

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

Hans Lösener

DIE GRUNDLAGEN KLÄREN

**Zwei Studienbücher zur Einführung in die
Literaturdidaktik und in die integrative
Deutschdidaktik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 21. H. 40. S. 76-79.

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.

Hans Lösener

DIE GRUNDLAGEN KLÄREN

Zwei Studienbücher zur Einführung in die Literaturdidaktik und in die integrative Deutschdidaktik

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Schöningh/UTB (352 Seiten).

Dawidowski, Christian (2015): *Literaturdidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh/UTB (356 Seiten).

Studienbücher dienen der wissenschaftlichen Orientierung über grundlegende Zusammenhänge eines Fachgebiets. Dieses Ziel setzen sich auch zwei Neuerscheinungen in der von Jakob Ossner herausgegebenen Abteilung der UTB-Reihe *StandardWissen Lehramt: die Einführung Literaturdidaktik Deutsch* von Christian Dawidowski und der von Ursula Bredel und Irene Pieper vorgelegte Band *Integrative Deutschdidaktik*.

Die Einführung von Dawidowski (unter Mitarbeit von Angelika Stolle, Anna R. Hoffmann, Matthias Jakubanis und Nadine J. Schmidt) gliedert sich in drei Teile: Auf eine theoretische und historische Verortung der Literaturdidaktik als wissenschaftliche Disziplin (*Literaturdidaktik studieren – Theorie der Literaturdidaktik*) folgen im zweiten Teil Einblicke in einzelne Arbeits- und Forschungsfelder (Lesen und Lesetheorie, Lesen und Lesesozialisation, Lesen und Schule, Lesen und Migration, Kanon- und KJL-Forschung, Literatur und Medien), an die sich im dritten Teil eine auf Fragen der Unterrichtspraxis bezogene Darstellung zu einzelnen Themen- und Handlungsfeldern des Literaturunterrichts anschließt (Ziele, Methoden, Arbeit mit epischen, dramatischen und lyrischen Texten, Umgang mit Medien, Unterrichtsplanung, Durchführung und Bewertung). Damit deckt die Publikation ein breites Spektrum literaturdidaktischer Frage- und Problemstellungen ab und verspricht eine gewinnbringende Lektüre für alle Studierenden der verschiedenen Lehrämter des Faches Deutsch.

Die Freude an dem Band wird allerdings durch Unschärfen und Leerstellen getrübt, welche die orientierende Funktion deutlich schmälern, etwa wenn Gadamer zum Gewährsmann des „literaturwissenschaftlichen Begriffs des Lesens“ erhoben wird (61), Lesepsychologie und Leserpsychologie gleichgesetzt werden (63), behauptet wird, das Spezifikum der Hermeneutik liege in der Ausblendung historischer Kontexte (192) oder „der“ Poststrukturalismus plädiere für „Sinnpluralismus“ und eine „zweite Lektüre“ (194). Ähnlich unscharf fällt die Klärung der Rolle der Literaturwissenschaft für die Literaturdidaktik aus, wenn der Autor sich ausdrücklich von einer „Abbild-Didaktik“ distanziert und die Literaturdidaktik gerade nicht als „kleine Literaturwissenschaft“ verstanden wissen will (20), aber im gleichen Atem-

zug dem Diktum Klaus-Michael Bogdals zustimmt, der das „Zentrum der Literaturdidaktik“ in einer „literaturwissenschaftlich begründete[n] Vermittlungstätigkeit“ sieht (zitiert ebd.). Dawidowski erhofft sich von der „Geltung der Literaturwissenschaft innerhalb der Literaturdidaktik“ eine wirksame „Abwehr von Bestrebungen, das Fach Deutsch beispielsweise in einem übergreifenden Fach ‘Medienkunde’ aufzulösen“ (21). Ungeklärt bleibt dabei aber, welche literaturwissenschaftlichen Theorien und Begriffe, welche der vielen Forschungsrichtungen und -traditionen für Studierende bedeutsam sein könnten. Durch die pauschale Akzeptanz jedweder literaturwissenschaftlichen Verlautbarung entzieht Dawidowski der Literaturdidaktik die Möglichkeit einer eigenständigen und kritischen Positionierung. Es bleibt ihr nur die Rolle einer Vermittlerin für all das, was die Leitwissenschaft vordenkt und vorgibt. Aber welche Grundlagen besitzt eine Wissenschaft, die sich, wie ein Schaubild auf S. 17 nahelegt, lediglich aus den Beziehungen zu anderen Wissenschaften konstituiert?

Dawidowski findet die Grundlagen der Literaturdidaktik denn auch weniger in wissenschaftlichen Theorien und Begrifflichkeiten als in der Geschichte des Literaturunterrichts selbst, genauer gesagt in der „spezifischen kulturellen Tradition“ des Bürgertums: „denn das bürgerliche Selbstverständnis als eines der wesentlichen Fundamente unserer demokratischen Grundordnung wurde im 19. Jh. zu großen Teilen aus dem literarischen System gespeist“ (20). Das Festhalten an einem Literaturunterricht, der seine „Verwurzelung in humanistischen Bildungsvorstellungen“ (21) nicht aufgibt, aber auch die Kritik an diesem historischen Erbe zieht sich als roter Faden durch den gesamten Band. Die Haltung des Autors bleibt auch hier ambivalent: Einerseits tritt er für die „Tradierung und Pflege des literarischen Erbes und für die Wahrung der kulturellen Bedeutsamkeit von Literatur“ (22) ein, andererseits liefert er in einem historischen Überblick zur Geschichte des deutschsprachigen Literaturunterrichts, der zu den stärksten Teilen des Bandes gehört (Kapitel 1.2), eine kritische Analyse der unterschiedlichen Vereinnahmungen des Literaturunterrichts durch die jeweiligen staatlichen Ideologien. Eine Distanzierung von den bürgerlich-nationalen Bildungsideen des 19. und 20. Jh. und den sich daraus ergebenden Widersprüchen würde durch die Bezugnahme auf einen anthropologischen Bildungsbegriff möglich werden. Dawidowski verzichtet darauf und belässt es bei einigen wenigen Andeutungen („Wir können an dieser Stelle nicht in das humanistische Denken einführen“, 39, vgl. auch 183), weshalb die leitmotivisch wiederkehrenden Abgrenzungen gegenüber einer kompetenzorientierten Literaturdidaktik recht konturlos bleiben (53, 70, 171, 184, 287). Die Folgen dieser schwankenden Haltung sind unübersehbar: Sie führen zur fehlenden Differenzierung zwischen den Begriffen „deutschsprachig“ und „nationalliterarisch“ („Noch heute sind Lesestoffe oft nationalliterarisch orientiert, und der Kanon des Zentralabiturs besteht nahezu in allen Bundesländern aus deutschsprachiger Literatur“, 109), zu einem deterministischen Kulturbegriff (vgl. 115), der verhindert, dass Alterität als Konstituente der *eigenen* Kultur wahrgenommen wird und die Begegnung mit sprachlicher Fremd-

heit in der Auseinandersetzung mit Werken der deutschsprachigen Literatur aus allen Epochen erfolgen kann, und zur Reduktion literaturgeschichtlicher Auswahlkriterien auf ideologische Reflexe (vgl. 119).

Dawidowskis Einführung zeigt, wie dringend die Literaturdidaktik einer literaturtheoretischen Kritik bedarf, ohne die sie zum Spielball herrschender Wissenschaftsdiskurse werden muss. Es geht dabei um Fragen, die zu grundlegend sind, als dass man sie allein der Literaturwissenschaft überlassen sollte, Fragen wie: Was ist Literatur als Dichtung? Was zeichnet ihre sprachliche Funktionsweise aus? Welche Beziehungen bestehen zwischen einer Einzelsprache und ihrer Literatur? Und welche zwischen sprachlichem und literarischem Lernen?

Die letzte Frage bildet den Ausgangspunkt des Bandes von Ursula Bredel und Irene Pieper. Die Autorinnen unternehmen den Versuch einer Verknüpfung sprach- und literaturdidaktischer Perspektiven, um eine „im besten Sinne ganzheitliche Sicht“ auf die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch zu eröffnen (9). Dabei bewegen sich die beiden fachlichen Sichtweisen „einerseits stärker aufeinander zu“, andererseits tritt „ihre Spezifik deutlicher hervor“ (ebd.). In sechs Etappen werden verschiedene Lernbereiche bzw. Handlungsfelder des Deutschunterrichts aus beiden Perspektiven beleuchtet. Als Einführung in die Thematik dient eine ausgesprochen lesenswerte Gegenüberstellung von vier kurzen Situationen aus dem Sprach- und Literaturunterricht, die didaktisch und gesprächsanalytisch versiert reflektiert werden. Während die integrative Dimension hier noch ganz auf der Ebene allgemeiner didaktischer Prinzipien liegt (66 f.), geht es im zweiten Kapitel um die genuin fachdidaktischen Grundlagen des Faches in sprach- und literaturdidaktischer Hinsicht. Im ersten Teil wird in Abgrenzung zu Bernsteins Defizithypothese (übrigens Basil, nicht Leonard) und anknüpfend an William Labov eine konzeptionell schriftlich geprägte Standardsprache als „Zielvarietät des Deutschunterrichts“ ausgewiesen (111). Dieser rein sprachdidaktischen Perspektive werden im zweiten Teil ausführliche Überlegungen zur Kanonfrage und zur Lektüreauswahl im Literaturunterricht an die Seite gestellt. Obwohl es in beiden Fällen um Fragen der Normierung geht, vermisst man eine thematische Begegnung der beiden Blickwinkel. Ungeklärt bleibt auf diese Weise die grundlegende Frage, auf welcher sprachlichen Ebene literaturdidaktische Lernprozesse anzusiedeln sind. Geht es hier ebenfalls ausschließlich um die Hinführung zum „Standard“ als Zielvarietät oder gibt es noch andere Ebenen des sprachlichen Lernens, zu denen literarische Lernprozesse eigene Zugänge schaffen können?

Eine Antwort auf diese Frage erwartet man spätestens im dritten Kapitel, das dem Lernbereich des mündlichen Erzählens gewidmet ist. Zunächst dominiert hier eine sprachdidaktische Sicht auf den vorschulischen und schulischen Erzählerwerb, der – so die an Konrad Ehlich angelehnte Hauptthese (vgl. 120) – kokonstruktiver Kommunikationssituationen bedarf. Dass Erfahrungen mit literarischen Erzählungen und die Orientierung an ihnen ebenfalls eine prägende Rolle spielen, wird nur am Rande erwähnt (vgl. 165). Das wäre nicht weiter problematisch, wenn sich die lite-

raturdidaktischen Überlegungen des Kapitels diesem Aspekt zuwenden würden. Dies ist aber nicht der Fall; stattdessen kommt das ebenso wichtige Thema „Vorlesegespräche“ in der Schule zur Sprache. Auch hier lässt sich also nur bedingt von einer integrativen Perspektive sprechen. Ein Grund dafür könnte in der immer wieder durchscheinenden Eingrenzung des Literarischen auf die mediale Schriftlichkeit liegen (87, 118, 170, 180). Möglicherweise verstellt das Wort „Literatur“ und seine Etymologie den Zugang zum Erzählen als poetische Sprachtätigkeit. Aber was ist eine poetische Sprachtätigkeit? In der Beantwortung dieser Frage liegt die *conditio qua non* für das Gelingen einer perspektivischen Integration, wie sie Bredel und Pieper anstreben. Für diese Annahme spricht die Tatsache, dass im vierten, dem Lernbereich „Lesen“ gewidmeten Kapitel die literaturdidaktische Perspektive auf die Lesesozialisation beschränkt bleibt, während die Darlegungen zu Leseerwerb und zum Leseprozess ausschließlich sprachdidaktisch ausgerichtet sind. Der Blick auf das sprachliche Lernen mit und durch literarische Erfahrungen bleibt so weitgehend auf das motivationale Potenzial des literarischen Lesens beschränkt (180).

Besser gelingt die Herstellung einer verknüpfenden Betrachtungsweise der Lernfelder in den beiden letzten Kapiteln des Bandes, die sich dem „Schreiben“ und der „Sprach- und Literaturbetrachtung“ zuwenden. Insbesondere in den Ausführungen zur Didaktik des Texteschreibens wird die Notwendigkeit einer Verbindung literatur- und sprachdidaktischer Perspektiven anschaulich vorgeführt. Das gilt auch für das letzte Kapitel, in dem die Verzahnungsmöglichkeiten sprach- und literaturdidaktischer Sprachreflexionen ausgelotet werden. Hier kristallisiert sich – gleichsam als Pointe des Buches – eine dialektische Gegenüberstellung der beiden fachlichen Perspektiven in Hinblick auf ihren jeweiligen Zugang zur Sprache heraus: Einer auf Strukturen und allgemeine Prinzipien ausgerichteten sprachdidaktischen Sichtweise wird die Suche nach dem „Überraschenden und Individuellen der Literatur“ (289) gegenübergestellt. Damit deutet sich die Möglichkeit einer neuen, komplementären fachdidaktischen Dichotomie an, die quer zu der traditionellen Aufteilung in „Sprache“ und „Literatur“ steht. Unter der Voraussetzung, dass das Individuelle nicht auf formalistische Musterabweichungen reduziert wird (285 ff.), sondern die Sprachtätigkeit konkreter Subjekte impliziert, wird hier, auch wenn die Autorinnen diesen Weg nicht beschreiten, eine perspektivische Integration zwischen *normorientierten* und *subjektorientierten* Zugängen zum sprachlichen Lernen denkbar. Erstere zielen auf Aspekte der normativen Sprachrichtigkeit, bei Letzteren stehen subjektivierte Spracherfahrungen im Mittelpunkt (Sprachtätigkeiten im Geschriebenen und Gesprochenen erleben, gestalten, wahrnehmen und reflektieren). So lehrt auch dieser Band, dass die Grundlagen der Fachdidaktik immer wieder von Neuem zu klären sind.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Hans Lösener, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur, Im Neuenheimer Feld 561, D-69120 Heidelberg
loesener@ph-heidelberg.de*