

Nicole Masanek

Didaktik der Literaturgeschichte

1 | Begriffsbestimmung

Innerhalb der Didaktik der Literaturgeschichte werden didaktisch-methodische Überlegungen zum Umgang mit Literaturgeschichtsschreibungen im Deutschunterricht in den höheren Jahrgängen getätigt. Ein weiterer Fokus liegt auf der Entwicklung didaktischer Konzepte zum literarhistorischen Verstehen von Literatur vergangener Zeiten, das bereits in der Grundschule angebahnt werden soll. Dabei wird neben Aspekten von Intertextualität in Literatur vergangener Zeiten besonders die historische Kontextualisierung derselben thematisiert, die sich auch durch die Bezugnahme auf nicht-fiktionale Genres und weitere Medien auszeichnen kann.

2 | Explikat

Zwei literaturwissenschaftliche Gegenstände stehen in der Regel im Mittelpunkt einer Didaktik der Literaturgeschichte. Erstens werden überwiegend an der sog. Allgemeinliteratur orientierte literaturgeschichtliche Periodisierungen mitsamt der ihnen inhärenten Kategorien und Ordnungssysteme (z.B. Epochen, Autoren, Genres) fokussiert. Zweitens rücken literarische Texte aus vergangenen Zeiten in den Mittelpunkt, wobei sowohl Werke der sog. Allgemeinliteratur als auch Werke der intendierten und originären Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Ewers 2012) in die Betrachtung einbezogen werden. Kennzeichnend für eine Didaktik der Literaturgeschichte ist das Ausgehen von einem engen Textbegriff, d.h. didaktische Überlegungen richten sich bevorzugt auf schrifttextbasierte Werke der ‚schönen Literatur‘. Bezugnahmen auf Medien (z.B. Film, Fernsehen) erfolgen meist nur sekundär im Zuge didaktischer Modellierungen zur historischen Kontextualisierung oder Intertextualität von Literatur.

Aufgrund der in den Ursprüngen der Literaturgeschichtsschreibung liegenden engen Verflechtung zwischen der Periodisierung von Literatur und der Generierung eines literarischen Kanons

(vgl. Gervinus 2012 [1853]) findet in der Didaktik der Literaturgeschichte eine Auseinandersetzung darüber statt, inwieweit Schülerinnen und Schüler sich mit als kanonisch geltenden Werken und Autoren der deutschen Literatur beschäftigen sollten. Befürworter argumentieren, dass Lernenden durch diese Weitergabe kulturellen Wissens literarische Bildung zukommen würde, worunter im konventionellen Sinne der Erwerb deklarativen Wissens (z.B. über Autoren und Autorinnen, Werke, Epochenmerkmale) gefasst werden kann (vgl. Abraham/Kepser 2006, S. 75f.). Durch die Vermittlung dieses Wissens könne kulturelles Kapital erzeugt und Lernenden die Teilhabe am literarischen Leben und am literarischen Diskurs ermöglicht werden (vgl. Köster 2015, S. 61). Andere wiederum betrachten diese Wissensweitergabe kritisch und mahnen vor der Fortschreibung bildungsbürgerlichen Herrschaftswissens (vgl. ebd., S. 76). Gefordert wird deshalb, die Weitergabe an die Reflexion der historischen Bedingtheit literaturgeschichtlichen Wissens zu knüpfen (vgl. Nutz 2002).

In theoretischen Konzepten einer Didaktik der Literaturgeschichte, die bevorzugt in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts entwickelt wurden (vgl. ebd., Fingerhut 2010), wird insgesamt Abstand genommen von der „Passivierung des Schülers bei der Vermittlung der literarischen Tradition und die damit verbundene Reduktion komplexer Zusammenhänge auf ein Überblickswissen von Begriffen und Formeln“ (Nutz 2002, S. 331). Vielmehr dominiert die Forderung nach einem entdeckenden und problemorientierten literaturgeschichtlichen Lernen, durch das Schülerinnen und Schülern u.a. das Erkennen des Konstruktionscharakters jeglicher Literaturgeschichtsschreibung ermöglicht werden soll. Dabei soll nicht nur ein (kanonisches) Werk, das die Epoche exemplarisch repräsentiert, im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern *vielfältige* literarische Texte eines ausgewählten Zeitraums. Diese können nur in Auszügen rezipiert und durch weitere, auch nicht-literarische Genres (z.B. ideengeschichtliche oder sozialhistorische Texte) und andere Medien kontextualisiert werden. Im Einklang mit der literaturwissenschaftlichen Kritik u.a. an der nationalen Fokussierung von Literaturgeschichtsschreibung wird zudem ein Rückgriff auf nicht-deutsche Literatur als sinnvoll erachtet. Bedeutsam ist, dass Lernenden die Möglichkeit zu individuellen Leseweisen und subjektiven Zugängen zur Literatur aus früherer Zeit ermöglicht wird, wenngleich diese Lesart in einem zweiten Schritt durch historische Kontextualisierung und/oder dem Nachspüren von Intertextualität (vgl. Spinner 2006) erweitert werden sollte. Ziel ist dabei nicht nur der durch die Begegnung mit aus heutiger Per-

spektive ‚fremden‘ Werten und Normen initiierte Ausbau der Fähigkeit zur Selbst- und Fremdreflexion, sondern der Erwerb eines vertieften literarhistorischen Verstehens. Durch diese für einen Teilbereich der Didaktik der Literaturgeschichte charakteristischen Schwerpunktsetzung auf die Rezeptionskompetenzen von Lernenden geben sich Berührungspunkte zur Lesekompetenz und zum literarischen Verstehen zu erkennen.

In Abgrenzung zu den teilweise sehr feingliedrig konstruierten literaturwissenschaftlichen Periodisierungen wird innerhalb der Didaktik der Literaturgeschichte kein chronologischer Durchgang durch die einzelnen Literaturepochen gefordert. Stattdessen sollen im literarhistorischen Unterricht größere Zeiträume (*Makroepochen*, vgl. Fingerhut 2004) und/oder *Schneisen* (vgl. Nutz 2002) beleuchtet werden. Unter *Schneisen* wird ein exemplarisches „Netz aus Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen“ (Nutz 1997, S. 46) verstanden, auf dessen Basis in „produktiver, entdeckender Arbeit“ (Nutz 2002, S. 335) und orientiert an den „Interessen, Erfahrungen und Bedürfnisse[n] der Lernenden“ (ebd., S. 339) Literaturgeschichte eigenständig konstruiert werden soll. Derart verneint Nutz die Notwendigkeit, Lernende zwecks des Erwerbs von begrifflichem Orientierungswissen mit ‚fertigen‘ literaturwissenschaftlichen Gliederungen zu konfrontieren. Im Gegensatz dazu hebt Fingerhut die – u.a. lernpsychologische - Bedeutsamkeit eines begrifflichen Wissens über bestehende Periodisierungen, das in einem zweiten Schritt dekonstruiert werden kann, hervor (vgl. Fingerhut 2010, S. 255).

3 | Forschungsstand

Die deutsche Literaturgeschichtsschreibung der letzten zwei Jahrhunderte zeichnet sich durch eine Schwerpunktsetzung auf den Gegenstandsbereich der schönen Literatur aus. Sie stellt folglich eine spezifizierende Weiterentwicklung der früheren, auch pragmatische Textsorten umfassenden ‚Litterärgeschichten‘ dar (vgl. Schönert 2000, S. 455; vgl. Rosenberg 2000, S. 459). Die Entstehung dieser ‚modernerer‘ Form der deutschen Literaturgeschichte ist historisch eng mit der Konstituierung des Schulfachs Deutsch verknüpft. So verfasste Koberstein, ein preußischer Pädagoge, auf Initiative des Unterrichtsministeriums 1827 eine der ersten deutschen Literaturgeschichten, die eine Fokussierung auf die künstlerische Literatur enthielt. Grund dafür war, dass das „junge Fach, für das ein eigener Gegenstandsbereich (die deutschen ‚Klassiker‘) nun endlich konsensfähig schien, [...] nach einem stofflichen Gerüst“ (Abraham/Kepser 2006,

S. 96) verlangte. War dieses ‚stoffliche Gerüst‘ im weiteren Verlauf des 19. Jahrhunderts zunehmend dem Ziel der Generierung eines deutschen Nationalgefühls dienlich, so zeigt sich im 19. Jahrhundert generell eine stark national ausgerichtete Form der deutschen Literaturgeschichtsschreibung: Gervinus, der fast zeitgleich mit Koberstein eine Geschichte der deutschen Dichtung verfasste, widmete diese der „Nation. Ich möchte den Meisterwerken unserer Dichtung gewogene Leser verschaffen.“ (Gervinus 2012 [1853], S. 32) Schon früh allerdings wurde der literaturgeschichtliche Unterricht, der seinen Schwerpunkt an den Gymnasien hatte, kritisiert. Anstelle des einzelnen Werks, so hieß es, stehe die Literaturgeschichte mit zu erlernenden Autorennamen, Werken und Daten im Mittelpunkt des Unterrichts, sodass die Literatur nur zu einem Beleg für historische Entwicklungen verkomme und kein ernsthaftes Interesse der Lernenden an literarischen Werken entstehen könne (vgl. Frank 1976, S. 280ff.).

Ähnliche Vorbehalte werden aus fachdidaktischer Sicht bis heute gegenüber dem literaturgeschichtlichen Unterricht geäußert. Überdies wird auf die Literaturgeschichten konstituierenden Merkmale verwiesen, die in einer Didaktik der Literaturgeschichte kritisch reflektiert werden müssen. Betont wird, dass „Epochen [...] keine Naturformen der Geschichte [sind], sondern Literaturwissenschaftler [diese] konstituieren“ (Rosenberg 2002, S. 309). Da dies auf der Basis durchaus unterschiedlicher Kriterien geschieht (vgl. Jeßing/Köhnen 2017, S. 12; vgl. Schönert 2000, S. 455), liegt keine einheitliche Form der Literaturgeschichtsschreibung vor, die zum unstrittigen Gegenstand didaktischer Modellierungen werden könnte. Mit der Konstitution von Literaturgeschichte sind überdies Auswahlentscheidungen verbunden (vgl. Schönert 2000, S. 455), sodass „über die Aufnahme oder den Verzicht auf Werke und Autoren eine Sinn- und Bedeutungszumessung im Kommunikationsfeld Literatur vorgenommen“ (Karg/Jessen 2014, S. 7) wird, was zu problematischen Kanonisierungsprozessen führen kann. Kritisiert wird beispielsweise die besonders innerhalb der frühen deutschen Literaturgeschichtsschreibung beobachtbare Konzentration auf die Höhenkamm-Literatur, während Werke der Unterhaltungs- oder der Kinder- und Jugendliteratur meist unbeachtet blieben (zur ausführlichen Kritik hierzu vgl. Schmideler 2014). Auf der Grundlage dieser literaturwissenschaftlich heterogenen Konstituierung des Gegenstandes wurden Konzepte einer Didaktik der Literaturgeschichte entwickelt, die sich hinsichtlich der im Unterricht einzusetzenden Gegenstände, Ziele sowie Zugänge zur Literaturgeschichte unterscheiden.

In den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts formulierte Harro Müller-Michaels seine Position zum literaturgeschichtlichen Unterricht, der von ihm als eine Lehre der Epochen konzipiert wird. Im Mittelpunkt steht *ein* literarisches Werk, das exemplarisch „die dominanten Tendenzen einer Epoche“ (Müller-Michaels 1987, S. 6) repräsentiert und dem „gemeinsamen Gedächtnis einer Gesellschaft“ (ebd.) zugänglich ist. Dieses folglich dem Kanon entnommene Werk soll den Lernenden zwar ein „Mitleiden, Mitdenken, Miterleben“ (ebd., S. 8) ermöglichen, während der Kern des Unterrichts aber auf ein Erkennen der „dominanten Tendenzen einer Epoche“ (ebd., S. 6) abzielt, aus denen die Lernenden „hypothetisch-verallgemeinernd“ (ebd., S. 7) ‚typische‘ Epochenmerkmale formulieren sollen. Dabei sei es bedeutsam, so Müller-Michaels, dass Schülerinnen und Schülern zunächst klar voneinander abgrenzbare Epochenkonzepte begegneten, um erst in einem zweiten Schritt auf Übergänge und Überschneidungen in den Periodisierungen zu verweisen (vgl. ebd., S. 3). Neben der Einführung in das kulturelle Gedächtnis einer Gesellschaft begreift Müller-Michaels die Entfaltung von individuellen und gesellschaftlichen Reflexionsspielräumen des Subjekts als zentrales Ziel des literaturgeschichtlichen Unterrichts.

Literaturdidaktische Positionen aus den 90er und 2000er Jahren denken die Didaktik der Literaturgeschichte neu, was sich u.a. an einer erweiterten Gegenstandsauswahl zeigt. So sind sich Maximilian Nutz und Karlheinz Fingerhut einig, dass nicht mehr nur ein, sondern eine Vielzahl von literarischen Texten, die ggf. auch nur in Auszügen von den Lernenden gelesen werden, im literaturgeschichtlichen Unterricht betrachtet werden sollten. Denn es „ist klar, dass komplexe Bilder vergangener Zeiträume nicht entstehen, wenn man *ein* Kunstwerk aus diesem Zeitraum in den Mittelpunkt stellt.“ (Fingerhut 2004, S. 164) Nutz möchte deshalb die Auswahl an literarischen Texten ergänzen durch weiteres, z.B. ideen- und/oder sozialgeschichtliches Material aus dem behandelten Zeitraum (vgl. Nutz 2002). Fingerhut geht noch weiter und fordert eine „grundsätzliche Gleichrangigkeit literarischer, pragmatischer und medialer Texte im Lernprozess“ (Fingerhut 2010, S. 260), die sich für ihn optimal in einem fächerübergreifenden Unterricht realisieren lässt. *Ein* wesentliches Ziel des literarhistorischen Unterrichts besteht für Fingerhut dementsprechend im Erwerb historischen Wissens, das sich aus subjektiv ansprechender Lektüre eher gewinnen ließe als aus ‚subjektferner‘ Geschichte, die kaum Emotionen anspricht und individuelle Vorstellungen entstehen lässt (vgl. Fingerhut 2004, S. 149). Mit Blick

auf den Unterschied zwischen den primären Gegenständen der Literatur- und Geschichtswissenschaft – die erste beschäftigt sich bevorzugt mit fiktionalen Texten, die andere primär mit ‚authentischem‘ Quellenmaterial – muss dieses Ziel eines literarhistorischen Unterrichts allerdings sorgsam durchdacht und für den jeweiligen Einzelfall kritisch reflektiert werden.

An der festen Einordnung bestimmter Werke in eine Epoche wird nicht nur die damit verbundene Konstruktion der Epoche problematisiert, sondern auch die derart erfolgende Festlegung des Werksinns. In diesem Sinne verweist Rolf Geißler (2012 [1977]) darauf, „daß ein durch Interpretation erarbeitetes Signifikat über Jahre hin bestimmend“ bleiben kann, „wenn es in den ideologischen Kontext einer Epoche paßt und von einem individuellen zu einem gesamtgesellschaftlichen Interpretans wird“ (Geißler 2012 [1977], S. 266). Indem im Deutschunterricht daran gearbeitet wird, diese ‚eine‘, als epochentypisch ausgemachte Bedeutung dieses Werks immer wieder neu zu konstruieren, wird übersehen, dass auch eine konventionalisierte Interpretation keine „objektive Gültigkeit“ (ebd.) für sich in Anspruch nehmen kann. Vielmehr spräche auch aus dieser der Geist einer bestimmten Zeit, den es im literarhistorischen Unterricht herauszuarbeiten und durch aktuellere Lesarten und/oder Kontextualisierungen ggf. zu dekonstruieren gilt. Ein Beispiel für eine auf Rekanonisierung ausgerichtete Gegenlektüre präsentiert Magdalena Kißling, indem sie kanonische Werke der deutschen Literatur auf der Basis postkolonialer Theorien neu interpretiert (vgl. Kißling 2020).

Weiterhin können literaturgeschichtliche Periodisierungssysteme selbst zum Gegenstand literaturgeschichtlichen Unterrichts werden, wobei der ausschließliche „Aufbau deklarativen Wissens über Merkmale einzelner Epochen“ (Abraham/Rauch 2012, S. 336), die in der Auseinandersetzung mit Literatur nicht verstehensrelevant werden, durchgehend abgelehnt wird. Für Fingerhut bleibt die Präsentation von literarhistorischen Ordnungssystemen (Epochenbezeichnungen, -zeiträumen und -merkmalen), die medial z.B. um die Geschichte des Films erweitert werden sollte, dennoch bedeutsam. Ähnlich formuliert es Brüggemann, der den Aufbau eines begrifflichen Rahmens „nicht nur aus mnemotechnischen Gründen als unverzichtbare Voraussetzung für den Aufbau historischer Erfahrungsräume“ (Brüggemann 2009, S. 24) hält. Einen anderen Ansatz präsentiert Nutz. Er verabschiedet sich weitgehend von der Idee eines tradierten Orientierungswissens. Zwar sollten Lernende seiner Meinung nach den „in den Literaturgeschichten präsentierten Aufbereitungen von Epochenbildern, Entwicklungslinien etc.“ (Nutz 1997, S. 49) begegnen. Mit der angestrebten „vergleichenden Analyse von Periodisierungen

und Epochenbezeichnungen in den verschiedenen Literaturgeschichten“ (ebd.) wird jedoch nicht der Aufbau von Orientierungswissen angestrebt, sondern die Lernenden sollen Einsichten in den problematischen Konstruktionscharakter und die mit Ein- und Ausschlüssen verbundene Konstituierung des Gegenstandes gewinnen (vgl. dazu auch Korte 2012).

Hinsichtlich der Frage des Zugangs fordert Nutz, wie auch andere Vertreter einer Didaktik der Literaturgeschichte, ein problemorientiertes und entdeckendes Lernen, was zu einer durchgängigen Ablehnung eines linearen Gangs durch die Epochen führt. In der neueren Didaktik der Literaturgeschichte bezieht sich Exemplarizität deshalb nicht mehr (nur) auf die Auswahl von epochentypischer Literatur, sondern vor allem auf exemplarisch auszuwählende Zeiträume. In diesem Kontext fordert Fingerhut einen dominant thematischen Zugang zu größeren und an der Schnittstelle zu Epochenumbrüchen liegenden Zeitabschnitten (sog. *Makroepochen*, vgl. Fingerhut 2004, S. 161ff.). Maximilian Nutz, der den Fokus der Lernenden darüber hinaus auf stilistisch-sprachliche Aspekte von Literatur richten möchte, setzt sich für die literaturdidaktische Gestaltung sog. *Schneisen* ein. Darunter versteht er unter bestimmten Fragestellungen durchgeführte Erkundungsrouten durch ausgewählte und exemplarische Zeiträume, die nicht mehr der linearen Ordnung der Epochen folgen müssen. Ziel ist es, den Lernenden die Epochen nicht als „abgeschlossenes Bildungswissen“ (Nutz 2002, S. 339) zu präsentieren, sondern die Herstellung einer eigenen Form der Literaturgeschichte durch die Schülerinnen und Schüler „in der produktiven Arbeit des Erinnerns“ (ebd., S. 332).

In der Forschung ist Nutz' Ansatz aufgrund seines hohen kognitiven Anspruchs, der eher für Lehramtsstudierende als für Schülerinnen und Schüler geeignet sei, kritisiert worden (vgl. Brüggemann 2009, S. 21). Zudem muss kritisch angemerkt werden, dass der von Nutz abgelehnte Erwerb eines schematisierten Epochenwissens Lernenden nicht nur die Generierung eines lernpsychologisch wichtigem Orientierungswissens ermöglicht, sondern ebenfalls den Erwerb von (Fach)Begriffen. Nur mithilfe derer wird es Schülerinnen und Schülern möglich, auf einer Metaebene über Literatur sprechen und schreiben zu können, „um das Verstandene zu dokumentieren und plausibel zu erklären.“ (Köster 2015, S. 69). Schlussfolgernd sei weiterhin angemerkt, dass der Erwerb eines Orientierungswissens nicht die von Nutz angestrebte und gerade aus literaturwissenschaftlicher Sicht wichtige Reflexion der Literaturgeschichtsschreibung verhindert. Denn diese kann und muss in einem zweiten Schritt auf der Basis eines Vergleichs verschiedener Periodisierungen und/oder auf der Grundlage weiterer, nicht kanonischer Literatur

durchaus erfolgen. Durch das zur Verfügung gestellte Material und/oder die zu untersuchenden Fragestellungen kann dieser Schritt unterschiedlich komplex gestaltet werden. Eigene Konstruktionsleistungen der Lernenden und auch die Dekonstruktion vorhandener Periodisierungen müssen deshalb nicht automatisch mit einem für den schulischen Literaturunterricht zu hohem Schwierigkeitsgrad einhergehen.

Trotz der bisher aufgezeigten Unterschiede fordern alle Vertreter einer Didaktik der Literaturgeschichte, dass im Mittelpunkt literarhistorischen Unterrichts die Arbeit mit und an Literatur steht, und zwar an Literatur, durch die Lernende eine Nähe zu ihrer eigenen Lebenswelt herstellen und ihre literarhistorischen Rezeptionskompetenzen ausbauen können. Einen detaillierten Vorschlag für die didaktische Anleitung zum Erwerb eines literarhistorischen Verstehens, das sowohl bei der Überwindung von historisch bedingten Verständnisschwierigkeiten als auch bei der Erweiterung bereits vollzogener Sinnzuweisungen hilft, legte Brüggemann (1999) vor. Danach sollen Schülerinnen und Schüler zunächst lernen, die Existenz eines im Vorfeld betrachteten, verständnisrelevanten „historischen (Spezial-)Diskurs[es]“ (Brüggemann 1999, S. 25) innerhalb eines literarischen Textes nachzuweisen, um in einem zweiten Schritt zu prüfen, *wie* sich der literarische Text gegenüber diesem Diskurs verhält (affirmierend? subvertierend? ambivalent?). Dabei lässt sich „im Zuge wiederholender Lektüren erfahren und explizieren, wie ein Text Spielräume zur Kombination historischer diskursiver Positionen ausgestaltet und Verhandlungen um ihre Geltung auslöst.“ (ebd., S. 26). Ein derartiges Vorgehen würde einen historischen Rahmen der Interpretation vorgeben, ohne den Blick für die Polyvalenz von Literatur zu versperren.

Im Einklang mit aktuellen fachdidaktischen Positionen zeigt ein Blick auf die gegenwärtigen bildungspolitischen Vorgaben, dass im literaturgeschichtlichen Unterricht ebenfalls *nicht* der Erwerb eines isolierten literarhistorischen Wissens angestrebt wird, sondern eine Fruchtbarmachung dieses Wissens für ein vertieftes Textverständnis. So wird von Schülerinnen und Schülern, welche die Allgemeine Hochschulreife erwerben wollen, ein literaturgeschichtliches [...] Überblickswissens erwartet, durch das sie „ihr Textverständnis argumentativ [...] stützen können (KMK 2012, S. 19). Inwieweit der gegenwärtige literarhistorische Unterricht dies tatsächlich leisten kann, ist jedoch offen. Denn „[I]etztlich ist die Art und Weise, wie im Literaturunterricht Lehrer/innen und Schüler/innen mit Epochenkonzepten umgehen, ebenso ungeklärt wie die Voraussetzungen, die Schüler/innen für den Umgang mit Epochenkonzepten und kanonischer

Literatur mitbringen [...]“ (Bonholt/Rupp 2012 [2006], S. 328). Im Gegensatz zu dieser empirischen Leerstelle bezüglich des literarhistorischen Unterrichts im Kontext von Schule gibt es innerhalb der Lehrerprofessionalisierungsforschung erste empirische Untersuchungen über den Umfang und die Nutzung literarhistorischen Wissen durch Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch (vgl. z.B. Masanek/Doll, im Druck, vgl. Masanek/Doll 2020, vgl. Konya-Jobs/Carl 2020, Bremerich-Vos/Dämmer 2013, vgl. Bremerich-Vos et al. 2011).

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Ausgehend von der überwiegend an der Allgemeinliteratur orientierten Literaturgeschichtsschreibung wird in der Didaktik der Literaturgeschichte *nicht* auf spezifisch kinder- und jugendliterarische Ordnungssysteme, wie sie z.B. von Wild (2002) oder Schikorsky (2012) vorgelegt wurden, rekurriert. *Originäre* Kinder- und Jugendliteratur, d.h. „von Beginn an als potentielle Kinder- und Jugendlektüre vorgesehene Literatur“ (vgl. Ewers 2012), gerät in der Didaktik der Literaturgeschichte deshalb vor allem im Kontext des bereits in der Grundschule anzubahnen- den literarhistorischen Verstehens in den Blick (vgl. Spinner 2006), jedoch *kaum* im Zuge der schulischen Auseinandersetzung mit literaturwissenschaftlichen Periodisierungen. Anders verhält es sich mit der *intendierten Kinder- und Jugendliteratur*. Denn deren Korpus umfasst „die Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche vorgesehenen Lektüreangebote oder Lese- stoffe“ und damit „eine Vielzahl von Werken, die ursprünglich nicht für diese Adressatengruppe vorgesehen waren.“ (Ewers 2012). Damit können auch Werke wie z.B. der *Werther* oder *Nathan der Weise*, die sowohl in der Literaturgeschichtsschreibung als auch in der Didaktik der Literaturgeschichte wiederholt Erwähnung finden, als intendierte jugendliterarische Schriften benannt werden, auf deren Basis auch literaturwissenschaftliche Periodisierungen erlernt oder ‚entdeckt‘ werden können.

Mit Blick auf die Kinder- und Jugendmedien zeigt sich, dass in der schrifttextbasierten Didaktik der Literaturgeschichte bis heute nur eine sekundäre Auseinandersetzung sowohl mit Medientexten generell als auch mit spezifischen Ausprägungen von Kinder- und Jugendmedien (z.B. dem Medienverbund, vgl. Kurwinkel 2020) stattfindet. Medien (z.B. Filme) werden deshalb meist nur im Zuge der Kontextualisierung von Literatur in Überlegungen zur Didaktik der Literaturgeschichte einbezogen (Ausnahme: Fingerhut 2010).

5 | Literatur

Abraham, Ulf und Kepser, Matthis (Hrsg.): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2006.

Abraham, Ulf und Rauch, Marja [2011]: Didaktik der Literaturgeschichte in Zeiten der Kompetenzorientierung. In: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Hrsg. von Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke, Stuttgart: Reclam, 2012, S. 331-348.

Beutin, Wolfgang/Ehlert, Klaus/Emmerich, Wolfgang/Kanz, Christine/Lutz, Bernd/Meid, Volker/Opitz, Michael/Opitz-Wiemers, Carola/Schnell, Ralf/Stein, Peter und Stephan, Inge (Hrsg.): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 7. erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, 2008.

Bonholt, Helge und Rupp, Gerhard [2006]: Epochen – Kulturen. In: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Hrsg. von Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke, Stuttgart: Reclam, 2012. S. 318-330.

Bremerich-Vos, Albert/Dämmer, Jutta/Willenberg, Heiner und Schwippert, Knut: Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Blömeke, Sigrid/Bremerich-Vos, Albert/Haudeck, Helga/Kaiser, Gabriele/Nold, Günter/Schwippert, Knut und Willenberg, Heiner (Hrsg.). Münster: Waxmann, 2011. S. 47-76.

Ewers, Heino: Kinder- und Jugendliteratur. <https://www.kinderundjugendmedien.de/begriffe-und-termini/411-kinder-und-jugendliteratur?highlight=WyJld2VycyJd> (30.08.2022).

Fingerhut, Karlheinz: Didaktik der Literaturgeschichte. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte, München: dtv, 2004, S. 147-165.

Fingerhut, Karlheinz: Literaturgeschichte im Unterricht als Kulturgeschichte. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3. Hohengehren: Schneider Verlag, 2010, S. 255-293.

Frank, Horst Joachim: Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945. München: dtv, 1976.

Geissler, Rolf [1977]: Die Wiedergewinnung der historischen Dimension im Literaturunterricht. In: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Hrsg. von Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke, Stuttgart: Reclam, 2012. S. 259-269.

Gervinus, Georg Gottfried [1853]: ‚Einleitung‘ zu *Geschichte der Deutschen Dichtung. Erster Band*. In: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Hrsg. von Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke, Stuttgart: Reclam, 2012. S. 25-36.

Jeßing, Benedikt und Köhnen, Ralph: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. 4. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Köster, Juliane: Merkmalslisten, Prototypen, Exemplare – Wege zur Didaktisierung von Gattungs- und Genrewissen. In: Leseräume (2015). H. 1. S. 59-71.

Korte, Hermann [2003]: Ein schwieriges Geschäft. Zum Umgang mit Literaturgeschichte in der Schule. In: Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte. Hrsg. von Marja Rauch und Achim Geisenhanslücke, Stuttgart: Reclam, 2012. S. 301-330.

Konya-Jobs, Nathalie und Carl, Mark-Oliver: Literaturgeschichtliche Schemata von Lehramtsstudierenden. Eine phänomenologische Analyse angewandter Wissensstrukturen. In: Professionalisierung im Lehramtsstudium Deutsch. Überzeugungen, Wissen, Defragmentierung. Hrsg. Von Nicole Masanek und Jörg Kilian, Berlin: Peter Lang, 2020. S. 185-210.

Kurwinkel, Tobias: Medien- und Produktverband. In: Handbuch Kinder- und Jugendliteratur. Hrsg. von Tobias Kurwinkel und Philipp Schmerheim. Berlin: Metzler, 2020. S. 14-19.

Masanek, Nicole/Doll, Jörg: Vernetzung ja, aber ohne Fachwissenschaft? – Zur Nutzung fachlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens durch Lehramtsstudierende im Bachelorstudium. In: Didaktik Deutsch 25 (2022). H. 48. S. 36-54.

Masanek, Nicole/Doll, Jörg (im Druck): Über die Schwierigkeiten Masterstudierender mit dem Fach Deutsch bei der Nutzung professionellen Wissens in einer schulischen Handlungssituation. In: HEI-EDUCATION JOURNAL. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung 4 (2021). H. 8. S. 139-160.

Müller-Michaels, Harro: Literaturgeschichte. Aspekte und Ziele eines literarhistorischen Unterrichts. In: Literatur und Medien in Wissenschaft und Unterricht. Hrsg. von Walter Seifert. Köln/Wien: Böhlau Verlag, 1987. S. 1-10.

Nutz, Maximilian: Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte. Plädoyer für eine reflektierter Erinnerungsarbeit. In: Didaktik Deutsch 2 (1997). H. 2. S. 35-53.

Nutz, Maximilian: Epochenbilder in Schülerköpfen? Zur Didaktik und Methodik der Literaturgeschichte zwischen kulturellem Gedächtnis und postmoderner Konstruktion. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 49 (2002). H. 3. S. 330 – 345.

Rosenberg, Rainer: Literaturgeschichtsschreibung. Die Darstellung von Literatur in einem historischen Zusammenhang. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Harald Fricke. Band II. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 458-463.

Schönert, Jörg: Literaturgeschichte. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Hrsg. v. Harald Fricke. Band II. Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 454-458.

Schikorsky, Isa: Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. Norderstedt: Books on Demand, 2012.

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch (2006). H. 200. S. 6-16.

Wild, Reiner (Hrsg.): Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendliteratur. 2. Auflage. Weimar: Metzler.

Autor*inneninformation

Dr. Nicole Masanek ist Professorin für Fachdidaktik Deutsch, Schwerpunkt Literaturdidaktik an der Universität Trier. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Lehrer*innen-Professionalisierung, der diversitätsorientierten Deutschdidaktik sowie der Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz.

Prof. Dr. Nicole Masanek
Universität Trier
Universitätsring 15
54286 Trier
masanek@uni-trier.de