

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>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Maximilian Nutz

**LESEN ALS
DIFFERENZERFAHRUNG.**

**Textverstehen und Selbstreflexion
im Literaturunterricht**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 8. S. 46-60.

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.

Maximilian Nutz

LESEN ALS DIFFERENZERFAHRUNG

Textverstehen und Selbstreflexion im Literaturunterricht

„Wer nicht liest ist doof“ lautete der Titel eines unlängst im „Kursbuch“ erschienenen Essays von Elke Heidenreich¹, der angesichts eines tatsächlich oder auch nur scheinbar drohenden neuen Analphabetismus Lust auf Lesen wecken wollte. In einer Mischung aus lockerem Alltagsjargon und dem Gestus von Belesenheit und Bildung setzte die Autorin die „Lust an der Literatur“ mit der „Lust am Leben“ gleich, beschwor die Beziehung „zwischen einem Buch und einem leidenschaftlichen Leser“ als „ewige Liebesgeschichte“, hob die „unterwandernde Wirkung“ hervor, vor der die politisch Mächtigen Angst haben müssten, und wies schließlich auf die „Erfahrung von Differenz“ hin, durch die man sich „im Dialog mit sich selbst“ besser kennen lerne. Solcher Leselust steht ihrer Meinung nach der literaturwissenschaftliche – und teilweise auch der literaturkritische – Diskurs im Wege, der „Geschichten“ nur als „Texte“ wahrnimmt, deren Sinn analysiert, konstruiert und auch dekonstruiert wird. Die Beschwörung des Gegensatzes von Leselust und Theoriefrust gerät heute in eine bedenkliche Nähe zur Mentalität der sog. „Erlebnisgesellschaft“², die auch den kulturellen Kontext der unfruchtbaren didaktischen Diskussion über produktive versus analytische Verfahren des Umgangs mit Literatur bildet.³

Leselust! Lesekompetenz?

Seit der mentalitätsgeschichtlichen und paradigmatischen Wende, wie sie mit der Rezeptionsästhetik eingeleitet und im postmodernen Denkmuster vom Leser als dem autonomen Sinnproduzenten der Texte ihren – vorläufigen – Abschluss gefunden

-
- ¹ Elke Heidenreich: Wer nicht liest ist doof. In: Kursbuch 133, Sept. 1998, S. 1-7.
- ² Kritisch hat unlängst Hubert Ivo darauf hingewiesen, „daß der Trend im Schuldiskurs ziemlich genau den Vorstellungen einer ‚Erlebnisgesellschaft‘ entspricht, die als solche ihre Befindlichkeit lebt, aber nicht zum Thema der Reflexion macht.“ (Ders.: Literaturdidaktik: Ankunft im Demokratischen? In: Michael-Kämper-van den Boogart, Hrsg.: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Hohengehren 1997, S. 1-26, S. 3.) Natürlich hoffen die Beschwörer der Leselust dabei, dass sich durch Leseförderung die „besondere Faszination“ der Literatur „gegen den Konkurrenzdruck der Erlebnisindustrie behauptet“ (Clemens Kammler: „Lieber Monsieur Süskind, danke!“ Oder: Kann die Schule die Lust am Lesen fördern? In: Der Deutschunterricht 48, H.3, 1996, S. 5-10).
- ³ Vgl. die differenzierte Auseinandersetzung mit dieser Diskussion bei Albert Bremerich-Vos: Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik. In: Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk (Hrsg.) Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Hohengehren 1996, S. 25-49.

hat, sah es auch die Literaturdidaktik zunehmend als ihre Aufgabe, Schule als einen Ort der Verführung zum Lesen zu entdecken und nach neuen Möglichkeiten der Lesese- und Leserförderung zu suchen.⁴ Analysieren und Interpretieren literarischer Texte, für den emanzipatorischen Deutschunterricht der 70er Jahre noch eine Chance für Aufklärungsprozesse durch „kritisches Lesen“, geriet dabei als zu kopflastig, autoritär und die Ausbildung von Lesemotivation eher blockierend zunehmend in Mißkredit. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren erschienen manchen als die einzig adäquate Antwort auf die Frage, wie der Literaturunterricht dazu beitragen kann, dass SchülerInnen Lust auf Lesen bekommen.⁵

Von der „Kunst des Lesens“, einer ehemals zentralen Denkfigur in der Geschichte des Nachdenkens über Leseweisen und Lesehaltungen⁶, ist bei Elke Heidenreich nur beiläufig die Rede. Lesekompetenz erscheint gleichsam als natürlüchsiges Ergebnis von Leselust⁷, und die Frage nach den Fähigkeiten, die dafür notwendig sind, tritt auch in der handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik hinter den Einfallreichum bei der „Leseanimation“ und die Entfaltung kreativer Kräfte des lesenden Subjekts zurück. In Vergessenheit scheint zu geraten, dass solche Kompetenzen in einem langsamen und oft auch mühsamen Prozess erworben werden müssen und dass sie mit anderen Fähigkeiten des Ichs verbunden sind, die in der Erlebnisgesellschaft nicht hoch im Kurs stehen: sich konzentriert auf etwas einlassen, dem anderen zuhören, sich selbst in Frage stellen. Das Modell des Dialogs, das solchen Vorstellungen von Lesekompetenz zugrunde lag, scheint zudem auch theoretisch überholt, wenn für radikale Konstruktivistinnen der „Sinn“ von Texten nur noch im Kopf des Lesers sich herstellt, der damit – wie Scheffer behauptet – seinen eigenen „Lebens-

4 Vgl. u. a. Bettina Hurrelmann: Leseförderung. In: Praxis Deutsch 21, H. 127, 1994, S. 17-26; Thomas Eicher (Hrsg.): Zwischen Leseanimation und literarischer Sozialisation. Konzepte der Lese(r)förderung. Oberhausen 1997; Christine Garbe, Werner Graf, Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme literarischer Sozialisation heute. Didaktik-Diskurse Bd. 2. Lüneburg 1997; Cornelia Rosebrock: Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch. H. 6, 1999, S. 57-68.

5 So v. a. Gerhard Haas, Wolfgang Menzel, Kaspar H. Spinner: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 21, H. 123, 1994, S. 17-25.

6 Vgl. u. a. Gerhard Storz: Von der Kunst des Lesens. In: Der Deutschunterricht 1, 1948/49, H. 2, S. 5-13; Walter Jens: Die Kunst des Lesens. In: Wolfgang Erk (Hrsg.): Radius Almanach 1978/79. Stuttgart 1978, S. 7-12.

7 Daniel Pennac hat in seinem Buch „Comme un Roman“ (1992, dt. Übersetzung „Wie ein Roman?“, 1994) verführerische Skizzenbilder der Aktivierung der durch den traditionellen Literaturunterricht gleichsam verschütteten Lust am Lesen gezeichnet – und zugleich die Utopie einer Versöhnung zwischen einer solchen Lust und der Erfüllung von Anforderungen des Lehrplans beschworen. Vgl. dagegen die Differenzierung von Hartmut Eggert: „Die dominant libidinöse Leselust des Kindes [...] muss im Sozialisationsprozess durch eine andere motivationale Struktur ersetzt bzw. ergänzt werden. Sonst verhindert die kindliche Leselust im Erwachsenen die ästhetische Wahrnehmung und damit den Zugang zu Werken, die sich psychisch nicht so einfach funktionalisieren lassen.“ (Ders.: Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation. In: Der Deutschunterricht 50, H. 6, 1998, S. 38-45, S. 41).

roman" imaginiert, Leser also im Grunde nur sich selbst lesen.⁸

„Produktives Lesen ist ein hartes Geschäft“, hat Walter Jens in einem Essay über die „Kunst des Lesens“ einmal formuliert, das eine „zwifache Entschlossenheit“ verlange: „Entschlossenheit, zuzuhören, den anderen ausreden zu lassen und Entschlossenheit zum Widerspruch.“ „Fremd-Erfahrung“, für Jens der „eigentliche [...] Gewinn von Lektüre“, sei nur dann möglich, wenn man sich wirklich auf eine Lesereise einlässt, die über den eigenen Lebens-, Gefühls- und Denkhorizont hinausführt, und dabei riskiert, sich selbst in Frage zu stellen. „Wer [...] Pascal oder Kant“ – so Jens in seinem engagierten Plädoyer für ein „produktives Lesen“ – „in enthusiastisch-kritischem Gespräch, verstanden hat, ist mit Sicherheit weiter im Weltraum gewesen als jener Kosmonaut, der sich zwischen Himmel und Erde nach dem Halbzeitergebnis erkundigte, das seine Dorfmannschaft gegen das Team des Nachbarorts herausgespielt hat.“⁹

Welche Kompetenzen, psychischen Dispositionen und auch lebensweltlichen Rahmenbedingungen sind aber die Voraussetzungen dafür, dass Lesen überhaupt solche „Fremd-Erfahrungen“ und Selbstreflexionen ermöglicht? Und kann und sollte die Literaturdidaktik in einer Zeit, in der es schon schwierig genug ist, in einer Art kompensatorischen Leseförderung Lesemotivationen überhaupt aufzubauen, an einem so ehrgeizigen Lernziel „produktives Lesen“ überhaupt festhalten? Ist die damit verbundene Vorstellung von Lesekompetenz nicht einem Modell von „Aufklärung“ durch literarische Diskurse verhaftet, die für den Zeitgeist trotz aller Beschwörungen des Lesens als unverzichtbare Kulturtechnik längst anachronistisch geworden sind?¹⁰

Um die Chancen einer Förderung der hier angedeuteten „produktiven“ Lesekompetenz, die „Verstehen“ nicht auf eine Zuschreibung mehr oder weniger subjektiver Bedeutungen reduziert, ist es nach meinen eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen gar nicht so schlecht bestellt. Denn im Unterschied zur postmodernen Begründung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, die sich vom „Verstehen“ verabschiedet und Rezeption nur als eine Zuschreibung mehr oder weniger subjektiver Bedeutungen auffasst¹¹, haben SchülerInnen, wenn sie sich einmal auf lite-

⁸ Bernd Scheffer: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt a. M. 1992, S. 25: „Leser handeln als ‘Autobiographen’; sie reagieren nicht einfach auf Texte; sie können, veranlaßt durch Texte, nur das nehmen, was sie ihrerseits im ‘Roman’ ihres eigenen Lebens auch geben können und geben wollen.“

⁹ Jens (Anm. 6), S. 11.

¹⁰ Nüchtern konstatierte Jürgen Drews in einem Zeitungskommentar vor zwanzig Jahren: „Der Akt des Lesens ist etwas vergleichsweise Abstraktes, Unsinnliches, Einsames, er verlangt Konzentration, Selbstdisziplinierung, sogar Entbehrung.“ (Ders.: Lesen! Lesen?. In: Süddeutsche Zeitung. 29. Nov. 1979).

¹¹ Vgl. die polemische Frage Hans Küglers: „Sind die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren nicht längst Ersatzformen, Prothesen für ausbleibendes Textverstehen geworden?“. Ders.: Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik. In: Belgrad/Melenk (Hrs.) Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben (Anm.3), S. 10-24, S. 20.

rarische 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. Und sie empfinden es keineswegs schon als „autoritär“, wenn Lehrerinnen und Lehrer versuchen, ihre größere intertextuelle und kontextuelle Erfahrung, Belesenheit und kulturelles Wissen in Interpretationsgespräche einzubringen, solange es ein kommunikatives Klima gibt, in dem verschiedene Leseweisen in einem gemeinsamen Verstehensprozess ihr Recht behalten. Und es gibt immer noch Unterrichtsstunden, in denen eine Lust am genauen Lesen spürbar wird, wenn diese nicht in der Monotonie eines lehrerzentrierten fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs überstrapaziert wird.¹²

Analytische Arbeit mit „produktiven“ Schülertexten

„Produktiv“ wird Lesen im Sinne von Jens, wenn SchülerInnen das Bedeutungspotential der Texte gerade nicht auf ihren eigenen „Lebensroman“, ihre Erfahrungen, Vorstellungen, Gefühlsmuster und Denkweisen verkürzen, sondern sich auf einen Verstehensprozess einlassen, in dem gerade die Differenz zwischen dem Eigenen und der Alterität der Texte erfahrbar und reflektierbar wird. Eine Bewusstmachung solcher Differenzen hat der traditionelle Literaturunterricht gerade dadurch verhindert, dass in der lehrerzentrierten Lenkung von Verstehensprozessen der subjektive Faktor der Rezeption ausgeblendet wurde, Schüler ihre eigenen Sinnkonstitutionen zugunsten einer scheinbar textadäquaten Deutung aufgeben mussten. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren werden heute meist als Chance der Artikulation solcher Sinnkonstitutionen gesehen, m. E. aber zu wenig für Lernprozesse genutzt, in denen die SchülerInnen etwas über ihre eigene „Subjektivität“ erfahren und gerade damit die Differenz zwischen dem Eigenen und der Fremdheit von Texten offener und neugieriger wahrnehmen.¹³ Handlungs- und produktionsorientierte Formen des Reagierens auf Literatur bieten sich m. E. gerade deshalb für die Förderung von Lesekompetenz durch Differenzerfahrungen an, weil sie etwas aussagen über die Wahrnehmungs- und Leseweisen der SchülerInnen, ihre Verstehensmuster und Denkweisen, die in einem Prozess der Selbstreflexion bewusst gemacht werden können.

Dazu bedarf es allerdings einer analytischen Arbeit, die ich am Beispiel von Brechts

¹² Die Probleme, die sich für Lehrkräfte gerade im Verstehen von und im Umgang mit Leseweisen von Schülern ergeben, können m. E. nicht die Forderung Merkelbachs rechtfertigen, „dieses kommunikationsethisch schwer zu verantwortende Ritual am besten abzuschaffen“; Valentin Merkelbach: Zur Theorie und Didaktik des literarischen Gesprächs. In: Hannelore Christ u. a.: „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a. M. 1995, S. 12-52, S. 12. Vgl. dazu meine Rezension: Schülerzentrierte Literatur-Gespräche – Gespräche über Literatur? In: Didaktik Deutsch 1997, H. 3, S. 86-92.

¹³ Vgl. zu den Möglichkeiten solcher Lernprozesse auch Bettina Hurrelmann: Jona zum Beispiel. Zur Dialektik des Eigenen und des Fremden im Deutsch-Unterricht eines fünften Jahrgangs. In: Der Deutschunterricht 41, H. 4, 1989, S. 24-42.

berühmter Keunergeschichte „Maßnahmen gegen die Gewalt“¹⁴ skizzieren möchte. Da es in dem von mir skizzierten Lernprozess auch um genaues Lesen gehen wird, scheint es mir sinnvoll, zunächst den Anfang der zum Kanontext avancierten Geschichte zu zitieren:

Als Herr Keuner, der Denkende, sich in einem Saale vor vielen gegen die Gewalt aussprach, merkte er, wie die Leute vor ihm zurückwichen und weggingen. Er blickte sich um und sah hinter sich stehen – die Gewalt.

„Was sagtest du?“ fragte ihn die Gewalt.

„Ich sprach mich für die Gewalt aus“, antwortete Herr Keuner.

Als Herr Keuner weggegangen war, fragten ihn seine Schüler nach seinem Rückgrat. Herr Keuner antwortete: „Ich habe kein Rückgrat zum Zerschlagen. Gerade ich muß länger leben als die Gewalt.“

Und Herr Keuner erzählte folgende Geschichte:

Der Doppelpunkt am Ende des letzten Satzes markiert einen Einschnitt, der sich für kreative Verfahren zu eignen scheint, wie sie von den Vertretern eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturdidaktik mit großem Einfallsreichtum vorgeschlagen werden. Ich habe den zitierten Textanfang ohne Nennung des Autors SchülerInnen der 11. Klasse eines Gymnasiums mit der Aufforderung vorgelegt, sich in die Situation und Rolle des Herrn Keuner zu versetzen und eine kurze Geschichte zu erfinden, wie sie dieser seinen Schülern erzählt haben könnte.¹⁵

Dass aktives Schreiben motivierender sei als scheinbar passives analytisches Lesen, weil dabei SchülerInnen ihre emotionalen, imaginativen und spielerischen Kräfte einbringen können, ist Konsens einer handlungs- und produktionsorientierten Didaktik. Unterschiedlich sind allerdings die Zielvorstellungen, die man damit verfolgt, und sie reichen bei der von mir gewählten Schreibaufforderung von der Anwendung eines poetologischen Wissens über Handlungs- und Erzählmuster von Parabeln über die Bewusstmachung eigener Perspektiven und Erwartungshaltungen, die später mit dem „Original“ konfrontiert werden, bis zum Eingreifen in Leseprozesse durch „Gegentexte“, mit denen SchülerInnen, wie etwa Rupp vorgeschlagen hat, „den Sinnbildungsmechanismen des Textes zunächst systematisch ausweich[en]“¹⁶ und sich als Ko-Autoren ins Spiel bringen. Ohne mich hier mit solchen Zielvorstellungen hier auseinandersetzen zu können, möchte ich zunächst knapp

¹⁴ Bertolt Brecht: Gesammelte Werke Bd. 12. Prosa 2. Frankfurt am Main 1967, S. 375f. Im Folgenden werden Brechts Werke zitiert nach dieser Ausgabe (GW) zitiert.

¹⁵ Auf Angaben zum Geschlecht der SchreiberInnen habe ich dabei im Hinblick auf das begrenzte Textkorpus und damit die geringe Repräsentativität verzichtet, auch wenn es sich dabei um einen wichtigen Aspekt der Untersuchung von Textverstehen und Lesesozialisation handelt. Vgl. u. a. Hannelore Christ: „Es kommt aber auch immer aufs Kind an...“. Überlegungen zur geschlechtsverbundenen Textrezeption. In: Diskussion Deutsch H. 136, 1994, S. 82-88; Christine Garbe: Geschlechtsspezifische Differenzierungen in der „literarischen Pubertät“. Anmerkungen zu geschlechtsspezifischen Widerständen gegen den Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht 48, H. 1, 1996, S. 88-97.

¹⁶ Gerhard Rupp: Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn 1987, S. 80.

über die „produktiven“ SchülerInnen-Texte informieren und auf zwei Beispiele genauer eingehen.

„Ich sitze in einem Kreativitätsloch und kann deswegen die Geschichte nicht schreiben.“ Nur ein Schüler reagierte so ironisch spielverderbend, aber etwa die Hälfte der Klasse schrieb keinen fiktionalen, sondern einen argumentativen Text, mit dem Herr Keuner sein Verhalten begründet, und wieder etwa die Hälfte derjenigen, die parabolische Geschichten erfanden, ließen diese in eine explizite Lehre münden. Im Gegensatz zu Keuner, der seine Schüler mit der keineswegs so eindeutig zu verstehenden Egge-Geschichte¹⁷ konfrontiert und diesen damit selbst das Nachdenken über die Beurteilung seines eigenen Verhaltens überlässt, verdoppelten die SchülerInnen Keuners Aussage, er habe kein Rückgrat zum Zerschlagen, durch Paralleltexte und engten damit den Verstehens- und Reflexionsraum weitgehend ein, den Brechts Text durch die ambivalenten Bezüge der Doppel-Parabel eröffnet. Um Zielsetzungen und mögliche Aspekte einer analytischen Arbeit mit „produktiven“ Schülertexten exemplarisch zu konkretisieren, greife ich zunächst eine „argumentative“ Lösung heraus:

„Wie ihr wisst, ist die Zeit der Gewalt, der Krieg. Ein Krieg entsteht meist dadurch, dass eine Gruppe, Gesellschaftsschicht oder Nation mit einer anderen in Konflikt gerät.

Dort werden Rückgräter in Massen gebrochen, schließlich meist auch das letzte einer Nation. Und was bleibt? Kummer, Leid, Zerstörung, Tausende von Toten.

Und warum? Nicht, weil alle es wollten, nicht, weil es hätte sein müssen, sondern weil die Ehre des geraden Rückgrates erhalten werden musste.

Wäre man vielleicht etwas elastischer und nicht so steif gewesen, hätte es vielleicht nicht Tausende von Verlierern gegeben.

Also frage ich euch, hätte ich vorher mit steifem Rückgrat etwas gewonnen? Ich wäre nur selbst zum Verlierer und zur Gewalt geworden.“

Der für den Schüler¹⁸, der die historisch-politischen, mentalitätsgeschichtlichen und literarischen Kontexte der Keunergeschichte nicht kennt, zunächst abstrakte Begriff der „Gewalt“ und der Bildkomplex des „Rückgrats“ sind die zentralen Elemente, die eine gedankliche Auseinandersetzung ausgelöst haben, während sowohl Keuners Art des Kampfes gegen die Gewalt als auch sein Hinweis, dass gerade *er* „länger leben“ müsse als die Gewalt, ausgeblendet werden. Das Abstraktum „Gewalt“ konkretisiert der Schüler durch semantische Eingrenzung als „Krieg“, den er in einer Mischung aus historisch-politischen Kenntnissen und Alltagswissen als Austragung eines Konflikts sozialer Gruppen versteht, der für alle Beteiligten in Tod und Zerstörung endet. Interessant ist für mich dabei, dass die redensartige Metapher des „geraden Rückgrats“, die meist mit positiven Wertvorstellungen konnotiert ist, gerade als Bild für eine falsch verstandene Ehre verwendet und als Ursache kriegerischer Auseinandersetzung gesehen wird. Auffallend ist auch, dass der Schüler am Schluss

¹⁷ Vgl. dazu meinen Aufsatz: „Der Lernende ist wichtiger als die Lehre.“ Zum Umgang mit Brechts „Geschichten vom Herrn Keuner“ am Beispiel der „Maßnahmen gegen die Gewalt“. In: Diskussion Deutsch. H. 139, 1994, S. 297-305.

¹⁸ Aufgrund der in Anm. 14 angedeuteten Überlegung differenziere ich hier nicht nach dem Geschlecht und verwende der Einfachheit halber „Schüler“ in einem geschlechtsneutralen Sinn.

Herrn Keuner behaupten lässt, er wäre durch ein „steifes Rückgrat“ selbst „zur Gewalt geworden“.

Wenn SchülerInnen mit Literatur „produktiv“ umgehen, dann sagen die entstehenden Sinnkonstruktionen nicht nur etwas aus über deren lebensweltlich beeinflusste Erfahrungsmöglichkeiten, Denkmuster, Wertvorstellungen, Imaginationen etc., sondern auch über die Verstehensweisen der ihnen vorgelegten Texte¹⁹, die freilich meist viel weniger „individuell“ sind, als es konstruktivistische Rezeptionsmodelle erwarten lassen. Die entstandenen Texte können im Unterricht daraufhin untersucht werden, welche Elemente, Strukturen oder einzelne Signale des Textes in Sinnkonstitutionen Eingang gefunden haben und welche nicht, wie mit dem Bedeutungspotential einzelner Begriffe, Bilder, Motive etc. umgegangen wird, wo und wie eigene Erfahrungen, kulturelles Wissen, Denkmuster und Wertvorstellungen die Lese- und Verstehensweisen prägen. Im Vergleich der verschiedenen Schülertexte schärft sich nicht nur der Blick für die Unterschiede und Ähnlichkeiten in der Bedeutungskonstitution durch die LeserInnen, sondern auch für die Elemente und Strukturen des literarischen Textes, auf welche diese verstehend reagiert haben.

Dass SchülerInnen dabei lernen können, Differenzen wahrzunehmen zwischen ihren eigenen Denk- und Vorstellungswelten, die in ihre Geschichten einfließen, und den Vorgaben des Brecht-Textes, soll zunächst an einem „parabolischen“ Schülertext verdeutlicht werden.

„Frau Müller war eine Angestellte in einem Unternehmen für Softwareentwicklung. Die Bezahlung war sehr gut, aber sie war angewidert vom Mobbing, das viele ihrer Kollegen an den Tag legten, und sie äusserte sich immer wieder, wie kontraproduktiv das für das Unternehmen sei. Sie war zusammen mit einer Kollegin, die das Mobbing offensichtlich als einen Teil der Arbeit ansah, zur Anwärtlerin auf den Abteilungsleiterposten ausgewählt worden. Da Frau Müller die Firma vor einer derart schlechten Leiterin zu schützen versuchte, mobbte sie ausnahmsweise auch einmal. Als sie Abteilungsleiterin war, kam die Mobbinggeschichte auf, und man fragte sie, warum sie das, was sie immer kritisiert hatte, selbst getan hatte. Da erzählte sie folgende Geschichte“

Sieht man einmal von dem witzigen Einfall ab, dass nun Frau Müller wieder den Anfang der Keunergeschichte erzählt, so wird einerseits deutlich, dass sich der Schüler mit dieser produktiven Sinnkonstitution durchaus verstehend auf zentrale Strukturen und Bedeutungselemente des Textes einlässt, durch die Mobbing-Geschichte im Gegensatz zur Egge-Geschichte aber keine weitere Reflexionsebene geschaffen wird. Aufgegriffen werden das strukturelle Element des Widerspruchs zwischen grundsätzlicher Einstellung oder moralischer Norm und dem Hhändeln in

¹⁹ Vgl. auch die Verwendung von Schreibaktionen in Fingerhuts Phasenmodell des Umgangs mit Texten („lesen“, „erörtern 1“, „schreiben“, „erörtern 2“, „nacharbeiten“), in dem sich die SchülerInnen in der dritten Phase „unter Einschluß der in der Lerngruppe entstandenen Eigentexte“ mit dem literarischen Text auseinandersetzen. Der Didaktiker lasse die Schüler schreiben, „um besser das Lesen und das Verstehen literarischer Texte zu beobachten und gleichzeitig zu lehren.“ Karlheinz Fingerhut: L – E – S – E – N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven“ Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Kämper-van den Boogart: Literatursystem (Anm. 2), S. 98-125, S. 117.

einer bestimmten Situation, das Motiv der Abweichung, nämlich die Gewalt zu überleben, und die witzige Wiederholung des Anfangs der Keunergeschichte zeigt auch ein Verständnis der didaktischen Verwendung von „Fallbeispielen“. Wenn aber das Beispiel das „Mobbing“ gewählt wird, dann zeigt sich, dass der Schüler die „Gewalt“, mit der Keuner konfrontiert wird, nicht als „strukturelle“ wahrnehmen kann und dass er auch Keuners Verhalten nur als Beispiel eines allgemeinen, quasi „allzumenschlichen“ Widerspruchs zwischen „Theorie“ und „Praxis“ auffasst, der in dem von Brecht intendierten didaktischen Lernprozess gerade in Frage gestellt werden soll. Ohne die Entwicklung von Fähigkeiten, solche Differenzen in der dargestellten Situation, den Verhaltensweisen der Figuren und den thematisierten Wertvorstellungen wahrzunehmen, bringt aber der „produktive“ Umgang mit Literatur die SchülerInnen um jene Chancen der Selbstbegegnung und Fremdwahrnehmung, die Lesen zu einer die Grenzen des Eigenen überschreitenden Erfahrung machen.²⁰

Im Unterschied zu den argumentativen Schülertexten wurde vor allem in den narrativen deutlich, dass die Schüler versuchten, das Bedeutungspotential der bei Brecht gerade in der Personifikation abstrakt bleibenden Gewalt durch Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt oder Elementen des kulturellen Wissens zu konkretisieren. Das Spektrum reicht vom Mobbing am Arbeitsplatz, der kriminellen Gewalttätigkeit von Jugendlichen, elterlicher Gewalt in der Familie, der Eskalation eines Streits zwischen zwei Familien bis zur Ohnmacht von Sklaven und dem gewaltlosen Widerstand eines Mahatma Ghandi. Weil die „Gewalt“ in Brechts Keunergeschichte, herausgelöst aus ihren Kontexten, für die Schüler notgedrungen abstrakt bleiben muss, haben diese bei ihren Sinnkonstitutionen gar keine andere Möglichkeit, als auf Denkmuster ihres Wissens und ihrer Erfahrungswelt zurückzugreifen. „Gewalt“ wird dabei von den meisten mit personaler, physischer Gewaltanwendung konnotiert, der als moralische Norm „Gewaltfreiheit“ gegenübergestellt wird. „Wenn man der Gewalt keinen Widerstand leistet, stirbt die Gewalt aus“, lautet denn auch die „Moral“, mit der einige der Schülergeschichten enden.

Differenzerfahrung durch Kontextuierung

Durch analytische Arbeit mit ihren eigenen Texten können Schüler sich zunächst einmal der Vorstellungen von Gewalt bewusst werden, die sie argumentativ oder erzählend beim produktiven Umgang mit Brechts Keunergeschichte aktiviert haben. Um andere Wahrnehmungsweisen von „Gewalt“ und damit Differenzerfahrungen zu ermöglichen, habe ich der Klasse einen kurzen Text aus Brechts „Me-ti“ vorgelegt, der von der „Schwierigkeit“ handelt, „Gewalt zu erkennen“:

„Menschen wohnen in Löchern jahraus, jahrein, die nicht freundlicher sind als die Kerker, und es gibt für sie nicht mehr Möglichkeit, aus ihnen herauszukommen als aus Kerkern. Freilich stehen keine Kerkermeister vor ihren Türen.“²¹

²⁰ Vgl. u. a. Kaspar H. Spinner: Fremdverstehen und historisches Verstehen als Ergebnis kognitiver Entwicklung. In: Der Deutschunterricht. 41. Jg., H. 4, 1989, S. 19-23.

²¹ Bertolt Brecht: Schwierigkeit, Gewalt zu erkennen. In: GW 12, S. 451.

Es ist gerade die Fremdheit dieser Sichtweise, welche die SchülerInnen herausfordert, den Blick von der vordergründigen Gewaltanwendung von Personen auf Lebensbedingungen als eine Form von struktureller „Gewalt“ zu richten, die von gesellschaftlichen Verhältnissen ausgeht. Solche Verhältnisse als „Gewalt zu erkennen“, setzt eine bestimmte Betrachtungsweise und Analyse voraus, zu der Brecht zum Zeitpunkt der Entstehung der ersten Keunergeschichten durch sein Studium des Marxismus gelangt ist. Anders als der emanzipatorischen Literaturdidaktik, die SchülerInnen durch ein „Denken mit Herrn Keuner“²² zur Übernahme der ideologiekritischen Sicht Brechts bringen wollte²³, geht es bei meinem Konzept der Differenzenerfahrung darum, dass das Bedeutungspotential der in der Keunergeschichte auftretenden „Gewalt“ durch solche Kontextuierung überhaupt erst einmal aus einer anderen Perspektive wahrgenommen wird, um eigene Leseweisen und Denkmuster kritisch reflektieren zu können.²⁴

Im produktiven Umgang der SchülerInnen wurde fast durchgehend die Attribuierung Keuners als „der Denkende“ ausgeblendet. In Verbindung mit dem „Me-ti“-Text „Schwierigkeit, Gewalt zu erkennen“ kann dieses zunächst völlig abstrakt bleibende „Denken“ nun als ein Erkennen von gesellschaftlichen Verhältnissen gesehen werden, die durch strukturelle Gewalt gekennzeichnet sind. Zieht man im Unterricht als weiteren Kontext die unmittelbar auf „Maßnahmen gegen die Gewalt“ folgende Geschichte „Von den Trägern des Wissens“²⁵ heran, gibt diese aus Brechtscher Sicht eine Antwort auf die in den Schülertexten ausgeblendete Frage, warum Keuner behauptet, gerade er müsse „länger leben als die Gewalt“. Als Träger eines Wissens über die gesellschaftlichen Gewaltverhältnisse muss sich Herr Keuner so verhalten, dass er für die Gewalt nicht „kenntlich“ ist, sein Leben im Kampf nicht aufs Spiel setzt. Ergänzt man diesen Kontext noch durch die Aussagen des „Kontrollchors“ in Brechts Lehrstück „Die Maßnahme“, dann wird Keuners „Maßnahme“ gegen die „Gewalt“ in ihrem konkreten historisch-politischen Kontext verstehbar. In der „Maßnahme“ heißt es:

„Schön ist es
Das Wort zu ergreifen im Klassenkampf.
[...]
Schwer ist und nützlich die tägliche Kleinarbeit

²² Die Formulierung entnehme ich dem Titel der Arbeit von Inge Häußler: Denken mit Herrn Keuner. Zur deiktischen Prosa in den Keunergeschichten und Flüchtlingsgesprächen. Berlin 1981 (=Brecht-Studien 3);

²³ Vgl. v. a. Norbert Hopster: Individuum und Gesellschaft in Brechts „Geschichten vom Herrn Keuner“. In: Diskussion Deutsch 13, 1973, S. 235-243.

²⁴ Vgl. dazu auch meinen Aufsatz: Textverstehen und Selbstwahrnehmung. Zur Notwendigkeit analytischer Arbeit mit Schülertexten. In: Deutschunterricht. Berlin. 50. Jg. H. 5, 1997, S. 237-247.

²⁵ „»Wer das Wissen trägt, der darf nicht kämpfen; noch die Wahrheit sagen; noch einen Dienst erweisen; noch nicht essen; noch die Ehrungen ausschlagen; noch kenntlich sein: Wer das Wissen trägt, hat von allen Tugenden nur eine: daß er das Wissen trägt«, sagte Herr Keuner.“ In: GW 12, S. 376:

Zähes und heimliches Knüpfen
 Des Netzes der Partei vor den
 Gewehrläufen der Unternehmer:
 Reden, aber
 Zu verbergen den Redner.“²⁶

Der Einwand liegt nahe, durch solche Kontextuierungen werde die semantische Offenheit der Rede eines Denkenden gegen die „Gewalt“ auf jene Klassenkampfstrategie eingeengt, wie sie Brecht in der „Maßnahme“ als „Lehre“ verkündet habe. Ich gehe darin mit konstruktivistischen Theoremen konform, dass die Keunergeschichte keineswegs diese Lehre als feste Bedeutung *hat*, die nun durch Heranziehung von Kontexten dekodiert werden kann. Das Reflexionspotential, das der Text durch seine abstrakte, modellhafte Konstellation enthält, beruht ja gerade darauf, dass es beim Leser eine Aktivierung der eigenen Gewaltvorstellungen und moralischen Normen auslöst, die durch Differenzenerfahrungen auch kritisch reflektiert werden können. Liest man aber die Keunergeschichte mit dem literarisch-politischen Wissen um solche Kontexte, können diese in der Sinnkonstitution mitgedacht werden, damit die semantische Offenheit nicht zur bloßen Projektionsfläche unhistorischer Denkmuster wie Gewaltfreiheit oder kluger Überlebensstrategie wird.

Für die SchülerInnen, welche die „Moral“, die ihrer Meinung nach bereits im ersten Teil der „Maßnahmen gegen die Gewalt“ zum Ausdruck kommt, durch ihre Texte argumentativ expliziert oder narrativ veranschaulicht haben, hätte die Geschichte an dieser Stelle im Grunde zu Ende sein können. Aber gerade wenn man im Unterricht die Fortsetzungen der SchülerInnen mit der von Keuner erzählten Egge-Geschichte vergleicht, werden hinter den vordergründigen Parallelen zwischen dem Verhalten Keuners und Egges Unterschiede sichtbar, die ein neues Nachdenken über das Verhalten der beiden notwendig machen. Wenn, wie Klaus-Detlev Müller zu Recht bemerkt hat, die „Verständnisbarriere und das Interpretationsproblem“ des Textes in dem Referenzverhältnis zwischen der Egge-Geschichte und der Rahmengeschichte besteht²⁷, mag es vielleicht sinnvoll sein, sich den Wortlaut noch einmal zu vergegenwärtigen:

„In die Wohnung von Herrn Egge, der gelernt hatte, nein zu sagen, kam eines Tages in der Zeit der Illegalität ein Agent, der zeigte einen Schein vor, welcher ausgestellt war im Namen derer, die die Stadt beherrschten, und auf dem stand, daß ihm gehören solle jede Wohnung, in die er seinen Fuß setzte; ebenso sollte ihm auch jedes Essen gehören, das er verlange; ebenso sollte ihm auch jeder Mann dienen, den er sähe.

Der Agent setzte sich in einen Stuhl, verlangte Essen, wusch sich, legte sich nieder und fragte mit dem Gesicht zur Wand vor dem Einschlafen: »Wirst du mir dienen?«

Herr Egge deckte ihn mit einer Decke zu, vertrieb die Fliegen, bewachte seinen Schlaf, und wie an diesem Tage gehorchte er ihm sieben Jahre lang. Aber was immer er tat, eines zu tun hütete er sich wohl; das war, ein Wort zu sagen. Als nun die sieben Jahre herum waren und der Agent dick geworden war vom vielen Essen, Schlafen und Befehlen, starb

²⁶ GW 2, S. 638.

²⁷ Klaus-Detlef Müller: Brecht-Kommentar zur erzählenden Prosa. München 1980, S. 116f.

der Agent. Da wickelte ihn Herr Egge in die verdorbene Decke, schleifte ihn aus dem Haus, wusch das Lager, tünchte die Wände, atmete auf und antwortete: »Nein!«²⁸.

Natürlich geht es auch hier um eine Strategie, wie man die Gewalt überleben kann, und es fiel den SchülerInnen zunächst schwer, sowohl die Differenzen zu ihren eigenen Geschichten als auch zu Keuners Verhalten zu erkennen. Untersucht man im Unterricht aber die Kommunikationssituation, in der die Egge-Geschichte erzählt wird, so werden in der Frage nach Keuners „Rückgrat“ implizit die moralischen Normen sichtbar, welche der Beurteilung von Keuners Verhalten nicht nur durch seine Schüler, sondern auch durch manche damaligen und heutigen Leser zugrunde liegen.

Rückgrat erwarten auch die Schüler und Mitarbeiter von Galilei, als dieser mit der „Gewalt“ der Kirche konfrontiert wird, und ich habe ein Nachdenken der SchülerInnen über ihre Verhaltenserwartungen auch dadurch angeregt, indem ich sie mit dem Gespräch zwischen Galilei und Andrea konfrontiert habe, in dem der alten Ethik, die vom Einzelnen erwartet, dass er selbst um den Preis seines Lebens seinen Prinzipien treu bleibt, eine „neue Ethik“ gegenübergestellt wird.

„Andrea: Mit dem Mann auf der Straße sagten wir: Er wird sterben, aber er wird nie widerrufen. – Sie kamen zurück: Ich habe widerrufen, aber ich werde leben. – Ihre Hände sind befleckt, sagten wir. – Sie sagten: Besser befleckt als leer.

Galilei: Besser befleckt als leer. Klingt realistisch. Klingt nach mir. Neue Wissenschaft, neue Ethik.“²⁸

Brecht thematisiert hier Differenzenerfahrungen, wie sie für Lernprozesse notwendig sind. Dass Galilei seine wissenschaftliche Arbeit fortsetzen kann, scheint Andrea nun sinnvoller als das heroische Bekenntnis zur Wahrheit. Vor dem Hintergrund dieses Gesprächs wird an einem historischen Fall Keuners Aussage verständlich, gerade er müsse länger leben als die Gewalt. Aber die Beurteilung der „neuen Ethik“ wird dadurch noch komplizierter, dass der späte Brecht in der dritten Fassung des Stücks unter dem Eindruck des Abwurfs der Atombombe Galilei eine Selbstkritik in den Mund legt, die seinen Widerruf in Frage stellt. Freilich nicht, weil Galilei damit einem abstrakten moralischen Prinzip nicht entsprochen hat, sondern weil er damit eine Chance revolutionärer Veränderung verspielt und die wissenschaftliche Forschung von ihrer sozialen Verantwortung abgekoppelt hat.

Auch wenn SchülerInnen heute noch weitgehend auf die Lehrkräfte angewiesen sind, die solche und andere Kontextmaterialien zur Verfügung stellen, bieten jetzt bereits Text- und Werkausgaben auf CD-Rom eine Fülle von Möglichkeiten, Textverstehen durch eigene Recherchen zu differenzieren. An die Stelle von Interpretationsgesprächen, in denen die SchülerInnen entweder beim Austausch „subjektiver“ Leseweisen stehen bleiben oder von der Lehrkraft geschickt lenkend auf eine differenzierte Deutung hingeführt werden, könnte damit ein Zusammenspiel verschiedener Erkundungsrouten entstehen, das die Fixierung auf die eigenen Verstehensweisen lockert und Fremderfahrungen ermöglicht.

²⁸ GW 3, S. 1337f.

Wie eine solche Arbeit an Kontexten²⁹, die neue Informationen liefert, Horizonte erweitert, den Blick für Beziehungen und Zusammenhänge schärft, mit dem genauen Lesen des Ausgangstextes verbunden werden kann, möchte ich abschließend an der Egge-Geschichte verdeutlichen. Ausgangspunkt können dabei kritische Fragen sein, welche die gleichsam märchenhafte Geschlossenheit der Parabel aufbrechen: In welcher Weise beherrschten denn die Machthaber die Stadt? Was bekam Herr Egge, der ja doch wohl hin und wieder das Haus verlassen musste, von dieser Herrschaft mit? Warum verlangte der Agent keine Antwort auf seine Frage? Was nützte das „Nein“, wenn der Agent zwar tot war, aber die Machthaber weiter die Stadt beherrschten? Stellt man solche und ähnliche Fragen, fordert die auf den ersten Blick so listige und einleuchtende Überlebensstrategie, bei der, wie es ein Schüler formulierte, die Gewalt „ausstirbt“, wenn man ihr keinen Widerstand entgegensetzt, zu einer kritischen Prüfung heraus.

Dazu gehört auch eine Analyse der Unterschiede zwischen dem Fall Keuner und dem Fall Egge, die teilweise auch in der Forschung zu wenig beachtet wurden. Während es Herrn Keuner durch eine „Lüge“ gelingt, sein Leben zu retten, um weiterhin die „Wahrheit“ über die Gewaltverhältnisse sagen zu können, vermeidet Herr Egge durch Schweigen zwar eine verbale Unterwerfung unter die Gewalt, bewahrt also seine Identität als „Neinsager“, unterwirft sich aber sieben Jahre lang durch die Faktizität seines Handelns. Im Gegensatz zur öffentlichen Rede des Herrn Keuner hat das „Nein“ des Herrn Egge am Ende der Geschichte keinen Adressaten, es bleibt ein individuelles trotziges Aufatmen, auf dessen Folgenlosigkeit Wellershoff mit folgender Fortschreibung der Geschichte aufmerksam gemacht hat:

„Kaum hatte Herr Egge sein Nein gesprochen, klingelte es, und vor seiner Tür stand ein anderer Agent und zeigte ihm seinen Schein vor.“³⁰

Wie Keuner seine Schüler mit der Egge-Geschichte alleinlässt, die nun selbst über die Unterschiede zwischen den beiden „Maßnahmen gegen die Gewalt“ nachdenken müssen, so sehen sich auch die LeserInnen mit dem Problem konfrontiert, wie sie Parallelen und Unterschiede zwischen dem Fall Egge und dem Fall Keuner in einem Verständnis des Ganzen zusammenbringen können. Wie kontextabhängig das Bedeutungspotential der Egge-Geschichte dabei ist, kann im Unterricht durch Heranziehen jener Stelle aus der dänischen Fassung des „Galilei“ verdeutlicht werden, in der Galilei, der sich unter dem Druck der Kirche scheinbar nur noch mit ungefährlichen physikalischen Fragen wie dem „Schwimmen von Körpern“ beschäftigt, Andreas unausgesprochenem Vorwurf der Rückgratlosigkeit durch Erzählen gerade jener nur geringfügig geänderten Egge-Geschichte begegnet. In den Reaktionen Andreas thematisiert Brecht im Stück selbst die unterschiedliche Interpretierbarkeit der

²⁹ Zur Bedeutung der „Kontexte“ für Verstehensprozesse und zur Notwendigkeit einer „Rekontextualisierung“ vgl. pointiert Horst Steinmetz: Sinnfestlegung und Auslegungsvielfalt. In: Helmut Brackert, Jörn Stückrath (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg. 5. Aufl. 1997, S. 475-490.

³⁰ Wolfgang Preisendanz u. a.: „Maßnahmen gegen die Gewalt“. In: Poetik und Hermeneutik Bd. 6: Positionen der Negativität. München 1967, S. 557-567, S. 567.

Geschichte. Während Andrea die Geschichte zunächst nicht gefällt, weil er sie als Rechtfertigung der für ihn feigen Rückgratlosigkeit Galileis versteht, ändert er seine Berteilung dieser Haltung, als Galilei auf die Nachricht von der bevorstehenden Wahl eines neuen Papstes mit den Worten „Die Zeit des Schweigens ist vorbei!“ das Fernrohr auf die Sonne richtet, das heisst seine astronomischen Forschungen wieder aufnimmt.³¹

SchülerInnen, die sich durch solche oder auch andere Kontextualisierungen mit dem Bedeutungspotential eines Textes auseinandersetzen, gelangen dabei nicht nur zu einem „produktiven“ Lesen, sondern lernen durch Differenzerfahrungen auch ihre eigenen „Kontexte“ besser kennen, die ihre Leseweisen präfigurieren, d. h. ihre lebensweltlich geprägten Erfahrungen, ihre in Sozialisationsprozessen internalisierten Denkmuster und Wertvorstellungen. Dabei geht es nicht darum, solche Denkmuster und Wertvorstellungen im Verstehensprozess einfach aufzugeben, also in unserem Fall Galileis „neue Ethik“ zu übernehmen, sondern um die Bereitschaft, sich auf andere Kontexte und damit andere Perspektiven, Fragestellungen und Denkmuster überhaupt einzulassen, um durch Differenzerfahrungen „sich selbst umgraben zu können“, wie es Walser einmal formuliert hat.³²

Lesekompetenz als Wechselspiel von Textverstehen und Selbstreflexion

Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren scheinen mir für den Prozess der Bewusstmachung individueller Verstehensdispositionen deshalb besonders geeignet, weil sich die Erfahrungen, Denkmuster und Wertvorstellungen in die Schülertexte gleichsam unbewusst einschreiben, also weniger als in den üblichen lehrergelenkten Interpretationsgesprächen einer inneren Zensur unterworfen werden. Vor allem bieten solche Texte die Möglichkeit, in Gesprächen nicht über Denkmuster und Wertvorstellungen der SchülerInnen direkt zu sprechen, was Gefühle der Bedrohung der eigenen Identität und damit Abwehrmuster auslösen könnte, sondern solche Denkmuster unter dem Schutz der Fiktionalität³³ zu thematisieren und damit auf indirektem Wege eine Selbstreflexion anzusteuern.

Das Verfahren der Kontextualisierung entlastet Verstehensprozesse im Unterricht von jenen Überforderungen, die mit der immer noch nachwirkenden werkimmaenten Methode verbunden sind.³⁴ Wenn „literarische Texte mit Kontexten verknüpft wer-

³¹ Bertolt Brecht: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe. Bd. 5. Berlin u. a. 1988, S. 72ff.

³² Martin Walser: Leseerfahrungen mit Marcel Proust. In: Ders.: Erfahrungen und Leseerfahrungen. Frankfurt a. M. 1965, S. 124: „Ein Buch ist für mich eine Art Schaufel, mit der ich mich selbst umgrabe.“

³³ Vgl. auch den Ansatz Bettina Hurrelmanns, im Sprechen über Literatur „Eigenes im Schutze des Fremden“ zu artikulieren, in: dies.: Jona zum Beispiel (Anm. 13), S. 37ff.

³⁴ Vgl. dazu meinen Aufsatz: Verstehen durch Kontextuierung. Lyrikinterpretation als historische Diskursanalyse am Beispiel von Heines „Traumbildern“. In: Der Deutschunterricht.

den müssen, um überhaupt Bedeutungen zu gewinnen³⁵, wenn auch die unter dem Postulat der „Werkimmanenz“ interpretierenden Literaturwissenschaftler Texte in Wirklichkeit oft im Referenzrahmen ihres literarisch-kulturellen Wissens, ihrer Leseerfahrungen und nicht zuletzt ihrer impliziten, aus verschiedenen Diskuren gespeisten Theoreme gedeutet haben, dann ist es in der Tat eine paradoxe Botschaft, SchülerInnen aufzufordern, den Sinn eines Textes nur durch genaues Lesen seiner Elemente und Strukturen zu dekodieren. Durch die Herauslösung von literarischen Texten aus ihren Kontexten, wie es vor allem bei Interpretationsaufätzen häufig geschieht, haben die SchülerInnen gar keine andere Möglichkeit, als die Texte mit ihren „privaten“ Kontexten zu verknüpfen, wenn sie Texte nicht bloß nach schematischen Rastern und Kategorien beschreiben sollen, und müssen sich dann in der Praxis oft sagen lassen, sie hätten nicht genau genug gelesen, weil sie auf Deutungen nicht gekommen sind, zu denen LiteraturwissenschaftlerInnen oder gut vorbereitete LehrerInnen nur durch ein komplexeres Kontextwissen gelangen.³⁶

So fragwürdig die traditionelle schulische „Interpretation“ nicht nur durch diese double-bind-Situation, sondern auch durch die oft ausgespielte Deutungsmacht der LehrerInnen gewesen sein mag, so wenig sinnvoll scheint es mir, im Literaturunterricht auf genaues Lesen in der analytisch-interpretierenden Verstehensarbeit zugunsten der Beliebigkeit subjektiver Sinnkonstruktionen in Literaturgesprächen und produktiver Verfahren zu verzichten. Eine handlungs- und produktionsorientierte Literaturdidaktik müsste sich nicht nur mehr als bisher die Frage stellen, „was man machen soll, wenn die Schülerinnen und Schüler ihre Texte, Zeichnungen o. ä. erstellt haben“³⁷, sondern wie produktive Verfahren in die langfristige Förderung von Lesekompetenz und Selbsterfahrung eingebunden werden können. Es genügt m. E. nicht, Schüler als „Subjekte“ nur dadurch ernst zu nehmen, dass diese ihre Erfahrungen und Denkmuster in nicht lehrerzentrierten Literaturgesprächen oder in produktiven Verfahren artikulieren dürfen: Die in den „produktiven“ Texten der Schüler enthaltenen „lebensweltliche[n] Projektionen“³⁸ und Verstehensweisen müssen selbst Gegenstand analytischer Reflexion werden, wenn der Umgang mit Literatur zur Förderung von Ich-Entwicklung beitragen soll. Produktive Verfahren können gerade zeigen, wie durch das Eigene des Lesers Verstehensweisen präfiguriert werden, die sich als Verstehensbarrieren für das Fremde erweisen, und sie können damit als Impulse für einen Lernprozess fungieren, der auf Horizontereiterungen zielt, wie ich das in der Lenkung des Blicks von der personalen zur strukturellen Gewalt zu zeigen versucht habe.

Interessant für die Förderung von Lesekompetenz sind gerade solche „Schnittstellen“, an denen die Differenz zwischen dem Eigenen und dem Fremden des Textes

50. Jg. H. 4, 1998, S. 98-109.

35 Steinmetz (Anm. 31), S. 481.

36 Vgl. Nutz (Anm. 34), S. 98ff.

37 Kaspar H. Spinner: Produktive Verfahren im Literaturunterricht. In: Ders. (Hrsg.): Perspektiven. Neue Wege im Literaturunterricht, Hannover 1999, S. 33-41, S. 40.

38 Rupp (Anm. 16), S. 218.

sichtbar wird und die deshalb als Ausgangspunkt für eine weitere analytische Arbeit in der Verbindung von genauem Lesen und Selbstreflexion genommen werden können. Kontexte erleichtern Differenzenerfahrungen, weil sie wie im Falle der Keunergeschichte zeigen, dass hier nicht einfach scheinbar allgemeinemenschliche Fragen behandelt werden, sondern in einem Abstraktionsprozess konkrete geschichtliche Erfahrungen und zeitbedingte Problemstellungen verarbeitet sind. Sie ermöglichen damit kultur- und mentalitätsgeschichtliche Lernprozesse, die zu einem „kulturellen Gedächtnis“ der Leser beitragen können, das über ein in Fakten und Begriffshülsen erstarrtes literaturgeschichtliches Wissen hinausführt.³⁹

„Kulturelles Gedächtnis“ als Teil einer Lesekompetenz ermöglicht die Erfahrung, dass unsere Subjektivität eine geschichtliche ist, in die neben den aktuellen Erfahrungen auch die Tradition fortwirkender Denkmuster und Wertvorstellungen eingeschrieben ist. Nur wenn sich SchülerInnen solcher Muster und Vorstellungen bewusst sind, statt diese in scheinbar kreativer Subjektivität zu reproduzieren, können sie sich durch „Fremd-Erfahrungen“ herausfordern lassen, die „bisherigen eigenen kognitiven, zuweilen auch emotionalen Grenzen“⁴⁰ zu überschreiten und in einen Dialog mit sich selbst treten. Ohne die Mühen analytischer Arbeit ist eine solche Lesemündigkeit nicht zu haben. Sowohl die literaturwissenschaftliche Forschung als auch der didaktische Diskurs müssen sich allerdings fragen, ob sie für den Literaturunterricht auch jenes Handlungswissen bereitstellen, mit dem eine reflektierte Lesekompetenz vermittelt werden kann.

Nähme die handlungs- und produktionsorientierte Didaktik die durch „kreative“ Aufgaben angeregten Schülertexte wirklich ernst, so hätte sie damit ein interessantes Material für eine Erforschung von Rezeptionsprozessen, die sich nicht mit abstrakten Theoremen vom Leser als Produzenten oder Konstrukteur von Sinn begnügt, sondern die Sinnkonstruktionen konkreter Leser im Umgang mit konkreten Texten genauer untersucht. Sie würde damit zu einer Unterrichtsforschung und zu einem Reflexionsforum im Handlungsfeld Deutschunterricht, die ihren Praxisbezug nicht durch bloße Anwendung von fachwissenschaftlichen Theoremen herzustellen versucht, sondern die Praxis selbst analytisch und reflektierend begleitet.

Anschrift des Verfassers:

Dr. Maximilian Nutz, Römerstr. 16, 80801 München

³⁹ Vgl. zu einem solchen kultur- und mentalitätsgeschichtlichen Lernen das Vorwort von Helmut Scheuer zum Heft „Literatur und Lebenswelt: Inszenierte Gefühle“ der Zeitschrift „Der Deutschunterricht“: „Es gilt, das scheinbar Natürliche auch als kulturelle Prägung zu erkennen. Auf indirekte Weise würde bei der Diskussion solcher Texte ein Beitrag zur eigenen Sinn- und Identitätsbestimmung geleistet.“ (48, H. 2, 1996, S. 4)

⁴⁰ Eggert (Anm.7), S. 43.