

**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>  
21. Jahrgang 2016 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Fabiana Cathrina Netzband, Daniel  
Scherf

**BERICHT ZUR  
ARBEITSTAGUNG**

„Wissen und Literarisches Lernen.  
Lesebuch – Aufgabe – Gespräch“  
auf Schloss Rauschholzhausen, 27.  
– 28.11.2015

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 40. S. 70-  
75.

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.

Daniel Scherf

## BERICHT ZUR ARBEITSTAGUNG

„Wissen und Literarisches Lernen. Lesebuch – Aufgabe – Gespräch“ auf Schloss Rauischholzhausen, 27.–28.11.2015

Eine Arbeitstagung rund um die Frage, wie Literarisches Lernen mit (der Vermittlung von) Wissen zusammenhängt, veranstalteten **Thomas Möbius** und **Michael Steinmetz** (beide Universität Gießen) auf Schloss Rauischholzhausen. Die Frage, auf welche Art Wissen in (schulisches) Literaturlesen und -verstehen hineinspielt, wird schließlich genauso wie die Frage, welches Wissen eigentlich durch Literaturunterricht vermittelt wird und/oder vermittelt werden sollte, seit etlichen Jahren durch Literaturdidaktiker/-innen intensiv beforscht (vgl. z. B. Winkler 2007, Pieper/Wieser 2012, Köster/Wieser 2013, Köster 2015). Eine Diskussion des Forschungsstandes sollte sich folglich – genauso wie eine Betrachtung (hochschul-)didaktischer Konzeptionen und Grundsatzreflexionen lohnen.

Die beiden Organisatoren gaben der Veranstaltung eine ungewöhnliche Struktur. Statt Vorträgen erbat sie sich von den Beiträger/-inne/n schriftliche ‘Stellungnahmen’ im Vorfeld der Tagung, in denen diese aus ihrer jeweiligen, durch die eigenen Forschungsarbeiten geprägten Perspektive Antworten auf folgende Fragen formulieren sollten:

- Wie bewerten Sie das Verhältnis von Wissen und Literarischem Lernen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für zentrale Elemente des Unterrichts wie Aufgabenformate, Lesebücher oder Unterrichtsgespräche?
- Welche konkreten didaktisch-methodischen Möglichkeiten zur Aktivierung bzw. Generierung von Wissen sehen Sie vor dem Hintergrund, dass bspw. fremdgesteuerte, instruktive und deduktive Vermittlungsformen seit Jahren in der Kritik stehen?

Die Stellungnahmen gingen den Teilnehmer/-innen im Vorfeld der Arbeitstagung zu und sollten die ‘klassischen’ Tagungsvorträge ersetzen: Dort sollten die Stellungnahmen schließlich nicht referiert, sondern gemeinsam erörtert werden. Von der Organisationsform versprachen sich die Veranstalter einen durchgehend diskursiven Charakter der Zusammenkunft – der sich, so viel sei dem nachfolgenden Bericht vorweggenommen, auch einstellte.

Anhand weniger Zitate leiteten die Organisatoren jeweils in die Diskussion zu einer Stellungnahme ein. In einem ersten Block wurden Stellungnahmen diskutiert, die sich in hohem Maße ‘**Grundlegendem**’ widmeten, sich also im Kontext der genannten Ausgangsfragen mit **Normen** und **Zielsetzungen** des Literaturunterrichts aus-

einandersetzten. **Juliane Köster** wies in ihrem Beitrag insofern zunächst darauf hin, dass es von der jeweiligen normativen Rahmung schulischen Literaturlesens abhängt, für wie wichtig der Erwerb sog. literarischen *Fachwissens* – z. B. über literarische Gattungen etc. – gehalten werde: „Wer Literaturunterricht vornehmlich oder ausschließlich als Ort ‘ästhetischer Erfahrung’“ begreife, stehe dem Erwerb von Fachwissen „kritisch gegenüber“ (Köster 2015: 4 [unveröffentlichtes Typoskript]); wer dagegen Literaturunterricht „im Rahmen von Wissenschaftspropädeutik und Kompetenzorientierung“ verorte (ebd.: 5), halte den Erwerb einer „verbindlichen Beschreibungssprache“ (ebd.), die im Sinne von fachlichen Begriffen gedacht werden könne, für bedeutend. Köster machte indes deutlich, dass sie das (schülerseitig stattfindende) *Verstehen literarischer Texte* eher an verfügbares (bzw. eben nicht verfügbares) *Weltwissen* sowie *kulturelles Wissen* gebunden sieht denn an Fachwissen. Für jeden schulischen Rezeptionsakt zu klären, welches Welt- und kulturelle Wissen Schüler/-innen womöglich fehlt und für gelingende Lektüreerfahrungen bereitgestellt werden muss, sah Köster insofern auch als bedeutende Aufgabe der Lehrkraft – welche hierfür in ihrer Ausbildung Expertise zu erwerben habe. Kösters Anliegen, die tagungsleitenden Fragen nach der Bedeutsamkeit von Wissen für literarische Lern- und Verstehensvorgänge zunächst in Bezug auf Weltwissens- und kulturelle Wissensbestände zu durchdenken, stieß im Plenum auf reges Interesse: Wie solches Schüler/-innen zur Verfügung gestellt werden könne und auch, inwiefern literarisches (Text-)Verstehen trotz fehlender bzw. unzureichender Wissensbestände (dennoch) statfinde, wurde vielfältig diskutiert.

**Irene Pieper** ordnete in ihrem Beitrag Literaturunterricht einer prägnanten Zielperspektive zu: Er habe zuvorderst „den Auf- und Ausbau literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit“ (Pieper 2015: 9) zu leisten und entsprechend eher auf ein *Umgehen-Können mit* als auf *Wissen zu* literarischen Texten zu zielen. Das Plenum diskutierte hier nun weniger die genannte Zieldimension von Literaturunterricht – die sich in weiteren Beiträgen in etwas anderen Begrifflichkeiten findet und vom Plenum offenbar insgesamt als statthaft empfunden wurde – als den Umstand, dass vonseiten der Literaturdidaktik zu klären wäre, was dies konkret bedeuten möge. So sei von theoretischer und empirischer Seite allenfalls im Ansatz geklärt, was literarisch-ästhetische Handlungsfähigkeit für einen Schüler/eine Schülerin in einer bestimmten Lebensphase ausmache, auch liege bisher kein wissenschaftliches Wissen zur Frage vor, was von Lehrerseite genau zu tun wäre, um dieser Zieldimension unterrichtlich zu entsprechen. Nicht zuletzt, wie die Vermittlung von Wissen in die Anbahnung eines solchen Umgehen-Könnens mit Literatur hineinspielt, wäre in den Blick zu nehmen. Einig war sich das Plenum indes: Den Aufbau von literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit als vorrangige Aufgabe von Literaturunterricht zu begreifen, böte die Chance, diese ihrer derzeit (zu) beiläufigen Erledigung zu entheben und zum beachteten Gegenstand didaktischer Forschung werden zu lassen.

Darauf, dass es sich diesbezüglich lohnen würde, den von Ossner (2013) in die deutschdidaktische Diskussion eingebrachten *Zeigemodus* weiter zu durchdenken, wies **Dorothee Wieser** hin. Ist es denkbar, dass ‘gekonntes’ Umgehen mit Literatur im Sinne Piepers erworben werden kann, indem ein Lehrer/eine Lehrerin dies den Schüler/-innen zeigt respektive ‘vormacht’? Und über welches Wissen müssten dann „Lehrende verfügen, damit sie in der Lage sind [...], das Zeigen so zu organisieren, dass die Lernenden anschließend nicht nur nachahmen, sondern die Zweckhaftigkeit des Handelns“ (Wieser 2015: 15) nachvollziehen können? Über die Rekonstruktion von professionellem Wissen sowie die Erforschung von „Praktiken im Literaturunterricht“ (ebd.) könne man sich diesen Fragen annähern, so Wieser.

Zum Abschluss des Diskussionsblocks führte **Iris Winkler** zur Frage nach angemessenem Umgang mit *fachlichem* Wissen im Literaturunterricht zurück. An Unterrichtstranskripten zeigte sie beispielhaft, dass *Gattungswissen* nicht nur vonseiten der Schüler/-innen, sondern auch vonseiten der Lehrkräfte ‘possessiv’ begegnet wird (vgl. Winkler 2015: 20), es also als „eine Ansammlung (...) von Faktenwissen, das auf Abruf wiedergegeben (...)“ (ebd.) werden muss, Verwendung findet. Winkler sah es angesichts dieser (rekonstruierten) Praxis dezidiert als Aufgabe der Fachdidaktik, normative Aussagen zur ‘nützlichen’ bzw. ‘richtigen’ Verwendung fachlichen Wissens im Unterricht zu tätigen sowie die literaturdidaktische Lehre an solchen Erkenntnissen, in denen sich handlungswirksame Überzeugungen von Lehrkräften als wenig zweckdienlich zeigen, auszurichten.

Im Ganzen fokussierte der erste Diskussionsblock v.a. die erste Leitfrage der Tagung. Deutlich geworden sein dürfte, dass die jeweiligen Autorinnen sehr bestimmte Haltungen zur Frage einnehmen, welches *Wissen* (Fach-/Welt-, Umgehen-Können mit .../Wissen zu Literatur etc.) welcher *Akteure* (Lehrer/-innen, Schüler/-innen) unter der spezifischen Bedingung ‘Literaturunterricht’ in literarische Verstehensprozesse hineinspielt. Hiervon ausgehend formulieren sie entweder Vorschläge für die Weiterentwicklung literaturbezogenen Schulunterrichts oder der fachdidaktischen Lehrerausbildung.

Zu einem Diskussionsblock mit dem Titel ‘**Wissen als Verstehensmotor**’ wurden von den Veranstaltern die Stellungnahmen von **Nina Hainmüller**, **Tobias Stark** sowie **Michael Steinmetz** zusammengefasst. Deren Beiträge widmeten sich (u. a.) intensiv der Frage, wie Schüler/-innen Wissen im Unterricht so bereitgestellt werden kann, dass es dem Akt literarischen Verstehens dienlich ist. Während Nina Hainmüller das Potenzial von *Bildern* zur Vermittlung kulturhistorischen Wissens auslotete, konstatierte Tobias Stark, dass just kulturhistorische Kontextinformationen zu einem literarischen Text von Schüler/-innen oft (zu) schematisch verwendet würden und insofern kaum zu gelingenden Verstehensakten und Interpretationshandlungen beitragen. Um der verbreiteten wie mehrfach rekonstruierten „schablonenhaften Anwendung“ (Stark 2015: 28) von Kontextwissen im Akt des Interpretierens entgegenzuwirken, schlug er vor, Literaturunterricht als Ort zu verstehen, in dem die

Fähigkeit zur „komplexen Kontextualisierung“ (ebd.) erworben werden müsse – die Beschäftigung mit komplexen und/oder konkurrierenden Kontextinformationen könne schließlich der vorschnellen Fixierung auf nur einen (und ggf. unpassenden) Verstehens-Kontext entgegenwirken. Stark führte aus, dass sich ein Modell der „steigenden Anforderung der unterrichtlich inszenierten Kontextualisierungshandlungen“ (ebd.: 29) durchaus formulieren lasse. Der Frage, wie die zielführende Verwendung von Kontextwissen systematisch anzubahnen ist, sei aber in der Disziplin bisher viel zu wenig Beachtung zuteilgeworden.

Michael Steinmetz gewährte dem Plenum wiederum Einblick in sein empirisches Forschungsprojekt zur Wirkung und Nutzung „wissensbasierter Hilfestellungen“ (Steinmetz 2015: 31) im Literaturunterricht. Als solche bezeichnete er z.B. Informationen zu bestimmten historischen Begebenheiten, auf die der Text Bezug nimmt. Elaborierte „Lesart[en]“ (ebd.: 32) des Textes könnten schließlich nur mithilfe solcher Wissensbestände entwickelt werden. Indes seien Unterstützungsmaßnahmen in Form von bereitgestelltem Kontextwissen in der literaturdidaktischen Gemeinde nicht unumstritten, schränkten sie doch die Offenheit sowie Selbstständigkeit literarischer Sinnkonstruktion ein oder führten zu schematisch-eindimensionalen Verstehensprodukten (s. o.). Die bisherigen Daten (Steinmetz hat per Fragebögen u. a. Selbstauskünfte zum Autonomie- und Kompetenzerleben bei der Aufgabenbearbeitung erhoben) zeigten zunächst einmal, dass sich Schüler/-innen durch wissensbasierte Verstehenshilfen in der Autonomie ihrer literarischen Sinnkonstruktion keineswegs beschnitten fühlten. Darüber hinaus schienen die Hilfestellungen „nicht zu hemmen, sondern zu befähigen; die Leser fühlen sich mit Support kompetenter“ (ebd. 35).

Sehr unterschiedlich fokussierten die Autorin und die Autoren somit die tagungsleitende Frage nach geeigneten (Aufgaben-)Formaten, um Informationen respektive (Vor-)Wissensbestände für literarische Verstehensvorgänge *bereitzustellen*, sowie die Frage um die Bewertung von (eher) deduktiven Unterrichtselementen. Die normativen Haltungen, welche innerdisziplinär zu jenen m. E. äußerst relevanten Fragen eingenommen werden können, sowie deren theoretische und/oder empirische Grundlagen konnten im Rahmen dieser Tagung allerdings lediglich angerissen werden – eine weitergehende Beschäftigung mit diesen Fragen wäre der Disziplin zu empfehlen und könnte einen Aspekt darstellen, dem in einem möglichen Tagungsband eine prominente Rolle zuteilwird.

Im dritten Block wurden unter dem Titel ‘**Methodisches**’ Beiträge gesammelt, die weniger eindeutig auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können (schon gar nicht auf einen methodischen). Bedeutsamste These des Beitrags von **Ricarda Freudenberg** war, dass vorherrschendes Ziel von Literaturunterricht sein müsse, „die Bereitschaft auszubilden, die eigenen Vorannahmen (und damit auch das in Verstehensprozesse eingebrachte Wissen, D. S.) stets aufs Neue in Frage zu stellen“ (Freudenberg 2015: 42). Die Fähigkeit, literarisches Verstehen als partielles Nicht-

verstehen zu akzeptieren, sei unterrichtlich zu vermitteln und könne somit als ein Teil des Umgehen-Könnens mit Literatur verstanden werden (vgl. oben). **Daniel Scherf** machte – in Anlehnung an Zwaan (1993) – als Zielpunkt von Literaturunterricht den Erwerb eines „literarischen Lesemodus“ (Scherf 2015: 49) aus und bewegte sich damit auf einem ähnlichen Terrain wie Irene Pieper (vgl. oben). **Anne K. Latka** und **Clara T. Vörckel** schlossen wiederum aus einer Fragebogenuntersuchung, dass gerade die Aufgaben, die in Schulbüchern zu literarischen Texten dargeboten werden, besonders häufig Verwendung fänden. Eine mögliche Begründung hierfür sahen die Autorinnen darin, dass es Lehrenden ob der Komplexität des Anliegens, Literatur zu unterrichten, besonders schwer falle, Aufgaben zum literarischen Lernen zu konstruieren – was zu prüfen wäre.

Im letzten Block **‘Das Fremde’** versammelten sich Beiträge, die sich dem literarischen Lernen aus fremdsprachendidaktischer sowie mediävistischer Perspektive widmen. **Tihomir Engler** sowie **Jutta Rymarczyk** vertraten die Fremdsprachendidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven: Engler lehrt angehende DaF-, Rymarczyk zukünftige Englischlehrer. Ihre Beiträge lassen darauf schließen, dass in ihren Disziplinen der lehrerseitigen Bereitstellung von Wissen für (literarische) Verstehensvorgänge etwas unverkrampfter begegnet wird als in der muttersprachlichen Literaturdidaktik – den Lernenden bleibe z. B. „manche Lektüre schlicht verschlossen (...), wenn sie nicht im Vorfeld über ein bestimmtes sprachliches Wissen verfügen“ (Rymarczyk 2015: 62), welches daher lehrerseitig vermittelt werden müsse. Unterricht zu literarischen Texten erfordere, so Rymarczyk, daher eine „stärkere Betonung expliziter Vermittlung, als sie zur Zeit allgemein verfolgt wird“ (ebd.: 63). Die Beiträge von **Ylva Schwinghammer** sowie **Andrea Sieber** – beide Forscherinnen setzen sich (u. a.) mit Unterricht zu mittelalterlicher Literatur auseinander – zeigten darüber hinaus, dass es keineswegs als Problem gesehen werden muss, wenn schülerseitig Wissen zum Erschließen eines Textes fehlt: Nicht-Wissen stimuliere schließlich „Neugier“ und fordere „zum entdeckenden Lernen heraus“, so Sieber (2015: 76). Alle vier Autor/-innen positionierten sich – obschon sie sehr unterschiedliche konzeptionelle Schlüsse daraus zogen – zu einer der tagungsleitenden Fragen ähnlich: Wissen verschiedenster Art muss, um literarisches Lernen anhand fremder Texte bzw. in fremder Sprache zu ermöglichen, (auch) explizit sowie fremdgesteuert vermittelt werden.

Was zeigte die Tagung nun zum Verhältnis von Wissen und Literarischem Lernen? Bedeutend erscheint mir zunächst, dass Fragen um den Erwerb *literarischer Handlungskompetenzen* – und damit *Wissen, wie* literarische Texte (in der Schule) verstanden und verhandelt werden – viele Tagungsteilnehmer/-innen ebenso umtreiben wie Fragen nach der Vermittlung von (verstehensrelevanten) materialen Wissensbeständen. Die Begriffe Fremdsteuerung, Instruktion und Lenkung verloren nun gerade in Diskursen um den Erwerb sog. literarisch-ästhetischer Handlungsfähigkeit ihren Schrecken. Ideen rund um das Modelllernen, die in die Debatten einflös-

sen, erscheinen in Bezug auf Literaturunterricht zwar noch lange nicht zu Ende gedacht (geschweige denn empirisch beforscht). Die Tagung bündelte diesbezüglich allerdings relevante Fragen, um deren Klärung sich die Disziplin bemühen sollte. Die Haltung, dass nur induktives Lernen oder Peer-Learning gutes Lernen sei – welche, so die an der Tagung teilnehmenden Studierenden, in ihrem bildungswissenschaftlichen Basisstudium vertreten würde –, teilten die Diskutanten jedenfalls nicht uneingeschränkt. Einigkeit herrschte im Plenum – ‘auf dem Rücken’ der diskutierten Beiträge – insofern bezüglich einiger Anforderungen, denen die literaturdidaktische Forschung sowie Lehrerbildung zu entsprechen habe: Wie Unterricht zur Ausbildung eines Umgehen-Könnens mit Literatur beiträgt oder aber beitragen kann, ist weitergehend zu untersuchen; (angehenden) Lehrer/-innen sollten diesbezügliche Erkenntnisse vermittelt werden. Sie sollten darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, Expertise zur Auswahl und Vermittlung verstehensrelevanter Kontextinformationen zu erwerben. Eine Haltung, die es weiterhin aus Sicht *unserer* Disziplin zu vermitteln gilt, bezieht sich auf den Umgang mit Fachwissen: Dass das Wissen z. B. um Gattungen produktiv in Deutungen einfließen kann, statt in Merkmalslisten zu erstarren, sollte (spätestens) in einem literaturdidaktischen Studium erfahrbar werden.

## Literatur

- Köster, Juliane (2015): Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare – Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: *Leseräume* 2, H. 1. S. 59–71.
- Köster, Juliane/Wieser, Dorothee (2013): Plädoyer für nutzloses Wissen. In: *Didaktik Deutsch* 18, H. 34. S. 5–11.
- Ossner, Jakob (2013): Erklären und Zeigen. In: *Didaktik Deutsch* 18, H. 34. S. 37–51.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2012): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation.* Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- Winkler, Iris (2007): Welches Wissen fördert das Verstehen literarischer Texte? Zur Frage der Modellierung literarischen Wissens für den Deutschunterricht. In: *Didaktik Deutsch* 13, H. 22. S. 71–88.

Alle erwähnten Stellungnahmen liegen vor als Diskussionspapiere für die Tagung *Wissen und Literarisches Lernen. Lesebuch – Aufgabe – Gespräch*, November 2015, Schloss Rauischholzhausen. Unveröffentlichte Typoskripte

Anschrift des Verfassers:

*Dr. Daniel Scherf, Goethe Universität Frankfurt, Norbert-Wollheimplatz 1, 60629 Frankfurt/Main  
scherf@em.uni-frankfurt.de*