

**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>

17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ulf Abraham*

**LITERATURDIDAKTIK HEUTE –  
ZWEI NEUERSCHEINUNGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 33. S. 92-97.

---

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.

Ulf Abraham

## LITERATURDIDAKTIK HEUTE – ZWEI NEUERSCHEINUNGEN

Den Zustand der Literaturdidaktik zu beklagen, besteht weniger Anlass denn je. Wohl aber sind zwei Neuerscheinungen ein Anlass, ihn genauer zu beschreiben. Die beiden Sammelbände setzen zwar unterschiedliche Schwerpunkte, konvergieren aber – nicht zuletzt erkennbar an Autor/-innen, die zu beiden beigetragen haben – in den Grundfragen, an denen das Fach nach der „Empirischen Wende“ arbeitet:

Dorothee Wieser/ Irene Pieper (Hrsg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studien zu einer brisanten Relation*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2011 (zit. als Pieper/ Wieser)

Daniela A. Frickel/ Clemens Kammler/ Gerhard Rupp (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme*. Freiburg i.Br.: Fillibach 2012 (zit. als Frickel/ Kammler/ Rupp)

Den geschlosseneren Eindruck macht der von Pieper und Wieser herausgegebene Band, was sicherlich auch an seiner Herkunft liegt: Es handelt sich um Beiträge zur gleichnamigen Sektion des SDD 2010 in Bremen. Der Fokus lag dementsprechend auf der Forschung zum Nutzen fachlichen Wissens für Textverstehen im Literaturunterricht. Die andere Publikation (Frickel/ Kammler/ Rupp) ist aus einer Initiative des Arbeitskreises Literaturdidaktik im SDD hervorgegangen und bietet, sicherlich bewusst, ein etwas bunteres Bild. Ergebnisse aus empirischen Arbeiten zur Entwicklung, Förderung und 'Messung' literarischer Kompetenz stehen neben konzeptionellen Beiträgen, die Bedingungen und Möglichkeiten künftigen Forschens auf diesem Feld abstecken. Solche Beiträge werden besonders dort interessant und herausfordernd, wo sie eingeführte Begriffe auf den Prüfstand stellen und mit einander abzugleichen erlauben: „Kompetenzorientierung“ (**Kepser**) mit „literarischer Bildung“ (**Odendahl**) oder „didaktische Analyse“ mit „erwartbarem Verstehen“ (**Zabka**).

Einige Titelbegriffe könnten nahe legen, dass es einmal mehr um die 'üblichen verdächtigen' Fragen: Was wissen und können Lernende (Kompetenzen), und was sollen sie wissen oder können (Standards)? Wie sind Kompetenzen zu modellieren, zu fördern, zu überprüfen? Das sind natürlich nach wie vor Probleme, zu denen nachgedacht und geforscht wird. Analyse- und Interpretationskompetenz wird dabei einmal mehr zum Thema (**Zabka** und **Kammler** in Frickel/ Kammler/ Rupp). Aber mit solchen Fragen ist das letztlich gemeinsame Anliegen dieser beiden Publikationen nicht erschöpft. Zum einen ist eine Ausweitung ins Grundsätzliche zu erkennen (so in der guten Entscheidung der Herausgeber Pieper/ Wieser, einen langen Beitrag aus der Fachdidaktik des Französischen aufzunehmen), zum andern werden einige scheinbare Selbstverständlichkeiten des literaturdidaktischen Fachdiskurses benannt und erstmals seit Langem in dieser Deutlichkeit in Zweifel gezogen, z. B. die wohl-

feile Zielangabe des „Orientierungswissens“ im Literaturgeschichtsunterricht (**Steinmetz** in: Pieper/ Wieser).

Ich bespreche die beiden Bände nicht einzeln und nacheinander, sondern bilde vier thematische Abschnitte.

## 1 Grundfragen der Literaturdidaktik als Disziplin

Seit sich Fachdidaktik aus dem Klammergriff eines Fachverständnisses befreit hat, in dem anderswo erforschte Gegenstände nur noch für den Unterricht zu recht gemacht werden sollten („Anwendungswissenschaft“), geht es darum zu reflektieren und zu klären, woher wir unsere Unterrichtsgegenstände und die auf sie bezogenen Bildungsziele nehmen. „Didaktische Transposition“, wie **Aeby Daghé/Schneuwly** (in Pieper/ Wieser) sagen, ist ein Prozess, der Wissensbestände (*savoirs*) in schulisches Wissen und Können (*savoir-faire*) überführt. Partiiell wird Wissen damit neu geschaffen (Pieper/ Wieser, S. 17): Unterrichtsgegenstände sind nicht einfach da, sondern müssen konstruiert werden (ebd., S. 19). Teilweise tun das Vorgaben, Handreichungen und Medien für den Unterricht, teilweise aber auch die Lehrer/-innen selbst (vgl. auch unten, Abschnitt 3).

Der Entstehung einer Literaturdidaktik als Wissenschaft und der empirischen Wende in dieser zum Trotz, gibt es zum Verhältnis von Literatur und Unterricht offenbar noch viel Klärungsbedarf. Was unterrichten wir eigentlich, wenn wir Literatur unterrichten? Und inwiefern kann man das überhaupt? Ein Beitrag von **Bertschi-Kaufmann** (in: Fricke/ Kammler/ Rupp) zum literarischen Lernen in Selbstaussagen Heranwachsender belegt eine nach wie vor bestehende Trennung literaturbezogenen schulischen Lernens und literarischer Erfahrung außerhalb (vgl. ebd., S. 167). Offenbar hat die Kompetenzorientierung daran bisher nichts zu ändern vermocht. Schulisches *Lesen* bleibt *schulisches* Lesen? Den mittlerweile in der Leseforschung und -didaktik geläufigen, aus der Psychologie stammenden Begriff eines „lesebezogenen Selbstkonzepts“ kritisiert **Rieckmann** (in: Fricke/ Kammler/ Rupp) als zu eng; es erfasse nicht alle Komponenten, die ein *LeserSelbstbild* positiv oder negativ beeinflussen. Und letztlich gehe es ja nicht um Erforschung, sondern um aktive Unterstützung solcher Selbstbilder (vgl. ebd., S. 281). Dem kann man nur zustimmen – umso mehr, da **Jörgens/ Rosebrock** (in: Fricke/ Kammler/ Rupp) zu Recht „eigenständiges Lesen“ als bisher weithin verfehltes Ziel der Leseförderung einklagen.

In deren Namen allerdings sind den vergangenen dreißig Jahren Analyse und Epochen-/Gattungszuordnung von Texten immer wieder einmal unter den Verdacht der Erzeugung trägen Bildungswissens gestellt worden. Wissensorientierte Konzepte von Literaturunterricht wurden als konservativ diffamiert; als fortschrittlich galten zunächst handlungs- und produktionsorientierte Konzepte, später dann „textnahes Lesen“. Das sollte *bottom-up* Textverstehen aufbauen, wobei aber unklar blieb, was hier eigentlich *top-down* geschieht (welches Vorwissen muss schon da sein oder im Unterricht geschaffen werden?). Auch kulturwissenschaftlich begründete Ansätze (vgl. hierzu im Überblick Bonholt/ Rupp 2006), etwa das Konzept der Intertextuali-

tät, ließen oft die erwerbsseitigen Voraussetzungen unhinterfragt, unter denen hier überhaupt Erkenntnis entsteht. Das Paradigma der Kompetenzorientierung hat diesen Klärungsbedarf keineswegs erst erzeugt, sondern nur schärfer konturiert. Zu bedenken ist dabei sowohl das Verhältnis von *Kompetenz und Bildung* in der Literaturdidaktik, zu dem neben **Kepser** vor allem **Odendahl** (in Frickel/ Kammler/ Rupp) Erhellendes und Weiterführendes sagt, als auch das Verhältnis von *Kompetenz- und Gegenstandsorientierung*, das **Winkler** (in Frickel/ Kammler/ Rupp) behandelt. Beide Begriffspaare haben in der jüngeren Vergangenheit dazu geführt, Kompetenzen und Ziele gegeneinander auszuspielen, und beide Male ist das sachlich falsch und wissenschaftsstrategisch unklug: Dies zumindest, bei allem Dissens in Einzelfragen, ist den beiden Publikationen zu entnehmen.

## 2 Literaturbezogenes Fachwissen

**Frederking u. Mitarbeiter** (in Pieper/ Wieser, S. 238) halten die ältere Literaturdidaktik für ablehnend gegenüber Fachwissen, das sie in ihrer Bedeutung für das literarische Verstehen geringgeschätzt habe. Die Autoren wollen nun in ihrem DFG-geförderten Projekt zum literarästhetischen Urteilen belegen, dass Fachwissen wichtig ist. Allerdings gibt es weder bei Waldmann noch bei Spinner oder Abraham (diese Autoren werden genannt) eine Aussage der Art, dass man kein literaturbezogenes Fachwissen brauche; es geht in deren Arbeiten um etwas ganz anderes. Wenn man literarisches Verstehen, wie es hier mit großem theoretischem Aufwand geschieht, als die Erkenntnis einer *intentio operis* (Eco) begreift, kann man leicht zeigen, wie wichtig Fachbegriffe sind; allerdings hat man dann den Verstehensbegriff entsprechend verengt und die emotionale Dimension der Literaturrezeption zum Bestandteil eines Urteilsprozesses erklärt, in dem offenbar das Ziel literarischen Verstehens gesehen wird (vgl. auch Abschnitt 4). Das ist, man muss es deutlich sagen angesichts des beträchtlichen empirischen Aufwands, der in diesem Projekt betrieben wird, eine ziemlich normative Setzung.

Ob fachliches Wissen, verstanden als germanistisches Wissen über Sprache (z. B. Stilistik, Rhetorik) und Literatur (z. B. Literatur- und Mediengeschichte), hilfreich ist oder nicht, wird in anderen Beiträgen (**Spinner, Jesch** und **Wieser** in Pieper/ Wieser) erfreulicher Weise nicht pauschal bejaht oder verneint, sondern funktional gesehen: Es kann helfen (vgl. Jesch in Pieper/ Wieser am Beispiel der Erzählperspektive), es kann aber auch schaden (vgl. Spinner in Pieper/ Wieser am Beispiel von „Epochenmerkmalen“), wenn es zu stark wahrnehmungssteuernd wirkt. Das gilt für literarhistorisches Fachwissen (**Freudenberg** und **Brüggemann** in Pieper/ Wieser) ebenso wie für Gattungswissen (**Frickel** in Frickel/ Kammler/ Rupp und in Pieper/ Wieser, **Nickel-Bacon** in Frickel/ Kammler/ Rupp). Genre-/gattungsspezifische Zugänge zu Texten, die offensichtlich nur auf der Basis von Fachwissen *top-down* funktionieren, diskutieren an recht konkreten Beispielen **Meissner** (in Pieper/ Wieser zur narrativen Lyrik) und **Frickel** (in Pieper/ Wieser zu „Kleiner Prosa“). Allerdings wird dabei auch deutlich, dass die Kategorie „Gattung“ in Lehrwerk-Aufgaben nicht häufig ist (vgl. Frickel in Pieper/ Wieser, S. 82) und „Gattungskompetenz“

wohl eher selten in zureichender Weise vermittelt wird, nämlich als Fähigkeit nicht der Etikettierung, sondern der kritischen Diskussion von Zugehörigkeit (vgl. ebd., S. 86).

Angesichts solch insgesamt recht differenzierter Aussagen zur Rolle fachlichen Wissens verwundert es nicht, dass eine interessante Analyse der Rolle von Gattungs- und Epochenwissen in Lehrplänen (**Steinmetz** in Pieper/ Wieser) zu einem ambivalenten Schluss kommt.

### 3 Lehrerüberzeugungen und Lehrkompetenzen

Ob und inwiefern das Studium der Germanistik Professionswissen und Handlungskompetenz für den Deutschlehrerberuf schafft, wird in letzter Zeit lebhaft diskutiert.<sup>1</sup> **Wieser** (in Pieper/ Wieser) beleuchtet literaturdidaktische Forschung professionswissenschaftlich und macht deutlich, dass der Zusammenhang von Fachwissen und epistemologischen Überzeugungen der Lehrenden für das Fach Deutsch, speziell Literatur, vor ihrer Dissertation zu diesem Thema unzureichend untersucht war: „Fachwissen“ assoziieren viele Deutschlehrer/-innen in problematischer Verengung mit Epochen- und Gattungswissen oder biografischen Kenntnissen (vgl. ebd., S. 147); dass es auch des Wissens über literarische Verstehensprozesse bedürfte (vgl. dazu Abschnitt 4), war den meisten Befragten nicht bewusst.

Ein latenter Widerspruch in diesen Fragen wird indessen (nicht nur in Wiesers Beitrag) sichtbar: Einerseits schlägt sich in den Überzeugungen Lehrender fraglos die „Weisheit der Praxis“ (ebd., S. 149) nieder, andererseits verweisen deren Äußerungen auch auf Defizite in den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Teilen ihrer Lehrerausbildung, z. B. in einer „positivistischen Sicht auf die Literaturwissenschaften“ (S. 148). Im Übrigen hat didaktisches Brauchtum nach wie vor eine nicht zu unterschätzende normative Kraft: In diesem Sinn erörtert **Zabka** (ebd., S. 39-48) Lehrerüberzeugungen, die eine Ritualisierung von Textanalyse im Unterricht begünstigen, ohne dass Lernende ernsthaft die Chance bekämen, von der Analyse aus selbst eine Interpretation zu entwickeln und deren Ergebnisse dafür zu nutzen. Zabka vermutet „einen Mechanismus der wohlmeinenden, aber kontraintentionalen Overprotection des Literaturverstehens durch Literaturanalyse“ (ebd., S. 47) am Werk. Die Überzeugung, dass Textanalyse beim Verstehen helfe, wäre dann nicht gedeckt durch eine entsprechende Kompetenz, im Weg der didaktischen Analyse diejenigen Fragen zu finden, auf die literaturanalytische Verfahren überhaupt eine Antwort erhoffen lassen.

Von textanalytischen Prozeduren zu unterscheiden ist „Inhaltssicherung“ im Literaturunterricht, als über Jahrzehnte unauffällige scheinbare Selbstverständlichkeit (vgl. **Köster** in Fricke/ Kammler/ Rupp), die heute aus der Sicht der Kompetenzorientierung dann problematisch wird, wenn sie immer schon an einen *Schreibauftrag* (In-

---

1 Vgl. z. B. kürzlich MdG 2012, H. 1 (hrsg. v. Karg/ Kilian) u. H. 2 (hrsg. v. Dehrmann/ Standke).

haltsangabe, Paraphrase, Nacherzählung) gebunden ist (vgl. ebd., S. 268). An Hand von für VERA entwickelten und generierten Testaufgaben, die Rezeption und Produktion zu trennen erlauben (ein altes, lange unreflektiertes Problem der 'Leistungsmessung' im Literaturunterricht), zeigt Köster, wie die Inhaltssicherung als eigenes Konstrukt zu verstehen und zu testen wäre. Es bleibt allerdings das Problem, dass in Abschlussprüfungen (v. a. zentralen wie dem Abitur) dann doch wieder die Tateinheit von Lesen/Verstehen und Schreiben verlangt wird.

#### 4 Modellierung und Überprüfung Literarischer Lesekompetenz

Dass literarische (Lese-, Rezeptions-, Verstehens-)Kompetenz etwas anderes ist als Lesekompetenz, ist auf der Basis der Forschung der letzten fünfzehn Jahre nicht mehr ernsthaft strittig. Die spannende Frage ist, worin genau die Unterschiede (zur Abgrenzung von der Sachtextlektüre aufschlussreich **Rupp/ Gosewehr** in Frickel/ Kammler/ Rupp) liegen und ob, ebenso wie Lesekompetenz *sensu* „reading literacy“, literarische Kompetenz so modelliert werden kann, dass sie 'messbar' wird. Für einzelne ihrer Komponenten gilt das gewiss; so entwirft **Gahn** (in Frickel/ Kammler/ Rupp) im Anschluss an Grzesik eine Taxonomie textverstehender Operationen als Basis für verschiedene Aufgabenformate (von „Richtig/Falsch“ bis zum offenen Format), die tatsächlich helfen können, Textverstehensleistungen mehrschichtig zu klassifizieren. Als günstig stellen sich dafür offenbar solche literarischen Texte heraus, die dem Leser wenig Hilfe bei der globalen Kohärenzbildung geben (in diesem Fall Jürg Schubigers „Der verschlossene Berg“). Gahn (ebd., S. 205) leugnet dabei aber nicht die Gradualität und Unabschließbarkeit allen Verstehens, wenn es um Literatur geht.

Diese Einschränkung gilt sicherlich auch für die Erforschung von Perspektiven- (**Stark** in Pieper/ Wieser) und Metaphernverstehen (**Pieper/ Wieser** in Pieper/ Wieser). Die beiden Beiträge werfen in mutiger Weise Fragen auf: *Brauchen* Lernende die Begriffe der Literaturwissenschaft (z. B. diejenigen Stanzels oder Genettes) überhaupt, um zu klären, „wer im Text jeweils spricht, wer denkt oder wer wahrnimmt“ (Stark, ebd., S. 164)? Oder: Werden Lernende nicht zu Fehlformen des symbolischen Verstehens („Überinterpretation“) nachgerade stimuliert? Die drastischen Beispiele aus der Pilotstudie von Pieper/ Wieser (ebd., S. 182f.) legen es nahe. Die interessanteste Baustelle in der literaturdidaktischen Forschungslandschaft dürfte derzeit aber die *Literarästhetische Verstehenskompetenz* sein. **Frederking/ Brüggemann** (in Frickel/ Kammler/ Rupp, S. 15) stellen fest, eine literaturwissenschaftlich und -didaktisch fundierte Theorie stehe noch aus; insbesondere sei das Verhältnis von Emotionen und Verstehenskompetenz nicht geklärt. Obwohl man, wenn denn das Desiderat schon benannt wird, einen halbwegs vollständigen Forschungsbericht dazu vermisst, wird man dem prinzipiell zustimmen. Allerdings sind Zweifel angebracht, ob vom literarischen Text beim Leser aufgerufene Gefühle mit denselben Mitteln untersuchbar sind wie „konkurrierende Wertungen, die auf mehr oder weniger voraussetzungsreiche Formen literarischen Genießens verweisen“ (ebd., S. 16). Um die so (warum dann?) angesprochenen Phänomene geht es indessen gar

nicht im Kern; um Urteilsbildung im Sinn literarischer Wertung zu untersuchen, bedürfte es ja einer Analyse von Diskursen über Texte, an die hier nicht gedacht ist; und auch literarisch evozierte Emotionen sollen ausdrücklich nicht untersucht werden (vgl. ebd., S. 21), vielmehr geht es den Autoren auf der Basis empirischer Daten aus einem DFG-Projekt (vgl. dazu auch **Meier/ Henschel/ Roick/ Frederking** in Frickel/ Kammler/ Rupp) ausschließlich um „die in literarischen Texten *verarbeiteten* und beim Modell-Leser im Sinne Ecos *intendierten Emotionen*“ (Frickel/ Kammler/ Rupp, S. 21; Kursiv i. Orig.). Man sucht vergeblich nach Hinweisen darauf, wie sich ein solches Konzept emotionalen Verstehens zu basalen, didaktisch vielfach rezipierten Aussagen der Rezeptionsästhetik, der konstruktivistischen oder dekonstruktivistischen Literaturwissenschaft eigentlich verhält; es ist beinahe, als hätte es bis zur „empirischen Wende“ keine Diskussion zur literar-ästhetischen Kompetenz gegeben (vgl. etwa Iser 1991, Scheffer 1992, Abraham 2000, Kammler 2010, Winkler/ Masanek/ Abraham (Hrsg.) 2010). Das ist schade, denn gerade ein so ambitioniertes Forschungsprojekt sollte die (anderswo in diesen beiden Bänden besser sichtbare) Anschlussfähigkeit an bestehende Theoriebildung im Blick haben. Wie jedenfalls auch an anderen Beiträgen gezeigt werden könnte, sind die beide Bände zum richtigen Zeitpunkt erschienen, um die dringend notwendige Diskussion über Selbstverständnis und Ziele einer forschenden Disziplin neu zu beleben.

## Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: MdG 47, H. 1, S. 10-22.
- Bonholt, Helge/ Rupp, Gerhard (2006): Epochen – Kulturen. In: Hurrelmann, Bettina/ Groeben, Norbert (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim/ München, S. 53-72.
- Iser, Wolfgang (1991): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kammler, Clemens (2010): Literarische Kompetenzen beschreiben, beurteilen, fördern. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg/Br., S. 197 - 214.
- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hrsg.) (2010): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Ulf Abraham, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Germanistik, Kapuzinerstr.16, 96045 Bamberg*  
*ulf.abraham@uni-bamberg.de*