

**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>

26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Juliane Köster*

**LITERATURDIDAKTIK ZWISCHEN  
GESTERN UND MORGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 12-14.

---

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.

Juliane Köster

## LITERATURDIDAKTIK ZWISCHEN GESTERN UND MORGEN

Schaut man auf 25 Jahre *Didaktik Deutsch* zurück, dann besteht die gute Nachricht darin, dass „die institutionalisierte Fachdidaktik“ nicht mehr „zur Diskussion [steht]“, wie im Editorial von Heft 1 dieser Zeitschrift (1996: 4) befürchtet wurde. Zur Diskussion steht stattdessen das Selbstverständnis der Disziplin – und damit sowohl das Verhältnis von Theorie und Empirie als auch das von Theorie und Praxis. Anders als das Theorie-Praxis-Verhältnis stellt das Verhältnis von Empirie und Theorie gerade für die Literaturdidaktik eine neue und große Herausforderung dar. Es geht darum, ob sich das Verhältnis als – skeptischer – Antagonismus, als – uninteressiertes – Nebeneinander oder als – kritisch-produktive – Kooperation erweist. Damit geht die Notwendigkeit einher, über die theoretischen Grundlagen der Literaturdidaktik nachzudenken, und das könnte sich als ebenso große Herausforderung erweisen. Denn in Bezug auf die Praxis ist Theorie anders zu denken als in Bezug auf Empirie. Im Theorie-Praxis-Verhältnis ist die Theorie mit der Empirie im Bund.

Angesichts dieser zentralen Fragen verdient das Jahr 2004 in der Rückschau besondere Aufmerksamkeit. Denn das Lüneburger Symposium war der Ort, an dem die empirische Wende in der Deutschdidaktik proklamiert wurde. Die empirische Überprüfung der Lernfortschritte im Deutschunterricht war das Gebot der Stunde und Norbert Groeben hat in seinem Plenarvortrag sowohl die Notwendigkeit als auch den Gewinn *empirischer Unterrichtsforschung* überzeugend dargestellt. Mit dem Rahmenthema „Kompetenzen im Deutschunterricht“ war das Weingartner Symposium zwei Jahre später Anstoß für einen weiteren Schwerpunkt, die *empirische Kompetenzforschung*.

Aus literaturdidaktischer Sicht war dieser Paradigmenwechsel jedoch keineswegs unproblematisch. Denn Literaturunterricht ist ein dynamisches Unternehmen, das einer Fülle von Bedingungsfaktoren unterliegt und dessen Resultate als schwer messbar gelten. Ihre Berechtigung zieht literaturdidaktische empirische Kompetenzforschung in erster Linie aus der Orientierung auf Diagnostik. Doch die dabei verwendeten Begriffe machen nicht nur evident, wie stark Empirie an Theorie gebunden ist, sondern auch, dass sich die zugrunde gelegten Theorien unterscheiden: So sprechen z. B. Frederking et al. (2008: 11) von „literarästhetische[r] Urteilskompetenz“, Rosebrock (2019: 35) von „Strategien poetischer Lektüre“, Steinmetz (2020: 248) von „literarischer Kompetenz“. Insofern ist die Vielfalt der Theorien auch ein Ruf nach deren Systematisierung.

Insgesamt hat die empirische Wende zum einen – gerade auch über das Nachwuchsnetzwerk – den Erwerb methodischer Expertise angetrieben und damit zum anderen den Blick dafür geschärft, was empirisch überhaupt realisierbar ist. So hat sich beispielsweise die Aufgaben- und Lehrkraftforschung als ein geeignetes neues Feld erwiesen, weil es den empirischen Zugriff erlaubt. Es dürften sich also anhand des Erreichten berechnete Freude – nicht zuletzt auch über die in Heft 1 angemahnte DFG-Fähigkeit – und Ernüchterung die Waage halten. Denn die in Heft 1 von Hubert Ivo (1996: 25) formulierte Forderung nach einer „Ordnung von Untersuchungsthemen und Vorgehensweisen“ in der empirischen Forschung ist keineswegs eingelöst.

Lüneburg war auch der Ort, an dem Kaspar Spinner den „standardisierte[n] Schüler“ zum Thema seiner Preisrede machte und damit auch den Theorie-Praxis-Bezug ins Spiel brachte. Mit seinem Plädoyer für die Individualität und Subjektivität der Lernenden reagierte er auf die 2003 publizierten länderübergreifenden Bildungsstandards für den MSA im Fach Deutsch und deren Verknüpfung mit Kompetenzorientierung und dem Anspruch auf Messbarkeit. Die durch Spinners Rede provozierte vielstimmige Debatte stellt einen Glücksfall in der Literaturdidaktik dar. Denn zum einen konnten die in *Didaktik Deutsch* 19 und 20 versammelten Diskussionsbeiträge zentrale Unterscheidungen profilieren, wie die zwischen Erwerbsprozess und Lernergebnis, zwischen Minimal- und Maximalstandards, gegenstandsspezifischen und übertragbaren Resultaten der Textarbeit. Zum anderen hat diese Debatte auch ‚Ecksteine‘ gesetzt: z. B. die Unverzichtbarkeit intelligenter Komplexitätsreduktion. Was diese Debatte darüber hinaus zu einem Glücksfall macht, ist die Tatsache, dass Spinner sie aufgegriffen hat, um ein Jahr später „Elf Aspekte des literarischen Lernens“ zu formulieren. Auch 15 Jahre nach ihrer Publikation sind sie immer noch wegweisend für den schulischen Umgang mit literarischen Texten. Dass die *Lese-räume* 2015 der Debatte und Weiterentwicklung dieser Aspekte ein ganzes Heft gewidmet haben, zeugt ebenso davon wie der Umstand, dass auch aktuelle empirische Bemühungen um ein Konstrukt literarischer Verstehenskompetenz daran anknüpfen.

Sechs Jahre später gab es im Anschluss an die Preisrede von Werner Wintersteiner eine weitere große literaturdidaktische Debatte in *Didaktik Deutsch*: Um „den Bildungswert des Literarischen als Literarisches“ (2011: 14) zu verteidigen, hatte Wintersteiner eine ganze Reihe von „Paradoxien literarischer Bildung“ (ebd.: 5) im Visier. Dass diese Diskussion schnell diffundierte, signalisiert wiederum die Vielfalt literaturdidaktischer Theorien. Auf die didaktisch entscheidende Frage, was es mit ‚dem Literarischen‘ auf sich hat, bietet die Disziplin zwar eine Fülle von Antworten, aber worin dessen „außerordentlich bildendes Potenzial“ „konkret besteht und wie es schulisch zu vermitteln wäre, ist“ – um aus Cornelia Rosebrocks Hamburger Preisrede (2019: 32) zu zitieren – „in der Literaturdidaktik nicht systematisch entfaltet“. Auch wenn dieses Desiderat Theorie und Empirie verbindet, so ist die Frage, was ‚das Literarische‘ im schulische Literaturunterricht ausmacht, nur

normativ zu beantworten. Wenn Thomas Zabka in seiner Hildesheimer Preisrede ein „Ziel ästhetischer Bildung“ darin sieht, das Artifizielle und Artistische, das von der Norm Abweichende „in künstlerischen Texten ertragen und sogar genießen zu können“ (Zabka in diesem Heft), dann hat das in einem ausgewählten Segment der Literatur ganz sicher Berechtigung. Das ruft allerdings auch die Frage nach den literarischen Gegenständen auf den Plan, vielleicht sogar eine kleine Kanondebatte. Denn zwischen Ertragen und Genießen liegt nicht nur ein weiter Weg, sondern auch an die schulische Praxis adressiertes literaturdidaktisches Engagement.

## Literatur

- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver (2008): Ein Modell literar-ästhetischer Urteilskompetenz. In: *Didaktik Deutsch*. 14 (25). S. 11–31.
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*. 1 (1). S. 8–29.
- Klotz, Peter/Müller-Michaels, Harro/Ossner, Jakob/Rupp, Gerhard (1996): „Didaktik Deutsch“ – ein Organ für eine wissenschaftliche Fachdidaktik [Editorial]. In: *Didaktik Deutsch*. 1 (1). S. 4–7.
- Rosebrock, Cornelia (2019): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: *Didaktik Deutsch*. 24 (46). S. 32–46.
- Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: *Didaktik Deutsch*. 17 (30). S. 5–21.

Anschrift der Verfasserin:

*Juliane Köster, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft,  
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, 07743 Jena  
Juliane.koester@uni-jena.de*