

ULRIKE SIEBAUER

Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung – Anmerkungen zu einer bildungsbedeutsamen Beziehung

Abstract

Texte machen einen Eindruck. Sie berühren, wenn ein Leser in ihnen Erfahrungen, Haltungen, Wünsche, Emotionen wiedererkennt oder für sich entdeckt, wenn durch Literatur Alteritätserfahrungen ermöglicht, Erkenntnis und Wahrnehmung des Lebens und der Welt erweitert werden in Empathie oder Distanzierung. Damit aber Literatur zur bildenden Erfahrung wird, muss die subjektive Involviertheit eine Symbiose eingehen mit einer Genauigkeit in der Textwahrnehmung. Spinner verweist in seinen elf Aspekten literarischen Lernens darauf, dass „[s]ubjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung [...] sich dabei wechselseitig steigern“ (Spinner 2006, 8) können. Entdeckungen im Text können die individuelle Vorstellungsbildung beeinflussen und durch „Prozesse der Wiedererkennung oder der Verfremdung“ (ebd.) eine Resonanz und Selbstreflexion beim Leser erzeugen. Der folgende Text betont die Bedeutung der Literatur für die Bildung. Die derzeit viel diskutierten objektivierbaren Kompetenzen und Testverfahren im literarischen Lernen greifen im Blick auf Bildungsprozesse zu kurz, weil sie die Textwahrnehmung auf das reduzieren, was messbar ist. Das Konzept eines erfahrungsorientierten Literaturunterrichts (Lösener/Siebauer 2014) plädiert für einen Dreiklang in der Textrezeption, der von einem individuellen, erfahrungsorientierten Texteingang ausgeht, diesen Eindruck in einer Arbeitshypothese oder kreativen Gestaltung konkretisiert und ihn auf der Basis genauer Textuntersuchungen diskutiert.

Manchmal, o glücklicher Augenblick, bist du in ein Buch so vertieft, dass du in ihm versinkst – du bist gar nicht mehr da. Herz und Lunge arbeiten, dein Körper verrichtet gleichmäßig seine innere Fabrikarbeit, – du fühlst ihn nicht. Du fühlst dich nicht. Nichts weißt du von der Welt um dich herum, du hörst nichts, du siehst nichts, du liest. Du bist im Banne eines Buches. (So möchte man gern gelesen werden.)

Kurt Tucholsky (Die Weltbühne, 12.04.1932, Nr. 15, S. 573)

Nach wie vor lesen Menschen, nach wie vor lesen Kinder und Jugendliche literarische Texte. Aus der Lesesozialisationsforschung wissen wir, dass die Motivation privat zu lesen der oben beschriebenen von Kurt Tucholsky ähnelt (vgl. Graf 2006, 50–53). Es geht Lesern darum, in Texte einzutauchen, fremde Welten zu entdecken und zu genießen, es geht darum, das Kino im Kopf zu aktivieren. Der Text bietet Anknüpfungspunkte an ihre Interessen, an ihre Lebenswelt, an Fragen und Gedanken, die sie gerade interessieren, an Entwicklungen, die sie

gerade bewältigen oder die ihnen bevorstehen. Die Themen und Stoffe sind es also, die Menschen zum Lesen bringen.

Im Deutschunterricht kann es aber natürlich nicht nur um die Themen und Stoffe gehen. Die Schule kann nicht einfach imitieren, was Kinder und Jugendliche privat lesen. Didaktisches Ziel ist es gerade, die privaten Lesegewohnheiten zu übersteigen, Literatur anzubieten, zu der man privat, vielleicht aus einer gewissen Lesebequemlichkeit heraus, nicht unbedingt greifen würde. Ziel ist es, Kompetenzen zu entwickeln, die Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf lebenslanges Lesen befähigen, sich auf immer neue – auch anspruchsvolle – Texte einzulassen und sie so zu rezipieren, dass sie für sie interessant und gewinnbringend sind.

Je weniger Texterfahrung Jugendliche mitbringen, desto weniger können sie sich auf anspruchsvollere Texte einlassen. Die Bereitschaft, sich mit einem Text genauer auseinanderzusetzen, Sperriges nicht einfach zu überlesen oder abzulehnen, sondern Verstehensspuren durch einen Text zu legen, Textdetails zu bemerken und zu analysieren, ein literaturwissenschaftliches Beschreibungsinstrumentarium zu verwenden, Ambiguitäten auszuhalten und ästhetisch zu genießen, entsteht aber nachhaltig nur da, wo Kinder und Jugendliche den Text als für sie bedeutsam und interessant wahrnehmen können. Und wo sie zugleich erfahren, dass das genaue Hinsehen, das literaturwissenschaftliche Erschließen eines Textes und der Austausch über den Text, ihn nicht zerfleddert und zerstört, sondern einen Text noch interessanter und bedeutender machen kann. „Subjektive Involviertheit und aufmerksame Textwahrnehmung können sich dabei wechselseitig steigern, und darin liegt auch ein wesentliches Ziel des literarischen Lernens.“ (Spinner 2006, 8)

1 | Bildungsanspruch im Literaturunterricht

Seit der PISA-Studie und der dadurch in den Mittelpunkt gerückten Kompetenzorientierung im Bildungswesen hat sich Schule verändert. Inhalte sind in den Hintergrund getreten, sie sind weitgehend austauschbare Beispiele geworden, anhand derer Kompetenzen erworben werden sollen. Dabei besteht kein Konsens darüber, was man unter diesen Kompetenzen eigentlich versteht. Eine Position des didaktischen Diskurses orientiert sich stark am Kompetenzbegriff von Weinert, der davon ausgeht, dass eine Kompetenz den Erwerb derjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst, die zum Lösen von Problemen notwendig sind (vgl. Weinert 2005, 27 f.). In dieser Richtung wird im Zuge empirischer Herangehensweisen versucht, Fertigkeiten, Strategien, Procedere aus dem literarischen Lernprozess zu extrahieren, die von Schülern und Schülerinnen gezielt aufgebaut und in unterschiedlichen Kontexten angewendet werden sollen. Schilcher und Pissarek (2013)¹ definieren beispielsweise verschiedene Subkompetenzen wie „Explizite und implizite Textbedeutung verstehen“ oder „Merkmale der Figur erkennen und interpretieren“. Die Aufteilung dieser Kompetenzen auf unterschiedliche Niveaustufen sollen es den Lehrenden ermöglichen, klar operationalisierbare Aufgabenstellungen zu entwickeln, deren Ergebnisse valide messbar sind und die weitere Unterrichtsplanung grundlegen. Somit definiert die wissenschaftliche Überprüfbarkeit die Inhalte der Bildung. Die Schülerinnen und Schüler sollen „schon vor der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text wissen, worin die Erkenntnisziele liegen, welche erarbeiteten Strategien ein Grundlagenwissen für diese Ziele darstellen und welche neuen Strategien gelernt werden müssen, um im Lernprozess voranzuschreiten“ (Schilcher/Pissarek 2013, 31).

Da Kompetenzen in dieser Sicht aber nur als operationalisierbare Tätigkeiten beschrieben werden, wird das, was im Umgang mit Literatur geschehen kann, reduziert. Der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann konstatiert: „In dem Maße, in dem Kompetenzen als formale Fertigkeiten verstanden werden, die an beliebigen Inhalten erworben werden können, konterkariert man die Idee jedes durch Neugier motivierten Erkenntnis- und damit Bildungsprozesses.“ (Liessmann 2014a, 53)

¹ Vgl. hierzu auch Volker Frederking (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik.

Gerade beim Lernen an und mit Literatur kann es nicht nur darum gehen, valide messbare formale Lernfortschritte zu erzielen, die unabhängig von den in der Literatur angesprochenen Inhalten und Fragestellungen stehen. Leser interessieren sich zunächst für die in den Texten beschriebenen Dinge, sie sind neugierig auf die dort entstehenden Welten, auf die Wahrnehmung der Welt, auf die dargestellten Lebensentwürfe, Probleme, Konflikte und Lösungen. Sich in der Didaktik auf Messbares zurückzuziehen, entzieht der Literatur den Boden. Zu Recht gibt Konrad Paul Liessmann zu bedenken:

Die eigentliche Liquidation der Fachlichkeit der Fächer erfolgt [...] durch die Kompetenzorientierung als generelles Prinzip des Lehrens und Lernens. Da die Kompetenzen, wie immer sie formuliert sein mögen, in keinem logisch zwingenden Verhältnis zu Inhalt und Methode einer wissenschaftlichen Disziplin stehen, hört diese auf, ein besonderer Gegenstand der Auseinandersetzung, der Aneignung und des Verstehens zu sein. Damit hört aber auch der Gegenstandsbereich, der Aspekt der Welt, der zum Objekt der forschenden Neugier geworden war, auf, ein erstrebenswertes Ziel des Unterrichts zu sein. Wem es nur darum geht, die Lesekompetenz seiner Schüler zu fördern, für den ist das, was gelesen wird, kein Wert mehr an sich; wenn der Inhalt als Aufgabe, Rätsel, Herausforderung, Provokation verschwindet, verschwindet aber das, von dem noch Aristoteles glaubte, dass es konstitutiv für den Menschen sei: sein Streben nach Wissen, seine Neugier. [...] Neugierde bedeutet, dass sie sich immer auf etwas, einen Gegenstand richtet. Niemand ist neugierig darauf, eine Kompetenz zu entwickeln (Liessmann 2014a, 75 f.).

Im Kompetenzstufenmodell von Schilcher und Pissarek wird z. B. im Kompetenzfeld „Explizite und implizite Textbedeutung verstehen“ von Martin Nies als dritte Niveaustufe (etwa ab der Sekundarstufe) definiert: „Die implizite Bedeutung von abweichendem und uneigentlichem Sprachgebrauch (beispielsweise in Form von Metaphern und Ironie) verstehen“ (Schilcher/Pissarek 2013, 80). Diese Fähigkeit kann aber eigentlich nicht für sich stehen. Sie wird erst in einem konkreten literarischen Kontext interessant, nämlich dann, wenn erkannt wird, wie diese sprachlichen Ausdrucksformen einen spezifischen Zustand einer Figur deutlicher werden lassen, wie der Leser, indem er sich auf die Wirkung dieses Sprachgebrauchs einlässt, mehr erfährt über die Figur, aber auch darüber, wie man grundsätzlich über einen bestimmten Zustand sprechen kann. „Der menschliche Geist entwickelt sich nicht in der Auseinandersetzung mit beliebigen Inhalten; er entwickelt sich auch nicht, wenn man immer nur dort beginnt, wo man schon ist. Er entwickelt sich, wenn er mit den Inhalten konfrontiert wird, die ihre Bedeutung in sich tragen und die es gilt, sich verstehend zu erschließen.“ (Liessmann 2014a, 56)

Der Output-Orientierung des literarischen Lernens stehen die didaktischen Vorstellungen Kaspar H. Spinners oder auch Ulf Abrahams gegenüber, die auch solche Aspekte des literarischen Lernens als wesentlich sehen, die nicht klar operationalisierbar sind.² Wie Spinner verweist auch Abraham darauf, dass es beim Lesen von Literatur nicht in erster Linie wie bei Sachtexten darum gehe, Wissen zu erwerben und Probleme zu lösen. Das eigentliche Potential literarischer Texte liege darin, dass durch sie Menschen den Blick öffnen für andere Optionen und Alternativen, dass Leser/-innen stellvertretend durch die Literatur Erfahrungen vorwegnehmen, an Modellen lernen, Alteritätserfahrungen machen (vgl. Abraham 2008, 13–26). Die Erkenntnisse aus der Hirnforschung unterstützen solche Gedanken. Manfred Spitzer z. B. betont, wie wichtig das „Modelllernen“, das „Probearbeiten auf allen Ebenen des Miteinander“ (Spitzer 2007, 354) für die Entwicklung von Jugendlichen sei. Ulf Abraham legt seinen Vorstellungen zu literarischen Kompetenzen ein entsprechend weites Spektrum zugrunde und verweist auf die literarische Rezeptionskompetenz des Textes-Verstehens, die literarästhetische Kompetenz der Wahrnehmung literarischer Formen und die literarische Handlungskompetenz zur Teilhabe am literarischen Leben (vgl. Abraham 2008, 13–26). Diese Kompetenzen sind natürlich weder einfach messbar, noch in der Form eines operationalisierbaren Kompetenzstufenmodells stringent aufbaubar.

² Anita Schilcher und Markus Pissarek kritisieren an den von Spinner ausgewiesenen Aspekten des literarischen Lernens, dass z. B. die Anforderung „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“ keinesfalls operationalisierbar sei, dass sich daraus auch keine klaren Zielvorgaben ableiten ließen wie etwa „heute will ich beim Lesen mehr Vorstellungen entwickeln“. Auch könne hier nur schwer ein gezielter stufenweiser Kompetenzaufbau realisiert werden, der sich auf unterschiedlichen Niveaustufen verwirklichen lässt. Vgl. Schilcher/Pissarek (2013, 13).

Literatur kann im schulischen Kontext jenseits operationalisierbarer Wissensbestände und Kompetenzen einen wesentlichen Beitrag zur Bildung der einzelnen Schülerinnen und Schüler leisten. Bildung ist immer Selbstbildung (vgl. Koselleck 2012). Sie ist nicht primär am aktuellen Nutzen orientiert, also z. B. an der Fähigkeit, bestimmte Probleme zu lösen. Bildung entsteht in der bewussten und reflektiert wertenden Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Welt. Am „humanistischen Konzept orientierte Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte“ (Liessmann 2014b, 54). Bildung heißt, Wissen über die Welt erwerben, dieses Wissen in Zusammenhänge zu bringen, über diese Zusammenhänge differenziert sprechen zu können (vgl. Spaemann 2012). Bildung heißt, die Entstehungsbedingungen der individuellen und kulturellen Identität zu erkennen und mit dem Fremden in Interaktion zu treten (vgl. Bredella 2010, 18). Dann „entsteht Toleranz – kein förmliches Dulden des Fremden, sondern echter und selbstverständlicher Respekt vor anderen Arten zu leben“ (Bieri 2012, 237 f.).

Zu all dem kann Literatur einen wesentlichen Beitrag leisten. Sie hilft, die Welt kennenzulernen, erweitert den eigenen Erfahrungshorizont, sie bietet Modelle für das Verstehen der eigenen Welt und fremder Welten, sie zeigt, wie über Gedanken und Emotionen gesprochen werden kann, sie fasst in Worte, was in der Realität der Schüler vielleicht noch unsagbar ist. Im Schutzraum der Literatur können sich Heranwachsende austauschen über Probleme der Kindheit und des Erwachsenwerdens, über ethische Werte und Vorstellungen, über existentielle anthropologische Grundfragen, über Lebensentwürfe, gesellschaftliche und politische Ideen. In der Auseinandersetzung mit den Alteritäten in Texten lernen sie die Bedürfnisse und Verhaltensmotive anderer wahrzunehmen. Literarische Texte bieten die Chance zur Reflexion und Selbstreflexion und damit einen wesentlichen Schritt zur Individuation der Schülerinnen und Schüler.

Dies kann gelingen, wenn in Unterrichtsszenarien solche Texte Gegenstand intensiver Auseinandersetzungen werden, die Tiefendimensionen aufweisen, deren Figurenarsenal nicht an Stereotypen orientiert ist, sondern Schattierungen und Entwicklungen aufzeigt, deren Handlungen nicht unbedingt stringent chronologisch und vorhersehbar sind, sondern Brüche und Unbestimmtheitsstellen integrieren. Solche Texte gibt es durchaus auch in der Kinder- und Jugendliteratur. Texte und Methoden sollten so gewählt werden, dass sie für Schülerinnen und Schüler interessant sind, damit diese auch bereit sind, die Bildungschancen dieser Texte als für sie bedeutsam wahrzunehmen. Es braucht subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung der Texte.

2 | Genaue Textwahrnehmung – Die Wahrnehmung von Resonanzen zwischen Text und Subjekt als konstitutives Element erfahrungsorientierten Literaturunterrichts

In der unübersehbaren Menge der heute zur Verfügung stehenden Wissensbestände kann es nicht darum gehen, möglichst viel zu absorbieren. Es gilt, aus einem Überblick heraus zu entscheiden, was man genauer wissen möchte, und es gehört zur Bildung, einen Sinn für Genauigkeit zu entwickeln: „ein Verständnis davon, was es heißt, etwas genau zu kennen und zu verstehen: ein Gestein, ein Gedicht, eine Krankheit, eine Symphonie, ein Rechtssystem, eine politische Bewegung, ein Spiel. Es gibt niemanden, der mehr als nur einen winzigen Ausschnitt der Welt genau kennt. Doch das verlangt die Idee der Bildung auch nicht. Aber der Gebildete ist einer, der eine genaue Vorstellung davon hat, was Genauigkeit ist und dass sie in verschiedenen Provinzen des Wissens ganz Unterschiedliches bedeutet“ (Bieri 2012, 230).

In der Beschäftigung mit Literatur heißt Genauigkeit vieles. Zunächst einmal geht es darum, die in der Literatur dargestellte Alterität in den jeweiligen Kontext einzuordnen. Es geht

um Fremdverstehen, darum, zu erfahren, dass es in einem anderen historischen Kontext, in einem anderen kulturellen Umfeld ganz andere, vielfältige Möglichkeiten gibt oder gegeben hat, menschliches Leben zu leben. Dass etwa Scham und Höflichkeit, Nähe und Distanz, Humor und Ironie, Trauer und Glück, privates und öffentliches Leben jeweils ganz eigen definiert und empfunden werden. Genauigkeit beim literarischen Lesen heißt, handelnde Figuren differenziert wahrzunehmen, zu entdecken, wie sie sich durch ihr Handeln, ihre Aussagen, ihre Dialoge und Interaktionen selbst beschreiben, wie sie von anderen Figuren oder einer Erzählinstanz gesehen werden, wie sie sich zu anderen Figuren positionieren, damit man als Leser ihr jeweiliges Handeln oder Nichthandeln nachvollziehen kann. Genauigkeit heißt, Handlungsstränge zu entwirren, Motive für Handlungen zu erkennen, unterschiedliche Episoden zueinander in Beziehung zu bringen. Genauigkeit heißt, verschiedene Fiktionalitätsebenen im Text zu entdecken und die Übergänge und Verbindungen zwischen den Ebenen zu sehen. Genauigkeit heißt, wahrzunehmen, wie erzählt wird und wie die jeweilige Erzählweise die Wahrnehmungen des Lesers steuert, heißt, Diskontinuitäten im Erzählfluss zu erkennen und in das eigene mentale Modell einzubauen. All dies sind Fähigkeiten, die im Literaturunterricht eingeführt und trainiert werden können und die eine Bedeutsamkeit haben für die Auseinandersetzung mit der eigenen realen Lebenswelt.

Genaueres Wahrnehmen heißt aber nicht nur, das Objekt der Betrachtung, den Text, zu fokussieren, genaueres Wahrnehmen muss auch die Person des Lesers mit einbeziehen: Beim Lesen literarischer Texte entstehen Imaginationen, über die man sich bewusst werden muss und über die man sich mit anderen austauschen kann. Mehr und differenzierter als ein informierender Text löst er im Leser Wirkungen, Resonanzen aus. Literarische Texte sind darauf angelegt, mit einem Leser in Interaktion zu treten. Ein geübter Leser wird sich darüber bewusst werden, wo der Text in ihm Irritationen auslöst, wo er Unbestimmtheitsstellen aufweist, die von ihm individuell gefüllt werden. Der Leser wird sich klar werden, wie ein Text auf ihn wirkt. Genauigkeit im literarischen Lesen heißt dann, dieser Wirkung nachzugehen und Spuren im Text zu suchen, das Gemacht-Sein des Textes zu entdecken. Entsteht die beispielsweise empfundene Verwirrung etwa durch widersprüchliche Handlungen einer Figur, durch Brüche in der Erzählweise, durch die unterschiedlichen Perspektiven verschiedener Erzählinstanzen, durch unterschiedliche Semantisierungen von Räumen oder durch sprachliche Äußerungen, die im Widerspruch zu den Handlungen stehen? Wird die vielleicht wahrgenommene Unruhe beim Lesen eines Gedichtes ausgelöst durch das Zusammenprallen unterschiedlicher semantischer Felder, durch die kommalose Aneinanderreihung zahlloser Verben der Bewegung, durch eine Veränderung des Rhythmus´ oder durch unangenehme Assoziationen, die ein bestimmtes Oxymoron auslöst?

Genauigkeit im literarischen Lesen heißt nicht, eine Vielzahl von Stilmitteln aufzählen zu können, sondern sich der individuellen und unterschiedlichen Wahrnehmungen beim Lesen bewusst zu werden. Genauigkeit heißt, sich mit anderen über diese Details auszutauschen und dann jeweils ganz konkret im Text nach den Gestaltungsmerkmalen zu suchen, also zu erkennen, wie der Text gemacht ist und welche Wirkung, welche Funktion diese ganz konkrete Textgestaltung hat.

Genauigkeit in der Wahrnehmung des Textes und Genauigkeit in der Wahrnehmung der Wirkungen des Textes auf den Leser sind die beiden Pfeiler des Literaturunterrichts.

3 | Subjektive Involviertheit darf zunächst subjektiv bleiben

Lernen ist nicht ein additives Hinzufügen von Wissen, sondern stets ein Anknüpfen von Neuem an bereits beim Einzelnen vorhandene Wissensstrukturen. Auch beim literarischen Lernen verbindet sich Neues mit schon existierenden semantischen Netzen. Wenn es auch sicherlich kulturell geprägte Verstehenskonzepte gibt, so sind diese Wissensstrukturen doch individuell höchst unterschiedlich. Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse haben unterschiedliche Interessen, sie unterscheiden sich in ihren jeweiligen Entwicklungsstufen und Lebenserfahrungen, in ihrem Lesevermögen, in ihren literarischen Vorerfahrungen. Auch an einem Text werden sie also unterschiedliche Aspekte interessieren. Schulischer Literaturunterricht tut

sich schwer, diese Heterogenität zu berücksichtigen. So verwundert es nicht, dass der Erstkontakt mit Texten in der Schule häufig auf ein rein lexikalisches Verstehen des Textes oder auf rein formalistische Textbetrachtungen beschränkt ist, glaubt man doch, dann befänden sich alle Schüler und Schülerinnen auf dem gleichen Niveau. Auf diese Weise kann man aber nicht an die individuell unterschiedlichen Vorerfahrungen anknüpfen. Geht man davon aus, dass literarische Texte in ihren Lesern Resonanzen auslösen, so muss man den Schülerinnen und Schülern auch zunächst die Möglichkeit geben, diese individuellen Anknüpfungspunkte zu finden und die Resonanzen wahrzunehmen. Dies kann in einem gut geführten, offenen literarischen Gespräch³ geschehen, aber auch individuell bleiben durch verschiedene Schreibaufträge, handlungsorientierte Aufgaben oder analytische Fragestellungen, die jeweils unterschiedliche Aspekte berühren. Dabei ist im konkreten Unterricht auch zu bedenken, dass diese ersten Texterfahrungen auch durchaus vorsprachlich sein dürfen. Schülerinnen und Schüler müssen noch nicht unbedingt versprachlichen, was sie genau wahrnehmen oder imaginieren. Gerade handlungsorientierte Zugangsweisen schaffen ein intuitives Vorverständnis von Textaspekten, mit ihnen kann es gelingen, die Resonanzen zu Resonanzräumen auszuweiten, die später spezifiziert und artikuliert werden können. Diese ersten Auseinandersetzungen mit dem Text müssen auch nicht im Plenum geleistet werden. In der Erstbegegnung mit einem Text sind vielfältige, individuelle Differenzierungen denkbar, die im nachfolgenden gemeinsamen Austausch gerade wegen der Verschiedenheit der Eindrücke sehr fruchtbar werden können. Sind Schülerinnen und Schüler bereits mit solch konstruktivistischen Herangehensweisen an Literatur vertraut, können sie nach der Texterstbegegnung auch Forschungsfragen entwickeln; „An diesem Text interessiert mich...; Ich möchte herausfinden, wie der Text...“

Schülerinnen und Schülern einen individuellen Zugang zu Texten zu ermöglichen, der als Basis für eine kognitiv-analytische Auseinandersetzung gesehen wird, ist der Grundgedanke einer erfahrungsorientierten Literaturdidaktik.⁴ Es gilt zunächst Raum zu lassen für Erfahrungen mit dem Text, für die subjektive Anbindung an die eigene Lebenswelt, für das Wahrnehmen bestimmter individuell interessanter Aspekte der literarischen Alterität, also auf fruchtbare Weise in einen Dialog mit dem Text zu treten.

Zu einer Zusammenführung der unterschiedlichen Aspekte kommt es erst nach dieser individuellen Textbegegnung. Hier wird dann im Unterricht wichtig, dass es nicht um den Austausch subjektiver Empfindungen und Meinungen gehen kann, sondern die individuellen Wahrnehmungen nun einer Konkretisierung am Text standhalten müssen. Diese beiden Elemente sind wie die beiden Brennpunkte einer Ellipse aufeinander bezogen.

4 | Subjektive Involviertheit muss dann mit genauer Textwahrnehmung verbunden werden

Wenn Schülerinnen und Schüler am Literaturunterricht etwas stört, dann sind es meist drei Aspekte: Sie kritisieren die Literatúrauswahl als unpassend und sehen keinen Bezug zu ihrer konkreten Lebenswelt. Sie empfinden das methodische Herangehen, wenn es im Lesen und Zerreden des Textes besteht, als langweilig. Und sie sind sich nicht im Klaren darüber, was von ihnen im Rahmen des Literaturunterrichts eigentlich verlangt wird. Sie haben den Eindruck, dass die Anforderungen stark vom jeweiligen Lehrer abhängen und dass es darauf ankomme zu erraten, was dieser gerade hören will. Die Einsicht, dass das Erschließen von Texten auf einem literaturwissenschaftlich nachvollziehbaren Beobachtungsinstrumentarium

³ Literarische Gespräche unterscheiden sich von klassischen Unterrichtsgesprächen durch offene Impulse, die verschiedenen Rezeptions- und Deutungsmöglichkeiten anregen und der Unabschließbarkeit der Sinnbildungsprozesse Rechnung tragen. Vgl. hierzu den Sammelband von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht.

⁴ Dieser Ansatz des erfahrungsorientierten Literaturunterrichts ist exemplarisch für den Bereich der Lyrik sowohl theoretisch als auch an vielen praktischen Beispielen entwickelt in: Lösener/Siebauer (2014): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht.

beruht und erlernbar ist, fehlt ihnen meist. Guter Literaturunterricht braucht demnach: interessante Themen, motivierende Verfahren und metakognitive Strukturen.

4.1 | Die Bedeutung interessanter Themen

Interessante Themen sind für Kinder und Jugendliche in erster Annäherung tagesabhängig *wichtige* Themen, unmittelbar aktuelle zwischenmenschliche Konflikte, schulische Themen, Themen, die ihren Umgang mit Medien oder ihre Freizeitaktivitäten betreffen. Nur selten wird man dazu qualitativ hochwertige literarische Texte finden. Es ist aber gar nicht notwendig, sich an diesen modischen Themen zu orientieren. Für die Textauswahl ist lediglich wichtig, ob sich zu den ausgewählten Texten ein wie immer gearteter lebensweltlicher Bezug herstellen lässt. Dieser lebensweltliche Bezug meint alle Arten von Verknüpfungen, die ein Leser zwischen dem Text und seinem konkreten Leben herstellen kann, etwa, weil er etwas wiedererkennt, was er erlebt hat, oder weil er sich durch den Text etwas vorstellen kann, was er noch nicht erlebt hat, was ihn aber interessiert; weil er fremde Wünsche, Ängste, Gefühle nachvollziehen kann, weil der Text ein neues Licht auf etwas wirft, was er kennt, weil er Facetten einer literarischen Figur auf sein eigenes Selbst beziehen kann. Interessante Themen betreffen anthropologische Grunderfahrungen, ihre Spielarten in unterschiedlichen Zeiten und Kulturen, alle Arten von Emotionen, das menschliche Handeln, Denken und Fühlen in Extremsituationen. Entscheidend ist, dass Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit haben, die Bezüge zu ihrem eigenen Leben zu sehen – ohne aber verpflichtet zu werden, über diese Verbindung zu ihrem eigenen Leben auch mit anderen zu sprechen. Dies ist eine ganz spezielle Chance, die der Umgang mit Literatur bietet: Man kann über die Themen in den Texten sprechen, kann Gedanken, Handlungsmuster, moralische Positionen diskutieren, ohne sich selbst offenbaren zu müssen. Wenn man Schülerinnen und Schülern die Wahl lässt zwischen verschiedenen Texten oder Aspekten eines Textes, werden sie die für sie relevanten wählen. Sie lassen sich subjektiv involvieren und beschäftigen sich mit Themen, die für sie bedeutsam sind, die sie ein Stück Wirklichkeit entdecken lassen und ihren subjektiven Horizont erweitern.

4.2 | Die Bedeutung motivierender Verfahren

Neben den interessanten Themen spielt es für die Motivation eine große Rolle, auf welche Weise man sich mit einem Thema beschäftigt. Die Auswahl der Methoden ist von vielen inhaltlichen, persönlichen und auch organisatorischen Faktoren abhängig. Natürlich sollten es die angebotenen Methoden ermöglichen, zentrale Aspekte des Textes zu fokussieren. Welche Verfahren einzelne aber als motivierend empfinden, ist wiederum individuell höchst unterschiedlich. Bei den ersten Erfahrungen, die Schüler/-innen mit einem Text machen, wäre daher grundsätzlich eine Auswahl zwischen verschiedenen handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, einem literarischen Gespräch (im Plenum oder in kleineren Gruppen) und analytisch-kognitiven Aufgabenstellungen möglich. In einer weiteren Unterrichtsphase müssen nun die subjektiven ersten Eindrücke, die wahrgenommenen Themen, Stimmungen, Wirkungen am Text festgemacht werden, der Text muss also genauer untersucht werden. Dazu braucht es bestimmte Forschungsfragen⁵, die Lehrer in vorgegebene Aufgabenstellungen kleiden oder die sie die Schüler selbst entwickeln lassen können. So kann man untersuchen, wie ein bestimmtes Thema, eine Sichtweise, eine Haltung im Text entwickelt wird, welche Widersprüche im Text stecken, wie Perspektivität, Erzählinstanzen, Dialoggestaltung, Sprech-

⁵ Forschungsfragen, wie man sie aus dem Wissenschaftsbetrieb kennt, haben vor allem das Ziel, den Blick auf einen bestimmten Ausschnitt der Wirklichkeit zu fokussieren und Methoden zu überlegen, die helfen, genau die jeweils gestellte Forschungsfrage in den Blick zu nehmen. Eine Adaption dieses Konzepts in den schulischen Literaturunterricht ist daher durchaus hilfreich. Um Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und Aufgaben mit einem passgenauen Anforderungsniveau zu entwickeln, darf die Komplexität, die durch polyvalente Texte entsteht, durch die Fokussierung auf einen bestimmten Textaspekt durchaus zunächst reduziert werden. Schon das Entwickeln von Forschungsfragen hilft, einen individuellen Blick auf den Text zu werfen und den Text neu wahrzunehmen.

anteile, Bilder und Motive, Satzbau, Wortwahl und rhetorische Mittel die Gestaltung des Textes prägen. Auch für diese Phase sind unterschiedliche methodische Ansätze – handlungsorientierte, gesprächsorientierte oder analytische – möglich.

Grundsätzlich aber sollte im Literaturunterricht immer bedacht werden, dass der Aufbau von Fähigkeiten in der Rezeption von Literatur nicht nur eine rein kognitiv-analytische Angelegenheit ist, sondern sich im Denken der Kinder als szenisches oder episodisches Wissen verankern kann (vgl. Spinner 2012b, 66f.) und sollte. Im Umgang mit Literatur sollen Kinder Erfahrungen machen können, die für sie lustvoll und spannend sind, die sie herausfordern und gleichzeitig von den Anforderungen her bewältigbar sind. „In Zeiten, wo im Zeichen der Kompetenzorientierung immer feiner ausdifferenzierte Kompetenzmodelle aufgestellt werden, droht dies aus dem Blick zu geraten“ (Spinner 2012b, 67). Der Hirnforscher Manfred Spitzer betont, dass vor allem positive Erfahrungen Lernen erst ermöglichen und zwar vor allem dann, wenn diese positiven Erfahrungen in gemeinschaftlichen Aktivitäten gemacht werden (vgl. Spitzer 2007, 181). Dabei sind es nicht Daten und Fakten, die im Vordergrund stehen, „sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (ebd., 160). Es gilt also eine methodische Orientierung anzustreben, die den ganzen Menschen in den Blick nimmt, die darauf angelegt ist, Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge erkennen zu lassen, die anspruchsvolle Fragestellungen entwickelt und gleichzeitig lustvolles, ganzheitliches und erfahrungsorientiertes Lernen ermöglicht.

4.3 | Die Bedeutung metakognitiver Strukturen

Gerade bei einem Literaturunterricht mit großer methodischer Vielfalt ist es notwendig, immer wieder mit den Schülerinnen und Schülern die metakognitive Ebene zu betreten, um klar zu machen, dass all diese Verfahren je nach individuellen Vorlieben variierbar sind, dass sie aber stets klare Ziele verfolgen. Mit Hilfe der vielfältigen Methoden erwerben die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihnen ermöglichen, sich auf jeden beliebigen literarischen Text gewinnbringend einzulassen und je nach Texterfordernissen unterschiedliche methodische Wege zu beschreiten. Der folgende Dreischritt des Vorgehens kann dabei Strategiewissen aufbauen, also Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln, die bedeutsam sind für die zukünftige Rezeption anderer literarischer Texte.

Der erste Schritt einer Textrezeption besteht darin, den Text individuell auf sich wirken zu lassen, also die im Text dargestellten Werte, Haltungen, Handlungen zu sehen und in eine Beziehung zu eigenen Werten, Erfahrungen, Überlegungen zu bringen, die Irritationen, die der Text auslöst, in Worte zu fassen oder Stimmungen, die der Text evoziert, zu imaginieren. Die Vielfalt der Methoden, die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Literaturunterrichts hierzu kennenlernen, hat die klare Zielfrage: Welche Wirkung hat der Text auf mich? Bei diesem ersten Zugang hat übrigens auch das Nicht-Verstehen einen Stellenwert, auf den methodisch bewusst eingegangen werden kann. Viele Texte lösen bei Schüler/-innen zunächst den Reflex aus: Das versteh ich nicht! Auch Texte, die man am Anfang nicht versteht, lösen eine Wirkung aus, von der man ausgehen kann, und auch hier gibt es Methoden, die eine Annäherung an den Text ermöglichen (vgl. Lösener/Siebauer 2014, 53).

Auf der Basis dieser ersten Erfahrungen mit einem Text wird eine Arbeitshypothese formuliert, die auf die ersten Eindrücke eingeht und sie spezifiziert, etwa: „In dem Text irritiert mich...; Der Text geht auf das Thema xy ein, entwickelt aber eine für die heutigen Vorstellungen völlig andere Sichtweise...; Auf den ersten Blick geht es in dem Text um xy, liest man ihn aber mehrfach, fällt auf...“

In einem dritten Schritt muss diese Arbeitshypothese dann verifiziert oder widerlegt werden, indem der Text genauer untersucht wird. Im Verlauf des Literaturunterrichts muss immer wieder offensichtlich werden, was alles untersucht werden kann, um der Wirkung eines Textes nachzugehen. In einem erzählenden Text sind dies etwa Handlung, Figuren, Figuren-

konstellation, Raumkonzept, Erzählinstanz, Erzählordnung, in einem dramatischen Text Re-deanteile, Dialogführung, Konfliktdanalyse, Regieanweisungen, Sprachstil, in einem lyrischen Text thematische Felder und Motive, Textsubjekt, Perspektivierung, Bildlichkeit und Metaphorik, Wortwahl und rhetorische Figuren. Und es muss selbstverständlich verfügbares Strategiewissen werden, dass verschiedene Methoden dabei helfen können, die Texte differenziert wahrzunehmen, etwa eine grafische Veranschaulichung wechselnder Figurenkonstellationen, eine imaginäre Landkarte, die die semantische Bedeutung einzelner Räume verdeutlicht oder eine Trennung verschiedener Handlungsstränge und eine Fokussierung auf die die Handlungsstränge verbindenden Elemente.

All diese Teilschritte werden im Unterricht ausprobiert und geübt, damit Schülerinnen und Schüler ein sicher verfügbares Inventar erwerben von untersuchbaren Textelementen und möglichen Methoden. Die Lehrperson, die diese Lernprozesse initiiert, muss dabei aber mehr und mehr in den Hintergrund treten und dafür sorgen, dass diese Forschungsarbeiten am Text in die Eigenregie der Schülerinnen und Schüler gelangen. Eine Auswahlmöglichkeit an thematischen Aspekten und Methoden sorgt dafür, dass der subjektiven Involviertheit des Einzelnen genügend Raum gegeben wird.

5 | Bildung braucht subjektive Involviertheit und Genauigkeit in der Wahrnehmung

Dabei ist es nicht so, dass das Initiieren eines subjektivierten Zugangs zu Texten nur ein methodisch-didaktischer Trick ist, um die Schülerinnen und Schüler unter der Vortäuschung einer Bedeutsamkeit des Textes für ihr Leben zu einer genaueren Textwahrnehmung zu bringen. Auch umgekehrt ließe sich dieser Zusammenhang herstellen, da nämlich das genaue Wahrnehmen rückbindend auch die subjektive Involviertheit verstärkt. In diesem Fall lässt es sich der integrativen Kraft von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung zusprechen, dass die Literatur dem Einzelnen und seiner individuellen Entwicklung so vieles zu bieten hat. Im Hinblick auf diese engen Bezüge betont Peter Bieri für die Lernchancen an und mit Literatur:

Der Leser von Literatur lernt noch etwas anderes: wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. [...] Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm differenzierter zu empfinden. [...] Seine Fähigkeit, sich besser zu artikulieren erlaubt ihm, sein Selbstverständnis immer weiter zu vertiefen und fortzuspinnen (Bieri 2012, 234 f.).

Und bei all dem bieten literarische Texte gerade Heranwachsenden einen abgesicherten Schutzraum. Literatur ermöglicht es, „im Gespräch über Fiktion [...] Eigenes zu verarbeiten, ohne dass anderen deutlich werden muss, wie groß der subjektive Anteil jeweils ist“ (Spinner 2006, 9). Damit literarische Texte dieses wichtige persönlichkeitsbildende Potential tatsächlich entfalten können, müssen auf der Rezipientenseite subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel gebracht werden.

Bildung ist zwar zunächst stets Selbstbildung, sie ist aber zugleich immer orientiert auf die Auseinandersetzung mit der Welt, mit Menschen, Themen, Ideen. „Noch nie hat sich ein Mensch in einem wirklichen Bildungsprozess etwa für eine bestimmte philosophische Lebensauffassung interessiert, bloß um daran seine eigene Argumentationskompetenz zu üben, sondern es läuft immer umgekehrt: Ein bestimmter Inhalt fasziniert, lässt nicht mehr los und erhält dadurch eine Verbindlichkeit, auf die der verstehen wollende Mensch gleichsam genötigt ist, durch die Ausbildung bestimmter Kompetenzen zu antworten, um dem Anspruch der Sache gerecht werden zu können.“⁶ Literaturunterricht, der sich in einem über-

⁶ Peter Gaitsch: Bildung ist kein Wunschkonzert. In: "Die Presse", Print-Ausgabe, 09.07.2012. Zitiert bei Liessmann (2014a, 53).

geordneten Bildungsauftrag sieht, kann daher nicht beliebig sein. Er muss zeigen, wie sehr Texte der Weltliteratur eine lebensweltliche Anbindung auch an die Erfordernisse der aktuellen Zeit bieten, er muss Schülerinnen und Schüler befähigen, durch analytische Textwahrnehmung Wertungen zu entwickeln und er muss durch motivierende Verfahren und interessante Fragestellungen die Lust am Lesen wecken oder aufrecht erhalten. Ästhetischer Genuss, der sich einem aktuellen Verwertungsaspekt entzieht, galt lange als ein zentraler Aspekt von Kultur. Völlig zu Recht lesen Menschen, völlig zu Recht lesen Kinder und Jugendliche. Literatur kann den Menschen vieles bieten:

die Freude, an der Welt etwas besser zu verstehen; die befreiende Erfahrung, einen Aberglauben abschütteln zu können, das Glück beim Lesen eines Buches, das einen historischen Korridor öffnet; die Faszination durch einen Film, der zeigt, wie ganz anders das Leben anderswo ist; die beglückende Erfahrung, eine neue Sprache für das eigene Erleben zu lernen; die freudige Überraschung, wenn man sich mit einem Mal besser versteht; die Erlösung, wenn es einem gelingt, eingefahrene Geleise des Erlebens zu verlassen und so mehr Selbstbestimmung zu erfahren; die überraschende Erfahrung, dass sich mit dem Anwachsen der moralischen Sensibilität der innere Radius vergrößert. Und Bildung schließt eine weitere Dimension von Glück auf: die gesteigerte Erfahrung von Gegenwart beim Lesen von Poesie, beim Betrachten von Gemälden, beim Hören von Musik. [...] Niemand, der die Dichte solcher Augenblicke kennt, wird Bildung mit Ausbildung verwechseln (Bieri 2012, 239).

Oder die Ausbildung literarischer Kompetenzen mit dem ganzheitlichen Lesen von Literatur, möchte man hinzufügen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2008): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: -Lang. S. 13-26.
- Bieri, Peter (2012): Wie wäre es, gebildet zu sein? In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam. S. 228-240.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Frederking, Volker (2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Graf, Werner (2006): Literarische Sozialisation. In: Klaus-Michael Bogdal / Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv. S. 49-60.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kammler, Clemens (Hg.) (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Koselleck, Reinhard (2012): Bildung ist weder Ausbildung noch Einbildung. In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam. S. 237-254.
- Liessmann, Konrad Paul (2014 a): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Zsolnay.
- Liessmann, Konrad Paul (2014 b): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München: Pieper.
- Lösener, Hans / Siebauer, Ulrike (2014): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. 2., überarbeitete Auflage. Regensburg: edition vulpes. – 1. Auflage 2011
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spaemann, Robert (2012): Was ist ein gebildeter Mensch? In: Heiner Hastedt (Hg.): Was ist Bildung? Eine Textanthologie. Stuttgart: Reclam. S. 223-227.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literarisches Verstehen und die Grenzen von PISA: In: Gerhard Härle / Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 169-177.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2012 a): Kurzgeschichten – kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2012 b): Wie Fachwissen das literarische Lernen stört und fördert. In: Pieper, Irene / Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen: Studie zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main: Peter-Lang-Verlag. S. 53-69.
- Spitzer Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. München: Spektrum.
- Weinert, Franz Emmanuel (Hg.) (2005): Leistungsmessungen an Schulen. Weinheim: Beltz.

Dr. Ulrike Siebauer

Institut für Germanistik
Lehrstuhl für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
Universität Regensburg
ulrike.siebauer@ur.de