

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>

3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Valentin Merkelbach

**„... WENN WIR SIE LÄSEN UND
DARÜBER SPRÄCHEN“**

**Zu Maximilian Nutz:
Schülerzentrierte Literatur-
Gespräche – Gespräche über
Literatur? (Didaktik Deutsch 1997,
H. 3, S. 86-92)**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. H. 4. S. 90-92.

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

„...WENN WIR SIE LÄSEN UND DARÜBER SPRÄCHEN“

Zu Maximilian Nutz: Schülerzentrierte Literatur-Gespräche - Gespräche über Literatur? (Didaktik Deutsch 1997, H.3, S.86-92)

Maximilian Nutz bedauert in einer Rezension zweier Studien zum literarischen Gespräch¹, dass die „hohe Kunst des Unterrichtsgesprächs“, die „fragend-entwickelnde Methode“, seit der Reformpädagogik und nicht zuletzt durch die „rezeptionsästhetische Wende“ der Literaturdidaktik in Misskredit geraten sei. Der Vorwurf der „Gängelung“ bzw. der „Aufforderung zum Opportunismus“ (Grass) in den traditionellen Interpretationsritualen scheinen ihm nicht der Rede wert gegenüber dem Vorteil, „Schüler durch geschicktes Arrangement von motivierenden Impulsen, Wahrnehmung und Denken aktivierenden Fragen, weiterführenden Erklärungen usw. zu einem differenzierteren Verständnis literarischer Texte zu führen“²

Wer so vorbehaltlos den in der Schule immer noch dominanten literarischen Diskurs hochschätzt, wird mit allen Bemühungen, Interpretieren als ein Sich-Verständigen über individuelles Textverstehen zu begreifen und ihm im Unterricht didaktisch und methodisch zu entsprechen, wenig anfangen können. Das trifft dann für die von mir mitverantwortete Arbeit zum literarischen Gespräch ebenso zu wie für Johannes Werners Studie.

Wenn literarische Gesprächsfähigkeit von uns als das Kernstück literarischer Bildung formuliert wird, so stellt sich für Nutz die Frage, wie offene literarische Gespräche über Leseerfahrungen „als langfristige Lernprozesse organisiert werden müßten, um eine ‚literarische Bildung‘ zu erreichen, die diesen Namen auch verdient“. Das werde weder in der von mir verfassten Einleitung „Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs“ „differenzierter entfaltet noch in den dokumentierten Unterrichtsstunden exemplarisch greifbar“³ Ein so ehrgeiziges Ziel hatten wir allerdings auch nicht, und es hätte die Möglichkeiten des Projekts bei weitem überfordert. Wir haben mit LehrerInnen zusammen Literaturstunden vorbereitet, mit dem offenen Gespräch im Mittelpunkt, und haben mit den LehrerInnen gemeinsam uns die Gesprächstranskripte angeschaut unter der zentralen Fragestellung: Wie weit kommen SchülerInnen, wenn die Lehrperson problemorientiert moderiert und nicht fragend-entwickelnd ein bestimmtes Unterrichtsziel verfolgt?

Nutz will nun gar nicht den „pädagogischen Wert“ solcher Gespräche geringschätzen, „in denen, ausgelöst durch literarische Texte, SchülerInnen ihre eigenen lebensweltlich bedingten Erfahrungen und Vorstellungen artikulieren“. Ja, die doku-

-
- 1 H.Christ/E.Fischer/C.Fuchs/V.Merkelbach/G.Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt 1995.
J.Werner: Literatur im Unterrichtsgespräch - Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. Augsburg 1996.
 - 2 Nutz (Anm.1), S.86.
 - 3 Ebd., S. 87.

mentierten Gespräche sind für ihn „ermutigende Beispiele dafür, daß SchülerInnen in den verschiedenen Schularten auch ohne steuerndes Eingreifen der Lehrenden dazu in der Lage sind, für sie wichtige Aspekte anzusprechen und mit einer gewissen thematischen Konsistenz und Progression zu verfolgen“. In den Gesprächsanalysen vermisst Nutz dann allerdings „den Blick auf jene Differenzen zwischen dem Bedeutungspotential der Texte und den Verstehensweisen der Rezipienten, die Lernprozesse im Umgang mit Literatur in Gang setzen könnten“. Die Fragen blieben offen, „wie solche literarischen Gespräche in längerfristige Lernprozesse integriert werden können, die auf Kompetenzerweiterung im literarischen Verstehen zielen“ bzw. wie die in den von uns vorgeschlagenen textanalytischen Exkursen „vermittelten Fähigkeiten für solche offenen Gespräche fruchtbar gemacht werden können“⁴ Diese Fragen bleiben in der Tat offen. Sie können im Rahmen unseres Projekts aber immerhin gestellt werden, und das ist bei dem empirieabstinenten, spekulativen Charakter der Literaturdidaktik ja schon etwas. Es sind Fragen für Langzeitstudien, in denen Forschende aus Hochschule und Schule zusammenarbeiten müssen.

Das pädagogische Konzept „literarische Gesprächsfähigkeit als Kernstück literarischer Bildung“ muss allerdings nicht warten, bis Ergebnisse aus solchen Studien vorliegen. Es gibt Erfahrungen und Argumente genug, die das Konzept als Alternative zum fragend-entwickelnden Unterricht empfehlen, den wir ja alle am eigenen Leibe erfahren haben und der vielen von uns die Lust am Lesen und damit die Lust am Text, am genauen Lesen, genommen hat. Die Alternative dazu ist auch nicht nur das offene Gespräch. Es geht um die Auswahl problemnaher Texte, und das heißt für die Primarstufe und Sekundarstufe I um Texte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur. Es geht um Mitwirkung der Lernenden bei der Textauswahl, um Vorlesen und Vortragen dichterischer Texte, um mündliches Erzählen von Literatur, von Märchen und anderen Geschichten. Es gibt inzwischen eine Fülle von Vorschlägen und Verfahren, auf literarische Texte nicht nur analytisch, sondern auch literarisch-künstlerisch zu antworten, wobei die Qualität der Antworten Kreativität und analytische Arbeit erfordert.

Es geht um Ergänzung und methodische Vielfalt, und das betrifft auch all die Formen eines „offenen Literaturunterrichts“: um Zusammenarbeit mit Bibliotheken, um Lesenächte, „Rucksackbücherei“, um Autorenlesungen, Jugendbuchwochen u.ä. Wer das Lesen fördert, das Gernelesen, mit dem Angebot komplexerer Texte, als es die Schemaliteratur ist, die sich privat von alleine durchsetzt, fördert ja nicht nur Leselust, sondern auch literarische Kompetenz; denn diese wächst durch Unterricht, aber vor allem durch Lesen. Learning by doing im Literaturunterricht meint produktive Verfahren und Lesen, Lesen und Neugierde auf neue Texte.

„Aber Lesen muß man lernen. Und dazu bedarf es der Anleitung, der Verführung anhand der kanonischen Werke“. So Ulrich Greiner, auf den sich Nutz am Ende bezieht, bevor er „Merkelbach und seinen Mitarbeiterinnen“ unterstellt, sie wollten die „Anstrengung eines solchen Lernprozesses“, die Lektüre kanonischer Werke, ihren SchülerInnen ersparen oder vorenthalten. Das ist Polemik und zugleich eine klare Position zu der oben skizzierten Alternative. Greiner, der zahlreiche Prominente be-

⁴ Ebd., S. 89

fragte: „Brauchen wir einen neuen Kanon?“⁵ und über den Verlust des alten herzerreißende Klagelieder bekam, nennt für sein eigenes Kanon-Plädoyer das „Gretchen“-Argument: „Wer den ‚Faust‘ nicht mag, und welcher Schüler hat ihn je gemocht, muß die Chance erhalten, den eigenen Widerstand an ihm auszubilden.“ Sonst „gähnt die geschichtsvergessene Leere“ und Schlimmeres. Die „Chance“, den „Faust“ zu lesen, haben allerdings nur die SchülerInnen, die den Sprung in die gymnasiale Oberstufe schaffen. Und was geschieht bis dahin und mit denen, die früher abgehen? Ob nun die „geschichtsvergessene Leere“ oder die halbe Klasse gähnt, - viel wichtiger scheint mir die Frage, wie ein Curriculum gelingt, in dem von der ersten Klasse an das Interesse am Eigenen sich immer stärker verbindet mit dem Interesse am Fremden, am historisch und kulturell Fernen, in dem das Eigene gespiegelt und irritiert wird. Wichtiger ist, dass auch für Texte der literarischen Tradition Neugierde geweckt werden kann auf mehr davon, statt auf Biegen und Brechen Texte dranzunehmen, die niemand mag und die dann für immer erledigt sind. „Bücher für das ganze Leben“ (Greiner), da sollten wir uns nichts vormachen, sind sie nach einem solchen Unterricht bestenfalls in Sonntagsreden und ZEIT-Umfragen.

„Wir besitzen uns selbst nicht“, schreibt Ulrich Greiner im hohen Ton Hofmannsthal. „In den literarischen Werken weht es uns an.“ Und dann folgt der Satz, der als Zielprojektion für Schule und Leben mich mit Greiner, Nutz und allen Kanonikern innigst verbindet: „Manches stünde besser, wenn wir sie läsen und darüber sprächen.“

5 U.Greiner: Bücher für das ganze Leben. Eine ZEIT-Umfrage: Brauchen wir einen neuen Literatur-Kanon? In: Die Zeit, 16.5.97, S.1.