

Germanistische Literatur- und Mediendidaktik

Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin

Petra Josting^{1,*}

¹ Universität Bielefeld

* Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Department Fachdidaktiken und kulturelle Bildung,
Postfach 100131, 33051 Bielefeld
petra.josting@uni-bielefeld.de

Zusammenfassung: Der essayistische Beitrag zur Selbstpositionierung innerhalb der Literatur- und Mediendidaktik basiert auf der Durchsicht der eigenen Fachbibliothek, ist aber auch getragen von vielen Erinnerungen, insbesondere an Begegnungen mit einigen erfahrenen Kolleg*innen, die Mentor*innenfunktion hatten. Er zeigt schlaglichtartig die Entwicklung der eigenen Disziplin auf und vor diesem Hintergrund den Weg zur Selbstverortung.

Schlagwörter: Literaturdidaktik, Mediendidaktik, Fachgeschichte, Leseförderung



1 Wege zur Erkundung der Selbstverortung

Für den Versuch, die persönliche Position innerhalb der Deutschdidaktik zu beschreiben, ist der Gang zum eigenen Bücherregal mit mehreren Metern deutschdidaktischer Literatur hilfreich. Viel ist hier im Zuge der universitären Lehre zusammengekommen, ob schon diese Sammlung natürlich nicht vollständig ist. Es finden sich Handbücher, Lexika, Einführungen, Monografien, Zeitschriften und unzählige Sammelbände, die oft auf der Basis von Sektionsarbeiten des alle zwei Jahre stattfindenden Symposiums Deutschdidaktik (SDD) erschienen sind. Das Stöbern in der kleinen Fachbibliothek führt nicht nur die individuellen Schwerpunkte in Lehre und Forschung vor Augen und damit verbunden, was man für die Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen für wichtig erachtet hat, sondern ist auch ein Impuls, darüber nachzudenken, wie sich zum einen die Literatur-/Mediendidaktik entwickelt hat und wie zum anderen Außenstehende das Fach wahrnehmen und verorten. Hilfreich waren im Zuge der Selbstbefragung neben dem Bücherregal das eigene Studienbuch, Erinnerungen an die Seminare zur Deutschdidaktik im lang zurückliegenden Studium sowie an das Referendariat, an erste eigene Lehrkonzepte, aber auch an Begegnungen und die Zusammenarbeit mit erfahrenen Kolleg*innen, um zu reflektieren, ob es ein „Normalmodell der Reproduktion“ (Wolf, 2021, in diesem Heft, S. 9) gab.

2 Selbst- und Fremdverortungen (in) der Disziplin

Als Fachdidaktiker*in einer Hochschule gehört man einer vergleichsweise jungen Disziplin an, unabhängig von der Fachzugehörigkeit – jung insofern, als erst in den 1960er-Jahren nach Pichts Ausruf der deutschen Bildungskatastrophe (vgl. Picht, 1964) neue Universitäten, Gesamthochschulen und speziell für die Lehrer*innenbildung an Volksschulen auch weitere Pädagogische Hochschulen eingerichtet wurden, die aus pädagogischen Akademien oder Lehrerbildungsanstalten hervorgingen. Für die Ausbildung angehender Deutschlehrer*innen bedeutete das die Einrichtung von Professuren für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik – so die übliche Denomination –, die bevorzugt mit promovierten Gymnasiallehrern besetzt wurden; Frauen bildeten eher die Ausnahme. An den Pädagogischen Hochschulen waren diese neu berufenen Professor*innen auch für die Fachwissenschaft zuständig, während man dafür an die Universitäten habilitierte Sprach- und Literaturwissenschaftler*innen oder zumindest solche mit habilitationsadäquaten Schriften berief. Diese unterschiedliche berufliche Herkunft von Fachdidaktiker*innen und Fachwissenschaftler*innen führte an den Universitäten dazu, dass von Ausnahmen abgesehen die Vertreter*innen der Fachwissenschaft gern herablassend auf ihre Kolleg*innen der Fachdidaktik blickten. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten 1980, die in Nordrhein-Westfalen mit Ausnahmen wie Köln dem Prinzip der Fach-zu-Fach-Zuordnung folgte – im Falle der Deutschdidaktik die Zuordnung zur Germanistik anstelle einer denkbaren Verankerung der Fachdidaktiken in den Erziehungswissenschaften –, verschärfte sich die Situation noch einmal. Das Ansehen der Deutschdidaktik respektive Literaturdidaktik in der germanistischen Community litt aber auch darunter, dass sie sich bis in die 1970er-Jahre hinein vorrangig mit der Methodik und Auswahl von Unterrichtsgegenständen beschäftigte, weitgehend ohne die entworfenen Konzepte systematisch und mit Bezug zu Theorien und Modellen zu erforschen, was ebenfalls als nicht wissenschaftlich galt – und, man muss hinzufügen, auch nicht wissenschaftlich war. Doch allmählich entwickelte sie sich wie die Sprachdidaktik zu einer wissenschaftlichen Disziplin; seit 1974 tauschen sich die Fachvertreter*innen regelmäßig im Rahmen des SDD aus.¹

¹ Vgl. den vereinsgeschichtlichen Überblick auf der Homepage des SDD: <https://symposion-deutschdidaktik.de/wp-content/uploads/2021/03/SDD-Symposion-Deutschdidaktik-Vereinsgeschichte.pdf>; Zugriff am 28.09.2021.

Inzwischen hat sich die universitäre Literaturdidaktik ausdifferenziert, was u.a. an den verschiedenen Arbeitsgemeinschaften, wie z.B. für Leseverstehen oder Medien, ablesbar ist. Ihre Vertreter*innen folgen unterschiedlichen Paradigmen und führen seit Langem Forschungsprojekte durch, auch drittmittelfinanzierte. Trotz dieses Wandels zur wissenschaftlichen Disziplin, die mit einer deutlich sichtbaren Forschungsorientierung einhergeht, hat sich ihre Stellung innerhalb der Germanistik nicht grundlegend verändert. Noch immer werden sie und ihre Vertreter*innen von vielen als zweitklassig betrachtet, weil man die Veränderungen nicht zur Kenntnis genommen hat und/oder die Beschäftigung mit den eigenen Fachgegenständen, insbesondere der sog. Hochliteratur, höher bewertet. Das potenziert sich, wenn man sich als Literaturdidaktikerin auf dem zweiten Standbein, in der Regel einem fachwissenschaftlichen, mit Kinder- und Jugendliteratur beschäftigt, die in den Augen konservativer Literaturwissenschaftler*innen keine *echte* Literatur ist. Dieses Urteil dürfte darin begründet liegen, dass viele Literaturwissenschaftler*innen erstens Kinder- und Jugendliteratur kaum kennen und sie sich zweitens nicht klarmachen, dass in beiden Handlungssystemen der Literatur regelmäßig ästhetisch anspruchslöse Texte auf den Markt kommen.

Wie verortet man sich in einem solchen diskreditierenden Umfeld? Hakt man das Verhalten einzelner Kolleg*innen einfach nur als borniert ab? Sollte man die Fachdidaktik in Fachdidaktikwissenschaft umbenennen, wie es mal eine Kollegin vorschlug? Letzteres wird vermutlich keine Aufwertung bewirken. Man geht am besten seinen Weg, weil man weiß, wie bedeutsam die eigenen Forschungsfelder für die Lehrer*innenbildung und damit die Schule sind – ja, und man hofft für die nachfolgenden Generationen von Didaktiker*innen auf bessere Zeiten.

3 Entwicklungslinien der Disziplin

Für die subjektive Positionsbestimmung innerhalb einer Disziplin, in diesem Fall der Literatur- und Mediendidaktik, ist die Fremdverortung nur marginal von Bedeutung. Wesentlich wichtiger ist hingegen ihre historische Entwicklung, worauf die meisten neueren Einführungen und Lexika leider verzichten. Mit dem Ausblenden der Tradition der eigenen Fachgeschichte versperrt man jedoch im Hinblick auf stets notwendige Weiterentwicklungen des Fachs die Einsicht in Zusammenhänge von Paradigmenwechseln und gesellschaftlichen Veränderungen; man ist sich zudem der Wiederkehr bestimmter Debatten und nicht zuletzt auch fataler Irrtümer nicht bewusst.² Um Schlaglichter auf die Entwicklung des Fachs zu werfen, bedarf es einer umfangreicheren Lektüre der eigenen Bibliothek.

An dieser Stelle soll ein Blick zurück bis ins späte 19. Jahrhundert genügen, da er zeigt, wie sehr sich Disziplinen in den Dienst der Politik stellten. Mit der Reichsgründung 1871 und dem damit verbundenen deutschen Vormachtstreben verstärkten sich die Rufe nach einer nationalistischen Bildung und Erziehung zum *Deutschtum*, insbesondere auch im Deutschunterricht aller Schulformen. Entsprechend hielten in die Lesebücher für Volksschulen literarische Texte Einzug, die die vermeintlich deutschen Tugenden wie Treue, Edelsinn, Lust am Singen etc. spiegeln; für die Gymnasien wurde nun ein Kanon mit Literatur ausschließlich deutschsprachiger Autor*innen aufgestellt, der u.a. Kriegsbegeisterung wecken sollte (vgl. Müller-Michaels, 2002, S. 35ff.). Diese Strömung mündete in der Gründung der *Deutschkunde*-Bewegung, die sich ab 1912 im Germanistenverband formierte und nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg noch einmal an bildungspolitischer Relevanz gewann, nicht nur in der theoretischen Diskussion, sondern in einigen Ländern bis in die Gestaltung der Lehrpläne hinein. Die *Deutschkunde*-Bewegung hatte jedoch trotz ihrer nationalistischen Tendenz zur Neuausrichtung von Schule

² An der Geschichte der Deutschdidaktik eingehend Interessierte seien auf Müller-Michaels (2002) und Kämper-van den Boogaart (2019a, 2019b) verwiesen; wer mit den Anfängen des Deutschunterrichts ab ca. 1500 beginnen möchte, lese Beisbart (2014).

und Deutschunterricht resignative Züge, weil der Versuch, „an die Stelle der verlorengegangenen politisch-nationalen Identität eine neue geistig-nationale ‚Einheit‘ zu setzen, [...] einer Kompensation gleich[kam].“ (Hopster & Nassen, 1983, S. 24) Das war im Nationalsozialismus inakzeptabel. Folglich setzte er im Rahmen seiner *neuen Deutschkunde* „an die Stelle der deutschkundlichen *Gesinnungsgemeinschaft* die *Tatgemeinschaft*“, mit dem Ziel, aus dem „deutschen“ Menschen“ den „nationalsozialistischen Menschen“ zu machen, d.h. „kriegsbereit, antibürgerlich, ratiofeindlich und gläubig den ‚Schicksalsgewalten‘ gegenüber.“ (Hopster & Nassen, 1983, S. 24ff.)

Inwieweit dieses faschistische Erbe in den Jahren unmittelbar nach 1945 weitergewirkt hat bzw. Neuausrichtungen im Deutschunterricht erfolgten, ist bis heute nicht untersucht worden. Wie in anderen Disziplinen auch, veröffentlichten diejenigen weiterhin Arbeiten über den Deutschunterricht, die in der NS-Zeit publiziert hatten, und bezogen sich sogar auf diese Vorarbeiten (vgl. Hopster & Nassen, 1983, S. 75f.). Am unverfänglichsten war es, sich mit Methodiken zu beschäftigen, wie sie von Robert Ulshöfer und Erika Essen seit den 1950er-Jahren vorgelegt und bis in die 1980er-Jahre ständig aktualisiert immer wieder aufgelegt wurden. Gleichwohl wurde die Wende von der Methodik zur Didaktik bereits 1962 von Wolfgang Klafki vollzogen, der später mit Rekurs auf Erich Wenigers Auffassung von der Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und der Lehrpläne die These vom Primat der Didaktik gegenüber der Methodik aufstellte, was in Hermann Helmers' *Didaktik der deutschen Sprache* (1966) seinen Niederschlag fand (vgl. Müller-Michaels, 2002, S. 44).

Nur wenig später und vor dem Hintergrund des politischen Aufbruchs um 1968 übten viele von denen, die auf die neu eingerichteten Deutschdidaktik-Professuren berufen worden waren, überwiegend mit Bezug auf die Kritische Theorie der Frankfurter Schule grundlegende Kritik am praktizierten Deutschunterricht. So unterschiedlich die Konzepte auch sind, die sie in den 1980er-Jahren noch ausbauten – was sie eint in ihren Reformbestrebungen, ist der Blick auf die Schüler*innen als zentraler Bezugspunkt. Ihr Ziel ist „der kritische, mündige, engagierte und demokratiefähige Schulabgänger“ (Schlotthaus & Stückrath, 2004, S. 3), weshalb Deutschunterricht nach verbreiteter Auffassung politisch ist und auch sein sollte. In der Kritik standen der tradierte Kanon, der besonders Schüler*innen aus nicht-Akademikerfamilien den Schulerfolg erschwerte; weiterhin das autoritäre Schulsystem, der werkorientierte und enge Literaturbegriff, die lehrer*innenzentrierte Unterrichtsgestaltung, in der die Lehrperson die Deutungshoheit über ein literarisches Werk hat; ferner politische Indoktrination, die Nichtberücksichtigung von Kinder- und Jugendliteratur, das Ausblenden der Leseinteressen der Schüler*innen wie auch der von ihnen rezipierten Medien, wobei insbesondere in puncto Fernsehen der manipulative Charakter entlarvt werden sollte. Hubert Ivo, Malte Dahrendorf, Bodo Lecke (Bremer Kollektiv), Gerhard Haas und Günter Waldmann seien hier stellvertretend für viele andere genannt, deren Arbeiten noch heute relevant sind, weil sie Probleme identifizieren, die nach wie vor bestehen.

Die Entwicklung der Literaturdidaktik konnte ich seit den 1990er-Jahren als Lehrende selbst miterleben. Im Bücherregal sind bis zur Jahrtausendwende jene Bände dominant, die sich der Gattung Roman (vereinzelt auch Drama/Theater und Lyrik), Themen wie dem *Holocaust* oder der Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht widmen; daneben stehen Bücher zu methodischen Überlegungen wie der Handlungs- und Produktionsorientierung oder zu offenen Unterrichtsformen. Aus der Zeit vor 2000 datieren aber auch die ersten Publikationen, die sich den sog. neuen Medien und Fragen eines medienintegrativen Deutschunterrichts zuwenden, der nachfolgend als symmedialer oder intermedialer proklamiert wurde. Grundlegend für diese Neuausrichtung und damit die Etablierung einer germanistischen Mediendidaktik waren die Fachtagung des Deutschen Germanistikverbandes zum Thema *Medienwissenschaft – Medienerziehung* im Januar 1997 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld (vgl. Josting & Switalla, 1997), in deren Folge im Herbst 1997 in Berlin unter der Leitung von

Jutta Wermke die AG Medien im SDD gegründet wurde, sowie deren Buch *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch* (Wermke, 1997). Von diesem Zeitpunkt an erschien regelmäßig das Jahrbuch *Medien im Deutschunterricht*; veröffentlicht wurden ebenso Einführungen in die Filmanalyse, in die Mediendidaktik, zur Arbeit mit Hörtexten, Medienverbänden etc.

Parallel zu dieser breiten medialen Ausrichtung der Literaturdidaktik – in der das Buch nur mehr ein Medium unter anderen ist – hatte der sog. PISA-Schock von 2001 weitreichende Folgen für die Disziplin, denn es hatte sich u.a. gezeigt, dass die Lesekompetenz vieler 15-jähriger Schüler*innen in Deutschland auf einem niedrigen Niveau rangierte (vgl. Artelt, Schiefele, Schneider & Stanat, 2002). Rückblickend ist diese Zeit als Aufbruch zu bezeichnen, mit durchaus heftigen und kontroversen Diskussionen, u.a. über die Anlage der PISA-Studie (Textauswahl, Einbeziehung motivationaler Aspekte), aber sie führte – wie das Bücherregal zeigt – zu zahlreichen literaturdidaktischen Projekten, die die Leseflüssigkeit, Lesemotivation und Lesekompetenz untersuchten, aus denen empirisch gesicherte Handlungsanweisungen abgeleitet werden konnten. Vor allem erlebte die empirische Unterrichtsforschung im Fach einen enormen Schub (vgl. z.B. Groeben & Hurrelmann, 2006). Weiterhin ging mit der Kompetenzmessung die Umstellung der Lehrpläne auf Kernlehrpläne mit Kompetenzorientierung, sprich Kompetenzstufen einher, was ebenfalls nicht unumstritten war bzw. ist.³ Das Paradigma wurde bis vor ca. zehn Jahren vielfach in Form von Handbüchern, Sammelbänden und Praxisanregungen aufgegriffen, wie auch die damit in Zusammenhang stehende Diskussion um angemessene Aufgabenstellungen. In den vergangenen Jahren bestimmte das Thema *Inklusion* die Diskussion, und natürlich ließen entsprechende Publikationen nicht lange auf sich warten. Inzwischen steht aus guten Gründen die *Digitalisierung* im Vordergrund, denn wir wissen zu wenig darüber, wie guter Deutschunterricht im digitalen Zeitalter aussehen sollte/könnte. Gleichwohl bleibt ein Dilemma, das sich schon aus einer quantitativen Zunahme von relevanten Bezügen ergibt, weil das Verhältnis von neuen Herausforderungen und tradierten Inhalten immer wieder aufs Neue zu bestimmen ist: Wie werden die kommenden Züge heißen, auf die gesprungen wird? Zu klären wäre, ob die Kernaufgaben des Fachs, die natürlich auch wieder zu definieren sind, angemessen weiterbearbeitet werden, neben dem Aufgreifen aktueller Probleme bzw. Themen.

4 Eine eigene Position suchen und finden

Das erste deutschdidaktische Seminar, das ich geben musste, war eine *Einführung in die Fachdidaktik Deutsch* (SI/II), also in die Literatur- und Sprachdidaktik. Dafür gab es weder ein „Normalmodell der Reproduktion“ noch eine „Qualifizierungsmaßnahme[]“ (Wolf, 2021, S. 9). Im Studium hatte die deutschdidaktische Ausbildung darin bestanden, drei Seminare zu besuchen und diese jeweils mit einer Hausarbeit abzuschließen, ohne Benotung. Unterschrieben wurden alle Scheine bzw. Leistungsnachweise von einem Dozenten mit Lehrauftrag, der hauptberuflich als Fachleiter und Gymnasiallehrer für Deutsch tätig war. Zwei Scheine wurden in Gruppenarbeit erworben: erstens Besuch einer Deutschstunde des Dozenten und anschließend Verschriftlichung der Beobachtungen auf der Basis eines Beobachtungsbogens; zweitens Sichtung einiger Klassenarbeiten und Bewertung der textanalytischen Verfahren der Schüler*innen. Den dritten Schein gab es für das handschriftliche Verfassen eines Berichts über den Deutschunterricht der eigenen Schulzeit. Theoriebezüge sind mir aus diesen Seminaren nicht in Erinnerung geblieben; Professionswissen wurde sicher angebahnt, maßgeblich aber war für alle Teilnehmer*innen, dass diese Seminare „Lust auf Schule“ machten. Für die eigene Seminar-konzeption gab es somit kaum Anknüpfungsmöglichkeiten. Die deutschdidaktische

³ Die damaligen Debatten sind u.a. in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* (2005–2006) nachzulesen. Auf Kaspar Spinners legendäre Rede zum *Standardisierten Schüler* im Rahmen des SDD 2004 folgten viele Repliken.

Grundlagenliteratur sah demgegenüber im Referendariat schon etwas besser aus. Angekündigt war Mitte der 1980er-Jahre das Buch *Grundprobleme der Literaturdidaktik* (Kreft, 1982), das mich mit seinem „vierphasigen Standardtyp einer Literaturunterrichts-Sequenz“ (Kreft, 1982, S. 379) bis heute nicht überzeugt hat, weil die Schüler*innen zwar zunächst ihre persönlichen Meinungen zum literarischen Text äußern dürfen bzw. sollen, letztlich aber doch zur *richtigen* Interpretation geführt werden.

Entscheidend für die allmähliche Positionierung und damit für die erste didaktische Konzeption war der Wille, anders zu verfahren, als es in den seiner Zeit gängigen Handbüchern und Einführungen üblich war, d.h., im Hinblick auf den literaturdidaktischen Teil auf eine klassische Gattungsdidaktik (Drama, Prosa, Lyrik) zu verzichten und dem rein buchorientierten Literaturunterricht eine Absage zu erteilen. Für diese Neuausrichtung wiederum waren vier Mentor*innen entscheidend, die meinen Berufsweg damals begleiteten: der Sprachdidaktiker Bernd Switalla, der mir die Organisation und Leitung der o.g. Tagung zum Thema *Medienwissenschaft – Medienerziehung* übertrug, auf der ich viele Kolleg*innen kennenlernte, die sich für eine Öffnung der Germanistik und Deutschdidaktik hin zur Medienwissenschaft und Mediendidaktik einsetzten; Norbert Hopster, der zu den Vertreter*innen der kritischen Deutschdidaktik der 1970er-Jahre gehörte und dementsprechend wie oben skizziert den Deutschunterricht reformieren wollte; Bettina Hurrelmann mit ihren zahlreichen Studien und Beiträgen zur Leseförderung (vgl. u.a. Hurrelmann, 1996); und allen voran Jutta Wermke, die mich im Sommer 1997 zur Gründung der AG Medien nach Berlin einlud und um Rezension ihres Buches *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht* (1997) bat. Ausgangspunkt der Überlegungen der AG Medien waren der weite Textbegriff und die Erkenntnis, dass literarische Stoffe nicht an das Medium Buch gebunden sind, das Buch also nur eines von mehreren Medien im Unterricht sein kann; ferner die veränderten Rezeptionsweisen und Wahrnehmungsgewohnheiten der Schüler*innen, geprägt von der Beschleunigung von Tempo und Rhythmus im Fernsehen, in Hörkassetten und Computerspielen, also ihren Alltagsmedien. Entsprechend sollten die literarischen Erfahrungen und medienspezifischen Kompetenzen der Lernenden ernst genommen, bewusst gemacht und im Rahmen eines medienintegrativen Unterrichts, der die ästhetischen Ausdrucksmittel der einzelnen Medien bei der Analyse und Kritik berücksichtigt, einbezogen werden. Gleichzeitig galt es, einen Beitrag zur Leseförderung zu leisten, d.h., Lernende an Bücher heranzuführen, mit denen viele in der Freizeit kaum oder gar nicht in Kontakt kamen, was am ehesten möglich ist, wenn ein literarischer Stoff im Medienverbund behandelt wird. Ziel all dieser Überlegungen war und ist es, möglichst alle Schüler*innen zu erreichen und individuell zu fördern (vgl. Josting, 2005).

Vor diesem Hintergrund entstand das erste eigene Lehrkonzept. In Anlehnung an eine kritische Deutschdidaktik, verbunden mit dem Ziel, die Professionalisierung angehender Deutschlehrkräfte anzubahnen, galt es zunächst, das Denken in größeren Zusammenhängen zu stärken. Das bedeutete, zuerst die Rahmenbedingungen und Ausgangslagen des Deutschunterrichts in den Blick zu nehmen, wozu aus meiner damaligen Sicht folgende Aspekte gehörten: 1. *Schule und Unterricht in der Zukunft*, mit Auszügen aus der Denkschrift *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* (NRW, 1995) und dem Orientierungsrahmen der Bund-Länder-Kommission zur *Medienerziehung in der Sekundarstufe I* (BLK, 1998); 2. *Aufgaben und Selbstverständnis von Deutschlehrer*innen*; 3. *Deutschdidaktik – Deutschunterricht*, verbunden mit einer Kurzeinführung in die Geschichte der Deutschdidaktik seit 1945 und der Frage, wie Deutschunterricht in einer Medienkultur aussehen sollte; 4. *Richtlinien und Lehrpläne*; 5. *Literarische Sozialisation*, womit die Lernenden in den Blick genommen wurden. Des Weiteren ging es um Methodik und Unterrichtsformen, gekoppelt an Fragen der Differenzierung, Selbststeuerung und Problemorientierung wie auch Genderfragen im Hinblick auf die Textauswahl, und maßgeblich um einzelne Medien im Deutschunterricht.

Für die Durchführung dieses deutschdidaktischen Seminars konnte ich zum Glück auf Lehrerfahrungen mit Kinder- und Jugendliteratur zurückgreifen. So verzichtete ich auf das Einbringen von langen studentischen Referaten, zumal ich sie schon als Studentin überwiegend als schlecht und ermüdend erlebt hatte. Bewährt haben sich aus meiner Sicht eher Expert*innengruppen, über die sich Studierende – als Teil ihrer Studienleistung – auf eine bestimmte Sitzung in Form von Lektüren genauer vorbereiten und in Diskussionen einbringen. Im Hinblick auf die Professionalisierung der Studierenden wäre es zwar wünschenswert, sie würden zahlreiche Fachtexte lesen, aber die Erfahrung lehrt, dass dies in den meisten Fällen nicht der Fall ist, früher und auch heute nicht. Alternativ zu Expert*innengruppen und je nach Ausrichtung einer Seminarsitzung ist es m.E. sinnvoll, zentrale Aussagen von Fachliteratur selbst zusammenfassend zu präsentieren. Methodisch waren zwei Jahre Referendariat insofern hilfreich, als ich gelernt hatte, Methodenvielfalt zu praktizieren sowie Einzel-, Partner*innen- und Gruppenarbeit je nach Unterrichtsziel einzusetzen. Das eigene Studium bot hingegen kaum ein Modell zur Reproduktion: überwiegend lange Monologe der Lehrenden, lehrendenzentrierte Diskussionen mit wenigen Seminarteilnehmer*innen und, wie gesagt, mäßige bis schlechte Referate. Lediglich in den Erziehungswissenschaften gab es einige Lehrende, die sich über Methodenvielfalt Gedanken gemacht hatten. Methodenvielfalt und Wechsel der Unterrichtsformen im Seminar zu praktizieren, ist ebenfalls ein wichtiger Teil der Professionalisierung der zukünftigen Deutschlehrer*innen.

Themen späterer deutschdidaktischer Lehrkonzepte waren *Computer, Lernsoftware, Integrierte Medienerziehung* oder *hypermediale Geschichten auf CD-ROM* im Deutschunterricht. Letztere schlugen eine Brücke zum zweiten Standbein, zur Kinder- und Jugendliteratur, denn die hypermedialen Geschichten waren zu einem Großteil mediale Transformationen von Klassikern und Longsellern (z.B. *Robinson Crusoe, Der Kleine Prinz, TKKG*), über die ich im Rahmen der Habilitation eine Produkt- und Rezeptionsstudie durchführte. Für die weiteren mediendidaktischen Seminare, in denen die leider oft im Deutschunterricht zu kurz kommende Hörerziehung (Arbeit mit Hörmedien, das Hineinhören in literarische Texte, Gemälde, Fotos etc.) einen festen Platz hat, boten hypermediale Geschichten eine gute Ergänzung der Medienverbünde. Mein mediendidaktisches Interesse an der Arbeit mit Medienverbänden hatte wiederum Auswirkungen auf die fachwissenschaftliche Arbeit und mündete in Forschungsprojekten zur *Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund 1900–1945*.

Der Rezeption fiktionaler Literatur – in allen Medien – wird gemeinhin die Funktion der Unterhaltung zugeschrieben. Sie ist aber auch verbunden mit den Funktionen der Information und des Eskapismus, wobei letztere nicht negativ konnotiert sein muss. Hinzu kommen sog. Folgefunktionen, wie Fantasieentwicklung, Ausbildung ästhetischer Sensibilität und sprachlicher Differenziertheit, Stärkung von Empathie, Moralbewusstsein und Identität, Anerkennung von Alterität, Reflexion über alternative Welten und ebenso die Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses (vgl. Rupp, Heyer & Bonholt, 2004, S. 95). All diese Folgefunktionen waren und sind deshalb für mich zugleich zentrale Zielperspektiven literatur- und mediendidaktischer Seminare und des Literaturunterrichts, auf den die Studierenden vorbereitet werden. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es der Leseförderung, und zwar einer Leseförderung, die Lesemotivation aufbaut und sichert, Lesefreude vermittelt, Lesegewohnheiten entwickelt und stabilisiert, Lesekompetenzen erweitert, die sich am vielfältigen Angebot und nicht nur am Kanon orientiert und die nicht zuletzt Leseerfahrungen mit anderen Medienerfahrungen verknüpft (vgl. Hurrelmann, 1996, S. 27). Damit stellt sich noch einmal die Frage nach den Gegenständen. Deutlich wurde das Plädoyer, einen literarischen Stoff in unterschiedlichen Medien bzw. Transformationen einzubeziehen. Ein weiteres Plädoyer gilt der aktuellen Jugendliteratur mit ihrem breiten Themenspektrum und vielen ästhetisch reichhaltigen Texten, die bis zum Ende der Sekundarstufe I behandelt werden sollte. Sie ermöglicht nicht nur Leseförderung in dem oben beschriebenen Sinne an Schulen, sondern auch an

Universitäten, denn selbst angehende Deutschlehrer*innen am Gymnasium sind nur selten regelmäßig Leser*innen, werden aber nach eigenen Aussagen mit Jugendliteratur zum Lesen motiviert.

5 Abschließendes zur Erkundung der Selbstverortung

Die biografisch ausgerichtete Selbstbefragung ist ein interessanter Versuch, die eigene Berufsbiografie zu rekonstruieren, Prozesse ins Bewusstsein zu rufen, über die ich bislang noch nie oder nur unzureichend nachgedacht habe. Dank an diejenigen, die die Idee dazu hatten!

Der Blick zurück zu den eigenen Anfängen hat noch einmal vor Augen geführt, Schwerpunkte ausgebildet zu haben, die mich nach wie vor selbst sehr interessieren, die aber auch für die Deutschlehrer*innenbildung von Bedeutung sind. Darüber hinaus wurde mir noch einmal deutlich, dass es weder ein „Normalmodell der Reproduktion“ noch eine „Qualifizierungsmaßnahme[]“ gab (Wolf, 2021, S. 9). Ich machte mich, sozusagen, suchend auf den Weg, war mir lediglich darüber im Klaren, was ich nicht reproduzieren wollte, und fand schließlich meine Rolle im System. Das war ein langjähriger Prozess, der zunächst sehr von Begegnungen und dem Austausch mit bestimmten Mentor*innen und Kolleg*innen abhängig war – damit gleichermaßen von der Entwicklung der eigenen Disziplin –, dann zunehmend aber von eigenen Vorstellungen geleitet wurde.

Die Selbstbefragung regte zugleich zum Nachdenken darüber an, was gegenwärtig im Bildungssystem gut ist oder noch verbessert werden könnte. Bei *gut* kommt mir sofort das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) von NRW in den Sinn, mit der gleich langen Studienzeit für alle Lehrämter, dem Praxissemester, DaZ-Anteilen etc. Bei *verbesserungswürdig* denke ich zuallererst an die nach wie vor hohe Bedeutung der sozialen Herkunft im Schul- und Hochschulsystem; aber ebenso an die Kompetenzorientierung in den Schulen, die Inhaltliches und Wissen in den Hintergrund drängt; an das Zentralabitur, das Lehrer*innen davon abhält, ein größeres literarisches Textkorpus und die Schüler*innen wirklich interessierende Literatur in den Schulen zu behandeln; an Studierende, die stolz darauf sind, nach drei oder vier Semestern ihren Bachelor abzuschließen, ohne vertieftes Wissen erworben zu haben; an Noten, die es in meiner Studienzeit mit Ausnahme für den Studienabschluss nicht gab, etc. Aber zur Diskussion und Beantwortung dieser und anderer wichtiger Fragen ist hier nicht der Ort.

Literatur und Internetquellen

- Artelt, C., Schiefele, U., Schneider, W., & Stanat, P. (2002). Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). Ergebnisse und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (1), 6–27. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0002-1>
- Beisbart, O. (2014). Geschichte des Deutschunterrichts und seiner Didaktik. In V. Frederking & A. Krommer (Hrsg.), *Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik* (Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 3) (S. 3–46). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BLK (Bund-Länder-Kommission) (Hrsg.). (1998). *Rahmen für die Medienerziehung in der Sekundarstufe I. Ergebnisse des Modellversuchs „Differenzierte Medienerziehung als Element allgemeiner Bildung“*. Gemeinschaftsprojekt der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung in den Ländern Nordrhein-Westfalen und Sachsen 1995–1998. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Groeben, N., & Hurrelmann, B. (Hrsg.). (2006). *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*. Weinheim: Juventa.

- Helmers, H. (1966). *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Hopster, N., & Nassen, U. (1983). *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus. Deutschunterricht als Körperkultur* (Informationen zur Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 39). Paderborn: Schöningh.
- Hurrelmann, B. (1996). Leseförderung – eine Daueraufgabe. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Mehr als ein Buch. Leseförderung in der Sekundarstufe I*. In Zusammenarbeit mit dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest. Bearb. von F. Harmgarth u. H. Elsholz (S. 13–33). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Josting, P. (2005). Medienkompetenz im Literaturunterricht. In H. Rösch (Hrsg.), *Kompetenzen im Deutschunterricht* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 9) (S. 71–90). Frankfurt a.M.: Lang.
- Josting, P., & Switalla, B. (1997). Mediendidaktik als Problem der Germanistik? Fachtagung des Deutschen Germanistikverbandes zum Thema Medienwissenschaft – Medienerziehung im Januar 1997 am ZiF der Universität Bielefeld. *Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes*, 44 (März), 3–8.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019a). Der Deutschunterricht des Staates. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarb. Neuaufl.) (S. 12–44). Berlin: Cornelsen.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019b). Fachdidaktik als Wissenschaft. In M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.), *Deutschdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (7., überarb. Neuaufl.) (S. 82–97). Berlin: Cornelsen.
- Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Verantwortung* (2., verbess. Aufl.). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Müller-Michaels, H. (2002). Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 30–48). München: dtv.
- NRW (Nordrhein-Westfalen, Kommission Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft). (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied et al.: Luchterhand.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation*. Olten: Walter.
- Rupp, G., Heyer, P., & Bonholt, H. (2004). Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick* (S. 95–141). Weinheim: Juventa.
- Schlotthaus, W., & Stückrath, J. (2004). Zeitzeugen der Deutschdidaktik – eine Einführung. In W. Schlotthaus & J. Stückrath (Hrsg.), *Zeitzeugen der Deutschdidaktik* (S. 1–15). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wermke, J. (1997). *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht. Schwerpunkt: Deutsch*. München: KoPäd.
- Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Josting, P. (2021). Germanistische Literatur- und Mediendidaktik. Selbst- und Fremdpositionierungen im Zuge der Entwicklung der Disziplin. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5), 113–122. <https://doi.org/10.11576/pflb-4780>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>