

KASPAR H. SPINNER

Elf Aspekte auf dem Prüfstand Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik?

Abstract

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie die elf Aspekte des literarischen Lernens miteinander verknüpft sind. Verbunden damit weise ich auf einige grundlegende didaktische Intentionen hin, die ich als Verfasser mit meinem Beitrag zum literarischen Lernen verfolgt habe.

Die elf Aspekte literarischen Lernens sind in meinem Beitrag von 2006 ziemlich unverbunden aneinandergereiht. Man fragt sich, ob die Abfolge zufällig ist oder ob sie einer nicht explizit entwickelten Systematik folgt. Im Rückblick auf die Entstehung des Beitrags wird mir deutlich, dass es zum Teil sehr bewusste Überlegungen waren, die mich bei der Strukturierung der Aspekte geleitet hatten, dass es zum Teil aber auch eher intuitive Entscheidungen waren. Auf beides beziehen sich die folgenden Ausführungen. Ich weise zunächst auf einige grundsätzliche Entscheidungen hin, die den Aspekten zugrunde liegen.

- | Wenn man die elf Aspekte literaturtheoretisch verorten will, wäre in erster Linie auf die Tradition der Rezeptionsästhetik hinzuweisen. Bei Aspekt 1 „Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln“, Aspekt 2 „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ und Aspekt 4 „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“ dürfte das besonders deutlich erkennbar sein. Die Rezeptionsästhetik ist für mich das wichtigste Bindeglied zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik.
- | Die Aspekte halten sich allerdings in der Festlegung auf bestimmte literaturtheoretische Konzeptionen zurück. Sie sagen z. B. nichts darüber aus, ob man beim Fiktions-/Fiktionalitätsbegriff Gérard Genette, Johannes Andereg, Gottfried Gabriel oder einem anderen Literaturwissenschaftler folgen soll. Das Konzept der elf Aspekte soll vielmehr für unterschiedliche literaturtheoretische Entscheidungen anschlussfähig sein.
- | Bei der Auswahl der Aspekte haben Festlegungen in den Bildungsstandards ebenso eine Rolle gespielt wie die Schwerpunkte, die in der fachdidaktischen Diskussion als wesentliche Zielsetzungen des Literaturunterrichts diskutiert werden. Allerdings erscheinen vertraute literaturdidaktische Zielsetzungen in den Aspekten zum Teil mit spezifischer Akzentuierung, in der meine literaturdidaktische Position zum Ausdruck kommt. Keiner der

Aspekte nennt explizit deklaratives Wissen oder Analysefähigkeit. Damit soll nicht gesagt sein, dass dies keinen Stellenwert im Unterricht haben soll; es kann den Erwerb der Kompetenzen unterstützen; aber Analysieren und deklaratives Wissen machen nach meiner Auffassung für sich alleine noch nicht literarische Kompetenz aus – es gibt Schülerinnen und Schüler, denen durch lauter Analysieren von Texten der Bezug zur literarischen Erfahrung ausgetrieben worden ist.

- | Abraham und Kepser haben darauf hingewiesen, dass ich das literarische Lernen im Wesentlichen auf der Ebene der Individuation beschrieben und die soziale und kulturelle Dimension nicht vollständig erfasst habe (Abraham/Kepser 2006, 78). Dies hängt zweifellos mit meiner stark identitätsorientierten didaktischen Position zusammen. Ich denke vor allem vom lernenden Individuum aus und frage in erster Linie danach, was literarische Erfahrung für die persönliche Lebensbewältigung leistet. Dabei ist mir bewusst, dass der Einzelne immer in einen sozialen und kulturellen Kontext eingebunden ist.
- | Besonders wichtig ist mir bei der Zusammenstellung der elf Aspekte gewesen, dass ich nicht nur die Kompetenzen beschreibe, die am Ende des Gymnasiums erwünscht sind. Erst recht ist es nicht meine Intention, kleine Germanisten auszubilden. Die elf Aspekte sollten für alle Schulstufen und Schulformen aussagekräftig sein.
- | Ein zentrales Anliegen, das sich vor allem aus der Nach-PISA-Diskussion zur Zeit der Entstehung des Beitrags ergab, war der Versuch, Teilkompetenzen unabhängig von der Frage der Überprüfbarkeit zu beschreiben. Die Ausrichtung an der Überprüfbarkeit stellt für mich eine Bedrohung des Literaturunterrichts dar. Damit wende ich mich nicht gegen die Bemühungen, Instrumente der Überprüfung zu entwickeln und dabei zu erforschen, wie weit wir mit entsprechender Empirie kommen. Mir war und ist aber wichtig, dass auch als Kompetenz gelten darf, was wir empirisch (noch) nicht überprüfen können.
- | Die elf Aspekte beziehen sich, um eine Unterscheidung von Jürgen Kreft und Joachim Fritzsche aufzugreifen, auf die Erziehung zur Literatur, nicht auf die Erziehung durch Literatur. Damit soll in keiner Weise die Bedeutung von Letzterem herabgesetzt werden – ich halte das, was durch Literatur über sie hinaus bewirkt werden kann, sogar für die wichtigeren Bildungsziele. Dazu gehören „Folgefunktionen“ (Rupp/Heyer/Bonholt 2004) wie psychologisches Verstehen, moralische Urteilsfähigkeit, allgemeine ästhetische Bildung und Erweiterung von Weltwissen. Man könnte von literarischem Lernen im engeren Sinne (darauf beziehen sich die elf Aspekte) und von literarischem Lernen im weiteren Sinne, das auch die Folgefunktionen umfassen würde, sprechen. Unverkennbar ist auch, dass in meinen elf Aspekten die literarästhetische Produktionskompetenz, wie sie z. B. Abraham/Kepser (2006, 51 ff.) betonen, ausgespart ist. Die Aspekte beziehen sich auf das literarische Lernen im Sinne literarischer Rezeptionskompetenz.

Ein stringentes System wird man in den elf Aspekten wegen ihrer Offenheit kaum finden; die Abfolge, in der die Aspekte angeführt sind, ist jedoch nicht zufällig. Darauf gehe ich im Folgenden ein.

1 | Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln

Dass ich die Vorstellungsbildung als ersten Aspekt angeführt habe, hat seinen Grund. Ich sehe in ihr das grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption. Dafür kann man viele Äußerungen in Literaturtheorie und Philosophie als Beleg zitieren, z. B. Schopenhauer: „Als die einfachste und richtigste Definition der Poesie möchte ich diese aufstellen, daß sie die Kunst ist, durch Worte die Einbildungskraft ins Spiel zu versetzen.“ (Schopenhauer 1977, 499) Es ist insbesondere die Rezeptionsästhetik, die nachdrücklich auf die Bedeutung der Imagination hingewiesen hat. Schriftstellerinnen und Schriftsteller berichten ihrerseits immer wieder davon, dass auch beim Schreiben von Literatur die Entwicklung von Vorstellungen eine zentrale Rolle spiele. Man kann aber die literarische Vorstellungsbildung noch grundlegender mit dem Bedürfnis des Menschen erklären, sich Geschichten auszudenken und damit sich imaginativ in einer erfundenen Welt zu bewegen. Das Rollenspiel, in dem Kinder vom zweiten Lebensjahr an Alltagssituationen nachahmen und erfinden, kann ontogenetisch als erste manifeste Aus-

prägung der Lust, über das jeweils Gegebene mögliche Handlungen durchzuspielen, gesehen werden. Es sind also literaturtheoretische und entwicklungspsychologische Gründe, die es mir sinnvoll erscheinen lassen, die Vorstellungsbildung an den Anfang der elf Aspekte zu setzen.

2 | Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen

Der zweite Aspekt des literarischen Lernens schließt unmittelbar an den ersten an. Schon die Vorstellungsbildung, die im ersten Aspekt genannt ist, beruht auf einer Verbindung von Involviertheit und Textwahrnehmung. Diese Text-Leser-Interaktion wird im zweiten Aspekt nun deutlicher als eine vom Leser gesteuerte Wechselwirkung gefasst („miteinander ins Spiel bringen“); damit ist ein höherer Grad an Bewusstheit angesprochen. Auch geht der zweite Aspekt insofern über die Vorstellungsbildung hinaus, als er sich deutlicher auch auf affektives Angeschorensein und kognitives Erfassen bezieht. Die Wechselwirkung ist mir wichtig, weil sie den prozessualen Charakter der literarischen Erfahrung und des Verstehens akzentuiert. Als einem Germanisten, der bei Emil Staiger studiert und promoviert hatte, ist mir sowohl der Aspekt der subjektiven Involviertheit als auch der Blick auf den Text, wie er in der Methode der Werkinterpretation gefordert war, seit je vertraut. Aber die unidirektionale Formulierung Staigers „ergreifen, was mich ergreift“ erweitere ich bewusst. Immer wieder geschieht es – gerade auch im Literaturunterricht – dass sich erst durch ein genaues Hinschauen ein persönliches Angeschorensein ergibt.

3 | Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen

Der dritte Aspekt führt wiederum etwas fort, was im zweiten schon angelegt ist, denn die in diesem genannte genaue Wahrnehmung schließt das Wahrnehmen der sprachlichen Gestaltung ein. Dass ich es dennoch als eigenen Aspekt ausgewiesen habe, ist darin begründet, dass die sprachliche Gestaltung literarische Texte besonders auszeichnet und es deshalb sinnvoll ist, dies in einem eigenen Aspekt zu berücksichtigen und damit entsprechend zu gewichten. Das entspricht auch dem großen LUK-Projekt von Volker Frederking und seinen Mitarbeitern, in dem die idiolektale ästhetische Urteilskompetenz neben der semantischen als eigener Teilbereich untersucht wird (vgl. z. B. Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser 2008). Auch die Tatsache, dass ich im 3. Aspekt nicht mehr von subjektiver Involviertheit spreche, hat seine Bedeutung: Die aufmerksame Wahrnehmung sprachlicher Gestaltung kann auch unabhängig von subjektiver Involviertheit stattfinden. In der Systematik der Abfolge der Aspekte wird hier deutlich, dass ein weiterer Schritt zu stärker textorientierten Aspekten der literarischen Rezeption vollzogen ist.

4 | Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Die Aspekte 1 bis 3 gelten für alle literarischen Genres und Gattungen. Die darauf folgenden Aspekte sind nun spezieller. So bezieht sich das in Aspekt 4 angesprochene Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren vor allem auf narrative Texte. Wiederum sind der erste und zweite Aspekt jedoch wesentliche Grundlage für den Nachvollzug von Figurenperspektiven: Empathisches Verstehen ist eng mit der Vorstellungsbildung verknüpft (1. Aspekt) und die Wahrnehmung von Andersheit, also der möglichen Alterität literarischer Figuren, setzt die Verbindung subjektiver Involviertheit mit genauer Wahrnehmung (2. Aspekt) voraus. Die Aufmerksamkeit für die sprachliche Gestaltung (3. Aspekt) wird für den Nachvollzug von Figurenperspektiven vor allem wichtig, wenn in höheren Klassenstufen die erzähltechnischen

Mittel der erlebten Rede, des inneren Monologs und des Bewusstseinstroms behandelt werden.

5 | Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen

Mit der Handlungslogik in literarischen Texten ist ein umfassender Aspekt angesprochen, der stärker als die vorhergehenden die Makrostrukturbildung beim Lesen betrifft. Das Verstehen literarischer Handlungslogik ist einerseits die allgemeinste Grundlage für narratives Verstehen, andererseits bezieht es sich auf anspruchsvolle Operationen, wenn es z. B. um die Bedeutung von verschiedenen Zeitebenen in einem komplexen Text geht. Die Formulierung „narrative [...] Handlungslogik“ mag an den Titel des Buches „Story Logic“ von David Herman erinnern (Herman 2002), das ich zur Zeit der Erstellung meines Beitrags allerdings noch nicht kannte; Hermans Buch ist für mich heute die überzeugendste narratologische Explikation dessen, was mit dem fünften Aspekt gemeint ist. In didaktischer Sicht ist mir insbesondere wichtig, wie sich die Selbstreferenzialität literarischer Texte auf das Verstehen auswirkt, nämlich auf das Erkennen von Zusammenhängen innerhalb des Textes und der dadurch sich ergebenden Inferenzbildung. Auch darin zeigt sich, dass mit dem fünften Aspekt der Fokus vor allem auf das makrostrukturelle Verstehen gerichtet ist.

6 | Mit Fiktionalität bewusst umgehen

Mit dem sechsten Aspekt wird das vorherrschend textimmanente Verstehen, auf das sich die Aspekte 1 bis 5 beziehen, überschritten, weil mit dem Fiktionalitätsbegriff die Frage des Verhältnisses von Literatur und Wirklichkeit verbunden ist. Dass der Aspekt, der sich auf die Fiktionalität bezieht, genau in der Mitte der elf Aspekte platziert ist, mag eher Zufall sein, erscheint aber insofern sinnvoll, als mit der Fiktionalität ein – ich würde sagen: das – zentrale Charakteristikum von Literatur genannt ist. Am stärksten habe ich bei diesem Aspekt auch die kognitive Bewusstheit betont („bewusst umgehen“). Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen; es überwölbt die Aspekte, die vorher und nachher genannt sind.

7 | Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen

Man mag sich fragen, ob das Verstehen von metaphorischer und symbolischer Ausdrucksweise nicht schon in Aspekt 3 „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ enthalten sei oder zumindest in unmittelbarer Nachbarschaft dazu anzuführen wäre. Das würde stimmen, wenn hier nur das Verstehen von Metaphern und Symbolen als Stilfiguren gemeint wäre. Aber Metaphorik und Symbolik gehen in literarischen Texten weit darüber hinaus, wie z. B. die Feldtheorie der Metapher (vgl. Spinner 2007, 86 f.) zeigt, nach der Metaphern in einem Text die Verbindung zwischen zwei semantischen Feldern oder Isotopien, die einen Text durchziehen, herstellen („Text überspannende Metaphern“ nach Fludernik 2006, 89). Ich würde heute in den Aspekt 7 auch die Parabolik einbeziehen; dabei denke ich nicht nur an Parabeln als Textsorte, sondern an das Phänomen, dass literarische Texte unterschiedlichster Art durch das Erkennen von strukturellen Analogien auf erfahrene Wirklichkeit bezogen werden können im Sinne von „Das ist doch genauso wie ...“.

8 | Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen

Aspekt 8 ergibt sich aus Aspekt 7: Metaphorische, symbolische und parabolische Ausdrucksweise sind wesentlich dafür verantwortlich, dass literarische Sinnbildungsprozesse tendenziell unabschließbar sind. Auch andere genannte Aspekte wie die Vorstellungsbildung, die subjektive Involviertheit oder der Umgang mit Fiktionalität haben mit der Unabschließbarkeit zu tun. Aspekt 8 ergibt sich also aus den vorangehenden Aspekten.

9 | Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden

Das literarische Gespräch würde ich heute in den Aspekt 8 integrieren, denn es ist wesentlich darin begründet, dass das Reden über Literatur der Unabschließbarkeit der Sinnbildung gerecht werden soll. Ich käme so auf insgesamt zehn Aspekte. Die Formulierung „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ weicht übrigens von der Art und Weise, wie Aspekt 1 bis 8 formuliert sind, ab: Sie bezeichnet den Lernprozess („vertraut werden“) und nicht die erreichte Kompetenz. Das gilt auch für die Formulierung der Aspekte 9 und 10 („gewinnen“ bzw. „entwickeln“). Diese Inkonsequenz in der Formulierung ist mir erst bei der Erstellung des vorliegenden Beitrags aufgefallen. Man sollte entweder alle Aspekte als Lernprozesse oder als Kompetenzen beschreiben, auch wenn der Wechsel kaum zu Missverständnissen führt.

10 | Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen

Die Aspekte 1 bis 9 sind schwerpunktmäßig am Verstehen einzelner Texte orientiert. Aspekt 10 und 11 gehen darüber hinaus und greifen zwei Komplexe auf, die traditionell eine wichtige Rolle im Literaturunterricht spielen, nämlich die Gattungsfrage und die Literaturgeschichte. In beiden Fällen habe ich durch die Formulierung einen spezifischen Akzent gesetzt. Indem ich nicht von Gattungsmerkmalen, sondern von prototypischen *Vorstellungen* spreche, greife auf einer allgemeineren, einzeltextübergreifenden Ebene den Vorstellungsbegriff auf, der schon im ersten Aspekt genannt ist.

11 | Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Mit dem elften Aspekt ist der extremste Gegenpol zu den Aspekten 1 und 2, die sich auf die Verstrickung in den Text beziehen, erreicht. Der Begriff „literaturhistorisches Bewusstsein“ ist in Anlehnung an den Begriff „Geschichtsbewusstsein“ formuliert, der seit den 1980er Jahren zu einem Leitbegriff der Geschichtsdidaktik geworden ist. In der Formulierung wird wiederum deutlich, dass ich nicht das deklarative Wissen in den Vordergrund rücke, anders als z. B. Jörn Brüggemann, der nachdrücklich betont, dass „historisches Wissen im Literaturunterricht systematisch entfaltet und seine Mobilisierung eingeübt werden“ müsse (Brüggemann 2009, 13). Das historische Bewusstsein, wie ich es verstehe, ist dagegen mehr auf einer metakognitiven Ebene angesiedelt und hat eine Steuerungsfunktion, z. B. in der Weise, dass es bei deutlicher historischer Alterität eines Textes von vorschneller Abwehr bewahrt und stattdessen zu historischer Recherche anregt.

Schluss

Eine abschließende Beantwortung der Frage, ob sich in den elf Aspekten eine Systematik verberge, führt zu einem etwas zurückhaltenden Ja. Die Aspekte sind miteinander verknüpft in einer Abfolge, die nicht willkürlich und beliebig ist. Diese Abfolge ist allerdings nicht deduktiv von einem stringenten theoretischen Modell abgeleitet. Mir schwebt am ehesten das Bild vor, wie ein Tropfen oder Gegenstand ins Wasser fällt, also eintaucht, so wie ein Leser in die Imagination eintaucht, und sich dann Wellen in konzentrischen Kreisen ausdehnen, wobei die letzte Welle, der historische Blick, sich in die Weite verliert.

Postskriptum

Meinen Beitrag habe ich ohne Kenntnis der übrigen Zeitschriftenbeiträge verfasst. Die HerausgeberInnen haben mir diese aber vor der Drucklegung zugestellt und mir die Möglichkeit gegeben, darauf zu reagieren. Ich tue dies in Form eines kurzen Postskriptums. Die Beiträge halte ich, so mein Lektüreeindruck, für ausgesprochen anregend und weiterführend. Sie erhellen, mit den Worten von Mitterer und Wintersteiner, „blinde Flecken“ meines Artikels bzw., wie Michael Baum es ausdrückt, zeigen „die ausgegrenzte Komplexität“ und „verdeckte Annahmen“ (so Jens Birkmeyer). Ich denke, dass jede Theorie ihre blinden Flecken hat und deshalb Kritik provozieren muss; für zusammenfassende Darstellungen, wie es meine elf Aspekte sind, gilt das in besonderem Maße. Bei Fragestellungen, denen ich in den letzten Jahren selbst intensiver nachgegangen bin, habe ich sehr deutlich gemerkt, wie viel Ungeklärtes in meinem Beitrag von 2006 enthalten ist. Beim Lesen der vorliegenden Beiträge ist meine Reaktion meist ein „Ja, recht hat er/sie“ gewesen; und ich habe auch viel gelernt, besonders etwa bei den Beiträgen von Iris Winkler und Juliane Köster. Gelegentlich hat sich in mir auch der Impuls zum Widerspruch geregt (es wäre ja langweilig, wenn es nicht so wäre). Gerne würde ich eine mündliche Disputation mit Ina Karg führen; mit vielen ihrer zum Teil durchaus scharfsinnigen Argumentationen bin ich überhaupt nicht einverstanden. Ich will hier nur einen Diskussionspunkt, der mir besonders wichtig ist, erwähnen: Ina Karg kritisiert mein Plädoyer für implizites Lernen; es gleiche einem Verzicht auf jeden Unterricht. Ich sei, so schreibt sie, der Meinung, dass „nur die »implizite Kompetenz« [...] aufgebaut werden soll[e]“. Das „nur“ schmuggelt Ina Karg ein, es widerspricht meiner Auffassung. Aber richtig ist, dass ich dem impliziten Lernen eine große Bedeutung zuschreibe und sehr wohl der Auffassung bin, dass man Unterricht so gestalten kann (und muss), dass implizites Lernen stattfindet. Dass der Begriff des impliziten Lernens einer genaueren Klärung bedürfte, die die elf Aspekte nicht leisten, ist mir dabei bewusst.

Ich wünsche mir, dass die vorliegende Nummer der Leseräume viele Leser findet; die elf Praxis-Deutsch-Seiten zu den elf Aspekten brauchen die kritischen Erweiterungen.

Literatur

- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2006): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt. – 1. Auflage 2005
- Brüggemann, Jörn (2009): *Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 26, S. 12–30.
- Fludernik, Monika (2006): *Einführung in die Erzähltheorie*. Darmstadt: WBG.
- Frederking, Volker / Meier, Christel / Stanat, Petra / Dickhäuser, Oliver (2008): *Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 25, S. 11–31.
- Herman, David (2002): *Story Logic. Problems and Possibilities of Narrative*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Rupp, Gerhard / Heyer, Petra / Bonholt, Helge (2004): *Folgefunktionen des Lesens – Von der Fantasie-Entwicklung zum Verständnis des sozialen Wandels*. In: Norbert Groeben / Bettina Hurrelmann (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim: Juventa. S. 95–141.
- Schopenhauer, Arthur (1977): *Die Welt als Wille und Vorstellung II/2*. Zürcher Ausgabe Band IV. Zürich: Diogenes.
- Spinner, Kaspar H. (2005): *Theorien der literarischen Metaphorik*. In: Hans Vilmar Geppert / Hubert Zapf (Hg.): *Theorien der Literatur. Grundlagen und Perspektiven*. Band III. Tübingen: Francke. S. 81–89.

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Kaspar H. Spinner

Philologisch-Historische Fakultät Germanistik
Universität Augsburg
spinner@phil.uni-augsburg.de