

**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>  
17. Jahrgang 2012 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Michael Baum*

**FÜR EINE THEORIE DER PRAXIS  
Zu Werner Wintersteiners  
Preisrede „Alte Meister – Über die  
Paradoxien literarischer Bildung“  
auf dem Symposium  
Deutschdidaktik 2010 (Didaktik  
Deutsch 30/2011)**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 17. H. 32. S. 22-32.

---

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.

Michael Baum

## FÜR EINE THEORIE DER PRAXIS

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

### 1 Eine neue „Grundlagendebatte“?

Werner Wintersteiner hat den „Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, Literatur zu lehren, und der Unmöglichkeit, dies adäquat zu tun“ (S. 18), zum Mittelpunkt seiner Bremer Preisrede gemacht. Er leitet gerade aus dem Nachweis der basalen Paradoxie literarischer Bildung die Unmöglichkeit ab, den Literaturunterricht kompetenzorientiert zu modellieren. Clemens Kammler kritisiert diese Auffassungen scharf und zwar in zweierlei Hinsicht: Einerseits werde die sich am Kompetenzparadigma orientierende Literaturdidaktik unverantwortlich über einen Kamm geschert, andererseits fehle Wintersteiner eine angemessene theoretische Grundlage zur Bestimmung der Paradoxie (Kammler 2011a). Vielleicht hat mit der Kritik Kammlers die von Wintersteiner geforderte „Grundlagendebatte“ (S. 11) bereits begonnen. Meines Erachtens wird diese jedoch nur ertragreich sein können auf der Grundlage einer Selbstaufklärung der Disziplin, in der die chronisch unterbestimmten leitenden Begriffe wie Literatur, Bewusstsein, Verstehen, Bildung usw. einer gründlichen genealogischen und systematischen Analyse unterzogen werden; die Form der Debatte kann nur der Auftakt zur Fortführung der Theoriearbeit sein.

Mein Vorschlag geht dahin, die Selbstbeobachtung der Literaturdidaktik an der Dekonstruktion zu orientieren und dabei zunächst einmal von den Paradoxien literarischer Bildung auszugehen. Gegenstand der Analyse wäre dann nicht nur die literarische Lektüre, sondern auch das „sprachliche System Literaturdidaktik“. Die Methode bestünde in der genauen Re-Lektüre literaturdidaktischer Texte (vgl. Baum 2010a)<sup>2</sup>, denn deren argumentatives *und* sprachliches Profil, so meine Annahme, macht die Probleme, die in ihnen verhandelt werden (z. B. die Invisibilisierung von Paradoxien), erst wahrnehmbar. Warum einem solchen Unterfangen mit einer Art Exorzismus (vgl. Kammler 2011b) vorgebeugt werden muss, leuchtet mir nicht ein.

---

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

2 Clemens Kammler (2011b, S. 111) moniert, dass die Arbeit an wenigen Texten auch nur wenig Aussagekräftiges zu Tage fördert. Meines Erachtens besteht die Leistungsfähigkeit des Verfahrens aber gerade in der Konzentration auf wenige Texte, die umso genauer gelesen werden.

## 2 Diskursive Brüche

Zweck des folgenden kurzen Grundrisses ist es, die kritische Analyse Werner Wintersteiners zu erweitern, indem auf ungeklärte Probleme des literaturdidaktischen Diskurses, die latent wirksam sind, aufmerksam gemacht wird.

### 2.1 Die Frage der Sprache

Die leitende Figur, welche die Übersetzung von vorgedachtem Ziel (Kompetenz) via Kommunikation in tatsächliche Kompetenz rhetorisch organisiert, ist jene des Verstehens. Wie selbstverständlich ist in literaturdidaktischen Texten vom Verstehen die Rede. Verstehen lassen sich Texte und Personen, so wird allgemein angenommen. Dementsprechend eignet sich die Rede vom Verstehen als Synchronisierungsmaschine, die sämtliche Kontingenzen der Texte und der Kommunikation über dieselben handhabbar macht. Wird dann in empirischen Studien Verstehen untersucht, wird es auch gefunden, lässt sich synthetisieren, interpretieren usw.<sup>3</sup> Wer aber garantiert, dass Sprache und Verstehen derselben Ordnung angehören? Könnte es sein, dass die selbstverständliche Kopplung von Verstehen und Sprache letztere einer Teleologie unterwirft? Will nicht gerade die poetische Sprache etwas anderes als verstanden werden? Die Differenzen, um die es hier geht, sind keineswegs Spitzfindigkeiten, sondern sie steuern die Wahrnehmung des Unterrichts und die Konstruktion literaturdidaktischer Modelle (vgl. Baum 2007, 2010b). Man sieht, was verstanden wird, und nicht, was nicht verstanden wird. Letzteres kehrt aber in verschlüsselter Form oder als Latenz (in der Beobachtung: Schweigen) in den Unterricht zurück. In der Theorie funktioniert die Annahme, dass die Sprache ein sicheres Verhältnis von Denken und Welt ermöglicht. Tatsächlich aber kann Didaktik im Medium der Sprache Unterricht nicht steuern und damit nicht antizipieren. Über jemanden zu sprechen (konstativ) und zu jemanden zu sprechen (performativ), diese Dimensionen des Sprachlichen müssen voneinander unterschieden werden (vgl. dazu Derrida 2000, S. 8f.). Die paradoxe Spannung, die sich daraus ergibt, bedeutet nicht das Ende des Literaturunterrichts, sondern garantiert eben wegen der unauflöselichen Differenz, von der ausgegangen werden und die immer neu bearbeitet werden muss, seine Dynamik. Der von Clemens Kammler geäußerte Vorwurf, dass die Frage nach den sprachlichen Paradoxien des Literaturunterrichts nichts anderes sei als ein Widerstand gegen die Praxis (Kammler 2011b, S. 111), ist folglich falsch. Es geht gerade darum, die Erfahrung der Praxis in ihrer schillernden Vieldeutigkeit und paradoxen Spannung in die Theoriebildung zurückzuholen. Die Differenz zwischen dem Ord-

---

3 Es stellt sich die Frage, ob es nicht auch eine andere Empirie geben könnte, etwa im Stile der dichten Beschreibung von Clifford Geertz, die bei Differenz landet und nicht bei Identität; vgl. Geertz 2003. Einem solchen empirischen Stil nähert sich Steinbrenner (2010) an. Nach Luhmann (1986, S. 87f.) kann fortschreitende Differenzierung irgendwann verstehend nicht mehr eingeholt werden.

nungscharakter der literaturdidaktischen Konstrukte und der Praxis des Literaturunterrichts schlicht als gegeben hinzunehmen, ohne daraus Konsequenzen zu ziehen, halte ich für fragwürdig. – Gibt es nicht einen Mangel an sprachtheoretischer Fundierung im Diskurs der Literaturdidaktik? Ist die Rede vom „Verstehen“ *de facto* nicht selten eine rhetorische Figur der Reduktion von Komplexität?

## 2.2 Die Frage des Wissens

Ein weiteres Problem, das hier nur angedeutet werden kann, ist dasjenige des Wissens. Der kognitionspsychologische Wissensbegriff hat notwendige Differenzierungen eingeführt. Da er aber auf die Modi interner Informationsverarbeitung fokussiert, kann er den historischen und sozialen Status des Wissens nicht erklären. Moderne Industrie- und Informationsgesellschaften sind jedoch betroffen von einer erheblichen Kontingenzsteigerung gerade im Bereich des Wissens. Entsprechend groß ist die Nachfrage nach Expertenwissen, das aber seinerseits Kontingenzbedingungen unterliegt. Die Programmierung zukunftsrelevanten Wissens bei gleichzeitiger Verflüssigung von Wissen im medialen und gesellschaftlichen Prozess kann so durchaus fragwürdig erscheinen. Radikal Neues, Fremdes, Anders wird womöglich antizipatorisch vereinnahmt und Bildung auf „standardisierte, empirisch überprüfbare und vereinheitlichte Kompetenzen festgeschrieben.“ (Wimmer 2006, 21). Das führt zu einer paradoxen Situation: „Je klarer die Distinktionen des Wissens, desto diffuser sein Gehalt, je bestimmter seine Aussagen, desto unbestimmter seine Bedeutung, je notwendiger es erforderlich ist, desto weniger nützlich sind seine Ergebnisse, je klarer seine Berechnungen erscheinen, desto unberechenbarer sind seine Wirkungen, je mehr es zu Kontroll- und Steuerungszwecken implementiert wird, desto unkontrollierbarer werden die derart selbst gesteuerten Prozesse.“ (Wimmer 2006, S. 344) Das verbindliche Wissen wird also im Moment seiner Setzung zugleich versetzt oder verschoben. Man kennt das Problem aus dem Verwaltungsalltag der Hochschule: Unter Kontingenzbedingungen löst sich die angenommene kausale Relation von Entscheidung, Formulierung und Wirkung auf. Die Begründungen verlaufen sich in ihrer Selbstbezüglichkeit und die mühevoll Differenzierung erzeugt nur immer mehr Kontingenz, z. B. weil die Sache, um die es geht, sich in dem Moment auflöst, in dem sie (vermeintlich) genauer bestimmt wird. Sind die Ergebnisse solcher Prozesse im trägen Medium der Schrift festgehalten, d. h. von der ursprünglichen Intention entkoppelt, entsteht außerdem für Dritte die Möglichkeit, ganz Anderes herauszulesen, ungeahnte Legitimation abzuleiten oder schlicht: das Gelesene zu ignorieren.

## 2.3 Die Frage des Stils (oder: die rasende Verknappung des Diskurses)

Die Diskussion um Kompetenzen im Literaturunterricht hat nicht zuletzt wegen der Geschwindigkeit, mit der sie einsetzte, diskursive Brüche erzeugt. Eine rasende Verknappung des Diskurses (Foucault) brachte neue Spielregeln für die Kon-

stitution eines literaturdidaktischen Textes hervor.<sup>4</sup> Bezugnahmen auf Literatur in der Texteröffnung gingen zurück, rituelle Zitationen von PISA-Ergebnissen oder Diagnosen des „Klieme-Gutachtens“ kamen in kurzer Zeit immer häufiger vor. Das literaturdidaktische Feld wurde gleichsam umgepflügt, um jene Früchte hervorzu- bringen, die als Kompetenzen dann geerntet werden sollten. Dieser Vorgang lässt sich, hier stimme ich Werner Wintersteiner zu, als Anpassungsleistung beschreiben (vgl. Wintersteiner 2011, S. 10). So lässt sich am Ende einer Übersicht zum Ertrag der frühen Kompetenzforschung der folgende Satz lesen: „Allerdings verdeutlicht der Überblick über diese aktuelle Bestandsaufnahme auch, wie weit die literaturdidaktische Forschung von einer Kompetenzbeschreibung im Sinne des Klieme-Gutachtens (noch?) entfernt ist.“ (Kammler 2006, S. 19) Dieser ‚Hausaufgabenstil‘ zielt auf eine rasche Erledigung, die notwendig ist, weil Wissen dringend da sein muss, bevor andere, im politischen System, zu handeln beginnen. Die Gefahr besteht dabei darin, dass der Umbau der Begriffe und Konzepte deren kritisches und innovatives Potential eher verschüttet, anstatt es kritisch zu entwickeln. Zugleich entsteht eine Art Unbewusstes der Disziplin, das aus jenen diskursiven Elementen besteht, die sich dem neuen Diskurs nicht fügen. Die Auseinandersetzung mit der jüngeren französischen Texttheorie und Philosophie etwa wurde nicht Schritt für Schritt durch andere epistemologische Orientierungen ersetzt, sondern, so scheint es von außen betrachtet, schlicht vergessen. Ein schnelles Vergessen jedoch nennt man auch Verdrängen (vgl. Baum 2010a). Während „Verstehen“ auch unter den neuen Kommunikationsverhältnissen anschlussfähig bleibt, geht das Interesse an dem, was sich dem Verstehen nicht fügt, drastisch zurück. Es wäre bedauerlich, wenn die neuen Grenz- ziehungen zu einer Situation führten, in welcher das Andere nicht mehr gesehen, der Andere nicht mehr gehört wird. Zumal die neu gezogenen Grenzen nach außen als paradoxe Erschütterungen des Diskurses im Inneren wieder zurückkehren. Wie und warum sich solche Verlegungen der Diskusgrenzen ereignen – das wäre in erster Linie Aufgabe einer erneuerten Fachgeschichtsschreibung und Grundlagenforschung.

Die ‚Modellierung‘ von Kompetenzen ist eine Form der Selbstbeobachtung wissen- schaftlichen Wissens, die so funktioniert, dass bestimmte Argumente, Figuren und leitende Begriffe, die in bereits publizierten Texten vorliegen, zu einem System zu- sammengebaut werden, dessen Elemente empirisch überprüfbar sein sollen. Dabei entsteht ein erheblicher Reformulierungsaufwand, da man davon ausgeht, dass dem Kriterium der empirischen Überprüfbarkeit nur eine Methodologie entspricht, die im Sinne der empirisch-analytischen Sozialforschung und der dort herrschenden Güte- kriterien Objektivität zu konstruieren imstande ist. Die allseits geforderte „empiri- sche Sauberkeit“ literaturdidaktischen Wissens kann in einem solchen Forschungs- stil nur erreicht werden, wenn die Elemente des Kompetenzkatalogs mit sich selbst uneingeschränkt identisch und das heißt gegen innere Differenzierung, Problematisierung und genealogische Analyse unempfindlich sind. Eine solche Konstellation

---

4 Die von Kaspar H. Spinner in seiner Lüneburger Preisrede benutzten Metaphern, z. B. „Umkippen von Subjektivität in Objektivität“ (Spinner 2005, S. 8), verweisen auf die Erfahrung der Beschleunigung des Diskurses.

lässt sich dekonstruieren als Schließung des diskursiven Feldes auf der Grundlage einer Metaphysik des sich selbst präsenten Bewusstseins. Was in einem wissenschaftlichen Prozess entstanden ist, soll zu einem Wissen gerinnen, aus dem die Spuren der Genese getilgt sind. Die Wahrheit der Sache soll sich schlussendlich durch die Repräsentation im Bewusstsein entbergen, der Diskurs wieder ursprünglicher Gedanke werden.

### 3 Die Wiedergewinnung der Paradoxie

Es ist bekannt, dass bereits der Beginn der Geschichte abendländischen Denkens mit einer Diskursverknappung einhergeht. Spätestens mit dem so genannten „Lehrgedicht“ des Parmenides, also zur Zeit der so genannten Vorsokratiker, begann sich eine Philosophie zu etablieren, welche die Idee über die Sache stellte und den Widerspruch zu Gunsten der logischen Deduktion aus dem Denken verbannte. Die Widerspruchsfreiheit der Wissenschaft wurde seitdem unzählige Male als Emanzipation der Ratio aus der Rätselhaftigkeit des mythischen Denkens gefeiert. Der Widerspruch lässt sich nicht denken, weil er das Seiende auflöst – so die zu Grunde liegende Hypothese; etwas kann nicht so und anders zugleich sein. Inzwischen jedoch hat sich die Figur der Paradoxie in der Theoriedebatte zurückgemeldet. Ein Beispiel ist die soziologische Systemtheorie, die nichts Anderes tut, als zu untersuchen, warum gesellschaftliche Systeme *trotzdem* funktionieren. „Die Paradoxie“, so Luhmann, bleibt der systemtheoretische „Satz vom Grunde, ihr transzendentaler Grundsatz.“ (Luhmann 2000, S. 55) Etwa zur selben Zeit entdeckt Jacques Derrida in zahlreichen Texten der Tradition paradoxe Verstrickungen: Freundschaft ist ein Unterscheiden, kein Sein; die wahre Entscheidung ist nur jene, die das nicht Entscheidbare entscheidet; was unter dem Namen Schrift verhandelt wird, erscheint seit Platon als *pharmakon* in doppelter Hinsicht (Gift und Heilmittel zugleich). Die Serie der Hinweise ließe sich fortsetzen, ohne dass für den Zweck dieses Textes, in dem es um Beobachtungsprobleme in der Literaturdidaktik geht, viel gewonnen würde. Es kommt vielmehr darauf an zu sehen, welche Paradoxien diskurskonstitutiv sind für die Literaturdidaktik, ob und wie sie gesehen werden und wie mit ihnen (mit welchen Folgen) umgegangen wird; ob die Selbstaufklärung der Disziplin über ihre Friktionen mit einer Analyse begonnen werden kann, welche die konstitutiven Paradoxien aufweist und diese zuallererst anerkennt. Die oben kurz angerissenen Fragen des Stils, des Wissens und der Sprache würden dann vielleicht zunächst als Figuren in einer paradoxalen Grundkonstellation erscheinen, nicht einfach als „Probleme“, die „gelöst“ werden können, indem man es in Zukunft eben besser macht.

In den der Literaturdidaktik benachbarten Disziplinen Erziehungswissenschaft und Literaturwissenschaft (Literaturtheorie) hat es in den letzten 20 Jahren eine intensive Auseinandersetzung mit Paradoxien gegeben. – Die Pädagogik kennt den Sachverhalt seit jeher als pädagogisches Paradox: Die Ziele des Unterrichts werden durch die angewendeten Mittel konterkariert. In eine Frage Kants gekleidet: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1976, S. 711) Die Diskussion wurde in der Folge der Auseinandersetzung mit der Dekonstruktion besonders intensiv ge-

führt (Gößling 1995; Zirfas 2001; Wimmer 2006) und die pädagogische Situation, der Moment des Wortes, des Blickes, der Geste zwischen den Beteiligten als unentscheidbare bestimmt. Weder kann ich dem Anderen, dessen Andersheit uneinholbar ist, gerecht werden noch der Sache, die in dem Moment der Vermittlung stets neu gebildet wird. Der performative Charakter des Unterrichts bedingt, dass sich eine ursprüngliche Intentionalität (zum Beispiel als Planung), vorausgesetzt diese ließe sich überhaupt widerspruchsfrei denken, nicht in ihrer Idealität wiederholen lässt. „Die *reine* Wiederholung verdankt sich lediglich dem Phantasma der bewussten Anwesenheit der Intention des kommunikativen Subjekts in der Totalität seines Aktes.“ (Zirfas 2001, S. 58) Es ist interessant, dass die nicht voneinander isolierbaren Momente der Wiederholung und Differenzierung im Falle literaturdidaktischer Ziel- und Kompetenzbeschreibungen kaum eine oder gar keine Rolle spielen. Ungeachtet der Tatsache, dass nichts so schnell reformuliert wird wie das letzte Kompetenzkonstrukt, funktioniert dieses *diskursiv* als Element ohne zeitliche Markierung. Dies hat zur Folge, dass Entwicklungen nicht gedacht werden können, denn „Entwicklungen setzen immer auch voraus, dass Ziele nicht eindeutig gegeben oder identifiziert werden können, oder auch, dass man sie schlicht verfehlt oder über sie hinauschießt.“ (Zirfas 2001, S. 54) So gesehen ist nur die verfehltete Kompetenz eine gute Kompetenz. Zirfas geht deswegen von einer notwendigen Entsicherung des Bildungsmodells aus (Zirfas 2001, S. 57).

Vielleicht ist es lohnend, sich auf dieses Denken zuallererst einmal einzulassen, ohne sich zu sorgen um die bildungspolitischen Aufgaben, die zu erfüllen sind. Denkbar erscheint mir in diesem Zusammenhang ein Perspektivenwechsel hin zur Sichtweise der Betroffenen. Es wäre interessant, die Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern zu hören und so differenziert wie möglich zu interpretieren. Möglich dass die Paradoxien des Literaturunterrichts dabei ins Beobachtungsfeld geraten.<sup>5</sup> Der Rhythmus des Unterrichts, seine diskursiv offenen und geschlossenen Momente, seine Zuspitzungen und Auslassungen, seine Vereinfachungen und Ballungen von Komplexität, seine permanente Ausrichtung auf den Vektor Zeit bei simultanem Absolut-Setzen des jeweiligen Inhalts, sein inhaltlicher Rückstand („Schulbuchwissen“) und seine Produktivität („Projekt“), der Wille, jedem und der Sache gerecht zu werden und das Wissen um die praktische Unmöglichkeit – all dies ist womöglich als Riss wahrnehmbar, der die Aussagen und das Wissen spaltet, denn es erscheint „nicht möglich, Bedingungen der Möglichkeit praktischen Gelingens anzugeben, die nicht zugleich als Bedingungen der Unmöglichkeit verstanden werden können.“ (Wimmer 2006, S. 369) Daraus folgt nicht die endgültige Abkehr von einer Lehre der Literatur; vielmehr geht es darum, etwas zu ermöglichen, ohne es durch Setzungen im Voraus zu vereinnahmen und zugleich sich nicht einer willkürlichen Leere, die *irgendwie* gefüllt wird, hinzugeben.

---

5 Vgl. zur Wahrnehmung des Literaturunterrichts durch Schülerinnen und Schüler bereits: Eggert/ Berg/ Rutschky (1975).

Die Paradoxien literarischer Lektüre sind in der Literaturtheorie v. a. von Paul de Man ausgearbeitet worden (vgl. de Man 1987, 1988). Oliver Jahraus sieht darin gleichsam die Explikation einer paradoxalen Grundkonstellation: „Wo sich Literatur einer literaturtheoretischen Definition besonders hartnäckig entzieht, dort muss die Definition von Literatur gesucht werden.“ (Jahraus 2004, S. 20) Die Schwierigkeit, das Literarische in positiver Weise zu bestimmen, liegt zunächst darin, dass die Sprachlichkeit des Mediums, auf das man bei diesem Unterfangen wohl oder übel einzugehen hat, sich zwangsläufig in der Sprachlichkeit der Beschreibung verfängt. „Die spezifische sprachliche Qualität von Literatur kann nicht beobachtet werden, weil das Beobachtungsinstrument selbst Sprache ist.“ (Jahraus 2004, S. 18; vgl. de Man 1987, S. 95) Das Problem besteht folglich darin, dass es den geeigneten Abstand für eine Modellierung von Literatur nicht gibt. Entweder man verfängt sich in heillosem Partikularismus oder man fertigt sehr allgemeine, flexible Beschreibungen an, deren Charme in der Offenheit liegt, die aber eben dadurch an explikativem Wert verlieren. Da die Sprache der Beschreibung Ordnungscharakter hat, mithin den Kriterien Identität, Kausalität und Widerspruchsfreiheit gehorcht, gerät sie in einen unüberbrückbaren Widerspruch zum rhetorischen Charakter des Mediums Literatur (vgl. im Kontext Literaturdidaktik: Baum 2010a, S. 119; Wintersteiner 2011, S. 16-19). Dieser Abstand zwischen Theorie und Sprache, der als Widerstand gegen sich selbst nach de Man gerade das Wesen der Literaturtheorie ausmacht (vgl. de Man 1987, S. 106), macht die Explikation des Literaturbegriffs nicht unmöglich, führt aber dazu, dass die selbstreflexiven Schleifen, die dieses Unterfangen ständig erfordert, letztlich auf eine genuine Unabgeschlossenheit des Projekts und damit auf eine Negativierung der Theoriebildung selbst hinauslaufen; darin liegt die epistemologische Provokation der dekonstruktiven Theoriearbeit. Umgekehrt, so die Hypothese, würde das Ausgeschlossene, Andere, das, was unterdrückt werden muss, damit die Theorie ihren deduktiven Charakter behalten kann, als immanenter Widerspruch und damit als theoretische Aporie wieder zurückkehren. Eben dies, das ist der Stand meiner Untersuchungen, geschieht auch bei der positiven Beschreibung literarischer Kompetenzen; die angenommene Kompatibilität mit dem Praxisfeld Literatur wird von innen her unterhöhlt.<sup>6</sup>

Das oben kurz angerissene Beobachtungsproblem (die spezifische sprachliche Qualität von Literatur kann streng genommen nicht beobachtet werden) verbindet sich mit einem performativen Begriff der Lektüre. „Wir halten es prinzipiell für unmöglich“, schreibt Jacques Derrida, „durch Interpretation oder Kommentar das Signifikat vom Signifikanten zu trennen und so die Schrift, die auch noch Lektüre ist, zu zerstören.“ (Derrida 1974, S. 276) Literaturunterricht kann, so gesehen, nur ein Unterricht im genauen Lesen sein (vgl. Johnson 2008, S. 84). Dabei lässt sich allerdings die Differenz zwischen Signifikant und Signifikat, die einen steten Aufschub

---

6 Allerdings ist damit nicht gesagt, dass Gegenpositionen, die etwa auf „Bildung“ rekurren, sich im Akte der normativen Setzung ihrer Elemente, nicht ebenfalls in Widersprüche verwickelten. Vielmehr erscheint die Konkurrenz zwischen „Kompetenz“ und „Bildung“ wiederum als Epiphänomen der paradoxen Grundsituation; vgl. Baum (2010a).

der Bedeutung mit sich bringt, nie ganz tilgen, so dass beide zusammenfielen in einer idealen, sich selbst repräsentierenden Bedeutung. „Lesen hat“ eben deshalb „von dieser instabilen Mischung aus Buchstäblichkeit und Mißtrauen auszugehen.“ (de Man 1988, S. 92) Das Misstrauen, das beim Versuch, Gelesenes zu verstehen, ständig mitläuft, rührt von dieser Haltlosigkeit des Signifikanten her, dessen Natur es ist, ständig im Hinblick auf ein Anderes („seine Bedeutung“) überschritten zu werden. Die Beweglichkeit und kognitive Komplexität des Schreibens und Sprechens über Literatur hat also mit dem supplementären Überschuss, den das literarische Zeichen zu produzieren imstande ist, zu tun. Die Situation des Literatur Lehrenden ist eine paradoxe: Einerseits will er aus Pflichtgefühl, Treue zum Gegenstand und Freude an der pädagogischen Arbeit die Kommunikation über Literatur unter keinen Umständen einstellen (wozu ich mich, um Missverständnissen vorzubeugen, an dieser Stelle einmal bekenne), andererseits wird er immer scheitern, weil das Denken in festen Größen, das der Unterricht, will er Unterricht sein, erfordert, permanent von dem Nichtwissen um den Anderen (Schüler) und den Gegenstand (Literatur) unterlaufen wird. Paul de Man hat daraus die einzig mögliche, weil paradoxe Konsequenz gezogen: lieber „bei der Vermittlung von etwas Schiffbruch zu erleiden, das nicht vermittelt werden sollte, als etwas erfolgreich zu lehren, das nicht wahr ist.“ (de Man 1987, S. 82) – Interessant ist es, wie mit diesen notwendigen Paradoxien praktisch und theoretisch umgegangen wird, ob sie verdrängt oder überschrieben werden oder ob die Theoriebildung der komplexen Konstellation, um die es geht, gerecht wird.

Wird die Analyse von Theorieproblemen in der Literaturdidaktik an der Figur der Paradoxie orientiert, bedeutet dies nicht, dass es genügt, ein bekanntes Praxisproblem theoretisch neu zu beschreiben. Vielmehr geht es um ein Wechselverhältnis von Nähe und Distanz der Beobachtung. Einerseits ist eine Theoriearbeit notwendig, die den Kern des Problems herauschält und möglichst differenziert beschreibt. Andererseits kann die Theorie nur beweglich gehalten werden und sich weiter entwickeln, wenn in je spezifischen Analysen literaturdidaktischer Texte sowie Praktiken des Literaturunterrichts die Fokussierung auf das Moment der Unentscheidbarkeit als Möglichkeit, Anderes zu sehen, genutzt wird. Es geht also, anders als in der Systemtheorie, nicht um Entparadoxierung als Modus der Bildung sozialer Systeme, sondern um Reparadoxierung als Wiedereinschreibung der ausgeschlossenen Figur in das diskursive Geschehen einer Lehre der Literatur. Die Entsorgung der Paradoxie als bekanntes Praxisproblem, das sich nun einmal nicht vermeiden lässt, aber für die Theoriebildung von untergeordneter Bedeutung ist (vgl. Kammler 2011b, S. 111), führt dazu, dass Reflexion abbricht, bevor sie noch recht angefangen hat. Umgekehrt ermöglicht gerade die nicht ohne weiteres aufhebbare Differenz, die dem Paradoxalen eignet, das Einsetzen von Reflexion.

#### 4 Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann

Die seit einiger Zeit v. a. in Didaktik Deutsch geführte Debatte um die Grundlagen der Literaturdidaktik hat bereits in Ansätzen zu einer Reaktualisierung des Paradoxie-Problems geführt. So referiert Michael Kämper-van den Boogaart in

seinem Bremer Plenumsvortrag über die Fachlichkeit des Literaturunterrichts (Kämper-van den Boogaart 2011; hier: S. 30-35) unter der humorvollen Überschrift „Hauptsache vermittelbar“ Niklas Luhmanns Variante des pädagogischen Paradoxons, die sehr an Paul de Man erinnert: „Das Paradox liegt [...] im Widerspruch zwischen Wahrheitsgehalt und Effektivität der Lehre.“ (Luhmann 2002, S. 133; vgl. Kämper-van den Boogaart 2011, S. 30f.) Kämper-van den Boogaart geht es darum zu zeigen, wie das System Literaturdidaktik, das er als Teilsystem des Erziehungssystems begreift, programmiert ist – nämlich nach dem Code „vermittelbar/ nicht-vermittelbar“. So kann erklärt werden, dass Ergebnisse literaturwissenschaftlicher Forschung im pädagogischen System notwendig eine Transformation erleiden. Meines Erachtens führt das Theorieangebot der Systemtheorie dazu, dass Probleme transparent werden, die sonst eher als latente im literaturdidaktischen Diskurs mitlaufen. Allerdings ist damit noch nicht die Frage beantwortet, wie die Transformationen des Wissens genau ablaufen und welche diskursiven Aporien sie mit sich bringen, etwa als Spaltung des positiven Wissens in „Basisartikel“ und „praxisorientierten Beitrag“ in fachdidaktischen Zeitschriften. Denn der „Widerspruch zwischen Wahrheitsgehalt und Effektivität der Lehre“ (s. o.) wird ja nicht durch Systembildung und Systemsteigerung aufgehoben, sondern kehrt stets zurück und versetzt das System in Unruhe. Alternativ könnte der „Code“ vermittelbar/ unvermittelbar denn auch als Doktrin der Lehrbarkeit<sup>7</sup> bezeichnet werden, die nicht nur literaturdidaktische Texte hervorbringt, sondern zugleich jedes Mal die irreduzible Differenz von konstativer und performativer Rede (von jemanden sprechen vs. zu jemanden sprechen).<sup>8</sup>

Werner Wintersteiner hat in seiner Bremer Preisrede die paradoxe Grundkonstellation des Literaturunterrichts als das *proprium* der Literaturdidaktik herausgearbeitet. Anders als Kämper-van den Boogaart interessiert ihn aber weniger die systemische Programmierung, die gegenüber den Inhalten letztlich indifferent bleibt<sup>9</sup>, als vielmehr der manifeste Widerspruch zwischen der Literatur „als Sozialisationsinstrument“ und der „lustvolle[n] Negativität“ des literarischen Mediums selbst (Wintersteiner 2011, S. 17). Die sich daraus zwingend ergebende Frage nach dem Gegenstand beantwortet Wintersteiner auf zweierlei Weise: performativ, indem er sich als Begleiter für seine Rede Thomas Bernhard aussucht, und konstativ, indem er emphatische Gegenstandsbeschreibungen formuliert, etwa hinsichtlich des angeneh-

7 Vgl. zum Begriff der Doktrin eines Diskurses Foucault (1998, S. 28f.).

8 Vgl. zu einer kritischen Analyse der Diskursmaxime Lehrbarkeit Baum (2010a; hier: S. 116); siehe auch Wimmer (2006, S. 370): „Was unmöglich ist, ist nicht die Wirksamkeit oder ein Gelingen des pädagogischen Handelns, sondern die Paradoxie besteht darin, dass das, was den Erfolg pädagogischen Handelns garantieren soll, d. h. das begründete Wissen, durch sein eigenes Verhältnis zur Praxis deren Gelingen verhindert.“

9 Dies sieht Kämper-van den Boogaart (2011, S. 33) im Sinne der Theorie-Ökonomie als Vorteil; der Verf. unterbreitet zum Ende seines Vortrags aber dennoch einen interessanten Vorschlag zur Textauswahl: „Texte, die das Lesen zum Thema haben.“ (ebd. S. 37) Dies um metakognitive Distanz aufzubauen.

menen „emanzipatorischen Potential[s]“ (Wintersteiner 2011, S. 11) der Literatur. Ist auch dieser Dual unauflöslich? Ist die Relation zwischen dem Ernst des emphatischen Plädoyers und dem großen Spaßmacher Thomas Bernhard wiederum eine paradoxe? Oder anders gefragt: War Thomas Bernhard vom emanzipatorischen Potential der Literatur überzeugt?

Wer Literatur lehrt, kann weder dem Anderen, der in gewisser Hinsicht stets unerreichbar bleibt, noch den Ambivalenzen der literarischen Texte gerecht werden. Er wird sein Handeln wissenschaftlich begründen müssen und zugleich wissen, dass die Widerlegung dieser Begründung vielleicht das Beste ist, was ihm widerfahren kann. Die pädagogische Entscheidung – für eine Form der Lektüre, für eine Deutung – ist stets eine unmögliche Entscheidung. Wenn die Literaturdidaktik von dieser Erfahrung abstrahiert, gerät sie in die Gefahr, unterkomplexe Modelle zu entwerfen. Deshalb besteht eine wichtige Aufgabe der Theoriearbeit darin, die gängigen Lösungen aufzulösen und die Annahmen, die den Diskurs implizit steuern, zu reflektieren. Dann würde womöglich der stete Wandel der prägenden literaturdidaktischen Diskursformen als jeweils zeittypischer Versuch der Entparadoxierung erscheinen und eine neue Form der Fachgeschichte möglich werden. Das Paradoxon, von dem die Rede ist, lässt sich bis auf Weiteres wie folgt angeben: *Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann* (vgl. Baum 2010a).

## Literatur

- Baum, Michael: Verstehen und Nichtverstehen im Diskurs der Literaturdidaktik. In: Literatur im Unterricht, H. 8 (2007), S. 143-153.
- Baum, Michael: Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergaß. In: Baum/ Bönninghausen (Hg.) 2010, S. 107-123 [= Baum 2010a].
- Baum, Michael: Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht. In: Frederking, V. et al. (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 100-123 [= Baum 2010b].
- Baum, Michael/ Bönninghausen, Marion (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider 2010.
- Derrida, Jacques: Grammatologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1974.
- Derrida, Jacques/ Montaigne, Michel de: Über die Freundschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000.
- Eggert, Hartmut/ Berg, Hans Christoph/ Rutschky, Michael: Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975.
- Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt a. M.: Fischer 1998.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987.
- Göbbling, Hans-Jürgen: Differenz als Spiel der Spur. Versuch einer fundamentalpädagogischen Annäherung an die Grammatologie Derridas. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 71 (H. 3), 1995, S. 272-282.
- Jahraus, Oliver: Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen/ Basel: A. Francke 2004.

- Johnson, Barbara: Dekonstruktion im Unterricht. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilman (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2008, S. 84-97.
- Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Friedrich 2006.
- Kammler, Clemens: Kryptische Selbstkritik. In: Didaktik Deutsch, H. 31 (2011), S. 5-10 [= Kammler 2011 a].
- Kammler, Clemens: Widerstand gegen die Praxis. In: Didaktik Deutsch, H. 31 (2011), S. 108-111. [= Kammler 2011 b].
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch, H. 30 (2011), S. 22-39.
- Kant, Immanuel: Über Pädagogik. In: Werkausgabe in 12 Bd., hg. von Wilhelm Weischedel. Bd. XII. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1976, S. 693-761.
- Luhmann, Niklas: Systeme verstehen Systeme. In: Luhmann, Niklas/ Schorr, Eberhard (Hg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1986, S. 72-117.
- Luhmann, Niklas: Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag 2000.
- Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2002.
- Man, Paul, de: Der Widerstand gegen die Theorie. In: Bohn, Volker (Hg.): Romantik. Literatur und Philosophie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1987, S. 80-106.
- Man, Paul de: Allegorien des Lesens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1988.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch, H. 18 (2005), Seite 4-13.
- Steinbrenner, Marcus: Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum/ Bönnighausen (Hg.) 2010, S. 25-46.
- Wimmer, Michael: Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript 2006.
- Wintersteiner, Werner: Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch, H. 30 (2011), S. 5-21.
- Zirfas, Jörg: Identitäten und Dekonstruktionen. Pädagogische Überlegungen im Anschluss an Jacques Derrida. In: Bettina Fritzsche et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske & Budrich 2001, S. 48-63.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Michael Baum, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Pädagogische Hochschule, Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe.*

*michael.baum@ph-karlsruhe.de*