

MICHAEL BAUM

Der Tanz des Bären Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“

Abstract

Der vorliegende Beitrag fragt nach der sprachlichen Form und diskursiven Funktion der „Elf Aspekte“. Wie immunisiert sich der Text gegen Kritik? Welche unausgesprochenen Annahmen liegen seiner Diktion zu Grunde? Wie reproduziert sich die pädagogische Diskursmacht? Die Untersuchung entzieht sich der affirmativen Versuchung, die darin besteht, die Art und Weise, wie der Text spricht, zu akzeptieren, um dann auf der inhaltlich-argumentativen Ebene diese oder jene Modifikation vorzuschlagen. Der rote Faden der Untersuchung besteht darin zu fragen, welches die andere Seite eines Textes ist, der wie kaum ein anderer in der Lage ist, Einverständnis zu erzielen. Unterschieden wird denn auch zwischen einem manifesten Text und einem Kryptotext.

1 |

In Heinrich v. Kleists Essay „Über das Marionettentheater“ [1810] erzählt der Herr C..., was er angeblich auf dem Landgut eines Liefländischen Edelmanns erlebt hat: das Gefecht mit einem offensichtlich dressierten Bären, der jeden Stich des Degens antizipiert, jede mögliche Finte im Voraus schon bedacht hat und den Angreifer zur Verzweiflung und in die Erschöpfung treibt: „Aug‘ in Auge, als ob er meine Seele darin lesen könnte, stand er, die Tatze schlagfertig erhoben, und wenn meine Stöße nicht ernsthaft gemeint waren, so rührte er sich nicht.“ (Kleist 1990, 562) Kleist rahmt diese Geschichte auf eine merkwürdige Art und Weise ein, indem der Herr C... der bildhaften intradiegetischen Erzählung eine didaktische Funktion zuweist (ebd., 561) und die Lesbarkeit/Evidenz des Mitgeteilten behauptet (ebd., 563); zugleich ist die ironische Brechung sehr deutlich, da nämlich alles davon abhängt, dass der Zuhörer die Geschichte „glaubt“ (ebd.). Lesbarkeit und Didaktik sind wie üblich aufeinander angewiesen. Und Ironie, hier zu verstehen als „romantische Ironie“ einer Fiktion in der Fiktion, erscheint als Mittel, welches das Funktionieren der Allianz stört. Parodiert wird von Kleist eine mit didaktischen Mitteln inszenierte Lehrbarkeit der Erkenntnis, wobei sich die Differenz dort auftut, wo das Singuläre, die bildhafte Erzählung, die nur lesend (in der Zeit) erschlossen

werden kann, ins Allgemeine einer (vermeintlich) zeitlosen Erkenntnis übertragen wird, die sich letztlich doch als nichts anderes erweist als ein Progress von Sprache und Lesen.¹

Man könnte auch sagen, dass sich Kleists Text an der strukturellen Differenz von Metapher und Metonymie abarbeitet: Während der Sprecher die hermeneutische Vermittelbarkeit des Bildes behauptet (Metapher als Übertragung) und der Hörer vordergründig zustimmt, wird der Leser Teil einer textuellen Verschiebung (Metonymie), welche die Hierarchie zwischen Sprache und Verstehen wieder auflöst. Indem behauptet wird, dass eine Übertragung möglich ist, erscheinen zugleich Kommunikation und Lehrbarkeit möglich. Da die Metafiktion diese Auffassung ironisch steigert, kehrt jedoch die Negativität der Sprache als Offenheit und Ambivalenz wieder zurück.

Damit werden die Grundfragen jeder Didaktik nach der Sprache, dem Verstehen, der Lehrbarkeit wahrnehmbar; mit Kleists Text könnte ein Grundlagendiskurs über die (Un-)Möglichkeit von Didaktik einsetzen. Diese Richtung kann hier bestenfalls angedeutet werden.² Es soll zunächst der Hinweis genügen, dass auch die „elf Aspekte“ von einer Figur der Übertragung zehren, die nur am Rande, recht unscheinbar (wie häufig in didaktischen Texten), auftaucht: Es handelt sich um die Letztbegründung des didaktischen Unterfangens als spätere „Teilhabe an der literarischen Kultur“ (Spinner 2006, 12). Der Leser lernt: Die gesamte didaktische Apparatur aus Setzungen und Normen funktioniert anders als bei Kleist nicht in der rhetorischen Form der Metapher, sondern in derjenigen der Chiffre, die immerfort „Didaktik“ sagt, aber „literarische Kultur“ meint. Die Relation von besonderem und Allgemeinem scheint sich dabei umzukehren: Während Kleists Geschichte als Exempel für einen allgemeinen Sinnzusammenhang steht, beansprucht die abstrakt gefasste literarische Kompetenz, je konkrete, versierte Lektüren ehemaliger Schüler möglich zu machen. Die viel zitierte Klarheit des Textes bleibt folglich auf ein Moment der Intransparenz bezogen; die Positivitäten des Textes erweisen sich als Größen, die zu ihrem Anderen, der „literarischen Kultur“, in einem wechselseitig supplementären Verhältnis stehen: Behauptet wird auf der einen Seite, dass die „literarische Kultur“ die Vorarbeit der Schule benötigt; auf der anderen Seite braucht der didaktische Text die Referenz auf eine semantisch vage bleibende „literarische Kultur“, um sich als Instruktion für schulisches Lernen legitimieren zu können. Entscheidend ist dabei, wie bei allen Figuren, die Frage der Übertragbarkeit: Lässt sich das spezifisch Schulische an dem Ganzen so weit herunterrechnen, dass der Gedanke, Kunst bräuchte Schule, plausibel erscheint?³ Die Verstehbarkeit der „elf Aspekte“ hängt nicht unwesentlich an der Lesbarkeit dieser Figur. Komplexer wird die Aufgabe der Lektüre dadurch, dass auch bei Spinner der Aspekt der Temporalisierung der semantischen Differenz eine große Rolle spielt. Während jedoch bei Kleist die Zeit des Lesens den Text aufgrund der Bildhaftigkeit des Exempels immer wieder einholt, stößt man in den „elf Aspekten“ auf ein andere Form des Aufschiebs: die nie herzustellende, nur figürlich aufscheinende Referenz. Denn was „literarische Kultur“ ist (wenn etwas mit diesem positiv gefärbten Namen tatsächlich existiert) oder vielleicht zu sein vermag, kann sich immer nur in der Zukunft erweisen – und zwar nicht zuletzt deswegen, weil der sich unablässig reproduzierende Diskurs der Didaktik den eigenen Referenzpunkt selbst ständig hinausschiebt. Und er muss dies tun, weil sonst tatsächlich eines Tages jemand auf den Gedanken kommen könnte, die von der Didaktik definierte „literarische Kultur“ irgendwo in der Gesellschaft ausfindig zu machen. Was im Text zunächst als extratextueller Referenzpunkt erscheint, als Ort, an dem das „nur textuelle“ Geschehen seine Erdung erhält,

¹ Zu einer kurzen Diskussion der Forschungslage zu Kleists „Über das Marionettentheater“ vgl. Beil (2009, 152–156). Den Zusammenhang von Sprache, Kunst und Lehrbarkeit thematisiert Paul de Man (1988, 205–233, insbesondere 212–216).

² Es würden sich Fragen ergeben – etwa die nach dem Zusammenhang von Lehre, Verstehen und Macht –, die hier nicht weiter erörtert werden können.

³ Man stößt hier, systemtheoretisch betrachtet, auf die Differenz zwischen Kunstsystem und Erziehungssystem (vgl. Luhmann 2002) und das damit zusammenhängende Beobachterparadox: Kunst kann nur als abwesende in den Kommunikationen des Erziehungssystems (hier: als fachdidaktischer Text) anwesend sein; die Benutzung abstrakter Chiffren wie „literarische Kultur“ zeigt dies hinreichend deutlich. Welche Typen von Lesermodellen im außerschulischen Diskurs überhaupt zirkulieren, thematisiert Kämper-van den Boogaart (1997). Spinner (2006, 9) selbst belässt es bei dem punktuellen Hinweis, dass die Lesebiographieforschung in gleicher Weise von positiven wie von negativen Fällen schulischer Lektüre berichtet. Hier scheint indes Skepsis angebracht zu sein.

entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als textkonstitutive Figur der Chiffrierung und des textuellen Aufschubs. Es bleibt also vorerst dabei, dass „die gütigen Schleier der Zukunft“ (Luhmann 2002, 190) die systemerhaltende Intransparenz der didaktischen Schriften in letzter Instanz absichern.

Zurück zu Kleists Bild des Bären, der den fechtenden Herausforderer austanzt, indem er nur mit den Hieben seiner Tatze droht und zugleich die Stiche des Angreifers antizipiert. Paul de Man hat darin eine Allegorie der Lektüre gesehen: „Lesen ist einem Gefecht vergleichbar, dessen Kämpfer über die Realität oder Fiktionalität ihrer Äußerungen streiten, über die Fähigkeit zu entscheiden, ob der Text eine Fiktion oder eine (Auto-)Biographie, eine Erzählung oder historisch, spielerisch oder ernsthaft sei“ (de Man 1988, 224). Übertrage (!) ich das Bild auf die Lektüre der „elf Aspekte“, so sehe ich, der Leser, mich gelegentlich als derjenige, dessen Stiche ständig durch Ausweichen pariert werden. Dies geschieht, weil der Text infolge Mehrfachadressierung niemals von einem Standpunkt aus umfassend kritisiert werden kann. Da eine Vermittlung sämtlicher Ebenen stattfindet (verschiedene Diskurse der Literaturdidaktik, Elemente der Literaturtheorie, Vorstellungen von Unterrichtspraxis, amtliche Texte wie Lehrpläne und Verlautbarungen der Kultusminister usw.), lässt sich einer Kritik im Einzelnen immer damit begegnen, dass der Kritiker zwar recht habe, dieses Einzelne aber nicht verabsolutiert werden könne, weil es, dies sei nun einmal die Realität der Didaktik, immer in Hinsicht auf Anderes betrachtet werden müsse. Eine literaturtheoretische Diskussion etwa lasse die Praktiker im Regen stehen, was an dieser Stelle ganz und gar nicht tolerierbar sei usw. (Was nicht garantiert, dass das Ganze bestimmten Lesern nicht immer noch „viel zu theoretisch“ anmutet.) Dies gilt *mutatis mutandis* auch für die konsensorientierte Darstellung der einzelnen Themengebiete/Begriffe. Obwohl die Gewichtungen und Präferenzen unübersehbar sind („Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ steht z. B. sichtbar unten in der durch nicht nummerierte Aneinanderreihung verdeckten Hierarchie), erscheint das Ganze, zumindest wenn man es nicht einer genaueren Betrachtung unterzieht, doch wie die Summe literaturdidaktischen Wissens. Der Text vermag also für sich zu reklamieren, in einer Zeit, in der an allen Ecken und Enden für unverzichtbar Gehaltenes sich auflöst, den Kernbestand des Faches undogmatisch und konsensorientiert formuliert und damit in gewissem Sinne auch bewahrt zu haben. Von den elf Geboten des literarischen Lernens wird inzwischen ironisch gesprochen. Doch die Alltagserfahrung der Kommunikation über den Text ist eine durchaus andere: Was soll man gegen einen solchen Text, der in einem Stil, der auf Verständigung zielt, gehalten ist, und der das, was „uns“ wichtig ist, festhält, denn einwenden können? Versucht man einen Stich anzubringen, ist der Text bereits auf die Seite gesprungen und winkt einem freundlich zu.

Der Text scheint sich durch Mehrfachadressierung, kommunikative Situierung (gleichsam als Präambel im goldenen Jubiläumsheft von *Praxis Deutsch*) und Rhetorik dermaßen gegen Kritik immunisiert zu haben, dass dem Leser dazu sprichwörtlich erst einmal nichts einfällt; er schwankt zwischen Zustimmung und Ratlosigkeit. Ein typischer Satz in Kollegen-gesprächen lautet: „Dagegen kann man nun wirklich nichts sagen.“ Erst nach sieben oder acht Prüfungen, in denen rituell auf die „elf Aspekte“ rekurriert wurde, regt sich Unwillen. Aber ist das dem Text zuzuschreiben? Wie konnten die „elf Aspekte“ in kurzer Zeit eine solche Wirkung im Diskurs der Literaturdidaktik und in der zweiten Phase des Lehramtsstudiums erlangen?

Eine umfassende Antwort auf diese Fragen kann der vorliegende kleine Text nicht geben. Vielleicht wäre dazu eine gründliche Analyse der diskursiven Verhältnisse in der Literaturdidaktik notwendig. Ich kann hier nur versuchen, den Raum einer Frage zu umreißen, die mich seit langem beschäftigt: Was geschieht, wenn man einen literaturdidaktischen Text zwei Mal liest?⁴ Zu welchen Verschiebungen in der Textwahrnehmung kommt es, wenn man eine Form der Sprachverwendung, die wie kaum eine andere im wissenschaftlichen Feld auf die Übereinstimmung von Wörtern und Sachen abzielt⁵, weil sie sich in letzter Konsequenz als

⁴ Zur doppelten Lektüre als Form der Diskursbeobachtung vgl. Baum (2010, 2012).

⁵ Es fällt auf, dass in den „elf Aspekten“ hoch kontingente Relationierungen als Fakten dargestellt werden. Zum Beispiel hier: „Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung. In den Bildungsstandards für das 4. Schuljahr...“ (Spinner 2006, 8) Der Effekt wird durch das Stilprinzip der

direkt handlungsrelevant begreift⁶, auf ihr rhetorisches Profil hin untersucht? Gelangt man zu einer Rhetorik der Didaktik? Versteht man am Ende, warum der Text ein Kleid ist, das nahezu jedem steht? Löst sich dann Normativität ins Medium ihrer eigenen Sprachlichkeit (zum Beispiel: in Figuren der Übertragbarkeit) auf?

Die folgende (doppelte) Lektüre der „elf Aspekte“ versteht sich als naturgemäß selektive Beobachtung des rhetorischen Profils. Leitend ist die Annahme, dass die Transparenz des Textes eine Funktion seiner Intransparenz ist, die Spuren in Form rhetorischer Markierungen hinterlassen hat. Was den „Begriff“ der Spur betrifft, so orientiere ich mich dabei an Jacques Derrida, der versucht hat zu zeigen, dass der Sinn von Texten in diesen nicht präsent ist, sondern nur im Modus der Verweisung, die auf etwas stets Abwesendes hindeutet, wahrgenommen werden kann.⁷

2 |

Die Annahme, dass schulisches Lernen (und nur um dieses geht es hier!) der angemessene Modus ist, um einen Zugang zur Literatur zu finden, ist naturgemäß genauso plausibel wie ihr Gegenteil. Die „elf Aspekte“ setzen ein mit der Andeutung dieses Problems und verschieben die Lösung (metonymisch) auf den Begriff der Kompetenz: „Als Verbindungsglied zwischen den Begriffen Literatur und Lernen kann der Kompetenzbegriff gelten. Er ist in der neuen Bildungstheorie und –diskussion zum Schlüsselbegriff geworden. [...] Ziel des literarischen Unterrichts ist in diesem Sinne die literarische Kompetenz.“ (Spinner 2006, 6f.) Zunächst findet damit eine Umstellung von nicht-wissenschaftlicher auf wissenschaftliche Beobachtung statt. Die auch dem Alltagsverstand zugängliche Konkurrenz von Lernen und Literatur wird (scheinbar) einer Lösung zugeführt, indem die Gegensätze im Kompetenz-Begriff aufgefangen werden. Allerdings folgt auf die Metonymie die Tautologie, denn dass der Kompetenzbegriff ein Schlüsselbegriff geworden ist, stellt nur eine Affirmation der Diskursmacht dar und sagt, für sich betrachtet, noch gar nichts. Man könnte also auch das Gegenteil behaupten oder zumindest auf die kritische Diskussion des Kompetenz-Begriffs hinweisen.⁸ Wie steht es zum Beispiel mit dem Gedanken, dass wer von literarischer Kompetenz spricht, das Phantasma einer Kontrollierbarkeit, Planbarkeit und Steuerbarkeit literarischen Lesens bedient?⁹

Es ist einfach, zu einfach solche Gegenfragen zu stellen. Die Befürchtung liegt nahe, dass der Bär bereits wieder zum Sprung angesetzt hat. Er denkt: Ich nehme es mit dem Kompetenz-Begriff so ernst nicht, stelle nur einen lockeren Anschluss dar, um in die zeitgemäßen Diskursmarker „Literarisches Lernen“ und „Literarische Kompetenz“ diejenigen Inhalte einzuschmuggeln, die ich für unverzichtbar halte. Während also die Figuren der Tautologie und der Metonymie die Zustimmung zu der Argumentation organisieren, dass mit Hilfe des Kompetenzbegriffs der Widerspruch zwischen Lernen und Literatur aufgelöst werden kann, scheint

Knappheit (wenn nicht: Ellipse), das den Text bestimmt, verstärkt. So kann der Text als Äußerung eines Experten wirken, der in einer für den Laien angemessenen Sprache formuliert, was nun einmal Sache ist. Nietzsche hat in diesem Duktus eine Täuschung der Metaphysik durch die Grammatik gesehen. (Das „Ist“ erweckt den Eindruck, als seien die Dinge so.) Vgl. Nietzsche (1999, 29 f.) Selbstverständlich betrifft diese Kritik jeden wissenschaftlichen Text; auch diesen in vollem Umfang. In den „elf Aspekten“ wird das Problem jedoch zugespitzt, da die stenogrammartige Knappheit der Formulierung suggeriert, man könnte von einem Faktum zum anderen (und von der ästhetischen Erfahrung zu den Bildungsstandards!) gehen.

⁶ Vgl. dazu die Selbstbeschreibungen als „Handlungswissenschaft“ (Ossner 2001, 24) oder „eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013), welche für die Deutschdidaktik weiterhin Praxisrelevanz reklamieren. Man richtet also ungeachtet der Differenz von Schule, Universität und Kunst eine Beobachtungsebene ein, welche Einheit in der Differenz verheißt, verfügt aber nicht über diejenigen theoretischen Instrumente, welche zur Reflexion dieser Verhältnisse angemessen wären (Reflexionstheorie); vgl. zu diesem Komplex Luhmann (2002).

⁷ Vgl. z. B. Jacques Derrida (1986, 66).

⁸ So aus heutiger Sicht etwa Gruschka: (2011, 49): „Für die Zurückgebliebenen wird das Kompetenzmodell faktisch zum Inkompetenzmodell, oder ‚Friss oder stirb!‘“ Vom Begriff der Kompetenz als Fetisch einer „Internationale der Herrschenden“ spricht Bourdieu (2004). Vgl. ferner Haeske (2008), Müller-Ruckwitt (2008) und Gelhard (2011).

⁹ Siehe etwa Wimmer (2006, 14): „Man weiß zwar, dass man es nicht kann und eigentlich auch nicht darf, man will es aber dennoch machen, und zwar weil es notwendig ist und auch gesellschaftlich gefordert wird.“

zugleich im Hintergrund der Oxymoron als umfassende Figur auf, die den Widerspruch wieder in den Text zurückholt. Es geht (nicht) um Kompetenz und Literarisches Lernen.

Die Orientierung am Kompetenz-Begriff führt auch zur (vermeintlichen!) Präferenz für die empirische Forschung im Stile von PISA und IGLU. Der Text kann so bei der Unterscheidung von literarischer und Lesekompetenz ansetzen, um dann erstere zu beleuchten. Doch die Definition dessen, was „Literarisches Lernen“ heißen soll, ist ebenfalls tautologisch: „Der Begriff des literarischen Lernens gründet in der Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen.“ (Spinner 2006, 6)¹⁰ Das bedeutet nicht mehr als: Diese Unterscheidung ist notwendig, weil sie notwendig ist. Die Weichenstellung, die vorgenommen wurde, bleibt indes intransparent. Denn über Literarizität gibt es seit hundert Jahren eine literaturtheoretische und literaturpragmatische (Leserstudien) Diskussion; PISA und IGLU verdanken wir diese Erkenntnisse nicht, aber es scheint geboten, so zu argumentieren.¹¹

Zu beobachten ist also im Eingang des Textes von Spinner die Konkurrenz von Figuren der Häufung und Affirmation auf der einen und den zum Teil nur indirekt¹² zu erschließenden Figuren des Widerspruchs auf der anderen Seite. Leicht zugängliche Metaphern wie diejenige des „Schlüsselbegriffs“ suggerieren auf der einen Seite, dass der Leser gar nicht anders kann, als beim Kompetenzbegriff anzusetzen, wenn es um „Literarisches Lernen“ geht, rotieren aber andererseits in sich selbst, weil sie über ihre rhetorische Funktion nicht hinauskommen. Der Bär ist wieder auf dem Sprung!

Weil die Relation Lernen, Literatur und Kompetenz (absichtlich?) nicht sehr streng gefasst ist, ist es auch nicht notwendig, die elf Bestimmungen, die der Text enthält, zu hierarchisieren (etwa als Teilkompetenzen), genauer aufeinander zu beziehen oder voneinander abzuleiten. Der Terminus „Aspekt“ verdeutlicht dies, indem er den Leser eher an etwas Perspektivisches, vorerst ungefähr zu Bestimmendes denken lässt. Die „elf Aspekte“ verhalten sich zu ihrem Namen „Literarisches Lernen“ eher wie die Glieder einer Metonymie; sie verweisen aufeinander in Form inhaltlicher Beziehungen, werden im Grunde aber von keinem Begriff regiert. Der Name ist beliebig. Und die einzelnen Aspekte schreiben die Form der Metonymie fort, da sich in ihnen eine Sammlung verschiedenster Wissens- und Handlungsebenen findet, hoch selektiv und normativ zugleich. Das heißt, dass der Text die ausgewählten (kontingenten) Aspekte und ihre Bestimmungen als notwendig zur Erlangung literarischer Kompetenz darstellt – nicht ohne darauf aufmerksam zu machen, dass literarisches Lesen mehr ist als Kompetenzerwerb ... Die Form der Darstellung als Aneinanderreihung einzelner Aspekte macht indes dem Leser das Angebot, die unentwirrbare Komplexität literarischer Texte – Wo soll ich anfangen, was auswählen, wie vorgehen? – handhabbar zu machen.

Für den Mediziner ist der Körper als ganzer nicht wahrnehmbar, weil die Relation von Äußerem und Innerem sowie die komplexen Wechselwirkungen in ihrer Gesamtheit immer nur in Ausschnitten, abhängig von Einzelfällen sowie medizinischer Erfahrung überhaupt „verstanden“ werden können. Ebenso sind Texte streng genommen nicht wahrnehmbar, weil das Gedächtnis nicht ausreicht, um auch nur eine Auswahl der wichtigsten semantischen, rhythmischen und syntaktischen Beziehungen zu konstruieren; zumal man es ja im Falle von Literatur mit einer Verdichtung von Form zu tun hat, die eine hohe je spezifische und situative Wahrnehmungsaktivität erfordert. Die elf Aspekte machen deshalb ein Angebot zur Reduktion von Komplexität, indem sie die Komplexität der wissenschaftlichen Diskussion, die zur

¹⁰ Der kurze Hinweis auf Bestimmungen des „Literarischen Lernens“ bei Eggert/Garbe (1995) und Büker (2002), versehen mit dem Hinweis, dass das dort Formulierte heute nicht mehr genügt, reicht nicht als Legitimation.

¹¹ Als Stichworte tauchen später (Spinner 2006, 12) Rezeptionsästhetik und Dekonstruktion auf, denen gemeinsam sein soll, „dass literarische Texte Sinnbildungsprozesse anregen, die nicht ohne Weiteres zu einem definitiven Ende kommen“ (ebd.). Die Trivialisierung von Literaturtheorie in der jüngeren Literaturdidaktik könnte man systemtheoretisch als Indikator für eine operative Schließung des Kommunikationssystems ansehen, das lieber bei eigenen Unterscheidungen wie Literarische Kompetenz/Lesekompetenz ansetzt als Unterscheidungen aus Umweltsystemen wie der Literaturwissenschaft zu benutzen.

¹² Erst eine Lektüre des Gesamttextes erweist, dass die Rede von literarischer Kompetenz nicht streng durchgehalten werden kann. Siehe z. B. 12: „In der Unabschließbarkeit der Sinnbildung wird besonders deutlich, worin sich literarisches Lernen von dem unterscheidet, was in der Regel in Lesetests abgeprüft wird.“ Kompetenzbeschreibungen formulieren jedoch Größen, die überprüfbar sein sollen (vgl. Spinner selbst: 7). Insofern bleibt es bei dem Problem, dass Negativitäten („Unabschließbarkeit“) positiv formuliert werden.

Ausarbeitung der einzelnen Begriffe/Konzepte geführt hat, ausblenden. Das führt u. a. dazu, dass der Leser entscheiden muss, ob die angebotenen Größen überhaupt zur Planung von Unterricht herangezogen werden können – er bleibt zum Beispiel allein mit der Frage, ob es sinnvoll oder überhaupt möglich ist, die Perspektive von Gregor Samsa zu Beginn der „Verwandlung“ nachzuvollziehen oder ob der Text genau das blockiert.¹³ Womöglich macht gerade die Lücke, die sich hier zwischen nachholender Komplexitätssteigerung und didaktischer Programmierung auftut, das Wesen des Didaktischen aus.¹⁴

Die Funktion der Orientierung von Lehrerhandeln kann der Text also nur erfüllen, indem er wissenschaftliche Diskursivität in normative Stabilität ummünzt. So gesehen handelt es sich um einen Grenzfall wissenschaftlichen Schreibens. Der Text managt Komplexität, indem er Komplexität ausblendet. Welche Verschiebungen werden sich ereignen, wenn ein didaktisch durch die „elf Aspekte“ instruierter Lehrer Literaturunterricht hält? Und wenn es, wovon auszugehen ist, zu Verschiebungen kommt: Heißt das, dass Didaktik, wenn sie sich letztlich als Instanz begreift, die Handlungen orientiert, entweder nie die Wahrheit sagt, weil diese Handlungen immer in der Zukunft stattfinden oder ist umgekehrt jede diskursive Einheit der Didaktik von vornherein durch die unhintergehbare Theorie-Praxis-Differenz gespalten? Schreiben Didaktiker fiktionale Texte? – An dieser Stelle taucht wieder das Problem der Übertragbarkeit auf, das Kleist in so raffinierter Weise bildlich, metafikional und ironisch behandelt. Damit zusammen hängt wie häufig die Frage nach der Sprache, denn streng genommen rekurriert die Rede vom Nachvollziehen einer Figurenperspektive eher auf ein mehr psychologisches Äußerungsverstehen als auf ein Textverstehen.¹⁵ Die sprachliche Komplexität, die das Figurenverstehen immer schon heimgesucht haben kann, bleibt bei diesem Aspekt außen vor, weswegen meines Erachtens die Rede von der „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ in Widerspruch geraten wird zum avisierten „Figurenverstehen“. Wie verhält es sich etwa, wenn bereits der Name einer Figur durch Mehrfachcodierung (zum Beispiel sprechende Namen wie „Tobias Mindernickel“) dermaßen semantisch überformt ist, dass es gar nicht möglich ist, die Ebene der Sprache halluzinatorisch zu überspringen, um – empathisch – eine Perspektive nachvollziehen zu können?

Es scheint freilich, dass sich solche Widersprüche recht einfach auflösen lassen, indem man argumentiert, dass Multiperspektivität, auch zwischen Aspekten, die sich nicht ohne Weiteres vereinbaren lassen, zum Wesen jeder Auseinandersetzung mit Literatur gehört. (Der Bär ... er tänzelt schon wieder.) Dies würde aber erfordern, dass Multiperspektivität als Begriff oder doch wenigstens als Konzept eines didaktischen Wissens von der Literatur in den Text eingeführt oder diesem gar zu Grunde gelegt wird. Eine lose Reihung ohne theoretischen Bezugspunkt vermag da nicht zu befriedigen. Wenn aber der Verzicht auf theoretische Fundierung bzw. die vordergründige Vermittelbarkeit aller Ebenen gewollt ist (bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Formgebung), dann stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis solche Texte zum wissenschaftlichen Diskurs im engeren Sinne stehen.¹⁶ Handelt es sich nicht um

¹³ Mit dem Aspekt „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ ist ein ganzes Ensemble von Entscheidungen, die zur Präferenz für bestimmte Leseweisen führen, bereits gefallen. Zum Beispiel konturiert Spinner Alterität in diesem Kontext nur als Beziehung zwischen Leser und Figur. Figuren können einem mehr oder weniger fremd, mehr oder weniger vertraut sein. Was überhaupt als literarische Figur gelten kann und wie sich die Erfahrung verändert, wenn es sich um eine Alterität der Figur *als Figur* handelt, bleibt hingegen offen. Zu einer grundsätzlichen Kritik am Konzept des Figurenverstehens in der Literaturdidaktik siehe vom Standpunkt der Theatralitätsdiskussion aus Bönninghausen (2010, 130): „Indem Theatralität nicht auf die innerdiegetischen Wechselfälle der Figur bezogen ist, werden psychologisierende, auf Identifizierung bedachte Formen vernachlässigt, ja sie werden ausgegrenzt und abgelehnt, da sie Zeichen in Umlauf setzen, die sie als unmittelbar real, als Natur ausgeben.“

¹⁴ Nun scheint die Stunde der Empirie zu schlagen. Man glaubt vielleicht, die Lücke, von der hier die Rede ist, durch Beobachtung von Unterricht schließen zu können. Die nur bedingte Steuerbarkeit von Kommunikation, der hohe methodologische Aufwand (welche Empirie ist die richtige?), die Nicht-Vergleichbarkeit der Gegenstände, die Achronie von Forschung und Unterricht, die selbstreferentielle Steigerung von Empirie und Theorie sowie nicht zuletzt der begrifflich kaum zu fassende Rest zwischen didaktischem Programm und kommunikativer Respezifizierung dürften indes neue Probleme schaffen.

¹⁵ Vgl. zu dieser Unterscheidung Angehrn (2003, 61–64).

¹⁶ An dieser Stelle muss gesagt werden, dass es hier nicht um den Verfasser geht; etwa in dem Sinne, dass man *ad personam* den Vorwurf formuliert, hier verfehle jemand, womöglich noch aus Unvermögen, die wissenschaftliche Textsorte. Es geht allein um strukturelle Probleme des Kommunikationssystems Literaturdidaktik. Man könnte jeden Namen über diesen Text schreiben, denn allein der Ort, an dem er veröffentlicht wurde, erzwingt einen bestimmten Diskurs.

Wissenschaft, sondern um Vermittlung wissenschaftlichen Wissens? Und wenn dem so ist und man zugleich annehmen darf, dass solche Texte integraler Bestandteil des Kommunikationssystems Deutschdidaktik sind – wer anders als Akteure aus diesem System sollte sie verfassen? – gibt es dann immer zwei didaktische Wahrheiten?¹⁷

Die Formulierung der „elf Aspekte“, etwa „Narrative und dramatische Handlungslogik verstehen“ (Spinner 2006, 10), ist nicht nur eine Frage des Stils. Es lässt sich in diesen Zwischentiteln, wie in einem winzigen Drama, das nur aus einer ganz kleinen Szene besteht, die in Sekunden gespielt werden kann, die Logik des Didaktischen beobachten. Denn die Umformierung wissenschaftlichen Wissens in schulisch Erwünschtes läuft rhetorisch über die Figur der Personifikation. Adressiert wird die gewünschte Handlung eines anonymen Subjekts, dessen kognitive Aktivität in Richtung auf ein gefordertes „Verstehen“ verengt wird. „Verstehen“ fungiert dabei als Medium, in das der Didaktiker, hoch selektiv seine Formen einzeichnet und damit festlegt, was angemessenes Verstehen ist und was nicht. So lässt sich erklären, dass trotz der Omnipräsenz des Wortes Verstehen im Kommunikationssystem Literaturdidaktik eine hermeneutische Diskussion ausbleibt: Es handelt sich um ein gewissermaßen vorprogrammiertes Verstehen, um eine „Verknappung“ der Aussagemöglichkeiten (im Sinne Foucaults), welcher die Allgemeinheit und Flexibilität des hermeneutischen Zirkels, der sich nur in Hinsicht auf eine Offenheit des Verstehens entfalten kann, entgegensteht: „Was ist denn eigentlich ein Unterrichtssystem – wenn nicht eine Ritualisierung des Wortes, eine Qualifizierung und Fixierung der Rollen für sprechende Subjekte, die Bildung einer zumindest diffusen doktrinären Gruppe, eine Verteilung und Aneignung des Diskurses mit seiner Macht und seinem Wissen?“ (Foucault 1998, 30). Nur die Individualisierung des Wissens bzw. die Verwandlung des Wissens in Können ermöglicht auf der einen Seite die normative Bewertung des Wissens und auf der anderen Seite die Kontrolle des Subjekts. Ist das Wissen durch Selektion und normative Aufladung sowie Verwandlung in Können transformiert, kann geprüft werden, ob das Subjekt den Anforderungen entspricht; das Feld der Beobachtung und Reglementierung ist freigegeben.¹⁸ Das Subjekt ist dann, durchaus im Sinne Foucaults, nicht jemand, der sich zu äußeren Anforderungen so oder so verhält, sondern es ist das Ergebnis solcher Machtpraktiken, „die den Augenblick zersplittern“ und es „in eine Vielzahl möglicher Positionen und Funktionen zerreißen“ (Foucault 1998, 37). Die Individualisierung des Wissens in der Figur der Personifikation ist also ein Signum der Macht. Und solchermaßen entsteht in der Tat ein eklatanter Widerspruch zur Erwartung von „subjektiver Involviertheit“ (vgl. Spinner 2006, 8 f.) – allenfalls wäre zu fragen, ob eine solche Involviertheit womöglich anders strukturiert ist als gewünscht. Zumal zugleich die Fachdidaktik als Agentin der Politik auftritt und sich sogar in ein Verhältnis der Subordination fügt: „Es zeigt sich, dass die von der Kultusministerkonferenz vorgesehene Entwicklung schlüssiger Kompetenzmodelle eine Aufgabe ist, die von der Fachdidaktik noch zu leisten ist“ (Spinner 2006, 7).¹⁹

Die Lesbarkeit literarischer Texte im Sinne eines Einklangs von Lektüre und verlangter Verstehensleistung wird auch hier (diskursiv) vorausgesetzt. Normale Kontingenz beim Lesen, die aus vielfacher Anschließbarkeit und einem Übermaß an textueller Negativität resultiert, muss in einem Kommunikationssystem, das sich die Pädagogisierung des Wissens zur

Luhmann (2002, 203) notiert über Texte aus dem Erziehungssystem, dass diese „wissenschaftlich Unbefriedigendes, nicht aber rasch Widerlegbares behaupten dürfen.“

¹⁷ Es scheint ein Unterschied vorzuliegenden zur Vermittlung wissenschaftlicher Kenntnisse anderer Fächer in eine breite Öffentlichkeit. Denn wenn z. B. ein Geschichtswissenschaftler für ein populärwissenschaftliches Magazin schreibt, wird dies innerhalb der *scientific community* nicht als kommunikatives Ereignis wahrgenommen. Falls es sich bei Spinners Text eher um die Vermittlung von Wissenschaft handelt, dann besteht die Paradoxie, der ich mich stellen muss, darin, dass ich diesen gleichwohl als wissenschaftlichen Text lesen soll. So gesehen erscheint eine Beobachtung zweiter Ordnung als einziger Ausweg.

¹⁸ Hier wird nachdrücklich die von der Fachdidaktik ignorierte Selektionsfunktion des Erziehungssystems (vgl. Luhmann 2002, 62 ff.) deutlich. Man hat bei Beobachtungen im didaktischen Feld häufig den Eindruck, als wäre Literaturunterricht etwas grundsätzlich Positives und Gewinnbringendes und nicht in die Reproduktion von Macht eingebunden. Freilich gibt es signifikante Ausnahmen (Forschungen zur literarischen Sozialisation, Teile der inter- oder transkulturellen Literaturdidaktik usw.).

¹⁹ Siehe, noch deutlicher, Jakob Ossners Formulierung im Vorfeld des Symposions Deutschdidaktik: „Das Symposion 2006: ‚Kompetenzen im Deutschunterricht‘ kreist um die von der bildungspolitischen Debatte vorgegebenen Begriffe Kompetenz, Standard und Aufgaben. Wie jede Lerndisziplin ist auch die Deutschdidaktik aufgerufen [sic!], diese Begriffe zu füllen.“ In: Symposion Deutschdidaktik. Mitgliederbrief 11, 2005.

Aufgabe gemacht hat, ausgeblendet werden.²⁰ Das schlägt durch bis auf die Auswahl von Texten für den Schulunterricht: Je skuriler, rätselhafter, fremder, negativer, *vulgo*: schwerer verstehbar ein Text ist, desto weniger eignet er sich für das Geschäft der Erziehung. Schülern macht diese „Verknappung des Diskurses“ (Foucault) das Angebot, ihre Verhaltensweisen an typisch schulischen Ritualen des Umgangs mit Literatur zu orientieren. (Das Spiel wird rasch durchschaut sein.) Auf der anderen Seite ist dies nur möglich auf Kosten eines Risses, der die erwünschte Lektüre von der verlangten trennt. Literarische Kommunikation in der Schule ist stets schulische, durch Erziehung und Selektion überformte Kommunikation. Mit Adorno gesprochen: „Prinzipiell bleibt, was in der Schule geschieht, weit hinter dem leidenschaftlich Erwarteten zurück“ (Adorno 1971, 83).

Der Riss zwischen Text und Leser besteht freilich auch auf Seiten der Lehrenden – zum Beispiel wenn sie didaktisch reflektiert vorgehen. Denn aufgrund der Sozialdimension²¹ schulischer Kommunikationsverhältnisse herrscht das Gebot indirekter Kommunikation, was dazu führt, dass die Gründe für bestimmte Handlungsweisen intransparent bleiben (auch die didaktischen). Der Schüler darf nie außer Acht lassen, dass er als Schüler spricht und umgekehrt gilt das für den Lehrer auch.²² Der Lehrer muss insbesondere die Erwartung erfüllen, dass er aufgrund individueller Eigenschaften (Bildung, Wissen, pädagogische Veranlagung) zu seinem Beruf befähigt ist und nicht aufgrund professioneller Versiertheit, was ihn wohl oder übel als Agenten der Institution ausweisen würde. Die Figur der Personifikation schlägt gewissermaßen auf ihn zurück. Wird durch die Individualisierung/Pädagogisierung des Wissens Können beobachtbar und messbar, so muss man von dem Lehrer jederzeit erwarten, dass er in einer eigenen Arbeit die beste Note bekäme – was nicht stimmt. Dazu kommt der Aspekt der Professionalisierung (Studium, Lehrerseminar, Altersunterschied), der für großen Abstand sorgt. Über die Ausrichtung und das Ziel des Unterrichts wird deshalb kaum gesprochen. Es wird einfach unterrichtet und selbst wenn ein hohes Maß an Unterrichtstechnologie am Werk ist, wird so getan, als sei das ausgewählte Vorgehen natürlich und erwartbar. Das ist möglich, weil in jedem Moment des Unterrichts Macht reproduziert wird. (Selten steht jemand auf und sagt: „Was soll denn der ganze Blödsinn!“ – Und dies obwohl man der Äußerung die Berechtigung nicht absprechen könnte.) Nehmen wir an, einer Lehrerin geht es in ihrer Stunde vor allem darum, im Sinne Spinners „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel (zu) bringen“. Sie kann das so nicht sagen, weil das Kalkül zu sehr sichtbar würde (alles ist nur Mittel zum Zweck) und die Reichweite der Äußerung von Schülern nicht abgeschätzt werden könnte. Sie muss also versuchen, ihr Ziel indirekt (durch die ausgewählten Gegenstände und Methoden sowie durch ihr Verhalten) zu erreichen und kann deswegen in der schulischen Kommunikation nicht bei denjenigen Unterscheidungen ansetzen, die für sie selbst möglicherweise bei der Vorbereitung maßgeblich waren. Und diese permanente Indirektheit produziert einen Schleier an Indifferenz, auf welche die Reproduktion von Macht angewiesen ist. Eines der Probleme dabei ist, „daß es nicht immer gelingt, die Hinterhältigkeit der guten Absicht zu verdecken. Die Schüler mögen ahnen, daß das Wohlwollen, die Freundlichkeit und die Nachsicht des Lehrers strategische Konzepte sind“ (Luhmann 2002, 75). Schulische Kommunikation ist also „verdeckt paradoxe Kommunikation“ (ebd.) und nicht nur Luhmann hat sich die Frage gestellt, ob etwa Schulabbrüche nicht in einem hohen Maße darauf zurückzuführen sind. Im entscheidenden Moment sieht sich der Schüler immer vor die Schranke der Macht gestellt. Und Elterngespräche werden stets mit dem Notenbuch in der Hand geführt.

Wenn Intransparenz eine Erscheinungsform der Macht ist, dann erklärt dies womöglich auch die Bauform der elf Aspekte, da der in der Individualisierung des Wissens enthaltene pädagogische Widerspruch durch eine Vermittlung aller Ebenen (vom Lesen als ästhetischer

²⁰ Hier schlägt die Theorie-Praxis-Differenz zu Buche. Denn mit Lektüreabbruch, Nichtverstehen, Widerstand, nicht konformen Lesarten und Desinteresse sind Didaktiker kaum befasst, Praktiker jedoch täglich.

²¹ Luhmann unterscheidet bei allen sinnförmigen Phänomenen (wie Kommunikation) zwischen Sozial-, Sach- und Zeitdimension; vgl. zur Sozialdimension Luhmann (1984, 111 ff.).

²² Nach Luhmann (2002, 57) hängen damit mehrfach-selbstreflexive Wahrnehmungsprozesse zusammen: „Die Schüler sehen mehr vom Lehrer, als dieser sieht, daß sie es sehen; und umgekehrt. Aber es fällt schwer, das auf diese Weise erreichte Wissen in Kommunikation umzusetzen.“

Erfahrung bis hin zur behördlichen Verordnung) aufgehoben werden soll. Gerade diejenigen Stellen, an denen vor einem allzu technischen, auf Überprüfung hin angelegten Unterricht gewarnt wird – und wer würde nicht zustimmen, einen kleinen Sprung mit dem Bären machen? – verdeutlichen dies in Form eines notwendigen Selbstwiderspruchs. Lesen lässt sich dies nur, wenn man die Form des Textes als Spur seines Wollens liest.

Die Personifikation ist die Spur der Sprache im Spiel der Macht. Die Verlagerung von Wissen auf Können hebt die Selektivität der Programmierung auf, indem die gewählten „Aspekte“, aus denen längst pädagogische Imperative geworden sind, normativ werden. Zugleich scheint sich ein Übergang vom Intelligiblen zur sozialen Realität anzubahnen; als ob das Begriffliche seine eigene Verkörperung erlebte. Wovon Didaktiker träumen, sollen nun Schüler machen. (Von solchen metaphysischen Denkfiguren zehrt die Didaktik – und das Wort ist Fleisch geworden ...²³ Die Doktrin der Steuerung von Unterricht durch Didaktik könnte sonst nur schwer aufrechterhalten werden.) Damit hängt strukturell die durchgängige Verwendung des Verbs „können“ in den Erläuterungen der „Aspekte“ zusammen: „Im Hinblick auf die Lernprogression geht es darum, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend differenziertere Vorstellungen entwickeln, dabei Flexibilität zeigen [...] und dabei auch verschiedene Vorstellungen miteinander in Beziehung bringen können“ (Spinner 2006, 8). Die Frage, wie nicht differenzierte von differenzierteren Vorstellungen (als kognitiven Größen!) unterschieden werden können, ist hier vielleicht weniger interessant als die strategische Funktion der Formulierung: Es wird ein Weg gebahnt von einem abstrakten Gegenstand zu einem operationalisierbaren, der Lehrerhandeln als vergleichendes Bewerten ermöglicht. So wird sich das Können, Figur eines positiven Vermögens, im operativen Alltag rasch in ein Sollen verwandeln. „Können“ erweist sich mithin als das unerreichbare Andere seiner selbst, als Chiffre der Macht. Bald steht die Prüfung vor der Tür. Und spätestens dann ist die Entpuppung der Macht vollendet: Auf der dritten Stufe wird das Können zu einem Müssen. Denn „die Überlagerung der Machtverhältnisse und der Wissensbeziehungen erreicht in der Prüfung ihren sichtbarsten Ausdruck“ (Foucault 1993, 238).²⁴

Das Lesen ist folglich im didaktischen Dispositiv nicht so harmlos, wie es erscheinen will. Daran ändern auch die paratextuellen Inszenierungen des Textes, die Illustrationen, die als Vignette gestaltete Initiale²⁵, nichts. Das Schwierige an dieser Struktur ist, dass sie infolge der Chiffrierung an der Oberfläche nicht allzu viele Spuren hinterlassen hat. Indirektes Lesen ist angesagt. Der Bär ist schon gesprungen und man hat es nicht gemerkt. Die Literatur und das Lesen sind bereits verstanden, aber sehr rasch und vielleicht anders, als wir es wollten.

Die elf Aspekte zerfallen, so mag es dem Leser erscheinen, in einen manifesten und in einen Kryptotext. Der manifeste Text ist der, gegen den man sich kaum wehren kann, weil er dem Leser mit allen Anzeichen der Vernunft und des guten Willens entgegentritt. Wenn es um einen Konsens geht, um das, was sich vernünftigerweise vertreten lässt, ist dieser Text gemeint. Es ist auch dieser Text, der an den Hochschulen geprüft und in Stundenentwürfen zu Grunde gelegt wird. Der Text, der vom Gelingen²⁶ spricht und vom Theorietransport in die Praxis. Der Text, der springt, wie ein überraschend beweglicher Bär, und doch stets auf sicheren Tatzen landet. Der Kryptotext ist der, in welchem die ausgegrenzte Komplexität zurückkehrt. Der Text der Literatur selbst, die sich weigert, verstanden zu werden. Der Text der Macht, der paradoxen Kommunikation, des Begehrens nach Kontrolle (unterhalb der Welt der

²³ Vgl. zum metaphysischen Sediment der Didaktik, das für den empirischen Forschungsstil genauso gilt wie für den transzendentalen (Baum 2012, 24–26). Die Verkörperung des Begriffs lässt sich nur denken, wenn das dazwischen liegende Feld der Kommunikation, in dem sich die Dinge verzweigen, theoretisch ausgespart wird. In den „elf Aspekten“ wird die kommunikative Vermittlung des erwünschten Verhaltens bisweilen durch eine abstrakte gehaltene Vorhersage pädagogischer Praxis vertreten: „[...] Man wird Wörter, denen eine zentrale symbolische Bedeutung zukommt, leicht hervorheben“ (Spinner 2006, 16). Der fiktionale Indikativ ist für die Fremdreferenz ohne Objekt die geeignete Figur. An der Subjektstelle – „man“ – taucht, dem entsprechend, eine Art depersonale Personifikation auf.

²⁴ Foucault notiert den zitierten Satz aus „Überwachen und Strafen“ in dem Kapitel „Die Mittel der guten Abrichtung“. Er weitet im gegebenen Zusammenhang seine Analyse des Gefängnisses zu einer Analyse der Normalisierungsgesellschaft aus, in welcher der Schule eine besondere Funktion zukommt; vgl. insbesondere 240 ff.

²⁵ Obwohl man bei wiederholtem Hinsehen den Eindruck gewinnt, man könne sich an den Ranken des „L“ auch stechen!

²⁶ Etwa wenn von einem Unterricht die Rede ist, „der den Schülerinnen und Schülern den Erwerb literarischer Kompetenz als Gewinn erfahrbar macht“ (Spinner 2006, 7). Die Differenzlinie verläuft hier zwischen „erwerben“ und „erfahren“. Hier trifft das hermeneutische auf das technische Vokabular.

Setzungen und Postulate). Es ist der Text, in dem die Form selbst zu sprechen beginnt: der Text der Figuren und Spuren, der Text, der springt, aber die rechte Landung verpasst.

Man kann nicht genug betonen, dass in der Form der „elf Aspekte“ auf der einen Seite letztlich ihre Widersprüchlichkeit begründet liegt; dass aber auf der anderen Seite ein veritabler Sprachsog festzustellen ist, mit dem sich der Text gegen Kritik immunisiert. Einiges ist schon zur Sprache gekommen (z. B. die Einfachheit und Knappheit als Stilprinzip – ohne riskante Metaphorik oder ironische Brechung; ferner: die Tendenz zu einem sanften Expertenparlando, das mitteilt, was Sache ist und woran man sich halten kann). Einige wenige stilkritische Bemerkungen in Hinsicht auf Figuren der Selbstaffirmation sollen deswegen diesen Teil abschließen.

Die asymmetrische Unterscheidung: „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, aber es gibt [...] auch die andere Erfahrung, nämlich dass durch den Unterricht die Augen geöffnet werden für intensives, vertieftes literarisches Verstehen“ (Spinner 2006, 7). Der Satz macht dem Leser das Angebot, rasch auf die positiv markierte Seite der Unterscheidung zu wechseln und reklamiert zugleich, dass das vorgestellte literarische Lernen dort zu finden ist. Der mit „aber“ eingeleitete zweite Satz lässt keinen Zweifel daran zu, dass der Text nicht mehr auf die negativ markierte Seite der Unterscheidung zurückgreifen muss. Asymmetrische Unterscheidungen sind Unterscheidungen, die versprechen, dass sich die Unterscheidung von einer Seite aus kontrollieren lässt.²⁷ Selbstredend gibt es an vielen Stellen im wissenschaftlichen Diskurs solche asymmetrischen Unterscheidungen; man denke nur an Leitunterscheidungen wie Inhalt/Form in der Germanistik oder krank/gesund in der Medizin. In Spinners Text erfolgt der Sprung zur anderen Seite aber besonders schnell und erweckt gar den Eindruck, dass man in Zukunft die Unterscheidung gar nicht mehr aufrecht erhalten muss.

Die wahrnehmungslenkende Partikel: der vielleicht auffälligste Stilzug. Der gesamte Text ist durchzogen von extensivem Partikelgebrauch (insbesondere Adverbien). So entsteht bei der Lektüre der Eindruck einer Didaktik der Didaktik. Vermittelt wird nicht nur ein didaktisches Programm, sondern zugleich die erwartete Wahrnehmung desselben. Spinner notiert zu den Aspekten „Mit Fiktionalität bewusst umgehen“: „Kinder tun sich noch schwer, den Unterschied zwischen fiktionalen Texten und direkten Wirklichkeitsaussagen zu erkennen. Unvertraut ist ihnen Fiktionalität *allerdings* nicht, denn in ihren Rollenspielen praktizieren sie sie selbst“ (Spinner 2006, 10; Kursivierung von mir M. B.). Der Gedanke ist plausibel und die Formulierung mag harmlos erscheinen. Doch zweierlei ist zu bedenken: der beruhigende Ton der Aussage, der die Differenz zwischen literarischer und nicht-literarischer Fiktionalität löscht und die Stellung des Satzes in einer Kette von dutzenden von Sätzen dieser Art. So erhält der Leser den Eindruck, sicher durch ein unübersichtliches Gelände geführt zu werden. Die Bewertungen sind notwendig, die Aussagen transparent. Schnell ist die Wahrheit in Form eines Ist-Satzes gesagt und klar ist durch die Steuerung via Partikel, wie das Ganze im je gegebenen Zusammenhang zu verstehen ist.

Die positiv konnotierte Metapher: Bildhaftigkeit ist bei weitem kein so häufig vorkommendes Merkmal der elf Aspekte wie der Gebrauch wahrnehmungslenkender Partikeln. An einigen Stellen ist jedoch eine Metaphorik zu beobachten, die suggeriert, dass via Didaktik das nicht wahrnehmbare Feld der Literatur doch wahrgenommen und geordnet werden kann. Spinner schreibt zum Beispiel, er wolle nicht die Illusion erzeugen, „dass alle Texte eindeutig in Gattungen eingeordnet werden können; die typischen Beispiele sind *Ankerpunkte* für die Orientierung in der literarischen Vielfalt und können durch Vergleichen die Aufmerksamkeit *schärfen* für abweichende Variationen“ (Spinner 2006, 13). Hier handelt es sich um Bilder, welche die positive Seite einer vertrauten Unterscheidung darstellen und so qua ästhetischer und inhaltlicher Funktion die Wahrnehmung des Textes lenken. Wer möchte auf Ankerpunkte verzichten?

Die hier genannten Stilzüge ergeben in der Betrachtung womöglich kein allzu eindringliches Bild. Bedacht werden muss aber die Rekurrenz dieser Formen im Text und die Wech-

²⁷ Vgl. zum prominenten Beispiel „Bildung/Ausbildung“ Luhmann (2002, 173, 176, 183 ff., 195).

selwirkung mit anderen Formen sowie mit dem, was ich den Kryptotext genannt habe. Je transparenter und eindringlicher der manifeste Text, desto komplexer und widersprüchlicher der Kryptotext. – Dargestellt werden kann hier auch nicht der Klang des Textes in seiner Gesamtheit: die Vermittlung auf allen Ebenen, die Sprache der Faktizität (ist-Sätze), die Betonung des möglichen Gelingens und der Übertragbarkeit, die klaren Gegensätze und überzeugenden Bewertungen, die paratextuelle Inszenierung usf. Dieses Gefüge in seiner Gesamtheit ist ein Index, der auf den Kryptotext verweist.

3 |

Die „elf Aspekte“ bilden einen Text, an dessen Oberfläche fast alles aufzugehen scheint. Doch gerade das gleichmäßig gearbeitete Relief der Form enthält Spuren, die auf einen anderen Text verweisen. Wir haben es mit einem Basisartikel²⁸ zu tun, der ein Fundament konstruiert, unter dem es noch einiges zu entdecken gibt. Man kann auf diesen Text auf verschiedene Arten reagieren: Man kann sagen, dass hier ein vernünftiger Vermittlungsvorschlag vorliegt. Es ist kein gewaltsamer Reduktionismus am Werk, der nichts weiß von den Eigenarten ästhetischer Gebilde, und keine Begriffsapparat, welcher die Literatur in die Mangel nimmt. Die mangelnde theoretische Fundierung erscheint in dieser Perspektive als der Textfunktion geschuldet und kann überdies sogar als vorteilhaft angesehen werden: Wird nicht gerade, weil die „elf Aspekte“ unvermittelt nebeneinanderstehen, Flexibilität gewährleistet und die Verengung und Verhärtung etwa von Stufenmodellen vermieden? Besteht darin nicht ein eminenter Vorteil? – Genug, der Bär setzt schon wieder zum Sprung an. Ich kann nicht mehr, bin erschöpft von diesem Gefecht.

Man kann auch sagen, dass die Funktion der „elf Aspekte“, Handeln zu orientieren untrennbar mit der Reproduktion von Macht einhergeht. Diese Macht nimmt sich alles, was sie braucht: eine Didaktisierung der Didaktik auf der stilistischen Ebene, eine Unterdrückung der Paradoxien der Lesbarkeit und Verstehbarkeit von Literatur, eine Zurechnung von Wissen auf individuelles Können, eine Subordination unter die Forderungen der Politik, eine Trivialisierung von Theorie.

Insgesamt ergibt sich das Bild einer intransparenten Transparenz und damit einer Pluralisierung des Textes.

Kommt es vielleicht zuletzt darauf an, ob man, wie Kleist schreibt, „die Geschichte“, die von der Didaktik erzählt wird, „glaubt“?

²⁸ Die Differenz von „Basisartikel“ und „Unterrichtsmodell“ in fachdidaktischen Zeitschriften scheint ihrerseits auf die Differenz von „Wissen“ und „Können“ zu verweisen.

Literatur

- Angehrn, Emil (2003): Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik. Weilerswist: Velbrück.
- Adorno, Theodor W. (1971): Tabus über dem Lehrerberuf. In: Theodor W. Adorno: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70–87. – 1. Auflage 1965.
- Baum, Michael (2010): Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergaß. In: Michael Baum / Marion Bönninghausen (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 107–123.
- Baum, Michael (2012): Für eine Theorie der Praxis. In: Didaktik Deutsch H. 32, S. 22–32.
- Beil, Ulrich Johannes (2009): Heinrich von Kleist: Über das Marionettentheater. In: Ingo Breuer (Hg.): Kleist-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler. S. 152–156.
- Bönninghausen, Marion (2010): Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im literaturdidaktischen Kontext. In: Michael Baum / Marion Bönninghausen (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider. S. 125–143.
- Bourdieu, Pierre (2004): Gegenfeuer. Konstanz: Universitätsverlag.
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus-Michael Bogdal / Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 120–133.
- Derrida, Jacques (1986): Positionen. Gespräche mit Henri Rose, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta. Wien: Passagen. – 1. Auflage 1972.
- Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.
- Foucault, Michel (1998): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer. – 1. Auflage 1970.
- Foucault, Michel (1993): Überwachen und Strafen. Frankfurt am Main: Suhrkamp. – 1. Auflage 1975.
- Gelhard, Andreas (2011): Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam.
- Haeske, Udo (2008): ‚Kompetenz‘ im Diskurs. Eine Diskursanalyse des Kompetenzdiskurses. Berlin: Pro Business.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kepper, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 34, S. 52–68.
- Kleist, Heinrich v. (1990): Über das Marionettentheater [1810]. In: Müller-Salget, Klaus (Hg.): Heinrich von Kleist. Erzählungen, Anekdoten, Gedichte, Schriften. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker-Verlag. S. 555–563. [= H. v. K. Sämtliche Werke, hrsg. von Ilse-Marie Barth et al. Vier Bände. Bd. III]
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2002.
- Man, Paul de (1988): Allegorien des Lesens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Müller-Ruckwitt, Anne (2008): „Kompetenz“ – Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Jenseits von Gut und Böse [1886]. München: dtv. [= F. N. Kritische Studienausgabe, hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. 15 Bände. Bd. V].
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Cornelia Rosebrock / Martin Fix (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider. S. 17–32.
- Spinner, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch H. 200, S. 6–16.
- Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: Transcript.

Prof. Dr. Michael Baum

Institut für deutsche Sprache und Literatur
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
michael.baum@ph-karlsruhe.de