

Mara Wittenhorst & Tobias Bernasconi

Literaturunterricht

1. Zur kulturellen Bedeutung von Literatur

Literatur ist seit Jahrhunderten ein fester Bestandteil menschlicher Kultur. In der Literaturwissenschaft werden literarische Werke traditionell in Lyrik, Epik und Drama mit unterschiedlichen Ausprägungen unterteilt. Definitiv handelt es sich bei einem literarischen Werk immer um eine Abfolge von Sprachlauten oder Schriftzeichen, weitere Bedingung ist die Kombination von Fixierung, Fiktionalität und Poetizität (vgl. Schneider 2007, 2). Betrachtet man die Historie der Fixierung von mündlichen und schriftlichen sprachlichen Zeichen, die von verschiedenen Schreibversuchen frühester menschlicher Kulturen über das Auswendiglernen von Sprachlauten bis hin zur aktuellen Internet-Literatur reicht, wird deutlich, welche Bedeutung das Fixieren von Schriftzeichen für die Menschheit seit jeher hat. Für einen Großteil der Gesellschaft war die mündliche Überlieferung jahrhundertlang der einzige Zugang zu Literatur. Die Partizipation an schriftlicher Literatur war der schriftkundigen Bildungselite vorbehalten. Erst die Schaffung flächendeckender schulischer Strukturen und die Einführung der allgemeinen Schulpflicht im 19. Jh. ermöglichte eine Alphabetisierung weiterer Bevölkerungskreise, und damit einhergehend deren Teilhabe an Literatur. (vgl. Schneider 2007, 6)

Im Zuge der Modernisierung, Industrialisierung und Individualisierung der Gesellschaft veränderten sich die menschlichen Gewohnheiten zwar stark, das Bedürfnis, Geschichten zu erzählen und zu hören besteht jedoch nach wie vor (vgl. Dégh 1984, 334). So sind uns heute unterschiedlichste Gestaltungsformen von Literatur (beispielsweise gedruckte Bücher, Hörbücher, Internet-Literatur, Poetry-Slams, Theaterstücke, Märchenverfilmungen etc.) bekannt, die den verschiedenen menschlichen Vorlieben und Interessen entgegenkommen. Insbesondere als Freizeitgestaltung ist Literatur in ihren vielfältigen Formen bis heute gesellschaftlich anerkannt, das Hören von Geschichten spielt dabei nach wie vor eine bedeutende Rolle. Beim Vorlesen von Literatur schafft die Prosodie des Erzählers eine spezielle Atmosphäre, regt die Fantasie des Zuhörers an ohne Bilder vorzuschreiben und schafft so einen grundlegenden Moment von Literaturbegegnung (vgl. Claussen 2001, 11). Durch das Zusammensein mit vertrauten Personen, deren Zuwendung und Stimme, kann die Vorlesesituation zudem zu einem sinnlich-affektiven Erlebnis werden. Für die psychische Entwicklung hat das Vorleseerlebnis signifikante Bedeutung (vgl. Graf 2010, 22).

Weiterhin fördert das Hören, Schreiben, Erzählen und Lesen von literarischen Texten die Imaginationsfähigkeit, durch die sich die Literatur erst in besonderer Weise entfalten kann. Viele Texte entführen ihre Rezipienten in Welten fernab der Realität, andere ermöglichen erst die Auseinandersetzung mit ihr und der eigenen Lebenswirklichkeit. So ist Literatur ein Medium, über das allen Menschen eine Auseinandersetzung mit sozialen, kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Bedingungen, mit zwischenmenschlichen Themen sowie Themen, die das Selbst betreffen, möglich wird.

2. Literaturdidaktik und Literaturunterricht

Die wichtige gesellschaftliche Bedeutung von Literatur als menschliches Erzeugnis zur Tradierung kultureller Inhalte und Werte in verschiedensten menschlichen Lebensbereichen spiegelt sich unter anderem in der Verankerung von Literaturunterricht in den Lehrplänen der Schulen wider. Neben dem Erlernen der sogenannten Kulturtechniken Lesen und Schreiben, das seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht als der fundamentale Auftrag von Schule angesehen wird, ist auch der Literaturunterricht bereits im Lehrplan der Grundschule verankert (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2012), in weiterführenden Schulen ist ein Anteil Literaturunterricht am Deutschunterricht obligatorisch. Allgemein gesagt vollzieht sich die „Literaturvermittlung im Unterricht [...] in einem institutionalisierten Lernkontext sowie im Umgang von professionell ausgebildetem Lehrpersonal mit meist jüngeren Adressaten“ (Kaulen 2007, 338). Die Ansprüche und Positionen der Literaturdidaktik und die damit verbundenen Funktionen des Literaturunterrichts zeigen jedoch über die vergangenen 40 Jahre einen vollzogenen grundlegenden Wandel (vgl. zusammenfassend Hassenstein 2003, 476 ff.). Stand bis in die 70er Jahre noch die Erziehung durch Literatur im Rahmen einer muttersprachlichen Bildung im Mittelpunkt, so wurde durch die „kommunikative Wende“ (Bartnitzky 2000, 148) die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen in den Fokus des Literaturunterrichts gerückt. Ziele waren nunmehr Pragmatismus und kritisches Lesen. Die Schülerinnen und Schüler sollten von diesem Zeitpunkt an nicht länger im Sinne eines verehrenden Dichtungskenners Literatur rezipieren, sondern zu einem kritischem und hinterfragenden Leser gebildet werden. Auch heute findet sich in der Literaturdidaktik eher ein von Subjektivismus geleiteter Literaturunterricht, welcher sich gegen verordnetes Lesen und für eigene Wege der Text- und Sinnerschließung einsetzt (vgl. Bartnitzky 2000, 155).

Zentrale Unterrichtsziele stellen dabei die Texterschließung, das Textverstehen, die Anschlusskommunikation und die Lesefreude bzw. -motivation dar (vgl. Leubner, Saupe & Richter 2012, 34 ff.). Übergreifendes Ziel ist gemäß den Bildungsstandards für das Fach Deutsch der Erwerb von Kompetenzen zur Erfassung, Ordnung und Gestaltung der Welt (vgl. KMK 2004, 6). Im Literaturunterricht wird dieses Ziel derart präzisiert, dass über Teilhabe am Handlungsfeld Literatur der Erwerb von sogenannter literarischer Bildung und so weitergehend die Identität und Interaktionsfähigkeit gefördert wird (vgl. Leubner et al 2012, 39).

Unterrichtsdidaktisch wird als Gegenpol zum analysierenden, Texte besprechenden Unterricht häufig der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht benannt (vgl. Bartzky 2000, 185). Dieser hat seinen Auslöser in der Rezeptionsästhetik, welche Grundlage aller Ansätze ist, bei denen hinsichtlich der Interpretation der Leser in den Mittelpunkt rückt (vgl. Klarer 1999, 26; Köppe & Winko 2007, 324). Gemein ist diesen didaktischen Ansätzen die Annahme, „dass der Leser eines literarischen Textes produktiv an der Sinnbildung beteiligt ist und nicht einfach eine vorgegebene Bedeutung erschließt“ (Spinner 2006, 175). Weiterer Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass „ein nur analysierender und interpretierender Unterricht vielen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird“ (Haas et al. 1994, 17). Von manchen Autorinnen und Autoren wird darüber hinaus die Annahme aufgestellt, dass die traditionelle Form des Literaturunterrichts eher Antipathie gegenüber dem geschriebenen Wort schafft, als dass sie Heranwachsende zu eigenständigen und motivierten Lesern macht. Streng analytische Verfahren verschließen folglich Literatur für Schülerinnen und Schüler, denen eine analytische Begabung fehlt (vgl. Haas et al. 1994, 18). Der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht aktiviert dagegen zwei Grundformen des aktiv-produktiven Tuns: einerseits Handlungen und den Gebrauch der Sinne, andererseits das produktive Erzeugen von neuen Texten, wobei beide Formen ihre Basis im gelesenen Ausgangstext haben (vgl. Haas et al. 1994, 18). Für den produktiven Umgang mit Literatur wird dabei der Begriff der Erfahrung wesentlich (vgl. Waldmann 2003, 495). Das selbstständige Tun bzw. die Eigentätigkeit ist den Verfahren dabei inhärent. Des Weiteren bietet der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht Möglichkeiten zur Individualisierung, da er nicht auf ein einheitliches Ergebnis zielt, sondern vielfältige Ergebnisfacetten zulässt (vgl. Haas et al. 1994, 19). Auch die Subjektivität der Schülerinnen und Schüler spielt im Rahmen dieser didaktischen Position eine bedeutende Rolle. Schülerbezogener Unterricht verknüpft Rezeptivität und Produktivität miteinander, ohne dabei auf Kenntnisvermittlung und Aufgabenstellung zu verzichten. Grundlegend ist eine liberale Atmosphäre, für die die Lehrperson hauptverantwortlich ist (vgl. Hassenstein

2003, 481). Gerade in einer durch Fernseh-, Internet- und Videokonsum geprägten Zeit sieht sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht zudem als eine „Alternative von aktivem, produktivem kulturellen Verhalten“ (Waldmann 2003, 497).

3. Literaturdidaktik und Literaturunterricht im inklusiven Kontext

Seit 2009 ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die unter anderem ein inklusives Schulsystem proklamiert, in Deutschland gültig.

In einer „Schule für alle“ ist die Ermöglichung eines Zugangs zu gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten für alle Schülerinnen und Schüler übergreifendes und grundlegendes Ziel.

Seit in den 1970er Jahren das „Recht auf Bildung für alle“ anerkannt wurde, werden Kinder und Jugendliche, die als geistig-, schwer- und mehrfachbehindert gelten, in Deutschland beschult (vgl. zusammenfassend Fornefeld 2009, 41 ff. u. 134 f.). Bei den Bildungsinhalten werden allerdings bis heute große Unterschiede zwischen Personengruppen und Schulformen gemacht, obwohl das Recht auf Bildung im Grunde auch das Recht auf vielfältige Bildungsinhalte einschließt. Aus inklusions-didaktischer Sicht sind diese curricularen Unterschiede nicht haltbar (vgl. Platte 2007). Denn „Inklusion [...] beinhaltet die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt und anerkannt werden“ (Ziemen 2012, Stichwort „Inklusion“ in diesem Lexikon).

Passend dazu sind nach Seitz (2003, 213) folgende Punkte grundlegend für eine Schule für alle:

- Erziehung und Bildung ohne Ausschluss,
- die Bildung eines inklusiven Curriculums nach Überwindung curricularer Reduzierungen sowie
- eine inklusive Didaktik als Didaktik für alle Kinder, die sich an der Vielfalt der Schüler orientiert.

Literatur als Teil der Kultur und Medium zur Überlieferung kultureller Gehalte ist Teil der individuellen Lebenswirklichkeit aller Schülerinnen und Schüler und muss somit in der inklusiven Schule im Unterricht Berücksichtigung finden.

Betrachtet man Literaturunterricht als Erlebnis- und Gestaltungsfeld, dessen Schwerpunkt bei der affektiven Nähe des Schülers zu einem literarischen Werk liegt und weniger die räumliche und zeitliche Nähe eine Rolle spielt, wird deutlich, dass Literatur ein Lerngegenstand für alle sein kann (vgl. Seitz 2003, 215). Diese Perspektive setzt eine klare didaktische Strukturierung eines literarischen Werkes durch Elementarisierung sowie die Unabhängigkeit von sprachlichen- und schriftsprachlichen Fertigkeiten voraus (vgl. Seitz 2003, 216 ff.). Zudem berücksichtigt diese Position die Annahme der Literaturwissenschaft, dass der Leser den Text auf Grund seiner eigenen Erfahrungen konstruiert (vgl. Bartnitzky 2000, 171). Elementare Zugangswege zu Literatur, wie z. B. darstellend-spielerische sowie ästhetisch-produktive, ermöglichen auch Schülerinnen und Schülern mit Behinderung umfassende Erfahrungen mit dem Inhalt und Gegenstand eines literarischen Werks. Die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit dem originalen literarischen Werk durch hohe sprachliche- und schriftsprachliche Fertigkeiten muss in einer inklusiven Lerngruppe ebenfalls gegeben sein, was im Erlebnis- und Gestaltungsfeld Literaturunterricht durch die Vielfalt der individuellen Zugangsweisen gut möglich ist. Insgesamt muss der Lerngegenstand dabei didaktisch so strukturiert sein, dass er für alle auf individuelle Art und Weise erfahrbar werden kann. So konstituiert sich der Inhalt von Literatur demnach immer wieder neu, subjektiv und anhand eigener individueller Vorstellungen und kommt so auch einer Forderung an Unterricht nach, welche besagt, dass „die aktuellen Lebensbedingungen und individuellen Lebensprobleme von Schülern [...] ernst zu nehmen und zum Ausgang von Unterricht zu machen“ (Fischer 2004, 34) sind. Der Literaturunterricht als Erlebnis- und Gestaltungsfeld in einer Schule für alle ermöglicht somit, ähnlich wie der handlungs- und produktionsorientierten Unterricht, Identitätsentwicklung und Auseinandersetzung mit gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten. Dabei trägt jede Schülerin/jeder Schüler zur Sinnbildung des literarischen Werkes bei, sodass vielfältige Ergebnisfacetten entstehen. Diese sind für die gesamte Lerngruppe von Bedeutung. Denn „Welterschließung ist gerade dann möglich, wenn unterschiedliche Zugänge wahrgenommen und erlebt werden und die Vielfalt von Zugängen die Vielseitigkeit eines jeden Themas und Inhaltes spürbar macht“ (Platte 2007).

Insofern zeigt sich, dass im Literaturunterricht die Chance liegt, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bildungsniveaus und Lernvoraussetzungen über das „Thema“ gemeinsam zu unterrichten. Besonderer Bedeutung kommt dabei der Tatsache zu, dass die Rezeption von Literatur immer mit affektivem Erleben, mit Emotionen, verbunden ist (Haas 2009, 34 f.). Emotionen können betrachtet werden, als „leib-seelische Zuständlichkeiten einer Person, an

denen sich je nach Betrachtungsebene verschiedene Aspekte oder Komponenten unterscheiden lassen: eine subjektive Erlebniskomponente, eine neuro-physiologische Erregungskomponente, eine kognitive Bewertungskomponente und eine interpersonale Ausdrucks- und Mitteilungskomponente.“ (Ulich & Mayring 1992, 35) Emotionalität ist weitergehend die Fähigkeit, diese Zuständlichkeiten zu erleben, einzuordnen und zu zeigen. Grundsätzlich von Bedeutung ist jedoch die Wahrnehmung von Emotionen, zu der jeder Mensch imstande ist und die demnach einen Anhaltspunkt für didaktisches Handeln und Unterricht sein können. Literarischen Werken kommt dabei die Rolle des Mediums zu, bei der Rezeption des Inhaltes ist es jedoch möglich, dass verschiedene Schülerinnen und Schüler über ihre individuellen Fähigkeiten unterschiedliche Lernwege und -prozesse beim Erfahren von Literatur durchlaufen, dabei jedoch „gemeinsam“ an einem kulturellen Produkt teilhaben.

Literatur:

- Bartnitzky, H. (2000): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen.
- Claussen, C. (2001): Gut Vorlesen und gern zuhören – Zwei Seiten einer Medaille. In: Die Grundschulzeitschrift 150/2001, S. 11-13.
- Dégh, L. (1984): Erzähler, Erzählen. In: Ranke, K. (Hrsg.): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Bd. 4. Berlin, New York: Walter de Gruyter. S. 316-342.
- Fischer, E. (2004): Grundlagen und Prinzipien eines subjektorientierten Unterrichts im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“. In: Fischer, E. (Hrsg.): Welt verstehen. Wirklichkeit konstruieren. Dortmund: borgmann publishing, 13-52
- Fornefeld, B. (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 4. überarb. und erw. Aufl.. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Graf, W. (2010): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation 2., unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Haas, G./ Menzel, W./ Spinner, K.H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 13/1994. S. 17-25.
- Haas, G. (2009): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 8. Aufl. Seelze: Klett Verlag.
- Hassenstein, F. (2003): Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Lange, G./ Neumann, K./ Ziesens, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Literaturdidaktik. Bd. 2., 8. unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 469-487.
- Kaulen, H. (2007): In: Anz, T. (Hrsg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Bd. 1. Gegenstände und Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S.337-344.

- Klarer, M. (1999): Einführung in die neuere Literaturwissenschaft. Darmstadt: Primus.
- KMK (2004): Bildungsstandards 2003. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittelen Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. München.
- Köppe, T./ Winko, S. (2007): Theorien und Methoden der Literaturwissenschaft. In: Anz, T. (Hrsg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Band 2: Methoden und Theorien. Stuttgart: Metzler. S. 285-372.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2012): Lehrplan Deutsch. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 2012 http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf (Zugriff: 12.12.2012)
- Leubner, M./ Saupe, A./ Richter, M. (2012): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie Verlag
- Platte, A. (2007): „Alle Kinder lernen lesen...?!“ Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. In: Zeitschrift für Inklusion-online, 1/2007 Im Internet: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/3/3> (Zugriff: 12.12.2012)
- Schneider, J. (2007): Literatur und Text. In: Anz, T. (Hrsg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Bd. 1. Gegenstände und Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler. S. 1-23.
- Seitz, S. (2003): Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In: Lamers, W. (Hrsg.): ...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben. S. 213-223.
- Spinner, K.H. (2006): Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.): Deutschdidaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 175-190.
- Ulich, D & Mayring, P. (1992): Psychologie der Emotionen. Stuttgart: Kohlhammer
- Waldmann, G. (2003): Produktiver Umgang mit Literatur. In: Lange, G./ Neumann, K./ Ziesens, W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Literaturdidaktik. Bd. 2. 8., unver. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 488-507.
- Ziemen, K. (2012): Inklusion. In: Inklusion-Lexikon. Im Internet: <http://www.inklusion-lexikon.de/index1.html> (Zugriff: 12.12.2012).

Kontakt:

Mara Wittenhorst (mara.wittenhorst@uni-koeln.de)

Dr. phil. Tobias Bernasconi: (tobias.bernasconi@uni-koeln.de)

Universität zu Köln

Dezember 2012

Quellenverweis: www.inklusion-lexikon.de/Literaturunterricht_WittenhorstBernasconi.php