

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

**WIDERSTAND GEGEN DIE
PRAXIS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 31. S. 108-
111.

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

WIDERSTAND GEGEN DIE PRAXIS

Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, € 19,80

Baum, Michael/ Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler 2010, € 18,00

Seit Langem regt sich Widerstand gegen ein Bildungsdispositiv, das den besseren „Outcome“ des Unterrichts auf seine Fahnen geschrieben hat. In der Praxis, so der berechtigte Vorwurf, tendiere es dazu, die Subjekte des Unterrichts geringzuschätzen und die Gegenstände zu trivialisieren. Die Herausgeber beider Sammelbände positionieren sich auf der Seite seiner Kritiker. Entsprechend heißt es in der Einführung des Bandes „Poetisches Verstehen“, dass dieses nicht in (literarischer) Lesekompetenz aufgehe. Es lasse sich, so Ulf Abraham, nicht auf irgendeinen messbaren gesellschaftlichen Nutzen reduzieren, sondern bleibe „ein Abenteuer, eine Expedition mit ungewissem Ausgang“, deren möglicher Gewinn vor allem in „Selbsterklärung, Selbstdeutung“ bestehe – Formulierungen, die an Jürgen Krefz denken lassen, der in seinem Buch „Grundprobleme der Literaturdidaktik“ bereits in den 1970er Jahren die Expeditionsmetapher gegen Versuche einer psychometrischen Vereinnahmung des Literaturunterrichts in Anschlag brachte.

Abrahams Aufsatz erinnert an Wichtiges und knüpft dabei an hermeneutische Traditionen an, die in Zeiten der Outcomeorientierung in Vergessenheit zu geraten drohen. Das gilt in unterschiedlicher Weise auch für weitere Texte des ersten Teils: Marcus Steinbrenner untersucht anhand von Gesprächsbeiträgen Studierender die mimetische Seite literarischer Rezeption, wobei Selbsterfahrung und kommunikativer Austausch eine zentrale Rolle spielen. Hans Lösener thematisiert mit der „literaturunterrichtlichen Sachanalyse“ eine Textform, die von der Literaturdidaktik lange vernachlässigt wurde. Seine Überlegungen münden in einen Fragenkatalog, der deutlich über das hinausgeht, was man mit dem Begriff werkanalytisch konnotierten Begriff Sachanalyse gemeinhin verbindet: So wird nach möglichen Lesarten der Schüler oder nach sinnvollen Aufgabenstellungen gefragt, sodass die Übergänge zur didaktischen Analyse fließend sind.

Die offene Anlage des Bandes kommt in Iris Winklers Aufsatz exemplarisch zum Ausdruck. Einerseits geht es dort um die intermediale Dimension poetischer Verstehensprozesse, wobei an zwei Video-Clips (Peter Fox „Haus am See“ und Xavier Naidoo, „Dieser Weg“) gezeigt wird, wie vergleichsweise triviale Texte durch die visuelle Umsetzung im Clip Irritationspotential entwickeln und damit zu interessan-

teren Unterrichtsgegenständen werden können. Zum anderen formuliert die Verfasserin programmatisch, was durch die Textauswahl des Bandes eingelöst wird: dass es nämlich verfehlt wäre, poetisches Verstehen als Gegenprogramm zu „literarischem Lernen“ oder zur Entwicklung „literarischer Kompetenz“ zu konzipieren. Sie begründet das einleuchtend damit, dass es im Literaturunterricht immer auch um den Erwerb von Fähigkeiten gehe, die im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können. In diesem Sinne beschäftigt sich Kaspar Spinner mit dem symbolischen Verstehen als einer „Kernkompetenz“ literarischen Verstehens. Sein Beitrag zeigt implizit, dass es falsch wäre, den Kompetenzbegriff pauschal mit technokratischer Reduktion auf das Messbare in Verbindung zu bringen. Gerade das Sich-Einlassen auf das Nicht-Messbare, Vieldeutige, letztlich Unausdeutbare ist für die Kernkompetenz des symbolischen Verstehens wie für das poetische Verstehen im Allgemeinen zentral.

Durchaus anschließbar an diese Überlegungen sind Thomas Bergers Ausführungen zur Bewertung literarischen Verstehens in schulischen Leistungssituationen. Berger geht davon aus, dass literarisches Verstehen nicht bis ins Letzte objektivierbar sei und dass es sich deshalb nicht umstandslos in Testformate zu überführen lasse, die auf „eindeutige Kodierung“ angewiesen sind. Da es sich aber ebenso wenig völlig subjektiv vollzieht, spricht er sich für eine Mischung aus Testverfahren und Interpretationsaufgaben aus. Durch eine derartige „Entzerrung“ der Anforderungen sei es möglich, Testgütekriterien besser zu erfüllen. Ein solcher Vorschlag ist aus der Sicht der Institution Schule sicher bedenkenswert. Fatal wäre es allerdings, wenn sich die Grenze zwischen Nicht-Objektivierbarem und (auch vermeintlich) Objektivierbarem in schulischen Leistungssituationen immer mehr zugunsten des letzteren verschöbe. Dann würde dem poetischen Verstehen über Kurz oder Lang der Garaus gemacht.

Die Teile 2 und 3 des Sammelbandes geben Einblicke in aktuelle Forschungs- und Entwicklungsperspektiven der Literaturdidaktik. Zeigen die Unterrichtsprojekte von Marie Luise Wünsche, Barbara Stenz und Florian Radvan (vgl. Teil 3) wie poetisches Verstehen durch innovativen Unterricht gefördert werden kann, so zeugen die anregenden Studien von Tobias Stark, Almuth Meissner, Irene Pieper und Julia Knopf von den Mühen der Ebenen, die sich eine sich zunehmend auf empirische Fragestellungen einlassende Disziplin zu bewältigen hat. Bei Stark und Meissner geht es um die Bedeutung des Vorwissens im Rahmen literarischen Verstehens, bei Pieper um den Versuch einer Unterscheidung von Niveaus im Bereich des Verstehens poetischer Mehrdeutigkeit. Julia Knopf untersucht literarästhetische Rezeptionsprozesse von Kindergartenkindern, Grundschulern und Gymnasiasten (sie alle werden zu Eichendorffs Gedicht „Wünschelrute“ befragt) und zieht aus ihren Beobachtungen die Schlussfolgerung, dass die Verstehensleistungen mit zunehmendem Alter stagnieren, ja sogar „degenerieren“. Vereinfacht gesagt: Während die Kinder sich vergleichsweise unbekümmert zum Text äußern und dabei inhaltliche, sprachliche und formale Aspekte wie selbstverständlich aufeinander beziehen, misslingt dies den Jugendlichen mit zunehmendem Alter. Verantwortlich macht die Autorin dafür eine Unsicherheit, die aus der im Unterricht vermittelten Vorstellung von vermeintlich „richtiger“ Interpretation resultiere. Auch wenn diese Untersuchung einige Fragen

aufwirft – z. B. diejenige, ob eine gewisse Zurückhaltung bei der Aufforderung, diesen Text inhaltlich zusammenzufassen oder zu interpretieren, nicht ebenso ein Zeichen fortgeschrittenen Reflexionsvermögens sein kann wie ein Beleg für „Degeneration“ –, gelangt sie zu wichtigen Ergebnissen und gibt damit der weiteren Forschung Impulse. Wenn die Verfasserin am Ende eine „selbstverständlichere und unmittelbare Verbindung analytischer und handlungs- und produktionsorientierter Verfahren“ empfiehlt, um „die ermittelten Defizite ab[zu]schwächen“, so stellt sich allerdings die Frage, ob hier nicht etwas vorschnell von der Diagnose zur Therapie übergegangen wird.

Vorrangig theoretisch orientiert ist der von Michael Baum und Marion Bönninghausen herausgegebene Band „Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik“, der über weite Strecken eine nicht minder interessante Lektüre darstellt. Hier positionieren sich Vertreter(innen) verschiedener kulturtheoretischer Richtungen dezidiert auf dem Feld der Literaturdidaktik. Als Ziele des Bandes nennen die Herausgeber unter anderem die „Gewinnung einer größeren theoretischen Strenge“ in der Literaturdidaktik und „die Anbindung an geisteswissenschaftliche Diskussionszusammenhänge“. Die Anbindungsversuche orientieren sich an verschiedenen Theorietraditionen. So knüpft Jens Birkmeyer an die Kritische Theorie an und wendet sich dabei in zehn Thesen gegen die „Hegemonie pragmatischer Zurechtweisungen und funktionaler Zumutungen“ durch das oben erwähnte Bildungsdispositiv. Der herrschenden Aufgabenkultur, der er einseitige Fixierung auf „angemessene Antworten“ und reproduzierbares Wissen vorwirft, setzt er das Konzept einer „bildungsorientierten Fragekultur“ entgegen. Ebenfalls auf die Tradition der Kritischen Theorie beruft sich Thorsten Pflugmacher, der die genannten Einwände gegen eine reduktionistische Ergebnisfixierung anhand exemplarischer Analysen von Unterrichtstranskripten eindrucksvoll belegt. Methodisch orientiert er sich dabei an Oevermanns „Objektiver Hermeneutik“.

Obwohl sich die Beiträger in ihrer kritischen Stoßrichtung relativ einig sind, werden Korrespondenzen zwischen den verschiedenen theoretischen Ausrichtungen eher selten expliziert. So etwa bei Gerhard Härle, der mit Bezugnahme auf die Debatte zwischen Gadamer und Derrida zu Recht darauf verweist, dass beiden Philosophen der Gedanke gemeinsam sei, „dass die Begegnung mit Literatur ein Gespräch ist [...] mit Literatur und mit Menschen“. In diesem Sinne plädiert Härle für eine hermeneutisch orientierte Literaturdidaktik, die sich „ihrer dekonstruktivistischen Potentiale bewusst“ ist. Auch in Klaus Maiwalds instruktivem Beitrag werden solche Korrespondenzen, teilweise auch zwischen den Zeilen, deutlich. Wenn er über eine konstruktivistisch ausgerichtete Literaturdidaktik schreibt, in ihr gehe es darum, Schülern die „Standortgebundenheit“ bzw. „Diskurshaftigkeit“ jeden Verstehens zu verdeutlichen, um sie auf eine „höhere Beobachterebene“ zu bringen, so deckt sich diese Zielperspektive weitgehend mit einer „poststrukturalistischen“, wie sie seit den 1990er Jahren beispielsweise Jürgen Förster vertreten hat (vgl. z. B. dessen Beitrag in Bogdal/ Korte (Hrsg.), „Grundzüge der Literaturdidaktik“ (2006)).

Deutlich auf Abgrenzung aus ist dagegen Michael Baum, der eine vehemente Attacke gegen den „Diskurs der Literaturdidaktik“ reitet, dem er grundlegende theoretische

sche Defizite attestiert. Er versucht an ganzen zwei Aufsätzen von Karlheinz Fingerhut nachzuweisen, dass die gesamte literaturdidaktische Rezeption poststrukturalistischer Literaturtheorie misslungen sei, da es sich um nichts anderes als um eine „Einpassung“ in vertraute hermeneutische Konzepte handele. In Anlehnung an Paul de Man nennt er das „Widerstand gegen die Theorie“. Der Eindruck beim Lesen dieses Beitrags, der bereits Unterstützung erhalten hat (vgl. meinen Beitrag zu Werner Wintersteiners Friedrich-Preis-Rede in diesem Heft), bleibt zwiespältig: Einerseits weist der Verfasser zu Recht auf einen grundlegenden Widerspruch des pädagogischen Geschäfts hin: „Nichts lässt sich programmieren, da die Anderen (‚Schüler‘) nicht einfach via Verstehen oder Unterrichtstechnik erreichbar sind, sondern vielmehr als Andere eine bleibende Herausforderung für Lehrende bleiben.“ Das ist sicher zutreffend und das Gleiche gilt für literarische Texte als virtuell Andere. Andererseits fragt man sich: Ist das wirklich ein so origineller Gedanke? Handelt es sich nicht eher um „hinlänglich bekannte Paradoxien und Aporien des schulischen Umgangs mit ästhetischen Gegenständen“, wie Klaus Maiwald in seinem Beitrag ohne direkte Bezugnahme auf Baum schreibt? Und weiß nicht jeder aufgeschlossene Lehramtsanwärter um die begrenzte Planbarkeit von Lernprozessen, plant er nicht trotzdem sinnvollerweise seinen Unterricht im Bewusstsein, dass seine Planung in der Praxis an ihre Grenzen stoßen wird? Baum meint, en passant den gesamten literaturdidaktischen „Diskurs“ erledigen zu können, ohne sich den Mühen einer Diskursanalyse wenigstens ansatzweise zu unterziehen, und sei es auch nur durch den Versuch, einen gedanklichen Zusammenhang zwischen den beiden Aufsätzen Fingerhuts herzustellen, dem er Inkonsequenz vorwirft, weil er Dekonstruktion und Hermeneutik zu verbinden versucht. Er unterstellt überall „Invisualisierung“ des Paradoxen und bescheinigt jeder Didaktik, die sich auf Begriffe wie „Kompetenz“, „Lernen“ oder „Literaturgeschichte“ einlässt, umstandslos Unterwerfung unter das herrschende Bildungsdispositiv. Darin artikuliert sich weniger eine Einstellung, die das Andere wirklich ernst nähme, als ein Widerstand gegen jegliche Praxis der Literaturvermittlung. Aushalten kann man deren Paradoxien nur, wenn man sich auf sie, und das heißt auch: auf die kritische Arbeit an und mit ihren Begriffen, einlässt. „Es ist sinnlos“, heißt es bei Derrida, „auf die Begriffe der Metaphysik zu verzichten, wenn man die Metaphysik erschüttern will.“ („Die Schrift und die Differenz“, Frankfurt/M. 1972, S. 425). Diese Begriffe kampfflos den Technokraten unseres Bildungssystems zu überlassen ist eine andere Sache.

Der Literaturwissenschaftler Jürgen Link, übrigens selbst „Poststrukturalist“, hat schon vor über 20 Jahren der Dekonstruktion eine Tendenz zum „philosophischen Overkill“ bescheinigt. Es wäre fatal, wenn sie diese Rolle in Zukunft auch in der Literaturdidaktik spielen würde. Denn es gibt dort Sinnvolles zu tun.

Anschrift des Verfassers:

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