

Zitation:

Ott, Christine (2020): Literatur und Vermittlung – Anmerkungen zu deren Verhältnis, in: Grünewald, Andreas/Hethey, Meike/Struve, Karen (Hrsg.): KONTROVERS: Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft. Trier: WVT, S. 303-322.

## Literatur und Vermittlung

### Anmerkungen zu deren Verhältnis

CHRISTINE OTT

#### 1. Einleitung

Literatur – in einem weiten Sinn – ist auf sehr unterschiedliche Weise lebensweltlich präsent: Über Literatur wird in Literaturmagazinen berichtet, sie wird in (Literatur-)Museen ausgestellt und ist als Literaturwanderweg Gegenstand bildungstouristischer Angebote. Sie wird auf Häuserfassaden und U-Bahn-Plakaten zitiert, erinnert in Poesiealben an die literarische Mitgift von FreundInnen und Familie oder in Form eines Tattoos an das selbstgegebene Lebensmotto. In Lesezirkeln wird über fremdverfasste, bei Werkstattgesprächen unter AutorInnen über eigene Literatur diskutiert; in Theatern wird sie aufgeführt bzw. konsumiert, in Schreibworkshops produziert; am Kinderbett und in Alten- oder Pflegeeinrichtungen vorgelesen; Literatur initiiert oder befeuert öffentliche Kontroversen – man denke an Uwe Timms *Morenga*, Elfriede Jelineks *Burgtheater* oder die TV-Adaption von Ferdinand von Schirachs *Terror* – oder ist in Gedenkstätten in die erinnerungskulturelle Narration eingebunden.

In den letzten Jahren zeichnet sich eine vorsichtige Trendwende ab zu einer Erweiterung fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Interessen um Literatur in diesen vielfältigen kulturellen Wirkungs- und Verwendungsweisen. Diese Erweiterung wird u.a. von der Romanistik und Germanistik vorangetrieben.<sup>1</sup> Der Literaturwissenschaftler Stefan Neuhaus (2009) führt den Buchhandel, Verlage, die Literaturkritik und Bildungseinrichtungen wie Bibliotheken, (Hoch-)Schulen, Literatur- und Dichterhäuser sowie Literaturarchive als Institutionen und Instanzen der Literaturvermittlung auf, anhand derer in Neuhaus & Ruf (2011b) Gelingensbedingungen der Literaturvermittlung diskutiert werden (vgl. ferner die Beiträge in Disoski, Klingeböck & Krammer 2012). Spezifischeres literaturwissenschaftliches Engagement im Feld der Literaturvermittlung betrifft bspw. die universitäre Lehre (vgl. Hochreiter & Klingeböck 2006) und Erscheinungsformen von Literatur im Internet (vgl. Giacomuzzi, Neuhaus & Zintzen 2010; Böck, Ingelmann, Matuszkiewicz & Schruhl 2017).

<sup>1</sup> Dieser Eindruck ergibt sich aus der Sichtung deutschsprachiger Forschungsliteratur, ist daher wahrscheinlich und hoffentlich durch weitere disziplinäre Anschlüsse – z.B. anglistische, medienwissenschaftliche – zu ergänzen.

Auch die interdisziplinäre Bremer Tagung „Kontrovers – Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft“ (2018) und das Projekt „Literaturvermittlung hoch<sup>3</sup>“ insgesamt sind Ausdruck für die Erweiterung literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Interessen ebenso wie die deutschdidaktische Tagung „Außer-schulische Aneignungs- und Vermittlungsprozesse von Literatur – Perspektiven für die Literaturdidaktik“, die 2016 in Würzburg stattfand. Beiden Tagungen ist gemein, dass ihnen u.a. an einem Export didaktischer Expertise und Fragestellungen auf außer- und nicht-schulische literarische und literaturvermittelnde Kontexte gelegen ist.

Für eine nicht auf die Schule zu beschränkende Praxis der Literaturvermittlung wird auch im *ide*-Themenheft „Literaturvermittlung“ (Moser & Perschak 2018) sensibilisiert, indem es Beiträge zu schulischen literarischen Vermittlungskonzepten neben solche stellt, in denen nicht-schulische Vermittlungsinstanzen von Literatur vorgestellt werden.

Einen Schritt weiter geht der programmatische Sammelband „Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis“ (Ott & Wrobel 2018b), der aus der oben genannten Würzburger Tagung hervorging. In diesem wird theoriegeleitet diskutiert und an Best-Practice-Beispielen vorgestellt, wie nicht auf die Schule bezogene literarische Vermittlungspraktiken sowie sonstige, weniger explizit strukturierte Umgangsweisen mit Literatur didaktisch analysiert oder Konzepte der Literaturvermittlung erarbeitet werden können. Literaturdidaktik ist dort zu einer öffentlichen Kultur- und Literaturdidaktik weiterentwickelt, die digitale Formen und Formate wie Podcasts oder Apps genauso zu ihren Forschungsgegenständen macht wie Schreibratgeberliteratur, Literaturfestivals, literarische Spaziergänge und Pfade, öffentliche Erinnerungskultur oder den Einsatz von Literatur in Therapie und Sozialarbeit (vgl. die einzelnen Beiträge in Ott & Wrobel 2018b). Eine Engführung von Literaturdidaktik auf den schulischen Literaturunterricht greift m.E. deutlich zu kurz, was durchaus als Aufforderung gelesen werden darf, als Didaktik diese erweiterte Zuständigkeit anzunehmen.

Einen Schwerpunkt auf Literaturvermittlung in/durch Lesegruppen legt das interdisziplinäre Klagenfurter Projekt aus Literaturwissenschaft und Deutschdidaktik „Bedeutungen literarischer Texte aushandeln. Kommunikation in Lesegemeinschaften“ (2014-2018). Es bietet Einsichten u.a. in Lektürewahl und Bewertungshandeln von nicht-professionellen LeserInnen und will darüber hinaus Antworten geben auf die Fragen, „[w]as [...] nötig [ist], um ein lebendiges und inspirierendes literarisches Umfeld aufzubauen und attraktiv zu gestalten, und was [...] gebraucht [wird], um LeserInnen nachhaltig für literarische Lektüre zu begeistern“ (aus der Projektbeschreibung).

Über die genannten (Publikations-)Projekte hinaus setzt sich die 2017 gegründete *Gesellschaft für Angewandte Germanistik* auf internationalen Tagungen mit Literaturvermittlung als einem Teilbereich der Angewandten Germanistik auseinander:

Als transdisziplinäres Fach untersucht die Angewandte Germanistik gleichfalls die Produktions-, Verarbeitungs- und Vermittlungsbedingungen der schriftlichen und mündlichen Kommunikation und das Zusammenwirken von Literatur, Medien und Politik [...]. (CfP zur „1. Internationalen Tagung zur Angewandten Germanistik“)

Es bleibt abzuwarten (und/oder mitzugestalten), welches Engagement der Literaturvermittlung in diesem umfassenden Forschungsprogramm zukommt.

Der vorliegende Beitrag nun bringt die beiden Disziplinen der germanistischen<sup>2</sup> Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik hinsichtlich der Fragen miteinander ins Gespräch, wie weit der Anwendungsbezug des jeweiligen Fachs reicht bzw. reichen könnte und wo (bislang) Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Erforschung einer Praxis der Literaturvermittlung liegen. Beschränkt man Didaktik nicht auf schulische Lehr-Lern-Prozesse im Zusammenhang mit Literatur, wie dieser Beitrag vorschlägt, ergibt sich aus dieser Erweiterung einmal mehr ein Klärungsbedarf, worin fachdidaktische im Unterschied zu literaturwissenschaftlichen Zugriffen auf nicht-schulische literarische Praktiken bestehen (mögen). Als letzter Schritt dieser Diskussion wird das Modell einer Öffentlichen Literaturdidaktik skizziert, das eine programmatische Erweiterung und Spezifizierung bisheriger didaktischer Zugriffe auf Literatur darstellt, wodurch literarische Vermittlungspraktiken von sonstigen Umgangsweisen mit Literatur unterschieden werden können und das für deren Analyse, aber auch Konzeption herangezogen werden kann. Hierin darf es Relevanz für die Ausbildung von LiteraturvermittlerInnen nicht nur, aber auch im universitären Kontext beanspruchen.

## 2. Interdisziplinäre Annäherungen an den Begriff *Literaturvermittlung*

Didaktisches Handeln ist Vermittlungshandeln, wo Inhalte für eine spezifische Zielgruppe (häufig: Lerngruppe) ‚übersetzt‘ und zugänglich gemacht werden. Die didaktischen Disziplinen werden entsprechend auch als Vermittlungswissenschaft bezeichnet (vgl. z.B. Welbers 2006: 86; Thielking 2009: 21: „Reflexions- und Vermittlungswissenschaft“). Mit dieser Bezeichnung ist nur eine, allerdings eine zentrale Facette des disziplinären Selbstverständnisses erfasst.<sup>3</sup> So

2 Die dargestellten Positionen werden dabei nicht notwendigerweise nur in der germanistischen Literaturwissenschaft oder -didaktik vertreten.

3 So hat die Didaktik nicht bloß reduktionistisch die Vermittlung fachwissenschaftlicher Inhalte zur Aufgabe, sondern definiert eigene Vermittlungsgegenstände,

perspektiviert, darf Literaturdidaktik als Wissenschaft für Fragen der Literaturvermittlung gelten (vgl. Bogdal 2002: 13; vgl. auch Dannecker 2013). Der Begriff der Literaturvermittlung hat dabei mehrere Lesarten, sowohl hinsichtlich des Verständnisses von *Literatur* als auch von *Vermittlung*.

Die Literaturdidaktik sieht sich der Herausforderung ausgesetzt, ihre Vermittlungsgegenstände an den Rezeptionsgewohnheiten der Zielgruppe und an Kompetenzen, die im Umgang mit den Gegenständen ausgebildet werden können, auszurichten. Daher steht sie einer medialen Entgrenzung dessen, was unter *Literatur* gefasst wird, nicht nur in theoretischer Hinsicht offen gegenüber, sondern praktiziert diese Offenheit akzentuiert, z.B. in der akademischen Lehre und in Einführungslehrwerken (vgl. Kepser & Abraham 2016; Ehlers 2016) – womöglich akzentuierter als die einem ‚klassischen‘ Kanon weiterhin in stärkerem Maß verpflichtete (germanistische) Literaturwissenschaft. Literaturdidaktische Vermittlungsgegenstände weisen medial sowie gattungstypologisch vielfältige Ausprägungen auf: medial mündlich – medial schriftlich; analog – digital; Bühnenszenierung – Roman – Comic – Film etc. Sobald literarische Lernprozesse im Umgang mit multimodalen und -kodalen Texten untersucht werden sollen (z.B. nach Spinner 2006, erweitert von Maiwald 2015 und Abraham 2015; nach Boelmann & Klossek 2013; nach Schilcher & Pissarek 2018; für den Fremdsprachenunterricht z.B. nach Steininger 2014), fällt dies in den Zuständigkeitsbereich der Literaturdidaktik (wobei natürlich vielfältige Überschneidungen zur Mediendidaktik bestehen).

Einen anderen Zugriff wählt die Angewandte Literaturwissenschaft, d.h. jene Literaturwissenschaft, welche den Anwendungsbezug literaturwissenschaftlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten zum disziplinären Markenkern macht und im Rahmen eines literaturwissenschaftlichen Studiums berufliche Perspektiven für Studierende der Literaturwissenschaft jenseits von Universität (und Schule) aufzeigt. Es lässt sich ein traditionelleres Literaturverständnis daran ablesen, dass die Angewandte Literaturwissenschaft unter *Literaturvermittlung* mehrheitlich Vermittlungspraktiken rund um das Medium Buch fasst (vgl. insbesondere Neuhaus 2009; Neuhaus & Ruf 2011a). Während hingegen in der Literaturdidaktik traditionell allein die Schule als Handlungsraum literaturvermittelnder Praktiken berücksichtigt ist, differenzieren einschlägige literaturwissenschaftliche Publika-

---

reflektiert „die Grundlage der fachlichen Erkenntnis, untersucht die Lernprozesse, in denen fachliches Wissen erworben wird, und analysiert seine Rolle in der Lebenspraxis“; der Praxisbezug werde „Teil der fachlichen Kompetenz selber [...] und [kann] nicht als etwas ihr Äußerliches angesehen werden“ (Rüsen 2003: 145f.). Sie bringt dabei neues Wissenschaftswissen hervor, z.B. fachspezifische Kompetenzmodelle (vgl. zur deutschdidaktischen Diskussion Topalović & Standke 2019).

tionen stärker nach Handlungsfeldern der Literaturvermittlung. Dabei werden mit dem Literaturvermittlungsbegriff primär professionalisierte Vermittlungspraktiken zusammengedacht (vgl. Neuhaus & Ruf 2011a: 10; Neuhaus 2009: 15). Literaturvermittlung beziehe sich

auf die in der Regel mit dem Begriff in Verbindung gebrachten Berufsfelder, d.h. vor allem auf Literaturkritik, Buchbetrieb, Literaturarchive und Literaturhäuser, literarisches Übersetzen und jede ‚Aufbereitung‘ von Texten für Leserinnen und Leser – auch auf der Bühne. Hinzu kommt das lehrende Vermitteln von Literatur, selbst wenn dieses Gebiet durch die Ausdifferenzierung der Fachdidaktiken mittlerweile einen eigenen wissenschaftlich-disziplinären ‚Ort‘ zugewiesen erhalten hat. (Neuhaus & Ruf 2011a: 10)

In dieser printtext- und professionsbezogenen Verwendungsweise hat der Begriff derzeit Konjunktur und ist zur Bezeichnung einer Subdisziplin der Literaturwissenschaft avanciert: An immer mehr Hochschulstandorten werden neben dem Lehramt auch Studiengänge angeboten, welche Literaturvermittlung von diesen Berufsfeldern her denken, so bspw. in Bamberg der germanistische Master *Literaturwissenschaft und Literaturvermittlung* (<https://www.uni-bamberg.de/ma-gl/>) oder in Marburg der Master *Literaturvermittlung in den Medien* (<https://www.uni-marburg.de/de/studium/studienangebot/master/m-lvm>). Die Liste ließe sich fortsetzen, auf der die buchwissenschaftlichen Studiengänge nicht fehlen dürften.

Hier wie dort, sowohl in der schulischen Didaktik als auch der Angewandten Literaturwissenschaft, fallen nicht-professionalisiertes Vermittlungshandeln und informellere Auseinandersetzungen mit Literatur aus der Forschungsprogrammatisierung und Theoriebildung weitgehend heraus. Ein anderer Zugriff aus den Reihen der Literaturwissenschaft erscheint hier inklusiver: Weniger nach Vermittlungsfeldern denn nach verschiedenen Tätigkeitsroutinen in diesen Feldern wird im Sammelbegriff „Literaturbetriebspraktiken“ (Assmann 2015) unterschieden, der konzeptionell an das Programm der „empirischen Literaturwissenschaft“ der 1980er Jahre anschließt (vgl. z.B. Porombka 2010: 76f.). Eine an literaturbetrieblichen Praktiken interessierte Literaturwissenschaft befasst sich mit den „Rahmenbedingungen literarischer Praxis“ (Assmann 2015: 71):

Praxeologisch interessant werden mithin die gesamten sozialstrukturellen Begleitumstände literarischer Texte: von Routinen in Literaturhäusern oder in Poetikvorlesungen, über Formen des Gebrauchs von technischen oder medialen Artefakten (E-Mail, Bleistift etc.) etwa in der Zusammenarbeit von Agentin und Lektor, von Charakteristika geschlechtlicher Performanz zum Beispiel von Moderatorinnen und Moderatoren von literarischen Podiumsdiskussionen bis hin zu ökonomischen, politischen, rechtlichen, religiösen oder massenmedialen Einflussgrößen (ebd.).

Für diesen literatursoziologischen Ansatz ist charakteristisch, dass er literarische Texte als „artifizielle Produkte von Literaturbetriebspraktiken“ (ebd.: 70) versteht und diese Praktiken „in Bezug [...] zur ‚Analyse interner Textstrukturen‘“ (ebd.) setzt. Diese Ausprägung einer Angewandten Literaturwissenschaft untersucht also, wie jene Praktiken literarische Texte mitformen. Eine solchermaßen profilierte Literaturwissenschaft könnte Porombkas Vorwurf an die Angewandte Literaturwissenschaft, deren Programmatik sich an universitären Curricula ablesen lasse, begegnen, dass es dieser „um die fast berufsschulartige Adaption von nicht-wissenschaftlichen Praxen“ (Porombka 2010: 75) gehe. Handlungsorientierte Zugriffe auf Literatur sind zudem geradezu prädestiniert für eine interdisziplinäre Erweiterung, nämlich um eine – nicht auf Schule beschränkte – didaktische analytische Perspektive auf die identifizierten Tätigkeitsroutinen, auf welche auch die abschließend vorgestellten Analyseparameter einer öffentlichen Literaturdidaktik führen.

Die Literaturpädagogik (z.B. als Teilbereich des bibliothekspädagogischen Feldes oder frühkindlicher Förderung) darf als dritte Teildisziplin neben Literaturdidaktik und -wissenschaft angenommen werden, die Literatur in Anwendungsbezügen zum Gegenstand hat und dabei mehrheitlich im außeruniversitären, quartären Bildungssektor angesiedelt ist (z.B. als Weiterbildung für ErzieherInnen und BibliothekarInnen; vgl. grundlegend Jentgens 2016). Bedauerlicherweise hat bislang kaum ein systematischer Austausch zwischen – dem Selbstverständnis nach – LiteraturpädagogInnen und Literaturdidaktik (oder auch der Literaturwissenschaft) stattgefunden. Dabei verfügen LiteraturpädagogInnen über eingehende Kenntnisse ihres jeweiligen Vermittlungsfeldes (z.B. Kindergarten oder Bibliothek) und verfolgen an nicht-schulische Vermittlungskontexte angepasste curriculare oder Curriculum-ähnliche Zielvereinbarungen, die nicht in vergleichbarer Weise wie im schulischen Kontext der Logik einzelner (und teilweise eben auch: vereinzelter) Fachkulturen unterworfen sind. Eine öffentliche Literaturdidaktik hat diese Expertise einzubeziehen und kann umgekehrt ihre sehr umfangreiche theoretische wie empirische Forschungsaktivität zu literarischen Kompetenzmodellen oder auch zum Repertoire und zur kritischen Reflexion von Methoden literarischen Lernens einbringen.

### 3. *Mit Literatur umgehen = Literatur vermitteln?*

Im Folgenden soll die Anwendungsbreite des Begriffs *Literaturvermittlung* diskutiert werden, um bestehende Unschärfen aufzuzeigen. Neben dem Feld der professionellen Literaturvermittlung wird der Begriff von LiteraturwissenschaftlerInnen für Kontexte vorgeschlagen, in denen „nicht-professionelle Leser (zum Beispiel Verfasser so genannter Laienrezensionen)“ (Neuhaus & Ruf 2011a: 10)

als LiteraturvermittlerInnen agieren. Wenn Neuhaus allerdings den Vermittlungsbegriff durch „mit literarischen Texten umgehen“ paraphrasiert und diesen Umgang mit Literatur wiederum näher bestimmt als „von der physischen Herstellung von Büchern als Produkt bis zur Diskussion von Deutungen im Literaturunterricht“ (Neuhaus 2009: 13), dann ergibt sich aus dieser Gleichsetzung von *mit etwas umgehen* und *vermitteln* – durch die didaktische Brille geblickt – ein Klärungsbedarf:

- (1) *Literatur vermitteln* ist ohne die Adressierten dieser Vermittlung (*vermitteln an x*) unterspezifiziert, mit dem Begriff *Literaturvermittlung* ist insofern mittelbar die – didaktisch elementare – Rezeptions- und Aneignungsseite als relevante Größe aufgerufen. *Mit literarischen Texten umgehen* fehlt dagegen die kommunikative Strukturierung in VermittlerInnen und AdressatInnen/NutzerInnen. Mit literarischen Texten – Texten im engeren wie im weiteren Sinn – gehen zudem nicht nur VermittlerInnen um (z.B. AutorInnen und LektorInnen bei der Literaturproduktion; Lehrkräfte im Zuge der didaktischen Reduktion), sondern auch NutzerInnen (z.B. LeserInnen im Akt des Lesens; SchülerInnen im literarischen Gespräch). *Mit Literatur umgehen* taugt somit als Oberkategorie für produktive wie rezeptive, lehrende, distributive oder kommentierend-wertende Tätigkeiten im Zusammenhang mit Literatur. Eine Gleichsetzung mit *Literaturvermittlung* aber wäre bereits in semantischer Hinsicht eine Verkürzung; man denke bspw. an produktionsorientierte Umgangsweisen mit Literatur, z.B. das Führen eines literarischen Tagebuchs – die ‚Vermittlung‘ der eigenen literarischen Texte an eine weitere Kommunikationsinstanz ist hier nicht vorgesehen.
- (2) Mit Literatur wird in ganz unterschiedlichen Konstellationen, Strukturierungs- und Formalitätsgraden umgegangen (um *mit Literatur umgehen* hier als Oberbegriff, wie eben vorgeschlagen, zu verwenden). Wenig bis nicht strukturierte oder niedrigschwellige bis nicht formalisierte Umgangsweisen mit Literatur sind von bisherigen literaturwissenschaftlichen Bestimmungen von *Literaturvermittlung* (vgl. neben Neuhaus 2009 und Neuhaus & Ruf 2011a auch Rusch 2013) weder explizit ein- noch ausgeschlossen; jede Vorlesesituation zwischen Eltern und Kind, das Einflechten eines literarischen Zitats in die Hochzeitsrede oder das Busgespräch über den letzten Kinobesuch könnte jeweils als Erscheinungsform von Literaturvermittlung kategorisiert werden.

Bei den meisten der vorgenannten Beispiele handelt es sich um Praktiken, die keine Gegenstandsklärung voraussetzen und denen selten eine Reflexion der Zielgruppe und vor allem eine (explizite) Zweckklärung vorausgehen. Die Praktiken sind als implizit didaktisch aufzufassen, und zwar

insofern, als sie einen nicht zwingend reflexiv transparent gemachten Zweck verfolgen – im Fall des Vorlesens z.B., das Kind zum Lesen hinzu-führen; im Fall der Hochzeitsrede z.B., Anerkennung für bildungsbürgerliche Belesenheit zu erhalten; im Fall des Busgesprächs z.B., der Sitznachbarin eine Filmempfehlung zu geben. All die exemplarisch genannten Situationen setzen keine spezifische literaturbezogene Qualifikation derer voraus, die mit Literatur umgehen. Sie sind zudem meist nicht als Lehr- und/oder Lernsituationen konzipiert oder werden nicht als solche wahrgenommen.

Um Praktiken des Umgangs mit Literatur auch als Vermittlungspraktiken zu kategorisieren, schlagen Ott & Wrobel (2018a) die Großparameter (a.) der Zweckorientierung bzw. -klärung eines Umgangs mit Literatur aufseiten der Vermittelnden sowie (b.) die Gegenstands- und (c.) die Zielgruppenreflexion vor (siehe noch ausführlicher unten, Abschnitt 6). Weil bspw. in der Herstellung (bei Printliteratur im engeren Sinn das Drucken) und in der Distribution von Literatur keine zwischen Text und RezipientIn moderierende oder eine die Gelingenbedingungen einer Vermittlung reflektierende Komponente auszumachen ist, können Druckereien und Verlagsauslieferung aus didaktischer Sicht kaum als literaturvermittelnde Instanzen gelten. Entsprechend kann bei der Herstellung von Büchern sowie deren Distribution von A nach B nicht von *Literaturvermittlung* gesprochen werden (wie z.B. in Rusch 2013). Natürlich gehen ihnen Prozesse voraus oder folgen ihnen nach, bei denen der Gebrauch des Vermittlungsbegriffs wieder gerechtfertigt ist (z.B. im Prozess der Covergestaltung oder in der VertreterInnen- und VerkäuferInnentätigkeit). Nur mittelbar über diesen literarsystemischen Zusammenhang ist es nachvollziehbar, generalisierend von literaturvermittelnden Instanzen zu sprechen.

Auch Assmann (2015: 72) fasst den Vermittlungsbegriff enger, wenn er in seiner heuristischen Typologie literaturbetrieblicher Praktiken eine Unterscheidung vorschlägt zwischen Routinen der Herstellung von Literatur und Routinen der Darstellung bereits hergestellter literarischer Artefakte, zu denen er Routinen der Vermittlung zählt. Die Vermittlungsfunktion sieht er im Feuilleton, in Literaturhäusern oder auf Literaturfestivals wirksam; nicht zustimmen kann man allerdings, wenn Assmann Bibliotheken als Ort für Bewahrungspraktiken, nicht aber auch für Vermittlungspraktiken kategorisiert (vgl. ebd.). Eine genauere Erläuterung, was unter *Vermittlung von Literatur* verstanden wird, fehlt bei Assmann. Diese Leerstelle führt auf die übergeordnete Frage, wie sich die Begriffe *Literatur* und *Vermittlung* zueinander verhalten und welche (weiteren) Gebrauchsunterschiede mit *Literaturvermittlung* einhergehen können (d.h. auch: welche potenziellen Missverständnisse sich im interdisziplinären Dialog aus Gebrauchsunterschieden ergeben können).

#### 4. Literatur als Vermittlungsgegenstand oder Vermittlungsmedium

Karg (2012: 20f.) schlägt zur Verhältnisbestimmung von *Literatur* und *Vermittlung* folgende Differenzierung vor:

- (a.) Literatur als Gegenstand von Vermittlung
- (b.) Literatur als Vermittlungsmedium

Diese Lesarten ließen sich folgendermaßen näher fassen:

Ad (a.): Literatur ist Gegenstand der Vermittlung, wenn literarisches Wissen vermittelt wird, also z.B. literarhistorisches Wissen oder Werturteile über Literatur und die zugrundegelegten Bewertungskriterien. Nicht nur das literarische Produkt, sondern auch Wissen über seine ProduzentInnen und Produktionsbedingungen, Rezeption oder Distributionsmechanismen und Archivierung können Gegenstand der Vermittlung sein.

Ad (b.): Literatur ist Vermittlungsmedium, wenn ihre Leistungsfähigkeit in den Mittelpunkt gerückt wird, selbst Wissen hervorzubringen. Denn im Umgang mit Literatur wird nicht immer oder vordergründig literarisches Wissen – über Leben und Wirken von LiteratInnen oder Mechanismen des Literaturbetriebs, siehe (a.) – vermittelt. An bzw. ausgehend von Literatur können anthropologische Grundfragen (z.B. nach einem Leben nach dem Tod) thematisiert, alternative „Weltsichten“ (Thielking 2008: 188) nachvollzogen, kann ein Nachdenken über die eigene Biografie, über die individuelle kulturelle Prägung oder historische Kontexte initiiert werden. Nah an diesem Verständnis sind rezeptionsästhetische/wirkungsorientierte Zugriffe der Literaturwissenschaft, und auch konstruktivistische Ansätze sind wenigstens strukturell wirkungsaffin; werden im konstruktivistischen Paradigma literarische Konstruktionen von X – bspw. von Männlichkeitskonzepten – untersucht, bleibt der Blick auf Literatur als Vermittlungsmedium allerdings selbstbezüglich, wenn potentielle Effekte auf RezipientInnen nicht mitdiskutiert werden. Dagegen ist für die identitätsorientierte und die inter-/transkulturelle Literaturdidaktik die Vorstellung von Literatur als Wissenskonstrukteurin nachgerade argumentativer Ausgangspunkt für ihre forschende Auseinandersetzung mit Literatur und literaturbezogenen Lehr-Lern-Prozessen (z.B. zur Identitätsbildung, zur inter-/transkulturellen Bildung, vgl. u.a. Spinner 2001; Wintersteiner 2006; Frederking 2013; Rösch 2017).

Aus der Lesart (b.) und dem persönlichkeitsbildenden Potenzial von Literatur ergibt sich für die an Lehr-Lern-Prozessen interessierte Didaktik eine besondere Relevanz, auch jenseits des Kontexts Schule Umgangsweisen mit Literatur sowie literarische Vermittlungsangebote im Speziellen zu untersuchen.

Ein Verständnis von Literaturvermittlung als und zur Persönlichkeitsbildung ist in hohem Maße anschlussfähig an subjektzentrierte Konzepte kulturel-

ler Bildung, welche die „Selbstbildung durch Eigenaktivität, Reflexion und lebenslange aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner kulturellen und sozialen Umwelt“ (Reinwand 2012: 96) als ihren übergeordneten Zweck formulieren. Kulturelle Bildungsangebote sollen so zu mehr kultureller Teilhabe führen. Literatur wird in diesem Zusammenhang als ein mögliches Mittel (oder: Medium) der Kulturvermittlung betrachtet. Bspw. in *poetry interventions* für ältere Menschen, in denen u.a. gemeinsam Gedichte rezitiert werden, wird Literatur zweckgerichtet eingesetzt, um soziale Eingebundenheit aufseiten der InterventionsteilnehmerInnen erlebbar zu machen (vgl. Ott 2018). Diese Gebrauchsweise von Literatur als Kulturvermittlerin, die zu mehr kultureller Teilhabe und Eingebundenheit führen soll, ist nicht mehr von der Lesart (b.) bzw. von Karg (2012) abgedeckt. Kargs Verhältnisbestimmung von *Literatur* und *Vermittlung* ließ sich daher folgendermaßen modifizieren:

- (a.) Literatur als Gegenstand von Vermittlungspraktiken;
- (b.) Literatur als Vermittlungsmedium I: als Wissenskonstrukteurin;
- (c.) Literatur als Vermittlungsmedium II: als Kulturvermittlerin.

### 5. Zum Verhältnis von *Vermittlung* und *Aneignung* zum Lernbegriff

In der oben zitierten Begriffsbestimmung von *Literaturvermittlung* nach Neuhäus & Ruf (2011a: 10) wird der Didaktik eine Zuständigkeit für das „lehrende Vermitteln“ zugewiesen. Zum einen bleibt hier aber unberücksichtigt, dass Didaktik als Vermittlungswissenschaft mit Parametern arbeitet, die keineswegs nur für klar strukturierte (z.B. für schulische) Lehr-Lern-Settings Gültigkeit beanspruchen dürfen, sondern auch für die analytische Auseinandersetzung mit z.B. zufälligen Alltagsbegegnungen mit Literatur. Zum anderen wird programmatisch ausgeklammert, dass Literaturdidaktik ein Forschungsinteresse an jedweden durch Literatur induzierten Lern- oder Bildungsprozessen aufweisen könnte, d.h. an Prozessen, in denen literarisches oder kulturelles Wissen erworben wird (vgl. oben, Fußnote 3, zu Rösen 2003) oder in denen in Auseinandersetzung mit Literatur kulturelle Teilhabe angebahnt wird und Literatur ggf. ‚lediglich‘ Initiatorin solcher Prozesse ist. Dieses Interesse darf Literaturdidaktik aber durchaus für sich beanspruchen – eine solchermaßen (kulturwissenschaftlich) erweiterte Literaturdidaktik (siehe weiter unten) kann das Theoriefundament für literaturbezogene Vermittlungsprozesse liefern, empirische Begleitforschung zu Vermittlungspraktiken und Rezeptionsweisen betreiben oder selbst Entwicklerin von konkreten literarischen Vermittlungsangeboten sein. Dass sich Literaturdidaktik mit diesem Selbstverständnis sehr unterschiedliche Lern- und Bildungskontexte erschließt, führt zu einer letzten notwendigen begrifflichen Verhältnisbestimmung, der von *Vermittlung* und *Lernen*.

Die Analogisierung von Vermittlung mit Lehren und Aneignung mit Lernen darf mindestens in den Erziehungswissenschaften als etabliert gelten (vgl. z.B. Sünkel 2013; Stang 2016). Vermittlung und Aneignung sind dabei als zwei Seiten einer Medaille zu verstehen: Wo Vermittlungspraktiken didaktisch modelliert werden, erfolgt diese Modellierung stets in Abhängigkeit von den (ggf. zu antizipierenden) AdressatInnen und somit von den potenziellen Lernenden. Didaktik denkt Vermittlungspraktiken immer auch mit Rezeptionsweisen zusammen, genauer gesagt: von der Rezeptions- und Nutzungsperspektive her. In diesem Sinn umfasst Literaturvermittlung also stets Fragen der Aneignung von Literatur bzw. der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Aneignung.

Die Zielgruppe(n) bzw. NutzerInnen eines Vermittlungsangebots (z.B. eines literarischen Spaziergangs, eines *Poetry Slams*) stellen aus Sicht der Didaktik einen zentralen Parameter von Literaturvermittlung dar. Mit der anzustrebenden Zielgruppenpassung rückt die Frage in den Fokus, welche Faktoren für ein Gelingen oder Misslingen des Vermittlungsbestrebens zu berücksichtigen sind. Die Qualifizierung eines Vermittlungsbestrebens als erfolgreich kann daran gemessen werden, ob intendierte Vermittlungsziele erreicht werden (allerdings ist eine Überprüfung zum einen oft nur näherungsweise möglich – z.B. wenn die persönlichkeitsbildende Funktion von Literatur untersucht werden soll; zum anderen ist eine Qualifizierung außerhalb von formalisierten Lehr-Lern-Settings in der Regel nicht vorgesehen; vgl. ferner zu „erfolgreicher Vermittlung“ Karg 2012: 16-18).<sup>4</sup> Zu berücksichtigende Faktoren wären z.B. Adaptivität, Interaktivität oder Inklusivität: Wie anpassungsfähig an heterogene Gruppen (heterogen hinsichtlich der Motivationslage, des Vorwissens etc.) ist ein Vermittlungsangebot? Welche Formen der Interaktivität werden ermöglicht? Welche Personen(-kreise) bleiben unberücksichtigt, wenn ein Literaturmuseum nur über die Nutzung eines Audioguides erschlossen werden kann? Hierin sind personale, situative und die Literatur betreffende Dispositionen der Zielgruppe bzw. der NutzerInnen angesprochen, die in die Konzeption neuer oder in die Analyse bestehender Angebote einzubeziehen sind. Aus ihrer Berücksichtigung ergibt sich kein Automatismus des Gelingens, doch immerhin soll die Reflexion der Zielgruppenpassung dazu führen, potenzielle Stolperfallen im Vorfeld zu identifizieren und ihnen bereits in der Anlage des Vermittlungsangebots bestmöglich zu begegnen.

Im schulischen Zusammenhang können Gelingensbedingungen der Literaturvermittlung vergleichsweise gut reflektiert werden, u.a. weil die Lehrkraft als Vermittlungsinstanz ihre Zielgruppe kennt und zudem in der Lage ist, relevante Dispositionen – z.B. Vorwissen in Form von Tests – zu erheben. Dies gilt auch für klar strukturierte Vermittlungssituationen jenseits des Kontexts Schule.

4 Ob allerdings auch im Fall impliziten und inzidentellen Lernens die Frage nach ‚Erfolg‘ von Aneignung gestellt werden kann, darf bezweifelt werden.

Während schulische Literaturvermittlung in formellen Lernsituationen stattfindet, schließt eine öffentliche Literaturdidaktik allerdings dezidiert auch Facetten des informellen Lernens ein, das auch in schwach strukturierten Lernsituationen stattfinden kann:<sup>5</sup> Informelle literarische oder durch Literatur induzierte Lernprozesse und ihre Kontexte werden bspw. dort zum Gegenstand, wo (1.) Umgangsweisen mit Literatur außerhalb didaktisch strukturierter Settings untersucht werden (z.B. die Verwendung von Sinnsprüchen zur Trauerbewältigung in Beileidschreiben oder auf Facebook-Profilen der Verstorbenen) oder wo (2.) Vermittlungskonzepte betrachtet werden sollen, die zwar als Lernsituationen intentional angelegt sind (und insofern aus didaktischer Sicht als *Vermittlungssituation* eingeordnet werden können), bei denen den Adressierten dies aber nicht (unmittelbar) bewusst ist. Die Grenze zwischen den beiden Ausprägungen (1) und (2) ist dabei fließend (wie z.B. im Fall von Gedichtzitat auf U-Bahn-Werbetafeln und -screens). Für LiteraturvermittlerInnen stellen Situationen des Typs (2) eine besondere Herausforderung in der Konzeption dar, in denen literarisches oder literarisch induziertes Lernen beiläufig erfolgen soll und die Zielgruppe nur schwer einzugrenzen oder hochfluent ist; das ist bspw. bei Guerilla-Vermittlungsaktionen der Fall (vgl. Boelmann 2018), bei denen PassantInnen mit literarischen Zitaten im öffentlichen Raum konfrontiert werden und z.B. in Form von ‚Zusatz‘-Etiketten mit konsumkritischen Zitaten, die in Bekleidungsgeschäften an Kleidungsstücke angebracht werden, zur Reflexion des eigenen Kaufverhaltens angeregt werden sollen.

## 6. Modell einer Öffentlichen Literaturdidaktik

Damit ist die Bandbreite an Formen der Auseinandersetzung mit Literatur aufgezeigt, die sich nach Graden von Formalität, Intentionalität und Strukturiertheit sowie nach ihrer (institutionellen) Rahmung unterscheiden lassen. Wie deutlich werden sollte, sind diese Formen nur partiell von einem didaktischen Vermittlungsbegriff erfasst und ebenso nur in Teilen werden sie in literaturwissenschaftliche Konzeptionen von Literaturvermittlung explizit einbezogen. Die beiden disziplinären Begriffsfüllungen unterscheiden sich dabei insbesondere hinsichtlich des Stellenwerts der RezipientInnen von Literatur/-vermittlung und der mit den RezipientInnen verbundenen Erkenntnisinteressen.

5 Informelles Lernen findet u.a. in nicht strukturierten Lernsituationen in der Familie, der Freizeit, am Arbeitsplatz statt, es kann zielgerichtet sein, erfolgt aber meist nichtintentional und inzidentell/beiläufig; je nach Feindifferenzierung werden das implizite (d.h. unbewusste) und das inzidentelle (= beiläufige) Lernen in der deutschsprachigen Forschung unter dem informellen Lernen subsumiert oder als zusätzliche Lerntypen angenommen (vgl. Overwien 2009: 26).

Zudem muss sich ein didaktisches Erkenntnisinteresse nicht auf Situationen der Literaturvermittlung (im oben skizzierten didaktischen Verständnis) beschränken, d.h. auf stark bis schwach strukturierte Situationen, in denen eine moderierende Instanz (= VermittlerIn)<sup>6</sup> die Auseinandersetzung mit Literatur absichtsvoll herbeiführt sowie auf ein (Lern-)Ziel/einen Zweck ausrichtet und in denen Literatur Lerngegenstand wird oder Literatur als Wissenskonstrukteurin fungiert; das Erkenntnisinteresse kann vielmehr darüber hinaus sowohl Lernsettings einschließen, in denen Literatur Steigbügelhalterin für andere als literarische Lernprozesse ist (Literatur als Mittel zum Zweck, als Kulturvermittlerin), als auch Umgangsweisen mit Literatur, die gänzlich ohne eine solche Instanz und ohne eine absichtsvolle Vorstrukturierung des Umgangs mit Literatur auskommen.

Das Arbeitsfeld einer so verstandenen Literaturdidaktik unterscheidet sich von Skizzen des Forschungsfelds einer Angewandten Literaturwissenschaft (vgl. z.B. in Neuhaus & Ruf 2011b). Grundlegend hierfür ist, dass sich Didaktik für Lehr-Lern-Prozesse interessiert und diese – wie ausgeführt – in vielfältigen Zusammenhängen beobachtbar und initiiert sind. In Ott & Wrobel (2018a; 2018b) wird Literaturdidaktik, deren Forschungsbereich entsprechend weiter gefasst ist (vgl. bereits Rupp, Abstiens & Reinsch 2011; Wermke 2004), als „öffentliche Literaturdidaktik“ bezeichnet (in Anlehnung an Thielking 2009; 2013: „Öffentliche Didaktik“) und programmatisch profiliert.

Als *öffentlich* ist Didaktik insofern zu verstehen, als sie ihre Forschungskontexte und -gegenstände (1.) räumlich-institutionell erweitert um öffentliche Orte wie Bibliotheken, Plätze, Landschaften; um jedweden physischen wie digitalen Ort, an dem literarische Angebote gemacht werden und Literatur sich angeeignet wird – von Lesebühnen in Bars über Literatúrausstellungen in Sparkassenfoyers bis hin zu Playmobil-Inszenierungen von Weltliteratur auf YouTube –, sowie um Orte, an denen (u.a.) literarisch vermittelte Kulturarbeit stattfindet, wie bspw. in KZ-Gedenkstätten. Hinzu tritt (2.) eine Erweiterung hinsichtlich der Adressierten vom Schulalter auf alle Lebensalter, in denen literarisch vermitteltes oder literarisches Lernen (in unterschiedlichen Formalitätsgraden) stattfindet.

Eine Weitung des disziplinären Felds verbreitert das Erkenntnispotenzial didaktischer Forschung und spricht ihr darüber hinaus größere gesellschaftliche Relevanz zu, dies bspw. in folgender Hinsicht:

- Auf abstrakter Ebene liefert eine so verstandene Literaturdidaktik Einsichten, wie Literatur gesellschaftlich wirksam wird und welchen individuellen, sozialen oder kulturellen Wert der Umgang mit Literatur haben kann. Be-

6 Moderierend tätig sind bspw. SchreibworkshopleiterInnen, LiteraturkritikerInnen, (bei jedem Treffen wechselnde) LesclubleiterInnen, BibliothekspädagogInnen.

zogen auf Lesetexte ließ sich in der Adaption von Abraham (2015: 7) bspw. nach Funktionen literarischen Lesens fragen: „Wofür werden literarische bzw. poetische Texte von Einzelnen, sozialen Gruppen und ganzen Kulturen (*ge-)braucht*, und warum werden sie überhaupt *geschrieben*?“ (Hervorh. im Orig.)

- Für Thielking (2013: 75) kommt einer öffentlichen (Literatur-)Didaktik zudem die Funktion von „Öffentlichkeitsarbeit“ zu, die zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit vermittelt – d.h. sowohl gesellschaftliche Veränderungen im Umgang mit Literatur (oder kulturellen Artefakten i.A.) zum Forschungsgegenstand macht als auch in der Gegenrichtung Wissenschaftswissen für eine breite Öffentlichkeit verständlich sowie für verschiedene Zielgruppen anschlussfähig macht.
- Die Weitung lädt auch zur Intensivierung des interdisziplinären Dialogs ein: Sie macht darauf aufmerksam, in welch vielfältigen Kontexten auf Literatur zu Lernzwecken zurückgegriffen wird (z.B. in der Jugendarbeit, im Strafvollzug, in der Arbeit mit Demenzzkranken – vgl. die Beiträge in Ott & Wrobel 2018b) und wo der didaktisch geschulte Blick auf Literatur zu einer Optimierung der Passung aus Literatur, Zielgruppe und Zweck beitragen kann.
- Selbst aus Sicht einer traditionelleren Didaktik kann eine Fokussierung auf *Vermittlungspraktiken* nicht wünschenswert sein, weil gewonnene Kenntnisse über informelle Auseinandersetzungen mit Literatur nutzbar gemacht werden können für die Modellierung von strukturierteren Lernsituationen bzw. -angeboten.

Die disziplinäre Gegenstandserweiterung um die sehr diversen Umgangsweisen mit Literatur macht nun keine ‚neue Didaktik‘ nötig, vielmehr kann hier auf didaktische Grundlagen aus der schulischen Unterrichtsforschung aufgebaut werden. Wie ein solchermaßen erweiterter didaktischer Zugriff modelliert werden könnte – über die schon genannten Großparameter der Zweckorientierung/-klärung, der Gegenstands- und der Zielgruppenreflexion hinaus –, wird im Weiteren vorgestellt. Hierdurch können vergleichende Analysen von Praktiken des Umgangs mit Literatur erleichtert werden. Für die Unterscheidung literarischer Vermittlungspraktiken von sonstigen Umgangsweisen mit Literatur sowie für deren Analyse, aber auch für deren Konzeption werden sechs Zugriffe vorgeschlagen. Sie sollen außerdem helfen, das Anwendungsfeld einer öffentlichen Didaktik ausgehend von den dort vorzufindenden Praktiken zu systematisieren. Die sechs Zugriffe weisen Interdependenzen auf und sind folglich aufeinander bezogen zu reflektieren:

- (1) Ziel(e)/Zweck(e)
- (2) Zielgruppe(n)/NutzerIn(nen)
- (3) Inhalt(e)
- (4) Ort(e)
- (5) Methodik: Format(e) und Verfahrensweise(n)
- (6) Vermittelnde Person(en)

Auseinandersetzungen mit Literatur (oder praxeologisch: literarische Praktiken) können von den Zielen/Zwecken, von den zu erreichenden (bzw. retrospektiv-evaluierend: erreichten) Zielgruppen, von den gewählten Inhalten (im weiteren Sinn: Literatur), vom Ort und den ihn konstituierenden Möglichkeiten sowie Beschränkungen, von den Formaten und – kleinteiliger: – von den Verfahrensweisen sowie – sofern als eigene Instanz vorhanden – von den VermittlerInnen her analytisch erschlossen werden. Gefragt werden kann also:

- (1) Ziel(e)/Zweck(e): Welche Ziele sollen und/oder können mit einem Vermittlungsangebot erreicht werden? Gerade bei weniger didaktisch strukturierten Umgangsweisen mit Literatur bietet sich der Zweck-Begriff möglicherweise eher an als der mit intendiertem Lernen eng verknüpfte Ziel-Begriff. An Zielen/Zwecken denkbar sind z.B.: Meinung hinterfragen, ein Erinnern ermöglichen, Unterhalten, Neugierde wecken auf x, zur kulturellen oder historischen Bildung in Bezug auf x beitragen.
- (2) Zielgruppe(n)/NutzerIn(nen): An welche Zielgruppe(n) richtet sich das Vermittlungsangebot und/oder wen spricht es an (anvisierte und tatsächlich erreichte NutzerInnen müssen schließlich nicht deckungsgleich sein)? Wer setzt sich im Sinn informellen Lernens mit Literatur auseinander? Als Variablen der Unterscheidung von Zielgruppen/NutzerInnen bieten sich neben der Altersklasse z.B. der Grad an Literaturaffinität und der Grad an Freiwilligkeit zur Auseinandersetzung mit Literatur an. Bei den Adressierten/NutzerInnen ist nicht allein an LeserInnen zu denken, andere als lesende Umgangsformen mit Literatur sind ebenfalls zu berücksichtigen.
- (3) Inhalt(e): Was genau ist Gegenstand der Vermittlung, in informelleren Kontexten: der Auseinandersetzung? In einem weiteren Sinn ist hier stets Literatur zu nennen, in einem engeren Sinn z.B. ein spezifisches Werk einer Autorin, eine literarische Epoche, eine Autobiografie, ein bestimmtes Genre etc. Steht die Bewertung eines bestehenden Angebots im Vordergrund oder soll ein neues Vermittlungsangebot konzipiert werden, so ist bspw. auch zu fragen, welches Vorwissen und welche Interessen aufseiten der AdressatInnen vorausgesetzt werden können.
- (4) Ort(e): An welchem Ort ist das Angebot angesiedelt, findet die Auseinandersetzung statt? Wodurch ist dieser Ort gekennzeichnet und inwiefern be-

einflussen räumliche Voraussetzungen die Auseinandersetzung? Konkret-physische Orte, die ggf. institutionellen Charakter haben (z.B. das/ein Theater), können von abstrakteren Orten, wie virtuellen Orten oder dem öffentlichen Raum, oder von stärker organisatorischen Orten (i.w.S., z.B. literarische Gesellschaften, Akademien für kulturelle Bildung, Verbände) unterschieden werden (vgl. ausführlicher Ott & Wrobel 2018a: 18).

- (5) Methodik – Format(e) und Verfahrensweise(n): Auf welche Weise wird Literatur vermittelt, welches Format, welche Strategien/Verfahrensweisen der Vermittlung werden gewählt? Welche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Literatur bietet das Vermittlungsangebot oder auf welche Weise wird in informelleren Zusammenhängen Literatur (stets verknüpft mit der kategorialen Frage nach der Zweckorientierung) genutzt?

Als Formate der Literaturvermittlung oder – allgemeiner – der Auseinandersetzung mit Literatur dürfen bspw. gelten: Literaturrezension, FanFiction-Webseite, Schreibratgeber, Lesezirkel, Poetry Slam, Literatur-App, literarischer Spaziergang etc. Eine Trennung zwischen Orten und Formaten ermöglicht es eher, die Vermittlungsstrategien und Arbeitsweisen verschiedener literaturvermittelnder Instanzen systematisch vergleichend in den Blick zu nehmen.

Auf einer hierarchieniedrigeren Ebene können einzelne Verfahrensweisen, ihre Abfolgen und Kombinationen unterschieden werden, wie sich mit Literatur auseinandergesetzt wird/werden soll, z.B. rezeptiv – dialogisch – produktiv; kognitiv – affektiv. Die methodische Analyse umfasst außerdem Transformationen literarischer Inhalte durch die gewählten Vermittlungsformen, die Passung zu den Zielen sowie zu den Zielgruppen.

- (6) Vermittelnde Person(en): Wer vermittelt Literatur? Die Bandbreite professioneller VermittlerInnen reicht – neben den Lehrkräften oder auch ErzieherInnen – von AutorInnen und LektorInnen über BuchhändlerInnen bis hin zu BibliothekarInnen und LiteraturkritikerInnen.

Welche (fachspezifischen) Fertigkeiten bringen LiteraturvermittlerInnen neben allgemeinen Planungs- und Organisationsfertigkeiten mit bzw. welche Fertigkeiten sind – normativer gesprochen – anzusetzen?

## 7. Schluss

Mit dem Modell einer Öffentlichen Literaturdidaktik wird dafür plädiert, das didaktische Forschungsfeld zu literarischen Praktiken auszuweiten. Das relevante Feld der Auseinandersetzung mit Literatur reicht dabei von Instruktion bis Lebensbewältigung, von formellen bis hin zu informellen, didaktisch strukturier-

ten bis wenig strukturierten Settings (vgl. auch die Beiträge in Ott & Wrobel 2018b). Für interdisziplinäre Forschung zu den vielfältigen Umgangsformen mag das Modell eine Hilfestellung bieten, das Forschungsfeld zu systematisieren, und – mit Blick auf literaturwissenschaftliche Perspektiven auf Literaturvermittlung – Anstoß sein, Lernprozesse dezidiert einzubeziehen und Ge- oder Misslingensbedingungen erfolgreicher Literaturvermittlung bzw. erfolgreicher Aneignung zu untersuchen. PraktikerInnen wiederum können die vorgeschlagenen Parameter bei der Reflexion oder Neukonzeption von Vermittlungsangeboten unterstützen und im Speziellen ausgebildeten Lehrkräften aufzeigen, dass ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Fertigkeiten auch außerhalb der Institution Schule eingesetzt werden können, und ihnen somit weitere berufliche Perspektiven erschließen.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2: 2, 6-15.
- Assmann, David-Christopher (2015): Präliminarien zu einer Exploration literaturbetrieblicher Praktiken. *Literatur für Leser* 38: 2, 69-75.
- Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle & Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*. München: kopaed.
- Böck, Sebastian; Ingelmann, Julian; Matuszkiewicz, Kai & Schruhl, Friederike (Hrsg.) (2017): *Lesen X.0. Rezeptionsprozesse in der digitalen Gegenwart*. Göttingen: v+r unipress.
- Boelmann, Jan M. (2018): Lyrik für Uninteressierte. Mit Guerilla-Taktik zur Literaturvermittlung. In: Ott & Wrobel (Hrsg.), 293-310.
- Boelmann, Jan M. & Klossek, Julia (2013): Das Bochumer Modell literarischen Verstehens. In: Frickel, Daniela & Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 43-66.
- Bogdal, Klaus-Michael (2002): Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Literaturwissenschaft, Schule und Bildungs- und Lerntheorien. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 9-29.
- CfP zur „1. Internationalen Tagung zur Angewandten Germanistik“ (2.-4. Juni 2017, Bukarest). Online: [https://www.uni-regensburg.de/forschung/dimos/medien/ankuendigungen/cfp\\_angewgerm-logo\\_neu.pdf](https://www.uni-regensburg.de/forschung/dimos/medien/ankuendigungen/cfp_angewgerm-logo_neu.pdf) (letzter Zugriff: 10.11.2018).

- Dannecker, Wiebke (Hrsg.) (2013): *Literaturvermittlung und Binnendifferenzierung – empirische Zugänge*. Bielefeld: Aisthesis.
- Disoski, Meri; Kligenböck, Ursula & Krammer, Stefan (Hrsg.) (2012): *(Ver-) Führungen. Räume der Literaturvermittlung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Ehlers, Swantje (2016): *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Frederking, Volker (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hrsg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 427-470.
- Giacomuzzi, Renate; Neuhaus, Stefan & Zintzen, Christiane (Hrsg.) (2010): *Digitale Literaturvermittlung. Praxis – Forschung – Archivierung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hrsg.) (2015): *Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven*. Bielefeld: transcript.
- Hochreiter, Susanne & Kligenböck, Ursula (Hrsg.) (2006): *Literatur – Lehren – Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Jentgens, Stephanie (2016): *Lehrbuch Literaturpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis der Literaturvermittlung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Karg, Ina (2012): *Vermittlung. Ein Arbeitsbuch für eine anwendungsorientierte Germanistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Kepser, Matthis & Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Maiwald, Klaus (2015): Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff – Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraumen für weiterführende Modellierung(en). *Leseräume – Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2: 2, 85-95.
- Moser, Gerda E. & Perschak, Evelin Katharina (Hrsg.) (2018): Themenheft „Literaturvermittlung“. *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* 42: 1.
- Neuhaus, Stefan (2009): *Literaturvermittlung*. Stuttgart: UTB.
- Neuhaus, Stefan & Ruf, Oliver (2011a): Was ist Literaturvermittlung? In: Neuhaus & Ruf (Hrsg.), 9-23.
- Neuhaus, Stefan & Ruf, Oliver (Hrsg.) (2011b): *Perspektiven der Literaturvermittlung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Ott, Christine (2018): Literatur als Therapeutikum. Literarische Texte zwischen Bildungsarbeit und Therapie bis ins hohe Alter. In: Ott & Wrobel (Hrsg.), 47-64.

- Ott, Christine & Wrobel, Dieter (2018a): Öffentliche Literaturdidaktik. Zum Denkraumen. In: Ott & Wrobel (Hrsg.), 7-27.
- Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018b): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*. Berlin: Erich Schmidt.
- Overwien, Bernd (2009): Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: Brodowski, Michael; Devers-Kanoglu, Ulrike; Overwien, Bernd; Rohs, Matthias; Salinger, Susanne & Walser, Manfred (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen, Farmington Hills: Barbara Budrich, 23-34.
- Porombka, Stephan (2010): Gegenwartsliteraturwissenschaft. Von der interpretativen Mumien-Betrachtung zur Operation am offenen Herzen. In: Brodowski, Paul & Klupp, Thomas (Hrsg.): *Wie über Gegenwart sprechen? Überlegungen zu den Methoden einer Gegenwartsliteraturwissenschaft*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 73-89.
- Projektbeschreibung zu „Bedeutungen literarischer Texte aushandeln. Kommunikation in Lesegemeinschaften“ (2014-2018), Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online: <https://campus.aau.at/cris/project/0f4dc44845ae29440145b1a967341663;jsessionid=68F328A00DB4ACDA4F61A550AC66570A.app-campus1> (letzter Zugriff: 10.11.2018).
- Reinwand, Vanessa-Isabelle (2012): Kapiteleinführung: Mensch und Bildung. In: Bockhorst, Reinwand & Zacharias (Hrsg.), 96-97.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rüsen, Jörn (2003): Votum zur Neuordnung der Lehrerbildung in NRW. In: Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung*. Düsseldorf: Grupello, 143-148.
- Rupp, Gerhard; Abstiens, Nicole & Reinsch, Maximilian (2011): Outdoordidaktik. In: Neuhaus & Ruf (Hrsg.), 336-348.
- Rusch, Gebhard (2013): Literaturvermittlung. In: Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 466-467.
- Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hrsg.) (2018): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168-172.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33: 200, 6-16.

- Stang, Richard (2016): *Lernwelten im Wandel: Entwicklungen und Anforderungen bei der Gestaltung zukünftiger Lernumgebungen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Steininger, Ivo (2014): *Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Sünkel, Wolfgang (2013): *Allgemeine Theorie der Erziehung. Bd. 1: Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Thielking, Sigrid (2008): Fünfzig plus? Lesen im Alter als Vermögen zwischen Seneszenz und life science. In: Thielking, Sigrid & Buchmann, Ulrike (Hrsg.): *Lesevermögen. Lesen in allen Lebenslagen*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 185-200.
- Thielking, Sigrid (2009): Literaturbezogene Kulturvermittlung – Literaturlehrforschung an der Schnittstelle von Schulunterricht, Lebensspannenkonzept und ‚Öffentlicher Didaktik‘. In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid & Wintersteiner, Werner (Hrsg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag, 21-35.
- Thielking, Sigrid (2013): Kulturvermittlung und ‚Öffentliche Didaktik‘. Überlegungen und Perspektiven. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.): *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 75-86.
- Topalović, Elvira & Standke, Jan (2019): Identität(en) einer Wissenschaftsdisziplin: Deutschdidaktiker\*innen im Gespräch. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66: 1, 1-6.
- Welbers, Ulrich (2006): Wenn ein Reisender in einer Wissenschaft ... Vermittlung als Konstruktionsbedingung der (Literatur-)Wissenschaft. In: Hochreiter & Klingenböck (Hrsg.), 73-92.
- Wermke, Jutta (2004): Outdoor-Didaktik. Kulturelle Vermittlung in der Deutschlehrerausbildung. *Deutschunterricht* 57: 1, 44-50.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Wirag, Lino (2012): Zeitgenössische Formen informeller Literaturvermittlung. In: Bockhorst, Reinwand & Zacharias (Hrsg.), 491-494.