

Die Sprachlichkeit des Literaturunterrichts (Editorial)

*Je näher man ein Wort ansieht, desto ferner sieht es zurück.
(Karl Kraus, Aphorismen)*

Der Umgang mit Literatur ist immer auch Umgang mit Sprache. Diese vermeintliche Selbstverständlichkeit verliert in literaturdidaktischer Hinsicht jegliche Trivialität, wenn man berücksichtigt, dass die Sprachlichkeit des Literarischen weit mehr ist als eine analysierbare Abfolge von Sprachlauten oder Schriftzeichen. Die ästhetischen Dimensionen literarischer Sprachproduktion und -rezeption stehen als dichte und komplexe Formen des Sprachgebrauchs den Prozessen der Vereindeutigung und Verselbstständigung von Sprache gegenüber, die ihren verallgemeinerten gesellschaftlich-kommunikativen Gebrauch sichern.

Weil literarische Lernprozesse ohne literarische Erfahrungen nicht zu haben sind, stehen im Literaturunterricht die sprachlichen Zeichen des Textes als Mittel des Verstehens *und* als Medien der Erfahrung zugleich auf dem Spiel. Der Literaturunterricht steht damit im Spannungsfeld von einverständlichem und literarisch offenem Sprachgebrauch und ist mithin bedingungslos angewiesen auf eine bewusste Hinwendung zur Sprachlichkeit sowohl der Literatur als auch zur Sprachlichkeit der daran gebundenen Anschlusshandlungen. Wohl bekanntester und im literaturdidaktischen Diskurs populärster Teilbereich dieses Spannungsfelds ist das unterrichtliche Zusammentreffen des Anspruchs an eine durch Vorgaben geleitete Interpretation von Texten mit der unmittelbaren, je individuellen Erfahrung literarisch-ästhetischer Formen im Rezeptionsakt.

Sprachlichkeit im Literaturunterricht meint aber nicht nur die im Format der Interpretation explizierten mündlichen wie schriftlichen Äußerungen. Indem unterrichtlicher Umgang mit Literatur literarisch-ästhetische Lernprozesse initiieren soll, ist er zugleich herausgefordert, den analytischen Umgang mit der Sprachlichkeit im Potenzial des Literarischen zu verorten. Denn das Grenzgängertum des Literaturunterrichts zwischen den multiplen Schichten des Literarischen und den festmachbaren und eindeutig verhandelbaren Charakteristika literarischer Texte verlangt im Interesse bedeutsamer literarisch-ästhetischer Lernprozesse eine doppelseitige Hinwendung zur Sprachlichkeit, die weit mehr meint als „Aufmerksamkeit für sprachliche Gestaltung“ (Spinner 2006). In der Literaturwissenschaft etwa ist Sprache als Mittel der (Re-)Konstruktion von Bedeutung und als Medium der poetisch-literarischen Erfahrung von Monika Schmitz-Emans in ihrem Buch *Die Sprache der modernen Dichtung* (1997) thematisiert worden. Und auch die moderne Linguistik hat mindestens seit Roman Jakobsons Untersuchung zur *Linguistik und Poetik* (1960) und Harald Weinrichs *Linguistische(n) Bemerkungen zur modernen Lyrik* (1968) die Grenzen zwischen linguistischer Analyse und literarischer Interpretation aufgelöst. Was also die Bezugsdisziplinen Literatur- und Sprachwissenschaft längst wagen, nämlich das Überschreiten der Gren-

zen zwischen linguistischer Analyse und literarischer Bedeutung, muss die Deutschdidaktik sich im Interesse einer ernst gemeinten und bildungsverantwortlichen Integration der Lernbereiche des Faches Deutsch weit konsequenter zur Aufgabe machen als bisher geschehen.

Ein neuer und geschärfter Blick auf die Sprachlichkeit des Literaturunterrichts und die Einsicht in die Notwendigkeit einer ausdifferenzierten integrativen Begründung schulischen Umgangs mit Literatur werden gegenwärtig durch eine Reihe von gesellschaftlichen Entwicklungen herausgefordert. Sie betreffen den Bildungssektor als ganzen, vor allem aber auch die Rolle und Funktion der Sprache für den Bildungserfolg. Die seit der ersten PISA-Untersuchung verstärkte in den Blick geratene Kovarianz von „sozialen Lebensverhältnissen und Bildungsaspiration, Bildungsbeteiligung, Bildungsabschlüssen, Lebensplänen und Lebenschancen“ (Baumert/Schümer 2001, 372) verweist einmal mehr auf den Umstand, dass Sprache und soziales Leben nicht zu trennen sind (vgl. Bourdieu 2005). Es mag sein, dass auf den ersten Blick die immer noch weiter ansteigende Kinderarmut in Deutschland (vgl. Merten 2006) nicht als primäres deutschdidaktisches Problem erscheint. Unmittelbar unter der Oberfläche des fachlich vielleicht weiter entfernt scheinenden sozialen Problems aber wird es sehr wohl zum spezifisch fachlichen Problem. So zeigen beispielsweise die IGLU-Studien seit 2001, dass in Deutschland die Abhängigkeit zwischen Leseleistung und sozialer Herkunft signifikant größer geworden ist: Im Vergleich von 2001 zu 2016 ist in den meisten Teilnehmerstaaten und -regionen keine Veränderung von sozialen Disparitäten zu beobachten. Aber „Deutschland gehört neben der Slowakei, Ungarn und Slowenien zu den vier Staaten, in denen seit 2001 eine signifikante Vergrößerung der soziale Disparitäten in diesem Indikator zu beobachten ist“ (Hußmann u.a. 2017, 21). Kinder mit Migrationshintergrund liegen in ihren Leseleistungen ein halbes bzw. sogar ein ganzes Schuljahr zurück (ebd.). Wenn man sich die Leistungsrückstände sowohl der Kinder mit Migrationshintergrund als auch der Kinder aus sozial schwachen Verhältnissen in der Lesekompetenz vor Augen führt, wie sie PISA oder IGLU präsentieren, dann wird deutlich, dass die Frage nach der (medial durchaus unterschiedlich vermittelten) Sprachlichkeit des Literarischen eine besondere Herausforderung für die Konzipierung von Literaturunterricht darstellen muss.

Die Deutschdidaktik hat auf die Herausforderungen durch interkulturelle Konstellationen aufgrund von Mehrsprachigkeit und durch die vielschichtig durch Herkunftsverhältnisse begründete Bildungsbenachteiligung u. a. mit dem Konzept der Bildungssprache reagiert (vgl. z.B. Feilke 2012), um damit langfristig erstens das Sprachregister schulischer Bildung zum Gegenstand bewusster Vermittlung zu machen und zweitens das unterrichtliche Sprechen selbst in kompensatorischer Absicht im Unterricht zu reflektieren. *Marcus Steinbrenner* kritisiert in seinem Beitrag den einseitigen instrumentellen Charakter des Bildungssprachenkonzepts. Seiner Auffassung nach werden die Dimensionen der Bildungssprache zu stark im Paradigma der empirischen Bildungsforschung gedacht, was dazu führt, dass spezifische Aspekte der Sprachlichkeit des Literarischen im Literaturunterricht übergangen werden. Mit einer reflektierten Theorie literarischer Bildung aber könne das Konzept der Bildungssprache systematisch in seinen ästhetischen Dimensionen entwickelt und ausgebaut werden. Bildungssprache darf also nicht, wie es in der Deutschdidaktik bisher geschieht, ohne Literatur bzw. Literatursprache gedacht werden, fordert Marcus Steinbrenner. Das enge Konzept von Bildungssprache lege nämlich die problematische didaktische Stufung nahe, nach der erst die Bildungssprache und anschließend die Literatursprache gelernt werden könne. Nun gilt aber nach Steinbrenner auch, dass ein um literarästhetische Anteile erweitertes Konzept von Bildungssprache leider bisher in der Literaturdidaktik noch nicht entwickelt worden sei. Fündig werden aber könne man in der Didaktik des „frühen Schriftspracherwerbs“, wo Forschungen und Konzepte zu den ästhetisch-literarischen Dimensionen bildungssprachlicher Potenziale von Kindern seit einiger Zeit vorliegen. Hier gilt es auch, die Potenziale der Kinder- und Jugendliteratur zu nutzen und mit literarischen Gesprächen den Ausbau sprachlicher Fähigkeiten zu ermöglichen.

Wie ein solches Konzept der Erweiterung der Bildungssprache um literarästhetische Anteile konkret aussehen könnte, zeigt *Anja Wildemann* in ihrem Beitrag für die Gattung

des Lyrischen. Sie geht aber nicht von der literarischen Rezeption aus, sondern vom natürlichen Spracherwerb, der produktive Möglichkeiten für die Produktion lyrischer Sprachformen von Anfang an bereitstellt. Das könne man beispielsweise an frühen lyrischen Sprachformen im Vorschulalter sehen. Wildemann zeigt, dass die sprachliche Verfasstheit von Lyrik und ihre konzeptionellen wie medialen Dimensionen in spezifischer Weise Passungen zur Alltagssprache liefern, die zur Entwicklung bildungssprachlicher Dimensionen beitragen können, ohne die Eigenart des Ästhetischen zu funktionalisieren.

Der Verzicht auf Funktionalisierung literarischer Texte bei gleichzeitiger Nutzung ihres sprachförderlichen Potenzials wird auch im Beitrag von *Petra Wieler* gefordert. Mit Hilfe ausgewählter Rezeptionsdokumente aus verschiedenen Projekten mit ein- und mehrsprachigen Vor- und Grundschulkindern wird ein eindrückliches Plädoyer entfaltet für ein Literacy-Konzept, das als Konzept kultureller Literalität die motivationalen, emotionalen und interaktiven Dimensionen der Literaturrezeption konsequent berücksichtigt. Die systematisch angeordneten Dokumente spannen einen Bogen von frühen Vorlesegesprächen bis hin zu schulischer Rezeption von Kinderromanen. Gezeigt wird die hohe Abhängigkeit kindlichen Sprachhandelns von subjektiver Emotionalität. Bekommt diese in Unterrichtssituationen Raum, dann können literarische Texte einen maßgeblichen Beitrag zur Identitäts- und Sprachentwicklung jüngerer Kinder leisten. Mit einer am Beispiel entfalteten Kritik an fachsprachlich orientierter Unterrichtssprache beim Umgang mit Literatur in der Grundschule zeigt Petra Wieler deutlich, wie sehr dieser ‚Lern- und Erfahrungsraum‘ von sprachlichen Normen abhängt. Wird die bildungssprachliche Norm zugunsten je individueller ästhetischer Sprachverwendung zurückgestellt, entstehen angebunden an literarische Texte sprachlich herausfordernde Lernsituationen. Gerade auch im Interesse von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, und von Kindern aus schriftfernen Lebenswelten gilt es, das Potenzial ästhetisch-fiktionaler Texte weit konsequenter zu entfalten, als es im Deutschunterricht der Vor- und Grundschule bisher geschehen ist.

Für einen Unterricht, der die *diversen* sprachlichen Möglichkeiten seiner Lerner/innen im Blick hat und *zugleich* auf tiefgehende literarisch-ästhetische Erfahrungen setzt, sprechen sich auch *Mechthild Dehn* und *Petra Hüttis-Graff* aus. Indem sie literale und mediale Rezeptionserfahrungen in selbst verfassten Texten von Schreibnovizen (Kinder am Ende von Klasse 1) nachweisen, stärken sie die Forderung nach einer Schriftspracherwerbsdidaktik, die ausgerichtet ist an kulturellen Praktiken und die für den Gebrauch von Schrift neben Zweckformen auch literarische Formen bedenkt. Die Autorinnen vergleichen zwei Korpora von Kindertexten zu literarischen Figuren und Medienfiguren miteinander. Die Zeitspanne zwischen der Entstehung beider Korpora beträgt zwanzig Jahre (Korpus 1: 1992/94, Korpus 2: 2014). Die Schreibaufgabe, die den Kindern jeweils gestellt wurde, zeichnet sich durch eine bewusst mehrdeutig gehaltene Offenheit aus. Die Kinder werden gebeten, zu einer aus Literatur und/oder Medien bekannten Figur eine ‚Geschichte‘ zu schreiben. Der diachrone Vergleich der Textkorpora bezieht die Studie von Swantje Weinhold (2000) zur Textkompetenz am Schulanfang mit ein und berücksichtigt neben Fragen des erkennbaren Zugangs zu Schrift-Sprachlichkeit (auch in Abhängigkeit vom Sozialstatus und Mehrsprachigkeit) und neben Einblicken in die Funktion elementarer Schriftkultur mit Buch und anderen Medien auch die Bedeutung literaler und medialer Rezeptionserfahrungen für den Grundschulunterricht im Lesen und Schreiben. Die Befunde zeigen – sowohl in diachroner wie synchroner Perspektive –, dass der Deutschunterricht in der Grundschule die Herausforderung, die Zugänge der Kinder zu elementarer Schriftkultur (Dehn 1996) zu würdigen, dringend und immer wieder neu annehmen muss. In Analogie zur Argumentation im Beitrag von Petra Wieler zeigt insbesondere der von Dehn und Hüttis-Graff stark gemachte Verweis auf die Bedeutung der in herausfordernder Weise offen gehaltenen Schreibaufgabe, dass es Anliegen des Deutschunterrichts sein muss, eine Aufgabenkultur zu entwickeln, die authentische Lern- und Erfahrungsräume für das Zusammenkommen von literarisch-ästhetischer Erfahrung und Sprachproduktion schafft. Unter anderem durch ihre Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der sozial begründeten Lernvoraussetzungen der Kinder zeigen Dehn und

Hüttis-Graff diesbezüglich, dass eine Aufgabenstellung wie sie den von ihnen untersuchte Korpora zugrunde liegt, in bestem Sinne inklusiv ist.

Nach den Möglichkeiten des Deutschunterrichts, unter den inklusiven Bedingungen von sprachlicher und kultureller Vielfalt sprachliche Lernprozesse herauszufordern, die sich auf die verfügbaren Potenziale von Kindern einlassen, fragt auch der Beitrag von *Eduard Haueis*. Indem eine an der Pädagogik Martin Wagenscheins ausgerichtete genetische Sichtweise auf sprachliche und literarische Lerngegenstände vorgeschlagen wird, stellt auch dieser Beitrag sich einer unkritischen Affirmation des Konzepts der Bildungssprache entgegen. Ein ungewohnt erscheinendes Verständnis von Schrift und Schriftlichkeit, vom literarischen Lesen und vom Sprechen über Poesie auf Seiten der Lernenden quasi selbstverständlich mit Bildungs- und Kulturferne gleichzusetzen, hieße die Bedingungen von sprachlicher und kultureller Vielfalt in unpädagogischer Weise zu verkennen. Ein Literaturunterricht, der sich konsequent als Leseunterricht versteht und die zu lesenden Texte in Anpassung an die sprachlichen Ressourcen der lesenden Kinder sukzessive in ihrer (literatur-)sprachlichen Komplexität entfaltet – Haueis spricht hier von „genetischer Metamorphose“ –, könne sprachliche Handlungspotenziale in adaptiver Weise erweitern und die Lerner/-innen zum Lesen literarischer Texte anwachsender sprachlicher Komplexität befähigen. Der Anspruch, die Textkomplexität *eines* literarischen Textes zunächst zu verringern, um ihn dann schrittweise an demselben Text wieder anwachsen zu lassen, unterscheidet Haueis' Vorschlag in diskussionswürdiger Weise von dem an das Sprachenprogramm „Einfache Sprache“ angelehnten methodischen Ansatz, literarische Texte (beispielsweise zur Kinder- und Jugendliteratur) mit vereinfachter Sprache anzubieten, um allen Kindern Zugänge zu bekannten Titeln zu ermöglichen.

In ähnlich konsequenter Weise wie Eduard Haueis weist auch *Jakob Ossner* dem Erlernen des professionellen Lesens die Hauptrolle im Deutschunterricht zu. Mit dem Hinweis darauf, dass sprachliche Auffälligkeiten konstitutiv zum literarischen Text gehören, kehrt auch er der Idee zur Vereinfachung von Texten für den Literaturunterricht den Rücken. Das von ihm vorgestellte Lesemodell soll in seiner methodischen Anwendung vielmehr Lerner/-innen zu Leser/-innen machen, die mit profundem sprachlichem Wissen im Bereich von Grammatik und Rhetorik ausgestattet sind und auch ihr Weltwissen so dazu in Beziehung setzen können, dass sie der sprachlichen Komplexität literarischer Texte gewachsen sind. Dies könne erreicht werden, indem Schülerinnen und Schüler ihr Lesehandeln konsequenten Analyseschritten folgen lassen. Leserinnen und Leser in der Schule (es ist davon auszugehen, dass Jakob Ossner hier gymnasiale Bildungsgänge im Blick hat) sollen dazu angehalten werden, ihren Lesevorgang so zu prozessieren, wie es die Lehre vom vierfachen Schriftsinn nahelegt. Wie das simultane und assoziative Gedankenspiel diesem Anleitungsfaden entsprechend während des Lesens methodisch in eine strenge Abfolge gebracht wird, zeigt der Beitrag theoretisch-konstruierend auf unter Bezug auf das Gedicht *Im Park* von Georg Trakl. Von explizierten Analyseoperationen zum Erfassen 1. des literalen Sinns, 2. des allegorischen Sinns, 3. des moralischen Sinns und 4. des anagogischen Sinns sei, so Ossner, eine Explizierung der zugehörigen jeweiligen Steuerungselemente des Textes zu erwarten, deren Kenntnis professionelles Lesen unterstützt. Den übergeordneten deutschdidaktischen Nutzen eines solchen Programms zum literarischen Lesen in der Schule sieht Ossner darin, dass Texte in voller und unreduzierter Literarizität und Poetizität Gegenstände des (gymnasialen) Deutschunterrichts bleiben.

Auf Einsicht der Lerner/-innen in die spezifischen Regeln des Sprachspiels in literarischen Texten setzen auch *Irene Pieper* und *Dorothee Wieser*. Ihrem Beitrag liegt die Annahme zugrunde, dass zu einem ausdifferenzierten ästhetischen Lesemodus die Kenntnis spezifischer Spielregeln literarischer Kommunikation gehört. Von empirisch fundierter Rekonstruktion solcher poetologischer Überzeugungen ließe sich eine differenzierte Perspektive auf den Erwerb und die Aneignungsbedingungen solcher Spielregeln ableiten. Unter Rückgriff auf Lautes-Denken-Protokolle von 70 Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I, die unterschiedliche Schulformen besuchen, zeigt der Beitrag eine erste Möglichkeit zu kategorialer Differenzierung dieser Überzeugungen auf. Die auf drei Gedichte bezogenen

Lautes-Denken-Äußerungen der Schüler/-innen weisen jeweils Überzeugungen zur Eigenart literarischer Texte auf sowie Überzeugungen zur Spezifik der Kommunikationssituation. Das Fallbeispiel eines Jungen (9. Klasse, Gymnasium) zeigt, dass elaborierte Überzeugungen in diesen Bereichen sich in einem ästhetischen Lesemodus spiegeln und differenzierte Interpretationsprozesse ermöglichen. Die den Beitrag beschließende Vermutung, dass es für den erfolgreichen Erwerb literarischer Lesekompetenz gewinnbringend sein könnte, poetologische Überzeugungen als Entwicklungs- und Interventionsfeld des Literaturunterrichts zu profilieren, ist vor dem Hintergrund der im Beitrag vorgestellten empirischen Ergebnisse hoch plausibel.

Insgesamt zeigen die Beiträge dieser Ausgabe von *Leseräume*, dass das Problem der Sprachlichkeit von hoher Aktualität für den zukünftigen Deutschunterricht ist und zugleich komplexe theoretische, praktische und empirische deutschdidaktische Grundfragen betrifft. Das gilt für den Diskurs um das Konzept der Bildungssprache, das den Literaturunterricht und seine primäre Aufgabe, ästhetisch-literarische Lernprozesse zu ermöglichen, nicht unberührt lassen kann. Das gilt aber auch für produktive sprachliche Lernprozesse, die Textproduktion und Sprachausbau fokussieren, dabei aber die literarisch-poetischen Aspekte des Sprachlichen nicht übersehen können. Schließlich mag aber auch deutlich werden, welche weite Strecke auf dem Weg zu einer integrativen Theorie und Praxis des Sprachlichen für den Deutschunterricht noch zurückzulegen ist. Denn wenn Literalität und Literarität (vgl. Dehn 1999, 39) sich im Deutschunterricht für die Lernenden in ihren Handlungsmöglichkeiten entfalten sollen, kommen sie in schulischen und außerschulischen Sprachverhältnissen zur Geltung, die sozial gebunden sind. Theoretisch wie praktisch wäre die Sprachlichkeit des Literaturunterrichts dann als Teil von Verhältnissen symbolischer Macht (vgl. Bourdieu/Wacquant 1996, 177) zu fassen.

Allen Autorinnen und Autoren, die an dieser vierten Ausgabe der *Leseräume* mitgewirkt haben, sei an dieser Stelle herzlich für ihre Mitarbeit gedankt. In der Rubrik *Leseräume Ergebnisse* erscheint angebunden an diese Ausgabe ein peer-reviewter Beitrag von Marco Magirius, der Kontextpräferenzen Deutschstudierender beim Interpretieren literarischer Texte untersucht.

Iris Kruse und Steffen Volz

für die Herausgeber/innen
Hans Lösener, Karin Vach,
Maja Wiprächtiger-Geppert

Literatur

- Bourdieu, Pierre (2005): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Mit einer Einführung von John B. Thompson. 2., erw. u. überarb. Aufl. Aus dem Französischen von Hella Beister. Wien: Braumüller.
- Bourdieu, Pierre / Wacquant, Loïc (1996): Reflexive Anthropologie. Aus dem Französischen von Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumert, Jürgen / Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 323–407.
- Dehn, Mechthild (1999): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Bochum: Volk und Wissen u. Kamp.
- Dehn, Mechthild (1996): Einleitung. Elementare Schriftkultur. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra / Kruse, Norbert (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz, S. 8–14.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39, H. 233, S. 4–13.
- Hußmann, Anke / Wendt, Heike / Bos, Wilfried / Bremerich-Vos, Albert / Kasper, Daniel / Lankes, Eva-Maria / McElvany, Nele / Stubbe, Tobias C. / Valtin, Renate (Hg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Jakobson, Roman (1979/1960): Linguistik und Poetik. In: Ders.: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Hrsg. von Elmar Holenstein und Tarcisus Schelbert. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 83–121.
- Merten, Roland (2006): Kinderarmut und Bildung: Sozial- und bildungspolitische Rahmenbedingungen von Bildungsprozessen. In: Sasse, Ada / Valtin, Renate (Hg.): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: DGLS, S. 25–47.
- Schmitz-Emans, Monika (1997): Die Sprache der modernen Dichtung. München: Fink.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 33, H. 200, S. 6–16.
- Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Freiburg i. Brsg.: Fillibach.
- Weinrich, Harald (1968): Linguistische Bemerkungen zur modernen Lyrik. In: Akzente. Zeitschrift für Literatur, 15, H. 1, S. 29–47.