

„richtigem“ (d. h. auch Fakten-)Wissen überhaupt wird und dieser Prozess kultureller Ordnungsbildung auch durch kulturbezogenes Lernen überhaupt erst zustande kommt, hätte bei dem Bemühen, die verschiedenen Ansätze zu differenzieren, aus unserer Sicht noch stärker im Zentrum stehen müssen.

Positiv hervorzuheben ist, dass das Buch zu Reflexionsprozessen über die eigene internetgestützte Lehre anregt. Die inhaltliche Tiefe sowie das sprachliche Niveau der studentischen Beiträge zeugen von einem ausgesprochen gelungenen Unterrichtsetting, das von der Forscherin in ihrer Rolle als Lernbegleiterin ermöglicht wurde. Die Arbeit ist in sich sehr gut gegliedert und gut lesbar. Sie wird für all jene, denen an landeskundlich orientierten fremdsprachendidaktischen Interventionen in elektronischen Umgebungen und deren Erforschung gelegen ist, mit Interesse zu lesen sein.

## Literatur

Fornoff, Roger (2016), Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

*Anschrift der Rezensentinnen:*

Dr. Rebecca Zabel; Julia Wolbergs, M.A.  
Universität Leipzig  
Philologische Fakultät  
Herder-Institut  
Beethovenstraße 15  
04107 Leipzig, Deutschland  
E-Mail: rebeccazabel@uni-leipzig.de; julia.wolbergs@uni-leipzig.de

**Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (Hrsg.) (2017), Literatur Lesen Lernen. Lesewerkstatt Deutsch 2.** Stuttgart: Klett. 160 Seiten. ISBN 978-3-12-675477-4.

*Rezensiert von Sophie Bornscheuer, Maputo/Mosambik*

*Literatur Lesen Lernen* – so lautet der Titel der von Michael Dobstadt und Renate Riedner herausgegebenen Lehrerhandreichung *Lesewerkstatt Deutsch 2*, der in mehrfacher Hinsicht darstellt, dass „ihr Ausgangspunkt und ihr Gegenstand“

(8) die Literatur ist: Denn als solcher bzw., linguistisch gewendet, als Objekt erscheint Literatur, wenn man den Titel – wie zunächst naheliegend – als syntaktische Einheit liest. Zugleich lenkt die durchgängige Großschreibung der Anfangsbuchstaben den Fokus auf die Form, d. h. hier insbesondere die Alliteration, und begründet die (literarische) Mehrdeutigkeit des Titels, insofern als man *Literatur Lesen Lernen* somit auch als syntaktisch unverbundene Schlagwörter zum Sprachunterricht lesen kann.

Vor dieser Folie spiegelt bereits der Titel das Verständnis von Sprache und Literatur wider, auf dem das Konzept der Lesewerkstatt beruht. Demnach ist Literarizität, verstanden als „Komplexität und Vieldeutigkeit“ (8), wesentlicher Aspekt von Sprache im Allgemeinen, sodass sich „sprachliche Bedeutungsbildung [...] als ein offener, nie ganz zu Ende kommender Prozess“ erweist (8). Dabei entstehe (neuer) Sinn und (neue) Bedeutung, wenn Sprachbenutzer\_innen konventionelle Versatzstücke wie Chunks, Kollokationen und Redewendungen, kurz: „vorgegebene[ ] und überlieferte[ ] Formen“ (9), „aufgreifen, neu anordnen, neu kombinieren, neu montieren und auf diese Weise modifizieren“ (9).

Die Komplexität und Vieldeutigkeit von Sprache und das Funktionieren sprachlicher Bedeutungsbildung<sup>1</sup> und sonach die „Mittel zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit“ (Mecklenburg 2008: 12) bleiben jedoch im Verborgenen, wenn – wie im alltäglichen Umgang mit Sprache sowie im herkömmlichen kommunikativen Sprachunterricht – der Fokus auf die vermeintlich eindeutige und transparente Bedeutung bzw. Information gerichtet und die Formseite der Sprache mithin ausgeblendet wird.

Vor diesem in der Einführung stringent dargelegten Hintergrund erscheint es nur konsequent und fruchtbar, im Sinne eines auf eine komplexe Sprachsensibilisierung ausgerichteten Sprachunterrichts die Formseite von Sprache systematisch in den Blick zu nehmen.

An diesem Punkt bringt die Lesewerkstatt nachvollziehbar die Literatur ‚ins Spiel‘. Denn Literatur und literarische Sprache machen sprachliche Bedeutungsbildung erkennbar, indem ihre „spezifische[ ] Verfasstheit [...] die Aufmerksamkeit auf diese selbst, auf ihre Form, auf ihre Gemachtheit lenkt“ (8); und indem sie das bereits angeführte „Spiel der Neuordnung, Neukombination und Modifikation des Vorgegebenen und Überlieferten in besonderer Weise praktizieren, vorführen, ausstellen, damit beobachtbar und reflektierbar machen“ (9).

Der bis hierhin skizzierte Zusammenhang konstituiert den von der Lesewerkstatt verfolgten „neuen Ansatz in der Arbeit mit Literatur im Unterricht, der dezidiert von der ästhetischen [respektive Form-; S.B.] Seite der Literatur

---

<sup>1</sup> Nämlich „nur über die Form“ (Kramsch 2011, zitiert nach Dobstadt/Riedner 2017: 8).

und der Sprache ausgeht“ (7); mit anderen Worten: das „Konzept einer literarischen Spracharbeit“ (8).

Welche Ziele sind mit diesem Konzept verbunden? Zum einen verorten sich einschlägige Lehr- und Lernziele, wie bereits angeklungen, im Spektrum der Sprachsensibilisierung; das machen auch die Verben in den Formulierungen der zu Beginn jedes didaktischen Kapitels stehenden „Schwerpunkte“ deutlich: „analysieren“, „aufmerksam werden“, „ausloten“, „entdecken“, „erfahren“, „erfassen“, „erforschen“, „erkennen“, „erkunden“, „hinterfragen“, „kennenlernen“, „nachdenken“, „reflektieren“, „untersuchen“ usw.

Zum anderen übersteigt die Zielsetzung der Lesewerkstatt die Sprachsensibilisierung programmatisch, indem diese als Voraussetzung für eine (produktive) „Sprachaneignung“ (7, 8, 9) und die „Entwicklung eines eigenen Ausdrucks, einer eigenen Stimme“<sup>2</sup> (9) konzipiert wird: „Die Beschäftigung mit Literatur [im oben beschriebenen Sinne; S.B.] ebnet [...] den Weg zu einem vertieften, reflektierten und damit besseren Verständnis von Sprache und einem kreativen und damit produktiveren Umgang mit ihr“ (8 f.) – so ein interessanter „Kerngedanke“ der Lesewerkstatt.

Die Wahl des zitierten Begriffs „Sprachaneignung“ (7, 8, 9; Herv. S.B.) und nicht etwa des auch ökonomisch konnotierten Begriffs ‚Spracherwerb‘ deutet das emanzipative bzw. kritische Potenzial des Konzepts der Lesewerkstatt an. Dieses macht es auch und gerade für einen Deutschunterricht interessant, der Aspekte von Macht im Zusammenhang mit Sprache sowie seine Verstrickung in die gegebenen (gesellschaftspolitischen) Verhältnisse (vgl. Dirim/Wegner 2018) stärker zu reflektieren intendiert (vgl. Bornscheuer 2017).

Im Allgemeinen positioniert sich die Lesewerkstatt im Kontext von wissenschaftlich fundierten Konzepten, die in Anbetracht der gemeinhin unter den Stichworten Globalisierung und Medialisierung subsummierten Entwicklungen und davon ausgehenden neueren kulturwissenschaftlichen Theorien entstanden sind und sich „gegen die zunehmenden Tendenzen einer Verengung auf eine rein instrumentelle Vorstellung von Sprache, Kompetenz und Sprachenlernen seit Anfang der 2000er Jahre“ richten (7). Im Speziellen basiert die Lesewerkstatt auch auf der Infragestellung von Gegensätzen, die den Sprachunterricht lange Zeit geprägt haben – „der Gegensatz zwischen einer vermeintlich authentischen Sprache und einer nicht-authentischen, künstlichen Sprache“ (8), „der Gegensatz zwischen fremder Kultur und eigener Kultur; der Gegensatz zwischen Muttersprache und Fremdsprache“ (8) und der Gegensatz zwischen Erstsprache und Zweitsprache (vgl. 6). Davon ausgehend erscheint

<sup>2</sup> Im oben beschriebenen Sinne; d. h. in Abgrenzung zu der den kommunikativen Sprachunterricht prägenden Idee einer ‚authentischen‘ Sprache (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 8).

es nur folgerichtig, dass sich die Lesewerkstatt an „Fremd-, Zweit- und Erstsprachenlehrende und -lernende gleichermaßen“ (6) richtet. Eingegrenzt wird die Zielgruppe durch das vorausgesetzte Sprachniveau der Lernenden, das unter fast ironisch anmutendem<sup>3</sup> Rückgriff auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen mit B2 bestimmt wird.

Das in der Einführung dargelegte Konzept der Lesewerkstatt wird in den darauffolgenden 10 Kapiteln weithin überzeugend didaktisch umgesetzt. Die einzelnen Kapitel sind als eigenständige Einheiten angelegt, sodass ein flexibler und gezielter Einsatz der Lesewerkstatt möglich ist. Herzstück jedes Kapitels ist ein im weiten Sinne literarischer Text, der ebenso wie die möglichen Ergänzungs- und Erweiterungstexte am Ende jedes Kapitels als Kopiervorlage oder, im Falle von Bild- und Filmmaterial, online zur Verfügung gestellt wird. Auch wegen dieses vielfältigen und originellen Fundus an Texten, der u. a. auch Comics und Filme einschließt, stellt die Lesewerkstatt für den Deutschunterricht einen Schatz dar. Neben den literarischen Texten beinhalten die Kopiervorlagen auch fertig ausgearbeitete Arbeitsblätter. Eingeleitet werden die Kapitel stets durch ausführliche didaktische Hinweise, die auch den Lehrenden ggf. den Weg hin zu einem literarischen Blick auf Texte ebnen. Überaus hilfreich sind die in den didaktischen Hinweisen enthaltenen zumeist prägnanten Formulierungen von mannigfaltigen möglichen Aufgaben- und Fragestellungen, die entsprechend dem Konzept der Lesewerkstatt den Fokus überwiegend auf die Form richten. So etwa, wenn in dem Kapitel zu Robert Gernhardts *Materalien zu einer Kritik der bekanntesten Gedichtform italienischen Ursprungs* gefragt wird: „Welchen Effekt hat es, dass die Kritik am Sonett in der Form des Sonetts vorgetragen wird?“; oder: „Das lyrische Ich wirft dem Sonett seine ‚Rigidität‘ vor. Wie beurteilen Sie im Gegensatz dazu die Sprache des lyrischen Ichs? Ist sie freier? Weniger rigide?“ (121). Zu kritisieren wären in diesem Zusammenhang lediglich kleinere Unstimmigkeiten: etwa, dass in dem Kapitel zu Yoko Tawadas „literarische[m] Essay“ (73) *Das Fremde aus der Dose* der postulierte Fokus auf die „Form und ihre bedeutungsbildende Kraft“ (12) z. T. verloren geht sowie die unausgesprochene Entscheidung in eben jenem Kapitel, stellenweise die Autorin mit der Erzählerin gleichzusetzen; so z. B. bei dem Vorschlag folgender Aufgabenstellung: „Denken Sie noch einmal an die Bilder aus der ersten Aufgabe oder an Ihre persönlichen Erfahrungen in fremden Städten. Lässt sich Yoko Tawadas Erlebnis von Hamburg damit vergleichen?“ (71).

---

<sup>3</sup> Denn der GER steht für die bei Dobstadt/Riedner kritisierten „Tendenzen einer Verengung auf eine rein instrumentelle Vorstellung von Sprache, Kompetenz und Sprachenlernen“ und die damit zusammenhängende Marginalisierung von Literatur im Sprachunterricht (vgl. Dobstadt/Riedner 2017: 7).

Dass der Weg hin zur produktiven Sprachaneignung über die Sprachsensibilisierung, d. h. konkret über eine intensive Auseinandersetzung mit bestehenden Texten führt, spiegelt die Folge der Aktivitäten bzw. Aufgaben innerhalb der 10 Kapitel wider.

Eine Tabelle am Ende der didaktischen Hinweise bietet einen Überblick über die Aktivitäten und Materialien des jeweiligen Kapitels, die je insgesamt drei „Phasen der Textarbeit“ (11) zugeordnet werden: erste Begegnung mit dem Text, Arbeit an und mit dem Text und Einführung von Ergänzungs- und Erweiterungstexten.

In der ersten Phase geht es u. a. darum, dass die Lernenden von der Sprache bzw. dem literarischen Text in irgendeiner Weise berührt werden, d. h. seine „sinnliche Seite“ (9) wahrnehmen und erfahren. Das laute Lesen bildet eine Form einer solchen sinnlichen Begegnung mit dem Text (vgl. 12).

Die programmatische Kombination von Arbeitsformen und Aufgabenformaten, die eine reflexive Rezeption fördern, und solchen, die auf (spielerische) Sprachproduktion bzw. -transformation abzielen, erfolgt insbesondere in der zweiten Arbeitsphase.

Die dritte Phase eröffnet v. a. Möglichkeiten, „die Textarbeit durch den Vergleich mit thematisch ähnlichen oder auch gezielt anders ansetzenden Texten zu erweitern und zu intensivieren“ (12).

Mit Blick auf eine Neuausrichtung des Deutschunterrichts von besonderer Bedeutung ist sicherlich die systematische und innovative Verbindung einer kultur- und sprachtheoretisch begründeten Formorientierung mit dem didaktischen Prinzip der Lernerorientierung.

Die praktische Umsetzung des Konzepts der Lesewerkstatt erweist sich gleichwohl als durchaus spannungsreiche Herausforderung für die Lehrenden – nicht zuletzt angesichts der Verstrickungen des Deutschunterrichts in, der Lesewerkstatt eher zuwiderlaufende, gesellschaftspolitische Tendenzen wie dem Effizienz-, Bewertungs- und Standardisierungswahn.<sup>4</sup>

Anzustreben wäre indes, dass den Lernenden der Deutschunterricht dem Sprach- und Literaturverständnis der Lesewerkstatt entsprechend entgegentritt: als „Raum der Freiheit und Kreativität“ (9). Schließlich hätte der Titel der Lesewerkstatt auch lauten können: Literarisch Lesen Lernen; denn es geht ja v. a. auch darum, literarisch zu *lesen* (sowie literarisch zu hören, zu schreiben, zu sprechen) und eben literarisch zu *lernen* (sowie literarisch zu lehren). Die Lesewerkstatt stellt dafür insgesamt eine sehr anregende Basis dar.

<sup>4</sup> Vgl. den Hinweis, dass „Vorgaben wie Testbarkeit, Messbarkeit, Effizienzorientierung sowie unmittelbare praktische Verwertbarkeit zum bestimmenden Maß des Sprachenlernens gemacht“ wurden (Dobstadt/Riedner 2017: 7).

### Literatur

- Bornscheuer, Sophie (2017), „Deutsch ist eine Sprache der Zukunft hier in Mosambik“ – Vom politischen Moment des Deutschen als Fremdsprache im Südlichen Afrika zur Sicht mosambikanischer Studierender auf ihr Deutschstudium. In: eDUSA 12, 1 (<http://www.sagv.org.za/files/2017/12/eDUSA-Wissenschaftliche-Beitr%C3%A4ge-Bornscheuer.pdf>).
- Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.) (2018), Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ\*. Opladen u. a.: Budrich.
- Mecklenburg, Norbert (2008), Das Mädchen aus der Fremde. Germanistik als interkulturelle Literaturwissenschaft. München: iudicium.

*Anschrift der Rezensentin:*

Sophie Bornscheuer  
Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes  
Universidade Pedagógica  
Rua João Carlos Raposo Beirão, 135  
Maputo, Mosambik  
E-Mail: [sophie.bornscheuer@posteo.de](mailto:sophie.bornscheuer@posteo.de)

**Roche, Jörg; Schiewer, Gesine Lenore (Hrsg.) (2017), Identitäten – Dialoge im Deutschunterricht. Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren unter konzeptueller Assistenz und mit Originalbeiträgen von José F. A. Oliver, Zehra Çirak, Akos Doma und Michael Stavarič.** Tübingen: Narr Francke Attempto. 157 Seiten. ISBN 978-3-8233-8139-6.

*Rezensiert von Andrea Leskovec, Ljubljana/Slowenien*

Bei dem vorliegenden literaturdidaktisch konzipierten Lehr- und Lesebuch handelt es sich um eine Sammlung von Texten, mit denen sprachliche und interkulturelle Kompetenzen im Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenunterricht gefördert werden können. Zusammengesetzt ist es aus einem theoretischen Einführungskapitel über das eigentliche Thema des Buches, nämlich Identität, und aus einem praxisorientierten Teil. Die hier präsentierten literarischen Texte, die teilweise sogar eigens für diesen Band geschrieben wurden, beschäftigen sich mit den unterschiedlichen Aspekten von Identität und regen Lernende zu einer konkreten und kreativen Auseinandersetzung mit diesem Thema an. Besonders an diesem Buch ist, dass hier Schriftsteller und Schriftstellerinnen, die