

dtv

Ansprechende und wirkungsvolle Literaturvermittlung wird im Medienzeitalter immer wichtiger, der Literaturdidaktik wird daher ein wachsender Stellenwert in den entsprechenden Studiengängen sowie im Unterricht an den Schulen zugewiesen. Dieses Studienbuch erfüllt ein lang gehegtes Desiderat der Forschung. Die einzelnen Beiträge ausgewiesener Fachwissenschaftler vermitteln in systematisch strukturierter, übersichtlicher und anschaulicher Form Orientierungs- und Grundlagenwissen für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer. Behandelt werden die Geschichte der Literaturdidaktik, literarische Bildung, Lektürekanon, literaturpädagogische und interkulturelle Ansätze und Modelle, gattungsorientierte Didaktik ebenso wie Lesetheorie und -psychologie, Medienpädagogik oder Filmanalyse und Theaterpädagogik.

Klaus-Michael Bogdal lehrt Germanistische Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld.

Hermann Korte lehrt Germanistik/Literaturdidaktik an der Universität Siegen.

Grundzüge der Literaturdidaktik

Herausgegeben von
Klaus-Michael Bogdal
und Hermann Korte

Deutscher Taschenbuch Verlag

**Ausführliche Informationen über
unsere Autoren und Bücher
finden Sie auf unserer Website
www.dtv.de**



Originalausgabe 2002

6. Auflage 2012

© Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG, München

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt.

Sämtliche, auch auszugsweise Verwertungen bleiben vorbehalten.

Umschlagkonzept: Balk & Brumshagen

Gesetzt aus der Aldus 9,5/11,25

Gesamtherstellung: Druckerei C. H. Beck, Nördlingen

Gedruckt auf säurefreiem, chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in Germany · ISBN 978-3-423-30798-7

Inhalt

Vorwort	7
I. Gegenstand und Geschichte	
1. Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien (KLAUS-MICHAEL BOGDAL)	9
2. Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts (HARRO MÜLLER-MICHAELS)	30
II. Grundlagen des Literaturunterrichts	
1. Literarische Sozialisation (WERNER GRAF)	49
2. Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl (HERMANN KORTE)	61
3. Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Lernbedingungen im Literaturunterricht (GABRIELA S. WILKENS/URSULA NEUMANN)	78
4. Literatur- und Medienunterricht (JUTTA WERMKE)	91
III. Basiskonzepte für den Literaturunterricht	
1. Lesen – Schreiben – Vorlesen/Vortragen (ULF ABRAHAM)	105
2. Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe (PETRA BÜKER)	120
3. Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht (BETTINA HURRELMANN)	134
IV. Literaturgeschichte und literarische Gattungen	
1. Didaktik der Literaturgeschichte (KARLHEINZ FINGERHUT)	147
2. Gegenwartsliteratur im Unterricht (CLEMENS KAMMLER)	166

3. Dramendidaktik (KLAUS-MICHAEL BOGDAL/CLEMENS KAMMLER)	177
4. Romane und Erzählungen im Unterricht (JOACHIM PFEIFFER)	190
5. Lyrik im Unterricht (HERMANN KORTE)	203
6. Film (PETER CHRISTOPH KERN)	217

V. Methodenfragen

1. Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen (JÜRGEN FÖRSTER)	231
2. Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht (KASPAR H. SPINNER)	247
3. Spiel- und theaterpädagogische Ansätze (FRIEDER SCHÜLEIN/MICHAEL ZIMMERMANN)	258
4. Verbundsysteme: Integrativer Deutschunterricht und fächerübergreifendes Lernen (FRANK SCHINDLER)	272
Bibliografie	289
Mitarbeiter dieses Bandes	322
Register	323

VORWORT

In Analogie zu den im Deutschen Taschenbuch Verlag nun schon in vierter Auflage erscheinenden, von Heinz Ludwig Arnold und Heinrich Detering herausgegebenen ›Grundzügen der Literaturwissenschaft‹ (dtv 4704, 1. Aufl. 1996) sollen die ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ eine umfassende, verlässliche, informative und problembewusste Einführung in alle Themenfelder der Literaturdidaktik bieten. Die ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ richten sich an Studierende und Lehrende der Literatur- und Kulturwissenschaften, an Referendarinnen und Referendare, an Seminaarausbilder, Lehrerinnen und Lehrer und an alle diejenigen, die ein Interesse an der Vermittlung von Literatur in Gesellschaft und Kultur haben. Die Beiträge sind eine handliche Orientierungshilfe für alle Bereiche der inzwischen weit verzweigten literaturdidaktischen Forschung und vermitteln aktuelles Überblickswissen.

Die Nähe der ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ zu den ›Grundzügen der Literaturwissenschaft‹ spiegelt sich zum einen im unverwechselbaren Aufbau wider; die Binnengliederung der fünf großen Kapitel ist übersichtlich; Bibliografie und Register sind einfach zu benutzen und bieten eine große Hilfe für das Selbststudium. Zum anderen ist die Nähe zur Literaturwissenschaft ein Ausdruck der aktuellen Situation der Literaturdidaktik: Die ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ verknüpfen, indem sie aktuelle Forschungsfelder, Richtungen und Trends einbeziehen, wissenschaftliche und didaktische Problemstellungen und umreißen so eine eigene Fachdisziplin innerhalb der Literaturwissenschaft.

Die vielgestaltigen Facetten dieser Disziplin werden bereits im Aufbau und in der Binnengliederung des Bandes konkret. Das Spektrum der Literaturdidaktik reicht heute von der Spiel- und Theaterpädagogik bis zur Diskussion um nicht-hermeneutische und poststrukturalistische Ansätze im Literaturunterricht, von der Kanonforschung bis zur Filmdidaktik, von der Kinderliteraturwissenschaft bis zur Didaktik der Literaturgeschichte. Vor diesem Hintergrund versteht sich Didaktik, wie die ›Grundzüge‹ sie vermitteln, daher nicht als methodisch-praktische Zurüstung und Rezeptur,

sondern als Reflexionswissenschaft, die eigene Frage- und Erkenntnishorizonte entwirft. Ansätze dazu werden im vorliegenden Band an vielen Stellen sichtbar, beispielsweise in Forschungen zur literarischen Sozialisation, in der Leseforschung, in wissenschaftlichen Studien zur Kinder- und Jugendliteratur und nicht zuletzt in vielfältigen Überlegungen zur aktuellen Situation der Literatur und des Literaturunterrichts in der Mediengesellschaft.

Die ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ reflektieren, wie sich in vielen Beiträgen zeigt, die sich verändernde Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern in einer von Neuen Medien und Informationstechnologien geprägten Umgebung. Die einzelnen Beiträge sind als Forschungsreferate angelegt und entfalten unterschiedliche theoretische Konzepte und Modelle. Das Spektrum der Positionen und Kontroversen wird dabei ebenso deutlich wie die Notwendigkeit, Antworten auf die Frage zu finden, welche Zukunft Literatur in der kulturellen Alltagspraxis haben wird und welche Rolle dabei dem Literaturunterricht zukommt.

Zu danken ist allen Beiträgerinnen und Beiträgern für ihre Bereitschaft zur Mitarbeit, für konzeptionelle Anregungen und nicht zuletzt für den Mut, den eng gesetzten Rahmen für den Umfang der einzelnen Teilkapitel einzuhalten und knappe, kompakte Themenreferate zu verfassen. Herrn Meik Römer danken wir für die Durchsicht des Manuskripts und die Mitarbeit bei der Erstellung der Bibliografie, Frau Dr. Marja Rauch (Siegen) für die Erstellung des Registers. Ein spezieller Dank gilt Frau Brigitte Hellmann, welche die ›Grundzüge der Literaturdidaktik‹ im dtv-Lektorat über alle Hürden hinweg betreute.

Bielefeld und Siegen, im Dezember 2001

*Klaus-Michael Bogdal
Hermann Korte*

I. GEGENSTAND UND GESCHICHTE

1. Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien

VON KLAUS-MICHAEL BOGDAL

1. Einleitung

Für die Edition der Werke von Hans Sachs nahmen sich die Pioniere der Neueren Deutschen Literaturwissenschaft 38 Jahre Zeit; ebenso lange dauerte es, bis die Herausgabe von Lessings ›Sämtlichen Schriften‹ abgeschlossen wurde. Die Sophienausgabe der Werke und Schriften Goethes kam mit 32 Jahren aus. Das ist ungefähr der Zeitraum, in dem die Literaturdidaktik als wissenschaftliche Disziplin, als akademische Lehre und Forschung existiert. Sie ist also ein junges Wissenschaftsgebiet, jünger zumeist als ihre Vertreter. Sie entstand – wie andere innovative Fachgebiete in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften – in einer Zeit, in der sich das Wissen explosionsartig vermehrte, die Halbwertzeiten für Forschungsergebnisse sich ständig verkürzten und das tradierte System der Wissenschaften ohne eine Ausdifferenzierung zu stagnieren drohte. Hinzu kam (und kommt), dass die Gegenstandsbereiche und Problemstellungen benachbarter Disziplinen immer schwieriger voneinander abzugrenzen sind. Das gilt für die Biologie und Chemie wie für die Erziehungswissenschaft und Soziologie, die z. B. Fachgebiete wie Biochemie oder Sozialpädagogik herausbildeten. Neue Wissensbestände, Fragehorizonte und Probleme führten zur »Erfindung« (BÖHME 2000, 7) neuer akademischer Fächer wie der Kulturwissenschaft.

Die Literaturdidaktik musste in den sechziger Jahren nicht ›erfunden‹ werden. Sie entstand unter enormem öffentlichem Druck im Zuge der Bildungsreformen als Antwort auf Defizite sowohl in der schulischen als auch in der universitären Ausbildung. Wie einst in der Medizin und anderen Fächern galt es unterschiedliche Praktiken,

Erfahrungen und verstreute Wissensformen unter der Leitvorstellung und nach den Regeln akademischer Disziplin zu bündeln. Im Verlauf der Bildungsdebatten dieser Zeit bildete sich als Konsens heraus, dass die Schule – und zwar sämtliche Gliederungen von der Grundschule über die Förderschule bis zum Gymnasium – auf der Grundlage der höchsten Wissensform der Moderne, der Wissenschaft, weiterentwickelt werden müsse, um den wachsenden technologischen, sozialen und kulturellen Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Die Forderung nach einer akademischen Professionalisierung des Lehrerberufs kam im Übrigen der universitären Literaturwissenschaft nicht ungelegen, die sich in einer tiefen Krise befand und von ihrer Seite den Praxis- und Berufsbezug durch eine Reorganisation der Studiengänge und methodische und thematische Erneuerungen (wie die Frage der literarischen Wertung) zu stärken suchte.

Seit ihrer institutionellen Etablierung hatte die Literaturdidaktik einen Prozess nach den Regeln moderner Geisteswissenschaften zu durchlaufen, der zur akademischen »Disziplinierung« führte. Zeichnet man aus epistemologischer Perspektive ihre Entwicklung nach, stößt man in den Anfängen auf das Bemühen, einen Gegenstandsbereich bzw. ein Problemfeld abzugrenzen, »neue bedeutsame Gesichtspunkte« (Max Weber) zu finden, das Wissen zu systematisieren, zu legitimieren, zu autorisieren und auf Effektivität und Validität zu überprüfen. Zug um Zug wurden Theorien und Methoden entwickelt (und partiell wieder verworfen) und auf diese Weise eine fachspezifische »Wahrheitspolitik« installiert. Für ein auf ein Berufsfeld orientiertes Wissenschaftsgebiet kommt immer schon der Versuch hinzu, zur Professionalisierung, d. h. in unserem Fall zur Selbstreflexion, Selbststeuerung und Wissenschaftsethik des Lehrerberufs beizutragen. Wie jede Disziplin durchlief die Literaturdidaktik einen Prozess der Institutionalisierung durch Zeitschriften- und Verbandsgründungen und entwickelte stabile Kommunikationsformen. Nicht anders als die Literaturwissenschaft lehnte sie sich an die im Laufe der letzten dreißig Jahre sich ablösenden »starken« Paradigmen an und folgte wie diese der jeweiligen Richtung des geisteswissenschaftlichen »Mainstream«. So stehen heute medien-, kulturwissenschaftliche oder poststrukturalistische Orientierungen

zur Debatte (vgl. FÖRSTER 2000 a). Aus den universalistischen Anfängen einer »Didaktik der deutschen Sprache und Literatur« haben sich unterschiedliche Spezialgebiete und Forschungsschwerpunkte mit eigenem methodischem Profil herausgebildet – bis hin zur systematischen bibliografischen Erschließung der Quellen (GRUND 1991 ff.).

Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die Literaturdidaktik wie andere post-monoparadigmatische Geistes- und Gesellschaftswissenschaften Schwierigkeiten mit der Bestimmung ihres Gegenstandes und ihrer Theorie hat. Sie tendiert ebenso dazu, anstatt sektorale Präzisierungen vorzunehmen, sich diffusen humanwissenschaftlichen Leitideologien unterzuordnen. Damit verstärkt sie die Gefahr, auf eine Applikationswissenschaft (vgl. ALTHUSSER 1985, 36 ff.) reduziert zu werden. Anstatt zu zeigen, dass die Literaturverhältnisse ein wissenschaftliches Objekt präsentieren, das von der Literaturgeschichte, der Textanalyse, der Literaturdidaktik u. a. m. arbeitsteilig erforscht wird, lässt sie es zu, dass bestimmte Praxisbereiche wie der schulische Literaturunterricht in ein Verhältnis der Äußerlichkeit und des Instrumentellen gerückt werden. Literaturdidaktik »lehrt nicht die Praxis des Literaturunterrichts« (PAEFGEN 1999 b, VII) und sie ist auch keine »bloße Abnehmerinstanz der gängigen literaturwissenschaftlichen Schulen« (SCHMIDT 1982, 186). Ob sie »als normsetzende Handlungswissenschaft« (MÜLLER-MICHAELS 1972, 18) zu begründen sei, die »normative Regelungen und Entscheidungen unter dem Gesichtspunkt der Legitimation oder Geltung thematisieren« (KREFT 1977, 215) müsse, wie dies in der Anfangsphase der Literaturdidaktik unter dem Einfluss von Habermas' Modell wissenschaftlicher Kommunikation postuliert wurde, ist aus heutiger Sicht so fraglich wie sämtliche Konzepte von Letztbegründungen. Ziele der Handlungsbegriff darauf, die bildungspolitisch geforderte Einheit von Theorie und Praxis herzustellen, geht es heute angesichts einer vom ökonomischen Diskurs geleiteten Bildungspolitik darum, nicht »die prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln, [...] die notwendig je eigenen Rationalitäten folgen« (HURRELMANN 1999, 21), zu verweisen und auf dem Feld einer disziplinären Wissenschaft fachspezifische Forschungen zu etablieren, wie dies z. B. neuere literaturdidak-

tische Ansätze (BARK/FÖRSTER 2000; KAMMLER 2000; KORTE 1996 a u. 2000 b) in den neunziger Jahren nicht ohne Erfolg versucht haben. Innerhalb eines solchen Rahmens vermag die Literaturdidaktik einen erheblichen Beitrag zur »Medienkulturkompetenz« zu liefern, die in Zukunft die entscheidende Forschungs- und Ausbildungsleistung der Germanistik insgesamt sein wird (SCHÖNERT 1998 a; EGERT 1998; GENDOLLA 1998).

Die Literaturdidaktik bewegt sich, bedingt durch ihre Entstehungsgeschichte, in einem Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule sowie Bildungs- und Lerntheorien. In ihren Anfängen spiegelte sich dies in unterschiedlichen Grundausrichtungen wider. Hermann Helmers, der Pionier der Verwissenschaftlichung deutschunterrichtlichen Erfahrungswissens, setzte auf das erziehungswissenschaftliche Paradigma und argumentierte von der Allgemeinen Didaktik und Bildungstheorie her (HELMERS 1966). Als deren spezialisiertes Teilgebiet erhielt die *Fachdidaktik* eine Bestimmung, die mit ihrer weiteren Entwicklung und Ausdifferenzierung zunehmend problematisch wurde. Den literaturwissenschaftlichen Bezug betonte Geißler (1970), ohne allerdings die Pluralisierung germanistischer Theorien und den Paradigmenwechsel in den sechziger Jahren zur Kenntnis zu nehmen. An entwicklungspsychologische Subjekttheorien knüpfte in den siebziger Jahren Jürgen Kreft (1977) an, der literarische Bildung in der Schule als einen Beitrag zur emanzipatorischen »Ich-Entwicklung« konzipierte. Es lag nahe, die Didaktik nach diesen primär auf jeweils *ein* Feld gerichteten Versuchen als »Integrationswissenschaft« (SCHMIDT 1982, 187) zu modellieren, die »Literaturwissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Soziologie usw.« (ebd.) zusammenführt. Diese Wissenschaften haben sich aus ihrer jeweiligen Perspektive sowohl mit der Literatur als auch mit der Institution Schule und den in ihr tätigen Subjekten beschäftigt. Deshalb ist das von ihnen produzierte *Wissen* für die Didaktik wichtig, jedoch nicht im Sinne einer Integration in eine humanwissenschaftliche Endloschleife. Eine Kombination unterschiedlicher Wissensbestände kann nicht die Frage nach dem Gegenstand und der Theorie einer Wissenschaft und damit der *Differenz* zu den genannten Disziplinen ersetzen. Deshalb wäre es angemessener, statt von Applikation oder Integration von »Konstitutionsverhältnissen« zu sprechen, die dann

gegeben sind, »wenn eine Wissenschaft oder ein Teil einer Wissenschaft in die Praxis einer anderen Wissenschaft eingreift« (ALTHUSER 1985, S. 38). Solche Konstitutionsverhältnisse sind für moderne, dynamische Wissenschaften typisch und unverzichtbar. Sie produzieren Anschlussmöglichkeiten an andere Wissensbestände, was eine Stärke und nicht eine Schwäche wissenschaftlicher Disziplinen darstellt. In solchen Konstitutionsverhältnissen befindet sich die Literaturdidaktik als ein Fachgebiet innerhalb der germanistischen Literaturwissenschaft.

2. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft

Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft unterscheiden sich nicht in ihren Grundlagen, Methoden und Gegenständen, Ansprüchen, Problemen und Krisen. Literaturwissenschaftler und -didaktiker sind beide professionelle *Vermittler* von Literatur in staatlichen Institutionen (Universitäten und Schulen) mit einem gemeinsamen gesellschaftlichen (kulturellen) Auftrag. Sie legen Archive des Wissens über Literatur an und sichern ihren Fortbestand, sie leisten einen wichtigen Beitrag zum kulturellen Gedächtnis der Gesellschaft und geben die elaborierten Fähigkeiten im Umgang mit komplexen sprachlich-ästhetischen Gebilden weiter, die literarische Werke nun einmal sind.

Der Unterschied besteht darin, dass die Literaturwissenschaft dazu neigt, ihre Rolle als Vermittlerin zu verdrängen. Die Verdrängung gehört geradezu zum Selbstbild eines akademisch-philologischen Purismus. Die Literaturdidaktik hingegen hat die Vermittlung zum Orientierungspunkt ihrer Arbeit gewählt. Man kann heute, angesichts medien- und kulturwissenschaftlicher Ausdifferenzierungen und disziplinärer Neuformierungen, die u. a. eine Reaktion auf den gleichen Purismus darstellen, konstatieren, dass die Entstehung und Festigung der Literaturdidaktik in den Sechzigern auch mit ihrem rascheren Aufgreifen rezeptionsästhetischer und kommunikationswissenschaftlicher Konzepte zu tun hatte. Vermittlung von Literatur bedeutet ihre systematische, im öffentlichen Raum erfolgende und von der Wissenschaft ›kontrollierte‹ Deutung oder Interpretation,

gleich ob durch Edition, Literaturgeschichtsschreibung, Werkanalyse oder Unterrichtsplanung. Die Aufgabe der Vermittlung verbindet Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik z. B. mit den Geschichtswissenschaften und trennt sie etwa von den Rechtswissenschaften, die primär auf Anwendung und Handeln zielen. Der Zusammenhang von Literaturerforschung und Ausbildung als fachliche Qualifizierung *und* als Zugewinn an Individualität ist kein peripheres Moment der Literaturwissenschaft. Es gehörte wesentlich zu ihrer Entstehung innerhalb des staatlichen Ausbildungssystems. *Kulturelle Kontinuität* sollte seit Beginn des 19. Jahrhunderts durch Institutionen mit Interpretationsanspruch gewährleistet werden, den sie mit ihrer Werkkenntnis, ihrem Kontextwissen und ihrem hermeneutischen Können legitimierten. Diese Aufgabe fällt seit ungefähr zweihundert Jahren professionellen Vermittlern zu: den Literaturkritikern, den Literaturwissenschaftlern und seit gut 150 Jahren auch den Deutschlehrern. Diese akademisch ausgebildeten Vermittler – und ein solcher zu werden gehört zum Berufsziel der Mehrzahl heutiger Germanistikstudierender – re-inszenieren in ihren Deutungen das Wissen, die Erfahrungen, die Phantasien und die Geschichte, die in die Werke eingegangen sind: in der Schule durch Lektürerituale, an der Universität durch ein stetig komplexer werdendes Instrumentarium der Interpretation, Analyse und Kommentierung. Deshalb ist eine fachliche Verengung im Blick auf das Berufsfeld Schule, die mit dem Argument der Praxisorientierung periodisch seit den Sechzigern gefordert wird, nicht im Sinne der Didaktik. Sie muss im Gegenteil an einer breiten, literaturhistorisch orientierten und zugleich methodisch innovativen, die ästhetischen Dimensionen ihres Gegenstandes umfassenden Ausbildung interessiert sein. Das Berufsbild des Lehrers kann allerdings nicht an dem des Forschers ausgerichtet werden. Dennoch ist auch die Lehrerausbildung notwendigerweise integraler Bestandteil einer irreversiblen Ausdifferenzierung in der modernen Wissensgesellschaft. Ihr Ziel besteht darin, wissenschaftlich ausgebildete Subjekte dazu zu befähigen, das Wissen, die Theorie und Methoden ständig zu reflektieren und im Blick auf den eigenen Vermittlungsbereich – von der Primarstufe bis zur wissenschaftspropädeutisch angelegten gymnasialen Oberstufe – in der Berufspraxis selbstständig fortzuschreiben.

Für die Deutsche Philologie des Mittelalters ist es in den letzten zwanzig Jahren zu einer Selbstverständlichkeit geworden, mit der Geschichtswissenschaft und der Kunstgeschichte in ein Konstitutionsverhältnis zu treten und sich mit ihnen in die Richtung einer binnendifferenzierten kulturwissenschaftlichen Mediävistik zu bewegen (vgl. MÜLLER 1999; WENZEL 1999). Ebenso tritt die Neuere Deutsche Literaturwissenschaft heute in Konstitutionsverhältnisse zur Anthropologie und Ethnologie oder zum Empirischen Konstruktivismus. Die daraus resultierende Neuordnung der Wissensbestände löst Irritationen innerhalb der historisch-philologisch sozialisierten Disziplin aus. Zugleich beeindruckten die neuen Forschungsrichtungen mit bemerkenswerten Resultaten und steigern das öffentliche Interesse am Fach. Auch für die Literaturdidaktik gewinnen neue Konstitutionsverhältnisse über die historische Konstellation zwischen Erziehungswissenschaft und der Institution Schule hinaus zunehmend an Bedeutung wie umgekehrt z. B. für die Medienwissenschaft (vgl. WERMKE 1997) oder für die Kulturwissenschaft die Ergebnisse literaturdidaktischer Spezialgebiete wie der Kanonforschung, deren Ausweitung auf die Erforschung der Kanonisierung schulischer Deutungsmethoden und der Wirkungen pädagogischen Handelns vorgeschlagen worden ist (FINGERHUT 1999), der Geschichte des Lesens (SCHÖN 1987) oder der Lesesozialisationsforschung immer wichtiger werden, wie der DFG-Schwerpunkt »Lesesozialisation in der Mediengesellschaft« gezeigt hat. Hinzu kommen »Intergrationsfelder« (HURRELMANN 1999) wie die Erzählforschung oder die Kinder- und Jugendbuchforschung.

Diese wichtigen Spezialgebiete können jedoch nicht die Literaturdidaktik ersetzen. Sie bringen – methodisch breit gefächert von der Hermeneutik bis zu empirischen quantitativen und qualitativen Verfahren – Wissen über die Vermittlung (und die Nicht-Vermittlung) von Literatur hervor, wie sie auf unterschiedlichen Ebenen bewusst/unbewusst stattfindet. Sie partizipieren allerdings nur mittelbar an der Vermittlung selbst. Die literaturwissenschaftlich fundierte Vermittlungstätigkeit bildet das Zentrum der Literaturdidaktik. Ohne den »Gegenstand« Literatur und die systematische Erforschung seiner historischen, ästhetischen, kulturellen und kommunikativen Dimensionen wird wissenschaftliches Bemühen in diesem Bereich be-

langlos. Eine Literaturdidaktik, die sich mit dem kulturellen Alltagswissen über Literatur begnügt und sich auf die Beobachtung von Leseprozessen und Methoden der Vermittlung beschränkt, kann ihren Aufgaben beim Erwerb von Medienkulturkompetenzen nicht gerecht werden. Ihre Ergebnisse lassen sich dann beliebig auf andere Disziplinen und Fächer übertragen.

Über die Vermittlung von Literatur stellt sich in der kulturellen Kommunikation, in der schulischen Lektürekultur und in der wissenschaftlichen Arbeit eine eigene Form von »Intellektualität« (EGGERT u. a. 2000, 7) her, von Weltsicht und Weltwissen und vom sozialen Umgang damit, Profile von Subjekten (BOGDAL 1999 a), die bisher nur hier und auf diese Weise gewonnen werden konnten. Ob dies so bleiben wird und bleiben soll, ist angesichts der Ausbreitung neuer Medientechnologien und Aufschreibesysteme und der kulturellen »Umbrüche« (BOGDAL/NEULAND/SCHUEER 1998) eine der wichtigsten bildungspolitischen Fragen. Eine zeitgemäße Literaturdidaktik wird plausible Antworten finden müssen, wenn die Vermittlung von Literatur weiterhin eine Angelegenheit des öffentlichen Bildungssystems bleiben soll.

3. Literaturdidaktik und Schule

Literaturdidaktik kann nicht unabhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand der Institution Schule gedacht werden. Diese Institution nimmt eine Schlüsselstellung in der heutigen »Wissensgesellschaft« (STEHNER 1994) ein, die von der Notwendigkeit geprägt ist, dass ihre Mitglieder über verschiedene Wissenssysteme verfügen und entsprechend zu handeln in der Lage sind. Ob literarisch-ästhetische Wissenssysteme in dieser öffentlichen Institution mit einer gewissen Verbindlichkeit vermittelt werden und auf welche Weise und mit welcher Intensität und Priorität dies geschieht, ist für die Literaturdidaktik nicht nur aus einem wissenschaftlichen Beobachterstatus heraus von Bedeutung. Mit ihren Konzeptionen und Modellen antizipiert sie über den Status quo hinaus zukünftige Anforderungen und Entwicklungen des schulischen Literaturunterrichts. Aber auch hier würde ein Applikationsverhältnis zwischen Wissenschaft und

Schule dysfunktional wirken. Denn es besteht eine »prinzipielle Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und pädagogischem Handeln, theoretischer und praktischer Orientierung, die notwendig je eigenen Rationalitäten folgen« (HURRELMANN 1999, 21). Man sollte wiederum von einem Konstitutionsverhältnis sprechen, für das Interventionen des einen Bereichs in den jeweilig anderen die Regel sind.

Aus der Sicht der Literaturdidaktik gibt es drei Möglichkeiten, sich Wissen über die komplexe, einem steten Wandel unterworfenen Institution Schule anzueignen und in den wissenschaftlichen Diskurs zu integrieren: kooperative Verfahren in Projekten mit Lehrern und/oder Schülern, eigene Unterrichtspraxis und empirische Erforschung. Es sind unterschiedliche Aneignungsweisen mit jeweiligen Stärken und Schwächen. Unterricht ist ein komplexes, auf verschiedenen Ebenen ablaufendes Geschehen und vor allem ein singuläres, nicht wiederholbares Ereignis. Die Ergebnisse kooperativer Verfahren lassen sich nur bedingt verallgemeinern, die Schwäche empirischer Forschungen liegt in der schwierigen Vergleichbarkeit des Unterrichtsgeschehens begründet. Entgegenzutreten ist einer diffusen, emphatischen Praxisvorstellung von einem Unterricht, in dem der didaktischen Theorie in der Praxis die Stunde der Wahrheit schlägt. Bei der Vermittlung von Literatur in der Schule geht es, wenn seriöserweise von Praxis die Rede sein soll, um das Erfahrungswissen des literaturwissenschaftlich ausgebildeten Deutschlehrers. Dieses Erfahrungswissen könnte man im übertragenen Sinn als ein »Archiv« bezeichnen, zu dem die universitäre Literaturdidaktik einen ständigen Zugang haben sollte. Die anzustrebende Lösung liegt in einer systematischen Verbindung von Kooperation und Empirie mit eigener Unterrichtserfahrung als Grundlage und Ausgangspunkt durchdachter Vermittlungsprozesse.

Die in der Schule Unterrichtenden aller Schulstufen und -arten haben in den letzten dreißig Jahren mit großer Flexibilität und ihrer in der verwissenschaftlichten Lehrerausbildung erworbenen Kompetenz auf die nicht unerheblichen Änderungen und Brüche im Schulwesen reagiert. Sie haben sprach- und literaturwissenschaftliche sowie pädagogische Innovationen aufgenommen, um den Deutschunterricht erfolgreich auf der Höhe der Zeit zu halten. Das

dabei erworbene Erfahrungswissen ist von der Didaktik bisher nur unzureichend in seiner Eigenständigkeit und Besonderheit gewürdigt, dokumentiert und in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen worden, wenn man von dem wichtigen Bereich der Methoden absieht.

Die Schule ist keineswegs eine neutrale Institution, in der didaktische Modelle durch ihre Realisierung zu sich selbst finden. In ihr treffen heterogene, widersprüchliche Momente aufeinander: Individuen – Schüler und Lehrer – mit ihren Interessen und Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren unterschiedliche Lebensbedingungen und nicht zuletzt die Unterrichtsgegenstände. Die an dieser Institution nicht freiwillig Partizipierenden und die berufslebenslänglich in ihr Tätigen bilden eine prekäre soziale Gemeinschaft. Für die *corporate identity* spielen kulturelle Merkmale, die den Deutschunterricht tangieren, nur eine marginale Rolle, auch wenn die Schulen häufig die Namen von Dichtern tragen. Der Schule in Deutschland fehlt heute eine Leitidee, über die sich eine Homogenität der Institution herstellen ließe. Dies trägt zu einem Autoritätsverlust bei. In der postmodernen Gesellschaft der Gegenwart könnte die Schule aus ihrer positiven Tradition heraus und im Blick auf eine ihrer wesentlichen Leistungen nach dem Krieg an strategischer Stelle als demokratische Institution der Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung weitergeführt werden. Immerhin offeriert sie in der Reformtradition den Individuen ein von der Rollenvariabilität sich abgrenzendes Persönlichkeitsbild und der Gemeinschaft das Gleichheitspostulat mit der Verpflichtung zu sozialer Kommunikation und Verständigung. In der pädagogischen Theorie und als Institution verfügt sie über ein Handlungsmodell konfliktueller Konsensbildung aller an der Erziehung und am Lernprozess Beteiligten. Der rapide gesellschaftliche Wandel lässt Zweifel an der Effektivität einer solchen Institution aufkommen. Konkurrierende Modelle von Wissensaneignung und Lernorganisation, die sich in anderen institutionellen Zusammenhängen wie Wirtschaft, Administration oder Militär bewährt haben, stehen in der Bildungspolitik zur Diskussion. Eine Zukunftsoption wäre die Anpassung der Schule und damit auch des Deutschunterrichts an das jeweilig herrschende Paradigma, in der Gegenwart also an das ökonomisch-administrative. Damit würde

sie jedoch ihre historisch erkämpfte relative Autonomie zwischen öffentlichem Auftrag und privaten Einzelinteressen aufgeben. Die andere Option ist die schwierigere. Es müsste gelingen, unter den neuen gesellschaftlichen Bedingungen für die Beteiligten einen »geschützten« Raum für die individuelle und soziale Bildung von Individuen zu schaffen. Individualität, die nicht »hintergebar« ist, ist immer noch das Gegenteil von Beliebigkeit – und Sozialität das Gegenteil von Gleichgültigkeit. Lesen und Verständigung über Lektüre bieten eine Möglichkeit, beides partiell zu erfahren. Das macht aber nur dann Sinn, wenn die Beteiligten selbst Individualität und Sozialität überhaupt noch für *lebbar* halten – und damit jene kulturellen Gewohnheiten, die beides gefördert und »geschult« haben.

Aus den genannten Gründen kann sich die Literaturdidaktik wie jede andere Fachdidaktik nicht auf die Beobachtung der Institution Schule beschränken. Sie sollte in stärkerem Maße als bisher Konzeptionelles zu ihrer Entwicklung beitragen. Das beginnt mit der Definition von Literaturunterricht und reicht von Vorschlägen zum Status der Literatur in den einzelnen Schulstufen und -formen über wichtige Details wie die Stundentafel (Wie viel Deutschunterricht braucht ein Schüler?) bis zu den Lektürelisten. Der gegenwärtige Zustand der Institution Schule bietet genügend Konfliktstoff und Anlässe für eine Intervention der Didaktik, die ihre Kompetenz und Erfahrung in die Vermittlung von Literatur einbringen sollte.

Zu den allgemeinen Zielen für die Schule, die sich aus ihrer wissenschaftlichen Arbeit ableiten lassen, gehört der Ausgleich der kulturellen Standards und die Angleichung kulturellen Wissens im Sinne der Fortschreibung des Zivilisationsprozesses. Die Frage nach dem Anteil der literarischen Bildung als Teil des »Bildungswissens« (SCHELER 1947) ist mit dem Ziel verbunden, elitäre Bildung im öffentlichen Erziehungswesen zurückzudrängen und gleichzeitig das Niveau der Volksbildung anzuheben, d. h. zum Beispiel im Kontext der Kanonforschung danach zu fragen, welche Bedeutung Literatur für jene Schichten haben soll, für die sie im kulturellen Alltag im Vergleich zu den audiovisuellen Massenmedien nur noch von marginaler Bedeutung ist (vgl. SCHULZE 1993). Wenn der organisatorische und inhaltliche Umbau der Schule in der Gegenwart dazu führt, dass Literatur innerhalb der Institution neu positioniert, d. h. immer

weniger dem öffentlich zu vermittelnden Bildungswissen und immer mehr dem individualisierten Freizeitbereich zugeordnet wird, ist die Literaturdidaktik gefordert, eine zugleich geschichtsbewusste und zukunftsorientierte Definition des Deutschunterrichts zu leisten.

Solche Definitionsversuche liegen vor. Nach Kaspar H. Spinner (1997 b u. 1998) leistet der Deutschunterricht einen wichtigen Beitrag zur Stiftung kultureller Kohärenz der Gesellschaft. Darunter versteht er die Verbindung zwischen der aktuellen Lebenswelt der Heranwachsenden und der historischen Tradition. Literatur als Form elaborierten Schreibens und Lesens stellt aus seiner Sicht eine kulturelle Tätigkeit dar, die bis in den Alltag hinein Wahrnehmungs-, Denk- und Vorstellungsweisen der Menschen formt. An literarischen Texten lässt sich prägnant die Widersprüchlichkeit historischer Entwicklungen, wie z. B. die Ambivalenz der Befreiung des Individuums in der Moderne oder die Ausbeutung der Natur, aufzeigen. Der Umgang mit literarischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Kinder und Jugendliche könnten mit Hilfe der Literatur Erfahrungen verarbeiten und erweitern und dabei kennen lernen, was ihr eigenes Leben nicht bietet. Schließlich trägt die Literatur auch in erheblichem Maße zur Entfaltung kritischer Reflexionsfähigkeit bei. Im literarischen Lesen nimmt man Abstand vom unmittelbaren Handlungsdruck, so dass sich die Reflexion freier entfalten kann. Man kann ergänzen, dass die Literatur auch in den schwierigen Umgang mit widersprüchlichen Zeitlichkeiten und kollektiven Erinnerungen einübt (ASSMANN 1993).

Spinners Argumente für den Deutschunterricht zielen – in der Tradition der Reformdidaktik – auf die Selbstverwirklichung der Individuen, auf Authentizität und Identität, auf Emanzipation und Kritikfähigkeit. Sie plädieren überzeugend für Kontinuität, übersehen jedoch die Brüche und Umbrüche, die zur Rede von einer »posthumanen Kultur« (Norbert Bolz) geführt haben, in der die »Bildungsstrategien der Gutenberg-Galaxis [...] ausgespielt« (BOLZ 1994, 201) haben. Die veränderte Ausgangssituation schulischen Lernens stärker in den Blick genommen haben Jürgen Förster (1993) und Clemens Kammler (2000), wenn sie mit unterschiedlicher Akzentsetzung für eine poststrukturalistische Literaturdidaktik optie-