

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Gerhard Härle

„WER VIELES BRINGT...“

**Rezension der Einführung in die
Literaturdidaktik von Ulf Abraham und
Matthias Kepser**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 20. S. 117-
125.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Fehlern' (Brigitte Teuchert), bei der „Arbeit in den Medien“ (Ellen Zitzmann), in „Corporate Speaking“, also Wirtschaftsrhetorik (Stefan Wachtel) und – last but not least für die Kleinen wie die großen Kleinen – in der „Augsburger Puppenkiste“ (Dagmar Franz-Abbott).

Der Radius der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung ist mit diesem Handbuch sicher zentriert, der Vektor weit ausgerichtet und das Feld nach gegenwärtigen Kenntnissen vollständig ausgemessen.

Gerhard Härle

„WER VIELES BRINGT ...“¹

Rezension der *Einführung in die Literaturdidaktik* von Ulf Abraham und Matthis Kepser

Ulf Abraham und Matthis Kepser: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005 [Grundlagen der Germanistik Bd. 42]. ISBN 3 503 07944 0, Pb., 259 S., 16,80 €

Ein wissenschaftlicher Text, der sich programmatisch mit „Literatur“ befasst, operiert in einem Spannungsfeld, denn er kann sich seines Gegenstandes keineswegs sicher sein. Im Gegenteil: Er muss die Unsicherheit, worum es eigentlich bei diesem Thema geht, als produktives Dilemma begreifen und es einer zumindest situativen Lösung zuführen. Dies gilt für alle Subsysteme der Wissenschaft von Literatur, heißen sie nun Literaturtheorie, Literaturwissenschaft oder Literaturdidaktik. Tritt im Titel eines solchen Werkes noch das Signum „Einführung“ hinzu, so potenziert sich das Problem, denn eine „Einführung“ muss das ganze komplexe Geflecht von Offenheiten und Widersprüchlichkeiten des Gegenstandes Literatur zu guter Letzt doch einer positivistischen Schürzung unterwerfen, die auch für Anfänger und Seiteneinsteiger fassbar wird (vom pragmatischen Nutzen für eilige Prüfungsvorbereitungen einmal ganz abgesehen). Wer zu einer Einführung greift, will „wissen, was Sache ist“ und sich nicht lange mit Problematisierungen aufhalten, die er zudem erst verstehen könnte, wenn er keiner Einführung mehr bedürfte. Deswegen muss, wer in Literatur und ihre Belange „einführen“ will, das Kunststück vollbringen, sowohl einen weiten als auch einen engen Literaturbegriff zu integrieren, Literatur gleichermaßen als ein Gebrauchs-„Medium“ wie als „Dichtung“ aufzufassen, sie dem Massenkonsum zuzuordnen ohne ihr die auratische Wirkung zu bestreiten – kurzum: er oder sie muss Spagat und Seiltanz zugleich meistern.

¹ Ich danke meinem DoktorandInnen-Team Maja Wiprächtiger, Johannes Mayer, Marcus Steinbrenner und Mischa Strümpel vielmals für die anregende und kontroverse Diskussion über den hier rezensierten Band.

Die zurzeit auf dem Markt befindlichen Einführungen in die Literaturdidaktik begegnen dieser Problematik mit unterschiedlichen Strategien. Die *Einführung in die Literaturdidaktik* von Elisabeth K. Paefgen aus dem Jahr 1999 nimmt – ganz im Sinne der literarästhetischen Positionierung der Verfasserin – Literatur im engeren Sinn als Gegenstand des Literaturunterrichts ernst und entfaltet exemplarisch, allerdings auf sehr knappem Raum, sowohl historische als auch systematische Positionen und „Aufgabenfelder“ der Literaturdidaktik. Der Sammelband *Grundzüge der Literaturdidaktik* (Bogdal; Korte, Hg. 2002) vermeidet das Signalwort „Einführung“ und liefert doch gleichwohl in einer klugen Systematisierung wichtige grundlegende „einführende“ Einsichten in aktuelle literaturdidaktische Positionen und Fragestellungen, die – um den Preis der einheitlichen Gegenstandsbestimmung – von unterschiedlichen Experten der jeweiligen Gebiete dargestellt werden. Der neueste einschlägige Sammelband *Grundlagen der Deutschdidaktik* (Lange; Weinhold, Hg. 2005) versteht sich zwar nicht im Titel, wohl aber im Vorwort explizit als „kompakte Einführung in die Grundlagen der Deutschdidaktik“ für die Zielgruppe der „Studienanfänger“; er wurde programmatisch von jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern konzipiert, die hier jeweils ihren eigenen Forschungsschwerpunkt vertreten. Die Gegenstandsproblematik kommt nur in der Gliederung des Bandes zum Vorschein, die angesichts der Jugendfrische der Beiträgerinnen und Beiträger seltsam altbacken anmutet: Innerhalb der Dreiteilung in Sprachdidaktik, Mediendidaktik (mit nur einem einzigen Beitrag) und Literaturdidaktik folgt die Binnengliederung eher traditionellen Mustern, im Literaturteil vor allem der Gattungseinteilung. Die Einzelposition der Medien soll zwar deren „Klammerfunktion“ zwischen Sprache und Literatur betonen, trägt aber zugleich zur Vermeidung einer Problematik des Zusammenhangs der Bereiche und der Begriffe bei.

In diesem Kontext muss man das hier ausführlicher zu besprechende Werk *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung* von Ulf Abraham und Matthis Kepser (2005) sehen. Der Band ist als Pendant zur *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung* von Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke konzipiert (2002 ebenfalls in der Reihe „Grundlagen der Germanistik“ des Erich Schmidt Verlags erschienen), deren Höhen und Tiefen in dieser Zeitschrift gewürdigt worden sind.² Abraham und Kepser grenzen sich bewusst und pointiert von den systematischen Begründungen der älteren Vergleichswerke ab und formulieren als „erkenntnisleitende [...] These [...] die (schul-)kritisch-konstruktive Frage, wie sich *Literatur als kulturelle Praxis* in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zum Literaturunterricht verhält, was dieser von ihr lernen und wie er eine *Teilhabe* an ihr für möglichst viele Heranwachsende ermöglichen und erleichtern kann.“ (S. 9) Damit ist auch bereits der Dreh- und Angelpunkt dieser Einführung benannt: ihre Bestimmung dessen, was der Gegenstandsreich des Literaturunterrichts sein soll; und daran werden sich die Geister scheiden. Der von den Verfassern gewählte Fokus der „literarischen Praxis“ wirkt aktuell, leistet viel und ist für die zentralen Aufgaben und Probleme der Literaturdidaktik offen.

² Christa Dürscheid (2003): Sprachdidaktik Deutsch: Einführung, Arbeits- und Studienbücher. In: Didaktik Deutsch, Jg. 8, H. 14, S. 99-105.

Er wirft aber seinerseits Fragen auf, die im Folgenden ebenfalls zur Sprache kommen müssen.

Die Einführung versucht in ihrem Aufbau eine Verwebung von historischen, systematischen und programmatischen Aspekten zu bieten, gleichermaßen mit der Diskussion um literaturdidaktische Grundfragen bekannt zu machen wie auch praktische Hinweise für unterrichtliches Planen und Handeln zu geben. Dies spiegelt sich in der Gliederung wider. Dem Band wird ein „Literaturdidaktisches Fundament“ (Kapitel 1) zugrunde gelegt, das nicht nur die bereits genannte Gegenstandsbestimmung entwickelt, sondern auch knapp die Kernfragen der Literaturwissenschaft skizziert. Das 2. Kapitel erörtert „Grundlegende Aufgaben des Literaturunterrichts“, wonach „Historische“ und „Gegenwärtige Konzepte für Literaturunterricht“ (Kapitel 3 und 4) referiert werden. Den „Medien im Unterricht“ ist das 5. Kapitel gewidmet, während das abschließende 6. Kapitel in einer bis in einzelne Methodenvorschläge ausdifferenzierten Weise „Muster, Phasen und Verfahren des Literaturunterrichts“ vorstellt. Dass da Brüche und Doppelungen nicht ausbleiben können, liegt auf der Hand, denn wie soll man „Grundlegende Aufgaben“ sachlogisch streng von „Konzepten“ oder „Mustern, Phasen und Verfahren“ abgrenzen und dann wiederum „Konzepte“, „Positionen“ und „Verfahren“ genau voneinander unterscheiden? Wenn also die Verfasser zu Recht darauf hinweisen, dass man eine „gewisse neue Unübersichtlichkeit [...] der weit ausdifferenzierten, natürlich dabei auch erfreulich präzisierten Diskussion um die Intentionen von Literaturunterricht leider auch attestieren“ müsse (S. 122), formulieren sie mit dieser Dialektik von Erfreulichem und zugleich Bedauerlichem implizit auch eine selbstreferentielle Auskunft über ihre Konzeption.

Die Überlegungen zum „Handlungsfeld Literatur“ stützen sich überwiegend auf medienspsychologische Kriterien, in denen Literatur als eine gewisse „Anzahl bedruckter Blätter, zusammengehalten von zwei Buchdeckeln“ (S. 10), nur ein Segment von vielen ausmacht und im Rahmen der gesamten Mediennutzung betrachtet wird – was dann zu Hybridbildungen wie „Litera-Medien“ (S. 64) führt. Gleichwohl sind die Beobachtungen zur ‚individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeit‘ von Literatur fundiert und für den didaktischen Begründungszusammenhang fruchtbar: Unter Berufung v. a. auf Assmann wird Literatur beschrieben als „Ausdrucksmedium und Katalysator für Kommunikation und Selbstinterpretation“ (S. 19); sie im Sinne ihrer „kulturellen Katalysatorfunktion“ zu nutzen, ist nach Überzeugung der Verfasser „eines der wichtigsten Anliegen einer Didaktik der Literatur“. Literarische Bildung sei daher nicht trennbar von der „Fähigkeit Literatur als Ausdrucks- und Verständigungsmedium zu gebrauchen“ (ebd.). Immer wieder im Verlauf des ganzen Werkes insistieren Abraham und Kepser auf einem Postulat, das sie von Eagleton ableiten: „Nicht nach dem *Wesen* von Literatur sollte also gefragt werden, sondern nach ihren ‚Funktionen‘“ (S. 23 u. ö.), wobei der Widerspruch ungelöst bleibt, welchen „Wesens“ der Gegenstand Literatur vielleicht doch sein muss, um nicht nur ‚un-wesentliche‘ Funktionen erfüllen zu können.

Prinzipiell wenden sich die Autoren scharf gegen einen an der Literaturwissenschaft ausgerichteten Literaturunterricht, präsentieren die Hermeneutik jedoch als unver-

zichtbares und nicht überholtes Paradigma des Textverstehens, das sie resümierend „nicht ernsthaft in Gefahr“ sehen. (S. 203) Sie halten jedoch das Modell des hermeneutischen Zirkels dann für problematisch, „wenn man davon ausgeht, dass ein sich veränderndes Vorwissen nicht nur zu einem anderen, sondern zu einem gereiften Verständnis führt“. (S. 39) Im gleichen Kontext betonen sie jedoch, dass in der konkreten Schulsituation der Lehrer „stets ein angemesseneres Textverständnis“ besitze als die Lernenden (ebd.), lassen aber unbeantwortet, wie es dazu kommen und woran es gemessen werden kann, wenn hermeneutisches Verstehen nicht doch irgendwann dieses gereifere Verstehen anbahnt – und wieso sollte man es dann SchülerInnen vorenthalten?

Gerade wegen der hier auch erkannten Wichtigkeit der Hermeneutik vermag ich der scharfen, fast polemischen Absage an die Germanistik als „Bezugswissenschaft“ der Literaturdidaktik (S. 43) nicht zu folgen, und sie ist historisch wie systematisch nicht überzeugend. Ich halte sie für einen Ausdruck des noch immer nicht überwundenen Abhängigkeitstraumas der Literaturdidaktik. Würden Soziologie, Psychologie und ihnen verwandte Disziplinen tatsächlich als *Bezugswissenschaften* der Literaturdidaktik (und nicht als *Hilfswissenschaften*) wirksam, hätte das weit reichende Folgen für die didaktischen Zielsetzungen im Umgang mit Literatur, weil dann eben nicht mehr das widerständige, zweckentlastete und damit *utopische Potential* der Literatur im Mittelpunkt stünde, sondern die der Alltagsrealität unterworfenen Lektürepraxis, die aber in Spannung steht zu den „wesentlichen“ Möglichkeiten von „poetischen Sprachwerken“ (Ivo). Insofern begibt sich der von den Autoren favorisierte Funktionsbegriff in die Gefahr, den Unterschied zwischen Potential, Funktion und Zweck von Literatur zu verwischen.

Für den Literaturunterricht lassen sich nach Abraham und Kepser vier Bereiche ausmachen: (1) Unterstützung von Individuation, Sozialisation und Enkulturation, (2) Leseförderung, (3) Literarisches Lernen und (4) Sprach- und Medienreflexion. In gut differenzierten Einzelschritten legen die Verfasser diese Aufgabenfelder der Literaturdidaktik dar, bei denen die Vermittlung literarischer Rezeptions- und Produktionskompetenzen einen breiten Raum einnehmen.³ Die Positionierung der Verfasser im Kontext der Produktionsorientierung ist unübersehbar und die Einbeziehung der von Abraham auch in anderen Schriften anschaulich begründeten Schreibformen zu literarischen Texten (vor allem Essay und Précis, dazu auch S. 211ff.) ist anregend und weiterführend. Die kritische Abgrenzung gegen bestimmte produktionsorientierte Verengungen oder Mechanisierungen (so zu Waldmann S. 136ff.) und die Gewichtung der *ästhetischen* Dimension des Produzierens wirken überzeugend: „Wir verwenden den Terminus ‚literarisches Schreiben‘ im Sinne eines Schreibens, das bewusst von der sprachlichen Norm abweicht und dabei keine pragmatische o-

³ Die Erörterung des problematischen Kompetenzbegriffs gelingt sehr anschaulich, allerdings fehlt der Hinweis auf Groeben/Hurrelmann (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*; statt dessen beziehen sich die Verfasser auf drei Kapitel der *Didaktik der deutschen Sprache* von Steinig/Huneke und orientieren sich, mit Bezugnahmen auf Kreft und Fritzsche, am Kompetenzbegriff von Habermas.

der direkte kommunikative Absicht, sondern ästhetische Intentionen verfolgt.“ (S. 52, Anm. 8)

Leseförderung und literarisches Lernen werden zwar in getrennten Abschnitten, aber zu Recht sachlich nicht als getrennte Aufgabenbereiche betrachtet: Beide greifen ineinander und seien für alle Schularten und -stufen relevant. Dabei ist der Blick auf einen sonst vernachlässigten Bereich besonders erfreulich: „Wer glaubt, dass man Hauptschüler/-innen mit der Analyse und Interpretation literarischer Texte prinzipiell überfordert, unterschätzt ihre kognitiven Fähigkeiten. Literaturunterricht muss spannend bleiben, und das tut er nur dann, wenn An- und Zumutung gleichermaßen gegeben sind.“ (S. 74)

Der Problematisierung des Lesens im Kontext des Gesprächs vermag ich nicht zu folgen: Die Autoren gestehen den Gesprächsformen im Literaturunterricht insgesamt einen hohen Stellenwert zu (S. 85, 114ff., 196-202), widerstehen dann aber doch nicht der Versuchung, das Thema unter dem modischen Terminus der „Anschlusskommunikation“ zu behandeln. Das hat Folgen für die von ihnen zitierte „Paradoxie“ der „private readings in public“ (S. 84) als einem schultypischen Phänomen. Dabei betonen sie selbst an anderer Stelle die ursprüngliche und genuine Öffentlichkeit literarischer Rezeption als eine kulturelle Praxis bis in die Neuzeit hinein (S. 12), während sie hier die „Privatheit des Lesens“ geradezu als ‚wesenhaft‘ auffassen. Dem liegt m. E. ein Missverständnis von Literatur zugrunde, denn die Spannung von ‚private‘ und ‚public‘ ist beim Lesen und Textverstehen nicht durch die Schule entstanden, sondern eine der Literatur selbst und der literarischen Rezeptionstradition inhärente Spannung. Der zu Recht von den Autoren betonte (wesenhafte?!) „Appellcharakter“ literarischer Texte (S. 84) wendet sich eben nicht „zunächst an mich *allein* als Leser“ (S. 84f.), sondern an *uns* als Gemeinschaft aus früheren, gegenwärtigen und zukünftigen RezipientInnen. Literatur ist stets beides: Aufforderung zur individuellen Bezugnahme *und* in eins damit Aufforderung zum Eintreten in den Verstehensprozess der Leserschaft, da individuelles Verstehen sich ohne intersubjektiven Austausch gar nicht ereignen kann. Deswegen ist der von Sutter unkritisch übernommene Begriff der „Anschlusskommunikation“ (S. 85) so irreführend, weil er ein Vorher-Nachher von Lesen und Kommunikation suggeriert, während Lesen und Verstehen in sich selbst Gespräch (sei es externalisiert oder internalisiert) sind – ein dialektischer Prozess also, den auch die Autoren erkennen, ohne sich jedoch von dieser einseitigen Begrifflichkeit zu verabschieden.

Im Kontext der Sprach- und Medienreflexion gehen Abraham und Kepser in ihrem Bemühen um Aktualität und methodische Offenheit sehr weit, wenn sie zum didaktischen Nutzen des „Medienverbundes“ anführen, dass auch „manche Merchandising-Produkte [sich] durchaus als sinnvoller Teil des Handlungssystems Literatur erweisen [können]. So erlaubt die erwähnte LEGO-Serie zu ‚Harry Potter‘, dessen Abenteuer im Rollenspiel nach- und weiterzugestalten – nichts anderes also als literarische Anschlusshandlungen, wie sie auch ein moderner Literaturunterricht anstrebt.“ (S. 93) Der bestechende Duktus solcher praxisnahen Äußerungen lässt erst auf den zweiten Blick erkennen, dass hier *das didaktische Argument* ersetzt wird durch ein Postulat („literarische Anschlusshandlungen“), dessen Sinn (nämlich *wozu*

diese Lego-Handlung literarisch lehrreich sein könnte) nicht mehr belegt werden muss.

Die Erläuterung der „historischen Konzepte für Literaturunterricht“ ist eingängig und auf der Grundlage neuester Fachliteratur geschrieben. Sie überzeugt vor allem dort, wo sich Abraham auf seine eigenen Arbeiten zum Stilbegriff und zu Analyse und Mimese als Grundkategorien des Stilverstehens stützt, die diesem Kapitel (S. 102ff.) zugrunde liegen.⁴ An den Kern der Problematik dieser Einführung gelangt man bei der Darstellung der „gegenwärtigen Konzepte für Literaturunterricht“: Das programmatische Bekenntnis, Literatur sei „kein Privileg eines bestimmten Unterrichtsfaches. Interdisziplinarität der Zugänge ist ihr eigentlich von vornherein eingeschrieben“ und Literatur werde hier nicht als eigener „Lernstoff“, „sondern als *Lernmedium* in der Schule insgesamt“ (S. 108) verstanden, wirft die Frage auf, was dabei dann die Aufgabe der *Literaturdidaktik* sein soll. Die Ausbildung von Deutschlehrern zu Superlehrern oder zu Fortbildnern für alle? Ebenso muss man kritisch einwenden, dass die „Nutzbarkeit von Literatur“ als „ein prinzipiell ‚pädagogikfähiges‘ ästhetisches Medium“ (ebd.) nicht im genuinen Interesse der Literaturdidaktik liegen sollte: „Nutzbarkeit“ ist zwar eine der Gebrauchsmöglichkeiten von Literatur, aber doch nicht eine ihrer Funktionen! Das in literarischen Texten gestaltete und in das symbolische System der Sprache transferierte (oder in ihr neu geschaffene) „Weltwissen“, die in Literatur sich ereignenden Welt- und Sinnkonstruktionen, als einen *Wissenspeicher* zu verstehen, der wieder aus sich auf das vorgängige Weltwissen referiert, reduziert Literatur zu einer Art Universalenzyklopädie, die keinen Eigenwert besitzt. Natürlich erfährt man in Büchners *Dantons Tod* eine ganze Menge über Politik und Theologie und Verzweiflung, aber man gewinnt diese Erkenntnisse doch nicht durch die „immanente Didaktik und Pädagogik“, die dieses Werk angeblich „prägt“ (S. 109), man gewinnt sie nicht als ‚Weltwissen‘ an sich, sondern als Erfahrungen in einer bestimmten sprachlich-poetischen Welt, auf die hin dieses Weltwissen interpretiert und geformt wird. Dass Literatur diese Rolle *auch* übernehmen kann, ist sicher unbestreitbar, aber wenn eine dezidiert auf Literaturdidaktik „als eigenständige Disziplin“ (S. 9) zugespitzte Einführung nicht auf der eigenständigen, dieser enzyklopädischen Funktion entgegen gesetzten Eigenwertigkeit der Literatur insistiert, kann sie eigentlich auch nicht mehr unter diesem Titel firmieren.

Der Einführung ist eine gewisse synkretistische Neigung zum „Wer vieles bringt...“⁵ zu attestieren, die für die inszenatorische Frische des Konzepts sorgt, aber auch zu manchem unentschiedenen „Sowohl – als auch“ führt, wenn sich bei genauerem Hinsehen eigentlich der Grundansatz der „literarischen Praxis“ mit den Zielen des Literaturunterrichts reibt. Beispielsweise soll die Kinder- und Jugendlite-

⁴ Hier ist insbesondere Abrahams Habilitationsschrift zu nennen: *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer 1996.

⁵ „Ein jeder sucht sich endlich selbst was aus. / Wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen; / Und jeder geht zufrieden aus dem Haus.“ (Goethe: *Faust I*, Vorspiel auf dem Theater).

ratur natürlich im Sinne der Alltagslektüre (inklusive der Merchandising-Produkte) in den Unterricht einbezogen werden; sie wird hier „medienübergreifend diskutiert“ (S. 125), aber dann gilt auch unversehens ein ziemlich un-praktisches Postulat, dass nämlich auch diese Didaktik davon ausgeht, „dass die Lektüre die Lernenden maßvoll überfordern *darf*, um eine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ (L. S. Wygotsky) in den Blick zu rücken, aber gerade deshalb mit den Hausaufgaben- und Lernzielkontrollen eher vorsichtiger sein sollte als in anderen Lernbereichen“ (S. 130). Hat man sein Staunen über die Inanspruchnahme Wygotskys als Kronzeugen gegen Hausaufgaben überstanden, wird man aufmerksam für eine durchaus zeittypische Furcht vor der Zumutung, die durch die Formel „in den Blick rücken“ hervorlugt: Während Wygotsky die Lernenden in die Zone der nächsten Entwicklung *führen* will, denkt man hier unwillkürlich an arme Kinder, die ihre Nasen an den Schaufenstern mit Auslagen unerreichbarer Herrlichkeiten platt drücken müssen.

Auch hinsichtlich der didaktisch „schwierigen Gattung“ Lyrik (S. 130) vollbringt das Autorenteam einen Balanceakt zwischen Praxis und Norm; die „didaktische Legitimation“ der Lyrik werde dann „problematisch [...] wenn nach der gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedeutung gefragt wird“, denn sie spielt „im Kulturdiskurs der Erwachsenen eine marginale Rolle“ (S. 131). Um nicht die Konsequenz ziehen zu müssen, entweder Lyrik aus dem Literaturunterricht zu verbannen oder den eigenen Ansatz der Fixierung an die literarische Praxis zu modifizieren, weisen Abraham und Kepser auf lyrische Formen hin, die für Jugendliche und Erwachsene auch eine Gegenwartsbedeutung haben: Songtexte und Poetry Slams (beide ausführlich auf der Grundlage aktueller Literaturhinweise erörtert, S. 132ff., auch S. 180).

Nach dem Durchgang durch die klassischen Gattungen nehmen im vierten Kapitel „Gegenwärtige Konzepte für Literaturunterricht“ die „Konzepte zu (Spiel-)Filmen“ mit elf Seiten den breitesten Raum ein, was auf die Bedeutung des in der Didaktik vernachlässigten Spielfilms als „vierte (literarische) Großgattung“ (S. 145) für die Autoren verweist. Hier überschreitet die Einführung die Charakteristika der Textsorte eindeutig und wird zu einer programmatischen Schrift, die bis in einzelne Unterrichtsvorschläge hinein viel Anregendes bietet, im Gesamtkontext jedoch an dieser Stelle unbalanciert wirkt. Sehr überzeugend und klar erscheinen die „Konzepte zum Umgang mit expositorischen Texten“, weil Abraham und Kepser schon mit diesem Terminus darauf verweisen, dass es sich bei den so genannten „Sachtexten“ keinesfalls um „„objektiv‘ darstellende Texte“ (S. 155) handelt, sondern um Texte, für die es literarischer Verstehenskompetenzen bedarf. Allerdings bleibt insgesamt der zugrunde liegende Konzeptbegriff etwas unscharf: So wird hier zum Beispiel der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht als Konzept, ansonsten hingegen zu Recht als Verfahren bezeichnet. Entgegen der mit der Überschrift geweckten Erwartung „Medien und Literaturunterricht“ enthält das fünfte Kapitel vor allem eine Auflistung aller möglichen „Medien“ (im Sinne von Arbeitsmitteln) und ihrer Handhabung im Unterricht. Am differenziertesten ist hierbei der Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lesebüchern (S. 162ff.), während Hinweise auf die Umweltbelastung durch Photokopien dann doch das Niveau einer Einführung und ihrer Leserschaft unterschreiten. (vgl. S. 165)

Das abschließende sechste Kapitel bietet in einer Gesamtschau der didaktischen Konzeptionen, der methodischen „Inszenierungen“ (S. 176 u. ö.) und Bewertungsfragen noch einmal – und dabei auch mit manchen Wiederholungen des Vorigen – einen praxisnahen Überblick über die wesentlichen Aufgabenfelder des Literaturunterrichts. Die „Inszenierung von Literaturunterricht“ habe in den 1990er Jahren eine „Alltagswende“ vollzogen (S. 176) und die „vorher so geschätzten ‚Großdidaktischen Planungsmodelle‘ gelten heute nicht mehr unbedingt als praxistaugliche Antworten auf Inszenierungsfragen“, wobei als bedenklich eingeschätzt werden müsse, dass die Inszenierungen oft im Vordergrund stünden und „deren didaktischer Sinn oder deren Problematik den Beteiligten gar nicht mehr bewusst“ sei (ebd.), woraus sich die Gefahr einer Verselbständigung der Methoden ergebe; Literaturunterricht sei jedoch *zwischen* Erlebnisunterricht und philologischer Textarbeit zu situieren. Zu guter Letzt lassen sich Abraham und Kepser auch auf die heiklen Fragen der Leistungsbewertung im Literaturunterricht ein (S. 222ff.) und unterscheiden „drei Fragerichtungen des Bewertens“; dabei gehe es stets um „Bewertbarkeit, nicht um durchgehende Bewertung“ und um die Kategorien „Prozess, Produkt und Funktion“ (S. 226).

In der Gesamtkonzeption greifen Abraham und Kepser sowohl inhaltlich als auch in ihren Argumentationsstrategien die aktuelle literatur- und mediendidaktische Diskussion auf, fokussieren sie auf den Leitbegriff der Integrativität und tragen eigene praxisnahe Verfahrensvorschläge bei. Für das gesamte Werk ist zu konstatieren, dass die Fülle der verwendeten Fachliteratur beeindruckt; sie wird bis hin zu aktuellsten Neuerscheinungen berücksichtigt (wobei die fast zeitgleich erschienenen Werke naturgemäß eher cursorisch behandelt werden). Wer eine *tour d'horizon* der literaturdidaktischen Diskussion zwischen 1980 und 2004 sucht, wird hier fündig. Darin liegen die Stärke dieser Einführung und ihre Gefährdung zugleich: Sie lädt zur Auseinandersetzung ein, dürfte jedoch als Einzellektüre für gutgläubige Anfänger in ihrer Fülle und offenen Systematik auch einige Schwierigkeiten bei der Orientierung bereiten und das Bedürfnis nach klarer Begrifflichkeit enttäuschen. Und – dies wiegt schwerer – sie stellt nicht nur Positionen dar, sondern *wirbt* für ein Modell von Literaturunterricht und Literaturdidaktik, dessen Zeitlichkeit und Relativität nicht hinlänglich deutlich gemacht werden.

Diese Einführung liegt im Trend. Ihr Stil zeichnet sich durch eine gewisse „sportliche“ Diktion und Argumentation aus. Das mag die Lesemotivation erhöhen, führt aber hin und wieder, wie Sport eben so ist, zu Einbußen in der intellektuellen Präzision: So beschreiben die Autoren ihren methodologischen Ansatz damit, dass sie sich an der „moderne(n) Literatur-Theoriebildung“ „undogmatisch“ orientieren. Sie verzichten auf ein „Wissenschaftsparadigma“ und bezeichnen dies als „interdisziplinär“ (S. 8, 10); sie charakterisieren Lesen und Fremdheitserfahrungen etwas flinkfüßig als „geistige Lockerungsübungen“ (S. 11) und behaupten, dass „die verschiedenen Medien ein Team bilden, in dem der Ball vom einen zum anderen Mitspieler weitergegeben werde (S. 63) – eine heitere Medien-Welt also, hinter der sich denn aber doch realiter, wie bei der Bezugsdisziplin Sport ja auch, beinharte Geschäftsinteressen verbergen.

An der Fokussierung auf den Begriff der „literarischen Praxis“ werden sich die Geister scheiden. Sie wirft zumindest zwei Fragen auf, die m. E. in diesem Werk nicht ausreichend thematisiert werden: *Kann* zum einen aus sachlogischen Gründen „Praxis“ überhaupt ein *Lernbereich* sein oder ist „Praxis“ nicht vielmehr ein soziologischer Befund, aus dem ggf. Lernbereiche nach kritischer Analyse abgeleitet werden können (aber nicht zwingend müssen)? Und *darf* zum anderen aus ethischen Gründen „Praxis“ das didaktische Planen und Handeln bestimmen oder stehen Praxis und Didaktik nicht vielmehr in einer notwendigen Spannungsbeziehung zueinander, in der der Didaktik auch eine Widerstandsfunktion gegen gesellschaftliche Praxis zukommt – wie sie der Literatur ja wesentlich ist? Ginge diese Spannung verloren, würden in der Tat die Produktions- und Profitorientierung des – *horribile dictu* – kapitalistischen Wirtschaftssystems zu Maximen der Literaturdidaktik – und damit würde diese, vermutlich gegen die Intentionen der Verfasser dieser Einführung, eine ihrer *wesentlichen* Aufgaben preisgeben.

Literatur

Bezugnahmen auf:

Elisabeth K. Paefgen: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart; Weimar: Metzler 1999
[SM 317]

Klaus Michael Bogdal/ Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2002

Günter Lange/Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2005