

HANS LÖSENER

Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen

Abstract

In seinen Erläuterungen zum zweiten Aspekt des literarischen Lernens spricht Spinner vom „Spannungsverhältnis zwischen Subjektivität und Textbezug“ bzw. vom „Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung, das für literarisches Verstehen kennzeichnend“ sei (Spinner 2006, 8). Worin aber besteht dieses Spannungsverhältnis? Und warum ist es konstitutiv für das literarische Verstehen? Ich gehe diesen Fragen nach, indem ich die Subjektivität beim literarischen Lernen von ihrer sprachlichen Funktionsweise her zu verstehen suche. Dabei ergibt sich eine neue Perspektive auf die Sprachlichkeit des literarischen Lernens. Literarisches Lernen ist sprachliches Lernen in einem Sinne, der weitgehend außerhalb des Blickfeldes der Sprachdidaktik liegt, obwohl es dabei um Formen der sprachlichen Eigen- und Fremdwahrnehmung geht, ohne die kein sprachliches Miteinander denkbar ist. Dabei erweist sich literarisches Lernen als Labor sprachlicher Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen von Subjektivität, die im Umgang mit Literatur erfahren, erkundet und reflektiert werden können.

Kaspar H. Spinners Basisartikel von 2006 wirft die Frage nach der Rolle der Subjektivität beim literarischen Lernen auf. Denn Spinner vertritt eine Konzeption des Literaturunterrichts, bei der jeder produktive Umgang mit Literatur, jede Form der literarischen Erfahrung, aber auch jeder Versuch einer verstehenden und reflektierenden Annäherung die „subjektive Involviertheit“ des Rezipienten voraussetzt und erfordert. Auch wenn von dieser ausdrücklich nur im Zusammenhang mit dem zweiten Aspekt („Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, Spinner 2006, 8) die Rede ist, ließe sich unschwer nachweisen, dass sie in allen elf Aspekten eine Rolle spielt. Allerdings gibt es Unterschiede in der Gewichtung. Mich lässt die Anordnung der elf Aspekte an das spiralförmige Muster auf dem Titelblatt des damaligen Praxis-Deutsch-Hefts denken, an eine schneckenartige Struktur, deren Mittelpunkt die subjektive Interaktion mit dem literarischen Text bildet, um die sich das Band der elf Aspekte spiralförmig legt, so dass der in den ersten Aspekten besonders hohe Anteil an subjektiver Involviertheit nach und nach abnimmt, ohne jedoch die Verbindung zu diesem Zentrum zu verlieren. Spinner selbst schwebt ein ähnliches Bild vor, wenn es um die Frage der Anordnung der elf Kompetenzen geht: das von konzentrischen Kreisen auf einer Wasserfläche, die sich bilden, nachdem etwas ins Wasser gefallen oder geworfen wurde (vgl. seinen Beitrag in dieser Ausgabe). Dieses Etwas ist für Spinner der Leser selbst, der in

den Text eintaucht – durch seine Imagination. Ist Imagination also die Antwort auf die Frage nach der Subjektivität beim literarischen Lernen? Sie scheint eher ein Aspekt dieser Frage selbst zu sein, wenn auch ein wesentlicher. Schließlich findet sich Imagination immer und überall, in der Sprache und außerhalb, beim Lesen, Denken, Sprechen, Hören, Träumen und bei unzähligen anderen sichtbaren und unsichtbaren Tätigkeiten. Es ist daher schwierig, vielleicht sogar unmöglich, über den Begriff der Imagination das Spezifikum der Subjektivität beim literarischen Lernen zu präzisieren (vgl. dazu auch den Beitrag von Ina Karg in dieser Ausgabe). Aus diesem Grunde wähle ich einen anderen Weg zur Beschreibung der Subjektivität beim literarischen Lernen. Er führt über die Sprache, über die Funktionsweise der Sprache beim Sprechen und den sich dabei vollziehenden Prozessen der Subjektivierung. Dies bedarf einer sprachtheoretischen Reflexion, ohne die es – so meine ich – keine fundierte Konzeption des literarischen Lernens geben kann. So wie jede Konzeption des Literaturunterrichts eine Poetik voraussetzt, muss sie sich ihrer sprachtheoretischen Grundlagen bewusst sein. Fehlt ein solches Bewusstsein, so droht dem literarischen Lernen eine Abkopplung von der Sprachlichkeit, die seine Gegenstände und Arbeitsformen konstituieren. Vom literarischen Lernen dürfte dann nur ein Methodenkoffer für die vielzitierten Basteleien mit literarischen Texten übrigbleiben.

Es geht daher bei den folgenden Überlegungen auch um die Frage, wie sich das literarische Lernen legitimieren lässt, vor allem gegen einen didaktischen Instrumentalismus, der längst im Schulunterricht angekommen ist und die Arbeit an den Bildungsplänen programmiert (Lösener 2014a). Denn literarisches Lernen versteht sich nicht von selbst. Es braucht eine umfassende Begründung, die insbesondere die Frage nach der Sprachlichkeit des literarischen Lernens einschließt: Was lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie mit Literatur umgehen, was sie sonst nicht lernen würden? Die Antwort wird wohl kaum lauten können: literarische Kompetenzen, die im Erkennen von Stilfiguren, Erzählperspektiven und Epochenmerkmalen liegen. Wer literarische Kompetenzen auf die Beherrschung literaturwissenschaftlicher Termini und Strukturtypen reduziert, hat den Literaturunterricht als Ort der Begegnung mit Literatur bereits abgeschafft. Eine zentrale Herausforderung für didaktische Weiterentwicklung des literarischen Lernens liegt deshalb in der Erforschung und Beschreibung der spezifischen Sprachlichkeit des literarischen Lernens.¹ Denn literarisches Lernen ist sprachliches Lernen. Was nicht heißen kann, dass Schülerinnen und Schüler beim Umgang mit Literatur vor allem grammatisches und orthographisches Wissen, Textsorten- und Schreibkompetenzen oder Lesestrategien erwerben. So wünschenswert dies sein mag, so wenig kommt man auf diese Weise zu einer Konzeption der Sprachlichkeit des literarischen Lernens. Wie zu zeigen sein wird, ist dies erst möglich, wenn man von der Subjektivität literarischer Erfahrungen ausgeht und diese von ihrer sprachlichen Funktionsweise her denkt. Denn tatsächlich bildet, aus Gründen, die zu erläutern sein werden, die Subjektivität den Dreh- und Angelpunkt für die Möglichkeit, literarisches Lernen als sprachliches Lernen zu verstehen und zu beschreiben.

Dabei bietet es sich an, das Nachdenken über diesen Zusammenhang mit Spinners Basisartikel zu beginnen. Denn Subjektivität ist bei ihm kein vorläufiger, der ersten Phase der Textbegegnung vorbehaltener Modus der Rezeption, der dann im Laufe der Unterrichtsarbeit durch ein objektivierendes Verstehen aufgehoben wird. Sie ist für Spinner ein Grundprinzip der Begegnung mit Literatur im Unterricht überhaupt, weshalb es bei ihm keine Aufhebung der Subjektivität beim literarischen Lernen geben kann. Für das literarische Lernen gilt: Subjektivität kann nicht objektiviert, sondern nur präzisiert werden. Aber gerade in der Präzisierung der Subjektivität liegen die eigentlichen Chancen des literarischen Lernens, das dadurch seine spezifischen Lernpotentiale freizusetzen vermag. Ich möchte zeigen, dass sich das literarische Lernen durch die Präzisierung der Subjektivität, die es erfordert und fördert, als ein Lernbereich erweist, der in der Beschäftigung mit Literatur und über sie hinaus grundlegende Formen des sprachlichen wie des sozialen Lernens umfasst. Wo Sprache als soziale

¹ Um diese Frage geht es auch bei Thomas Zabka, der einen Überblick über verschiedene didaktische Konzepte gibt, die sprachliches und literarisches Lernen zu verbinden suchen (Zabka 2008). Die im Folgenden vorgestellten Überlegungen lassen sich als Erweiterung der von Zabka entwickelten Typologie verstehen, auch insofern, als es weniger um eine Integration unterschiedlicher Lernbereiche geht, denn um die genuine Sprachlichkeit literarischer Lernerfahrungen.

und kulturelle Praxis, als Voraussetzung ethischen und politischen Handelns verstanden wird, kommt dem literarischen Lernen deshalb eine zentrale Rolle zu.

Bevor ich zu meinen eigenen Überlegungen übergehe, möchte ich einige Anmerkungen zu Spinners Aufsatz vorausschicken, um zu erläutern, warum es bei Spinner zu keinem Konflikt zwischen Kompetenzorientierung und Subjektorientierung kommt und um gleichzeitig der unzutreffenden Annahme vorzubeugen, dass die Unaufhebbarkeit der Subjektivität und ihre Präzisierung, um die es im zweiten Teil des Beitrags gehen wird, als Argument gegen jedwede Kompetenzorientierung zu verstehen seien. Das literarische Lernen braucht Kompetenzorientierung, so wie es Lernziele, Aufgaben- und Prüfungsformate benötigt. Nur sollte man klären, was man darunter versteht.

1 | Was das literarische Lernen mit dem Kompetenzbegriff macht

Man kann Kaspar H. Spinners Ausführungen zum literarischen Lernen als Versuch begreifen, den Literaturunterricht an das Leitbild der Kompetenzorientierung anzupassen. Dabei wird sich vermutlich der Eindruck einstellen, hier werde für eine didaktische Konzeption plädiert, der es vor allem um die Benennung und Beschreibung grundlegender Teilkompetenzen des literarischen Lernens gehe. Jeder der vorgestellten Aspekte wäre dann eine eigene, klar abgrenzbare Kompetenz im elfteiligen Spektrum des literarischen Lernens und könnte nach Vornahme der entsprechenden Feinjustierung für standardisierte Unterrichtssettings genutzt werden. Ich denke, dass eine solche Lesart der Brisanz, der Problematik und dem innovativen Charakter von Spinners Aufsatz nicht gerecht wird. Denn Spinner bedient auch hier nicht einfach herrschende Diskurse und gängige Denkmuster. Anstatt abprüfbare Formate für das literarische Lernen zu definieren, macht er deutlich, was mit dem Kompetenzbegriff geschieht, wenn man ihn von literarischen Rezeptionsprozessen her denkt. Spinner schlägt deshalb auch kein fünfstufiges Kompetenzraster vor, das leistungsbezogen erfasst und gemessen werden kann, was im Übrigen schon früh kritisch zur Kenntnis genommen wurde (Kammler 2006). Tatsächlich wäre es wohl ein Missverständnis zu glauben, dass für die elf Aspekte früher oder später ein solches Raster entwickelt werden kann, ohne ihre Denkrichtung ins Gegenteil zu verkehren.

Anders als in seiner 2004 gehaltenen Rede zur Verleihung des Friedrich-Preises, in der Spinner ausdrücklich auf die Gefahren einer einseitigen Kompetenzorientierung hingewiesen hat, werden in dem Aufsatz von 2006 deren Schattenseiten nicht weiter problematisiert.² Dennoch gibt auch hier eine kritische Wendung gegen die Logik der Standardisierung und den dabei vorausgesetzten Kompetenzbegriff. Sie liegt in dem vorsichtig formulierten Anspruch, mit den elf Aspekten etwas zu beschreiben, das als literarische Kompetenz bezeichnet werden kann (Spinner 2006, 7). Was auf den ersten Blick als Annäherung an den Kompetenzdiskurs, etwa der Bildungsstandards, erscheinen könnte, impliziert bei näherem Hinsehen eine folgenreiche Umdeutung, da die literarischen Rezeptionshandlungen, die Spinner beschreibt, gerade nicht den Kriterien der bekannten Weinert'schen Definition genügen.³ Literarisches Verstehen oder Erleben wird nicht dadurch möglich, dass standardisierbare Problemstellungen zu lösen sind und mit Hilfe von entsprechenden Aufgabensets evaluiert werden. Das liegt nicht nur am Gegenstand, also an der Literatur, die bekanntlich Probleme aufwirft, von deren Vorhandensein wir oft erst durch sie erfahren, es liegt auch an der Spezifik der von Spinner angeführten Aspekte, genauer gesagt an ihrer anthropologischen Dimension. Denn sie benennen keine Handlungsroutrinen und kein Strategiewissen, sondern Tätig-

² Spinner nennt in seiner Preisrede drei Mechanismen, die sich aus einer unreflektierten Standardisierung ergeben: „die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbständigem Lernen in angeleitetes Training“ (Spinner 2004, 8).

³ Bekanntlich definiert Weinert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27 f.).

keiten und Erfahrungen, die die Begegnung mit Literatur ausmachen. Was sich damit bei Spinner abzeichnet, ist eine Ablösung des Kompetenzbegriffs aus seiner Einbindung in das Standardisierungsformat. Kompetenzen sind nicht mehr nur das, was nach einem entsprechenden Lehrgang in standardisierten Formaten geprüft und gemessen werden kann, sondern auch und in erster Linie eine Zieldimension langfristiger Erwerbsprozesse und integraler Bestandteil der Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Spinner verortet sich damit in einer pädagogischen, und damit auch anthropologischen Kompetenzauffassung und distanziert sich gleichzeitig von dem auf reine Messbarkeit ausgerichteten Kompetenzkonzept der experimentellen Psychologie.⁴ Die Tragweite dieser Positionierung wird vor allem vor dem Hintergrund der dezidierten Abgrenzung gegenüber pädagogischen Kompetenzkonzepten in der sogenannten Klieme-Expertise deutlich.⁵ Die Perspektive der Standardisierung kann keine pädagogische sein – und umgekehrt. Wenn Spinners elf Aspekte dazu tendieren, den Kompetenzbegriff vom Globalanspruch der Messbarkeit abzukoppeln – was natürlich nicht bedeutet, dass es keine Leistungsmessung im Literaturunterricht geben kann und muss –, dann stellt sich die Frage nach der empirischen Verortung der elf Aspekte. Wodurch werden sie begründet? Auf welche Erfahrungen beziehen sie sich? Und worin liegt ihre Spezifik?

Von der Seite der Unterrichtspraxis aus lassen sich die elf Aspekte als Beschreibungen von Tätigkeiten und Erfahrungen verstehen, die im Unterricht zu Lernerfahrungen werden können und als Grundlage für die Ausbildung von unterschiedlichen Kompetenzen beim Umgang mit Literatur dienen. Damit wird wieder eine Voraussetzung jeder Kompetenzentwicklung greifbar, die ausgerechnet durch die *empiristische* Wende der Didaktik nach PISA mehr und mehr aus dem Blick geraten ist: die Bedeutung der Erfahrung für das Lernen.⁶ Gemeint sind nicht Erfahrungen im Allgemeinen, schließlich ist Lernen ohne Erfahrung undenkbar und jeder Lernprozess mit unterschiedlichen Lernerfahrungen verbunden, als vielmehr eine besondere Qualität bestimmter Lernerfahrungen, die ausgehend von Spinners Kommentierung der elf Aspekte beschreibbar wird.

Dass Spinner der Erfahrungsdimension des literarischen Lernens eine eigene Bedeutung zumisst, legt eine Reihe von Formulierungen in seinen Darlegungen nahe, wenn er etwa davon spricht, dass die „imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen [...] ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ sei (Spinner 2006, 8), oder wenn er auf „Alteritätserfahrung[en]“ beim Nachvollziehen literarischer Figurenperspektiven hinweist (ebd., 9). Gerade die ersten vier Aspekte veranschaulichen, wie literarische Rezeptionsakte mit besonderen Erfahrungen einhergehen, die durch eine hohe Involviertheit des Subjekts geprägt sind: *Literarische Erfahrungen sind Erfahrungen erweiterter Subjektivität*. Sie werden beschreibbar, wenn man literarische oder poetische Erfahrungen, wie man genauer sagen sollte, von ihrer sprachlichen Funktionsweise her analysiert.⁷

⁴ Vgl. zu dieser Unterscheidung Gailberger/Holle (2010, 271 ff.).

⁵ „Der hier verwendete Begriff von »Kompetenzen« ist daher ausdrücklich abzugrenzen von den aus der Berufspädagogik stammenden und in der Öffentlichkeit viel gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz. Kompetenzen werden hier verstanden als Leistungsdispositionen in bestimmten Fächern oder »Domänen«“ (Klieme et al. 2007, 22). Kritisch dazu Ladenthin (2012).

⁶ Empiristisch, nicht empirisch, denn keine Wissenschaft kann auf Empirie verzichten. Eine empiristische Wissenschaftsauffassung zeichnet sich durch neopositivistische Prämissen und durch die Verengung des Empiriebegriffs auf Phänomene der Messbarkeit aus (vgl. Popper 2004).

⁷ Ich spreche aus zwei Gründen von poetischen und nicht von literarischen oder ästhetischen Erfahrungen: erstens um diese von der Bedingung der Schriftlichkeit („Literatur“) abzugrenzen, da poetische Erfahrungen lange vor dem Schriftspracherwerb beginnen und auch außerhalb jeder Lesekompetenz gemacht werden können; und zweitens vermeide ich den Begriff der ästhetischen Erfahrung, um die genuine Sprachlichkeit dieser Form der Erfahrung hervorzuheben.

2 | Fünf Anforderungen an das literarische Lernen

Wilhelm von Humboldt hat vermutlich als erster die konstitutive Bedeutung der Subjektivität für die Funktionsweise der Sprache erkannt. Diese Erkenntnis führt bei ihm zu einer unmissverständlichen Distanzierung von jeder instrumentalistischen Reduktion der Sprache auf ein bloßes Kommunikationsmittel („Die Sprache ist aber durchaus kein Verständigungsmittel, sondern Abdruck des Geistes und der Weltansicht der Redenden [...]“, Humboldt 1996a, 135). Stattdessen entwickelt er eine anthropologische Sprachauffassung, in der Sprache und Kultur, Sprache und Geschichte, Sprache und Denken und eben auch Sprache und Subjektivität in ihrer Interaktion gedacht werden („In die Bildung und in den Gebrauch der Sprache geht aber notwendig die ganze Art der subjektiven Wahrnehmung der Gegenstände über“, Humboldt 1996b, 433). Über hundert Jahre später weist Émile Benveniste dann in seinen sprachwissenschaftlichen Untersuchungen nach, dass die Sprachtätigkeit die Grundlage menschlicher Subjektivität darstellt (Benveniste 1966). Subjektivität wird durch die Sprache ermöglicht, entfaltet und immer wieder neu hervorgebracht. So wird in jedem Äußerungsakt, der vollzogen wird, der Sprecher als Subjekt für sein Gegenüber wahrnehmbar. Was umgekehrt bedeutet, dass er sich selbst nur über die Einbeziehung der Wahrnehmung der anderen wahrnehmen kann:

Durch die Sprache und in ihr konstituiert sich der Mensch als *Subjekt*; denn in Wirklichkeit, in *ihrer* Wirklichkeit, welche die des Daseins ist, begründet allein die Sprache den Begriff des Ichs. [...] Das Selbstbewusstsein ist nur möglich, weil es aus einem Gegensatz heraus erfahren wird. Ich verwende das Wort *ich* nur dann, wenn ich mich an jemanden wende, der in meiner Anrede zum *du* werden wird. Eben diese Bedingung des Dialogs bringt erst die *Person* hervor, denn sie impliziert umgekehrt, dass ich in der Anrede desjenigen, der sich seinerseits als *ich* bezeichnet, zu einem *du* werde. [...] Die Polarität der Personen, in der Sprache ist die Grundsituation, von der die kommunikativen Prozesse, von denen wir ausgegangen sind, nur eine pragmatische Folge sind.⁸

In diesen Zeilen wird eine sprachwissenschaftliche Einsicht formuliert, die nicht weniger bedeutsam und folgenreich ist als die Entdeckung des systemischen Charakters der Sprache durch Ferdinand de Saussure. Denn Benveniste eröffnet eine vollkommen neue Sichtweise auf das Verhältnis von Subjektivität und Sprache. Nahm man bis dahin an, dass die Subjektivität eine primär psychische Realität darstellt, die sich mehr schlecht als recht der Sprache bedient, um sich zumindest ansatzweise mitzuteilen – ein Unterfangen, dem nicht nur Nietzsches größte Skepsis entgegenbrachte –, so lenkt Benveniste den Blick auf die Konstituierung der Subjektivität *durch* die Sprache: Subjektivität ist eine Funktionsweise der Sprache, sie wird überhaupt erst im Sprechen möglich und durch dieses hervorgebracht. Deshalb müssen wir sprechen, um zu wissen, wer wir eigentlich sind (auch wenn wir mit beidem, dem Sprechen und dem Wissen, zu keinem Ende gelangen). Wobei wir eben erst durch das Sprechen selbst, durch die unendlichen Verwandlungen der Sprache in der konkreten Rede zu dem werden, der wir im Augenblick des Sprechens sind. Subjektivität präzisiert sich in der Sprache und durch sie. Das aber ist nur möglich, weil diese Subjektivität immer in einem Verhältnis zu einem Gegenüber steht. Wer *ich* sagt, spricht zu einem *du*, reagiert auf ein *du*, positioniert sich in Bezug auf ein *du* und denkt dieses *du* mit. Selbsterkenntnis gibt es nur in Bezug auf ein Gegenüber, niemals absolut. Um diese Erkenntnisfunktion der sprachlichen Intersubjektivität wusste auch Humboldt, und entdeckt in ihr die Voraussetzung jedes sprachlichen Verstehens: „[...] der Mensch versteht sich selbst nur, indem er die Verstehbarkeit seiner Worte an Andren [sic] versuchend geprüft hat“ (Humboldt 1996b, 429). Subjektivität und Intersubjektivität gehören ebenso zusammen wie Selbst- und Fremdverstehen, weshalb Subjektivität, wenn man sie von ihrer sprachlichen Funktionsweise her denkt, etwas grundlegend anders ist als Egozentrik oder Solipsismus. Benveniste spricht von den alten Antinomien zwischen dem „Ich“ und den „Anderen“, zwischen Individuum und Gesellschaft, die obsolet werden, sobald man von der in der Sprache begründeten Ich-Du-Dualität menschlicher Beziehungen ausgeht

⁸ „C'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet*; parce que le langage seul fonde en réalité, dans sa réalité qui est celle de l'être, le concept d'«ego». [...] La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste. Je n'emploie *je* qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un *tu*. C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la *personne*, car elle implique en réciprocité que je deviens *tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *je*.“ (Benveniste 1966, 259 f., deutsche Übersetzung H. L.)

(Benveniste 1966, ebd.). Aufgrund der jedem sprachlichen Akt zugrundeliegende Dialogizität der Sprache kann das Ich keine von der Außenwelt abgekoppelte psychische Entität sein, die erst nachträglich mit anderen Subjekten in Verbindung tritt. Vielmehr bildet sich das Ich-Bewusstsein in der Auseinandersetzung mit der Du-Vorstellung, und die Du-Wahrnehmung wirkt unweigerlich auf das Ich-Bild zurück, so dass die Intersubjektivität der Sprache zur Voraussetzung für die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Fremdwahrnehmung wird. In keiner Kunstform wird dieser Zusammenhang in so vielfältiger Weise und mit so hoher Anschaulichkeit erkundet, ausgeleuchtet und vorgeführt wie im theatralen Spiel. Ich versuche deshalb, das Gesagte mit Hilfe eines kurzen Dialogtextes von Wolfdietrich Schnurre mit dem Titel „Aussichtslos“ zu verdeutlichen:

Sie.

Meinst du mich?

Warum.

Na, hast mich doch angesprochen!

Wieso fragen Sie dann.

(Schnurre 1977, 101)

Ein Text aus fünf Sätzen (und einer Überschrift), der zwei miteinander interagierende Sprechströme in Szene setzt: Mehr bedarf es nicht, um eine vollständige dialogische Situation zu schaffen. Eine Stimme spricht die andere mit Sie an, die andere antwortet mit Du. Durch diese einfache Opposition erhält das Sie die Wertigkeit einer erwachsenen Person, das Du die eines Kindes oder eines Jugendlichen. Das Geschlecht beider Personen bleibt unbestimmt, es spielt keine Rolle. Denn es geht um etwas anderes, um etwas, das sowohl auf der Bühne als auch in der Realität immer wieder neu ausgehandelt wird: den Status in der Situation. Auf der sozialen Ebene – die Szene spielt in den 70er Jahren – ist die Statusbeziehung eindeutig: Hochstatus für das Sie, Tiefstatus für das Du. Im Gespräch selbst wird aber genau diese Zuschreibung ins Wanken gebracht. Dabei werden bestimmte Aspekte der Subjektivität beider Akteure konkretisiert. Sie zeigen sich hier vor allem im Gestus des Sprechens und in der Stimmlichkeit, mit der gesprochen wird (vgl. Lösener 2015). Obwohl sogenannte „Regieanweisungen“ für die Art und Weise, wie beide hier sprechend interagieren, fehlen, lassen sich bestimmte stimmlich-gestische Gestaltungsmerkmale doch erschließen. Auffällig ist etwa die Abwesenheit eines zu erwartenden Fragezeichens in den ersten beiden Äußerungen des Du. Sie deutet auf ein Fehlen der für Fragesätze charakteristischen Intonationskontur hin. Bereits das einleitenden „Sie.“ lässt dadurch keine Anstrengung zu einer freundlichen Ansprache erkennen, was für das darauffolgende „Warum“ erst recht gilt. Die respektlose Haltung, mit der das Du von Anfang an auftritt und die damals wohl mit dem Adjektiv „flegelhaft“ quittiert worden wäre, bestätigt sich in der letzten Replik, als sich der Sprechgestus als offene Frechheit zu erkennen gibt – vermutlich unter Beibehaltung der gleichen unbeteiligten Stimmlichkeit im Dienste der maximalen Provokation. Aber auch das Sie gibt etwas von sich preis. Auch seine erste Replik ist nicht frei von Ressentiments. Schließlich scheint niemand anders anwesend zu sein, so dass seine Frage („Meinst du mich?“) auch etwas Herablassend-Distanziertes haben könnte. Die zweite Replik weist, auch durch das Ausrufezeichen, auf eine gewisse Gereiztheit hin, die ebenfalls zur Steigerung der atmosphärischen Spannung beitragen dürfte. Die beiden Sprecher geben sich also jeder auf seine Art im dialogischen Prozess zu erkennen – als Feinde im damals allgegenwärtigen Generationskonflikt. Auch so kann Subjektivität im Dialog präzisiert werden. Präzisierung der Subjektivität ist aber nicht nur ein Spezifikum dialogischer Prozesse, sie stellt sich auch als Aufgabe an den Leser literarischer Texte, wobei dessen Fähigkeiten zur intersubjektiven Sprachaufmerksamkeit gefordert sind. Der Leser muss die Wertigkeit der Wörter, Sätze, Aussagen im Textsystem erschließen, um den Gestus und die Stimmlichkeit jeder einzelnen Replik und der sprechenden Personen rekonstruieren zu können. Das erfordert sprachliches Wissen, ein präzises Vorstellungsvermögen, die Fähigkeit

zum genauen und wiederholten Lesen und im vorliegenden Fall unter Umständen auch den Mut zum theatralen Experiment. Präzisierung der Subjektivität beim Umgang mit Literatur hat deshalb immer zwei Seiten: Sie verlangt die Bereitschaft zur subjektiven Erfahrung mit dem Text (hier wären etwa Sprech- und Spielexperimente, aber auch das Weiterschreiben der Szene denkbar) und die Fähigkeit zur aufmerksamen Wahrnehmung von Subjektgestaltungen im Text selbst. In jedem Fall geht also um die Arbeit mit und die Reflexion von sprachlichen Gestaltungsweisen von Subjektivität.

Aus der Art und Weise, wie Subjektivität in der Sprache konkretisiert wird, ergeben sich verschiedene Konsequenzen für das literarische Lernen, die ich in Form von fünf Anforderungen formulieren möchte: 1. die Unaufhebbarkeit der Subjektivität als Chance begreifen, 2. Die Subjektivität im Text entdecken, 3. Die Sinnaktivität beschreiben, 4. Räume für poetische Erfahrung schaffen, 5. Perspektiven für das sprachethische Lernen öffnen. Präzisierung von Subjektivität beim literarischen Lernen kann es nur geben, wenn diese Anforderungen erfüllt sind, die zugleich die Bedingung dafür bilden, dass die spezifische Sprachlichkeit des literarischen Lernens zur Ausbildung allgemeiner sprachlicher Fähigkeiten beizutragen vermag.

2.1 | Die Unaufhebbarkeit der Subjektivität als Chance begreifen

Vor allem in seinen Ausführungen zum zweiten Aspekt („subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“) geht Spinner auf das Verhältnis zwischen Subjektivität und Erkenntnis beim literarischen Lernen ein. Dabei distanziert er sich von der in der Tradition Hegels stehenden Vorstellung einer Läuterung der Subjektivität durch ihre Objektivierung, wie sie noch im Phasenmodell von Jürgen Krefz wirksam ist, und grenzt diese Auffassung von seiner eigenen Vorstellung eines Wechselspiels zwischen Subjektivität und Textorientierung ab (Spinner 2006, 8). Beim literarischen Lernen ist Subjektivität nichts, das vorläufig zu akzeptieren ist, um es anschließend durch eine objektivierende Erkenntnis abzulösen, weil das, was die Begegnung mit Literatur zu Tage treten lässt, selbst subjektförmig ist. Subjektive Verstehens- und Verarbeitungsweisen des Gelesenen müssen daher in allen Phasen der Unterrichtsarbeit die Grundlage für literarische Lern- und Erkenntnisprozesse bilden. Damit kann die Unaufhebbarkeit der Subjektivität beim literarischen Lernen als Chance begriffen werden: Gerade die Subjektivität literarischer Rezeptionsprozesse macht es möglich, sprachliche Subjektivität selbst zum Lerngegenstand zu machen und die Unaufhebbarkeit der Subjektivität in der Sprache zu entdecken zu erkunden und zu reflektieren. Dabei stellt sich die Frage, auf was die genaue Textwahrnehmung, die nur im Modus der Subjektivität zu leisten ist, eigentlich abzielt. Denn das Prinzip der Unaufhebbarkeit der Subjektivität gilt in gleicher Weise für den Text selbst, dessen Subjektivität ebenfalls nicht verwischt oder ausgeblendet werden darf. Andernfalls bleibt von der Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen nur ein diffuser Subjektivismus.

2.2 | Die Subjektivität im Text entdecken

Von der Subjektivität im Text spricht Spinner in seinem Aufsatz nicht und dennoch setzen seine Ausführungen gerade zu den ersten vier Aspekten eine solche zwingend voraus. Die Vorstellungen, die es beim Lesen und Hören zu entwickeln gilt (erster Aspekt), verlangen eine imaginative, also subjektive Vergegenwärtigung des Gelesenen, aber dabei geht es eben keineswegs um „ein beliebiges Fantasieren, sondern [um] ein »Entfalten« (Köppert 1997) dessen, was im Text angelegt ist, und einem vertieften Verstehen dient.“ (Spinner 2006, 8). Auf ähnliche Weise verlangt die Aufmerksamkeit auf den Text, die im zweiten Aspekt gefordert wird, „eine intensive mitvollziehende, genaue Lektüre“, da nur so „Aspekte wahrgenommen werden, die zunächst in den bewussten Eigenerfahrungen des Lesers nicht präsent sind“, die aber in der Auseinandersetzung mit dem Text zu einer „erweiterte[n] Selbsterkenntnis“ beitragen können (ebd.). Ohne dass Spinner an dieser Stelle weiter darauf eingeht, wird hier die

Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstverstehen thematisiert, die sich direkt aus der von Benveniste analysierten Funktionsweise sprachlicher Intersubjektivität ergibt.⁹ Das bedeutet nicht, dass die Subjektivität des Rezipienten den eigentlichen Gegenstand poetischer Verstehensprozesse bildet. Poetisches Verstehen darf nicht mit subjektivistischer Selbstbezüglichkeit verwechselt werden; es geht eben nicht um ein selbstreferentielles Phantasieren, für das der literarische Text nur den Vorwand liefert. Vielmehr bedarf das literarische Lernen immer und vor allem der Aufmerksamkeit auf die andere Subjektivität, die Subjektivität im Text, für die ich den Begriff der „poetischen Alterität“ (von *alter ego* = *das andere Ich*) vorschlage.¹⁰ Sie bewirkt, dass literarische Texte – auch beim leisen Lesen – als individualisierte Sprechereignisse erfahren werden können, dass sich in ihnen eine oder mehrere Stimmen artikulieren und dass auf diese Weise subjektive Sichtweisen, Wertungen und Haltungen nacherlebbar werden. Wird der poetischen Alterität bei der schulischen Arbeit mit Literatur wenig oder kein Platz eingeräumt, so wird die Dichtung nur allzu leicht auf das „marionettenhafte, jambisch-fünffüßiges Wesen“ reduziert, von dem Paul Celan im *Meridian*, seiner 1960 gehaltenen Rede zur Verleihung des Büchnerpreises gesprochen hat: ein ästhetisches Gebilde, das sich nur über den mechanischen Charakter des Formalen definiert (Celan 1999, 2). Die Folgen für den schulischen Umgang mit Literatur sind bekannt: Der ästhetische Formalismus banalisiert die Dichtung, indem er sie in eine Form- und eine Inhaltsseite aufspaltet, er führt zu demotivierenden und einseitigen Umgangsweisen mit ihr und bedingt die weitgehende Eliminierung poetischer Erfahrungen im Literaturunterricht (Lösener 2009 und 2014b). Dagegen begründet die Frage nach der poetischen Alterität die prinzipielle Notwendigkeit erfahrungsorientierten Lernens beim Umgang mit Literatur. Denn die Subjektivität des anderen kann nur verstanden werden, indem sie durch die eigene erfahren wird (wobei auch das Nicht-, Halb- und Missverstehen zur Tätigkeit des Verstehens dazugehört). Die Präzision, mit der diese andere Subjektivität begreifbar wird, hängt davon ab, wie stark die eigene Subjektivität in den Wahrnehmungsprozess involviert ist. Dies erklärt, warum die Annäherung an die poetische Alterität die Aktivierung aller Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Sprechfähigkeiten, die dem Rezipienten zur Verfügung stehen, erfordert und weshalb emotionales Erleben und rationale Reflexion nicht als Antinomien aufgefasst und gegeneinander ausgespielt werden sollten. Eine Zunahme der emotionalen Beteiligung impliziert keineswegs eine notwendige Reduzierung der kognitiven Verarbeitung. Im Gegenteil die Möglichkeit zur Reflexion einer Erfahrung wächst in der Regel mit der Zunahme ihrer emotionalen Bedeutsamkeit.¹¹ Auch hier gilt es, hegelianische Muster (Rationalität gegen Emotionalität, objektives Wissen gegen subjektive Wahrnehmung) hinter sich zu lassen, um die vielfältigen Chancen subjektiver Lernerfahrungen erkennen und nutzen zu können. Eine so verstandene Präzisierung der Subjektivität kann sich in vielfältigen Leistungen zeigen, die aus einer *prozessorientierten* Perspektive heraus differenziert bewertet und benotet werden können (vgl. Hintz 2002, Böttcher/Becker-Mrotzek 2003, Abraham 2010). Erforderlich ist hier allerdings eine pädagogische Bewertungspraxis, die die Lernentwicklung des einzelnen Kindes in der Gruppe im Blick behält und in der Lage ist, selbständige und gemeinsame Arbeitsprozesse (und nicht nur deren Produkte) als Lernleistungen anzuerkennen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Subjektivität der Lernerfahrung zum „nicht normierbaren Rest“ herabgestuft wird (Köster 2014, 218) und die pädagogische Bewertbarkeit der standardisierten Messbarkeit zum Opfer fällt.¹²

⁹ Vgl. auch die Ausführungen von Lothar Bredella in der Einleitung zu dem Band „Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien“ (2010).

¹⁰ Auch Ulf Abraham verwendet den Begriff der poetischen Alterität, allerdings in einem anderen Sinn (vgl. Abraham 2000).

¹¹ Thomas Zabka knüpft an den Hinweis auf den Zusammenhang zwischen Immersion und Reflexion in literarischen Bildungsprozessen eine Kritik der Rolle der Literaturwissenschaft im Unterricht und in der Lehrerbildung: „[...] die Vertreibung der ästhetischen Erfahrung aus dem Konzept domänenspezifischer Wissenschaftlichkeit war eine Handlung, die das Kind mit dem Bade ausschüttete, und zwar so, dass es in den Brunnen fiel. Die Verwissenschaftlichung des Faches scheint vielerorts den ebenso schädlichen wie nachhaltigen Nebeneffekt eines um ästhetische Rezeptionsprozesse beschnittenen Unterrichts zu haben – sowohl in der Schule als auch im Studium.“ (Zabka 2015, 138).

¹² Einer solchen Eliminierung der pädagogischen durch eine standardisierte Bewertungsperspektive wird durch die Klieme-Expertise Vorschub geleistet, wenn für die Formulierung von Bildungsstandards gefordert wird: „Die Kompeten-

2.3 | Die Sinnaktivität beschreiben

Poetisches Verstehen unterscheidet sich von anderen Arten des Verstehens auch dadurch, dass es nicht auf einen Informationsgehalt, sondern auf eine Aktivität zielt. Das Subjekt im Text ist diese Aktivität (vgl. Meschonnic 1982, 63). Es wird fassbar in den verschiedenen Wirkungsweisen, die in den Text eingeschrieben sind und die bei der Rezeption des Textes erfahrbar werden: in der Bildlichkeit, die Sichtweisen auf die Welt schaffen, in seiner Dramaturgie, die als Zeitlichkeit erlebbar wird, und in der Inszenierung der Stimmen und der handelnden Figuren. Die entscheidende Frage des poetischen Verstehens lautet deshalb nicht, was sagt der Text oder was meint er, und noch nicht einmal, was sagt oder meint das Ich im Text, sondern, was *macht* er, durch die Art und Weise seines Sagens? Welche Haltungen treten in ihm zutage? Welche Sprechweisen werden wie eingesetzt? Was für Sichtweisen werden durch die Art des Erzählens und Sprechens erfahrbar? Wie inszeniert er das, was er erzählt oder beschreibt, und welche Wirkungsweisen werden dadurch erzeugt? Hier müssen Begriffe und Beschreibungsmodi gefunden werden, mit denen Schülerinnen und Schüler die Subjektförmigkeit von Sprachgestaltungen und Wirkungsweisen altersgemäß beschreiben können.¹³ Denn aus dem Zusammenspiel von Sprachgestaltung und Wirkungsweise ergibt sich der performative Charakter sprachlicher Subjektivität. Deshalb bedeutet Präzisierung der Subjektivität nicht, das Verstehen in einer alles bejahenden Empathie zu ertränken, sondern das, was ein Text *macht*, in seiner poetischen, ethischen und politischen Relevanz wahrzunehmen und zu reflektieren. Wenn poetische Texte als Handlungen zu lesen sind, als Eingriffe in unsere Vorstellungs-, Denk- und Erfahrungswelten, dann gehört zum Verstehen auch das Reagieren auf den Text, das Stellungbeziehen und die Kritik des Gelesenen, weshalb poetische Erfahrungen im Unterricht nicht nur in der Phase der ersten Textbegegnung Platz finden dürfen.

2.4 | Räume für poetische Erfahrungen schaffen

Poetische Erfahrungen sind alles andere als außergewöhnlich.¹⁴ Sie finden ständig und überall in der Sprache statt, nicht nur bei der Begegnung mit Literatur. Immer, wenn Menschen miteinander sprechen, aber auch beim Lesen einer Mail oder eines Zeitungsartikels ereignen sich intersubjektive Verstehens- und Nichtverstehensprozesse. Ohne sie wäre kein soziales Miteinander denkbar. Poetische Erfahrungen unterscheiden sich deshalb nicht grundsätzlich, sondern nur graduell von anderen Erfahrungen sprachlicher Intersubjektivität. Ihr Spezifikum liegt im Gegenstand selbst, dem poetischen Text und der je eigenen Art und Weise der Subjektivierung der Sprache, die ihn auszeichnet.¹⁵ Da die Subjektivität im Text, nicht verstanden werden kann, ohne dass sie zuvor erfahren wurde, gründet sich das literarische Lernen auf dem Primat der Erfahrung vor dem Verstehen. Das bedeutet, dass keine Interpretation, Analyse oder Reflexion eines Textes denkbar ist, der nicht zuvor als sprachliches Ereignis erfahrbar gemacht wurde.¹⁶ Dazu reicht es nicht, den Text vorzulesen oder zu inszenieren, ebenso wichtig ist eine Phase der subjektiven Aneignung, in der die Rezeptionserfahrungen selbst

zen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme 2007, 19).

¹³ Vorschläge dazu finden sich bei Lösener/Siebauer (2011). Vgl. auch den Beitrag von Ulrike Siebauer in dieser Ausgabe.

¹⁴ Grundlegend für diese Thematik ist der 2008 erschienene Aufsatz „Literarische Bildung durch literarische Erfahrung“ von Bernhard Rank und Christoph Bräuer. Vgl. auch Krejci (2006).

¹⁵ Weshalb Celan in seinen Notizen zum *Meridian* vom Gedicht als „Vergegenwärtigung einer Person als Sprache“ und von der „Vergegenwärtigung der Sprache als Person“ spricht (ebd., 114). An anderer Stelle heißt es: „Das Gedicht: ein Sichrealisieren der Sprache durch radikale Individuation, d.h. einmaliges, unwiederholbares Sprechen eines Einzelnen“ (ebd., 73). Vgl. auch Meschonnic (2012, 32 f. u. 89).

¹⁶ Poetische Erfahrung einerseits und Textanalyse, Interpretation und Reflexion andererseits schließen sich also nicht aus, sondern bedingen einander. Deshalb sollte Erfahrungsorientierung nicht mit einer Laissez-faire-Haltung bei der Lektüre verwechselt werden. Diese Gefahr sehe ich bei Wintersteiner und Mitterer, wenn sie in Hinblick auf ein Unterrichtsexperiment, das der Erkundung der Wirkungsweise in einer Erzählung von Franz Kafka diene (vgl. Lösener 2010), kritisch anmerken, dass es mir lediglich darum ginge, „auf Basis von Vorgaben durch die Lehrperson, durch genaues Lesen zu einem »richtigen« Verständnis des Textes zu gelangen“ (vgl. ihren Beitrag in dieser Ausgabe). Eine Konzeption des literarischen Lernens, die bereits in der Frage nach der Sinnaktivität des Textes das Gespenst der Interpretationsdiktatur heraufziehen sieht, wird kaum zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Text gelangen.

individualisiert werden können. Die Wahrnehmung einer fremden Subjektivität bedarf der Aktivierung eigener subjektiver Wahrnehmungsprozesse. Auch dieses Prinzip ergibt sich aus der von Benveniste analysierten Ich-Du-Polarität in der Sprache. Und es liefert eine entscheidende Legitimation für handlungs- und produktionsorientierte Phasen im Umgang mit Literatur in allen Stufen und Schularten.

2.5 | Perspektiven für das sprachethische Lernen öffnen

Mit diesem letzten Punkt entferne ich mich auf den ersten Blick weit von der in Spinners Aufsatz zum literarischen Lernen verhandelten Thematik. Und doch scheinen mir gerade in Bezug auf das sprachethische Lernen zahlreiche Anknüpfungspunkte zu Spinner zu bestehen. Ich beschränke mich an dieser Stelle gleichwohl auf einige grundsätzliche Bemerkungen zur Beziehung zwischen literarischem und sprachethischem Lernen. Wenn die Präzisierung der Subjektivität die Ausdifferenzierung sprachlicher Fremd- und Selbstwahrnehmung durch Arbeit mit poetischen Erfahrungen meint, dann stellt das literarische Lernen auch eine Form des Sprachlernens dar. Verorten ließe es sich in einem noch nicht existierenden Feld des sprachlichen Lernens, das ich als sprachethisches Lernen bezeichne. Seine theoretische Begründung erhält es aus dem Zusammenhang zwischen der dialogischen Funktionsweise der Sprache und dem ethischen Grundprinzip der gegenseitigen Anerkennung.¹⁷ Denn tatsächlich ist die Sprache nicht nur die Voraussetzung für ethisches Handeln (wer keinerlei Zugang zur Sprache hat, kann keine Verantwortung für sein Handeln tragen), sie liefert auch durch die dialogische Reversibilität von „du“ und „ich“, auf der jedes Gespräch beruht, das Grundprinzip der Ethik selbst: Ethisch handelt, wer vom Anderen als Subjekt Anerkennung fordert, indem er ihn zugleich als Subjekt anerkennt.¹⁸ Ausgehend von der sprachlichen Bedingtheit ethischen Handelns erweist sich die Wahrnehmung des Anderen in dem, was er sagt, selbst als ethischer Akt. Jede Sprachhandlung zwischen Menschen erfordert diese intersubjektive Sprachaufmerksamkeit. Sie umfasst alle Formen der Gestaltung und Reflexion von sprachlicher Subjektivität und den damit einhergehenden Fremd- und Selbstwahrnehmungsprozesse in der Sprache. Die dazu notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind keine selbstverständliche Gegebenheit, sie müssen gelernt, geübt und ausdifferenziert werden. Dies kann vermutlich nirgendwo so intensiv geschehen, wie im Umgang mit Literatur: durch das Sich-Einlassen auf fremde Arten des Sprechens, Denkens, Fühlens und Sehens in der Sprache, durch die Fähigkeit zum produktiven Nicht-Verstehen, durch die Neugierde auf Erfahrungen mit poetischer Alterität, durch die Bereitschaft, poetische Texte inszenierend zu erkunden und zu reflektieren. Auch deshalb gehört das literarische Lernen zum Kernbestand des Deutschunterrichts.

¹⁷ Der Zusammenhang zwischen Ethik und Sprache spielt etwa bei Franz Rosenzweig und Martin Buber eine zentrale Rolle: „Für Rosenzweig ist die Sprache der Ort der Ethik oder der Ausdruck meiner Verantwortung gegenüber dem anderen Menschen. Man hat es bei ihm mit einem Denken der Erfahrung zu tun, welches Sprache ist und sich als Dialog mit dem Anderen versteht. Ein Dialog, der die Nicht-Indifferenz gegenüber dem Anderen fordert. Ein Dialog, der Verantwortung ist. Das Ich selbst ist nur in der und als Sprache möglich“ (Boutayeb 2013, 21 f.). Martin Buber schreibt in einem Brief an Emmanuel Lévinas: „Ich lebe »ethisch«, wenn ich mein »Du« in all seiner oder ihrer Andersartigkeit im Recht seiner oder ihrer Existenz und im Ziel seines bzw. ihres Werdens bestätige und fördere.“ (zitiert bei Friedmann 2001, o. P.).

¹⁸ Ich beziehe mich hier auf Henri Meschonnic, wenn er schreibt: „Ich definiere Ethik nicht als soziale Verantwortung, sondern als das Unterfangen eines Subjekts, sich durch sein Handeln so als Subjekt zu konstituieren, dass der andere durch eben dieses Handeln zum Subjekt wird.“ Und an anderer Stelle heißt es über den Zusammenhang zwischen Sprache und Ethik: „Der Bezug auf das Selbst, auf das Denken, der Bezug zum Anderen, vollzieht sich immer und zugleich in der Sprache. Es kann also keine Ethik geben, wenn es keine Ethik der Sprache gibt, wenn die Ethik nicht – in fortwährender Bewegung vom Ich zum Du bis hin zur Abwesenheit des Er – eine Ethik der Sprache ist. Womit wir bei Rimbauds berühmter Formulierung wären: In allen Ausprägungen ist Ich ein Anderer.“ (Meschonnic 2007, 7 u. 20. Übersetzung von Béatrice Costa).

Literarisches Lernen heißt Subjektivität präzisieren, die eigene und die fremde, die eigene durch die fremde und umgekehrt. Und in dieser Präzisierung des Verstehens durch Formen sprachlicher Erfahrung findet eine Ausdifferenzierung sprachlicher Fähigkeiten statt, die eben nur durch und in der intersubjektiven Anwendung ausgebildet werden können. Die Lernprozesse, die dafür notwendig sind, dienen der Entwicklung einer spezifischen Form der Sprachaufmerksamkeit, die grundlegende Aspekte der Funktionsweise von Sprache überhaupt und die soziale Seite der Sprache im Besonderen betreffen und die in den gängigen Modellen des sprachlichen Lernens bislang nur wenig Beachtung finden. Hier liegen vielfältige Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Konzeption des literarischen Lernens.

Literatur

- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 47, Heft 1, S. 11–130.
- Abraham, Ulf (2010): Bewertung produktiv-kreativer schriftlicher Texte. In: Winfried Ulrich (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP): Lese- und Literaturunterricht. Teil 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 89–115.
- Benveniste, Émile (1966): De la subjectivité dans le langage [1958]. In: Derselbe: Problèmes de linguistique générale I. Paris: Éditions Gallimard. S. 258–266.
- Böttcher, Ingrid / Becker-Mrotzek, Michael (2003): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen und unterrichtspraktische Anwendungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Boutayeb, Rachid (2013): Kritik der Freiheit. Zur »ethischen Wende« von Emmanuel Levinas. Freiburg: Karl Alber.
- Bredella, Lothar (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien. Tübingen: Narr.
- Celan, Paul (1999): Der Meridian [1960]. Endfassung – Vorstufen – Materialien. Tübinger Ausgabe. Frankfurt am Main.
- Friedman, Maurice (2001): Martin Buber und Emmanuel Lévinas. In: Freiburger Rundbrief. Zeitschrift für christlich-jüdische Begegnung. Jahrgang 8/2001, Heft 2, S. 94–102. Online unter <<http://www.freiburger-rundbrief.de/de/?item=1238#9>>
- Gailberger, Steffen / Holle, Karl (2010): Modellierung von Lesekompetenz. In: Michael Kämper-van den Boogaart / Kaspar Spinner (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Lese- und Literaturunterricht Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 269–323.
- Hintz, Ingrid (2002): Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Büchern im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- von Humboldt, Wilhelm (1996a): Ueber den Dualis [1827]. In: Derselbe: Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta. S. 113–143.
- von Humboldt, Wilhelm (1996b): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts [1830–1835]. In: Derselbe: Werke. Band 3: Schriften zur Sprachphilosophie. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Stuttgart: Cotta. S. 368–756.
- Kammler, Clemens (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Derselbe (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 7–23.
- Klieme, Eckhard et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 1. Auflage 2003. Online unter <http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf>
- Köster, Juliane (2014): Was Bildungsstandards leisten können. In: Volker Frederking und Axel Krommer (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 209–222.
- Krejci, Michael (2006): Literarische Erfahrung. In: Heinz-Jürgen Kliewer / Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 437–441.
- Ladenthin, Volker (2012): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. Online unter <<http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf>>
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Eduard Haueis und Peter Klotz (Hgg.): Ästhetik der Sprache – Sprache der Ästhetik. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76, S. 85–105. Online unter <<http://sprachtheorie.de/wp-content/uploads/2014/06/obst7607loesener.pdf>>
- Lösener, Hans (2010): Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zur Kompetenzorientierung in den Bildungsstandards. In: Hermann von Laer (Hg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien. Berlin: Lit. S. 41–56. Online unter <<http://loesener.de/wp-content/uploads/2013/02/loesener-lit-lernen-als-kompetenz.pdf>>
- Lösener, Hans / Siebauer, Ulrike (2011): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: vulpes.
- Lösener, Hans (2014a): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: Didaktik Deutsch. H. 36, S. 17–20.

- Lösener, Hans (2014b): Celans Kritik der Poetik. Eine Atemwende für den Gedichtunterricht. In: Jens Birkmeyer und Constanze Spies (Hgg.): Kritik und Wissen – Probleme germanistischer Deutschlehrer/-innenausbildung. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Heft 2, (2014), S. 164–173.
- Lösener, Hans (2015): Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache. In: Anja Pompe (Hg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau: Rombach Verlag. S. 185–196.
- Meschonnic, Henri (1982): Critique du rythme. Anthropologie historique du langage. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2007): Éthique et politique du traduire. Paris: Verdier.
- Meschonnic, Henri (2012): Langage, histoire une même théorie. Paris: Verdier.
- Popper, Karl (2004): Logik der Forschung [1934]. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schnurre, Wolfdietrich (1977): Aussichtslos. In: Derselbe: Ich frag doch bloß. Kinder unter sich. Frankfurt am Main. Ullstein. S. 101.
- Rank, Bernhard / Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Gerhard Härle und Bernhard Rank (Hg.): „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 63–87.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. Sept. Online unter <http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/mitarbeiter/spinner/downloads/KHS_Preisrede.pdf>
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Derselbe (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz. S. 17–31.
- Zabka, Thomas (2008): Konzepte der Integration sprachlicher und literarischer Bildung. In: Gerhard Härle und Bernhard Rank (Hg.): „Sich bilden ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 183–197.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, H. 38, S. 136–150.

Prof. Dr. Hans Lösener

Institut für deutsche Sprache und Literatur
Pädagogische Hochschule Heidelberg
loesener@ph-heidelberg.de