

**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>  
16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Clemens Kammler*

**KRYPTISCHE SELBSTKRITIK  
Zu Werner Wintersteiners  
Preisrede „Alte Meister – Über die  
Paradoxien literarischer Bildung“  
auf dem Symposium  
Deutschdidaktik 2010 (Didaktik  
Deutsch 30/2011)**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 5-10.

---

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.

Clemens Kammler

## KRYPTISCHE SELBSTKRITIK

Zu Werner Wintersteiners Preisrede „Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung“ auf dem Symposium Deutschdidaktik 2010 (Didaktik Deutsch 30/2011)<sup>1</sup>

Werner Wintersteiner hat es allen gezeigt. Und zwar auf humorvolle Weise. Wie der Protagonist in Thomas Bernhards „Alte Meister“ den „stumpfsinnigen Köpfe[n]“ der Lehrerschaft (S. 6), so liest er den nicht minder stumpfsinnigen Literaturdidaktikern die Leviten. Von „lustvoller Negativität“ (S. 7) ist die Rede. Kann das gutgehen? Natürlich! Schließlich handelt es sich um Theater, genauer gesagt: um eine „Komödie“ (S. 6).

Doch im Ernst und der Reihe nach: Was Wintersteiner in seiner Rede beabsichtigt, ist eine kritische Beschäftigung mit „Geschichte und [...] Selbstverständnis der Literaturdidaktik“ (S. 7). Was er ihr dabei vorhält, ist politische Inaktivität, mangelnde Analyse der „Delegitimierung“ literarisch-kultureller Bildung (S. 7) und der „Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke“ (S. 9). Das alles habe sie geflissentlich ignoriert. Der Vorwurf lautet also: Bildungspolitischer Opportunismus, Faulheit und Feigheit angesichts der dringend anstehenden Aufgabe einer Untersuchung der bedrohlichen Lage, in der sich die Literatur im Allgemeinen und der Literaturunterricht im Zeitalter nach PISA im Besonderen befinden.

Einen solchen Vorwurf sollte man grundsätzlich ernst nehmen, auch wenn es zugegebenermaßen nicht ganz leicht fällt. Denn in so drastischer Form kann ihn nur jemand formulieren, der Etliches von dem, was er eigentlich in den Blick nehmen möchte, schlichtweg ignoriert. Dass die Deutschdidaktik und mit ihr die Literaturdidaktik bereits 2003 in einem dicken Sammelband umfassend auf PISA reagiert hat und dass dort in mehreren Beiträgen (vgl. z. B. Karg 2003 und Kämper-van den Boogaart 2003) ausführlich auf die Gefahr einer „Eliminierung geisteswissenschaftlicher Frage- und Reflexionshorizonte“ (Frederking 2003, S. 268) im Zuge der PISA-Hysterie hingewiesen wurde: Nicht der Rede wert. Karlheinz Fingerhuts anhaltende und kritische Auseinandersetzung mit den Folgen ministeriell verordneter Kompetenzorientierung (vgl. z. B. Fingerhut 2007): Unnötig, das zu erwähnen. Kaspar Spinners Rede auf dem Symposium Deutschdidaktik 2004 in Lüneburg (vgl. Spinner 2005), in der es ebenso um eben jenen engstirnigen Umgang mit Literatur geht, den Wintersteiner zu Recht ablehnt, und die eine lebhafte Diskussion ausgelöst hat: Überflüssig, daran zu erinnern. Überflüssig auch, hier weitere Beispiele zu nennen, von denen es etliche gibt. Denn natürlich könnte man solche Aufzählungen ge-

---

1 Die Seitenangaben ohne Angabe des Fundortes beziehen sich auf diese Rede.

lassen mit Brecht kontern, dessen hilfloser Knabe sich ja auch anhören muss, er habe eben noch lauter schreien sollen.

Immerhin eine Ausnahme scheint es für Wintersteiner zu geben. So heißt es einschränkend zu den vernichtenden Aussagen über die bildungspolitische Abstinenz der Literaturdidaktik: „vgl. *aber* Bogdal/ Korte 2006“ (S. 7; Hervorhebung: C.K.). Hier also soll besagtes Nachdenken, besagter Widerstand doch noch stattgefunden haben. Das ist insofern bemerkenswert, als es sich bei diesem Buch um einen Sammelband handelt, an dem sich viele Literaturdidaktiker beteiligt haben. Einige der zuvor Angegriffenen können also erleichtert aufatmen, hoffen, dass vielleicht sie diejenigen sind, denen Wintersteiner immerhin ein Minimum an Reflexionsfähigkeit zugesteht. Das könnte uns mit seiner Rede versöhnen! Andererseits: Darf man so überhaupt zitieren? Einem Studenten würde man das kaum durchgehen lassen, sondern ihn darauf hinweisen, dass er schon den oder die Autor(en) beim Namen nennen muss, die er hier lobt. Und dass er auch begründen muss, warum gerade sie das leisten, was ein ganzer Diskurs angeblich nicht zustande bekommen hat, kurz: auf welche Aussagen er sich überhaupt bezieht, wenn er ein passant Lob verteilt. Ähnliches würde man dem Studenten unter seine Seminararbeit schreiben. Aber was gehen einen alten Meister schon die Verhaltensvorschriften für das akademische Fußvolk an?

Die Methode des Ausblendens von Informationen, die einhergeht mit ungenauem, Nebel verbreitendem Zitieren, praktiziert Wintersteiner („lustvoll“ und entlastet von der „Pflicht, unser Metier nur positiv zu sehen“ (S. 7)) nicht nur an einer Stelle: Sie durchzieht seinen Beitrag wie ein roter Faden. So auch, wenn es um die Dekonstruktion geht, mit der die Literaturdidaktik „nicht sehr viel [habe] anfangen [können]“, obwohl sie doch gerade von ihr hätte „enorm profitieren“ (S. 14) können. Hier wie auch bei seinen Ausführungen über die „Paradoxien“ des Literaturunterrichts bezieht er sich maßgeblich auf einen Aufsatz von Michael Baum, den er in seiner theoretischen Substanz überschätzt (vgl. dazu meinen Beitrag „Widerstand gegen die Praxis“ in diesem Heft). Auch dabei weiß er nach bewährtem Muster Ausnahmen zu nennen: „Der Deutschunterricht, Heft IV 1993 sowie Spinner 1995“ (S. 14), wobei Spinner 1995 im Literaturverzeichnis nicht vorkommt und nur Eingeweihte ahnen können, um welche Publikation es sich überhaupt handeln mag. Dass das von Jürgen Förster herausgegebene DU-Heft aus dem Jahre 1993 nur ein kleiner Teil dessen ist, was allein dieser Autor zum Thema beigetragen hat (von anderen zu schweigen), bleibt unerwähnt. Dabei hätte schon ein Blick in Försters Aufsatz in dem oben erwähnten Sammelband von Bogdal/ Korte (vgl. Förster 2006) ausgereicht, um hier zu deutlich fundierteren Aussagen zu gelangen.

Wenn schließlich von „zarte[n] Ansätzen einer unterrichtspraktisch vertretbaren Hermeneutik“ die Rede ist, die von der Literaturdidaktik angeblich politisch „diffamiert und zurückgedrängt“ worden seien (erwähnt werden in diesem Zusammenhang die Ansätze von Krefz und Müller-Michaels; vgl. S. 14), so stellen sich gleich mehrere Fragen, die teilweise auch in Bezug auf die Dekonstruktion zu stellen sind: Woran lässt sich die nachhaltige Wirkung theoretischer bzw. literaturdidaktischer Ansätze überhaupt messen? Was bedeutet in diesem Zusammenhang die Aussage,

dass solche Ansätze „zurückgedrängt“ worden seien? Ist nicht zum Beispiel Krefts berühmtes Vier-Phasen-Schema heute immer noch Standard der Deutschlehrerausbildung an vielen Studienseminaren? Wie lässt sich dann begründen, dass seine „sperrige[n] und komplexe[n] Überlegungen“ keinen „wirklichen Einfluss“ hatten (vgl. S. 14)? Und wenn es zumindest in Teilbereichen so gewesen sein sollte: Könnte das nicht auch andere Ursachen haben als politisch motivierte „Diffamierung“? Schließlich: Wer überhaupt soll in der Literaturdidaktik wen diffamiert haben? Werden hier nicht Entwicklungsprozesse zunächst einfach nur behauptet und dann mittels eines einfachen Täter-Opfer-Schemas erklärt? Aus der angekündigten Auseinandersetzung mit der Geschichte der Literaturdidaktik wird so eine Phantomdebatte. Auch die Frage, wie sich Wintersteiners Lob der Hermeneutik mit seinem Plädoyer für die Dekonstruktion vertragen soll (auf die ich mir durchaus eine plausible Antwort vorstellen könnte, die von Wintersteiners Ideengeber Baum aber als inakzeptabel dargestellt wird), bleibt ungestellt.

Einen Höhepunkt der „lustvollen“ Negationsbemühungen Wintersteiners stellen seine Ausführungen zum Kompetenzbegriff dar. Dieser, so erfahren wir, sei ein „Transmissionsriemen [...], der der Kontrolle und Quantifizierung des angehäuften Bildungskapitals dient“ (S. 9). Weiter heißt es, der „Versuch, die gesamte Literaturdidaktik in die Sprache des Kompetenzparadigmas zu übersetzen“, verbunden mit der trügerischen Hoffnung, „das bislang nur metaphorische Sprechen über Kompetenz endlich mit psychometrisch validen Inhalten zu füllen“ sei „ein generell fragwürdiges Unterfangen“ (S. 11). Das „eigentlich Literarische der literarischen Bildung“, gerate so „vor lauter Einzelkompetenzen [...] aus dem Blick“ (S. 10).

Solche Einwände könnte man vielleicht nachvollziehen, wenn sie sich nicht wiederum gegen ein Phantom richten würden. Wer genau eigentlich derartigen Trugbildern verhaftet sein soll, bleibt nebulös. Mir sind zwar keine Literaturdidaktiker(innen) bekannt, die so vermessen wären, die (begrenzten!) Möglichkeiten psychometrischer Forschung auf ihrem Fachgebiet grundsätzlich in Abrede zu stellen, aber so naiv zu sein, wie Wintersteiner uns allen – er redet hier tatsächlich in der „Wir“-Form (vgl. S. 11) – unterstellt, ist eine völlig andere Sache. Wintersteiner erwähnt im Kontext seiner Kritik am Kompetenzbegriff Spinner. Gerade dieser hat aber in seinem Beitrag über „Literarisches Lernen“ (2006) ein (heuristisches) Konzept entwickelt, das sich nicht ernsthaft mit jenem auf Detailoperationen fixierten unterrichtstechnologischen Paradigmenwechsel in Verbindung bringen lässt, vor dem die Preisrede warnt. Im Gegenteil: Lernaspekte wie „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, „Sich auf die Unabgeschlossenheit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ oder „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ beziehen sich auf literarisches Lernen als ganzheitlichen Prozess. Dass auch die Einleitung des von mir herausgegebenen Sammelbandes „Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht“ (bei Wintersteiner in diesem Zusammenhang zitiert als Kammler 2006) der Vorstellung einer psychometrischen Usurpation des literaturdidaktischen Terrains eine Absage erteilt, bleibt ebenfalls unerwähnt, ebenso wie die Tatsache, dass kein einziger der Beiträgerinnen und Beiträger dieses Bandes – von Ulf Abraham bis Thomas Zabka – der Vorstellung

einer psychometriefixierten Literaturdidaktik anhängt. Die Autorinnen und Autoren vielmehr Möglichkeiten einer literaturdidaktischen Arbeit mit dem Kompetenzbegriff aus und gelangen dabei zu ganz unterschiedlichen, teilweise sehr skeptischen Ergebnissen. Eine Auseinandersetzung mit diesen Positionen, von denen im Übrigen niemand behaupten würde, sie seien der Weisheit letzter Schluss, findet bei Wintersteiner nicht einmal im Ansatz statt. Der Leser seiner Rede erfährt weder, dass es sich hier um einen Sammelband handelt, geschweige denn, wer daran mitgewirkt hat, noch kann er irgendeine von Wintersteiners Aussagen überprüfen, weil dieser Titel ebenso wenig wie der von Spinner im Literaturverzeichnis auftaucht.

Man könnte nun endgültig in trübe Gedanken über den Niedergang der wissenschaftlichen Argumentationskultur verfallen. Interessanter ist aber die Frage nach Wintersteiners eigener Position. Was hat er der von ihm attackierten reflexionsunfähigen und opportunistischen Literaturdidaktik eigentlich entgegenzusetzen? Seine Rede vom „Angriff des Kompetenz-Paradigmas“ (S. 11) mag die Emotionen mancher Fachdidaktiker und Lehrer ansprechen, sie liefert aber keine diskussionswürdige Antwort darauf, welche Diskursstrategie im Umgang mit dem Kompetenzbegriff, der ja inhaltlich ganz unterschiedlich gefüllt werden kann, sinnvoll wäre. Altbekannte Beschwörungsformeln wie diejenige vom „Geheimnis des Literarischen“ (S. 18) und von der Literatur als „Norm-Überschreitung“ (S. 16), die er bemüht und die unter anderem an den Literaturbegriff des frühen Foucault erinnern, helfen da meines Erachtens nicht weiter. So sehr wir als Literaturdidaktiker an einem emphatischen Literaturbegriff festhalten mögen (was vielleicht verständlich ist, auch wenn wir eigentlich wissen sollten, dass Literatur mehr und anderes sein kann als nur ein „Gegendiskurs“), so wenig hilft uns solche Emphase angesichts des sich seit Längerem abzeichnenden gesellschaftlichen Funktionswandels der Literatur. Das hat im Übrigen gerade Foucault frühzeitig erkannt, der bereits Mitte der 1970er Jahre auf die Nutzlosigkeit einer pädagogischen „Sakralisierung“ der Literatur hinwies (vgl. Foucault 1990, S. 230-232). Auch die literarische Sozialisationsforschung lehrt es uns seit Längerem. In dieser Lage erscheint mir der von Wintersteiner gescholtene Pragmatismus (vgl. S. 11) immer noch die bessere politische Option zu sein als mystifizierende Feiertagsreden über das vermeintliche Wesen des Literarischen. Dass ein solcher Pragmatismus nicht gleichbedeutend sein muss mit einem „Verlust des Politischen“ (S. 7), hat die Literaturdidaktik meines Erachtens bewiesen – auch wenn ihre bildungspolitischen Bemühungen steigerungsfähig sein mögen.

Da Emphase auf Dauer kein geeignetes Rezept sein kann, stellt sich die Frage, wie Wintersteiner in seiner eigenen institutionellen Praxis den „Angriff des Kompetenz-Paradigmas“ „pragmatisch“ begegnet. In einem im Jahr seiner Preisrede in der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“ veröffentlichten Beitrag (vgl. Wintersteiner 2010) berichtet er nicht ohne Stolz von der Gründung eines „Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik“ für das „die Universität Klagenfurt den Zuschlag“ erhalten habe (Leitung: Werner Wintersteiner). Er spricht in diesem Zusammenhang von einer Kopernikanische[n] Wende“, da die Bildungspolitik endlich die Deutschdidaktik „in ein größeres Reformprojekt des Bildungswesens“ einbezogen habe (ebd., S. 62). Dies sei für das „junge Kompetenzzentrum“ eine Herausforderung, da

„das Denken in Kompetenzmodellen und die Beschäftigung mit psychometrischen Fragen [...] Neuland“ darstellten (ebd., S. 69). Spricht da noch ein und derselbe Autor wie in der Preisrede? Oder verschwindet der Autor hier hinter jenem geheimnisvollen „Wir“, dessen er sich in dieser Rede gelegentlich bedient: „Wir tun so, als wäre die Kompetenzorientierung dank einer glücklichen Fügung vom Himmel gefallen [...]“ (S. 11; Hervorhebung: C.K.)?

Böse Zungen könnten behaupten, dass sich die angekündigte Komödie nun endgültig als Farce entpuppt. Andererseits: Wie jeden Text muss man auch diesen zu verstehen versuchen. Das heißt, man muss sich bemühen, ihm etwas Sinnvolles abzugewinnen. Da hat die Dekonstruktion erst einmal hinten anzustehen. Für sinnvoll (wenn auch nicht neu) halte ich die These von der gesellschaftlichen Marginalisierung der Literatur. Nachvollziehen kann ich die damit verbundene Befürchtung, der Literaturunterricht könne auf Dauer einer Normalisierungsmacht zum Opfer fallen, in deren Produktivitätsschema das kritische Potential der Literatur nicht passt. Aber Werner Wintersteiners Angriff auf „die“ Literaturdidaktik, die eigentliche Botschaft seines Textes, ist nur zu verstehen, wenn man begreift, dass er sich letztlich gegen ihn selbst richtet. Schade nur, dass diese Selbstkritik so schwer als solche zu entschlüsseln ist – doch dies mag dem „Geheimnis des Literarischen“ geschuldet sein.

## Literatur

- Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra; (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003.
- Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Gründungszüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2006.
- Fingerhut, Karlheinz: Gedichte im Prokrustesbett schulischer Leistungsmessung. In: Ders.: Kleine Blumen, kleine Blätter. Sieben Vorlesungen zu Goethe. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2007, S. 151-168.
- Förster, Jürgen: Analyse und Interpretation. Hermeneutische und poststrukturalistische Tendenzen. In: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hrsg.): Gründungszüge der Literaturdidaktik. München: dtv 2006, S. 231-246.
- Frederking, Volker: „Es werde von Grund auf anders“!? Leseinteresse, Lernmotivation und Selbstregulation im Deutschunterricht nach PISA und IGLU. In: Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra; (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003, S. 249-278.
- Foucault, Michel: Funktionen der Literatur. In: Erdmann, Eva/ Forst, Rainer/ Honneth, Axel: Ethos der Moderne. Foucaults Kritik der Aufklärung. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1990.
- Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer 2006.
- Karg, Ina: the ability to read between the lines... (OECD 2002, S. 11). Einige Anmerkungen zum Leseverständnis der PISA-Studie. In: Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra; (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003, S. 106-120.

- Kämper van den Boogaart, Michael: Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie. In: Abraham, Ulf/ Bremerich-Vos, Albert/ Frederking, Volker/ Wieler, Petra; (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2003, S. 26-46.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18 (2005), S. 4-13.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33 (2006), Heft 200, S. 6-17.
- Wintersteiner, Werner: Der Preis der Freiheit. Die Deutschdidaktik und die Reform der Reifeprüfung in Österreich. In: Der Deutschunterricht LXII (2010), Heft 1, S. 62-70.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Clemens Kammler, Germanistik/ Literaturwissenschaft/ Literaturdidaktik, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstr.12, 45117 Essen  
clemens.kammler@uni-due.de*