines glückenden *Schriftspracherwerbs*, wird ein Augenmerk auf die *Produktionsästhetik* gelegt, bevor über die *prozessorientierte Schreibdidaktik* und weitere schreibdidaktische Konzepte die von GANS (2012) grundlegende literarische Schreibdidaktik vorgestellt wird.

### 1.1 Schriftspracherwerb

Der Begriff *Schriftspracherwerb* wurde erstmals vom Psychologen Egon WEIGL (1976) gebraucht für die Synthese der Lernaspekte von Lesen und Schreiben und als Erweiterung ihres bis dato verkürzten Verständnisses als Kulturtechniken. Über den Erwerb dieser Techniken hinaus gelten heute ebenso »Inhalte, Bedeutung und Funktion des Geschriebenen [...] als konstitutive Elemente für den Erwerb der Schriftsprache« (SCHRÜNDER-LENZEN 2009:14).

Schriftspracherwerb findet durch Erwerb meist inzidentell statt; in Lehr-Lernsituationen auch implizit und ist zu unterscheiden von Modellen des intentionalen Lernens von Lesen und Schreiben. Zugleich gilt es als erwiesen, dass die grundlegenden psychischen Prozesse beim Schriftspracherwerb auch von den konkreten Methoden des frühen Schreib- und Leseunterrichts abhängig sind. Der Begriff hat Eingang in die Grundschul-Rahmenlehrpläne zahlreicher Bundesländer gefunden.

Die Entwicklungspsychologin Uta FRITH schlug 1985 ein dreistufiges Erwerbsmodell vor, das in der Forschung breit rezipiert wurde. Sie benannte drei Stufen des Schriftspracherwerbs: die

- *logographemische* (Einsicht in die Symbolhaftigkeit von Schrift),
- *alphabetische* (Einsicht in die Buchstabenbindung und den Lautbezug von Schrift) und
- *orthographische Stufe* (Einsicht in orthographische Regelhaftigkeiten von Schrift) FRITHS Modell wurde Grundlage differenzierterer Modelle u. a. von

Erika BRINKMANN und Hans BRÜGELMANN (1994), Klaus B. GÜNTHER (1995) und Renate VALTIN (1997).

Schriftspracherwerb gilt als ein dem primären Spracherwerb (Sprechen lernen) analoger Entwicklungsprozess; typisch für beide sind Fehler und Übergeneralisierungen in Aussprache bzw. Rechtschreibung. Die Mehrzahl der Autoren halten diese Fehler sowohl für entwicklungspsychologisch notwendig als auch für diagnostisch fruchtbar, da sie den Entwicklungsstand der Lernenden anzeigen.

Als zentrale kognitive Voraussetzungen für den Erwerb von Schriftsprache gelten nach heutigem Forschungsstand eine entwickelte phonologische Bewusstheit, Gedächtnis sowie Aufmerksamkeit.

Im Rahmen einer Didaktik des Schriftspracherwerbs werden ›historische Leselernmethoden‹ (Buchstabier-Methode, Lautiermethode, Anlautmethode, Naturlautverfahren), ›Klassische Methoden‹ (Synthetische Methode, analytische Methode, Analytisch-synthetische Methoden) sowie ›offene Lernangebote‹ (Spracherfahrungsansatz, Lesen durch Schreiben) unterschieden.<sup>253</sup>

## 1.2 Produktionsästhetik

Produktionsästhetik ist eine Richtung der Literaturtheorie und ihr nachfolgender Kunsttheorien, die ihr besonderes Gewicht auf Fragen nach den Ursachen, Regeln und Funktionen der Kunstherstellung (Literatur, Bildende Kunst, Musik) legt. Gelungene Produktion wird dabei seit der Antike als ein komplexer Prozess aus dem Zusammenwirken der jeweils zu bestimmenden Faktoren von Wissen und handwerklicher Kunstfertigkeit gefasst. Die an den Produktionsbegriff geknüpfte Bedeutung des Gebrauchswertes des Herstellens bringt Produktionsästhetik traditionsgemäß in die Nähe soziokultureller Praktiken.<sup>254</sup>

## 1.3 Prozessorientierte Schreibdidaktik

Das Verfassen literarischer Texte tangiert bezogen auf die Deutschdidaktik praktisch die gesamte Breite des Faches. Das Schreiben in seinen unterschiedlichen Funktionen, methodischen Ausprägungen und Zielsetzungen ist dabei genuine Grundlage, Ausgangs- und Bezugspunkt des *Literarischen Schreibens*

---

<sup>253</sup> Vgl. hierzu Jeuk, Stefan/ Schäfer, Joachim (2013): Fachdidaktik in der Grundschule. Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen Scriptor.

<sup>254</sup> Vgl. Semsch, Klaus (2005): Produktionsästhetik. In: G. Ueding (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen 1992ff., Bd. 7. 2005, 140–154, Egenhofer, Sebastian (2010): Produktionsästhetik, Zürich/Berlin.

(vgl. GANS/PRENTING 2012).<sup>255</sup> Die verschiedenen Anwendungskontexte und didaktischen Konzeptualisierungen des Schreibens spielen in diverse sprachliche und literarische Bereiche hinein und haben selbstredend auch fachübergreifende Relevanz. Zudem besteht eine enge Verzahnung von Schreiben und Lesen, eine Wechselwirkung von Rezeption und Produktion. Da sich ein Text an einen Adressaten wendet, ist über die sprachliche und formale Ausgestaltung des Inhalts hinaus die Darbietungsweise, seine Präsentation, von Bedeutung. Das Reden über Texte und über Erfahrungen im und nach dem Prozess seiner Entstehung betreffen die mündliche Kommunikation, über Texte kann natürlich auch schriftlich kommuniziert werden. Schließlich spielt die mediale Verfasstheit eines Textes eine wesentliche Rolle. Sie prägt die Technik des Schreibens und Überarbeitens, hat Einfluss auf seine Rezeption und auf die Art und Weise seiner Präsentation. Die im Folgenden hergestellten Bezüge des *Literarischen Schreibens* zu bestehenden fachdidaktischen Konzepten aus den unterschiedlichen Disziplinbereichen erheben freilich keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### Funktionales und produktorientiertes Schreiben

Beim *funktionalen Schreiben* eines sachbezogenen Textes sucht der Verfasser relevante Informationen in *Fremdtexten*,<sup>256</sup> die er ziel- und adressatengerichtet für die eigene Textproduktion nutzbar zu machen versucht. Lesen und Schreiben, Rezeption und Produktion, treten hier in einen möglichst strukturierten, wechselseitigen Prozess von Informationsverarbeitung und -aufbereitung, Formulierung und Textrevison auf inhaltlicher, struktureller und sprachlicher Ebene (vgl. FIX/ SCHMID-BARKOW 2005). Der Schreiber wendet sich in einer bestimmten Absicht an den Leser: Er will informieren, sich beschweren, sich entschuldigen etc. Dazu bedient er sich bestimmter Textsorten bzw. Textmuster (Wiki-Eintrag, Beschwerdebrief, Entschuldigungsschreiben).

Das Schreiben hat psychische, soziale oder kognitive Funktionen. Der Schreiber schreibt für sich oder für andere, um zu kommunizieren, Erkenntnisse zu gewinnen oder das eigene Gedächtnis zu entlasten (vgl. OSSNER 2005). Bei der psychischen Funktion des Schreibens für sich können unterschiedliche Gründe oder Schreibziele vorliegen: Man klärt persönliche Dinge in der schriftlichen Auseinandersetzung mit sich selbst. Probleme können gelöst werden oder man schreibt sich etwas Belastendes oder Erfreuliches »von der Seele«. Die psychische Funktion kann auch dazu beitragen, Probleme mit dem eigenen Schreiben oder Schreibprozess zu lösen. Die kognitive Funktion des Schreibens

---

<sup>255</sup> In Abgrenzung zu anderen Schreibkonzepten geht es beim *Literarischen Schreiben* um das Verfassen von literarischen Texten. Literarizität liegt u. a. dann vor, wenn literarische Prinzipien wie Konvergenz von Ausdruck und Inhalt, Mehrdeutigkeit, Verfremdung, Selbstreferenz und Rekurrenz berücksichtigt sind (vgl. JAKOBSON 2005).

<sup>256</sup> Als *Fremdtexte* werden hier und im Folgenden alle nicht vom Schreibenden selbst verfassten, pragmatischen oder literarischen Texte bezeichnet.

dient dem Erkenntnisgewinn und wird auch als *epistemisches* oder *heuristisches Schreiben* bezeichnet. Bei diesem *Lernen durch Schreiben* bzw. *Denken durch Schreiben* klärt man schreibend für sich Sachverhalte, bildet gedankliche Konzepte aus oder strukturiert Informationen, in dem man Dinge in eigenen Worten zusammenfasst.

Die Langsamkeit des Schreibens eröffnet dabei neue Denkräume. In vielen Alltagssituationen schreibt man, um das eigene Gedächtnis zu entlasten. Beim beruflichen und wissenschaftlichen Schreiben kann damit das eigene Handeln zu einem späteren Zeitpunkt wieder nachvollzogen werden.

Bei der sozialen Funktion des Schreibens schreibt man für oder an andere. Dazu muss geklärt werden, warum und für wen genau geschrieben werden soll. Die Frage nach dem Warum konkretisiert das Schreibziel: will man z. B. informieren, darstellen, begründen, klären, für etwas argumentieren, sich entschuldigen usw. Je klarer die Vorstellung über die Leser ist, die man ansprechen möchte, desto besser kann man sein Schreibziel erreichen: das gewählte Textmuster bzw. die Formulierungen können leichter umgesetzt werden. Die jeweilige Absicht des Schreibens mündet beim Planen in ein konkretes Schreibziel.

Beim Schreiben literarisch orientierter Texte im Rahmen des *produktionsorientierten Literaturunterrichts* soll die kognitiv dominierte Analyse und Interpretation eines Ausgangstextes durch Schreiboperationen ergänzt werden. Das Antizipieren von Erzählschlüssen oder letzten Strophen von Gedichten evoziert stilistisch adaptierte, inhaltlich möglichst kohärente Ergänzungen. Der schreibend zu vollziehende Perspektivwechsel vom auktorialen Erzähler einer Vorlage hin zur Innensicht einer Figur provoziert Empathie und Imagination. Letztlich geht es dabei aber weniger um die ästhetische Ausdruckserfahrung an sich. Sie ist hier lediglich Mittel zum Zweck, um durch handelnde bzw. produktive Auseinandersetzungen jeweils individuelle Zugänge zum literarischen Text für unterschiedliche Lerntypen zu erleichtern. Literaturtheoretische Grundlage hierfür ist die *Rezeptionsästhetik*, bei der der Fokus auf dem Wahrnehmungsprozess des Rezipienten bzw. auf der Wirksamkeit des Textes liegt. Die ästhetische Gestalt wird demnach erst im Vorgang des Lesens hervorgebracht (vgl. Iser 1994). Durch das Schreiben werden z. B. deutungsbedürftige *Leerstellen* im Text gefüllt und Sinn konstruiert.

Von hier aus erfolgt bei der *Literarischen Schreibdidaktik* eine Erweiterung des *handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes*: Nicht der direkte, unmittelbare Rückbezug auf eine literarische Textvorlage ist Legitimation für *Literarisches Schreiben*. Das Planen, Formulieren und Überarbeiten literarischer Texte hat mittelbar Auswirkungen auf die Rezeptionskompetenz. Die *Machart* eigener Texte wird schreibend erfahren und wirkt sich auf die *Lesart* anderer Texte aus. Die rezeptive Grundhaltung des Lesenden wird konsequent durch die *schreibende Erfahrung* angereichert. Sie verselbstständigt, emanzipiert sich von der schreibenden Reaktion auf einen Text zum eigenständigen literarischen Verfassen eines autonomen Mitteilungsbedürfnisses.

## Prozessorientiertes Schreiben

Innerhalb der Schreibdidaktik hat sich, inspiriert von der Schreibprozessforschung seit Anfang der 1980er Jahre (vgl. WROBEL 2010) und der Weiterentwicklung der Kognitionspsychologie und der kognitiven Linguistik in den 1990er Jahren (vgl. FIX 2006), das Augenmerk vom Produkt auf den Prozess des Schreibens verlagert. Mit diesem Paradigmenwechsel brechen traditionelle Ansätze der Aufsatzerziehung auf. Es interessiert weniger die Kontrolle normativer Setzungen beim schriftlich verfassten Ergebnis,<sup>257</sup> sondern mehr dessen Zustandekommen. Anhand des beobachteten, begleiteten und beeinflussten Prozesses sollen Teilkompetenzen aufgebaut und ausdifferenziert werden, die sich wesentlich mit dem jeweiligen Schreibziel sowie der Strukturierung und Formulierung des Inhalts befassen (vgl. FIX 2006, S. 33). Darüber hinaus sollen Schreibstrategien eingeübt werden, die eine möglichst stabile Schreibmotivation verfestigen helfen (vgl. BAURMANN 2006, S. 26).

Obwohl auch im Rahmen des *prozessorientierten Schreibunterrichts* narrative Formate wie Fabeln oder Fantasiegeschichten eine Rolle spielen, ist die Verknüpfung von Schreib- und Literaturunterricht bislang in der unterrichtlichen Praxis eher selten anzutreffen. Für SCHNEUWLY (1995) sollte eine permanente Interaktion zwischen Lesen von Texten einer bestimmten Textart und der Entwicklung der Schreibfähigkeit bestehen. Er plädiert für die *Aneignung sprachlicher Werkzeuge*, für die Arbeit an Textmustern als zentralem Gegenstand für den Aufsatzunterricht.

## Kreatives Schreiben<sup>258</sup>

Der Ansatz des *Kreativen Schreibens* ist wesentlich beeinflusst von der außerschulischen Schreibbewegung des *creative writing* in den USA. Ende des 19. Jahrhunderts sollten Studenten der Literaturwissenschaft praktische Schreiberefahrung sammeln, weil sie Schwierigkeiten beim Verfassen wissenschaftlicher Texte hatten. Daraus entwickelte sich das *schreibhandwerklich* orientierte Erlernen literarischer Textproduktion. Der Schreibende steht dabei im Mittelpunkt. Er soll sich im *personal-kreativen* oder *autobiografischen Schreiben*, im

---

<sup>257</sup> Beim sprachgestaltenden Aufsatzunterricht unterscheidet man seit den 1960er Jahren die eher sachlichen Textformate Bericht, Beschreibung und Abhandlung, die wirklichkeitsgetreu, kurz und klar formuliert sein sollen, von den eher persönlichen Formaten Erzählung, Schilderung, Betrachtung, in denen etwas richtig, spannend und schön ausgedrückt werden soll (vgl. MARTHALER 1962, S. 53).

<sup>258</sup> Das lateinische Wort *creare* bedeutet soviel wie »etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen, herstellen«, hat aber auch die Nebenbedeutung von »auswählen«. Kreativ ist jeder Akt, der für ein Individuum etwas Neues darstellt oder im weiteren Sinne etwas Neues für einen Kulturkreis oder die Menschheit bedeutet (vgl. BEER/ERL 1974, S. 9).

*poetischen* oder *literarischen Schreiben* und im *heuristischen Schreiben*<sup>259</sup> üben (vgl. ABRAHAM 1998). Dieses Schreiben soll durch *Irritation*,<sup>260</sup> *Expression*<sup>261</sup> und *Imagination*<sup>262</sup> gesteuert werden (vgl. SPINNER 2001, S. 108). Schreibimpulse sollen das Denken anregen und eine Textidee zur Folge haben.

Mit methodischen Übungen sollen kreative Ressourcen entdeckt und im Schreibprozess mit Hilfe des geschriebenen Textes zum Ausdruck gebracht werden. VON WERDER (2001) unterteilt die Geschichte des *Kreativen Schreibens* in die Zeit vor und nach 1900. Ausschlaggebend ist für ihn die Traumdeutung von Freud und dessen Tiefenanalyse der Triebkräfte freier Assoziation. Die Enthüllung kindlicher Komplexe gilt von da an als Quelle des Schreibens und hat die Inhalte und Techniken des Schreibens umgewälzt.

Das wirkte sich in Deutschland auch auf die Reformpädagogik aus, durch die z. B. der *freie Aufsatz* (vgl. GANSBERG 1914) Einzug in den Deutschunterricht hielt. Selbsttätig wurden Schreibziele festgelegt, Schreibpläne entwickelt, wurde geschrieben und korrigiert. Innerhalb des *Kreativen Schreibens* kann man die literarische Stilprägung mithilfe produktiver Verfahren (vgl. WALDMANN 1988), das sprachspielerische Experimentieren (vgl. MATTENKLOTT 1985), das therapeutisch orientierte Selbsterkennen (vgl. SCHUSTER 1977) und den integrativen Ansatz unterscheiden (vgl. VON WERDER 2001).

Der »produktive Umgang mit Lyrik« (WALDMANN 1988) soll über den Wechsel von Gedichtrezeption und produktiven Aufgabenstellungen konstitutive Merkmale von Lyrik wie Versform, Klangform, Bildform, Satzform oder Strophenform erfahrbar machen. Durch *literarische Differenzenerfahrungen* werden Unterschiede von Alltagssprache und literarischen Überformungen deutlich.

Das »Spielen mit Worten, Buchstaben, Sätzen, Texten« als praktisches Experimentieren ist wesentlich für den sprachspielerischen Ansatz (MATTENKLOTT 1985, S. 435). Die Arkadischen Schreibspiele sollen eine neue Form literarischer Geselligkeit etablieren, die durch Spiel, Spaß, Lust und Heiterkeit gekennzeichnet ist. Die Konkurrenzsituation unter den Menschen ist aufgehoben, der Wunsch nach Stillstand der Zeit, nach Ausbruch aus dem Alltäglichen wird angestrebt. Dadurch bietet sich die Chance, sich aus sozialisationsbedingter Verschüttung ein Stück zu befreien. Sie fordern die Fantasie und die Sprache

---

<sup>259</sup> Hier wird Schreiben in seiner denk- und erkenntnisfördernden Wirkung betont. Automatisches oder (in abgeschwächter Form) assoziatives Schreiben soll Ideen zu Tage fördern, Vorstellungen ausgestalten und Begriffe klären. Damit gewinnt »Schreiben als Denken« eine fundamentale didaktische Funktion (vgl. HERMANN 1988).

<sup>260</sup> Durch Verfremdungen sollen gewohnte Vorstellungen durchbrochen werden, sodass neue Ideen beim Schreibprozess entwickelt werden können.

<sup>261</sup> Beim Schreiben soll etwas Persönliches (z. B. Erinnerungen, Erfahrungen, Ängste oder Wünsche) zum Ausdruck gebracht werden.

<sup>262</sup> Mithilfe von Vorstellungskraft und Einfühlungsvermögen werden lebendige Situationen kreiert, werden ausdrucksstarke Figuren entwickelt, die Geschichten für den Leser interessant machen.

heraus, wollen die Zwänge einer vorgegebenen, ›verordneten‹ Wirklichkeit und einer allseits dominierenden Vernunft abschütteln und mögliche Welten kreieren, in denen das »Abgeschmackte und Absurde logisch, sinnvoll und sogar schön ist« (GOEBEL 1978, S. 108).

Beim Schreiben können sich therapieähnliche Prozesse vollziehen. Es werden Erinnerungen vergegenwärtigt, verdrängte Details kommen ins Bewusstsein, Träume, Wünsche, Sehnsüchte kommen *zur Sprache* – eine Wiederbegegnung mit sich selbst, die neue Selbsterkenntnis fördert. Man lässt sich auf verborgene innere Triebkräfte ein, »was zu einer graduellen Auflösung festgefügt-ter innerer Strukturen des Schreibenden führt« (FRÖCHLING 1989, S. 74).

Im selbst Geschriebenen wird selbst Erlebtes, Gefühltes, Gedachtes in der Formulierung vergegenständlicht, tritt nach außen und wird als Produkt fassbar (vgl. SPINNER 1980, S. 41f.). Dadurch kann ein Bewusstsein für das Ich als Subjekt seiner Erlebnisse und damit die Identität gestärkt werden. Das entstandene Produkt wird interpretierbar, aus der unmittelbaren Betroffenheit von der Umwelt kann ein Nachdenken über die Betroffenheit werden. Wer über sich und sein Leben schreibt, gibt dem Erlebten Gestalt, vergewissert sich beim Schreiben seiner Existenz, vergegenwärtigt Erinnertes und überführt das Flüchtige der Gedanken und des Mündlichen in dauerhaft Fixiertes. Die Sprachproduktion ist im Vergleich zum Sprechenden oder zur mündlichen Sprache verlangsamt. Dadurch kann sie (selbst) reflektierend begleitet werden. Beim Lesen des selbst Geschriebenen ist der Schreiber sein eigener Adressat und tritt sich als Subjekt gewissermaßen selbst gegenüber.

Aus diesen, zum Teil etwas konträren Konzepten heraus, wurde ein *integrativer Ansatz* des Kreativen Schreibens entwickelt, wie er vor allem in *Schreibwerkstätten* praktiziert wird (VON WERDER 2001, S. 29ff. – vgl. auch Kapitel 2). Das *Kreative Schreiben* wird, wie der Kreativitätsbegriff insgesamt, von vielen Fachdidaktikern kritisch gesehen. Mehrfach wird festgestellt, dass es ›unkreatives‹ Schreiben gar nicht gibt (vgl. ABRAHAM 1998, S. 32) – eine Banalität wie die Feststellung, dass alles Schreiben *produktiv* bzw. *produktionsorientiert* und also *Handlung* ist. Sie verkennt, dass es sich beim *Kreativen Schreiben* um ein etabliertes Konzept, also um einen stehenden Begriff handelt. Es wird dabei eine Polarität zwischen dem ›zerlegenden‹, planvollen Schreibhandeln des *prozessorientierten Aufsatzunterrichts* und einer Geschlossenheit des *programmatischen Spontanschreibens* (FRITZSCHE 1994, S. 161) beim *Kreativen Schreiben* aufgestellt (ORTNER 1998, S. 38). *Kreatives Schreiben* gilt vielen als problematisches Verfahren, weil sie der *Genieästhetik*<sup>263</sup> entgegensteht und den Aufsatzunterricht als langweilig, mühsam, formalistisch diskreditiert (vgl. WALDMANN/ BOTHE 1992, S. 5).

---

<sup>263</sup> *Genieästhetik* bezeichnet im 18. Jahrhundert eine Kunst- und Literatūrauffassung, die sich gegen poetische Regeln wendet. Ziel ist eine Literatur, die unmittelbar aus der geistigen und seelischen Verfassung ihrer Urheber hervorgeht und Ausdruck von deren



Bezogen auf den Deutschunterricht wurde das *Kreative Schreiben* zum Konzept des *personal-kreativen Schreibens* modifiziert (SCHUSTER 1997). In der Schnittmenge von therapeutischem und kreativem Schreiben sollen dabei auf verschiedenen Ebenen konkrete Schreiberfahrungen gesammelt werden. Das personale Schreiben hat die Subjektivität des Schreibvorgangs als gemeinsamen Fluchtpunkt und kann therapeutische Funktion erfüllen. Ohne gestalterischen Anspruch geht es dann um ein bloßes Notieren der Umstände, Gedanken und Gefühle.

Beim kreativen Schreiben ist das Sprachspielerische, der experimentelle Umgang mit Sprache und das ästhetisch formale, in künstlerisch auffälliger Weise codierte Schreiben wichtig. Allerdings ist dabei das subjektive Moment, wenn oft auch sehr indirekt, erkennbar, so wie jeden Menschen auch eine ganz individuelle unverwechselbare Handschrift auszeichnet. (SCHUSTER 1997, S. 29)

*Personal-kreatives Schreiben* soll vor allem jenen Schülern Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen, die sich mit der ästhetischen Textgestaltung mittels Metaphern, Chiffren oder sprachlichen Bildern schwer tun. Jeder kann ein eigenes relativ *kunstvolles* Sprachgebilde hervorbringen. Einzelne Verfahren (Clustering, Mindmapping, Aktivierung von Sinneswahrnehmung etc.) werden schrittweise erlernt und sollen dadurch den Nimbus des Genialischen verlieren. Das Wissen um Schreibblockaden kann den einzelnen im Schreibprozess gelassener machen.

Auch personal-kreative Schreibformen unterliegen [...] gewissen äußeren Kriterien, die befolgt werden müssen, was auch mit einer angestrebten Qualität der Texte zusammenhängt. Wichtig aber ist jedoch, daß die Freiheit nicht unbedingt in der Abwesenheit formaler Kriterien liegt, sondern in der Freiwilligkeit ihres Befolgens.

(SCHUSTER 1997, S. 225)

VON WERDER (2001) hat für die methodische Umsetzung des *Kreativen Schreibens* das Konzept der *Schreibwerkstatt* entwickelt, bei dem sich eine *kreative Gruppe* zum Zweck der Stimulation, Produktion, Bearbeitung und Deutung von Texten zusammenfindet. Jede Sitzung gliedert sich in die Abschnitte von Schreibenregungen (als 20minütige *Inspirationsphase*), Schreibarbeit (als 20minütige *Inkubationsphase*), Textarbeit (als 20minütige *Illuminationsphase*)

---

natürlicher Begabung wie auch ihrer jeweils speziellen historischen Eingebundenheit sein soll. Jeder Text ist Ausdruck einer eigenen, urtümlichen Entstehungsdynamik, die dem Werk zugleich Struktur und Geschlossenheit zuweist. In einer weitergehenden Deutung der natürlichen Schöpfungsenergie wird nicht mehr die Person des Genies selbst als treibende Kraft angesehen, sondern eine generelle, überall wirkende Naturgewalt, die organische Kraft (Lebenskraft). Da Genieästhetik alle Regeln ablehnt und die Inspiration wie auch die Fähigkeiten zu dichten auf eine lebendige, kraftdurchwaltete Natur reduziert, verfügt sie nicht über systematische theoretische Grundlagen zur Anleitung der Literaten (vgl. RONGE 2008).

und Textdeutung (als 60minütige *Verifikationsphase*). Sie werden mit Ergebnissen der Kreativitätsforschung legitimiert (vgl. VON WERDER 2001, S. 29f.).

In *Schreibwerkstätten* sollen diese Kreativitätsphasen in jeder Sitzung gemeinsam durchlaufen werden. In der *Inspirationsphase* werden die Schreibaneignungen vorgestellt. Durch Stimulation sozialer Umweltreize und durch Aktivierung emotionaler Sicherheit kann der Leiter die Kreativität anregen. In der *Inkubationsphase* entsteht der Text. Die Schreibaktivitäten können durch vielfältige Suchbewegungen unterstützt werden. Die *Illuminationsphase* umfasst die Textbearbeitung, Textkorrektur und Textverbesserung. Hier soll der Leiter eine große Toleranz gegenüber unterschiedlichen Textverständnissen aufbringen und mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln die Konzentration fördern. Die *Verifikationsphase* beinhaltet das Vorlesen, Diskutieren, Kommunizieren über die vorgelesenen Texte. Bei der Textdeutung soll der Leiter besonders auf die Verbesserung der emotionalen Sicherheit und auf die Vertiefung der Identifikation mit der Gruppe achten.

Die Gruppe potenziert die Schreibenergie des einzelnen, indem sie jeden einzelnen besonders stimuliert. Jeder Schreibende erhält sofort Feedback und Unterstützung. Er kann längere Entwicklungen seiner Texte im Schutz der Gruppen ausleben. Schreibrisiken werden durch die Gruppe getragen, das Risikozutrauen des einzelnen hebt sich. Der Energiepool der Gruppe kommt jedem zugute. (VON WERDER 2001, S. 33)

## Schreiben im Literaturunterricht

Der *Handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht* nutzt das Schreiben zur Auseinandersetzung mit literarischen Ausgangstexten. Über produktive Verfahren sollen literarische Formen, Strukturen und ihre Funktionen erkundet werden (vgl. WALDMANN 1984). Dem Lesen und Aufnehmen literarischer Texte folgt die konkretisierende subjektive Aneignung, das textuelle Erarbeiten literarischer Merkmale und schließlich die Text überschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten (vgl. WALDMANN 1998, S. 28).

Mit produktiven Verfahren wie dem Schreiben von inneren Monologen, von Tagebüchern und Briefen der Figuren, dem Umerzählen aus veränderter Perspektive, dem Verfassen von Rollenbiographien (»Ich bin...«), dem szenischen Spiel kann die Vergegenwärtigung der Gefühle und Gedanken der Figuren unterstützt werden. (SPINNER 2010, S. 319)

Literaturdidaktische Zielsetzungen des literarischen Verstehens können vor allem in der Primarstufe mit schreibdidaktischen Zielsetzungen des kreativen Schreibens kombiniert werden (vgl. VORST 2007).

Während also die schreibende Auseinandersetzung des Lesers im Lernprozess ein wichtiger Bestandteil des produktiven Literaturunterrichts darstellt, wird der von Autoren vollzogene Schreibprozess fast vollständig negiert. Manuskripte oder Typoskripte von Fassungen, die Autoren hinterlassen haben und

die Aufschluss über Textgenesen geben können, beschäftigen zwar die Literaturwissenschaft, finden aber so gut wie nie den Weg ins Klassenzimmer. Der Schreibprozess bei der Entstehung von »echter« Literatur bleibt für Schüler meistens mysteriös. Die Vorstellung vom »Muskuss«, der den genialen Dichter heimsucht, hält sich hartnäckig und widerspricht der empfundenen Mühsal eigener literarischer Gehversuche. Literarische Ambitionen halten dem (selbst) auferlegten Anspruch an das eigene Produkt allzu oft nicht stand, es entsteht eine für unüberwindbar gehaltene Kluft zwischen (hoch-) literarischen Produkten namhafter Autoren und den eigenen Ergebnissen des Schreibnovizen. Wie mühsam der Entstehungsprozess eines Gedichts für einen Lyriker ist, wie viel Arbeit und Übung die Herausbildung eines eigenen Stils bedeutet, spiegelt sich im überlieferten Material (vgl. Kapitel 5).

### Literarisches Schreiben

Im Folgenden soll nun an die bereits vorgestellten Konzepte angeknüpft und eine *Literarische Schreibdidaktik* zu Grunde gelegt werden. Folgende Prämissen sind dabei von Bedeutung:

- *Literarisches Schreiben* ist produktionsästhetisch<sup>264</sup> motiviertes Verfassen literarischer Texte.
- *Literarisches Schreiben* fördert neben sprachlicher Kompetenz das ästhetische Ausdrucksvermögen.
- *Literarisches Schreiben* ist eine Ergänzung des *literarischen Lernens*<sup>265</sup> (vgl. SPINNER 2006) und hat mittelbar und unmittelbar Auswirkungen auf die literarische Kompetenz.
- *Literarisches Schreiben* kann auch dienende Funktion im Rahmen einer produktiven Auseinandersetzung mit vorhandenen literarischen Texten haben.

---

<sup>264</sup> *Produktionsästhetik* als Gegenbegriff zur *Rezeptionsästhetik* fragt nach den Ursachen, Regeln und Funktionen der Kunsterstellung in einem komplexen Prozess, bei dem sich Wissen und handwerkliche Kunstfertigkeit im Spannungsfeld von Nachbildung und Inspiration wechselseitig beeinflussen (vgl. SEMSCH 2005).

<sup>265</sup> SPINNER umreißt das Literarische Lernen durch mehrere Aspekte, wie die Vorstellungsentwicklung beim Lesen und Hören, die zunehmende subjektive Involviertheit und genauer werdende Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung, dem perspektivischen Nachvollzug literarischer Figuren, dem Verständnis narrativer und dramaturgischer Handlungslogik, dem bewussten Umgang mit Fiktionalität, dem Verständnis metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise, dem Anerkennen des unabschließbaren Sinnbildungsprozesses, dem Vertrautwerden mit dem literarischen Gespräch, dem Gewinnen prototypischer Vorstellungen von Gattungen und Genres und der Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins.

- *Literarisches Schreiben* vollzieht sich in *Textwerkstätten*,<sup>266</sup> die im schulischen und außerschulischen Kontext organisiert werden.

Aus diesen Prämissen ergeben sich wesentliche Aspekte für die Konzeption, bei der zunächst die Bedeutung des literarischen Schreibprozesses in seiner vielschichtigen Funktion hervorgehoben wird. Eng verknüpft mit dem Prozess bleiben die Produkte in Form von Übungsergebnissen, vorläufigen Versionen oder mehrfach überarbeiteten Fassungen, an denen sich Prozesse *ablesen* lassen. Die Präsentation von literarischen Texten ist ein weiterer wichtiger Bestandteil des Ansatzes, wenn auch hier das Freiwilligkeitsprinzip zu respektieren ist. Schließlich kehrt die Konzeption zur Rezeption literarischer Texte zurück. Auch wenn die Aspekte hier getrennt beschrieben werden, so sind doch ihr Ineinandergreifen und ihre wechselwirksame Bedingtheit zu betonen. Rezeption, Produktion und Präsentation von literarischen Texten sind konstituierende Momente eines vielschichtigen, komplexen, sorgsam zu begleitenden, sensibel zu beeinflussenden, *inkrementellen*<sup>267</sup> Prozesses, bei dem eine Fülle an Kompetenzbereichen tangiert sind.

#### 1.4 Literarische Schreibdidaktik<sup>268</sup>

Das *Literarische Schreiben* zeichnet sich dadurch aus, dass es vor allem die Autoren- und Prozessperspektive des Schreibens in den Blick nimmt (vgl. SCHÄFER 2010). Es grenzt sich vom kreativen Schreiben dadurch ab, dass nicht vorrangig die Rezeptionsästhetik entwickelt werden soll, sondern eine Produktionsästhetik im Mittelpunkt steht. Vom freien Schreiben grenzt es sich ab, da durchaus auch Übungen zum literarischen Stil und ihre Wirkung auf Leser erprobt werden sollen. Der Text entsteht in einem Schreibprozess an dem auch durch Rückmeldung eine Weiterentwicklung der Textqualität unterstützt werden soll. Von der prozessorientierten Schreibdidaktik grenzt sich das literarische Schreiben dadurch ab, dass das Ausdrucksbedürfnis des Autors, die ästhetische Formgebung des Textes und seine sprachliche Gestaltung im Sinne eines *Redeschmucks* in der Tradition der Stilistik (vgl. JUNGEN/ GÖTTERT 2004, S.131 ff.) eine Rolle spielen.

---

<sup>266</sup> *Textwerkstätten* orientieren sich methodisch an Prinzipien der *Schreibwerkstätten* (vgl. VON WERDER 2001 – siehe auch Kapitel 2)

<sup>267</sup> Das *inkrementelle* Vorgehensmodell beschreibt einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung, welcher häufig in kleinen oder sogar kleinsten Schritten vollzogen wird. Viele freie Projekte und Wikis arbeiten nach diesem Prinzip.

<sup>268</sup> Gans, Michael (2012): *Literarische Schreibdidaktik*. In: Gans/Prenting: *Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-40.

## ›Der Weg ist das Ziel‹ – Der Prozess

Analog zur *prozessorientierten Schreibdidaktik*, hat die reflektierte Praxis bei der *Literarischen Schreibdidaktik* höchste Priorität. Beim ›klassischen‹ Schreibprozessmodell besteht Schreiben aus den Subprozessen *Planen*, *Formulieren*, *Überarbeiten* und einem ›Monitor‹, der die einzelnen (sichtbaren und unsichtbaren) Handlungen auf einer Metaebene überwacht (vgl. HAYES/ FLOWER 1980). Diese Subprozesse gehen ineinander über, wiederholen sich und beeinflussen sich wechselseitig.

Für das *Literarische Schreiben* ist das Ausdrucksbedürfnis ausschlaggebend. Dieses muss zu Beginn vorliegen oder plausibel gemacht werden. Je selbstverständlicher das Aufnotieren von Stichworten, Ideen, Formulierungen oder Assoziationen ist, desto häufiger werden literarische Schreibprozesse in Gang gesetzt. Dazu ist es sinnvoll Schreibutensilien stets bei sich zu führen: ein kleines Weißbuch und ein Stift passen in jede Tasche und verhindern das Vergessen. Der zeitliche und organisatorische Rahmen von Textwerkstätten, in denen gezielt Impulse zur Anregung von Schreibprozessen gesetzt werden, hilft dabei Schreiben zu einer Gewohnheit, zu einem *natürlichen, inneren* Bedürfnis zu machen. Ähnlich wie beim Theaterspiel sind *Warm Up*-Übungen empfehlenswert, die Gedanken ›lockern‹, Assoziationen provozieren und normative Schreibfilter sabotieren. Durch assoziative Übungen (*Automatisches Schreiben*, *Brainstorming*, *Clustering*) können Ideen generiert werden, die als Ausgangsmaterial für den späteren *Haupttext* dienen. Ein für den Schreiber bedeutsamer Schreib Anlass ist für stabile Schreibmotivation unabdingbar. Die Schreibmotive können sehr unterschiedlich sein, je nachdem, ob der Autor aufklären, aufrütteln, schockieren, humorig unterhalten, Gänsehaut erzeugen, satirisch zuspitzen oder zum Nachdenken anregen will. Mithilfe von Übungen zur Themenfindung, mittels Inspiration durch Orte, literarische Vorlagen, historische oder lebende Personen oder die eigene Biografie kann diese Motivation aufgebaut werden. Bevor aber ein zielgerichteter Planungsprozess einsetzen kann, muss zunächst ein tragfähiger Stoff zur literarischen Adaption gefunden werden.

Die Motivation ist nicht nur zu Beginn des Schreibprozesses bedeutsam, sondern beeinflusst das Planen, Formulieren, Niederschreiben und Überarbeiten von Texten. Das Schreiben muss für den Schreiber plausibel sein, zu einem Ergebnis führen und für ihn und andere Folgen haben (vgl. BAURMANN/ MÜLLER 1998).

Bei der Planung sollte sich das eigene Mitteilungsbedürfnis klären. Dazu könnte eine Orientierung an den Schreibfunktionen von OSSNER (1996) sinnvoll sein: Schreibe ich für mich, an andere, für andere, zur Gedächtnisentlastung oder um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Warum soll welcher Stoff in welcher Form für wen in welchem Umfang geschrieben werden? In diesem Zusammenhang plädiert EGRI für das notwendige Auffinden einer *Prämisse*, einer grundlegenden Behauptung die Begriffe wie *Thema*, *These*, *Grundidee*,

*Zentralgedanke, Ziel, treibende Kraft, Zweck, Plan, Plot* oder *grundlegende Emotion* in sich vereinigt (vgl. EGRI 2011, S. 19ff.). Zudem klärt sich die antizipierte Leseerwartung eines späteren Rezipienten und konkretisiert sich der weitere Gestaltungsprozess. Häufig entsteht zunächst ein *Prätext* im Kopf. Während des Formulierens und bei der Überarbeitung kommt es durch den *Motivator* immer wieder zu einem *Innehalten*, einem Überdenken des bis dahin formulierten, einer Ergänzung und Revision des bisher Geplanten. Der *Flow* des Schreibens lässt die Planung oft in den Hintergrund treten, das Ergebnis hat unter Umständen kaum noch etwas mit dem ursprünglich Angedachten zu tun. Die schriftstellerische Freiheit, die Eigendynamik des literarischen Schreibens führt im künstlerischen Prozess oft zu ungeplanten, überraschenden Texten. Bei der spontanen oder länger andauernden *Schreibblockade* kann die Planung und deren Überdenken eine wichtige *Ersatzhandlung* sein, um wieder in den Schreibfluss zu kommen. Es können z. B. *Nebentexte* wie Figurenbiografien entstehen oder grafische Darstellungen der Handlungsstruktur, die das Schreiben am *eigentlichen* Text in Gang setzen. Bei der Planung werden Informationen geordnet und ausgewertet, wird das *Weltwissen* aktiviert und überprüft. Aber auch assoziative Verfahren wie das automatische Schreiben, das Assoziationsalphabet, Cluster, Mind-Map, etc. können helfen, die Gedanken durch das Niederschreiben vor der Verflüchtigung zu bewahren.

Bei der Antizipation späterer Rezipienten sollte den Autoren bewusst sein, was sie beim Schreiben von sich Preis geben wollen. Das Verfassen literarischer Texte ist ein sehr persönlicher Vorgang, der unter Umständen auch intime Details aus dem Leben des Schreibers nicht unberührt lässt. Literarisches Schreiben kann aufwühlen, kann Verdrängtes oder Unterdrücktes zum Vorschein bringen und hat deshalb auch seine kathartische Funktion im therapeutischen Bereich.<sup>269</sup>

Beim Formulieren des *eigentlichen* Textes wird das Gemeinte versprachlicht. Bei pragmatischen Texten orientiert sich dieser Prozess enger an aufgestellten oder gesetzten normativen Vorgaben (Schreibziel, Adressatenkreis, entsprechende inhaltliche Adaption, geeignetes Textformat etc.). Je nach Vorgehen und literarischem Genre können Notizen (z. B. Stichworte, Plotskizzen, Grafiken zur Figurenkonstellation) oder zuvor entstandene *Nebentexte* (z. B. Figurenbiografien) in den *Haupttext* einfließen. Dieses eher strukturierte Vorgehen kann durch den *Flow* des Schreibens unterbrochen werden. Der »kreative Schub« lässt Planungen außer Acht, sabotiert unter Umständen ursprüngliche

---

<sup>269</sup> Deshalb ist es notwendig, als Leiter die Teilnehmer einer Schreibgruppe aufmerksam zu begleiten, gegebenenfalls auf eigene Wahrnehmungen hinzuweisen und die Grenzen der eigenen Kompetenzen nicht zu überschreiten. Auch ein gutes Vertrauensverhältnis innerhalb einer Schreibgruppe kann die professionelle psychologische Betreuung nicht ersetzen. Deshalb sollten Kenntnisse über infrage kommende Beratungseinrichtungen vorhanden sein und weitergegeben werden.

Absichten und führt zu neuen Lösungen, die wiederum eine Revision der Planung erforderlich machen. Die Formulierungshandlung selbst kann *bottom up* oder *top down* erfolgen. Beim Schreiben *von unten nach oben* werden Wörter gesucht und eher assoziativ zu Sätzen zusammengefügt – was dem *fließenden* Prozess der Textentstehung, dem Schreibfluss, entspricht. Umgekehrt kann eine vorgegebene Satzstruktur *von oben* festgelegt sein und wird nun mit Wörtern gefüllt. Das Verfassen lyrischer Texte folgt durch die Maßgabe von Reim und Metrik häufig diesem Prinzip. Beim schriftlichen Formulieren werden Gedanken durch die Suche nach sprachlich adäquaten Formen ausdifferenziert, revidiert und umstrukturiert, sodass es nicht nur um die strikte Übersetzung von Gedachtem in Begriffe geht.

Zum Überarbeiten zählen das Lesen eigener Texte bei der Revision und das Lesen anderer Texte, die sich ebenfalls im Entstehungsprozess befinden. Außerdem ist die inhaltliche, sprachliche und formal-ästhetische Orientierung an ›fertigen‹ literarischen Texten anderer Autorinnen und Autoren bedeutsam. Neben der Rezeption von ›Endprodukten‹ ist der Nachvollzug von Entstehungsprozessen literarischer Texte anhand verfügbarer Fassungen für die Einsicht in Überarbeitungstechniken und -strategien sinnvoll. Aber auch Planungen können überarbeitet werden, es können mehrere Alternativen formuliert und verglichen werden. Schreiben als *Handwerk*, als mühsamer Prozess des Ringens um den möglichst präzisen Ausdruck des Gemeinten, wird dadurch nachvollziehbarer. Formulierungen können schon bei der Planung als *Prätext* mental revidiert werden (vgl. FIX 2006, S. 38). Die immanente Revision charakterisiert den Schreibprozess: Das Verschriften ist kein *Diktat einer inneren Stimme*, sondern ein Ringen des Gedachten um Ausdruck, der immer wieder revidiert, ergänzt, verbessert, umgestellt, erweitert, gestrichen oder verworfen wird. Sichtbar durch Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Redigierungen, Reformulierungen, Streichungen, Annotationen etc. auf dem Papier<sup>270</sup> (vgl. BAURMANN/LUDWIG 1984) oder unsichtbar durch gedankliche Überarbeitung des Prätextes oder bereits sichtbare Formulierungen. Organisierte Überarbeitungsphasen können z. B. als *Schreibkonferenzen* durchgeführt werden. Beim Schreiben in einem Internetforum sind Rückmeldungen in *Weblogs* innerhalb der Community wahrscheinlich.

Das Schreiben kann Informationen verarbeiten, von innerem Druck entlasten, die Persönlichkeit in Subjekt und Objekt spalten, Gefühlserinnerungen anreichern, von allzu bedrohlichen Gefühlen distanzieren, unvereinbare Gegensätze integrieren, Erfahrungen verdichten, die Welt vergeistigen, Sinn stiften, unbewußte Inhalte durch Fehlleistungen sichtbar machen, die eigene Vergangenheit wiedererinnern und aneignen, geistige Zugänge versprachlichen, Erfahrungen

---

<sup>270</sup> Beim Schreiben am Computer bleiben diese Überarbeitungen einer Textversion für Leser unsichtbar – es sei denn, Versionsstände werden separat abgespeichert.

verinnerlichen, das Loslassen und Langsamerwerden üben, die Aufmerksamkeit auf die eigenen Mittel lenken, neue geistige Ordnungen strukturieren und sich selbst auf das Wesentliche konzentrieren helfen (vgl. VOM SCHEIDT 1989, S. 38-42).

Üblicherweise wird der *fertige* Text am Ende des Schreibprozesses einer Öffentlichkeit präsentiert. Das kann vom Vorlesen innerhalb des geschützten Rahmens einer Schreibwerkstatt, dem Performen eines Slam-Textes auf einer Bühne, dem Veröffentlichen in entsprechenden Internetforen oder auf der eigenen Homepage bis hin zum Drucken eines Textes im Selbstverlag oder der Publikation in einem Verlag reichen. Ziel eines literarischen Schreibprozesses ist die Mitteilung vom Autor über den Text an einen Rezipienten. Dem literarischen Schreiben liegt in der Regel ein wie auch immer geartetes Mitteilungsbedürfnis zugrunde. Erst die Präsentation schafft die Voraussetzung dafür, dass die kodierte Mitteilung bei der Rezeption dekodiert wird. Unterbleibt die Präsentation, bleibt der Text in der Schublade, dann *misslingt* die literarische Kommunikation. Rein privat verfasste Tagebücher oder heimlich geschriebene Gedichte sind dennoch wichtige Formen einer ›Autor-Kommunikation‹ mit sich selbst.

#### ›Zwischen Geniestreich und Fingerübung‹ – Das Produkt

Jenseits des *L'art pour l'art*, des spielerischen Experimentierens mit Sprache und Form oder des privaten Dichtens für die Schublade, läuft der literarische Schreibprozess in der Regel zielorientiert ab. Das Ausdrucksbedürfnis zu einem Stoff bzw. einem Thema an einen antizipierten Leserkreis kommt zum Ausdruck, zur inhaltlichen Adaption in einem Medium und führt, über diverse Revisionen schließlich zum ›endgültigen‹ literarischen Produkt in schriftlicher, auditiver, performativer, audio-visueller oder symmedialer Form. Während Schülerinnen und Schüler der Primarstufe teilweise während und nach dem basalen Schriftspracherwerb meist unbekümmert ihrer Lust am Schreiben freien Lauf lassen können, entwickeln viele durch die zunehmend differenzierte literarische Rezeptionserfahrung ein Anspruchsdenken, dem die eigenen literarischen Versuche immer weniger standhalten können. Das Schreibresultat wird dann oft als minderwertig angesehen, die Messlatte allzu häufig kurz unterhalb des Geniestreichs angelegt. Dazu kommen eine Fülle erworbener und antrainierter normativer Setzungen, wie man ›richtig‹ schreibt; genaue formale, sprachliche Vorgaben, die als Filter fungieren, Ideen oft schon im Keim ersticken, auf die Schreibmotivation drücken und die literarische Produktion beeinträchtigen. Diese sind in Konzeptionen des Aufsatzunterrichts des 19. und 20. Jahrhunderts angelegt und halten sich als didaktisches Brauchtum relativ hartnäckig im schulischen Aufsatzunterricht. Ein Erwartungsdruck entsteht, dem nicht Stand gehalten werden kann. Aus Kindern, die wie selbstverständlich singen, malen und schreiben, werden Jugendliche, die das angeblich nicht mehr



können, weil die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten den überzogenen Ansprüchen nicht mehr genügen. Frustration, Perfektionsanspruch und adoleszente Scham führen dann zum *ästhetischen Knick*, der vielfach bis ins Erwachsenenalter anhält. Die emotionalen Schreibblockaden erwachsen aus der Angst vor Unsicherheit. Denn wer schreibt, »der verliert zumindest für kurze Zeit den festen Boden unter den Füßen. Er bewegt sich in Bereichen und Dimensionen, deren Ablauf nicht vorhergesagt werden kann. Diese Situation kollidiert mit dem verständlichen Bedürfnis nach Sicherheit« (SIKORA 1976, zitiert nach VON WERDER 2001, S. 48).

So ist in *Textwerkstätten* die Balance zu finden zwischen ergebnisoffenem Experimentieren und Üben, das Konventionen aufbricht, Motivation entfacht und sich im Spielerisch-Belanglosen verlieren kann, sowie einem strukturiert, geplanten Vorgehen, bei dem Schreibnovizen Unsicherheiten überwinden, nicht zu viel wollen, sondern schriftstellerische Unzulänglichkeiten als notwendige und wichtige Erfahrungen respektieren, Geduld aufbringen, Rückschläge in Kauf nehmen, kritische Rückmeldungen als für sich wertvoll akzeptieren können, den Maßstab nicht an der so genannten *Höhenkammliteratur* ausrichten, sich dem Gemeintem im zähen Ringen um den adäquaten Ausdruck schreibend und immer wieder revidierend in Bescheidenheit annähern und entstandene Produkte ihrer Bemühungen selbstbewusst annehmen können. Auch hier lohnt der Blick in die *Werkstätten* namhafter Autoren, um zu sehen, welche harte Arbeit es unter Umständen bedeutet, bis ein Text Akzeptanz für die Publikation errungen hat und wie selten *Musenküsse* in der Dichterwelt in Wahrheit sind.

Anders als beim *produktionsorientierten Ansatz* der Literaturdidaktik ist bei der *Literarischen Schreibdidaktik* das im Prozess entstandene Produkt nicht nur Mittel zum Zweck der Auseinandersetzung mit einem Ausgangstext, sondern Ergebnis eines eigenständigen ästhetischen Schaffensprozesses. Die Orientierung an literarischen Vorbildern ist dabei ein legitimes und wichtiges Mittel, das eigene Ausdrucksspektrum zu erweitern, das Sprachgefühl zu sensibilisieren, die *Machart* zu analysieren und so am *Modell* zu lernen. Je vielfältiger und genauer die Erfahrungen bei der Rezeption sind, desto differenzierter kann die Wahl der Mittel beim eigenen Schreiben ausfallen. Genaues, *textnahes Lesen* (vgl. PAEFGEN 1998) schult den Blick für literarische Details, die den eigenen Texten zugute kommen.

Die qualitative Beurteilung entstandener Produkte ist einerseits subjektiv, individuell und höchst relativ. Selbstkritische Einschätzungen oder konstruktive Rückmeldungen anderer sollten den *Kontext* des Entstehungsprozesses, die zu Übungszwecken vorgegebenen oder selbst auferlegten *Kriterien*<sup>271</sup> und gege-

---

<sup>271</sup> Als *Kriterien* werden hier die Regelmäßigkeiten bezeichnet, nach der ein Text produziert werden soll. Vor allem bei lyrischen Formen können diese Regeln sehr strikt aus-

benenfalls die Vorläufigkeit eines (*Zwischen-*) Produkts berücksichtigen. Dichterische Freiheit sollte, jenseits der *Mimesis*,<sup>272</sup> stets Vorrang vor normativen Vorgaben haben. Die gezielte Sabotage von tradierten Texttypen, das originelle, überraschende Spiel mit Genre Grenzen kann unter Umständen reizvoller sein, als Leseerwartungen vorhersehbar zu bedienen. Auf dem Weg zum eigenen Ausdrucksstil führen solche Produkte zu wertvollen persönlichen Erfahrungen. Andererseits kann eine Weiterentwicklung der Texte und der eigenen Kompetenz zum literarischen Schreiben durch die konstruktive Auseinandersetzung mit den Rückmeldungen anderer Personen wachsen und verhindert, dass das literarische Schreiben eine immer wiederkehrende Form des Gleichen auf dem gleichen Niveau wird. Die Beurteilung sollte auch im schulischen Bereich beim literarischen Schreiben *fördernd* erfolgen (vgl. BAURMANN 2002). Leser geben ein mündliches oder schriftliches Feedback an den Autor, das dieser als Anregung für das Überarbeiten nutzen kann. Es gibt also keine *exekutiv* produktbezogene Note am Ende des Schreibprozesses, sondern eine Rückmeldung auf ein Zwischenergebnis. Für diese *reflexive Praxis* können die Texte in so genannten *Arbeitsjournalen* gesammelt werden, die genügend Raum für erbetenes Feedback von Vertrauenspersonen bieten (vgl. BRÄUER 2000). Die Bewertungsproblematik der Notengebung sollte auch bei literarischen Texten grundsätzlich von der Beurteilungspraxis während des Schreibprozesses getrennt gesehen werden (vgl. FIX 2006, S. 188ff.). Wie in anderen musischen Fächern (z. B. Kunst oder Musik) auch, müssen die Bewertungskriterien von Beginn an transparent sein. Hier offenbart sich das gravierende Problem normativer Setzungen, die einer künstlerischen Entfaltung im dynamischen Schaffensprozess entgegenstehen können. Je ergebnisoffener die Produkte ausfallen *dürfen*, desto individueller muss auch die Bewertung erfolgen: bezogen auf den jeweiligen Schüler, die Aufgabenstellung, die mehr oder weniger originelle Problemlösung, den persönlichen Lernfortschritt etc. – grundsätzliche Probleme der Noten skalierten Leistungsbewertung bleiben aber auch bei literarischen Erzeugnissen erhalten.

### ›Zwischen Schublade und Nabelschau‹ – Die Präsentation

Wichtiger als Zensuren im schulischen Bereich sind Möglichkeiten zur Präsentation der literarischen Produkte, damit sie nach oft mühevolem Prozess eine angemessene Wertschätzung erfahren. Das Ziel einer späteren Präsentation

---

fallen, um z. B. über die strenge formale Vorgabe eines *Haikus* einen Impuls der sprachlichen Ausgestaltung eines Inhalts zu setzen und so einen kreativen Prozess in Gang zu setzen.

<sup>272</sup> Als *Mimesis* bezeichnet man in den Künsten das Prinzip der Nachahmung im Sinne der Poetik von ARISTOTELES. Schreibnovizen orientieren sich z. B. an literarischen Vorbildern, imitieren Formen oder stilistische Eigenheiten.

kann schon in der Planungs- und Experimentierphase motivierend wirken und frustrierende Momente im Schreibprozess überwinden helfen.

Während des Schreibprozesses werden Zwischenergebnisse im Schonraum der *Textwerkstatt* z. B. im Rahmen von *Schreibkonferenzen* präsentiert. Hierbei ist das Freiwilligkeitsprinzip unbedingt zu beachten. Niemand  *muss*  seinen Text der Gruppe vorlegen oder vorlesen. Das gilt es ohne nähere Angabe von Gründen zu akzeptieren. Nötigung an dieser Stelle kann das essentielle Vertrauensverhältnis zerstören, kann den weiteren Schreibprozess negativ beeinflussen oder gar unterbrechen. Der bedingungslose Respekt vor der Entscheidung des Autors seine Texte in der Schublade zu belassen, kann umgekehrt vertrauensbildend wirken und eine Präsentation zu einem späteren Zeitpunkt anbahnen helfen.

Anders als beim handlungsorientierten Ansatz der Literaturdidaktik geht es hier nicht um die Ergebnispräsentation einer *handelnden* Auseinandersetzung mit einem vorliegenden literarischen *Fremdtext*, nicht um das Ausagieren von Befindlichkeiten literarischer Figuren oder um *szenisches Interpretieren* (vgl. SCHELLER 1998), sondern um die Preisgabe des eigenen literarischen Produkts an die bis dato antizipierten Rezipienten.

Das Vorlesen kann spontan erfolgen oder eingeübt werden. Je nach Gruppengröße bzw. Zahl der Zuhörer und eigener Routine ist das mit mehr oder weniger Überwindung verbunden. Hier können theaterpädagogische Maßnahmen mit geeigneten Warm Up-, Sprech- und Atemübungen helfen, die Scheu vor dem Publikum abzubauen und körpersprachliche Mittel bewusst einzusetzen.

Eine Studentin fragte wörtlich nach: »Wenn ich vorlese, bin ich immer ganz tierisch aufgeregt. Geht es euch auch so?« Und zu ihrem vorher lesenden Kommilitonen gewendet, bemerkte sie: »Du hast so cool gewirkt, warst du denn überhaupt nicht aufgeregt?« Er entgegnete ihr: »Natürlich war ich nervös, aber ich kann's nur ein bißchen besser verbergen als du« [...] Zwar schreibt jeder zunächst für sich, aber das Sich-gegenseitig-Vorlesen entfaltet eine Gruppendynamik, die u. U. ins Therapeutische führen kann. (SCHUSTER 1997, S. 145)

Bei einem gestalteten Vortrag bzw. einer Performance sollten Texte je nach gewähltem Format entweder bei der Präsentation für die Bühne adaptiert werden, oder sie sind, wie z. B. Slam Poetry, von vornherein für die Bühne geschrieben. Die Bühnenwirksamkeit kann zunächst im Schonraum der Schreibgruppe erprobt werden, bevor man sich in die *Öffentlichkeit* wagt. Vor der Präsentation sollte beim Autor ein Bewusstsein entwickelt sein, was er durch die Art des Vortrags und durch den Textinhalt von sich preisgeben möchte.

Im Internet können jederzeit von jedermann Inhalte veröffentlicht werden. Literarische Texte erreichen in entsprechenden Foren eine interessierte Leserschaft, die häufig spontan in Blogs Rückmeldung geben. So lassen sich auch kooperative internationale Schreibprojekte problemlos realisieren. Im schulischen Bereich kann die Internetpräsentation auf der schuleigenen Homepage erfolgen.

Internetanbieter erleichtern auch das Publizieren von Printausgaben im Selbstverlag. Layoutete Textdateien können online zum Druck verschickt werden. Bei akzeptablen Stückpreisen sind auch Kleinauflagen der eigenen Werke inzwischen fast für jeden Geldbeutel erschwinglich. Etwas teurer sind ›Book-on-demand‹-Angebote, bei denen die ISBN-Nummer und das Drucken auf Bestellung für einen gewissen Zeitraum ›gemietet‹ werden kann. Besser ist es natürlich nach wie vor einen ›richtigen‹ Verlag zu finden, der das unternehmerische Risiko übernimmt und die literarischen Erzeugnisse als ordentliche Publikation mit ISBN-Nummer herausbringt.

### ›Wer schreibt, liest ander(e)s‹ – Die Rezeption

Ein literarisches Werk hat seine konkrete literarische Existenz noch nicht als bloßer Text, sondern erst in dessen Rezeption durch den jeweiligen Leser, wodurch der Leser zu so etwas wie dem ›Koproduzenten‹ des literarischen Werkes wird. Deshalb ist es didaktisch sinnvoll, diese ›Koproduktion‹ des Lesers als solche zu organisieren und zu inszenieren, um so in konkretes Lesen einzuüben und den Text als ›mitproduzierten‹ zu verstehen. (WALDMANN/BOTHE 1992, S. 6)

Dieser *rezeptionsästhetische Ansatz* (vgl. ISER 1994) fußt auf dem *radikalen Konstruktivismus*<sup>273</sup> (vgl. SCHUSTER 1997, S. 38) und weist dem Rezipienten eine entscheidende Rolle zu. Dieser Ansatz bereitet der *Literarischen Schreibdidaktik* den Weg, bei der *Schreiben literarischer Texte* und *produktionsästhetisches Verstehen* ebenfalls wechselwirkend ineinandergreifen.

Der literarische Schreibprozess ist gekennzeichnet durch die Wechselwirkung von Produktion und Rezeption. In Schreibwerkstätten kommen die Präsentation von Zwischenergebnissen und die Kommunikation über Texte, der Erfahrungsaustausch und die subjektive Einschätzung nach der Lektüre anderer Texte hinzu. Je nach dem spezifischen Mitteilungsbedürfnis und dem gewählten Textformat müssen Autoren Informationen suchen, finden und in ihre Texte einarbeiten. Detailkenntnis über in Erzählungen thematisierte Sachverhalte dient der authentischen Wirkung fiktionaler Texte. Die dazu erforderliche Lesekompetenz unterscheidet sich nicht wesentlich von den Erfordernissen beim Schreiben pragmatischer Texte.

Bei der Rezeption fremder literarischer Werke kann *Textnahes Lesen* eingeübt werden. Dabei steht ein vorliegender Primärtext im Vordergrund, der zunächst ohne zusätzliche Informationen über Autor, Werk, Gattung oder Epoche rezipiert werden soll (vgl. BELGRAD/FINGERHUT 1998, S. 8f.), um die textimmanente Auseinandersetzung nicht zu beeinflussen. Genaue, verlangsamte,

---

<sup>273</sup> Der radikale Konstruktivismus besagt, dass die Welt, wie wir sie wahrnehmen, erst in unserem Gehirn entsteht. (vgl. SAUM-ALDEHOFF 1993, S. 63)

wiederholte und *schreibende* Lektüre entscheidet dabei über die Qualität des Leseprozesses (vgl. PAEFGEN 1996, S. 189 – siehe Kapitel 2).

Der anschließende Austausch im *textanalytischen Gespräch* kann die intensive Beschäftigung des Einzelnen mit einem Werk ergänzen (vgl. HÄRLE/STEINBRENNER 2003). Im Rahmen der Literaturdidaktik bleibt diese Art der Aneignung von Texten auf die Rezeption fremder Texte beschränkt. Bei der Produktion eigener Texte ist die geforderte Verbindung von Lesen und Schreiben dem Prozess inhärent. Hier emanzipiert sich das *Fremdverstehen fertiger Werke* zum multiperspektivischen Durchdringen eigener Ausdrucksformen während ihres Entstehens. Der *Monitor* (vgl. HAYES/FLOWER 1980) ist hier ein kritischer »Mitleser«, der reflektiert, revidiert und reformuliert. Er entscheidet je nach Genauigkeit des Autors über Verlauf und Geschwindigkeit des Schreibprozesses. Die beim *Literarischen Schreiben* gemachten Erfahrungen wirken sich mittelbar auf die Rezeptionskompetenz aus. Wer selbst einmal einen Kurzkrimi geschrieben hat, liest vermutlich danach Krimis anders. Zum bisherigen *Lesegenuss* kommen Dimensionen der *Handwerklichkeit*, eine Sensibilität für die *Machart* eines Werks hinzu. Einige literaturdidaktische Intentionen der intensiven Auseinandersetzung, die beim handelnd-produktiven oder rein analytischen Umgang mit Fremdtexten schwer zu handhaben sind, können im Rahmen der *Literarischen Schreibdidaktik* über den Umweg *unabhängiger*, eigener literarischer Produktion eingelöst werden.

Auch der literaturdidaktische Ansatz des heuristischen Schreibens betont den Ausdruck des suchenden Verstandes. »Das heuristische Schreiben konzentriert sich auf das Ungeklärte, Widersprüchliche im Text, es sucht nach den Stolpersteinen der Phantasie, nach Auseinandersetzung, es durchdenkt Alternativen, aber es ersetzt nicht einfach interrogative Strukturen durch affirmative.« (FINGERHUT 1996, S. 21). Lesen und heuristisches Schreiben im Rahmen des *L-E-S-E-N-Konzeptes* (FINGERHUT 1997) bleibt wiederum der Rezeption vorliegender Primärtexte untergeordnet:

Wobei das L (= lesen) die Textlektüre, das erste E (= erörtern 1) die erste freie, ungeordnete Aussprache, und zwar ganz im Sinne der [...] hermeneutischen Tradition, bildet. Das in der Mitte stehende S steht für die aufgabengeleitete Schreibaktion (= schreiben) der Mitglieder einer Lerngruppe, das zweite E (= erörtern 2) ist zentral für das Konzept. Es umfaßt die Texterörterung unter Einschluß der in der Lerngruppe entstandenen Eigentexte. Das Ziel dieses Interpretationsgesprächs ist das abschließende N. Es steht für »Nacharbeiten«. Diese Nacharbeit kann eine diskursive Darstellung sein (also nacharbeiten = Interpretation), es kann aber auch eine Überarbeitung des Eigentextes umfassen (also nacharbeiten = den eigenen Text optimieren). (FINGERHUT 1997, S. 117)

Deutlich wird hier die dienende Funktion der *Schreibaktion*, eng verzahnt mit einer stark kognitiv orientierten, letztlich rezeptiven Auseinandersetzung mit

einem vorliegenden literarischen ›Fremdtext‹. Unklar bleibt z. B., was mit optimierten *Eigentexten* weiter geschehen und welche Motivation der Schreiber für das *Nacharbeiten* aufbringen soll. Dieser Ansatz lässt sich dennoch problemlos auf das *Literarische Schreiben* übertragen: Beim Schreiben wird der entstehende und bereits entstandene Text gelesen, vom *Monitor* – im Rahmen einer Schreibwerkstatt auch im Austausch mit anderen Schreibern – analytisch und interpretierend erörtert, wobei der Autor den hermeneutischen Prozess selbst durchläuft bzw. an ihm partizipiert. Die *Schreibaktion* kennzeichnet den gesamten Prozess, kann aber hier auch als schriftliche Rückmeldung von Lesern an einen Autor – z. B. in Form einer Kommentierung oder konstruktiven Kritik – verstanden werden. Nach erfolgter Kritik kann das *Nacharbeiten* des eigenen Textes im Überarbeitungsprozess erfolgen. Das eher chronologisch angelegte Konzept wird beim *Literarischen Schreiben* ›synchronisiert‹, die Phasen greifen ineinander und werden mehrmals durchlaufen.

Werden im Rahmen von Schreibwerkstätten literarische Fremdtexte oder deren Fassungen analysiert, dann geschieht dies unter den Vorzeichen eigener Produktion. Die Machart eines Textes, seine Struktur, seine sprachlichen Charakteristika, seine metaphorische Komplexität, seine Bedeutungsebenen oder auch die Genese seines Zustandekommens rücken in den Mittelpunkt des Interesses. Die Motivation zur genauen Analyse rührt vom eigenen literarischen Mitteilungsbedürfnis her. Beim Ringen um die adäquate Form, um einen logischen Handlungsaufbau, um die Plastizität einer Figur etc. kann die Rezeption von Texten mehr oder weniger namhafter Autoren aus verschiedenen Epochen inspirierend wirken.

Eher beiläufig findet auf verschiedenen Ebenen des Lesens eine intensive Form der *Leseförderung* statt: Worte und Sätze werden auf der Prozessebene identifiziert, lokale und globale Kohärenzen hergestellt, Superstrukturen und Darstellungsstrategien erkannt. Das Selbstkonzept als ambitionierter Autor beeinflusst auf der Subjektebene das Lesekonzept. Durch die Schreibmotivation erfährt die Lektüre von literarischen Fremd- und Eigentexten situationsbedingt eine relativ hohe Wertschätzung. Im Rahmen von Schreibwerkstätten beeinflusst die Anschlusskommunikation nach der Lektüre auf der sozialen Ebene langfristig auch die Teilhabe am kulturellen Leben (vgl. ROSEBROCK/ NIX 2008, S. 16).

## Fazit

Die hier grundgelegte *Literarische Schreibdidaktik* fußt im Wesentlichen auf der Verknüpfung bestehender fachdidaktischer Konzepte und will als integrative Ergänzung verstanden werden. Durch die Komplexität des Schreibprozesses und die Wechselwirkung von Rezeption, Produktion und Präsentation literarischer Texte sind nahezu alle Bereiche des Faches tangiert. Somit ist auch die Kompetenzmodellierung breit angelegt und betrifft viele Lernbereiche des

Deutschunterrichts, wobei an einzelnen Stellen Akzentverschiebungen und Ergänzungen vorgenommen werden.

Das *Literarische Schreiben* wird in seiner spezifischen Prozesshaftigkeit vorgestellt und u. a. mit der *prozessorientierten Schreibdidaktik* abgeglichen. Die bei diesen Prozessen entstehenden literarischen Texte und ihre Fassungen werden als *Produkte* in ihrer medialen Ausgestaltung und Ästhetik in den Blick genommen. Die *Präsentation* von Texten ist einerseits wesentlicher Bestandteil des Prozesses und kann andererseits Motivation für die Überarbeitung sein. Je nach Format bestimmt dieses Ziel auch die Textgestaltung. Die *Rezeption* von Texten legt beim *Literarischen Schreiben* den Fokus auf deren Machart. Sie ist dem Schreibprozess inhärent, betrifft u. U. wichtige Vorarbeiten (literarische Orientierungen, Informationsgewinnung) und entwickelt sich durch die textgestalterische Erfahrung. Die *Literarische Kompetenz* als Rezeptionskompetenz wird also um produktive Aspekte erweitert. *Literarisches Schreiben* hat im Rahmen der *Literarischen Schreibdidaktik* nicht mehr nur eine dienende Funktion im Rahmen einer produktiven Auseinandersetzung mit vorhandenen literarischen Texten. Es fördert neben sprachlicher Kompetenz vor allem das ästhetische Ausdrucksvermögen und ist somit ein wichtiger Teil des *literarischen Lernens*. Im folgenden Kapitel wird diese didaktische Fundierung methodisch konkretisiert. *Literarisches Schreiben* vollzieht sich danach in *Textwerkstätten*, die im schulischen und außerschulischen Kontext organisiert werden.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Was tun mit Steinen? Gibt es eigentlich ein »Kreatives Schreiben« im Deutschunterricht? In: Informationen zur Deutschdidaktik (IDE), 22, H. 4, S.19-36.
- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2005). Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Abraham, Ulf (2010): Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung. In: Frederking, Volker et al. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2, Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-158.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/ Mandl, Heinz (1995): Leserpsychologie. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Lesen im internationalen Vergleich. Teil II. Berlin/ München: Quintessenz, S. 309-326.
- Baurmann, Jürgen/ Ludwig, Otto (1984): Texte überarbeiten. Zur Theorie und Praxis von Revisionen. In: Boueke, Dietrich/ Hopster, N. (Hrsg.): Schreiben – Schreiben lernen. Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 254-276.
- Baurmann, Jürgen/ Müller, Astrid (1998): Zum Schreiben motivieren – das Schreiben unterstützen. In: Praxis Deutsch, Heft 149, Seelze: Friedrich Verlag, S. 16-22.
- Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Seelze: Friedrich Verlag.

- Baurmann, Jürgen (2006): Förderung des Schreibbewusstseins bei Schülerinnen und Schülern. In: Berning, Johannes/ Keßler, Nicola/ Koch, Helmut H. (Hrsg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin: LIT, S. 291-305.
- Becker-Mrotzek, Michael/ Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufen I und II. Berlin: Cornelsen.
- Beer, Ulrich / Erl, Willi (1974): Kreativität. Tübingen: Katzmann Verlag.
- Belgrad, Jürgen/ Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.) (1998): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bollnow, Otto Friedrich (1977): Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg: Fillibach Verlag.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Egri, Lajos (2010): Literarisches Schreiben. Starke Charaktere, originelle Ideen, überzeugende Handlung. Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Egri, Lajos (2011): Dramatisches Schreiben. Theater – Film – Roman. Aus dem Amerikanischen von Kerstin Winter. Berlin: Autorenhaus Verlag.
- Fingerhut, Karlheinz (1996): Kafka für die Schule. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum »produktiven Literaturunterricht« in Schule und Hochschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98-125.
- Fix, Martin/ Schmid-Barkow, Ingrid (2005): Sachtexte schreiben und verstehen: Von der Produktion zur Rezeption und wieder zurück. In: Fix, Martin/ Jost, Roland (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 64-82.
- Fix, Martin (2006): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh (UTB).

**Aufgabe 15 Schreiben ist für mich...** Verfassen Sie einen kurzen Text darüber, welche Bedeutung das Schreiben für Sie persönlich hat. Tauschen Sie sich anschließend über die gemachten Erfahrungen mit Anderen aus.

**Aufgabe 16 Schreiben Sie an einem Ort,** den Sie vielleicht schon kennen, an dem Sie aber wahrscheinlich noch nie geschrieben haben (in einem Café, einem Museum, in der Bahn, auf einer Parkbank...). Sammeln Sie Eindrücke, Assoziationen, lassen Sie ihren Gedanken freien Lauf, notieren Sie sich Stichworte. Irgendwann verdichten sich Ihre Gedanken zu einem Ausdrucksbedürfnis, dem Sie nachgeben. Schreiben Sie möglichst ohne Erwartungsdruck. Es kann, es *muss* aber kein guter Text entstehen. Reflektieren Sie anschließend Ihre Schreiberfahrungen.



## 2 Literarisches Rezipieren

ABRAHAM (2010) arbeitet in seinem Beitrag *Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung*<sup>274</sup> zunächst heraus, wie Lesen und Verstehen in medialen Kontexten beschreibbar ist und was man über ›literarische Rezeptionskompetenz‹ und ›literarisches Lernen‹ aussagen kann.

### Lesedidaktik und ästhetische Erfahrung

Ulf ABRAHAM (2010)

Üblicherweise wird in der Deutschdidaktik die Fähigkeit zum literarischen Verstehen, sofern sie sich *nicht* auch produktiv äußert, »literarische Rezeptionskompetenz« genannt. Das ist ein Sammelbegriff für alle Fähigkeiten, die »zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen« (EGGERT/GARBE 1995, S. 9f.). Der verbreiteten Rede vom Lesen als einer (bloßen) Kultur*technik* widersprechend, heben EGGERT und GARBE (ebd., S. 10) »komplexe Verarbeitungsprozesse im Sinn der Semantisierung (Bedeutungserzeugung)« hervor. Seit der Publikation der ersten PISA-Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz (vgl. BAUMERT et al. 2001) ist die Erkenntnis Allgemeingut, dass die Komplexität dieser Prozesse unterschätzt worden ist und die Erwerbsproblematik neu überdacht werden muss. GÖLITZER (2006) stellt dar, dass über die Teilhabe an einer literarischen Kultur, also die Interaktion mit kompetenteren Älteren, Fähigkeiten nicht nur entwickelt, sondern weiter ausgebildet werden können. Um die Erwerbssituationen, in denen das geschieht, didaktisch zu modellieren, benötigt man ein *Verlaufmodell* des Erwerbs von literarästhetischer Kompetenz [...]

*Interaktional* ist also nicht nur der Sprach-, sondern auch der »Literatur-Erwerb« (vgl. CONRADY 1989): Nur in einem sozialen Rahmen, d. h. in ständiger Auseinandersetzung mit erwachsenen Beherrschern der betreffenden sprachlichen bzw. literarischen Kompetenz, können Kinder diese erwerben. LYPP (1989, S. 71) nennt das »Teilnahme am System«. Sie weist aber darauf hin, dass es zwei wichtige Unterschiede gibt zwischen der Art, wie wir unsere Sprachkompetenz erwerben, und dem Erwerb literarischer Kompetenz. Während am sprachlichen System notwendigerweise jedes Kind von Anfang an in vollem Ausmaß Anteil habe, bleibe die Anteilnahme am literarischen System zunächst auf den Teilbereich der Kinder- und später der Jugendliteratur beschränkt. Außerdem erfolgt der Literatur-Erwerb im Unterschied zum Spracherwerb nicht direkt, sondern »umwegig« (ABRAHAM 1998, S. 31): Erste poetische Erfahrungen werden in der *Mündlichkeit* gemacht. Für ästhetische Erfahrung mit Literatur heißt das, dass auch später die Dimension der Mündlichkeit, in der solche Erfahrung gleichsam lebensgeschichtlich verwurzelt ist, immer einbezogen werden sollte: Vorlesen und Vortragen, im Deutschunterricht lange vernachlässigt, sollten nicht nur als Modi der Erstrezeption betrachtet, sondern in ihrem Wert für die Aneignung eines Textes immer mitbedacht werden (vgl. auch OCKEL 2000). »Literarische Rezeptionskompetenz« (vgl. GRAF 2004 und DEHN 2006) ist vor diesem Hintergrund das Ergebnis einer lebensgeschichtlich wachsenden Bandbreite an *Modi der Textrezeption*, die

---

<sup>274</sup> In: Frederking, Volker/ Huneke, Hans-Werner/ Krommer, Axel/ Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-158

erfahren und beherrscht werden und die eine Teilhabe an jenem Feld der kulturellen Praxis ermöglichen, das "Literatur" im weitesten Sinn heißt. Nicht nur »Lesemodi« (GRAF 2002, detaillierter GRAF 2004, S. 31ff.), sondern - gerade im Zeitalter der Hörbücher - *Rezeptionsmodi* müssen dazu ausgebildet werden. Nicht zuletzt sie entscheiden darüber, wie verständig und persönlich bereichernd Textrezeption werden kann. Graf (2002, S. 49f.) unterscheidet die folgenden Rezeptionsmodi nach ihren Funktionen:

- leichte Unterhaltung (zur situativen Ablenkung, aus Langeweile, zur Entspannung)
- wunscherfüllendes »intimes« Lesen (identifikatorisches Muster der Kinderlektüre)
- Partizipation (literarische Praxis sozialer und kommunikativer Teilhabe in der *peer group*)
- Selbstkonzeptionelle Leseinteressen (selbstgewählte Lesestoffe, oft in Opposition zur Schule, auch Erwachsenenliteratur)
- Ästhetisches Lesen (Aufmerksamkeit auch für Form und Gestalt unterschiedlicher Werke)
- informatorischer Gebrauch der Fiktion (auf unterhaltende Weise Wissen und Erkenntnis durch Romanlektüre erwerben).

Die Frage nach der Rolle von Schule und Deutschunterricht bei der Ausbildung solcher Rezeptionsmodi stellt der Leseforscher Graf nicht ausdrücklich. Lesedidaktik muss zwar davon ausgehen, dass die individuelle Verfügung über die dafür nötigen Verarbeitungsprozesse nur zum Teil im (Deutsch-) Unterricht erlangt wird; aber gerade wegen der großen individuellen Unterschiede, die in der Sekundarstufe I zu Tage treten, darf er sich nicht auf andere (nicht-schulische) Instanzen der Lesesozialisation verlassen, sondern muss kompensatorisch einreifen, soweit das möglich ist: Die Rezeptions- und Produktionskompetenz, die Hand in Hand mit ästhetischer Erfahrung geht, kann bis zu einem gewissen Grad durch Lese- und Literaturunterricht – vor allem wenn er differenzierend von »heterogenen Lerngruppen« (WROBEI 2006) ausgeht – gefördert werden; sie entwickelt sich allerdings grundsätzlich in individueller Auseinandersetzung mit poetischen Texten – auch ohne Wissen oder gegen den Willen der Erwachsenen (zum außerschulischen »Lesen und Schreiben aus Leidenschaft« vgl. BEHNCKEN/MESSNER/ROSEBROCK 1997). Die Schule kann hier auch negativ wirken und Abbrüche von Lesebiografien riskieren (vgl. SCHÖN 1990, GRAF 1997). Erst recht gilt das für die Lust, poetisch zu schreiben.

[...] Hier genügt die Feststellung, dass der Deutschunterricht schlecht beraten wäre, »literarisches Verstehen« als etwas Absolutes darzustellen, das entweder vorhanden oder eben nicht vorhanden wäre; es ist vielmehr graduell (mehr oder weniger schon oder noch nicht) gegeben bzw. erreichbar und nie vollständig. Konzepte der Leseförderung, gleich wie sie aussehen, sollten nicht »literarisches Verstehen« zur wichtigsten Zielgröße machen, sondern besser Wirkungen des Lesens (nach ROSEBROCK 1995, S. 10f.):

- Lesen wirkt *kognitiv*, indem ständig vorhandene Wissensbestände rekapituliert und neu verknüpft werden müssen;
- Lesen wirkt *emotional/affektiv*, indem Affekte inszeniert und zueinander in Beziehung gesetzt werden;
- Lesen wirkt *sozial*, indem die »probeweise Übernahme fremder Befindlichkeiten« geübt und die Empathiefähigkeit gestärkt wird;

- Lesen wirkt *medial*, indem Leseprozesse einen geistigen »Abstand zum Faktischen« herzustellen erlauben und so auch Distanzierungsfähigkeit in Bezug auf andere Medien stärken.

Lesedidaktik sollte also auf vier Ebenen ansetzen: kognitiv durch Bereitstellung von und Erschließungshilfen für Lesestoff, der Wissenserwerb fördert, affektiv durch Wahl geeigneter Themen, bei denen Identifikation und Empathie nahe liegen, sozial durch Unterrichtsinszenierungen, die Interaktion über das Lesen und die Texte fördern, und medial durch Einbezug von Nichtprintmedien. In ihrer Auswertung einer auf die Primarstufe bezogenen Studie hat BERTSCHI-KAUFMANN (2000, S. 361-369) einen offenen Unterricht skizziert, in dem

- Kinder beobachtet und nicht vorschnell eingestuft werden;
- eine die Eigenaktivität fördernde, der Lese- und Medienkultur der Gegenwart angemessene Umgebung den Umgang mit Schrift, Literatur und Medien fördert;
- sowohl männliche als weibliche Leseinteressen und Leseweisen berücksichtigt sind;
- die aktuelle Kinderliteratur eine wichtige Rolle spielt und insbesondere fantastische Lesestoffe anregend und motivierend wirken können;
- das vergnügliche Unterhaltungslesen und das Lernen am anspruchsvollen Text im Gleichgewicht gehalten werden;
- für ein anregendes Miteinander von alten und neuen Medien dadurch gesorgt ist, dass nicht nur eine Computerausstattung im Klassenzimmer vorhanden ist, sondern auch didaktische Ideen zur Einbindung des PC in den Unterricht umgesetzt werden;
- auch elektronische Spielgeschichten zur Leseförderung genutzt werden;
- Lesen und Schreiben im Deutschunterricht ähnlich eng verzahnt sind wie in der Lebenswelt, so dass sie sich wechselseitig unterstützen;
- Ergebnisse nicht an kurzfristigen Zielen gemessen werden, weil Lese- (und Schreib-)kompetenz kontinuierliche Förderung über längere Zeiträume braucht.

Im Übrigen ist nicht nur literarische Sozialisation, sondern eben auch Lesesozialisation weit mehr als intentionale Leseförderung. Als *funktionale Leseförderung* schließt sie die durch eine soziale Umwelt angeregte oder zumindest nicht behinderte *Selbstförderung* ein und kann literarische Rezeptionskompetenz auch unabhängig von didaktischen Konzepten entstehen lassen. ULICH/ULICH (1995) entfalten, wie das Lesen (epischer Texte) zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen kann. GRAF (2004) erarbeitet aus Leserbefragungen Rezeptionsmodi, die sich gleichsam lebensgeschichtlich herausbilden, wobei die Schule nur eine Einflussgröße unter vielen ist.

Aus dieser Perspektive betrachtet, geht es hier um »Literarisches Lernen«. Dieser Begriff ist einerseits sehr weit, weil er Aspekte von Erfahrung, von Bildung und Reflexion einschließt, und er ist andererseits auch eng, weil er philologische, philosophische und medienwissenschaftliche Aspekte der Frage ausklammert, worin die ästhetische Dimension der Literatur besteht (vgl. dazu ABRAHAM 2000, S. 16). SPINNER (2006) hat elf Aspekte eines solchen literarischen Lernens genannt, wobei ausdrücklich betont sei, dass es sich dabei weit über die schulische Sozialisation hinaus um lebenslanges Lernen handelt:

- (1) Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
- (2) Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

- (3) Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
- (4) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen: Fähigkeit zur Einfühlung (Empathie) in Bezug auf literarische Figuren und ihre inneren/äußeren Konflikte (kognitiv-affektive Rollenübernahme ) ausbauen
- (5) Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
- (6) Mit Fiktionalität bewusst umgehen: Wirklichkeit und Fiktion unterscheiden lernen (Entstehung von »Fiktionsbewusstsein« nach EGGERT 2002)
- (7) Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen (»symbolisieren« lernen: vgl. BELGRAD/NYSIETO 2001; FREDERKING 2003)
- (8) Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
- (9) Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
- (10) Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
- (11) Literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Ausgegrenzt bleiben bei SPINNER damit soziales und ethisches Lernen sowie der Erwerb von Weltwissen durch literarische Lektüre. Eine weiter gefasste Definition (vgl. ABRAHAM/LAUNER 2002, S. 1) nimmt auch diese Aspekte auf und bestimmt literarisches Lernen als »Lernen in, von und mit Hilfe der Literatur als einem Medium, das – was immer sie sonst ist und tut – jedenfalls Weltwissen transportiert« (vgl. hierzu genauer unten, Abschnitt 4). Damit wird, in dieser weiteren Auslegung, literarisches Lernen zum *fächerübergreifend wirksamen Prinzip*: »Die ›schöne‹ Literatur weiß ja gewissermaßen mehr von der Welt und vom Menschen als jeder einzelne Spezialdiskurs: Das ist der ›Mehrwert‹ der Literatur gegenüber den Fachdiskursen. Sie ist, aus der Leserperspektive gesehen, den Fachdiskursen zwar selbstverständlich unterlegen an Genauigkeit und begrifflicher Präzision, doch überlegen an Vorstellungsreichtum und Nachhaltigkeit« (ABRAHAM/LAUNER 2002, S. 33).

## 2. Didaktik des Lesens – mehr als »Literaturdidaktik«

Literarische Texte stellen also andere Anforderungen an die Lesekompetenz als pragmatische (vgl. EGGERT 2002); zugleich aber stellt Literatur auch, wie der schon erwähnte auditive Rezeptionsmodus zeigt, Anforderungen an *die Medienkompetenz*. Die meisten Kinder und Jugendlichen kommen heute mit älteren und neueren Formen und Stoffen des Literatursystems zunächst über mediale Sekundärprodukte in Berührung. *Gerade »klassische« Stoffe rezipieren* sie über Hörkassette, Hörbuch, Video und DVD, lange bevor sie im Kontakt mit der Buchliteratur ihre ursprüngliche Gestalt annehmen (vgl. z. B. NEFZER 2000). Literarisch-ästhetische Sozialisation ist längst multimedial. Film- und Computerspielbilder schieben sich vor die aus der Buchliteratur, falls überhaupt, auch »erlesenen«, d. h. in eigener Vorstellungstätigkeit konstruierten Bilder. So sehr außer Frage steht, dass Lehrende im Literaturunterricht »ihren mediensozialisierten Schülern eine kognitive Leistung zumuten« (FÖRSTER 2000, S. 6f.) sollten, so wenig geht es in einer Medienkultur wie der unsrigen an, »ein einzelnes Medium sozusagen nach dem Anciennitätsprinzip gleichsam aus dem Netz herauszuschneiden, durch das es mit allen anderen Medien verbunden ist« (ABRAHAM 2005b, S. 14). Eine kognitive Leistung sollten wir auch nicht nur der Buchlektüre attestieren, sondern z. B. ebenso der Hörbuchrezeption und der »Filmlektüre«. Dass jedes Medium sich den adaptierten Stoff gleichsam aneignen muss und deshalb unsere Vorstellungstätigkeit je anders »moduliert« (vgl. NEFZER 2000, S. 68), ändert nichts daran,

dass kein überhaupt zum ästhetische Ausdruck fähiges Medium ohne einen Rezipienten auskommt, der Informationen verarbeitet, auf sein Weltwissen bezieht und vor allem Metaphern und Symbole versteht.

Das Kerngeschäft des Deutschunterrichts bleibt aber dennoch die Verarbeitung ästhetischer Erfahrung durch die *Schriftlichkeit* – dies allerdings rezeptiv und produktiv. Auch »Schreiben nach literarischen Vorlagen« (BERGER 1995) kann eine Form ästhetischer Erfahrung mit Literatur sein. »Literarische Kreativität« anzuregen (KELLNER 1999) oder »literarische Begabung« durch eine »Schule der Poetik« zu fördern, kann dabei zwar auch ein Ziel sein (vgl. FRITZSCHE 1988 bzw. HERRMANN 1980), aber zunächst geht es um etwas Grundlegenderes: Man kann zwar Literatur bereits verstehen, bevor man lesen kann (literarische Rezeptionskompetenz wird lange vor der Einschulung angebahnt). Aber Schreiben als Akt des Gestaltens, Wort-Kunst als Wort-Spiel und Stil-Kunst, erschließt sich niemandem ohne Lesekompetenz und in manchen Aspekten auch nicht ohne eigene Schreibversuche (vgl. z. B. WALDMANN 1998). Und nicht selten bedarf die Erschließung, die ihrerseits ja auch Lese- und Schreibkompetenz fördert, der fortgeschrittenen Kompetenzen eines Literatur-Lehrers: Die von EGERT (1997) benannte Zielperspektive »Formbewusstsein« setzt eine Distanz voraus, die Lesende oft nicht von selbst – ohne Hilfe – gewinnen. Sie können sich aber schreibend die Bedeutung von Stil und Form klarmachen (vgl. z. B. PAEFGEN 1991; WALDMANN/BOTHE 1992), und sie können sich – im »Literarischen Gespräch« (HARLE/STEINBRENNER 2004) – gegenseitig helfen, Distanz zu gewinnen. Literaturunterricht ist auch eine soziale Verabredung, und diese funktioniert durch Interaktion, d. h. kommunikative und ästhetische Praxis im Klassenzimmer (vgl. WIELER 1989; ABRAHAM 1998). Auch für solche Interaktion aber ist Lesenkönnen wichtig: Obwohl es literarische Kompetenz nicht erst ermöglicht, emanzipiert es doch von Vorlesern, Lehrenden und anderen Interpreten. Und es gibt auch zu denken, dass empirische Studien die Überlegenheit der Leser vor den Nicht- oder Weniglesern gerade in der kompetenten Nutzung der AV-Medien nachweisen (vgl. HURRELMANN et al. 1992).

Dass »Funktionen des Literarischen zunehmend auch von anderen Medien übernommen werden« (SCHREIER/RUPP 2002, S. 268), bestreitet heute niemand mehr. Gerade deshalb ist Lesedidaktik, als eine ganz eigene Aufgabe für den Deutschunterricht, von Literaturdidaktik zu unterscheiden, die Literatur in allen Medien aufsuchen und »intermedial« denken sollte. Lesedidaktik, um das zusammenzufassen, vermittelt nicht nur eine Kulturtechnik (etwa durch Bereitstellung von Lesestrategien: vgl. BEISBART/POPP), sondern »die Erfahrung, dass Texte beim Lösen von Problemen helfen« (ABRAHAM 2005b, S. 17). Eine immer größere Bandbreite an pragmatischen und ästhetischen Textsorten zielgerichtet und ökonomisch für eigene Erkenntnis- und Handlungsmotive nutzen zu wollen und im Regelfall auch zu können, ist die logische Konsequenz. Literarische Texte helfen zwar nicht direkt beim Lösen von Problemen (das war das Missverständnis der sogenannten Lebenshilfedidaktik), aber sie schärfen den Blick für Alternativen und Optionen auch im eigenen Leben; sie zeigen, dass man mit einer Erfahrung keineswegs allein in der Welt ist, sie fördern aber auch Einfühlung in andere und ihre anderen Probleme, und sie bieten nicht zuletzt Trost und Ablenkung an, wenn gerade anderes gar nicht hilft. (ABRAHAM 2005b, S. 18)

Lesekompetenz und literarische Kompetenz verhalten sich also nicht nach einem Stufenmodell zueinander (erst das Basale, nämlich die Kulturtechnik Lesen, dann das Höhere, nämlich das Verständnis für die schöne Literatur). Vielmehr ordnen sie sich,

obwohl sie das Medium der Schriftlichkeit gemeinsam haben, zwei unterschiedlichen kulturellen Praxen zu: einer kulturellen Praxis des Konservierens, Schaffens, Weitergebens und Adressierens von Wissen auf der einen und einer kulturellen Praxis des Ausdrückens und der Weitergabe ästhetischer Erfahrung in Texten auf der anderen Seite. Literarisch zu lesen bedeutet dabei mehr als einen Text zu »verstehen«; es bedeutet vor allem, »sich jenem Spiel willig zu überlassen, das ein Text mit unseren Kenntnissen, Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeiten beginnt« (ABRAHAM 2005b, S. 19). Mit ISERS *literarischer Anthropologie* (1991) geht es hier nicht um Bedeutungen, sondern um die Fähigkeit zum literarischen Fantasieren, zur Besetzung eines fiktionalen Übergangs-Raums zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen »Heute« und »Damals«, zwischen »Hier« und »Anderswo«, als Raum für Probehandeln und Übung im Selbst- und Fremdverstehen. Diesen Raum lesend zu bewohnen setzt – desto mehr, je komplexer die Texte werden – nicht nur Einfühlungsvermögen voraus, sondern Wissen sowie die Fähigkeit, Distanz herzustellen und Strukturen zu erkennen. Aber es *schafft* eben auch langfristig solche Fähigkeiten und solches Wissen, und zwar nicht nur beim (Printmedien-)Lesen. ABRAHAM (2005b) führt den Begriff der *poetischen Kompetenz* ein, um das Angewiesensein dieses Lernprozesses auf (alle) Medien deutlich zu machen; sie ermöglichen, auf je spezifische Art, Anschlusskommunikation und *Alteritätserfahrung* (vgl. theoretisch MAIWALD 1999 und ROSEBROCK 2001, empirisch BERTSCHI-KAUFRNANN 2000). Nicht alle, aber doch viele Prozesse literarisch-ästhetischer Kommunikation lassen sich durchaus sinnvoll auch von anderen Medien her auf den Weg bringen. Die Kulturtechnik »Lesen« allerdings hilft, wie bei so vielem anderen, auch im Umgang mit literarischen Stoffen, Formen und Symbolen.

### 3. Lesen und Verstehen als Prozess – theoretische Modellierung und Folgerungen für den Deutschunterricht

Menschliches Lesevermögen hat neben einer technischen eine kognitive, eine emotionale und eine soziale Seite. Mit GROSS (1994) erkennen wir heute die Vorstellung vom gleichmäßigen Vorwärtsgleiten des lesenden Blicks als falsch; technisch sind Dauer und Ort der Blickfixation beim Lesen abhängig von Textstruktur und Leseintention (vgl. GROSS 1994, S. 8f.). Gleichzeitig heißt Lesen, auf mehreren Ebenen ständig – doch meist unbewusst – Entscheidungen zu treffen. Alle Informationen gleicht man beim Lesen mit Vorwissen (vgl. CHRISTMANN/GROEBEN 1999, S. 160) ab und wird dabei meist »Mehrdeutigkeit in Eindeutigkeit umwandeln« (ABRAHAM 2002, S. 106). »Schemata« (kognitive Strukturen, die Weltwissen unterschiedlich abstrakt repräsentieren) helfen dabei. Besonders *scripts* und *story grammars* (vgl. CHRISTMANN/GROEBEN 1999, S. 167f.) enthalten Wissen über erwartbare Abläufe und damit verbundene Gefühle – Emotionen sind ja die verborgene Basis des Lesens (vgl. WILLENBERG 1999, 127 S. ff.).

Ein Prinzip, das Wirklichkeits- und Textverarbeitung gemeinsam haben, ist das »Inferieren« (Ergänzen, Erschließen) vorenthaltener Informationen. »Texte brauchen oft nur sehr lückenhafte Informationen zu liefern, weil Lesende diese ohne Schwierigkeiten in das betreffende Schema, also den normalen Ablauf, z. B. eines Restaurantbesuches oder eines Kindergeburtstags, einfügen können.« (GROSS 1994, S. 20). Fehlendes wird beim Lesen ergänzt, angenommen, unterstellt: Wenn Lesen immer auch Lernen

heißt (vgl. WILLENBERG 1999, S. 2), so »nicht als eine Art Umkopieren von Information aus dem Text ins Gedächtnis, sondern auf der Basis einer Selbstabfrage: Was ermöglicht mir der Text Neues zu denken, zu imaginieren, zu empfinden?!« (ABRAHAM 2002, S. 106).

Nicht nur um eine *kognitive Dimension* des Lesens geht es also, sondern um das Anregungspotenzial literarischer Texte auch in emotionaler Hinsicht. Während *Verständlichkeit* als Kriterium für Lektüreauswahl im Unterschied zu pragmatischen Texten hier kaum eine Rolle spielt (vgl. GROSS 1994, S. 26f.), ist das Potenzial eines fiktionalen oder poetischen Textes für die Anreicherung und Differenzierung mentaler Modelle ausschlaggebend: Literatur liest man nicht trotz, sondern gerade wegen ihrer Wirkung produktiver Irritation scheinbarer Sicherheit, kognitiv und emotional. Ästhetische Texte kommen mehr als pragmatische unserem Bedürfnis entgegen, aus unserer gewohnten Wirklichkeit auszubrechen. Man hat in diesem Sinn von einer *ordnungskritischen* Wirkung literarischen Lesens gesprochen (vgl. HARTER 1991, S. 57ff.), und zwar relativ unabhängig von Gattungen, Genres und Zielgruppen. Ist Lesen Interaktion zwischen einem Text und einer individuellen kognitiven Struktur (vgl. CHRISTMANN/GROEBEN 1999, S. 162f.) bzw. - mit ISER (1984, S. 39) – »eine Interaktion, in deren Verlauf der Leser den Sinn des Textes dadurch »empfängt, daß er ihn konstituiert«, so ist es Aufgabe des Lesers, gleichsam Bilder und Stimmen zu erzeugen, die etwas bedeuten. »Wir reagieren im Lesen auf das, was wir selbst hervorgebracht haben, und dieser Reaktionsmodus erst macht es plausibel, weshalb wir den Text wie ein reales Geschehen zu erfahren vermögen« (ISER 1976, S. 210). KÖPPERT (1997), solche Überlegungen weiterführend, beschreibt diesen Vorgang als »literarisches Fantasieren«. Sie argumentiert mit ISERS *Literarischer Anthropologie* von 1991: Der imaginäre Raum, den diese zwischen dem Realen und dem Fiktiven in der literarischen Lektüre entstehen sieht und den KÖPPERT (1997) als taugliche Grundlage für didaktische Überlegungen erweist, kann prinzipiell immer wieder und immer weiter ausgestaltet werden. »Leerstellen« sind dabei die Enklaven im Text, die sich der Besetzung durch den Leser anbieten (vgl. Iser 1976, S. 266). Woran man sie erkennt, lässt sich zwar bis heute nicht exakt angeben; als Hilfsvorstellung bewährt sich die Leerstelle dennoch – vor allem dann, wenn man ISERS Satz, »daß die Lebhaftigkeit unserer Vorstellung proportional zu den Leerstellenbeträgen wächst« (ebd., S. 293), umdreht: Die Lebhaftigkeit unserer Vorstellungen ist ein Gradmesser dafür, mit wieviel Unbestimmtheit wir es beim Lesen zu tun haben.

Allerdings ist die Rede von der Vorstellungsbildung ambivalent (vgl. ABRAHAM 2002, S. 107f.): Wären literarische Texte nur auf Vorstellungserleichterung beim Lesen hin angelegt, so bliebe der Irritationscharakter literarischer Lektüre unerklärt. Mit Recht spricht ISER (1976, S. 291) auch von *Vorstellungerschwerung*: Vorstellungen, die im Alltag das Erinnernte, das augenblicklich oder prinzipiell Abwesende, damit aber auch das Ersehnte oder Befürchtete gleichsam innerlich aufrufen, werden von der Literatur nicht einfach unterstützt, sondern auch irritiert. Vorstellungsbilder unterscheiden sich von Wahrnehmungsbildern nicht nur durch Flüchtigkeit, auch nicht nur durch die Möglichkeit der Surrealität, sondern vor allem durch Kargheit. Diese zeigt an, dass wir es nicht mit mimetisch erzeugten Realobjekten zu tun haben, sondern mit Gestalten im ästhetischen Sinn.

Es bleibt die *soziale Dimension* des Lesens. Es macht einen Unterschied, ob Lesen allein oder in der (Lern-)Gruppe geschieht. SUMARA (1996) stellt heraus, dass Lesen im und für den Unterricht Veröffentlichung des Privaten bedeutet. HURRELMANN

(1997, S. 92) bezeichnet jedes Textverstehen als dialogisch organisiert. ABRAHAM (1998, S. 89) verweist darauf, dass das Konzept eines beim literarischen Lesen entstehenden Übergangsraums unvollständig bliebe, wollte man Ignorieren, dass der Aufenthalt darin für Lerngruppen als gemeinsamer Aufenthalt gestattet und gestaltet werden müsse. [...]

In der Konsequenz hat sich eine Didaktik des offenen »literarischen Gesprächs« entwickelt. Die Lernenden sollten ihre Äußerungen nicht nur an die Lehrkraft adressieren, sondern an andere Mitglieder der Lerngruppe, sonst wird aus einem gelenkten Unterrichtsgespräch kein literarisches Gespräch. Dieses wird textzentriert, doch weniger als die Schriftlichkeit auf Distanz verpflichtet sein. Aktuelle Überlegungen zielen auf eine Veränderung des herkömmlichen Unterrichtsgesprächs über Literatur (vgl. HÄRLE/STEINBRENNER 2004, S. 2fL).

#### Literarische Gespräche

- sollten weniger lehrergelenkt und kommunikativer gestaltet werden;
- könnten der Gefahr des »Elitären« durch demokratischere Strukturen entgehen (»Gespräch unter Peers«);
- sollten durch den Verzicht auf »Leitfragen« das eigenständige Nachdenken über den Text begünstigen;
- auf die Frage nach der Autorintention verzichten.

Solche Überlegungen aufnehmend, hat SPINNER (2006, S. 14) das Literarische Gespräch als ein Modell angemessenen Umgangs mit Literatur beschrieben und den erwünschten Gesprächsverlauf in sechs Phasen untergliedert:

- (1.) Die leitende Person wählt einen durch Mehrdeutigkeit oder Rätselhaftigkeit auffallenden und daher geeigneten Text aus.
- (2.) Durch einen Sitzkreis schafft man ein klares Setting, gekennzeichnet durch Ruhe, Konzentration und kommunikative Symmetrie.
- (3.) Der Text wird zunächst vorgetragen, dann ausgeteilt und noch einmal still gelesen.
- (4.) Die leitende Person gibt durch einen anregenden Impuls allen die Gelegenheit zu einer ersten Äußerung.
- (5.) Damit ist das Gespräch eröffnet, das auch für Irritation und Nicht-Verstehen offen ist und ausdrücklich dazu einlädt, eigene Erfahrungen auf den Text zu beziehen.
- (6.) Dem Abschluss dient eine von der leitenden Person gestaltete Schlussrunde, die wichtige Verstehensaspekte und Gesprächserfahrungen artikuliert.

Solche Anregungen zu einem veränderten literarischen Diskurs in der Schule setzen allerdings, das sei ausdrücklich betont, die Bereitschaft voraus, über eine Veränderung der Lehrerrolle nachzudenken: Lehrende werden zu Moderatoren eines solchen Gesprächs, manchmal vielleicht sogar zu einfachen Teilnehmern.

Auf den problematischen Begriff des *Verstehens* kann keine Darstellung literarischer Lesefähigkeit verzichten. »Verstehen« scheint auf die Rezeption von Texten beschränkt; es ist nicht direkt beobachtbar, und es ist mehrdeutig (vgl. FRITZSCHE 1994, Bd. 3, S. 10f.). Mindestens ist ein eher kognitiver, die Dekodierbarkeit von (Schrift-)Sprache bezeichnender Verstehensbegriff zu unterscheiden von einem eher



affektiven, die Einfühlung in das Gelesene meinenden Verstehensbegriff (vgl. ABRAHAM 2002, S. 111). Führt das Lesen als *Dekodieren* zu einer semiotischen Sichtweise (vgl. SPINNER 1977), so das empathische Lesen zu einer psychologischen: Wenn Identifikation mit Held oder Heldin nur ein Zwischenschritt ist zur Empathie, die das Eigene im Fremden erkennt und umgekehrt, so fördert literarisches Lesen die grundlegende Fähigkeit des Perspektivenwechsels. Eine solche psychologische Wendung der hermeneutischen Grundfrage, was Verstehen sei, führt zur Zielperspektive des *Selbst- und Fremdverstehens* (vgl. SPINNER 1989; 1994).

Die semiotische Basis des Umgangs mit Literatur ist heute nicht mehr strittig; kontrovers blieb allerdings lange, welche Schlüsse daraus in methodischer Hinsicht zu ziehen seien: Der bekannte Streit der 1980er Jahre um *Verfahren* im Literaturunterricht ist hier einzuordnen. Wollten Autoren wie KÜGLER (1971) strukturelle Verfahren zur Verfeinerung und Objektivierung eines rationalen Verstehensbegriffs einsetzen, so bestanden andere (v. a. HAAS und WALDMANN) darauf, dass emotionales Verstehen und »ganzheitliche« Gestaltwahrnehmung möglich und für weniger kognitiv begabte Lernende unerlässlich seien.

#### 4. Ästhetische Erfahrung als Prozess – theoretische Modellierung und Folgerungen für den Deutschunterricht

Es geht hier [...] nicht um »Ästhetik« als die Lehre vom Schönen. Als Konsens zeichnet sich vielmehr, über die Grenzen von Disziplinen wie Philosophie (WELSCH 1990), allgemeiner Bildungstheorie (Steenblock 1997 und Erziehungswissenschaft (LENZEN 1990; GAMM 1991; KOCH/MAROTZKI/PEUKERT 1994) »eine Wieder-Lektüre der Rede von der Ästhetik ab, die bei der Wortbedeutung von *aisthesis* ansetzt und dazu tendiert, das Ästhetische mit dem sinnlich Wahrnehmbaren schlechthin (fast) ineins zu setzen« (ABRAHAM 2000, S. 11). Dass ein Kunstwerk in seiner »schönen Gestalt« durch unmittelbare Anschauung auf den Betrachter ästhetisch und indirekt ethisch wirkt, ist sozusagen ein Spezialfall. Das Allgemeine, das diesen Spezialfall enthält, beschreibt ABRAHAM (2000, S. 11) so: »Ästhetisch ist jede Sinnlichkeit, die auf Sinnhaftigkeit hin wahrnimmt und damit nicht-begrifflich »erkennt«, was in der Kunst, in der Literatur und im Leben überhaupt Gestalt hat und damit Sinn.« Das Ästhetische steckt also nicht in den Gegenständen (z. B. »Schöne Literatur«), sondern in einem Prozess der Wahrnehmung, des Innewerdens und Gestaltens. RUDLOFF (1991) hat in *Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik* die Ästhetik der Texte als »verdeckte Arbeit« beschrieben. Ihr nachzuspüren ist nur prozesshaft möglich.

Ästhetische Erfahrung als Prozess zu betrachten bedeutet, hinter normative Begriffe wie *Bildung* oder *Erziehung* zurückzugreifen auf die Frage, wie das Ästhetische *geschieht*. Es entspricht einer Erfahrung, und zwar nicht nur im Museum, im Theater oder in der Oper, sondern überall, wo Menschen sich und ihre Umwelt prägen und formen. Diese Erfahrung scheint weniger ein Wissen vorauszusetzen als eine bestimmte Wahrnehmungsintensität und die Bereitschaft, Ganzheiten zu erfassen, und zwar nicht »inhaltistisch« (BURDORF 2004), sondern als Gestalten, d. h. einschließlich ihrer Form. Anthropologisch schon durch Dehn (1974) begründet, ist ästhetische Erfahrung untrennbar mit Reflexion verbunden (vgl. BUBNER 1989) – auch wenn das Medium dieser Erfahrung die Anschauung ist (ebd., S. 58). Anschauung aber ist immer schon »anschauendes Denken« (ARNHEIM 1972). Kunst konstituiert sich *erst durch Bewusstseinsleistungen* (vgl. BUBNER 1989, S. 117).

Ästhetik als Prozess im Umgang mit Literatur sieht RUPP (1998, S. 7) im Sinn von *aisthesis* als »erkennendes Denken«. Ästhetisch ist ihm grundsätzlich »die Heraushebung und Thematisierung der Wahrnehmungsformen« (ebd.). Es handelt sich um ein Denken, »das Bedeutung sieht« (LIESSMANN 1994, S. 79) und Sinneswahrnehmung zur Wahrnehmung von Sinn gleichsam prozessiert: »Ästhetik als Prozess«. Ästhetik ist dann »eine andere Form des Begreifens«, nämlich ohne Begriffe und mit Hilfe der Imagination, wie Welsch in seiner Einleitung zu den *Schlüsseltexten der Postmoderne-Diskussion* schreibt. Die Hermeneutik, die nach SCHLEIERMACHER stets den Sprung von der Einzelbeobachtung am Text hinüber zu einem ästhetischen Gesamturteil leisten soll, hat mit ihrer Rede von der Interpretation den Blick auf das, was im literarisch-ästhetischen Prozess geschieht, eigentlich verstellt: »Vor der Deutung (als Festlegung auf Begriffe) muss allemal Wahrnehmung gewesen sein, und mit ihr einher geht die Vorstellung« (ABRAHAM 2000, S. 13).

Setzt man beim Begriff der anschauenden Wahrnehmung an, so lässt sich eine Brücke schlagen zu Fragen der literarisch-ästhetischen Bildung (vgl. IVO/WARDETZKY 1997). Zu warnen ist allerdings vor einer vom Begriff *Anschauung* suggerierten Vorstellung von Statik: Ein Sich-Versenken in das Kunstwerk, mit dem Ergebnis blitzhaft und scheinbar begriffslos hervorbrechender Erkenntnis ist nicht gemeint. Anschauendes Denken ist vielmehr, als Wahrnehmungs- und Vorstellungstätigkeit, an *Bewegung* geknüpft (vgl. SCHNURRBERGER 1996). Auch so (scheinbar) statische ästhetische Phänomene wie Skulpturen können nur prozesshaft wahrgenommen werden. Ästhetische Urteile provozieren sie in der Folge realer (äußerer) und/oder vorgestellter (innerer) Bewegung. Literarische Texte gar sind nur, wenn sie sehr kurz sind, überhaupt ganzheitlich-augenblickhaft wahrnehmbar; grundsätzlich spielen sie sich als Prozess in der Vorstellungstätigkeit Lesender ab. Die Spezifik des sprachlichen Kunstwerks besteht darin, dass seine Gestalthaftigkeit – außer etwa bei visueller Poesie – kaum äußerlich direkt, wohl aber innerlich über Vorstellungsbildung wahrgenommen werden will. Literarische Texte stellen gleichsam *Anweisungen* dar für die imaginative Erzeugung von Gestalten in einer inneren Bewegung.

Davon sind, selbst wenn der erste Anschein eine Beschränkung auf Textinhalte nahe legen mag, *sprachliche* Gestalten nicht ausgenommen: Auch die Wahrnehmung von Stil(en) lässt sich gestaltpsychologisch rekonstruieren als Ergebnis einer Bedeutungserzeugung (vgl. ABRAHAM 1996, S. 279-322). Durch unmittelbare Anschauung einzelner Textstellen (z. B. Verse oder Strophen in der Lyrik, erzählende oder dialogische Abschnitte in der Epik) lässt sich ästhetische Erfahrung nicht herstellen. Das hat einen allgemeinen und einen (medium-)spezifischen Grund: Allgemein ist Wahrnehmung und (sie begleitend oder ggf. ersetzend) Vorstellungsbildung immer prozesshaft (linear in der Zeit); spezifisch für den literarischen Text haben sprachliche Gestalten selten jene unmittelbare Anmutungsqualität, mit der etwa Skulpturen, Gemälde oder Musikstücke ganzheitlich ästhetisch wirken können. Als »Prozessor von Zeichen« digitaler Art (vgl. KREMER/WEGMANN 1998, S. 65) nimmt der literarische Text vielmehr eine Sonderstellung unter den Formen ästhetischer Kommunikation ein. Ästhetische Erfahrung und Urteilsbildung geht nicht aus ganzheitlicher Anschauung, sondern aus einer linearen Abfolge von Lese-Entscheidungen (vgl. GROSS 1994, S. 18) hervor. Der Text übersetzt sich beim Lesen in eine Sequenz teils statischer, teils dynamischer Vorstellungen; diese betreffen nicht nur Inhalte, also Handlungen, Figuren, Schauplätze usw., sondern auch sprachliche Gestalten: Einen blumigen oder spröden, anschaulichen oder abstrakten, schlichten oder elaborierten Schreibstil kann

ich nicht unmittelbar ›lesen‹; er ist das Produkt meines anschauenden Denkens, das Einzelwahrnehmungen zusammenordnet und ein ästhetisches Urteil fällt.

ABRAHAM (2000, S. 14f.) beschreibt von solchen Überlegungen aus ästhetische Erfahrung als »Übergang«. Dass ein literarischer Text uns dennoch, obwohl er ganzheitlich-simultaner Wahrnehmung meist nicht zugänglich ist, irgendwie »anmute«, verdanke er unserer Fähigkeit, eine seinen Anweisungen mehr oder weniger entsprechende innere Szene imaginativ zu erzeugen und sie mit introspektiv bekannten Gefühlsqualitäten auszustatten, uns also durch inneres Sehen (Hören, eventuell gar Riechen und Schmecken) von der äußeren Hier-und-Jetzt-Wirklichkeit in eine innere Welt zu versetzen. Literarische »Fiktionen sind als Versuche zu verstehen, durch Aktivierung der Einbildungskraft die Grenze Unserer Erfahrungsräume zu überschreiten«, sagt MÜLLER-MICHAELS (1999, S. 167) und sieht das als »Selbstüberschreitung des Menschen«. ABRAHAM (2000, S. 15) kommentiert das so: »Das Fremde, als das uns der Text zunächst gegenübersteht, wird im ästhetischen Prozess gleichsam herübergesetzt in ein Eigenes: Indem ich seine Problemstellung, seine Stimmung usw. auslege, lege ich mich ja selbst aus.« Die dabei zu unterstellende (positive, negative oder ambivalente) Besetzung durch Gefühle wird sich bei jüngeren oder unerfahrenen Lernenden vorwiegend auf Inhaltliches richten (z.B. eine Figur). Erfahrene Lesende aber werden zunehmend auch »Denkbilder« und sogar die sprachliche Materialität des Textes selbst (z. B. Sprachbilder in der Lyrik) auf diese Weise besetzen können. Der Text wird damit zum »Übergangsphänomen«. Die Fähigkeit, ihn so zu gebrauchen, ist zwar anthropologisch grundgelegt (vgl. ISER 1991), aber ebenso wenig angeboren wie die Fähigkeit und Bereitschaft zur ästhetischen Erfahrung generell. Sie ist kulturell vermittelt.

Kontrovers ist in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern der Beitrag des literarischen Lesens zur ästhetischen (Selbst-)Bildung von Entwicklungsstand und Sozialisation der Individuen abhängt. KOCH/MAROTZKI/PEUKERT (1994) dokumentieren eine Debatte darüber, ob ästhetische Erfahrungen didaktisch planbar und damit für Lernprozesse in der Schule zurichtbar sind oder nicht. Wie man sich auch entscheidet – man wird vermeiden müssen, die Literatur und vor allem ihren Gebrauch in der Schule, das heißt das literarische Lernen (als Lernen am und im Medium der Literatur), mit einem Postulat ästhetischer Bildung zu überfordern. Natürlich kann man literarische Bildung *als* ästhetische Bildung beschreiben (vgl. STEENBLOCK 1997, S. 243f.); aber der bescheidenere Begriff *ästhetische Erfahrung*, der weniger normativ ist, reicht aus um die ästhetische Dimension literarischen Lernens zu beschreiben. Solche Erfahrung wird man nicht nur gerne »hinnehmen« (BUBNER 1989, S. 129), wo sie ein- oder auftritt, sondern aus didaktischer Sicht für wünschenswert halten, insofern man Lese- und Literaturunterricht nicht zu einer Veranstaltung machen möchte, die Texte (vor allem auch solche der Kinder- und Jugendliteratur, an denen frühe ästhetische Erfahrung möglich wäre!) für fachfremde Zwecke instrumentalisiert. Zwar hat die Literatur grundsätzlich ein »Potenzial an mediengestützter Pädagogik« (KREMER/WEGMANN 1998, S. 81), aber ästhetische Wirkung und pädagogische Wirkung sind nicht ineins zu setzen. ABRAHAM/LAUNER (2002) beschreiben die Wirkung literarischen Lernens als *indirekt*: In Bezug auf Weltwissen wird beim Lesen beiläufig, in Bezug auf *sprachliches Wissen* durch (oft gar nicht die Bewusstseinsschwelle erreichende) Irritation des Automatisierten gelernt. Literatur hat ihre eigene, ganz spezifische Form der Wissensvermittlung; sie erklärt nicht, sondern *ist*. Wo sie zu erklären beginnt, z. B. in den sogenannten didaktischen Textsorten, ist sie bereits an der

Grenze ästhetischer Kommunikation. Gerade weil der Erwerb literarischen, sprachlichen und alltagsweltlichen Wissens beim Lesen beiläufig erfolgt, ist ästhetische Erfahrung überhaupt möglich: Sie hängt von der »Alterität« guter Texte ab, die Klischees oder Stereotypen der Wahrnehmung nicht bestätigen, sondern irritieren. Im Gegensatz zu pragmatischer Kommunikation, die behauptet und widerruft, beweist und widerlegt, irritiert der literarische Text einfach dadurch, dass er *ist* und Normen verletzt (z. B. sprachliche oder ethische). Die Fähigkeit und Bereitschaft, sich irritieren zu lassen, betrachtet ABRAHAM (2000, S. 17) als »Gradmesser ästhetischer Erfahrung« im Lese- und Literaturunterricht.

Den Begriff der Alterität hat MAIWALD (1999) in der Literaturdidaktik etabliert. Strittig bleibt dabei zwar, ob man verschiedene *Grade* von Alterität verschiedenen Texttypen zuordnen kann (vgl. ABRAHAM 2000, S. 17), nützlich aber ist der Begriff, weil er die Rezeptionswiderstände erfasst, mit denen der literarische Text uns einfängt und festhält. Drei Dimensionen der Alterität in der Literatur lassen sich unterscheiden: sprachliche, strukturelle und inhaltliche Alterität (vgl. ebd., S. 18). Über die Plausibilität der Unterscheidung sprachlicher, struktureller und inhaltlicher Alterität (es gibt vielfältige Berührungspunkte entlang der drei Binnenlinien) wird man streiten können; am besten entfaltet ist der Begriff für epische Texte. Festzuhalten bleibt, dass ästhetische Prozesse beim Lesen durch *Differenzerfahrungen* ausgelöst und vorangerieben werden.

Ästhetische Qualität eignet insgesamt einem Prozess, *nicht* einem Text. Es geht nicht an, das Ästhetische nur in den Gegenständen aufsuchen zu wollen, als Eigenschaft (oder Summe aller Eigenschaften) der Texte. Genauso wenig aber reicht es zu, das Ästhetische nur in den Formen des Umgangs mit einem Text zu sehen. Szenisches Spiel bzw. Formen szenischen Lernens im Deutschunterricht, von RUPP (1998) in diesem Sinn als paradigmatisch für »schönes Denken« herausgestellt, sind wichtig, weil sie der spezifischen Erkenntnisform nahe stehen, die die Rede von der ästhetischen Erfahrung meint. Damit können sie jenen Prozess befördern, als der Ästhetik beschrieben werden muss – nicht nur literarisch-anthropologisch, sondern auch didaktisch-methodisch gesehen als »Rezeptionsprozess, der den literarischen Text in ein bedeutungsschaffendes Spiel zurückverwandelt« (ebd., S. 139).

Aber nicht die Methodik (wir inszenieren Textteile, thematische Aspekte oder Perspektiven auf den Text) ist ästhetisch, sondern der Prozess. Weder der Text als Gebilde noch die konkrete Inszenierungsmethode, sondern einzig der Verlebendigungs- und Verflüssigungsprozess, der aus dem Aufeinandertreffen beider in der inneren oder äußeren Inszenierungsbewegung resultiert, kann ästhetisch genannt werden. »Ästhetik ist kein stabiles Merkmal eines Gegenstandes, auch nicht eines Tuns.« (ABRAHAM 2000, S. 19) Inszenieren beim literarischen Lernen in Schule und Hochschule bildet wie jede Differenzerfahrung einen Nährboden für den ästhetischen Prozess; und es gibt ästhetische Basistechniken, die in der Schule (vor allem der Sekundarstufen) zu wenig genutzt werden: erzählen und spielen, gestaltend sprechen und inszenieren, zu Bildern schreiben und Texte illustrieren. Ästhetische Erfahrung aber ist – im Unterricht wie auch in anderen Situationen des Literaturgebrauchs – unberechenbar und außerordentlich flüchtig. Sie ist ein wichtiges, aber instabiles Element des Lernens. (Das erklärt die erwähnte Kontroverse um didaktische Planbarkeit). Sie ist nicht unbedingt an äußere Inszenierungen gebunden, die zwar oft helfen werden, aber keine *conditio sine qua non* sind. Gebunden ist das Ästhetische aber an die innere Szene

eines Übergangsraums, in dem sich der ›stehende Text‹ verflüssigt oder eben »inszeniert« (vgl. ISER 1991, S. 505f.). Das Befriedigende und – im positiven Sinn – Anmutende literarischer Erfahrung rührt daher, dass die mit Hilfe des Textes mögliche literarische Imagination eigene Entbehrung und Verlusterfahrung sozusagen genussfähig macht.

Aber auch Anmutungen im negativen Sinn sind einschlägig für ästhetische Erfahrung: *das Andere* wahrnehmen, d. h. auch: das Fremde, Abstoßende Hässliche wahrnehmen. »Und für beide, die positiven wie die negativen ästhetischen Anmutungen, gilt: Sie befördern das *andere Wahrnehmen*.« (ABRAHAM 2000, S. 20). Das Schöne wäre ohne die Existenz des Hässlichen nicht wahrnehmbar als das, was es in unseren Augen ist; das Spannende nicht ohne die Folie des Langweiligen.

Für die Praxis des Deutschunterrichts folgt aus solchen Überlegungen, dass wir, auch im sogenannten Projektunterricht, eher prozess- als produktorientiert denken sollten. Inszenierungsverfahren (vgl. z.B. SCHAU 1996; SCHELLER 1998) und Schreibverfahren (vgl. z.B. MERKELBACH 1993; ABRAHAM/KUPFER-SCHREINER 2006) sind wichtig für ästhetische Erfahrung mit oder an Texten. Aber interessante oder gar schöne Produkte als Resultate einer Inszenierungsarbeit (z. B. Standbilder, Fotomane, Videoclips ...) oder des Schreibens (z.B. Parodie, Lesejournal, Portfolio ...) sind nicht für sich genommen wichtig, sondern als Belege für die ästhetische Erfahrung, die sie ermöglicht oder erleichtert haben. Wenn diese nun instabil und flüchtig ist (und in den Produkten gleichsam aufgehoben), dann muss sie in Reflexionsphasen thematisiert werden (was hat euch daran gefallen, wie empfindet ihr ..., warum habt ihr ...?).

## 5. Resümee

Lesen und Verstehen literarischer Texte wurde hier beschrieben als kognitive Herausforderung, die jedoch nicht nur auf Informationsverarbeitung, sondern ganzheitlicher auf ästhetische Erfahrung hin zielt. Eine ästhetische Qualität wurde nicht schon den Gegenständen (Texten) allein und auch nicht schon den Verfahren oder Methoden ihrer Erschließung zuerkannt (auch nicht dann, wenn diese produktive und kreativitätsfördernde Verfahren sind), sondern erst dem Prozess der Lektüre, der Anschlusskommunikation und der (Vor-, Nach-, Aus-)Gestaltung. Besonderes Gewicht liegt im Deutschunterricht auf der Verständigung über Leseerfahrungen und Symbolisierungsversuche, etwa im »Literarischen Gespräch« oder in der Diskussion und Reflexion von Arbeitsergebnissen zu szenischen Verfahren.

Zusammenfassend stellen sich aktuelle Forderungen an einen Lese- und Literaturunterricht, der kompetenzorientiert ist, ohne dabei »ästhetische Erfahrung« zu vernachlässigen, folgendermaßen dar:

- Literarische Lesestoffe sind auf der ganzen Bandbreite zwischen Kanon auf der einen und Kinder-, Jugend- und Unterhaltungsliteratur auf der anderen Seite anzubieten oder zuzulassen.
- Dabei sind Rezeptionsmodi auszubilden, die verschiedene Funktionen und Wirkungen des Lesens erfahrbar machen.
- Dabei sollten Lehrende stets neugierig bleiben auf das, was die Lernenden zum Text hinzubringen.
- Es ist günstig, die Lernenden eher zu über- als zu unterfordern durch Textangebote, die das scheinbar (nur) Altersgemäße bewusst auch überschreiten.

- Es sind Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, mit denen Texte möglichst vielfältig in Gebrauch genommen werden können: offene Gesprächsformen, kreative und reproduktive Schreibformen, sowie szenische Verfahren.
- Lehrende anderer Fächer sollten für das interessiert werden, was DeutschLehrende an Lesestoffen und Lektüreangeboten kennen und in ihre Klassen tragen: Fächerübergreifender Literaturunterricht ist nicht immer, aber immer wieder möglich.
- Einen angemessenen Anteil sollten andere Medien am Lese- und Literaturunterricht haben: Individuelle Vorstellungs- und Begriffsbildung kann nicht ersetzt, wohl aber medial gestützt und angereichert werden.
- Sachtexte sind ernster zu nehmen; die auf sie bezogene Lesekompetenz ist nicht einfach vorzusetzen; vielmehr sind auch solche Texte in Zusammenhang mit den Texten und Themen des Literaturunterrichts so in Gebrauch zu nehmen, dass ihre Erschließung funktional wird.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Abraham, Ulf (1999): Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 154, S.14-22.
- Abraham, Ulf (2000): Das a/ Andere W /wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47, H. 1, S. 10-22.
- Abraham, Ulf (2002 (2004): Basiskompetenzen des Literaturunterrichts: Lesen - Schreiben - Vorlesen/Vortragen. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 4. Aufl. München: dtv, S. 105-119.
- Abraham, Ulf/Launer, Christoph (Hrsg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, Ulf (2003): Symbolisches Verstehen als unabschließbare Aufgabe einer "Lehre der Literatur". In: Frederking, Volker (Hrsg.): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003: lesen und Symbolverstehen. München: Kopäd, S. 100-112.
- Abraham, Ulf (2005a): "Dieser Eingang war nur für dich bestimmt." Literarische Bildung in der Medienkultur - Versuch einer Neubestimmung. In: Härle, Gerhard / Weinkauff, Gina (Hrsg.): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider, S. 297-312.
- Abraham, Ulf (2005b): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Medien-didaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 13-26.
- Abraham, Ulf/Kupfer-Schreiner, Claudia (Hrsg.) (2006): Schreibaufgaben für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis (2006): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchges. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Andresen, Ute (1992): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Arnheim, Rudolf (1972): Anschauliches Denken. Köln: Prometh.

- Baumert, Jürgen/ Artelt, Cordula/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/ Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Tillmann, Klaus/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opla. den: Leske + Budrich.
- Behncken, Imbke/Messner, Rudolf/Rosebrock, Cornelia/Zinnecker Jürgen (1997): Lesen und Schreiben aus Leidenschaft. Jugendkulturelle Inszenierungen von Schriftkultur. München/ Weinheim: Juventa.
- Beisbart, Ortwin/Marenbach, Dieter/Eisenbeiß, Ulrich (Hrsg.) (1993): Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth: Auer.
- Belgrad, Jürgen/Niesyto, Horst (Hrsg.) (2001): Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berger, Norbert (1995): Schreiben nach literarischen Vorlagen. Produktiver Literaturunterricht in der Sekundarstufe. Donauwörth: Auer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (2000): Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau: Sauerländer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett & Balmer.
- Bubner, Rüdiger (1989): Ästhetische Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burdorf, Dieter (2004): Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus. In: Sprache und Literatur 93, S. 102-119.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (1999): Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodol Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich (Hrsg.): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 145-223.
- Conrady, Peter (Hrsg.) (1989): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa.
- Dehn, Mechthild (2006): Lesekompetenz. In: Kliever, Heinz-Jürgeri/ Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 413-414.
- Dehn, Wilhelm (1974): Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Faktoren. Weinheim/München: Juventa, S. 186-194.
- Förster, Jürgen (Hrsg.) (2000): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart: Klett.
- Frederking, Volker (Hrsg.) (2003): Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2003: Lesen und Symbolverstehen. München: Kopäd.
- Fritzsche, Joachim (1988): Was ist literarische Begabung, und wie kann man sie fördern? In: Diskussion Deutsch 102, S. 347-366.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- Gamm, Hans-Jochen (1991): Pädagogik und Poesie. Eingaben zur ästhetischen Erziehung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Göltzner, Susanne (2006): Literaturerwerb im sozialen Kontext. In: Literatur im Unterricht 7, H. 2, S. 9-27.

- Graf, Werner (1997): Das Schicksal der Leselust. Die Darstellung der Genese der Lesemotivation in Lektüreautobiographien. In: Garbe, Christine/Bonfadelli, Heinz/Eggert, Hartmut/Graf, Werner (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der literarischen Sozialisation heute. Universität Lüneburg, Fachbereich 1, S. 101-124.
- Graf, Werner (2002): Literarische Sozialisation. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 49-60.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Groeben, Norbert (Hrsg.) (1999): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. Tübingen: Niemeyer.
- Groeben, Norbert/Vorderer, Peter (1988): Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung. Münster: Aschendorff.
- Gross, Sabine (1994): Lese-Zeichen. Kognition, Medium und Materialität im Lese-prozess. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hrsg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, Gerhard/Weinkauff, Gina (Hrsg.) (2005): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider.
- Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.) (2008): "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Härter, Andreas (1991): Textpassagen. Lesen - Leseunterricht - Lesebuch. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Herrmann, Manfred (1980): Schule der Poetik. Literarische Kreativität im Deutschunterricht. Paderborn: Schöningh.
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferdinand (1992): Lesesozialisation. Bd. 1.: Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (1995): Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur. Frankfurt am Main: Fischer.
- Hurrelmann, Bettina (1994): Leseförderung. In: Praxis Deutsch 127, S. 17-26.
- Hurrelmann, Bettina (1997): Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Frankfurt am Main: Lang, S. 81-94.
- Iser, Wolfgang (1991): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Iser, Wolfgang 1976 (1984): Der Akt des Lesens. 2., durchges. u. verb. Aufl., München: Fink.
- Ivo, Hubert/Kristin Wardetzky (Hrsg.) (1997): aber spätere Tage sind als Zeugen am weisesten.
- Zur literarisch-ästhetischen Bildung im politischen Wandel. Festschrift für Wilfried Bütow. Berlin: Volk & Wissen.
- Kammler, Clemens (Hrsg.) (2006): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht. Velber: Kallmeyer.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1998): Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kellner, Norbert (1999): Literarische Kreativität. Stuttgart: Klett.



- Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (1994) (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und Entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Vögel.
- Kremer, Detlef/Wegmann, Nikolaus (1998): Ästhetik der Schrift. Kafkas Schrift lesen »ohne Interpretationen dazwischen zu mengen«? In: Rupp, Gerhard (Hrsg.): Ästhetik im Prozeß. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 53-83.
- Kügler, Hans 1971 (1975): Literatur und Kommunikation. Poetische und pragmatische Lektüre im Unterricht. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Lenzen, Dieter (Hrsg.) (1990): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Liessmann, Konrad Paul (1994): Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt. In: Koch, Lutz/Marotzki, Winfried/Peukert, Helmut (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 74-84.
- Lyppe, Maria (1989): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa, S. 70-79.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zu Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang.
- Merkelbach, Valentin (Hrsg.) (1993): Kreatives Schreiben. Braunschweig: Westermann.
- Müller-Michaels, Harro (1994): Kanon der Irritationen. Varianten literarischer Identitätsbildung. In: Deutschunterricht 47, H. 10, S. 462-471.
- Müller-Michaels, Harro (1999): Literarische Anthropologie in didaktischer Absicht. Begründung der Denkbilder aus Elementarerfahrungen. In: Deutschunterricht 52, H. 3, S. 164-174.
- Nefzer, Ina (2000): Lesen und Vorstellungsbildung in multimedialen Kontexten. Zur Ausdifferenzierung von Medienverbundangeboten am Beispiel kinderliterarischer Klassiker. In: Jahrbuch der Kinder- und Jugendliteraturforschung (1999/2000), S. 67-78.
- Ockel, Eberhard (2000): Vorlesen als Aufgabe und Gegenstand des Deutschunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Paefgen, Elisabeth K. (1991): Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 119, S. 286-298 und 323-324.
- Paefgen, Elisabeth K. 1999 (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.
- Rosebrock, Cornelia (2001): Lektüre und Alteritätserfahrung. Rezeptionsästhetische Überlegungen. In: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hrsg.): "Entfaltung innerer Kräfte." Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für K.H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstags. Velber: Friedrich, S. 80-91.
- Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. München/Weinheim: Juventa.
- Rosebrock, Cornelia (2006): Lesen. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 416-421.
- Rudloff, Holger (1991): Produktionsästhetik und Produktionsdidaktik. Kunsttheoretische Voraussetzungen literarischer Produktion. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Rupp, Gerhard (Hrsg.) (1998): *Ästhetik als Prozess*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Schau, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Ein Handbuch für die Unterrichtspraxis*. Berlin: Cornelsen Scrip tor.
- Schnurnberger, Marion (1996): *Bewegte Bilder - Bilder bewegen. Zum Zusammenhang von Bewegung, Wahrnehmung und Phantasie*. In: Fauser, Peter/Madelung, Eva (Hrsg.): *Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen*. Velber: Kallmeyer, S. 11-26.
- Schön, Erich (1990): *Die Entwicklung literarischer Rezeptionskompetenz. Ergebnisse einer Untersuchung zum Lesen bei Kindern und Jugendlichen*. In: *Spiel* 9, H. 2, S. 229-276.
- Schön, Erich (2000): *Kinder und Jugendliche im aktuellen Medienverbund*. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. 2., korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 921-940.
- Schreier, Margrit/Rupp, Gerhard (2002): *Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch*. In: Groeben, orbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim/München: Juventa, S. 251-274.
- Spinner, Kaspar H. (1977): *Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts*. In: ders. (Hrsg.): *Zeichen, Text, Sinn. Zur Semiotik des literarischen Verstehens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 125-164.
- Spinner, Kaspar H. (1989): *Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung*. In: *Der Deutschunterricht* 41, H. 4, S. 19-23.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Entwicklung des literarischen Verstehens*. In: Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter/Eisenbeiß, Ulrich (Hrsg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, S. 55-64.
- Spinner, Kaspar H. (1994): *Fremdes verstehen - ein Hauptziel des Literaturunterrichts*. In: Franz, Kurt/Pointner, Horst (Hrsg.): *Interkulturalität und Deutschunterricht. Festschrift für Karl Stocker*. München: ars una, S. 205-215.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Steenblock, Volker (1999): *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Beck.
- Sumara, Dennis J. (1996): *Private Readings in Public. Schooling the Literary Imagination*. New York: Lang.
- Ulich, Michaela/Ulich, Dieter (1995): *Literarische Sozialisation: Wie kann das Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40, H. 5, S. 821-834.
- Waldmann, Günter (1998): *Produktiver Umgang mit Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Waldmann, Günter/Bothe, Katrin (1992): *Erzählen. Eine Einführung in kreatives Schreiben und produktives Verstehen von traditionellen und modernen Erzählformen*. Stuttgart: Klett.
- Welsch, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*. Stuttgart: Reclam.
- Wieler, Petra (1989): *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Bern: Lang.

Willenberg, Heiner (1999): Lesen und Lernen. Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg/Berlin: Spektrum.

Wrobel, Dieter (2008): Individualisiertes Lesen. Leseförderung in heterogenen Lerngruppen. Theorie - Modell- Evaluation. Baltmannsweiler: Schneider.

## 2.1 Leserwerb

Der erfolgreiche Leserwerb ist durch Lesegenauigkeit, Leseflüssigkeit und Lesesinnverständnis gekennzeichnet. Dazu, wie diese Merkmale erworben werden, bestehen unterschiedliche Ansichten. In einer Zusammenfassung gibt COSTARD einen Überblick.<sup>275</sup>

Traditionell wird der Leserwerb in Form von Phasenmodellen (auch Stufen- oder Entwicklungsmodelle) beschrieben. In diesen Modellen wird eine Reihe von Phasen sequenziell durchlaufen, zwischen denen qualitative Unterschiede bestehen. FRITH (1985) unterscheidet für den englischsprachigen Raum die logographische, die alphabetische und die orthographische Phase. Der Eintritt in eine Phase erfolgt, je nach Phase, entweder über das Lesen oder das Schreiben. In der logographischen Phase werden visuell markanten Schriftformen Bedeutungen zugeordnet. Dieser Prozess läuft rein visuell ab, d. h. es werden keine Korrespondenzen zwischen Graphemen und Phonemen hergestellt. Die Kinder erkennen dabei auffällige visuelle Merkmale, z. B. das <x> im Wort Taxi. Andere Wörter, die ein <x> enthalten oder ähnliche markante Merkmale, werden fälschlicher Weise ebenfalls mit der entsprechenden Bedeutung in Verbindung gebracht. FRITH (1985) geht davon aus, dass der Einstieg in die logographische Phase über das Lesen erfolgt, und Kinder kurze Zeit später beginnen, Wörter auch logographisch – also als visuelle Wortbilder – zu schreiben. Im deutschen Sprachraum erfolgt wahrscheinlich keine ausgedehnte logographische Vorgehensweise. Wenn überhaupt zeigt sich eine solche Lese- und Schreibstrategie wohl nur bei wenigen Kindern (KLICPERA, SCHABMANN & GASTEIGER-KLICPERA, 2003, S. 28; WIMMER & GOSWAMI, 1994).

Beim Lesen in der sog. alphabetischen Phase steht die Herstellung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen im Vordergrund. Diese Phase zeigt sich nach FRITH (1985) zunächst beim Schreiben, sobald die Kinder bemerken, dass die von ihnen logographisch geschriebenen Wörter für andere nicht verständlich sind. Da das Lesen anfangs vor allem über die segmentale Route erfolgt, weichen die Lese- und Schreibreaktionen, die dieser Phase zugeordnet werden, häufig von der normgerechten orthographisch-korrekten Form ab. In der orthographischen Phase gelingt es Kindern zunehmend, orthographisches explizites oder bereits verinnerlichtes Regelwissen anzuwenden, das über die Phonemebene hinausgeht, indem sie sich beim Lesen immer mehr vom rein graphemweisen sequenziellen Vorgehen lösen. Nach und nach können auch orthographisch irreguläre Wörter normgerecht gelesen werden (DÜRSCHIED, 2006, S. 244).

GÜNTHER übernahm 1986 das Drei-Phasen-Modell von FRITH (1985) für den deutschsprachigen Raum. Er stellte allerdings der logographischen Phase eine präli-

---

<sup>275</sup> Aus: [publishup.uni-potsdam.de](http://publishup.uni-potsdam.de) (Zugriff 22.02.16)

teral-symbolische Phase voran, die noch nicht dem eigentlichen Leseprozess zugeordnet ist, jedoch eine wichtige Vorausläuferfähigkeit für diesen darstellt. In dieser Phase ahmt das Kind das Lesen und Schreiben nach und zeigt damit, dass bei ihm eine Vorstellung von der Funktion der Schriftsprache vorliegt. Eine weitere Modifikation des Modells von FRITH (1985) besteht darin, dass der Schriftspracherwerb in dem Modell von Günther mit einer integrativ-automatisierten Phase abschließt, in der sich der Leseprozess immer mehr automatisiert, also immer schneller und mit weniger Aufwand abläuft. Diese Phase stellt aber eigentlich keine neue Strategie dar, sondern beschreibt vielmehr den Sprachgebrauch (DÜRSCHIED, 2006, S. 245; GÜNTHER, 1986).

### Eine kognitiv-orientierte Sicht des Leseerwerbs

Phasenmodelle beschreiben den Leseerwerb, erklären ihn aber nicht. Sie machen keine Aussagen zu zugrunde liegenden Verarbeitungsprozessen, und damit auch nicht zu möglichen Defiziten bei Entwicklungsdyslexie. Aus diesem Grund genügen sie den aktuellen Anforderungen an die Diagnostik und Therapie nicht. So wird mittlerweile davon ausgegangen, dass bei entwicklungsbedingten Schriftsprachstörungen individuell unterschiedliche Defizite zugrunde liegen (CHOLEWA, MANTEY, HEBER & HOLLWEG, 2010, S. 99) und eine Therapie nur dann effektiv ist, wenn sie an der zugrunde liegenden Ursache ansetzt (BREDEL, MÜLLER & HINNEY, 2010, S. 3; COSTARD, 2007, S. 118ff).

Eine kognitive Sicht des Leseerwerbs findet sich in JACKSON und COLTHEART (2001). Hier wird der Schriftspracherwerb im Rahmen eines kognitiven Verarbeitungsmodells erklärt (auch: Prozessmodell), nämlich im Zwei-Wege-Modell. Alle Komponenten, die am geübten Lesen beteiligt sind, sind auch im Schriftspracherwerb von Anfang an vorhanden. Das phonologische Input- und Output-Lexikon und das semantische System sind bereits zu Beginn des Schriftspracherwerbs sehr differenziert. Dagegen enthält das orthographische Input- und Output-Lexikon, wenn überhaupt, nur wenige Einträge. Beim Leseerwerb werden u. a. die Verbindungen zwischen den Einheiten des orthographischen Input-Lexikons und des phonologischen Output-Lexikons aufgebaut. Diese ermöglichen das normgerechte Lesen von Wörtern mit ungewöhnlichen Graphem-Phonem-Zuordnungen wie Garage. Das gleiche gilt für die Verbindungen zwischen den Einheiten des orthographischen Input-Lexikons und des semantischen Systems, die zur schnellen Sinnentnahme und damit zum Lesesinnverständnis führen. Obwohl im Verlauf des Leseerwerbs scheinbar eine Lese-strategie zu bestimmten Zeitpunkten stärker im Vordergrund steht als die andere, werden die segmentale und die lexikalische Route von Anfang an parallel aufgebaut. So zeigen BERNINGER, ABBOTT, NAGY und CARLISLE (2010, S. 158), dass das phonologische, orthographische und morphologische Wissen in den ersten drei Schuljahren parallel erworben wird. Entsprechend können beim Rechtschreiberwerb auch starke Doppeldissoziationen zwischen lexikalischen und segmentalen Fähigkeiten bestehen (CHOLEWA, MANTEY, HEBER & HOLLWEG, 2010).

Dies widerspricht der zentralen Annahme der Phasenmodelle, dass sich der Schriftspracherwerb in aufeinander folgenden, klar voneinander abgrenzbaren Phasen vollzieht, und das Wortwissen erst im Anschluss an das phonographische Kodieren erworben wird. Gleichzeitig ist damit zu erklären, dass sich ein Einbezug orthographischer Regularitäten bereits in den frühen Anfangsunterricht als günstig erweist (BLATT, MÜLLER & VOSS, 2010; KRAUB, 2010).

In der sog. alphabetischen Phase, die dem 1. und 2. Schuljahr zugeordnet wird, steht der Erwerb der segmentalen Lesestrategie, und damit der Lesegenauigkeit auf Graphem-Phonem-Ebene im Vordergrund. Leseanfänger arbeiten ein Wort zunächst sequenziell ab, indem sie jedes Graphem über Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln möglichst genau in das entsprechende Phonem überführen. Aufgrund des segmentalen Vorgehens sind lange Wörter schwieriger zu bewältigen als kurze. Die Grapheme werden beim Lesen laut vorgesprochen und es sind häufig mehrere Durchgänge nötig, um ein Wort zu erkennen (NERIUS, 2007, S. 410f). Oft schon nach wenigen Monaten erfolgt dann nur noch das stumme Mitbewegen der Artikulatoren (NERIUS, 2007, S. 411). Diese Lesestrategie wird besonders beim Lesen von Wörtern mit orthographischen Besonderheiten deutlich wie Spiel oder Garage, die aufgrund des stark segmentalen Vorgehens noch nicht normgerecht gelesen werden können. Teilweise werden aber auch solche Wörter, womöglich nach mehreren Leseversuchen, identifiziert. Das liegt daran, dass im Deutschen selbst bei stark irregulären Wörtern wie Garage immer nur einzelne Graphem-Phonem-Korrespondenzen ungewöhnlich sind. Eine hohe Lesegenauigkeit wird von Leseanfängern in orthographisch-transparenten Schriftsystemen häufig selbst dann schnell und sicher erreicht, wenn sie an einer Entwicklungsdyslexie leiden.

Der Erwerb der segmentalen Route ist eng mit der phonologischen Bewusstheit auf Phonemebene verbunden (MANNHAUPT & JANSEN, 1989; SCHMALOHR, 1968; 1976; SCHNEIDER, VISÉ, REIMERS & BLAESSER, 1994; SCHULTE-KÖRNE, 2002), da ja der Zugriff auf Phoneme eine entscheidende Rolle beim Verständnis von Graphem-Phonem-Korrespondenzen spielt. Die phonologische Bewusstheit selbst ist die Fähigkeit, einen bewussten Zugriff auf Wortformen, ihre kleineren Einheiten Silbenansatz, Koda, Reim und auch auf Phoneme zu haben, diese phonologischen Einheiten zu analysieren und sie durch Ersetzungen, Umstellungen usw. zu verändern. Entsprechend gilt die phonologische Bewusstheit auf Phonemebene im deutschsprachigen Raum als ein zuverlässiger Prädiktor für die spätere Lesefähigkeit (FRICKE et al., 2008, S. 131). Die Lesegenauigkeit ist in orthographisch-transparenten Sprachen wie dem Deutschen häufig nach wenigen Monaten Schriftsprachunterricht hoch (ARO & WIMMER, 2003; SEYMOUR, ARO & ERSKINE, 2003).

Das segmentale Lesen erfolgt zunächst sehr kontrolliert, d. h. es wird sehr bewusst durchgeführt, erfordert eine große Aufmerksamkeit, läuft sehr langsam ab und kann nicht parallel zu anderen Prozessen stattfinden (LABERGE & SAMUELS, 1974). Allerdings kann ein Kind bereits nach wenigen Durchgliederungen eines Wortes die für dieses Wort kritischen orthographischen Merkmale herausfiltern und immer mehr für die direkte visuell-graphematische Worterkennung nutzen (self teaching-hypothesis, CUNNINGHAM, 2006; SHARE, 1999). Damit ist der Beginn des lexikalischen Lesens markiert. Vertraute Wörter können zunehmend mit immer geringerer Unterstützung durch die segmentale Route erkannt werden. Dies gelingt umso besser, je leichter einem Kind das phonographische Rekodieren fällt. Da häufig gelesene Wörter dadurch bereits sehr früh einen Eintrag im orthographischen Lexikon aufweisen, wenig vertraute Wörter dagegen nicht (BRUNSDON, COLTHEART & NICKELS, 2005), können bereits im frühen Schriftspracherwerb lexikalische Effekte nachgewiesen werden (BURANI, MARCOLINI & STELLA, 2002; ZOCCOLOTTI et al., 2005). Im weiteren Verlauf können Kinder dann durch den weiteren Aufbau der Verbindungen zwischen dem orthographischen Input-Lexikon und dem phonologischen Output-Lexikon auch ortho-

graphisch-irreguläre Wörter wie Garage immer schneller normgerecht lesen. Die Aneignung und Automatisierung orthographischen Wissens, das über die Graphem-Phonem-Ebene hinausgeht, ist aber, anders als es der Begriff orthographische Phase impliziert, ein kontinuierlicher Prozess, der, bei entsprechender Instruktion, bereits im frühen Anfangsunterricht einsetzt. Im Laufe des Leseerwerbs wird der Leseprozess zunehmend flüssig.

Der Erwerb der Leseflüssigkeit ist mittlerweile ein zentrales Thema in der Leseerwerbsforschung (LANDERL & WIMMER, 2008, S. 150). Probleme beim Erwerb der Leseflüssigkeit sind möglicherweise in orthographischtransparenten Sprachen eine der Hauptursachen für entwicklungsbedingte Dyslexien (LANDERL & WIMMER, 2008; Moll, FUSSENEGGER & WILLBURGER, 2009; WIMMER & MAYRINGER, 2002). Der Erwerb der Leseflüssigkeit ist eng mit der erfolgreichen Automatisierung des Leseprozesses verbunden (MAYER, 2008). Automatisierte Leseprozesse müssen nicht mehr bewusst eingeleitet oder gesteuert werden. Sie laufen schnell ab, beanspruchen nur eine geringe Aufmerksamkeit (LABERGE & SAMUELS, 1974) und können parallel zu anderen Prozessen durchgeführt werden (Posner & Snyder, 1975). Je stärker das Lesen eines Wortes automatisiert ist, desto weniger bedeutend ist seine Wortlänge. Die zunehmende Automatisierung der segmentalen Route ermöglicht z. B. einen immer schnelleren Zugriff auf Pseudowörter wie Inenes, die nach den Vorstellungen des Zwei-Wege-Modells nicht über die lexikalische Route verarbeitet werden können. Die Automatisierung der lexikalischen Route ermöglicht den schnellen Zugriff auf die Bedeutung von Wörtern und ihre Wortform – auch bei orthographisch irregulären Wörtern.

Als Maß für die Leseflüssigkeit gilt z. B. die Anzahl korrekt gelesener Silben in einer bestimmten Zeit, z. B. pro Minute (DE JONG & VAN DER LEIJ, 2002; WIMMER & MAYRINGER, 2002). Als ein Prädiktor für die spätere Leseflüssigkeit (LANDERL & WIMMER, 2008; Moll et al., 2009) wird das *Rapid Automated Naming* (RAN) diskutiert. RAN ist vermutlich ein Indikator für die Fähigkeit, Verbindungen zwischen den Einheiten des orthographischen Input-Lexikons und des phonologischen Output-Lexikons aufzubauen bzw. zu nutzen. In RAN-Aufgaben sollen Stimuli, von denen bekannt oder wahrscheinlich ist, dass sie benannt werden können, in einer vorgegebenen Zeit möglichst schnell und genau benannt werden. Bei den Stimuli handelt es sich z. B. um Objekte, Farben, Zahlen oder Buchstaben. Eine hohe Leseflüssigkeit ist allerdings nicht notwendig damit verbunden, dass das Lesen mit Lesesinnverständnis erfolgt. Dazu, wie stark automatisiert die Verbindungen zwischen dem orthographischen Input-Lexikon und dem semantischen System sind, lassen RAN-Aufgaben keine Aussagen zu.

#### Literatur

- Aro, M. & Wimmer, H. (2003). Learning to read: English in comparison to six more regular orthographies. *Applied Psycholinguistics*, 24, 621–635.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W. & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 141–163.
- Blatt, I., Müller, A. & Voss, A. (2010). Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojektes in Klasse 5 (HeLp). In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriftlerwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch* (171–202). Berlin: De Gruyter.

- Bredel, U., Müller, A. & Hinney, G. (Hrsg.). (2010). *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch*. Berlin: De Gruyter.
- Brunsdon, R., Coltheart, M. & Nickels, L. (2005). Treatment of irregular word spelling in developmental surface dysgraphia. *Cognitive Neuropsychology*, 22 (2), 213–251.
- Burani, C., Marcolini, S. & Stella, G. (2002). How early does morpholexical reading develop in readers of a shallow orthography? *Brain and Language*, 81, 568–586.
- Cholewa, J., Mantey, S., Heber, S. & Hollweg, W. (2010). Developmental surface and phonological dysgraphia in German 3rd graders. *Reading and Writing*, 23, 97–127.
- Costard, S. (2007). *Störungen der Schriftsprache. Modellgeleitete Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme.
- Cunningham, A. E. (2006). Accounting for children's orthographic learning while reading text: Do children self-teach? *Journal of Experimental Child Psychology*, 95, 56–77.
- De Jong, P. F. & Van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77.
- De Langen, E. G. (2001). Kognitive und klinische Aspekte der Schriftsprache aus neurolinguistischer und neuropsychologischer Sicht. *Neurolinguistik*, 15 (1–2), 7–195.
- DIMDI (2005). ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icf/index.htm> (06.01.2011).
- Donavan, N. J., Kendall, D. L. & Young, M. E. (2008). The communicative effectiveness survey: preliminary evidence of construct validity. *American Journal of Speech and Language Pathology*, 17, 335–347.
- Dürscheid, C. (2006). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, P. & Fuhrhop, N. (2007). Schulorthographie und Graphematik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 26, 15–41.
- Ellis, A. W. & Young, A. W. (1991). *Einführung in die kognitive Neuropsychologie*. Bern: Hans Huber.
- Fricke S., Szczerbinski, M., Stackhouse, J. & Fox-Boyer, A. V. (2008). Predicting individual differences in early literacy acquisition in German. The role of speech and language processing skills and letter knowledge. *Written Language & Literacy*, 11 (2), 103–146.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Hrsg.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (301–330). London: Erlbaum.
- Fuhrhop, N. (2009). *Orthografie*. Heidelberg: Winkler.
- Georgiou, G. K., Parilla, R. & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of word decoding and reading fluency across languages varying in orthographic consistency. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 566–580.
- Grötzbach, H. & Iven, C. (2009). *ICF in der Sprachtherapie. Umsetzung und Anwendung in der logopädischen Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Günther, K. B. (1986). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lesend Schreibstrategien. In H. Brügelmann (Hrsg.), *ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher* (32–54). Konstanz: Faude.

- Huber, W. (1997). Alexie und Agraphie. In W. Hartje & K. Poeck (Hrsg.), *Klinische Neuropsychologie* (169–190). Stuttgart: Thieme.
- Jackson, N. E. & Coltheart, M. (2001). *Routes to Reading Success and Failure: Toward an Integrated Cognitive Psychology of Atypical Reading*. New York: Psychology Press.
- Klicpera, C., Schabmann, A. & Gasteiger-Klicpera, B. (2003). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt.
- Krauß, A. (2010). Orthographieerwerb von Beginn an. Ein silbenorientiertes Konzept für den Anfangsunterricht. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch* (133–150). Berlin: De Gruyter.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293–323.
- Landerl, K. & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and orthographic spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 100, 150–161.
- Mannhaupt, G. & Jansen, H. (1989). Phonologische Bewußtheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter. *Heilpädagogische Forschung*, 15, 50–56.
- Matthews, C. (1991). Serial processing and the ›phonetic route‹: Lessons learned in the functional reorganization of deep dyslexia. *Journal of Communication Disorders*, 24, 21–39.
- Mayer, A. (2008). *Phonologische Bewusstheit, Benennungsgeschwindigkeit und automatisierte Leseprozesse. Aufarbeitung des Forschungsstandes und praktische Möglichkeiten*. Aachen: Shaker.
- Michum, C. C. & Berndt, R. S. (1991). Diagnosis and treatment of the non-lexical route in acquired dyslexia: An illustration of the cognitive neuropsychological approach. *Journal of Neurolinguistics*, 6 (2), 101–137.
- Moll, K., Fussenegger, B. & Willburger, E. (2009). RAN is not a measure of orthographic processing. Evidence from the asymmetric German orthography. *Scientific Studies of Reading*, 13 (1), 1–25.
- Nerius, D. (2007). *Deutsche Orthographie*. Hildesheim: Georg Olms.
- Nickels, L. (1992). The autocue? Self-generated phonemic cues in the treatment of a disorder of reading and naming. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 155–182.
- Noack, C. (2010). Orthographie als Leserinstruktion. Die Leistung schriftsprachlicher Strukturen für den Dekodierprozess. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch* (151–170). Berlin: De Gruyter.
- Posner, M. I. & Snyder, C. R. (1975). Attention and cognitive control. In R. L. Solso (Hrsg.), *Theories in information processing* (55–85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Primus, B. (2010). Strukturelle Grundlagen des deutschen Schriftsystems. In U. Bredel, A. Müller & G. Hinney (Hrsg.), *Schriftsystem und Schriffterwerb. Linguistisch – Didaktisch – Empirisch* (9–45). Berlin: De Gruyter.
- Röber, C. (2006). Die Systematik der Orthographie als Basis von Analysen von Kinderschriften. Eine empirische Untersuchung zur Schreibung der i-Laute. In U. Bredel & H. Günther (Hrsg.), *Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Linguistische Arbeiten*, Bd. 509 (71–101). Tübingen: Niemeyer.



- Schmalohr, E. (1968). Zur akustischen Durchgliederungsfähigkeit als Voraussetzung des Lesenlernens bei 4- bis 6-jährigen Kindern. *Schule und Psychologie*, 15, 295–303.
- Schmalohr, E. (1976). *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Schneider, W., Visé, M., Reimers, P. & Blaesser, B. (1994). Auswirkungen eines Trainings der sprachlichen Bewusstheit auf den Schriftspracherwerb in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 177–188.
- Schulte-Körne, G. (2002). Neurobiologie und Genetik der Lese-Rechtschreibstörung (Legasthenie). In G. Schulte-Körne (Hrsg.), *Legasthenie: Zum aktuellen Stand der Ursachenforschung, der diagnostischen Methoden und der Förderkonzepte* (13–42). Bochum: Dr. Dieter Winkler.
- Seymour, P. H., Aro, M. & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95–129.
- Share, D. L. (2008). On the anglocentricities of current reading research and practice: The perils of overreliance on an “outlier” orthography. *Psychological Bulletin*, 134 (4), 584–615.
- Springer, L. & Wucher, K. (2001). Therapie der Entwicklungsdyslexie und -dysgraphie (Lese-Rechtschreibschwäche). In G. Böhme (Hrsg.), *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*. Band 2: Therapie (3. Auflage) (48–66). München: Urban & Fischer.
- Wimmer, H. & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition*, 51, 91–103.
- Wimmer, H. & Mayringer, H. (2002). Dysfluent reading in the absence of spelling difficulties: A specific disability in regular orthographies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 272–277.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Geneva: WHO Publishing.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faisca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A. & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross linguistic investigation. *Psycholinguistic Science*, 21 (4), 551–559.
- Zoccolotti, P., De Luca, M., Di Pace, E., Gasperini, F., Judica, A. & Spinelli, D. (2005). Word length effect in early reading and in developmental dyslexia. *Brain and Language*, 93, 369–373.

## 2.2 Lesetechniken

*Lesen* bezeichnet im engeren Sinn das visuelle oder auch taktile *Umsetzen von Schriftzeichen in Lautsprache*: Buchstabenlaute, Sprechsilben, Wörter, Sätze und ganze Textabschnitte sowie die Textinterpretation. Lesen wird auch beim Umgang mit nicht-linearen Texten, also z. B. Karten, technischen Zeichnungen, Fahrplänen, graphischen Darstellungen, Schaltplänen, Musiknoten und mathematischen Formeln gebraucht. Im weiteren Sinn versteht man darunter die Rekonstruktion der im Text kodierten Bedeutungsinhalte und den Aufbau einer mentalen Repräsentation dieser Inhalte in einem sog. Situationsmodell oder mentalem Modell.

*Hbn Si gnwusst, daz ain Lesr dri Augn hat? Nmcliah zvei öüssre and ain inres?*

Lesen gilt (neben Schreiben und Rechnen) als die wichtigste Kulturfertigkeit, sie ist ein Teil der Kommunikation. Um sich zu orientieren, muss man Ortstafeln und Wegweiser, Warnungstafeln und Beschriftungen von Verkehrsschildern lesen und verstehen können. Höhere Ansprüche an die Lesefertigkeit stellen bereits Beipackzettel von Medikamenten oder Bedienungsanleitungen von Geräten. Informationen - wie man sie in Büchern oder im Internet findet, setzen eine gute Lesefertigkeit voraus. Besonders in der akademischen Welt nimmt das Lesen einen hohen Stellenwert ein.

*Wir benötigen zum Entziffern von Buchstaben nur einen sichtbaren Teil. Allerdings jauch es uns mu aem oberen aeuuch rechner, als mu aem unteren.*

Lesen wird in der Kognitionspsychologie, der Psycholinguistik und der Gehirnforschung untersucht. Dabei werden die visuelle Wahrnehmung sowie die damit verbundene kognitive Verarbeitung untersucht.

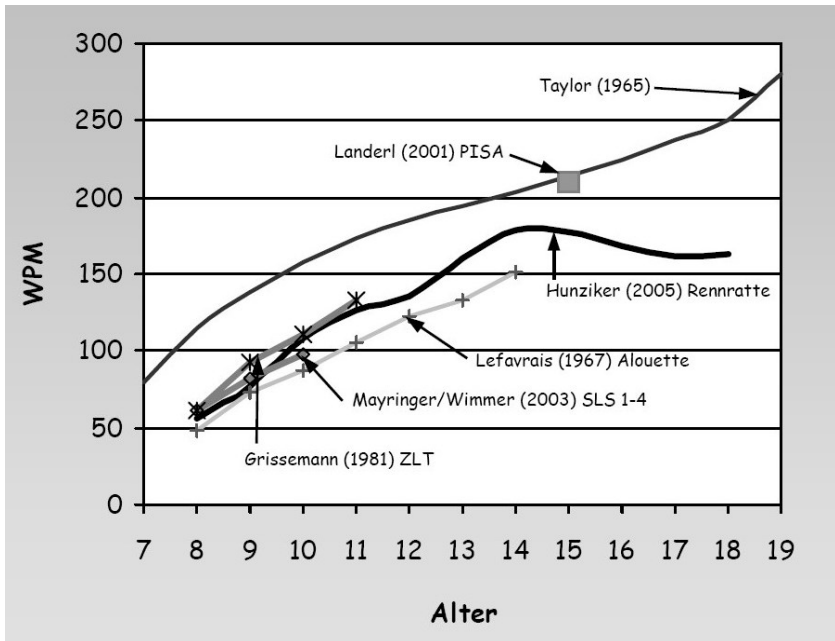
Die visuelle Wahrnehmung erfolgt durch Fixationen. Während einer Fixation wird der Blick etwa 0,3 Sekunden auf einen *Fixationspunkt* gerichtet. Dann springt er in einer schnellen, ruckhaften Bewegung (Sakkade) zu einem anderen Fixationspunkt. In den Fixationsphasen werden hochauflösende visuelle Detailbilder über die Sehgrube des Auges (Fovea) aufgenommen, während der Sakkaden ist keine Wahrnehmung möglich. Der Eindruck des Sehens wird durch das periphere Gesichtsfeld sowie die bereits gespeicherten Seheindrücke aufrechterhalten.

Die Fixationen dienen dazu, innere Vorstellungsbilder mit der Realität abzugleichen. Insofern unterscheidet sich die Wahrnehmung von einem Computer-Input. Ein erfahrener Mensch benötigt weniger Fixationen, um etwas zu erkennen, als ein unerfahrener. Die Zahl der Fixationen pro Sekunde schwankt nur geringfügig und lässt sich willentlich nicht wesentlich beeinflussen.

Gute Leser können mit einer einzigen Fixation etwa fünf bis sechs Wörter gleichzeitig erfassen. Fortgeschrittene Leser erfassen Wortbündel, bei denen – ähnlich dem Lesen von Notenblättern – auch Wörter aus den darüber- und darunterliegenden Zeilen erfasst werden. Geübte Schnellleser können durch Einbeziehung des peripheren Sichtfeldes einen kompletten Absatz mit einer einzigen Fixation lesen.

Ein durchschnittlicher Drittklässler liest etwa 100 Wörter pro Minute. Erwachsene, die nicht geübte Leser sind und das Lesen nicht beruflich brauchen, kommen auch nicht über diese Geschwindigkeit hinaus. Die durchschnittliche *Vorlesegeschwindigkeit* liegt dagegen bei etwa *150 Wörtern pro Minute*. Stilles Lesen wird daher erst spannend, wenn die Vorlesegeschwindigkeit zumindest erreicht oder noch überboten wird. Nur etwa 50 Prozent der Schüler des sechsten Schuljahres nehmen diese wichtige Hürde.

Menschen lesen einen Text, indem ihr Blick entlang der Leserichtung über die Schrift auf einzelne Wortteile oder Wörter springt. Während einer Fixation von durchschnittlich 250 bis 350 ms Dauer werden *Teilwahrnehmungen mit gespeicherten Daten abgeglichen* (visuelle Worterkennung).



Lesegeschwindigkeit in WPM (Wörtern pro Minute) nach Alter

Ist ein Wort unverständlich oder unbekannt, wird häufig auf die Buchstabiermethode oder das Lautieren zurückgegriffen, was den Leseprozess verlangsamt. Findet man im bisher Gelesenen keinen Sinn, kommt es oft zu *Regressionen* (Rücksprüngen zu bereits gelesenen Textteilen). Die Anzahl und Art der Augenbewegungen sind u. a. abhängig von: Lesefertigkeit, Schwierigkeit des Textes, inhaltlichem Interesse, Müdigkeit oder Ablenkung durch äußere Einflüsse. Emotionale Rührung durch den Leseinhalt kann ein vorübergehendes Anhalten der Augenbewegungen bewirken. *Augenbewegungen variieren etwa in der folgenden Weise:* Je schwieriger ein Text oder je kleiner der visuelle Wortschatz des Lesers, desto kürzer die Blicksprünge (Sakkaden). Auch die Fixationsphasen verlängern sich etwas – allerdings nur innerhalb der Spanne von etwa 250 bis 450 ms. Regressionen werden häufiger. Regressionen zeigen an, dass der Text für den betreffenden Leser zu schwierig oder zu umständlich geschrieben ist. Geübte Leser sind in der Lage, über 250 Wörter pro Minute zu lesen. Schnellleser schaffen über 1000 Wörter pro Minute.

### **Arten des Textlesens**

Zum Lesen eines Textes in einer gesprochenen Sprache ist eine hörsprachliche Kompetenz Voraussetzung. Diese umfasst ein Allgemeinwissen und einen Wortschatz. Beides muss dem zu lesenden Text entsprechen. Die nachfolgend beschriebenen Arten des Textlesens sind für einen guten Leser Voraussetzung und ergänzen sich gegenseitig.

#### *Buchstabieren*

Beim Buchstabieren alphabetischer Schriften müssen die Buchstaben einzeln erkannt und ihr Lautwert zugeordnet werden (Lautieren). Der Abfolge dieser Buchstaben wird ein hörsprachlich bekanntes Wort zugeordnet und ausgesprochen. Buchstabieren ist typisch für Leseanfänger, die bereits die Buchstaben kennen und unterscheiden können. Besondere Schwierigkeiten beim Buchstabieren entstehen dort, wo die Lautwerte der Buchstaben nicht mit der Aussprache des ganzen Wortes übereinstimmen – z. B. bei Zwielaute oder Umlaute. Auch geübte Leser buchstabieren, wenn ein unbekanntes fremdsprachliches Wort im Text vorkommt. Buchstabieren ist also ein Teil der Lesefertigkeit. Bei nicht geläufigen Schriftarten oder alten Handschriften muss ebenfalls auf das Buchstabieren zurückgegriffen werden. Beim Lesen von Kurrentschrift kann Nicht-Buchstabieren sogar zu Irrtümern führen. Buchstabieren ist ein sehr langsamer Vorgang: Um ein Wort von sieben bis acht Buchstaben zu buchstabieren, benötigt man rund zwei Sekunden. Die Buchstabiergeschwindigkeit beträgt daher maximal 30 Wörter pro Minute. *Buchstabieren ist mindestens fünfmal langsamer als fließendes Vorlesen.*

### *Wörter erkennen*

Mit zunehmender Übung können Wörter richtig zugeordnet werden, auch wenn nur ein Teil der Buchstaben fixiert wird. Mit der Zeit werden sehr häufige kurze Wörter – wie *ist, oder, und* – nicht mehr direkt angeschaut. Von den etwas längeren und häufigen Wörtern werden nur noch Anfang und Ende kontrolliert. Auf diese Weise erreicht der Leser eine Lesegeschwindigkeit von 120 bis 150 Wörtern pro Minute. Das Erkennen von Wörtern allein und auch das Vorlesen eines Textes gewährleistet nicht das Textverständnis.

### *Sinn erfassen auf Satzebene*

Um den Sinn eines einzelnen Satzes zu erfassen, darf die Dauer des Erfassens nicht über der rund zwei Sekunden dauernden Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses (Arbeitsgedächtnis) liegen. Dies bedeutet, dass die Schwierigkeit des Sinnerfassens von der Lesegeschwindigkeit und der Satzlänge abhängt – immer vorausgesetzt, dass die meisten der verwendeten Wörter dem Leser bekannt sind. Um Textabschnitte mit Sätzen von durchschnittlich acht Wörtern Länge lesen und verstehen zu können, muss also die Lesegeschwindigkeit vier Wörter pro Sekunde betragen; dies entspricht 240 Wörtern pro Minute. Liegt die Lesegeschwindigkeit unter 240 Wörtern pro Minute, ist der Anfang des Satzes schon vergessen. Der Satz muss dann teilweise neu gelesen werden, wobei sich die Lesegeschwindigkeit stark verringert.

### *Sinn erfassen auf thematischer Ebene*

Durch das Erfassen des Zusammenhangs von Satzteilen und Bemerkungen in Klammern (dem Verständnis, wovon »die Rede« ist), lernt man, Wortbedeutungen und komplizierte Sätze aus dem Kontext zu verstehen. Die Lesegeschwindigkeit lässt sich so weiter steigern, weil der Inhalt dadurch komprimiert wird. Handelt es sich um einen Text, dessen Inhalt bereits bekannt ist, kann die Lesegeschwindigkeit noch weiter gesteigert werden.

*Diagonales oder cursorisches Lesen* wird angewendet, wenn man einen Teil des Textes überspringen möchte, ohne den Zusammenhang zu verlieren.

### *Informationssuche*

Lesen dient auch der Informationssuche in Form des Nachschlagens in Informationssammlungen, wie Fahrpläne, Lexika, Tabellen. Hier geht es darum, eine bestimmte Angabe möglichst rasch zu finden. Je nach Text-Art kommen unterschiedliche Suchstrategien zur Anwendung.

## 2.3 Lesestrategien

Lesestrategien sollen dem Leser helfen, sich die Inhalte noch unbekannter Texte zu erschließen. Zu den wichtigsten Lesestrategien des *überfliegenden Lesens* zählen *Skimming* und *Scanning*. Beim *Skimming* geht es vor allem darum, erste Leseindrücke zu sammeln und eine erste Orientierung darüber zu erhalten, worum es im Text geht. Zu den typischen Leitfragen zählen:

- Um welche Textart handelt es sich?
- Welchem Bereich ist der Text zuzuordnen?
- Was verraten Zwischen-/Unterüberschriften und andere Merkmale des Layouts?
- Welche Schlüsselbegriffe tauchen im Text vermehrt auf?
- Beim *Scanning* geht es in erster Linie darum, bestimmte Informationen zu erfassen. Das bedeutet, dass der Text gezielt nach bestimmten Aspekten durchsucht wird. Das können beispielsweise bestimmte Schlagwörter oder Gedanken sein.

## Lesekompetenz

Lesekompetenz (engl. *reading literacy*; auch Lesefähigkeit oder Leseverstehen) ist die Fähigkeit, einzelne Wörter, Sätze und ganze Texte flüssig zu lesen und im Textzusammenhang zu verstehen. Die Lesekompetenz gehört neben der Schreibkompetenz und dem Rechnen zu den Grundfertigkeiten, die bereits während der Grundschulzeit erworben und durch den Besuch weiterführender Schulen ausgebaut werden sollten.

Die OECD definiert *Lesekompetenz* als die Fähigkeit »geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.« (aus: PISA 2000, S. 23)

Die Lesekompetenz hängt unter anderem von der Lesegeschwindigkeit und damit in hohem Maße von der Kurzspeicherkapazität der lesenden Person ab. Weitere Determinanten der Lesekompetenz sind Vorwissen, Fähigkeit zum lexikalischen Zugriff, das Vorhandensein von Wortschatz, (Lese-) Motivation und Einstellungen zum Lesen, sowie Kenntnisse von Textmerkmalen, Lesestrategiewissen und kognitive Grundfertigkeiten.

Die Stufung erfolgt für die Fähigkeit, Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade zu lösen. Der Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe ist u. a. von der Komplexität des Textes, der Vertrautheit der Schüler mit dem Thema, der Deutlichkeit von Hinweisen auf die relevanten Informationen sowie der Anzahl und Auffälligkeit von Elementen, die von den relevanten Informationen ablenken könnten. Die Unterscheidung findet jeweils in den drei Kategorien »Informationen ermitteln«, »textbezogenes Interpretieren« und »Reflektieren und Bewer-

ten« statt. Die Anzahl an Stufen und ihre Zuordnung zu verschiedenen Teilfähigkeiten des Lesens ist abhängig von der zugrunde gelegten Modellvorstellung und variiert zwischen verschiedenen Tests oder Bildungsstudien. Die folgende Darstellung ist angelehnt an die Konzeption der Kompetenzstufen in der PISA-Studie aus dem Jahr 2000. Diese Stufen wurden aber beispielsweise in der Untersuchung von 2009 erweitert, um einer veränderten Modellvorstellung Rechnung zu tragen. Auch liegt beispielsweise der IGLU-Studie ein anderes Stufenmodell zugrunde, sodass die Ergebnisse beider Studien nicht unmittelbar verglichen werden können:

### *Kompetenzstufe I – Elementarstufe*

Schüler sind in der Lage:

- explizit angegebene Informationen zu lokalisieren, wenn keine konkurrierenden Informationen im Text vorhanden sind (Informationen ermitteln);
- den Hauptgedanken oder die Intention des Autors in einem Text über ein vertrautes Thema zu erkennen, wobei der Hauptgedanke relativ auffällig ist, weil er am Anfang des Textes erscheint oder wiederholt wird (textbezogenes Interpretieren);
- einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen herzustellen, wobei der Leser ausdrücklich angewiesen ist, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten (Reflektieren und Bewerten).

### *Kompetenzstufe II - Herstellung einfacher Verknüpfungen*

Schüler sind zum Beispiel in der Lage:

- eine bzw. mehrere Informationen im Text zu lokalisieren, die aus dem Text heraus geschlussfolgert werden müssen und mehrere Voraussetzungen erfüllen. Der Text wird durch eine Auswahl von konkurrierenden Informationen erschwert. (Informationen ermitteln);
- den Hauptgedanken zu erkennen und des Weiteren die Beziehungen und das Erfassen von Bedeutungen im Text auf der Basis von Schlussfolgerungen zu verstehen (textbezogenes Interpretieren);
- mehrere Verbindungen zwischen Text und Wissen, welches über den Text hinausgeht, zu vergleichen und darauf mit persönlichen Erfahrungen und Einstellungen Bezug zunehmen (Reflektieren und Bewerten).

### *Kompetenzstufe III - Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen*

Schüler sind in der Lage:

- Informationen zu identifizieren, die verschiedene Bedingungen erfüllen, wobei zum Teil Beziehungen zwischen diesen Informationen erkannt werden müssen und auffällige konkurrierende Informationen vorhanden sind (Informationen ermitteln);

- den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen, eine Beziehung zu verstehen oder die Bedeutung eines Wortes oder Satzes zu erschließen, auch wenn mehrere Teile des Textes berücksichtigt und integriert werden müssen (textbezogenes Interpretieren);
- Verbindungen zwischen Informationen herzustellen sowie Informationen zu vergleichen und zu erklären oder bestimmte Merkmale eines Textes zu bewerten, auch wenn ein genaues Verständnis des Textes im Verhältnis zu vertrautem Alltagswissen oder eine Bezugnahme auf weniger verbreitetes Wissen erforderlich ist (Reflektieren und Bewerten).

*Kompetenzstufe IV* - Detailliertes Verständnis von komplexen Texten

Schüler sind zum Beispiel in der Lage:

- mehrere eingebettete Informationen zu lokalisieren (Informationen ermitteln);
- Kategorien in einem unbekanntem Text zu verstehen/anzuwenden und Sprachnuancen in Textteilen auszulegen, die den Text als Einheit berücksichtigen (textbezogenes Interpretieren);
- kritisch zu formulieren oder Hypothesen über Textinformationen unter der Zuhilfenahme von formalem/allgemeinem Wissen aufzustellen sowie lange/komplexe Texte zu verstehen Texten (Reflektieren und Bewerten).

*Kompetenzstufe V* - Expertenstufe

Schüler sind zum Beispiel in der Lage:

- verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und zu organisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen für die Aufgabe relevant sind (Informationen ermitteln);
- einen Text mit einem unvertrauten Thema und Format vollständig und im Detail zu verstehen (textbezogenes Interpretieren);
- unter Bezugnahme auf spezialisiertes Wissen einen Text kritisch zu bewerten oder Hypothesen über Informationen im Text zu formulieren, auch wenn die relevanten Konzepte den Erwartungen widersprechen (Reflektieren und Bewerten).

## **Literarische Kompetenz**

*Literarische* Kompetenz meint die Fähigkeit, Literatur gewissermaßen traditionsbewusst zu rezipieren, also einen ästhetisch konstituierten Text in welcher medialen Gestalt auch immer zu hören, zu sehen oder zu lesen und in seinem kulturellen Kontext zu verstehen. Das heißt: der ästhetische Text muss im Rezeptionsprozess eingerückt werden in Formen des Verstehens und Deutens, wie sie kulturell überliefert und von den Kanon pflegenden Institutionen wie Schule und Hochschule als Wissensbestand verlangt werden. »Literarische Texte [...]



greifen gewissermaßen tief in die psychische Dimension des lesenden Individuums ein, tiefer als etwa Sachtexte.« (ROSEBROCK 1999; 58) *Lesekompetenz* ist also eine vergleichsweise neutral definierte Rezeption von Schrift, *literarische* Kompetenz ein autonomieästhetisch orientierter Begriff der Schönen Literatur, wie er seit gut 200 Jahren Gültigkeit beansprucht.

Zwei Konzepte von Lesekompetenz (nach HURRELMANN 2008)

Vergleichsaspekte	PISA-Konzept	Konzept der Lesesozialisationsforschung
Wissenschaftliche Orientierung; Zielsetzung der Forschung	Kognitionstheorie; Messung der Leseleistung	Kulturwissenschaften; Modellierung des Prozesses der Lesesozialisation
Normative Begründung	Gesellschaftliche Anforderungen; Lesen als Voraussetzung für beruflichen und gesellschaftlichen Erfolg	Historisch bestimmte Bildungsnormen; Lesen als Mittel der Subjektbildung
Lesekompetenz: Begriff des Lesens	Lesen als Informationsaufnahme	Lesen als (Re-)konstruktion von Bedeutung und Form kultureller Praxis
Dimensionale Differenzierung in Teilkompetenzen	Information ermitteln textbezogenes Interpretieren Reflektieren und Bewerten	kognitives Textverständnis Motivation und emotionale Beteiligung Reflexion und Fähigkeit zu Anschlusskommunikation
Konsequenzen für den Lese- und Literaturunterricht: Tendenzen und Textwahl	eher Alltagstexte, insbesondere Sach- und Informativtext	eher ästhetisch-künstlerische Texte, insbesondere fiktionale Literatur
Präferierte Unterrichtsformen	eher geschlossene Unterrichtsformen, Einsatz von Förderprogrammen und Effektivitätsprüfung	eher offene Unterrichtsformen, Lesemotivation und –praxis als Einübung kultureller Teilhabe

Während PISA das Lesen vor allem als eine Basisqualifikation zur erfolgreichen Bewältigung der Anforderungen im Alltag und Beruf in den Blick nimmt (*reading literacy*), untersucht die *Lesesozialisationsforschung* das Lesen als Instrument zur rationalen Selbstbestimmung, aber auch als Mittel der Persönlich-

keitsbildung und als Erlebnisgenuss. PISA fokussiert auf die kognitiven Anforderungen, auf die Informationsentnahme aus Texten, während *Lesesozialisationsforschung* stärker auch die Motivation, die emotionale Beteiligung und die Kommunikation über Texte in den Vordergrund rückt.



ROSEBROCK & NIX (2010), didaktisches Mehrebenenmodell zur Lesekompetenz

## Leseförderung

Unter Leseförderung versteht man in der Pädagogik alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einer Zielgruppe, die vor allem aus Kindern und Jugendlichen besteht, nicht nur Lesefähigkeit, sondern auch Interesse und Freude am Lesen und an der Literatur zu vermitteln.

Ein wichtiges Ziel der Leseförderung besteht darin, Menschen zum »Vielleesen« zu animieren. Wird es erreicht, so genießen die Adressaten der Leseförderung eine Vielzahl von Vorteilen. Generell ist ihre Lesekompetenz größer als bei »Pflichtlesern« (die nur das lesen, was die Schule und andere Instanzen von ihnen erwarten):

Vielleser beherrschen die Kulturtechnik Lesen besser; sie lesen schneller und erfassen das Wesentliche besser und rascher.

Vielleser erfahren mehr und Tiefgründigeres über die Welt, v.a. im Vergleich zu Menschen, die fast nur Unterhaltungsmedien wie Fernsehen oder Computerspiele nutzen.

Vielleser erweitern (auch als Muttersprachler) ihren Wortschatz in der Zielsprache schneller; der Wortschatz, über den sie als Erwachsene verfügen, ist größer.

Besonders wichtig ist Leseförderung zur Förderung des Spracherwerbs und von landeskundlichen Kenntnissen für Migranten. Nur durch Lesen lernen sie die Schriftsprache des Zuwanderungslandes ausreichend kennen.

Die wirkungsvollste Leseförderung findet im Elternhaus statt, und zwar bereits im Kleinkind- und Vorschulalter. Das Vorbild der Eltern begünstigt die Leseentwicklung. Das tägliche Vorlesen vom Kleinkindalter an in einem behaglichen Umfeld befördert das Interesse an Büchern und am Lesen. Weitere Leseförderung kann u. a. in der Vorschulerziehung (z. B. im Kindergarten), in der Schule (besonders in der Klassenbibliothek), in anderen Bibliotheken, in schulischen oder außerschulischen Lese-Wettbewerben und durch spezielle Fernseh-, Computer- und Online-Programme geleistet werden. Durch solche Programme werden die Kinder und Jugendlichen gezielt angeleitet, zu lesen und dann Fragen am Computer zu beantworten. Beispiele, wie computer-/online-unterstützt Lesen von Büchern gefördert werden kann, sind die Programme *Antolin* und *Lepion*.

Die Idee einer Leseförderung, die über Lesefähigkeit auf einfachem Niveau hinausgeht und den Aspekt »Freude am Lesen« in den Mittelpunkt stellt (an Stelle der bloßen Erfüllung von Lernzielen im Bereich Lesen), hat in viele schulische Richtlinien und Kerncurricula Eingang gefunden.

Im »systemischen Modell« der Leseförderung öffnen sich Elternhaus und Schule auch weiteren Institutionen: So fühlen sich Schulbibliotheken, Schulmediotheken, öffentliche Bibliotheken, Buchhandlungen, Verlage, die *Stiftung Lesen*, der Friedrich-Bödecker-Kreis, Literaturhäuser u. a. der Leseförderung verpflichtet. Sie organisieren z.B. Veranstaltungen des gemeinsamen Lesens, Wettbewerbe für Leser oder andere besondere Angebote.

Der Börsenverein des Deutschen Buchhandels beispielsweise veranstaltet jedes Jahr einen Vorlesewettbewerb. Die Bibliotheken in Deutschland suchen Freude am Lesen zu wecken, ebenso Buchbesprechungen im Fernsehen oder in den Zeitungen, die erwachsenen Förderern Hinweise geben, welche Bücher man Kindern und Jugendlichen schenken kann.

Dass eine nicht in Angriff genommene oder misslungene Leseförderung schwerwiegende Konsequenzen hat, haben die deutschen Kultusministerien erkannt: Wer nicht freiwillig und nicht gern liest, ist in der Regel auch durch einen Mangel an Disziplin und Konzentrationsmängel gekennzeichnet, die oft sogar dazu führen, dass Schüler nicht lesen und schreiben lernen. Dadurch ist der schulische Erfolg (Hauptschulabschluss als Minimum) bedroht. Betroffen von

dieser Form des Bildungsversagens sind häufig auch Kinder aus Migrantenfamilien.

Eine gelungene Leseförderung geht mit einer Schulung der Konzentrationsfähigkeit und der Disziplin einher, setzt diese aber zugleich auch voraus. Lesepaten fördern durch ehrenamtliches Engagement die Lesekompetenz.

Seit 1977 richtet sich die *Deutsche Lesegesellschaft e.V.* insbesondere an die jugendlichen Leser. 1988 übernahm die Stiftung Lesen die Nachfolge der *Deutschen Lesegesellschaft e.V.*. Im Bundesland Niedersachsen wirkt die Akademie für Leseförderung als zentrale Anlaufstelle für alle dort in der Leseförderung Tätigen.

Einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Leseförderung leisten Literaturfestivals. Ein Beispiel dafür ist das *internationale literaturfestival berlin* und vor allem dessen Kinder- und Jugendprogramm. Für jede Festivalausgabe lädt das Festival rund 20 renommierte internationale Kinder- und Jugendbuchautoren und –illustratoren ein, die für mehr als 10.000 Kinder und Jugendliche lesen.

### **Leseförderung in der Sekundarstufe**

Der Förderung der Lesemotivation in der Sekundarstufe kommt eine besondere Bedeutung zu, denn Jugendliche an deutschen Schulen lassen im internationalen Vergleich eine weit unterdurchschnittliche Lesemotivation erkennen. Der Anteil derer, die lt. PISA-Studie 2000 nicht zum Vergnügen lesen, liegt bei 42 Prozent, unter den Jungen beträgt der Anteil sogar fast 55 Prozent. Die Gruppe der schwachen Leser weist ein geringes Leseinteresse auf, schätzt ihre eigenen Lese- und Lernleistungen niedrig ein und zeigt wenig Anstrengungsbereitschaft beim Lesen (vgl. STANAT & SCHNEIDER 2004). Schule hat eine wichtige Ausgleichsfunktion für die Jugendlichen, die zu Hause und in ihrem sozialen Umfeld kaum Zugang zu Büchern haben und damit gegenüber denjenigen, die viele Lesegelegenheiten in der Familie haben, benachteiligt sind. Nach bisherigen Untersuchungen nimmt die Lesefreude nach der Grundschule deutlich ab; im Alter von 11 bis 13 Jahren tritt ein sog. *Leseknick* ein, der sich umso gravierender bei Kindern auswirkt, die in der Grundschule den Erwerb der grundlegenden Lesefähigkeit noch nicht abgeschlossen haben (STRÄULI ARSLAN 2006). Es ist also eine wichtige Aufgabe der Sekundarstufe, diesem Leseknick entgegenzuwirken (ARTELT, MCELVANY & CHRISTMANN 2005).

Die Lesemotivation lässt sich durch pädagogische Maßnahmen bei den Schüler/innen der Sekundarstufe besser beeinflussen als die kognitiven Fähigkeiten oder die Dekodierfähigkeit (MÖLLER & SCHIEFELE 2004). Begründete Thesen der Leseforschung besagen, dass eine Anhebung der Lesemotivation die Lesekompetenz verbessern kann, indem sie zentrale Merkmale des Leseverhaltens wie die Lesehäufigkeit, die Ausdauer und Anstrengungsbereitschaft und somit auch die Lesemenge positiv beeinflusst. Eine gesteigerte Lesemenge fördert die

Lese­flüssigkeit und führt zu einer Entlastung des Arbeitsgedächtnisses für tiefer gehende Textverarbeitungsstrategien. Sie beschert dem Leser vermehrtes Vorwissen, verbessert sein Textverständnis und bewirkt ein positives lesebezogenes Selbstkonzept (ARTELT, MCELVANY & CHRISTMANN 2005)

## 2.4 Lesedidaktische Konzepte

Hier rücken lesedidaktische Konzepte in den Fokus, die den Prozess der Auseinandersetzung mit Literatur und die spezifischen Qualitäten literarischer Texte berücksichtigen bzw. ins Zentrum rücken. Man könnte hier in Anlehnung an bereits vorgestellte Ansätze vom Ziel *literarischer Leseförderung* sprechen. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2010) stellt in seinem Beitrag zwei Konzepte vor: Das *Textnahe Lesen* (PAEFGEN 1996) und der prozedurale Ansatz »L-E-S-E-N« von FINGERHUT (1997).

### **Textnahes Lesen**<sup>276</sup>

Michael KÄMPER-VAN DEN BOOGAART (2010)

#### 1. Textfernes Lesen?

Konfrontiert mit der Forderung, literarische Werke sollten in der Schule textnah gelesen werden, dürfte mancher den Kopf schütteln: »Ist Lesen denn nicht per se eine Angelegenheit, die sich in dichtem Kontakt mit einem Text vollzieht?« Tatsächlich wurde die empirische Gültigkeit dieser rhetorischen Frage in Zweifel gezogen, als man sich 1996 auf dem Berliner Symposion Deutschdidaktik in einer Sektion »Konzepte textnaher Arbeit an Literatur« zusammenfand. Die Vermutung, dass im schulischen Literaturunterricht der Umgang mit der Buchstäblichkeit poetischer Texte zunehmend zu locker gerate, gründete in der Wahrnehmung von drei unterschiedlichen Tendenzen:

Die *erste Tendenz* zur Textferne wurde reflektiert in der vielstimmigen Kritik an einem Aktionismus, der durch die unüberlegte Umsetzung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren motiviert wurde (vgl. KUNZE 2004, 155; ENSBERG 2005, 56-63). Diese Auseinandersetzung um den Wert von Schülerkreativität einerseits und um konzentrierte Lektüre andererseits war in gewisser Hinsicht das Duplikat einer Kontroverse, die bereits in den 1970-er Jahren stattfand und die insbesondere von Christa Bürgers heftiger Kritik an einem »Literaturunterricht, der den literarischen Text nur als Anstoß für beliebige Bedeutungsprojektionen anzuerkennen vermag« (BÜRGER 1980, S. 49), bestimmt wurde.

Eine *zweite Tendenz*, sich von den Restriktionen der Primärtexte zugunsten der Subjektivität der Rezipienten zu lösen, ging auf die zeitweilig starke Beachtung radikal-konstruktivistischer Ansätze in der Literaturwissenschaft zurück. Diese Ansätze profilierten sich mit einer kognitionstheoretisch ausgeführten - und daher für die Di-

---

<sup>276</sup> In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.) (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 271-282

daktik attraktiven - Kritik an einer interpretierenden Literaturwissenschaft und an deren Ansprüchen auf objektivierendes Textverstehen [...]. Solches »Verstehen« wird hier »als ein Mittel zur sozialen Kontrolle individueller Kognition« (SCHMIDT 1994, S. 151; ähnlich RUSCH 1992) diskreditiert und jedwede Textverarbeitung als ein in hohem Maße subjektabhängiger Prozess begriffen (vgl. aber ZABKA 1999).

Um weit konventionellere Prämissen ging es bei der *dritten Tendenz*. Problematisiert wird hier die auch in Lesebüchern zu registrierende literaturpädagogische Neigung, poetische Texte mit externen Faktoren wie Autorschemata, Werkübersichten oder Epocheninformationen zu verbinden und auf diese Weise für Kriterien zu sorgen, durch die sich schnell Top-down-Lektüren realisieren lassen, welche die Ambiguitäten fiktionaler Texte erst gar nicht in Erscheinung treten lassen. Gegen diese Tendenz sprechen sich die Herausgeber eines Bandes aus, der unter dem Titel »Textnahes Lesen« die Beiträge der Berliner Sektion versammelt:

Textnahes Lesen stellt zunächst den vorliegenden Primärtext in den Vordergrund. Wir lassen also zunächst die Hilfestellung zusätzlicher Informationen über Autor, Werk, Gattung, Epoche usw. beiseite, und zwar weil diese den Text unter dem gewählten Gesichtspunkt (z. B. Gattung) "modellieren" würden. Deutungen, die sich vorwiegend auf den Hintergrund von Autor, Gattung, Epoche stützen, geben dem Text einen allgemeineren, einen überindividuellere[n] Charakter. Die Interpretation verweist sofort über diesen Text hinaus auf Generelles beim Autor, der Gattung oder der Epoche. Sie übersehen oft Wichtiges, das im Text vor Augen liegt, indem sie prinzipiell immer auf etwas anderes verweisen. Sie unterstellen unbefragt, daß das Spezielle sich dann schon im Allgemeinen zeigt. (BELGRAD/FINGERHUT 1998, S. 8f.)

Lässt sich im Primat einer intensiven Rezeption des Primärtextes konsequenterweise eine Gemeinsamkeit der textnahen Lektürevorschläge von 1996 ausmachen, so tut man sich schwerer dabei, weitere Affinitäten auszuweisen. Ein allgemeineres Programm lieferte allerdings Elisabeth K. Paefgen im Anschluss an die Sektionsdiskussionen. Ihre pointiert formulierten sechs Thesen prägen deshalb bis heute nachhaltig die Diskussion über die Forderung textnahen Lesens (vgl. PAEFGEN 1998, S. 14-23).

## 2. Thesen zum textnahen Lesen - schreibend lesen

Für ihre Thesen greift PAEFGEN auf Vorarbeiten ihrer Studie »Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen« aus dem Jahr 1996 zurück, in der sie eine literaturdidaktische Versuchsreihe mit Schülerinnen, Schülern und Studierenden vorstellt, dokumentiert und kommentiert. Wichtigster Referenztext dieser Studie, die fünf Versuchsreihen zur Integration von literarischem Schreiben und Lesen bearbeitet, ist Roland BARTHES' Band »S/Z«, in dem er paradigmatisch eine plurale Lektüre von Balzacs *Sarrassine* codiert und kommentiert. »Einen Text interpretieren«, so notiert BARTHES hier, »heißt nicht, ihm einen [...] Sinn geben, heißt vielmehr abschätzen, aus welchem Pluralem er gebildet ist« (BARTHES 1987, S. 9). Wer für das Plurale des Textes aufmerksam sein wolle, müsse darauf verzichten, »diesen Text in großen Mengen zu strukturieren« (ebd., 16). Stattdessen bremst sich der Kommentar BARTHES' auf »ein Schritt für Schritt«-Tempo herab, indem er Konnotationen, Ambiguitäten, Rätsel, semantische Felder, para- und syntagmatische Operationen in chronologischen Einheiten zum Teil unterhalb von Satzlängen des Primärtextes notiert. Paefgen nennt dieses Verfahren eine »strenge, ›fast klebende‹ Textnähe« und folgert:

Das Diktat der genauen, verlangsamten, wiederholten Lektüre erfordert ein anderes ZeitLektüre-Verhältnis: Nicht die Qualität des Gelesenen ist wichtig, sondern die Qualität des Leseprozesses steht im Vordergrund. (PAEFGEN 1996, S. 189)

Über diese Zielsetzung informiert PAEFGEN ihre Probanden und erntet zunächst nicht selten Widerwillen. Ihre Verfahren einer radikal verzögerten Lektüre, durch die das Lesen mit dem Schreiben von Kommentaren verbunden wird, zeitigen dennoch Ergebnisse, die darauf verweisen, dass auch Schüler einer 11. Klasse in der Lage sind, die Informationsgenerierung während der verlangsamten Lektüre von Kafkas *Das Urteil* zu kontrollieren, sofern sie sich auf Aufgabenstellungen einlassen, die für sie ungewöhnlich sind. So diktierte PAEFGEN beispielsweise zunächst die drei ersten Sätze aus dem Anfang der Erzählung, wobei die Schüler aufgefordert waren, nach jedem Satz aufzuschreiben, welche Informationen ihm zu entnehmen sind (vgl. PAEFGEN 1996, S. 296).

Die erfrischend selbstkritische Auswertung ihrer Experimente nimmt das Thema solch textnahen Lesens auf, reflektiert aber auch, welche Unterrichtsformen dazu geführt haben könnten, dass eher ein ungenaues Lesen den Gewohnheiten der Probanden entspricht:

Sprachgenaues Lesen, das auf sachliche Informationsentnahme hin orientiert ist, läßt sich allerdings nur dann als Arbeit an literarischen Texten verankern, wenn Übungen im schreibenden Lesen phasenweise und textabhängig ein selbstverständlicher Unterrichtsbestandteil wären.

Obwohl der Unterschied zwischen genauem-informativem Lesen einerseits und subjektiv-spekulativer Lektüre andererseits Studenten wie Schülern bekannt war, gerieten sie in ihrer Lese-Praxis gleichwohl in eine spekulative Leseweise, ohne den vorgeschalteten Schritt einer um Informationsentnahme bemühten Entzifferung des Textes durchzuhalten. Die interpretationstrainierten und -fixierten Schülerinnen lasen nur oberflächlich, weil es im mündlichen Unterrichtsgespräch eher auf den großen Bedeutungsraum als auf die kleinen, im Text notierten sprachlichen Details ankommt. ISERS »Leerstellentheorie« hat in der unterrichtlichen Praxis dazu geführt, daß die »Textfülle« nicht mehr recht zur Kenntnis genommen wird. Wichtig scheint aber nach den Versuchen, jenes genaue Lesen als einen selbstverständlichen Übungsteil in den Literaturunterricht zu integrieren, weil viele Informationen des Textes ansonsten gar nicht wahrgenommen werden. Sicherlich ist das schreibende Lesen ein richtiger Schritt in diese Richtung. (PAEFGEN 1996, S. 319)

Wie Paefgen entfaltet auch Fingerhut sein Konzept einer Symbiose aus schreibender Annäherung und präziser Lektüre am Gegenstand der Texte Kafkas (vgl. FINGERHUT 1996). In Abgrenzung zu produktiven Verfahren, die über die Inspielnahme traditioneller Narrationsmuster und biographischer Schemata dazu tendieren, Kafkas Texte in lebensweltlich vertraute Gefilde zu transformieren, konzipiert er unter dem auch anders verwendeten Begriff eines heuristischen Schreibens Vorschläge zu einer experimentellen Form der Kommentierung. Die Differenz zwischen kreativen Textrezeptionen und heuristischem Schreiben bestimmt Fingerhut folgendermaßen:

Man kann sich den Unterschied der beiden Schreibkonzepte nach dem Begriffspaar von Akkomodation (Selbst-Anpassung des Schreibenden an den vorgegebenen

Text) und Assimilation (Anpassung des Textes an die Bedürfnisse des Schreibenden) denken. Heuristisches Schreiben zielt eher auf Akkomodation als auf Assimilation. Heuristisches Schreiben ist Ausdruck eines suchenden Verstandes; es kann dementsprechend in Überarbeitungsphasen zur Diskussion gestellt werden. Das heuristische Schreiben konzentriert sich auf das Ungeklärte, Widersprüchliche im Text, es sucht nach den Stolpersteinen der Phantasie, nach Auseinandersetzung, es durchdenkt Alternativen, aber es ersetzt nicht einfach interrogative Strukturen durch affirmative. (FINGERHUT 1996, S. 21)

Solch heuristisches Schreiben rückt Fingerhut in enge Verbindung mit dekonstruktiven Formen der Textanalyse. Dies heißt im Falle der Texte Kafkas, dass in einer ersten engagierten Lektüre Bedeutungen durch individuelle Attribuierungen des Rezipienten konstruiert werden, die in einer zweiten Lektüre mit dem Wortlaut des Textes konfrontiert werden, wobei dann das Spektrum möglicher Allusionen, Analogien und anderer semantischer Verweise in seiner Unabgeschlossenheit dergestalt in den Blick gerät, dass die Bedeutungszuschreibung der ersten Lektüre als Konstruktion fassbar wird. Was in diesem Sinn als Dekonstruktion gefasst und ins didaktische Zentrum der Textarbeit gestellt wird, resultiert nicht aus der Bearbeitung der Schreibaufgaben selbst, sondern erst aus deren Kommentierung im Gespräch. Während dieser prozedurale Komplex in den didaktischen Analysen zu Kafka ziemlich undeutlich bleibt, bringt ein weiterer Aufsatz Fingerhuts hier Klarheit:

Das heuristische Schreiben steht nicht gegen analytische Formen der Arbeit an Literatur, sondern ist in sie eingebettet. Für die Struktur habe ich die griffige Formel »L-E-S-E-N« vorgeschlagen, wobei das L (=lesen) die Textlektüre, das erste E (=erörtern 1) die erste freie und ungeordnete Aussprache, und zwar ganz im Sinne der traditionellen hermeneutischen Tradition, bildet. Das in der Mitte stehende S steht für die aufgabengeleitete Schreibaktion (=schreiben) der Mitglieder der Lerngruppe, das zweite E (=erörtern 2) ist zentral für das Konzept. Es umfaßt die Texterörterung unter Einschluß der in der Lerngruppe entstandenen Eigentexte. Das Ziel dieses Interpretationsgesprächs ist das abschließende N. Es steht für "Nacharbeiten". Diese Nacharbeit kann eine diskursive Darstellung sein (also nacharbeiten = Interpretation), es kann aber auch eine Überarbeitung des Eigentextes umfassen (also nacharbeiten = den eigenen Text optimieren). (FINGERHUT 1997, S. 117)

Das Schreiben der mittleren Phase gilt Fingerhut nicht nur als ein heuristisches im engeren Sinne, weil hier der Schreibende etwas über seine Lektüre herauszufinden sucht, sondern auch als ein Gesprächsangebot für die Lerngruppe, das sich in der angesprochenen zweiten Texterörterung realisieren soll.

Vergleicht man Aufgabenstellungen und Bearbeitungsbeispiele bei Fingerhut und Paefgen, wird man sagen können, dass Fingerhuts Schreibimpulse einen stärker spielerischen Charakter besitzen bzw. auf einem assoziativen, weniger reglementierten



Probearbeiten basieren.<sup>277</sup> Paefgens Konsequenz, statt spielerischen Umgang mit Texten Sachlichkeit und Arbeit<sup>278</sup> einzufordern, findet sich auch in ihren sechs Thesen zum textnahen Lesen von 1998 wieder:

1. These: *Textnahes Lesen soll im folgenden verstanden werden als genaues, langsames, gründliches Studieren eines literarischen Textes; als ein Lesen mit Stiften, mit Papier, mit Zeit und Geduld für den Satz, den Absatz, die Seite; als ein statarisches Lesen, das häufiges Zurückblättern ebenso wenig scheut wie wiederholtes Lesen ein und derselben Passage, ein- und desselben Textes.*
2. These: *Textnahes Lesen ist eine didaktische Herausforderung. Freiwillig lesen Schüler, lesen Lernende nur selten ›textnah‹. Textnahes Lesen gehört zu den Leseformen, die gelehrt und gelernt werden müssen; in der Schule, aber nicht nur dort.*
3. These: *Eine solche Leseform wird durch vielerlei erschwert: Die leichte Zugänglichkeit von Lesestoff steht dem ebenso entgegen wie die Fülle des Gedruckten, die lesend zur Kenntnis genommen werden soll. Textnahes Lesen ist nach dem Verlust des Kanons, der einen selbstverständlichen Textkorpus des immer wieder neu Gelesenen voraussetzte, fast eine antiquierte Angelegenheit geworden.*
4. These: *Je fremder der Text dem Leser gegenübersteht, umso stärker muß dieser versuchen, ihn ›textnah‹ zu lesen. Das Übersetzen fremdsprachlicher Texte erzwingt auf ›natürlichsste‹ Art ›textnahes Lesen‹.*
5. These: *Textnahes Lesen steht in Abhängigkeit von den Gattungen: Lyrik wird am ›textnächsten‹ gelesen, - dramatische Texte stehen an zweiter Stelle. Am schwersten haben es die epischen Texte, die - wie auch immer- eine Geschichte erzählen.*
6. These: *Methodische Verfahren, die zu ›textnahe‹m Lesen auffordern, sind: Reduktion der zu lesenden Textmenge, Diktieren, Abschreiben; überhaupt: Lesen mit Schreiben verbinden. Theoretische Bezüge können sein: Dekonstruktion, Nachvollzug in Formulierungsentscheidungen, tiefenhermeneutische Spurensuche. Intertextualität etc. (PAEFGEN 1998, S. 14f.)*

Diese Thesen fokussieren insbesondere motivationale und pragmatische Bedingungen des postulierten Lektüremodus und ziehen Konsequenzen für ein probates Textkorpus (ironisch stilisiert: fremdsprachige Kurzlyrik der Moderne). Sie bleiben allerdings blass, wenn es um die Bestimmungen von Zielsetzungen und Legitimationen geht. Wirklich fündig wird man lediglich in den Ausführungen zur zweiten - und implizit zur vierten - These. Von mir in andere Begriffe übertragen und damit dem gegenwärtigen Diskursstand angepasst, registriert Paefgen hier, dass es dem Deutschunterricht an einem curricularen Modell zur Entwicklung von Lesekompetenzen mangle. Mit dem Ende des Erstleselehrgangs werde Lesekompetenz einfach unterstellt und übersehen, dass es Lesemodi gebe, deren Schwierigkeitsniveaus sich unterschieden. Komplexere Lesemodi, so die Ausführungen zur vierten These, würden etwa durch Texte

---

<sup>277</sup> Zu den Unterschieden äußert sich Paefgen selbst in PAEFGEN 2006, 110f.

<sup>278</sup> »Das Schreiben gewinnt einen neuen Stellenwert: Es ist nicht ›kreative‹ Kür, sondern eine zwingend erforderliche Spracharbeit; da der zu lesende Text geschrieben wurde, kann man ihm nur durch erneutes Schreiben gerecht werden« (PAEFGEN 2008, S. 206). Vgl. hierzu auch PAEFGEN 1999a.

mit höherem Alteritätspotential erzwungen. Wenn diese aber im Zuge einer um grundsätzliche Leseförderung bemühten Praxis an die Peripherie des empirischen Unterrichtskanons gerieten, käme die Ausbildung elaborierter bzw. wissenschaftspropädeutischer Kompetenzniveaus zu kurz. Was diese angeht, wird auch an habituelle Fragen gedacht: Die am Paradigma der Unterhaltungslektüre (*plot-driven*) gewonnene Lesehaltung bleibe von einem Lesen am Schreibtisch deutlich entfernt. Dass aber auch solches Lesen ein lustvolles sein könne, gibt Paefgen später in einer selbstkritischen Wendung zu bedenken:

Daß diese mühselige, auf die Sprache bezogene Lesearbeit eine Lust am inhaltlichen Lesen fördern und unterstützen kann, wird in diesen didaktischen Konzeptionen vielleicht zu wenig berücksichtigt und bedacht: Schließlich stammt das eindringlichste Beispiel für eine akribische textnahe Lektüre - Roland Barthes: *S/Z* (1987; 1. frz. Aufl. 1970) - und das leidenschaftliche Plädoyer für eine Lust am Text (Barthes [ ... ]1973) von ein- und demselben Autor. (PAEFGEN 1999b, 105)

Die relativ schwache theoretische Markierung der Thesen PAEFGENS dürfte aus ihrem Status resultieren, Gemeinsamkeiten der um Textnähe bemühten Lektüreprojekte herauszustellen. Was deren gegenstandstheoretische Fundierung angeht, zeigen sich nämlich erhebliche Diskrepanzen. In Beispielen: HINRICHS kommentiert auf der Basis eines weiten Intertextualitätskonzepts [...], FÖRSTER und STEETS in Perspektive auf DERRIDA und DE MAN unter dem Leitmodell der Dekonstruktion, Beste fragt nach interkultureller Kommunikation. FINGERHUT und KÄMPER-VAN DEN BOOGAART untersuchen je, wie ungenau Publizisten lesen, indem sie wie im notorischen Fall Grass die Autorfunktion (vgl. FOUCAULT 1988) ausspielen. BELGRAD und WÜRKER setzen ihrerseits auf die Tiefenhermeneutik LORENZERS, während CRARNERS Auseinandersetzung mit der »Mythopoiesis« RANSMAYERS sich an DREWERMANN und FROMM orientiert. Interessanterweise verweist kein Beitrag auf die Schule des Close Reading, obgleich diese Tradition auch nach dem Abtritt der New Critics in den USA Aktualität bewahrte bzw. zurückgewann (vgl. LENTRICCA/DUBOIS 2003).

Angesichts seiner methodischen Heterogenität kann dem Band trotz des Konzepttitels »Textnahes Lesen« (BELGRAD/FINGERHUT 1998) kaum ein gemeinsames didaktisches Modell entnommen werden. Ansätze hierfür werden am ehesten dort erkennbar, wo unter dem Anspruch der Dekonstruktion logozentrischer Deutungsfestschreibungen dem hartnäckigen Interesse an jenen Textmomenten begegnet wird, die sich eindeutiger Sinnzuschreibung widersetzen. Hier zeigt sich, so signalisiert auch der schöne Titel von FÖRSTERS Beitrag »Literatur als Sprache lesen«, wie ein genaues literarisches Kommentieren auch ein Analysieren des sprachlichen Materials darstellt.

### 3. Poststrukturalistische Schullektüren

Es war dann auch Förster, der 2000 einen weiteren Sammelband herausgab, der das Berliner Projekt fortsetzte, sich nun aber stärker auf einen gemeinsamen literaturtheoretischen Bezugsrahmen konzentrierte. »Schulklassiker lesen in der Medienkultur« erschien in Kombination mit dem Reader »Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis« (BARK/FÖRSTER 2000), der Studierende und Lehrende mit Stationen poststrukturalistischer Theoriegeschichte in Literaturwissenschaft und -didaktik vertraut machen sollte. Gemeinsam ist den Arbeiten zu den Schulklassikern eine - in den Worten

BOGDALS - symptomale Lektüre (vgl. BOGDAL 1999, S. 40-54), die sich nicht auf die Identifikation eines Werkgehalts verpflichtet, sondern ins Auge nimmt, wie im Zusammenspiel von Text und Lesern Bedeutungen gemacht werden und welche Prämissen je in solche Prozesse eingehen. Ähnlich wie PAEFGEN betont FÖRSTER, dass eine solche Lektüre »kognitive Arbeit« darstelle, sieht aber gerade in dieser Diskrepanz zum allgemeinen Trend eine wichtige Legitimation:

Vielleicht kann ein solches kognitives Lesen, vor allem in der Sekundarstufe II auch als Grundvoraussetzung dafür dienen, dem Reputationsverlust des literarischen Unterrichts im Fächerkanon der Schule zu begegnen. Dazu müssten Lehrerinnen und Lehrer jedoch akzeptieren, dass sie ihren mediensozialisierten Schülern eine kognitive Leistung zumuten, wie sie in den "harten" Lernfächern schon immer außer Zweifel gestanden hat. Das ist der schwierigere Weg und vermeidet die Gefahr, den Literaturunterricht in ein didaktisch inszeniertes Erlebnisspiel umzufunktionieren und die Literatur selbst zu substituieren. (FÖRSTER 2000, S. 6 f.)

Während BELGRAD und FINGERHUT mit Blick auf die Risiken von Top-down-Lektüren Wert darauf legten, dass textnahes Lesen dem Primat des Primärtexts verpflichtet sei (s.o.), zeigen sich bei den durch Dekonstruktion, Diskurs- und Feldtheorie inspirierten Klassikerlektüren von KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, BOGDAL, KAMMLER, SPINNER, FEHR, KORTE und SELBMANN, dass es gerade die Konfrontation etablierter Textkommentare mit eigenen Textwahrnehmungen sein kann, die zu einer genauen Relektüre der Primärtexte provoziert. So wird beispielsweise danach gefragt, ob das Schema binärer Leitmotive, das den Bürger-Künstler-Diskurs in Manns *Tonio Kröger* den meisten Lesehilfen nach prägen soll, wirklich so eindeutig im Text aufgeht (vgl. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2000). Oder zur Vertiefung der eigenen *Faust*-Lektüre werden die Lernenden mit einem pädagogischen Kommentar konfrontiert, der nicht nur zu einem vereinfachenden, sondern auch pädagogisch vereinseitigtem Verständnis gelangt. Umgekehrt werden irritierende Stellen im dramatischen Text markiert und nach eigenen Interpretationsversuchen mit Kommentaren angereichert, die je unterschiedliche Erklärungen als richtige anbieten (vgl. KAMMLER 2000). Dass solche Prozeduren, die den Blick stets auf den Wortlaut der kanonischen Texte zurücklenken und die helfen sollen, deren diskursive Praktiken zu rekonstruieren, in gewisser Weise Kontakt halten zu den Ansprüchen einer ideologiekritischen Literaturdidaktik, registrieren BARK und FÖRSTER:

Demnach ist im Literaturunterricht die Art und Weise zu erarbeiten, in der Texte Bedeutung gewinnen, nämlich als Produkt (Effekt) von Sprachformen bzw. diskursiver Praxis. Das freilich verlangt eine Lesepraxis, die mit Genauigkeit den komplexen Verfahren der Sinnkonstitution von Texten nachgeht. Dies geschieht mit dem Ziel einer generell einsetzbaren Lesefähigkeit, nicht nur im Kontext des Textmediums, womit die aufklärerischen und kritischen Intentionen wieder Kontur gewinnen. Es sind vor allem die kritischen Potentiale rationaler Auseinandersetzung, die im unterrichtlichen Leseprozess freigesetzt werden. Dass ein solches Lesen gelehrt und gelernt werden muss, das - um mit R. Barthes zu sprechen - den "kommerziellen und ideologischen Gewohnheiten unserer Gesellschaft zuwiderläuft",

muss noch Eingang in die ministeriellen Unterrichtsvorgaben finden. (BARK/FÖRSTER 2000, S. 194)<sup>279</sup>

#### 4. Textnähe und Kompetenzorientierung

Ein Jahr nach der Publikation von FÖRSTERS Band gelangten die Ergebnisse der OECD-PISA-Studie zur Lesekompetenz 15-Jähriger ans Licht der Öffentlichkeit. Dieses Ereignis sorgte - zumindest vorübergehend - für Rupturen, wie sie die Deutschdidaktik bislang kaum erlebt hatte. Statt auf Literaturtheorien zu rekurrieren - BARTHES' toter Autor war ohnehin bereits zurückgekehrt (vgl. JANNIDIS et al. 1999) -, galt es nun, sich mit Lesepsychologie, mit Literacy-Modellen und Psychometrik auseinanderzusetzen. Mit Blick auf das Textkorpus, das der Studie, die Deutschland bewegte, zugrunde lag, schien zudem einem ambitionierten Literaturunterricht der von FÖRSTER befürchtete Garaus zu drohen: Nur höchstens 12 % der Aufgaben bezogen sich auf fiktionale Texte, nämlich Erzählungen (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, S. 81). Die auch vom Initiator des DFG-Forschungsverbunds »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft«, Norbert GROEBEN, lancierte Konzentration auf Informationstexte und die Sprachregelung, dass die Alternative zum Informations- Unterhaltungslesen sei, führt dann auch PAEFGEN zu der Prognose:

Das bedeutete das Ende des Literaturunterrichts. Lesearbeit an literarischen Texten, die sich nicht dem Unterhaltungssektor zuordnen lassen, läßt sich nach diesen normativem Vorgaben nicht mehr begründen und nicht mehr legitimieren. Mit dem Anspruch, aus empirisch entstandenen Ergebnissen normative Setzungen auch für lesedidaktische Fragen ableiten zu können, wird die alternativlose Zweiteilung von Unterhaltungs- und Informationslesen als Faktum formuliert. Abgesehen davon, daß es nicht ganz einfach ist, die Unterscheidung im einzelnen immer treffen (und durchhalten) zu können, fällt bei dieser Polarisierung auch auf, daß andere »Formen des Lesens« nicht (mehr) vorkommen [...]. Didaktisch ließe sich daraus nur folgern, daß zukünftig in erster Linie informatorisches Lesen gelehrt und daß auf die Möglichkeit des Unterhaltungslesens aufmerksam gemacht wird. Das Lesen kom-

---

<sup>279</sup> Den politischen Anspruch FÖRSTERS stellt ENSBERG 2005 in kritischer Intention - allerdings sehr verzerrt und unaufmerksam - heraus. Wie es FÖRSTER in der Tat darum geht, durch eine stärkere Orientierung an kurrenten Literaturtheorien und durch eine von Genauigkeit geprägte Lesepraxis dem Reputationsverlust des literarischen Unterrichts zu begegnen, so optieren - allerdings von einer ganz anderen Position aus - LADENTHIN und RICKES (2004) dafür, zur Verpflichtung auf ein germanistisches Close Reading zurückzukehren, um den philologischen Status des Faches nicht zu gefährden. Getragen vom »Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule«, schlägt RICKES hier vor, mit dem Konzept eines poetischen Lesens wieder an Prämissen anzuknüpfen, wie sie in Emil STAIGERS *Die Kunst der Interpretation* identifiziert werden können. Ausgehend von diesem Vorschlag ist 2006 tatsächlich ein Band erschienen, der nach der Aktualität Staigers fragt (vgl. RICKES u. a. 2006). Hingegen gehen ENGLER/MÖBIUS 2006 in ihrem Werben für ein textnahes Verstehen noch einmal von tiefenhermeneutischen und dekonstruktivistischen Prinzipien aus, ignorieren dabei aber zum Beispiel die Vorarbeiten FÖRSTERS.

plexer literarischer Texte, das weder aus informatorischen Gründen noch mit Unterhaltungsabsichten geschieht, paßt nicht mehr in dieses Raster; und eine theoretisch begründete Lektüre schulklassischer Texte erst recht nicht [...]. (PAEFGEN 2006, S. 151f.)

Fasst man allerdings gelassener ins Auge, wie Lesekompetenz im PISA-Test modelliert wurde und wie die Diskussion um die Entwicklung von Bildungsstandards und zentralen Lernstandstests verläuft, muss man nicht unbedingt die Sorge haben, dass sich die Simplifikationen eines dichotomen Lesekonzepts (Information vs. Unterhaltung) politisch durchsetzen (vgl. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2005). So werden im deutschen Kommentar zu PISA 2000 durchaus Unterscheidungen getroffen, die, über Fiktionalitätsfragen hinaus, Aspekte reflektieren, die auch in der Diskussion um textnahe Lesen eine Rolle spielten.

Textverstehen kann bis zu einem gewissen Grad als automatisch ablaufender Prozess angesehen werden [...]. Sobald Verständnisprobleme oder logische Widersprüche auftauchen, wird allerdings eine bewusste Steuerung notwendig, bei der zum Beispiel aktiv logische Schlussfolgerungen gezogen werden. Ein tieferes Verstehen eines Textes, der nicht allein auf leicht verfügbarem Weltwissen beruht, bedarf der intentionalen und strategischen Steuerung des Lernprozesses [...]. So ist es beispielsweise notwendig, dass die Kohärenz einer entstehenden Repräsentation überprüft wird und dass Reparaturmaßnahmen bei eventuell auftretenden Verständnislücken ergriffen werden. Insbesondere beim Lesen eines längeren Textes ist es notwendig, bisheriges Wissen für die Identifikation von relevanten Informationen zu verwenden, um bestimmte vorher gelesene Textpassagen zu rekonstruieren bzw. entsprechende Informationen aus dem Langzeitgedächtnis abzurufen [...]. (DEUTSCHES PISA KONSORTIUM 2001, S. 73)

Zwar wird man aus literaturtheoretischer Sicht - siehe die Diskussion um eine probate Lektüre Kafkas - die Vorstellung, mit »Reparaturmaßnahmen« »Verständnislücken« schließen zu können, als wenig elaboriert erachten. Doch im Kern wird hier ein Akzent gesetzt, der durchaus dem Anliegen einer Didaktik textnahen Lesens entspricht. Möglicherweise verstellt die Diskussion um die Rolle fiktionaler und expositorischer Texte den Blick dafür, dass die in der Tat zunehmende Bedeutung testmetrischer Fragen tendenziell eher dazu führt, textnahe Operationen zu begünstigen. Indirekt erkennbar wird dies zum Beispiel in der literaturdidaktischen Kritik an den PISA-Aufgaben zu der Erzählung »Das Geschenk«. Was hier an den Kodierungsanweisungen und Suggestionen der Aufgabenführung kritisiert wird, betrifft namentlich den Tatbestand, dass die prämierten Antworten vom Wortlaut des Textes nicht oder nur uneindeutig gedeckt werden (vgl. KARG 2003, KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2004). Solche Kritik bleibt dem Kompetenzmodell von *reading literacy* durchaus immanent, indem sie etwa gegen die Tendenz zur Überinterpretation das durch die Erzählung aufgeworfene Rezeptionsproblem der Inferenzbildung akkurater beschreibt. Mehr noch: dass überhaupt die Frage nach der Lesekompetenz Priorität einnimmt - und nicht etwa der Umfang eines Lektürekansons -, entspricht präzise dem Basisanliegen einer auf textnahe Lektüren setzenden Didaktik, die dem Thema der Lesequalität gegenüber dem Lesevolumen mehr Gewicht einräumt. Wenn heute penibler darüber nachgedacht

wird, welche kognitiven Operationen seitens der Lernenden notwendig sind, um zu einer als angemessen geltenden Textbeschreibung zu gelangen, geht es auf theoretischer wie empirischer Basis um den Versuch, besagte Lesequalität in ihren textinternen und -externen Voraussetzungen genauer zu fassen. Und wenn heute schon aus testmetrischen Gründen offene Impulse hinterfragt und solche Aufgabenstellungen stärker beachtet werden, die kleinschrittig wortwörtliches Verstehen anregen und prüfen, gewinnt ein sprachorientierter Umgang mit Texten jedweder Art vermutlich an Bedeutung (vgl. KÄMPER-VAN DEN BOOGAART 2006). Dass ein Insistieren auf textnahe Lesen als Basis literarischer Anschlusskommunikation didaktisch darauf zielt, Basales zu sichern und nicht allein den dekonstruktiven Kafka-Kommentar vorzubereiten, wird übrigens auch deutlich, wenn man registriert, dass auch sehr konventionelle Verfahren wie die Nacherzählung und die Inhaltsangabe ebenso in Verbindung mit einem textnahen Lesen gebracht werden (vgl. SCHUBERT-FELMY 2008, S. 103ff.; ZABKA 2004) wie das Schreiben eines *Precis* (vgl. MATTHIESSEN 2008, S. 142f.; ABRAHAM/KEPSEK 2005, S. 192f.).

ABRAHAM und KEPSEK bemerken in ihrer Einführung in die Literaturdidaktik, dass das Konzept textnahen Lesens als Repertoire von Verfahren noch nicht ganz befriedigend durchgearbeitet sei (vgl. ABRAHAM/KEPSEK 2005, S. 192). Das ist zweifellos richtig, gleichwohl vielleicht kein entscheidender Punkt. Wichtig zu sein scheint für eine textnahe Lektüre, dass man als Leser zu Entscheidungen gelangt, die sich am Text plausibilisieren lassen. Solche Entscheidungen können aus möglichst konkreten Schreibaufgaben erwachsen, sie können sich im Disput über die gelungenste Nacherzählung modifizieren, sie können in der Überprüfung divergierender Textkommentare zustande kommen oder auch in der Auseinandersetzung mit Multiple-Choice-Aufgaben fällig werden. Wichtig ist nur das Einverständnis, dass dem Text das Primat zukommt und dass Bedeutungsgenerierung durch Kontextualisierung kontrolliert erfolgen muss. Solche Textethik setzt ein möglichst habitualisiertes Interesse voraus, das seinerseits wohl auf die Erfahrung angewiesen ist, dass bei der genauen Beobachtung der Zeichenrelationen auch etwas herauskommt, das eines nicht ist: beliebig.

## Literatur

- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2005): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Bark, Joachim I Förster, Jürgen (Hrsg.) (2000): *Schlüsseltex-te zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare*. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Barthes, Roland 1973 (2009): *Die Lust am Text*. 12. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Barthes, Roland (1987): *S/Z*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.) (1998): *Textnahe Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bogdal, Klaus-Michael (1999): *Historische Diskursanalyse der Literatur. Theorie, Arbeitsfelder, Analysen, Vermittlung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bürger, Christa (1980): *Tradition und Subjektivität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

- Engler, Tihomir/Möbius, Thomas (Hrsg.) (2006): Textnahes Verstehen. Auf Fahrten-  
suche in literarischen Texten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ensbarg, Claus (2005): Primat der Texte. Grundzüge einer Didaktik literarischen Ver-  
stehens. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fingerhut, Karlheinz (1996): Kafka für die Schule. Berlin: Volk und Wissen.
- Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum "pro-  
duktiven Literaturunterricht in Schule und Hochschule. In: Kämper-van den  
Boogaart, Michael (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart  
der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Baltmannsweiler:  
Schneider, S. 98-125.
- Förster, Jürgen (Hrsg.) (2000): Schul klassiker lesen in der Medienkultur. Stutt-  
gart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.
- Foucault, Michel (1988): Schriften zur Literatur. Frankfurt am Main: Fischer.
- Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.) (1999):  
Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen: Max  
Niemeyer.
- Kammler, Clemens (2000): Ein Spiel, bei dem man nicht gewinnt. Diskurskritische  
Vorschläge zu Goethes "Faust". In: Förster, Jürgen (Hrsg.): Schulklassiker lesen in  
der Medienkultur. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett, S. 58-79.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): "Tonio Kröger". In: Förster, Jürgen  
(Hrsg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig:  
Klett, S. 8-40.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): PISA und die Interpretationsrituale des  
Deutschunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunter-  
richt nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main:  
Lang, S. 59-82.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische  
Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung "Der  
hilflose Knabe". In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht.  
Frankfurt am Main: Lang, S. 27-50.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Kleinschrittiges Lesen als Kompetenz.  
Zu Johann Wolfgang Goethe "Das Göttliche" (Jahrgangsstufe 11-13). In: Kammler,  
Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen - Standards im Literaturunterricht.  
Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer, S. 158-175.
- Karg, Ina (2003): '... the ability to read between the lines' (OECD 2002, S. 11). Einige  
Anmerkungen zum Leseverstehen in der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf/Bremer-  
rich-Vos, Albert/
- Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht  
nach Pisa. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 106-120.
- Kunze, Ingrid (2004): Konzepte von Deutschunterricht. Eine Studie zu individuellen  
didaktischen Theorien von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden. Verlag für Sozi-  
alwissenschaften.
- Lentricca, Frank/Dubois, Andrew (Hrsg.) (2003) : Close Reading. The Reader.  
Durham/London: Duke University Press.
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und litera-  
risches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Paefgen, Elisabeth K. (1998): Textnahes Lesen. 6 Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14-23.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999a): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 7, S. 24-35.
- Paefgen, Elisabeth K. (1999b) (2006) Einführung in die Literaturdidaktik. 2. Aufl.: Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Paefgen, Elisabeth K. (2008): Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und H. Völlige Neubearbeitung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 199-215.
- Rickes, Joachim/Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2004): Sprachfeme und Textnähe - Über das Unbehagen an der gegenwärtigen Lektürepraxis in Schule und Hochschule. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rickes, Joachim/Ladenthin, Volker/Baum, Michael (Hrsg.) (2006): 1955-2005: Emil Staiger und "Die Kunst der Interpretation" heute. Publikationen zur Zeitschrift für Germanistik. Neue Folge XVI. Bern: Lang.
- Rusch, Gebhard (1992): Auffassen, Begreifen und Verstehen. Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S.214-256.
- Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schubert-Felrny, Barbara (2008) Umgang mit Texten in der Sekundarstufe I. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und H. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 105-126.
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums. In: Didaktik Deutsch 7, S. 4-23.
- Zabka, Thomas (2004): Literarisches Verstehen durch Inhaltsangaben? Anmerkungen zu einer umstrittenen Form des Umgangs mit narrativen Texten. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 201-222.

## **Exkurs: »Ein Mann vom Lande und das textnahe Lesen«**

### **Vor dem Gesetz**

Vor dem Gesetz steht ein Türhüter. Zu diesem Türhüter kommt ein Mann vom Lande und bittet um Eintritt in das Gesetz. Aber der Türhüter sagt, daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne. Der Mann überlegt und fragt dann, ob er also später werde eintreten dürfen. »Es ist möglich«, sagt der Türhüter, »jetzt aber nicht.« Da das Tor zum Gesetz offensteht wie immer und der Türhüter beiseite tritt, bückt sich der Mann, um durch das Tor in das Innere zu sehn. Als der Türhüter das merkt, lacht er und sagt: »Wenn es dich so lockt, versuche es doch, trotz meines Verbotes hineinzugehn. Merke aber: Ich bin mächtig. Und ich bin nur der unterste Türhüter. Von Saal zu Saal stehn aber Türhüter, einer mächtiger als der andere. Schon den Anblick des dritten kann nicht einmal ich mehr ertragen.« Solche Schwierigkeiten hat der



Mann vom Lande nicht erwartet; das Gesetz soll doch jedem und immer zugänglich sein, denkt er, aber als er jetzt den Türhüter in seinem Pelzmantel genauer ansieht, seine große Spitznase, den langen, dünnen, schwarzen tatarischen Bart, entschließt er sich, doch lieber zu warten, bis er die Erlaubnis zum Eintritt bekommt. Der Türhüter gibt ihm einen Schemel und läßt ihn seitwärts von der Tür sich niedersetzen. Dort sitzt er Tage und Jahre. Er macht viele Versuche, eingelassen zu werden, und ermüdet den Türhüter durch seine Bitten. Der Türhüter stellt öfters kleine Verhöre mit ihm an, fragt ihn über seine Heimat aus und nach vielem andern, es sind aber teilnahmslose Fragen, wie sie große Herren stellen, und zum Schlusse sagt er ihm immer wieder, daß er ihn noch nicht einlassen könne. Der Mann, der sich für seine Reise mit vielem ausgerüstet hat, verwendet alles, und sei es noch so wertvoll, um den Türhüter zu bestechen. Dieser nimmt zwar alles an, aber sagt dabei: »Ich nehme es nur an, damit du nicht glaubst, etwas versäumt zu haben.« Während der vielen Jahre beobachtet der Mann den Türhüter fast ununterbrochen. Er vergißt die andern Türhüter, und dieser erste scheint ihm das einzige Hindernis für den Eintritt in das Gesetz. Er verflucht den unglücklichen Zufall, in den ersten Jahren rücksichtslos und laut, später, als er alt wird, brummt er nur noch vor sich hin. Er wird kindisch, und, da er in dem jahrelangen Studium des Türhüters auch die Flöhe in seinem Pelzkragen erkannt hat, bittet er auch die Flöhe, ihm zu helfen und den Türhüter umzustimmen. Schließlich wird sein Augenlicht schwach, und er weiß nicht, ob es um ihn wirklich dunkler wird, oder ob ihn nur seine Augen täuschen. Wohl aber erkennt er jetzt im Dunkel einen Glanz, der unverlöschlich aus der Türe des Gesetzes bricht. Nun lebt er nicht mehr lange. Vor seinem Tode sammeln sich in seinem Kopfe alle Erfahrungen der ganzen Zeit zu einer Frage, die er bisher an den Türhüter noch nicht gestellt hat. Er winkt ihm zu, da er seinen erstarrenden Körper nicht mehr aufrichten kann. Der Türhüter muß sich tief zu ihm hinunterneigen, denn der Größenunterschied hat sich sehr zuungunsten des Mannes verändert. »Was willst du denn jetzt noch wissen?« fragt der Türhüter, »du bist unersättlich. « »Alle streben doch nach dem Gesetz«, sagt der Mann, »wieso kommt es, daß in den vielen Jahren niemand außer mir Einlaß verlangt hat?« Der Türhüter erkennt, daß der Mann schon an seinem Ende ist, und, um sein vergehendes Gehör noch zu erreichen, brüllt er ihn an: »Hier konnte niemand sonst Einlaß erhalten, denn dieser Eingang war nur für dich bestimmt. Ich gehe jetzt und schließe ihn.«

*Franz Kafka (1915)*

**Aufgabe 17** Praktizieren Sie das textnahe Lesen von »Vor dem Gesetz« anhand der nachfolgenden Exegese des Geistlichen im Dom-Kapitel von Kafkas Roman *Der Prozeß*.<sup>280</sup>

### **Im Dom**

[...]»Der Türhüter hat also den Mann getäuscht«, sagte K. sofort, von der Geschichte sehr stark angezogen. »Sei nicht übereilt«, sagte der Geistliche, »übernimm nicht die

---

<sup>280</sup>Kapitel 28 unter [guttenberg.spiegel.de/buch/der-prozess-157/28](http://guttenberg.spiegel.de/buch/der-prozess-157/28) (Zugriff 14.03.2017)

fremde Meinung ungeprüft. Ich habe dir die Geschichte im Wortlaut der Schrift erzählt. Von Täuschung steht darin nichts.« »Es ist aber klar«, sagte K., »und deine erste Deutung war ganz richtig. Der Türhüter hat die erlösende Mitteilung erst dann gemacht, als sie dem Manne nicht mehr helfen konnte.« »Er wurde nicht früher gefragt«, sagte der Geistliche, »bedenke auch, daß er nur Türhüter war, und als solcher hat er seine Pflicht erfüllt.« »Warum glaubst du daß er seine Pflicht erfüllt hat?« fragte K., »er hat sie nicht erfüllt. Seine Pflicht war es vielleicht, alle Fremden abzuwehren, diesen Mann aber, für den der Eingang bestimmt war, hätte er einlassen müssen.« »Du hast nicht genug Achtung vor der Schrift und veränderst die Geschichte«, sagte der Geistliche. »Die Geschichte enthält über den Einlaß ins Gesetz zwei wichtige Erklärungen des Türhüters, eine am Anfang, eine am Ende. Die eine Stelle lautet: ›daß er ihm jetzt den Eintritt nicht gewähren könne‹, und die andere: ›dieser Eingang war nur für dich bestimmt.‹ Bestände zwischen diesen Erklärungen ein Widerspruch dann hättest Du recht und der Türhüter hätte den Mann getäuscht. Nun besteht aber kein Widerspruch. Im Gegenteil die erste Erklärung deutet sogar auf die zweite hin. Man könnte fast sagen der Türhüter gieng über seine Pflicht hinaus, indem er dem Mann eine zukünftige Möglichkeit des Einlasses in Aussicht stellte. Zu jener Zeit scheint es nur seine Pflicht gewesen zu sein, den Mann abzuweisen. Und tatsächlich wundern sich viele Erklärer der Schrift darüber, daß der Türhüter jene Andeutung überhaupt gemacht hat, denn er scheint die Genauigkeit zu lieben und wacht streng über sein Amt. Durch viele Jahre verläßt er seinen Posten nicht und schließt das Tor erst ganz zuletzt, er ist sich der Wichtigkeit seines Dienstes sehr bewußt, denn er sagt ›ich bin mächtig‹, er hat Ehrfurcht vor den Vorgesetzten, denn er sagt ›ich bin nur der unterste Türhüter‹, er ist wo es um Pflichterfüllung geht weder zu rühren noch zu erbittern, denn es heißt von dem Manne ›er ermüdet den Türhüter durch seine Bitten‹, er ist nicht geschwätzig, denn während der vielen Jahre stellt er nur wie es heißt ›teilnahmslose Fragen‹, er ist nicht bestechlich, denn er sagt über ein Geschenk ›ich nehme es nur an, damit du nicht glaubst etwas versäumt zu haben‹, schließlich deutet auch sein Äußeres auf einen pedantischen Charakter hin, die große Spitznase und der lange dünne schwarze tartarische Bart. Kann es einen pflichttreueren Türhüter geben? Nun mischen sich aber in den Türhüter noch andere Wesenszüge ein, die für den, der Einlaß verlangt, sehr günstig sind und welche es immerhin begreiflich machen, daß er in jener Andeutung einer zukünftigen Möglichkeit über seine Pflicht etwas hinausgehen konnte. Es ist nämlich nicht zu leugnen, daß er ein wenig einfältig und im Zusammenhang damit ein wenig eingebildet ist. Wenn auch seine Äußerungen über seine Macht und über die Macht der andern Türhüter und über deren sogar für ihn unerträglichen Anblick – ich sage wenn auch alle diese Äußerungen an sich richtig sein mögen, so zeigt doch die Art wie er diese Äußerungen vorbringt, daß seine Auffassung durch Einfalt und Überhebung getrübt ist. Die Erklärer sagen hiezu: Richtiges Auffassen einer Sache und Mißverstehen der gleichen Sache schließen einander nicht vollständig aus. Jedenfalls aber muß man annehmen, daß jene Einfalt und Überhebung, so geringfügig sie sich vielleicht auch äußern, doch die Bewachung des Eingangs schwächen, es sind Lücken im Charakter des Türhüters. Hiezu kommt noch daß der Türhüter seiner Naturanlage nach freundlich zu sein scheint, er ist durchaus nicht immer Amtsperson. Gleich in den ersten Augenblicken macht er den Spaß, daß er den Mann trotz des ausdrücklichen aufrecht erhaltenen Verbotes zum Eintritt einladet, dann schickt er ihn nicht etwa fort, sondern gibt ihm wie es heißt einen Schemel und läßt ihn seitwärts von der Tür sich niedersetzen. Die Geduld, mit der er durch alle die Jahre die Bitten

des Mannes erträgt, die kleinen Verhöre, die Annahme der Geschenke, die Vornehmheit, mit der er es zuläßt, daß der Mann neben ihm laut den unglücklichen Zufall verflucht, der den Türhüter hier aufgestellt hat – alles dieses läßt auf Regungen des Mitleids schließen. Nicht jeder Türhüter hätte so gehandelt. Und schließlich beugt er sich noch auf einen Wink hin tief zu dem Mann hinab, um ihm Gelegenheit zur letzten Frage zu geben. Nur eine schwache Ungeduld – der Türhüter weiß ja, daß alles zuende ist – spricht sich in den Worten aus: »Du bist unersättlich«. Manche gehn sogar in dieser Art der Erklärung noch weiter und meinen, die Worte »Du bist unersättlich« drücken eine Art freundschaftlicher Bewunderung aus, die allerdings von Herablassung nicht frei ist. Jedenfalls schließt sich so die Gestalt des Türhüters anders ab, als du es glaubst.« »Du kennst die Geschichte genauer als ich und längere Zeit«, sagte K. Sie schwiegen ein Weilchen. Dann sagte K.: »Du glaubst also der Mann wurde nicht getäuscht?« »Mißverstehe mich nicht«, sagte der Geistliche, »ich zeige Dir nur die Meinungen, die darüber bestehn. Du mußt nicht zuviel auf Meinungen achten. Die Schrift ist unveränderlich und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweiflung darüber. In diesem Falle gibt es sogar eine Meinung nach welcher gerade der Türhüter der Getäuschte ist.« »Das ist eine weitgehende Meinung«, sagte K. »Wie wird sie begründet?« »Die Begründung«, antwortete der Geistliche, »geht von der Einfalt des Türhüters aus. Man sagt, daß er das Innere des Gesetzes nicht kennt, sondern nur den Weg, den er vor dem Eingang immer wieder abgehen muß. Die Vorstellungen die er von dem Innern hat werden für kindlich gehalten, und man nimmt an, daß er das wovon er dem Manne Furcht machen will, selbst fürchtet. Ja, er fürchtet es mehr als der Mann, denn dieser will ja nichts anderes als eintreten, selbst als er von den schrecklichen Türhütern des Innern gehört hat, der Türhüter dagegen will nicht eintreten, wenigstens erfährt man nichts darüber. Andere sagen zwar, daß er bereits im Innern gewesen sein muß, denn er ist doch einmal in den Dienst des Gesetzes aufgenommen worden und das könne nur im Innern geschehen sein. Darauf ist zu antworten, daß er wohl auch durch einen Ruf aus dem Innern zum Türhüter bestellt worden sein könne und daß er zumindest tief im Innern nicht gewesen sein dürfte, da er doch schon den Anblick des dritten Türhüters nicht mehr ertragen kann. Außerdem aber wird auch nicht berichtet daß er während der vielen Jahre außer der Bemerkung über die Türhüter irgend etwas von dem Innern erzählt hätte. Es könnte ihm verboten sein, aber auch vom Verbot hat er nichts erzählt. Aus alledem schließt man, daß er über das Aussehn und die Bedeutung des Innern nichts weiß und sich darüber in Täuschung befindet. Aber auch über den Mann vom Lande soll er sich in Täuschung befinden, denn er ist diesem Mann untergeordnet und weiß es nicht. Daß er den Mann als einen Untergeordneten behandelt, erkennt man aus vielem, das Dir noch erinnerlich sein dürfte. Daß er ihm aber tatsächlich untergeordnet ist, soll nach dieser Meinung ebenso deutlich hervorgehn. Vor allem ist der Freie dem Gebundenen übergeordnet. Nun ist der Mann tatsächlich frei, er kann hingehn wohin er will, nur der Eingang in das Gesetz ist ihm verboten und überdies nur von einem Einzelnen, vom Türhüter. Wenn er sich auf den Schemel seitwärts vom Tor niedersetzt und dort sein Leben lang bleibt, so geschieht dies freiwillig, die Geschichte erzählt von keinem Zwang. Der Türhüter dagegen ist durch sein Amt an seinen Posten gebunden, er darf sich nicht auswärts entfernen, allem Anschein nach aber auch nicht in das Innere gehn, selbst wenn er es wollte. Außerdem ist er zwar im Dienst des Gesetzes, dient aber nur für diesen Eingang, also auch nur für diesen Mann für den dieser Eingang allein bestimmt ist. Auch aus diesem Grunde ist er ihm untergeordnet. Es ist anzunehmen,

daß er durch viele Jahre, durch ein ganzes Mannesalter gewissermaßen nur leeren Dienst geleistet hat, denn es wird gesagt, daß ein Mann kommt, also jemand im Mannesalter, daß also der Türhüter lange warten mußte ehe sich sein Zweck erfüllte und zwar solange warten mußte, als es dem Mann beliebte, der doch freiwillig kam. Aber auch das Ende des Dienstes wird durch das Lebensende des Mannes bestimmt, bis zum Ende also bleibt er ihm untergeordnet. Und immer wieder wird betont, daß von alledem der Türhüter nichts zu wissen scheint. Daran wird aber nichts auffälliges gesehen, denn nach dieser Meinung befindet sich der Türhüter noch in einer viel schwereren Täuschung, sie betrifft seinen Dienst. Zuletzt spricht er nämlich vom Eingang und sagt »Ich gehe jetzt und schließe ihn«, aber am Anfang heißt es, daß das Tor zum Gesetz offensteht wie immer, steht es aber immer offen, immer d. h. unabhängig von der Lebensdauer des Mannes für den es bestimmt ist, dann wird es auch der Türhüter nicht schließen können. Darüber gehen die Meinungen auseinander, ob der Türhüter mit der Ankündigung daß er das Tor schließen wird, nur eine Antwort geben oder seine Dienstpflicht betonen oder den Mann noch im letzten Augenblick in Reue und Trauer setzen will. Darin aber sind viele einig, daß er das Tor nicht wird schließen können. Sie glauben sogar, daß er wenigstens am Ende auch in seinem Wissen dem Manne untergeordnet ist, denn dieser sieht den Glanz der aus dem Eingang des Gesetzes bricht, während der Türhüter als solcher wohl mit dem Rücken zum Eingang steht und auch durch keine Äußerung zeigt, daß er eine Veränderung bemerkt hätte.« »Das ist gut begründet«, sagte K., der einzelne Stellen aus der Erklärung des Geistlichen halblaut für sich wiederholt hatte. »Es ist gut begründet und ich glaube nun auch daß der Türhüter getäuscht ist. Dadurch bin ich aber von meiner frühern Meinung nicht abgekommen, denn beide decken sich teilweise. Es ist unentscheidend, ob der Türhüter klar sieht oder getäuscht wird. Ich sagte, der Mann wird getäuscht. Wenn der Türhüter klar sieht, könnte man daran zweifeln, wenn der Türhüter aber getäuscht ist, dann muß sich seine Täuschung notwendig auf den Mann übertragen. Der Türhüter ist dann zwar kein Betrüger, aber so einfältig, daß er sofort aus dem Dienst gejagt werden müßte. Du mußt doch bedenken, daß die Täuschung in der sich der Türhüter befindet ihm nichts schadet, dem Mann aber tausendfach.« »Hier stößt Du auf eine Gegenmeinung«, sagte der Geistliche. »Manche sagen nämlich, daß die Geschichte niemandem ein Recht gibt über den Türhüter zu urteilen. Wie er uns auch erscheinen mag, so ist er doch ein Diener des Gesetzes, also zum Gesetz gehörig, also dem menschlichen Urteil entrückt. Man darf dann auch nicht glauben, daß der Türhüter dem Manne untergeordnet ist. Durch seinen Dienst auch nur an den Eingang des Gesetzes gebunden zu sein ist unvergleichlich mehr als frei in der Welt zu leben. Der Mann kommt erst zum Gesetz, der Türhüter ist schon dort. Er ist vom Gesetz zum Dienst bestellt, an seiner Würdigkeit zu zweifeln, hieße am Gesetz zweifeln.« »Mit dieser Meinung stimme ich nicht überein«, sagte K. kopfschüttelnd, »denn wenn man sich ihr anschließt, muß man alles was der Türhüter sagt für wahr halten. Daß das aber nicht möglich ist, hast du ja selbst ausführlich begründet.« »Nein«, sagte der Geistliche, »man muß nicht alles für wahr halten, man muß es nur für notwendig halten.« »Trübselige Meinung«, sagte K. »Die Lüge wird zur Weltordnung gemacht.«

K. sagte das abschließend, aber sein Endurteil war es nicht. Er war zu müde, um alle Folgerungen der Geschichte übersehen zu können, es waren auch ungewohnte Gedankengänge in die sie ihn führte, unwirkliche Dinge, besser geeignet zur Besprechung für die Gesellschaft der Gerichtsbeamten als für ihn. Die einfache Geschichte war unförmlich geworden, er wollte sie von sich abschütteln und der Geistliche, der

jetzt ein großes Zartgefühl bewies, duldete es und nahm K.s Bemerkung schweigend auf, trotzdem sie mit seiner eigenen Meinung gewiß nicht übereinstimmte.

[303 ...] »Ich gehöre also zum Gericht«, sagte der Geistliche. »Warum sollte ich also etwas von dir wollen. Das Gericht will nichts von dir. Es nimmt dich auf wenn Du kommst und es entläßt Dich, wenn Du gehst.«

*Franz Kafka (1915)*

### 3 Literarisches Kommunizieren

Kommunikation mit und über Literatur umfasst kommunikationstheoretisch gefasst sowohl Produktion, Rezeption, als auch Präsentation von Literatur. Hier soll nun die mündliche Äußerung über Literatur, das Sprechen in den Fokus rücken und als literarische (Anschluss- oder Zwischen-)Kommunikation verstanden werden. Zunächst bezieht sich das auf den Ansatz des *Literarischen Unterrichtsgesprächs*, der von HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013) zusammengefasst wird.

#### Literarisches Unterrichtsgespräch

HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013)

Wer meint, den Sinn zu haben, hat ihn schon verloren. (HÄRLE 2011: 42)

Jeglicher Unterricht ist undenkbar ohne das (gemeinsame) Sprechen über bestimmte Phänomene. Es liegt auf der Hand, dass dem Deutschunterricht dabei allgemein eine besondere Rolle zukommt [...] aber auch und insbesondere im Literatur- und Medienunterricht hat das Gespräch eine große Bedeutung.

Der Literaturunterricht war bis zum Ende des 20. Jahrhunderts dominiert von einer überaus problematischen Gesprächsform: dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (vgl. SPINNER 1992b; FRITZSCHE 1994: 176 ff.). Diese lange Zeit unhinterfragte Praxis lässt sich auf die Lehrdialoge des Sokrates zurückführen und ist - trotz gegenteiliger Entwicklungen in der Didaktik - bis heute die in der schulischen Praxis am häufigsten zu beobachtende. BECKER-MROTZEK/VOGT umreißen das methodische Vorgehen wie folgt:

Die Kunst des Lehrenden besteht darin, dem Lernenden durch Fragen zunächst sein Nichtwissen vor Augen zu führen, um ihm anschließend durch weitere Fragen zur selbstständigen Erkenntnis zu verhelfen. Das setzt voraus, dass das erforderliche Wissen bereits vorhanden ist und durch richtiges Fragen lediglich ins Bewusstsein gebracht werden muss, es muss gleichsam entbunden werden. (2009: 77f.)

Diese Haltung des Lehrenden sowie das damit verbundene Verständnis von Lernen wurden im Kontext der Literaturdidaktik immer wieder stark kritisiert. Einerseits folgte daraus die Etablierung des *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* [...], zum anderen gab es unterschiedliche didaktische Bemühungen um eine Neubestimmung des Gesprächs im Literaturunterricht, die im sogenannten *Heidelberger Modell* gipfelten. Dieses Modell ist derzeit das am überzeugendsten theoretisch fundierte und das am meisten beachtete. Bisher sind zwei Sammelbände zu dem Modell erschienen (vgl. HÄRLE/ STEINBRENNER 2010; STEINBRENNER/MAYER/RANK 2011); darüber hinaus gibt es neben ein paar verstreuten Aufsätzen den für die Praxis sehr empfehlenswerten Beitrag von STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER (2010). Die zunehmende Bedeutung des *Heidelberger Modells* lässt sich unter anderem daran ablesen, dass es mittlerweile an einigen Hochschulen schon »Bestandteil des Pflichtcurriculums« (GARBE 2011: 68) ist.

## Darstellung

Im Folgenden werden zunächst Vorläufer des *Heidelberger Modells* aufgezeigt (vgl. dazu ausführlich HÄRLE/STEINBRENNER 2010: 6ff.).

WIELER setzte mit ihrer Arbeit (1989) den entscheidenden Wendepunkt in der didaktischen Neuorientierung des *Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Ihre empirischen Ergebnisse offenbaren deutlich die Problematik der gängigen Praxis, die vornehmlich nach dem ›Aufgabe-Lösungs-Muster‹ verlief (bzw. verläuft). WIELER fordert einen eigenen diesbezüglichen Lernbereich (*Verständigung über literarisches Verstehen*) und macht Vorschläge zur Veränderung der schulischen Praxis (u. a. die Ausgestaltung der Lehrerrolle als ausschließlich organisierend-moderierende). Die Arbeit von WERNER (1996) offenbart ähnliche Erwägungen: Der Lehrer soll als Moderator fungieren und sich selbst inhaltlich nicht am Gespräch beteiligen. Wichtig ist ihm die explizit demokratische Ausrichtung des unterrichtlichen Geschehens. VOGT (2002) unterscheidet zwischen lehrer- und schülerzentrierten Gesprächen über Literatur; beide Ausprägungen hätten Vor- und Nachteile. Er plädiert unter anderem grundsätzlich für eine stärkere Einbeziehung von Schülern in die Unterrichtsplanung. Merkelbach und sein Forscherteam (vgl. CHRIST et al. 1995) arbeiteten im Sinne der Handlungsforschung eng mit Lehrern zusammen, um herauszubekommen, wie bestmöglich über literarische Texte gesprochen werden könne. Erstmals wurde formuliert, dass der Lehrer nicht nur moderierend, sondern prinzipiell als *gleichberechtigter Gesprächspartner* am unterrichtlichen Geschehen teilnehmen solle. In dem mittlerweile sehr bekannten Buch *Versteh mich nicht so schnell* (2004) bietet ANDRESEN einen interessanten Einblick in ihre Tätigkeit als Lehrerin. Dem Leser wird deutlich, wie bedeutsam eine persönliche, empathische Beziehung zu Schülern und die Textauswahl gerade für das *Literarische Unterrichtsgespräch* sind. SPINNER hat mehrere Aufsätze zum *Literarischen Unterrichtsgespräch* verfasst (1987; 1992b; 2010c). Neben praxisorientierten Vorschlägen für sinnvolle Gesprächsimpulse liegt sein Augenmerk besonders auf der Verknüpfung von literarischen Gesprächen mit dem *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht* sowie auf einer Anregung zu ›Gesprächseinlagen‹ beim Vorlesen [...] literarischer Texte. Unter Berücksichtigung bestimmter hermeneutischer Positionen untersucht HURRELMANN (1987) literarische Gespräche und kommt zu dem Ergebnis, dass ein Gelingen gewährleistet sei, wenn die Gespräche zwischen den Polen ›Elaborieren‹ und ›Strukturieren‹ hin- und herpendelten. Dieses Moment solle in der Didaktisierung des *Literarischen Unterrichtsgesprächs* berücksichtigt werden.

Das *Heidelberger Modell* bezieht sich auf sehr unterschiedliche theoretische Grundlagen (vgl. hierzu ausführlich HÄRLE/STEINBRENNER 2003; in Kurzform STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER 2010: 2ff.).

[...] das Forscherteam um HÄRLE [...] beruft sich [...] auf die *Hermeneutik* SCHLEIERMACHERS. Diese verbindet sie jedoch mit Aspekten der Dekonstruktion, um zu begründen, dass literarische Gespräche keine ›geschlossenen‹ Interpretationen als Ziel haben dürften.

Die ›Heidelberger‹ beziehen sich in ihrer Begründung für die Form literarischer Gespräche auf Erkenntnisse der literarischen Sozialisation (vgl. zu Vorlesegesprächen WIELER 1997). Daneben wird auf die Spracherwerbtheorie von BRUNER (2002) rekurriert, der Erzähl- und Vorlesegespräche als Formate beschreibt, »die wesentliche

literarische Erfahrungen ermöglichen und die Basis literarischer Kompetenz bilden« (STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER 2010: 2).

Schließlich übernimmt das Forscherteam (in modifizierter Form) bestimmte Bausteine aus dem Modell der *Themenzentrierten Interaktion* [...].

Es wird davon ausgegangen, dass Schüler insbesondere – und teilweise sogar ausschließlich - im *Literarischen Unterrichtsgespräch* folgende grundlegende literarische (und sprachliche!) Kompetenzen erwerben können [...]:

- Sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen
- Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren
- Den literarischen Text und seine Sprache mimetisch nachvollziehen
- Die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden
- Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren
- Sich über unterschiedliche Lesarten verständigen
- Irritation und Nicht- Verstehen artikulieren und aushalten
- Gesprächskompetenzen entwickeln
- An kultureller Praxis teilhaben

Zum konkreten Einsatz in der Schule haben die ›Heidelberger‹ sich recht lange sehr zurückhaltend geäußert. Dies liegt im eigenen Verständnis der Modellierung begründet:

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs ist weniger eine spezifische Technik, die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern steht vielmehr für eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann. (STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER 2010: 6)

<b>1. Einstieg:</b>
• Gesprächsatmosphäre herstellen. • Rahmen und Regeln deutlich machen.
<b>2. Textbegegnung:</b>
• Text einmal oder mehrmals vorlesen.
<b>3. Erste Runde:</b>
• allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern.
<b>4. Offenes Gespräch:</b>
• den Schülerinnen und Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern. • Zeit lassen zum Nachdenken. • Impulse für die Schülerinnen und Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist.
<b>5. Schlussrunde:</b>
• allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben, sich zu äußern.
<b>6. Abschluss:</b>
• in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen. • Schlusspunkt setzen.

Struktur eines Literarischen Unterrichtsgesprächs (nach STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER 2010: 11)



Mittlerweile liegen jedoch klarere Vorstellungen vor. Neben der Textauswahl (Gedichte und kurze epische Texte), dem Gesprächsrahmen (Sitzkreis; Dauer des Gesprächs: etwa 30 Minuten) und der Leitung (partizipierend) gibt es einen Vorschlag zum Gesprächsverlauf (vgl. STEINBRENNER/WIPRÄCHTIGER 2010: 7ff.).

Das *Heidelberger Modell* zielt nicht auf eine (plausible) Interpretation des Textes ab. Im Vordergrund steht die Verständigung über unterschiedliche Deutungsangebote. Entscheidend hierbei ist, dass die Schüler sich über das Vorhandensein mehrerer Bedeutungsmöglichkeiten bewusst werden und den Nutzen eines diesbezüglichen gemeinsamen Bemühens um den Text erkennen.

### Problematisierung

GARBE stellt die Neuorientierung des *Literarischen Unterrichtsgesprächs* auf Grund seiner theoretischen Bezugspunkte und Zielsetzungen als eine der wichtigsten Konzeptionen der letzten Jahre heraus (vgl. 2011: 80). Darüber hinaus bemerkt sie: »Die Heidelberger Forschungsgruppe zum Literarischen Unterrichtsgespräch ist vielleicht der literaturdidaktische Arbeitszusammenhang des vergangenen Jahrzehnts, der sich am konsequentesten dem [...] bildungspolitischen Mainstream verweigert hat« (ebd.: 90). Diese unzweifelhaft besonders auffällige Haltung der »Heidelberger« kann jedoch bestimmte problematische Aspekte nicht verdecken.

Erstens haben unserer Erfahrung nach Studierende erhebliche Schwierigkeiten, sich auf das »Wagnis« einzulassen, ein derart offenes Gespräch mit Schülern auszuprobieren beziehungsweise anzubahnen. Ihre eigenen Erfahrungen mit schulischem Literaturunterricht, in dem es in erster Linie um das möglichst restlose Tilgen von Unverständnis ging, stehen einer diesbezüglichen Offenheit stark entgegen. Zudem ist es nur sehr schwer möglich, sich beispielsweise in Praktika den Schülern so zu nähern, dass ein *Literarisches Unterrichtsgespräch* überhaupt sinnvoll erscheint - dies ist jedoch letztlich ein Organisationsproblem von Hochschulen. Dennoch ist damit ein zweiter Problembereich berührt: Auf Grund ihrer bisherigen Erfahrungen mit Schule bringt der Großteil der Schüler die schlechtesten Voraussetzungen für das Gelingen eines *Literarischen Unterrichtsgesprächs* mit:

Vor allem zwei Stolpersteine scheinen den Einsatz literarischer Gespräche in der Schulpraxis zu erschweren: die mangelnden Gesprächskompetenzen der Schülerinnen und Schüler und die Offenheit des Gesprächs, die in Spannung steht zum institutionellen Rahmen beziehungsweise zu den Normen der Sozialisationsinstanz Schule. (OHLSEN 2011: 338)

Die Ansicht, dass die Implementierung des *Heidelberger Modells* in öffentlichen Schulen nur schwerlich oder sogar überhaupt nicht möglich sei, wird von einigen Didaktikern mehr oder weniger explizit vertreten. SPINNER zum Beispiel steht dem Modell in seiner »Reinform« vor dem Hintergrund des Einsatzes in Großgruppen skeptisch gegenüber und plädiert dafür, sowohl die wichtigen »Vorläufe« (s.o.) als auch das ewig kritisierte fragend-entwickelnde Gespräch nicht vollständig zu »vergessen«:

Statt einen Gesprächstypus mit Hochwertwörtern [gemeint sind Begriffe wie z. B. »authentisch« - Anm. d. Verf.] zu belegen, erscheint es mir sinnvoll, die Möglichkeiten und Grenzen der unterschiedlichen Gesprächsformen differenziert wahrzunehmen

und diese im Unterricht flexibel einzusetzen (also beispielsweise fragend-entwickelnde Gespräche, moderierte Gespräche im Sinne der Frankfurter Gruppe und geleitete literarische Gespräche im Sinne des Heidelberger Projektes). (2010c: 294)

Schließlich birgt der mit dem Terminus ›partizipierende Leitung‹ (vgl. HÄRLE 2010; kritisch: RUBNER/RUBNER 2011) verbundene Anspruch gerade in Gesprächen mit (jüngeren) Schülern weitere Problematiken (vgl. OLSEN 2011b).

OHLSEN hat vor diesem Hintergrund schulische Untersuchungen durchgeführt und schlägt entsprechend folgende Modifikationen des *Heidelberger Modells* vor (vgl. 2011: 339ff.):

Durchführung eines gezielten Gesprächstrainings für Schüler (Schwerpunkte: aktives Zuhören und aufeinander Eingehen)

Begrenzungen der Offenheit literarischer Gespräche (Transparenz der Methode, Textauswahl. Einführung eines Gesprächsprotokolls, Arbeit in Kleingruppen. Einsatz eines Lerntagebuchs)

Weitere überaus interessante Modifikationen, die Berührungspunkte vor allem zum *Schreiben* [...], aber auch zum *Lesen* [...] aufweisen, hat BRÄUER (vgl. 2011) vorgeschlagen (vgl. auch die methodischen Ideen - ›Textlupe‹ und ›Detektivausweis‹ - von HEIZMANN 2011). Wir gehen davon aus, dass durch derartige - und möglicherweise noch weitere zielgruppenspezifische - Veränderungen der Einsatz *des Heidelberger Modells* in Regelschulen gewinnbringend unterstützt wird. SPINNER resümiert:

Es versteht sich, dass sich das literarische Gespräch wesentlich weniger gut in die Institution Schule einpasst als das strategieorientierte Lernen. Die große Schülerzahl in den Klassen macht es kaum möglich, dass sich alle an einem solchen Gespräch intensiv beteiligen. Dass kein eindeutiges Ergebnis anvisiert wird, kollidiert mit der Leistungsorientierung und -feststellung in der Schule. Aber dieses Spannungsverhältnis betrifft grundsätzlich die Literatur und die damit verbundene ästhetische Erfahrung, die ja einen Gegenpol zur Zweckrationalität darstellt. Durch das literarische Gespräch kann Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass zur Bildung nicht nur Wissenserwerb und Aneignung von Fähigkeiten zur Problemlösung gehören, sondern auch die Entfaltung einer Bereitschaft, sich der Welt des Imaginären, dem intuitiven Angesporensein und der Irritation zu öffnen und sich darüber ohne bestimmte Zweckorientierung auszutauschen. (2007: 25)

Wenn Lehrende sich dieser Herausforderung stellen, wird sich mit großer Sicherheit zeigen, dass das (post)moderne *Literarische Unterrichtsgespräch* für alle Medien, die einen bestimmten ästhetischen Wert aufweisen, geeignet sein wird. Voraussetzung hierfür ist allerdings das Einnehmen einer bestimmten Haltung sowohl den Schülern als auch dem Text gegenüber - unserer Erfahrung nach hängen diesbezügliche Probleme jedoch mit dem Selbstkonzept von Studierenden zusammen. Eine Veränderung kann in diesem Zusammenhang nur langfristig erfolgen.

#### Literatur

Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2010): (der erste Sammelband, mit dem der Beginn einer Konzeptionalisierung begründet wurde)

Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/Rank, Bernhard (Hg.) (2011) (der zweite Sammelband, der den Status als anerkannte Konzeption dokumentiert)

Steinbrenner, Marcus /Wiprächtiger, Maja (2010): (ein praxisorientierter Beitrag, der den Einstieg in die unterrichtliche Umsetzung erleichtert)

## Exkurs: »Rico, Oskar & das literarische Unterrichtsgespräch«



Auszug aus »Rico, Oskar & die Tieferschatten« vorlesen

### Die Fundnudel

Die Nudel lag auf dem Gehsteig. Sie war dick und geriffelt, mit einem Loch drin von vorn bis hinten. Etwas getrocknete Käsesoße und Dreck klebten dran. Ich hob sie auf, wischte den Dreck ab und guckte an der alten Fensterfront der Dieffe 93 rauf in den Sommerhimmel. Keine Wolken und vor allem keine von diesen weißen Düsenstreifen. Außerdem, überlegte ich, kann man Flugzeugfenster nicht aufmachen, um Essen raus zu werfen.

Ich ließ mich ins Haus ein, zischte durch das gelb getünchte Treppenhaus rauf in den Dritten und klingelte bei Frau Dahling. Sie trug große bunte Lockenwickler im Haar, wie jeden Samstag.

»Könnte 'ne Rigatoni sein. Die Soße ist auf jeden Fall Gorgonzola«, stellte sie fest. »Lieb von dir, mir die Nudel zu bringen, Schätzchen, aber ich hab sie nicht aus dem Fenster geworfen. Frag mal Fitzke.«

Sie grinste mich an, tippte sich mit dem Finger an den Kopf und verdrehte die Augen nach oben. Fitzke wohnt im Vierten. Ich kann ihn nicht leiden und eigentlich glaubte ich auch nicht, dass die Nudel ihm gehörte. Frau Dahling war meine erste Wahl gewesen, weil sie öfters mal was aus dem Fenster wirft, letzten Winter zum Beispiel den Fernsehapparat. Fünf Minuten später schmiss sie auch noch ihren Mann raus, den allerdings nur aus der Wohnung. Danach kam sie zu uns, und Mama musste ihr ein Schlückchen Gutes einschenken.

»Er hat eine Geliebte!«, hatte Frau Dahling verzweifelt erklärt. »Wenn die blöde Kuh wenigstens *jünger* wäre als ich! Schenken Sie mal nach!«

Weil die Glotze jetzt im Eimer und der Mann weg war, hatte sie sich am nächsten Tag zum Trost einen todschicken Flachbild-Fernseher und einen DVD-Player gekauft. Seitdem gucken wir uns zusammen manchmal einen Liebesfilm an oder Krimis, aber nur an den Wochenenden, wenn Frau Dahling ausschlafen kann. Unter der Woche steht sie bei Karstadt am Hermannplatz hinter der Fleischtheke. Sie hat immer ganz rote Hände, so kalt ist es da.

Während des Fernsehens essen wir Müffelchen mit Wurst und Ei oder Lachs. Bei Liebesfilmen schnieft Frau Dahling mindestens zehn Tempos voll, aber am Schluss schimpft sie dann immer los, von wegen, nun hätten der Kerl und die Frau sich also gekriegt und jetzt ginge das Elend erst richtig los, aber *das* würden die natürlich *nie* zeigen in den Filmen, so ein total verlogener Scheiß – noch ein Müffelchen, Rico?

»Bleibt es bei heute Abend?«, rief Frau Dahling mir nach, als ich rauf in den Vierten rannte, immer zwei Stufen auf einmal.

»Klar!«

Ihre Tür schlug zu und ich klopfte bei Fitzke. Man muss immer bei Fitzke klopfen, seine Klingel ist nämlich kaputt, vermutlich schon seit 1910, als das Haus gebaut wurde.

Warten, warten, warten.

Schlurf, schlurf, schlurf hinter der dicken Altbautür.

Dann endlich Fitzke in Person, wie üblich in seinem dunkelblauen Schlafanzug mit den grauen Längsstreifen. Sein Knittergesicht war voller Bartstoppeln und in alle Richtungen standen ihm die strähnigen grauen Haare vom Kopf ab.

Echt, so was Ungepflegtes!

Ein dumpfer, muffiger Geruch schlug mir entgegen. Wer weiß, was der Fitzke da drin lagert. In seiner Wohnung, meine ich jetzt, nicht in seinem Kopf. Ich versuchte, unauffällig an ihm vorbei zu gucken, aber er versperrte die Sicht. Mit Absicht! Ich war schon in jeder Wohnung im Haus, nur in Fitzkes nicht. Er lässt mich nicht rein, weil er mich nicht leiden kann.

»Ah, der kleine Schwachkopf«, knurrte er.

Ich sollte an dieser Stelle wohl erklären, dass ich Rico heiße und ein tiefbegabtes Kind bin. Das bedeutet, ich kann zwar sehr viel denken, aber das dauert meistens etwas länger als bei anderen Leuten. An meinem Gehirn liegt es nicht, das ist ganz normal groß. Aber manchmal fallen ein paar Sachen raus, und leider weiß ich vorher nie, an welcher Stelle. Außerdem kann ich mich nicht immer gut konzentrieren, wenn ich etwas erzähle. Meistens verliere ich dann den roten Faden, jedenfalls glaube ich, dass er rot ist, er könnte aber auch grün oder blau sein, und genau das ist das Problem.

In meinem Kopf geht es manchmal so durcheinander wie in einer Bingotrommel. Bingo spiele ich jeden Dienstag mit Mama im Rentnerclub *Graue Hummeln*. Die Hummeln haben sich in den Gemeinderäumen der Kirche eingemietet. Ich hab keine Ahnung, warum Mama so gern dorthin geht, da treiben sich nämlich wirklich fast nur Rentner herum. Manche gehen, glaube ich, nie nach Hause, denn sie haben jeden Dienstag dieselben Klamotten an, so wie der Fitzke seinen einzigen Schlafanzug, und ein paar von ihnen riechen komisch. Vielleicht findet Mama es einfach nur toll, dass sie beim Bingo so oft gewinnt. Jedes Mal strahlt sie, wenn sie auf die Bühne geht und zum Beispiel so eine billige Plastikhandtasche abholt – eigentlich sind es fast immer billige Plastikhandtaschen.

Die Rentner kriegens das selten mit, viele von denen pennen nämlich irgendwann über ihren Bingo-Kärtchen ein oder sind sonst wie nicht richtig bei der Sache. Erst vor ein paar Wochen saß einer von ihnen ganz ruhig am Tisch, bis die letzten Zahlen durch waren. Als die anderen gingen, stand er nicht auf, und als schließlich die Putzfrau ihn zu wecken versuchte, war er tot. Mama hat dann noch überlegt, ob er vielleicht schon den Dienstag zuvor gestorben war. Mir war er auch nicht aufgefallen.

»Tach, Herr Fitzke«, sagte ich, »ich hoffe, ich habe Sie nicht geweckt.«

Fitzke sieht noch älter aus als der Rentner, den es beim Bingo erwischt hat. Und echt schmutzig. Angeblich lebt er selber auch nicht mehr lange, deshalb trägt er immer nur seinen Schlafanzug, sogar zum Einkaufen bei Edeka. Falls er mal aus den Latschen kippt, hat er dann immerhin gleich die passenden Klamotten an. Seit er klein war, habe er es schon am Herzen, hat Fitzke mal zu Frau Dahling gesagt, deshalb käme er total schnell aus der Puste und irgendwann dann Päng! Ich finde, auch wenn er bald stirbt, könnte er sich ruhig ordentlich anziehen oder wenigstens ab und zu den Schlafanzug waschen, zum Beispiel an Weihnachten. Ich würde jedenfalls nicht gern

zusammengebrochen bei Edeka vor der Käsetheke liegen und total eklig riechen, obwohl ich erst seit einer Minute tot bin.

Fitzke stierte mich nur an, also hielt ich ihm die Nudel unter die Nase. »Ist das Ihre?«

»Woher hast du die?«

»Gehsteig. Frau Dahling meint, es könnte eine Rigatoni sein. Die Soße ist jedenfalls Gorgonzola.«

»Lag die da nur so«, fragte er misstrauisch, »oder lag sie in irgendwas drin?«

»Wer?«

»Kauf dir mal ein Gehirn! Die Nudel, du Schwachkopf!«

»Wie war noch mal die Frage?«

Fitzke verdrehte die Augen. Gleich würde er platzen.

»Ob sie da nur so lag auf dem Gehsteig, deine beknackte Nudel, oder in irgendwas drin! Hundekacke, weißt schon.«

»Nur so«, sagte ich.

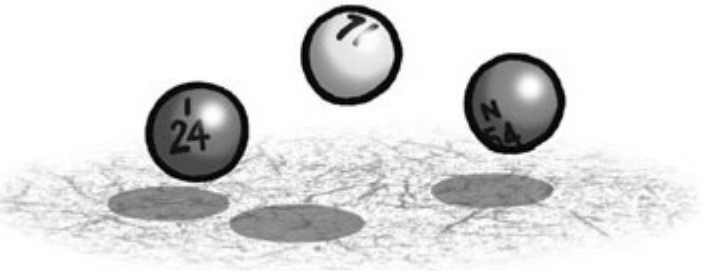
»Dann zeig mal genauer.«

Er nahm mir die Nudel ab und drehte sie zwischen den Fingern. Dann steckte er sie sich – meine Fundnudel! – in den Mund und schluckte sie runter. Ohne zu kauen.

Tür zu, wumms!

Der hat sie doch nicht alle! Die nächste Fundnudel, das ist mal klar, werde ich extra in Kacke wälzen und Fitzke bringen, und wenn er dann fragt, lag die irgendwo drin, sage ich, nein, das ist Hackfleischsoße.

Mann, Mann, Mann!



Eigentlich hatte ich das ganze Haus abklappern wollen mit der Nudel, aber nun war sie ja mal weg, verschwunden hinter Fitzkes schlechten Zähnen. Ich trauerte ihr nach. Das ist ja immer so, wenn man was verloren hat: Vorher findet man es gar nicht so dolle, aber hinterher war es auf einmal die beste Nudel der Welt. Frau Dahling ging es ähnlich. Erst hatte sie letzten Winter auf ihren Mann geschimpft, weil er ein verdammter Ehebrecher war, und inzwischen guckt sie sich einen Liebesfilm nach dem anderen an und hätte ihren Mann gern zurück.

Ich wollte schon von Fitzke runter in den Zweiten laufen, aber dann überlegte ich es mir anders und klingelte erst noch an der Wohnung gegenüber. Da wohnt der Neue, der erst vorgestern eingezogen ist. Gesehen hab ich ihn noch nicht. Jetzt hatte ich zwar die Fundnudel nicht mehr, aber es war eine gute Gelegenheit, um Hallo zu sagen. Vielleicht ließ er mich zu sich rein. Ich bin sehr gern in anderen Wohnungen.

Diese hier stand lange frei, weil sie so teuer war. Mama hat mal überlegt, sie zu mieten, im vierten Stock gibt's nämlich mehr Licht als im zweiten und sogar ein Stückchen Aussicht, weil man durch die Bäume über das flache alte Urban-Krankenhaus auf der anderen Straßenseite gucken kann. Aber als Mama erfuhr, was die Wohnung kosten sollte, hat sie es gelassen. Was ein Glück ist, sonst wäre Fitzke jetzt unser direkter Nachbar. Dieser Fressack.

Der Neue heißt Westbühl, so steht es auf seinem Klingelschild. Er war nicht zu Hause, und ein bisschen war ich jetzt doch erleichtert. Das gibt Stress, wenn ich ihn mal mit seinem Namen anreden muss. Wegen Westen und Osten und so weiter. Ich bringe nämlich links und rechts immer durcheinander, auch auf dem Kompass. Wenn es um links und rechts geht, startet automatisch die Bingotrommel in meinem Kopf.

Ich ärgerte mich, als ich die Treppen runter lief. Hätte Fitzke nicht mein Beweismittel vernichtet, wäre es ein prima Tag gewesen, um Detektiv zu spielen. Der Kreis der Verdächtigen war nämlich sehr klein. Den fünften Stock mit den beiden schicken Dachwohnungen zum Beispiel konnte ich mir zur Zeit komplett sparen. Runge-Blawetzky sind gestern abgezischt in die Ferien, und der Marrak, der neben ihnen wohnt, hat sich gestern und heute noch nicht blicken lassen. Wahrscheinlich hat er wieder bei seiner Freundin übernachtet, die ihm auch die Wäsche macht. Alle paar Wochen sieht man den Marrak nämlich mit einem riesigen Sack voller Klamotten durch die Gegend rennen, raus aus dem Haus und wieder rein, und wieder raus und wieder rein und so weiter. Frau Dahling hat mal gesagt, es sei schrecklich mit den jungen Männern von heute, früher hätten sie zum Ausgehen nur eine Zahnbürste mitgenommen, heute wäre es der halbe Wäscheschrank. Der Marrak war jedenfalls nicht zu Hause. In seinem Briefkasten, unten im Hauseingang, steckte noch die Werbung von gestern. Ich gucke Krimis lieber als Knutschfilme, da fallen einem solche Sachen sozusagen ganz von selbst auf.

Okay, fünfter Stock abgehakt. Im vierten wohnen Fitzke und der Neue mit der Himmelsrichtung im Namen. Im dritten Stock, gegenüber von Frau Dahling, wohnt der Kiesling. Bei dem hätte ich sowieso erst abends klingeln können, weil der den ganzen Tag auf Maloche ist, als Zahntechniker in einem Labor in Tempelhof.

Im Stockwerk darunter: Mama und ich, und uns gegenüber die sechs Kesslers, aber die sind auch schon in den Ferien. Aus Kesslers Eigentumswohnung im Zweiten führt eine Treppe in die darunter liegende Wohnung, die gehört ihnen nämlich auch. Herr und Frau Kessler brauchen viel Platz für ihre vielen Kinder.

Am meisten gefreut hatte ich mich auf die Wohnung im Ersten gegenüber von Kesslers, also unter der von Mama und mir. Da wohnt nämlich Jule mit Berts und Massoud. Die drei sind Studenten. Aber ohne vorzeigbare Nudel fiel der Besuch bei ihnen leider aus. Berts ist ganz in Ordnung. Massoud kann ich nicht leiden, weil Jule in ihn statt in mich verliebt ist. So viel schon mal dazu. Hätte ich bloß mal dort angefangen mit meiner Befragung, oder beim alten Mommsen, unserem Hausverwalter – der wohnt Parterre.

Alles Fehlanzeige.

Also ab in den Zweiten, nach Hause.

Als ich in unsere Wohnung kam, stand Mama vor dem goldenen Spiegel mit den vielen kleinen Dickebackenengeln dran im Flur. Sie hatte ihr himmelblaues T-Shirt hochgezogen bis unters Kinn und guckte besorgt ihre Brüste an, wer weiß wie lange schon. Ich konnte ihr nachdenkliches Gesicht im Spiegel sehen.

Viele Leute, vor allem Männer, gucken Mama auf der Straße nach. Da läuft sie natürlich nicht mit raufgezogenem T-Shirt rum, aber sie sieht eben einfach toll aus. Immer trägt sie superkurze enge Röcke und ein knappes Oberteil mit tiefem Ausschnitt. Dazu hochhackige silberne oder goldene Sandalen mit Riemchen. Die Haare blond und offen und lang und glatt, und außerdem jede Menge tingelige, klingelige Armbänder und Halsketten und Ohringe. Am liebsten mag ich ihre Fingernägel, die sind sehr lang. Mama klebt jede Woche was Neues drauf, zum Beispiel winzige schillernde Zierfische oder auf jeden Nagel einen einzelnen kleinen Marienkäfer. Sie sagt immer, es gebe einen Haufen Männer, die das mögen, und deswegen sei sie bei ihrer Arbeit so erfolgreich.

»Irgendwann werden das Hängemöps«, sagte Mama zu ihrem Spiegelbild und zu mir. »Ich geb ihnen noch zwei, drei Jahre, dann werden sie Opfer der Schwerkraft. Das Leben ist ein verdammter Abreißkalender.«

Schwerkraft kannte ich nicht, das musste ich nachgucken. Ich gucke immer alles im Lexikon nach, was ich nicht kenne, um schlauer zu werden. Manchmal frage ich auch, Mama oder Frau Dahling oder meinen Lehrer, den Wehmeyer. Was ich rausgefunden habe, schreibe ich dann auf. So in etwa:

**SCHWERKRAFT:** Wenn was schwerer ist als man selbst, zieht es einen an. Zum Beispiel ist die Erde schwerer als so ziemlich alles, deshalb fällt keiner von ihr runter. Entdeckt hat die Schwerkraft ein Mann namens Isaac Newton. Sie ist gefährlich für Busen und Äpfel. Womöglich auch noch für andere runde Sachen.

»Und dann?«, sagte ich.

»Dann gibt's neue«, sagte Mama entschlossen. »Hier geht's schließlich um mein Betriebskapital.« Sie seufzte, zog das T-Shirt wieder runter und drehte sich zu mir um.

»Wie war's denn in der Schule?«

»Ging so.«

Sie sagt nie Förderzentrum, weil sie weiß, wie sehr ich es hasse. Der Wehmeyer versucht dort seit Jahren vergeblich, die Bingokugeln in meinem Kopf zu ordnen. Ich hab mal überlegt, ihm vorzuschlagen, dass er vielleicht erst die Maschine anhalten soll, bevor er sich mit den Kugeln beschäftigt, aber dann hab ich es gelassen. Wenn er nicht selber drauf kommt, hat er eben Pech gehabt.

»Warum hat der Wehmeyer dich denn noch mal antanzen lassen?«, fragte Mama. »Ich dachte, gestern war schon der letzte Schultag?«

»Wegen einem Ferienprojekt. Was schreiben.«

»Du und schreiben?« Sie runzelte die Stirn. »Was denn?«

»Nur einen Aufsatz«, murmelte ich. Die Sache war komplizierter, aber ich wollte Mama noch nicht einweihen, bevor ich es erfolgreich ausprobiert hatte.

»Verstehe.« Ihre Stirn wurde wieder glatt. »Schon was gegessen, einen Döner oder so?« Sie wuschelte mir mit einer Hand durch die Haare, beugte sich vor und drückte mir einen Kuss auf die Stirn.

»Nee.«

»Also Hunger?«

»Klar.«

»Okay. Ich mach uns Fischstäbchen.« Sie verschwand in der Küche. Ich warf meinen Rucksack durch die offene Tür in mein Zimmer, dann folgte ich ihr, setzte mich an den Esstisch und guckte zu.

»Ich muss dich mal was fragen, Rico«, sagte Mama, während sie Butter in der Pfanne zerließ.

Mein Kopf rutschte automatisch zwischen die Schultern. Wenn Mama mich was fragt und dabei meinen Namen benutzt, bedeutet das, dass sie sich vorher Gedanken gemacht hat, und wenn sie sich Gedanken macht, hat das meistens einen ernstesten Hintergrund. Mit Ernst meine ich schwierig. Mit schwierig meine ich die Bingokugeln.

»Was denn?«, fragte ich vorsichtig.

»Es geht um Mister 2000.«

Ich wünschte mir, die Fischstäbchen wären schon fertig. Selbst ein Dummkopf konnte ahnen, worauf dieses Gespräch hinauslief. Mama öffnete den Kühlschrank und kratzte und hebelte mit einem Messer im Tiefkühlfach rum, wo unter einem Mantel aus blauem Eis die Packung mit den Fischstäbchen festgefroren war. »Er hat wieder ein Kind freigelassen«, fuhr sie fort. »Diesmal eins aus Lichtenberg. Schon das fünfte. Das davor war aus –«

»Wedding, ich weiß.«

Und die drei davor aus Kreuzberg, Tempelhof, Charlottenburg. Mister 2000 hält seit drei Monaten ganz Berlin in Atem. Im Fernsehen haben sie gesagt, er sei vermutlich der schlaueste Kindesentführer aller Zeiten. Manche nennen ihn auch den ALDI-Kidnapper, weil seine Entführungen so preisgünstig sind. Er lockt kleine Jungen und Mädchen in sein Auto und fährt mit ihnen davon, und danach schreibt er den Eltern einen Brief: *Liebe Eltern, wenn Sie Ihre kleine Lucille-Marie wiederhaben wollen, kostet Sie das nur 2000 Euro. Überlegen Sie sich genau, ob Sie für einen so lächerlichen Betrag die Polizei verständigen wollen. Dann erhalten Sie Ihr Kind nämlich nur nach und nach zurück.*

Bis jetzt haben alle Eltern die Polizei erst verständigt, nachdem sie bezahlt haben und ihr Kind am Stück wieder bei ihnen eingetrudelt ist. Aber ganz Berlin wartet auf den Tag, an dem eine kleine Lucille-Marie oder irgendein Maximilian nicht vollständig zu Hause ankommt, weil die Eltern Mist gebaut haben. Könnte ja sein, manche von denen sind ganz froh, dass ihr Kind entführt worden ist und rücken deshalb nicht mal einen Cent als Lösegeld raus. Oder sie sind arm und besitzen nur fünfzig Euro oder so. Wenn man Mister 2000 nur fünfzig Euro gibt, bleibt von einem Kind womöglich nur eine Hand übrig. Die spannende Frage ist, was er dann wohl zurückschickt, die Hand oder den Rest. Vermutlich die Hand, das ist unauffälliger. Außerdem würden für ein Riesepaket mit Restkind drin die 50 Euro bestimmt komplett fürs Porto draufgehen. Ich finde jedenfalls, 2000 Euro sind total viel Geld. Aber in der Not, das hat Berts mir mal erklärt, kriegt die Kohle jeder zusammen. Berts studiert Beh-Weh-Ell, das hat was mit Geld zu tun, also weiß er wohl Bescheid.

»Hast du 2000 Euro?«, fragte ich Mama. Man konnte ja nie wissen. Für den Notfall könnte ich ihr erlauben, meinen Reichstag zu knacken. Die Münzen wirft man oben in die Glaskuppel ein, die hat einen Schlitz. Den Reichstag habe ich schon, seit ich denken kann, und wenigstens für einen Arm oder so müsste mein Gespartes inzwischen reichen. Für zwanzig oder dreißig Euro hätte Mama dann wenigstens eine kleine Erinnerung an mich.

»2000 Euro?«, sagte sie. »Seh ich so aus?«



»Würdest du sie zusammenkriegen?«

»Für dich? Und wenn ich dafür töten müsste, Schatz.« Es knackte und ein dicker Brocken Eis landete auf dem Küchenboden. Mama hob ihn auf, machte so ein Geräusch wie *Puhhh* oder *Pfff* und warf ihn ins Spülbecken. »Das Gefrierfach muss dringend mal abgetaut werden.«

»Ich bin nicht so klein wie die anderen Kinder, die bis jetzt entführt worden sind. Und ich bin älter.«

»Ja, ich weiß.« Sie pfiemelte die Packung auf. »Trotzdem hätte ich dich in den letzten Wochen jeden Tag zur Schule bringen und auch wieder abholen sollen.«

Mama arbeitet bis frühmorgens. Wenn sie nach Hause kommt, bringt sie mir eine Schrippe mit, gibt mir einen Kuss, bevor ich ins Förderzentrum abziehe, und dann legt sie sich schlafen. Sie steht dann meistens erst nachmittags auf, wenn ich längst wieder daheim bin. Es hätte nie geklappt, mich wegzubringen und wieder abzuholen.

Sie hielt kurz inne und kräuselte die Nase. »Bin ich eine verantwortungslose Mutter, Rico?«

»Quatsch!«

Einen Moment lang sah sie mich nachdenklich an, dann kippte sie die tiefgefrorenen Fischstäbchen aus der Packung in die Pfanne. Die Butter war so heiß, dass es spritzte. Mama machte einen kleinen Hüpfen zurück. »Kackdinger! Jetzt stink ich nach dem Zeugs!«

Sie würde sowieso noch duschen, bevor sie heute Abend in den Club ging. Nach Fischstäbchen duscht sie immer. Das teuerste Parfüm der Welt, hat sie mal gesagt, klebt nicht so sehr an einem dran wie der Geruch von Fischstäbchen.

Während die Dinger in der Pfanne brutzelten, erzählte ich ihr von meiner Fundnudel und dass Fitzke sie vernichtet hatte, weshalb ich jetzt nicht mehr rauskriegen konnte, wem sie gehört hatte.

»Der alte Saftsack«, murmelte sie.

Mama kann Fitzke nicht ausstehen. Vor ein paar Jahren, als wir in die Dieffe 93 eingezogen waren, hatte sie mich durchs ganze Haus mitgeschleppt, um uns den Nachbarn vorzustellen. Ihre Hand war ganz schwitzig gewesen, voll der Klammergriff. Mama ist mutig, aber nicht kaltblütig. Sie hatte Angst gehabt, die Leute könnten uns nicht leiden, wenn sie rauskriegen, dass sie keine Dame war und ich ein bisschen behindert. Fitzke hatte auf ihr Klopfen geöffnet und im Schlafanzug vor uns gestanden. Im Gegensatz zu Mama, die sich nichts anmerken ließ, hatte ich gegrinst. Das war wohl der Fehler gewesen. So in etwa hatte Mama dann gesagt, Tach, ich bin also die Neue hier, und das ist mein Sohn Rico. Er ist ein bisschen schwach im Kopf, aber da kann er nichts für. Wenn er also mal was anstellt ...

Fitzke hatte die Augen zusammengekniffen und das Gesicht verzogen, als hätte er einen schlechten Geschmack im Mund. Dann hatte er, ohne ein Wort, uns die Tür vor der Nase zugeknallt. Seitdem nennt er mich Schwachkopf.

»Hat er Schwachkopf zu dir gesagt?«, fragte Mama.

»Nee.« Es bringt ja nichts, wenn sie sich aufregt.

»Der alte Saftsack«, sagte sie noch mal.

Sie fragte nicht, warum ich unbedingt hatte rausfinden wollen, wem die Nudel gehörte. Für sie war das *eine von Ricos Ideen*, und das stimmte. Nachfragen hatte da keinen Zweck.

Ich guckte ihr zu, wie sie die Fischstäbchen wendete. Sie dudelte dabei ein kleines Lied vor sich hin, verlagerte ihr Gewicht von dem linken auf den rechten Fuß und

dann wieder zurück. Zwischendrin deckte sie den Tisch. Die Sonne fiel durchs Fenster und die Luft roch lecker nach Sommer mit Fisch. Ich fühlte mich sehr wohl. Ich mag es, wenn Mama kocht oder irgendwas anderes Kümmeriges macht.

»Blutmatsche drauf?«, sagte sie, als sie fertig war.

»Klar.«

Sie stellte die Ketchup-Flasche auf den Tisch und schob mir meinen Teller hin. »Also keine Begleitung zur Schule?«

Ich schüttelte den Kopf. »Jetzt sind ja erst mal Ferien.

Vielleicht schnappen sie ihn in der Zeit.«

»Ganz sicher?«

»Ja-haa!«

»Gut.«

Sie schaufelte die Fischstäbchen förmlich in sich rein. »Ich muss bald los«, erklärte sie auf meinen fragenden Blick. »Will mit Irina zum Friseur.« Irina ist Mamas beste Freundin. Sie arbeitet auch im Club. »Erdbeerblond, was meinst du?«

»Ist das rot?«

»Nein. Blond mit einem ganz leichten Stich ins Rötliche.«

»Was hat das mit Erdbeeren zu tun?«

*Und was für ein Stich?*

»Die haben auch so einen Stich.«

»Erdbeeren sind knallrot.«

»Nur, wenn sie reif sind.«

»Aber vorher sind sie grün. Was für ein Stich?«

»Sagt man halt so.«

Mama mag es nicht, wenn ich nachbohre, und ich mag es nicht, wenn sie so redet, dass ich sie nicht verstehe. Manche Sachen haben ziemlich bescheuerte Namen, da wird man ja wohl mal fragen dürfen, warum sie so heißen, wie sie heißen. Ich frage mich zum Beispiel, warum Erdbeeren Erdbeeren heißen, obwohl man sie nicht aus der Erde buddeln muss.

Mama schob den leeren Teller von sich. »Uns fehlen ein paar Sachen fürs Wochenende. Ich könnte den Krempel selber einkaufen, aber ...«

»Ich mach das schon.«

»Bist ein Schatz.« Sie grinste erleichtert, stand auf und kramte eilig in ihrer Hosentasche rum. »Ich hab 'ne Liste gemacht, warte mal ...«

**Aufgabe 18** Lesen Sie den Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*, suchen Sie eine Textstelle bzw. ein Kapitel aus und überlegen Sie sich Frageimpulse für eine literarische Anschlusskommunikation nach dem »Heidelberger Modell«.

## 4 Literarisches Präsentieren

*Präsentieren* wird hier zunächst allgemein verstanden als Darstellung von Informationen mittels Zeichen, performativen Handlungen oder Modellen. Auch die Darlegung der *Literaturdidaktischen Orientierungen* in diesem Reader ist eine Form schriftlicher Präsentation. *Literarisches Präsentieren* beinhaltet verschiedene Aspekte. Im Rahmen des *Literarischen Schreibens* etwa umfasst es die Vorstellung von Texten bzw. Textversionen vor Lesern oder einem Publikum, um z. B. ein Feedback auf die Qualität des Textes zu erhalten. Ist der Text »für die Bühne« geschrieben (z. B. als *Slam Poetry*), wird neben dem Text auch die »Performance« des Autors kritisiert. Die Buchpublikation ist eine weitere Form literarischer Präsentation, die durch digitale Optionen (z. B. der Online-Veröffentlichung) ergänzt wird. Die Inszenierung eines dramatischen Stoffes ist ebenso konsekutiv, wie die Präsentation durch Vorlesen, szenisches Interpretieren oder freies Erzählen prozessualen Charakter hat.

### 4.1 Rhetorische Orientierung

Rhetorik (altgriechisch ῥητορικὴ (τέχνη) *rhētoriké (téchnē)* »die Redekunst«) ist die Kunst der Beredsamkeit. Sie war schon in der griechischen Antike als Disziplin bekannt und spielte insbesondere in den meinungsbildenden Prozessen Athens und anderer Poleis eine herausragende Rolle.

Die Aufgabe der Rede ist es, den Zuhörer von einer Aussage zu überzeugen oder zu einer bestimmten Handlung zu bewegen. Als Kunst der Rede stellt die Rhetorik hierzu die Mittel bereit, als Theorie der Überzeugung analysiert sie diese. Insofern enthält Rhetorik immer eine Doppelaufgabe und soll sowohl Kunst als auch Wissenschaft sein. Zum einen geht es um die Kunst, Menschen von einer Ansicht zu überzeugen oder zu einer Handlung zu bewegen, zum anderen um die Wissenschaft vom wirksamen Reden.<sup>281</sup>

### System der Rhetorik

Von der Idee bis hin zum Vortrag sind fünf Schritte (*officia oratoris* bzw. *rhetorices partes*; lat.) zu durchlaufen:

*inventio*: Auffindung der Argumente; wichtigstes Hilfsmittel ist dabei die *Topik*.

*dispositio*: Gliederung des Vortrags.

*elocutio*: die Einkleidung der Gedanken in Worte (»Redeschmuck«; lat. *ornatus*); die sprachliche Gestaltung (Wortwahl, rhetorische Stilmittel, kommunikative Direktion, Satzbau, Pausen).

---

<sup>281</sup> Eine prägnante Kurzeinführung in die Rhetorik findet sich unter: [rhetorik.uni-tuebingen.de/was-ist-rhetorik/](http://rhetorik.uni-tuebingen.de/was-ist-rhetorik/) (Zugriff 13.03.2017)

*memoria*: Einprägen der Rede für das auswendige Vortragen (Memoria); Auswendiglernen mittels Mnemonik (z. B. durch bildliche Vorstellungen).

*pronuntiatio/actio*: öffentlicher Vortrag, bei dem stimmliche, mimische und gestische Mittel eingesetzt werden, also sowohl verbal (Lautstärke, Tempo und Pausensetzung, Artikulation, Timbre, Prosodie) als auch nonverbal (Mimik; Gestik; Blick- bzw. Augenkontakt, Physiognomie, persönliche Präsenz, Körpersprache) kommuniziert wird.

Die Rhetorik ist auch literaturwissenschaftliche Hilfslehre für die zentrale Aufgabe der Hermeneutik. Hier fragt sie nach den Strategien der Darstellung, der Leserführung und der internen Wirkungsabsicht von Texten. Mit dem textkritischen Wissen der Rhetorik können schriftliche Quellen auf ihre Überzeugungsstrategien hin analysiert werden.

## 4.2 Inszenierungsprozess (Szenisches Interpretieren)

Bei der Inszenierung von literarischen Texten sind die Übergänge zwischen Literaturdidaktik und Theaterpädagogik fließend, je nachdem, welche Zielsetzung mit dem ›Handeln mit Texten‹ verbunden ist, ob es im Regelunterricht oder in Projekten unterschiedlichen Umfangs organisiert ist und welcher performative Anspruch sich damit verbindet. Sind (individuelle) Zugänge zum literarischen Ausgangstext im Fokus, ist alles theatral-inszenatorische Handeln im Literaturunterricht diesem Ziel untergeordnet. Geht es über den literarischen Text hinaus primär um Körper- und Differenzerfahrung von Akteuren, ist der theaterpädagogische Bereich tangiert. Im Folgenden stellen HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013) den Ansatz der szenischen Interpretation vor, der im Grenzbereich von Literaturunterricht und theaterpädagogischer Arbeit angesiedelt ist.

### Szenische Interpretation

HOCHSTATT, KRAFFT und OLSEN (2013)

*Szenisches Interpretieren* ist Tätigsein mit Literatur. (SCHAU 1996: 18)

Das *Szenische Interpretieren* von Texten nimmt im Bereich literaturdidaktischer Konzeptionen eine Sonderstellung ein, da es häufig nicht als eigenständige Konzeption, sondern unter den *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht* [...] subsumiert wird (vgl. SPINNER 2002: 255 u. 2008: 190) - wenn es denn überhaupt in literaturdidaktischen Veröffentlichungen erwähnt wird. Auf Grund der Eigenarten der *Szenischen Interpretation* im methodischen Bereich und hinsichtlich der intendierten Zielsetzungen sollte ihr jedoch innerhalb der Literaturdidaktik der Status einer eigenständigen Konzeption zugesprochen werden. Erst dadurch wird ihr besonderer Charakter erkennbar, der sich zumindest in der moderneren Ausprägung deutlich vom demjenigen des *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* unterscheidet.

## Darstellung

Die *Szenische Interpretation* ist eine handlungs- und insbesondere erfahrungsbezogene Modellierung, die eine Erschließung von Texten auf mehreren Bewusstseinssebenen anstrebt und sich durchgängig explizit als »Ergänzung« (SCHAU 1996: 23) zu anderen Konzeptionen versteht. Mitunter gerät in Vergessenheit, dass diese Konzeption durchaus auch beim Umgang mit Sachtexten Anwendung finden kann (vgl. ebd.: 75ff.).

Die begriffliche Wendung *Szenisches Interpretieren* wurde 1980 von KLINGE eingeführt; die Weiterentwicklung zu fundierten Modellierungen mit unterschiedlichen Strategien und Techniken leisteten SCHAU und schließlich SCHELLER, dessen Name heute untrennbar mit der Konzeption verbunden ist. Eine Übertragung auf die Grundschule wurde von Grenz vorgenommen. Ein weiterer prominenter Vertreter ist KUNZ, dessen für den Einsatz in der gymnasialen Oberstufe empfehlenswertes Buch *Spieltext und Textspiel* (1997) den Überlegungen der bisher genannten Vertreter nahe kommt. Seine im Jahre 2010 erschienene Monographie offenbart jedoch eine didaktische Richtungsänderung: Kunz ist mittlerweile der Auffassung, dass die Schüler nicht »nur« (szenisch) *interpretieren*, sondern auch und vor allem *gestalten* - also inszenieren - sollten (vgl. 2010: 2). Durch diesen deutlichen »Sprung« zum Schultheater und zum Darstellenden Spiel, das in einigen Bundesländern als eigenständiges Unterrichtsfach der öffentlichen Schule etabliert ist, wird trotz der naturgemäßen Nähe zum Deutschunterricht dessen Kernbereich doch derart stark überschritten, dass wir die Modifikation seines Ansatzes im Folgenden außer Acht lassen.

Die Zielsetzungen der *Szenischen Interpretation* sind äußerst vielfältig. Während SCHELLER beabsichtigt, literarische Texte nicht als lebensweltferne Lerngegenstände zu vermitteln, sondern sie eng an die eigenen Lebenserfahrungen binden möchte (vgl. 2010: 48), will SCHAU sowohl ein genussvoll-sinnliches Literaturerleben als auch ein erleichtertes kognitives Erschließen von Texten ermöglichen, das in der Regel fächerübergreifend orientiert sein soll (vgl. 1996: 7 u. 22). Heute wird generell von einem sehr weiten inhärenten Lernpotenzial für die Bereiche *Lesemotivation*, *Lesekompetenz* und das *literarische Lernen* ausgegangen (vgl. GRENZ 2010, 2012). Neben die eng an literarische Bildungsgegenstände gekoppelten Zielsetzungen soll das *Szenische Interpretieren* viele weitere Lernprozesse anstoßen und vertiefen (vgl. umfassend SCHELLER 2010: 75 ff.): unter anderem *haltungsbezogenes* (die Schüler sollen sich Haltungen und Verhaltensweisen bewusst machen und dadurch neue Perspektiven entwickeln), *historisches* (die Schüler sollen sich ihrer eigenen Historizität bewusst werden) und *interkulturelles Lernen* (die Schüler sollen sich in Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund einfühlen; vgl. hierzu auch OLSEN 2011a).

## Terminologische Abgrenzungen

*Szenisches Spiel*: eine Methode der *Szenischen Interpretation*; eine besondere Form des Rollenspiels; es wird auch ganz unabhängig von literarischen Texten in anderen Unterrichtsfächern eingesetzt [...]

*Darstellendes Spiel*: die Wendung wird ausschließlich in schulischen Zusammenhängen verwendet; im weiteren Sinne umfasst sie alle Formen des In-Szene-Setzens wie zum Beispiel auch das *Szenische Interpretieren* und das szenische Spiel; im engeren Sinne ist damit das Schultheater oder das (in einigen Bundesländern etablierte)

Schulfach gemeint Theatrales Rollenspiel: eng auf das Phänomen Theater bezogen; zumeist nehmen die Spielenden typische Rollen an (zum Beispiel den »jugendlichen Liebhaber«)

(*Soziales*) *Rollenspiel*: es gibt spontane und reglementierte (zum Beispiel die weit verbreiteten Fantasy-) Rollenspiele; in der Regel kein Bezug zu literarischen Texten; der Schwerpunkt liegt nicht im Geschehen, sondern in der Rollenpersönlichkeit (Psychodrama) oder in der Erprobung kommunikativer Muster [...]

Den theoretischen Hintergrund für die vielfältigen methodischen Verfahren bietet in erster Linie die Rezeptionsästhetik, auf die sich schon Klinge bezogen hat. Davon grenzt sich Schau, der im *Szenischen Interpretieren* mehr als ein methodisches Verfahren sieht, (scheinbar) ab: Er verortet seinen Ansatz in der psychologischen »Tätigkeitstheorie« (1996: 15) - der wohl bedeutendste Vertreter ist WYGOTSKI -, die unter anderem die gegenständliche Tätigkeit zu einem obersten Prinzip erhebt. Auffällig ist, dass Schau letztlich doch immer wieder das *Szenische Interpretieren* auch rezeptionsästhetisch legitimiert (vgl. etwa 1996: 20f.). SCHELLER hingegen bezieht sich auf allgemeine theater- und schauspielpädagogische sowie sozio- und psychodramatische Ansätze wie zum Beispiel diejenigen von STANISLAWSKI, ARTAUD, FO und BOAL (vgl. 2010: 16). Darüber hinaus zieht er auch die epische Spielweise von BRECHT und die theoretischen Überlegungen von TURNER zum »sozialen Drama« (vgl. ebd.: 23 f.) heran. Sein Hauptanliegen besteht darin, mit Mitteln des szenischen Spiels einen Prozeß in Gang zu bringen und zu intensivieren, in dem Schüler und Schülerinnen bei der Auseinandersetzung mit dem in Text gestalteten fremden Lebensentwürfen. Handlungsmustern und Szenen eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken können. (1996: 22)

SCHELLER, dessen Überlegungen in der Praxis am häufigsten herangezogen werden, liefert klare methodische Hinweise für den Verlauf einer nach SCHELLER *Szenischen Interpretation* (vgl. 2010: 49 ff.). Zuerst sollten mit Bildern/Projektionen unterschiedliche Zugänge und Deutungsmöglichkeiten zum literarischen (hier beispielhaft: dramatischen) Text offengelegt werden, um ein Vorverständnis für die Situation zu schaffen. Daraufhin werden die Schüler durch den Einsatz verschiedener Techniken dazu angeregt, sich in die Szenen und die Figuren einzufühlen, um deren Lebenszusammenhänge, Verhaltensweisen und Haltungen nachempfinden zu können. Anschließend wird in einzelnen Stationen szenisch reflektiert, wobei die Beobachter und die Spieler aus ihrer eigenen Sicht sowie diese auch aus der Sicht der von ihnen dargestellten Figuren äußern, was sie wahrgenommen und empfunden haben. Zum Schluss wird die gesamte *Szenische Interpretation* ausgewertet, indem sie durch Standbilder und ähnliche Techniken rekonstruiert, reflektiert und gedeutet wird (vgl. hierzu das ausführliche Unterrichtsbeispiel in STEINER 2013: 197ff.); hierbei findet auch die Auseinandersetzung mit der Form und spezifischen Stilelementen statt. Um das *Szenische Interpretieren* nicht durch die Kenntnis vom Ausgang der Handlung zu beeinflussen, empfiehlt Scheller, den literarischen Text jeweils nur abschnittsweise lesen zu lassen.

Kaum Berücksichtigung mehr erfahren die Hinweise zum Ablauf einer *Szenischen Interpretation* von SCHAU (vgl. 1996: 26ff.) – obwohl sie nicht weniger interessant sind.

Szenisch interpretieren lassen sich nicht nur dramatische, sondern im Prinzip alle Texte. Vorschläge für den Einsatz literarischer Texte finden sich in großer Zahl in den

Publikationen von Scheller und Schau. Um sich einen Einblick in die Vielfalt der methodischen Möglichkeiten innerhalb einer Unterrichtseinheit zu verschaffen, sind die Beiträge von DIETERLE/JACONIS (2010a u. 2010b) und GRENZ (2010) sehr hilfreich. Darüber hinaus ist diese Konzeption - wie oben schon erwähnt - auch für die Erschließung von Sachtexten geeignet.

### Techniken der Szenischen Interpretation

Eine Gegenüberstellung der methodischen Zugriffe von Scheller und Schau verdeutlicht das unterschiedliche Verständnis der *Szenischen Interpretation*:

Scheller:

- Fantasiereisen (z. B. zur Einfühlung in örtliche Begebenheiten)
- Rollentexte (z. B. zur Aneignung der Lebenssituation)
- Selbstdarstellungen (Rollenbiographien)
- Habitus- und Körperhaltungsübungen
- szenisches Lesen (Erarbeitung von Sprechhaltungen)
- Raumbeschreibungen
- Rollengespräche (Aneignung der Kommunikationsweisen der Figuren)
- szenische Improvisation (Entwicklung von Deutungsvarianten)
- Standbilder (Reflexion von Beziehungskonstellationen und Situationen)
- Stimmenskulpturen (Beleuchtung ambivalenter Gefühle/Gedanken einer Figur)

Schau:

- Klangrealisation (vom Blatt ablesen - rezitieren)
- musikalische Gestaltung (Instrumentaluntermalung - rhythmische Begleitung - singen - Vertonungen)
- bildnerische Gestaltung (illustrieren - Bildtranskription des Textes)
- mimisch-gestische Gestaltung (textbegleitende Mimik und Gestik - Pantomime)
- kognitive Analyseverfahren (Einbeziehung von Diskurs und produktiven Schreibverfahren)

KUNZ unterbreitet sehr ähnliche Arbeitsvorschläge, die er in Annäherung an Text und Figur, Arbeit mit dem Text und Szenische Improvisation unterteilt (vgl. 1997: 80).

Wie auch bei einigen Verfahren des *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* birgt die Natur der meisten Techniken des *Szenischen Interpretierens* eine Problematik, die schwer mit den Aufgaben öffentlicher Schulen zu vereinbaren ist. Gemeint ist die Flüchtigkeit, die es dem Lehrer erschwert, sowohl den Lernprozess als auch ein etwaiges Produkt adäquat in den Blick zu nehmen. Schau schlägt vor diesem Hintergrund vor, ein Regiebuch führen zu lassen, das als »Kontrollmethode« (1996: 91) alle Aspekte beherbergen soll, die im Zusammenhang mit dem *Szenischen Interpretieren* stehen: zum Beispiel spontane Einfälle, Spielideen, Hinweise für Kullissen, Deutungsansätze, Zeichnungen für die Ausführung bestimmter Zeichnungen usw. (vgl. ebd.: 91 f.). Heute könnte man auch von der Anfertigung eines lernbegleitenden Portfolios sprechen.

Der *Szenischen Interpretation* wird innerhalb der Literaturdidaktik eine Reihe von Vorzügen zugesprochen (vgl. im Folgenden ABRAHAM/KEPSEK 2009: 234f.). Ihre

starke Text- und Erfahrungsbezogenheit zeige sich darin, dass die Schüler sich intensiv mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen und dabei auf ihre eigenen Erfahrungen zurückgreifen müssten. Die Handlungsorientierung verwirklichte sich über das Darstellen und Verfremden von Bildern, Beziehungen und Szenen. Die dafür nötige intensive Einbeziehung des Körpers solle eine motivierende Abwechslung zur rein kognitiven Erarbeitung von literarischen Texten gewährleisten. Insbesondere die Momente der Erfahrung und der Handlung sollten das Interesse von Schülern an literarischen Texten verstärken können. Schließlich sei das *Szenische Interpretieren* sowohl subjekt- als auch gruppenbezogen, weil der einzelne Schüler stets in einem engen Bezug zur gesamten Lerngruppe agiere. Auch in Bezug auf die Lehrperson stelle sich eine Veränderung des Rollenverständnisses ein: Sie diene dem Schüler als Arrangeur, Moderator und als Mitspieler auf dem Weg seiner eigenen Erarbeitung des Textes (vgl. GOLDBERG 2003: 8).

### Problematisierung

Interessanterweise ruft das *Szenische Interpretieren* kaum direkte Kritik »von außen« hervor. Dies scheint darin begründet zu sein, dass es - wie oben angemerkt - entweder überhaupt nicht als literaturdidaktische Konzeption wahr- beziehungsweise ernstgenommen und/oder dem *Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts* zugerechnet wird. Trifft Letzteres zu, gelten für das *Szenische Interpretieren* häufig die gleichen Kritikpunkte. Auffällig ist jedoch, dass die Vertreter selbst sich gegenseitig zum Teil stark kritisieren - SCHAU beispielsweise ist davon überzeugt, dass der literarische Text bei SCHELLER »zum Spielanlaß verkommt« (SCHAU 1996: 15).

Vorgeworfen werden kann den Vertretern sicherlich, dass das zu Grunde gelegte theoretische Fundament zwar eine große Vielfalt aufweist, sie es jedoch (bisher) in nicht überzeugender Weise entsprechend entfaltet haben; einzig der Bezug zur Rezeptionsästhetik erscheint schlüssig. Weitere kritische Aspekte liegen darüber hinaus in der Konzeption selbst begründet und werden auch von ihren Vertretern thematisiert. Zuallererst ist der hohe Vorbereitungs- und Zeitaufwand hervorzuheben, der es erst gewährleisten kann, dass die Lehrperson auf alle möglichen Interpretationsansätze der Schüler adäquat reagieren und dementsprechende anregende Impulse setzen kann (vgl. SCHELLER 2010: 252 u. 256fL). Hinzu kommt, dass das *Szenische Interpretieren* stets auf »vorbereitende Fertigkeiten und Tätigkeiten« (SCHAU 1996: 95) angewiesen ist - beispielsweise Aufwärmübungen. Sprech- und Rezitationstechniken. Schau spricht gar von einer Propädeutik: und liefert in seiner Monographie vielfältige Hinweise zur praktischen Einführung in diese Konzeption (vgl. ebd.: 95 ff.).

Auf eine Hauptproblematik bei der Anwendung von Techniken der *Szenischen Interpretieren* weist Scheller selbst hin: »Das Bauen von Standbildern ist einfach, verführt aber zur Oberflächlichkeit. Wenn nicht präzise gearbeitet wird, bleiben die Bilder beliebig, es wird nicht erfahrbar, was das Verfahren leisten kann« (1998: 63; vgl. auch ROTH-LANGE 2010 u. 2011, der die szenischen Verfahren unter theaterdidaktischer Perspektive weiterentwickelt).

Durch den intensiven Rückgriff auf die eigene Lebenswelt der Schüler kann zwar eine schülerseitige Versprachlichung erleichtert werden, doch dieser Brückenschlag birgt auch das Risiko, dass die Schüler nicht lernen, abstrakte Zugänge zur Literatur zu finden und diese unter Rückgriff auf entsprechende Fachtermini zu analysieren. Besonders problematisch sind die möglichen negativen Auswirkungen des *Szenischen*



*Interpretierens* auf die psychische Struktur der Schüler: Durch das intensiveerspüren und Nachempfinden der Gefühle und Gedanken der literarischen Figuren - in Verbindung mit eigenen Erfahrungen (s. o.) - können bei den Schülern sehr persönliche, möglicherweise nicht verarbeitete Probleme aufgedeckt werden. Da Lehrer jedoch weder einen therapeutischen Auftrag noch eine diesbezügliche Ausbildung haben, kann es im Unterrichtsprozess zu belastenden, kaum lösbaren Konfliktmomenten kommen (vgl. STEITZ-KALLENBACH 1995).

Es liegt auf der Hand, dass das *Szenische Interpretieren* nicht für alle Schüler geeignet ist, da gerade im jugendlichen Alter das Reden und Spielen vor einem Publikum häufig mit Ängsten und Hemmungen einhergehen kann; damit muss die Lehrperson besonders sensibel umgehen (vgl. SCHELLER 2010: 260f.). Je nach Zusammensetzung der Lerngruppe muss auch darauf geachtet werden, dass in Folge des Einfühlens in literarische Figuren keine Ressentiments gegen einzelne Schüler entstehen, wenn den Mitschülern die Trennung zwischen der dargestellten Figur und dem Darsteller nicht gelingen sollte.

Die starke Erfahrungsorientierung dieser Konzeption - das möglicherweise wichtigste Alleinstellungsmerkmal - ist damit sowohl ihre Stärke als auch gleichzeitig die größte Schwachstelle. Sie erfordert eine genaue Einschätzung der Lerngruppe, eine sehr bewusste Textauswahl und ein sensibles sowie weitsichtiges Abschätzen der möglicherweise entstehenden Probleme. Sind Lehrer entsprechend ausgebildet worden und verfügen sie über ein hohes Maß an Sensibilität (und literarischer Bildung!), kann das *Szenische Interpretieren* ein breites Spektrum zur handlungs- und erfahrungsbetonten Erschließung von Texten bieten, das neben der Freude und Motivation der Schüler auch kritisch-wertende Aspekte gleichermaßen zu gewährleisten im Stande ist. Bedacht werden muss dabei stets, dass der literarische Text nicht - wie oben schon in einem anderen Zusammenhang zitiert - »zum Spielanlaß verkommt« (SCHAU 1996: 15).

#### Lektüreempfehlungen zur Vertiefung

Schau, Albrecht (1991) (ein Werkstatt-Heft, das sich direkt an Schüler richtet; im ersten Teil werden Inszenierungsvorschläge unterbreitet; der zweite Teil enthält eine Textsammlung)

Schau, Albrecht (1996) (das Grundlagenwerk zu seinem Ansatz; beinhaltet hoch interessante theoretische Überlegungen und Praxisvorschläge, die etwas in Vergessenheit geraten sind)

Scheller, Ingo (1996) (ein umfassender, leicht verständlicher Basisartikel)  
Scheller, Ingo (2010) (eine umfassende Darstellung der Konzeption - wenngleich das theoretische Fundament äußerst stiefmütterlich behandelt wird; viele Vorschläge für die Praxis)

Steitz-Kallenbach, Jörg-Dietrich (1995) (ein hervorragender Beitrag, der anschaulich problematische Interaktionsebenen, die während des *Szenischen Interpretierens* berührt werden können, thematisiert und geeignete Hilfestellungen anbietet)

### 4.3 Performance (Poetry Slam)

*Poetry Slam* ist im deutschsprachigen Raum das mit Abstand am besten besuchte Literaturveranstaltungsformat und es erfreut sich immer noch eines stetigen Zuwachses an Besucherzahlen. Ursprünglich in kleinen Kneipen oder Jugendzentren beheimatet, ist die einstige Subkultur immer häufiger in Theater-, Schauspiel- oder Opernhäusern anzutreffen.<sup>282</sup>

Das Veranstaltungsformat *Poetry Slam*, kurz *Slam*, entstand 1986 in Chicago im Green Mill Club. Dort wurde es von Marc Kelly Smith entwickelt.<sup>283</sup> Seine Grundidee war es, die Atmosphäre einer verrauchten Jazz-Kneipe mit dem geistigen ›Input‹ einer klassischen Lesung zu vereinen. Schnell nahm der Siegeszug der neuen Bühnenpoesie Fahrt auf, eroberte die USA und kam schließlich Mitte der 1990er Jahre nach Deutschland. Nach anfänglichem Schattendasein in der Literaturlandschaft, ist Poetry Slam zu einem vielbeachteten Veranstaltungsformat geworden. So wird dieses Format im Fernsehen und Rundfunk übertragen, findet seinen Platz in den Feuilletons der großen Tageszeitungen und kommt im September 2012 sogar in die Kinos.<sup>284</sup> Derzeit finden monatlich über 150 Poetry Slams in Deutschland statt.<sup>285</sup> Damit bildet die Bundesrepublik die am dichtesten vernetzte Slam-Szene der Welt.

Bei jedem Poetry Slam gibt es vier Regeln:

- Die Vorträge unterliegen immer einem Zeitlimit. Je nach Veranstaltung bewegt sich dieses im Normalfall zwischen fünf und sieben Minuten.
- Es dürfen keinerlei Requisiten verwendet werden, abgesehen vom Textblatt.
- Das Publikum ist immer die Jury.
- Die vorgetragene Slam Poetry muss selbst geschrieben sein.

Da die Bandbreite beim Poetry Slam von Prosa über Lyrik und Rap bis hin zu Dada oder lautmalerischen Gedichten reicht, wurde es nötig, ein eigenes Genre zu schaffen. Deshalb »kann Slam Poetry zunächst als Genre aller derjenigen Texte bezeichnet werden, die für den Poetry Slam geschrieben worden sind oder dort vorgetragen werden.«<sup>286</sup> Da sich dieses übergeordnete Text-Genre nicht einer literarischen Gattung zuordnen lässt, sondern es viele in sich vereint,

---

<sup>282</sup> Kapitel zusammengestellt aus: Hanz (2013): Slam Poetry. In: Gans, Michael/ Prenting, Ruth (Hrsg.): Textwerkstätten. Literarisches Schreiben in Schule, Hochschule und Freizeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 146-158

<sup>283</sup> vgl. ANDERS 2011 S. 13

<sup>284</sup> Fernsehen: WDR, Sat1 Comedy – Radio: SWR2 – Kino: »Dichter und Kämpfer«, ein »Kunststoff Film« (D 2012, Regie: Marion HÜTTER)

<sup>285</sup> vgl. myslam.net/de/poetry-slam-calendar (Zugriff: 27.02.2012)

<sup>286</sup> ANDERS 2010, S. 45

ist es sinnvoll, es als »zeitgenössische[s] Veranstaltungs- oder Auftrittsgenre«<sup>287</sup> zu betrachten.

Ein entscheidendes Element des Poetry Slams und ein Aspekt, weshalb dieses Format so erfolgreich ist, liegt darin begründet, dass die Zuschauer darüber abstimmen, wer ins Finale einzieht und den Sieg davonträgt. So haben sich in den vergangenen Jahren diverse Abstimmungsmodi herauskristallisiert. Die beiden gängigsten sind die Publikumsjury sowie die Applausabstimmung. Bei ersterer werden vor der Veranstaltung vom MC (Master of Ceremony/ Moderator)<sup>288</sup> willkürlich fünf Zuschauer für die Jury ausgesucht, die Wertungstabellen mit den Ziffern 0 bis 10 bekommen. Die Auswahl der Jurymitglieder erfolgt nach keinem vorgegebenen Muster. Es handelt sich dabei immer um »ganz normale Gäste«, nicht etwa um »Kulturjournalisten, Künstler oder [gar] andere Slammer«<sup>289</sup>. Sie werten, wie beim Eiskunstlauf, nach jedem Textbeitrag stellvertretend für das gesamte Publikum. Der MC streicht die höchste und die niedrigste Wertung und notiert die Summe der Übrigen als Vergleichswert.

Die andere gängige Abstimmungsmethode ist die der Applausabstimmung. Hierbei wertet das gesamte Publikum per Applaus, wobei der MC versucht, anhand der Lautstärke einen Sieger auszumachen.

### **Poetry Slam als Thema einer Textwerkstatt**

Es ist zu beobachten, dass die Teilnehmer der Poetry Slams – sowohl im Publikum als auch auf der Bühne – alle Altersschichten abdecken; vorwiegend wird er allerdings von Schülern und Studenten geprägt. Diese intrinsische Motivation der Schüler, mit Sprache zu experimentieren, sollte man als Lehrkraft nicht ungeachtet lassen. Dementsprechend empfiehlt es sich, Poetry Slam als Gegenstand einer Textwerkstatt oder Unterrichtseinheit zu behandeln. Im Folgenden sollen Anregungen gegeben werden, wie man eine solche Textwerkstatt erfolgreich mit Schülern oder Studenten aufbaut, aber auch auf mögliche Herausforderungen hingewiesen werden, die ein solches Projekt mit sich bringt.

Eine Poetry Slam-Textwerkstatt setzt am Eigeninteresse der Schüler an. Die Erfahrung zeigt, dass eine solche ab der neunten Klasse sinnvoll ist. Die Schulform ist hierbei unerheblich. In früheren Klassenstufen kann man mit den Schülern selbstverständlich auch Übungen und Schreibaufgaben angehen, die sich thematisch an Slam Poetry anlehnen, allerdings liegt den meisten Slam-Texten ein gewisses Maß an lebensweltlichem Wissen zugrunde, das die meisten Schüler in diesem Alter noch nicht erlangt haben. Zudem könnte es kontraproduktiv sein, den Wettbewerbscharakter, der bei einem Poetry Slam immer einen, wenn auch von den etablierten Akteuren in der Regel nicht allzu ernst genommenen,

---

<sup>287</sup> STAHL 2003, S. 262

<sup>288</sup> vgl. ANDERS 2007, S. 29

<sup>289</sup> WESTERMAYR 2004, S. 24

zentralen Aspekt darstellt, auf zu junge Schüler anzuwenden. Bekämen sie beispielsweise von einer Publikumsjury eine schlechte Bewertung, bestünde die Gefahr, dass die Lust am Schreiben verloren ginge oder dass diese Bewertung gar als Kritik der eigenen Person verstanden werden würde.

In der Oberstufe an einem Gymnasium hingegen sieht man sich oftmals der Problematik ausgesetzt, dass die Schüler zu ›verkopft‹ an ihren eigenen Slam-Text herangehen.<sup>290</sup> Ihnen fällt es schwer, ohne genaue Vorgabe einen völlig freien prosaischen oder lyrischen Text zu verfassen. Die gedankliche Blockade zu lösen, die sie über ihre gesamte Schulzeit indoktriniert bekamen, da stets die Form, stilistische Mittel, teilweise auch der Inhalt vorgegeben waren, ist elementar für das Gelingen einer Slam-Textwerkstatt in der Oberstufe. Im Verlauf dieses Kapitels werden Anregungen gegeben, wie sich derartige Bestrebungen unterstützen lassen.

Ein Poetry Slam-Workshop oder eine Textwerkstatt hat idealerweise eine Teilnehmerzahl zwischen fünf und fünfzehn Personen.<sup>291</sup> Je weniger Personen teilnehmen, desto intensiver ist natürlich die Arbeit mit dem Einzelnen. Es sollte dafür gesorgt werden, dass eine lockere, im besten Fall vertraute Atmosphäre zwischen allen Anwesenden herrscht. Nur so ist es möglich, die Scheu davor zu verlieren, mit einem selbstgeschriebenen Text vor die anderen zu treten oder unbefangen bei den spielerischen Übungen mitzumachen, die für Außenstehende auf den ersten Blick merkwürdig anmuten können.

## Lehrperson

Einige Poetry Slammer haben ihre Passion mittlerweile zu ihrem Beruf gemacht.<sup>292</sup> Bedingt durch das gesteigerte Interesse an Poetry Slam seitens der Schulen und der pädagogischen Ausbildung oder Erfahrung, über die viele der Slammer verfügen, ergibt sich vielerorts die Möglichkeit einen Poetry Slam-Workshop zu leiten. Einerseits besteht dadurch die Möglichkeit, junge Menschen durch das Format anzusprechen, andererseits stellen diese Workshops eine Einnahmequelle für viele Slam Poeten dar, da man für gewöhnlich bei einem Poetry Slam lediglich eine Flasche Whisky gewinnen kann und die Akteure keine Gagen für ihren Auftritt bekommen. Einige renommierte Slammer haben sich dahingehend bereits professionalisiert.<sup>293</sup> Den Erfahrungsschatz, die

---

<sup>290</sup> ebd., S. 137

<sup>291</sup> vgl. SCHÜTZ 2009, S. 9

<sup>292</sup> Slam Poeten wie Sebastian 23, Patrick Salmen oder Nico Semsrott haben längst Einzug in die finanziell relevante Hochkulturszene gehalten. Auch viele erfolgreiche Kabarettisten legten den Grundstein ihrer Karriere auf Poetry Slam-Bühnen, z. B. Marc-Uwe Kling, Sebastian Krämer und Bodo Wartke.

<sup>293</sup> Der Slam Poet Lars Ruppel leitet nach eigener Angabe rund 150 Workshops im Jahr: Quelle: [larsruppel.de/?page\\_id=22](http://larsruppel.de/?page_id=22). (Zugriff 28.01.2012)

Authentizität und die diversen Anekdoten, die sie mitbringen, kann eine Lehrkraft nicht ersetzen. Dennoch gibt es für Lehrende vielfältige Wege, die Thematik mit pädagogischem Geschick ansprechend zu vermitteln.<sup>294</sup> Im Folgenden soll eine Möglichkeit aufgezeigt werden, eine Poetry Slam-Textwerkstatt aufzubauen.

## **Zeitlicher Rahmen**

Der Grundgedanke einer Textwerkstatt liegt bekanntlich darin, literarische Texte entstehen zu lassen. Diese Arbeit erfordert einiges an Zeit. Eine Poetry Slam-Einheit sollte mindestens sechs Stunden umfassen. Im Idealfall erstreckt sich die Einheit über einen längeren Zeitraum, der mehrere Termine beinhaltet, sodass hinreichend an Texten und Performance gearbeitet werden kann.

## **Aufbau der einzelnen Sitzungen**

### *Einführung und Textproduktion*

Um der gesamten Einheit Struktur zu verleihen, bietet es sich an, repetitive Elemente einzusetzen. So ist es beispielsweise denkbar, jede Sitzung mit einer Auflockerungsübung zu beginnen. Eine andere Herangehensweise ist, an den Anfang einen ›Theorieblock‹ zu setzen. Diese Möglichkeit ist vor allem an Hochschulen zu empfehlen, da neben der deutlichen Praxisorientierung einer Textwerkstatt auch die theoretische Wissensvermittlung einbezogen wird. Themen des Theorieblocks könnten sein: Geschichte und Anfänge des Poetry Slams in den USA, weltweite Verbreitung, aktuelle Situation in Europa/ Deutschland, Durchführung eines Poetry Slams an einer Schule, Slam Poetry abseits der Slam-Bühne (Fernsehen, Radio, Bücher, Kino, Theater, Straße, Zugabeil, usw.).

Da sich Slam Poetry auf audiovisuelle Rezeption konzentriert, ist es unabdingbar, Texte entweder selbst live zu performen oder zumindest mit Live-Aufnahmen von Slam-Auftritten zu arbeiten, um den Teilnehmern der Textwerkstatt einen Ein- und Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten und Spielarten dieses Genres zu verschaffen.<sup>295</sup> Hierbei sollte darauf geachtet werden, eine repräsentative Auswahl der Videos zu treffen.<sup>296</sup> Steht in der Textwerkstatt ausreichend Zeit zur Verfügung, ist es möglich, im immer wiederkehrenden ›Videoblock‹ (der drei bis vier Slam-Texte nicht übersteigen sollte), vielfältige Spielarten des Poetry Slams zu zeigen und zu thematisieren. Hierbei kann es sich um Einzelstarter, U20-Starter (vor allem bei der Arbeit mit Schülern inte-

---

<sup>294</sup> vgl. WILLRICH 2010, S.130f.

<sup>295</sup> vgl. WILLRICH 2010, S. 131ff.

<sup>296</sup> Live-Mitschnitte von Slam-Auftritten finden sich bspw. auf <http://www.youtube.com> oder auf CD in ANDERS 2007, PRAXIS DEUTSCH 2008, BÖTTCHER 2009, SLAM2005

ressant), Slam-Teams (hierbei performen zwei bis fünf Slammer einen Text gemeinsam) sowie Poetry Clips handeln. Letzteres bezeichnet ein Format, das Musikvideos nicht unähnlich ist. Ein Slam-Text wird hier bewusst abseits der Bühne gemäß des Inhaltes oder der Performance in Szene gesetzt. Der Poetry Clip folgt dem Credo »ein Text – ein Autor – ein Ort«. <sup>297</sup>

Als Einstieg für eine Gruppe, die sich nicht kennt, bietet sich eine »Kennenlernrunde« an. Diese gilt es allerdings kreativ zu gestalten, um die Teilnehmer nicht im Vorfeld zu verschrecken, da sich derlei Eröffnungen erfahrungsgemäß keiner großen Beliebtheit erfreuen. Eine erprobte Variante dieser Kennenlernrunde ist folgendermaßen aufgebaut:

Die Gruppe sitzt im Kreis, jeder setzt sich links neben eine ihm bis dato unbekannte Person und lässt sich von ihr ihren Namen sagen. Im Folgenden stellt jeder Teilnehmer die Person zu seiner Rechten vor. Das ist natürlich nicht realistisch möglich, da von der Person nur der Namen bekannt ist. Alles Weitere muss ad hoc ausgedacht und somit eine kurze Biografie erfunden werden. Es geht reihum, jede Vorstellung sollte eine Länge von maximal zwei Minuten nicht überschreiten.

Sinn dieser Übung ist es, eine lockere Atmosphäre aufzubauen und den Teilnehmern zu zeigen, dass sie in der Lage sind, aus dem Stehgreif eine Geschichte zu erfinden. Oftmals geht es bei Slam Poetry auch genau darum.

Hier, wie auch bei allen weiteren spielerischen und Schreibübungen gilt, dass sich der Leiter der Slam-Werkstatt niemals enthalten, sondern vielmehr immer aktiver Bestandteil der Gruppe sein sollte. Das fördert das Gemeinschaftsgefühl und hilft, etwaige Hemmungen abzubauen.

Viele Schüler haben Probleme damit, einen eigenen Slam-Text zu schreiben, wenn sie mit der Thematik gerade erst konfrontiert wurden. Aus diesem Grund ist es ratsam, sich langsam ans literarische Schreiben heranzutasten. Dies kann am besten durch vorgegebene Schreibimpulse erreicht werden, die den Schülern genannt werden und von denen sie sich einen aussuchen können, um ihn in den darauf folgenden 20 Minuten zu bearbeiten. <sup>298</sup> Beispiele dafür wären:

- Schreibe das schlechteste Gedicht der Welt.
- Suche dir einen alltäglichen Gegenstand aus und fange sofort an, darüber einen Text zu schreiben. Denke nicht darüber nach.
- Versuche dich an lyrischen Kurzformen (Limerick, Elfchen usw.).
- Schreibe einen kurzen Text mit dem Titel »Typisch ich«. <sup>299</sup>

---

<sup>297</sup> ANDERS/ABRAHAM 2008, S.9

<sup>298</sup> Alle in diesem Kapitel genannten Zeitangaben dienen lediglich als Richtwert und sollten ggf. je nach Gruppe nach oben oder unten korrigiert werden

<sup>299</sup> SCHÜTZ 2009, S. 14

Es muss vorher auf jeden Fall erklärt werden, was bei der jeweiligen Schreibaufgabe zu beachten ist. So sollen die Teilnehmer bei 1. z. B. absichtlich schlecht reimen und jeglichen Zusammenhang vermissen lassen. Im Umkehrschluss finden sie am Ende heraus, auf was es zu achten gilt, um ein gutes Gedicht zu schreiben. Bei 2. geht es schlichtweg darum, die Sinne für das Alltägliche zu schärfen und ebendieses mit anderen Augen zu betrachten. Denn diese Themen liegen einem Großteil der Slam Poetry zugrunde. Die 3. Schreibaufgabe ist für Schüler gedacht, die gerne reimen und mit der Sprache spielen. Hier sollten vorher die jeweiligen Reimschemata an die Tafel geschrieben werden, um so während der ganzen Schreibphase als Anhaltspunkt dienen zu können. Der letzte Schreibimpuls ist ein typisches Beispiel des »Storytelling«, das sich neben Lyrik und Rap zu den drei Hauptströmungen der Slam Poetry zählen lässt.<sup>300</sup>

Es empfiehlt sich, einige (je nach Gruppengröße sogar alle) der frisch entstandenen Texte anzuhören. Wenn beispielsweise der Textwerkstattleiter selbst seine Version des »schlechtesten Gedichts der Welt« zu Gehör bringt, zeigt das den Teilnehmern, dass die Sache Spaß machen soll und sich niemand zu ernst zu nehmen braucht.

Nachdem die Teilnehmer durch die kurze und vorgegebene Schreibidee in einen Schreibfluss gekommen sind, ist es wichtig, diese Dynamik aufzugreifen und für die Produktion des eigenen Slam-Textes zu nutzen. Hierbei gilt es darauf zu achten, dass »Schreiben auf Knopfdruck« oftmals nicht funktioniert. Aus diesem Grund empfiehlt sich der Aufbau der Textwerkstatt über einen längeren Zeitraum, sodass die Teilnehmer auch die Zeit zwischen den einzelnen Sitzungen nutzen können, um an ihren Texten weiter zu arbeiten. Manche Menschen können auch nur in einem gewissen Umfeld kreativ schreiben (im Bett, im Zug, auf einer Parkbank, usw.). Das sollte berücksichtigt werden. Vor allem, wenn die Textwerkstatt an einer Schule durchgeführt wird, sollte den Schülern die Möglichkeit gegeben werden, sich während der Schreibphase eigenständig auf dem Schulgelände bewegen zu dürfen. Oftmals ist das Klassenzimmer in den Köpfen der Schüler negativ konnotiert. In diesem Umfeld kann sich nur schwerlich eine kreative und positive Grundeinstellung gegenüber dem eigenen Text einstellen.

Im Vorfeld der Schreibphase sollten mit den Teilnehmern noch einige Hintergründe zum Verfassen von Slam Poetry erarbeitet werden. So ist es z. B. ratsam, die bisher bekannten Slam-Texte aus dem Videoblock hinsichtlich ihres Aufbaus zu analysieren. Die Teilnehmer finden schnell heraus, dass die Priorität beim Schreiben eines Slam-Textes darin liegen sollte, sie so zu gestalten, dass der Zuschauer sie beim einmaligen Hören verinnerlichen kann und gedanklich nicht abschweift. Bei der Analyse der Videos lässt sich häufig erken-

---

<sup>300</sup> vgl. ANDERS/ABRAHAM 2008, S. 7

nen, mit welchen ›Tricks‹ die Slam-Poeten genau dieses Ziel verfolgen, beispielsweise mit Wiederholungen, Metaphern, die beim Zuhörer Bilder kreieren sollen, Alliterationen und Neologismen, lautmalerischen Begriffen, richtig gesetzten Pointen, Übertreibungen oder elliptischen Sätzen.

Mit diesem Wissen fühlen sich die Teilnehmer sicherer. Es hilft außerdem, sich vor dem Schreiben grundlegende Gedanken über die Wirkung des Textes zu machen. Diese könnten zum Beispiel beinhalten:

- Was will ich beim Zuhörer erreichen/auslösen?
- Möchte ich unterhalten, schockieren, kritisieren, zum Nachdenken anregen, verstören, usw.
- Durch welche Mittel erreiche ich dieses Ziel?
- Entscheide ich mich für ein stringentes Reimschema?

Zusätzlich empfiehlt es sich, zwei bis vier sehr individuell interpretierbare Schreibanlässe anzubieten, für diejenigen Teilnehmer, denen partout keine eigene Idee einfällt. Beispiele hierfür sind:

Schreiben nach Bild-/ oder Musikimpuls

- ›Ich packe meinen Koffer‹ spielen und sich anschließend für vier der Begriffe entscheiden, die in den Text eingebaut werden sollen
- Etwas real Geschehenes, das man beobachtet, zugrunde legen und davon ausgehend eine Geschichte erfinden. (Das funktioniert natürlich am besten, wenn man die Möglichkeit hat, den Schreibprozess ins Freie zu verlegen.)

Die Dauer der Schreibphase sollte mindestens 60 Minuten betragen. In dieser Zeit sollte der Leiter der Slam-Werkstatt entweder selbst einen Text verfassen, oder, vor allem bei jüngeren Teilnehmern, in dieser Zeit individuelle Hilfestellung anbieten und für Rückfragen bereit stehen. Die Teilnehmer dürfen keinesfalls das Gefühl haben, etwas zu Papier bringen zu *müssen*. Gelingt es jemandem beispielsweise nicht, einen Einstieg in den Text zu finden, so kann er einen ›Brainstorm‹ anfertigen. Es ist auch denkbar, dass der Textwerkstattleiter den ersten Satz eines Textes vorgibt, denn oftmals scheitert das Vorhaben des Schreibens lediglich am ›passenden Anfang‹. Häufig gelingt es so, eine kurzfristige Schreibblockade zu lösen und die Teilnehmer beginnen dann selbsttätig, den Text zu verfassen.

Ziel dieser Einheit ist es, dass jeder Teilnehmer zumindest eine Textidee erdacht und einen Anfang verfasst hat. In der Zeit bis zur nächsten Sitzung sollen sie an ihrer eigenen Slam Poetry weiterarbeiten, sodass beim nächsten Treffen mit den Texten gearbeitet werden kann.

Um Abwechslung zu bieten und den spielerischen Umgang mit Sprache bei einer Textwerkstatt in den Vordergrund zu rücken, ist es sinnvoll, gelegentlich eine Auflockerungsübung in den Ablauf zu integrieren. Beispiele hierfür sind:

*Logorrhoe – »Sprechdurchfall«*: Hierbei finden sich die Teilnehmer in Kleingruppen zu drei oder vier Teilnehmern zusammen. Auf ein Signal hin beginnen alle gleichzeitig, ununterbrochen zu reden. Dabei ist das, was gesagt wird,



zweitrangig, es geht vorwiegend darum, dass alle bis zum »Stopp-Signal« permanent reden.

*Nonsens-Diskussion:* Alle Teilnehmer laufen willkürlich durch den Raum. Auf ein Signal hin bleiben sie stehen und beginnen mit der Person, die zufällig in ihrer Nähe steht eine Diskussion über ein unsinniges Thema (Beispiele für das Thema: Die Schwangerschaftszeit soll auf elf Monate angehoben werden; die Entdeckung von Dodokot ist für die Wissenschaft weltbewegend; »Liebespickel«; usw.).

*Anschnipsen:* Die Teilnehmer sitzen im Kreis, ein Spielleiter wird bestimmt. Nachdem man sich auf den Titel einer Geschichte geeinigt hat, schnipst der Spielleiter eine Person an, die dann beginnt, die Geschichte zu erzählen. Das tut sie so lange, bis jemand anderes »angeschnipst« wird. Diese Person muss nahtlos (auch mitten im Satz) an den Vorredner anschließen und seinerseits den Erzählstrang soweit vorantreiben, bis erneut jemand »angeschnipst« wird.

## Performance

Der stetig wachsende Zuschauerzuspruch bei Poetry Slams liegt unter anderem auch darin begründet, dass die Texte nicht wie bei einer herkömmlichen Lesung vom Autor im Sitzen vorgelesen werden, sondern sie oftmals mit ganzem Körpereinsatz »performt« werden. Darin ist auch der Grundgedanke von Marc Kelly Smith begründet, dem Text »Leben einzuhauchen«, Poesie erlebbar zu machen:

The goal of performance poetry is to couple the best possible text to the best possible performance – to compose superior poems and perform them with exquisite precision.<sup>301</sup>

Es ist auch oft zu beobachten, dass Beiträge mit einer ausgefeilten Performance in der Publikumsgunst vor denjenigen liegen, die lediglich uninspiriert vom Blatt abgelesen werden.<sup>302</sup> Aus diesem Grund ist es essentiell, dieses Thema in einer Poetry Slam-Textwerkstatt zu behandeln. Um eine gute Performance des eigenen Textes zu erreichen, ist es wichtig, sich ihre Wirkung auf den Zuschauer bewusst zu machen. Das erzielt man z. B. dadurch, dass man denselben Text einmal monoton vom Blatt abliest und einmal unter Einsatz von Gestik, Mimik, Lautstärkenvariation, Pausensetzung, Tempowechsel, ansprechender Intonation, usw.

Auch der richtige Umgang mit dem Mikrofon muss gelernt werden. So leidet der gesamte Vortrag darunter, wenn sich der Auftretende zu Beginn nicht das Mikrofon auf die richtige Höhe einstellt, zu weit davon entfernt ist, oder nur ab

---

<sup>301</sup> SMITH/KRAYNAK 2009, S. 7 (»Das Ziel der Performance-Poesie ist es, den bestmöglichen Text mit der bestmöglichen Performance zu verbinden – um so hervorragende Slam Poetry zu erschaffen und sie mit ausgezeichneter Genauigkeit zu performen.« Übersetzung von HANZ)

<sup>302</sup> vgl. SMITH/KRAYNAK 2009, S. 7

und zu hineinspricht. Den Teilnehmern sollte außerdem vermittelt werden, dass sie sich nicht durch Zwischenfälle, wie beispielsweise einen Zwischenruf, ein klingelndes Mobiltelefon, ein zu Bruch gehendes Glas, einen Mikrofonausfall oder das Zittern der eigenen Hand, die das Textblatt hält, aus der Ruhe bringen lassen. Werden all diese Tücken im »geschützten Raum« der Textwerkstatt aufgezeigt, verlieren die Teilnehmer die Angst, mit so etwas unvorbereitet konfrontiert zu werden.

Auch in dieser Einheit lassen sich viele spielerische Übungen einflechten, die den Ablauf auflockern und sich natürlich auch positiv auf den Auftritt auf einer Slam-Bühne auswirken. Im Folgenden werden wieder einige Beispiele genannt:

*Pantomime-Geschichte:* Hierbei werden vier bis fünf Teilnehmer ausgewählt, denen jeweils eine Funktion (Person oder Gegenstand) zugeordnet wird. Im Folgenden erzählt der Textwerkstattleiter (oder ein Teilnehmer) eine spontan ausgedachte Geschichte und gibt somit die Regieanweisungen. Die Teilnehmer sind die Schauspieler und müssen die Geschichte sofort auf eine ihnen passend erscheinende Art und Weise pantomimisch darstellen.

*Wenn-dann-Übung:* Jeder Teilnehmer bekommt drei Blätter unterschiedlicher Farbe. Nun schreibt jeder auf den ersten Zettel einen Halbsatz, der mit »Wenn...« beginnt. Auf den zweiten Zettel wird ein »dann...«-Halbsatz geschrieben (der thematisch nicht zum ersten passen muss) und auf den dritten schreibt man eine Emotion/ ein Gefühl, beispielsweise »ängstlich« oder »verliebt«. Die Zettel werden nach Farben gesammelt und gemischt. Nach dieser Vorbereitung nimmt der erste Teilnehmer von jedem der drei Stapel jeweils das oberste Blatt Papier, tritt ans Mikrofon und stellt es sich auf seine Größe ein. Nun muss er den kompletten Satz überzeugend in der entsprechenden Emotion unter Einsatz von Körpersprache, Mimik, Intonation, usw. vortragen. Die Aufgabe der anderen ist es, die Emotion zu erraten. Gelingt das nicht, sollte es noch einmal versucht und dabei bewusst übertrieben werden, um das Gefühl eindeutig darzustellen.

Die Teilnehmer sollen sich nun eine angemessene Performance zu ihrer eigenen Slam Poetry überlegen und sie einstudieren. Hier ist auch eine Partnerarbeit denkbar, bei vorhandener Zeit auch mit Texttausch. Denn oftmals hat ein Außenstehender einen anderen Blick auf den Text und würde performativ Akzente anders setzen. Diese Sichtweise mit einzubeziehen, ist meist ein Gewinn für den eigenen Auftritt.

## **Präsentation und Feedback**

Slam Poetry wird immer mit dem Ziel verfasst, sie auf eine Bühne zu bringen. Aus diesem Grund ist die Präsentation ein elementarer Bestandteil einer Poetry Slam-Textwerkstatt. Idealerweise steht am Ende einer Textwerkstatt eine Abschlussveranstaltung, ein Poetry Slam. So haben die Teilnehmer von Beginn an

ein Ziel vor Augen, auf das es hinarbeiten gilt.<sup>303</sup> Veranstatet man solch eine Slam-Werkstatt an einer Schule, bietet sich eine Abendveranstaltung geradezu an. Damit lässt sich die ganze Klasse einbinden, denn neben den Auftretenden und dem Moderator bedarf es auch Menschen, die sich um Werbung, Technik, Bewirtung oder Verkauf in der Pause, ggf. Musik und die Vorabplanung kümmern. So lässt sich leicht für jeden eine Aufgabe finden.

Für Schreibende von Slam Poetry ist das direkte Feedback des Publikums auf den eigenen Text wichtig und ein Bestandteil des Poetry Slams. Doch bereits in der Textwerkstatt sollte dem Beachtung geschenkt werden. So sollte idealerweise jeder Teilnehmer mindestens einmal mit seinem Text am Mikrofon gestanden haben und auf Text und Performance Feedback bekommen haben. Das lässt sich, je nach Gruppe, individuell gestalten.

Kriterien für eine gute Performance wären beispielsweise: Einstellen des Mikrofons, selbstbewusstes Auftreten/fester Stand, u.U. Begrüßung des Publikums oder Anmoderation des Textes, deutliche Aussprache, Einbeziehung von Mimik und Gestik, Variieren der Lautstärke, des Tempos und der Betonung, Umgang mit dem Publikum, usw.

Mögliche Feedback-Möglichkeiten, die individuell auf die Gruppe abgestimmt werden sollten:

- *Mündliches Feedback*: Jeder Teilnehmer, der etwas zum Auftritt rückmelden möchte, kann dies äußern. Der Textwerkstattleiter sollte jedes Mal (als Letzter) seine Rückmeldung geben.
- *Schriftliches Feedback*: Jeder Teilnehmer verfasst ein kurzes Feedback zu Inhalt und Performance des Textes. Die Zettel werden gesammelt und dem jeweilig Auftretenden überreicht.
- *Fachleute*: Vor dem Auftritt werden einzelne Teilnehmer ausgewählt, die jeweils lediglich auf ein Merkmal achten und dazu danach dezidiert eine Rückmeldung geben, z. B. auf Wortwahl, Verständlichkeit, inhaltliche Stringenz, Umgang mit dem Mikrofon, Körpersprache, Einsatz von Gestik, Mimik und Stimme, Betonung, Pausensetzung, Ideen zur Überarbeitung des Textes, usw.

### **Wenn noch Zeit vorhanden ist**

Sollte man für eine Poetry Slam-Textwerkstatt so viel Zeit veranschlagt haben, dass man, nachdem jeder Teilnehmer zwei Texte vorbereitet hat (bei einem regulären Poetry Slam benötigt man immer mindestens zwei Texte für den Fall des Finaleinzugs) und sich mit der jeweiligen Performance sicher fühlt, noch Zeit übrig sein, bieten sich diverse weitere Möglichkeiten an, Poetry Slam zu thematisieren:

---

<sup>303</sup> vgl. WILLRICH 2010, S. 149ff.

*Einen Poetry Clip drehen:* Dies eignet sich am besten in Kleingruppen, die autonom agieren sollen. So bedarf es eines Teilnehmers, der seinen Text performt, eines Regisseurs, eines Kameramannes/-frau, usw. (vgl. dazu auch *Lyrikverfilmung* in Kapitel 11)

*Slam-Analyse:* Dabei wird die Wirkung von Slam Poetry in unterschiedlicher medialer Form (gedruckt, Live-Auftritt, Poetry Clip) analysiert.<sup>304</sup> Dazu bietet sich beispielsweise der Text »Weshalb ich manchmal gerne ein John Deere Traktor 7810 Powershift mit Gewicht in der Fronthydraulik wäre« von Lara STOLL an, der in allen drei Versionen verfügbar ist.<sup>305</sup>

*Besuch eines Poetry Slams:* Der gemeinsame Besuch eines regulären Poetry Slams sollte obligatorisch sein. Die Orte und Termine lassen sich leicht im Internet herausfinden.<sup>306</sup>

## Fazit

Poetry Slam ist längst Sprachrohr einer Generation geworden, die durch diese junge »Dichtung mit Eventcharakter« wieder Spaß an der Sprache und dem Spiel mit ihr entdeckt hat. Diesen Aufwärtstrend sollte man nicht ungenutzt verstreichen lassen und vor allem jungen Interessierten eine Möglichkeit bieten, sich in dieser Weise kreativ betätigen zu können. In vielen Städten gibt es überdies regelmäßige U20-Workshops und/oder -Poetry Slams.

Es gilt allerdings zu beachten, dass eine Poetry Slam-Textwerkstatt nur dann Erfolg hat, wenn sich der Werkstattleiter darauf versteht, die Begeisterung für dieses Format zu vermitteln. Ist die Slam-Werkstatt durch schulische Zwänge, die es aufgrund des Lehrplanes und der Notenpflicht de facto gibt, im Bewusstsein der Schüler negativ konnotiert, ist ein »freies kreatives Schreiben«, das Spaß macht, nicht möglich und man erreicht bei den Schülern das Gegenteil dessen, was ursprünglich intendiert war, nämlich eine ablehnende Haltung gegenüber dem Format *Poetry Slam* und seinen Spielarten.

Gelingt es allerdings, die Teilnehmer in der richtigen Art und Weise zu motivieren, wachsen viele über sich hinaus, verfassen Texte und studieren Performances ein, die ihnen die Lehrpersonen niemals zugetraut hätten. Und manchmal nicht einmal sie selbst.

---

<sup>304</sup> vgl. ANDERS 2008, S. 57 ff.

<sup>305</sup> Gedruckt: ANDERS 2008, S. 76 ff., Live-Auftritt: [youtube.com/watch?v=jNZA-xUfeGNg](https://www.youtube.com/watch?v=jNZA-xUfeGNg), (Zugriff: 29.01.2012) Poetry Clip: Poetry Slam & Poetry Clip. Inszenierte Poesie der Gegenwart. Praxis Deutsch 2008, Heft 208

<sup>306</sup> Ein übersichtlicher Veranstaltungskalender findet sich unter [myslam.net/de/poetry-slam-calendar](http://myslam.net/de/poetry-slam-calendar) (Zugriff: 29.01.2012)

## Literatur- und Medienverzeichnis

- Anders, Petra (2007): Poetry Slam. Live-Poeten in Dichterschlachten: Ein Arbeitsbuch; Multimedia-CD mit Hörbeispielen, Video-Clips und Arbeitsblättern. Aktual. Ausg. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Anders, Petra (2008): Slam Poetry. Texte und Materialien für den Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Anders, Petra/ Abraham, Ulf (2008): Poetry Slam und Poetry Clip. Formen inszenierter Poesie der Gegenwart. In: Anders, Petra/ Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetry Slam & Poetry Clip (Basisartikel). Praxis Deutsch, H. 208. Seelze: Friedrich Verlag, S. 6-15
- Anders, Petra (2010): Poetry Slam im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Anders, Petra (2011): Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. In: Lange, Günter (Hrsg.): Deutschdidaktik aktuell. Bd. 34. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Böttcher, Bas (2009): Die Poetry-Slam-Expedition. Ein Text-, Hör- und Filmbuch. Braunschweig: Schroedel.
- Gans, Michael (2008): Aristoteles opens Stage. Vom Worteklauben zur Redekunst – Ein Slam-Projekt für die Offene Bühne. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Heft 208, herausgegeben von Ulf Abraham, Petra Anders. Seelze: Erhard Friedrich Verlag, S. 24-28
- Schütz, Xóchil, A. (2009): Slam Poetry. Eigene Texte verfassen und performen. Buxtehude: Persen.
- Smith, Marc Kelly/ Kraynak, Joe (2009): Take the Mic. The Art Of Performance Poetry, Slam, And The Spoken Word. Naperville, Illinois: Sourcebooks MediaFusion.
- Stahl, Enno (2003): Trash, Social Beat und Slam-Poetry. Eine Begriffsverwirrung (Manuskript). In: Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.): Pop-Literatur. München: Edition Text + Kritik.
- Westermayr, Stefanie (2004): Poetry Slam in Deutschland. Theorie und Praxis einer multimedialen Kunstform. Marburg: Tectum.
- Willrich, Alexander (2010): Poetry Slam für Deutschland. Die Sprache. Die Slam-Kultur. Die mediale Präsentation. Die Chancen für den Unterricht. Paderborn: Lektora.

**Aufgabe 19** Besuchen Sie einen Poetry Slam in Ihrer Nähe und reflektieren Sie anschließend über den didaktischen Mehrwert eines Slam-Projekts im Rahmen des Deutschunterrichts. Würden Sie das Projekt selbst durchführen oder einen Slammer bzw. eine Slammerin dazu einladen? Trauen Sie sich selbst zu Slam Poetry zu verfassen und auf einer Bühne vor Publikum zu performen? Warum (nicht)? Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus für eigene Unterrichtsvorhaben.

## C – Orientierung an Systemen

*Systemtheorie* ist eine interdisziplinäre Betrachtungsweise, in der grundlegende Aspekte und Prinzipien von Systemen zur Beschreibung und Erklärung unterschiedlich komplexer Phänomene herangezogen werden. Vielfältige Gegenstandsbereiche und Modelle können als Systeme aufgefasst und systemtheoretisch beschrieben werden. Kognitive Prozesse des Erkennens und Problemlösens, die auf Konzepte der Systemtheorie Bezug nehmen, werden oft unter dem Begriff *Systemdenken* zusammengefasst. Die Analyse von Strukturen, Dynamiken und Funktionen soll eine umfassendere Sicht ermöglichen und realistischere Vorhersagen über das Systemverhalten erlauben. Systemtheoretische Begriffe werden in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen angewandt. »Die Systemtheorie hat von Anfang an das Ziel verfolgt, der Zersplitterung des Wissens in den wissenschaftlichen Disziplinen entgegenzuwirken.« Die Systemtheorie ist sowohl eine allgemeine und eigenständige Disziplin als auch ein weitverzweigter und heterogener Rahmen für einen interdisziplinären Diskurs, der den Begriff System als Grundkonzept führt. Es gibt folglich sowohl eine allgemeine »Systemtheorie« als auch eine Vielzahl unterschiedlicher, zum Teil widersprüchlicher und konkurrierender Systemdefinitionen und -begriffe. Es hat sich heute jedoch eine relativ stabile Reihe an Begriffen und Theoremen herausgebildet, auf die sich der systemtheoretische Diskurs bezieht.<sup>307</sup>

Bezogen auf die Literaturdidaktik wird hier eine Auswahl an relevant erscheinenden Systemen getroffen, die weder Vollständigkeit suggerieren soll, noch in ihrer modellhaften Separierung der ›Wirklichkeit‹ entspricht. Vielmehr soll ein im Fachdiskurs bislang wenig beachtetes Paradigma eingeführt werden, dass die Vielzahl der eingangs genannten Entitäten und ihren Relationen zueinander sowie die nachfolgend exemplarisch herausgegriffenen Prozesse in systematische Beziehung setzt und darüber hinaus die Einbettung der Disziplin in größer zu denkende Gefüge offenlegt.

Zunächst kann *Literatur* selbst als *System* betrachtet werden. EWERS (2000) spricht in dem Zusammenhang vom *literarischen Handlungssystem*, das neben der Beschaffenheit und fachlichen Qualifizierung von literarischen Texten den Komplex von Entstehung, Verbreitung und Rezeption als regelhaftes Ineinanderwirken unterschiedlicher Instanzen, Intentionen und Mechanismen beschreibt.<sup>308</sup> Das soll an dieser Stelle angedeutet, aber nicht näher ausgeführt werden.

---

<sup>307</sup> Vgl. Ropohl, Günter (2012): *Allgemeine Systemtheorie – Einführung in transdisziplinäres Denken*. Berlin: Edition Sigma, Dedié, Günter (2014): *Die Kraft der Naturgesetze. Emergenz und kollektive Fähigkeiten von den Elementarteilchen bis zur menschlichen Gesellschaft*. Selbstverlag: tredition

<sup>308</sup> Ewers, Hans-Heino (2000): *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München : Fink

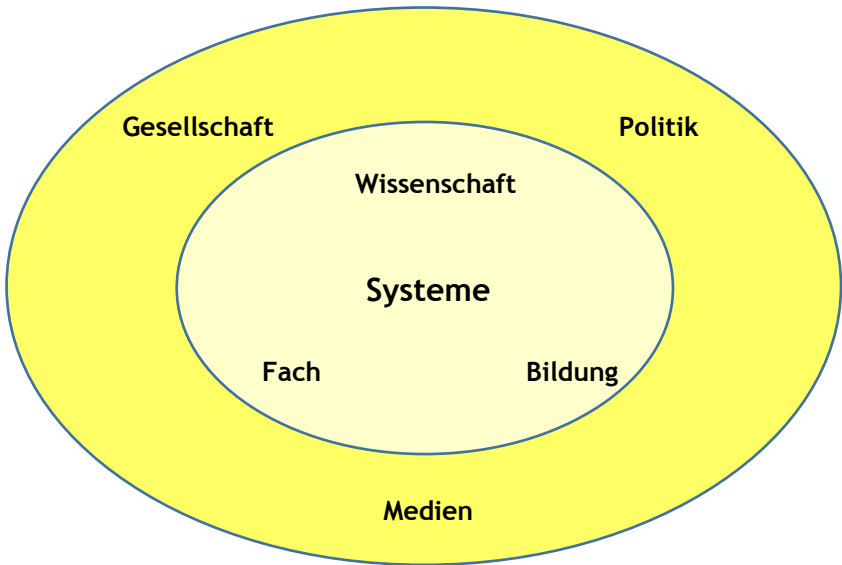


Abb. 6 – Systeme im Rahmen des literaturdidaktischen Orientierungsmodells  
(GANS 2016)

Am Beispiel der ›Kompetenzdebatte‹ und ihren gesellschaftlichen, politischen, medialen, wissenschaftlichen, schulischen, hochschulischen und fachdiskursiven Einflüssen und Folgen soll hier die Verwobenheit wechselwirkend relevanter Systeme herausgearbeitet werden.

## 1 Wissenschaftsorientierung

Seit sich die Literaturdidaktik Deutsch in den 1960er Jahren als eigenständige Domäne aus der Literaturwissenschaft heraus entwickelt hat, begreift sie sich ihrem Selbstverständnis nach als wissenschaftliche Disziplin (vgl. BOGDAL 2002: 10). Wie stark die Verwobenheit von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik bezogen auf die Orientierung an Entitäten ist, zeigt sich beim methodischen Zugriff auf literarische Texte (siehe Abschnitt A).

## 1.1 Wissenschaftsverständnis in der Literaturdidaktik

In der Folge des so genannten ›PISA-Schocks‹ (2000)<sup>309</sup> dominierte in der Deutschdidaktik eine Orientierung an ›Messbarkeiten‹, um den Deutschunterricht zu verbessern. 2006 war das Leitthema des Symposiums Deutschdidaktik entsprechend »Kompetenzen im Deutschunterricht«. OSSNER (2006) gab mit seinem *Kompetenzmodell* einen wichtigen Impuls zum fachdidaktischen Diskurs. Bereits zu diesem Zeitpunkt war jedoch klar, dass wichtige Lernbereiche des Deutschunterrichts empirisch schwer oder gar nicht operationalisiert werden können. In der Folge verengte sich das Selbstverständnis der Literaturdidaktik als wissenschaftliche Disziplin auf den Bereich empirischer Unterrichtsforschung. Die Dominanz der ›Lesekompetenz‹, die messbar ist und durch ›leseförderliche Maßnahmen‹ gezielt verbessert werden kann, beeinflusste Bemühungen der Literaturdidaktik eine ›literarische Kompetenz‹ davon abzugrenzen, eigenständige Zielsetzungen des Literaturunterrichts zu behaupten und mit entsprechenden Operatoren zu modellieren (vgl. SPINNER 2006). Jahre später mehrten sich die kritischen Stimmen, die der Kompetenzorientierung insgesamt und dem schulischen Output-Paradigma kritisch gegenübertraten und die Sinnhaftigkeit von Messbarkeiten in literaturdidaktisch relevanten Bereichen anzweifeln (vgl. KEPSEK 2012).

## 1.2 Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge

BOGDAL (2002)<sup>310</sup> sieht die Literaturdidaktik noch als Teil der Literaturwissenschaft an, die im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule, Bildungs- und Lerntheorien operiert. Damit deutet er bereits eine systemische Orientierung an. GERNER (2014) hebt auf die Wissenschaftlichkeit der Fachdidaktik selbst ab und zeigt exemplarisch Bezüge zu relevanten Bezugswissenschaften wie den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie der Pädagogik auf. Die

---

<sup>309</sup> Im Jahr 2000 startete die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die PISA-Studie. PISA ist die Abkürzung für *Programme for International Student Assessment* (Programm zur internationalen Schülerbewertung). Beim ersten PISA-Test, an dem sich 32 Nationen beteiligten, landete Deutschland im internationalen Vergleich auf Platz 21. Schreib- und Lesekompetenz, Naturwissenschaften, Mathematik: Die deutschen Schüler schnitten in allen Kompetenzen schlechter als der Durchschnitt ab. Der Schock saß tief. Deutschlands Bildungspolitiker begannen mit Ursachenforschung, zahlreichen Reformen und noch mehr Vorschlägen. Vollerorts setzten die Reformer auf den Ausbau der Ganztagschulen, auf frühe Sprachförderung und schließlich auch auf die Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems (Quelle: planetwissen.de, Zugriff: 24.02.2016)

<sup>310</sup> Bogdal, Klaus-Michael (2002): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv), S. 9-29.



Wechselwirkungen der hier skizzierten Systembereiche müssen vorübergehend isoliert betrachtet, analysiert und modelliert werden, um anschließend Zusammenhänge anschaulich zu machen. Realiter operiert die Literaturdidaktik in einem Systemkomplex und ist selbst ein Teil davon.

### **Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/ Erziehungswissenschaft / Pädagogik**

Volker GERNER (2014)

[...] Wissenschaftliche Deutschdidaktik und wissenschaftliche Pädagogik sind durch eine kategoriale Verwandtschaft verbunden – statt durch eine »nur« inhaltliche wie bei der Deutschdidaktikwissenschaft und Literatur- und Sprachwissenschaft. Dies heißt aber nichts für die quantitativen Schwerpunkte deutschdidaktischer Arbeit. In vielen Fällen werden v. a. literaturwissenschaftliche oder sprachlich-wissenschaftliche Grundlagen zu erforschen sein. Es wird dann in der Zusammenarbeit mit »Fachwissenschaftlern« die Perspektive der Deutschdidaktik die spezifisch pädagogische und didaktische sein. In der konkreten Zusammenarbeit mit Bildungsforschern und Pädagogen hingegen ergeben sich Synergieeffekte besonders dann, wenn die Fachdidaktiker als Experten ihrer zugeordneten Fachdisziplinen auftreten und hier brauchen sie die erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kategorien vor allem im Hinblick auf grundlegende Fragestellungen und auf die gemeinsame kommunikative Basis mit den Experten der anderen Disziplinen. Die hier erläuterte enge kategoriale Beziehung von Domänendidaktik und Pädagogik heißt auch nichts für eine intensivere und umfassendere Aufarbeitung literaturtheoretischer und sprachwissenschaftlicher Diskurse, die in der Didaktikwissenschaft Deutsch ebenso noch zu leisten ist. Die Fürsprecher einer in besonderem Maße literaturtheoretisch »definierten« Literaturdidaktik etwa (vgl. z. B. FÖRSTER, WEGMANN, BOGDAL u. v. m.) rezipierten lange Jahre vorzugsweise solche vergleichsweise wissenschaftsskeptischen Literaturtheorien, die mit Gültigkeitskriterien und Wahrheitstheorien im Bereich der Literaturwissenschaft wenig anfangen können, und erst in jüngster Zeit haben Konzepte z. B. der analytischen Literaturwissenschaft und der analytischen Philosophie der Kunst oder der methodologisch-wissenschaftlichen (also nicht auf HEIDEGGER oder GADAMER beruhenden) Hermeneutik erste Beachtung in der Deutschdidaktik gefunden.<sup>311</sup> Beide großen Nachbarbereiche der Deutschdidaktik (fachliche und bildungswissenschaftliche) sind also umfassend und in wissenschaftlicher Ernsthaftigkeit aufzuarbeiten. Die übertriebene Sehnsucht nach Abgrenzung ergibt in Bereichs-, Fach- oder Domänendidaktiken wenig Sinn, die unhintergebar in einer Oszillationsbewegung mit Ansprüchen der von ihnen zu bearbeitenden Domänen zu tun haben wie auch mit den Kategorien,

---

<sup>311</sup> Ich nenne nur einige Autoren und Sammel-Publikationen wie BÜHLER (2003), JAN-NIDIS et al. (2003), WEIMAR (2002), GRUBMÜLLER (2002), WINKO (2002), HIRSCH (1967), HERNPFER (1983, 2002), ZYMNER (2001), FRICKE/VAN PEER 2001, WAGENKNECHT (1988), LÜDEKING (1998), STRUBE (1988, 1993, 2001) u. v. m., mit denen Überlegungen zu einer wissenschaftlichen Auffassung von Literaturtheorie, Verstehen, Interpretation etc. auch in der Didaktik angestoßen werden könnten. Der in diesem Sinne literaturtheoretisch profilierteste Deutschdidaktiker ist wohl ZABKA (z. B. 1999 und 2003).

mit deren Hilfe und unter deren Gesichtspunkt sie die Bereiche betreten - meist pädagogische wie Kompetenz, Lernen, Unterricht, Erziehung und Bildung.

Zwei Mahnungen sollen den Abschluss bilden: Eine wirklich wissenschaftlich fundierte Deutschdidaktik im Sinne der empirischen Evaluation von Grundbegriffen aus Literaturtheorie und Pädagogik, von Zielvorstellungen und Inhalten, Methoden wie Lehr- und Lernvorgängen, Kompetenzen wie Erziehungs- und Bildungsprozessen - eine solche Fachdidaktik muss das Selbstbewusstsein entwickeln, die Schulwirklichkeit stärker als bisher zu prägen. Wieso etwa wirken Fachdidaktiker nicht im Rahmen des zweiten Staatsexamens mit? Wieso werden Lehrpläne und Handreichungen von staatlichen Instituten nicht zunächst und primär von wissenschaftlichen Didaktikern erstellt und erst im zweiten Durchgang von Praktikern gegengelesen? Wieso überlässt man die Ausbildung von jungen Lehrern Seminarlehrerinnen und Seminarlehrern, die in vielen Ländern keine verpflichtenden turnus gemäßen Fortbildungen im Bereich der Domänen Didaktiken nachzuweisen haben? Wieso implementiert die wissenschaftliche Didaktik nicht eine grundlegende Skepsis gegenüber den vielen Selbstverständlichkeiten des Erziehungs- und Bildungswesens in den Institutionen und sorgt damit für die nötige Offenheit für Veränderungen und gleichzeitig für nötige Skepsis gegenüber Veränderungen als Selbstzweck? Dieser Bezug, nämlich von wissenschaftlicher Fachdidaktik und angewandter Fachdidaktik wäre der nächste zu prüfende und zu verbessernde.

Ebenso wichtig scheint mir das Selbstverständnis der Literaturdidaktik, Sprachdidaktik etc. als Wissenschaft, als forschende Disziplin, die Wissen im Bereich Lernen und Lehren von Literatur, Sprache etc. generiert (vgl. auch OSSNER 2008, S. 17).<sup>312</sup> Weite Teile der deutschdidaktischen Literatur sind rhetorisch brillante und intelligente Postulate und Mahnungen, die nicht auf gesichertem Wissen beruhen bzw. solches - auch durch Kritik an scheinbar gesichertem Wissen - gar nicht zum Ziel haben oder sogar die Forschung anderer gerade wegen ihrer Wissenschaftlichkeit und Falsifizierbarkeit kritisieren (vgl. jüngste, mindestens wissenschaftsskeptische Bemerkungen bei STEINBRENNER 2007, BAUM 2012 und schon in der eigenen Argumentation Wissenschaft dekonstruierend ODENDAHL 2012).

Letztlich ist die wissenschaftliche Domänen Didaktik nichts weniger als das Endergebnis zweier zivilisatorischer Prozesse - Arbeitsteilung und Verwissenschaftlichung. So lässt sich etwa von SÜNKELS (1996) Genealogie des Unterrichts herleiten: Nachdem sich die Arbeitswelt spezialisiert hat und nicht mehr alles nebenbei durch »Mitleben« von allen gelernt werden kann, trennt sich dieser Arbeitswelt von einer gesonderten Lehr- und Lernwelt. Nachdem die Arbeitswelt immer stärker von wissenschaftlicher Theorie durchdrungen wird - Ingenieure arbeiten auf wissenschaftlicher Grundlage ebenso wie Ärzte - macht man sich daran, auch die Erziehung und Bildung wissenschaftlich zu erforschen. So entwickelt sich die wissenschaftliche Pädagogik. Nun brauchen aber die vielen Teildimensionen menschlicher Arbeit verschiedene Unterrichtsfächer bzw. Lehr- und Lernfelder und man merkt, dass die Kategorien der Bil-

---

<sup>312</sup> Letztlich müsste angewandte Didaktik bei allem Wissen um die (und Achtung vor der) Bedeutsamkeit der Persönlichkeit und der unbeeinflussbaren Größen im System Schule und im System Klasse ebenso evidenzbasiert sein wie Medizin - die Evidenz muss aber die Wissenschaft namens Didaktik liefern.

dungswissenschaften fachlich kompetent auf die spezialisierten teile der Welt angewandt werden müssen. Im letzten Schritt erforscht man daher auch noch die jeweils speziellen Unterrichts- und Bildungsprozesse in den jeweiligen Domänen - dies ist der große historische Zusammenhang, in dem auch die Fachdidaktikwissenschaft Deutsch ihren würdigen Platz findet.

#### Literatur

- Abraham, Ulf (2001): Bewertungsprobleme im Schreib- und Literaturunterricht als Spiegel des ungeklärten Verhältnisses pädagogischer und philologischer Zielsetzungen für den Deutschunterricht. In: Rosebrock, Comelia/Fix, Martin (Hrsg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 54-70.
- Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.
- Baum, Michael (2012): Für eine Theorie der Praxis. In: *Didaktik Deutsch* 32, S. 22-32.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 3, S. 16-33.
- Benner, Dietrich (2001): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 4. Aufl. Weinheim/München: Juventa.
- Benner, Dietrich/Friedhelm Brüggem (2004): Artikel "Bildsamkeit/Bildung". In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 174-215.
- Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (1999): Erziehung, Bildung und Entfaltung als Grundlagen der Pädagogik der Teilhabe. In: Liebau, Eckart: *Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe*. Weinheim/München: Juventa, S. 25-39.
- Bogdal, Klaus-Michael (2002): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 9-29.
- Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.) (2002): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Braungart, Wolfgang (2002): Ästhetische Erziehung - was denn sonst? Einige nicht ganz unpolemische Thesen zum Deutschunterricht als Literaturunterricht. In: *Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes* 49, H. 2, S. 187-189.
- Bühler, Axel (Hrsg.) (2003): *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*. Heidelberg: Synchron.
- Diederich, Jürgen (1995): Bildung zwischen Instruktion und Erfahrung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41, S. 335-340.
- Dietrich, Inge (1994): "Allgemeine Didaktik ist wie Stricken ohne Wolle" - zur Bedeutsamkeit des Streits der Disziplinen. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 235-242.

- Eigenwald, Rolf: (2004): Abschbares Ende? -Anmerkungen zur Karriere eines Hauptfachs. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 51-70.
- Fingerhut, Karlheinz: (1987): Die folgenlose Literatur und der pädagogische Wahn. Deutschdidaktik, Literaturunterricht und die Gegenwartsliteratur. In: Oellers, Norbert (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des deutschen Germanistentages 1987 (4 Bände). Band 3: Literatur und Literaturunterricht in der Moderne. Tübingen: Niemeyer, S. 4-23.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. Sammelrezension, in: Diskussion Deutsch 139, S. 356-361.
- Fischer-Lichte, Erika (1979): Literaturdidaktik als ästhetische Reflexion. In: Schäfer, Rudolf (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht. München: Fink, S. 44-73.
- Förster, Jürgen: (2002) Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 231-246.
- Frederking, Volker: (2000) Identitätsorientierung im Literaturunterricht am Beispiel von Max Frischs "Andorra". In: Blattmann, Ekkehard/Frederking, Volker (Hrsg.): Deutschunterricht konkret. Baltmannsweiler: Schneider, S. 43-101.
- Frederking, Volker/Gemer, Volker/Brüggemann, Jöml Albrecht, Christian/Henschel, Sofie/Roick, Thorsten/Meier, Christel/Rieder, Adelheid (2013): Ästhetische Kommunikation und literarästhetische Verstehenskompetenz. In: Becker-Mrotzek, Michael/Schramm, Karen/Thürmann, Eike/Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Sprache im Fach - Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann 2013 (im Druck).
- Frederking, Volker/Huneke, Hans-Wemer/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.) (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts (3 Bände). Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
- Fricke, Harald/van Peer, Willie (2001): "How scientific can literary evaluation be?" Arguments and experiments. In: Zymner, Rüdiger: Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin. Berlin: Schmidt, S. 140-153.
- Gerner, Volker(2007): Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Literaturunterrichts. Marburg: Tectum.
- Grubmüller, Klaus: (2002) Warum wir das Interpretieren nicht lassen können. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 49, H. 2, S. 116-126.
- Heckhausen, Heinz (1987): "Interdisziplinäre Forschung" zwischen Intra-, Multi- und Chimären-Disziplinarität. In: Kocka, Jürgen (Hrsg.): Interdisziplinarität. Praxis - Herausforderungen - Ideologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 129-151.
- Heitger, Marian: (2003) Systematische Pädagogik - Wozu? Paderborn: Schöningh.
- Hempfer, Klaus w.: (1983) Überlegungen zu einem Gültigkeitskriterium für Interpretationen und ein komplexer Fall: Die italienische Ritterepik der Renaissance. In: Hempfer, Klaus W (2002): Grundlagen der Interpretation (Hrsg. von Stefan Hartung). Stuttgart: Steiner, S.11-39.
- Hempfer, KlausW. (2002): Grundlagen der Interpretation (Hrsg. von Stefan Hartung). Stuttgart: Steiner.
- Hirsch, Eric D. (1967): Validity in Interpretation. New Haven/London: Yale University Press.

- Hurrelmann, Bettina (1998): Deutschdidaktik - kein Ort, nirgends? In: Didaktik Deutsch Sonderheft, S. 13-39.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ivo, Hubert (2000): Vermittlung von Kompetenzen als neuer Schlüsselbegriff des Bildungsdenkens - Voraussetzungen und Folgen. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christinel Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanistentag des Fachverbandes Deutsch im deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September in Lüneburg. Baltmannsweiler: Schneider, S. 333-341.
- Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 158-171.
- Ivo, Hubert (2004): Über den Lehrer. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main u. a.: Lang, S.71-94.
- Jannidis, Fotis/Lauer, Gerhard/Martinez, Matias/Winko, Simone (Hrsg.) (2003): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin/NewYork: de Gruyter.
- Kämper-van den Boogart, Michael: (2006) Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kämper-van den Boogart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch 30, S. 22-39.
- Klafki, Wolfgang (1994): Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik - Fünf Thesen. In: Meyer, Meinert A./Wilfried Plöger (Hrsg.): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht, Weinheim/Basel: Beltz, S. 42-64.
- Kreft, Jürgen (2001): Deutschdidaktik zwischen Wissenschaft und Sprache oder Literatur, Germanistik und Pädagogik: Asymmetrien und Defizite. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 8-16.
- Lecke, Bodo (2004): Literatur als "moralische Anstalt"? - DU zwischen Ästhetik und Moral. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 177-216.
- Liebau, Eckart (2002): Bildungswissenschaft. Zur Weiterentwicklung der Disziplin. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 78, H. 3, S. 293-299.
- Lüdeking, Karlheinz (1998): Analytische Philosophie der Kunst. Eine Einführung. 2., verbesserte Aufl. München: Fink.
- Luhmann, Niklas (1986): Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München: Juventa, S. 154-182.
- Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität: Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Meyer, Hilpert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

- Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.) (1994): Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht. Weinheim/Basel: Beltz.
- Müller-Michaels, Harro (1996): Literatur zum Zwecke der Bildung. Aspekte einer Literaturdidaktik als angewandter Germanistik. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen, Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 35-50.
- Musolff, Hans-Ulrich/Hellekamps, Stephanie (2003): Die Bildung und die Sachen. Zur Hermeneutik der modernen Schule und ihrer Didaktik. Frankfurt am Main u. a.: Lang.
- Odendahl, Johannes (2012): Der König-David-Effekt. Schadet es manchen Kompetenzen, wenn man sie misst? In: Didaktik Deutsch 32, S. 10-19.
- Oelkers, Jürgen (2004): Didaktik als Bildungslehre. In: Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht 30, H. 3, S. 3-13.
- Ossner, Jakob (2008): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung für Studierende. 2., überarbeitete Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Paschen, Harm (1992): Aufgaben und Instrumente einer argumentativ disziplinierten Erziehungswissenschaft. In: Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 141-153.
- Paschen, Harm/Wigger, Lothar (Hrsg.) (1992): Pädagogisches Argumentieren. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Plöger, Wilfried (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München: Fink.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, Klaus (1995): Die wirkliche Schule und das künstliche Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogik 41, H. 3, S. 327-333.
- Reh, Sabine (1996): Zum Verhältnis von Pädagogik und Literaturwissenschaft in der Deutschlehrerbildung. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt am Main u. a.: Lang, S. 73-85.
- Rumpf, Horst (1986): Mit fremdem Blick. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim/Basel: Beltz.
- Scheible, Hartmut (1979): Ästhetik als Metatheorie von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Schäfer, Rudolf (Hrsg.): Germanistik und Deutschunterricht. München: Fink, S. 13-43.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Zwischen ästhetischer Erziehung und moralischer Bildung - Chancen und Gefahren des Literaturunterrichts. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main u. a.: Lang, S.95-101.
- Steinbrenner, Marcus (2007): Sprache Denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch 23, S. 5-14.
- Steinig, Wolfgang/Huneke, Hans-Werner (2007): Sprach didaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Schmidt.
- Strube, Wemer (1988): Sprach analytisch-philosophische Typologie literaturwissenschaftlicher Grundbegriffe. In: Wagenknecht, Christian (Hrsg.): Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart: Metzler, S. 35-49.
- Strube, Wemer (1993): Analytische Philosophie der Literaturwissenschaft. Definition, Klassifikation, Interpretation, Bewertung. Paderborn u. a.: Schöningh.

- Strube, Wemer (2000): Die literaturwissenschaftliche Textinterpretation. In: Michel, Paul/Weder, Klaus (Hrsg.): Sinnvermittlung. Studien zur Geschichte von Exegese und Hermeneutik. Zürich: Pano, S. 43-69.
- Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik. Weinheim/München: Juventa.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): "Wie ist Bildung möglich?" Einige Antworten und die Perspektive der Erziehungswissenschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 422-430.
- Vogt, Rüdiger (2001): Im öffentlichen Raum handeln: Argumente für eine gesellschaftliche Orientierung der Fachdidaktik Deutsch. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen, Baltmannsweiler: Schneider, S. 142-157.
- Wagenknecht, Christi an (Hrsg.) (1988): Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposions der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart: Metzler.
- Wegmann, Nikolaus (2000): Theorie als Sachwissen - das Gute Buch zwischen Fachwissenschaft und Didaktik. In: Förster, Jürgen (Hrsg.): Wie viel Germanistik brauchen DeutschlehrerInnen? Fachstudium und Praxisbezug. Kassel: University Press, S. 121-138.
- Weimar, Klaus (2002): Was ist Interpretation? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 49, H. 2, S. 104-115.
- Wigger, Lothar (2004): Artikel "Didaktik". In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel: Beltz, S. 244-278.
- Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl/Stückrath, Jörn/Willenberg, Heiner (Hrsg.) (2000): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Germanisten tag des Fachverbandes Deutsch im deutschen Germanistenverband e. V. in Zusammenarbeit mit der Universität Lüneburg vom 26. bis 29. September in Lüneburg. Baltmannsweiler: Schneider.
- Winko, Simone (2002): Lektüre oder Interpretation? In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes, 49, H. 2, S. 128-141.
- Zabka, Thomas (1999): Subjektive und objektive Bedeutung. Zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 7, S. 4-23.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15, S. 18-32.
- Zymner, Rüdiger (2001): Allgemeine Literaturwissenschaft. Grundfragen einer besonderen Disziplin. Berlin: Schmidt.

### 1.3 Aktueller Stand der literaturdidaktischen Forschung

Einen Querschnitt über die Forschungslage der Deutschdidaktik bietet Band 3 des Taschenbuchs des Deutschunterrichts *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (FREDERKING et al 2014). In dieser Zusammenschau werden zunächst »Geschichte, Grundlagen und Grundfragen« angesprochen. BEISBART (2014, 3-46) beschäftigt sich mit der »Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik«, DENK (2014, 47-65) zeichnet die historische Entwicklung »der Deutschdidaktik im Kontext der Lehrerbildung in Baden-Württemberg« nach, BEISBART (2014, 66-89) unternimmt ähnliches für die bayerischen Hochschulen und JONAS (2014, 90-116) für die DDR. MÜLLER-MICHAELS (2014, 117-125) beschreibt »Aufgaben und Diskurse der Didaktik«, KREFT (2014, 126-142) den »Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. Auch BRÜGGEMANN (2014, 143-176) analysiert die umstrittene Beziehung zwischen Deutschdidaktik und Germanistik, GERNER (2014, 177-196) zeigt die Bezüge der »Didaktikwissenschaft Deutsch« und den Bildungswissenschaften, der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik auf. Spinner (2014, 197-208) geht der grundlegenden Frage von »Bildung durch Deutschunterricht« nach, Köster (2014, 209-224) skizziert, was »Bildungsstandards leisten können.« Der zweite Teil des Bandes widmet sich aktuellen Forschungsfragen zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts. SCHLUMPF, KAMMER, ALBRECHT, BAUER, HELMCHEN/RÖMHILD, WILLEKE, DREWES, KRETSCHMANN, BACHMANN/RÖHRIG/VIELHABEN und NÖTH (2014, 225-440) stellen »deutschdidaktische Konzeptionen praktisch« vor, JOST/BECKER-MROTZEK, MOTHS, STEINIG, KÖHLER, BETZEL, WILLENBERG, STARK, PIEPER, HEINS, FREY/WILLENBERG und FÜHRER (2014, 441-670) »empirische Studien zur Fragen des Deutschunterrichts«. In Teil 3 wird die »Deutschdidaktik im erweiterten Blick« beschrieben. BRÜGGEMANN, LAUDENBERG, ROHDE, KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, BIRMEYER, WILLENBERG und HOPPE schildern »vernachlässigte Fragen und Aufgaben« (2014, 671-812), LANGENHORST/LANGENHORST, PAULE, PICHOTSKY, STEINER, HURTENNE, MEIER, RIEDER und FREDERKING/KROMMER skizzieren »fächerübergreifende und fächerverbindende Perspektiven« (2014, 813-958).



## 2 Fachdiskursive Orientierung

Innerhalb verschiedener Systemkomplexe ist die Literaturdidaktik selbst als System zu denken, das unter anderem auch selbstbezüglich operiert. Bei der Entwicklung neuer Fragestellungen, Konzepte und Forschungsschwerpunkte reagieren Didaktiker auf Vorarbeiten ihrer Kollegen. Sie grenzen sich von bereits bezogenen Positionen ab, entwickeln bestehende Konzepte weiter, evaluieren bereits formulierte Annahmen. Kein seriöser Wissenschaftler kann den fachdidaktischen Diskurs ignorieren, sondern muss vielmehr die aktuelle, jeweils relevante Publikationslage zu seinem Erkenntnisinteresse sichten, qualifizieren und in seine Fragestellung integrieren. Somit knüpft die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik immer an Etabliertes an.

In Aushandlungsprozessen verständigt man sich über bestimmte Positionen, die u. U. zu Konzepten weiterentwickelt werden und sich etablieren (vgl. die *Handlungsorientierung* in der Literaturdidaktik durch HAAS et al ab 1983). Diese Kompromisslinien rufen aber meist Widerstand hervor und führen zu Gegenpositionen (vgl. KÜGLERS Kritik an der solchermaßen *bevormundeten Literatur* 1996), die zur konzeptionellen Vielfalt und zu einem Denken in Alternativen beitragen (Plädoyer von HÄRLE für das literarische Unterrichtsgespräch nach dem *Heidelberger Modell* 2011). Deutschlehrer brauchen zur fundierten Planung und Durchführung von Literaturunterricht einen *literaturdidaktischen Horizont*, der die Fachgenese mit einschließt, um ein »Denken in Alternativen« bei der Gestaltung von Lehr-Lernprozessen zu gewährleisten.

### 2.1 Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts

MÜLLER-MICHAELS (2002) gibt einen Überblick über die Entwicklung der Domäne, die als Grundlage für eine systemische Betrachtung des Fachdiskurses dienen soll.

#### **Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts**

HARRO MÜLLER-MICHAELS (2002)<sup>313</sup>

Wozu braucht die Didaktik, die mit wichtigen systematischen Fragen für die Stützung und Planung der täglichen Unterrichtspraxis befasst ist, die Beschäftigung mit der eigenen Geschichte? Lenkt sie nicht ab von den zentralen Fragen nach Inhalten und Methoden des Unterrichts? Müsste man nicht geradezu das Vergessen üben, um das längst Überholte nicht erneut wieder ins Spiel kommen zu lassen? Als Antwort auf solche Zweifel lassen sich Gründe angeben, die eine Betrachtung der Geschichte des Faches, fällt sie auch noch so kurz aus, rechtfertigen. Zum einen ist es wichtig zu

---

<sup>313</sup> In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.) (2002): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv), S. 30-48

sehen, wie Wendezeiten der Didaktik mit den Umbrüchen in der allgemeinen Geschichte zusammenhängen. Das ist wohl zwangsläufig so, seit Schule und Unterricht in Preußen unter die Aufsicht des Staates gestellt worden sind (spätestens 1812). Zum anderen erscheint es hilfreich zu entdecken, dass bestimmte Kernfragen der Didaktik mit neuen Begründungen immer wiederkehren: Wozu muttersprachliche Grammatik? Welcher Kanon? Historische oder pragmatische Bildung? Systematisches oder problemorientiertes Lernen? Freies oder diszipliniertes Schreiben? Schließlich ist es auch nützlich, von den Irrtümern der Didaktik, ihren Unterwerfungen unter politische Direktiven und den Verbrechen zu reden, für die sie den Boden bereiten half. In diesem mehrfachen Sinne vermag die Betrachtung der Geschichte das Problem bewusstsein im Blick auf gegenwärtige Fragen zu schärfen.

## 1. Die Idee der allgemeinen Bildung (1812-1848)

Die Einführung des Literaturunterrichts an den Gymnasien hängt eng mit dem Gedanken zur Bildung aller im Menschen angelegten Kräfte (Herder) und zur »ästhetischen Erziehung des Menschen« (Schiller) zusammen. Humboldt stand in regem Gedankenaustausch mit den Weimaremern und versuchte mit einigem Erfolg, die gemeinsamen Ideen einer Erziehung zur Humanität in politische Programmatik umzusetzen, nachdem er 1809 die Kulturabteilung im preußischen Innenministerium übertragen bekommen hatte. Freiherr vom Stein übernahm für die Reformpolitik die »gegründete Methode, durch die jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden« wird. Humboldt wurde noch konkreter: Nur die Dichtung vermag den Menschen über sich hinaus zur Totalität seines Daseins zu führen (Brief an Schiller vom 18. 12. 1796). Ihr gehört der zentrale Platz im Bildungskanon. Noch auf Humboldts Veranlassung hin trat 1812 die neue Abitur-Ordnung in Kraft, in der zum ersten Mal Deutsch als Prüfungsfach vorgesehen war. Der wichtigste Mitarbeiter der »Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht« war Johann Wilhelm Süvern, der den maßgeblichen Lehrplan für das Gymnasium entwarf (1818). Zwar ist der Lehrplan nie in Kraft getreten, gilt aber als »die Konstitutionsakte des neuen Gymnasiums« (PAULSEN II, 291). Dieser Lehrplan zählte immerhin das Deutsche neben dem Latein, dem Griechischen und der Mathematik zu den Hauptfächern des gymnasialen Unterrichts und sah für den Unterricht in der deutschen Sprache insgesamt 44 Wochenstunden während einer zehnjährigen Schullaufbahn vor. Die Beschäftigung mit deutscher Sprache und Literatur war dabei offensiv als Erziehung zur Selbsttätigkeit und Entwicklung vielfältiger Fähigkeiten gedacht. In der Restaurationszeit brauchte man allerdings keine mündigen Bürger, sondern angepasste Staatsdiener. Nur so ist zu verstehen, dass nach 1830 die Zahl der Deutschstunden sukzessiv bis zur Hälfte (22 Wochenstunden 1837) zurückgenommen wurde. Die Weichen aber waren gestellt. Im Rahmen des Deutschunterrichts nahm das Gewicht der Literatur zu, auch wenn die Stundenzahlen wieder zurückgingen. Die Schüler wurden verstärkt zu Privatlektüre angehalten, über die an vielen Schulen vierteljährlich Rechenschaft abzulegen war. Das preußische Ministerium empfahl überdies 1829, der Meldung zum Abitur Leselisten beifügen zu lassen.

Trotz mancher Bedenken gegen den deutschen Literaturunterricht, die vor allem von den Verfechtern des altsprachlichen Unterrichts kamen, die die Lektüre in der Muttersprache für eine Freizeitbeschäftigung hielten, nahmen die Anstrengungen, ein

Curriculum zu entwickeln, in den zwanziger Jahren zu. In Schulpforta las der junge Karl August Koberstein mit seinen Primanern deutsche Literatur vom Nibelungenlied bis Goethe. Er wurde vom preußischen Kultusministerium ermuntert, eine Literaturgeschichte, den von Stüvern formulierten Ansprüchen folgend, als Leitfaden für den Unterricht zu schreiben. Und so entstand 1827 die erste deutsche Literaturgeschichte ›Grundriß der Geschichte der deutschen Nationalliteratur‹ nicht in der noch sehr jungen Germanistik, sondern in der Didaktik. Bis zu seiner vierten Auflage (1847) war es das erfolgreichste Werk seiner Art und dürfte den Literaturunterricht und die Literaturgeschichtsschreibung maßgeblich bestimmt haben.

Ebenso wichtig wie der Leitfaden durch die Literaturgeschichte wurden aber Textsammlungen für die unterrichtlichen Besprechungen. Bestimmenden Einfluss gewannen die Gedichtsammlungen von Theodor Echtermeyer -Auswahl deutscher Gedichte für gelehrte Schulen- (1816) und Wilhelm Wackernagels ›Deutsches Lesebuch‹ (1841). War es Echtermeyers Ziel, durch seine Auswahl Sinne und Verständnis für Poesie zu wecken sowie der sittlichen Erziehung Impulse zu geben, kam es Wackernagel darauf an, der »Mühseligkeit des unaufhörlichen Lernens« Entlastung durch Literatur zu verschaffen, das »Moment der Freiheit und Liebe« einzuführen. Literaturunterricht wurde zur Feierstunde. Von Wackernagel stammt der folgenschwere Satz: »Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohepriesterliches Amt« (1841, 90). Bevor diese überhebliche Selbsteinschätzung nach 1848 ihre unheilvollen Folgen haben sollte, fand der Gedanke einer allseitigen Bildung durch Literatur ihren Höhepunkt in der ersten Gesamtdarstellung ›Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien‹ von Robert Heinrich Hiecke (1842).

Mindestens zwei Stoßrichtungen lässt das umfangreiche Werk erkennen: zum einen die Einführung in die klassischen Werke der deutschen Nationalliteratur. Die deutsche Literatur sollte endlich ihren gleichberechtigten Platz gegenüber der griechischen und lateinischen behaupten. Die Entdeckung einer eigenen Klassik, neben der antiken, ist in ihren Anfängen noch ganz Ausdruck der Begründung einer Tradition, aus der sich Vorstellungen von Freiheit, Kampf für Gleichheit und Behauptung eines Selbst-Bewusstseins speisen. Zum zweiten ist Hieckes Didaktik bestimmt von der Entwicklung einer Interpretationsmethode, mit der die Schüler befähigt werden sollen, sich Literatur selbstständig zu erschließen. Hiecke möchte die Schüler zu genauem und kritischem Lesen anleiten, damit sie »ein freieres und bewußteres Verhalten gegen das Gelesene« einnehmen. Seine analytische Methode führte die Lektüre über vier Stufen zu diesem Ziel. In der letzten Phase kann die Analyse der Texte durch »Productionen« der Schüler ergänz werden. Die Produktionsorientierung ist also so alt wie die Interpretationsmethode. Sie wurde auch schon ein halbes Jahrhundert früher in Adam Bergks ›Die Kunst, Bücher zu lesen‹ (1799) als Form selbstständigen Umgangs mit Literatur begründet. In dem aufgeregten Streit von heute täte es gut, sich an die alten Begründungen der beiden wichtigen Lektüreformen zu erinnern.

## 2. Biedermeierlicher Gefühlskult (1848-1918)

Nach 1848 wurde ein radikaler Bruch mit dem Ziel der allseitigen Bildung und der von Hiecke propagierten analytischen Methode vollzogen. Die Nachahmung und Verflachung dieser Methode in Präparationen und Handbüchern rief Gegner auf den Plan,

denen das Konzept einer rationalen Arbeit am Text nicht passte, weil sie die unmittelbare Wirkung der Dichtung auf das Gefühl behindere. Rudolf von Raumer legitimierte 1852 ausdrücklich die Position gegen Hiecke. Er tat das ganz im biedermeierlichen Sinne, indem er Dichtung als das nur unmittelbar auf empfängliche Herzen Wirkende, als das Unreflektierbare, das Idyllische, das Weltferne begriff. Die geeignete Methode für diese Art von Literatur war das Vorlesen, das sich z. B. bei Dramen – als Höhepunkt des Schuljahres - über einen ganzen Vormittag hinziehen sollte, »ohne daß man ein Wort an ihnen erklärt«.

Diese Strömung passte in die Zeit der Reaktion. So fordern denn auch die Richtlinien für Realschulen von 1859, im Unterricht zu vermeiden, »daß die Totalanschauung durch minutiöse Zergliederung und vorzeitige Kritik geschwächt werde, wobei die Poesie nicht mehr als Poesie auf das Gemüth und die Phantasie wirken kann«. Ähnliches findet sich auch in dem Gymnasialplan von 1862; deutlicher dann, verbunden mit dem Pathos nationaler Begeisterung, im Plan von 1882: »Besonders Werthvolles aus der classischen Dichtung des eigenen Volkes als einen unverlierbaren Schatz im Gedächtnis zu bewahren, ist eine nationale Pflicht jedes Gebildeten.« Sich von der Dichtung anrühren, sich erheben und bewegen zu lassen, wird zum alleinigen Ziel des Unterrichts. Nicht mehr auf die Entfaltung aller menschlichen Kräfte, Denken und Empfinden, kommt es an, sondern nur noch auf die Ausbildung des »lebendigen Gefühls«.

Einen neuen Schub erhielt die Empfindsamkeitsschule durch die Applikation der Grundannahmen von Wilhelm Diltheys Hermeneutik. Folgenreich für die didaktische Diskussion war die These, dass Dichtung immer Ausdruck von Erlebnissen sei, nicht als Abbild, sondern als deren künstlerische Gestaltung. Jedes Erlebnis sollte von verschiedenen Gefühlen begleitet werden, die sich in Stimmungen verdichten und zu dichterischem Werk sich bilden. Aufgabe der Lektüre solcher Dichtung war es also, die Ausdrucksform in das Erlebnis zurückzuübersetzen, aus dem es hervorgegangen war. Das Verstehen wurde zur Umkehrung der Entstehung von Dichtung; es bedeutete Nacherleben dichterischer Erlebnisse. Das nacherlebende Verstehen führte zur »Erhöhung und Erweiterung« des Daseins und bildete Kräfte aus, die den Menschen über das banale Leben erheben und ihm Freude vermitteln.

Die Kerngedanken der Diltheyschen Dichtungstheorie und Verstehenslehre griff die Kunsterziehungsbewegung auf und machte sie zum methodischen Programm des Literaturunterrichts. Um den Erfolg zu verstehen, muss daran erinnert werden, dass die Praxis des Unterrichts immer noch bestimmt war von Interpretationsschulen, die die Deutungsschritte auf der Grundlage von Hieckes Interpretationsmethode und mit Hilfe der Herbartsehen Formalstufen völlig schematisiert und veräußerlicht hatte. Sie vor allem war Anlass für Friedrich Nietzsches Bildungsphilisterkritik. Ihr vielfältiger Gebrauch an den Schulen macht auch die radikale Forderung der Reformbewegung verständlich: »Jede Unterrichtsstunde soll ein Erlebnis werden« (Ernst Weber, 1907). Die Handbücher für diesen neuen, gefühlsbetonten Unterricht zeichnen zunächst keine Ablaufskizzen für die Stunden, sondern präparieren den Lehrer für einen stimmungsvollen Vortrag, der den Schülern zum Erlebnis verhilft. In dem Maße aber, in dem die Methode überprüfbar, wiederholbar, vermittelbar werden sollte, um erfolgreich zu bleiben, setzte sich auch hier ein Schema durch. Entscheidend war der erste Schritt: die Entfaltung einer Stimmung, die mitten hinein in die Erlebniswelt der Dichtung führen sollte. Im Extrem ging das so weit, dass Frühlingsgedichte nur im Früh-

ling, Moorgedichte im Moor; Mitternachtsgedichte »in später Abendstunde« besprochen wurden. Es ging aber auch so, dass die Lehrer durch Worte eine Stimmung zu erzeugen versuchten, die an das Erlebnis der Dichtung heranführte. Dabei halfen die Handreichungen durch Stimmungsskizzen neuen Typs (z. B. Alfred M. Schmidt, 1907). Noch nach dem Zweiten Weltkrieg wurde dieses Konzept des kunsterzieherischen Literaturunterrichts wieder aufgegriffen, um zum »rechten« Erlebnis von Literatur zu führen.

Mit der Förderung des Irrationalismus einher ging von Anfang an ein neues nationales Pathos, das nicht mehr nach Gleichheit des Deutschen im Kanon der Kulturen und Freiheit für die deutschen Länder strebte, sondern Überheblichkeit und Vormachtstreben betonte. Nach 1871 wurde diese Aufgabe radikal verstärkt und bis zum Ersten Weltkrieg zu der immer beherrschenderen Idee. Stufen auf dem Weg zur entschiedenen nationalistischen Bildung waren Paul de Lagardes »Über die gegenwärtige Lage des Deutschen Reichs« (1875) und Julius Langbehn's »Rembrandt als Erzieher« (1889). Vor allem dieses Buch war in seiner Wirkung bedeutsam, weil es an Rembrandt die besonderen deutschen Eigenschaften auszuzeichnen versuchte - wie z. B. exzentrischer Charakter, Schöpferkraft, Genie, Natürlichkeit, Individualität - und über die Bildung zur Kunst den Deutschen die Vorrangstellung in der Welt nicht nur ökonomisch und politisch, sondern auch im Künstlertum sichern wollte. Mit der Erziehung zum Deutschtum einher ging die Erziehung zur Kunst. Ähnlich argumentierte schließlich auch Alfred Lichtwark, der in seinem Vortrag »Der Deutsche der Zukunft« (1901) Ideen der Kunsterziehung mit der nationalen Bildungsidee verband. Wenn er durch die Kunst eine sittliche Erneuerung des deutschen Volkes erwartete, so diente dieses Programm der Stärkung des deutschen Volkstums in seinem Kampf um die Geltung in der Welt. Zugleich wird an dieser Stelle die für deutsche Mentalität auch der Folgezeit charakteristische Frontstellung von Politik und Kultur sichtbar: Statt die Jugendlichen zu Mündigkeit und zu demokratischem Ausgleich von Irrtümern zu befähigen, werden Konflikte der Gesellschaft hinter der Nebelwand von nationalem Gemeinschaftsgefühl im Angesicht der Kunst versteckt. Dieser Missbrauch von Kultur für falsche politische Zwecke erklärt noch heute die nicht immer berechtigte kritische Haltung gegenüber jedem offensiven Konzept von Kunst- und Literaturunterricht. Die Differenz von Politik und Kultur muss erhalten bleiben, um die je unterschiedlichen Ziele des Unterrichts zu verwirklichen.

Das nationalistische Pathos griff schnell über in Vorschläge für einen neuen Deutschunterricht. Für die Volksschule formulierte Hugo Weber in der Preisschrift der Diesterweg-Stiftung, die nationale Bildung habe ihr Ziel erreicht, »wenn die Begriffe Mensch und Deutscher sich möglichst decken«; doch ließe sich dieses Ziel nur erreichen, »indem sie das Volksindividuelle berücksichtigt und so entwickelt, dass sich die Nation von den anderen durch größere Zahl und höhere Grade allgemeinemenschlicher Tugenden unterscheidet«. Das Studium des Deutschen gelänge am besten durch die Lektüre literarischer Zeugnisse, in denen die Tugenden sich spiegeln: die »deutsche Treue in Herren-, Frauen- und Gottesdienst, deutscher Edelsinn, deutsche Romantik, deutsche Lust am Singen und Sagen, aber auch deutsche Lust am kecken Rauben und Raufen, deutsche Rohheit und Rechtsungleichheit«. Entsprechend wird das Literaturcurriculum erneuert und auf die volkstümliche, geistlose, historisierende Basis gestellt, die das Volksschullesebuch seinerzeit auszeichnen sollte.

Für das Gymnasium vollzog der Germanist Konrad Burdach (1886) die radikale Wendung zum nationalistischen Literaturunterricht. Er vermisse in dem an den alten

Sprachen ausgerichteten Unterricht den »Wärme ausstrahlenden Mittelpunkt«, den nur der Unterricht im Deutschen einnehmen könne. Außerdem müsse an die Stelle zersetzender Reflexion Entfaltung von Gefühl und Vertiefung des Erlebens treten, wenn der Unterricht nicht sein Ziel verfehlen solle, »das innere, sittliche Leben der Nation« zu bilden. Diese Töne wurden alsbald durch Gymnasiallehrer verschärft. Besonders einflussreich wurde Otto Lyon, der seit 1887 die »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« herausgab. In seinem grundlegenden Beitrag »Der deutsche Unterricht auf dem Realgymnasium« (1893) zog er eine Verbindung zwischen seinem und dem 16. Jahrhundert, zwischen 1813 und 1517: »Wie damals eine neue Weltanschauung, der Humanismus, heraufstieg, der ein neues Menschheitsideal in sich barg, [...] so pocht auch in unserem Jahrhundert eine neue Weltanschauung an die pforten der Welt, der Germanismus.« Der Germanismus solle den Humanismus nicht verdrängen, aber das Deutsche müsse mindestens gleichberechtigt (in einer eigenen Schulform, dem Realgymnasium) neben das Altclassische (im humanistischen Gymnasium) treten. Neben der auf dem altclassischen Grundkonzept aufbauenden Kunst von Opitz bis Goethe sei ein »rein deutscher« Kanon zu entwickeln, der seinen »Ausgang von der altheimischen Heldendichtung, dem Hildebrandslied, den Nibelungen, der Gudrun«, den »unsterblichen Liedern Walthers, Neidharts und Wolframs« nahm, dann, von fremden Einflüssen verdrängt, verschwunden war, um im 16. Jahrhundert »in den Werken eines Luther und Hans Sachs mit ungestümer, alles mit sich fortreibender Kraft wieder zu Tage« zu treten. Das war zunächst nur Programm, erhielt aber auf der Berliner Schulkonferenz 1890 Beifall von allerhöchster Seite, als der neu ernannte junge deutsche Kaiser selbst das Wort ergriff, um seine Therapie gegen die allgemeine Misere auszurufen: »Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.« Nach und nach wurde dann in den Lehrplänen ab 1891 dieser Forderung entsprochen. Der Boden für den nationalen Taumel, der das Volk zu Beginn des Ersten Weltkriegs erfasste, war damit bereitet. Gestützt wurde er durch Literatur, die Kriegsbegeisterung schüren sollte: Neben altdeutsche Dichtung und Literatur der Reformationszeit traten zunehmend Lieder aus der Zeit der Befreiungskriege, vor allem von Ernst Moritz Arndt, Theodor Körner und Max von Schenkendorf.

Die Erinnerung an die Befreiungskriege wurde auch während des Ersten Weltkrieges weiterhin wachgehalten. Überhaupt änderte sich an dem didaktischen Ton wenig: Weiterhin wurde eine Erneuerung von der nationalen Gesinnung erhofft, von der Unterwerfung des Einzelnen unter das Ganze von Volk und Staat, von der historischen Bildung im Deutschland. Der anerkannte Pädagoge Eduard Spranger hat 1916 das klassische Bildungsideal »erfüllt von dem Ethos der Selbstheit, d. h. der Selbstvollendung, Selbsthilfe und Selbstverantwortlichkeit«, endgültig verabschiedet und an seine Stelle das nationale, die Unterwerfung des Individuums unter das Ganze, und damit dessen Entmündigung, gesetzt.

### 3. Deutschkunde und völkischer Wahn (1918-1945)

Von dieser Idee der Deutschheit erhoffte man sich nach dem Krieg die Erneuerung. Was ins Verderben geführt hatte, sollte zum Keim des Neuanfangs werden: »Die deutsche Schule des neuen Deutschlands hat ein gemeinsames Bildungsideal und ein allen

gemeinsames Bildungsmittel: das Ideal heißt Deutschheit, das Mittel ist die Sprach-erziehung, in ihr, nicht in einer sogenannten allgemeinen Bildung [...], liegt das Gemein-same der Nationalerziehung, es liegt in dem gemeinsamen Mittel, dem deutschen Unterricht.« So formulierte Hans Richert 1920 das neue Erziehungsprogramm, das er 1924 in konkrete Lehrpläne für das Gymnasium in Preußen umsetzen konnte. Anzu-schließen war dabei an eine Theorie von Deutschkunde, die nach 1916 von Walter Hofstaetter formuliert und 1921 konkret ausgestaltet worden war (>Gesamtplan des deutschen Unterrichts<). Demnach sollte der Deutschunterricht das »Zentrum einer Fächergruppe von Religion, Philosophie, Geschichte, Erdkunde und Kunst« (bis zu 36% aller Unterrichtsstunden) bilden, in dem die Schüler in drei chronologischen Durchgängen mit deutscher Kunst, Philosophie, Lebensform vertraut gemacht werden sollten. Während aber bei Hofstaetter ganz das germanisch-deutsche Erbe im Mittel-punkt stand, berücksichtigten Richerts Richtlinien die gesamte europäische Kultur, einschließlich der antiken, der englischen, französischen, russischen und gemeinsa-men (z. B. Aufklärung, Empfindsamkeit, Klassik). Das war den Vertretern der reinen Lehre einer Deutschkunde zu viel Konzession ans Fremde. Sie wollten lieber die vermeintlich genuin deutsche Literatur der Heldensagen, des 16. Jahrhunderts, des Sturm und Drang und der Befreiungskriege in den Mittelpunkt rücken: statt Kulturkunde eben Deutschkunde. Gegen diese Akzentverschiebung wandten sich die Anhänger der Richertschen Reform.

Der zweite Einwand gegen die Deutschkunde schloss die Richertsehen Richtlinien mit ein und zielte gegen die Form historisierender Bildung, die sich in der Präsentation deutscher Lebensbilder erschöpfte und die Kurse hoffnungslos stofflich überfrachtete. Martin Havenstein knüpfte damit an Nietzsches kulturkritische Schriften eine Gene-ration zuvor an, war aber sicher ebenso inspiriert von der Historismus-Kritik seiner Zeit (Ernst Troeltsch, Karl Mannheim etc.). Er wettete einerseits gegen die stoffliche Überfrachtung des deutschkundlichen Unterrichts, denn es gäbe eben doch Grenzen des für die Jugend Erfassbaren. Was diese Grenze überschreite, wie etwa »Fontanes Romane oder z. B. Goethes Wahlverwandtschaften und Wilhelm Meister«, sei un-tauglich, »um als Bildungsstoff für junge Leute zu dienen«. Andererseits forderte er, gegen den blinden Historismus, aktuelle Bezüge des Wissensstoffes zur Lebenswelt der Schüler. Die deutschkundlichen Stoffe müssen sich eben auch daraufhin befragen lassen, inwieweit sie Leben und Welt der Jugendlichen verständlicher machten. Le-benskunde statt Deutschkunde war Havensteins Programm.

Die öffentliche Debatte wurde erregter, als Walter Schönbrunn 1929 seine Thesen zur »Not des Literaturunterrichts« vorlegte und damit der Deutschkunde die ganze Basis einer relevanten Bildungsidee entzog. Er hatte festgestellt, dass den Schülern der Großstädte überhaupt keine ältere Literatur mehr vermittelt werden könnte, weil sie deren Probleme gar nicht mehr verstünden: »Welche Dichtungsform entspricht denn nun unserer Zeit des Radios und des Kinos, der kniefreien Röcke, der Sensati-onspresse, der dachlosen Häuser, der Sportrekordleistungen ?« Auf keinen Fall die der Deutschkunde; eher die moderne Literatur von Alfred Döblin, Joseph Conrad, John Dos Passos. Die Kritik an Schönbrunns Thesen und Feststellungen war vehe-ment und entschlossen: Sahen doch die Deutschkundler ihr didaktisches Prinzip, die Schüler mit der Geschichte deutschen Lebens und Denkens vertraut zu machen, bevor sie zu sich selber kommen durften, in Frage gestellt, sahen doch auch die Literatur-wissenschaftler (allen voran Hermann August Korff), wie ihre historisch geordneten

»Kulturwerte« durch radikale didaktische Fragen nach deren Geltung aus dem Schulkanon zu fallen drohten.

Zu der Kritik an der Verknappung des Wissens im Sinne des Völkischen, am Historismus, an der Verfehlung gegenwärtiger Fragen kamen Einwände gegen die Wissenschaftlichkeit von Deutschkunde (Theodor Litt) und gegen die methodische Einseitigkeit einer Wissensvermittlung, die Aktivitäten und Selbstständigkeit der Schüler massiv einschränkte (Arbeitsschulbewegung). Die deutschkundliche Gesinnungsbildung überlebte nur, weil der Faschismus ihr, gegen die Bedürfnisse des Lebens, zum Überleben verholfen hat.

Schnell aber zeigte sich, dass im Dritten Reich auch mit den Ideen der Deutschkunde radikal gebrochen wurde. Die Tradition wurde beschworen, um sie um so ungenierter den eigenen Machtinteressen dienstbar zu machen. Nur die Klügeren hätten verstehen können, dass die Deutschkunde unter dem verhassten liberalen Weimarer Staat mehr Chancen hatte, sich zu behaupten, wie die Richertschen Reformen gezeigt hatten, als unter dem diktatorischen faschistischen Regime, das gerade scheinbar affine Ideen der eigenen Interpretation unterwarf. Unmissverständlich deutlich wurde dies im Erlass über »Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule« von 1938, in dem der Irrtum der alten Nationalerziehung unterstrichen wurde, um sich dagegen abzusetzen. Zunächst wurde der Gedanke der »Kunde« verworfen, der darin seinen Kern hatte, dass die Vertreter der Deutschkunde annahmen, durch Vermittlung des Wissens über das Deutsche in der Tradition deutsche Charaktere in der Gegenwart zu bilden. Nicht Wissen aber bilde, sondern nur die entschlossene Tat: »An die Stelle der nur betrachtenden, kritisch-wissenschaftlichen, historischen und ästhetischen Einstellung tritt die wertende, schaffensbereite und kämpferische Haltung«. Nur das Wissen, das sich in der Tat für die nationale Sache bewährte, zählte. In der Unterwerfung unter das Opportune verlor selbst das Wissen über die Tradition »deutscher Art und Kunst« seinen Eigenwert und wurde für den politischen Zweck gewalttätiger Unterwerfung von Menschen und Völkern funktionalisiert.

Das »Kerngut« der Bildung wurde dabei noch einmal verknappt. Es zählten nunmehr nur noch die als »deutsch« ausgewiesenen Bewegungen der vergangenen Epochen: Germanentum, Rittertum, Mystik, Reformation, Sturm und Drang, Befreiungskriege. Nicht nur, dass die moderne Literatur, deren Einbeziehung in den Kanon Schönbrunn so entschieden gefordert hatte, endgültig auf dem Scheiterhaufen der Bücherverbrennungen landete, auch die großen Epochen der deutschen Literatur, die sich durch produktive Aneignung antiker und europäischer Einflüsse herausgebildet hatten und die noch Richert berücksichtigt sehen wollte, wurden aus dem Kanon eliminiert. Hingegen wurde die Literatur der Gegenwart aufgenommen, die völkstümlich war und ideologische Einpassung forderte: Werke von Hermann Stehr, Hans Carossa, Emil Strauß, Paul Ernst, Wilhelm Schäfer, Hans Grimm u. a. Das war Zeitgenossenschaft, die wegführte aus der Gegenwart in eine Zeitferne, und die sich ideologisch so gut funktionalisieren ließ wie die alte Dichtung, um die man sich weniger philologisch mühte, als dass man sie ausbeutete, um dem neuen Ideal der Unterwerfung die Würde des Traditionellen zu verleihen.

Da immer noch die Gefahr bestand, dass die Werke der deutschen Tradition in der Vermittlung doch ihren eigenen Sinn entfalteten (wie das Verbot von Schillers »Wilhelm Tell« 1941 anschaulich zeigt), wurde das literarische »Kerngut« noch einmal gefiltert durch die Rassenideologie. Gelesen werden durfte nur noch, was von rassistisch



ausgewiesenen Autoren stammte und von rassistisch vorbildlichen Charakteren handelte. Houston Stewart Chamberlain verstand die Weltgeschichte als Geschichte von Rassenkämpfen. letztlich als die des Kampfes zwischen arisch-nordischer Rasse und dem Weltjudentum. Für diesen Endkampf musste vor allem die junge Generation gerüstet sein: Erziehung hatte nunmehr die Aufgabe, »alle seelischen Kräfte des Kindes, welche in der Richtung des nordischen Idealbildes liegen, aufzurütteln«. Das konnte am besten durch Schrifttum gelingen, aus dem nordisches Wesen sprach. Dazu zählten Hutten, Klopstock, Lessing, Gerstenberg, Kleist; Goethe und Schiller nur mit ihrem Frühwerk. Im Unterricht trat an die Stelle von Lessings Nathan der Shylock Shakespeares, der dem faschistischen Antibold besser entsprach. In Storms -Schimmelreiter war nachzuweisen, wie der nordische Mensch, wenn er nicht konsequent handelte, notwendig scheitern musste. Nimmt man die Aussperrung der jüdischen Autoren aus dem Kanon hinzu, dann zeigt sich auch im Bereich der Stoffe, dass die nationalsozialistische Bildungspolitik nicht Traditionen der Deutschen Bildung fortsetzte, sondern ihr eine radikal neue Richtung gab, die normative Menschenbilder benutzte, um Fremdes zu diskriminieren und dem »Nicht-Artgemäßen« Vernichtung anzudrohen.

Um die Vernichtung auch ausführen zu können, mussten die Heranwachsenden im Unterricht in Unterwerfung unter das Ganze, das die Nazis vertraten, eingeübt werden. »Die Zeit, in der die Ausbildung der selbstherrlichen Einzelpersönlichkeiten als wesentliche Aufgabe der Schule angesehen wurde, ist vorbei« - dies ließ der Reichsinnenminister gleich 1933 verlauten. Es galt vielmehr schon in der Schulklasse, Unterwerfung unter eine Gesinnungs- und Willensgemeinschaft zu praktizieren. Der Deutschkundler Ulrich Peters prägte das entlarvende Wort vom »politischen Dienstwert« des Menschen, der die individuelle Persönlichkeit ersetzen sollte. Also gehörten in den nationalsozialistischen Literaturunterricht keine Werke mehr, in denen das Individuum sich gegenüber dem Ganzen behauptet, in denen es sich bürgerliches Recht gegen staatliche Zwänge verschafft, in denen Freiheit gegen gesellschaftliche Notwendigkeit siegt. Vielmehr sollte durch die Literatur Opferhaltung eingeübt werden. Damit war die absolute Gegenposition zu den Anfängen des Deutschunterrichts im Neuhumanismus bezogen.

Dienst- und opferbereit zeigten sich Schüler und Studenten schon zu Beginn des Dritten Reiches, als es darum ging, »undeutsches« Schrifttum aus den Bibliotheken zu holen und zu verbrennen. Das wurde als ein Stück Pädagogik der »Tat« angesehen. Gedanklich einen Schritt weiter gingen Deutschlehrer wie Rudolf Ibel, die den Krieg gegen alles Fremde im Deutschunterricht forderten. »Ein gewisser Mut zur Barbarei ist eine politische Notwendigkeit«, um nicht genehme Kultur zu zerstören. Kein Schüler brauche »etwas über die Psyche des Hans Castorp oder auch <des> barocken Menschen auszusagen, es ist aber notwendig, dass er zu handeln versteht, wie es die politische Lage verlangt«. So wirkte auch der Literaturunterricht mit, opferbereite Täter zu schaffen, die nicht nur fraglos in den Krieg zogen, um sich selbst zu opfern, sondern zugleich ebenso unbedenklich bereit waren, Unschuldige zu Opfern zu machen. Es ist ein Schritt in die Unmenschlichkeit, wenn der Literatur im Unterricht der vielfache Sinn genommen und eins innig zugespitzt wird, um damit Vernichtung, erst von Ideen und dann von Menschen, zu legitimieren. In diesem Sinne hat der Literaturunterricht des Faschismus einen radikalen Bruch mit allen vorangegangenen Strömungen vollzogen, auch denen, die ihm von der Idee her nahe standen, wie die an sich schon intolerante und undemokratische Deutschkunde.

#### 4. Zwischen Methodik und Didaktik (1945-1990)

Noch immer wissen wir zu wenig, in welchem Maße die Praxis des Deutschunterrichts im Nationalsozialismus in den einzelnen Stunden den offiziellen Forderungen entsprochen hat und wie möglicherweise die kleinen Versuche, diesen zu widerstehen, ausgesehen haben. Ebenso wenig bekannt ist, in welchem Umfang nach 1945 wirklich Neuanfänge versucht wurden oder inwieweit das vertraute deutsch-nationale Unterrichtsschema weiter praktiziert wurde. Im Bereich der Inhalte jedenfalls blieb der Unterricht weitgehend gleich - mit Textbeispielen aus den deutschkundlichen Lesebüchern. Die Diskussion darüber setzte auf breiter Front erst nach 1956 ein. Auch in der Frage der Ziele herrschte weiter große Unsicherheit. Alle Versuche, das Menschenbild zu bestimmen, auf das nach 1945 hin erzogen werden sollte, endeten bei radikal konservativen Vorstellungen: üb »der ritterliche Mensch«, »Urformen des Helden­tums«, »Dürers -Ritter, Tod und Teufel« (Robert Ulshöfer) oder das »Gentleman-Ideal« (Andreas Flitner) - all dies waren Bilder längst vergangener Gesellschaftsformen, die in den als Demokratien aufzubauenden neuen deutschen Staaten völlig deplatziert waren. Auch in der SBZ waren es Helden, Kämpfer, Pioniere, die als Leitbild für eine neue sozialistische Gesellschaft dienten. Später half man sich bei der Leitbilddiskussion mit dem Verweis auf die Bestimmungen des Grundgesetzes (in der Bundesrepublik Deutschland) bzw. der jeweils aktuellen Parteitagebeschlüsse (in der DDR).

So nimmt es nicht wunder, dass man bei der Darstellung des Deutschunterrichts nach 1949 am ehesten mit *Methodiken* vorankam. Hier ließ sich auch am konsequentesten an wirksame methodische Ideen der zwanziger Jahre anknüpfen. So ist auch der Erfolg der Methodiken von Robert Ulshöfer (1952 ff.) und Erika Essen (1955) zu verstehen. Neben zahlreichen Anregungen für einzelne Unterrichtsstunden und -sequenzen finden sich Prinzipien, die den Unterricht aus den starren Ritualen der Kunde und der deklamierenden Feier herausnehmen, z. B. Anschaulichkeit, Produktivität, Anwendungsbezug. Misst man die Methodiken weniger an ihren Defiziten als vielmehr an dem, was sie der Praxis an Anregungen boten, dann lässt sich feststellen, dass sie alles methodische Wissen zusammengetragen und mit einem je eigenen Konzept verbunden haben: Dramaturgie des Unterrichts (Ulshöfer) und Methodische Bildung (Essen).

Die Wende von der *Methodik* zur Didaktik wurde spätestens auf dem Pädagogischen Hochschultag 1962 von Wolfgang Klafki eingeleitet. Im Anschluss an Erich Wenigers Verständnis von Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans formulierte Klafki die These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik: Bevor man Aussagen darüber machen könne, welcher Weg für die Lernvorgänge zweckmäßig sei, »muss man das Ziel oder die Ziele und die auf die Ziele hin ausgewählten Inhalte kennen, die durch Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen« (1970).

Das in sich geschlossenste und zugleich erfolgreichste Modell eines didaktischen Konzepts hat Hermann Helmers, ebenfalls ein Schüler Wenigers, mit seiner »Didaktik der deutschen Sprache« (1966) vorgelegt. Im Zentrum steht dabei die Etablierung von sieben Lernbereichen sowie deren ausführliche Beschreibung, einschließlich der Ziele und Methoden. Die deduktive Vorgehensweise, die Inhalte im Blick auf bestimmte Ziele setzt, um sie dann in ihren methodischen Möglichkeiten zu prüfen, gilt auch für

die einzelnen Lernbereiche. Im Literaturunterricht geht Helmers von der schematischen Gliederung in ästhetische und pragmatische Literatur aus, wobei nur der Dichtung erzieherische Bedeutung zukommt. Der erarbeitete Kanon ist als Angebot zu verstehen, das Helmers selbst aber so lange allen didaktischen Entwürfen überlegen erscheint, als nicht auch sie systematisch, allseitig und wissenschaftlich begründet sind. Ein präzisierter Lehrplan mit gegliederten Inhalten sollte ein plan volles, systematisches Lernen ermöglichen und die Allseitigkeit der Bildung sicherstellen - und dies auf wissenschaftlicher Grundlage. Man hat darüber gestritten, ob das System des Wissens, das Helmers entworfen hat, seinen eigenen Prinzipien entspricht. Zumindest was die wissenschaftliche Begründung des Gattungs- und Genresystems angeht, sind die Zweifel berechtigt. Aber der Versuch, eine Ordnung des Wissens im Bereich des Deutschunterrichts zur Diskussion zu stellen und damit die Bildung in dem Fach auf breiteste Grundlage zu stellen, bleibt unbestritten.

Ein ähnlich präzises System der Inhalte hat in den Lehrplänen der DDR vorgelegen. Vor allem der jüngste Lehrplan von 1982/86 war, was die Verteilung der Stoffe angeht, trotz vieler Einseitigkeiten in der Auslegung der Texte, wohl begründet, ausgewogen in der Berücksichtigung historischer und systematischer Aspekte. Außerdem schien er angereichert durch Erfahrungen, so dass auch er weiterhin als Diskussionsgrundlage - vor allem was die Literatur aus dem bürgerlichen Erbe angeht - für inhaltliche Entscheidungen im Literaturunterricht gelten kann.

Ausgelöst durch die politischen Debatten im Vorfeld von 1968, wurde um 1970 auch der Deutschunterricht grundlegender Kritik unterzogen. Als Paradigma galt die Kritische Theorie der Frankfurter Schule. Die Theorie erklärte den Zusammenhang systematischer Aussagen mit den jeweiligen gesellschaftlichen Zuständen und bemäht sie nach dem Grad ihrer Fortschrittlichkeit auf dem Weg zu humaneren Zuständen. *Kritische Didaktik* verstand sich also als eine Theorie, die hinter didaktischen Modellen und Konzepten stehende wirtschaftliche und politische Interessen freizulegen trachtete. Am Anfang war es vielfach besserwisserische Polemik (›Bestandsaufnahme Deutschunterricht‹ 1970), die jene Dialektik vermissen ließ, die man als Vorbild für sich in Anspruch nahm. Kritik gerann zum affirmativen Gestus.

Die Ausführungen zu einer Kritischen Didaktik der Literatur sind auf Vorstufen stehen geblieben. Am ehesten vermag der ›Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts‹ des Bremer Kollektivs (1974) Ansprüche an Entwürfe einer alternativen Praxis einzulösen. In den sechs Kapiteln geht es immer wieder um das Ziel, Kritik an den Institutionen, die das Wissen verwalten und benutzen, im Sinne des Materialismus in der Hoffnung einzuüben, dass die demonstrierte kritische Haltung zur Gewohnheit wird. Die Bedeutung der Kritischen Didaktik liegt in der Konsequenz, mit der auf die Rückführung von Überbauerscheinungen auf deren materielle Basis insistiert wird. Damit werden die Gegenstände des Deutschunterrichts mit jedem Detail eingebunden in ein gesamtgesellschaftliches Erklärungsmodell. Die Kehrseite ist, dass die Gegenstände mit der funktionalen Einbindung in eine politische Idee ihren autonomen Status und damit ihre Widerständigkeit verlieren.

Als die der Kritischen Didaktik adäquate Methode hat sich das ‚Projekt‹ erwiesen. Es wurde in zwei Varianten realisiert. Das Bremer Kollektiv verstand unter Projekten Unterrichtsmodelle, die gesellschaftlich relevante Themen durch Sammlung von unterschiedlichen Texten interdisziplinär und kooperativ behandeln (›Projekt Deutschunterricht‹, 1972ff.). Im Lüneburger -Folgekurs für Deutschlehrer- wurde eine ›Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts‹ versucht

(1975). Demnach lassen Projekte sich als Unterrichtseinheiten definieren, in denen praktische Probleme der Schüler aktiv und kooperativ, unter Zuhilfenahme vorhandenen Wissens, gelöst werden, so dass mit der neuen Einsicht zugleich Problemlösungsmethoden gelernt werden. Beide Varianten haben sich nicht durchgesetzt. Dabei aber wäre die Arbeit in Projekten ein Desiderat, um das systemorientierte Lernen in den Fächern durch das problemorientierte sinnvoll zu ergänzen.

Gleichzeitig mit der Kritischen Didaktik entwickelte sich, angeregt durch den Werturteilsstreit in der Soziologie, eine didaktische *Handlungstheorie*, die Fachdidaktik als Erforschung des Handlungsfeldes Deutschunterricht (MÜLLER-MICHAELS 1972; Ivo 1975) mit all seinen Bedingungen und Faktoren begreift. Dazu gehört die kritische Analyse des Geltenden ebenso wie die Begründung von Zielen, die Konstruktion von Curricula, der Vergleich von Methoden und Medien sowie die Apologie verschiedener Formen von Leistungsüberprüfungen. Entscheidungen für Handlungsalternativen lassen sich einerseits *pragmatisch* aus Erfahrungswissen, andererseits *systematisch* durch überprüfbare Argumente und schließlich empirisch begründen. Der größte Teil dieser didaktischen Literatur behandelt mehr oder minder begründete Forderungen für den Unterricht, Projektskizzen, Wünschbares wie Praktikables und zielt auf Ausdifferenzierung oder Veränderung von Praxis.

In den vergangenen Jahren sind vermehrt erfahrungswissenschaftliche Studien vorgelegt worden. Vor allem wurden Leseverhalten von Jugendlichen, Lesebiografien und Lesertypen mit sozialwissenschaftlichen Methoden untersucht. Wichtig für die deutschdidaktische Forschung wurde die Studie von Bettina Hurrelmann u. a. zum »Leseclima in der Familie« (1993), die die besondere Rolle der Familie bei der Entwicklung der Leseinteressen von Kindern herausstellt. Weitere Untersuchungen zu Lesegewohnheiten und Wirkungen von Lektüre finden sich bei Cornelia Rosebrock (1990) und Petra Wieler (1994; EGGERT/GARBE 1995). Konsequenterweise an der Methode der Neuropsychologie orientiert sind die Studien zu Lese- und Lernleistungen der Schüler von Heiner Willenberg (1999).

Das gesellschaftliche Umfeld von jugendlichen Lesern und die sozialen Bedingungen des Lernens in und außerhalb der Schule zu erforschen, um Kenntnisse für die Gestaltung von Unterricht zu gewinnen, ist aber noch etwas völlig anderes als innovative didaktische Projekte in der Praxis daraufhin zu prüfen, wie wirksam sie sind. Diese Evaluation von Entwürfen ist Ziel der Fallstudien im Rahmen der Handlungsforschung; sie ist zugleich ein wichtiges Element der Begründung für Innovationen. Ein Beispiel für eine Langzeitstudie nach diesem Konzept mit Erläuterung der Methode qualitativer Unterrichtsforschung hat Harro Müller-Michaels (1987 a) vorgelegt. Weitere Fallstudien aus der Bochumer (Rurr 1987) und Augsburger (KÖPPER 1997) Schule haben geholfen, Unterrichtsprozesse transparenter zu machen und die Methode weiterzuentwickeln.

## 5. Gegenwärtige Problemlage [2002]

Grundverschiedene Positionen werden aber erkennbar, wenn man die Auffassungen über Ziele und Gegenstände der Deutschdidaktik vergleicht. Auf der einen Seite gilt das Konzept des *Konstruktivismus*, mehr oder minder radikal gedacht. Prämisse dieser Erkenntnistheorie ist, dass alles, was wir wissen können, Konstruktionen von Beobachtern sind. Die Realität selbst ist den Menschen verschlossen, sie können nur

Bilder von ihr herstellen: Die Summe aller Konstruktionen ist die Wirklichkeit der Gesellschaft. Die Konsequenzen für die Lerntheorie liegen auf der Hand: Schüler nehmen keinen Stoff auf, erwerben weder inhaltliches noch methodisches Wissen, sondern konstruieren es. Lehrer haben nur die Aufgabe, Situationen bereitzustellen, in denen Wissens-Konstruktionen angebahnt werden. Daher werden in didaktischen Empfehlungen die Handlungsorientierung, das entdeckende Lernen, Prozess als Ziel, Projektmethode, fächerübergreifende Zugänge und Lernen an Stationen favorisiert. Einen Literaturkanon (als Konstrukt anderer) darf es ebenso wenig geben wie Noten, mit denen Unvergleichliches verglichen würde.

Die Gegenposition lässt sich als *diskursive* (kritische) *Hermeneutik* bezeichnen, der es um intersubjektive Verständigung zwischen Lehrern, Didaktikern und Politikern auf der einen und den Schülern auf der anderen Seite über das, was gelten soll, gehen muss. Das Einverständnis etwa über den Kanon, die Methoden oder Kriterien der Benotungen trägt solange, bis es widerrufen und neu begründet wird. Im Rahmen dieser Theorie wird davon ausgegangen, dass es eine immer größere Menge an Wissen gibt, das junge Menschen für die Bewältigung des Lebens in Beruf, Gesellschaft und Kultur benötigen. Diese Standards für vermitteln bedeutet, Chancengleichheit herzustellen und Mündigkeit zu sichern.

Die Kontroverse zwischen diesen Positionen bricht zwar an konkreten Fragen immer wieder auf, wie etwa an der Kanondebatte oder der Frage der Beurteilung von Schülerarbeiten deutlich gemacht werden kann (MÜLLER-MICHAELS 2000), aber es gibt durchaus Nuancen und Zwischentöne, die zwischen Elementen beider Theorien vermitteln. Im Lichte der historischen Betrachtung der gegenwärtigen Kontroverse kann man auch fragen, ob sich hinter dem modernen Streit nicht die alten Argumentationslinien von Methodik und Didaktik verbergen oder ob sich die Akzente nicht aus der Betrachtung der Schüler verschiedener Altersstufen und damit der Schulformen ergeben. Wichtig erscheint allein, dass aus der Kenntnis der alten Fragen eine Orientierung wächst, die neue Antworten plausibel begründen hilft. Das ist der Nutzen der Historie für das Leben heute.

Der ›PISA-Schock‹ und der sich anschließende Diskurs bleiben bei MÜLLER-MICHAELS (2002) noch unberücksichtigt. An ihm wird aber die Verwobenheit fachdidaktischer Überzeugungen mit bildungspolitischen Debatten, medialen Fokussierungen und gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozessen deutlich. Die sich nach 2000 einstellende Dominanz psychometrischer Ansätze zur Evaluation vorhandener Wissens- und Könnensbestände bei Schülerinnen und Schülern war folgenreich für die Entwicklung von Bildungs- und Lehrplänen, die zunehmend am Messbarkeits-Paradigma ausgerichtet sind. Sie hatte auch großen Einfluss auf fachdidaktische Kontroversen, die sich verstärkt am Kompetenz-Begriff, seinen Modellierungen und möglichen Operationalisierungen für empirische Unterrichtsforschung abarbeitete. Dabei geriet die Literaturdidaktik innerhalb der Deutschdidaktik zunehmend in die Defensive, da ihr Gegenstandsbereich (z. B. die Vermittlung literarischen Verstehens) schlecht messbar ist und der Fokus auf vermeintlich erkannte sprachliche Defizite gerichtet wurde. Die *Reading literacy* dominierte die Debatte über geeignet erscheinende Lesefördermaßnahmen, die der *Lesekompetenz* zuträglich sind.

Vertreter der Literaturdidaktik (u. a. SPINNER 2006) reagierten darauf mit Versuchen *Literarische Kompetenz* zu beschreiben und in Kompetenzraster (vgl. OSSNER 2006) einzupassen. Letztlich sahen sie sich teilweise wider besseres Wissen dazu genötigt, empirische Unterrichtsforschung im Mainstream relevant erscheinender Untersuchungsdesigns zu betreiben, da sie, ebenso wie andere Didaktiker im universitären System, finanziell und personell abhängig von so genannter ›Drittmittelakquise‹ angewiesen sind. Das führte in Konsequenz zu einem teilweise stark verengten Wissenschaftsverständnis.

## 2.2 Literaturdidaktischer Mainstream

Didaktisch motivierte literaturwissenschaftliche Forschung sah sich dem Vorwurf ausgesetzt, ohne Empirie unseriös und damit (nahezu) irrelevant zu sein. Angesichts der drängenden sprachlichen Probleme in Lerngruppen (mangelnde Deutschkenntnisse bei Migranten, Leseschwierigkeiten, fehlende Schreibpraxis) erschien die Beschäftigung mit Literatur als ›Luxusproblem‹. Auch gegen diesen Trend erscheint der fast penetrant zu bezeichnende Versuch nachvollziehbar, *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie* (FRICKEL, KAMMLER und RUPP 2012) ›im Spiel‹ zu halten. Entsprechend sportlich formulieren es FREDERKING/BRÜGGEMANN (2012) als Herausforderung »literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz« empirisch zu erforschen.<sup>314</sup>

Die Herausforderung einer systematischen Erforschung des Verhältnisses von Literatur und Emotion liegt in der Notwendigkeit zur Verschränkung unterschiedlicher Untersuchungsperspektiven. Denn einerseits müssen die affektiven und emotionalen Facetten des literarischen Textverstehens als *subjektives, intrapsychisches* Phänomen gewürdigt werden. Aus dieser Sicht handelt es sich bei der Alltagserfahrung literarischer Lektüre um ein schwer fassbares mentales Phänomen, das auf die individuelle Gratifikationserwartung der Lesenden verweist, gut unterhalten zu werden, sodass Affektion und Emotion als innenorientierte Kategorie des Literaturverstehens zu untersuchen wären. Andererseits verbergen sich hinter dieser Erfahrung konkurrierende Wertungen, die auf mehr oder minder voraussetzungsreiche Formen literarischen Genießens verweisen<sup>315</sup> und sich im Rahmen eines kultursoziologisch ausgerichteten Blicks auf die Geschichte des Leseverhaltens als Ausdruck kontingenter mileuspezifischer Geschmacksdispositionen dechiffrieren lassen.<sup>316</sup> Darüber hinaus müssen Emotionen auch als *textuelles* Phänomen in die Untersuchung einbezogen werden.

---

<sup>314</sup> In: FRICKEL, Daniela A./ KAMMLER, Clemens/ RUPP Gerhard (Hrsg.) (2012): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg: Fillibach, S. 17

<sup>315</sup> Vgl. z. B. BARTHES 1973

<sup>316</sup> Vgl. SCHNEIDER 2004

Denn literarische Texte enthalten (historisch und kulturell variable) sprachliche Zeichen, Bilder und Handlungselemente, die mit Emotionen verknüpft sind bzw. Emotionen erzeugen sollen.<sup>317</sup> Neben der Rezipienten- und der Textebene ist aber auch im Hinblick auf die Autorebene die Frage nach zugrunde liegenden bzw. intendierten Emotionen zu stellen und zu diskutieren.<sup>318</sup>

### 2.3 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz

Vor diesem Hintergrund des ›didaktischen Mainstream‹ modelliert FREDERKING (2010) die *literarische Rezeptionskompetenz* als zentrales Anliegen der Literaturdidaktik. Er begibt sich auf theoriegeschichtliche Spurensuche zur *literarischen Kompetenz* und ihren Auswirkungen in Bildungsstandards angesichts der allgemeinen *Kompetenzorientierung* und des *kompetenzorientierten Literaturunterrichts*. Dabei nimmt er auch die empirische Perspektive in den Blick.<sup>319</sup>

### 2.4 Kritik an der Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik

In der Folge der anhaltenden Schwerpunktsetzung wird grundsätzliche Kritik an der Kompetenzorientierung laut, die KEPSEK (2012) für die Literaturdidaktik formuliert. Er geht zunächst wie FREDERKING (2010) etymologisch vor, indem er den Kompetenzbegriff in seiner semantischen Entwicklung bis ins 16. Jahrhundert zurückverfolgt. In der Folge kritisiert KEPSEK den adaptierten Ansatz von WEINERT (2001), dessen Kompetenzbegriff die bildungspolitische Outcome-Perspektive bis heute maßgeblich beeinflusst. Er skizziert Besonderheiten literar-ästhetischer Bildung und beschreibt drei Dimensionen des literarischen Handlungsfelds (individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit). Dieses Handlungsfeld erfordert vom einzelnen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen – Kompetenzen –, die u. a. in der Schule zu erwerben sind. Im Unterschied zu vielen anderen Fächern, bereitet der Literaturunterricht nicht nur auf künftige gesellschaftlich-kulturelle Teilhabe vor, sondern ist selbst ein selbst-referenzieller Teil des Handlungsfeldes.

---

<sup>317</sup> Vgl. WINKO 2003; SCHWARZ-FRIESEL 2007

<sup>318</sup> JANNIDIS et al. 1999

<sup>319</sup> Frederking, Volker (2010): Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz. In: Kämper-van den Boogaart/Spinner, Kaspar H. (2010): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, konzeptionelle und empirische Grundlagen. Band 11/1 der Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, herausgegeben von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 324-380

## Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik

Matthis KEPSEK (2012)

Die Entwicklung des Kompetenzbegriffs wird einerseits etymologisch verfolgt, andererseits wissenschaftsgeschichtlich. Dabei wird deutlich, dass das gegenwärtige Verständnis des Begriffs mit Weltanschauungen zusammenhängt, die ursprünglich aus dem US-amerikanischen Kulturkreis stammen. Vor diesem Hintergrund wird das Kompetenzkonzept nach Pranz E. Weinert kritisch reflektiert und gezeigt, warum es nur sehr eingeschränkt zu den Aufgaben muttersprachlichen Literaturunterrichts passt.

### 1. »Kompetenz« – ein Begriff im Wandel der Diskurse

#### 1.1 Bedeutungsverschiebungen im Gebrauch des Wortes vom Frühneuhochdeutschen bis ca. 1980

»Kompetenz« ist nicht nur in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ein Hochwertbegriff.<sup>320</sup> Wie ein Ausflug in die deutsche Sprachgeschichte zeigt, spricht man im deutschsprachigen Raum aber noch nicht sehr lange davon. Zwar weist das *Frühneuhochdeutsche Wörterbuch* das Wort schon im 16. Jahrhundert nach, aber in ganz anderer Bedeutung: »Competenc« bezeichnete in dieser Zeit die Einkünfte und Pfründe eines Geistlichen.<sup>321</sup> Weder Adjektiv noch abgeleitetes Nomen sind in Joachim Heinrich Campes *Wörterbuch der Deutschen Sprache* von 1807 verzeichnet<sup>322</sup>, auch nicht in Johann Christoph Adelungs *Grammatisch-kritischem Wörterbuch der hochdeutschen Mundart* von 1808 oder im Grimmschen Wörterbuch aus dem Jahre 1860 bzw. 1873.<sup>323</sup> Gefunden habe ich ihn im *Deutschen Wörterbuch* von Friedrich L. K. Weigand von 1873 (2. verb. Aufl.), der das Nomen »Kompetenz« mit »Zuständigkeit« erklärt.<sup>324</sup> Auch die 5. verbesserte Auflage dieses Wörterbuchs aus dem Jahre 1909 erläutert das Wort entsprechend; allerdings wird es jetzt mit »K« geschrieben.<sup>325</sup> Erstmals taucht hier auch das Adjektiv auf und zwar in den Bedeutungen »zuständig, befugt«. Die in der Zeit des Nationalsozialismus erschienenen Wörterbücher wie Hermann Pauls *Deutsches Wörterbuch* (4. Aufl. 1935) und der berühmt-berüchtigte *Trübner*<sup>326</sup> haben keinen Eintrag zu »kompetent« und »Kompetenz« - kein Wunder!, möchte man kalauern. Zum grundständigen und in fast allen Wörterbüchern verzeichneten Lemma werden die Wörter erst in der Nachkriegszeit. So findet sich in Lutz

---

<sup>320</sup> Vgl. Burchhardt 2006.

<sup>321</sup> Goebel/Reichmann 2008, 1312.

<sup>322</sup> Campe 1808.

<sup>323</sup> Grimm/Grimm 1860; 1873. Überprüft in »C« und »K«-Schreibung.

<sup>324</sup> Weigand 1873. Das Wörterbuch verzeichnet auch ein omen »Competent«, das mit »Mitbewerber um ein Amt« erklärt wird. Sehr gebräuchlich ist es aber wohl nicht gewesen und schon gar nicht mehr im 19. Jahrhundert. Die 5. Auflage gibt jedenfalls als Quellenbeleg ein Buch aus dem Jahre 1678 an.

<sup>325</sup> Weigand 1909.

<sup>326</sup> Trübner 1940; 1943.



Mackensens *Deutscher Rechtschreibung* von 1959 (30. Aufl.) zum Eintrag »kompetent« wie schon bei Wigand die Erklärung »befugt«.<sup>327</sup> 1967 umschreiben sowohl das *Deutsche Wörterbuch* desselben Herausgebers (5. Aufl.)<sup>328</sup> wie der *Duden* (16. Aufl.)<sup>329</sup> »Kompetenz« analog mit »Befugnis« bzw. »Zuständigkeit«.

Eine erhebliche Bedeutungsverschiebung muss das Wort dann in den kommenden Jahren durchlaufen haben. In Wahrigs *Deutschem Wörterbuch* von 1975 wird Kompetenz plötzlich mit »Befähigung«, »Fähigkeit« und »Sachverstand« umschrieben, also mit Bedeutungen, die wir auch heute damit assoziieren.<sup>330</sup> Dagegen tritt die Bedeutung »Zuständigkeit« in die zweite Reihe und wird seitdem fast nur noch in juristischen Kontexten gebraucht. Was hat wohl diese Veränderung motiviert? *Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* aus dem Jahre 1978, Band 4, gibt uns dazu eine Erklärung: »Kompetenz« wird hier ebenfalls mit »Sachverstand« und »Fähigkeit« erklärt, verbunden mit einem Hinweis auf den US-amerikanischen Sprachwissenschaftler Noam Chomsky.<sup>331</sup> Tatsächlich verzeichnen alle besseren Wörterbücher seit den 1970er Jahren eine sprachwissenschaftliche Bedeutung, sogar die der ehemaligen DDR, die ansonsten interessanterweise jene Bedeutungsverschiebungen zu »Fähigkeit« und »Sachverstand« nicht ausweisen.<sup>332</sup> Meistenteils wird sie paraphrasiert mit »Beherrschung eines Sprachsystems«<sup>333</sup>. Das ist freilich eine recht verkürzte und äußerst missverständliche Erklärung des Konzepts, das Chomsky damit verbunden hatte. Kompetenz ist bei ihm bekanntlich das Gegenstück zu Performanz und meint die nicht beobachtbare Gesamtheit sprachlicher Fähigkeiten eines als Ideal gedachten Sprechers.<sup>334</sup> Wir müssen hier genau sein, denn dieses Konzept und die damit verbundene kontroverse Diskussion sind schuld daran, dass in der Deutschdidaktik schon seit Beginn der 1970er Jahre von Kompetenzen die Rede ist. Chomskys Kompetenzdefinition wurde postwendend durch seinen Kollegen Dell H. Hymes als pures Abstraktum kritisiert. Der Soziolinguist und Kulturanthropologe entwickelte dazu als Alternative das Konzept von der »kommunikativen Kompetenz« als Gesamtheit sprachlicher Handlungen, die es Individuen ermöglichen, sich symbolvermittelt auszutauschen.<sup>335</sup> Kommunikative Kompetenz in diesem Sinne ist nicht nur von außen erforschbar, sondern vor allem auch erwerb- und (schulisch) vermittelbar. In den deutschsprachigen Ländern machte vor allem Jürgen Habermas das Konzept bekannt und entwickelte es weiter zum Ideal des herrschaftsfreien Diskurses als Basis eines auf Chancengleichheit drängenden, demokratischen Gemeinwesens.<sup>336</sup>

---

<sup>327</sup> Maekensen 1959.

<sup>328</sup> Maekensen 1967.

<sup>329</sup> Greben 1967.

<sup>330</sup> Wahrig/Hermann/Lawetzky 1975

<sup>331</sup> Duden 1978.

<sup>332</sup> Vgl. Baer 1985 (= *Der grosse [sic!] Duden*, 18 Neubearbeitung, Leipzig).

<sup>333</sup> Duden, Rechtschreibung 19. Aufl. 1986 bis heute.

<sup>334</sup> Vgl. Chomsky 1965.

<sup>335</sup> Vgl. Hymes 1965.

<sup>336</sup> Vgl. Habermas 1971.

## 1.2 Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik von 1970 bis 2000

Es ist ein schmales, heute fast in Vergessenheit geratenes Büchlein gewesen, das auf Habermas aufbauend die kommunikative Kompetenz zum Leitziel des modernen Deutschunterrichts erklärte: *Linguistik und Deutschunterricht* von Karl-Dieter Bünning & Detlef C. Kochan aus dem Jahre 1973.<sup>337</sup> Der »linguistic turn« wird dabei ausdrücklich in das gesellschaftspolitische Engagement eingebunden, »den Schüler als soziales und kommunikatives Wesen zur Emanzipation zu befähigen. Entsprechend wird Deutschunterricht als Politikum begriffen und Linguistik als Gesellschaftswissenschaft verstanden [...]«<sup>338</sup> »Kommunikative Kompetenz« war innerhalb weniger Jahre als oberstes Lernziel fraglos akzeptiert, zog in die Lexika der Deutschdidaktik ein<sup>339</sup> und gehörte schnell zu den Hochwertbegriffen, mit denen sich die Präambeln der Deutsch-Curricula deutschsprachiger Länder schmückten. Selbst heute findet man sie noch in vielen Lehr- und Bildungsplänen, wenn auch meist verschämt neben- oder sogar untergeordnet zu anderen Kompetenzen und vor allem ohne explizit politischen Anspruch.

In der Tat zeigte sich im deutschdidaktischen Diskurs alsbald, dass das linguistisch fundierte Konzept der »kommunikativen Kompetenz« nicht ausreicht, um alle Lernbereiche des Deutschunterrichts hinreichend zu legitimieren. Das betraf vor allem die Literaturdidaktik, deren Ziele sich nur begrenzt im Kontext pragmalinguistischer Orientierung verorten ließen, was übrigens schon Bünning & Kochan eingestanden hatten.<sup>340</sup>

Neben Hubert Ivo war es vor allem Jürgen Kreft, der ein lange Zeit recht konsensfähiges Modell literaturbezogener Kompetenzen in der Scientific Community etablieren konnte. Kreft ließ sich dabei ebenfalls von Habermas leiten, der in einem Vortrag aus dem Jahre 1975 Kompetenzen zu anthropologischen Grundfähigkeiten erklärt hatte. Für den Literaturunterricht stellte Kreft fundamentalen Aspekten der Ich-Entwicklung fundamentale Kompetenzen gegenüber: *poetische Kompetenz* bzw. *Sensibilität*, *interaktive Kompetenz* und *sprachliche Kompetenz*, *fachliche Literatur- und Lektürekompertenz* sowie *Welterkenntnis* als Bestandteil allgemeiner Lebensqualifikation.<sup>341</sup>

Auch nach der in den 1980er Jahren beginnenden Handlungs- und Produktionsorientierung sowie der Kognitiven Wende der 1990er Jahre arbeiteten viele Literaturdidaktiker am Kreftschen Modell bis zum Ende des Jahrtausends weiter.<sup>342</sup> Die Bemühungen konzentrierten sich dabei vor allem darauf, literarische Kompetenzen im Anschluss an neue deutschdidaktische Paradigmen auszdifferenzieren, ohne aber am Kompetenzverständnis als anthropologische Grundfähigkeit sensu Habermas und Kreft zu rütteln. Ein wenig erstaunlich ist dabei, dass alle genannten Vertreter fraglos die literarische Rezeption fokussieren und die literarische Produktion ausblenden.

---

<sup>337</sup> Vgl. vor allem Bünning/Kochan 1973, 137-168.

<sup>338</sup> Ebd. 1973, 163.

<sup>339</sup> Vgl. Stocker 1976; Nündel 1979; Ulrich 1979.

<sup>340</sup> Vgl. Bünning/Kochan 1973, 192ff.

<sup>341</sup> Vgl. Kreft 1982, 255.

<sup>342</sup> Vgl. z.B. Fritzsche 1994, Bd. 1, 37ff.; Haas 1997, 35-37; Abraham 1998, 258.

### 1.3 Kompetenzorientierung in der Mediendidaktik von 1970 bis heute

Parallel zur Deutschdidaktik entwickelte sich auch in der Medienpädagogik ein Kompetenzdiskurs. Schon 1967 hatte Dieter Baacke den Begriff der »kommunikativen Kompetenz« als Leitziel in die Medienpädagogik eingebracht.<sup>343</sup> Sein einflussreiches Hauptwerk *Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien* erschien 1973, also im selbenjahr wie Bünning & Kochans *Linguistik und Deutschunterricht* und zwar ebenfalls in Auseinandersetzung mit Chomsky, Hymes, Habermas sowie Niklas Luhmann. Anders als in der Literaturdidaktik war es schon in den 1970er Jahren weitgehend Common Sense, dass aktive Medienarbeit, also das selbstständige Gestalten von Medien, ein Teil emanzipativer Medienerziehung ein müsse.<sup>344</sup>

Mit dem Aufkommen der Neuen Medien Computer und Internet machte die Mediatisierung moderner Gesellschaften einen Quantensprung. Als Antwort darauf wurde Mitte der 1990 er Jahre die kommunikative Kompetenz in der Medienpädagogik zur Medienkompetenz ausdifferenziert. Mediengestaltung ist auch hier in allen Kompetenzmodellen eine wichtige Teilkomponente. Dieter Baacke etwa zerlegt Medienkompetenz in die zwei Dimensionen »Vermittlung« und »Zielorientierung«, denen »Medienkritik und Medienkunde« sowie »Mediennutzung« und eben »Mediengestaltung« zugeordnet werden.<sup>345</sup> Bernd Schorb definiert Medienkompetenz als die Fähigkeit auf der Basis strukturierten zusammenschau enden Wissens und einer ethisch fundierten Bewertung der medialen Anschauungsformen und Inhalte, sich Medien anzueignen, mit ihnen kritisch, genussvoll und reflexiv umzugehen und die nach eigenen inhaltlichen und ästhetischen Vorstellungen, in sozialer Verantwortung sowie in kreativem und kollektivem Handeln zu gestalten.<sup>346</sup>

## 2. Gegenwärtige Diskussion

### 2.1 Gegenwärtige Kompetenzorientierung in Übernahme angloamerikanischer Gesellschaft- und Bildungsvorstellungen

Gegenwärtig hat sich in der Bildungsdiskussion ein anderes Kompetenzkonzept durchgesetzt. Gehen wir dazu nochmals zurück zu unserem kleinen etymologischen Einstieg.

Ohne Zweifel hat der Diskurs um Chomskys Kompetenzkonzept Linguisten, Philosophen, Soziologen und nicht zuletzt Medienpädagogen und Fachdidaktiker nachhaltig bewegt. Ich glaube indes nicht, dass es wirklich diese Expertendiskurse gewesen ind, die bewirkt haben, dass man »Kompetenz« heute in erster Linie mit »Fähigkeit« und »Sachverstand« verbindet. Viel wahrscheinlicher dürfte sein: Zusammen mit dem aus den USA importierten Kompetenz-Diskurs ist auch die angloamerikanische Alltagssprachliche Verwendung des Begriffs »competence« zw. gleichbedeutend

---

<sup>343</sup> Vgl. Lauffer/Volkmer 1996.

<sup>344</sup> Vgl. z.B. Neubauer 1982.

<sup>345</sup> Vgl. Baacke 1997.

<sup>346</sup> Schorb 2005, 262.

»competency« zu uns migriert und hat die einheimische Wortbedeutung »Zuständigkeit« überlagert. Sprachwissenschaftlich würde man hier von einer Lehnbedeutungskonkurrenz sprechen. Für diese These spricht auch, dass jene Konkurrenz in der ehemaligen DDR, die sich traditionell vom angloamerikanischen Sprach- und Forschungsraum abgegrenzt hat, nicht aufgetreten ist.

»Competence« bzw. »competency« in der Bedeutung von »fitness« und »sufficiency«, also »Tauglichkeit« und »Zulänglichkeit«, ist im angloamerikanischen Wortschatz seit dem 19. Jahrhundert nachzuweisen.<sup>347</sup> Das Nomen ist eine Ableitung vom Verb »to compete«, also »tauglich sein«, »wetteifern«, zu dessen Wortfamilie dann auch Wörter wie »competed«, »competitor« und »competition« gehören.<sup>348</sup> Es geht also um Fähigkeiten, die den Einzelnen in die Lage versetzen, im Wettbewerb mit anderen zu bestehen, und dieser Wettbewerb ist nicht zuletzt ein ökonomischer. Als Preis winkt zumindest die Möglichkeit, seinen Lebensunterhalt bestreiten zu können. Websters *New World Dictionary of the American Language* von 1970 hält zu »competence« als erste Bedeutung fest: »1. sufficient means for a modest livelihood«, also »geeignete Mittel für eine angemessene Lebensführung«.<sup>349</sup> Entsprechend verkündete Präsident Bush Senior 1990 als Bildungsziele der USA für das Jahr 2000:

[...] every school in America will ensure that all students learn to use their minds well, so they may be prepared for responsible citizenship, further learning, and productive employment in our modern economy. [...] Every adult American will be literate and possess the knowledge and skills *necessary to compete in a global economy* and exercise the rights and responsibilities of citizenship.<sup>350</sup>

Genau das ist m. E. der wenig reflektierte, uramerikanische ideologische Hintergrund, vor dem sich die derzeitige Kompetenzdiskussion abspielt. Vorbereitet wurde sie durch Kompetenzbeschreibungen, die in den 1990er Jahren in der Berufspädagogik entwickelt wurden und von dort aus in zahlreiche Lehr- und Bildungspläne eingezogen sind. *Sach-, Methoden-, Sozial- und Personal- bzw. Selbstkompetenz* sollten die Schulen bei ihren Schülerinnen und Schülern ausbilden<sup>351</sup>, alleamt sogenannte Schlüsselqualifikationen, die sich vor allem die Wirtschaft von ihren künftigen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen wünscht.

Richtig Fahrt nahm die Kompetenzdiskussion aber vor allem durch das »Programme for International Student Assessment«, kurz PISA, auf, das im Auftrag der OECD zum Ziel hat »to measure how far students approaching the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills essential for full participation in the knowledge society.«<sup>352</sup>

Es geht um grundlegendes Wissen und grundlegende Fähigkeiten (»key competencies«), die »for further learning and for adult life«<sup>353</sup> gebraucht werden.

---

<sup>347</sup> Vgl. Findlater 1896.

<sup>348</sup> Vgl. Ayco 1990, 127.

<sup>349</sup> Vgl. Guralnik 1970.

<sup>350</sup> Zit. nach Berner/Stolz 2006, 10; Hervorhebungen durch den Autor.

<sup>351</sup> Vgl. Köster 2004.

<sup>352</sup> OECD 2006, 4.

<sup>353</sup> Ebd., 11.

Die Ergebnisse der OECD-Studien sind in der Öffentlichkeit vor allem als Ranking wahrgenommen worden: Im Lesekompetenztest liegt die Schweiz vor der Bundesrepublik, das Bundesland Bayern weit vor dem Bundesland Bremen. Und mit Spannung sieht man dem jeweils nächsten Test entgegen, in dem man hofft, gegenüber der Konkurrenz ein wenig Boden wettzumachen. Die Test-Konstrukteure mögen einen solchen Nationenwettbewerb gar nicht beabsichtigt haben - schließlich soll es in erster Linie darum gehen, Bildungssysteme beständig zu verbessern. Er ist aber, wie wir gesehen haben, dem anglo-amerikanischen Kompetenzkonzept inhärent, das auf Leistungsfähigkeit in Wettbewerbssituationen rekurriert.<sup>354</sup>

## 2.2 Kritik des Kompetenzkonzepts von Franz E. Weinert

Der Wettbewerbsgedanke ist auch zentral für jene Kompetenzdefinition, die in den deutschsprachigen Ländern am häufigsten zitiert wird. Sie geht auf den - inzwischen verstorbenen - Münchner Psychologen Franz Emanuel Weinert zurück und bietet expressis verbis den Kompetenzbegriff als Ersatz für den Leistungsbeffriff an. Zitiert sei die wohl inzwischen allseits bekannte Passage:

Die OECD hat in diesem Zusammenhang mehrfach vorgeschlagen, den vieldeutigen Leistungsbegriff generell durch das Konzept der Kompetenzen zu ersetzen [...]. Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.<sup>355</sup>

Der Erwerb solcher Art definierter Kompetenzen soll über möglichst objektive Leistungstests nachgewiesen werden können; Weinerts Definition findet sich nicht zufällig in einem Artikel mit der Überschrift: »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«.

Für die Literaturdidaktik erweist sich die Weinertsche Kompetenzdefinition als besonders problematisch.<sup>356</sup> Nach Weinert geht es in erster Linie um »kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten«, wo doch die emotionale Bereitschaft, sich auf einen literarischen Text einlassen zu können, als *conditio sine qua non* literarischer Kompetenz angenommen werden muss.

Jene Weinertschen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gebraucht, »um Probleme zu lösen«. In der Kognitionspsychologie versteht man unter einer gelungenen Problemlösung das Erreichen eines exakt zu beschreibenden Zielzustandes, etwa die richtige Lösung einer PISA-Aufgabe. Im Kontext von literarischen Rezeptions- und Produktionsaufgaben ist eine solche Zieldefinition aber bekanntermaßen schwierig vorzunehmen. Auch reduziert Weinert damit Kompetenzen generell auf den Bereich der Handlungskompetenz. Der Literaturunterricht zielt indes auch auf Selbstkompetenz

---

<sup>354</sup> Vgl. dazu auch Liessmann 2006, 78.

<sup>355</sup> Weinert 2001, 27f.

<sup>356</sup> Vgl. zusammenfassend auch Frederking 2008a; 2008b sowie Abraham/Kepser 2009, 58-63.

oder soziale und kulturelle Kompetenz. Völlig außen vor steht so etwas wie Genussfähigkeit, obwohl ästhetischer Genuss wohl die wichtigste Gratifikation ist, die zur literarischen Text- und Medienrezeption verlockt.

Ebenfalls ungenannt bleiben bei Weinert psychomotorische Fähigkeiten und Fertigkeiten. So lässt sich beispielsweise die Herausforderung, eine bestimmte Situation pantomimisch wiederzugeben oder einen passenden Habitus für eine literarische Figur zu finden, ganz bestimmt nicht nur kognitiv bewältigen. Die Leibfeindlichkeit, wie sie zumindest die deutschen Schulen in Vergangenheit und Gegenwart kennzeichnet, setzt sich hier nahtlos fort.

Nach Weinerts Definition benötigt man Fähigkeiten und Fertigkeiten, um kompetent zu sein, aber kein Wissen. Dies hat damit zu tun, dass ausgerechnet in der proklamierten Wissensgesellschaft die Ressource »Wissen« vielfach eine kurze Halbwertszeit hat, vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Auch in kulturellen Handlungsfeldern ist Wissen dynamisch. Allerdings veraltet hier Wissen weitaus langsamer als auf naturwissenschaftlich-technischen Gebieten. Das hat damit zu tun, dass »Kultur« immer auch eine Rückbesinnung auf ihre Geschichte mit einschließt.

Zahlreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wir traditionell mit dem Literaturunterricht ausbilden wollen, lassen sich nur schwer oder gar nicht mit Messinstrumenten erfassen, die den Ansprüchen psychometrischer Testverfahren genügen.<sup>357</sup> Einige Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktiker haben sich auf den Weg gemacht, empirisch zu erforschen, was das literarische Verstehen ausmacht. Und es besteht die begründete Hoffnung, in ein paar Jahren so viel darüber zu wissen, dass wir die bisher oft recht metaphorisch umschriebenen Wege dazu transparenter machen können. Der Literaturunterricht beschränkt sich allerdings nicht auf solche Verstehensleistungen.<sup>358</sup> Wir wollen z. B., dass sich Schülerinnen und Schüler auch zu einem Text persönlich in Beziehung setzen.

Das Problem der empirischen Überprüfbarkeit zieht das Problem der Konstruktion empirischer Kompetenzmodelle für den Literaturunterricht nach sich. So hat Clemens Kammler gezeigt,<sup>359</sup> dass sich die von Kaspar H. Spinner formulierten »elf Aspekte literarischen Lernens«<sup>360</sup> nur sehr eingeschränkt in einem Kompetenzmodell abbilden lassen, das den Standards entspricht, die dafür von empirischen Bildungsforschern wie Eckhard Klieme aufgestellt worden sind.<sup>361</sup> In der Tat sind »Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln«<sup>362</sup> oder »Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen«<sup>363</sup> Handlungsbeschreibungen, denen sich schwerlich objektive Qualitätsmerkmale oder gar Niveaustufen zuordnen lassen.

---

<sup>357</sup> Schon die bekannt gewordenen PISA-Aufgaben, die Leseverstehen mit Hilfe literarischer Aufgaben testen wollten, haben zu Recht heftige Kritik erfahren (vgl. z. B. Karg 2003). Inzwischen sind selbst Testeuphoriker zu der Erkenntnis gelangt, dass literarisches Verstehen etwas anderes als Leseverstehen ist (Artelt/Schlagmüller 2004).

<sup>358</sup> Vgl. Abraham 2005.

<sup>359</sup> Kammler 2006.

<sup>360</sup> Spinner 2006.

<sup>361</sup> Klieme 2003 u.a.J., z. B. 71-78.

<sup>362</sup> Spinner 2006, 13.

<sup>363</sup> Ebd.

Zu Recht ist darauf verwiesen worden, dass Kompetenzüberprüfungen immer auch die Akzeptanz einer Norm mitmessen<sup>364</sup> und zwar ohne dem Getesteten die Möglichkeit einzuräumen, diese Norm kritisch zu hinterfragen. Ziel schulischer Bildung darf aber nicht nur sein, sich einer bestimmten Anforderungssituation anzupassen, mündige Staatsbürger haben auch das Recht und die Pflicht, sich bestimmten Anforderungssituationen zu entziehen und Widerstand zu leisten. Das gilt nicht zuletzt auch für literarische Zumutungen, die nicht nur im schulischen Kontext Kritik herausfordern.

Viele Anforderungen im Literaturunterricht erfordern eine kreative Problemlösung, z.B. das Verfassen einer Parallelgeschichte oder die Gestaltung eines Standbildes, das eine bestimmte literarische Situation erfassen soll. Interessanterweise scheuen wir uns schon in der Alltagssprache, im Zusammenhang mit kreativen Fähigkeiten von »Kompetenzen« zu reden. Wir sprechen und schreiben von einer kompetenten Wirtschaftsexpertin oder einem kompetenten Zahnarzt, aber nicht von einem kompetenten Sänger oder einer kompetenten Schriftstellerin. Originalität und Wagnis wünschen wir uns von ihnen, Qualitäten, die sich der Messbarkeit mit psychometrischen Tests entziehen. Was für die Kreativität der genannten Berufsvertreter gilt, sollte auch für die der Schülerinnen und Schüler gelten. Dabei ist freilich hinzuzusetzen: »Nicht messbar« heißt keineswegs »nicht beurteilbar« oder »nicht benotbar«. Der »Wert« kreativer Leistungen wird in Gesellschaft und Schule kommunikativ ausgehandelt!<sup>365</sup> Dies führt zu einem weiteren wichtigen Bestandteil der Weinertschen Kompetenzdefinition: Kompetenzen dienen in erster Linie dazu, »erfolgreich« zu sein. Eine solche Engführung ist im Zusammenhang mit dem Ertrag kultureller Bildung überaus fraglich. Kulturelle Bildung hat sehr viel mehr mit befriedigender, reichhaltiger und genussvoller Lebensführung zu tun als mit »Erfolg«.

Last, not least sind Kompetenzen bestimmt als Formen von Leistungen. Wie jedoch Weinert selbst eingesteht, ist Leistung ein »unverzichtbar wichtiges«, aber »nicht das einzige [...] Bildungsziel der Schule«.<sup>366</sup> Dies gilt nicht nur, aber ganz besonders für den Literaturunterricht.

### 2.3 Besonderheiten literar-ästhetischer Bildung im Deutschunterricht

Warum man mit einem Kompetenzbegriff nach Weinert nicht weiterkommt, kann u. a. anhand des als Grundmodell bezeichneten Fundamentums für literaturdidaktische Fragestellungen nach Abraham & Kepser gezeigt werden:<sup>367</sup> Im Zentrum des Modells steht das kulturelle Handlungsfeld Literatur, für das der normative Bildungsauftrag angenommen wird: Jede Bürgerin und jeder Bürger sollte die prinzipielle Möglichkeit haben, daran partizipieren zu können. Dabei legt das Modell eine dreifache Bedeutsamkeit nahe:

Das Handlungsfeld Literatur kann individuelle Bedeutsamkeit erlangen, wenn sich Lesende und Hörende und Sehende mit fiktionalen Werken auseinandersetzen und in

---

<sup>364</sup> Vgl. Funke 2006, 72.

<sup>365</sup> Bestes Beispiel dafür sind Kunstauktionen, auf denen der Wert künstlerischer Produkte ausgehandelt wird.

<sup>366</sup> Weinert 2001, 26.

<sup>367</sup> Vgl. Abraham/Kepser 2009, 13ff.

dieser Auseinandersetzung z.B. dem grauen Alltag entfliehen, alternative Lebensentwürfe erproben oder sich Weltwissen aneignen. Individuell bedeutsam werden kann es aber auch und vielleicht sogar noch mehr, wenn man selbst schreibt, ein Hörspiel produziert oder (kleine) Filme dreht.

Das Handlungsfeld kann soziale Bedeutsamkeit erlangen, wenn im Freundes- oder Familienkreis Bücher, Theateraufführungen oder Spielfilme zum Gesprächsanlass werden, in dem Lesarten ausgetauscht und dadurch bestätigt, erweitert oder verworfen werden.

Und schließlich kann diese Teilhabe auch kulturelle Bedeutsamkeit bekommen, wenn wir via Literatur, Theater und Film an einer Erinnerungskultur teilhaben, die eine Sprachgemeinschaft auszeichnet. Zum aktuellen Kulturdiskurs laden zudem jeden Tag die Feuilletons der Zeitungen und andere Nischen der Massenmedien einschließlich des Internets ein. Sie führen zu einer Gemeinschaftsbildung über den engen Familien- und Freundeskreis hinaus hinein in die gemeinsame Region, den Staat, den gemeinsamen Sprachraum, ja bisweilen sogar in die halbe Welt.

Wenn hier vorsichtig das Modalverb »kann« benutzt worden ist, so macht dies darauf aufmerksam: Das Bedeutsamwerden des Handlungsfeldes Literatur ergibt sich keineswegs von selbst. Es braucht dazu Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, also durchaus Kompetenzen, die nicht nur, aber auch an den Schulen zu erwerben sind. In dieser Hinsicht unterscheidet sich der Literaturunterricht nicht fundamental von anderen Fächern.

Gleichwohl weist er eine signifikante Besonderheit auf. Bereits der herkömmliche lernzielorientierte Unterricht war in erster Linie darauf ausgelegt, Fähigkeiten und Fertigkeiten auszubilden, die in näherer oder weiterer Zukunft a) überprüft und b) gebraucht werden. Nicht zufällig stammte auch diese didaktische Konzeption aus den anglo-amerikanischen Erziehungswissenschaften mit pragmatischer Ausrichtung. Für den kompetenzorientierten Unterricht mit seiner Output-Orientierung gilt dies noch viel mehr. Denn was dort festgelegt wird, ist ausschließlich der Aufbau längerfristiger Verhaltensdispositionen.<sup>368</sup> Eine Besonderheit des Literaturunterrichts liegt nun darin, dass er nicht nur auf die Partizipation am Handlungsfeld vorbereitet, sondern selbst ein Teil des elben ist, und zwar ein nicht unwesentlicher.

Man bedenke, dass etwa die Auseinandersetzung mit dem literalen und medialen Erbe fast ausschließlich in den Schulen stattfindet. Wir erziehen nicht hin zu Goethe, Hofmannsthal oder Keller, denn - machen wir uns nichts vor - die allermeisten greifen jenseits der Schule nicht zu den Klassikern, wenn sie am kulturellen Handlungsfeld Literatur teilnehmen wollen. Die Texte jener und vieler anderer Autoren leben fast nur dadurch und bleiben dadurch Monumente unseres kulturellen Gedächtnisses im Sinne von Jan und Aleida Assmann<sup>369</sup>, indem sich Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler damit in den Klassenzimmern auseinandersetzen. Kulturelle Kohärenzbildung via Lektüre und Gedankenaustausch über literarische Monumente ist keine Zukunftsoption auf eine Verhaltensdisposition, sie ist ganz wesentlich eine Angelegenheit schulischer Gegenwart.

---

<sup>368</sup> Vgl. dazu auch Ivo 2000.

<sup>369</sup> Vgl. Assmann/Assmann 1994.



Daraus ergibt sich, dass der Literaturunterricht in Teilen ist, was er nach Ansicht kompetenzorientierter Bildungstheoretiker auf keinen Fall sein dürfte: Er ist selbstreferentiell. Er hat teilweise seinen Zweck in sich. Er ist ein kulturelles Spiel, auch Ritual. In vielerlei Hinsicht gilt für den Literaturunterricht der Grundsatz: Der Weg ist das Ziel!

### 3. Fazit

In Bezug auf den aktuellen Bildungsdiskurs bedeutet dies: Mit Stolz können Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktiker darauf verweisen, dass sie mit Kompetenzkonzepten eine jahrzehntelange Erfahrung haben, mehr Erfahrung als irgendeine andere Fachdidaktik und mehr Erfahrung als die empirische Psychologie, die gegenwärtig den Status einer Leitdisziplin in Fragen schulischer Bildung genießt. Es besteht daher überhaupt kein Grund, ihrem »Bandwagon« hinterherzulaufen. Vielmehr können und sollten wir kritisch herausstellen, welcher Ideologie aktuelle Kompetenzmodelle verpflichtet sind. Was in unserer Disziplin ehemals ein bildungspolitisches Kampfkonzept im Dienste der Aufklärung gewesen ist, gerät heute in den Sog eines anglo-amerikanisch geprägten Pragmatismus.

Dessen Leitbild ist nicht mehr der kritische, emanzipierte Bürger als Teil eines demokratischen Staates, sondern der Homo oeconomicus. Ausgestattet mit den dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sprich Kompetenzen, soll er vor allem dazu befähigt werden, im Wirtschaftssystem seines Landes erfolgreich zu bestehen.

Als Literaturdidaktikerinnen und Literaturdidaktiker sollten wir Widerstand leisten gegenüber einem Kompetenzbegriff, der die Leistung und die Leistungsfähigkeit schulischer Bildung ausschließlich an Outputnormen bemisst. Kreft hat zu Recht beklagt, dass Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktiker »immer wieder als Vertreter oder Komplizen der gesellschaftlichen Mächte« fungieren und Weltanschauungen, die mit bestimmten Methoden verbunden sind, in den Unterricht eingeschleust haben.<sup>370</sup> Vorsichtig sollten wir deshalb auch sein, wenn wir von außen darum gebeten werden, uns mit eigenen Kompetenztests am gegenwärtigen Messwahn zu beteiligen. Natürlich könnten wir dies mit guten Absichten tun: Das literarische Verstehen soll gegenüber dem Verstehen faktualer Texte nicht hintanstehen. Der Kollateralschaden könnte allerdings groß sein.<sup>371</sup> Denn ist ein solcher Test erst einmal entwickelt und als Monitoring-Instrument in Gebrauch, so dürfte dem schnell ein »teaching to the test« in der Praxis auf dem Fuß folgen. Ein Literaturunterricht, der sich darauf konzentriert, testkompatible Strategien literarischen Verstehens zu vermitteln, wäre ein Horrorszenario.

---

<sup>370</sup> Kreft 2001, 9.

<sup>371</sup> Ähnliche Befürchtungen äußerten auch Kaspar H. Spinner (2004) und Werner Wintersteiner (schon 2007; 2011) in ihren Festvorträgen anlässlich der Verleihung des Erhard Friedrich Preises für Deutschdidaktik. Insbesondere den Ausführungen Wintersteiners schließe ich mich hier ausdrücklich an.

Weniger stolz können wir freilich darauf sein, dass die Ansprüche, mit denen die Deutschdidaktik als politische Gesellschaftswissenschaft in den 1970er Jahren ange-treten ist, bislang kaum eingelöst worden sind.<sup>372</sup> Schüler und Schülerinnen sind seit-dem nicht politischer geworden, sondern ganz im Gegenteil apolitischer. Sie zeigen nicht mehr Bereitschaft, am kulturellen Handlungsfeld Literatur teilzunehmen, son-der tendenziell eher weniger. Die Schere zwischen den sogenannten bildungsnahen Schichten und den bildungsfernen konnte nicht geschlossen werden, sie hat sich im Gegenteil weiter geöffnet.

Das alles freilich hat die Deutschdidaktik nicht alleine zu verantworten.

#### Literatur

Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen.

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. akt. und erw. Neuauf. Berlin.

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompe-tenz. In: Rösch, Heitli (Hg.) (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt [u.a.] (= Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik 9), 13 - 26.

Adelung, Johann Christoph (1808): Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hoch-deutschen Mundart. Wien.

ArteIt, Cordula/Schlagmüller, Matthias (2004): Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/ArteIt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, 69 -196.

Assmann, A/Jeidat Assmann, Jan (1994): Das Gestrern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Merten, Klaus/Schmid, Siegfried J./Weischenberg, Siegfried (Hg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswis-senschaft. Opladen, 115-140.

Aufenanger, Stefan (1998): Was versteht man unter Kompetenz (soziologisch-medi-enpädagogischer Aspekt)? Vortrag auf dem Bundeskongress des Deutschen Kinder-hilfswerks in Minden am 15. Mai 1998. URL: [http://www.mediaculture-on-line.de/fileadmin/bibliothek/aufenangeckompetenzlaufenanger\\_kompetenz.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/aufenangeckompetenzlaufenanger_kompetenz.pdf) (Stand: 01.06.2011).

Ayto, John (1990): Dictionary of Word Origins. London.

Baacke, Dieter (1973): Kommunikation und Kompetenz - Grundlegung einer Didak-tik der Kommunikation und ihrer Medien. München.

Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen.

Baer, Dieter (Hg.) (1985): Der grosse Duden. Wörterbuch u. Leitfaden d. dt. Recht-schreibung. Mit e. Anh.: Vorschriften für d. Schriftsatz, Korrekturvorschriften, Hin-weise für d. Maschinenschreiben. 18. eubearb. Leipzig.

---

<sup>372</sup> Vielleicht ist es die unbewusste Scham darüber, die das Lemma »Kommunikative Kompetenz« aus den aktuellen Lexika der Deutschdidaktik verdrängt hat (kein Eintrag bei eck/ eurnann 2001 u. Kliewer/Pohl 2006).

- Berner, Esther/Stolz, Stefanie (2006): Literaturanalyse zu Entwicklung, Anwendung und insbesondere Implementation von Standards in Schulsystemen: Nordamerika. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, Zürich.
- Bünting, Karl-Dierer/Kochan, Detlev C. (1973): Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg i. Ts.
- Burchardt, Matthias (2006): Kompetenz. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1 (2006), 138f.
- Campe, Johann Heinrich (1808): Wörterbuch der deutschen Sprache. Braunschweig.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Massachusetts.
- Duden (1978): das große Wörterbuch der deutschen Sprache; in sechs Bänden. Hg. und bearb. vom Wiss. Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion unter Leitung von Günther Drosdowski. Bd. 4: Kam - . Mannheim.
- Duden (1986): das Standardwerk zur deutschen Sprache. Hg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion: Günther Drosdowski. Bd. 1: Duden Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 19. neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim.
- Findlater, Andrew (Hg.) (1896): Chambers's Etymological Dictionary of the English Language. London.
- Frederking, Volker (2008a): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. In: Ders. (Hg.) (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren, 5 -10.
- Frederking, Volker (2008b): Literarische bzw. (literar-ästhetische Kompetenz. Möglichkeiten und Probleme der empirischen Erhebung eines Kernbereichs des Deutschunterrichts. In: Ders. (Hg.) (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren, 36-64.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. 3 Bde. Stuttgart.
- Funke, Reinold (2006): Die PISA-Studie, der Lesekompetenz-Begriff und die Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 12 (2006), H. 21, 58 -77.
- Goebel, Ulrich/Reichmann, Oskar (Hg.) (2008): Frühneuhochdeutsches Wörterbuch. (Teillieferung). Berlin.
- Grebe, Paul (Hg.) (1967): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache und der Fremdwörter. 16. erw. Aufl. Mannheim.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1860): Deutsches Wörterbuch. Bd. 2: Biermörder - D. Leipzig.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1873): Deutsches Wörterbuch. Bearb. v. Rudolf Hildebrand. Bd. 5. K. Leipzig.
- Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, 160-197.
- Guralnik, David B. (Hg.) (1970): (Noah) Webster's new world dictionary of the American language. New York.
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze.
- Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas (Hg.) (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M., 101-141.

- Habermas, Jürgen (1975): Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt: Nicht autorisierte Vortragsmitschrift.
- Hymes, Dell. (2000 [1965]): On communicative competence. In: Duranti, Alessandro (Hg.) (2000): *Linguistic Anthropology: A Reader*. Malden, MA, S3 -73.
- Heckt, H. Dietlinde/Neumann, Kar! (Hg.) (2001): *Deutschunterricht von A - Z*. Braunschweig.
- Ivo, Hubert (2000): Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen. In: Witte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Kar! (Hg.) (2000): *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren, 333 -340.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Ders. (Hg.) (2006): *Literarische Kompetenzen. Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze.
- Karg, Ina (2003): ... the ability to read between the lines ... (OECD, S. 11). Einige Anmerkungen zum Leseverständnistest der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf/Bremersch-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.) (2003): *Deutschunterricht und Deutschdidaktik nach PISA*. Freiburg i. Br., 106 -120.
- Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmar, Helmut]. [u.a.] (2003 u.a.J.): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin. URL: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (Stand: 01.04.2011).
- Kliwer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.) (2006): *Lexikon der Deutschdidaktik*. Hohengehren.
- Köster, Juliane (2004): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die Konsequenzen für die Qualitätssicherung. In: Kamper-van den Boogaart, Michael (Hg.) (2006): *Deutschunterricht nach der PISA-Studie*. Frankfurt/M., 99-116.
- Kreft, Jürgen (1977, 1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg.
- Kreft, Jürgen (2001): *Deutschdidaktik zwischen Wissenschaft und Sprache oder Literatur, Germanistik und Pädagogik: Asymmetrien und Defizite*. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hg.) (2001): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler, 8 -16.
- Lauffer, Jürgen/Volkmer, Ingrid (1995): Vorwort. In: Ders. (Hg.) (1995): *Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt*. Opladen, 13. Liessmann, Konrad P. (2006): *Theorie der Unbildung*. Wien.
- Mackensen, Lutz (Hg.) (1959): *Deutsche Rechtschreibung*. 30. Neubearb. Aufl. Gütersloh.
- Mackensen, Lutz (Hg.) (1967): *Deutsches Wörterbuch: Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Wortklärung, Fremdwörterbuch*. 5. verb. u. erw. Aufl. München.
- Neubauer, Wolfgang (1982): *Einführung in die Medienerziehung*. Köln.
- Nündel, Ernst (Hg.) (1979): *Lexikon zum Deutschunterricht*. München [u.a.].
- OECD (Hg.) (2006): *Programme for International Student Assessment*. URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/127/37474503.pdf> (Stand: 01.06.2011).
- Paul, Herrmann (1935): *Deutsches Wörterbuch*. 4. Aufl. Halle/Saale.
- Rösch, Heidi (Hg.) (2005): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M. [u.a.] (= Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik 9).

- Schorb, Bernd: Medienkompetenz (2005). In: Hüther, Martin/Schorb, Bernd (Hg.) (2005): Grundbegriffe Medienpädagogik. 4. überarb. Neuaufl. München, 257-262.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 11 (2005), H. 18,4-13.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006), H. 200, 6 -16.
- Stocker, Karl! (Hg.) (1976): Taschenlexikon der Literatur- und Sprachdidaktik. A-L. Kronberg i.Ts.
- Trübner, Karl J./Götze, Alfred (1940): Trübners deutsches Wörterbuch. Hg. v. Alfred Götze im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Wortforschung. Bd. 2: C - F Ber!in.
- Trübner, Karl J./Götze, Alfred (1943): Trübners deutsches Wörterbuch. Hg. v. Alfred Götze im Auftrag der Gesellschaft für deutsche Wortforschung. Bd. 4: 1- . Berlin.
- Ulrich, Winfried (1979): Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kiel.
- Wahrig, Gerhard/Hermann, Ursula/Lawetzky, Margarete (1975): Deutsches Wörterbuch: mit einem "Lexikon der deutschen Sprachlehre". Völlig überarb. Neuaufl. Gütersloh.
- Weigand, Friedrich Ludwig Karl (1873): Deutsches Wörterbuch. 2. verb. Aufl. Gießen.
- Weigand, Friedrich Ludwig Karl (1909): Deutsches Wörterbuch. 5. Neuaufl. Gießen.
- Willenberg, Heiner (Hg.) (2006): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Hohengehren.
- Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. In: Didaktik Deutsch 13 (2007), H. 22, 51-70.
- Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister - Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch 17 (2011), H. 30, 5 - 21.
- Wirte, Hansjörg/Garbe, Christine/Holle, Karl (Hg.) (2000): Deutschunrerricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hohengehren.

**Aufgabe 21** Überprüfen Sie anhand der aktuellen und künftigen Bildungspläne für die verschiedenen Schularten in Baden-Württemberg, ob KEP-SERS Kritik an der Kompetenzorientierung stichhaltig ist. Sichten Sie dazu auch *Niveaunkonkretisierungen* und *Kompetenzraster*. Wie sollte mit den Formulierungen umgegangen und welche Schlussfolgerungen sollten für den Literaturunterricht bzw. die literarische Bildung in der Schule gezogen werden?

**Aufgabe 22** Diskutieren Sie, ob in der Folge der grundlegenden Kritik eine Rückbesinnung auf die Gegenstände zu erwarten steht (vgl. Orientierung an Entitäten).

### 3 Bildungssystemische Orientierung

Die Literaturdidaktik beeinflusst als Bildungswissenschaft Bildungssysteme und ist selbst ein Teil davon. Im Rahmen der wissenschaftlichen Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten beforschen Literaturdidaktiker Bereiche, für die im System personelle und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Diese Bereitstellung von Mitteln ist u. a. abhängig vom bildungspolitischen Diskurs, der von gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen (z. B. Elternverbände, Bildungsgewerkschaften, Schulbehörden), wirtschaftlichen Interessen und Lobbygruppen (z. B. durch Schulbuchverlage und Medienkonzerne), von wissenschaftlichen Instanzen und Diskursen selbst (etwa durch Forschungseinrichtungen) und von Meinungsumfragen und Wahlen beeinflusst wird. Doktoranden und Assistenten sind abhängig von Rahmenbedingungen, die nicht unbedingt die Verbesserung des Bildungssystems im Blick haben, sondern dem »wissenschaftlichen Mainstream« folgen, für den Stellen und Gelder zur Verfügung stehen. Die *Freiheit von Forschung und Lehre* ist somit auch in der Literaturdidaktik sehr relativ.

#### 3.1 Literaturdidaktisches Handlungssystem

Analog zum *literarischen Handlungssystem*, das von der empirischen Literaturwissenschaft beforscht wird (vgl. SCHMIDT 1991)<sup>373</sup>, kann man vom *literaturdidaktischen Handlungssystem* sprechen.

Die Empirische Literaturwissenschaft bestimmt den Begriff »Literatur« nicht vom literarischen Text, Dokument oder Kunstwerk her, sondern als System gesellschaftlichen Handelns. »Literatur« wird beschrieben als ein Netz von Handlungen der Teilnehmer (»Akteure«) des »Handlungssystems Literatur«: Autoren, Leser, Kritiker, Verleger usw. Diese Handlungen können mit empirischen Methoden untersucht werden.

Literaturdidaktiker operieren an Schulen und Hochschulen oder in der fach-eigenen Community und beteiligen sich an bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen und Entwicklungen. Forschungsfragen sind unmittelbar oder mittelbar beeinflusst von Interessenlagen der Wirtschaft, von Lobbygruppen und Verbänden, von ministerialen Vorgaben und Förderrichtlinien potentieller Geldgeber. Die Gegenstandsbereiche der Literaturdidaktik decken sich als Forschungsfelder teilweise mit den Einflussphären (Unterricht, Schulorganisation, Kultuspolitik). Die Akteure sind zahlreich, in ihrem Vorgehen disparat und ihre Intentionen sind heterogen. Auch hier dient das Beispiel der Kompetenzorientierung zur Veranschaulichung und zeigt, dass die fachinternen Diskurse ursächlich weit über das skizzierte Handlungsfeld hinausgehen.

---

<sup>373</sup> Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp

## 3.2 Kompetenzorientierung im Bildungssystem

Die kritischen Stimmen innerhalb der Literaturdidaktik mehren sich, die die einseitige Fokussierung auf Kompetenzen und das Output-Paradigma bemängeln. Hier muss in der Konsequenz eine bildungssystemische Betrachtung und Analyse erfolgen, da nur dann der Bezugsrahmen offenbar wird, innerhalb dessen die Fachdidaktiken der verschiedenen Disziplinen und darüber hinaus die universitären und schulischen Bildungseinrichtungen operieren. Der Kunstpädagoge KRAUTZ (2007) zeigt in seinem Beitrag Zusammenhänge und Hintergründe für die Kompetenzorientierung im Bildungssystem auf.

### **Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen** Jochen KRAUTZ (2007)

Bildung und Bildungswesen unterliegen seit längerem einem radikalen Paradigmenwechsel und einer tiefgreifenden Umwälzung ihrer Praxis. Die pädagogische Diskussion wird verstärkt von PISA-relevanten Erfolgskriterien und damit zusammenhängenden empirischen Fragen bestimmt; die pädagogische Praxis in Schulen und Hochschulen ist durch die Einführung von Leistungsstandards, Vergleichsarbeiten, Zentralabitur, Evaluationen, Modularisierung, Bachelor/Master usw. andauernden Veränderungen ausgesetzt. Pädagogisches Denken und Handeln gerät unter einen Effizienzanspruch, der als scheinbarer Sachzwang in einer sogenannten »veränderten Bildungslandschaft« daherkommt und den Notwendigkeiten globaler Entwicklung gehorchen müsse. Die hierzu kursierenden legitimatorischen Schlagworte werden oftmals kaum mehr auf Gründe, Ziele und bereits sichtbare Wirkungen hin befragt.

Unterzieht man diese Entwicklungen einer genaueren Betrachtung, erweisen sich die einzelnen Phänomene als in sich zusammenhängender Ausdruck einer planvollen Usurpation von Bildung und Bildungswesen unter den Vorzeichen einer globalisierten, neoliberal ausgerichteten Ökonomie. Um diese These zu belegen, soll im Folgenden vor dem Hintergrund einer kurzen Besinnung auf den Bildungsbegriff dessen derzeitige Veränderung beleuchtet werden. Dabei wird die Ökonomisierung von Bildung und Bildungswesen in ihrer theoretischen Systematik analysiert wie anhand der Folgen ihrer Umsetzung untersucht. Die Ursachen der aufgezeigten Veränderungen und ihrer forcierten Durchsetzung bleiben jedoch ungeklärt, wenn nicht deren bildungs- und allgemeinpolitische Hintergründe einbezogen werden. Ausblicke auf das, was angesichts der Situation zu tun sein könnte, beschließen den Gang der Argumentation.

#### 1. Personale Bildung und Allgemeinwohl

Das Relief an einer Volksschule in Nordböhmen (Abb.) zeigt bildhaft, was Bildung ausmacht: Die fürsorgliche Mutter entläßt ihre Kinder in die Obhut der durch Klugheit (Eule) gekennzeichneten Lehrerin. Diese schließt ihren Schülern in personaler Beziehung die Welt auf und ermöglicht ihnen so Bildung. Hier zeigt sich Bildung als ein

individueller wie interpersonalen Prozeß; im »pädagogischen Bezug«, in der »personalen Gemeinschaft«<sup>374</sup> kann sich die Person zu voller Menschlichkeit entfalten. In einer personal verstandenen Bildung formuliert daher das »Attribut des Personalen [...] die radikale Absage an alle Versuche ihrer Indienstnahme.«<sup>375</sup>



Weil der Mensch durch Bildung seine Humanität entfalten kann, ist dieser Bildungsanspruch ein Menschenrecht (Art. 26 AEMR) und begründet den freien Zugang zu öffentlichen Schulen und Hochschulen. Diese müssen wiederum staatlich finanziert und demokratisch kontrolliert sein, um durch freie Bildung und Wissenschaft dem Einzelnen wie dem allgemeinen Wohl zu dienen, denn die Bildung des Einzelnen ist zugleich die Voraussetzung eines freiheitlichen, demokratisch verfaßten Gemeinwesens, das mündiger Bürger bedarf. Die Möglichkeit personaler Bildung in öffentlichen Bildungseinrichtungen ist demnach im Sinne des Allgemeinwohls unabdingbar.

Die Forderung nach einer in diesem Sinne *zweckfreien* – also nicht *zwecklosen* – Bildung für jeden stammt bekanntermaßen unter anderem von Wilhelm von Humboldt. Obwohl dieses Konzept historisch auch als weltfernes Elysium oder formales Exerzitorium fehlgedeutet wurde, werden die weiteren Ausführungen zeigen, wie aktuell seine Forderung ist, daß der Mensch in der öffentlichen Schule und Universität nicht für ökonomische, politische oder religiöse Interessen »abgezweckt« werden dürfe.

## 2. Veränderung des Bildungsbegriffs

Wenn die derzeitige Veränderung des Bildungsbegriffs im weiteren als »Ökonomisierung« bezeichnet wird, so leugnet dies nicht, daß selbstverständlich auch die Finanzierung des Bildungswesen einer haushälterischen Vernunft (*oiko-nomía*) folgen und nach *volkswirtschaftlichen* Kriterien sinnvoll organisiert sein muß. Dieser Sinn

---

<sup>374</sup> Vgl. Nohl, Hermann: Die Theorie der Bildung, Kap. II.3: Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft. In: ders./ Pallat, Ludwig (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens. (1933) Weinheim/Bergstraße 1966.

<sup>375</sup> Heitger, Marian: Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, Waltraud/ Wehner, Ulrich/ Frell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Winfried Böhm zum 22. März 2002. Würzburg 2002, S. 61.



ist in einer Republik aber das *allgemeine Wohl*.<sup>376</sup> Damit jeder an diesem Gemeinwohl partizipieren wie zu ihm beitragen kann, ist das Bildungswesen staatlich organisiert und demokratisch verantwortet.

Problematisch ist jedoch, daß Ökonomie nicht mehr nur als dienende gesellschaftliche Teilpraxis gilt, »vielmehr versteht sich die Ökonomie heute als eine Form menschlicher Gesamtpraxis, die den anderen Praxen, etwa Kunst, Politik, Religion, Ethik und Pädagogik vorgeordnet oder sogar übergeordnet ist.«<sup>377</sup> Dieser globalistische Anspruch einer sogenannt neoliberalen Ökonomie meint demnach »die Ausweitung ökonomischen Denkens in alle Handlungsdimensionen hinein.«<sup>378</sup> Das Marktprinzip drängt den Staat, also die Bürger, aus der Verantwortung für öffentliche Einrichtungen. Nicht mehr der Staat definiert und überwacht »die Marktfreiheit, sondern der Markt wird selbst zum organisierenden und regulierenden Prinzip des Staates.«<sup>379</sup>

Infolgedessen werden zunehmend *betriebswirtschaftliche* Steuerungsmuster auf öffentliche Einrichtungen wie das Bildungswesen übertragen. Dieses sogenannte »*New Public Management*« beruht »einerseits auf der Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken und andererseits auf einem neoliberalen Wirtschaftsverständnis.«<sup>380</sup> Es zielt auf Profitmaximierung durch ökonomische Effizienz. Effizient im staatlichen Handeln darf aber nur die Förderung des *Gemeinwohls* sein.<sup>381</sup>

Das dieser Verbetriebswirtschaftlichung der Bildung zugrundeliegende Menschenbild arbeitet Manfred Fuhrmann in der inhaltlichen Analyse der Fragen des PISA-Tests exemplarisch heraus. Diese zielen auf rein zweckorientiertes Denken und ökonomische Verwertbarkeit von funktionalem Wissen: »Der PISA-Test zielt auf den *homo oeconomicus*. Es geht darin um die materiellen Bedingungen des Lebens, um Nutzen und Profit. [...] Der Idealtyp des PISA-Test ist derjenige, der sich später einmal am besten in Industrie, der Technik und der Wirtschaft auskennen wird. Von allen übrigen Bereichen der Kultur [...] sieht der Test rigoros ab.«<sup>382</sup> PISA definiert somit undeklariert den oben erörterten Bildungsbegriff um: »Es ist daher konsequent, daß das PISA-Werk in der Regel von ‚Kompetenzen‘ und nicht von Bildung spricht. [...]

---

<sup>376</sup> Vgl. Schachtschneider, Karl-Albrecht: Eigentümer globaler Unternehmen. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005, S. 654.

<sup>377</sup> Rekus, Jürgen: Nationale Bildungsstandards – Grundlage von Schulqualität? In: ders. (Hrsg.): Bildungsstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Münster 2005, S. 78.

<sup>378</sup> Ebd.

<sup>379</sup> Lemke, Thomas/ Krasmann, Susanne/ Bröckling, Ulrich: Governmentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologie. Eine Einleitung: In: dies. (Hrsg.): Governmentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt/M. 2000, S. 15

<sup>380</sup> Drechsler, Hanno (Hrsg.): Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. München 2003, S. 685. Vgl. auch Radtke, Frank-Olaf: New Public Management. Das Bildungswesen auf dem Weg in die Performanz-Kultur. In: Annegret Sloot/ Uwe Nordhoff (Hrsg.): Frühes Sortieren, Trennen, Zurücklassen – Niedersachsens Antwort auf PISA? Gute Schule geht anders! Dokumentation der 59. Pädagogischen Woche in Cuxhaven 2003, S. 33-48.

<sup>381</sup> Vgl. Drechsler, S. 685.

<sup>382</sup> Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon. Frankfurt/M., Leipzig 2004, S. 222.

Der PISA-Test zielt nicht auf Bildung, sondern auf etwas, das in der Öffentlichkeit fälschlicherweise für Bildung gehalten werden könnte, auf ein Bildungssurrogat.«<sup>383</sup>

Der Bildungsbegriff der sogenannten Wissensgesellschaft verabschiedet somit das Subjekt als tragendes Moment und Ziel des Bildungsprozesses. Bildung ist nicht mehr Bildung des Subjekts an Gegenständen des Wissens und der Welt, sondern Informationsverarbeitung zu austauschbarem Verwertungswissen ohne personale Bindung und Rückwirkung.<sup>384</sup>

### 3. Begriffe und Phänomene der Bildungsökonomie

Die zu Schlagworten degenerierten Annahmen der Bildungsökonomie werden in der Öffentlichkeit mit enormer Vehemenz und Penetranz wiederholt, um offensichtlich den Eindruck zu erwecken, eine vor allem an ökonomischen Prämissen orientierte »Bildungsreform« sei unabänderlich. Was bedeuten diese Begriffe jedoch tatsächlich, in welchem systematischen Zusammenhang stehen sie und was bewirkt ihre Umsetzung im Bildungswesen?

#### »Humankapital«

Eine der Grundlagen der »Übertragung ökonomischer Denkmodelle auf den Bildungsbereich«<sup>385</sup> ist die sogenannte »Humankapitaltheorie«, nach der Wirtschaftswachstum vor allem aus Investitionen in den Bildungsbereich zu generieren sei, da Wachstum heute nur aus technischem Fortschritt entstehen könne, der wiederum auf wissenschaftlichen Fortschritten beruhe. Daher werden einerseits wissenschaftliche Eliten wie andererseits flexible und adaptierbare, »lebenslang lernende« Arbeitskräfte benötigt.<sup>386</sup> »Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, »Humankapital« als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind«, so einer der Verfechter jener Theorie.<sup>387</sup> Es ist sicher nicht unanständig, durch gute Bildung zu materieller Wohlfahrt beizutragen; Bildung hierauf einzuschränken jedoch sehr wohl. Und: Was bleibt, wenn Bildungsinvestitionen nicht mehr hinreichende Renditen einbringen?

---

<sup>383</sup> Ebd.

<sup>384</sup> Vgl. Wimmer, Michael: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft – Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: Lohmann, Ingrid/ Rilling, Rainer (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroverse zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, S. 45-68.

<sup>385</sup> Koch, Lutz: Eine neue Bildungstheorie? (Bildungsevaluation, Bildungsstandards, Grundbildung und eine neue Lehrerbildung), S. 7, <http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.122>.

<sup>386</sup> Vgl. Kooths, Stefan: Wachstum durch Wissenschaft. In: Dettling, Daniel/ Prechtel, Christoph (Hrsg.): Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland. Wiesbaden 2004, S. 31-41.

<sup>387</sup> Straubhaar, Thomas: Humankapital: Devisenquelle der Zukunft. In: Dettling/ Prechtel, S. 29.

### »Output-Orientierung«

Ein auf Humankapitalproduktion zielendes Bildungswesen zeichnet sich durch »Output-Orientierung« aus. Ein Papier der *Welt-Bank* definiert den Begriff sehr klar: »An orientation toward outcome means that priorities in education are determined through economic analysis, standard setting, and measurement of the attainment of standards.«<sup>388</sup> Ökonomische Kriterien, nicht allgemeine Bildungsideen und Erziehungsziele »determinieren« demgemäß die Prioritäten im Bildungswesen. Der Bildungsprozess erschöpft sich in formulierten Ergebniserwartungen (Standards) und deren Überprüfung (Evaluation). Relevant ist nun nur noch, was getestet und »belohnt« wird. Da allgemeine Bildungsziele nicht in prüfbare Standards zu fassen sind, können sie zwar postuliert werden, tatsächlich konzentrieren sich Lehren und Lernen aber automatisch auf die outputrelevanten Faktoren. Und das sind nicht Bildungs- und Erziehungsbemühungen, sondern Absolventenzahlen, Auslastungsquoten, Schulrankings etc.<sup>389</sup>

### »Qualitätsentwicklung« und »Effizienz«

Der Druck durch Kürzung von Mitteln und Stellen sowie die erhöhte Arbeitsdichte durch höhere Klassenfrequenzen und Stundendeputate wird dabei meist als Mittel der »Qualitätssicherung« ausgegeben (in NRW etwa »Qualitätspakt«). Diese zunächst nur zynisch wirkende Kongruenz hat jedoch System: Für Qualität spielen hier »nicht die wesentlichen und charakteristischen Eigenschaften einer Sache (*qualitas*)« eine Rolle, »sondern Indikatoren, nach denen die *Effizienz* von Schulen gemessen werden.« Wobei Effizienz sich auf die günstige Kosten-Nutzen-Relation bezieht: »Effizienz wird nach dem ökonomischen Aufwand-(Kosten)-Ertrag-Modell berechnet. Die Investitionen sollen sich rentieren. Über Rentabilität entscheidet primär nicht die Beschaffenheit des Produkts (Qualität im primären Sinne), sondern das Preis-Leistungsverhältnis und die Wettbewerbsposition auf dem Markt (Qualität im marktwirtschaftlichen Sinne).«<sup>390</sup> Auch effizienter Ressourceneinsatz ist im Bildungswesen an sich nicht Verwerfliches.

Doch »der Effizienzgesichtspunkt *als Kriterium* wirkt *selektiv*, er sondert alles das aus oder setzt es als zweitrangig zurück, was keine berechenbare und dem Aufwand entsprechende Ertragssicherheit mit sich führt [...]«<sup>391</sup>

### »Kompetenzen«, »Leistungsstandards« und »Evaluation«

Daraus erhellt sich, daß eine solche Qualitätsvorstellung nicht etwa auf Bildung zielt, sondern auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich messen lassen. Daher werden Bildungsziele nun zu »Kompetenzen« heruntergerechnet – ohne daß die Summe der Teile noch das Ganze ergäbe. Diese werden wiederum »evaluiert« anhand zuvor aufgestellter Standards (man braucht ein *tertium comparationis*), die demzufolge *nicht*

---

<sup>388</sup> World Bank: *Priorities and Strategies for Education – A World Bank Review*. Washington 1995, S. 94.

<sup>389</sup> Vgl. auch Klausenitzer, Jürgen: *Selbständige Schule – Schule der Globalisierung*. In: Sloot/ Nordhoff, S. 55.

<sup>390</sup> Koch, S. 8.

<sup>391</sup> Ebd., S. 10.

*Bildungs-*, sondern *Leistungsstandards* im Sinne des Effizienzkriteriums sind.<sup>392</sup> Von »Bildungs«standards zu reden, wenn es um die Normierung ökonomischer Effizienz geht, ist daher Augenwischerei.

In diesem Sinne hält die Deutsche Bischofskonferenz fest: »Bildungsstandards stehen bildendem Lernen zwar nicht grundsätzlich entgegen. Aber sie befördern bei unkritischem Gebrauch ein mechanistisches Menschenbild. Wenn von *Output*-Steuerung die Rede ist, dann wird unterstellt, dass der Mensch ein steuerbares Wesen ist, was seiner Selbständigkeit und Eigenverantwortung, kurzum seiner Freiheit widerspricht. Wenn also von »Steuerung« die Rede ist und von »Standards«, die »implementiert« und durch »Monitoring« überwacht werden sollen, dann wird eine Analogie zur Maschine hergestellt und die Personalität des Menschen verkürzt.«<sup>393</sup>

»Bildungsabnehmer« und »Kunden«

Hierzu gehört auch, daß sich das Verhältnis von Lehrenden und Lernenden tiefgreifend verändert. Schüler und Studierende sind nun Abnehmer von Bildungsprodukten, also z. T. auch zahlende Kunden mit einem Anspruch auf geldwerte Leistung. Welche Folgen dies für die »pädagogische Atmosphäre«<sup>394</sup> hat, wenn aus einem prinzipiell gleichwertigen Lehr-Lern- nun ein wechselseitiges Ausnutzungsverhältnis wird, bedarf kaum näherer Erörterung.

»Autonomie« und »neue Steuerung«

Dabei bewirken Marktmechanismen nicht mehr Freiheit und »Autonomie« von Schulen und Hochschulen, sondern verstärkte *Kontrolle*. Die Bildungsökonomie stellt explizit fest, »dass wirtschaftliches Handeln nur durch das Vorhandensein eines entsprechenden Kontrolldrucks sichergestellt werden kann«. Hierbei werden »vier Kontrolltypen« unterschieden: »a) Konkurrenz durch Wettbewerb, b) die Definition von Leistungsstandards (standards of performance), c) die Strategie des Kostendrucks (cost-pressure), d) bürokratische Kontrollen.« Als effektivstes Mittel gilt dabei der Konkurrenzdruck durch Wettbewerb.<sup>395</sup> Die Durchsetzung vermeintlich »wirtschaftlichen Handelns« in Schule und Hochschule dient demnach der Etablierung expliziter Kontrollinstrumente in einer konkurrenzgeprägten Bildungslandschaft.

---

<sup>392</sup> Vgl. Brügelmann, Hans: »Output« statt »Input«. Zu den Hoffnungen auf Bildungsstandards, Kerncurricula, Leistungstest, S. 4, <http://www.agprim.uni-siegen.de/print-brue/gsvstandards.pdf> und Regenbrecht, Aloysius: Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? In: Rekus, S. 61.

<sup>393</sup> Deutsche Bischofskonferenz: Bildungsstandards und katholische Schulen. Eine Orientierung. Exposé der Kommission Erziehung und Schule vom 1.7.2004, S. 3 zit. nach: Herrmann, Ulrich: Fördern »Bildungsstandards« die allgemeine Schulbildung? In: Rekus, S. 49.

<sup>394</sup> Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung (1968). Essen 2001.

<sup>395</sup> Harms, Jens: Wirtschaftlichkeit unter Bedingungen des New Public Management. In: Weiß, Manfred/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Bildungsökonomie und Neue Steuerung. Frankfurt/M. 2000, S. 139.

So sollen auch auf die Selbstverwaltung der Hochschulen, die bislang das Grundrecht auf Freiheit von Forschung und Lehre sicherte, betriebswirtschaftliche Steuerungsinstrumente übertragen werden, »die die Selbstverwaltung im autonomen Bereich effizienter und effektiver machen können, indem sie das traditionelle System von Verhandlung und Abstimmung ergänzen oder ablösen.«<sup>396</sup> Demokratisch organisierte, professionelle Selbstbestimmung wird ersetzt durch ein unternehmerisches, autoritäres Führung und Kontrollsystem. Der Rektor wird vom *primus inter pares* zum Unternehmensleiter. Hochschulräte und Akkreditierungsagenturen üben demokratisch nicht legitimierten, rechtswidrigen Einfluß und Überwachung aus.<sup>397</sup>

Entstaatlichung und privatwirtschaftliche ökonomische Muster prägen exemplarisch den Entwurf zum neuen »Hochschulfreiheitsgesetz« in Nordrhein-Westfalen. Dort meint »Freiheit« vor allem *Marktfreiheit*, in der Hochschulen als nicht mehr staatliche Institutionen auch in *Insolvenz* gehen können (§2 Abs. 4 Satz 1 HFG NRW), wenn sie sich im Konkurrenzkampf nicht behaupten. Zudem fällt die bisherige Bindung der Hochschulen an den Verfassungsauftrag weg, »an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates« mitzuwirken sowie »zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen« beizutragen (§ 3 Abs.1 Satz 2 HG). Auch fehlt die Verpflichtung der Universitäten, sich mit den Ergebnissen ihrer Forschung auseinanderzusetzen (§ 3 Abs. 1 Satz 5 HG). Das neue Gesetz stimmt im Übrigen im Inhalt bis hin zum Titel mit den »Zehn Anforderungen an ein Hochschulfreiheitsgesetz in NRW« überein, die zuvor vom »Centrum für Hochschulentwicklung« (CHE) der Bertelsmann-Stiftung formuliert wurden.

Diese Formen »neuer Steuerung« scheinen den Traum planwirtschaftliche Kontrolle zu verwirklichen, der in 30 Jahren permanenter »Reform« per Verordnung immer noch am verfassungsmäßigen Freiheitsraum der Lehrer und Hochschullehrer scheiterte, die im Zweifelsfall die wörtliche oder geistige »Klassenzimmertür hinter sich zu machen« konnten. Dort waren sie im Kerngeschäft von Unterricht, Erziehung, Bildung und Wissenschaft weitgehend frei und nur ihrem Gewissen und Berufsethos verpflichtet. Dem nun aufgebauten ökonomischen Zwang kann man sich kaum noch entziehen, weil es um die blanke Existenz geht. Der Druck von Kennzahlen, Indikatoren und Auslastungsziffern bringt jede inhaltliche Diskussion zum Schweigen.

Marktgesetz als Naturgesetz?

Die Umdeutung des Bildungsbegriffs und der Umbau des Bildungswesens werden als Folge der ökonomischen Globalisierung gerne als unausweichlich und alternativlos charakterisiert. Tatsächlich ist der Prozeß *politisch initiiert*, wird *wissenschaftlich sekundiert* und *medial orchestriert*. Ziel des ökonomisierten Bildungskonzeptes ist es, den Staat - in einer Republik also die Bürger - aus der Verantwortung für das Bildungswesen zurückzudrängen und Hoheitsrechte zu privatisieren. Solches Denken und Handeln ist somit nicht nur antihumanistisch, sondern demokratiefeindlich und tendiert zum Totalitarismus. Zu ähnlichem Schluß hinsichtlich der zugrundeliegenden neoliberalen Marktideologie kommt auch der Feuilletonchef der Wochenzeitung »Die Zeit«: Die Behauptung des Marktgesetzes als Naturgesetz, der Kampf gegen den

---

<sup>396</sup> Bodenhöfer, Hans-Joachim: Hochschulreform – eine institutionenökonomische Perspektive. In: Weiß/ Weishaupt, S. 124f.

<sup>397</sup> Vgl. Lege, Joachim: Akkreditierung als rechtswidrige Parallelverwaltung. Eine Analyse. In: Forschung&Lehre 5/2006, S. 266-268.

Staat, die Unterdrückung höherer geistiger Aktivität, die künstlich erzeugte, permanente Unsicherheit sowie die willkürliche Führung ohne Verantwortung als Kennzeichen der Ideologie des neoliberalen Kapitalismus werden von ihm mit Hannah Arendt als Merkmale totalitärer Herrschaft analysiert.<sup>398</sup>

#### 4. Bildung und Wissenschaft als Ware

Ziel dieser Ökonomisierung von Bildungsbegriff und Bildungswesen ist es, den ganz konkreten Handel mit Bildungsdienstleistungen zu ermöglichen. Bildung verspricht als globales Geschäft enorme Gewinnmargen: Die EU-Länder geben 115 Milliarden Euro pro Jahr für Bildung aus, der weltweite Bildungsmarkt wird auf 2,2 Billionen Dollar geschätzt.<sup>399</sup> Um mit Bildungsdienstleistungen Handel zu treiben, müssen diese international standardisiert und in handhabbare Pakete zerlegt werden. Solche standardisierten Lernpakete (»Module«) sind dann international konvertibel und sehr geeignet, um als E-Learning-Einheiten und in Internet-Universitäten angeboten zu werden. Kaum verwunderlich also, warum derzeit Computer und Internet wider jede pädagogische Einsicht so massiv als zentrale Bildungsmedien propagiert werden. Zugleich bereiten internationale Abkommen wie TRIPS (Trade-Related Aspects of Intellectual Property Rights) den Handel mit Rechten an geistigem Eigentum vor, also die ökonomische Verwertung wissenschaftlicher Forschungsergebnisse. Dies soll dazu dienen, Hochschulen zu selbständigen Unternehmen zu machen, indem Patentanmeldungen auch für solche Produkte ermöglicht werden, die bisher keinem Patentschutz unterlagen. Professoren und Forscher an Hochschulen sollen künftig ihre Ergebnisse patentieren können, damit sie ihr Wissen rechtlich geschützt vermarkten können: »Um nur eine Zahl zu nennen, welche die Größenordnung zeigt, um die es hier geht: Die US-amerikanische Columbia-University, die neben dem MIT (Massachusetts Institute of Technology) zu den Elitehochschulen der USA zählt, erwirtschaftete im Geschäftsjahr 2003-2004 etwa 134 Millionen US-Dollar aus Forschungspatenten, etwa 490 Millionen waren Einnahmen durch Studiengebühren und 450 Millionen stammten aus staatlichen Drittmitteln. Die Elite-Hochschulen in den USA, die man gerne als Beispiel nennt, sind – das gilt es zu bedenken – durch ihre enge Verzahnung mit dem militärisch-industriellen Komplex »groß« geworden. Jeder dritte Rüstungsdollar in den USA fließt in so genannte Spitzenforschung an Elite-Hochschulen. Hochschulen sollen also zu Dienstleistungsunternehmen gemacht werden, die sich auf dem Weltmarkt positionieren und sich weitgehend selbst finanzieren, und zwar neben öffentlichen Zuwendungen vor allem: 1. durch die Einnahme von Studiengebühren, 2. durch Einnahmen aus Dienstleistungen (Weiterbildungsangebote wie Universitätslehrgänge, Nachdiplomstudien etc.), 3. durch Lizenzen aus Forschungspatenten.«<sup>400</sup>

---

<sup>398</sup> Vgl. Jessen, Jens: Fegefeuer des Marktes. In: Die Zeit, Nr. 30, 21.7.2005.

<sup>399</sup> Vgl. Wicht, Christiane: Wissensgesellschaft à la Bertelsmann. 2.11.2005, nachdenkseiten.de/cms/front\_content.php?client=1&lang=1&idcat=7&idart=1194.

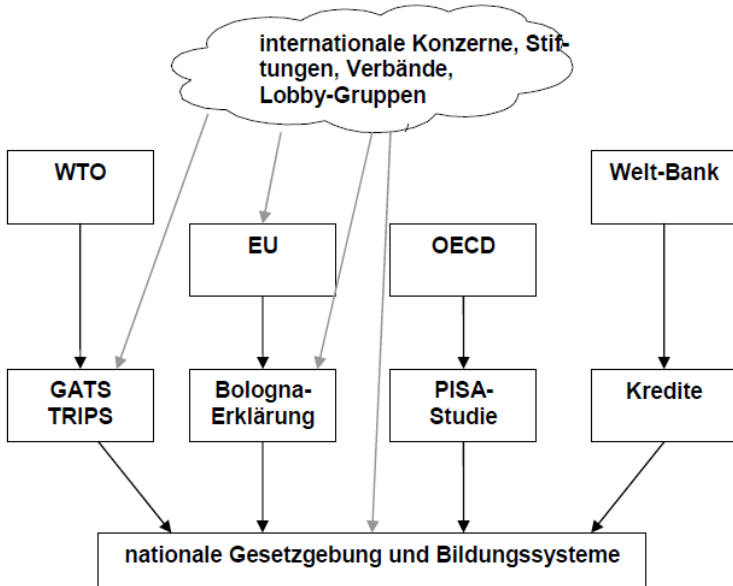
<sup>400</sup> Hoefele, Joachim: Vom Preis der Wissenschaft und vom Wert der Freiheit. Zur Ökonomisierung und Funktionalisierung von Universitäten und Hochschulen. Ein Ländervergleich, S. 2, <http://forum-kritischepaedagogik.de/start/download.php?view.154>.

Bildung wird somit vom Menschenrecht als »Bildungssurrogat« zur Handelsware. Wissenschaft und ihr vornehmster Ort, die Universität, sollen vor allem der Profitmaximierung dienen.

### 5. Akteure und Hintergründe

Da dieser Prozeß wohl kaum ein Naturgesetz ist, muß er politisch gewollt und von wirtschaftlichem Interesse getragen sein. Damit liegt die Frage nahe, wer dessen Akteure sind. Denn nur ein planvolles Handeln erklärt, warum die Entwicklung mindestens europaweit nahezu parallel verläuft.<sup>401</sup>

Die nachfolgend erläuterten Zusammenhänge erheben dabei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Das hier vorgetragene Puzzle ist sicherlich erweiterbar und auch anders zusammensetzbar.



Das Schema zeigt verschiedene internationale Organisationen und ihre programmatische und institutionelle Einflußnahme auf die nationalen Bildungssysteme:<sup>402</sup>

Auf globaler Ebene agiert zunächst die *Welt-Bank*, deren Konzept von Bildung bereits zitiert wurde. Sie zwingt über Kredit-Vergaben vor allem Entwicklungsländer

<sup>401</sup> Ein instruktiver Ländervergleich D-AU-CH in Bezug auf die Hochschul- und Patentrechtsgesetzgebung bei Hoefele.

<sup>402</sup> Vgl. auch Klausenitzer in: Sloot/ Nordhoff, S. 51f. sowie Hoefele.

ihre Bildungssysteme zu rationalisieren, zu kommerzialisieren und für private Investoren öffnen.<sup>403</sup>

Wesentlich sind auch die seit 1995 auf der Ebene der *Welthandelsorganisation* (WTO) geführten GATS-Verhandlungen (*General Agreement on Trade in Services*). Das GATS will möglichst alle öffentlichen Dienstleistungen liberalisieren und für private Investoren zugänglich machen. Neben Wasserversorgung, Transportwesen oder Gesundheitssystemen geht es hier auch um die Bildungseinrichtungen. Die Verhandlungen finden nichtöffentlich statt und werden für Deutschland von der EU geführt. 1995 hat die EU bereits einer Öffnung des Hochschulsektors für ausländische Anbieter zugestimmt, die weitere Liberalisierung des Bildungswesens steht derzeit im Tausch gegen die Aufhebung anderer Handelsbarrieren zur Verhandlung.<sup>404</sup> Die GATS-Verträge sind bindend für die nationale Gesetzgebung und können vor einem WTO-Gericht eingeklagt werden.

Auf europäischer Ebene nutzt die *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) ihre Schuleffizienztests wie PISA, um Druck auf Regierungen und Öffentlichkeit auszuüben, ihre Bildungssysteme umzubauen.<sup>405</sup> Die OECD will durch Normierung und Standardisierung »die Globalisierung in den Griff bekommen«: »Die Regierungen verpflichten sich, Fortschritte bei der Einhaltung der Normen und Standards zu erzielen, wobei sie durch das System der gegenseitigen Prüfungen (*Peer Reviews*) unterstützt werden. In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.«<sup>406</sup> Wie dieses Ziel, staatliche Souveränität zu beeinflussen und zu lenken, erreicht wird, läßt sich an der inszenierten PISA-Hysterie beispielhaft studieren<sup>407</sup>, denn die PISA-Studie implementiert undiskutiert und mit normativem Anspruch einen eigenen, ökonomistischen Bildungsbegriff in die eigentlich demokratisch verantworteten nationalen Bildungswesen.<sup>408</sup> Die »besondere Bedeutung«, die OECD und Weltbank bei der »Durchsetzung der Ideen und Konzepte der

---

<sup>403</sup> Vgl.: Klausenitzer, Jürgen: Die Rolle der Weltbank in der Bildungspolitik, linksnetz.de/K\_texte/K\_klausenitzer\_weltbank.html.

<sup>404</sup> Vgl. Sursock, Andrée: Hochschulbildung, Globalisierung und GATS. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 25/2004, 14.6.2004.

<sup>405</sup> Vgl.: Klausenitzer, Jürgen: PISA – einige offene Fragen zur OECD-Bildungspolitik, linksnetz.de/K\_texte/K\_klausenitzer\_oecd.html sowie Radtke, insb. S. 33-37.

<sup>406</sup> OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt. 2004, S. 23, [oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf](http://oecd.org/dataoecd/6/31/33808614.pdf).

<sup>407</sup> Vgl. Kraus, Josef: Der PISA-Schwindel. Unsere Kinder sind besser als ihr Ruf. Wien 2005.

<sup>408</sup> Die Normativität ihres funktionalistischen Bildungskonzepts machen das deutsche PISA-Konsortium selbst explizit. Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 19. Vgl. auch Ladenthin, Volker: PISA – Recht und Grenzen einer globalen empirischen Studie. Eine bildungstheoretische Betrachtung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79/2003, S.354-375.



Bildungsökonomie« hatten und haben, wozu vor allem das Humankapitalkonzept zählt, wird von dieser im Übrigen selbst betont.<sup>409</sup>

Für die Hochschulen wurde die sogenannte *Bologna-Erklärung* zum Masterplan der marktorientierten Umstrukturierung: 1999 in Bologna und seitdem in mehreren Folgekonferenzen trafen sich europäische Bildungsminister und vereinbarten die »Harmonisierung« der Studiengänge durch die Einführung einer modularisierten und gestuften Studienstruktur (in Deutschland interpretiert als Bachelor/Master-System) mit einem Leistungspunkte-System (ECTS) und Evaluationskriterien. Mit enormem politischem Druck wird diese Reform seitdem an den Hochschulen oft gegen deren Willen durchgesetzt. Bemerkenswert ist dabei, daß die Bologna-Vereinbarung im Gegensatz etwa zu den GATS-Verträgen keinerlei völkerrechtliche Verbindlichkeit hat;<sup>410</sup> sie ist nicht mehr als eine private Absichtserklärung einiger Minister. Die permanent vorgetragene Behauptung, es bestünde eine dringende Umsetzungsverpflichtung, zeugt daher von Unkenntnis oder erweist sich als schlichte Lüge.

Das Schaubild wäre unvollständig ohne eine Andeutung des Geflechts von Lobbyverbänden, Stiftungen und Wirtschaftsunternehmen, die in EU, WTO und auf nationaler Ebene Einfluß auf Verhandlungen, Politiker und die Öffentlichkeit nehmen, um diese Entwicklungen zu konzipieren, zu initiieren und voranzutreiben. Für Deutschland spielt diese Rolle seit langem die Bertelsmann-Stiftung, die ausgehend von NRW inzwischen bundesweit enormen Einfluß auf die Bildungspolitik nimmt.<sup>411</sup> Ihr den Bologna-Prozeß forcierendes Wirken über das zusammen mit der Hochschulrektorenkonferenz gegründete Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) wurde oben bereits deutlich. Die Stiftung scheint mittlerweile staatliches Handeln zu ersetzen und gilt in NRW seit längerem als heimliches Bildungsministerium (und zwar unabhängig von wechselnden Regierungen). Deutlich wird dies auch an einem Beispiel aus England, wo eine Bertelsmann-Tochter die Verwaltung einer ganzen Gemeinde übernehmen soll.<sup>412</sup>

Ähnliche Lobby-Arbeit leistet der *European Round Table of Industrialists* (ERT), eine Vereinigung wichtiger global agierender Unternehmen wie Nokia, Nestlé, Deutsche Telekom, SAP, Siemens, E.ON, Fiat, Shell, British Petrol usw. Der ERT erklärt offen sein Ziel, Druck auf die EU-Kommission, das EU-Parlament und die nationalen Regierungen und die Medien ausüben zu wollen, damit die Bildungssysteme gemäß ökonomischen Prinzipien umstrukturiert werden. Die Strategiepapiere des ERT lassen sich als offensichtliche Blaupausen für die Bildungspolitik der EU lesen.<sup>413</sup>

---

<sup>409</sup> Weiß, Manfred: Vier Jahrzehnte Bildungsökonomie: Rückblick und Ausblick – Einführung in den Tagungsband. In: Ders./ Weishaupt, S. 10f.

<sup>410</sup> Vgl. Schiedermaier, Hartmut: Was kommt auf die Universitäten zu? Die Folgen des Bologna-Prozesses für die deutschen Hochschulen. Bund Freiheit der Wissenschaft, Berlin 2003, S.13.

<sup>411</sup> Vgl. Lohmann, Ingrid: Jede Schule ein kleines Unternehmen. In: Freitag, 31/04.08.2006, S. 8.

<sup>412</sup> Vgl. <http://www.german-foreign-policy.com/de/fulltext/52268> (31.1.06).

<sup>413</sup> Vgl. [www.ert.be](http://www.ert.be) und Hirtt, Nico: Im Schatten der Unternehmenslobby. Die Bildungspolitik der Europäischen Kommission. In: Zur globalen Regulierung des Bildungswesens. Widersprüche 83/2002, S. 37-51.

## 6. Auswirkungen auf Schule und Hochschule

Die Folgen dieser Politik sind bereits überall spürbar, wenn sie auch nicht immer in diesen Rahmen eingeordnet werden. Kolleginnen und Kollegen an den Schulen leiden unter der bildungsökonomischen Steuerung durch Verknappung und Zusatzbelastung (erhöhte Stundendeputate, höhere Klassenfrequenzen, Vergleichsarbeiten, Schulprogramme, Zwang zur profilierten Außendarstellung, bei der Unterricht immer weniger im Vergleich zu spektakulären Projekten und glanzvollen Internetauftritten zählt usw.). Unterrichtsqualität oder pädagogisches Engagement sind dabei kein Effizienzkriterium. Das weithin geplante Zentralabitur und die tiefgreifende Oberstufenreform nehmen zwar einerseits lange erwarteten Korrekturen an den zum Teil gravierenden Fehlentwicklungen im Bildungswesen seit den 70er Jahren vor. Im aufgezeigten Kontext von Effizienzorientierung und konkurrenzgeprägter Elitebildung stellen sich solche Maßnahmen jedoch anders dar.

Die Universitäten stehen durch die Modularisierung und das BA/MA-System mit permanenter Leistungskontrolle wohl vor dem Ende ihrer eigentlichen Idee von Selbstbildung in Freiheit und Selbstverantwortlichkeit sowie von Wissenschaft, die auf Wahrheit, nicht auf Nutzen zielt: In einem Wettbewerbssystem »autonom«, nicht mehr staatlich finanzierter Hochschulen »werden die Universitäten zum Ausbildungsdienste leistenden Unternehmen degradiert, denen das Ethos der Wissenschaft, ausschließlich den Erkenntnissen der Wahrheit und Richtigkeit zu dienen, verloren geht.«<sup>414</sup> Sache der Universitäten aber »ist die Aufklärung, also die »Bildung durch Wissenschaft.«<sup>415</sup> Nur so, durch Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit kann sie der einzelnen Person in ihrer Bildung dienen wie die »freiheitliche Mündigkeit« der Bürger durch Wissenschaftlichkeit fördern.<sup>416</sup>

Das verkürzte, schulisch durchgeplante, ständig kontrollierte BA/MA-Studium zielt dagegen gerade auf vordergründige Nützlichkeit, nicht auf Annäherung an Erkenntnis oder gar »Wahrheit« in einem kontinuierlichen Prozeß. Das Studium wird in inkohärente Stücke zerschnitten, was zu einer Art Patchwork-Wissen führt, das getestet und vergessen wird. Und da aufgrund der Studiengebühren Zeit jetzt Geld ist, gibt es für mehr auch keinen Raum. Es ist bereits zu beobachten, daß man nur noch Modulkennziffern studiert, nicht Inhalte, Leistungspunkte sammelt statt Interessen zu vertiefen - und das System scheint dieser Haltung der Studierenden auch noch Recht zu geben.

Das BA/MA-System führt in Konsequenz zu einer akademischen Zweiklassengesellschaft: Die breite Masse wird mit einem Kurzstudium abgefertigt, in dem sie wissenschaftliches

Arbeiten und selbständiges Denken kaum mehr lernen kann. Diese Studentenmengen sollen vor allem Studiengebühren liefern. Aus dem kleineren Teil der Studenten – in NRW etwa nur 20% -, die überhaupt für einen Master-Studiengang zugelassen werden, wird dann die akademische Elite rekrutiert. Im Sinne dieser akademischen

---

<sup>414</sup> Schachtscheider, Karl Albrecht: Die Universität in der Republik. In: ders.: Freiheit – Recht – Staat. Berlin 2005, S. 262.

<sup>415</sup> Ebd., S. 264.

<sup>416</sup> Vgl. ebd., S. 261f.

20/80-Gesellschaft wird einerseits die Etablierung von forschenden »Elitehochschulen« vorangetrieben und andererseits offen zugegeben, daß es dann noch eine größere Zahl von »Klitschen«<sup>417</sup> gebe, die Lehre für die breite Masse betreiben.

Ins Schema der Effizienzorientierung paßt dann auch, daß Fachrichtungen wie die Pädagogik sich inhaltlich wie organisatorisch dem Effizienzkriterium anzupassen haben und daß Studiengänge, die sich dem verweigern oder wenig Ertrag abwerfen, schlicht geschlossen werden. Daß dabei gerade die Geisteswissenschaften die ersten Opfer sind, liegt nahe, leiden sie doch unter ihrer vermeintlichen ökonomischen Nutzlosigkeit. So hatte Hamburg angekündigt, 50% der Professuren in den Geisteswissenschaften schlicht zu streichen, weil sie nicht den Erfordernissen des Arbeitsmarktes und der lokalen Wirtschaft entsprächen.<sup>418</sup>

## 7. Resümee

Im Resümee zeigt sich, daß das Schlagwort von der »Ökonomisierung der Bildung« seine Berechtigung hat und die vollumfängliche Problematik noch gar nicht ausgeleuchtet ist: Denn es geht weniger um Ökonomie, als um das Fortbestehen der Möglichkeit von Bildung in und zu Freiheit und Selbstbestimmung.

Dabei hat - wohlgermerkt - der beschriebene Ökonomismus mit den berechtigten Interessen einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft an gut gebildeten und ausgebildeten jungen Menschen nichts zu tun. Daß hier eklatante Defizite im deutschen Schul- und Hochschulwesen bestehen, ist kaum zu bestreiten. Allerdings – auch dies wohlgermerkt – werden die beschriebenen »Reformen« an den tatsächlichen Ursachen dieser Misere nichts ändern, sondern Schüler und Studierende werden einmal mehr deren Opfer sein. Bildung droht derzeit dorthin zurückzusinken, woraus Humboldt sie mit seiner Idee einer zweckfreien Bildung für alle führen wollte. Es zeichnen sich unübersehbar und bereits im Alltag spürbar die Konturen eines ökonomischen Totalitarismus ab, der nicht nur im Bildungswesen und Wissenschaftsbetrieb die republikanische Freiheit bedroht. Wenn Pädagogik Theorie einer Praxis ist, dann muß die Theorie die realen politischen Zusammenhänge heutiger pädagogischer Praxis einbeziehen. Werden diese in den Einzeldiskussionen um Standards, Kompetenzen oder Module ausgeblendet, läuft man Gefahr, die Möglichkeit pädagogischen Handelns selbst zu verspielen – und damit dem Menschen fundamentale Möglichkeiten des Menschseins zu nehmen. Wenn Pädagogen in Schule und Hochschule sich in diesem Sinne dem Menschen verpflichtet fühlen, haben sie als solche und als Bürger die vornehmste Pflicht, hiergegen jeden möglichen Widerstand zu leisten.

Und hierfür gibt es ermutigende und anschlussfähige Beispiele: So haben mehrere deutsche Erziehungswissenschaftler bereits mit einer Erklärung »Das Bildungswesen ist kein Wirtschaftsbetrieb« und einer Tagung in Frankfurt große Resonanz an Schule,

---

<sup>417</sup> So der ehemalige baden-württembergische Wissenschaftsminister Klaus von Trotha an der 3. Tagung des Beilsteiner Kreises »Bildung unter Druck – Wer gestaltet nachhaltig(e) Bildung?«, 6.-7. April 2006, Schloß Beilstein.

<sup>418</sup> Vgl. Bitzmann, Andreas: Geisteswissenschaften – Harte Zeiten für kluge Köpfe. Rheinischer Merkur Nr. 31, 04.08.2005.

Hochschule und Öffentlichkeit erfahren.<sup>419</sup> Eine ähnliche Initiative von Seiten technischer Fachhochschulen (»Beilsteiner Erklärung«<sup>420</sup>) zeigt, daß diese unter den exakt gleichen Folgen der Bildungsökonomie leiden. Im Ausland, etwa an griechischen Universitäten, wird gegen die Privatisierung der Hochschulen gestreikt, die Gefährdung von Bildung und Wissenschaft durch die ökonomistische EU-Bildungspolitik wird dort sehr kritisch und klar herausgearbeitet. Auch im politischen Raum findet man Stimmen der Vernunft: Schon 2002 hat die »Versammlung der Regionen Europas«, ein Zusammenschluß von regionalen Ministern europäischer Staaten, sehr deutlich vor den negativen Konsequenzen für Bildung und Kultur durch das GATS-Abkommen gewarnt.<sup>421</sup> Hier und an ähnlichen Stellen wäre mit vielen Lehrern, Hochschullehrern und Mitbürgern eine Zusammenarbeit möglich, indem wir vor die Tür der Schulen und Universitäten treten, Gespräche und Initiativen mit Kollegen und Bürgern anregen und die allseitige Lähmung überwinden helfen.

Dann kann eine Bildung erhalten bleiben, die eben mehr ist »als eine resignierende Anpassung an die jeweiligen Zeitumstände«<sup>422</sup>, dann kann Pädagogik immer noch und immer wieder zur notwendigen *emendatio rerum humanarum* beitragen – ein Ziel, das in einer von Krisen, Unrecht und Krieg geschüttelten Welt unabdingbar erscheint.

### 3.3 Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Wissenschafts- und Kulturpolitik

Was KRAUTZ (2007) für das Bildungssystem insgesamt beschreibt, gilt auch für die Literaturdidaktik. Sie befindet sich wie alle Fachdidaktiken in Abhängigkeit vom bildungspolitischen Mainstream und ist somit Teil der Ökonomisierung des Bildungssystems. Durch die Kultushoheit der Länder kommt in der Bundesrepublik zu den bereits angeführten Problemfeldern noch die Polyphonie unterschiedlicher Schulsysteme und Bildungspläne sowie ideologischer Abgrenzungs- und Profilierungstendenzen hinzu. So kollidieren etwa Inklusionsbemühungen (Gemeinschaftsschulprinzip) in Baden-Württemberg mit selektiven Tradierungen (z. B. Abgrenzung des Gymnasiums durch massiven Einfluss seiner bildungsbürgerlichen Lobby). Durch Migration drängen im gesellschaftlichen und politischen Diskurs akute Problembewältigungsmechanismen die Relevanz literarischer Bildung in den Hintergrund. Forschungsgelder und

---

<sup>419</sup> Vgl. die Dokumentation in: Frost, Ursula (Hrsg.): Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft der Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn 2006 sowie [www.forum-kritische-paedagogik.de](http://www.forum-kritische-paedagogik.de).

<sup>420</sup> Vgl. <http://beilsteinerkreis.hs-heilbronn.de>.

<sup>421</sup> Versammlung der Regionen Europas: Brixen/Bressanone Erklärung zur Kulturellen Vielfalt und GATS, 18. Oktober 2002, [eblida.org/lobby/lobbying/gats/Brixen%20Declaration-D.pdf](http://eblida.org/lobby/lobbying/gats/Brixen%20Declaration-D.pdf).

<sup>422</sup> Menze, Clemens: Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: ders.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheim 1980, S. 118.

Personalmittel werden entsprechend verteilt, sodass literaturdidaktische Themenfelder gegenüber sprachdidaktischen an Bedeutung verlieren.

### **3.4 Literaturdidaktik an Hochschulen und Universitäten**

Das hat Auswirkungen auf die Entwicklung der Fachdidaktik insgesamt. Zwänge und Abhängigkeiten der Drittmittelforschung (Förderlinien, befristete Stellen), Publikationsdruck und Leistungsbezogenheit geben die Richtung vor, in der Ausdifferenzierungen der Domäne stattfinden. Literaturdidaktiker geraten mit ihren Themen in die Defensive, müssen ihr Tun den Kollegen aus der Sprachdidaktik gegenüber rechtfertigen. Stellenprofile werden bei Neubesetzungen zugunsten sprachlicher Inhalte verschoben, Qualifizierungsprojekte in Forschungslustern dienen überwiegend der empirischen Sprachunterrichtsforschung. Da sich Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Textverstehen schwer messen lassen, werden literarische Inhalte im Studium aber auch im Deutschunterricht z. B. zugunsten von *Reading Literacy* und den darauf bezogenen Kompetenzbereichen zurückgenommen. Solange Nützlichkeit und unmittelbare Anwendbarkeit von Wissen und Können die Ausrichtung von Schule und Hochschule dominieren, wird die Daseinsberechtigung literarischer Bildung zunehmend angezweifelt. Das zwingt die Literaturdidaktik dazu, wider besseres Wissen auf der Kompetenzklaviatur mitzuspielen, Operatoren *literarischer Kompetenz* zu beschreiben und Effekte solchermaßen gestalteten Unterrichts möglichst überprüfbar zu machen. Es bietet aber auch die Chance durch den äußeren Druck tradierte Inhalte und Positionen kritisch zu prüfen, Argumentationslinien für literarische Bildung neu zu ziehen und im Zusammenspiel mit anderen Disziplinen eine neuerliche Wende hin zu postökonomischen Bildungsparadigmen anzustrengen.

### Aufgabe 23



Es geht um ein Rollenspiel: An einer Podiumsdiskussion zum Thema ›Vom Sinn und Unsinn von Kompetenzen‹ nehmen ein/e Literaturdidaktiker/in, ein/e Lehrer/in, der/die Manager/in eines Automobilkonzerns, ein/e Ministerialdirigent/in des Kultusministeriums, ein/e Schriftsteller/in und ein/e Moderator/in teil:

- Der/die Literaturdidaktiker/in übernimmt die Position KEPSERS und argumentiert kritisch, tendenziell gegen die ›Vermessung‹ literarischen Verstehens.
- Der/die Lehrer/in berichtet aus dem Schulalltag, der Individualisierung in der Praxis und den damit verbundenen Schwierigkeiten (Förderpläne und Differenzierungsmaterialien erstellen, Lernvereinbarungsgespräche führen etc.).
- Der/die Manager/in des Automobilkonzerns übernimmt die von KRAUTZ beschriebene ökonomische Position (Wertschöpfung von Humankapital etc.) und plädiert für eine entsprechende Ausrichtung des Bildungssystems.
- Der/die Schriftsteller/in argumentiert mit PENNAC und vertraut auf die Qualität literarischer Texte.
- Der/die Ministerialdirigent/in des Kultusministeriums ist verantwortlich für die Einführung der neuen Bildungspläne und verteidigt die Output-Orientierung und die in Kompetenzen formulierten Bildungsstandards.
- Der/die Moderator/in hat Germanistik und Journalistik studiert und versucht durch Informationen aus den o. g. Beiträgen die Diskussion zu leiten.

Entscheiden Sie sich im Team für eine der Rollen und tragen Sie auf der Grundlage der jeweiligen Literatur (und darüber hinausgehend) bzw. des Bildungsplans Argumente für ihre Position zusammen. Überlegen Sie auch, welche Argumente von den anderen an der Diskussion beteiligten Personen kommen könnten und wappnen Sie sich entsprechend.



Umschlaggestaltung: Michael Gans  
(verwendetes Foto von Zeitraum Möbel)

© 2017 edition kallenberg - Selbstverlag Ludwigsburg

4. Auflage

Lektorat: Larissa Joksch, Karin Häußler

Druck : Frick Kreativbüro & Onlinedruckerei e. K.

Innerhalb der universitären Lehre ist die zustimmungsfreie Verwendung von Zitaten (§ 51 UrhG), die Anfertigung von Kopien (§ 53 UrhG) und die Gestaltung von Quellenangaben (§ 63 UrhG) zum Zwecke von Lehre und Forschung erlaubt. Darüber hinaus sind die im Band verwendeten Texte urheberrechtlich geschützt und dürfen nur mit Zustimmung der Verfasser verbreitet, kopiert oder digitalisiert werden.