

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Karlheinz Fingerhut

**NEUERE LITERATURTHEORIEN –
IDEEN FÜR DEN LITERARISCHEN
UNTERRICHT.**

**Clemens Kammler: Neue
Literaturtheorien und Unterrichtspraxis.
Positionen und Modelle. Baltmannsweiler:
Schneider 2000. 165 S., 29,80 DM, ISBN 3-
89676-227-3**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 9. S. 104-108.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Karlheinz Fingerhut

NEUERE LITERATURTHEORIEN – IDEEN FÜR DEN LITERARISCHEN UNTERRICHT

Clemens Kammler: Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider 2000. 165 S., 29,80 DM, ISBN 3-89676-227-3

Drei Streitpunkte bestimmen im Augenblick die fachdidaktische Diskussion um den Literaturunterricht:

1. Die Frage nach der *Entwicklung von Rezeptionskompetenzen*: Geht es in erster Linie um die Förderung der Lesebereitschaft – oder sollen weiterreichende „philologische Kompetenzen“ erworben werden?
2. Die Frage nach der Beziehung zwischen *fachdidaktischen, unterrichtspraktischen und gegenstandstheoretischen Perspektiven* auf literarische Gegenstände: Soll sich die Fachdidaktik darauf einlassen, sich selbständig entwickelnde und/ oder inszenierte Lernprozesse zu beobachten, oder soll sie gegenstandsspezifische kulturelle und schulische Wissensformen in Übereinstimmung zu bringen suchen?
3. Die Frage nach der *Autonomie oder der Integration des Literaturunterrichts* in den Sprachunterricht: Soll der Literaturunterricht systematisch oder integrativ als Teil der Spracharbeit im Deutschunterricht und - darüber hinaus – fächerübergreifend betrieben werden?

Kammler konzentriert sich auf die zweite Frage. Er untersucht, welchen Nutzen die Textarbeit im Literaturunterricht davon haben kann, wenn dieser sich auf neuere Literaturtheorien einlässt, insbesondere auf Dekonstruktion und Diskursanalyse. Es geht ihm dabei nicht um eine abbilddidaktische Implantation neuerer theoretischer Reflexionen in den Unterricht, sondern um handfeste, an Beispielen überzeugend vorgeführte Problemlösungsvorschläge für die Praxis des Oberstufenunterrichts: Wie können SchülerInnen an *Faust* oder *Woyzeck* oder Kafkas *Prozess*-Legende lernen widersprüchliche Textbeobachtungen zu machen, konkurrierende Meinungen der Sekundärliteratur aufzugreifen und - darauf aufbauend - eine eigene, subjektiv bedeutsame Lektüre zu entwickeln?

Dem aufmerksamen Leser wird bei der Lektüre dieser „Positionen und Modelle“ allerdings klar, dass es nicht nur um rein praktisch innovative Vorschläge geht, sondern dass Kammler sich mit ihnen bildungstheoretisch auf einen Perspektivwechsel einlässt, der sich in den letzten Jahren auch in der öffentlichen Diskussion um Trends im Bildungswesen durchzusetzen beginnt. Kammler zeigt, dass Diskursanalyse und Dekonstruktion innerhalb der Kulturwissenschaften den Blick dafür geschärft haben, wie sehr ein homogener Bildungskanon von seinen

Inhalten und Botschaften her das, was kulturell der Fall ist, legitimiert, indem er Gegenläufiges als Un- und Zufälle ausschließt. Der dekonstruktivistisch vorgehende Literaturunterricht versucht, diese verdrängten Unfälle und Zufälle aufzugreifen. Bildungsarbeit heißt hier nicht mehr bilderstürmerischer Bastel-Spaß am Kulturobjekt, das man probeweise auch einmal „ganz anders“ sehen darf, sondern ein Auseinandernehmen und Neu-Zusammensetzen von verdrängtem und geläufigem literarischen und kulturellen Wissen. Die dabei zu gewinnende Fähigkeit, eigene Anwendungs- und Auswahlmöglichkeiten zu erproben und dabei zu kontrollieren, welche Auswirkungen das auf die „Aura“ der Werke hat, die durch die hegemonialen Deutungen sorgsam gegen unangemessene Fragen abgeschirmt worden sind, ist das Gegenteil jener alerten Medien-Nutzer, deren „Schlüsselqualifikation“ darin besteht, sich im unübersichtlichen Netz des Angebotenen souverän zu bedienen. Die dekonstruktive Textarbeit, wie sie Kammler vorstellt, ist alles andere als ein Beitrag zur beruhigenden Einführung der jungen Leute in den Markt der hegemonialen Unübersichtlichkeit und Beliebigkeit kultureller Angebote. Seine Bastler sind keine User, sondern Teilnehmer am kulturellen Diskurs, die sich durch das Zusammendenken von Unzusammengehörendem einen eigenen Weg durch den Dschungel der Deutungsvorschläge bahnen. Sie nähern sich dem *Faust* von den Formen des Missverstehens und des Missbrauchs dieses Werkes durch seine Verehrer (und deren jeweiligen Funktionen für kulturelle Mythenbildungen) aus, sie suchen in Büchners *Woyzeck* nach dem, was heterogen bleibt und sich nicht zu einer „einheitlichen Deutung“ (*Woyzeck* als soziales Rührstück, Büchner als der Kritiker der bürgerlichen Gesellschaft, insbesondere der Naturwissenschaften) fügen will; sie wenden die in Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz* diagnostizierten Machtspiele zurück auf diejenigen, die sie zwischen LehrerIn und SchülerInnen im schulischen Umgang mit Literatur beobachten können. Dieser theoretisch auf Literatur- und Kulturtheorien zurückgreifende Unterricht ist ein eminent politischer und als ein solcher sehr wohl dem Bildungsideal der selbständigen und entscheidungsfähigen Persönlichkeit verpflichtet.

Neben der Arbeit an Kanontexten (Kap. 2 des Buches) sind es vor allem literarische Texte der Gegenwart und hier vor allem solche, die das Thema des Erinnerns und der unterschiedlichen Perspektiven zum Thema des Holocaust aufgreifen, für die Kammler (im Kap. 3) Unterrichtsbeispiele einer kritischen Lektürepraxis vorstellt. Sein Einsatz dekonstruktiver und diskursanalytischer Untersuchungsperspektiven dient auch hier klar definierten Zielsetzungen, vor allem dem Ziel der Übernahme der fremden Sicht, der Entwicklung eines eigenen Standpunkts gegenüber dem, was kulturell bei uns eben nicht „der Fall“ ist. So werden z.B. am Beispiel Ruth Klügers neue Sichtweisen erarbeitet: Die Schüler lernen nicht nur mit fremden Denk-, sondern auch ungewohnten Empfindungsweisen umzugehen.

Kammlers Vorschläge zur schulischen Nutzung moderner Literatur- und Gesellschaftstheorien bauen systematisch aus, was ich selbst einmal mit dem Stichwort eines „intelligente[n] Eklektizismus“ der Literaturdidaktik gegenüber den modernen Literaturtheorien belegt habe. Es zeichnet sich hier eine Möglichkeit ab, die Arbeit im Deutschunterricht von dem Diktat zu befreien, alle didaktischen Planungen auf die Entwicklung von „LeseFreude“ abzustellen, statt dessen SchülerInnen davon zu überzeugen, dass es nicht nur intellektuell, sondern auch emotional lohnend ist, sich auf die Anstrengungen eines genauen, intensiven und vergleichenden Lesens einzulassen.

Kammler hat seine Arbeiten unter einen Satz von Michel Foucault gestellt: „Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich, noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge und Träume“. Er charakterisiert so zutreffend auch die eigenen „Modelle“. Diese nehmen neue Theorien in der Tat als Werkzeuge, um die Arbeit an literarischen Texten in Zeiten der allgemeinen Interpretationskrise fortsetzen zu können, und sie träumen davon, die literarische Bildung durch die Krise der Mediendominanz steuern zu können. Denn zugleich mit dem neuen Handwerkszeug stellt Kammler auch ein neues, praktisch folgenreiches Bild der Gegenstände des Literaturunterrichts vor, das in der Tat auch nach meiner Ansicht als einziges noch Überlebenschancen in der postmodernen Gesellschaft hat. Nicht mehr das bildende „Werk“ steht im Mittelpunkt, dessen „Sinn“ es zu erkunden gilt, sondern Texte, die sich Lesern über eine Fülle von Kontexten auf ganz unterschiedliche Weise erschließen.

Bewundernswert an Kammlers Modellen ist die subtile und immer wieder auch Kenner der Werke überraschende Art, mit der er für DeutschlehrerInnen neue und die SchülerInnen interessante Lesarten entwickelt, dadurch dass er sie in die Kontexte ihrer Varianten, ihrer politischen Rezeption oder ihrer produktiven Bearbeitung durch Autoren der folgenden Generation stellt. Was fehlt, ist deren Überprüfung auf Grenzen der Anwendbarkeit im alltäglichen Literaturunterricht. Zwar weist Kammler immer wieder darauf hin, dass er seine Modelle selbst im eigenen Deutschunterricht erprobt habe, aber er macht sehr wenig Aussagen über den tatsächlichen Lernerfolg seiner SchülerInnen. Gerade hier aber hat sich die Haltung der Fachdidaktik grundlegend geändert. Die Unterrichtsforschung fragt nach, welche der in didaktischen Modellen gemachten Vorschläge welche Umsetzungschancen im Unterricht haben dürften. Wie reagieren SchülerInnen einzelner Schularten oder Schulstufen auf die Entdeckung, dass ein Text nicht einen, sondern mehrere Deutungen zulässt, dass aber trotzdem die (in Grenzen subjektive) Konstruktion von Sinn nicht eine Spekulation, sondern eine durch Widersprüchlichkeiten der Rahmungen immer wieder erschwerte geistige Auseinandersetzung mit kulturellen Mustern und Vorgaben ist? Wie selbstständig können sie an bereitgestellten Materialien kulturell kontroverse Urteile über Kanontexte erarbeiten, wie weit reicht die Motivation für textkritisches Lesen, wie lang ist der Atem, wenn einzelne Formulierungsentscheidungen eines Autors

oder gar eines Interpretieren geprüft werden sollen? Gelingt die Sensibilisierung für Inkongruenzen in literarischen Texten und von Irritationen in wissenschaftlichen Texten über literarische Texte angesichts der oftmals in Eigen-texten der SchülerInnen zu beobachtenden Harmoniesüchtigkeit? Sind dabei zwischen diesem Literaturunterricht und den anderen Arbeitsfeldern des Deutschunterrichts („Schreiben“ und „Reflexion über Sprache“) Brücken zu schlagen? Inwieweit sind die vorgestellten „Werkzeuge“ geeignet, von der Auseinandersetzung mit Fremdem zu einer fundierteren Auseinandersetzung mit Eigenem, z.B. mit eigenen Voreinstellungen oder den eigenen Emotionen, zu kommen? Gelingt es vielleicht sogar, dass SchülerInnen – vielleicht in Form von Facharbeiten – selbst deutungsrelevante Kontexte aufbauen? Hier können Antworten nur von einer fachdidaktischen Unterrichtsforschung erwartet werden, die den Konstrukteur und den Anwender eines Unterrichtsmodells voneinander trennt.

Einige der drängenden Fragen einer fachdidaktischen Evaluation der literaturtheoretisch fundierten Unterrichtsvorschläge werden von Kammler durchaus aufgegriffen. Es sind die verdeckt oder offen vorgetragenen Einwände, die in der Diskussion um die poststrukturalistische Literaturdidaktik schon häufiger zu hören waren: Theoriefixiertheit, Lustfeindlichkeit, ethischer Relativismus. Hier bezieht Kammler auch in aller Deutlichkeit Position. Er tut es indes auf der Ebene der fachdidaktischen Theoriebildung (der „Positionen“), er wendet ein, dass das Risiko der „Theoriefixierung“ durch die konkrete analytische und produktive Textarbeit eingeschränkt werden kann, dass die „Lustfeindlichkeit“ eigentlich eine Umstellung von der Lust des konsumierenden Lesens auf die des Erkennens von Zusammenhängen beinhaltet, dass die „Orientierungsfunktion“, die Jugendliche von ihrer Lektüre erwarten, durch die dekonstruktive oder diskursanalytische Sicht auf die Texte keineswegs verloren geht, dass sie im Gegenteil den realen Entscheidungsbedingungen in einer pluralistischen Gesellschaft deutlich besser entspricht, insofern als sie die persönliche und konstruktive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Werthaltungen fördert. Besonders an seinen Beispielen aus der Gegenwartsliteratur gelingt Kammler der überzeugende Beweis, dass literarische Spurensuche und dass das genealogische Arbeiten oder das Verfolgen intertextueller Bezüge nicht zu ethischem Relativismus, sondern im Gegenteil eher zu begründeten ethischen Urteilen führen muss als das gelenkte Interpretationsgespräch, das den literarische Text auf eine Haltung zu einem Problem festlegt.

Aber die Auseinandersetzung um diese Lerner-Dimension des neu konzipierten Unterrichts erfolgt in erster Linie von den an den Materialien selbst zu beobachtenden Befunden und von den analytisch gewonnenen Einsichten in Textstruktur und Text-Kontext-Zusammenhängen aus, sozusagen von den in den Materialien und Aufgabenstellungen der Modelle enthaltenen „Potentialen“ her. Für eine an den Lernern interessierte Literaturdidaktik wäre es wünschenswert,

den Unterricht, der diesen Modellen wirklich gefolgt ist, vor allem die in diesem Unterricht gefertigten Arbeiten auf seine/ihre Prämissen rückgewendet zu sehen. Lässt sich feststellen, dass SchüerInnen tatsächlich die Fähigkeit entwickeln, kulturelle Stereotype zu hinterfragen, indem sie deren Funktion im herrschenden Diskurs offen legen? Wäre das so, wäre eine der wichtigsten Schlüsselqualifikationen (nämlich selbständiges Denken und Urteilen) gewonnen. An Schülerarbeiten, auch durch die Befragungen der Betroffenen oder durch Gesprächsprotokolle (eines findet sich in dem Modell zu intertextuellen Bezügen zwischen Heinrich Manns und Heiner Müllers literarischer Analyse des politischen Mitläufers), wäre genauer zu prüfen, inwieweit die „Werkzeuge“ tatsächlich didaktische „Träume“ in schulische Wirklichkeit verwandeln können.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg*