

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>
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Valentin Merkelbach

**DIE POLARISIERUNG IN DER
LITERATURDIDAKTIK
ÜBERWINDEN.**

**Zu den Beiträgen von Thomas Zabka und
Maximilian Nutz (Didaktik Deutsch
7/1999 und 8/2000)**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 102-
106.

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.

Valentin Merkelbach

DIE POLARISIERUNG IN DER LITERATURDIDAKTIK ÜBERWINDEN

Zu den Beiträgen von Thomas Zabka und Maximilian Nutz (Didaktik Deutsch 7/1999 und 8/2000)

Voller Skepsis ist Maximilian Nutz in seinem Beitrag „Lesen als Differenzerfahrung“ (Nutz 2000) gegenüber der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik, da sie, wie er unterstellt, Lesekompetenz „gleichsam als naturwüchsiges Ergebnis von Leselust“ betrachte und dabei „die Frage nach den Fähigkeiten, die dafür notwendig“ sind, „hinter den Einfallsreichtum bei der ‘Leseanimation’ und die Entfaltung kreativer Kräfte des lesenden Subjekts“ zurücktrete (S.47). Für Nutz ist produktives Lesen nach wie vor „ein hartes Geschäft“ (Walter Jens) und Fremderfahrung, der eigentliche Gewinn von Lektüre, nur zu haben, „wenn man sich wirklich auf eine Lesereise“ einlässt, „die über den eigenen Lebens-, Gefühls- und Denkhorizont“ hinausführe und riskiere, „sich selbst in Frage zu stellen“.

Die Frage, ob Lesen als Fremderfahrung und Selbstreflexion nicht ein viel zu ehrgeiziges Ziel darstellt in einer Zeit, in der es schon schwierig genug ist, „in einer Art kompensatorischer Leseförderung Lesemotivation überhaupt aufzubauen“, beantwortet Nutz mit eigenen Unterrichtserfahrungen. Danach haben „SchülerInnen, wenn sie sich einmal auf literarische Texte einlassen, tatsächlich noch ein Interesse an deren ‘Bedeutung’ und sind keineswegs so egozentrisch, immer nur ihr eigenes Ich in den Texten finden zu wollen“. Sie empfinden es auch nicht schon als autoritär, wenn LehrerInnen versuchten, „ihre größere intertextuelle und kontextuelle Erfahrung, Belesenheit und kulturelles Wissen in Interpretationsgespräche einzubringen, solange es ein kommunikatives Klima“ gebe, „in dem verschiedene Leseweisen in einem gemeinsamen Verstehensprozess ihr Recht behalten“. Es gebe „immer noch Unterrichtsstunden, in denen eine Lust am genauen Lesen spürbar“ werde, „wenn diese nicht in der Monotonie eines lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs überstrapaziert“ werde (S.48 f.).

Warum wird nun von Nutz dieses sympathisch gesprächsorientierte Unterrichtskonzept abgegrenzt von der „postmodernen Begründung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren“, die sich angeblich „vom ‘Verstehen’ verabschiedet“ haben und „Rezeption nur als eine Zuschreibung mehr oder weniger subjektiver Bedeutungen“ auffassen (S.48)? Statt für eine solche Behauptung Ross und Reiter zu nennen, zitiert Nutz in einer Fußnote zustimmend einen Kritiker jeglicher Form von Produktionsorientierung mit der Frage, ob die neuen Verfahren „nicht längst Ersatzsatzformen, Prothesen für ein ausbleibendes Textverstehen geworden“ seien (S.48, Anm.11).

Nicht nachvollziehbar ist ein weiterer Abgrenzungsversuch von Nutz, der Überlegungen von mir zum Interpretieren im Literaturunterricht betrifft. Die Probleme, so Nutz, „die sich für Lehrkräfte gerade im Verstehen von und im Umgang mit Leseweisen von Schülern ergeben“, könnten „nicht die Forderung Merkelbachs rechtfertigen“.

tigen, 'dieses kommunikationsethisch schwer zu verantwortende Ritual am besten abzuschaffen'" (S.49, Anm.12; zitiert wird Merkelbach 1995, S.12). Meine „Forderung“ ist dort dem Satz entnommen: „Daß z.Zt. über das Gespräch im Literaturunterricht neu nachgedacht wird, hat ganz handfeste Gründe, da seit geraumer Zeit neben der alten Kritik am Scheincharakter des literarischen Diskurses Argumente vorgebracht werden, *dieses kommunikationsethisch schwer zu verantwortende Ritual am besten abzuschaffen* zugunsten eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts oder gar eines möglichst 'entschulten' Lesens, analog zur Freizeitlektüre.“ (Merkelbach 1995, S.12). In den dann folgenden Ausführungen versuche ich zu begründen, warum das Interpretationsgespräch unverzichtbar, aber reformbedürftig ist. Dass es reformiert werden kann, dafür scheinen mir die von Nutz mitgeteilten Unterrichtserfahrungen ein guter Beleg.

Um den literarischen Diskurs in der Schule geht es auch Thomas Zabka in seinem Beitrag „Subjektive und objektive Bedeutung“ (Zabka 1999), wenn er am Ende seiner literaturtheoretischen Überlegungen über didaktische Konsequenzen nachdenkt. Zabkas Auseinandersetzung mit konstruktivistischer Literaturtheorie erfolgt an schriftlich und geschätsweise geäußerten Interpretationen eines Eichendorff-Gedichts (Studentin, Schülerin einer 10. und Schüler einer 12. Gymnasialklasse) - mit dem Ergebnis: Es gibt in diesen Interpretationen neben der Konstruktion ganz und gar subjektiver Bedeutungen auch den Versuch, für den Text so etwas wie eine objektive Bedeutung zu finden. Formeln wie *Der Text besagt* oder *Der Text enthält* signalisierten, dass über ein Konstrukt „objektive Bedeutung“ gesprochen werde und nicht darüber, was der Text für mich bedeutet. In diesem Sinne lasse sich das traditionelle philologische Wahrheitskonzept der Übereinstimmung von Interpretation und Text durchaus konstruktivistisch reformulieren. So könne eine Interpretation, die in sich selbst und mit den Elementen des Textes vereinbar sei, „nicht bereits als angemessen, sondern nur als plausibel gelten“ und erst „wenn die aus einem subjektiven Verstehenskontext vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen sich mit jenen Bedeutungen als vereinbar“ erwiesen, „die man dem Text aus dem Kontext seiner Entstehungszeit heraus“ zuschreibe, könne eine Interpretation, die plausibel sei, „auch als angemessen gelten“ (S.10).

Was bedeutet dieser, auch mit sprechakttheoretischen Argumenten unternommene, Versuch einer Versöhnung von Konstruktivismus und Hermeneutik für den Umgang mit Literatur in der Schule? Zabka unterscheidet im Literaturunterricht drei Handlungsstufen: „(1) den Übergang vom subjektiven Verstehen zur Explikation der Annahmen über objektive Bedeutung; (2) die Bearbeitung weiterer Texte, mit deren Hilfe die objektive Bedeutung formuliert werden kann; (3) die Darstellung und Überprüfung der objektiven Bedeutung in Form einer Interpretation.“ (S.18 f.)

Auf der ersten Stufe kann nach Zabka an subjektive Bedeutungszuschreibungen angeknüpft werden, die immer schon implizit oder explizit einen Objektivitätsbezug enthielten, d.h. Unterstellungen über die Semantik des Objekts. Fast immer sei schon ein objektives Wissen etwa über Textsorten oder historische Realien vorhanden. Die Subjektivität dieser ersten Lektüre sei keineswegs, wie Jürgen Krefz angenommen habe, borniert. Je intensiver in dieser Phase, die noch nicht auf die objektive Bedeutung ziele, „ein Text gelesen, beschrieben, nacherzählt, zusammengefasst,

diskutiert, analysiert, interpretiert, produktiv bearbeitet“ werde, desto breiter seien auch „die impliziten Vermutungen, die Schüler/-innen über die objektive Bedeutung“ anstellen würden. Wenn der Unterricht über diese Stufe hinausgehen soll, was nicht unbedingt geschehen müsse, so sei der bequemste Übergang die Explikation der Vermutungen und ihre Umwandlung in Fragen wie: „Was müssen wir über Autor, Kontext, historische Sprache und die Art und Weise der literarischen Aussage wissen, um unsere Vermutungen überprüfen zu können?“ Das Handeln der Lehrenden könne dabei zunächst ein mæeutisches sein. Die SchülerInnen sollten erkennen, welche Annahmen und Behauptungen, welches Wissen und Nichtwissen ihren Vermutungen zu Grunde liegt. Da jedoch Nichtwissen sich mæeutisch nicht beheben lasse, müssten Lehrende dann doch objektspezifische Kontexte und Begriffe nennen und beschreiben. Dabei könnten von den Lehrenden auch konträre Interpretationstheseen unterstellt werden, „um Dissonanzen zu erzeugen und einen Lernanreiz für die Konstruktion und Prüfung alternativer Kontexte, Wortbedeutungen usw. zu schaffen“ (S.19 f.).

Auf der zweiten Unterrichtsstufe beginnt dann die eigentliche Konstruktion objektiver Bedeutung durch die Auswahl weiterer Texte. Dieses Material („literarische Vergleichstexte, theoretische Texte der Zeit, Sachtexte über Autor, Epoche, Genre usw.“) müsse mit Blick auf die Bearbeitung durch die SchülerInnen „pragmatisch begrenzt und sinnvoll kombiniert werden“; es dürfe nicht „eindeutig und suggestiv auf die Unterstellungen der Schüler/-innen bezogen sein, sondern ihnen die Möglichkeit eröffnen, einen Kontext, eine Intention usw. selbst zu finden“ (S.20).

Auf der dritten Unterrichtsstufe werden dann „in einem letzten und schwierigsten Schritt dem Primärtext objektive Bedeutungen zugeschrieben“. Das soll nach Zabka in einer schriftlichen Interpretation geschehen. Die Interpretationsleistung sei so komplex, dass sie mit den SchülerInnen eigens geübt werden müsse, etwa indem man fremde Interpretationen zum gelesenen Primärtext sich gemeinsam anschau auf die darin enthaltenen Deutungsstrategien und Formen der Angemessenheitsprüfung, um sie dann auf die eigene Interpretation anzuwenden. Auf dieser letzten Stufe, beim Schreiben und Besprechen, müssen nach Zabka „die Interpreten darüber urteilen, ob die von ihnen konstruierte objektive Bedeutung (a) mit Wortlaut und Struktur des Primärtextes vereinbar, (b) historisch plausibel und (c) in sich schlüssig ist“ (S.21).

Diese knappe Skizze eines literaturdidaktischen Konzepts entspricht durchaus dem traditionellen, gymnasial orientierten Literaturunterricht, allerdings mit der entscheidenden Differenz, dass die primären Leseerfahrungen, die subjektiven Bedeutungszuschreibungen, nicht übersprungen oder in einer sogenannten Spontanphase so eben einmal zugelassen werden, sondern dass sie ein nicht hintergebar, integraler Bestandteil von Literaturinterpretation darstellen. Zabka, der oben schon andeutete, dass Unterricht auch auf der ersten Handlungsstufe enden kann, relativiert zuletzt sein Konzept, was mir, auch mit Blick auf Primarstufe und Sekundarstufe I, sinnvoll und notwendig erscheint: Nicht jeder interpretierende Unterricht müsse „zur Konstruktion objektiver Bedeutung“ führen. Man könne einen Text auch „innerhalb der subjektiven Verstehenskontexte sinnvoll interpretieren und dabei von der objektivierenden Einstellung abstrahieren“, die ja dann doch in jeder Verstehensäußerung

implizit enthalten sei. „Was in Theaterinszenierungen, in der alltäglichen Konversation über Lektüre- und sonstige Medienerlebnisse, in kunst-therapeutischen und vielen anderen Zusammenhängen vernünftigerweise“ geschehe, „nämlich die Thematisierung der rezipierenden Subjekte und ihrer Welt“, das werde auch im Literaturunterricht mit guten Gründen praktiziert. Ja, die Gründe seien offenbar so gut, dass sie die fachdidaktische Diskussion der letzten zwanzig Jahre dominierten. Darum plädiert auch Zabka für einen Literaturunterricht, der „in entsprechend definierten Situationen den kreativen, den egozentrischen, den aktualisierenden Umgang mit Literatur“ provoziere und die Ergebnisse, wenn sie mit Wortlaut und Struktur der Texte vereinbar seien, gelten lasse. Schließlich sei „die Förderung einer Lust am Text, am Bild usw (...) notwendige Bedingung aller Interpretation“. Alle Bemühungen um objektivierende Interpretation seien umsonst, wäre Literaturunterricht „nicht phasenweise immer wieder ein künstlerischer Unterricht, in dem objektivierende Interpretationshandlungen außer Kraft gesetzt sind“. Nur wenn im Sinne eines radikalen Konstruktivismus „die subjektive Bedeutung von Texten als die einzig existente ausgegeben“ werde, sei Widerspruch geboten, und „die komplementäre Entwicklung einer Didaktik der Interpretation objektiver Bedeutung“ erforderlich, wofür Zabka im literaturtheoretischen Teil seines Beitrags Argumente liefert. Auf Susan Sonntags viel zitierte Forderung, statt Hermeneutik brauche es eine „Erotik der Kunst“, antwortet Zabka: Der Unterricht in den Künsten - und dazu zählt für ihn auch der Literaturunterricht, brauche in der Tat „keine philologische Behaglichkeit und Stubengelehrsamkeit“, sondern die Fähigkeit, „die tausend ästhetischen Stimmen zu vernehmen und sich in den Genuss dieser Stimmen hineinziehen zu lassen“; ein solcher Unterricht ziele aber „auch auf das Vermögen, wieder empor zu tauchen, um über die Objektivität des Elements nachzudenken“ (S.21).

Thomas Zabkas Beitrag verstehe ich als ein literaturtheoretisch gut begründetes Plädoyer, die uralte Polarisierung in der Literaturdidaktik, dieses hie Kopf da Herz, hie Geist da Gefühl, hie Analyse da Kunst, zu überwinden, weil beides von der Sache Literatur her ohnehin nicht zu trennen ist und beides zusammen erst ein adäquates Verstehen ermöglicht. Zabka relativiert ausdrücklich sein dreistufiges Konzept eines Literaturunterrichts, an dessen Ende das Bemühen um die objektive Textbedeutung steht, zugunsten einer Methodenvielfalt, zu der in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten vor allem die Entwicklung produktiver Verfahren beigetragen hat. Was den literarischen Unterrichtsdiskurs im engeren Sinne betrifft, so gibt es bei Zabka viel Übereinstimmung mit dem Konzept des literarischen Gesprächs, wenn er etwa „in der alltäglichen Konversation über Lektüre- und andere Medienerlebnisse“ eine Analogie sieht zu dem, was „auch im Literaturunterricht mit guten Gründen praktiziert“ werde, und es darum für legitim hält, dass nicht jeder Unterricht „zur Konstruktion objektiver Bedeutung“ führen muss. In Zabkas offenem Konzept können sich dann auch alle schulstufen- und schulformspezifischen Bemühungen um erfolgreiche Modelle von Literaturunterricht wiederfinden, wenn man sich über das Ziel, die Konstruktion objektiver Bedeutung, verständigt hat und dieses Ziel auch schon im Interpretieren „innerhalb der subjektiven Verstehenskontexte“ immer im Blick behält, ja dass dieses Interpretieren in Analogie zur alltäglichen literarischen Konversation eine Bedingung ist für jeden Lernfortschritt auf dem Weg zu einer hö-

heren Stufe der Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit von Kunst und Literatur.

Literatur

- Merkelbach, V.: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Christ/Fischer/Fuchs/Merkelbach/Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M 1995, S.12-52.
- Nutz, M.: Lesen als Differenzenerfahrung. Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 2000, H.8, S.46-60.
- Zabka, T.: Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 1999, H.7, S.4-23.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Valentin Merkelbach, Klopstockstr. 21, 65187 Wiesbaden.*