

## Rezensionen

Ausgabe 23, Rezension 5, Juli 2022

**Julia Podelo (Humboldt-Universität zu Berlin) rezensiert:**

***Almut Hille, Simone Schiedermaier (2021): Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht. [narr studienbücher]. Tübingen: Narr Francke Attempto. 342 Seiten. ISBN 978-3-8233-8371-0.***

Der besprochene Band wird bereits als „Einführung für Studium und Unterricht“ angekündigt und besteht aus vier Teilen (I Theoretische Perspektiven, II Etablierte Perspektiven, III Neue Perspektiven und IV Didaktische und methodische Perspektiven), die ihrerseits selbst in insgesamt 21 Unterkapitel unterteilt sind. Diese sind mit einschlägigen und aktuellen Fragen („Gibt es einen Kanon?“) oder Schlagworten („Literarizität“, „Performativität“, „Postkolonialität“ u.a.) der Literaturdidaktik betitelt. Die Publikation nimmt daher von Beginn an einen Nachschlage- bzw. Handbuchcharakter an und führt dies auch inhaltlich fort. So bieten kontinuierliche Querverweise zwischen den einzelnen Kapiteln die Möglichkeit sich zu bestimmten Stichpunkten weiter zu informieren, wodurch die komplexen Zusammenhänge zwischen den einzelnen didaktischen Begriffen und ihren Konzepten deutlich werden. Gleichzeitig sind aber die einzelnen Kapitel in ihrem inhaltlichen Aufbau äußerst stringent: Die erläuterten Aspekte werden bereits zu Kapitel oder Absatzbeginn deutlich durch Fettdruck hervorgehoben und können so rein visuell in dem jeweiligen Kapitel schnell identifiziert werden. Dieser durchgängige Fettdruck erleichtert so die Nutzung des Werks als Handbuch oder Nachschlagewerk.

Das zentrale Anliegen des Werks gilt der Stärkung des in den vergangenen Jahren im Aufbruch befindlichen Teilbereichs der Literaturdidaktik, der sich allmählich von rein sprachlich-kulturellen Instrumentalisierungen im Fremdsprachenunterricht lösen und einen Eigenwert darin gewinnen konnte. Dieser Eigenwert liegt laut der Autorinnen in der Betrachtung der Texte aus Intertextualitäts- und Diskursperspektive, die im Fremdsprachenunterricht „Einblicke in Konstruktionsprozesse und -muster gesellschaftlicher Zusammenhänge und eine fremdsprachliche Diskursfähigkeit“ (S. 7) bieten könnten und zudem einen literarästhetischen Zugang ermöglichen, der für die Komposition und Wirkung literarischer Texte sensibilisiere. Der wertvolle Beitrag der Publikation liegt nun darin, entsprechende theoretische Grundlagen, die bisher nicht gebündelt vorlagen, für diese Perspektiven in einem Band zu versammeln und sie mit Beiträgen zum Thema im etablierten Publikationen (Einführungen, Handbüchern und Fachlexika) abzugleichen.

Damit wird nicht nur der aktuelle Ist-Stand des derzeitigen Diskurses um Literaturunterricht im Fremdsprachenkontext präsentiert, sondern auch eine Retrospektive auf den Diskurs gestaltet. Angereichert wird der Band durch unterrichtspraktische Anregungen und konkrete Textbeispiele. Ein letzter allgemeiner Hinweis zur Gestaltung des Bandes betrifft den zugrundeliegenden Textbegriff: So wird nicht ausschließlich Belletristik in den Blick genommen, sondern ein anfangs eher engeres Textverständnis gewählt, welches „illustrierte Geschichten, Fotostorys, Comics, Liedtexte und Gedichte, sowohl in analogen wie in digitalen

Formaten“ (S. 8f.) umfasst, das aber in unterschiedlichen Kapitel bis hin zu Hypertexten (S. 149) und Computerspielen (S. 155) als möglichen Texten im Literaturunterricht im DaZ-/DaF-Kontext erweitert wird.

Der erste Teil des Bandes bietet zunächst wie im Titel ersichtlich „[t]heoretische Perspektiven“ auf die Literaturdidaktik. Dabei nähern sich die Autorinnen diesem Teilgebiet, wie auch anderweitig üblich, über Definitionsversuche des Begriffes „Literatur“, zunächst verstanden als alle Formen geschriebenen Textes, die heutzutage aber auch durchaus in anderen Modi (bildlich, mündlich, digital...) vorlägen. Aus der Definition von Literatur nach Klausnitzer (2012) erarbeiten die Autorinnen vier Bestimmungsmomente von Literatur: Sie weise 1. bestimmte Charakteristika (Poetizität/Literarizität, Verfremdung, Mehrdeutigkeiten, Unbestimmtheiten, Fiktionalität und Diskursivität u.a.), 2. Funktionen (Beobachtung, Orientierung, Simulation, Unterhaltung, Bildung, Speicherfunktion u.a.) und 3. spezifische Kommunikationskontexte auf, zudem sei sie durch 4. den Begriff des Erzählens geprägt. Hier werden auch der erweiterte Textbegriff sowie mögliche Textformate (Werbung, Filme, aber auch Poetry Slams und digitale Texte) ins Feld geführt, die in der Einleitung noch nicht explizit angesprochen worden waren.

Diesen Merkmalen ordnen die Autorinnen eine Vielzahl an weiteren Termini und Konzepten (z.B. Rezeptionsästhetik, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren) aus den dazugehörigen Diskursen zu und erläutern diese knapp und mancherorts auch mit Textbeispielen. Bereits dieses Kapitel zeigt eine hohe inhaltliche Dichte auf und vermag es den Literaturbegriff allumfassend zu beleuchten, sowie eine Vielzahl an relevanten Termini miteinander zu verflechten. Dadurch entstehen ein an manchen Stellen geradezu interdisziplinärer Überblick und eine Verflechtung relevanter Diskurse zum Literaturbegriff, die in nur wenigen anderen Einführungswerken so konzise zu finden sein dürften. Gleichzeitig muss hier die hochschuldidaktische Praxis im Weiteren zeigen, ob sich ein so kompakter Text als Einführung für Studienanfänger:innen eignet oder nicht eher einen guten Überblick für Fortgeschrittene darstellt.

Spannend ist im folgenden Kapitel zur Literaturdidaktik die Positionierung der Autorinnen zum Begriff „Literaturdidaktik“, welcher im DaZ/DaF-Kontext „überraschend selten“ (S. 25), und eher in den anglistischen und romanischen Fremdsprachendidaktiken und der Didaktik des Deutschen als L1 üblich sei, was Hille und Schiedermaier mit dem Selbstverständnis der Disziplin als schulbezogen und in „institutionelle Zusammenhänge“ (S. 26) eingebunden zu erklären versuchen. Der Umgang mit Literatur in DaZ/DaF-Kontexten sei hingegen weitestgehend – bis auf den GER – losgelöst von curricularen und standardisierten Vorgaben oder sonstigen Einschränkungen wie spezifischen Altersgruppen oder Unterrichtskontexten.

Positiv ist daher das Anliegen der Autorinnen zu bewerten, durch die explizite Verwendung des Begriffs „Literaturdidaktik“ im Kontext DaZ/DaF hier ein Umdenken anzuregen und den Umgang mit Literatur im DaZ/DaF-Kontext als gleichermaßen didaktisch und wissenschaftlich fundiert zu präsentieren und damit einen Anschluss an die entsprechenden Nachbardisziplinen (Literaturwissenschaft, Literaturgeschichte, Kulturwissenschaft) zu versuchen. Interessant sind hier besonders die Anmerkungen zur Fachdidaktik Deutsch und dem dort diskutierten Verhältnis von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik und der Vergleich mit den fremdsprachendidaktischen Positionen zu Bezugswissenschaften, die hier durchaus innovationsfreudiger erscheinen. Gestützt werden kann dieser Befund auch mit einem kritischen Abgleich, wann und über welche Wege aktuelle Begriffe wie Rassismuskritik, Gender, Intersektionalität u.a. in den L1-literaturdidaktischen Diskurs gelangten: Hier zeigen sich deutliche Innovationsimpulse der nicht-deutschen Literaturdidaktiken, die schon wesentlich länger mit diesen Begriffen operieren (vgl. S. 29). Damit wird in diesem Kapitel erneut unterstrichen, dass eine eigene Disziplin „Literaturdidaktik im Fach DaZ/DaF“ möglich,

zeitgemäß und auch nötig sei, um die althergebrachte reine Instrumentalisierung von Literatur im Sprachenunterricht oder ihre starke Vereinfachung zu Sprach- oder Kulturvermittlungszwecken weiter abzubauen (S. 30f.). Deutlich wird hier zudem ein großes Defizit an vor allem empirischer Forschung, die die spezifischen Lehr-Lernkontexte von DaF/DaF berücksichtige (S. 32) sowie auch expliziter methodischer Vorschläge, wie auch literarhistorisches Wissen in diesen Kontexten Einzug finden könne, da gerade im fremdsprachendidaktischen Diskurs oft eher Gegenwartsliteratur herangezogen werde (S. 33). Die Autorinnen regen hier ein stark intertextuelles Vorgehen an, dass einerseits Texte direkt in ihrem soziohistorischen Kontext verbinde, aber auch zu ähnlichen Texten in anderen soziohistorischen Kontexten verweise (sog. „Textnetze“ als Ausgangspunkt) und andererseits auch z.B. Einflüsse deutschsprachiger Texte auf andere weltliterarische Texte bespreche (S. 33f.).

Das dritte theoretische Teilkapitel widmet sich der Gretchenfrage der Literaturdidaktik: „Gibt es einen Kanon?“. Die Autorinnen bieten auch hier einen knappen Umriss zur Entwicklung des Kanonbegriffs, der Kanonfrage und der Kritik daran, die allesamt in der Praxis zu „einer Pluralität von heterogenen, offenen und dynamisierten Formen von Leselisten und Kanones“ (S. 40) führten. Gerade ein Verständnis von Kanonisierung als dynamischem Prozess, der von einer unendlichen Vielzahl von gesellschaftlichen, wissenschaftlichen, institutionellen und auch wirtschaftlichen und eben nicht immer rein literarischen Faktoren abhängt, kann daher nur zur Antwort: „Nein, es gibt keinen Kanon“ führen. Der Wunsch nach einer kanonähnlichen Orientierung könne heute aber weiterhin mit Verweisen auf ausgezeichnete Werke (Literaturpreise und Nominierungen), Publikationsprojekte, auch die kulturelle Praxis (z.B. Spielpläne der Theater) und natürlich wissenschaftliche Publikationen (Literaturlexika oder auch Lektüreempfehlungen in den einschlägigen Fachzeitschriften), zufriedenstellend erfüllt werden. Hervorzuheben ist auch hier der selbstkritische Verweis der Autorinnen, dass sich aber gerade auch in und durch die fachwissenschaftlichen und praxisbezogenen Diskurse um Literatur und ihren Einsatz zu Unterrichtszwecken dennoch oft ein „heimlicher Kanon“ herausbilde, da bestimmte Werke immer wieder zur Konkretisierung methodisch-didaktischer Konzepte genutzt werden (S. 45). Wesentlich sei daher in der DaZ/DaF-Praxis nicht die Orientierung an einem Kanon, sondern gerade eine kritische Reflexionsbereitschaft, weshalb bestimmte Texte als kanonisch gälten und wie sich so kulturelle Einflüsse zeigten.

Das letzte theoretische und hier ausführlich behandelte Kapitel grenzt Literatur und Lese-didaktik voneinander ab. Neben allgemeinen Definitionen von Lesekompetenzen und lese-didaktischen Maßnahmen finden sich hier auch ganz stark praxisorientierte Hinweise (z.B. zum Lesen in der L2 und zum Einsatz von Lesestrategien). Gemeinsam mit dem vorherigen Kapitel liegen (im Gegensatz zu den ersten beiden theoretischen Kapitel) hier sehr präzise und für Studienanfänger:innen durchaus gut nachzuverfolgende Einführungskapitel vor, die wie von den Autorinnen eingangs zugesichert, knapp und präzise einen Überblick über die relevanten Diskurse und Begriffe bieten und diese auch praxisorientiert veranschaulichen.

Für den zweiten Teil „Etablierte Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ setzt sich dieser Befund fort: Neben den einschlägigen „etablierten“ Fachdiskursen und -begriffen ergänzen Hille und Schiedermaier diese durchgängig mit den aktuellsten Sachlagen: Das Kapitel zu „Fertigkeiten“ (Kap. 5) erörtert die relevantesten Aspekte in Bezug auf rezeptive und produktive Fähigkeiten im DaZ/DaF-Kontext und reichert diese durch neuere Perspektiven wie (*visual*) *literacy* oder digitales Lesen und Schreiben an.

Für das „Sprachliche Lernen“ (Kap. 6) priorisieren die Autorinnen eine Herangehensweise, die literarisches und grammatikalisches Lernen in einem schwebenden Gleichgewicht belasse, sodass die Instrumentalisierung von Literatur zu Grammatikzwecken nicht überhand-

nehme, sondern im Gegenteil, die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Mitteln der Literatur zu neueren Interpretationsansichten und mehr Sprachbewusstsein.

„Landeskundliches Lernen“ (Kap. 7), neben sprachlichem Lernen oft als zweites Ziel von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht angeführt, wird von den Autorinnen ebenfalls kritisch beleuchtet. Einen tragfähigen Kompromiss arbeiten Hille und Schiedermaier bezüglich der neueren Ansätze der kulturwissenschaftlich orientierten Landeskunde aus: Letztere sagen sich zum Teil gänzlich vom Einsatz literarischer Texte für Landeskunde los. Hier verbinden sie etablierte und kritische Sichtweisen und führen ins Feld, dass der Fokus von Landeskunde „weniger auf zielsprachlichen Wirklichkeiten als auf gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen – auch in transnationaler und globaler Perspektive“ (S. 103) im Sinne einer Diskursfähigkeit (ebd.) statt einer „inter- und plurikulturellen Kompetenz“ (ebd.) liegen solle.

Auch in Kapitel 8 zum „Interkulturellen Lernen“ verbinden Hille und Schiedermaier unterschiedliche, z.T. stark konträre Diskurspositionen zum interkulturellen Lernen mit literarischen Texten und zum Umgang mit Fremdheit in Texten zu einem groben Überblick. Kritik am Begriff und Ansätzen der Interkulturalität werden zwar erwähnt, aber worin diese genau besteht, nicht erläutert (S. 106), sodass dieses Kapitel, trotz der vorherigen Ankündigung der „reduzierte[n] Form“ (S. 105), eher eine Sammlung relevanter Begriffe und Konzepte verbleibt. Für Forschende und Interessierte im Bereich des Interkulturellen Lernens bietet dieses Kapitel sicherlich einen guten Ausgangspunkt für weitere Recherchen.

In Teil II, den „Neue[n] Perspektiven in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ gewidmet, werden die vorherigen Themen erweitert und vertieft, z.T. auch auf den neuesten Stand der Forschung aktualisiert. So stützen das Kapitel 9 zu „Literarizität“ wie auch die folgenden zu „Diskursivität“ (Kap. 10), „Medialität“ (Kap. 11), die zentrale Position des Werks: Literarische Texte im DaZ/DaF-Kontext haben einen (literarischen) Eigenwert und keine reine sprachlich-kulturell vermittelnde Funktion. Diesen Eigenwert im Unterrichtskontext zu Tage zu fördern, bedarf es jedoch weiterer Kompetenzen, z.B. einer symbolischen Kompetenz (S. 127), die die Wahrnehmung von Erzählstrategien jeglicher Art stützt, aber auch literarische Texte als in Diskurse eingebunden zu begreifen und reflektieren ermöglichen soll (S. 132), kurz der „Fähigkeit selbstbestimmter Teilhabe an einem Diskurs mit Rückgriff auf geeignete sprachliche Mittel und Strategien“ (S. 136) sowie „textliche Formate und Medien“ (S. 141). Eine solche Perspektive auf literarische Texte ist zudem eine hochgradig intertextuelle, sowie auch interlinguale – verlangt sind hier entsprechende Diskursfähigkeiten in der Zielsprache, die über die üblichen kommunikative Ziele hinausgehen (S. 134f.) – und letztlich auch intermediale, da eine Vielzahl der Diskurse mittlerweile über (digitale) Medien laufe und die damit auch mediale Kompetenzen (S. 141) bzw. entsprechende *audio/visual* (S. 146) sowie *media/digital literacies* (S. 149) erforderlich werden.

Kapitel 12 zur „Performativität“ erweitert diese Kompetenzsammlung um performative Kompetenzen und bietet hierfür zahlreiche Unterrichtsmethoden und -prinzipien (z.B. dramapädagogische und erzählpädagogische) als Praxisanregungen an.

Das Kapitel „Mehrsprachigkeit“ (Kap. 13) liefert zunächst einen Überblick über mehrsprachige Erscheinungen in literarischen Texten (z.B. Sprachwechsel, Sprachmischung, Übersetzung, Sprachreflexion), setzt aber bezüglich einer unterrichtlichen Umsetzung wieder beim obigen Konzept der symbolischen Kompetenz und fremdsprachlichen Diskursfähigkeit an, die bei macht- und positionierungskritischen Textanalysen mehrsprachiger Texte von Vorteil sein können (S. 183).

Kapitel 14 zu „Wissen“ rekurriert auf die eingangs erwähnte Speicherfunktion von Literatur. Hier bestehe aber kein reines Abbildungsverhältnis, vielmehr teilen sich beide Aspekte eine Reihe von Gemeinsamkeiten: Wissen und Literatur seien beide sprachgebunden und stellen

stets nur Repräsentationen der Realität dar. Auch hier wird die Bedeutung kritischer Fähigkeiten zur Reflexion und Dekonstruktion dieser Zusammenhänge, im DaZ/DaF-Kontext wie schon in den Kapiteln zum landeskundlichen und interkulturellen Lernen betont: Es gilt nicht herauszuarbeiten, was als Wissen über Texte vermittelt wird, sondern wie (S. 189).

Kapitel 15 zu „Postkolonialität“ und 16 zu „Gender“ greifen eine Reihe hochaktueller Diskurse und Termini (Othering, Diversität, Hybridität, doing gender u.a.) auf und bieten auch hier zunächst einen groben Überblick über die zentralen Positionen und Forschungsrichtungen (z.B. Critical Whiteness Studies). Auf diese folgt dann ein je knapper und durchaus kritisch-reflexiver Überblick über die darauf basierenden literaturdidaktischen Konzeptionen (transkulturelles Lernen, Migrationspädagogik u.a.), wobei sich laut Hille/Schiedermair besonders beim Thema Gender eine noch sehr geringe Repräsentativität im DaZ/DaF-Kontext zeige (S. 209). Hier sei eine spezifische „Genderdiskursfähigkeit“ (S. 211) auch beim Umgang mit literarischen Texten notwendig, die die Aufmerksamkeit auf die sprachlich-ästhetische Gestaltung von Gender läge. Anderweitig zeige sich die Genderperspektive in einem durchgängig gendersensiblen Unterricht (S. 210) und der Berücksichtigung von Gender bei der Textauswahl (S. 213).

Der vierte und letzte Teil „Didaktische und methodische Perspektiven“ versammelt schließlich vier Kapitel zu Standardfragen des Literaturunterrichts: „Textauswahl“ (Kap. 17), „Phasen der Textlektüren“ (Kap. 18), „Methodische Prinzipien und Aufgabenformate“ (Kap. 19), „Kreative, performative und analytische Verfahren“ (Kap. 20) und „Projektarbeit“ (Kap. 21). Hier finden sich weniger Zusammenfassungen der theoretischen Diskurse, sondern konkrete, praktische Vorschläge der Autorinnen zu Kriterien der Textauswahl (Kap. 17) und zu Phasierungen des Literaturunterrichts sowie knappe Überblicksdarstellungen zu gängigen Prinzipien (Kap. 19) und Methoden (Kap. 19, 20, 21) des DaZ/DaF-Unterrichts.

Den Abschluss bildet schließlich eine knappe Bibliographie zu „Fachbezogene[n] Handbücher[n], Lexika, Schriftenreihen, Bibliografien und Zeitschriften“.

Abschließend kann festgehalten werden: Die Verknüpfung der einzelnen Unterkapitel und Diskursbegriffe (Postkolonialität, Gender, ...) zur Arbeit mit literarischen Texten zieht sich in der gesamten Publikation wie ein roter Faden durch sämtliche Kapitel: Wie kann im DaZ/DaF-Kontext die Arbeit mit literarischen Texten mit den jeweiligen Kapitelthemen verbunden oder gestaltet werden, wird dabei auch immer praktisch und an konkreten Textbeispielen beleuchtet.

Punktuell sind die Abhandlungen zu bestimmten Stichpunkten (z.B. Literatur, Interkulturelles Lernen) zu voraussetzungsreich, sodass sich diese weniger für Studienanfänger:innen handeln. Andere Kapitel hingegen präsentieren sich sehr praxisorientiert und durchaus novizentauglich. Letztendlich ist der Band bedingungslos als Handbuch und Nachschlagewerk zu empfehlen und überzeugt als solches auf ganzer Linie aufgrund der hohen Übersichtlichkeit, der inhaltlichen Dichte und dennoch sprachlichen Kürze. Besonders empfehlenswert ist er aber aufgrund seiner zahlreichen innovativen Impulse, die vor allem den „etablierten“ Themen (Teil II) von den Autorinnen angeregt werden.

## **Literatur**

Klausnitzer, Ralf (2012): Literaturwissenschaft. Begriffe – Verfahren – Arbeitstechniken. 2. Aufl. Berlin, Boston: de Gruyter.

© daz-portal ([www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de))