

JENS BIRKMEYER

Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens – Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen

Abstract

Spinners Argumentation geht von einem insgesamt zu schlichtem Gegensatz von literarischer Fiktionalität und Lebenswirklichkeit unabhängig von Texten und Medien aus. Die Bedingungen literarischen Lernens sind theoretisch und politisch nicht hinreichend geklärt und die avisierten Perspektiven einer didaktischen Ermöglichung nicht zulänglich erschlossen. Beachtet man demgegenüber die Wirklichkeit textueller Fiktionalität und die Realitätsmacht von Illusionen selbst, so sind literarische Texte nicht bloß als Reflexe von etwas und auf etwas zu lesen und literaturdidaktisch zu denken. Mein Beitrag beabsichtigt, mit dem weitgehend vernachlässigten und zu rehabilitierenden Begriff der Kritik eine wichtige Dimension und Qualität von Literatur anzusprechen und für den literaturdidaktischen Kontext zu reklamieren. Kritik hier als eine komplexe Möglichkeitsform des Unterscheidungs- und Urteilsvermögens anzusprechen heißt, dem literaturdidaktischen Diskurs erneut eine verblasste politisch-ethische Dimension erschließen zu wollen.

„Wir wollen nichts lernen.

Wer will hier?

Ihr wollt nichts lernen, aber ich sage euch

Das ist ein anderer, der nicht will, daß ihr lernt.“

(Bert Brecht: Der Untergang des Egoisten Fatzer)

Allein über die Bedingungen schulischer Lektürepraxis zu sprechen ist ebenso wenig ausreichend, wie ausschließlich über deren Möglichkeiten zu rasonieren. Erst wenn die Bedingungen der Möglichkeiten zusammengedacht werden, lassen sich nach meinem Dafürhalten auch gehaltvolle Theoriepositionen mit erstrebenswerten Praxisformen in Verbindung bringen. Es gehört insofern zum internen Problem des Begriffs eines literarischen Lernens, dass bei seiner Verwendung nicht von vornherein ausgewiesen ist, ob es sich hierbei um eine analytische Kategorie oder eine normative pädagogische Perspektive handelt. Analytisch wäre die Verwendung dann, wenn anhand empirisch rekonstruktiver Untersuchungen gezeigt werden

könnte, welcher Lerntypus im Umgang mit Lektüre aus einer Beobachterperspektive überhaupt vorliegt. Als normativ hingegen ist der Begriff zu verstehen, wenn gemeinte Absichten, unterstellte Bedingungen und zu erreichende Möglichkeiten einer solchen Lektüre von einem Planenden angestrebt werden, bzw. als Maximen des Unterrichtshandelns ausgegeben werden. Kaspar Spinners Thesen zum literarischen Lernen sind zwar eher auf der normativen Seite angelegt, wenngleich die Wunschvorstellungen und Phantasien über einen gelingenden Deutschunterricht auch mit analytischen Beobachtungen angereichert sind.

In diesem Vorgehen besteht ein methodisches Problem vor allem darin, dass Präsuppositionen gesetzt sind, die implizit die Argumentationsfiguren und Ideenführung anleiten, ohne hinreichend sichtbar und geklärt zu werden. Zu diesen immanenten verdeckten Annahmen gehört zum einen die Unterstellung, dass der Deutschunterricht der geeignete Ort und die Deutschlehrer das geeignete Personal sind, den vielfältigen Anregungen, die Spinner in diesem beachteten und häufig zitierten Basisartikel ausdifferenziert, gerecht zu werden. Zum anderen bleibt unangesprochen und gänzlich ungeklärt, ob und inwieweit eine maßlos anti-pädagogisch-bürokratisch überregulierte und philosophisch-ästhetisch unterinspirierte Institution Schule, wie sie sich unter den heutigen funktionalistischen Bedingungen allzu häufig darstellt, überhaupt eine solche normativ aufgeladene Systematisierung der Lektürepraxis verlässlich anstrebt und hinreichend zu realisieren vermag. Damit ist ein Defizit an Kritikperspektive in dreierlei Hinsicht angesprochen: (1) Spinners Thesen thematisieren nicht die politischen und herrschaftsförmigen Bedingungen der Institution Schule, nicht die (2) Frage nach der fachlichen Qualifikation, ästhetischen Innenbeleuchtung und intellektuellen Orientierung der Lehrer und nicht die (3) sich selbst durchschauenden Bedingungen der Möglichkeiten eines Unterrichts, der als wünschenswert ausgewiesen wird.

Kritische Hinweise Spinners werden auf diese Weise zwar in eine Idee von Gelingendem überführt, jedoch bleiben die theoretischen und auch praktischen Bedingungen, die hierzu erforderlich sind, ausgespart. So wird etwa nüchtern zutreffend konstatiert: „Zwar ist es immer noch so, dass vielen Schülerinnen und Schülern im Laufe der Schulzeit durch den Unterricht die Freude an der Literatur ausgetrieben wird [...]“. Die anzuvisierende Alternative lautet dann: „Die folgende genauere Bestimmung des literarischen Lernens zielt auf einen Unterricht, der den Schülerinnen und Schülern den Erwerb literarischer Kompetenz als Gewinn erfahrbar macht“ (Spinner 2006, 7).

Auch wenn der skeptische Hinweis erfolgt, Bildungsstandards wirken häufig bloß wie gesampelte Lernzielbestimmungen, bleibt unbestimmt, weshalb Spinners Ruf nach ästhetisch intensivierter und souveräner Lektürepraxis überhaupt an die Erwartung besser modellierter Kompetenzmodelle gebunden bleiben soll. Hierbei wird die inzwischen vielfach vorgebrachte Kritik an der neoliberalen Output-Orientierung des gesamten Bildungssystems erstaunlicherweise überhaupt nicht angesprochen.

Diese desaströse Perspektive schlägt sich nicht bloß in der Schule in einer tendenziellen Entwertung des Gegenständlichen nieder, sie signalisiert „auch einen gravierenden Bruch mit den Idealen klassischer Bildungskonzeptionen“ (Liessmann 2014, 28) insgesamt (vgl. hierzu bes. die Beiträge unter: <http://bildung-wissen.eu>). Hiervon ist allerdings auch die Lehrerbildung betroffen und infiziert. Wer also soll den ästhetischen Stimulus der literarischen Bildung in der Schule praktizieren, garantieren und tradieren? Wer denn genau, wenn er selbst durch die hysterische Maschinerie geistiger Zwangsbanalisation hindurchgeschleust wurde und in der Erfüllung schulischer Kompetenzvorgaben eine immer noch gutgemeinte Qualitätssicherung ausmachen möchte und bloß keine trivialisierende, bildungs- und kunstferne Kontroll-Evaluations-Matrix für postfordistisch regulierte Selbststeuerungssubjekte zu erkennen vermag (Birkmeyer 2011)? Nicht die fachdidaktischen Diskurse sollen offenkundig die ideologischen Zumutungen der neuen Ära durchschauen und ihr Paroli bieten, sondern im kleinkarierten Gespenstergewand einer unpolitisierten munteren Mitmachmentalität Datenlieferant für Liessmanns Gruselkabinett an Geisterstunden behilflich sein (Liessmann 2014).

Um Missverständnisse zu vermeiden: nichts davon soll Kaspar Spinner leichtfertig unterstellt werden. Doch die Folge einer gemäßigten Befürwortung eines grundsätzlich falschen Prinzips öffnet letztlich auch der zwanghaften Unvernunft systemischer Prozesse Tür und

Tor. „Man kann zwar analysieren, welche Kompetenzen eine komplexe Handlung beinhaltet, aber man kann aus psychischen – bedeutungsneutralen – Kompetenzen keine komplexe Handlung aufbauen. Kompetenzen beschreiben psychische Grundvermögen, benennen »nicht-mehr-teilbare« Denkopoperationen und zwar in zu Teilhandlungen zerlegten Arbeitsschritten, aber aus ihnen lässt sich nicht Bedeutung konstruieren. Selbst wer alle Operationen im Einzelnen beherrscht, muss sie nicht zur Synthese bringen können“ (Ladenthin 2011, 4).

Literarisches Lernen ist doch überhaupt keine vereinheitlichende, normierende und zu vergleichende Kompetenz, sondern eine kulturelle Praxis, die Selbstbildung befördert und nicht in modellierte partikuläre Teilfertigkeiten aufgeht. Es ist dann auch sehr zweifelhaft, ob der Kompetenzbegriff tatsächlich „als Verbindungsglied zwischen den Begriffen Literatur und Lernen“ (Spinner 2006, 6) gedacht werden kann, wie Spinner behauptet, weil auf diesem Wege die Qualität der besonderen Erfahrung mit Literatur, die nicht im Kompetenzparadigma zu beschreiben ist, ausgeblendet wird. Insofern ist es unzureichend, die Probleme traditionellen Literaturunterrichts nur als eine Opposition zwischen bedenklich einseitiger Werkorientierung und anzustrebendem Kompetenzaufbau zu denken (Spinner 2006, 7), statt in qualitativen Begriffen von subjektiv-gegenständlicher Sinnkonstituierung und ästhetisch-hermeneutischer Erfahrungsmöglichkeit. Natürlich sieht man identifikatorisch „sich und seine Erfahrungen im literarischen Text wie in einem Spiegel und wird zugleich irritiert“ (Spinner 2006, 8). Aber sieht man auch das Andere eines Textes, das nicht im begrenzten Selbst und in der Spiegelungsmetaphorik aufgeht? Und unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen gelingt es überhaupt dem lesenden Nicht-Ich, diese mimetische Dimension zu erschließen?

1 | Das Elend der Kritiklosigkeit

In dieser Hinsicht hat in den letzten Jahren im universitären Betriebsklima zunehmend die Schwächung und Auszehrung kritischen Wissens gerade im Hinblick darauf zugenommen, scheinbare Unmittelbarkeit nicht mehr hinreichend als vermittelte zu durchschauen und notwendig neue Zusammenhänge nicht hinlänglich neu beurteilen, bestimmen und entwerfen zu können. Der enervierende Nutzfetisch dieser Bildungsvermeidungspolitik heißt in letzter Konsequenz Kurzzeitstudium, Schlüsselkompetenz und Effizienzsteigerung zur unternehmerischen Selbstgestaltung. Versteht man Bildung als ein entgrenzendes und Horizonte erschließendes Selbstverhältnis des Menschen, das ihn zur Mündigkeit führt, d. h. zu einem selbstbestimmten Handeln und zur eigenständigen Mitgestaltung der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse durch Verwirklichung seines Vernunftvermögens, dann ist hier in den Blick genommen eine Bildung, die „sich selbst entgegenstrebt, indem sie den Kreis der wißbaren Dinge abschreitet“ (Sloterdijk 2010, 92).

Das neoliberal-bildungsökonomische Paradigma hingegen versteht unter Bildung eine vulgärökonomisch verkürzte Arbeitsmarktqualifikation und damit Bildung als Bearbeitung des Rohstoffes Mensch und als Wertschöpfung, nicht jedoch als Form vernünftiger Subjektentwicklung (Negt 2014). Wissenschaftliche Bildung bezeichnet hingegen eine offene, reflexive, kommunikative, problemorientierte, kritische und fallibilistische Grundhaltung, die nicht zuletzt vor allem an einem Wissen zum Verstehen und Lösen gesellschaftlicher und globaler Probleme unserer Zeit interessiert ist. Fatal ist eine neoliberalisierte Unbildung, die glaubt, Bildungsprozesse vollständig in Ausbildungsgänge überführen und abbilden zu können (Liessmann 2006). Nur allzu leichtfertig wird davon ausgegangen, das wirkliche nachuniversitäre Berufsleben habe weitgehend nichts mehr mit Theoriefragen und Theorieproblemen zu tun. Wenn aber Hochschulen zu Schulen umgebaut werden, dann nimmt das Wissen selbst eine konformistische Gestalt an und wird ideologisch, weil es sich nicht mehr unbedingt dem freien Denken überlässt.

Wo jeder Gedanke, jeder Augenblick und jede Entscheidung von Verwertungsinteressen und einem utilitaristisch verknapptem Bildungssinn bedroht ist, dort schrumpft die verfügbare Zeit und verengen sich die Räume, in denen Subjekte noch zwanglos und gezielt sich kooperativ austauschen und verständigen können. Was als vermeintlich nützliche Realitätstüchtigkeit daherkommt, befördert im Grunde nur eine Gewohnheitsmentalität den Wissensbe-

ständen gegenüber, die nicht mehr danach fragt, woher das Wissen stammt und welche Zwecke es zu erfüllen vermag. Was zusehends völlig aus dem Blick gerät, ist insgesamt der gesellschaftliche Bedarf an kritischem Wissen, also an einem Wissen, das die Urteilsfähigkeit des Wissenden integriert. Für alle diejenigen, die in ihren Arbeitssituationen sich von kritischen Diskussionszusammenhängen isoliert fühlen, die im engen Kontakt mit wissenschaftlichem Wissen ihr berufliches und Alltagswissen über die gegenwärtigen Umstrukturierungsprozesse kritisch verallgemeinern möchten, wird es dann sehr schwierig, überhaupt noch ein ihren Erfahrungen gemäßes und verallgemeinerungsfähiges Verständnis gesellschaftlicher Prozesse und Zusammenhänge zu entwickeln.

Die ohnehin schon bestehende Tendenz der Wirklichkeitsverleugnung wird sich somit verstärken, und es ist zu befürchten, dass naive, infantalisierte und ungebildete, wenn nicht antiintellektuelle Stimmen im gesellschaftlichen Selbstverhältnis verstärkt die Oberhand gewinnen. Universitäre deformierte Verschulung ist so betrachtet nicht bloß eine ärgerliche, äußere Präsentation und ein externes Arrangement von Wissen. Sie ist auch ein gegenaktives, gleichsam immunologisches Selbstverhältnis zur Wissenschaftlichkeit, ihrem Prozedere und ihren Regeln. Unter dieser Konstellation ist Bildung als eine auf Selbsterhellung gerichtete Subjektivität – statt der Unterwerfung unter eine konformistische Systemkompatibilität – nicht mehr intendiert. Von wissenschaftlicher Bildung kann jedoch nur dann gesprochen werden, wenn das Wissen auch die Erfahrungen der Lernenden durchdringt und aufhellt sowie deren Borniertheit wahrnehmbar macht. Es geht immer um mehr als nur um rein äußerlich bleibende Kenntnisse eines bestimmten Wissens, das aber letztlich vom Alltagsverstand ferngehalten und von den gewohnten Intuitionen separiert bleibt und damit im umfangreichen kritischen Sinne kein aufschließendes und selbstgedachtes Wissen wird, das sich nicht zuletzt an der begrifflichen Durchdringung subjektiver Weltsicht zu bewähren hätte (Birkmeyer 2014).

Kritik kann aus dieser Perspektive insoweit durchaus als ein Modus verstanden werden, in dem um das „Nicht-Mitmachen mit sich selbst“ (Sloterdijk 2010, 37) gewusst wird. Wenn jedoch nicht grundsätzlich durchschaut wird, dass es sich beim wissenschaftlichen Denken immer um hypothetische und fallible Modelle handelt, statt bereits prinzipiell um angenommene faktische Gewissheiten, die bereits gesicherte Orientierung für praktisches Handeln geben, dann werden wissenschaftliche Theorien nicht als intelligible Werkzeuge zum Zweifeln, Prüfen, Verwerfen und Weiterdenken verstanden und gehandhabt. Wenn mithin auch Lernende in undurchschauten Anschauungsweisen derart befangen sind, dass ihnen menschlich und sozial produzierte Phänomene als verdinglichte Mächte naturalisiert erscheinen, dann ist nur schwer einsehbar, wozu eine prinzipielle kritische Denkhaltung innerhalb der wissenschaftlichen Diskurse von Nöten ist. Zumal tatsächliches Lernen als ein eigenständiges Denken grundsätzlich nicht ohne die Gelegenheit zum Irrtum, zum Prüfen, Abwägen und Korrigieren denkbar ist (Demirovic 2010).

Vieles deutet allerdings heute darauf hin, dass gerade diese Freiräume für Studierende sich derzeit dramatisch verkleinern. Besonders prekär und heikel wird es, wenn die erworbene Halbbildung Ressentiments gegen Wissenschaft, Theorie und Hochschule mobilisiert, um anschließend im Beruf und in der unverstandenen Praxis mitunter verdummendes und mitmachendes Instrument zu sein. Zum sich selbst setzenden Fetisch verkommt Praxis vor allem in der Lehrerausbildung dort, wo sie sich sowohl praktisch als auch theoretisch alternativlos als eine sich selbstdefinierende Sphäre ausgibt, deren normative Grundlegungen und Versprechungen erst gar nicht mehr als solche beachtet, betrachtet, erklärt und geklärt werden. Im Rahmen einer für den zukünftigen Lehrberuf schulpolitisch erzwungenen desolaten „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Gruschka 2014) wird zudem unterlassen, die eigenen Alltagswahrnehmungen und Denkgewohnheiten mit theoretischen Gegenentwürfen zu befragen.

Wenn nicht mehr hinlänglich darauf Wert gelegt wird, unablässig zu überprüfen, ob die verwendeten Denkkategorien überhaupt geeignet sind zu einer angemessenen Welterschließung und Problemlösung, wenn stattdessen vorgefertigtes Wissen lediglich übernommen und abgespeichert wird, dann kollabiert kritisches Denken nicht allein als Habitus, sondern als Wissenspraxis selbst (Birkmeyer 2011). Es erscheint mir daher evident zu sein, dass solche

fundamentalen Zusammenhänge nicht hinreichend berücksichtigt werden, wenn Spinner über Lektüreprozesse von Schülern spricht. Auch wenn hierbei durchaus kritische Aspekte in seinen Thesen angedeutet und mitgedacht werden, so verstehen sich die Thesen jedoch nicht als konsequente Folge einer grundlegenden Kritik an den machtförmigen Zurichtungen der Subjekte in und durch die Institution Schule und ihren profanen Reglementierungen.

2 | Resonanzbeziehungen und Frageheuristik

Aus dieser angedeuteten Problemkonstellation ist mehr angesprochen als durch ein simples Lektüremodell in den Blick gerät, das auf die Synthese von kindlicher Imaginationsfähigkeit und versachlichendem Wissenserwerb ausgerichtet ist. „Es gilt also, im Verlauf der Schuljahre die kindliche Intensität der Vorstellungsbildung zu erhalten und einer zunehmenden Differenzierung, Flexibilität und textorientierten Genauigkeit zuzuführen. [...] Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens“ (Spinner 2006, 8). So plausibel sich dieser Befund zunächst ausnimmt, es scheint doch fraglich, ob der Kombinationsgedanke Spinners die Sachlage auch hinreichend thematisiert. Vor allem scheint mir insgesamt das Phänomen der Resonanz von besonderer Bedeutung zu sein, um die Facetten der Lektüre nicht reduktionistisch anzugehen. In unseren Schulen wurden inzwischen offenkundig humanistische und ästhetische Überschüsse weitgehend aufgegeben und ein positiviertes Lernparadigma favorisiert, wodurch das nun etablierte selbstreferentielle Kompetenzmobile sich normativ weitgehend nur noch aus den eigenen Funktionsimperativen und Allokationskalkülen speist und legitimiert. Demgegenüber möchte ich die Notwendigkeit von Resonanzbeziehung und einer eigenständigen Frageheuristik andeuten.

Poetische Fragen und ästhetische Einstellungen folgen einer emanzipativen Logik, sind kontrafaktisch argwöhnisch dem Faktischen gegenüber und eröffnen Vorstellungsräume, von denen aus Sinn narrative ihren Ausgang nehmen können. Fragen machen das Prinzip Unmöglich unmöglich und den erschließenden Möglichkeitssinn möglich. Wenn hier nun die kurz angedeutete Poetik des philosophierenden Fragens als eine im Modus aktiv metaphorisierender Dialogizität als Sinn generierende und artikulierende Sphäre angesprochen wurde, dann hat sich diese konzeptionelle Phantasie im Hinblick auf ihre Resonanzqualität auszuweisen. Sinn bezeichnet vor allem eine Sphäre selbstvergewissernder Klärungen samt der Vermehrung von Optionen, die den subjektiven Steigerungshorizont stimulieren. In einem resonanten Zustand, in dem der Lerngegenstand nicht mehr als bloß äußerlicher und fremder aufgefasst und wahrgenommen wird, sondern als Teil einer sowohl kommunikativ-dialogischen wie eigendialogischen Begegnung, ist auch die Voraussetzung für eine sinnorientierte Selbstwahrnehmung gelingender Aneignungs- und Erschließungsprozeduren gegeben.

Unter Resonanz sind mithin all jene Momente zu verstehen, in denen man mit der Welt auf eine zugleich empfangende und antwortende Weise in ein bestimmtes Austauschverhältnis tritt. So wie Menschen generell auf soziale Resonanzen angewiesen sind, so sind es auch Lerner hinsichtlich ihres Kontaktes mit Lerngegenständen. Erfolgreiches und zugleich sinnerfülltes Lernen ist immer nur eigenständiges, d. h. nicht erzwungenes Handeln in einem gleichermaßen angeeigneten Kontext.

Gelungene Lernumstände sind insofern als eine Resonanzsphäre zu verstehen, als sich einbringende Lerner, sofern sie in dialogaktiven Zusammenhängen resonanzaktive Kommunikation erfahren und praktizieren können, sich darin über Bedeutungen, Bedeutsamkeit und Bedeutung von Bedeutung versichern und verständigen können. Resonanzerfahrungen liegen dann vor, wenn in einer jeweiligen responsiven Weltbegegnung Berührungen, Begegnungen und Beziehungen erfahren werden, die sowohl das Äußere nicht mehr vollständig fremd erscheinen lassen als auch Eigenbeziehung stimulieren können. Im Hinblick auf den Dialog mit Lerngegenständen bedeutet Resonanz grundsätzlich die Begegnung zwischen der jeweiligen Gegenstandsattraktion, die nach Antworten und Reaktionen verlangt, und dem eigendialogischen Korrespondieren, das einem Sinnverlangen folgt.

Hartmut Rosa grenzte jüngst aus einer soziologischen Perspektive zu Recht die Resonanzerfahrung von Formen der Entfremdung ab, durch die Menschen ihre Außenwelt als un-dialogisch stumm und unerfüllt leer empfinden. In begriffssystematischer Hinsicht hat Rosas Rekonzeptualisierung des Entfremdungsparadigmas als Resonanzgeschehen den Vorteil, nicht länger eine normativ unscharfe Vorstellung von gelingender Eigentlichkeit des Lebensvollzuges im Hinblick auf Autonomiekonzepte und Authentizitätsvorstellungen zu verfolgen, sondern gelingende Weltbeziehungen als solche zu fassen, "in denen die Welt den handelnden Subjekten als ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten sogar wohlwollendes, entgegenkommendes oder gütiges Resonanzsystem erscheint" (Rosa 2012, 9). Für schulische Lektürekontexte ist diese Sichtweise schon deshalb von Belang, weil Resonanzerfahrungen eine emotionale und identitätskonstituierende Dimension des Berührtseins, Ergriffenwerdens und Antwortenwollens befördern, so dass es immer Resonanzsphären auszu-dehnen gilt, um Entfremdungsgewissheiten zu vermindern. Responsivität als maßgebliche Sinnkonstituente lässt sich auch im Umgang etwa mit Literatur oder Film als Kontakt zwischen einerseits dem gegenstandsbezüglichen Angesprochenwerden und einem daraus folgenden Antwortensollen und andererseits dem selbstbezogenen Antwortenwollen und Rück-sprachehalten verstehen.

Entscheidend ist zum einen der narrative Selbstbezug der Lernenden gegenüber Lern-gegenständen im Sinne einer erzählenden Vergewisserung über die Bedeutsamkeit erschlos-senen Wissens für die jeweiligen übergreifenden Kontexte. Es sind vor allem zwei Grundfä-higkeiten, über die sich Heranwachsende Wege des Verstehens in die Welt bahnen können. Es sind dieselben, deren die Diskurse einer verständigungsorientierten Gesellschaft grundsätz-lich bedürfen. In einer selbstreflexiven Moderne ist es notwendig und unerlässlich, sich prü-fend und argumentierend auf einen Horizont geteilter rationaler Regeln der Geltung zu be-ziehen; sich somit suchend und klärend diskursiv verhalten zu können und den Dingen auf den Grund ihrer Entstehung gehen zu können. Zugleich gilt es damit, Verhältnisse durch die Rekonstruktion ihrer Entwicklung zu verstehen und sie als einen sinnfälligen, mitunter auch sinnvollen Zusammenhang darzustellen, sich zu ihnen also erzählend, narrativ verhalten zu können.

Relevant ist zum anderen der ständig herzustellende Zusammenhang zwischen der ei-genen Identität als reflexivem Selbstverständnis und der Bedeutsamkeit von Lernvorgängen und Lerngegenständen insgesamt. Erst durch eine narrative Ordnung der partikularen Ereig-nisse und kontingenten Wissenspartikel können sodann werturteilende und deutende Einstel-lungen vorgenommen, reklamiert und legitimiert werden. Lernzusammenhänge werden doch letztlich nur dann als sinnvoll erachtet, wenn sie neben der Gegenstandserschließung selbst kohärenter Teil einer Selbsterzählung sein können und hierin Bedeutsamkeit als ein tiefes inneres Bedürfnis nach Entwicklung und Zugehörigkeit erfahren können. Gelingt es dem Ler-nenden unterdessen nicht, partikulare Wissensbestände in eine bestehende Selbstnarration zu integrieren, stellen sich anhaltend Effekte von empfundener Sinnlosigkeit oder gar Unsinn ein.

Fragt man dezidiert danach, wie gerade im Literaturunterricht eine solche resonanzba-sierte Sinnsphäre eröffnet und gewahrt werden kann, die Aspekte des unmittelbaren Textver-ständnisses nicht von lebensweltlichen Sinnhorizonten im grundsätzlicheren Verständnis abkoppelt, dann reicht es nach meinem Dafürhalten nicht aus, alleine auf Motive einer sub-jektstarken Identifikationslektüre zu vertrauen. So relevant diese in jeder Hinsicht sein mag und einer lernpsychologischen Typisierung des kindlichen und heranwachsenden Lesers ent-spricht, diffus bleibt hierbei zu leicht, wie der junge Leser sich überhaupt seiner zirkulären Verstehenspraxis und seiner immer auch bornierten Subjektivität entwinden kann, um die Alteritätsangebote der Literatur mit einer horizontweiternden Erfahrung zu verbinden, die es erlaubt, Kontextualisierungen zu begegnen und Wissensprogression im kulturellen und literarischen Feld in einem anspruchsvolleren Sinne herzustellen. Viel oder wenig über Litera-tur zu wissen ist nicht das gleiche, wie Stoffe der Literatur in Zusammenhänge stellen zu können, die nicht akademischen Phantasmen entsprechen, sondern in Frageperspektiven und Fragehaltungen repräsentiert sind und besonders durch poetisch gestimmte Metaphorisie-

rungen angestoßen werden können, wie sie gerade ein philosophierender Deutschunterricht im Auge haben sollte.

Philosophierender Literaturunterricht meint hier eine Lernumgebung, in der kontinuierlich gehaltvolle Frageperspektiven nicht allein zu Texten, sondern viel stärker mit und durch Literatur verhandelt werden. Er verfolgt die Strategie der Diversität, die eine breite Streuung der kognitiven Anker, Anknüpfungspunkte und Vernetzungen anstrebt. Entscheidend ist die anzustrebende Mentalisierung von frageorientierten Denk- und Lesehaltungen. Philosophisch orientierter Literaturunterricht will primär dabei helfen, die Weltbezüge metaphorisierend herzustellen, nicht allein isolierte Texte oder Sprachphänomene zu verstehen. Sinn-, Wahrheits- und ethische Fragen müssen aber erst einmal formuliert und in den Alltag implantiert werden, bevor der Umgang mit Literatur überhaupt noch Sinn macht.

Die Erfahrungen aus universitären Veranstaltungen zur Deutschlehrausbildung ebenso wie Unterrichtsbeobachtungen in schulischen Deutschstunden belegen eine zunehmende Unsicherheit mitunter auch Ratlosigkeit im Umgang mit den Deutungsangeboten und Kritikpotentialen literarischer Texte (vgl. Birkmeyer 2011). Da die Qualität literarischen Lernens in der Schule jedoch erheblich von der Literaturkompetenz und den Lese- und Mediengewohnheiten der unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer abhängt, ist es für Lehramtsstudenten unerlässlich, sowohl theoretisch als auch praktisch über die literarische Bildung, das Bildungspotential von Texten und die jeweiligen Unterrichtsformen reflektieren zu können. Daraus folgt für Studierende nicht allein die Notwendigkeit, sich selbstprüfend intensiv mit der eigenen Lesebiographie auseinander zu setzen, sondern Fragen des kulturell-literarischen Bildungswerts in den Vordergrund zu stellen.

Hieraus lässt sich der Schluss ziehen, dass das Lernen über Texte und ihre Zusammenhänge und das Entdecken, Erleben und Erfahren von Texten dann kein Widerspruch mehr sein muss, wenn ein Feld von intelligenten navigierenden, Kontexte herstellenden Fragen die Beschäftigung mit Literatur sekundieren. Eine innovative und offensiv abduktive Fragehaltung im schulischen Umgang mit Literatur als Teil des zu rehabilitierenden Bildungsbegriffs zu verstehen bedeutet dann aber, auf den reichhaltigen Erfahrungsschatz der Konzepte zum Philosophieren mit Kindern zurückzugreifen.

Weil ein philosophierender Umgang mit Literatur sowohl Fragestellungen an Texte heranträgt als auch an Texten sichtbar macht, gilt es normativ, diese doppelte Anforderung methodisch ernst zu nehmen. Und zwar deshalb, weil es nicht erst seit heute eine deutlich erschaffende Aufmerksamkeit gegenüber der Frage gibt, wonach überhaupt zu fragen ist, wenn nach poetischen Texten gefragt wird. Grundsätzlich gesprochen, stimulieren gute Fragen nicht allein gute Antworten, sondern stets neue Fragen. Während Antworten immer gleichzeitig partielle Klarheiten und abermalige Unklarheiten hervorrufen, versuchen Anschlussfragen auf dem jeweils neuen Level den kognitiven Status der Präkonfusion zu sichern.

Es dürfte sicherlich keine ungerechte Unterstellung sein, davon auszugehen, dass gerade auch in der gegenwärtigen Lehrerausbildung so etwas wie eine lebendige Aufmerksamkeit für die Relevanz von erschließenden Fragehaltungen im Umgang mit Literatur eher nicht geschult wird. Fragen zu stellen kann offensichtlich erfolgreich trainiert werden, in der Unterrichtspraxis wird diese Möglichkeit jedoch kaum genutzt. Studien über Fragetrainings (Nebler 2004) belegen indes, dass (1) Fragefähigkeit systematisch trainiert und verbessert werden kann und (2) Schüler eine höhere Bereitschaft zeigen, Fragen zu formulieren, wenn sie nicht Gefahr laufen, diese gleich selber beantworten zu müssen.

Werden aber im Unterricht Fragen weiterhin als Ausdruck von Unwissenheit mit unangenehmen Folgen diskreditiert, darf man sich nicht wundern, dass die ersehnte neue Lernkultur nur frommer Wunsch bleibt und Didaktik dessen Religion (Türcke 1986). Dies liegt mitunter daran, dass die konventionelle Lernphilosophie final darauf abzielt, Fragen zu stellen, um möglichst fehlerfreie Antworten zu liefern, nicht jedoch um neue Fragen und Fehlerquellen zu generieren und damit einen offenen, kreativen, experimentierenden Denkdiskurs anzustreben. So lange aber Literaturbetrachtung eingespannt bleibt zwischen der Trias Formbestimmung – Reproduktion – psychologisierende Spekulation, so lange dürften Texte nicht als

Teil einer weitergehenden und tieferreichenden Denkkultur rezipiert werden, in der es nicht länger um die Bedeutung von Texten als vielmehr darum geht, Diskursphantasien zu stimulieren.

3 | Wirklichkeit und literarische Fiktionalität

Hierdurch ist auch die Korrelation von Fiktionalität und Realitätsbezug angesprochen. Spinner geht von einer strikt dichotomischen Gegenüberstellung beider Sphären aus. Zuzustimmen ist der Annahme, Fiktionalität bezeichne vor allem, „dass literarische Texte nicht direkt auf die außertextliche Wirklichkeit verweisen, sondern ein eigenes Bezugssystem schaffen. Kinder tun sich noch schwer, den Unterschied zwischen fiktionalen Texten und direkten Wirklichkeitsaussagen zu erkennen. [...] Nun ist allerdings Fiktionalität durchaus kein einfaches Phänomen, da in der Literatur in vielfacher Weise Fiktion und Realitätsbezug ineinander verwoben werden“ (Spinner 2006, 10). Demgegenüber scheint es mir wichtig zu sein, gleichermaßen den Fiktionalitätsgehalt der Wirklichkeitssphäre selbst in den Blick zu nehmen. Deren imaginäre und halluzinierte Aufladungen machen eine derartige Gegenüberstellung im Grunde jedoch fragwürdig, ist doch die Wirklichkeit immer zugleich Resultat einer geschichtlichen Fiktion wie einer subjektiven Imagination.

In seinem leidenschaftlichen Filmführer *The Pervert's Guide to Cinema* geht der slowenische Philosoph Slavoj Žižek auf den Klassiker *The Matrix* (1999) ein. Morpheus lässt hier zu Beginn Neo sich zwischen zwei Pillen und damit zwei Lebenswegen entscheiden: „Schluckst du die blaue Kapsel, ist alles aus. Du wachst in deinem Bett auf und glaubst an das, was du glauben willst. Schluckst du die rote Kapsel, bleibst du im Wunderland, und ich führe dich in die tiefsten Tiefen des Kaninchenbaus.“ Illusion der Realität und Realität der Illusion werden in dieser Szene dezisionistisch gegenübergestellt. Žižeks Imperativ gegen diese binäre Opposition lautet hierzu: „I want a third pill“. „So what is the third pill? Definitely not some kind of transcendental pill which enables a fake fast-food religious experience, but a pill that would enable me to perceive not the reality behind the illusion but the reality in illusion itself“ (Žižek 2009).

Die blaue Pille steht in *The Matrix* für das reale Illusionsvergnügen und die rote für die Wahrheit jenseits der Wirklichkeitsillusion. Die dritte Pille soll gerade den Aspekt hervorheben, dass Illusion und Realität sich gar nicht diametral gegenüberstehen, sondern Fiktion Realität strukturiert. Žižek geht es hier um Realität in der Illusion und nicht um Realität hinter der Illusion. Auch im Hinblick auf die Filmanalyse geht es um jene doppelte Perspektive und damit auch darum, wie die strukturierende Illusionsbildung strukturiert ist und ihrerseits die Filmwahrnehmung strukturiert. Dies gilt ebenso für die Literatur, so dass es nicht darum geht, Illusion und Wirklichkeit entgegen zu setzen, sondern zu verstehen, wie die Illusionsbildungen des Lesens mit dem Imaginationsangebot der Literatur selbst zusammenhängen und was diese beiderseitigen Fiktionalisierungen mit der Illusionierung von Realität zu tun haben.

Aus einer anderen Perspektive betrachtet lässt sich mit Bezug auf Alexander Kluge diese Sichtweise folgendermaßen umschreiben. Im Drehbuch zu Alexander Kluges Film *Der Angriff der Gegenwart auf die übrige Zeit* heißt es: „Erstmals haben in unseren Tagen die Gegenwartigkeiten die objektive Macht, die Zukunftshorizonte endgültig zu schließen und die Vergangenheit zu kappen. Jedenfalls meint die Gegenwart, daß sie es könnte“ (Kluge 1985, 107). Maßgeblich ist nun, dass in naturwüchsiger Form Realität selbst Komplexe produziert, die Menschen „für ihren Real-Roman zuschneidet“ (ebd., 134), ohne dass diese Konstellationen allerdings erzählt sind. Dies kann erst durch ästhetische Formgesetze und die Grammatiken der Narration erfolgen. Damit ist Literatur eine Form erzählter Gegengeschichte der Menschen und eine kulturelle Variante des organisierten Erinnerungsvermögens.

In Literatur ist Sinnlichkeit Methode und damit kein gesellschaftliches Naturprodukt mehr gegenüber dem „Real-Roman“ der Geschichte, der keine Rücksicht auf Menschen nimmt und in der Form einer natürlichen Realität in Erscheinung tritt. Sein Narrativ wird gewissermaßen verleugnet und ist dadurch ideologisch formiert. Oder von der subjektiven Seite aus formuliert: es gibt kein Leben in der Wirklichkeit ohne gleichzeitige und unüberschaubar

vielfältige Anteile von Entwirklichung. Da Menschen Gegengeschichten aber nur im begrenzten Rahmen der Komplexitätsgrade der Wirklichkeit erzählen können, kommt es der Literatur als Kunstform zu, die begrenzte Sinnlichkeit in eine ästhetisch-gesellschaftliche zu überführen. Literaturdidaktik im allgemeinen Sinne kommt immer dann ins Spiel, wenn dieser Übergang in intentionalen Lerninstitutionen geplant, organisiert und moderiert werden soll, d. h. wenn er nicht mehr naturwüchsig, planlos, unreflektiert und kontingent verlaufen soll.

Entscheidend an dieser Sichtweise ist es, den Gesamtzusammenhang literarischen Lernens nicht unabhängig von einer Sphäre der Sinnkonstituierung und der erforderlichen Frageheuristik zu denken. Weil diese beiden Momente konstitutiv sind, möchte ich hier behaupten, dass für die inspirierende Erschließung von Texten im Literaturunterricht die Fragesphäre und eine reflexive Sinnkonstituierung keine randständigen und beliebigen Phänomene sind, sondern diese genuin mit einem jeweiligen Verständnis von Wirklichkeiten und Fiktionalitäten verbunden sind.

„Im Verlauf der Schuljahre kann der Umgang mit dem Problem der Fiktionalität bis zu erkenntniskritischen Fragen führen“ (Spinner 2006, 11). Spinners zutreffender Hinweis auf eine epistemische Progression curricularer Erweiterungen des erlernbaren Fiktionalitätskontextes vernachlässigt jedoch die klärende Frage danach, welche Rahmungen von Unterricht gegeben sein müssen, um Lernprozesse des literarischen Lesens überhaupt zu ermöglichen und gegebenenfalls sogar zu befördern. Welche Rolle hierbei der Prozess der Sinnkonstituierung spielt und welche Bedeutung dem vorhermeneutischen Fragen im Unterricht zukommen kann, darauf soll nun kurz eingegangen werden.

4 | Bedeutsamkeit und Sinnkonstituierung

„Ziel von Literaturunterricht darf aber nicht sein, den Texten jede Rätselhaftigkeit zu nehmen, vielmehr geht es gerade um die Bereitschaft, sich in Verstehensprozesse verwickeln zu lassen, die kein bündiges Ergebnis versprechen und deshalb aspektreich sind. [...] In der Unabschließbarkeit der Sinnbildung wird besonders deutlich, worin sich literarisches Lernen von dem unterscheidet, was in der Regel in Lesetests überprüft wird“ (Spinner 2006, 12). Doch die Frage nach dem Sinnhaften im Literaturunterricht ist zunächst noch nicht identisch mit den jeweiligen hermeneutischen Deutungsbemühungen im Umgang mit zu interpretierenden Texten. Ob gerade im Deutschunterricht, der sich mit literarischen, sprachlichen und medialen Gegenständen, Aspekten, Themen und Stoffen befasst, etwas Sinn als richtungsgeleitetes und selektives Verstehen hat, ist gewiss immer noch etwas anderes, als nach der Bedeutung dieser Gegenstände selbst zu fragen. Folgt man an dieser Stelle etwa, um die Differenz von Bedeutung und Bedeutsamkeit sichtbar zu machen, dem Paradigma der narrativen Psychologie, so erhalten Ereignisse und Handlungen ihre pragma-semantische Qualität durch ihre Integration in einen narrativ strukturierten Verweisungszusammenhang, der vor allem Kontingenz thematisieren und bearbeiten kann.

Das hier gemeinte Sinnhafte hat immer unmittelbar mit Aspekten der hergestellten Zusammenhänge im Kontext von Deutung, Wertung und Selbstnarration zu tun. Daher lautet die Ausgangsthese, dass Zusammenhänge sinnbildende Orientierungen dann liefern, wenn konstellative und konnektive Narrative den Anschluss von Subjektivität an ein überindividuelles Allgemeines herstellen. Nicht aus der Ansammlung und Kumulation der Details und der partikularen Fakten jedoch ist das Allgemeine zu gewinnen, sondern das Allgemeine erscheint als das Besondere im Einzelnen, wie auch eine erkenntnistheoretische Prämisse der Kritischen Theorie lautet.

Da Menschen sich als selbstinterpretierende Personen grundsätzlich in Sphären selbst erzeugter Sinnhaftigkeit aufhalten und sich wie in einem immanenten Koordinatensystem darin mehr oder weniger schlüssig, mehr oder weniger intakt, mehr oder weniger geglückt und mehr oder weniger aufgehoben bewegen und orientieren, ist in analytischer Hinsicht von einer Differenz des Sinnvollen und Sinnhaften auszugehen. Wenn Schüler sich etwa im Unterricht explizit mit Texten und Literatur befassen, stößt ihre Lektüreerfahrung irgendwann immer an den Punkt, an dem es darum geht, in den Texten oder hinter ihnen, wie es in der

Alltagssprache in der Regel heißt, einen Sinn zu erkennen. Doch diese ersehnte und vermeintliche Sinnsuche als eine deutende, verstehende, also hermeneutische Praxis ist nicht sogleich identisch mit dem, was darunter zu verstehen ist, wenn es um die Bedeutsamkeit von Bedeutungen im Sinne einer empfundenen oder gemeinten Sinnhaftigkeit geht.

Die Unterscheidung zwischen Bedeutungssinn und Bedeutsamkeitssinn zielt damit auf den Unterschied zwischen einerseits Deutungskontexten und Deutungsergebnissen und andererseits hergestellten Bedeutsamkeitsverständnissen, die gegenüber den gegenstandsbezogenen Dimensionen des Lernens einen eher bewertenden, einordnenden und selbstbezüglichen Horizont eröffnen wollen. Wenn die Annahme zutrifft, Subjekte konstruieren prinzipiell ihren Sinn – wie auch immer und auf welche Art und Weise – schon selber, dann ist diese Praxis nicht als Summe von partikularen Verstehensakten und isolierten Wissenssequenzen zu sehen, sondern als eine generalisierende, kontextualisierende und narrative Tätigkeit, die mehr mit Wahrnehmung, Unterscheidungsvermögen und Selbsterzählung zu tun hat als mit dem verstehenden Aneignen von Lerngegenständen als Wissensbestände.

In das hier angesprochene Koordinatensystem gehören dann etwa Fragen nach den eigenen Lebenszusammenhängen, nach Aspekten der Identität, nach Korrelationen zu Dimensionen der Vergangenheit und Horizonten der eigenen Zukunft ebenso wie danach, inwieweit und inwiefern all diese Sphären miteinander verbunden sind, ineinandergreifen bzw. sich voneinander unterscheiden. Sinnkonstituierung ist diesbezüglich als eine Konstellation von Tätigkeiten zu denken, die ebenso Bezüge zwischen Lerngegenständen und Lernhaltungen beinhalten sowie deren Positionen und Wertigkeiten in den ständig mitlaufenden Selbsterzählungen der Subjekte artikulieren und sichtbar machen sollen. Wenn von Schülern beispielsweise etwas in Lernkontexten als sinnlos erachtet wird, ist damit noch nicht per se die Abwesenheit von Bedeutung hinsichtlich des Lerngegenstandes bezeichnet. Wohl eher ist dann der Mangel an Konnektivität oder an Wertschätzung selbst gemeint.

Diese Annahmen sind vor dem Hintergrund eines massiv erodierenden Sinnentzugs zu sehen, womit eine epochale Befindlichkeit angesprochen ist, "in der das kollektive Lebensprogramm von Menschen schneller zerfällt, als die Menschen neue Lebensprogramme produzieren können" (Kluge 1973, 5). Die subjektive Fähigkeit, innerhalb ihrer Lebenszeit und auf der Basis einer erworbenen Identitätsstruktur und charakterlicher Prägungen Veränderungen zu verarbeiten, ist enorm begrenzt. Wenn Menschen angesichts des forcierten gesellschaftlichen und medialen Wandels die Erfahrung von Sinnentzug machen, wobei unter Sinn zunächst mit Luhmann ein "laufendes Aktualisieren von Möglichkeiten" (Luhmann 1984, 100) verstanden werden kann, dann ist Sinn als eine begrenzte Ressource gegen jedwede Krisenerfahrung zu sehen. Versteht man in subjekttheoretischer Perspektive unter Krise „das Zusammenbrechen des Interpretationsrahmens oder das Abreißen des Fadens narrativer Kontinuität" (Jaeggi 2014, 362), dann lässt sich Sinn als gegenläufiges Narrationskontinuum auffassen. Sinn wird generiert, indem Elemente, die sich mehr oder weniger genau beschreiben lassen, miteinander in eine kohärente Beziehung gesetzt und in eine kontextualisierende Narration überführt werden. Die Beziehung und Herstellung von Zusammenhang, nicht die Beschreibung der Sachverhalte, steht im Zentrum der Sinnbemühung. Unter Sinn soll hier in folgedessen nicht die Funktion einer Referenz oder der Effekt einer Struktur verstanden werden, sondern ein performatives Ereignis, das aus der Struktur des Antwortens und Reagierens heraus entsteht.

Zunehmend haben junge Menschen das Gefühl, dass – medienmetaphorisch gesprochen – der Film der äußeren Realität schneller läuft als der innere Text, den sie dazu sprechen. Sie fühlen sich aus ihrer Ordnung der Dinge katapultiert, desorientiert, entwirklicht und werden von der Angst heimgesucht, eines nicht mehr fernen Tages vollends aus der Welt zu fallen. An dieser Stelle kam immer die Lektüre als eine mitunter potentiell sinnstiftende Maßnahme für subjektive Identitätsartikulation ins Spiel, wobei ihr Paradox darin besteht, dass der Status der narrativen Erfindungen zugleich ermöglicht und verleugnet werden muss, um überhaupt glaubhaft wirksam werden zu können. „Wenn wir einmal die radikale Kontingenz unserer Identität vollkommen akzeptieren und praktizieren, lösen sich irgendwie alle authentischen historischen Spannungen in die endlosen performativen Spiele einer ewigen Gegen-

wart auf" (Žižek 2009a, 19). Die lokale Begrenztheit und Kontingenz individueller Erzählungen ist sowohl Voraussetzung als auch zu verleugnende Evidenz subjektiver Sinnerzeugungen, die sich zugleich universalisieren müssen, um verallgemeinerungsfähig plausibel zu werden. Führt der hieraus resultierende unablässige Selbstinterpretationstaumel zur Lektüre, kann sich der Literaturunterricht hinsichtlich der Motivationslage glücklich schätzen, allerdings obliegt ihm sofort eine hohe psycho-ethische Verantwortung.

Für Heranwachsende in Lernzusammenhängen muss aber etwas an sich und zugleich für sie selbst eine zusammenhängende Bewegung ergeben, damit Sinn erfahren und formuliert werden kann. Wenn die Lerngegenstände und Aneignungsprozesse zusammenhanglos, unvernünftig, d. h. undialogisch und ohne Konsens erscheinen, wenn also der Wirklichkeitsbezug entwirkt, entfremdet und letztlich unglücklich erscheint, so kann sich kein menschlicher Sinn einstellen. Es sind vor allem die Erfahrungs- und Wirklichkeitsverluste, die diesen Sinnverlust verursachen. Andersherum betrachtet muss etwas an sich und zugleich für das Subjekt eine zusammenhängende Bewegung ergeben, damit überhaupt davon gesprochen werden kann, etwas habe oder ergebe einen Sinn, und dies gilt sowohl für partikulare Momente von Lernarrangements als auch für übergreifende Kontexte des Lebensvollzuges insgesamt.

Das an dieser Stelle gemeinte Sinnhafte hat unmittelbar mit Aspekten der hergestellten Zusammenhänge im Kontext von Deutung, Wertung und Selbstnarration zu tun. Daraus folgt die Intuition, dass Zusammenhänge dieser Art immer dann sinnbildende Orientierungen liefern können, wenn konstellative und konnektive Narrative den Anschluss von kohärenten und plausiblen subjektiven Eigenerzählungen mit den darüber hinausweisenden diskursiven Wissensbeständen herstellen können. Gerade diese Ambivalenz zwischen Zielen der Selbstbezogenheit und Zielen der Bezogenheit auf anderes und andere verweist auf die Steuerungsfunktion der Sinnerzeugung, die nur im modus operandi eines anhaltenden und eingeübten Selbstgesprächs als befriedigend und klärend empfunden werden kann.

Sinnvoll erscheinen Gedanken und Operationen letztlich immer erst dann, wenn sie im Resonanzraum expandierender Selbstentwürfe als eigene in Erscheinung treten und im Sinne einer psychisch-emotionalen Selbstreferenz als solche bemerkt und beobachtet werden können. Neben dieser Beschreibungsperspektive müsste noch eine weitere herangezogen werden, die das Sinnbildungsphänomen als Kontinuum verstehbarer Bedeutungs- und Begründungszusammenhänge zudem als eine Gedächtnispraxis des emotionalen Apparates formuliert. Als Medium psychischer und sozialer Steuerung hat Sinn alles in allem eine Schlüsselstellung für das reflexive Lernen als einem Bewusstwerden darüber, wie das Lernen des Lernens überhaupt gelernt werden kann. Speist sich doch Sinn als Medium der Selbststeuerung vor allem aus der Quelle, Orientierungen als Maß eines "Beziehungsverhältnisses" (Negt/Kluge 2001, 1002) liefern zu können, das nach Vertrauen und Prüfbarkeit verlangt, denn keine "Orientierungsarbeit [leistet] für sich etwas Zusammenhängendes" (ebd., 1010).

5 | Relevanz der Frageheuristik

Da im Literaturunterricht mit einer texthermeneutischen und einer selbstexplikativen zwei divergierende Sinnsphären aufeinandertreffen, stellt sich die Frage nach den theoretischen Perspektiven und konzeptionellen Konsequenzen (Birkmeyer 2014a). Daher kann zunächst von zwei normativen Forderungen ausgegangen werden: 1. Müsste die heuristische Phase der Orientierung an literarischen Gegenständen ausführlicher gestaltet werden, bevor Interpretationsroutinen über Texte eingeübt und verfestigt werden. 2. Müsste eine inspirierende metaphorisierende Fragehaltung erschlossen werden, die den Gefühlen, Gedanken und Wünschen von Schülern überhaupt erst eine sprachliche Bühne eröffnet. Vor allem ist davon zu reden, wie die verborgene Relevanz von Fragehorizonten im schwierigen Geschäft des Literaturunterrichts herausgestellt und sichtbar gemacht wird. Ich knüpfe hierzu an einen überaus inspirierenden Gedanken des slowenischen Philosophen Slavoj Žižek an: „Ein wahrer Philosoph beantwortet keine Fragen, sondern sieht die Welt bereits voller Antworten. Seine Aufgabe ist es, die Fragen zu erfinden, die uns die Welt als Antwort erkennen lassen. Die Welt ist nicht

ein Rätsel, für das wir die Antwort noch finden müssen. Antworten gibt es mehr als genug, Fragen sind das wahre Rätsel!“ (Žižek 2006, o. P.).

Žižek macht hier auf einen maßgeblichen und prinzipiellen Punkt kritischen Philosophierens aufmerksam, der auch im übertragenen Sinne für schulische Lernkontexte durchaus von Belang ist. Ein fragenerschließender Literaturunterricht, für den ich mich aussprechen möchte, zielt darauf ab, Fragen aufzufinden, zu formulieren und zu beantworten, nicht allein, um Antworten, welcher Art auch immer, zu generieren, sondern um abermals Fragen hervorzu- bringen und diese interrogative Dynamik in Gang zu halten. Erst wenn die Welt und ihre Phä- nomene als eine zu erfragende Sphäre gegebener Antworten gedacht wird und denkend so ihr gegenüber sich verhalten wird, erst dann erhalten Fragen einen hinreichenden Eigenwert. Diese Überlegung hat allerdings keine erotematischen Fragestile oder methodische Optimie- rungen von Aufgabenstellungen (Leubner/Saupe 2008) im Auge.

Es geht vielmehr darum, produktive Konsequenzen aus einer erschlaferten Fragekultur im Umgang mit Literatur in der Schule anzudeuten. Versteht man unter Fragen zunächst ein- mal Maßnahmen zur Hervorbringung von prospektiven Zusammenhängen und damit erneut emergierten Frageperspektiven, dann sollte Literatur im Unterricht wie ein Ensemble von Antworten gelesen werden, deren Fragen erst noch formuliert werden müssen. Metaphorisch formuliert, entwirft Literatur eine Landschaft mit offenen Horizonten, in der man sich perzep- tuell erst verlaufen können muss, um überhaupt irgendwo anzukommen. Literatur wäre als zugleich erklärungsbedürftiges wie Erklärungen und Sichtweisen anbietendes Phänomen in einer didaktisierten Sphäre nicht länger so zu behandeln, als sei sie ein Symptom, das Fragen stelle, auf die im Akt einer im Unterricht stets ungeklärten Interpretationsbewegung Antwor- ten zu finden seien. Stattdessen wären Texte ihrerseits als Antworten auf erst noch zu fin- dende und zu erprobende Fragen zu rezipieren. Wer Fragen zu Texten findet, vermag deren Latenz explizit zu machen, und diese Denkbewegung ist nicht identisch mit jener, die Ant- worten auf Fragen gibt, die vermeintlich der Text stellt (vgl. Birkmeyer 2013).

Hierzu sei ein kurzes Beispiel angeführt. Im Märchen Dornröschen wird einem König nach langer Wartezeit endlich eine Tochter geboren. Hierüber erfreut, lädt er seine Untertan- en zu einem Fest. Unter den Gästen befinden sich zwölf weise Frauen. Aus Mangel an Ge- schirr wird jedoch die dreizehnte Fee nicht zur Taufe der neugeborenen Königstochter einge- laden. Diese belegt daraufhin das Mädchen mit dem Fluch, dass sich die Tochter an ihrem fünfzehnten Geburtstag an einer Spindel stechen und daran sterben solle. Daraufhin wandelt eine der geladenen Feen den Todesfluch in einen hundertjährigen Schlaf um, woraufhin der König alle Spindeln im Königreich verbrennen lässt.

Alexander Kluge hat hinsichtlich dieses Märchens darauf hingewiesen, dass die 13. Fee das Ausgegrenzte repräsentiere, das nicht zugelassen und abgeschnitten wird, somit unbe- arbeitet bleibt, deshalb aber unvermeidlich als sich rächende Katastrophe unerwartet zurück- kehrt. "9/11, die Finanzkrise oder Tschernobyl, das sind Einbrüche, die durch einen Prozess der Ausgrenzung entstehen. Die sowjetische Verwaltung des Imperiums hielt sich bis in die Mitte der achtziger Jahre für die Herrin des Verfahrens. Aber mit diesem Glauben an Kontrol- le, an Planwirtschaft hatte sie etwas ausgegrenzt. Und das Ausgegrenzte verhält sich wie 13. Fee im Märchen Dornröschen, die nicht eingeladen war: sie kehrt zurück und legt das Reich hundert Jahre in Schlaf. Das ist eine der Erfahrungen in unserer Welt." (Kluge 2009, o. P.).

Dieses über den Erzählplot hinausweisende Potential in Texten, in diesem Falle an Mär- chen exemplifiziert, lesen und erschließen zu können ist sinnbildend, weil sie eine Latenz, also ein Potential zum Allgemeinen über ihr stofflich Partikulares hinaus enthalten. Wenn etwa explizit gemacht werden kann, was dieses Märchen im Partikularen immanent an Latenz enthält, das auf ein Allgemeines hinausweist, dann könnten z. B. diese beiden Fragen formu- liert werden: Kehrt die abgespaltene und abgetrennte Wirklichkeit unerwartet als Katastrophe zurück? Wenn das Wirkliche nicht zugelassen und nicht kooperativ bearbeitet wird, rächt es sich dann überraschend als Böses?

Es macht doppelt Sinn, eine solche Frageperspektive sowohl vom Text ausgehend zu generalisieren als auch generell an Texte von außen heranzutragen. Fragen als heuristische Maßnahmen zur Hervorbringung von prospektiven Zusammenhängen zu verstehen bedeutet

dann, hier nicht dem Begriff einer literarischen Kompetenz zu folgen, markiert dieser im didaktischen Diskurs doch bislang weitgehend nur ein Habitusphänomen, das attestiert, befähigt zu sein, die spezifischen Konventionen literarischer Kommunikation zu beherrschen und anwenden zu können. Stattdessen möchte ich in einem noch vorthoretischen Sinne vorsichtiger von ästhetischer Aufmerksamkeit sprechen, die es auszubilden gilt, indem keine vermeintliche Interpretationskompetenz erworben wird, sondern eine ausgedehnte fragegestützte heuristische Fragehaltung. Diese soll es erlauben, tiefer in Texte und ihre Kontexte einzudringen, ohne sich sofort in einem methodisch nicht legitimierten Interpretationsdilemma zu bewegen, aus dem sodann nicht ohne weiteres moderierte literarische Gesprächsstrategien tatsächlich hilfreich herausführen können. Fragehorizonte versiert zu erschließen ist dann wohl eher eine Dimension der schöpferischen und geistigen Atmosphäre von Lernarrangements, aber nicht einer der vermeintlichen Problemlösungskompetenz.

6 | Die Rolle kommunikativer Metaphorisierungen

Mir scheint es evident zu sein, dass den Metaphorisierungen im Literaturgespräch eine besondere Rolle zukommt. Sicher ist Spinners Bemerkung zutreffend, „im Verlauf der Schulzeit (könne) immer bewusster an den metaphorischen und symbolischen Zusammenhängen in einem Text gearbeitet werden“ (Spinner 2006, 11). Doch es geht im literarischen Lernen noch um etwas anderes als um die Fertigkeit der Metaphernanalyse. Spinner weiter: „Metaphern und Symbole ordnen sich in literarischen Texten in der Regel in einen satzübergreifenden Bildzusammenhang ein“ (ebd.). Müsste man jedoch nicht noch einen Schritt weiter gehen und davon sprechen, dass Metaphern ihrerseits im Kern Narrationen enthalten und zu weiterführenden Narrationen tendieren? Zu Narrationen, die Gespräche über Literatur selbst befördern sollten?

Mir scheint es zugleich zutreffend und nicht hinreichend zu sein, wenn Spinner für das literarische Gespräch feststellt, dass Teilnehmer „eigene Sinndeutungen einbringen“ und „Vorschläge anderer nachvollziehen“ müssen, d. h. einer „Suchbewegung“ zu folgen haben, um „eine Balance zwischen Selbstkundgabe, Ernstnehmen des anderen und Textbezug“ (Spinner 2006, 12) zu leisten. Ich möchte weitergehend eine philosophierend gestimmte und ästhetisch phantasievolle Metaphorik der Frageakrobatik andeuten, die mir als eine Bedingung der Möglichkeit literarischer Kommunikation im Unterricht erscheint.

Beschrieben werden muss dieses Fragen im Betriebsklima des Literaturunterrichts als eine doppelte Bewegung im Raum metaphorisierender Lektürebemühungen, von denen überhaupt erwartet werden kann, dass sie zugleich sinnkonstituierende Fragen und Einstellungen hervorbringen sowie diesen auch einen Artikulationsraum und Resonanzrahmen zur Verfügung stellen: (1) als mimetisches Vermögen, das am Text anknüpft, um mittels phantasierter Bemächtigung des Literarischen Ähnlichkeiten in Frageform zu erzeugen; aber auch (2) als generalisierendes artistisches Vermögen, das generalisierende Metaphoriken in Frageformen kultiviert und erneut an die Literatur heranträgt (z. B. Ist der Mensch ein Glückssucher? Welche Sprache sprechen Gefühle? Wo überwintern Utopien, wenn der Alltag auszureichen scheint? Woran erkennt man Hoffnungen, die nur im Phantastischen geträumt werden? Gibt es in der Wirklichkeit auch eine Unwirklichkeit? Leben Menschen immer zugleich in unterschiedlichen Welten? Gibt es Ein- und Ausgänge zu diesen Welten?).

Ein philosophierender frageorientierter Unterricht fragt also nicht vorab primär faktisch und formalisierend nach den Begriffen und Strukturen der Gegenstände, sondern ist heuristisch um eine metaphorisierende Lernumgebung bemüht. So können z. B. moralische Aspekte von Literatur durch metaphorisierende Fragestellung vom Typus artistischen Fragens sekundiert werden: Mit welchem Gerät lässt sich moralisches Handeln überhaupt messen? Wie baut man ein Radar für das Böse? Können wir sichtbar machen, was dunkel in uns ist? Warum fällt es so leicht, unmoralisch zu sein? Themen und Motive der Liebe bedürfen etwa dieser Fragestellung: Ist Liebe eine Art Rohstoff? Lassen sich Gefühle der Liebe erlernen? Kann man Gefühle trainieren? Kann man Gefühle beobachten? Soziale Dimensionen legen Fragen nahe wie: Wie entsteht Kälte zwischen Menschen? Gibt es für Nähe zwischen Menschen Rezepte? Kann

man lernen, mit dem Kopf des anderen zu denken? Wohnt in jedem Individuum auch ein fremder Untermieter? Sind Aggressionen willkommene Gäste? Wartet Gewalt darauf, verhindert zu werden? Mit welchen Tricks wird Phantasie verhindert?

Metaphorisierungen schaffen (1) einen Vorstellungs- und Ausdrucksraum, um Geschehnisse und Ereigniskomplexe so zu verlangsamen, dass sie mit den menschlichen Maßen der Wahrnehmung, Vorstellung und Erinnerung in Einklang gebracht werden können. Metaphern im Unterrichtsgespräch ermöglichen es demzufolge, Erfahrungen zu verlangsamen, bis in einer zu schnellen Wirklichkeit Emotionen darauf reagieren können. Gerade Metaphorisierungen schützen (2) vor einem Überschuss an Eindrücken, die nicht so ohne weiteres verarbeitet werden können. Damit sind sie zu verstehen als ein vortheoretischer und vorkategorialer sprachlicher Modus um mit Kontingenz und Komplexität von Phänomenen, Eindrücken und Details gleichzeitiger Ungleichzeitigkeit umgehen zu können.

Mit Hans Blumenberg lässt sich die angesprochene Phantasiesphäre „nicht nur als Substrat für Transformationen ins Begriffliche [...] nehmen – wobei sozusagen Element für Element aufgearbeitet und umgewandelt werden könnte bis zum Aufbrauch des Bildervorrats –, sondern als eine katalysatorische Sphäre, an der sich zwar ständig die Begriffswelt bereichert, aber ohne diesen fundierenden Bestand dabei umzuwandeln und aufzuzehren.“ (Blumenberg 2013, 15). Es ist in dieser Hinsicht zumal davon auszugehen, dass nicht kognitive Dissonanzen alleine Ausgangspunkt eines philosophierenden und damit erschließenden Denkens sind.

Die sprachlich-ästhetische Sphäre narrativer Metaphorisierungen repräsentiert und konzeptualisiert heuristisch bereits Intuitionen, Annahmen, Sichtweisen, Einstellungen, Perspektiven und Gedanken, die nicht bloß als Einsichten durch diese Erzählungen transportiert werden. Worauf es letztlich aus einer frageheuristischen Perspektive auch ankommt, ist, das metaphorisierende und Fragen exponierende Verweilen vor den Gewissheiten und dem Verstehen nicht als zu vernachlässigende Marginalie abzutun und dessen elementaren Stellenwert angemessen anzuerkennen.

Metaphern schaffen zum einen Vorstellungssphären und Ausdrucksräume, um Gedanken so zu verlangsamen, dass sie mit den menschlichen Maßen der Wahrnehmung, Vorstellung und Erinnerung in Einklang gebracht werden können. So verstanden ermöglichen es gezielte Metaphorisierungen auch, Erfahrungen zu verlangsamen und Wahrnehmungen wahrzunehmen, bis in einer zu schnellen Wirklichkeit Emotionen angemessen darauf reagieren können. Zum anderen schützen gerade Metaphern vor einem Überschuss an Eindrücken, die nicht so ohne weiteres verarbeitet werden können. Damit sind sie zu verstehen als ein vortheoretischer und vorkategorialer sprachlicher Modus um mit Kontingenz und Komplexität von Phänomenen, Eindrücken und Details gleichzeitiger Ungleichzeitigkeit umgehen zu können.

Die Relevanz einer eigenständigen Frageheuristik zu betonen, muss in Zusammenhang mit der unbedingten Eigenlogik des metaphorischen Bildermachens gebracht werden, weil es zu beachten gilt, wie Perspektiven neu generiert werden, die nicht bloß auf eine bestimmte Weise gesehen und gedeutet werden können, sondern ihrerseits die Deutung befördern, d. h. Sichtweisen als Sichtweisen hervorbringen (Seel 1990, Ricoeur 1997).

Metaphern eröffnen einen semantischen Bereich des begrifflich nicht Nicht-Identischen und wollen damit "über ihren Bedeutungsgehalt durch den Bedeutungsgehalt über sich hinauszugetreten" (Junge 2011, 54), weswegen ein interpretativer Zugriff ausgelöst wird und notwendig ist, um hierin das Nicht-Identische als Erschließung von Perspektivität und erschlossener Wahrnehmungsweise auszumachen. Als sichtbildende Sprachform präsentieren Metaphern nicht nur, sondern machen etwas als etwas präsent, indem sie Horizonte transformieren.

Das hermeneutische Bemühen hätte davon auszugehen, dass eine klärende Paraphrase den Punkt, an dem ein Vorstellungssystem der Metapher in ein anderes übergeht und gleichzeitig durch dieses selbst erst hervorgebracht wird, nicht wieder rückgängig machen kann. Daraus sollte nicht bloß folgen, sich der Relativität und Ambiguität der deutenden Sichtweise bewusst zu sein, sondern den Blick darauf zu lenken, wie die metaphorische Sichtweise als eine solche geschieht und funktioniert. Der immer wieder vorgetragene Befund, dass es eine

endgültig zutreffende Paraphrase schwieriger Metaphern nicht geben könne, ist insofern keineswegs hilfreich, um tatsächlich eine tragfähige und weiterführende Idee hermeneutischer Metapherndeutung zu formulieren (Coenen 2002, 86 ff.).

Eine hermeneutische Perspektive hätte folglich nicht vorrangig auf eine besondere Weise Metaphern zu erklären, sondern aufzuhellen, wie sie auf besondere Weise etwas ermöglichen, nämlich die Wahrnehmung als Wahrnehmung zu bemerken. Befasste sich die poetisch interessierte Deutungsabsicht metaphorischer Rede mit der Metapher unter dem Aspekt einer wahrnehmbaren Wahrnehmung, deren mimetischer Grund eine Ähnlichkeitsbeziehung reklamiert, die ihrerseits wieder Unähnlichkeit hervorbringt, wäre sie immer schon im ästhetischen Feld und nicht allein in semantischen Bedeutungsbereichen angesiedelt.

Die unmittelbare Nähe zur ästhetischen Welterschließung ist dadurch hergestellt, weil die Metaphorik es ermöglicht, den Gegenstand ihrer Wahrnehmung mit einem besonderen Vollzug dieser Wahrnehmung zu verbinden. Metaphern präsentieren nicht bloß etwas, sondern machen es zugleich für die Imaginationen des Lesers und Sprechers als erst hierdurch auf eine besondere Weise Wahrzunehmendes – als ein metapherninduziertes Sehen-als – präsent (Konersmann 2010, Kurz 2004).

Diese Perspektivengewissheit kann als eine Sehenssicht aufgefasst werden, die allerdings nicht identisch ist mit Wittgensteins Begriff des „Aspektsehens“, worunter ein Aspektwechsel bei gleichbleibender Wahrnehmung verstanden wird (Wittgenstein 2009, 518 f.). Die Metapher als eine perspektivengewisse Sehenssicht zu betrachten schließt gerade aus, dass eine neue metaphorische Sichtweise wieder rückgängig gemacht werden kann, weshalb auch ein nachträgliches Changieren zwischen zwei separierten Ausgangs- und Empfangsbereichen ausgeschlossen ist.

Wahrnehmungstheoretisch betrachtet eröffnet dieser metaphorische Bildraum weitergehend die Sichtweise auf etwas und als etwas noch um den Aspekt der Sehweise durch etwas, nämlich die Metaphernkonstruktion selbst, die diese Wahrnehmung erst ermöglicht und an die diese Wahrnehmung gebunden ist. Bringt man insofern ins Spiel, dass man im Metaphorischen anders betrachtet und nicht bloß mit und durch Metaphern anderes sieht, dann wird auch die Differenz bemerkbar zwischen der Wahrnehmung von etwas, als etwas und durch etwas. Es macht für das Verstehen einen Unterschied, ob man sich mimetisch nachvollziehend innerhalb dieser Bildwelt bewegt und von hier aus die eingenommene Wahrnehmungsweise als einen Effekt der gemachten Wahrnehmbarkeit bemerkt oder von außen deutend über diese metaphorische Galerie Aussagen trifft.

Wenn davon ausgegangen werden kann, dass starke Metaphorisierungen die Heuristik des philosophierenden Fragens und Nachfragens befördern können, dann auch deshalb, weil im Gegensatz zu Urteilen Fragen keine Behauptungen vortragen, vielmehr besondere Perspektiven von Sichtweisen aufwerfen. Stimulierte Fragestellungen um der Fragen selbst Willen voranzutreiben soll hier als eine genuin philosophierende Heuristik verstanden werden, die sich nicht damit abfinden will, sich auf tatsächlich Vorgegebenes zu beschränken.

Eher lässt sich diese Art eines metaphorisch intensiven Fragens als eine spielerische Variante des Mimetischen denken. Folgt man etwa Walter Benjamins Impuls, Sprache und Schrift als eine Sphäre „unsinnlicher Ähnlichkeit“ (Benjamin 2007, 167) zu fassen, dann ließe sich das philosophierende Fragen, das Fragen hervorbringen will und diesen Gedankenstrom nicht versiegen lassen will – vor aller strengen Logik und Erkenntnisgewinnung – als ein ludisch-intuitives Sprachspiel verstehen, Ähnlichkeiten im Feld metaphorischer Analogien zu emergieren. Erst wenn ein hinreichend inspiriertes Metaphernterrain hervorgebracht und betreten ist sowie inspirierende Fragen gefunden sind, ist das mimetische Vermögen in der Lage, seinen eigenen Part im Philosophieren beizutragen. Gerade der Überschuss an Anschauung gegenüber dem Begriff, den die Metapher in literarischen Zusammenhängen offeriert, ist aber genau das, was es gegenüber den rabiatischen Prinzipien und Reduktionen der analytischen Vernunft abduktiv zu verteidigen und als Konstituens einer anzustrebenden Sinnkonstituierung zu thematisieren gilt.

Im Übrigen drückt sich auch in demokratietheoretischer Hinsicht durch den fatalen und infantilisierenden pädagogisch-politischen Positivierungsfuror ein hegemonialer Zwang aus,

in den vernachlässigten ästhetischen und diskursiven Sphären Dissonanzen und Dispute erst gar nicht mehr als eine elementare und unverzichtbare Vergemeinschaftung von Gegensätzen zu fassen. Symptomatisch für eine solche Fehlentwicklung ist es, wenn in Lernprozessen von Lösungen die Rede ist, ohne dass die gegenstandsbezogene Frage- und Problemstellung überhaupt hinreichend verstanden wird. Es wäre aus meiner Sicht in der Unterrichtspraxis selbst zu zeigen, die sich weder der Reflexion ihrer normativen Setzungen verschließt noch sich ihrer theoretischen Grundannahmen gegenüber blind und sprachlos macht, dass sowohl eine dynamisierte Metaphorisierung der Literaturgespräche als auch eine mit ihr einhergehende aktive heuristische Fragepraxis dringend geboten sind, um die sinnkonstituierende Dimension der schulischen Beschäftigung mit Literatur eine erfahrbare Realität werden zu lassen.

Literatur

- Benjamin, Walter (2007): *Kairos*. Schriften zur Philosophie. Ausgewählt und mit einem Nachwort von Ralf Konersmann. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Birkmeyer, Jens (2011): Kritische Bildung perdu? Einsprüche gegen das neoliberale Hochschulklima. In: Ursula Reitemeyer / Helmchen Jürgen (Hg.): *Das Problem Universität. Eine internationale und interdisziplinäre Debatte zur Lage der Universitäten*. Münster: Waxmann. S. 69–94.
- Birkmeyer, Jens (2013): Was sind gute Lernaufgaben? Die verborgene Relevanz von Fragen im Literaturunterricht. In: Volker Frederking / Hans-Werner Huneke / Axel Krommer / Christel Meier (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 757–778.
- Birkmeyer, Jens (2014a.): Macht das denn Sinn? Metaphorische Fragestellungen im Literaturunterricht. In: Ulrich Gebhard (Hg.): *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Heidelberg: VS Springer. S. 33–50.
- Birkmeyer, Jens (2014b): Kritik als Möglichkeitsform. Literaturstudium und Deutschlehrerbildung. In: Jens Birkmeyer / Constanze Spieß (Hg.): *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Kritik und Wissen - Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung. H. 2, S. 120–131*.
- Blumenberg, Hans (2013): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Kommentar von Anselm Haverkamp unter Mitarbeit von Dirk Mende und Mariele Nientied. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Coenen, Hans Georg (2002): *Analogie und Metapher. Grundlegung einer Theorie der bildlichen Rede*. Berlin: de Gruyter.
- Demirović, Axel (2010): Von der bedingten Universität zum emanzipatorischen Wissen. Für eine demokratische Hochschulreform – jenseits von „Bologna“. In: Johanna-Charlotte Horst u. a. (Hg.): *Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität*. Zürich: Diaphanes 2010. S. 393–405.
- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Junge, Matthias (Hg.) (2011): *Metaphern und Gesellschaft. Die Bedeutung der Orientierung durch Metaphern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, Alexander (1973): *Lernprozesse mit tödlichem Ausgang*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kluge, Alexander (1985): *Der Angriff der Gegenwart auf die übrige Zeit. Das Drehbuch zum Film*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Kluge, Alexander (2009): *Der Angriff der 13. Fee*. Online unter <www.freitag.de/autoren/der-freitag/der-angriff-der-13-fee>
- Konersmann, Ralf (2010): Metapher. In: Christian Bermes / Ulrich Dierse (Hg.): *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts*. Hamburg: Meiner. S. 267–278.
- Kurz, Gerhard (2004): *Metapher, Allegorie, Symbol*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. In: *Profil. Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes*, H. 9, S. 1–6.
- Leubner, Martin / Saupe, Anja (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Liessmann, Konrad Paul (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay.
- Luhmann, Niklas (1984): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Neber, Heinz (2004): Förderung epistemischen Fragens im Religionsunterricht. In: *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung*, 32, H. 4, S. 308–320.
- Negt, Oskar (2014): *Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule*. Göttingen: Steidl.
- Negt, Oskar / Kluge, Alexander (2001): *Geschichte und Eigensinn*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ricoeur, Paul (1997): Die Metapher und das Hauptproblem der Hermeneutik. In: Dorothee Kimmich u. a. (Hg.): *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Stuttgart: Reclam. S. 56–70.
- Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp.
- Seel, Martin (1990): Am Beispiel der Metapher. Zum Verhältnis von buchstäblicher und figürlicher Rede. In: *Forum für Philosophie Bad Homburg (Hg.): Intentionalität und Verstehen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 239–273.

- Sloterdijk, Peter (2010): Scheintod im Denken. Von Philosophie und Wissenschaft als Übung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Türcke, Christoph (1986).: Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults. Lüneburg: zu Klampen.
- Wittgenstein, Ludwig (1999): Philosophische Untersuchungen. In: Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Žižek, Slavoj (2009a): Auf verlorenem Posten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Žižek, Slavoj Žižek, Slavoj (2006): Philosophie heute. Die Philosophen Alain Badiou und Slavoj Žižek im Dialog. Online unter: <www.3sat.de/page/?source=/scobel/132829/index.html> (Dokument2).
- Žižek, Slavoj (2009): The Pervert's Guide to Cinema. Original mit deutschen Untertiteln. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Dr. Jens Birkmeyer

Germanistisches Institut
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
birkmey@uni-muenster.de