Marcus Steinbrenner

Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch

Von der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
genehmigte Dissertation

Betreuer:	Prof. Dr. Michael Baum (Pädagogische Hochschule Karlsruhe)
Zweitgutachterinnen:	Prof. Dr. Andrea Bertschi-Kaufmann (Universität Basel)
	Prof. Dr. Susanne Riegler (Universität Leipzig)
Fach:	Deutsche Sprache und Literatur

Karlsruhe
Pädagogische Hochschule 2021

Inhaltsverzeichnis

1 Sprachlich-literarische Bildung ... 4

1.1 Einleitung und Problemaufriss ... 4

1.2 Der Themenbereich „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“ ... 5

1.2.1 Zur Diskussion um literarische und sprachlich-literarische Bildung ... 5

1.2.2 Vorstellung der einzelnen Aufsätze dieses Themenbereichs ... 7

1.3 Der Themenbereich „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ ... 14

1.3.1 Zur Diskussion um das Literarische Unterrichtsgespräch ... 14

1.3.2 Vorstellung der einzelnen Aufsätze dieses Themenbereichs ... 15

1.4 Weiterführende Perspektiven ... 24

1.5 Verzeichnis der in diesem Kapitel zitierten Literatur ... 28

2 Ausgewählte Aufsätze und Schriften ... 33

2.1 Originale der ausgewählten Aufsätze und Schriften ... 33

2.1.1 Themenbereich „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“ ... 33

Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik (2007) ... 34

Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell (2007) ... 66

Die Sprachlichkeit des Menschen als (Bildungs-)Aufgabe (2011) ... 77

Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (2014) ... 87

Prüfungsritual oder echte Studieneingangsphase? Zur Debatte um Studieneingangstests im Bereich Literatur (2016) ... 92

„Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik (2016) ... 97

Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur (2018) ... 130

2.1.2 Themenbereich „Das Literarische Unterrichtsgespräch“ ... 146

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (2010) ... 147

Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs (2009) ... 163

Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften (2010) ... 188

Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen (2010) ... 210

„… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse (2011) ... 229

Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen (2020) ... 253

„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier* (2011) ... 278

2.2 Quellenverzeichnis der ausgewählten Aufsätze und Schriften ... 287

Danksagung ... 289

1 Sprachlich-literarische Bildung

1.1 Einleitung und Problemaufriss

Mit den hier zu einer kumulativen Dissertationsschrift zusammengestellten Aufsätzen soll ein erweitertes Konzept „sprachlich-literarischer Bildung" konkretisiert und theoretisch begründet werden, das nicht einseitig auf literarhistorisches Bildungswissen und die Analyse und Interpretation literarischer Texte fokussiert ist. Bei der theoretischen Begründung beziehe ich mich vor allem auf die Sprachphilosophie, Bildungstheorie und Anthropologie Wilhelm von Humboldts und deren Relektüre und Aktualisierung durch Eugenio Coseriu (1994), den Deutschdidaktiker Hubert Ivo (1999) und den Romanisten Jürgen Trabant (2008; 2012). Im Kern steht dabei die Auffassung, dass der Bildungswert der Literatur in ihrer spezifischen Sprachlichkeit liegt. Literatur wird nicht als abweichend vom „normalen" Sprachgebrauch gedacht, sondern als „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" (Coseriu 1994, S. 148). Vor allem durch Literatur lassen sich deshalb die Individualität, die Vielfalt der Sprache und die „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant 2008, S. 276 ff.) produktiv und rezeptiv erfahren. Beim Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören von Literatur kann mit Sprachnormen gespielt, können Sprachnormen individuell angeeignet, überschritten oder neu gesetzt werden. Dies ist ein wesentliches Element sprachlicher Bildung durch Literatur und stellt eine wichtige Ergänzung bzw. ein Korrektiv zu einem einseitig pragmatischen, instrumentellen und an vorgegebenen Normen orientierten Sprachgebrauch dar. Zugleich kann der Fokus auf sprachlich-literarische Bildung die häufig recht unspezifische Rede von der „Persönlichkeitsbildung" durch Literatur präzisieren und ergänzen. Persönlichkeitsbildend können viele Gegenstände und Anlässe sein – Persönlichkeitsbildung durch Literatur ist aber immer auch sprachliche Bildung und genau darin kann der spezifische Bildungsbeitrag der Literatur bestehen.

Mit dem erweiterten Konzept „sprachlich-literarischer Bildung" leiste ich einen Beitrag zur fachdidaktischen Gegenstandskonstitution. Fachdidaktik muss ihre Gegenstände immer auch theoriegeleitet bestimmen und sich dabei an unterschiedlichen Bezugstheorien orientieren. Die Literaturdidaktik kann sich beispielsweise eher an „Abweichungstheorien" orientieren, die vom russischen Formalismus geprägt sind, oder aber an Literaturtheorien im Sinne von Coseriu und Trabant, die im romantischen Sprachdenken ihren Ausgangspunkt haben. Dies ist eine normative Grundentscheidung, bei der ein wichtiges Argument für die Orientierung an Coseriu, Trabant und dem Sprachdenken in dieser Tradition ist, dass sie stärker im Einklang mit dem humanistischen Bildungsbegriff stehen, der auch maßgeblich von Humboldt mitbestimmt ist.

Ein solcher „Denkrahmen" übt auch einen wesentlichen Einfluss auf didaktisch fundierte Unterrichtskonzepte aus. Das von Gerhard Härle und mir konzipierte „Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs" (Härle / Steinbrenner 2004) – dessen leitendes Adjektiv im Namen wir groß schreiben, um es von der allgemeinen Verwendung zu unterscheiden – fußt ebenfalls auf der Hermeneutik und Sprachtheorie Humboldts und Schleiermachers sowie deren Aktualisierung und Verknüpfung mit dekonstruktivistischen Ansätzen durch Manfred Frank (2000). Im Kern steht hier die Auffassung, dass die spezifische Sprachlichkeit der Literatur auch die Art und Weise beeinflusst, *wie* wir über Literatur sprechen, und dass genau dies (und weniger die ‚Inhalte' der Texte und Gespräche) den Bildungswert literarischer Gespräche ausmacht.

Hubert Ivo bezeichnet in diesem Sinn das „Reden über poetische Sprachwerke“ als „ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität“ (Ivo 1994, S. 222). In meinen Arbeiten zum Literarischen Unterrichtsgespräch veranschauliche ich die praktische Umsetzung des „Heidelberger Modells“ und zeige an konkreten Beispielen auf, wie bzw. in welchem Modus Lernende unterschiedlicher Alters- und Bildungsgruppen über literarische Texte nachdenken und sprechen.

Die vorliegenden ausgewählten Aufsätze gliedere ich in die beiden Themenbereiche „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“ und „Das Literarische Unterrichtsgespräch“, die eng miteinander zusammenhängen. Beide Themenbereiche werden zunächst in einem Überblick skizziert, dem dann eine Kurzcharakterisierung der einzelnen Aufsätze folgt, die im zweiten Teil der Dissertation als Reprographien erscheinen.

1.2 Der Themenbereich „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“

1.2.1 Zur Diskussion um literarische und sprachlich-literarische Bildung

„Eine neue Bildungstheorie [...] wird von allen [...] Beteiligten als Desiderat angemahnt“, resümieren Witte u. a. in dem von ihnen herausgegebenen Sammelband des Fachverbandes Deutsch zum Germanistentag 1999 (2000, S. 17). Mit Blick auf die historische Entwicklung moniert Ulf Abraham (1998, S. 236) gleichfalls, man habe

> den im bundesrepublikanischen Bildungswesen vor dem 68er Bruch und seinen Folgen gültigen Bildungsbegriff zwar als undemokratisch und elitär abgelehnt, aber an seine Stelle nichts gesetzt, was ‚literarische Bildung‘ hätte anders bestimmen können denn als Parathaben von Werken und Faktenwissen über Autoren und Epochen.

Statt eines elaborierten, theoretisch begründeten Bildungsbegriffs wurde in der Deutschdidaktik der jüngsten Vergangenheit vor allem infolge der PISA-Studien dagegen ein stark pragmatisch orientierter Lesekompetenzbegriff dominant (Rosebrock / Nix 2014). Die Notwendigkeit des Lesenkönnens für ein gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt leuchtet unmittelbar ein, und das Konstrukt Lesekompetenz ist auch relativ gut operationalisierbar. Anders steht es mit der literarischen Bildung und der Literatur als Unterrichtsgegenstand: Mit dem Aufschwung der Lesekompetenz geraten sie zunehmend unter Legitimationsdruck, zumal es der literarisch orientierten Literaturdidaktik bis heute nicht gelungen ist, ein mit der Lesekompetenz vergleichbares Konstrukt zu modellieren (vgl. Kämper-van den Boogaart 2005, 2014; Versuche hierzu finden sich u. a. bei Kammler 2006, Frederking u. a. 2011 und Schilcher / Pissarek 2013).

Literarische Bildung wird zwar als typisches Fahnenwort nach wie vor häufig verwendet, in der literaturdidaktischen Diskussion der letzten Jahre jedoch kaum differenzierter theoretisch bestimmt. Stattdessen ringt man allseits um Begriffe wie literarische Kompetenz oder auch literarisches Lernen, die dem empirisch orientierten, sozialwissenschaftlichen Diskurs näherstehen. Damit kann dem Legitimationsdruck allerdings nur bedingt begegnet werden, denn zumeist bleibt die Frage offen, wozu – oder mit Schiller zu sprechen: „zu welchem Ende“ – wir beispielsweise literarische Kompetenzen eigentlich erwerben – außer natürlich zur kompetenten Beschäftigung mit Literatur, was die Frage nicht beantwortet, sondern zirkulär verstetigt. Pointierter gesagt: Gerade der Kompetenzbegriff, den Jakob Ossner (2006) als „Denkrahmen“ für die

Deutschdidaktik postuliert, ist genau besehen nicht selbst ein Denkrahmen, sondern bedarf eines solchen, mit dem sich bestimmen und bewerten lässt, wozu spezielle Kompetenzen erworben werden. Diesen Denkrahmen kann ein fachdidaktisch akzentuiertes, für die Deutschdidaktik also ein sprachlich-literarisches Bildungskonzept bieten.

Dorothee Wieser rekonstruiert in ihrer Studie *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* (2008) die Konzepte von Lehrpersonen in Bezug auf Literaturunterricht. Sie arbeitet dabei die beiden „Dachkonzepte" „Leseförderung" und „Literarische Bildung" heraus (ebd., S. 229). Beim „Dachkonzept Leseförderung" steht die Förderung der pragmatisch verstandenen Lesekompetenz im Sinne der PISA-Studie und der Lesemotivation der Schüler*innen im Zentrum. Die Spezifik literarischer Texte sowie deren Qualität sind dabei von untergeordneter Bedeutung. Dieses Konzept prägt vor allem Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Beim „Dachkonzept literarische Bildung" hingegen dominiert eine relativ enge, traditionelle Bildungsidee, die vornehmlich auf die Analyse und Interpretation literarischer Texte fokussiert und auf abrufbares literarisches und literaturgeschichtliches Wissen ausgerichtet ist. Dieses Konzept gerät zunehmend unter Legitimationsdruck und wird vor allem durch tradierte Prüfungsrituale (Abitur bzw. Matura) legitimiert und aufrechterhalten. „Leseförderung" und „Literarische Bildung" stehen als Konzepte nicht nur unvermittelt nebeneinander, sondern werden von Lehrpersonen auch häufig gegeneinander ausgespielt. In beiden spielt die Sprachlichkeit literarischer Texte kaum eine Rolle, zudem überwiegt einseitig das Lesen als optisches Paradigma der Textrezeption. Das akustische Paradigma (Hören von Literatur) wie auch der gesamte Bereich der Textproduktion (Schreiben, Sprechen und spielerisches Darstellen von Literatur) haben dagegen nur eine geringe Wertigkeit (dies gilt noch einmal zugespitzt für die Sekundarstufe II). Diese einseitigen Konzepte spiegeln nach Wieser auch die Polarisierung im literaturdidaktischen Diskurs zwischen Vertretern der Leseförderung und der eher traditionell verstandenen literarischen Bildung wider (vgl. auch Kämper-van den Boogaart 2000) und verweisen auf die Notwendigkeit, über ein erweitertes Konzept sprachlich-literarischer Bildung vor allem auch in und für die Ausbildung von Lehrpersonen nachzudenken.

Das Forschungsprojekt „TAMoLi" untersucht aktuell mit einer Vielzahl empirischer Zugänge „Texte, Aktivitäten und Motivationen im Literaturunterricht der Sekundarstufe I" in Niedersachsen und der Deutschschweiz. Eine zentrale Fragestellung lautet dabei, ob der Fokus auf die Förderung der Lesekompetenz im Gefolge der großen Schulleistungsstudien und ihrer Befunde zu Lasten der literarischen Bildung geht (Böhme / Bertschi-Kaufmann u.a. 2018). Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass dies nicht der Fall ist. So berichtet über die Hälfte der Lehrpersonen, dass ihnen beide Kompetenzbereiche gleich wichtig sind (mit Unterschieden zwischen den einzelnen Schularten), darüber hinaus wird in allen Schulformen nach wie vor mit literarischen Texten mehr Lernzeit verbracht als mit nicht-literarischen Texten. Qualitative Studien sollen nun aufzeigen, wie die Förderung der Lesekompetenz und die literarische Bildung konkret austariert und umgesetzt und ob die literarischen Texte im Unterricht auch tatsächlich als literarische Texte gelesen werden. Beim Konstrukt „literarische Bildung" orientiert sich das Forschungsprojekt in erster Linie an Lehrplänen aus Deutschland und der Deutschschweiz und an einer Arbeit von Theo Witte und Florentina Sâmihaian unter dem Titel *Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries* (2013). Wie

der Titel besagt, untersucht das Autorenteam in einer vergleichenden Analyse die Lehrpläne von sechs europäischen Ländern (Deutschland ist mit drei Bundesländern vertreten) auf den Stellenwert von Literatur. Was an den Ergebnissen der Studie auffällt, allerdings an keiner Stelle problematisiert wird, ist, dass Literaturunterricht sich fast ausschließlich auf das Lesen von Büchern zu beziehen scheint und dass die sprachliche Seite literarischer Bildung – Witte und Sâmihaian sprechen hier vom „linguistic paradigm" (ebd., S. 6) – vor allem in den „formal aspects of texts" und den „skills in literary analysis" zum Tragen kommt (ebd., S. 7). Es stellt sich die Frage, ob sich diese beiden Engführungen tatsächlich so in den Lehrplänen finden, inwieweit sie dem didaktischen Brauchtum entstammen und wie sie sich zur schulischen Praxis verhalten.

Mir kommt es hier darauf an, Literaturunterricht und sprachlich-literarische Bildung weiter zu denken und gerade jene Bereiche konzeptionell zu schärfen, bei denen nicht das Lesen, sondern die Literatur im Fokus steht, die lesend, hörend, schreibend, sprechend und spielend erfahren werden kann (vgl. hierzu auch den Deutschschweizer Lehrplan 21, der genau diesen eigenständigen Kompetenzbereich „Literatur im Fokus" vorsieht). Die Sprachlichkeit literarischer Texte spielt dabei nicht nur bei der Analyse der formalen Aspekte von Texten eine Rolle, sondern wird als grundlegende Konstitutionsbedingung von Literaturunterricht gedacht. Beides erscheint mir unter erwerbstheoretischen Gesichtspunkten sinnvoll, denn der Literaturerwerb beginnt nicht mit dem Lesen (vgl. hierzu grundlegend Härle 2013). Literaturunterricht und sprachlich-literarische Bildung nicht einseitig vom Lesen her zu denken, kann gerade auch „leseschwächeren" Schüler*innen Wege zur Literatur eröffnen (vgl. hierzu u. a. Wiprächtiger-Geppert 2009 und Oliver 2013); es entspricht überdies der Gegenwart und Zukunft der Literatur selbst, die in immer neuen medialen Gestalten und sprachlichen Formen auftritt (vgl. hierzu u. a. Anders / Wieler 2018; Maiwald 2019; Meyer 2019).

Aktuell verfolgt insbesondere Hans Lösener u. a. in seinem Aufsatz *Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen* (2019) eine ähnliche Denkrichtung. Auch er kritisiert „die sprachtheoretische Blindheit des Kompetenzparadigmas" (ebd., S. 296) und die Reduktion des literarischen Lernens auf den Kompetenzbereich Lesen. Auf der Grundlage sprachanthropologischer Prämissen entwirft Lösener ein Konzept der Sprachmündigkeit – der Begriff fungiert bei ihm als Komplementärbegriff zur Zielvorgabe der Sprachrichtigkeit bzw. der Sprachangemessenheit. Dem literarischen Lernen kommt dabei eine Schlüsselrolle zu, denn: „Nirgendwo eröffnen sich so vielfältige Möglichkeiten der Bestätigung und der Erweiterung der eigenen Sprachmündigkeit wie beim Umgang mit literarischen Texten und Praktiken" (ebd., S. 302).

1.2.2 Vorstellung der einzelnen Aufsätze dieses Themenbereichs

Ausgangspunkt meines Beitrags **Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik (2007)** ist Jakob Ossners Eröffnungsrede zum Symposion Deutschdidaktik 2006 in Weingarten. Ossner spricht hier mit Bezug auf Hubert Ivo vom Fehlen eines Denkrahmens der Deutschdidaktik und stellt die Frage, ob nicht der im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs zentrale Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmen abgeben könnte. Meine Hauptthese dagegen lautet: Der Kompetenzbegriff ist kein Denkrahmen, er braucht einen Denkrahmen. Wenn ein gegenstands- und fachbezogener Denkrahmen fehlt, besteht die Gefahr, dass sich die Deutschdidaktik ohne

gegenstandtheoretisches Widerlager dem Aktualitätsdruck ausliefert und der Bildungspolitik sowie den Setzungen und Ansprüchen der empirischen Bildungsforschung hinterherläuft.

Die Rede von Kompetenzen, Standards und Bildung hat wie jede Theorie immer auch eine rhetorische Dimension. Deswegen gilt es gerade für die Didaktik der Sprache und Literatur, die Rhetorik anderer Disziplinen oder Diskurse z. B. in Gestalt technizistischer und instrumenteller Hochwertbegriffe nicht unreflektiert zu übernehmen, sondern die eigenständige Rhetorik bewusst zu pflegen, weiterzuentwickeln und zu erneuern – eine Rhetorik, die auch der Begeisterung für unsere Gegenstände Raum bietet.

Auf der Suche nach einem Denkrahmen skizziert der Beitrag in diesem Sinne eine Theorie sprachlich-literarischer Bildung in ersten Ansätzen, wobei ich mich vor allem auf das Sprachdenken Wilhelm von Humboldts und seine Rezeption und Aktualisierung durch Jürgen Trabant beziehe, deren Arbeiten auch für Hubert Ivo wichtig sind. Der Titel des Aufsatzes gründet in der Überzeugung, dass sich die *Freiheit* einer wissenschaftlichen Disziplin nur entwickeln kann in der *Bindung* an ihren Gegenstand, den die Deutschdidaktik – wie jede andere Wissenschaft auch – immer wieder neu konstituieren muss. Hubert Ivos Vorschlag hierzu lautet: *Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit* (Ivo 1999). Mit der „Sprachlichkeit des Menschen" wird auf eine reflexiv-anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Entwicklungsaufgabe der Herausbildung des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied der Sprachgemeinschaft, die immer eine ästhetische Dimension hat bzw. haben sollte. Die Wendung „in der Zeit" richtet sich gegen essentialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension dieser Aufgabe an, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt und von der Deutschdidaktik bearbeitet werden muss – dieser Beitrag soll ein weiterer und neuer Anstoß dazu sein.

Mit **Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell (2007)** liegt eine überarbeitete, stark gekürzte und vor allem auf die Kritik an Ossners Kompetenzmodell zugespitzte Version dieses Aufsatzes vor, der als Debattenbeitrag in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* erschienen ist. Hier wurde auch Ossners Vortrag veröffentlicht, auf den etliche Fachkolleg*innen mit eigenen Debattenbeiträgen reagierten.

Die Sprachlichkeit des Menschen als (Bildungs-)Aufgabe. Rezension zu: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache". Zur Sprachlichkeit des Menschen. Hg. von Marcus Messling und Ute Tintemann (2011). Der hier rezensierte Sammelband geht auf eine Tagung an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften im Jahr 2007 zurück und ist dem Berliner Romanisten und Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant gewidmet. Die 13 Beiträge des Bandes kreisen um das titelgebende Zitat von Wilhelm von Humboldt *Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache* und erörtern es aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Der Satz stammt aus Humboldts erster Rede vor der Berliner Akademie im Jahr 1820. Bei der Lektüre des Sammelbandes kann man einen differenzierten und vertieften Einblick in die sprachphilosophischen, sprachwissenschaftlichen und sprachpolitischen Implikationen des Humboldtzitats und des mit ihm verbundenen Sprachdenkens gewinnen, das auch im Zentrum der Arbeiten von Jürgen Trabant steht. In der Gesamtschau zeigen die Beiträge die Aktualität und vor allem auch das kritische Potenzial dieses mit bestimmten anthropologischen und normativen Grundauffassungen verbundenen Sprachdenkens insbesondere für die Sprachenpolitik und für Fragen der sprachlichen Bildung auf.

Es ist ein Verdienst des Sammelbandes, diese Linie des Sprachdenkens klar und pointiert herauszuarbeiten und überzeugend und engagiert zu vertreten.

Für mich als Deutschdidaktiker sind vor allem zwei Hauptgedanken des Sammelbandes wichtig, die ich in meiner Rezension auch besonders hervorhebe: (1) Sprache ist immer auch dadurch bestimmt, wie wir Sprache denken – und wie wir sie vor allem in Bildungskontexten theoretisch konzeptualisieren und praktisch modellieren. (2) Die Sprachlichkeit des Menschen ist im Kern eine Bildungsaufgabe und damit ein wichtiger Bezugspunkt für alle Wissenschaften, die sich mit Sprache und Bildung beschäftigen.

Mit dem in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* veröffentlichten Debattenbeitrag **Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" (Hubert Ivo) (2014)** problematisiere ich vor allem auf der Grundlage von Hubert Ivos Entwurf einer Deutschdidaktik von 1999 die 2004 veröffentlichten *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss* (BSM 2004). Meine Hauptkritikpunkte dabei sind, dass in ihnen

- der Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen, der aus meiner Sicht essenziell für das Fach Deutsch ist, kaum vorkommt und dies obwohl die Bildungsstandards den Anspruch haben, die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfachs aufzugreifen und sich auf dessen Kernbereich zu beziehen;
- Literatur nahezu ausschließlich dem Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" subsumiert wird. In der Konsequenz spielt literarisches Lernen beim „Schreiben" oder „Sprechen und Zuhören" praktisch keine Rolle. In diesen Kompetenzbereichen ist immer nur allgemein von „Texten" die Rede und es werden dort, wenn überhaupt, ausschließlich pragmatische Textsorten genannt;
- die Standards im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" einer Liste von Techniken, Strategien und Wissensbeständen gleichen. Hier besteht die Tendenz, literarisches Lernen zu formalisieren und zu instrumentalisieren.

Diese Kritik macht deutlich, dass die Bildungsstandards ebenso wenig wie die Kompetenzorientierung ein Denkrahmen sind, sondern einen Denkrahmen brauchen. Bildungsstandards, wie sie derzeit erstellt und eingesetzt werden, bilden schulisches Brauchtum (in einer überhöhten Form) ab und müssen den Ansprüchen der empirischen Unterrichtsforschung genügen – um sie theoretisch einordnen zu können, bedarf es jedoch einer Theorie. Für eine Überarbeitung der Bildungsstandards wäre es erforderlich,

- einen eigenen Kompetenzbereich „Literatur im Fokus" zu schaffen (vgl. hierzu den Deutschschweizer Lehrplan D-DEK 2016),
- literarisches Lernen in allen Kompetenzbereichen zu berücksichtigen und
- den Zusammenhang von sprachlicher und literarischer Bildung als Grundprinzip zu formulieren.

Der Debattenbeitrag **Prüfungsritual oder echte Studieneingangsphase? Zur Debatte um Studieneingangstests im Bereich Literatur (2016)** ist ebenfalls in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* erschienen. Hier argumentiere ich gegen spezifische Studieneingangstests mit einem Fokus auf den „Bereich Literatur" für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch.

Studieneingangstests setzen immer auch das Signal: Das ist das Entscheidende, worauf es in der Schule ankam – und worauf es in Zukunft im Studium ankommen wird. Wenn ein Studieneingangstest nun dem Abitur ähnelte, dürfte sich das Problem noch verschärfen, dass Lehramtsstudierende ihre in der Sekundarstufe II erworbenen und durch das Abiturritual aufgewerteten Haltungen und Einstellungen zu Literatur häufig unreflektiert auf den Literaturunterricht in anderen Zielstufen übertragen. Hinzu kommt, dass die Deutschdidaktik vielleicht gar nicht so genau weiß, was denn „das Entscheidende" ist, was mit und an Literatur in der Sekundarstufe II und auch im Lehramtsstudium gelernt werden soll.

Das Abitur bezogen auf Literatur (und von ihm beeinflusst der gymnasiale Literaturunterricht in der Oberstufe) ist umstritten und müsste noch viel umstrittener sein. Es legt aus meiner Sicht nach wie vor u. a. einen zu engen Fokus auf das Analysieren und Interpretieren literarischer Texte. Hier müsste noch viel entschiedener über die von Thomas Zabka (2015) angestoßene Grundsatzfrage nachdacht werden, was „Hochschulreife im Umgang mit Literatur" sein soll. Wenn nun Studieneingangstests erneut den Schwerpunkt auf das Analysieren und Interpretieren von literarischen Texten oder aus testökonomischen Gründen noch verkürzter auf literarisches Wissen in Form von gattungsbezogenen Begriffen oder rhetorischen Mitteln legen, besteht die Gefahr, dass damit genau das tradiert und verfestigt wird, was eigentlich viel stärker in Fluss gebracht, hinterfragt und erweitert werden müsste.

Bei näherer Betrachtung ist auch relativ unklar, inwieweit die in der Schule angezielten literarischen Kompetenzen und Kenntnisse überhaupt wesentlich sind für ein erfolgreiches Lehramtsstudium und die spätere Berufsausübung. Generell ist nicht hinreichend geklärt, welche literaturwissenschaftlichen Kompetenzen und Kenntnisse relevant und sinnvoll sind für die Ausbildung von Lehrpersonen und die spätere Ausübung des Berufs. Dies ist schon daran ersichtlich, dass es – anders als in der Sprachwissenschaft – kaum eine lehramtsbezogene Einführung in die Literaturwissenschaft gibt. Auch hier wird in vielen Fällen rein reduktionistisch gedacht – im Kern braucht die Literaturdidaktik aber keine reduzierte, sondern eine kategorial unterschiedliche Art von Literaturwissenschaft, bei der z. B. Literatur als konkrete kulturelle Praxis einen höheren Stellenwert haben müsste.

Auch hier wird deutlich, dass das Fehlen von Theorie die Gefahr blinder Testung mit sich bringt, die wiederum unreflektiert schulisches Brauchtum tradiert. Anstelle von Prüfungsritualen plädiere ich für eine echte Studieneingangsphase, in der Raum ist für die Reflexion eigener Einstellungen, für einen Diskurs über Grundfragen und Zielvorstellungen (z. B. ‚Wozu eigentlich Literatur in der Schule?') sowie für die Erfahrung von Literatur als kultureller Praxis.

In **„Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik (2016)** konkretisiere und entwickle ich den 2007 erstmals entworfenen Denkrahmen weiter, wobei ich mich vor allem noch expliziter auf die Arbeiten Jürgen Trabants und Eugenio Coserius beziehe. Ausgehend davon kritisiere ich eine Reihe deutschdidaktischer Forschungsansätze, Konzepte und Modellbildungen, darunter das Forschungsprojekt „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft" von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, das Konzept Bildungssprache, wie es u. a. Helmuth Feilke vertritt, das Modell literarästhetischer Urteilskompetenz und Kommunikation von Volker Frederking u. a., die Lesedidaktik von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix sowie das Konzept literarischen Lernens von

Kaspar H. Spinner. Das durchgängige Monitum ist hierbei, dass die Sprachlichkeit der Literatur zu wenig gedacht wird und einen zu geringen Stellenwert einnimmt. In einem weiteren Schritt werfe ich einen Blick auf ausgewählte bildungs- und gesellschaftstheoretische Entwürfe, die die deutschdidaktische Theoriebildung stärker nutzen könnte, weil in ihnen genau dieser Aspekt eine zentrale Rolle spielt. Dabei betrachte ich genauer die Arbeiten von Peter Bieri und Julian Nida-Rümelin („Autorin des eigenen Lebens sein"), Pierre Judet de la Combe („Dimension expressive et Dimension stratégique de l'usage de la langue"), Wilhelm Schmid und Michel Foucault („Lesen und Schreiben als Lebenskunst"), Hartmut Rosa („Literarische Erfahrung als Resonanzerfahrung") sowie Franco ‚Bifo' Berardi („Poesie und Deautomatisierung der Sprache"). Im Anschluss kontextuiere ich meinen Ansatz mit Ergebnissen der rekonstruktiven Studie *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* von Dorothee Wieser (2008), die in Interviews mit Studierenden und Lehrenden die beiden „Dachkonzepte" „Leseförderung" und „Literarische Bildung" herausarbeitet, die in bisweilen unproduktiver Divergenz zueinander stehen, und vertrete die Hypothese, dass ein erweitertes „Konzept sprachlich-literarischer Bildung" hier vermitteln und weiterführen kann. Der Beitrag mündet als Conclusio und als Anregung zum Weiterdenken in der Skizze eines Konzepts sprachlich-literarischer Bildung in neun Aspekten, die ich hier zum besseren Verständnis meiner Position textgleich wiedergebe:

(1) Die „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant) als grundlegende Perspektive
Die „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant) ist Ausgangspunkt und grundlegende Perspektive für die didaktische Modellierung literarischer Texte. Nimmt man die hier vertretene Perspektive an, dass sich Literatur durch die Aufhebung sprachlicher Beschränkungen auszeichnet, muss literarisches Lernen darauf gerichtet sein, Lernende zu befähigen, genau dies wahrnehmen, genießen und für sich selbst produktiv nutzen zu können. Dies steht in Spannung zum institutionellen Kontext Schule und zum didaktischen Brauchtum, entspricht aber eher der Erwerbs- und der Gegenstandsperspektive.

(2) Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam denken
In einem solchen Konzept sind Sprach- und Literaturdidaktik nicht mehr voneinander getrennt, wie es in den letzten Jahren immer stärker der Fall war, sondern können ein Stück weit gemeinsam gedacht werden. Eine Literaturdidaktik, die Literatur nicht von ihrer spezifischen Sprachlichkeit her denkt, droht von der Lesedidaktik auf der einen und der Mediendidaktik auf der anderen Seite marginalisiert zu werden. Eine sich aus diesem Punkt ergebende, anschließende Fragestellung lautet, ob und wie Sprachdidaktik und Sprachunterricht bezogen auf diesen Denkrahmen weitergedacht werden können.

(3) Die Antinomien des Literaturunterrichts auch als Antinomien der Sprache denken
Im Rahmen des hier entworfenen Denkrahmens können die Antinomien des Literaturunterrichts auch als Antinomien der Sprache gedacht und dadurch vielleicht besser verstanden und bearbeitet werden.

(4) Stärkere Betonung der Mündlichkeit und der Klangdimension, der Körperlichkeit und der Sinnlichkeit von Literatur
Literatur und noch genauer gesagt das poetische Sprechen hat seinen Ursprung in der Mündlichkeit, der Körperlichkeit und der Sinnlichkeit. Dies ist auch das Fundament literarischen Lernens in allen Schulstufen, das nicht verloren und überlagert werden darf. In diesem Sinn spielt Literatur auch eine

zentrale Rolle für den Erwerb von Literalität – und dies nicht nur im Kindergarten- und Primarschulalter, sondern lebenslang.

(5) Höherer Stellenwert der eigenen Produktion von Literatur
Die „Freiheit des poetischen Sprechens" kann nicht nur durch Rezeption, sondern vor allem in der Produktion, dem Schreiben, Sprechen und Spielen von Literatur erfahren werden. Dabei sind weniger das Produkt und mehr der Prozess und die Performanz entscheidend für das literarische Lernen.

(6) Fokus auf literarische Texte, bei denen die „Freiheit des poetischen Sprechens" besonders erfahrbar wird
Dies sind u. a. Lyrik als häufig besonders „verdichtete" literarische Form, Sprachspiele, Poetry Slam, viele experimentelle und unkonventionelle Formen von Literatur, aber auch das autobiographische Erzählen und theatrale/dramatische Formen von Literatur. Bei diesen Formen lassen sich häufig auch Rezeption und Produktion gut miteinander verbinden.

(7) Nachdenken über Sprache und Literatur im Unterricht; stärkere Thematisierung sprachphilosophischer und -theoretischer Aspekte
Dieses Konzept und die hier entworfene Sichtweise auf Literatur sind keine „Geheimnisse", die nur die Lehrperson kennt – im Gegenteil: Sie können und müssen mit den Schüler*innen in einer ihnen angemessenen Form thematisiert und erfahrbar gemacht werden, wie überhaupt sprachphilosophische und sprachtheoretische Aspekte stärker zum Gegenstand des Nachdenkens im Unterricht werden sollten.

(8) Geltung für alle Schulstufen und -formen
Weil dieses Konzept vor allem sprachtheoretisch und anthropologisch fundiert ist, gilt es ganz grundsätzlich als Denkrahmen für alle Schulstufen und Schulformen. Es kann und darf keine spezifische Anthropologie des Hauptschülers oder der Gymnasiastin geben. Der Denkrahmen kann dann den jeweiligen Bedingungen entsprechend gefüllt werden. Vor allem auf dieser theoretischen Grundlage kann gegen eine Marginalisierung der Literatur an Haupt- und Förderschulen und gegen einseitige Konzepte literarischer Bildung in der Sekundarstufe II argumentiert werden.

(9) Sprachlich-literarische Bildung auch in der Ausbildung von Lehrpersonen
Das hier beschriebene Konzept gilt ganz grundsätzlich auch für die Ausbildung von Lehrpersonen für alle Schulstufen. Besonders die hier genannten Aspekte 4-7 erfordern von den Lehrpersonen spezifische Kompetenzen, die an der Hochschule erworben werden müssen. Zudem handelt es sich bei dem hier vertretenen Konzept wohl nicht nur um eine spezifische Sichtweise und Perspektive auf Literatur, sondern auch um eine spezifische Haltung und Einstellung zu Literatur. Beim „Erwerb" einer solchen Haltung spielen die Lehrperson und Prozesse der Nachahmung eine entscheidende Rolle.

Ausgangspunkt meiner Beschäftigung mit sprachlich-literarischer Bildung und der Denkrahmenthematik war eine Kritik an der Kompetenzorientierung und am Kompetenzmodell, das Jakob Ossner vorgelegt hat. In **Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur (2018)**, dem letzten Aufsatz aus diesem Themenbereich, problematisiere ich den Begriff und das vorherrschende Konzept von „Bildungssprache", das in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat.

Zunächst stelle ich heraus, dass die „sprachbezogene Bildungsforschung“ im Sinne von Becker-Mrotzek und Roth (2017) weder auf Bildungstheorien noch auf Sprachtheorien Bezug nimmt. Ihr (Denk-)Rahmen ist – und dies wird auch explizit gesagt – die empirische Bildungsforschung. Bildung wird hierbei primär auf die Aneignung schulischen Wissens und Sprache auf das Mittel bzw. Instrument für diese Aneignung reduziert. Die Sprachdidaktik produziert dann als ‚Zulieferer‘ die dazu passenden Werkzeuge vor allem in Form von Merkmalskatalogen und Vermittlungskonzepten. Diese Auffassungen sind nicht falsch, aber sie sind einseitig: Sie zeugen von einem instrumentellen, rein pragmatischen Bildungs- und vor allem auch Sprachbegriff, der dem vorherrschenden Konzept von Bildungssprache implizit zu Grunde liegt.

Daran anschließend entfalte ich fünf Aspekte, die bei der Konzeptualisierung von Bildungssprache gegenwärtig zu kurz kommen: Die Dimension der Ästhetik, die Rolle der Literatur, die sprachliche Kompetenz mit dem Ungewissen umzugehen, das dialektische Verhältnis zur „Volkssprache“ im Sinne Humboldts und ein sprach- und bildungstheoretischer Denkrahmen.

Die Literaturdidaktik hat sich bislang am Diskurs um die Bildungssprache kaum beteiligt. Dies liegt zum einen an der stärker gewordenen Spezialisierung und Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik, die auch dazu führt, dass sich Sprachdidaktiker weniger mit Literatur und Literaturdidaktiker weniger mit Sprache wissenschaftlich auseinandersetzen. Ein weiterer Grund ist das vorherrschende Konzept von Bildungssprache, das nur wenig Raum für Literatur und ihre Sprachlichkeit bietet. Wenn aber Bildungssprache ohne Literatur gedacht wird, dann besteht die Gefahr eines problematischen Stufenmodells nach der Art ‚zuerst die Bildungssprache und dann die Literatur(sprache)‘, wie wir es vergleichbar aus der Lese- und Literaturdidaktik kennen, in der es ‚zuerst das Lesen und dann die Literatur‘ heißt (vgl. kritisch dazu Härle / Rank 2004).

In der Didaktik, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb befasst, gibt es dagegen zahlreiche Arbeiten, die sich mit der Rolle von Literatur(sprache) für den Erwerb von Literalität beschäftigen und aufzeigen, dass bei der kindlichen Ausbildung medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit der Befassung mit Kinderliteratur im schulischen und familiären Kontext eine grundlegende Bedeutung zukommt und dass Kinderliteratur einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen leisten kann. Gerade Literatur eröffnet ästhetische Zugänge zu Literalität und Bildungssprache sowie die Chance, Bildungssprache beiläufig zu erwerben, sie in ihrer Kreativität und Dynamik und nicht als starres, von außen gesetztes normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens zu erfahren – dies ist besonders für Kinder aus schriftfernen Milieus und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von fundamentaler Bedeutung.

Abschließend verweise ich auch in diesem Beitrag noch einmal auf die Notwendigkeit eines sprachtheoretischen, bildungstheoretischen und anthropologischen Denkrahmens gerade auch für Begriffe und Konstrukte wie „Bildungssprache“.

1.3 Der Themenbereich „Das Literarische Unterrichtsgespräch“

1.3.1 Zur Diskussion um das Literarische Unterrichtsgespräch

Im literaturdidaktischen Diskurs der 80er und 90er Jahre dominierten vor allem die sogenannten „handlungs- und produktionsorientierten“ Unterrichtsverfahren. Am Unterrichtsgespräch

wurde kritisiert, dass es einseitig kognitiv-analytisch orientiert sei und zumeist in der Form eines stark lehrergelenkten, fragend-entwickelnden Gesprächs ablaufe, bei dem die wenigen sich beteiligenden Schüler*innen keine eigenen Fragen verfolgen, sondern vor allem nach den von der Lehrperson erwünschten Antworten suchen (vgl. u. a. Wieler 1989, Spinner 1992 und Haas 1997). Ausgehend von dieser Kritik und im Anschluss an die Arbeiten zum Gespräch von Hubert Ivo (1994), dem Autor*innenkollektiv um Valentin Merkelbach (Christ u. a. 1995) und von Ute Andresen (1999) entwickelten Gerhard Härle und ich um das Jahr 2000 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg ein Gesprächsverfahren, das weniger auf die Erarbeitung einer Interpretation abzielt, sondern stärker darauf, dass alle am Gespräch Beteiligten ihre literarischen Erfahrungen und Verstehensansätze artikulieren können (Härle / Steinbrenner 2003; ausführlich zur Geschichte des Modells Heizmann / Mayer / Steinbrenner 2020b). Das Konzept ist aus der Lehre an der Hochschule entstanden, wurde beständig in der schulischen Praxis erprobt und in den folgenden Jahren von einem Team unter der Leitung von Gerhard Härle, dem neben mir noch Johannes Mayer, Maja Wiprächtiger-Geppert und Felix Heizmann angehörten, sowohl hinsichtlich seiner theoretischen Fundierung als auch hinsichtlich seiner empirischen Evaluation kontinuierlich weiterentwickelt. Wesentliche Elemente hierbei sind, dass sich die Lehrperson selbst als „partizipierender Leiter" und mit eigenen literarischen Erfahrungen auch als „Modellpartizipant" für die Schüler*innen beteiligt und dass Texte ausgewählt werden, die ästhetisch „vielstimmig" sind und über ein die jeweilige Lerngruppe angemessen herausforderndes Alteritätspotenzial verfügen.

Das „Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs" ist gegenwärtig eines der am meisten diskutierten didaktisch-methodischen Konzepte für den Literaturunterricht (vgl. u. a. Hochstadt u. a. 2015). Seine Weiterentwicklung und Verortung im didaktischen Diskurs sind inzwischen in drei Sammelbänden dokumentiert (Härle / Steinbrenner 2004; Steinbrenner / Mayer / Rank 2011; Heizmann / Mayer / Steinbrenner 2020a). Es spielt eine wichtige Rolle in Kaspar H. Spinners einflussreicher Konzeption literarischen Lernens (vgl. Spinner 2006; Leseräume 2015) und hat unter anderem auch den Kompetenzbereich „Literatur im Fokus" des Lehrplans 21 (D-EDK 2016) und das Lehrmittel *Die Sprachstarken* (Lindauer / Senn 2007 ff.) beeinflusst. Dabei wird es durchaus auch kontrovers diskutiert, da es in Spannung steht zu den Rahmenbedingungen der Institution Schule und zur Standard- und Kompetenzorientierung im didaktischen Diskurs (vgl. Garbe 2011; Härle 2011; Heizmann / Mayer / Steinbrenner 2020b).

Meine eigenen Arbeiten zielen darauf ab, dieses Gesprächsmodell theoretisch zu begründen, praktisch zu konkretisieren sowie die von Lernenden unterschiedlicher Altersstufen und institutioneller Verortung in literarischen Gesprächen artikulierten Beiträge auszuwerten und zu analysieren. Sowohl bei der theoretischen Begründung des Konzepts als auch bei der Interpretation von Einzelsequenzen dient der in den Aufsätzen des ersten Themenbereichs entwickelte ‚Denkrahmen einer sprachlich-literarischen Bildung' als Orientierungsmatrix, der seinerseits damit auch eine konkrete Veranschaulichung erhält.

1.3.2 Vorstellung der einzelnen Aufsätze dieses Themenbereichs

In **Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (2010)** stelle ich gemeinsam mit Maja Wiprächtiger-Geppert das

Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Rahmen eines Aufsatzes komprimiert und anwendungsorientiert dar, wobei wir auch die davor z. T. verstreut publizierten Arbeiten bündeln. Eine Kurzfassung des Textes ist auch integrativer Bestandteil von Spinners viel beachteter Konzeption literarischen Lernens (Spinner 2006) und wurde in diesem Kontext besonders breit rezipiert. Zunächst verdeutlichen wir die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte des Modells und leiten daraus im zweiten Teil seine didaktischen Zielsetzungen ab. Der dritte Teil des Aufsatzes thematisiert schließlich die praktische Realisierung.

Literaturtheorie, Spracherwerbstheorie und Gesprächstheorie bilden das Theoriefundament des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In der literaturtheoretischen Argumentation sind vor allem die Hermeneutik und Sprachtheorie Friedrich Schleiermachers und ihre Verknüpfung mit aktuellen dekonstruktivistischen Positionen durch Manfred Frank (2000) relevant (hierzu ausführlich Härle / Steinbrenner 2003, 2004; Steinbrenner 2004a, 2006). Damit lässt sich der unmittelbare Zusammenhang von literarischem Verstehen und Gespräch aufzeigen, denn Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess aufgefasst, der prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar ist: er kennt „kein endgültiges Wort“ (grundlegend zum literarischen Verstehen und Nichtverstehen: Baum 2013).

Bei der spracherwerbstheoretischen Begründung bezieht sich der Heidelberger Ansatz auf die Annahme der prinzipiellen Gesprächsförmigkeit der frühkindlichen literarischen Sozialisation und damit auf jene Formen, die tatsächlich in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation wirksam sind: Vorlesegespräche, die die Verbindung zwischen dem sinnverbürgenden Erwachsenen, dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen (hierzu ausführlich Härle 2004b). Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner (2002) als ‚Formate‘ beschrieben werden, als eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem. Sie haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine essenzielle Bedeutung. Formate als verabredete Ereignisse, die innerhalb einer stabilen Beziehung sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und geben dadurch genügend Sicherheit für die Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen. Es ist erstrebenswert und möglich, an diese aus dyadischen Konstellationen stammenden Strukturen auch in größeren Gruppen wie z. B. Klassenverbänden anzuknüpfen und sie für schulische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar zu machen. In diesem Sinne haben wir auch das Literarische Unterrichtsgespräch als ‚Format‘ verstanden und konzipiert.

Die gesprächstheoretische Begründung gewinnen wir schließlich aus dem systemisch ausgerichteten Ansatz der Themenzentrierten Interaktion (TZI) (hierzu ausführlich Härle 2004a; Härle / Heizmann 2019). Ein Gespräch nach diesem Konzept strebt für alle Beteiligten ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit an und bezieht die institutionellen Bedingungen realitätsgerecht ein. Für das Ziel einer ‚dynamischen Balance‘ der vier Faktoren Einzelner, Gruppe, Sache und Rahmenbedingungen, dem Grundelement der TZI, stehen unterschiedliche Methoden, Regeln und standardisierte Ablaufmuster bereit, die wir für die Praxis des Literarischen Unterrichtsgesprächs nutzbar machen. Mit dem Begriff der ‚partizipierenden Leitung‘ bietet die TZI für die komplexe Rolle und Aufgabe der Lehrperson als Gesprächsleitung ein differenziertes Leitungsmodell an. Es bedeutet, dass sich die Lehrperson nicht nur in ihrer

Funktion als Gesprächsleitung, sondern auch ‚selektiv authentisch' als Teilnehmende in das Gespräch einbringt, das heißt, sich in Achtsamkeit für die Gesamtsituation auch mit echten, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden Beiträgen beteiligt. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als kompetenter Anderer, als Modell und Vorbild.

Hinsichtlich der Zielsetzungen des Literarischen Unterrichtsgesprächs arbeiten Wiprächtiger-Geppert und ich vor dem Hintergrund des dargelegten literatur- und sprachtheoretischen Denkrahmens vor allem den Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen im Gespräch heraus und bestimmen neun sprachlich-literarische Kompetenzen, die speziell und teilweise ausschließlich in Literarischen Unterrichtsgesprächen erworben werden können. Neben einzelnen Fähigkeiten können Schülerinnen und Schüler hier jedoch vor allem auch grundlegende gegenstandsbezogene Einstellungen in Bezug auf literarische Texte entwickeln und sie erfahren ein auch literarhistorisch bedeutsames Modell für den angemessenen Umgang mit Literatur und für „sprachverständige Intersubjektivität" (Ivo 1994).

Bezüglich der praktischen Realisierung ist hervorzuheben, dass das Heidelberger Modell weniger eine spezifische Technik ist, die zu trainieren erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern vielmehr eine bestimmte Haltung zu den Schüler*innen, dem Text und dem Gespräch fordert, die sich in den jeweiligen methodischen Schritten ausdrückt. Hierfür bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht stillschweigend vorausgesetzt werden können, sondern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zu vermitteln sind und zwar sowohl im Bereich der literarischen als auch im Bereich der Leitungserfahrung (vgl. Steinbrenner 2004b). Ohne die dabei einzuübende Haltung bleiben die methodischen Schritte eine leblose Hülse, deren beliebige Verwendung zu Gesprächsformen führen kann, die den Intentionen des Ansatzes widersprechen; allerdings stände die ‚Haltung' für sich genommen, unter Verzicht auf methodische Präzisierung, in Gefahr, zur weltanschaulichen Beteuerung ohne lernstimulierende, emanzipatorische Wirkung zu schrumpfen. Wir konturieren die so verstandene ‚Haltung', machen außerdem konkrete Vorschläge zur Textauswahl, zur Gesprächsmodellierung und zur Leitung und stellen abschließend einen möglichen Gesprächsablauf in sechs Phasen vor, der sich auch für nachfolgende empirische Studien diverser Forscher*innen als geeignetes Setting erwiesen hat.

Neben der theoretischen Begründung, der Vermittlung des Ansatzes in der Hochschullehre und der praktischen Erprobung und Weiterentwicklung an Schulen und Hochschulen habe ich mich in meinen Arbeiten zum Heidelberger Forschungsprojekt vor allem mit der Frage beschäftigt, wie sich konkrete Gesprächsbeiträge von Schüler*innen und Studierenden beschreiben und auswerten lassen. Als geeignete Begrifflichkeit für das rekonstruktive Verständnis von Gesprächsäußerungen in Literarischen Unterrichtsgesprächen erwies sich für mich der auch von Ulf Abraham in seiner Habilitationsschrift *Stilgestalten* genutzte Mimesisbegriff. Mit Blick auf die Geschichte der Deutschdidaktik weist Abraham ‚Analyse' und ‚Mimese' als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative" aus (vgl. Abraham 1996, insbes. Kap. 2.2, S. 173-199). Dabei nimmt er Bezug auf das Schleiermacher'sche Begriffspaar Komparation und Divination. Der Komparation entspricht bei ihm auf methodischer Ebene die Textanalyse in gleich welcher Form. Um das „divinatorische Gegenteil" der

zergliedernden, prüfenden und belegenden Analyse zu bezeichnen, benutzt Abraham den Begriff der Mimese im Sinne eines Nachschreibens und Nachsprechens des literarischen Textes, wobei der Text geradezu magische Autorität über seine Leser gewinnen kann.

Der Mimesisbegriff steht mit seiner Verwandtschaft zum Begriff der Divination der Hermeneutik Schleiermachers nahe und erscheint mir besonders geeignet, um den *Prozess und den Modus des Sprechens* in Literarischen Unterrichtsgesprächen, das gemeinsame Mühen um Verstehen, das Entwerfen von Deutungshypothesen im *Zwischenraum* von Verstehen und Nicht-Verstehen zu beschreiben. Bei Abraham und generell in der Literaturdidaktik wurden vor allem Formen des Schreibens modellhaft entwickelt, die sich mit dem Attribut ‚mimetisch' charakterisieren lassen (u. a. von Paefgen 1996, Fingerhut 1997 und Stemmer-Rathenberg 2011). Demgegenüber geht es mir in meinen Arbeiten darum, „mimetisches Sprechen" theoretisch genauer zu bestimmen und in seinem Vorkommen und seiner Wirkung an Gesprächsäußerungen aus Literarischen Unterrichtsgesprächen in unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten aufzuzeigen. Analog hierzu plädiert auch Ursula Brandstätter zwei Jahre später in ihrem Grundlagenbeitrag zum Sammelband *Reden über Kunst* für „eine mimetische Sprache, die sich dem Gegenstand Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht" (Brandstätter 2011, S. 40). Sie betont zugleich das sprachliche Lernpotenzial mimetischen Sprechens: Gerade „im Hinblick auf den offenen Charakter von Kunstwerken ist eine offene, die Imagination anregende Sprache anzustreben. Mimetisches Sprechen fördert die Ausbildung einer imaginativen Sprache" (ebd., S. 41).

In **Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs (2009)** konturiere ich zunächst im Anschluss an Ulf Abraham Analyse und Mimese als „literaturdidaktische Zielalternative" und arbeite dann acht Aspekte des Mimesisbegriffs heraus, die m. E. für sprachlich-literarische Lern- und Bildungsprozesse von Bedeutung sind. Grundlegend dabei ist die mit dem Sprachdenken Humboldts verwandte Sprachphilosophie Walter Benjamins, der Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten" bestimmt, die für den Menschen, so seine anthropologische Setzung, konstitutiv ist (Benjamin [1933] 1977, S. 210). Sie ist verbunden mit der sprachtheoretischen Annahme, nach der das mimetische Vermögen in unserer Kultur vor allem „in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens" (ebd., S. 213) und Literaturrezeption immer auch ein mimetischer Prozess.

In meiner spezifischen Entfaltung und Nutzung des Mimesisbegriffs stütze ich mich vor allem auf die Arbeiten von Christoph Wulf und Gunter Gebauer. Beide leisteten im Rahmen des Berliner Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* und des Forschungsprojekts *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln* eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Mimesisbegriffs. Insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten (vgl. Wulf u. a. 2007; Wulf 2014, 2018a u. ö.)

Mit Wulf lässt sich das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs als Inszenierung und Ritual ludischen Charakters beschreiben, das Orientierung stiftet, Sinn verbürgt und durch Regeln und Routinen einerseits Freiheitsgrade eingrenzt, andererseits aber eben dadurch jene Sicherheit und Struktur schafft, die mimetische Lernprozesse auch an bzw. mit

ungewohnten Lerngegenständen ermöglichen. Das Literarische Unterrichtsgespräch kann Mimesis in Bezug auf

- die anderen Teilnehmer*innen und deren sprachliches und soziales Verhalten
- die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen
- den Leiter/die Leiterin und deren Verhalten und Haltung
- den literarischen Text und seine ästhetische Sprache

generieren – und auf diese Weise eine für Lern- und Bildungsprozesse besonders fruchtbare Konvergenz von sozialer und ästhetischer Mimesis. Auch in diesem Sinn erweist sich das „Reden über poetische Sprachwerke" als ein „Modell sprachverständiger Intersubjektivität" (Ivo 1994).

In einem ersten Schritt leite ich aus Transkripten eine Reihe von Merkmalen eines „mimetischen Sprechens" ab, die ich durch ein wechselweise deduktives und induktives Vorgehen weiter präzisiere und im Aufsatz an konkreten Gesprächsbeiträgen veranschauliche. Die Transkripte stammen aus Literarischen Unterrichtsgesprächen zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan, die ich mit dritten und fünften Klassen an Schulen und mit Studierenden an der Hochschule geführt habe.

Diesen Merkmalskatalog präzisiere und entwickle ich im Beitrag **Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften (2010)** weiter. Hier interpretiere ich eine Passage aus einem Literarischen Unterrichtsgespräch mit Studierenden zum Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes* von Rainer Maria Rilke. Vor allem fünf zu beobachtende Marker geben dem Textbezug in diesem Gesprächsabschnitt einen „mimetischen Charakter":

1. Die Sprecher*innen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung bzw. Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie paraphrasieren oder zitieren Textstellen und vergegenwärtigen sie sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen einfließen.
3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen sie Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.
4. Sie gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.
5. Die Gesprächsbeiträge lassen zudem eine emotionale Beteiligung, einen affektiven Bezug zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.

In der Interpretation der Beiträge kann ich herausarbeiten, dass die Sprecher*innen den Text nicht einfach reproduzieren, sondern im Nachvollzug immer auch etwas Eigenes ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und in der Interaktion von Text und Leser*in entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze performativ – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen Gesprächsteilnehmer*innen dargestellt – inszeniert – und in dieser Performance, insbesondere in der Analogiebildung zu persönlichen Erfahrungen, bringen die Gesprächsteilnehmer*innen etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in eine personale Beziehung zum Text. Die Einschätzung bzw. Wertung solcher Gesprächsbeiträge bleibt freilich fragil und

stets an den Standort des Beobachters und seine Sichtweise in Gestalt theoretischer Prämissen gebunden.

Ausgehend von dieser Einsicht reflektiere ich im Aufsatz auch meine eigenen Prämissen und mein Vorgehen. Literaturdidaktische Theoriebildung findet häufig in einer Art Zwischenraum statt, von dem aus Bezug genommen wird auf konkretes Unterrichtsgeschehen einerseits sowie auf elaborierte theoretische Konstrukte beispielsweise aus der Literatur- und der Kulturtheorie andererseits, die nicht für diesen Zweck geschaffen wurden. Hinzu kommt, dass es sich bei Begriffen wie dem der Mimesis um anthropologische Grundbegriffe handelt, die keine Theorie vollständig erfassen kann, weil sie auf Urphänomene menschlicher Existenz rekurrieren, die wir nicht distanziert von außen betrachten können, da wir in unseren Lebensprozessen und Vorstellungsbildungen immer schon in sie verwickelt sind (dies gilt auch für Begriffe wie Verstehen und Kompetenz oder Imagination, Identität, Alterität u. a.).

Inzwischen hat sich ‚Mimesis' auch als ein zentraler Begriff qualitativer Sozialforschung etabliert. Im gleichnamigen Handbuch bezeichnet Christoph Wulf die mimetische Nachschöpfung sozialer Handlungen und Situationen als „unhintergehbare Grundlage für die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*" (Wulf 2018b, S. 164). Von hier aus werfe ich auch einen Blick auf mein eigenes Vorgehen, bei dem Mimesis im Forschungsprozess selbst durchgehend eine wichtige Rolle spielt:

I In vielen qualitativ-empirischen Forschungsansätzen ist ein beschreibender Nachvollzug ein erster und wichtiger Schritt in der Interpretation. Auch meine Interpretation der Gesprächsäußerungen enthält ein mimetisch-nachvollziehendes Moment, in dem die Gesprächssituation und einzelne Äußerungen rekonstruiert, zitiert bzw. reformuliert und dadurch vergegenwärtigt werden.

II Die theoriegeleitete Interpretation der Gesprächsäußerungen setzt dann Begriffe – in meinem Fall den der Mimesis – in Beziehung zum ‚Material' und entwickelt aus diesem Zusammenspiel, der Konstellation von Material und Begriff, ein Deutungsangebot, eine theorieinspirierte Fallbeschreibung.

III Bei einem Begriff wie Mimesis hat schließlich schon die Begriffsbildung mimetischen Charakter, da sie in einer Bezugnahme auf unterschiedliche Theorieströmungen besteht, die neue Konstellationen und eher einen Begriffsraum mit durchlässigen Grenzen als eine Definition schafft.

Auch aus diesen Gründen kann ein Konstrukt wie „mimetisches Sprechen" nicht evident, sondern allenfalls plausibel gemacht werden, dabei zum Denken in Analogien anregen und im besten Fall neue und andere Sichtweisen, z. B. auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von Schüler*innen im Gespräch, eröffnen. Schon Eggert, Berg und Rutschky (1975, S. 11) vertreten die Auffassung, dass die gängige wissenschaftsmethodische Forderung nach Evidenz nicht die Eigenartigkeit des Bildungsprozesses trifft, der sich im Medium der Literatur vollzieht; auch Hubert Ivo verweist mit einem Zitat aus der *Nikomachischen Ethik* auf die Grenzen möglicher Genauigkeit: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (πεπαιδευμένος), in jedem einzelnen Gebiet nur so viel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt" (Ivo 2001, S. 169). In diesem Sinn muss sich Didaktik immer wieder vom „Fetisch radikaler gedanklicher

Folgerichtigkeit“ befreien (Hoppe 1998, S. 223), sie muss sich gestatten unsicher zu sein und es verstehen, „Verunsicherung als kreativen Prozeß zu gestalten“ (ebd., S. 234).

Als forschende Disziplin ist die Didaktik noch jung und sie muss für ihre unterschiedlichen Fragestellungen und Gegenstandsbereiche unterschiedliche „Forschungsstile“ tolerieren und z. T. erst noch entwickeln – auch dazu möchte meine Arbeit einen Beitrag leisten. Die Publikationen aus dem bereits erwähnten Forschungsprojekt *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln* bieten hier mit einer Vielzahl theorieinspirierter Fallbeschreibungen produktive Anknüpfungspunkte.

Im Aufsatz **Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen (2010)** nutze ich die zuvor erarbeiteten theoretischen Grundlagen und das präzisierte Konstrukt des „mimetischen Sprechens“ erneut, um sie weiter auszudifferenzieren und ihre Geltung auch an Gesprächen zu anderen Texten und mit anderen Lerngruppen zu prüfen. In diesem Sinn interpretiere ich eine Passage aus einem Literarischen Unterrichtsgespräch mit Lehramtsstudierenden zum Gedicht *Brandmal* von Paul Celan und stelle ergänzende theoretische Bezüge her, u. a. zur Textverstehenstheorie von Jürgen Grzesik, wie sie von Cornelia Rosebrock zur Beschreibung literarischer Erfahrung genutzt wird (Rosebrock 2008), zur Theorie der Spiegelneuronen, die Gerhard Lauer für die Literaturwissenschaft rezipiert hat (Lauer 2007), und zu zwei gesprächsanalytischen Ansätzen von Heiko Hausendorf (2007) und Christina Burbaum (2007). Burbaum untersucht in ihrer Studie *Vom Nutzen der Poesie* mit qualitativen Interviews das Sprechen über vorgelegte Gedichte und beschreibt es vergleichbar mit meinen Interpretationen zusammenfassend als „eine sehr komplexe, häufig sehr deutungsoffene Kommunikationssituation“ (ebd., S. 338), wobei die Deutungsoffenheit auch als Ressource betrachtet werden kann, wenn nicht so sehr konkrete Interpretationen relevant sind, „sondern emotionale Qualitäten [...] am Medium des Gedichtes ausdifferenziert und damit erfahrbar gemacht werden können“ (ebd., S. 343). Die Sprecherin wird hier zur „Koautorin“ und „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes können auf unterschiedlichsten Ebenen Erfahrungen angeeignet, erprobt und neu gedeutet werden“ (ebd., S. 350). Ganz im Sinne Abrahams kann so das Verstehen in Literarischen Unterrichtsgesprächen ‚P/poetisches v/Verstehen‘ sein: Poetisches wird verstanden und das Verstehen selbst kann poetisch werden.

Im Beitrag **„... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse (2011)** interpretiere ich eine Reihe von Äußerungen aus einem Literarischen Unterrichtsgespräch, das ich mit einer 9. Realschulklasse zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan geführt habe.

Mit Martin Sexl lassen sich literarische Erfahrungen in Gesprächen auch als „Stellvertretererfahrungen“ beschreiben, bei denen die „mimetische Beziehung zwischen unserer eigenen – unstrukturierten – Erfahrung und der fremden – textuell strukturierten – Erfahrung“ eine wesentliche Rolle spielt (Sexl 2003, S. 175). Mimetisch ist diese Beziehung, weil der Text in ihr nicht einfach reproduziert wird, sondern in einem spezifischen sprachlichen Modus zum Ausdruck kommt, der sich als mimetisch beschreiben lässt. Der Begriff der „Stellvertretererfahrung“ korrespondiert auch mit einem Denkansatz von Ulrich Oevermann, der als „Grundmodus ästhetischer Erfahrung“ bestimmt, „Krisen gewissermaßen eingebettet in die Muße zu simulieren“

(Oevermann 1996, S. 10). Was die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen betrifft, nimmt Oevermann gegenüber der Schule eine sehr kritische Haltung ein. Dennoch ziehe ich aus seiner Theorie Schlussfolgerungen für die Gestaltung Literarischer Unterrichtsgespräche im Klassenverband, und zwar hinsichtlich (a) der Textauswahl, (b) der methodischen Gestaltung und (c) der Zielbestimmung.

(a) Zur Textauswahl: Ästhetische Erfahrung als „eine dem Modus der Krise angehörige Erfahrung" (ebd., S. 15) erfordert Texte, die das Potenzial haben, Krisen im Sinne Oevermanns auszulösen, das heißt Texte, die uns mit ungewohnten Denk-, Handlungs-, Sicht- und Sprechweisen konfrontieren und die dadurch in der Lage sind, unsere Routinen aufzubrechen und uns zu verändern. (b) Zur methodischen Gestaltung: „Einbettung in Muße" kann konkret heißen, die Lern- und in diesem Fall die Gesprächssituation so zu inszenieren, dass sie den Lernenden ein hinreichendes Maß an Struktur, Orientierung und Sicherheit bietet, das ihnen Offenheit für den Text und ein Sich-Einlassen auf die ästhetische Erfahrung als potenzielle Krisensituation ermöglicht. Hier greift die Konturierung der Gesprächsgestaltung als Format im Sinne Bruners oder als Ritual im Sinne Wulfs. (c) Zur Zielsetzung Literarischer Unterrichtsgespräche: Ein zentrales Merkmal von ästhetischer Wahrnehmung ist für Oevermann, dass deren Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung selbst schon erfüllt (vgl. ebd., S. 1). Mithin ist der Prozess der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung selbst als ein wesentliches Ziel eines Literarischen Unterrichtsgesprächs zu betrachten – und nicht erst ein daraus oder danach entstehendes Produkt, etwa in Form der Erarbeitung einer Interpretation, die auf bestimmte thematische oder sprachliche Aspekte eingeht.

Eine konkrete Verbindung zwischen den beiden Themenbereichen „Sprachlich-literarische Bildung" und „Das Literarische Unterrichtsgespräch" stelle ich schließlich in meinem jüngsten Aufsatz **Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen (2020)** her. Ausgehend von meiner Problematisierung des herrschenden Konzepts von Bildungssprache setze ich mich hier mit drei Forschungsansätzen zum Sprechen in literarischen Gesprächen auseinander. Dabei zeige ich auf, dass literarische Gespräche ein sprachbildendes Potenzial haben, das im Sinne meiner Kritik über das zu enge und einseitige Konzept von Bildungssprache hinausgeht: Bedingt durch ihren Gegenstand haben literarische Gespräche potenziell eine ästhetische Dimension, sie erfordern und ermöglichen den sprachlichen Umgang mit Ungewissheit und stehen zu normativen Konstrukten eines institutionellen Sprechens in Spannung.

Zunächst erläutere ich meinen eigenen Ansatz des „Mimetischen Sprechens", den ich am Beitrag einer Studentin in einem Literarischen Gespräch zum Gedicht *Zürich, Zum Storchen* von Paul Celan veranschauliche und konkretisiere. Darüber hinaus gehe ich auf Arbeiten von Daniela Merklinger (2015) und Mechthild Dehn (2016) ein, die „Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit" in Vorlesegesprächen untersuchen, und auf eine Studie von Annika Schmidt (2016), die schulische Gespräche über vieldeutige Werke der Gegenwartskunst interpretiert und dabei einen annähernden Sprachgebrauch, ein nicht-festlegendes – suchendes – erfindendes Sprechen herausarbeitet. Die drei Studien nutzen sehr unterschiedliche Gesprächssettings und Gesprächsgegenstände, und doch zeigt sich zumindest eine Gemeinsamkeit: Der ästhetische Gegenstand kann ein tentatives Sprechen ermöglichen, ein Sprechen mit abgeschwächtem Geltungsanspruch, das offen ist für Unbestimmtheit und Ungewissheit.

In einem weiteren Schritt bestimme ich den Bildungssinn und das sprachbildende Potenzial eines solchen Sprechens ausgehend jeweils von einem deutschdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Theorieansatz. Für Hubert Ivo liegt der Bildungssinn literarischer Gespräche in der Einübung in kulturelle Vielstimmigkeit und der modellhaften Erprobung sprachverständiger, nicht machtbestimmter Intersubjektivität. Literarisches und sprachliches Lernen sind hier untrennbar miteinander verbunden und – dieser Gedanke ist für Ivo zentral – der „muttersprachliche Unterricht ist der wichtigste Ort, wo solches Reden gelernt werden kann" (Ivo 1994, S. 263). Ivo leitet seinen Ansatz aus der spezifischen Geschichte der griechischen Schriftlichkeitskultur ab, deren „markantestes Merkmal" die „Vielstimmigkeit" ist (ebd., S. 225), was unsere Kultur bis heute prägt.

Auch der Erziehungswissenschaftler Arno Combe plädiert für den schulischen Gebrauch einer Sprache, „die dem Ereignishaften, Unberechenbaren und Unbestimmbaren näher ist als der sog. prädikative, vereindeutigende Modus der Bestimmung von Sachverhalten, der u. a. auch im Unterricht vorherrscht" (Combe 2018, S. 93). Das Gegenmodell zu einer solchen auf schnelle Vereindeutigung abzielenden Praxis ist für Combe vor allem das „hermeneutische Gespräch" mit einer „Öffnung zur interpretativen Kontingenz", das sich an fremden und irritierenden Unterrichtsgegenständen entwickeln kann und das diese Fremdheit und Irritation im Unterricht dann auch erfahrbar macht und zulässt – in einem „Klima zwischen Berührung und Konfrontation", das für Bildungsprozesse entscheidend ist (Combe / Gebhard 2019, S. 142).

Deutlich wird dies vor allem an der Sprache, am ganz konkreten Sprechen der Schüler*innen und der Lehrperson. Combe charakterisiert es als tastende Bemühung, als tentative Annäherung, als ein experimentelles Formulieren und Sprachspiel, bei dem die Gedanken und Einsichten erst allmählich und im Gesprächsprozess entstehen, der unabschließbar und offen ist. Mit dieser Charakterisierung der Sprache im hermeneutischen Gespräch schließt er an die Kulturtheorie von Bernhard Waldenfels und seine Phänomenologie des Fremden an (Waldenfels 2006), die auch eine implizite Sprachtheorie enthält. Ihr zufolge entsteht und bildet sich Kultur grundsätzlich responsiv, in Antwort auf Fremdartiges, also auf das, was sich dem Begreifen und Aneignen ebenso entzieht wie es sich keiner bestehenden Ordnung einfügen lässt (vgl. Mitterer 2016).

Der Arabist und Islamwissenschaftler Thomas Bauer versucht in *Die Kultur der Ambiguität* (2011) das ursprünglich aus der Psychologie stammende Konzept der Ambiguitätstoleranz auf die Kultur- und Mentalitätsgeschichte zu übertragen. Nach Bauer sind Kulturen mit Ambiguität in vielfältigen Erscheinungsformen konfrontiert und unterscheiden sich durch ihren Umgang mit Mehrdeutigkeit, Pluralität und Vielfalt. Seine Kernthese lautet, dass sich die durch den Islam geprägten Kulturen des vorkolonialen Nahen Ostens ursprünglich durch eine hohe Ambiguitätstoleranz auszeichnen, die erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Folge zunehmender Auseinandersetzungen mit dem Westen verloren geht. Bauer zeigt auf, dass die arabische Kultur immer schon zwei Wurzeln hat: „Die eine ist in der Tat eine religiöse, nämlich der Islam, repräsentiert durch den Koran und das Wirken des Propheten. Die andere aber ist eine säkulare, nämlich die altarabische Dichtung" (2011, S. 224), und für Bauer stellen diese Literaturen „die ambiguitätsreichsten Literaturen der Menschheit" dar (ebd., S. 249), die häufig auch einem spielerischen „Ambiguitätstraining" dienten.

Ausgehend von diesem Ansatz schlägt Bauer dann in seinem Essay *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* (2018) auch eine Brücke in die Gegenwart. Seine Leitthese hier lautet, dass unsere Zeit eine Zeit geringer Ambiguitätstoleranz ist. Bauer zeigt diesen Verlust an Ambiguitätstoleranz an zahlreichen Beispielen aus Kunst und Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik auf. Demgegenüber setzt er auf ein „Ambiguitätstraining", bei dem die Kunst und insbesondere die Literatur sowie auch die schulische Bildung eine entscheidende Rolle spielen – hier könne „die Auseinandersetzung mit assoziationsoffener Literatur" eine „erste Nothilfemaßnahme sein, um der Vereindeutigung unserer Welt entgegenzuwirken" (ebd., S. 97). Eine wesentliche Aufgabe der Literaturdidaktik könnte darin bestehen, so eine meiner Schlussthesen, diesen sprachlichen Widerstand der Literatur als deren zentrale Lernchance zu begreifen, zuzulassen und erfahrbar zu machen, um damit arbeiten und – nicht zuletzt in Anlehnung an Thomas Bauer – spielen zu können. Ganz im Sinne von Michael Baum rückte dann „die Wahrnehmung des Widerstands der *Literatur* […] womöglich in den Blick – nicht die Organisation des Widerstands *gegen* Literatur" (Baum 2019, S. 266).

Den Schluss meiner Zusammenstellung von Aufsätzen bildet abweichend von der chronologischen Reihung der Aufsatz **„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier* (2011)**, weil er noch einmal programmatisch und pointiert den romantischen Ursprung der Gesprächsidee aufzeigt, auf die wir uns mit dem Heidelberger Modell beziehen. Der zitierte Hölderlin-Vers steht aus diesem Grund auch als Titel und Leitmotiv über dem zweiten Symposion und dem zweiten Sammelband zum Literarischen Unterrichtsgespräch (Steinbrenner / Mayer / Rank 2011). Eine ähnliche Programmatik lag der Entscheidung zugrunde, neun Jahre später für das Cover des dritten Sammelbandes zum Literarischen Unterrichtsgespräch (Heizmann / Mayer / Steinbrenner 2020a, 2020b) die Zeichnung ‚Kreis der Poesie' von Friedrich Schlegel auszuwählen, weil in ihr auch der Gedanke einer durch Begriffe nicht begreifbaren Dimension der Poesie, der man nur durch ‚Ahndung', nicht durch Wissen oder Definieren innewerden kann, zum Ausdruck kommt.

Im Zentrum des Aufsatzes steht die Interpretation der Hymne *Friedensfeier* von Friedrich Hölderlin, die ein Gestus der Ankündigung, des Verweises und des Aufschubs als rhetorische Grundstruktur durchzieht. Tragende Begriffe, Themen und Figuren wie Frieden, Feier und Fürst des Festes entziehen sich der denotativen Referenz und verweisen auf eine Vielzahl möglicher inner- und außertextueller Bezüge, die gleichwertig nebeneinanderstehen können. Damit verweigert das Gedicht jede eindeutige Sinnzuschreibung und lässt stattdessen immer wieder neue Verweisstrukturen und Bedeutungskonstellationen entstehen. Im Gespräch mit dem Gedicht können so nicht nur die Polyvalenz des Textes, sondern auch die Offenheit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses erfahrbar werden.

Auch die anthropologische Dimension der romantischen Gesprächsidee kommt in der Hymne zum Ausdruck. So wird ganz selbstverständlich festgestellt, dass *wir* ein Gespräch *sind*, dass das Sein des Menschen also ganz wesentlich im Gespräch-Sein besteht. Konstitutiv für das Gespräch ist das „Hören": Im realen Gespräch mit einem literarischen Text spielen sein Ton und sein Klang eine essenzielle Rolle. Im Literarischen Gespräch hören wir aber nicht nur den literarischen Text – wir hören auch unsere eigene Stimme und die Stimmen der Anderen, denen wir beim Sprechen zuhören und zusehen. Das Element der Mündlichkeit ist entscheidend für

die personale Dimension Literarischer Unterrichtsgespräche. Im Gespräch können so emotionale Verinnerlichung, lebendige, individuelle Erfahrung und das persönliche Zeugnis, die Bezeugung dieser Erfahrung Anderen gegenüber, zusammenkommen – und diese drei Momente sind konstitutiv für die bildende Kraft, die von einem abstrakten Kunstgegenstand ausgehen kann (vgl. Mattenklott 2008, S. 14 f.).

Der Verweis auf die kommende Feier als festliche Zusammenkunft stellt schließlich auch einen Bezug zur Gesprächsidee als utopisches Ideal der Romantik her, das so vollkommen in der Realität nie eingelöst wurde und nie eingelöst werden kann – und das dennoch oder gerade deshalb als Leitvorstellung für das Denken, Handeln und Sprechen im Literaturunterricht Bedeutung gewinnen kann. Bettina Hurrelmann präzisiert die darin wirksame Denkrichtung in ihrem Aufsatz zum Textverstehen im Gesprächsprozess mit der Feststellung, dass für die Idee des Gesprächs schon immer galt: „Nicht aus dem empirischen Zustand wird die Norm genommen, sondern ihm wird eine Idee konfrontiert, die bis heute uneingelöst, ein *utopisches Ideal* weiterhin enthält“ (Hurrelmann 1987, S. 78). Die Idee des Gesprächs wie auch die *Friedensfeier* werden getragen von einer Hoffnung. Sie speist sich aus dem Vertrauen auf die performative Energie der Sprache, deren Kraft, etwas zu benennen und auszusprechen, nicht nur Realität beschreibt, sondern immer auch *Realität bewirkt* und ins Hier und Jetzt holt. Dies halte ich auch literaturdidaktisch betrachtet für wertvoll – immer schon und heute mehr denn je.

1.4 Weiterführende Perspektiven

In seiner empirischen Untersuchung zur *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe* (2019) geht Christian Dawidowski mit seinem Team der Fragestellung nach, wie es zur Entstehung und Festigung von Vorstellungen und Werthaltungen (Deutungsmustern) über Literatur bei Schüler*innen am Ende der Gymnasialzeit kommt. Die Forschungsgruppe beobachtet in 30 videographierten Unterrichtssequenzen die Aushandlungsprozesse und die Unterrichtskommunikation in Leistungskursen der Sekundarstufe II. Die literarischen Deutungsmuster der beteiligten 42 Schüler*innen und sieben Lehrer*innen werden zu Beginn der Kurse und an deren Ende nach zwei Jahren mittels narrativer Interviews erhoben. Die Resultate dieser Studie lassen sich gut auf meinen hier vorgestellten theoretischen Ansatz beziehen, weshalb ich abschließend auf sie eingehe.

Ein Hauptergebnis ist, dass im Aushandlungsprozess die Deutungsmuster der Lehrpersonen prädominant sind, sie strukturieren und bestimmen im Wesentlichen das konkrete Unterrichtsgeschehen. Lehrer*innen, die Literatur funktional als Lernmedium im beruflichen Kontext und als Mittel zur Erreichung formaler Bildungsziele betrachten und eine Trennung zwischen Privat- und Schullektüre vollziehen, veranlassen viele der Schüler*innen zur Übernahme dieses Deutungsmusters. Bei Lehrer*innen hingegen, die Literatur vorrangig im Sinne der Persönlichkeitsbildung verstehen und bei denen zwischen privater und schulischer Lektüre ein Kontinuum besteht, ist eine Anähnelung an dieses Deutungsmuster beim größten Teil der Schüler*innen zu verzeichnen; ferner entwickeln sich die Deutungsmuster der Schüler*innen oft in die Richtung, dass sie Literatur als wichtigen Teil ihres Lebens erkennen. In jedem Fall gilt: „Für die Aushandlungsprozesse in ihrer Grundausrichtung sind nicht primär pädagogische Parameter

entscheidend (Lenkung, Dominanz, Schülerorientierung), sondern letztlich die Deutungsmuster der Lehrpersonen" (Dawidowski / Hoffmann / Stolle 2019, S. 279).

Bei der Erläuterung möglicher Konsequenzen für die Literaturdidaktik gehen Dawidowski und sein Team von einer Dreiteilung der Arbeitsbereiche aus: „Literaturdidaktisches Arbeiten kann erfahrungswissenschaftlich ausgerichtet sein (deskriptive empirische und historische Forschung), kann Theorien ausbilden als Grundlage für Literaturvermittlung und kann handlungswissenschaftlich verfahren als normsetzende Praxisdimension im Kontext von Lehrerbildung und Lehrerausbildung" (ebd., S. 281). Da die Studie in der empirischen Forschung angesiedelt ist, leitet die Forschungsgruppe vorrangig Konsequenzen in deren Bereichen sowie in jenen der Handlungswissenschaft ab, wobei sie relativierend vorab bemerken, allen aus den Ergebnissen der Studie abgeleiteten Forderungen sei „notwendig das wissenschaftstheoretisch hochproblematische Moment des Ebenenübersprungs von der Deskription zur Präskription zu eigen. Anders jedoch ist Didaktik nicht zu haben" (ebd.).

Ein zentrales Postulat im Kontext handlungswissenschaftlicher Literaturdidaktik lautet: „In der Lehrerausbildung sollte mehr Gewicht auf die literaturbezogene Verantwortung der Lehrperson gelegt werden" (ebd., S. 283). Damit meinen Dawidowski, Hoffmann und Stolle die fach- und gegenstandsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrperson, deren Gewicht im Vermittlungsprozess immens ist: „Arbeitsbedingungen, Strukturen und Methoden sind langfristig irrelevant, den Schüler*innen ist Leidenschaft und Liebe zum Fach zu vermitteln, sie sind als Personen zu behandeln, nicht als Erfüllungsgehilfen eines Lehrplans" – und eben darum „gilt die Vermittlung von Liebe und Leidenschaft zum Fach als unhintergehbar" für die Lehrerausbildung (ebd.).

Eine weitere Forderung fokussiert ebenfalls die Lehrerausbildung, in der „die symbolische Dimension von Literatur bewusst gemacht werden" sollte (ebd., S. 284). „Dazu gehören v. a. auch Sichtweisen, die Literatur als persönlichkeitsbildend, als Selbsterkenntnis befördernd, kurz: als Bildungsmedium betrachten" (ebd., S. 285). Deklaratives Wissen über Gattungen, Werke, Epochen oder Interpretations- und Analysekompetenzen tauchen in den Interviews der Studie kaum auf und werden wenig erinnert. Literatur wirkt „auf ganz anderen Ebenen im Bewusstsein der beteiligten Akteure nach, die Literatur immer darauf hin befragen, was sie für die individuelle literarische Sozialisation und damit für die individuelle Biographie bewirkt hat" (ebd.). Damit Literatur überhaupt nachwirkt, müssen Rezipienten und Texte „sich annähern, der Leser / die Leserin muss bereit sein, sich ‚verstricken' zu lassen und den Text als Teil seines / ihres Lebens zumindest probeweise gelten zu lassen" (ebd.) – und genau dies müsse auch die Lehrerausbildung erfahrbar machen.

Der dritte Anspruch an die handlungswissenschaftliche Literaturdidaktik lautet schließlich: „In Schule und Hochschule sollte Raum für echte Ko-Konstruktionen geschaffen werden" (ebd.). Diese bestehen für Dawidowski und sein Team v. a. in literarischen Unterrichtsgesprächen, wie wir sie mit dem Heidelberger Ansatz konturiert haben. Vergleichbare Gespräche ließen sich allerdings nur in wenigen Kursen beobachten. Sie setzen voraus, „a) dass eine innere Beteiligung (Verstrickung) bei allen Aktanten gegeben ist; b) dass Dissens zugelassen wird" (ebd., S. 286). Der Wandel von Bildungsinstitutionen zu Dienstleistungsunternehmen im Sinne einer ökonomisierten Zielrichtung von Bildung berge allerdings die Gefahr, genau diese Voraussetzungen

zu beseitigen, da hier „immer schon klar ist, dass Literatur ohnehin nur dazu dient, das System zu durchlaufen für bildungsferne Zwecke wie Sozialstatus und Gewinn. Schulen und Universitäten sollten daher Raum schaffen für echte diskursive Begegnung, die Literatur erfahrbar macht als ästhetisches und persönlichkeitsbildendes Medium“ (ebd.).

Alle drei Forderungen sehen sich konfrontiert mit einem zunehmenden Bedeutungsverlust des Literarischen; so zeugen die erhobenen Sozialisationsverläufe im Projekt „von einer klaren Erosion des Literarischen auch bereits bei jüngeren Lehrergenerationen. Das Deutungsmuster ‚Literatur als Lernmedium‘ und kompetitive Lesehaltungen, die mit dem Gegenstand Literatur kaum vereinbar sind, dominieren den Raum schulischer Literaturvermittlung“ (ebd., S. 287). Hauptgründe dafür sind die Ökonomisierung der Bildung und die medienhistorische Wende seit etwa der Jahrtausendwende, die mit der wachsenden Digitalisierung von Lebenswelten eine „deutliche Lockerung literaturbezogener Verbindlichkeit“ mit sich bringt (ebd.; Dawidowski 2016).

Angesichts dieser „Erosion des Literarischen“ erwägt die Forschungsgruppe drei Möglichkeiten: (1) Literatur könnte durch alternative Lerngegenstände ersetzt werden, die besser zum Ausweis formaler Bildung taugen. (2) In der Lehrerausbildung könnten selektive Rekrutierungspraktiken angewandt werden, indem Hochschulen nur die zum Studium zulassen, die entsprechende literarische Lesehaltungen bereits kennen. Als letzte Möglichkeit (3) erscheint schließlich „die Abstufung der Literatur zum Wahlfach, ähnlich wie es Schulen mit dem Theater, der Kunst oder der Musik in den Sekundarstufen II mit Erfolg praktizieren“ (Dawidowski / Hoffmann / Stolle 2019, S. 288). Damit verbunden wäre freilich ein „Geltungsverlust von Literatur als traditionsstiftendes Selbstverständigungsmedium bürgerlich-demokratischer Kultur“ (ebd.) und – so würde ich ergänzen – v. a. eine fundamentale Veränderung des muttersprachlichen Unterrichts bzw. des Unterrichts in der Landessprache, der damit seine literarische Dimension verlöre.

Alle von Dawidowski und seinem Team skizzierten Möglichkeiten erscheinen überwiegend passiv und reaktiv. Auf die Literaturdidaktik als *theoriebildende* Wissenschaft gehen sie nicht näher ein. Die Formulierungen zeigen, dass sie eher traditionellen Vorstellungen von literarischer Bildung verhaftet bleiben, die eng mit dem Lesen „komplexerer und historischer Werke“ (ebd., S. 284), der Persönlichkeitsbildung und der Sichtweise von Literatur als „traditionsstiftendes Selbstverständigungsmedium“ verbunden sind. Persönlichkeitsbildung und traditionsstiftende Selbstverständigung sind wichtige Zieldimensionen schulischer Bildung, doch sie können – dies sei hier nochmals betont – auch durch andere Medien geleistet werden.

Ich bin der Auffassung, dass die von Dawidowski, Hoffmann und Stolle beschriebene Konstellation die Literaturdidaktik vor die Aufgabe stellt, die Legitimation ihrer Gegenstände und Ziele souverän und kritisch zu betreiben und nicht einfach aus dem empirischen Zustand die Norm abzuleiten. In diesem Sinn geht es mir um eine Neubestimmung literarischer Bildung als sprachlich-literarischer Bildung. Die Literaturdidaktik kann dies ganz gewiss nicht allein leisten. Sie kann jedoch, wie ich aufgezeigt habe, an zahlreiche Diskurse anknüpfen, die versuchen den spezifischen Bildungswert der Literatur über deren spezifische Sprachlichkeit zu bestimmen, zu der – zumindest in unserem Kulturkreis – jeder Mensch Zugangsmöglichkeiten haben muss. Literatur steht nicht erst am ‚Ende‘ des Spracherwerbs und ist nicht Teil einer (elitären)

Hochkultur, die nur für wenige geöffnet ist. Sie steht – so Humboldt, Coseriu, Trabant und viele andere – am Anfang und am Ende und sie ist grundlegend für das menschliche Sprachvermögen.

Als letztes und aktuelles Beispiel für dieses Sprachdenken möchte ich auf Charles Taylors groß angelegte Studie *Das sprachbegabte Tier – Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens* (2017) verweisen, die als Summa seiner gesellschaftstheoretischen und sozialphilosophischen Arbeiten gelesen werden kann. Im ersten Band entfaltet Taylor in Anlehnung an Hamann, Herder und Humboldt und vergleichbar mit den Arbeiten von Jürgen Trabant (den er leider nicht zu kennen scheint) die Theorie, dass das menschliche Sprachvermögen Fähigkeiten zur Erschaffung von Bedeutungen umfasst, die weit über die viel zu oft als zentral aufgefasste Fähigkeit zur Codierung und Übermittlung von Informationen hinausgehen. Er wendet sich gegen ein einseitig instrumentelles und kognitives Verständnis von Sprache und betont deren Körperlichkeit, Dialogizität und schöpferische Kraft, die vor allem auch im Erzählen und im Spiel zum Ausdruck kommen. Im noch nicht erschienenen zweiten Band der Studie wird Taylor „die postromantische Tradition erkunden, die die echte, dichterische Sprache von der landläufigen, instrumentellen, bezeichnenden Redeweise unterscheidet und die erstere als eine Instanz begreift, die eine Form von Wiederanknüpfung bewirkt“ (ebd., S. 651). Auf diese Weise möchte Taylor das grundlegende menschliche Bedürfnis nach Ritualen klären, die Dichtung sind – eine Frage, die meine Arbeit als ein roter Faden durchzieht und die immer wieder am Ausgangspunkt literaturdidaktischer Theoriebildung stehen muss, wenn Literaturdidaktik an der Bildung von Werthaltungen und Deutungsmustern mitwirken, in einen echten Diskurs mit anderen Wissenschaften eintreten und ihrer literaturbezogenen Verantwortung nachkommen will.

1.5 Verzeichnis der in diesem Kapitel zitierten Literatur

Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer

Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag

Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.) (2018): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg

Andresen, Ute (1999): Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Überarb. Neuauflage. Weinheim; Basel: Beltz

Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Berlin: Verlag der Weltreligionen im Insel Verlag

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam

Baum, Michael (2013): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hg. von Volker Frederking und Axel Krommer. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 102-125

Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript

Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11-36

Benjamin, Walter ([1933] 1977): Über das mimetische Vermögen. In: Gesammelte Schriften. Bd. 11.1: Aufsätze, Essays, Vorträge. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 210-213

Böhme, Katrin / Bertschi-Kaufmann, Andrea u. a. (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. Ausgabe 03/2018. Online unter: http://leseforum.ch [15.02.2020]

Brandstätter, Ursula (2011): „IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. Hg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner. München: kopaed, S. 29-43

Bruner, Jérôme Seymour (2002): Wie das Kind sprechen lernt. 2., erg. Aufl. Bern: Huber

BSM (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003. München: Luchterhand

Burbaum, Christina (2007): Vom Nutzen der Poesie. Zur biographischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript

Christ, Hannelore / Fischer, Eva / Fuchs, Claudia / Merkelbach, Valentin / Reuschling, Gisela (1995): „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Peter Lang

Combe, Arno (2018): Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Hg. von Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-102

Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Hg. von Ingrid Bähr u. a. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-158

Coseriu, Eugenio (1994): Sprache und Dichtung. In: ders.: Textlinguistik. Eine Einführung. Hg. und bearb. von Jörn Albrecht. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen; Basel: Francke, S. 146-149

Dawidowski, Christian (2016): Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Jg. 68, H. 5, S. 36-45

Dawidowski, Christian / Hoffmann, Anna Rebecca / Stolle, Angelika Ruth (2019): Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Berlin u. a.: Peter Lang

D-EDK (2016) = Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2016): Lehrplan 21 – von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016. Download unter: www.lehrplan.ch [15.02.2020]

Dehn, Mechthild (2016): Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. In: Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Hg. von Alexander Glas u. a. München: kopaed, S. 385-402

Eggert, Hartmut / Berg, Hans Christoph / Rutschky, Michael (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht“ in Schule und Hochschule. In: Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für Werner Schlotthaus zur Emeritierung. Hg. von Michael Kämper-van den Boogaart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98-125

Frank, Manfred (2000): Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erw. Neuausgabe. 4. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Frederking, Volker / Meier, Christel / Brüggemann, Jörn / Gerner, Volker / Friederich, Marcus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung In: Zeitschrift für Germanistik, Jg. 21, H. 1, S. 8-21

Garbe, Christine (2011): „Kein endgültiges Wort“ – Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 67-97

Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer

Härle, Gerhard (2004a): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus. Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139

Härle, Gerhard (2004b): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168

Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-66

Härle, Gerhard (2013): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe. Hg. von Anja Pompe. 2., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9-25

Härle, Gerhard / Heizmann, Felix (2019): Das Literarische Unterrichtsgespräch als Modell lebendigen Lernens. In: Themenzentrierte Interaktion, Jg. 33, H. 1, S. 75-82

Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: dies. (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-20

Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 4, H. 2, S. 139-162

Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Red. Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [2. Aufl. 2010; 3. korr. u. erg. Aufl. 2014]

Hausendorf, Heiko (2007): Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: ders. (Hg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München; Paderborn: Fink, S. 17-51

Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020a): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (2020b): Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. In: dies. (Hg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-28

Hochstadt, Christiane / Krafft, Andreas / Olsen, Ralph (2015): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis. 2. Aufl. Tübingen: Francke

Hoppe, Otfried (1998): Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht. In: Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Hg. von Heinz Giese und Jakob Ossner. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 207-236

Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauscherzählungen. In: dies. (Hg.): Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann, S. 57-82

Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222-271

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hg. von Cornelia Rosebrock und Martin Fix. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 158-170

Kammler, Clemens (Hg.) (2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer

Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch, Jg. 5, H. 9, S. 4-22

Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung „Der hilflose Knabe“. In: Kompetenzen im Deutschunterricht. Hg. von Heidi Rösch. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-50

Kämper-van den Boogaart, Michael (2014): Korrumpieren Testverfahren notwendig das literarische Verstehen? In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Hg. von Volker Frederking und Axel Krommer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 735-756

Lauer, Gerhard (2007): Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Im Rücken der Kulturen. Hg. von Karl Eibl, Katja Mellmann und Rüdiger Zymner. Paderborn: Mentis, S. 137-163

Leseräume (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Ausgabe 2/2015. Online unter: http://leseräume.de/?page_id=308 [25.02.2020]

Lindauer, Thomas / Senn, Werner (u. a.) (2007-2016): Die Sprachstarken 2-6. Deutsch für die Primarschule & Die Sprachstarken 7-9. Deutsch für die Sekundarstufe I. Zug: Klett und Balmer

Lösener, Hans (2019): Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen. In: Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Hg. von Christiane Hochstadt und Ralph Olsen. Weinheim: Beltz, S. 291-306

Maiwald, Klaus (Hg.) (2019): Intermedialität: Formen – Diskurse – Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Mattenklott, Gert (2008): Transformation von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Links. Rivista di letteratura e cultura tedesca. Zeitschrift für deutsche Literatur- und Kulturwissenschaft, Jg. 7, S. 13-19

Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit & Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Hg. von Claudia Müller, Linda Stark und Eva Gressnich. Tübingen: Narr, S. 143-159

Meyer, Anne-Rose (Hg.) (2019): Internet – Literatur – Twitteratur. Erzählen und Lesen im Medienzeitalter. Perspektiven für Forschung und Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang

Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript

Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule [Masch. Ms.]. Online unter: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf [25.02.2020]

Oliver, José F. A. (2013): Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung. Seelze: Kallmeyer

Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch, Jg. 12, H. 21, S. 5-19

Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem Erlkönig: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-110

Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 7., überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed

Sexl, Martin (2003): Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag

Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragendentwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch, Jg. 23, H. 126, S. 309-321

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16

Steinbrenner, Marcus (2004a): Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das Literarische Gespräch. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Red. Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-59

Steinbrenner, Marcus (2004b) „Experten der Textkultur". Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179-185

Steinbrenner, Marcus (2006): Artikel „Verstehen“. In: Lexikon Deutschdidaktik. Hg. von Heinz-Jürgen Kliewer und Inge Pohl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 787-793

Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard (Hg.) (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [2. korr. und erg. Aufl. 2014]

Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Taylor, Charles (2017): Das sprachbegabte Tier – Grundzüge des menschlichen Sprachvermögens. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck

Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Peter Lang

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Witte, Hansjörg u. a. (2000): Einleitung der Herausgeber. In: ders. u. a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-17

Witte, Theo / Sâmihaian, Florentina (2013): Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. In: L1-Educational Studies in Language and Literature, H. 13, S. 1-22

Wulf, Christoph (2014): Mimetisches Lernen. In: ders. u. a. (Hg.): Pädagogische Theorien des Lernens. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz, S. 91-101

Wulf, Christoph (2018a): Bildung durch ästhetische Figurationen in Literatur und Fremdsprache. Imagination, Mimesis, Imaginäres. In: Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Hg. von Ruprecht Mattig, Miriam Mathias und Klaus Zehbe. Bielefeld: Transcript, S. 125-137

Wulf, Christoph (2018b): Mimesis. In: Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Hg. von Ralf Bohnsack u. a. 2. Aufl. Opladen: Budrich, S. 163-165

Wulf, Christoph u. a. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, Jg. 20, H. 38, S. 136-150

2 Ausgewählte Aufsätze und Schriften

2.1 Originale der ausgewählten Aufsätze und Schriften

2.1.1 Themenbereich „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“

Marcus Steinbrenner

Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik

In: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Gölitzer und Jürgen Roth.
Münster 2007: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420

Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik

Marcus Steinbrenner

Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet.

Wilhelm von Humboldt

Ja, renn nur nach dem Glück
Doch renne nicht zu sehr!
Denn alle rennen nach dem Glück
Das Glück rennt hinterher.

Bertolt Brecht

1. Der Standard- und Kompetenzdiskurs und die Deutschdidaktik

In seiner Eröffnungsrede zum „Symposion Deutschdidaktik" 2006 in Weingarten verwies Jakob Ossner mit Bezug auf Hubert Ivo auf das Fehlen eines Denkrahmens der Deutschdidaktik und stellte die Frage, ob der im derzeitigen bildungspolitischen Diskurs zentrale Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmen abgeben könnte (vgl. Ossner 2006 [c]). Das Symposion stand dann ganz im Zeichen dieser Frage, die auch den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet.

Ich habe den Eindruck, dass die Deutschdidaktik mit einer Fokussierung auf den Kompetenzbegriff dem bildungspolitischen und dem wissenschaftlichen Diskurs *hinterherläuft*. Wir laufen zum einen der Bildungspolitik und der Schuladministration hinterher, die schon lange munter und ohne große Beteiligung der Deutschdidaktiker Bildungsstandards formuliert, implementiert und evaluiert, und zum anderen der empirischen Psychologie, deren Fokus auf Messbarkeit und Ver-

gleichbarkeit ihrer Konstrukte gerichtet ist, die von der Bildungspolitik und deren Plänen häufig unreflektiert übernommen oder aus einer nur oberflächlich rekonstruierten Praxis gewonnen werden. Das Votum gegen ein Hinterherlaufen ist dabei keineswegs ein Votum gegen eine Zusammenarbeit, die jedoch nur möglich ist, wenn wir unsere eigenen Konstrukte selbstbewusst in den Diskurs einbringen.

Das Ringen um Standards und der Versuch, zu messen und zu vergleichen, was unsere Schulen tatsächlich leisten und was sie nicht leisten, sind wichtig, und hier gibt es auch schon seit Jahren und nicht erst seit PISA empirisch fundierte Ergebnisse. Die PISA-Studie und Folgestudien benennen vor allem zwei zentrale Problemfelder: zum einen, dass in kaum einem anderen Land der OECD die Leistungen so eng an die soziale Herkunft gekoppelt sind wie in Deutschland, zum anderen, dass die Leistungsdiskrepanz zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund größer ist als in den anderen OECD-Ländern (vgl. Köller 2005). Insbesondere diese Problemfelder erfordern weitere Ursachenforschung und, soweit die Ursachen bekannt sind und in politisch gesetzten Rahmenbedingungen bestehen, auch ein unbequemes *politisches* Auftreten.

Ob diese beiden zentralen Probleme durch die Formulierung von „outcome-orientierten" Bildungsstandards und Kompetenzmodellen angegangen werden können, ist fraglich. Es spricht viel dafür, dass es sich dabei letztlich vor allem um Rhetorik handelt, die die Praxis und deren andauernde Reform weder adäquat beschreibt noch aufklärt.[1] Die vom sogenannten „Klieme-Gutachten" behauptete Beziehung zwischen einer angeblich gescheiterten Inputorientierung und dem schlechten Abschneiden bei internationalen Vergleichsstudien[2] beruht jedenfalls mehr auf Glauben als auf Wissenschaft und ist m. E. durch nichts empirisch „belegt" (vgl. Brügelmann 2004, Bellmann 2006 [a], Bellmann 2006 [b], Herrmann 2005, Herrmann 2006, Jürgens 2004). Sie ist nicht zuletzt Produkt eines bildungs*politischen* Diskurses, der hier vor allem dem „ökonomischen" Paradigma folgt und gespeist ist vom Misstrauen ge-

1 „Die Leitkonzepte der gegenwärtigen Bildungsreform sind somit auch Teil einer Reformpoesie, die die Wirklichkeit der Reform eher beschwört als beschreibt" – so Johannes Bellmann in seinem Aufsatz über unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte und Externalitäten der Bildungsreform (Bellmann 2006 [b], 195).

2 Vgl. hierzu Klieme u. a. 2003, 101 f., 177 f., 211. Diese These wurde auch von Olaf Köller im Rahmen seines Plenarvortrags auf dem Symposion 2006 in Weingarten mit Verve vorgetragen.

genüber den individuellen Akteuren im Feld. Zumindest eine Funktion dieser Standard- und Kompetenzrhetorik ist es, die Macht der Kontrolle und des Zugriffs auf die Individuen auszuweiten, wobei in den Plänen und Absichtserklärungen gleichzeitig von wachsender Autonomie die Rede ist. Dabei wird die „äußere Disziplinierung [...] durch eine Kontrolle ersetzt, zu deren Instrumenten nicht zuletzt die Selbstkontrolle gehört" (Wintersteiner 2007: 56; vgl. hierzu auch Spinner 2005 und den Debattenbeitrag von Hochstadt 2006). Entscheidend für den nationalen und internationalen Erfolg der „neuen Steuerungsinstrumente" scheinen weniger ihre tatsächlich messbaren Effekte zu sein, sondern vielmehr ihre Suggestivkraft innerhalb zeitgenössischer Dispositive und Technologien der Macht (vgl. Bellmann 2006 [a], Bellmann 2006 [b]; grundlegend Foucault 1978 u. ö.).

Auch für Ina Karg trägt die durch PISA ausgelöste Debatte Züge einer Mythenbildung. Sie zeigt präzise auf, „dass den Tests bestimmte Auffassungen vom Gegenstand und bestimmte unterrichtskulturelle Habitus zugrunde liegen" (Karg 2005: 223), die in der Interpretation und Rezeption der Studie jedoch stark ausgeblendet werden. So behauptet Karg u. a. auf der Grundlage einer finnischen Studie (Linnakylä 1993), dass das vorherrschende Lehrkonzept für das Lesen in den Schulen Finnlands ein „Lesetraining" darstellt, das „sich damit bezeichnenderweise genau dort [befindet], wo auch PISA steht" (ebd.: 230). Der Erfolg Finnlands bei der PISA-Studie könnte ihrer Auffassung nach somit auch auf einer hohen Kompatibilität der Gegenstandsauffassung und der Unterrichtskultur mit dem theoretischen Konstrukt der PISA-Studie beruhen. Die Gefahr einer vorschnellen Ableitung von konkreten Maßnahmen für unsere Unterrichtskultur besteht für Karg vor allem darin, dass damit unreflektiert theoretische Vorannahmen und Setzungen übernommen werden, deren Sinn und Funktion ungeklärt bleiben. Mit anderen Worten: Auch hier droht die Deutschdidaktik Bildungsvorstellungen und Gegenstandskonstruktionen hinterherzulaufen, die *von anderen* gesetzt wurden.

Dies stellt das eigentliche Problem für die Deutschdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin dar. Daran ändert sich nichts, wenn sich die Deutschdidaktik einfach an den herrschenden und modischen Standard- und Kompetenzzug anhängt, sondern allenfalls, wenn sie etwas Eigenständiges in den Diskurs einbringt.[3] Hinterherzulaufen ist in

3 Diese Auffassung teilen auch die Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch* 22 (2007), die als Reaktion auf Jakob Ossners Kompetenzmodell (Ossner 2006 [a]) entstanden sind.

mehrerlei Hinsicht misslich. Vor allem können sich – und ich greife hier nur diesen Aspekt heraus – in einem solchen Klima der Fremdbestimmung (vgl. Abraham 2007: 12) kaum Neugier, Offenheit, Vorwärtsdrang und eine Spur Idealismus entwickeln, die für eine lebendige Wissenschaft und Forschung notwendig sind. Dies betone ich vor allem auch als „Nachwuchswissenschaftler".

2. Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen

Ich möchte hier den Begriff der sprachlich-literarischen Bildung als eigenständigen und alternativen Denkrahmen (wieder) ins Gespräch bringen und ein wenig entfalten. Bodo Lecke beklagte bereits auf dem Germanistentag 1987: „Die Tendenz zum *Pragmatisch-Technokratischen* ist offensichtlich [...]. Kaum gesehen wird, daß es die technokratische, lerntheoretische Reform versäumt hat, den Erwartungen der Öffentlichkeit ein eigenes ‚Bildungsideal' entgegenzusetzen" (Lecke 1988: 130). Eva Neuland konstatiert ebenfalls einen Mangel „an ganzheitlichen Rahmenkonzepten sprachlicher und literarischer Bildung und an ihrer Vermittlung durch übergeordnete fachtheoretisch wie fachpolitisch begründete Leitvorstellungen" (Neuland 1997: 33). Sie schlägt vor, an Rahmenvorstellungen weiterzuarbeiten, „die den Prozeß- und Handlungscharakter, den Erkenntnis- und Reflexionswert sowie deren differenzierte Artikulationsformen befördern könnten" (ebd.: 42; vgl. auch Neuland 1993). Ulf Abraham stellt fest, dass man „den im bundesrepublikanischen Bildungswesen vor dem 68er Bruch und seinen Folgen gültigen Bildungsbegriff zwar als undemokratisch und elitär abgelehnt, aber an seine Stelle nichts gesetzt [hat], was ‚literarische Bildung' hätte anders bestimmen können denn als Parathaben von Werken und Faktenwissen über Autoren und Epochen" (Abraham 1998: 236).[4]

4 So kommt denn auch Neuland in ihrer empirischen Studie zum Begriff der literarischen Bildung zu dem Schluss: „Im Bedeutungsspektrum überwiegt immer noch der Eindruck einer Verfügung über kanonisierte Wissensbestände *(alte Meister, Grundliteratur, Meisterwerke, Hauptwerke, Klassiker)*" (Neuland 1997, 41). Es ist anzunehmen, dass die Schule bei der Tradierung dieses Bedeutungsspektrums mitwirkt.

Ich setze hier einen anderen Akzent, indem ich die *sprachlich*-literarische Bildung ins Zentrum stelle. Neuere Arbeiten von Brigitte Jostes und Jürgen Trabant sind aktuelle Beispiele für diese theoretische Perspektive und Denkfigur. Jostes und Trabant setzen sich unter Bezugnahme auf die Sprachtheorie Humboldts mit der Sprachenpolitik auf europäischer Ebene auseinander (Jostes 2004, Jostes 2006, Trabant 2001, Trabant 2003 [b]). Den Kern ihrer Argumentation bildet dabei die von Humboldt abgeleitete Auffassung von der „Antinomie der sprachlichen Vernunft", der Spannung zwischen zwei widersprüchlichen und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen.

Einerseits ist Sprache „willkürliches Zeichen, Verweisen auf universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit, Bezeichnung von Objektivität" (Trabant 2003 [b]: 382). Ein *zeichenhafter Sprachgebrauch* ist pragmatisch, instrumentell, zweckorientiert. Er dominiert im Feld der Geschäfte, in der Technik und den eher praktisch oder naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaften und zielt auf Eindeutigkeit, Effizienz und Präzision ab. Andererseits ist Sprache „diese ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen läßt" (ebd.). Diese Auffassung von Sprache „reduziert nicht deren Partikularität zum Zwecke des eindeutigen Bezeichnens, sie erfreut sich im Gegenteil daran, daß die Sprache so ist, wie sie ist, daß sie in ihrer Besonderheit blüht und strahlt" (ebd.). Humboldt selbst spricht hier von einem *rednerischen Sprachgebrauch*. So funktioniert Sprache im geselligen Gespräch, im mündlichen Erzählen und insbesondere in der Dichtung, aber auch in anderen eher ästhetisch geprägten Sprachverwendungsweisen im Feld der Geschichtsschreibung und der Philosophie. Sprache zeichnet sich hier durch Bildhaftigkeit, gleitende Unschärfe und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.[5]

Ausgehend von dieser Unterscheidung kritisiert Jostes den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe

5 Dass beide Sprachauffassungen ihre Berechtigung haben, liegt im semiotischen Status des Wortes begründet (ausführlich hierzu u. a. Jostes 2004, 7 f., Trabant 1990, 1998 und Zenkert 2004, 696 ff.). Die hier skizzierte Unterscheidung wurde auch ausführlich von Hubert Ivo thematisiert und auf Humboldts Sprechen über Sprache selbst angewandt (Ivo 1988); vgl. hierzu auch die neueren Arbeiten von Schiller (1998) und Müller (2004).

2001). Ihrer Auffassung nach wird in ihm die „Antinomie der Sprache" „zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der ‚Sprache als Zeichen' aufgegeben" (Jostes 2004:9), d.h., es dominiert eine einseitig instrumentell-pragmatische Sprachauffassung. Ich halte die hier nur knapp skizzierte analytische Unterscheidung der beiden Sprachauffassungen für wesentlich. So kann mit ihr theoriegeleitet und gegenstandsbezogen bestimmt werden, welche Art von Sprachgebrauch in erster Linie von Konstrukten wie dem Europäischen Referenzrahmen, aber auch von der PISA-Vergleichsstudie und ähnlichen Tests erfasst wird – und welche nicht (vgl. Switalla 2002). Die theoretische Argumentationslinie von Jostes und Trabant lässt sich zudem weiter entfalten und könnte zu einem Ausgangspunkt für eine Theorie sprachlich-literarischer Bildung werden. Ich skizziere hier acht Aspekte, die aus Sprachtheorien mit engem Bezug zu Humboldts Sprachdenken für eine solche Theorie gewonnen werden können:[6]

1. Sprache wird als *pragmatisches Instrument* und – der „Antinomie der sprachlichen Vernunft" entsprechend – als *„bildendes Organ"* gedacht. Dem technisch-instrumentellen Sprachgebrauch wird damit ein im weitesten Sinne ästhetischer Sprachgebrauch an die Seite gestellt.[7]
2. Der Leitgedanke der *Individualität* jeder sprachlichen Äußerung verweist darauf, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nicht-

6 Ich denke dabei vor allem an Sprachtheorien, wie sie Jürgen Trabant (1986, 1990, 1998, 2003 [a]) und Christian Stetter (1999, 2005) vorgelegt haben. Ein Sprachdenken in der Nachfolge Humboldts oder auch Schleiermachers ist dabei nur ein möglicher Bezugspunkt, der mir aber besonders ertragreich erscheint (vgl. hierzu Steinbrenner 2004 [a]). Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die nachfolgenden Aspekte mit Humboldt-Zitaten zu „belegen". Sie werden in einer sprachphilosophisch/sprachtheoretischen Perspektive von Jürgen Trabant (insbes. 1986, 1998), unter einer didaktischen Perspektive von Hubert Ivo (1994) und speziell auf das literarische Unterrichtsgespräch bezogen von Gerhard Härle und mir (Härle/Steinbrenner 2003) weiter entfaltet. Die anthropologischen Aspekte werden u. a. von Christoph Wulf (1996) prägnant zusammengefasst, dessen Arbeiten insgesamt für die reflexiv-anthropologische Dimension des Bildungsbegriffs von Bedeutung sind (vgl. http://www.sfb-performativ.de/seiten/b5.html [gesehen: 13.03.2007]).

7 Von hier aus lässt sich auch Literatur als essentieller Bestandteil des Mutter- und Fremdsprachunterrichts und die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik begründen – eine „Kernfrage [...] des Faches auf wissenschaftlicher wie unterrichtlicher Ebene" (Neuland 1997, 30).

verstehen ist, und damit auf ein prinzipielles Moment der Unverfügbarkeit des Individuums: individuum est ineffabile – ein Gedanke von hoher bildungstheoretischer Relevanz.[8]

3. *Verschiedenheit* und insbesondere *Mehrsprachigkeit* werden als Chance und Gewinn betrachtet[9] – dabei wird gleichzeitig die Bedeutung der Muttersprache und der Volkssprachen als individuelle Sprachnationen herausgearbeitet und gewürdigt.
4. Sprache wird vorrangig als Energeia, als freie Tätigkeit betrachtet, wobei die Freiheit nicht eine der völligen Neuschöpfung, sondern eine der Aneignung, (Um-)Gestaltung und Überschreitung des jeweils Vorgefundenen und Überlieferten ist. Humboldts Sprachbegriff reflektiert die *Dialektik von Freiheit und Bindung* und betont dabei die *Performativität* von Sprache.
5. *Dialogizität* als anthropologische Bestimmung bedingt, dass insbesondere auch Sprachlern- und Erwerbsprozesse als in hohem Maße dialogisch geprägt und affektiv besetzt verstanden werden. Wenn dies ernst genommen wird, hat es erhebliche Auswirkungen auf die anzustrebende Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen.
6. Mit dem für Humboldt zentralen Begriff der Artikulation erhält die körperlich-sinnliche Dimension der Sprachbildung einen angemessenen Stellenwert. Artikulation als Bewegung ist der körperliche Grund der Sprache. Diese *artikulatorisch-körperliche*

8 Insbesondere dieser Aspekt wird von Michael Baum in seinem Aufsatz „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht" (2007) historisch, systematisch und auf aktuelle literaturdidaktische Positionen bezogen thematisiert, wobei Baum auch neuere Literaturtheorien berücksichtigt. In einer bildungstheoretischen Perspektive zeigt Georg Zenkert auf, wie Humboldts Individualitätskonzept und seine Idee sprachlicher Bildung ganz und gar nicht einem klassizistischen Ideal oder Harmoniekonzept verhaftet, sondern „auf eine beunruhigende Weise aktuell" sind (Zenkert 2004, 707).

9 Vgl. hierzu den inzwischen veröffentlichten Vortrag von Werner Wintersteiner auf dem Symposion in Weingarten (Wintersteiner 2007) und die von ihm vorgelegte „Poetik der Verschiedenheit" (2006). Obwohl der Titel dies nahelegt – Verschiedenheit ist ein zentraler Terminus in Humboldts Sprachtheorie –, findet hier keine explizite sprachtheoretische Bezugnahme und Begründung statt. Wintersteiner argumentiert vor allem gesellschafts- und ideologiekritisch und vertritt als „Leitziel in Zeiten der Globalisierung [...] die Bildung von demokratischen und solidarischen Weltbürgern" (2007, 67). Ein solcher Denkrahmen allein gibt der Deutschdidaktik kein ausreichendes Widerlager im „Sog gesellschaftlicher Interessen".

Tiefe wird von einseitig kognitiv geprägten Sprachauffassungen häufig zu wenig berücksichtigt.

7. Die lebendige, situative *Auseinandersetzung mit dem subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden* wird betont; dies kann gegen eine vielfach erstarrte und auf Abprüfbarkeit zielende Unterrichtsterminologie gewendet werden (Humboldt würde hier von „entarteter Beredsamkeit" sprechen). Humboldts Versuch, nicht in normierender Festschreibung von Bedeutungen im Sinne einer Terminologie über Sprache zu sprechen, könnte ein Modell für die Thematisierung von Sprache auch in Lehr-Lern-Kontexten bilden.
8. Die *spezifische Rolle von Sprache, Schrift und Literatur für die Genese unserer Kultur und für Bildungsprozesse in deren Rahmen* wird hervorgehoben und deutlich gemacht – insbesondere auch die spezifische Rolle unserer Alphabetschrift.

Diese Liste könnte fortgesetzt werden, und sie bleibt in diesem Kontext notwendig postulativ. Auf den ersten Blick erscheint sie vielleicht auch als ein Sammelsurium von beliebigen und unverbundenen „Hochwertwörtern". Der didaktische Diskurs, der m. E. immer auch ein normativer Diskurs ist, braucht jedoch wertende Begriffe und Prinzipien. Antworten auf die normative Frage, was Lernende können sollen, bleiben „unser Kerngeschäft" (Abraham 2007: 10). Die Diskussionen über solche Prinzipien und Ziele des Deutschunterrichts leiden nur häufig darunter, dass die Beteiligten all das reklamieren, was ihnen persönlich wichtig und gut erscheint oder was am ehesten dem herrschenden Zeitgeist entspricht. Das Ergebnis ist dann eine Beteuerungsrhetorik, die häufig vage auf die allgemeine Persönlichkeitsbildung bezogen ist und weder im wissenschaftlichen noch im bildungspolitischen Diskurs Bestand hat. Im Rückbezug auf eine gegenstandsangemessene – und das heißt für die Deutschdidaktik auf die Sprachlichkeit des Menschen bezogene – Theorie können diese Leitprinzipien aber einen *spezifischen Gehalt* und eine gewisse Widerständigkeit gegenüber dem Aktualitätsdruck gewinnen. Dann erst können sie Orientierung „über den Tag hinaus" geben und als Denkrahmen dienen.[10]

10 Wichtige Arbeiten auf dem Weg zu einer Theorie sprachlich-literarischer Bildung, denen dieser Text viel verdankt, haben Hubert Ivo und Volker Ladenthin geleistet. Die Arbeiten Ivos (insbes. 1994, 1999) stützen sich explizit auf Sprachtheorien mit

3. Kompetenz als Denkrahmen[11]

In seinem Text „Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen" charakterisiert Ossner die Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft": „Sie beschreibt mit empirischen Verfahren die vorfindliche Realität, und sie zielt mit didaktischen Modellen auf ihre Gestaltung" (Günter u. a. 1998: 87, zit. n. Ossner 2001: 23). Als praktische Wissenschaft ist sie angewiesen auf einen Denkrahmen, dieser „begründet die Außenlinien und damit das innere Feld, innerhalb dessen eine Disziplin gedacht werden sollte" (ebd.: 29). Im selben Text verweist Ossner auf Ivo, der einen solchen „‚Denkrahmen' gefordert und ihn in *Deutschdidaktik* formuliert" habe (ebd.: 21). Fünf Jahre später, im Vorwort zum 16. „Symposion Deutschdidaktik" in Weingarten, spricht Ossner dann von „*Kompetenz*, *Standards* und *Aufgaben*" als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insgesamt" und als „Denkrahmen" (Ossner 2006 [c]: 9). Ivo und Humboldt und deren sprachtheoretische und anthropologische Überlegungen tauchen nicht mehr auf; dies gilt ebenso für

Bezug zu Humboldt und bilden eine wesentliche Grundlage dieses Beitrags. Auch Ladenthin denkt Bildung in engem Zusammenhang mit Sprache und Literatur. In *Moderne Literatur und Bildung* (1991) umschreibt er den spezifischen Bildungsbeitrag der Literatur, die er unter Berufung auf Humboldt als „Modell idealer Sprache" versteht. Auf Ladenthin bezieht sich auch Ulf Abraham in seiner Bestimmung literarischer Bildung als „Kanon von Kompetenzen" (Abraham 1998, insbes. 235 f.). Susanne Gölitzer (2003, insbes. 18–22) wendet sich mit Humboldts Sprach- und Bildungstheorie gegen einseitig am „Nützlichkeitsprinzip" ausgerichtete didaktische Argumentationsfiguren und fordert auch im Umgang mit neuen Medien im Deutschunterricht, deren spezifische Sprachlichkeit zu reflektieren – ein zentrales Thema für die Deutschdidaktik, dessen Reflexion auf einen Denkrahmen angewiesen ist (vgl. hierzu Stetter 2005 und Jäger 2000, der von einer „Sprachvergessenheit der Medientheorie" spricht). Bodo Lecke (u. a. 1988 und jüngst 2003) thematisiert (sprachlich-)literarische Bildung mit Bezug auf Humboldts Bildungstheorie, berücksichtigt jedoch dessen Sprachtheorie nicht, was seinen Bildungsbegriff recht allgemein macht. – Verweisen möchte ich noch auf den Vortrag von Brigitte Schlieben-Lange, „Humboldts Idee der Universität im Lichte seiner Sprachtheorie" (2000), in dem sie Humboldts Sprachtheorie auf universitäres Lehren und Lernen bezieht, sowie – in einer fremdsprachendidaktischen Perspektive – auf die Arbeit *Literatur als Sprachlehre* von Hans Hunfeld (1990).

11 Meine Auseinandersetzung beschränkt sich hier auf das von Ossner vorgelegte Kompetenzmodell (Ossner 2006 [a]). Eine Auseinandersetzung mit den zahlreichen in der aktuellen Debatte vorgelegten „Kompetenzmodellen" ist an dieser Stelle nicht möglich; vgl. hierzu u. a. die von Dehn/Hüttis-Graff (2005), Kammler (2006) und Rösch (2005) herausgegebenen Sammelbände.

Ossners ausführlichen Beitrag zum Kompetenzbegriff (Ossner 2006 [a]) und stellt doch eine ziemliche Wendung dar. Natürlich können solche Überlegungen in diesen Beiträgen nicht ausbuchstabiert werden, aber es müsste zumindest ein Bezug hergestellt werden, wenn sie noch in irgendeiner Form Gültigkeit besitzen.

Ossner schreibt unmissverständlich, dass die Begriffe „Kompetenz", „Standard" und „Aufgaben" von der bildungspolitischen Debatte „vorgegeben" sind und die Deutschdidaktik „aufgerufen" ist, diese „zu füllen" (Ossner 2006 [c]: 8). Gleichzeitig erhofft er sich, dass der Kompetenz-Denkrahmen „verhindern könnte, dass sich die starken Wellenbewegungen der letzten Jahrzehnte [...] unter neuer Terminologie wiederholen" (ebd.: 9). M. E. ist jedoch keineswegs ausgemacht, ob die Deutschdidaktik mit der Fokussierung auf den Kompetenzbegriff nicht wieder auf einer jener Wellen mitreitet (oder eher: hinterherschwimmt), eben weil sie sich ihre Begriffe von außen „vorgeben" und sich von anderen „aufrufen" lässt. Helmut Arntzen (1992: 72) beschreibt eine vergleichbare Entwicklung in der Literaturwissenschaft als „Struktur freiwillig akzeptierter Fremdbestimmung um der Legitimation als Wissenschaft willen". Eine solche „Szientifizierung erwies sich im wesentlichen als eine Anpassung an Jargons" (ebd.).

Ossner leitet die Kompetenzinhalte vor allem aus den nationalen Bildungsstandards und die Kompetenzdimensionen aus der Lernpsychologie ab – eine eigenständige Gegenstandskonstitution findet kaum statt. Das Modell bietet vielleicht den Vorteil der Anschlussfähigkeit an aktuelle bildungspolitische und fachdidaktische Diskurse – das Anschließen wird aber zum Hinterherlaufen, wenn es nicht innerhalb eines gegenstandsspezifischen Denkrahmens erfolgt, der Eigenständigkeit und ggf. auch Abgrenzung ermöglicht. Als Denkrahmen ist der Kompetenzbegriff nicht geeignet, denn, so Ossner selbst (2001: 29), erst „ethische und anthropologische Überlegungen" – und damit für die Deutschdidaktik auch sprachtheoretische – „begründen einen Denkrahmen"[12].

12 Hier ließe sich auch mit dem epistemologischen Konzept von Ludwik Fleck, auf den sich Ossner bezieht, argumentieren. Es besagt, „daß Wissen nie an sich, sondern immer nur unter der Bedingung inhaltlich bestimmter Vorannahmen über den Gegenstand möglich ist. Diese Annahmen sind nach Fleck nicht a priori, sondern nur als soziologisches und historisches Produkt eines tätigen Denkkollektivs verständlich zu machen" (Schäfer/Schnelle 1980, XXV). Ebensolche *inhaltlich* bestimmten Vorannahmen über den Gegenstand müsste die Deutschdidaktik – verstanden als „tätiges Denkkollektiv" – im Sinne eines Denkrahmens verabreden. In einem

Solche Überlegungen tauchen in seinem Kompetenzmodell explizit nicht auf, und gerade deswegen besteht die Gefahr, dass die „verdeckten anthropologischen und bildungstheoretischen Implikationen, die er [der Kompetenzbegriff] transportiert" (Burchardt 2006: 139), zum Tragen kommen (vgl. hierzu Ivo 2000).

Mit dem Kompetenzbegriff sollen Zielvorstellungen in eine überprüfbare Form gegossen werden, damit stellt er eine spezifische Thematisierungsweise mit einer spezifischen Funktion dar. Vielleicht ließen sich *im Rahmen* einer Theorie sprachlich-literarischer Bildung Kompetenzen und v. a. Mindeststandards ableiten und verorten.[13] Gleichzeitig könnten auf dieser Grundlage Ziele deutlich benannt und begründet werden (und nicht als bloßes Anhängsel erscheinen), die nicht, zumindest nicht unmittelbar, als Kompetenzen formulierbar und auch nicht im strengen Sinne überprüfbar sind. Über den „Erwerb" und das „Beherrschen" von Kompetenzen hinaus „konstituieren sich Bildungsprozesse gerade im Verhältnis zu dem *unverfügbaren* Anspruch der Sache und im reflexiven Bezug zur Sprache, die mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel" (Burchhardt 2006: 139).

Auch und gerade vor dem Hintergrund, dass die empirische Unterrichtsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt, wird ein theoretischer Denkrahmen immer wichtiger (vgl. Ivo 2001: 160 und 166 f.).[14] Abraham (2007: 10) formuliert dies im Stil eines Debattenbeitrags

Denkkollektiv ist der individuelle Wissenschaftler natürlich nicht ausgeschaltet. Der Begriff verweist auf die Dialektik von Freiheit und Bindung im Wissenschaftsprozess und darauf, dass die Entstehung einer wissenschaftlichen Tatsache an die Zusammenarbeit mehrerer Wissenschaftler und an theoretische Vorannahmen gebunden ist, die ein einzelner selbst nicht durchsetzen kann. Anders gesagt: Eine Wissenschaft muss ihren Gegenstand überhaupt erst konstituieren. Sie kann ihn nicht von anderen Diskursen übernehmen und schlicht auf ihr eigenes Feld abbilden.

13 Zur Bedeutung von Mindeststandards zeichnet sich immerhin ein Konsens in den Debattenbeiträgen in *Didaktik Deutsch* 20 und 21 ab; vgl. hierzu vor allem Becker-Mrotzek (2006). Gerade bei deren Formulierung und Setzung ist die Verortung im Rahmen eines Bildungskonzepts wichtig. Vergleichbar fordert auch Eiko Jürgens: „Erst wenn ein stimmiges, konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen beschrieben werden" (Jürgens 2004, 305). Zum prinzipiellen Problem der Normierbarkeit dessen, „was als literarische Bildung gelten soll", vgl. jedoch Kämper-van den Boogaart (2005).

14 Der im Sammelband *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik* (Groeben/Hurrelmann 2006 [a]) benutzte Theorierahmen unterscheidet sich von dem hier skizzierten. Literarizität wird von Groeben und Hurrelmann vor allem

zugespitzt: „Was man empirisch finden kann, hängt davon ab, was man sucht." Auf jeden Fall ermöglicht erst ein Denkrahmen, die vor allem rekonstruktiv gewonnenen Ergebnisse der Unterrichtsforschung theoriegeleitet zu be*werten*, wobei die Wertmaßstäbe nicht statisch sind, sondern sich in der Zeit verändern. Mehrsprachigkeit stellt sich heute anders dar als zu Humboldts Zeiten. Die Sichtweise darauf kann strukturell aber dieselbe bleiben, und ähnliches gilt für die anderen von mir oben angeführten acht Aspekte. Plakativer gesprochen: Es gilt Humboldt und die Aktualität zusammen zu denken.[15]

4. Kompetenz, Bildung und die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik

Die mit dem Kompetenzbegriff verbundene Hoffnung Ossners auf eine „Literatur- und Sprachdidaktiker verbindende Sprache" (Ossner 2006 [c]: 9) erscheint mir gewagt, denn in seinem Kompetenzmodell kommt die Literatur und damit auch die Literaturdidaktik nur noch am Rande vor. Die dem Modell zugrundeliegende Aufgliederung der Arbeitsbereiche orientiert sich stark an den nationalen Bildungsstandards, und dort taucht Literatur nur im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen" auf. Als Kompetenz formuliert heißt es hier: „Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben" (Arbeitsbereiche der nationalen Bildungsstandards 2004, Mittlerer

über das Kriterium der Fiktionalität gefasst (2006 [c], 38 ff.), und im Memorandum zum Ausbau der deutschdidaktischen Unterrichtsforschung wird Hermeneutik praktisch gleichgesetzt mit einer „stärker auf die literarische Form bezogenen hermeneutischen Literaturwissenschaft" (Groeben/Hurrelmann 2006 [b], 538). Dies sind – bezogen auf den aktuellen Diskurs – einseitige Auffassungen. Schließlich wird sprachlich-literarische Bildung eng auf „soziale Handlungsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung" ausgerichtet (ebd., 539). Diese beiden Ziele verfolgt jedes Fach, und sie lassen sich auch mit anderen Medien erreichen. Das Spezifische sprachlich-literarischer Bildung gerät so kaum in den Blick.

15 Hartmut von Hentig beschreibt dies mit einer bildhaften Sprache und mit Bezug auf Humboldt als Spannungsverhältnis, das für ihn charakteristisch für Bildung ist: „Bildung bezeichnet selbst die Spannung oder Brücke zwischen [...] tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf. [...] Mit Platons großem Gleichnis [gesagt]: Bildung ist beides – Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle. Das eine ohne das andere ist sinnlos und unbekömmlich" (von Hentig 1997, 56).

Bildungsabschluss, zit. n. Ossner 2006 [a]: 8). Literatur kommt somit nur in einem der vier Kompetenzbereiche explizit vor, steht dort auf einer Ebene mit Texten und Medien und wird sehr eng mit dem Begriff „Kenntnisse" verbunden. Dass Ossner an diesem Modell auffällt, „dass unter der Hand für eine integrierte Sprachbetrachtung Partei ergriffen wird" (ebd.), lässt sich nicht recht nachvollziehen. In seinem eigenen Modell taucht dann Literatur explizit nur in einem von sechs Arbeitsbereichen auf, im Bereich „Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien" (ebd.: 13).[16]

Aber vielleicht spiegeln diese Modelle nur wider, dass sich der Stellenwert von Literatur in der Gesellschaft verändert, dass die sprachbildende und in diesem Sinn emanzipatorische „Funktion" von Dichtung weniger wertgeschätzt wird und die pragmatische und instrumentelle Dimension von Sprache stärker in den Vordergrund rückt. Von einer Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik ist hier auf jeden Fall nicht mehr viel zu erkennen, und dies hat auch damit zu tun, dass in diesen Modellen die Bildungsziele von der herrschenden gesellschaftlichen Aktualität gesetzt und von ihr abgeleitet werden. Die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik kann auf diese Art nicht begründet werden. Sie basiert dagegen auf einer Theorie, auf einer bestimmten Auffassung von Sprache, die auch die Genese unserer Schriftkultur und die Ontogenese des Einzelnen in ihr mitberücksichtigt (vgl. Ivo 1999: 75–86).[17]

16 Ein weiteres Charakteristikum von Ossners Kompetenzmodell ist die Engführung des Kompetenzbegriffs mit einem erweiterten Wissensbegriff und die Unterscheidung der vier Wissensarten Deklaratives Wissen, Problemlösungswissen, Prozedurales Wissen, Metakognitives Wissen. Seine „sehr einfache" Begründung für diese enge Verbindung ist eine Setzung: „In der Schule gehört zum Können wesentlich Wissen und Bewusstheit" (Ossner 2006 [a], 10). Im Vergleich zum Kompetenzbegriff Weinerts sind damit die motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen stark ausgeblendet, was Ossner jedoch selbst bestreitet (ebd., 11 und 16). Noch ungeklärt bleibt zudem die Frage, was denn „Wissen" in Bezug auf das „Können" des spezifischen Gegenstandes Sprache bedeutet (vgl. hierzu auch Trabant 2001).

17 Dass es mit dieser Einheit im Moment nicht weit her ist, zeigen die in jüngster Zeit erschienenen Einführungen und Handbücher, die die Sprach- und Literaturdidaktik nach außen fast wie eigenständige Disziplinen erscheinen lassen. Dagegen betont zuletzt Burdorf in seinem programmatischen Text: „Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus" (2004) auch auf anthropologischer und sprachtheoretischer Grundlage die Untrennbarkeit von „Literatur und Sprache, Germanistik und Deutschdidaktik" (ebd., 116).

5. Die Notwendigkeit, „Sprache zu denken"

Aus kultursoziologischer oder diskursanalytischer bzw. poststrukturalistischer Perspektive lässt sich kritisieren, dass Bildung und Sprache in der hier vertretenen theoretischen Rahmung emphatisch, essentialistisch und idealistisch jenseits von Macht, herrschenden institutionellen Bedingungen und herrschender kultureller Praxis gedacht werden. Dieser Einwand ist ernst zu nehmen.[18] Es stellt sich aber die Frage, ob diese Perspektiven selbst als *Legitimationsgrundlagen* dienen können oder nicht eher als – sicher gewinnbringende – Perspektiven auf den deutschdidaktischen Diskurs von außen (Kultursoziologie und Diskursanalyse) oder als theoretische Begründung für spezifische Thematisierungs- und Verfahrensweisen im Umgang mit literarischen Texten. Kammler selbst räumt ein, dass sich aus der Dekonstruktion allein literarische Bildung nicht begründen lässt (vgl. Kammler 2000: 18).

Gleichzeitig muss aus der hier vertretenen Perspektive betont werden, dass ein „Jenseits von Macht" gedacht werden kann und dass Sprache nicht gänzlich in Macht aufgeht: *Was Sprache ist, hängt auch davon ab, wie wir Sprache denken* – und wie wir sie in der Wissenschaft und in Lehr-Lern-Kontexten theoretisch konzeptualisieren (vgl. hierzu v. a. Trabant 2003 [a]).[19] Der Mensch, das Individuum, lässt sich aus dieser Relation ebensowenig streichen wie „die Macht" (vgl. Frank 1997).[20] Freilich: Wer die herrschende kulturelle Praxis zum alleinigen Maßstab erklärt,

18 Vgl. zur Kultursoziologie Kämper-van den Boogaart 1997; hier findet sich auch ein kritischer Überblick zum Bildungsbegriff in der Deutschdidaktik. Zu Diskursanalyse und Poststrukturalismus vgl. u. a. Kammler 2000.

19 Dies gilt insbesondere für Sprache als Gegenstand von Wissenschaft, so de Saussure (1967, 9). Hier kann man „nicht einmal sagen, daß der Gegenstand früher vorhanden sei als der Gesichtspunkt, aus dem man ihn betrachtet; vielmehr ist es der Gesichtspunkt, der das Objekt erschafft."

20 Aus diesem Grund hat „das Geschäft der theoretischen Konzeptualisierung von Sprache weitreichende *anthropologische* Implikationen [...]. Jede linguistische Gegenstandskonstitution ist als Modellierung von Sprache zugleich eine Modellierung des Sprachsubjektes bzw. der Sprachsubjekte-Gemeinschaft" (Jäger 2003, 72). Dies wird in etlichen Beiträgen des Sammelbandes *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis* (2003) thematisiert. Die (Sprach-)Anthropologie ist deshalb ein wichtiger Bezugspunkt für die deutschdidaktische Theoriebildung. Vgl. hierzu die Arbeiten von Jürgen Trabant (1998) und die Arbeiten von Christoph Wulf im Rahmen des Arbeitsbereichs „Anthropologie und Erziehung" an der FU Berlin (u. a. Wulf 2006).

oder wer jeden Sprachgebrauch für gleich „wertvoll" hält, braucht einen Rückgriff auf reflexiv-anthropologische oder gar normative Theorien nicht. Es bleibt eine Grundfrage für die Deutschdidaktik, ob und wie sie Sprache und die Sprachlichkeit des Menschen denkt und auf wen sie sich dabei bezieht.

Mit der derzeit populären Leitidee des „*gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts*", die sich das einflussreiche DFG-Schwerpunktprogramm „Lesesozialisation in der Mediengesellschaft" gegeben hat, drohen die anthropologischen und ethischen Dimensionen der Frage nach der *Sprachlichkeit des Menschen* aus dem Blick zu geraten. Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit als einseitig dominierendes Leitbild kann zu einem Aktualitätsdruck ohne Widerlager führen, bei dem Funktionen, die literarisches Lesen für den Menschen potentiell haben kann (und auch schon immer hatte), an den Rand gedrängt werden. Groeben und Hurrelmann stellen fest:

> Insgesamt wird deutlich, dass die ‚Ausstrahlung' des Informationslesens auf manifeste Handlungsorientierungen der Person empirisch besser belegt ist als die entsprechende Wirkung von Fiktionslektüre. Das gibt einem Konzept des Lesens als eines Trainingsfeldes, von dem vor allem Effekte auf kognitiv-instrumentelle und sozialpragmatische Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe zu erwarten sind, die große, zuletzt durch PISA wieder verstärkte Überzeugungskraft. (Groeben/ Hurrelmann 2004: 452).

Dagegen „scheinen für das literarische Lesen als nicht substituierbare, spezifische Funktionen nur das Genusserleben durch die Lektüre selbst, die Aktivierung der primären Phantasie und die Ausbildung der Konzentrationsfähigkeit [...] übrig zu bleiben, von deren Notwendigkeit für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation nicht ohne Weiteres auszugehen ist" (Hurrelmann 2002: 284). Damit besteht die Gefahr einer „Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen" (Wintersteiner 2007: 60). Konsequent stellt Groeben denn auch die Frage:

> Ist es dann nicht doch sinnvoll, beim Konzept der Lesekompetenz primär von Informationstexten auszugehen und sich auf die kognitiven Teilkomponenten als Kompetenzdimensionen zu konzentrieren [...]? Und zwar nicht primär aus testökonomischen Gründen, sondern weil diese Konzentration empirisch und normativ am besten den Funktionen entspricht, die das Lesen in unserer Mediengesellschaft auf

> Dauer haben *kann* und *sollte*! Oder geht es gerade darum, bestimmte emotional-motivationale Funktionen, die nur bzw. primär mit dem Lesen verbunden sind, die vor allem bzw. am frühesten in der ontogenetischen Entwicklung durch das Lesen erworben werden können [...], zu bewahren? (Groeben 2004: 21)

Ich zitiere hier bewusst ausführlich, weil diese Fragen – und es spricht sehr für den Text, dass sie *als Fragen* gestellt werden – entscheidend für die Zukunft der Deutschdidaktik als Sprach- und Literaturdidaktik sind. Wird die erste Frage mit Ja beantwortet, bedeutet dies – so Paefgen – „das *Ende des Literaturunterrichts*" (Paefgen 2006: 151; Herv. i. Orig.). Eine Fokussierung auf bestimmte „emotional-motivationale Funktionen" allein wird die Didaktik nicht aus diesem Dilemma befreien. Und vor allem: Die Unterrichtsforschung kann diese Fragen nicht beantworten. Die allgemeine Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" kann und muss für die Deutschdidaktik weiter präzisiert werden durch eine spezifische Leitidee von der Sprachlichkeit des Menschen, in der auch die literarische Sprache einen Ort hat, der sich nicht in Genusserleben und Phantasieanregung erschöpft.

6. Rhetorische Reproduktion von Verdoppelungen als Dilemma

Ein weiterer Einwand gegen ein Konzept sprachlich-literarischer Bildung wird lauten, dass die Deutschdidaktik sich gerade damit, wie eingangs skizziert, wieder nur im Bereich der Rhetorik bewegt und einmal mehr ein theoretisches Konstrukt (re-)produziert, „um sich ungestört innerhalb eines Diskurses zu bewegen, der sich mit kleinen Variationen um sich selbst dreht" (Hoppe 1998: 211). Ein solches theoretisches Konstrukt nennt Otfried Hoppe (ebd.: 219 f.) im Anschluss an Luhmann „Verdoppelung" – Ossner fasst das damit verbundene Dilemma in seiner Einleitung zum Hoppe-Beitrag zusammen:

> Auf der einen Seite reproduziert sie [die Deutschdidaktik] sich als Kulturwissenschaft selbst und wirkt am kulturellen Verdoppelungsprozeß kräftig mit: in dieser Hinsicht bestraft sie sich selbst mit gesellschaftlicher Wirkungslosigkeit (allerdings auf gut dotierten Positionen); auf der anderen Seite erkauft sie sich Wirkung durch rigorose Ausblen-

> dung alles Subjektiven und konstruiert so in Form von Lernzielen, Lerninhalten, Methoden und Programmen die Wirklichkeit gegen das Subjekt. (Ossner 1998: 16)

Hoppe selbst sieht die Deutschdidaktik nicht von vornherein zur Wirkungslosigkeit oder zur „Ausblendung alles Subjektiven" verdammt. Für ihn kann Wissenschaft durchaus eine Rolle in der „Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht" (so der Titel seines Aufsatzes) spielen. Hoppe bezieht sich auf Bourdieu, wenn er schreibt, dass Wissenschaft zwei Möglichkeiten hat: „Sie ist Mystifizierung, wenn sie mit den legitimen Bedeutungen den Apparat der Legitimation bedient – oder sie ist Entmystifizierung, wenn sie mit den legitimen Bedeutungen den Apparat der Legitimation vorführt" (Hoppe 1998: 227 f.). Damit ist eine eher affirmative und eine stärker aufklärend-kritische Perspektive angedeutet, die Wissenschaft einnehmen kann.

Gerade der so hoch aufgeladene Bildungsbegriff eignet sich gut zur Mystifizierung, vor allem, wenn er nur als Fahnenwort verwendet und nicht konsequent gedacht wird. Seine gegenwärtig geradezu inflationäre und häufig völlig unspezifische Verwendung tendiert in diese Richtung.[21] Wenn der Bildungsbegriff dagegen unter Bezugnahme auf seine spezifische Tradition ausgehend von der sprachlichen Individualität des Menschen gedacht und damit genau das Spannungsverhältnis konstitutiv wird, das durch normierende Konstrukte gefährdet ist, *kann* er entmystifizierend, im Sinne eines kritischen Korrektivs, eines uneingelösten Ideals bzw. einer kontrafaktischen Antizipation wirken (vgl. zu dieser Denkfigur Gruschka 2001). Die Bildungsidee gewinnt „ihre ‚zeitlose', herausragende Bedeutung, indem sie als Chance zu verstehen ist, der wachsenden Verzweckung und Funktionalisierung des Menschen, u. a. durch immer stärkere Anpassung an ökonomische Effizienzkriterien, wirkungsvoll entgegenzuwirken" (Jürgens 2004: 308).

„Die wissenschaftliche Orientierung in der Didaktik", so Hoppe, unterliegt dagegen immer wieder der Versuchung, den Weg der „Ausblen-

21 Vgl. hierzu Jürgens 2004, 305: „Bildung ist sicherlich ein Begriff, der heute gerne wort- und begründungslos in Dienst genommen wird, um den Schein zu wahren. Um zu echten Bildungsstandards zu gelangen, wird es unausweichlich sein, die Bildungsdiskussion neu zu beleben und das bildungstheoretische Koordinatenkreuz der allgemein bildenden Schule neu zu bestimmen." – „Paradoxerweise können bisher die Bildungsstandards ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie selbst auf ‚Bildung' verzichten. Es mangelt ihnen an einem ausgewiesenen, stimmigen, bildungstheoretischen Grundgerüst" (ebd., 309).

dung" von Individualität zu gehen, um „den Fetisch *radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit* in der Konzeption von Lernzielen, Lerninhalten, Methoden und Programmen zu bedienen. Das lernende Subjekt wäre darin als Individuum eine irrationale Größe" (Hoppe 1998: 223). Diese einseitige Form von Wissenschaftlichkeit, Hoppe spricht von einem „Verfügungswahn in der Pädagogik und Didaktik" (2002), kann dabei durchaus mit einer unreflektierten und unspezifischen Verwendung des Bildungsbegriffs einhergehen, was dann eine typische Form von Mystifizierung im Sinne Bourdieus oder ein Dispositiv der Macht im Sinne Foucaults darstellt.[22]

Neben dem Entwurf einer konsequent kritischen Didaktiktheorie (Hoppe 1998: 216 f.) und einer didaktischen Forschung, „die sich gerade immer wieder an der *irrationalen* Wirklichkeit des Individuellen abarbeiten würde, mit der Unterricht es zu tun hat" (ebd.: 222), schlägt Hoppe auch und vor allem eine Reorganisation der Disziplin vor (ebd.: 231 ff.). Letztlich läuft sie darauf hinaus, die Deutschdidaktik ein Stück weit aus dem etablierten System der Wissenschaften herauszunehmen, um ihr dadurch stärker eine Beratungsfunktion zu ermöglichen.[23] Dies wäre in unserer Gesellschaft mit einem Verlust von Reputation und Macht verbunden, und das ist wohl auch die begründete Angst, die viele DeutschdidaktikerInnen derzeit umtreibt und dazu bewegt, rasch auf den Kompetenzzug aufzuspringen und sich damit auf vermeintlich wissenschaftlich sicheres Terrain zu begeben. Aus diesem Dilemma gibt es, denke ich, keinen Ausweg. Nicht die Situation „als dilemmatisch zu begreifen wäre allerdings fatal" (Kammler 2006: 5), sondern sie nicht zu begreifen.

22 Vgl. hierzu z. B. den Begriff der Bildungsstandards. Das Kompositum rekurriert zwar auf den Bildungsbegriff, hebt jedoch mit dem zweiten Wortteil die für die Bildungsidee zentrale Dimension der Individualität und Prozesshaftigkeit in einem technokratischen Sprachkonstrukt auf. Gruschka (2001, 626) bringt es auf den Punkt: „Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck."

23 Eine weitere Strategie, um den Konstrukten eine gewisse „Wirksamkeit" zu verleihen, wäre ihre konsequente Berücksichtigung auch beim *eigenen* Lernen, Lehren und Forschen *innerhalb* des Systems Wissenschaft; vgl. hierzu u. a. Schlieben-Lange 2000, Burdorf 2004, 110 f., Steinbrenner 2004 (b).

7. Die Notwendigkeit der Entwicklung und Pflege einer eigenständigen Rhetorik

Wenn das hier beschriebene Dilemma für Didaktiken, wie sie gegenwärtig organisiert sind, konstitutiv ist – wofür vieles spricht –, geht es vielleicht auch nicht so sehr darum, aus ihm herauszukommen, sondern in geeigneter Weise hineinzukommen und bei der „Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht" wirkungsvoller mitzu*spielen*. Hoppe zeigt auf, dass jede Wissenschaft auch eine rhetorische Dimension hat. In einer kühnen und so von Hoppe sicher nicht intendierten Wende könnte man daraus auch den Schluss ziehen, dass es gilt, diese Dimension im Sinne einer „reflektierten Verdoppelungskultur" ernst zu nehmen, bewusst zu pflegen, weiterzuentwickeln und zu erneuern (und nicht unreflektiert die Rhetorik anderer zu übernehmen).

Wissenschaft hat nicht nur die Funktion, „Wirklichkeit" möglichst genau zu erforschen, und erst recht nicht nur, ihr zu dienen und ihr „hinterherzulaufen" – Werner Wintersteiner (2007: 61) spricht zugespitzt von „diskussionslose[m] Gehorsam". Sie kann sie in einem aufklärenden Sinn kritisieren – und sie kann an ihrer Konstruktion durch ihre eigene Rhetorik und durch die Art, wie sie ihren Gegenstand sprachlich thematisiert und konstituiert, mitwirken. Dies gilt insbesondere für den Gegenstand Sprache: Gerade er ist nicht nur (natur-)gegeben, sondern zugleich aufgegeben, und seine Beschaffenheit hängt auch davon ab, wie er von der jeweiligen Kulturgemeinschaft sprachlich und damit immer auch rhetorisch konstituiert und konstruiert wird. Das ist eine genuine Aufgabe der Sprach- und Literaturdidaktik, vor allem, wenn gegenwärtig „unklar [ist], wer für das Phänomen [sprachlich-literarische Bildung] zuständig ist und welche Wichtigkeit ihm beizumessen ist [...]. Unentschieden ist auch das Verständnis des Phänomens selbst" (Wegmann 2001: 61 f.). Deshalb darf es in der deutschdidaktischen Forschung nicht nur um die „Rekonstruktion der Rhetorik zum Deutschunterricht"[24] gehen – es muss auch um die Konstruktion, d. h. Entwicklung und Pflege einer eigenständigen Rhetorik gehen. In dieser Hinsicht ist die Zeit der Konzepte und Modelle für die Deutschdidaktik keineswegs vorbei.

24 Wobei dies natürlich eine wichtige Perspektive darstellt! Vgl. hierzu grundlegend Herrlitz 1998, 182 ff.

Die von Jostes, Trabant und anderen im Anschluss an Humboldt getroffene Unterscheidung zwischen einem „zeichenhaften" und einem „rednerischen" Sprachgebrauch lässt sich dabei auch auf die Rhetorik der Deutschdidaktik anwenden (vgl. hierzu Steinbrenner 2004 [b]: 184 f.): Mit „*Kompetenz, Standards* und *Aufgaben*" als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insgesamt" (Ossner 2006 [c]: 9) drohen hier ebenfalls technizistische und instrumentelle Hochwertbegriffe eine einseitige Dominanz zu gewinnen (vgl. hierzu auch Spinner 2005: 9 ff.). Unter der theoretischen Annahme einer „Antinomie der Sprache" ist die Deutschdidaktik jedoch in besonderem Maße in einem für Didaktiken prinzipiell charakteristischen und konstitutiven Spannungsfeld von Pragmatik und Ästhetik angesiedelt (vgl. Wintersteiner 2007: 54). Dies bedingt, dass sie in Forschung und Lehre keine rein „technische" oder „praktische" Disziplin sein kann, und das muss sich auch in ihrer Sprache zeigen dürfen. Die Standard- und Kompetenzrhetorik macht es jedoch zunehmend schwer, innerhalb des Diskurses auch einmal von der Freude darüber zu sprechen, dass die Sprache „in ihrer Besonderheit blüht und strahlt" (Trabant 2003 [b]: 382).[25]

Von dieser Begeisterung für ihre Gegenstände ist in der Deutschdidaktik bisweilen wenig zu spüren. In Bezug auf Literatur stellt Kämper-van den Boogaart fest: „Mit der positivistischen Bescheidenheit gibt es so recht keinen Ort mehr, von dem aus noch für die Literatur als Medium des ‚ganz Anderen' und für die literarische Bildung als Option auf Teilnahme an einer Sprache oder Erinnerung des Anderen geworben werden kann" (Kämper-van den Boogaart 2000: 8). Ähnliches dürfte für die Sprachdidaktik und die Sprache in ihrer welterschließenden, bildenden und ästhetischen Dimension gelten, wobei hier der Gedanke an eine Begeisterung für den Gegenstand vielleicht noch ferner liegt.

Hatte das bisher Gesagte vor allem für die Theorie der Deutschdidaktik Bedeutung, so gewinnt es Relevanz für die Lehre und damit auch für ein Kerngeschäft, in dem die Deutschdidaktik den Verdoppelungsprozess überschreiten und praktisch werden kann: die Lehrerausbildung.[26]

25 Humboldt selbst würde diesen Sprachgebrauch als „wissenschaftliche Prosa" bezeichnen. Er hat einen aufzeigenden und weniger einen definitorischen Charakter (vgl. Trabant 1986, 117 ff.).

26 Vgl. hierzu auch Kammlers Einschätzung zum Stellenwert des Literaturunterrichts nach PISA: „Der Hebel, so glaube ich, muss vielmehr bei der Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrerschaft angesetzt werden" (Kammler 2004, 242).

„Begeisterung" ist eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Lehr-Lern-Prozesse, wer „kein emphatisches Verhältnis zu seinem Fach besitzt, der wird nicht nur von den Schülern nicht ernst genommen, er prägt diesen zugleich ein negatives Bild von der Sache auf" (Gruschka 2001: 637). Dies scheint besonders für den Literaturunterricht zu gelten. So ist „aus der lesebiographischen Forschung [...] gut belegt", welch große Bedeutung „eine Lehrperson, der die Begeisterung für die Sache (die Literatur) anzumerken ist" (Garbe u. a. 2006: 145 f.), für das Gelingen literarischer Gespräche hat.[27]

Emphase, Begeisterung oder auch nur tieferes Interesse für Sprache und Literatur können selbst bei Studierenden, die das Fach Deutsch im Lehramtsstudium gewählt haben, nicht schlicht vorausgesetzt werden. Gewiss kann Rhetorik allein keine Begeisterung schaffen, aber sie spielt dabei sicher eine wichtige Rolle – das sollte gerade der Deutschdidaktik bewusst sein. Auch in der Lehrerausbildung ist unsere Disziplin damit in das grundlegende Spannungsfeld von Ästhetik und Pragmatik gestellt: Sie muss angehende LehrerInnen begeistern *und* mit dem nötigen „Handwerkszeug" versehen.[28] Didaktik hat immer auch die Aufgabe, für ihre Gegenstände zu „werben". Schon allein aus diesem Grund darf sie sich nicht Paradigmen unterwerfen, die jeden emphatischen Begriff von individueller und gesellschaftlicher, ethischer und ästhetischer Bildung aus dem Selbstverständnis der Wissenschaften hinausdrängen wollen, sondern sie muss, auch jenseits der „positivistischen Bescheidenheit", einen Ort konstruieren, von dem aus für Sprache und Literatur geworben werden kann. Eine Leitidee wie „sprachlich-literarische Bildung" kann dabei der gerade für Studierende etwas amorphen Gestalt der Deutschdidaktik (vgl. Ossner 2006 [a]: 17) einen Rahmen geben und Orientierung stiften. Auch hierfür ist ein Kompetenzraster allein, wie

27 Es ist bemerkenswert, wie häufig der Begriff „Begeisterung" in neueren literaturdidaktischen Publikationen auftaucht (vgl. Eggert 1998, 44, Härle/Steinbrenner 2004, 19 ff., Wintersteiner 2007, 67, und Kämper-van den Boogaart 2000, 20, wobei dieser von Ernsthaftigkeit, Engagement und Bedeutsamkeit spricht). Dass eine „Begeisterung" des Lehrenden für den Lernstoff grundlegend ist, weiß auch die Motivationspsychologie: „Jede Lehrkraft kann davon ausgehen, daß ihr eigenes Interesse am Thema die natürliche Obergrenze für das Interesse ihrer SchülerInnen darstellt. Dementsprechend wirkt die Begeisterung einer Lehrkraft regelrecht ansteckend, wie einige Studien überzeugend nachweisen" (Ziegler 1999, 106).

28 Daraus ergeben sich hochschuldidaktische Konsequenzen; vgl. hierzu u. a. Burdorf (2004), Härle/Steinbrenner (2004), Steinbrenner (2004 [b]).

Ossner (2006 [b]) es analog für die Lehrerausbildung vorgelegt hat, nur bedingt geeignet.

Diese Überlegungen könnten den Ausgangspunkt für ein – auch und bewusst rhetorisches – Projekt mit dem Titel „Sprachlich-literarische Bildung im 21. Jahrhundert" bilden. Es bestünde darin, die Geschichte des Sprachdenkens (Trabant 2003 [a]) unter der Perspektive der Bildung weiterzuerzählen, wobei die Worte „Geschichte" und „erzählen" hier mit Bedacht verwendet werden: Sie verweisen auf den *Modus*, den dieses Projekt haben könnte. Ulf Abraham nennt die von Gerd Antos eingeführte Rede vom „Schreiben als Problemlösen" eine Denkfigur (Abraham 2007: 10). Eine solche Denkfigur ist keine isolierte und empirisch messbare Teilkompetenz und hat dennoch eine Bedeutung für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen. Diese sind immer situiert und individuell geprägt, und es stellt sich die Frage, welchen Grad an Präzision ein Sprechen über sie annehmen kann und muss. Denkfiguren im Sinne von Abraham/Antos sind Wissens- und Sprachformen auf einem mittleren Abstraktionsniveau, das für den didaktischen Kontext vielleicht besonders sinnvoll ist.[29] Das Nachdenken über sprachlich-literarische Bildung könnte eine Reihe von „Denkfiguren" in diesem Sinne schaffen und damit eine weite Rahmung mit individuellen Freiräumen entwerfen. Hubert Ivo verweist mit einem Zitat aus der *Nikomachischen Ethik* auf die Grenzen möglicher Genauigkeit: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménu), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zuläßt" (zit. n. Ivo 2001: 169).

8. Schlussfolgerungen und Ausblick

„Wenn das, was uns von anderen Mitgliedern des Tierreichs unterscheidet, die Sprache ist, dann ist Literatur, besonders die Poesie als höchste Form der Sprache, vereinfacht gesagt die Bestimmung unserer Gattung.

29 Von hier aus lassen sich Linien zur Rekonstruktion des „Practical Professional Knowledge" (PPK) von Deutschlehrern ziehen (vgl. Herrlitz 1998). Ulf Abrahams eigener Ansatz, literarische Bildung als „Kanon von Kompetenzen" zu bestimmen, stellt vielleicht ein Modell auf mittlerem Abstraktionsniveau dar (vgl. Abraham 1998, 232–272).

[...] Ich spreche hier nicht von Erziehung im allgemeinen, sondern von sprachlicher Bildung." (Brodsky 1991: 12 f.)

Damit bringt Joseph Brodsky ein Verständnis von Sprache, Literatur und Bildung und deren Zusammenhang zum Ausdruck, das stark an Humboldt erinnert.[30] – Kämper-van den Boogaart problematisiert den Rekurs auf eine allgemeine Bildungsformel und das Verständnis von Didaktik als Abbild-Didaktik. Auf der einen Seite vermag

> es Didaktik durch einen auf die *Bildungsformel* gestützten Diskurs [...], höchste Allgemeinheit mit einer Spezifizität zu verbinden, die ihren Professionen den Status von Expertenschaft einträgt. Was indes einer allgemeinen und zumeist pädagogischen Didaktik den Boden bereitet, stellt für eine Didaktik, die von den Gegenstandstheorien her ansetzt, ein gravierendes Problem dar. Unter dem Druck des pädagogischen Diskurses vermag sich kaum ein didaktisches Verständnis mehr zu halten, das Didaktik einzig als *Abbild* einer ausdifferenzierten Wissenschaft begreift. (Kämper-van den Boogaart 1997: 305)

Die hier beschriebene Konstellation stellt „die literaturdidaktische Legitimationsarbeit vor eine unbequeme Aufgabe" (ebd.: 307), die die Literatur- und m. E. auch die Sprachdidaktik „in die Situation versetzt, die Legitimation ihrer Gegenstände und Ziele souverän [!] betreiben zu müssen" (ebd.: 308). Ein Weg ist eine Engführung des Bildungsbegriffs mit der Gegenstandsperspektive, bei der der Gegenstand nicht abgebildet, sondern als sprachlich-literarische Bildungsaufgabe erst konstituiert wird. Leitfrage beim Denken des Gegenstandes darf dabei nicht (mehr) sein, was Sprache und Literatur *sind*, sondern was sie in unserer Schriftkultur für lernende Individuen *sein können* – nicht als essentialistische Festschreibung, sondern als zeitbezogener *Entwurf* mit Bezug zur gegenwärtigen literarischen und sprachlichen Praxis, ohne Anspruch auf Deutungshoheit „von oben", aber mit dem Anspruch, als kulturelle Organisation an der „Konstruktion von Bedeutung und der Produktion von Macht" (Hoppe) mitzuwirken. Und das heißt für die Deutschdidaktik, sich aktiv und auch mit einem Schuss „Begeisterung" daran zu beteiligen, wie Sprache und Literatur in unserer Gesellschaft gedacht werden.

30 Das Zitat habe ich von Dieter Burdorf (2004, 102). Es stammt aus der Rede Joseph Brodskys nach der Entgegennahme des Literaturnobelpreises, die den programmatischen Titel trägt: „Das Volk muß die Sprache der Dichter sprechen".

Was kann unmittelbar daraus folgen? Alle fünf Arbeitsfelder der Deutschdidaktik als Wissenschaft (Theorie und Geschichte sprachlich-literarischer Bildung/empirische Unterrichtsforschung/Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten und -materialien/LehrerInnenausbildung/Politikberatung) haben ihre Existenzberechtigung, haben einen wissenschaftlichen Charakter und sind auf Zusammenarbeit angewiesen. Nur so kann ein lebendiges und vielfältiges Ganzes entstehen, und ich sage dies bewusst gegen eine Haltung, die nur der empirisch forschenden Deutschdidaktik den Status einer Wissenschaft zubilligt. Im Feld der Theoriebildung, dem Feld, in dem sich dieser Aufsatz bewegt, könnte das „Symposion Deutschdidaktik" eine Arbeitsgemeinschaft zum Thema „Denkrahmen" oder auch, enger gefasst, „Sprachlich-literarische Bildung im 21. Jahrhundert" einrichten. Die Arbeit einer solchen Arbeitsgemeinschaft erscheint mir besonders wichtig für eine offensive Zusammenarbeit und – wo nötig – Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik, wie Ossner sie auch einfordert. Insbesondere hier läuft die Deutschdidaktik ohne einen Denkrahmen Gefahr, ihr Fähnlein nach dem Wind zu hängen. Denkbar wäre auch, auf jedem Symposion eine Sektion einzurichten, die sich mit Grundfragen der Deutschdidaktik als Wissenschaft beschäftigt. Angesichts des unsicheren Status der Deutschdidaktik sollte dieser Raum gezielt für eine Selbstverständigung in dieser Hinsicht genutzt werden. Schließlich bieten auch die regelmäßigen Treffen des „Nachwuchsnetzwerks Deutschdidaktik" Raum für hochschulübergreifende Gespräche zu diesen Themen. Dieser Selbstverständigungsprozess sollte zum Ziel haben, dass die Deutschdidaktik nicht in eine einseitige Rolle und Funktionalisierung als Consultant für Outcome-Optimierung oder als Reparaturbetrieb nach Niederlagen im internationalen Vergleichstestwettlauf hineingerät – also *hinterherläuft* –, sondern eine eigenständige Instanz bleibt und zunehmend wird.

Freiheit einer wissenschaftlichen Disziplin kann sich nur entwickeln in Bindung an ihren Gegenstand, den die Deutschdidaktik – wie jede andere Wissenschaft auch – immer wieder neu konstituieren muss. Hubert Ivos Vorschlag hierzu lautet: *Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit.* Mit der „Sprachlichkeit des Menschen" wird auf eine reflexiv-anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Aufgabe und das Problem der Heraus*bildung* des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied der

Sprachengemeinschaft, die immer auch ein ästhetischer Prozess ist bzw. sein sollte. Die Wendung „in der Zeit" richtet sich gegen essentialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension an, die diese Aufgabe hat, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt und von der Deutschdidaktik bearbeitet werden muss.

Fazit: Der Kompetenzbegriff ist kein Denkrahmen, er braucht einen Denkrahmen. Die aktuelle Diskussion um den Kompetenzbegriff in der Deutschdidaktik verweist wieder einmal auf die Notwendigkeit eines solchen Rahmens. Mit einer „Theorie sprachlich-literarischer Bildung", die die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit zu fassen versucht, wird hier ein nicht neuer, aber gleichwohl aktueller Vorschlag gemacht, der auch seine Tücken hat und für den gleichfalls gilt, dass er „einen Diskussionsprozess einleiten" (Ossner 2006 [a]: 18) und vorantreiben soll – einen Diskussionsprozess, durch den sich die Deutschdidaktik im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken, bei denen es reibungsloser zuzugehen scheint, auszeichnet, wenngleich – oder weil – sie sich dabei auf einem schmalen Grat bewegt.[31]

Literatur

Abraham, Ulf (1998): *Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen*, Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag

Abraham, Ulf (2007): „Kompetenzmodelle. Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 13, H. 22, 10–13

Arntzen, Helmut (1992): „Die Sprache der Literaturwissenschaft als Anpassungsversuch", in: *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, hrsg. v. Frank Griesheimer und Alois Prinz, Tübingen: Francke, 65–79

Baum, Michael (2007): „Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. Kulturtheorie und Literaturunterricht", in: *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, hrsg. v. Volker Frederking u. a., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [Neuausgabe, erscheint 2007]

Becker-Mrotzek, Michael (2006): „Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 19, 11–13

Bellmann, Johannes (2006 [a]): „Bildungsforschung und Bildungspolitik im

31 Gerhard Härle danke ich herzlich für das Zitat von Bertolt Brecht und für die Unterstützung bei der Endredaktion!

Zeitalter ‚Neuer Steuerung'", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 52, H. 4, 487–504; verfügbar auch unter: http://forum-kritische-paedagogik.de/start [gesehen: 13.03.2007]

Bellmann, Johannes (2006 [b]): „Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten", in: *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform*, hrsg. v. Ursula Frost, Paderborn u. a.: Schöningh, 183–200; verfügbar auch unter:http://forum-kritische-paedagogik.de/start[gesehen: 13.03.2007]

Brodsky, Joseph (1991): „Das Volk muß die Sprache der Dichter sprechen. Rede bei der Entgegennahme des Nobelpreises für Literatur", in: ders.: *Flucht aus Byzanz. Essays*, Frankfurt am Main: Fischer, 7–20

Brügelmann, Hans (2004): „Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests: Zur unvergänglichen Hoffnung auf die gute Schule ‚von oben'", in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 80, H. 4, 415–441

Burdorf, Dieter (2004): „Wozu Form? Eine Kritik des literaturdidaktischen Inhaltismus", in: *Sprache und Literatur*, Jg. 35, H. 93, 102–119

Burchhardt, Martin (2006): „Kompetenz", in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, Jg. 82, H. 1, 138–139

Council of Europe (2001): *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge; dt.: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin u. a.: Langenscheidt

Dehn, Mechthild/Hüttis-Graff, Petra (Hg.) (2005): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*, Freiburg im Br.: Fillibach

Eggert, Hartmut (1998): „Literarische Bildung ohne Schule? Überlegungen zur Spätphase literarischer Sozialisation", in: *Der Deutschunterricht*, Jg. 50, H. 6, 38–45

Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit.* Übers. von Elke Wehr u. a., Berlin: Merve

Frank, Manfred (1997): *Die Unhintergehbarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen" Toterklärung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 4. Aufl.

Garbe, Christine/Holle, Karl/Salisch, Maria von (2006): „Entwicklung und Curriculum: Grundlagen einer Sequenzierung von Lehr-/Lernzielen im Bereich des (literarischen) Lesens", in: Groeben/Hurrelmann (Hg.) (2006 [a]), 115–154

Gölitzer, Susanne (2003): „Wohin? Woher? Zielperspektiven und Herkünfte einer Deutschdidaktik", in: dies. (Hg.): *Deutschdidaktik und Neue Medien. Konstitutionsprobleme im Spannungsfeld zwischen Altlasten und Neugierde*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 8–23

Groeben, Norbert (2004): „Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft", in: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, Weinheim/Mün-

chen: Juventa, 11–35

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004): „Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation?", in: *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*, 440–465

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2006 [a]): *Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm*, Weinheim/München: Juventa

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006 [b]): „Ausblick: Realisierungsperspektiven", in: *Empirische Unterrichtsforschung*, 535–541

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2006 [c]): „Textwissenschaftliche Grundlagen", in: *Empirische Unterrichtsforschung*, 31–51

Gruschka, Andreas (2001): „Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend", in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 47, H. 5, 621–639

Härle, Gerhard/Steinbrenner Marcus (2003): „‚Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.' Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs", in: *Literatur im Unterricht*, Jg. 4, H. 2, 139–162

Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (2004): „Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung", in: dies. (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1–24

Hentig, Hartmut von (1997): *Bildung. Ein Essay*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Herrlitz, Wolfgang (1998): „Zum Denkstil der Sprachdidaktik. Elemente eines komparativ inspirierten Forschungskonzepts", in: *Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte*, hrsg. v. Heinz Giese und Jakob Ossner, Freiburg i. Br.: Fillibach, 167–190

Herrmann, Ulrich (2005): „Die nationale Testservice-Agentur IQB. Der Abgesang auf pädagogische Schulentwicklung", in: *Neue Sammlung*, Jg. 45, 299–306; verfügbar auch unter: http://forum-kritische-paedagogik.de/start [gesehen: 13.03.2007]

Herrmann, Ulrich (2006): „PISA – Welche Konsequenzen für Schule und Unterricht kann man *wirklich* ziehen?", in: *Von der Reform zum besseren Unterricht. Beiträge und Diskussionen zur nachhaltigen Neuordnung von Lernprozessen. Eine Dokumentation zum „forum bildung". Didacta – die Bildungsmesse Hannover 2006*, hrsg. v. VdS Bildungsmedien e. V. Frankfurt am Main, 129–132; verfügbar auch unter: http://forum-kritische-paedagogik.de/start [gesehen: 13.03.2007]

Hochstadt, Christiane (2006): „Der standardisierte (Post-Pisa-?)Referendar", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 20, 14–18

Hoppe, Otfried (1998): „Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht", in: *Sprache thematisieren*, 207–236

Hoppe, Otfried (2002): „Sache, Sprache und Bewusstsein. Ein theoretischer Blick auf den wissenschaftlichen Verfügungswahn in der Pädagogik und Di-

daktik", in: *Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*, hrsg. v. Marcus Rauterberg und Gerold Scholz, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 69–88

Hunfeld, Hans (1990): *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin u. a.: Langenscheidt

Hurrelmann, Bettina (2002): „Prototypische Merkmale der Lesekompetenz", in: *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*, hrsg. v. Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann, Weinheim/München: Juventa, 275–286

Ivo, Hubert (1988): „Wilhelm von Humboldts Sprache des Diskurses. Zwischen Weltansichten und allgemeiner Grammatik", in: *Kodikas/Code*, Jg. 11, H. 1–2, 67–104

Ivo, Hubert (1994): *Muttersprache – Identität – Nation*, Opladen: Westdeutscher Verlag

Ivo, Hubert (1996): „Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 1, H. 1, 8–29

Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Ivo, Hubert (2000): „Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen", in: *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*, hrsg. v. Hansjörg Witte u. a., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 333–340

Ivo, Hubert (2001): „Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin", in: *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*, hrsg. v. Cornelia Rosebrock und Martin Fix, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 158–170

Jäger, Ludwig (2000): „Die Sprachvergessenheit der Medientheorie. Ein Plädoyer für das Medium Sprache", in: *Sprache und neue Medien*, hrsg. v. Werner Kallmeyer, Berlin/New York: de Gruyter, 9–30

Jäger, Ludwig (2003): „Erkenntnisobjekt Sprache. Probleme der linguistischen Gegenstandskonstitution", in: *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*, hrsg. v. Angelika Linke u. a., Tübingen: Niemeyer, 67–97

Jostes, Brigitte (2004): „Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit", in: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, Jg. 11, H. 22, 6–30

Jostes, Brigitte (2006): „Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum", in: *Linguistik online*, H. 29, 97–122, http://www.linguistik-online.de/29_06/jostes.pdf [gesehen: 08.01.2007]; erscheint 2007 in: *Politiques et usages de la langue en Europe hier et aujourd'hui*, hrsg. v. Michael Werner, Paris: MSH

Jürgens, Eiko (2004): „Bildungsstandards. Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung", in: *Erziehungswissenschaft und Beruf*, Jg. 52, H. 3, 300–310

Kammler, Clemens (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis: Positionen und Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Kammler, Clemens (2004): „Anmerkungen zum Stellenwert des Literaturun-

terrichts nach PISA", in: *Deutschunterricht nach der PISA-Studie. Reaktionen der Deutschdidaktik*, hrsg. v. Michael Kämper-van den Boogaart, Frankfurt am Main u. a.: Lang

Kammler, Clemens (Hg.) (2006): *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*, Seelze: Kallmeyer

Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): *Schönes schweres Lesen. Legitimität literarischer Lektüre aus kultursoziologischer Sicht*, Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag

Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): „Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 5, H. 9, 4–22

Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): „Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung ‚Der hilflose Knabe'", in: *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, hrsg. v. Heidi Rösch, Frankfurt am Main u. a.: Lang, 27–50

Karg, Ina (2005): *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*, Göttingen: V&R unipress

Klieme, Eckhard u. a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [gesehen: 13.03.2007]

Köller, Olaf (2005): „Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU)", in: *Studienbuch Schulpädagogik*, hrsg. v. Hans Jürgen Apel und Werner Sacher, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Aufl., 133–147

Ladenthin, Volker (1991): *Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur*, Hildesheim u. a.: Olms

Lecke, Bodo (1988): „‚Literarische Bildung': immer noch, nie mehr oder schon wieder?", in: *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987*, Bd. 3: Literatur und Literaturunterricht in der Moderne, hrsg. v. Norbert Oellers, Tübingen: Niemeyer, 129–145

Lecke, Bodo (2003): „Die Medien, die Pädagogik und die sprachlich-literarische Bildung", in: *Mediendidaktische Forschung – Medienübergreifendes Lernen. Grundlagen und Modelle für den (Deutsch-)Unterricht*, hrsg. v. Kristina Calvert, München: KoPäd, 35–77

Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.) (2003): *Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis*, Tübingen: Niemeyer

Linnakylä, Pirjo (1993): "Exploring the Secret of Finnish Reading Literacy Achievment", in: *Scandinavian Journal of Educational Research* 37, 63–74

Müller, Carsten (2004): *Gesten des Erinnerns. Die sprachtheoretischen Motive Adornos*, Frankfurt am Main, Univ., Diss.; darin insbes. Kap. 8: Humboldts sprachtheoretische Verdinglichungskritik, 128–136, http://publikationen.

ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2004/457/ [gesehen: 08.01.2007]

Neuland, Eva (1993): „Sprachliche und literarische Bildung in Schule und Öffentlichkeit. Thesen zur Deutschdidaktik als anwendungsbezogener Germanistik", in: *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1991/92*, hrsg. v. Gerhard Rupp in Zusammenarbeit mit Harro Müller-Michaels, Tübingen: Narr, 11–29

Neuland, Eva (1997): „‚Literarische und sprachliche Bildung'. Beobachtungen zum Wandel von Leitvorstellungen in Schule und Öffentlichkeit", in: *Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. FS Werner Schlotthaus*, hrsg. v. Michael Kämper-van den Boogaart, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 26–44

Ossner, Jakob (1996): „Einleitung", in: *Sprache thematisieren*, 9–17

Ossner, Jakob (2001): „Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen", in: *Tumulte*, 17–32

Ossner, Jakob (2006 [a]): „Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 12, H. 21, 5–19

Ossner, Jakob (2006 [b]): „Theorie und Praxis im sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Studium (mit einem Beispiel)", in: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 53, H. 2–3, 224–242

Ossner, Jakob (2006 [c]): „Zum Thema des 16. Symposions", in: *Tagungsprogramm. 16. Symposion Deutschdidaktik. Kompetenzen im Deutschunterricht*, 17.–20. September 2006, Pädagogische Hochschule Weingarten, 8–9

Paefgen, Elisabeth K. (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2., aktual. und erw. Aufl.

Rösch, Heidi (Hg.) (2005): *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*, Frankfurt am Main u. a.: Lang

Schäfer, Lothar/Schnelle, Thomas (1980): „Einleitung. Ludwik Flecks Begründung der soziologischen Betrachtungsweise in der Wissenschaftstheorie", in: Ludwik Fleck: *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, VII–XLIX

de Saussure, Ferdinand (1967): *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*, hrsg. v. Charles Bally und Albert Sechehaye, 2. Aufl. mit neuem Register und einem Nachwort von Peter von Polenz, Berlin: de Gruyter

Schiller, Hans-Ernst (1998): *Die Sprache der realen Freiheit. Sprache und Sozialphilosophie bei Wilhelm von Humboldt*, Würzburg: Königshausen & Neumann

Schlieben-Lange, Brigitte (2000): „Humboldts Idee der Universität im Lichte seiner Sprachtheorie", Vortrag gehalten am 10.12.1997 in der Stiftskirche Tübingen, in: *Kodikas/Code*, Jg. 23, H. 1–2, 9–16

Spinner, Kaspar H. (2005): „Der standardisierte Schüler", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 11, H. 18, 4–13

Steinbrenner, Marcus (2004 [a]): „Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das Literarische Gespräch", in: *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*, hrsg. v. Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 25–59

Steinbrenner, Marcus (2004 [b]): „‚Experten der Textkultur'. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern", in: *Wege zum Lesen und zur Literatur*, hrsg. v. Gerhard Härle und Bernhard Rank, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 179–185

Stetter, Christian (1999): *Schrift und Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Stetter, Christian (2005): *System und Performanz. Symboltheoretische Grundlagen von Medientheorie und Sprachwissenschaft*, Weilerswist: Vellbrück

Switalla, Bernd (2002): „PISA lesen", in: *Universitas online* 2002, http://www.hirzel.de/universitas/archiv/switalla.pdf [gesehen: 13.03.2007]

Trabant, Jürgen (1986): *Apeliotes oder der Sinn der Sprache. Wilhelm von Humboldts Sprachbild*, München: Fink

Trabant, Jürgen (1990): *Traditionen Humboldts*, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Trabant, Jürgen (1998): *Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache*, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Trabant, Jürgen (2001): „Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können?", in: *Philologie im Netz*, H. 17, 45–61, http://web.fu-berlin.de/phin/phin17/p17t4.htm [gesehen: 08.01.2007]; erschienen auch 2004 in: *Kunst, Zeichen, Technik. Philosophie am Grund der Medien*, hrsg. v. Marianne Kubaczek u. a., Münster: LIT, 221–240

Trabant, Jürgen (2003 [a]): *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*, München: Beck

Trabant, Jürgen (2003 [b]): „Sprache und Revolution", in: *Particulae collectae. FS Harald Weydt, Linguistik Online*, H. 13, 379–392, http://www.linguistik-online.de/13_01/trabant.html [gesehen: 08.01.2007]; erschienen auch 2005 in: *Historische Anthropologie der Sprache. Paragrana*, Jg. 14, H. 1, 181–197

Wegmann, Nikolaus (2001): Art. „Literarische Bildung", in: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 2., überarb. und erw. Aufl., 61 f.

Wintersteiner, Werner (2006): *Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung*, Klagenfurt/Celovec: Drava

Wintersteiner, Werner (2007): „Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen", in: *Didaktik Deutsch*, Jg. 13, H. 22, 51–70

Wulf, Christoph (1996): „Die Vervollkommnung des Individuellen. Anthropologie und Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts", in: ders. (Hg.): *Anthropologisches Denken in der Pädagogik 1750–1850*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 165–181

Wulf, Christoph (2006): *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Bielefeld: Transcript

Ziegler, Albert (1999): „Motivation", in: *Pädagogische Psychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder*, hrsg. v. Christoph Perleth und Albert Ziegler, Göttingen u. a.: Huber, 103–112

Zenkert, Georg (2004): „Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung", in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, Jg. 52, H. 5, 691–707

Marcus Steinbrenner

Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell

In: Didaktik Deutsch, Jg. 13, 2007, H. 23, S. 5-14

Marcus Steinbrenner

SPRACHE DENKEN.
EINE KRITIK AN JAKOB OSSNERS KOMPETENZMODELL[1]

1. Fremdbestimmung der Deutschdidaktik

In seiner Eröffnungsrede zum Symposion Deutschdidaktik 2006 in Weingarten verwies Jakob Ossner mit Bezug auf Hubert Ivo auf einen fehlenden Denkrahmen der Deutschdidaktik und stellte die Frage, ob der Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmen abgeben könnte (vgl. Ossner 2006b). Diese Frage steht im Zentrum meines Debattenbeitrags.
Der derzeit beschworene Paradigmenwechsel von der „Input- zur Outcomeorientierung" böte ja an sich die Chance, gründlich darüber nachzudenken, was von uns DeutschdidaktikerInnen als Ergebnis schulischer Bildungsprozesse angestrebt wird. Statt einen programmatischen Ansatz zu entwickeln, läuft die Deutschdidaktik meinem Eindruck nach jedoch den bildungspolitischen, administrativen und wissenschaftlichen Diskursen *hinterher*: Sie läuft der Bildungspolitik und der Schuladministration hinterher, die seit geraumer Zeit betriebsam und ohne nennenswerte Beteiligung der Deutschdidaktik Bildungsstandards und Kompetenzen formulieren, implementieren und evaluieren, und sie läuft der empirischen, kognitivistisch geprägten Psychologie hinterher, deren Fokus auf Messbarkeit und Vergleichbarkeit *ihrer* Konstrukte gerichtet ist. Kooperation zwischen den Disziplinen ist nur möglich, wenn wir unsere *eigenen* Konstrukte selbstbewusst in den Diskurs einbringen. Diese Auffassung teilen m. E. auch die Debattenbeiträge in *Didaktik Deutsch* 22 (2007). In dem derzeit vorherrschenden Klima der Fremdbestimmung (vgl. Abraham 2007, S. 12) können sich Neugier, Offenheit und eine Spur Idealismus jedoch nur schwer entwickeln, die für eine lebendige Wissenschaft und Forschung notwendig sind.

2. Ossners Kompetenzmodell – Weg aus der Fremdbestimmung?

In „Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen" charakterisiert Ossner die Deutschdidaktik als „praktische Wissenschaft": „Sie beschreibt mit empirischen Verfahren die vorfindliche Realität und sie zielt mit didaktischen Modellen auf ihre Gestaltung" (Ossner 2001, S. 23). Als praktische Wissenschaft ist sie angewiesen auf einen Denkrahmen, dieser „begründet die Außenlinien und damit das innere Feld, innerhalb dessen eine Disziplin gedacht werden sollte" (ebd., S. 29). Ossner verweist auf Ivo, der einen solchen Denkrahmen „gefordert und ihn in ‚Deutschdidaktik' formuliert" habe (ebd., S. 21). Fünf Jahre später, in der Vorrede zum 16. Symposion Deutschdidaktik in Weingarten, spricht Ossner dann von „*Kompetenz, Standards* und *Aufgaben*" als „Denkhorizont für die Deutschdidaktik insge-

[1] Ein ausführlicher Beitrag zu dieser Thematik findet sich in der Festschrift zu Hubert Ivos 80. Geburtstag (Steinbrenner 2007).

samt“ und als „Denkrahmen“ (Ossner 2006b, S. 9). Ivos sprachtheoretische und anthropologische Überlegungen tauchen hier ebenso wenig auf wie in Ossners ausführlichem Beitrag zum Kompetenzbegriff (Ossner 2006a). Dies stellt eine deutliche Wende in der theoretischen Rahmung dar, die jedoch nicht markiert wird, was umso mehr verwundert, als Ivo (2000) sich an prominenter Stelle explizit gegen den Kompetenzbegriff ausgesprochen hat.

Nach Ossner (2006b, S. 8) sind die Begriffe Kompetenz, Standard und Aufgaben von der bildungspolitischen Debatte „vorgegeben“, die Deutschdidaktik sei „aufgerufen“, diese „zu füllen“. Gleichzeitig erhofft er sich, der Kompetenz-Denkrahmen könne „verhindern [...], dass sich die starken Wellenbewegungen der letzten Jahrzehnte [...] unter neuer Terminologie wiederholen“ (ebd., S. 9). Aber gerade weil die Fokussierung der Deutschdidaktik auf den Kompetenzbegriff offenbar nicht ihr *eigenes* Anliegen darstellt, besteht die Gefahr, dass sie wieder hinter einer jener Wellen herschwimmt, indem sie sich „aufrufen“ und ihre Begriffe von außen „vorgeben“ lässt.

Die Kompetenzinhalte leitet Ossner vor allem aus den Nationalen Bildungsstandards und die Kompetenzdimensionen aus der Lernpsychologie ab – eine eigenständige Gegenstandskonstitution findet kaum statt. Das Modell bietet vielleicht den Vorteil der Anschlussfähigkeit an aktuelle bildungspolitische und fachdidaktische Diskurse, aber das Anschließen wird zum Hinterherlaufen, wenn es nicht innerhalb eines gegenstandsspezifischen Denkrahmens erfolgt, der Eigenständigkeit und ggf. auch Abgrenzung ermöglicht. Als Denkrahmen ist der Kompetenzbegriff nicht geeignet, denn, so Ossner selbst (2001, S. 29), erst „ethische und anthropologische Überlegungen“ – und damit für die Deutschdidaktik auch sprachtheoretische – „begründen einen Denkrahmen“. Solche Überlegungen tauchen in seinem Kompetenzmodell explizit nicht auf und gerade deswegen besteht die Gefahr, dass die „verdeckten anthropologischen und bildungstheoretischen Implikationen“ (Burchardt 2006, S. 139), die der Kompetenzbegriff transportiert, zum Tragen kommen (vgl. auch Ivo 2000). Ossners Kompetenzmodell *ist* kein Denkrahmen, es *braucht* einen Denkrahmen.

3. Die Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik

Die Hoffnung Ossners auf eine „Literatur- und Sprachdidaktiker verbindende Sprache“ (Ossner 2006b, S. 9) erscheint mir gewagt, denn in seinem Kompetenzmodell kommt Literatur nur noch am Rande vor. Die dem Modell zugrunde liegende Aufgliederung der Arbeitsbereiche orientiert sich an den nationalen Bildungsstandards, in denen Literatur nur im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ auftaucht. Als Kompetenz formuliert heißt es hier: „Lesen, Texte und Medien verstehen und nutzen, Kenntnisse über Literatur erwerben“ (zit. nach Ossner 2006a, S. 8). Literatur kommt somit nur in einem der vier Kompetenzbereiche explizit vor, steht dort auf einer Ebene mit Texten und Medien und wird sehr eng mit dem Begriff „Kenntnisse“ verbunden. Ob hier tatsächlich „unter der Hand für eine integrierte Sprachbetrachtung Partei ergriffen wird“ (ebd.), ist mit Blick auf die Integration von Sprache und Literatur fraglich. Ossners eigenes Modell räumt Literatur explizit

nur noch in einem von sechs Arbeitsbereichen einen Platz ein: unter „Schriftlichkeit: Lesen, Literatur, Medien" (ebd., S. 13).[2]

Vielleicht spiegeln diese Modelle unreflektiert wider, dass sich der Stellenwert von Literatur in der Gesellschaft verändert, dass die sprachbildende und in diesem Sinn emanzipatorische „Funktion" von Dichtung weniger wertgeschätzt wird und die pragmatische und instrumentelle Dimension von Sprache stärker in den Vordergrund rückt. Von einer *Einheit* von Sprach- und Literaturdidaktik ist jedenfalls nicht viel zu erkennen. Zu deren Begründung bedarf es einer Theorie, einer bestimmten *Auffassung von Sprache und Literatur*, die auch die Genese unserer Schriftkultur und die Ontogenese des Einzelnen in ihr berücksichtigt (vgl. Ivo 1999, S. 75-86).

4. Sprachlich-literarische Bildung

Die Rhetorik der Politik, der Bildungswissenschaften und der öffentlichen Diskussion ist, was die Bestimmung des „Outcome" angeht, nach wie vor geprägt vom Bildungsbegriff, der allerdings gerne

> begründungslos in Dienst genommen wird, um den Schein zu wahren. Um zu echten Bildungsstandards zu gelangen, wird es unausweichlich sein, die Bildungsdiskussion neu zu beleben und das bildungstheoretische Koordinatenkreuz der allgemein bildenden Schule neu zu bestimmen. [...] Erst wenn ein stimmiges, konsensfähiges Bildungskonzept vorliegt, können valide Bildungsstandards entwickelt und die daraus ableitbaren Kompetenzen beschrieben werden. (Jürgens 2004, S. 305)

Es ist eine genuine Aufgabe der Fachdidaktiken, den Bildungsbegriff als ihren je eigenen Denkrahmen zu *konkretisieren* – im Fall der Deutschdidaktik als *sprachlich-literarische Bildung*. In dieses Bildungskonzept müssen ethische, anthropologische und sprachtheoretische Fragen einbezogen werden, wie Ossner es für einen Denkrahmen einfordert(e). Dass dieser Konkretisierung aus dem Weg gegangen wird, sieht Hubert Ivo als Ausdruck eines wachsenden „Weltzweifels" (Ivo 2000, S. 334), einer Unsicherheit hinsichtlich der noch geltenden Normen und Deutungsmuster und einer zunehmenden Unbestimmtheit und Unberechenbarkeit der Zukunft – eine Zeitdiagnose, für die einiges spricht. Es ist bezeichnend, dass Konstrukte, die suggerieren alles zu umfassen und zu kontrollieren, gerade in dieser Situation Konjunktur haben. Demgegenüber werden in neueren bildungstheoretischen Ansätzen gerade die Antinomien und die Momente des Unbestimmten und Fragmentarischen explizit in die Theorieentwicklung einbezogen. Dabei wird häufig auf Sprachtheorien Bezug genommen, was der Deutschdidaktik gute Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Zenkert 2004). Anknüpfungspunkte bieten sich auch, insofern gerade „Literatur und literarische Anthropologie Raum [geben], die Regulative der Wissensord-

---

[2] Ein weiteres Charakteristikum von Ossners Modell ist die Engführung des Kompetenzbegriffs mit einem erweiterten Wissensbegriff, der im Vergleich zu Weinert die motivationalen, volitionalen und sozialen Dispositionen weitgehend ausblendet. Ungeklärt bleibt zudem die Frage, was denn „Wissen" in Bezug auf das „Können" des spezifischen Gegenstandes Sprache bedeutet (vgl. Trabant 2001).

nung und damit die Implikationen der szientifizistischen Disponierung ‚des Menschen' zu überschreiten", worin Wolfgang Riedel (2004, S. 365) eine ihrer Hauptfunktionen sieht.

„Eine neue Bildungstheorie [...] wird von allen [...] Beteiligten als Desiderat angemahnt" – so die Herausgeber des Sammelbandes zum Germanistentag 1999 (Witte u. a. 2000, S. 17) – und Ulf Abraham (1998, S. 236) konstatiert gleichfalls, dass man „den im bundesrepublikanischen Bildungswesen vor dem 68er Bruch und seinen Folgen gültigen Bildungsbegriff zwar als undemokratisch und elitär abgelehnt, aber an seine Stelle nichts gesetzt [hat], was ‚literarische Bildung' hätte anders bestimmen können denn als Parathaben von Werken und Faktenwissen über Autoren und Epochen". Ich setze hier einen anderen Akzent, indem ich die *sprachlich*-literarische Bildung ins Zentrum rücke; neuere Arbeiten von Brigitte Jostes (2004) und Jürgen Trabant (2003b) sind aktuelle Beispiele für diese theoretische Perspektive. Sie setzen sich jeweils unter Bezugnahme auf die Sprachtheorie Humboldts mit der Sprachenpolitik auf europäischer Ebene auseinander. Den Kern ihrer Argumentation bildet dabei die von Humboldt abgeleitete Auffassung von der „Antinomie der sprachlichen Vernunft", der Spannung zwischen zwei widersprüchlichen und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen:

Einerseits ist Sprache „willkürliches Zeichen, Verweisen auf universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit, Bezeichnung von Objektivität" (Trabant 2003b, S. 382). Ein *zeichenhafter Sprachgebrauch* ist pragmatisch, instrumentell, zweckorientiert. Er dominiert im Feld der Geschäfte, in der Technik und den eher praktisch oder naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaften und zielt auf Eindeutigkeit, Effizienz und Präzision ab. Andererseits ist Sprache „diese ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen lässt" (ebd.). Diese Auffassung von Sprache „reduziert nicht deren Partikularität zum Zwecke des eindeutigen Bezeichnens, sie erfreut sich im Gegenteil daran, daß die Sprache so ist, wie sie ist, daß sie in ihrer Besonderheit blüht und strahlt" (ebd.). Humboldt selbst spricht hier von einem *rednerischen Sprachgebrauch*. So funktioniert Sprache im geselligen Gespräch, im mündlichen Erzählen und insbesondere in der Dichtung, aber auch in anderen eher ästhetisch geprägten Sprachverwendungsweisen im Feld der Geschichtsschreibung und der Philosophie. Sprache zeichnet sich hier durch Bildhaftigkeit, Performanz und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.

Ausgehend von dieser Unterscheidung kritisiert Jostes den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (Council of Europe 2001), weil in ihm die „Antinomie der Sprache" „zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der ‚Sprache als Zeichen' aufgegeben" werde (Jostes 2004, S. 9) und eine einseitig instrumentell-pragmatische Sprachauffassung dominiere. Mit dieser hier knapp skizzierten analytischen Unterscheidung der beiden Sprachauffassungen kann theoriegeleitet und gegenstandsbezogen bestimmt werden, welche Art von Sprachgebrauch in erster Linie von Konstrukten wie dem europäischen Referenzrahmen, aber auch von der PISA-Vergleichsstudie und ähnlichen Tests erfasst wird und welche nicht. Die theoretische Argumentationslinie von Jostes und Trabant lässt sich zudem weiter

entfalten und als Ausgangspunkt für eine Theorie sprachlich-literarischer Bildung nutzen. Ich skizziere hier acht Aspekte, die aus einem engen Bezug zu Humboldts Sprachdenken gewonnen werden können:

- Sprache wird als *pragmatisches Instrument* und – der „Antinomie der sprachlichen Vernunft" entsprechend – als *„bildendes Organ"* gedacht. Dem instrumentellen Sprachgebrauch wird damit ein im weitesten Sinne ästhetischer Sprachgebrauch an die Seite gestellt, von dem aus sich auch Literatur als essentieller Bestandteil des Mutter- und Fremdsprachunterrichts in der Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik begründen lässt.
- Der Leitgedanke der *Individualität* jeder sprachlichen Äußerung verweist darauf, dass alles Verstehen immer zugleich ein Nichtverstehen ist, und damit auf ein prinzipielles Moment der Unverfügbarkeit: individuum est ineffabile – ein Gedanke von hoher bildungstheoretischer Relevanz.
- *Verschiedenheit* und insbesondere *Mehrsprachigkeit* werden als Chance und Gewinn betrachtet – dabei wird gleichzeitig die Bedeutung der Muttersprache und der Volkssprachen als individuelle Sprachnationen konturiert.
- Sprache wird vorrangig als *Energeia*, als freie Tätigkeit betrachtet, wobei die Freiheit nicht eine der völligen Neuschöpfung, sondern eine der Aneignung, (Um-) Gestaltung und Überschreitung des jeweils Vorgefundenen und Überlieferten ist. Humboldts Sprachbegriff reflektiert die *Dialektik von Freiheit und Bindung* und betont dabei die *Performativität* von Sprache.
- *Dialogizität* als anthropologische Bestimmung bedingt, dass insbesondere auch Spracherwerbsprozesse als in hohem Maße dialogisch geprägt und affektiv besetzt verstanden werden.
- Mit dem für Humboldt zentralen Begriff der Artikulation erhält die körperlich-sinnliche Dimension der Sprachbildung einen angemessenen Stellenwert. Die *artikulatorisch-körperliche Tiefe* wird von einseitig kognitiv geprägten Sprachauffassungen häufig zu wenig berücksichtigt.
- Die lebendige, situative *Auseinandersetzung mit dem subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden* wird betont; dies kann gegen eine vielfach erstarrte und auf Abprüfbarkeit zielende Unterrichtsterminologie gewendet werden (Humboldt würde hier von „entarteter Beredsamkeit" sprechen). Humboldts Versuch, nicht in normierender Festschreibung im Sinne einer Terminologie über Sprache zu sprechen, kann ein Modell für die Thematisierung von Sprache auch in Lehr-Lern-Kontexten bilden.
- Die *spezifische Rolle von Sprache, Schrift und Literatur für die Genese unserer Kultur und für Bildungsprozesse in deren Rahmen* wird fachlich konturiert – insbesondere auch die spezifische Bedeutung unserer Alphabetschrift.

Diese Aufstellung ist unvollständig und postulativ. Sie erscheint auf den ersten Blick wie eine Abfolge von „Hochwertwörtern". Der didaktische Diskurs braucht jedoch wertende Begriffe und Prinzipien. Antworten auf die normative Frage, was Lernende können sollen, bleiben „unser Kerngeschäft" (Abraham 2007, S. 10). Die Diskussionen über solche Prinzipien und Ziele des Deutschunterrichts leiden nur häufig

darunter, dass die Beteiligten entweder all das reklamieren, was ihnen persönlich wichtig und gut erscheint, oder aber das, was gerade dem Zeitgeist entspricht. Das Ergebnis ist dann eine Beteuerungsrhetorik, die häufig vage auf die allgemeine Persönlichkeitsbildung bezogen ist und weder im wissenschaftlichen noch im bildungspolitischen Diskurs Bestand hat. Im Rückbezug auf eine gegenstandsangemessene – und das heißt für die Deutschdidaktik auf die Sprachlichkeit des Menschen bezogene – Theorie können diese Leitprinzipien aber einen *spezifischen Gehalt* und eine gewisse Widerständigkeit gegen den Aktualitätsdruck gewinnen. Dann erst können sie Orientierung „über den Tag hinaus" geben und als Denkrahmen dienen. Dieser wird gerade vor dem Hintergrund, dass die empirische Unterrichtsforschung zunehmend an Bedeutung gewinnt, immer wichtiger (vgl. Ivo 2001, S. 160, S. 166 f.). Abraham (2007, S. 10) formuliert es im Stil eines Debattenbeitrags zugespitzt: „Was man empirisch finden kann, hängt davon ab, was man sucht."

Mit dem Kompetenzbegriff und den Standards sollen Zielvorstellungen in eine überprüfbare Form gegossen werden. Damit stellen sie eine spezifische Thematisierungsweise mit einer spezifischen Funktion dar. Vielleicht ließen sich *im Rahmen* einer Theorie sprachlich-literarischer Bildung Kompetenzen und v. a. Mindeststandards ableiten und verorten.[3] Gleichzeitig könnten auf dieser Grundlage Ziele deutlich benannt und begründet werden, die nicht unmittelbar als Kompetenzen formulierbar sind. Über den „Erwerb" und das „Beherrschen" von Kompetenzen hinaus „konstituieren sich Bildungsprozesse gerade im Verhältnis zu dem *unverfügbaren* An-Spruch der Sache und im reflexiven Bezug zur Sprache, die mehr ist als ein bloßes Kommunikationsmittel" (Burchhardt 2006, S. 139).

5. Die Notwendigkeit „Sprache zu denken"

Was Sprache ist, hängt auch davon ab, wie wir Sprache denken – und wie wir sie in der Wissenschaft und in Lehr-Lern-Kontexten theoretisch konzeptualisieren (vgl. Trabant 2003a). „Jede linguistische Gegenstandskonstitution ist als Modellierung von Sprache zugleich eine Modellierung des Sprachsubjektes bzw. der Sprachsubjekte-Gemeinschaft". Aus diesem Grund hat „das Geschäft der theoretischen Konzeptualisierung von Sprache weitreichende *anthropologische Implikationen*" (Jäger 2003, S. 72), was die (Sprach-)Anthropologie zu einem wichtigen Bezugspunkt für die deutschdidaktische Theoriebildung macht (vgl. Trabant 1998; Wulf 2006; zu einer „Anthropologie der Literatur" Zymner; Engel 2004). Die derzeit populäre Leitidee des *„gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts"* birgt die Gefahr, dass die sprachtheoretischen, reflexiv-anthropologischen und ethischen

[3] Zur Bedeutung von Mindeststandards zeichnet sich ein Konsens in den Debattenbeiträgen aus *Didaktik Deutsch* 20 und 21 ab (vgl. Becker-Mrotzek 2006). Gerade bei ihnen ist die Verortung im Rahmen eines eigenen fachlichen Bildungskonzepts wichtig (vgl. hierzu die Überlegungen von Eduard Haueis zu einer „elementaren sprachlichen Bildung heute", 2007, S. 3-45). Gegenwärtig wird hier jedoch vor allem auf Dokumente wie den „Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife" (Bundesagentur für Arbeit 2006) Bezug genommen. Dabei dominiert eine instrumentell-pragmatische Sprachauffassung, die Sprache einseitig unter dem Gesichtspunkt der Normierung (Ivo 2001) thematisiert.

Dimensionen der Frage nach der *Sprachlichkeit des Menschen* aus dem Blick geraten. „Gesellschaftliche Handlungsfähigkeit" als einseitig dominierendes Leitbild kann zu einem Aktualitätsdruck ohne Widerlager führen, bei dem Funktionen, die z. B. literarisches Lesen für den Menschen potentiell haben kann (und auch schon immer hatte), an den Rand gedrängt werden. So „scheinen für das literarische Lesen als nicht substituierbare, spezifische Funktionen nur das Genusserleben durch die Lektüre selbst, die Aktivierung der primären Phantasie und die Ausbildung der Konzentrationsfähigkeit [...] übrig zu bleiben, von deren Notwendigkeit für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation nicht ohne Weiteres auszugehen ist" (Hurrelmann 2002, S. 284). Damit besteht die Gefahr einer „Neubestimmung von literarischer Bildung als Privatvergnügen" (Wintersteiner 2007, S. 60), die auch in den Fragen Norbert Groebens aufscheint:

> Ist es dann nicht doch sinnvoll, beim Konzept der Lesekompetenz primär von Informationstexten auszugehen und sich auf die kognitiven Teilkomponenten als Kompetenzdimensionen zu konzentrieren [...]? Und zwar nicht primär aus testökonomischen Gründen, sondern weil diese Konzentration empirisch und normativ am besten den Funktionen entspricht, die das Lesen in unserer Mediengesellschaft auf Dauer haben *kann* und *sollte*! Oder geht es gerade darum, bestimmte emotional-motivationale Funktionen, die nur bzw. primär mit dem Lesen verbunden sind, die vor allem bzw. am frühesten in der ontogenetischen Entwicklung durch das Lesen erworben werden können [...] zu bewahren? (Groeben 2004, S. 21)

Es spricht sehr für den Verfasser, dass er seine Hypothesen *als Fragen* formuliert: Ihre Beantwortung dürfte entscheidend für die Zukunft der Deutschdidaktik als Sprach- und Literaturdidaktik sein. Wird die erste Frage mit Ja beantwortet, bedeutet dies „das *Ende des Literaturunterrichts*" (so Paefgen 2006, S. 151, Hervorh. im Orig.) – und auch eine Fokussierung auf bestimmte „emotional-motivationale Funktionen" wird die Didaktik nicht aus diesem Dilemma befreien. Vor allem: Die Unterrichtsforschung kann diese Fragen nicht beantworten. Die allgemeine Leitidee des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" kann und muss für die Deutschdidaktik weiter präzisiert werden durch eine spezifische Leitidee von der Sprachlichkeit des Menschen, in der auch die *sprachbildende* Dimension von Literatur einen Ort hat, der sich nicht auf Genusserleben und Phantasieanregung beschränkt.

6. Schlussfolgerungen und Ausblick

Ulf Abraham (2007, S. 10) nennt die von Gerd Antos eingeführte Rede vom „Schreiben als Problemlösen" eine Denkfigur. Eine solche Denkfigur ist keine isolierte und empirisch messbare Teilkompetenz und hat dennoch eine Bedeutung für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen. Diese sind immer situiert und individuell geprägt und es stellt sich die Frage, welchen Grad an Präzision ein Sprechen über sie annehmen kann und muss. Denkfiguren im Sinne von Abraham/Antos sind Wissens- und Sprachformen auf einem mittleren Abstraktionsniveau, das für den didak-

tischen Kontext besonders sinnvoll ist (Ivo 2001, S. 168).[4] Das Nachdenken über die Sprachlichkeit als Bildungsaufgabe könnte eine Reihe von „Denkfiguren" in diesem Sinne schaffen und damit eine weite Rahmung mit individuellen Freiräumen entwerfen. Hubert Ivo verweist mit einem Zitat aus der Nikomachischen Ethik auf die Grenzen möglicher Genauigkeit: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménu), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt" (zit. nach Ivo 2001, S. 169).

Die fünf Arbeitsfelder der Deutschdidaktik als Wissenschaft (Theorie und Geschichte sprachlich-literarischer Bildung / empirische Unterrichtsforschung / Entwicklung und Erprobung von Unterrichtskonzepten und -materialien / LehrerInnenausbildung / Politikberatung) haben ihre Existenzberechtigung, tragen einen wissenschaftlichen Charakter und sind auf Zusammenarbeit angewiesen. Nur so kann ein lebendiges und vielfältiges Ganzes entstehen, was hier bewusst gegen eine Haltung gestellt wird, die nur der empirisch forschenden Deutschdidaktik den Status der Wissenschaftlichkeit zubilligt. Im Feld der Theoriebildung könnte der Verein „Symposion Deutschdidaktik" eine Arbeitsgemeinschaft und eine entsprechende Sektion auf den Symposien zum Thema „Denkrahmen" bilden. Das Gespräch einer solchen Arbeitsgemeinschaft erscheint mir besonders wichtig für die offensive Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik, wie auch Ossner sie einfordert. Ein für moderne Wissenschaften charakteristischer *Selbstverständigungsprozess* sollte zum Ziel haben, die Deutschdidaktik nicht in die Rolle und Funktion eines Consultant für Outcome-Optimierung oder eines Reparaturbetriebs für Niederlagen im internationalen Vergleichstestwettlauf abdriften zu lassen, sondern sie als eigenständige Instanz zunehmend klarer zu konturieren und zu behaupten.

Freiheit einer wissenschaftlichen Disziplin kann sich nur entwickeln in Bindung an ihren Gegenstand, den die Deutschdidaktik – wie jede andere Wissenschaft auch – immer wieder neu konstituieren muss. Hubert Ivos Vorschlag hierzu lautet: *Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit.* Mit der „Sprachlichkeit des Menschen" wird auf eine reflexiv-anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Aufgabe der Heraus*bildung* des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied der Sprachengemeinschaft, die immer auch ein ästhetischer Prozess ist bzw. sein sollte. Die Wendung „in der Zeit" richtet sich gegen essentialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension an, die diese Aufgabe hat, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt.

Ein erneutes und verstärktes Nachdenken über die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe sollte zum wichtigen Bezugspunkt in der aktuellen Kompetenzdebatte werden.

---

[4] Ulf Abrahams Versuch, literarische Bildung als „Kanon von Kompetenzen" zu bestimmen und sprachtheoretisch und anthropologisch zu verorten, stellt im Ansatz ein solches Modell auf mittlerem Abstraktionsniveau dar (vgl. Abraham 1998, S. 232-272).

Literatur

Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag.

Abraham, Ulf (2007): Kompetenzmodelle – Überfällige Professionalisierung des Faches oder Familienaufstellung in der Deutschdidaktik. In: Didaktik Deutsch 13, H. 22, S. 10-13.

Becker-Mrotzek, Michael (2006): Nicht standardisieren, sondern sprachlich befähigen. In: Didaktik Deutsch 12, H. 19, S. 11-13.

Bundesagentur für Arbeit (2006): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife http://www.arbeitsagentur.de/ [gesehen: 13.03.2007].

Burchhardt, Martin (2006): „Kompetenz". In: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik 82, H. 1, S. 138-139.

Council of Europe (2001): A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge. Dt.: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt.

Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 11-35.

Haueis, Eduard (2007): Unterricht in der Landessprache. Beiträge zur Orientierung des didaktischen Denkens. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 275-286.

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ivo, Hubert (2000): Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen. In: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Hg. von Hansjörg Witte u. a. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 333-340.

Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hg. von Cornelia Rosebrock und Martin Fix. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 158-170.

Jäger, Ludwig (2003): Erkenntnisobjekt Sprache. Probleme der linguistischen Gegenstandskonstitution. In: Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Hg. von Angelika Linke u. a. Tübingen: Niemeyer, S. 67-97.

Jostes, Brigitte (2004): Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik 11, H. 22, S. 6-30.

Jürgens, Eiko (2004): Bildungsstandards – Betrachtungen über die Rede von der schulischen Bildung. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 52, H. 3, S. 300-310.

Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Hg. von Cornelia Rosebrock und Martin Fix. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17-32.

Ossner, Jakob (2006a): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 12, H. 21, S. 5-19.

Ossner, Jakob (2006b): Zum Thema des 16. Symposions. In: Tagungsprogramm. 16. Symposion Deutschdidaktik. Kompetenzen im Deutschunterricht. 17.-20. September 2006. Pädagogische Hochschule Weingarten, S. 8-9.

Paefgen, Elisabeth K. (2006): Einführung in die Literaturdidaktik. 2., aktual. und erw. Aufl., Stuttgart; Weimar: Metzler,

Riedel, Wolfgang (2004): Literarische Anthropologie. Eine Unterscheidung. In: Wahrnehmen und Handeln. Perspektiven einer Literaturanthropologie. Hg. von Wolfgang Braungart u. a. Bielefeld: Aisthesis, S. 337-366.

Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Gölitzer und Jürgen Roth. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420.

Trabant, Jürgen (1998): Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Trabant, Jürgen (2001): Was wissen wir, wenn wir eine Sprache können? In: Philologie im Netz, H. 17, S. 45-61 http://web.fu-berlin.de/phin/phin17/p17t4.htm [gesehen: 08.01.2007].

Trabant, Jürgen (2003a): Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens. München: Beck.

Trabant, Jürgen (2003b): Sprache und Revolution. In: Particulae collectae. FS Harald Weydt. Linguistik Online, H. 13, S. 379-392 http://www.linguistik-online.de/13_01/trabant.html [gesehen: 08.01.2007].

Wintersteiner, Werner (2007): Die Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Deutschdidaktik im Sog gesellschaftlicher Interessen. In: Didaktik Deutsch 13, H. 22, S. 51-70.

Witte, Hansjörg u. a. (2000): Einleitung der Herausgeber. In: ders. u. a. (Hg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-17.

Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld: Transcript.

Zenkert, Georg (2004): Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung. In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 52, H. 5, S. 691-707.

Zymner, Rüdiger; Engel Manfred (Hg.) (2004): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: mentis.

Anschrift des Verfassers:

Marcus Steinbrenner M.A., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, Keplerstraße 87, 69120 Heidelberg.
steinbrenner@urz.uni-hd.de

Marcus Steinbrenner

Die Sprachlichkeit des Menschen als (Bildungs-)Aufgabe

Rezension zu: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache". Zur Sprachlichkeit des Menschen. Hg. von Markus Messling und Ute Tintemann. München: Wilhelm Fink

In: PhiN, H. 56, 2011, S. 119-127
Online unter: http://web.fu-berlin.de/phin/phin56/p56t8.htm [25.02.2020]

PhiN 56/2011: 119

Marcus Steinbrenner (Luzern)

Markus Messling und Ute Tintemann (Hg.) (2009): *"Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache". Zur Sprachlichkeit des Menschen.* München: Wilhelm Fink.

Die Sprachlichkeit des Menschen als (Bildungs-)Aufgabe

Die 13 Beiträge des Sammelbandes gehen auf eine Tagung an der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften im Oktober 2007 zurück. Der Band ist optisch sehr ansprechend und sorgfältig gestaltet und dem Berliner Romanisten und Sprachwissenschaftler Jürgen Trabant gewidmet, der auch durch einen eigenen Beitrag mit dem Titel *Über das Ende der Sprache* vertreten ist. Passend zu diesem Titel wurde auch die Umschlagabbildung von Martin Kippenberger *Das Ende des Alphabets* ausgewählt. Trabants Beitrag und der Aufsatz von Brigitte Jostes *Einsprachigkeit – Skizze eines unpopulären Forschungsprogramms* rahmen die weiteren Beiträge, die alle um das titelgebende Zitat von Wilhelm von Humboldt *Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache* kreisen und es aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten. Das Zitat stammt aus der ersten Rede Humboldts vor der Berliner Akademie im Jahr 1820. Dieser durchweg deutlich erkennbare rote Faden ist neben der prägnanten Kürze und der klaren und gut lesbaren Sprache fast aller Beiträge, der wohl auch auf ihren Vortragscharakter zurückgeht, besonders hervorzuheben. Dies ist nicht selbstverständlich für einen Sammelband mit Festschriftcharakter und macht das Buch auch für ein größeres Publikum, das am aktuellen Diskurs über Sprache interessiert ist, zugänglich. Über weite Strecken handelt es sich hier um wissenschaftliche Prosa im Sinne Humboldts. Der Band lässt sich gut in einem Zug lesen, wobei man einen differenzierten und vertieften Einblick in die sprachphilosophischen, sprachwissenschaftlichen und sprachpolitischen Implikationen des Humboldtzitats und des mit ihm verbundenen Sprachdenkens gewinnt, das auch im Zentrum der Arbeiten von Jürgen Trabant steht.

In den beiden aus meiner Sicht rahmenden Beiträgen von Trabant und Jostes werden essayistisch und auf erfrischend unkonventionelle Weise durchaus kontroverse sprachtheoretische und sprachpolitische Positionen entworfen und vertreten. Jürgen Trabant reflektiert *Über das Ende der Sprache* – allerdings nicht im Sinne einer Voll-Endung, wie Humboldt dies getan hat, sondern im Sinne eines Niedergangs.

In einem kurzen Überblick zeigt er auf, wie sprachskeptisches, ja sprachfeindliches Denken schon immer einen großen Einfluss in unserer Kultur- und Geistesgeschichte hatte und stellt diesem Denken das Sprachdenken Humboldts pointiert entgegen, in dessen Zentrum die Auffassung von Sprache als dem "bildenden Organ des Gedankens" steht, durch das (geistige) Reflexion und (körperliche) Artikulation miteinander verbunden werden. Dieser Prozess ist immer auch individuell bestimmt und diese Individualität führt zu Verschiedenheiten und Vielfalt, die Humboldt allerdings nicht als Gefahr oder Bedrohung, sondern als Potenzial sieht, das Freiheit, kreative Neuschöpfungen und eine Erweiterung der Weltansichten ermöglicht. Indikatoren für den Niedergang der Sprachlichkeit im Humboldtschen Sinne sind für Trabant u.a. der dramatische Rückgang der Anzahl der gesprochenen Sprachen und der Rückgang der Anzahl der vollausgebauten Hoch- und Kultursprachen, die sich durch den Einfluss des globalen Englisch immer mehr zu auf private Kontexte bezogenen Vernakularsprachen entwickeln – dies gilt auch für die deutsche Sprache. Weitere Indikatoren sind die Dominanz von Musik und Bildern in den Neuen Medien, das Verschwinden von Sprache in Teilen v.a. der männlichen Jugendkultur und eine zunehmende Dominanz der technisch-funktionalen und pragmatischen Dimension von Sprache zulasten der poetischen und künstlerisch-kreativen Dimension. Letzteres prägt auch die PISA-Erhebungen und die mit ihnen einhergehenden Bildungsreformen. Trabants Beitrag ist ein Essay und will auch als solcher gelesen werden. Die Gründe für den vermeintlichen Niedergang der Sprache werden argumentativ nicht weiter entfaltet und auch der Überblick über das europäische Sprachdenken bleibt kursorisch (vgl. hierzu ausführlich Trabant 2006 und 2008). Der Beitrag erfüllt seine Funktion als einleitender Essay aber voll und ganz, indem er engagiert für ein Sprachdenken im Sinne Humboldts eintritt und damit neugierig auf die Einzelbeiträge macht, in denen diese Gedanken weiter verfolgt und zum Teil vertieft werden.

Brigitte Jostes geht in ihrem Schlussbeitrag ähnlich pointiert und essayistisch vor, indem sie unter dem Titel "Einsprachigkeit" ein – nicht ganz ernst gemeintes – "unpopuläres Forschungsprogramm" entwirft. Die Romanistin outet sich zunächst selbst als zutiefst einsprachiger Mensch, skizziert dann den Forschungsstand einer "Einsprachigkeitsforschung", wobei sie immer wieder auf einen affektiven Zusammenhang zwischen Sprache und Wohnen bzw. Heimat stößt und umreißt schließlich "mögliche Felder der Einsprachigkeitsforschung". In diesem Abschnitt problematisiert sie das einseitige "Diktum der Nützlichkeit" und die Fokussierung auf direkt verwertbare kommunikative und mündliche Kompetenzen in fremdsprachlichen Bildungskonzepten. Humboldt ging es dagegen auch um die Auseinandersetzung mit alteritären sprachlichen Weltansichten und der spezifische Charakter einer fremden Sprache wurde für ihn erst durch das Studium der in ihr schriftlich verfassten Kultur und Literatur zugänglich. Abschließend problematisiert Jostes den aktuellen Hochwertbegriff Mehrsprachigkeit und zeigt mit plastischen Beispielen auf, dass man durchaus auch von einer Einsprachigkeit von Mehrsprachigen sprechen kann (z.B. der polyglotten globalen Wirtschafts- und Wissenschaftselite) – und dass Mehrsprachigkeit nicht unbedingt mehr Sprachlichkeit im Sinne Humboldts bedeutet.

Jostes plädiert für eine "aufgeklärte Mehrsprachigkeit" und in diesem Sinn leistet ihr Beitrag auch eine Aufklärung dieses inflationär verwendeten und dabei häufig unreflektiert positiv konnotierten Begriffs.

Auf die weiteren Beiträge wird im Folgenden etwas kürzer eingegangen. Die Herausgeber gliedern sie insgesamt in zwei Sektionen. Die erste Sektion trägt den Titel *Sprache – Bild – Erkenntnis*. In ihr werden vor allem sprach- und erkenntnistheoretische Fragen verhandelt und die Sprache als Medium im Vergleich zu anderen Medien thematisiert.

Markus Messling, einer der Herausgeber, thematisiert in seinem Aufsatz *Bild und Schrift* Humboldts Kritik der ägyptischen Hieroglyphenschrift als einer Bilderschrift. Messling macht deutlich, dass Humboldt in seinen schrifttheoretischen Reflexionen vor allem die spezifische Leistung der Schrift(en) für die Kognition interessierte: In der unmittelbar gegenstandsfreien Formalität der Buchstabenschrift, die nicht an die "Macht der Erscheinungen" gebunden ist, liegen für ihn das Potenzial und die Kraft der Individuation und der Abstraktion zugleich. Die Schrift, in der wir schreiben, materialisiert, produziert und beeinflusst immer auch unser Denken und zwar als Individuum wie auch als individuelles Mitglied einer Schriftkultur – womit auch in diesem Beitrag grundlegende anthropologische Fragen angesprochen werden.

Horst Bredekamp wendet sich *Wider die Bildangst der Sprachdominanz*, die er als eine Gefahr eines Sprachdenkens in der Nachfolge Humboldts sieht und warnt davor, das Verhältnis von Bild und Sprache antagonistisch zu denken. An Bild-Text-Kompositionen aus der Wissenschaft und der Kunst zeigt er anschaulich auf, wie "die Lebendigkeit der Bilder als Produkt eines Bild-Sprache-Kreisels auftritt" (66). Gerade der Versuch, Bilder zu beschreiben und zu kommentieren, könne die Sprache zur Höchstform antreiben und dieses Zusammenspiel verdiente es genauer betrachtet zu werden, anstatt vorschnell das eine gegen das andere Medium auszuspielen. Für den Bereich der Bild-Text-Kompositionen kann man diesem Gedanken m.E. auch mit Humboldt, der ein Feind aller Antagonismen war, folgen. Zudem halte ich es für etwas forciert, ausgehend von wenigen Zitaten geradezu von einer "Bildangst" bei Humboldt zu sprechen.

Ganz im Gegensatz zu Bredekamp weist Tilman Borsche in seinem Beitrag *Die Sprache als Medium der Medien (des menschlichen In-der-Welt-Seins)* aus und versucht dabei zu zeigen, dass auch die bildenden Künste für uns nur Künste sind, indem sie vermittelt durch das Medium Sprache zu uns "sprechen". Borsche streift in seinem Beitrag auch die Sprachverwendung bei Humboldt selbst. Gerade das titelgebende Zitat *Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache* dürfe nicht als wissenschaftliche Definition, sondern nur unter Berücksichtigung seiner performativen Valenzen gelesen werden. Mensch und Sprache seien eben keine in sich abgeschlossenen und überzeitlich existierenden Gegenstände, die man problemlos von außen beschreiben könne.

Dieses Problem wie auch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von "Sprache und Kunst" werden in Borsches Beitrag, bedingt durch seine Kürze, allerdings nur angerissen und verdienten eine eingehendere Reflexion auch mit Bezugnahme zur aktuellen Fachliteratur zu diesen Themen.

Ähnlich in Stil und Stoßrichtung der Argumentation fragt Peter Bieri *Was macht die Sprache mit uns?* Seine Antwort lautet: "Die Sprache macht uns zu Wesen, die des Verstehens fähig sind. Bevor wir über Wörter und Sätze verfügen, sind wir blind den kausalen Kräften der Welt ausgesetzt und werden von ihnen herumgestoßen" (79). Das Verstehen bezieht Bieri auf vier Bereiche – die Welt verstehen, die Anderen verstehen, sich selbst verstehen und sich schreibend verstehen –, wobei er sehr prägnant anschauliche Phänomene für jeden Bereich skizziert und immer wieder auf die Bedeutung der Literatur und der literarischen Sprache eingeht. Sein Beitrag endet mit einem engagierten Plädoyer für Humboldts Sprach- und Bildungsauffassung: "Doch wenn es um Bildung in dem reicheren Sinne geht, in dem sie kommunikative Begegnungen, Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung einschließt, ist die Sprache unverzichtbar" (90). Dieses Bildungsverständnis ist gegenwärtig – und hier folgt Bieri den Einschätzungen von Trabant und Jostes – gefährdet.

Auch für Gunter Gebauer ist Sprache für die Selbst- und Welterkenntnis zentral. In seinem Beitrag *Aspektsehen. Über die Kreativität der menschlichen Sprache* bezieht er sich auf die Sprachphilosophie vor allem des späten Wittgenstein, in deren Zentrum der Begriff des Sprachspiels steht. Gebauer zeigt auf, dass kompetentes Handeln in einem Sprachspiel vor allem zwei Fähigkeiten verlangt: "das Erkennen der Perspektiven der anderen Spieler und das Sehen neuer Aspekte einer Spielsituation, das kreative neue Spielzüge ermöglicht" (92). Beide Fähigkeiten werden im Verlauf des Beitrags mit Bezugnahme auf klassische und aktuelle Sprachtheorien entfaltet. Insbesondere das "Aspektsehen" ermögliche dem Menschen anstelle einer starren Betrachtung seiner selbst, sich selber mit einem "Aspektwechsel" (sprach-)spielerisch immer wieder auch anders zu sehen.

Denis Thouard wirft in seinem Beitrag *Philologie der Welt* einen Blick zurück auf die Geschichte des Lesen- und Schreibenlernens, das in Europa von der Antike bis in das späte 18. Jahrhundert hinein eng an den Erwerb des Lateinischen gekoppelt war. Thouard zeigt auf, dass und wie diese "Schule der Philologie" mit ihren Begriffen, intellektuellen Praktiken und Techniken (*lectio – emendatio – interpretatio – iudicium*) unsere Wahrnehmung und Gestaltung der Welt als kulturelle Welt nachhaltig geprägt und beeinflusst hat. Entscheidend ist dabei eine Distanzierung von der unmittelbaren Sprachpraxis. Durch diesen Distanzierungsprozess wird die Welt für uns erst zu einer lesbaren und interpretierbaren Welt.

Ergänzen könnte man hier noch, wie die aufgezeigte Geschichte des Lesen- und Schreibenlernens auch heute noch den Sprachenunterricht in einer durchaus auch ambivalenten und von den Akteuren z.T. nicht durchschauten Weise prägt und beeinflusst (vgl. hierzu u.a. Ivo 1994, 1999).

Sabine Marienberg knüpft in ihrem Beitrag *Sprachbilder. Zum Verhältnis von funktioneller Bildgebung und sprachlicher Beschreibung* an Gedanken von Bredekamp und Borsche an und behandelt ebenfalls das Verhältnis von Bild und Sprache. Marienberg wirft einen kritischen Blick auf die Verwendung bildgebender Verfahren in der modernen Hirnforschung, die maßgeblich zur Popularität und zur breiten Rezeption dieser Forschungsrichtung beigetragen haben. Sie zeigt überzeugend und unter Bezugnahme auf aktuelle Forschungsliteratur auf, dass die dabei produzierten bildlichen Darstellungen "keineswegs natürlich, sondern geprägt von vielfältigen Entscheidungen [sind], die in Abhängigkeit von Darstellungstraditionen, Darstellungsmitteln und Darstellungsinteressen vor und während des Herstellungsprozesses getroffen werden" (117). Sowohl im Hinblick auf das experimentelle Setting als auch in Bezug auf ihre Interpretation seien bildgebende Verfahren dabei insbesondere abhängig von der Sprache und von den jeweils vertretenen sprachtheoretischen Grundannahmen. Marienberg verweist dabei auf eine Arbeit, die fünf experimentelle Studien vergleicht, die sich mit der Lokalisation phonologischer Verarbeitung beschäftigen und dabei zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen, was zu einem guten Teil daran liege, dass sie alle unterschiedliche und eher vage Vorstellungen davon haben, was unter einem phonologischen Prozess überhaupt zu verstehen sei. Der Beitrag endet mit der gut begründeten These, dass sich mit einer linguistischen und einer neurowissenschaftlichen Darstellung nicht Sprache und Bild, sondern Aussagen bzw. Theorien über Verarbeitungsprozesse und deren bildliche Symbolisierung gegenüberstehen – also verschiedene aufeinander bezogene und gleichermaßen infrage stehende Gliederungen eines Gegenstands.

Die zweite Sektion des Sammelbandes trägt den Titel *Sprache – Bildung – Gesellschaft*. In ihr werden vor allem gesellschaftliche, pädagogische und ethische Implikationen von Humboldts Sprachdenken diskutiert, die auch schon in etlichen Beiträgen der ersten Sektion angesprochen und damit vorgespurt werden.

Im Gegensatz zu Borsche liest Konrad Ehlich in seinem Aufsatz *"Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache". Bioethische Exkursionen zu den definitorischen Rändern eines philosophischen Gemeinplatzes* das Humboldtzitat zunächst als Definition und fragt ausgehend davon kritisch, ob der Mensch, der nicht, noch nicht oder nicht mehr über Sprache verfügt, kein Mensch mehr sei. Ganz im Sinne einer Kritik unterscheidet Ehlich in seinem Beitrag zwischen dem Menschen als Gattung und als Individuum, zwischen wissenschaftlich-logischen und alltäglich-pragmatischen All-Quantifizierungen, zwischen der Sprache und den (Einzel-)Sprachen und schließlich zwischen Sprache und Kommunikation.

Am Beispiel des Umgangs mit der Gebärdensprache und mit Migrantensprachen zeigt er das exklusorische Potenzial einer Definition des Menschen über seine Sprachlichkeit. In beiden Fällen wurde und wird auch noch häufig die eigene Sprache, die Sprache der Mehrheit zur eigentlichen Sprache gemacht und dadurch werden Menschen von der Teilhabe/Partizipation ausgeschlossen. Anstelle einer Soziobiologie, die soziale Strukturen oft biologistisch reduziert, plädiert Ehlich daher für eine Biosoziologie, die die soziale und "kulturelle Konstituierung der Gattung auch als einer biologischen Gattung" unterstreichen würde (137). Abschließend skizziert Ehlich unterschiedliche Formen des Verlustes von Sprache – aktuell ist hier vor allem an die zunehmende Zahl von Demenzkranken zu denken. Vor diesem Hintergrund sieht er das solidarische und kommunikative Handeln im Umgang gerade mit diesen Menschen als eine der großen positiven sozialen Erfahrungen und Errungenschaften unserer Gesellschaft als einer Solidargemeinschaft.

Auch Henri Meschonnic interessieren ethische Aspekte des Sprachdenkens. In seinem Beitrag *Realismus, Nominalismus: Sprachtheorie ist Gesellschaftstheorie* untersucht er die Wechselwirkung von Sprache, Poesie, Ethik und Politik. Mit Verweis auf Saussure zeigt er auf, dass in Bezug auf die Sprache immer nur verschiedene Standpunkte existieren können – Standpunkte allerdings mit erheblichen logischen, ethischen und politischen Konsequenzen. Ein Denken der Sprache als repräsentierendes Zeichen im Sinne des logischen Realismus setzt Meschonnic dabei mit einem Essentialismus gleich, der das Individuum gefährdet, das im Zentrum seiner eigenen ethischen Überlegungen steht. Ein (Extrem-)Beispiel hierfür sei die Sprache und das Sprachdenken Heideggers. Dementgegen stellt Meschonnic die Sprachlichkeit der hebräischen Bibel – ein spannender und anregender Gedanke, der aber mit den wenigen Beispielen nicht recht plastisch wird und vor allem für Leser und Leserinnen, die mit dieser Diskussion und diesen Kontexten nicht vertraut sind, etwas kryptisch bleibt.

Bettina Lindorfers Aufsatz *"Parler, c'est assujettir": Ist die Sprache etwa faschistisch?* ist hier – zumindest für mich als Leser – wieder einfacher zugänglich. Lindorfer bezieht sich darin auf Hélène Merlin-Kajmans Buch *La langue est-elle fasciste? Langue, pouvoir, enseignement* (2003). Merlin-Kajman sieht einen wesentlichen Grund für die Krise des Französischen darin, dass den Kindern über Jahrzehnte im Sprachunterricht ein negatives Bild ihrer Sprache als machtbehaftetes Medium vermittelt worden sei. Muttersprachlicher Unterricht habe heute in vielen Fällen die Form eines schizoiden Sprachproblematisierungsunterrichts und ein wesentliches theoretisches Fundament dieser Entwicklung sei die Barthessche Sprachtheorie – ein Gedanke, dem Lindorfer allerdings vehement und aus meiner Sicht auch begründet widerspricht. Ihr zufolge mündet Barthes' Sprachkritik "nämlich nicht in einer Verweigerung der Sprache, sondern im Gegenteil in die Arbeit an und mit der Sprache" (162). Ganz im Sinne einer "Lust am Text" gehe es mit Barthes auch darum, Sprache zu "spielen", "d.h. weder ihren Regeln und Normen 'nur' zu folgen noch sie zu zerstören oder sich ihr zu verweigern" (164).

Wenn überhaupt, dann liege dem muttersprachlichen Französischunterricht eine stark verkürzende und vereinfachende Rezeption der Barthesschen Texttheorie zugrunde (vgl. zu einer fundierten Rezeption in der Deutschdidaktik Paefgen 1996). Damit bleibt aber die Frage offen, welche alternativen Gründe es für das negative Bild der Sprache im muttersprachlichen Französischunterricht geben könnte, wenn die Diagnose von Merlin-Kajman denn zutrifft. Leider fehlt in dem Sammelband ein Beitrag, der auch einen Blick auf den muttersprachlichen Unterricht und Fragen der sprachlichen Bildung in Bezug auf die Primar- und die Sekundarstufe in den deutschsprachigen Ländern wirft. Ein Vergleich wäre hier spannend, denn auch der Deutschunterricht durchlief ja eine Phase, in der Kritik an der Sprache als machtbehaftetes Medium eine wichtige Rolle spielte. Mit Barthes und mit Lindorfer lässt sich auf jeden Fall dafür argumentieren, Sprache im Sprachunterricht auch ausgehend von den Begriffen Lust und Spiel zu denken und dabei ein Bewusstsein für die eigene Sprachmächtigkeit zu wecken (vgl. hierzu exemplarisch das gerade neu erschienene Deutsch-Lehrwerk *Die Sprachstarken*).

Ute Tintemann legt in ihrem Beitrag *Sprachkompetenz als Schlüssel zum Erfolg: Zur Sprachförderung im Elementarbereich* den Fokus auf die sprachliche Frühförderung vor allem in den Kindergärten in Deutschland. Sie zitiert die bekannten Erkenntnisse aus der PISA-Studie, dass in keinem Land der Welt der Bildungserfolg von Kindern so sehr von der Herkunftsfamilie abhängt wie in Deutschland und dass die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in der Bildungskarriere darstellt. Tintemann versucht aufzuzeigen, dass dies nicht erst in der Schule, sondern bereits im Kindergarten grundgelegt wird. Ein Hauptgrund hierfür sei die Ablehnung von mit Schule verbundenen Lernformen und die Fokussierung auf mündliche und nähesprachliche Kompetenzen bei gleichzeitiger Vernachlässigung abstrakterer und distanzsprachlicher Verwendungsweisen, die doch gerade für den schulischen Erfolg maßgeblich sind. Es geht mithin um eine behutsame Anbahnung von Schriftlichkeit schon im Elementarbereich – wie diese jedoch konkret aussehen könnte, wird kaum ausgeführt. Zu Beginn ihres Beitrags thematisiert Tintemann "Sprache und Bildung bei Karl Philipp Moritz" (166f.). Für seinen Aufstieg sei es entscheidend, dass "es im Verlaufe seiner Kindheit und Jugend immer wieder Personen gab, die auf die Begabungen des Kindes aufmerksam geworden sind und die diese zu fördern suchten". Für die sprachliche Entwicklung und den schulischen Erfolg gerade von Kindern aus schriftfernen Milieus scheint ein enger personaler Bezug zu einzelnen Erwachsenen, die sie "entdecken" und die sie fordern und fördern von entscheidender Bedeutung zu sein – ein Modell, an das Förderkonzepte in der Praxis m.E. anschließen könnten (vgl. hierzu auch den Roman von Ulla Hahn *Das verborgene Wort* und dessen Interpretation bei Cloer 2005 sowie wiederum exemplarisch das Förderkonzept der Mentor-Leselernhelfer http://www.mentor-leselernhelfer.de/index.php).

PhiN 56/2011: 126

Den letzten und durchaus rahmenden Beitrag der Sektion *Sprache – Bildung – Gesellschaft* bildet der schon besprochene Aufsatz von Brigitte Jostes, der noch einmal grundsätzliche Fragestellungen der Sprachenpolitik und der sprachlichen Bildung thematisiert. Abgerundet wird der Sammelband durch ein sorgfältig gearbeitetes Personenregister, das seine Nutzung erleichtert.

In der Gesamtschau zeigen die Beiträge dieses Sammelbandes die Aktualität und das kritische Potenzial von Humboldts Sprachdenken insbesondere für die Sprachenpolitik und für Fragen der sprachlichen Bildung auf – dieser rote Faden überzeugt besonders. Mit Meschonnic / Saussure gilt freilich, dass in Bezug auf die Sprache immer nur verschiedene Standpunkte existieren. Wer den hier von den meisten Beiträgen vertretenen Standpunkt nicht teilt, mag den Beiträgen durchaus kritischer gegenüberstehen. Es ist aber ein Verdienst des Sammelbandes, diese mit bestimmten anthropologischen und normativen Grundauffassungen verbundene Linie des Sprachdenkens klar und pointiert herauszuarbeiten, überzeugend und engagiert zu vertreten und dabei auch kritische Stimmen (u.a. Bredekamp, Ehlich) zu Wort kommen zu lassen.

Sprache ist immer auch dadurch bestimmt, wie wir Sprache denken – und wie wir sie vor allem in Bildungskontexten theoretisch konzeptualisieren und praktisch modellieren (vgl. Steinbrenner 2007a, 2007b). Die Sprachlichkeit des Menschen ist im Kern eine Bildungsaufgabe (vgl. Ivo 1999). Dies wird in dem von Markus Messling und Ute Tintemann herausgegebenen Sammelband immer wieder deutlich. Insofern bleibt zu hoffen, dass er breit rezipiert wird von allen, die mit Sprachenpolitik und mit sprachlicher Bildung befasst sind.

Bibliographie

Cloer, Ernst (2005): "Zur Bildungsbedeutung familialer Enge-Erfahrungen. Erkundungen in der autobiographischen Literatur von Ulla Hahn", in: *Literalität, Bildung und Biographie. Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung*. Hg. von Jutta Ecarius und Barbara Friebertshäuser. Opladen: Barbara Budrich, 150–175.

Ivo, Hubert (1994): *Muttersprache, Identität, Nation*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Lindauer, Thomas; Senn, Werner (u.a.) (2007f.): *Die Sprachstarken 2–6. Deutsch für die Primarschule. Sprachbuch*. Zug: Klett und Balmer. http://www. klett.ch/de /hauptlehrwerke/diesprachstarken/index/ [10.01.2011].

Mentor-Leselernhelfer: http://www.mentor- leselernhelfer.de/index.php [10.01.2011]

Paefgen, Elisabeth K. (1996): *Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Steinbrenner, Marcus (2007a): "Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik", in: *Wirklichkeitssinn und Allegorese*. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Gölitzer und Jürgen Roth. Münster: Monsenstein und Vannerdat, 390–420.

Steinbrenner, Marcus (2007b): "Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell", in: *Didaktik Deutsch*, 13, 23, 5–14.

Trabant, Jürgen (2006): *Europäisches Sprachdenken: von Platon bis Wittgenstein*. München: Beck.

Trabant, Jürgen (2008): *Was ist Sprache?* München: Beck.

Marcus Steinbrenner

Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo)

In: Didaktik Deutsch, Jg. 19, 2014, H. 37, S. 13-16

Marcus Steinbrenner

Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo)

Ein Zusammenhang von sprachlichem und literarischem Lernen, der aus meiner Sicht essenziell für das Fach Deutsch ist, kommt in den „Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss“ kaum vor und dies, obwohl sie den Anspruch haben, „die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfachs“ aufzugreifen und sich auf dessen „Kernbereich“ zu beziehen (BSM 2004, S. 3). Im einleitenden Abschnitt „Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung“ wird Bildung sehr allgemein als Befähigung zur Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben und als Persönlichkeitsentwicklung gefasst und der Beitrag von „Sprache, Literatur und Medien“ (ebd.) beschrieben. Schon hier erscheinen Sprache, Literatur und Medien getrennt und dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man die Kompetenzbereiche genauer anschaut.[1] Unter „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ findet man eine Liste von Techniken, Strategien und Wissensbeständen, die auf Texte und Medien und eben auch auf literarische Texte angewendet werden können (ebd., S. 13f.). Hier haben die Kompetenzen die Tendenz, literarisches Lernen zu formalisieren und zu instrumentalisieren (vgl. Lösener 2014, S. 18). Es erscheint nur als (von schulischem Brauchtum geprägte) Rezeption und Nutzung von Texten und wird dadurch stark eingeengt. Ein Zusammenhang von literarischem und sprachlichem Lernen wird nicht deutlich und auch nicht als Grundprinzip formuliert – im Gegenteil: Nur vom Bereich „Sprache und Sprachgebrauch“ wird explizit gesagt, dass er „in Beziehung zu jedem“ der anderen Kompetenzbereiche steht (ebd., S. 7).

1 Die Aneinanderreihung, das unverbundene Nebeneinander von Sprache, Literatur und Medien, ist ein Grund, weshalb eine spezifische Literarizität nicht vorkommt, die immer auch *sprachlich* ist und sich *in unterschiedlichen Medien* realisieren kann. Lösener (2014, S. 19) nennt dies die „Auflösung des Poetischen in einer unspezifischen Textualität“.

In der Konsequenz spielt literarisches Lernen beim „Schreiben“ oder „Sprechen und Zuhören“ keine Rolle. In diesen Kompetenzbereichen ist immer nur allgemein von „Texten“ die Rede und es werden ausschliesslich pragmatische Textsorten genannt.[2]

Das Phänomen ist bekannt: Durch die analytische *Auftrennung* z. B. in Kompetenzen vs. Inhalte, in unterschiedliche Sprachlern- oder Kompetenzbereiche, in kognitive und eher affektiv/emotionale Aspekte, in leichter überprüfbare Kompetenzen und schwerer überprüfbare Haltungen und Einstellungen, geraten *Zusammenhänge* aus dem Blick, die mitunter gerade das Wesentliche und Spezifische eines Lernprozesses oder Gegenstandsbereichs sind. Solche Zusammenhänge können nur schwer in einem Dokument wie den Bildungsstandards formuliert werden, da es nach einer anderen Logik funktioniert. Dies ist ein Grund, weshalb die Bildungsstandards kein hinreichender Denkrahmen für die Deutschdidaktik sein können – die Beteiligung an der Weiterentwicklung und ggf. auch Kritik erfordert aber einen fach- und gegenstandsbezogenen Denkrahmen, von dem ausgehend argumentiert werden kann.

Hubert Ivo hat in „Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (1999) einen Entwurf vorgelegt. Er bezieht sich dabei vor allem auf das Sprachdenken und die Bildungstheorie Humboldts und auf die Geschichte der europäischen Sprachkultur(en). Mit der „Sprachlichkeit des Menschen“ wird auf eine anthropologische und sprachtheoretische Dimension verwiesen, mit dem Bildungsbegriff auf die Aufgabe der Herausbildung des Einzelnen zu einem individuellen Mitglied einer Sprachgemeinschaft. Die Wendung „in der Zeit“ richtet sich gegen essenzialistische Auffassungen und zeigt die geschichtliche Dimension, die diese Aufgabe hat, da sie sich in Auseinandersetzung mit der Zeit immer wieder neu stellt. Wesentlich für eine Konzeption literarischen Lernens und für die Bestimmung des Bildungswerts von Literatur ist Ivos Ansatz, Literatur im Denkrahmen von Sprachlichkeit zu verorten. Ivo steht in der Tradition eines Sprachdenkens,[3] für das Jürgen Trabant im deutschsprachigen Raum im Moment der bekannteste Vertreter ist. Trabant schliesst sein Buch „Was ist Sprache?“ mit einem Kapitel „Von der Freiheit des poetischen Sprechens“ (Trabant 2008, S. 276ff.). Dichtung ist für ihn der Ort sprachlicher „Ent-automatisierung und Freiheit“ (ebd., S. 294). Dass auch Literatur von Normen und Konventionen geregelt ist, steht für Trabant nicht im Vordergrund. Er dreht die „Blickrichtung“ um und wendet sich hin zum poetisch Schaffenden und Rezipierenden, der potenziell aus einer „Fülle“ sprachlicher Möglichkeiten schöpfen kann (ebd., S. 292). Dadurch kann er die Vielfalt sprachlicher Normen kennenlernen, in ein freieres Verhältnis zu ihnen treten, kreativ und spielerisch mit ihnen umgehen und sie ggf. auch überschreiten. Eine solche Auffassung steht im Gegensatz zu einem Literaturunterricht, in dem Literatur vor allem als normierter Prüfungsgegenstand erscheint – oder als unerreichbare Norm bzw. kulturelle Praxis von anderen, von der man selbst ausgeschlossen ist. Die gleiche Auffassung

2 Im Deutschschweizer Lehrplan 21 wird literarisches Lernen dagegen in allen Kompetenzbereichen berücksichtigt (vgl. D-EDK 2014).

3 Dafür stehen Namen wie Herder, Humboldt, Schleiermacher, Benjamin, Cassirer, Coseriu, Meschonnic u. a. (vor allem auf Letzteren bezieht sich auch Hans Lösener).

vom Bildungswert von Sprache und Literatur vertreten u. a. Autoren wie Peter Bieri oder Julian Nida-Rümelin. Bieri (2013, S. 24ff.) entwirft als Leitvorstellung ein „erzählerisches Selbstbild“, das vor allem durch Literatur eine „eigene Stimme“ finden kann. Für Nida-Rümelin (2013, S. 246) ist „Autorin des eigenen Lebens zu sein“ die „aktuelle Botschaft humanistischer Bildungsphilosophie“ – und das heißt *geschult an anderen Autoren sein eigenes Leben schreiben* (und lesen, erzählen und hören) *zu können*. In diesen Leitvorstellungen kommen sprachliches und literarisches Lernen zusammen.[4]

Fazit in fünf Thesen: 1. Die Bildungsstandards (wie auch die Kompetenzorientierung) sind kein Denkrahmen, sie brauchen einen Denkrahmen – vor allem dann, wenn Deutschdidaktik nicht nur eine Beobachterposition einnimmt, sondern sich als „eine ihrem Wesen nach auch normative Disziplin“ und „selbst normsetzende Instanz“ sieht (SDD 2013, S. 121). 2. Die Fragen, *was* die Spezifik literarischen Lernens ausmacht und *warum* es überhaupt für schulische Lern- und Bildungsprozesse wichtig ist, werden von den Bildungsstandards nicht thematisiert. Ihre Beantwortung ist verbunden mit normativen und anthropologischen Auffassungen von Sprache und Literatur. 3. Wenn sprachliches und literarisches Lernen nicht konsequent auch als Einheit gedacht werden, geht der anthropologische Sinn des Literaturunterrichts verloren. Literaturunterricht wird dann immer mehr zu einem eigenständigen Fach, was die Gefahr der Selbstabschaffung mit sich bringt. 4. Für eine Überarbeitung der Bildungsstandards heißt das, dass literarisches Lernen in *allen* Kompetenzbereichen berücksichtigt und sprachlich-literarisches Lernen in seinem Zusammenhang als Grundprinzip formuliert werden sollte. 5. Grundlagentheoretische Arbeit – z. B. als Nachdenken über die „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – ist angesichts der Bildungsstandards nötiger denn je. Ein solches Nachdenken geht „über den Tag hinaus“ (Ivo) und ist auch offen für Visionen, „damit nicht aus den ‚schönsten Zukünften‘ eine einzige, trostlose wird“ (Bredel 2014, S. 8).

Literatur

Bieri, Peter (2013): Wie wollen wir leben? München: dtv.

Bredel, Ursula (2014): Anspruch und Wirklichkeit – Debattenbeitrag zu den Bildungsstandards. In: Didaktik Deutsch, Jg. 18, H. 35, S. 5-8.

BSM (2004) = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München: Luchterhand.

D-EDK (2014) =Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (2014): Lehrplan 21. Download der Konsultationsfassung unter: www.lehrplan.ch/ [01.07.2014].

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

4 Man kann auch mit weniger Pathos und mit Bruner und Winnicott anstelle von Humboldt zu ähnlichen Auffassungen kommen (vgl. z. B. Vischer Bruns 2011).

Lösener, Hans (2014): Die Bildungsstandards und das literarische Lernen. In: Didaktik Deutsch, Jg. 18, H. 35, S. 17-19.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.

SDD (2013): 20. Symposion Deutschdidaktik: „Normen – Erwartungsmuster zwischen Orientierung und Begrenzung“. In: Didaktik Deutsch, Jg. 18, H. 35, S. 121-134.

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.

Vischer Bruns, Christina (2011): Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching. New York: Continuum.

Anschrift des Verfassers:

Marcus Steinbrenner M. A., Pädagogische Hochschule Luzern, Frohburgstrasse 3, Postfach 3668, CH-6002 Luzern

marcus.steinbrenner@phlu.ch

Marcus Steinbrenner

Prüfungsritual oder echte Studieneingangsphase? Zur Debatte um Studieneingangstests im Bereich Literatur

In: Didaktik Deutsch, Jg. 21, 2016, H. 41, S. 13-16

Marcus Steinbrenner

PRÜFUNGSRITUAL ODER ECHTE STUDIENEINGANGSPHASE?

Zur Debatte um Studieneingangstests im Bereich Literatur

> *Letzten Endes steht das Examen im Zentrum der Prozeduren, die das Individuum als Effekt und Objekt von Macht, als Effekt und Objekt von Wissen konstituieren.* (Foucault 1994 [1975], S. 247)

Prüfungen als Übergangsrituale haben einen großen Einfluss auf die Haltungen und Einstellungen von lernenden Individuen. Dabei wirkt das Ritual der Prüfung nicht nur punktuell, sondern es beeinflusst auch die Lern-Zeit davor und danach in erheblichem Maß. Das gilt für das Abitur und universitäre Abschlussprüfungen und es dürfte auch für Studieneingangstests gelten. Deshalb macht es Sinn, sich Gedanken über deren Funktion und Inhalte zu machen. Ich beziehe mich hier nur auf spezifische Studieneingangstests für Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch und einem Fokus auf den „Bereich Literatur" – für andere Studieneingangstests (z. B. mit Blick auf mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen) ist die Sachlage und wäre auch meine Argumentation eine andere. Die tentative Formulierung „im Bereich Literatur" zeigt schon an, dass ich unsicher bin, was und wie denn hier eigentlich getestet werden soll: literaturbezogene Kompetenzen, Wissensbestände, Motivationen oder Einstellungen und Haltungen?

Auch im Bereich Literatur gibt es wohl ein „Unbehagen", das „mit dem verbreiteten Eindruck einher[geht], dass im Zuge der Bildungsexpansion bei vielen Studierenden die 'Passung' von in der Schule ausgebildeten Kompetenzen auf der einen und hochschulischen Ansprüchen auf der anderen Seite nicht (mehr) in hinreichendem Maß gegeben ist" (Bremerich-Vos; Dämmer 2013: 48). „Unbehagen" und „Eindruck" treffen es gut, denn es gibt wenig bis keine empirischen Studien, die erfassen, was mit den unterschiedlichen Abiturformen eigentlich gelernt wird und was kurz- und mittelfristig davon noch bleibt. Angesichts der enormen Energien, die in das Abitur fließen, und zwar von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden, ist das erstaunlich. Weniger erstaunlich ist es, wenn man das Ganze wieder mit Foucault betrachtet: Dann ist vielleicht gar nicht so entscheidend, *was* mit dem Abitur in Bezug auf Literatur geprüft wird, sondern worauf es ankommt, ist das Ritual als solches mit seiner die Individuen konstituierenden Wirkung. (Warum das für Literatur vielleicht in besonderem Maße gilt, wäre eine spannende Frage.)

Diese Wirkung von Ritualen führt mich hier direkt zu einem zweiten „Unbehagen" und zwar dem ebenfalls weit verbreiteten Eindruck, dass Lehramtsstudierende ihre

in der Sekundarstufe II und über das Abiturritual erworbenen Haltungen und Einstellungen zu Literatur häufig unreflektiert auf den Literaturunterricht in anderen Zielstufen übertragen (auch hier muss man beim momentanen Wissensstand von Unbehagen und Eindruck sprechen). Dies dürfte sich noch verstärken, wenn ein Studieneingangstest dem Abitur ähneln würde, denn mit einem Studieneingangstest wird immer auch das Signal gesetzt: Das ist das Entscheidende, worauf es in der Schule ankam – und worauf es in Zukunft im Studium ankommen wird!

Vielleicht weiß die Deutschdidaktik aber gar nicht so genau, was denn „das Entscheidende" ist, was mit und an Literatur in der Sekundarstufe II und im Lehramtsstudium gelernt und dann in solchen Übergangsritualen geprüft werden soll. Das wäre dann auch noch ein tieferer Grund für das „Unbehagen" oder die „Bauchschmerzen" (Bremerich-Vos) – vor allem, wenn man die Auffassung hat, dass Wissenschaft genau das zu wissen und nicht ebenso zu problematisieren hat. Die Frage nach Studieneingangstests öffnet die Sicht auf mindestens drei Problemfelder:

1. Wir haben zwar viele Eindrücke, wissen aber letztlich zu wenig, welche literaturbezogenen Kompetenzen, Wissensbestände, Motivationen und Einstellungen unsere Studierenden mitbringen.

2. Das Abitur bezogen auf Literatur (und von ihm beeinflusst der gymnasiale Literaturunterricht in der Oberstufe) ist umstritten und müsste noch viel umstrittener sein. Es legt aus meiner Sicht nach wie vor u. a. einen viel zu engen Fokus auf das Analysieren und Interpretieren literarischer Texte. Dies steht im Widerspruch zu didaktischen Positionen, die ein weites Konzept literarischen Lernens (u. a. Spinner 2006) oder sprachlich-literarischer Bildung vertreten (u. a. Steinbrenner 2016) und stärker von der Literatur als Handlungsfeld ausgehen und damit die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis als Leitziel sehen (u. a. Abraham 2012). Gleichzeitig ist das Abitur Forderungen nach Vergleichbarkeit, Überprüfbarkeit und Zentralisierung ausgesetzt, die wieder in eine entgegengesetzte Richtung gehen. Ausgehend von diesen Widersprüchen müsste noch viel entschiedener über die von Thomas Zabka (2015) angestoßene Grundsatzfrage nachdacht werden: „Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur?"[1] Wenn nun Studieneingangstests noch einmal den Schwerpunkt auf das Analysieren und Interpretieren von literarischen Texten oder aus testökonomischen Gründen noch verkürzter auf literarisches Wissen in Form von gattungsbezogenen Begriffen oder rhetorischen Mitteln legen, besteht die Gefahr, dass damit verfestigt wird, was eigentlich viel stärker in Fluss gebracht, hinterfragt und erweitert werden müsste.

3. Bei näherer Betrachtung ist auch relativ unklar, inwieweit die in der Schule angezielten literarischen Kompetenzen und Kenntnisse überhaupt zentral sind für ein

1 Wenn ich es recht sehe, herrscht hier im Moment eine Art „Waffenstillstand": Das didaktische Brauchtum rund um das Abitur wird nicht grundsätzlich problematisiert, weil man befürchtet, dass dann die Literatur ganz verschwindet.

erfolgreiches Lehramtsstudium und die spätere Berufsausübung (in Frage gestellt wird dies u. a. von Abraham 2012). Generell ist nicht hinreichend geklärt, welche literaturwissenschaftlichen Kompetenzen und Kenntnisse relevant und sinnvoll sind für die Ausbildung von Lehrpersonen und die spätere Ausübung des Berufs. Dies ist schon daran ersichtlich, dass es – anders als in der Sprachwissenschaft – kaum eine lehramtsbezogene Einführung in die Literaturwissenschaft gibt. Auch hier wird in vielen Fällen rein reduktionistisch gedacht – im Kern geht es aber nicht um eine reduzierte, sondern um eine kategorial unterschiedliche Art von Literaturwissenschaft, bei der z. B. Literatur als konkrete kulturelle Praxis einen wesentlich höheren Stellenwert haben müsste.

Alle drei Problemfelder markieren zentrale Aufgaben und Herausforderungen für die Deutschdidaktik, und hier sind keine schnellen Antworten oder Fortschritte zu erwarten, auch weil sie grundsätzlicher Natur sind und aus unterschiedlichen, v. a. wissenspolitischen Gründen zu wenig bearbeitet werden. Wenn man aber noch einmal einen Blick auf sie wirft, dann generieren genau diese drei Problemfelder auch ideale Themen und Fragestellungen für die Gestaltung einer *echten* Studieneingangsphase. So sollte jeder Studierende zu Beginn seines Studiums gemeinsam mit uns Lehrenden und den anderen Studierenden

1. darüber nachdenken, welche literaturbezogenen Kompetenzen, Wissensbestände, Motivationen und Einstellungen sie / er mitbringt und ob diese zum Studium und zum Beruf passen *(= individuelle Standortbestimmung)*;

2. rekonstruieren, welche Zielvorstellungen der selbst erfahrene Literaturunterricht hatte, dabei auch andere Zielvorstellungen kennenlernen und vor allem lernen, dass diese Frage grundsätzlich umstritten ist *(= Diskurs über Ziele und Normen des Literaturunterrichts, zugleich Einführung in den Wissenschaftsdiskurs)*;

3. *an konkreten Fallbeispielen arbeiten*, die u. a. aufzeigen, welche literarischen Kompetenzen und Kenntnisse für die Planung und Gestaltung von Unterricht relevant sind und – nicht zuletzt – *an sich selbst Literatur als kulturelle Praxis erfahren*, und zwar in ihrer ganzen Bandbreite und Aktualität: schreibend, sprechend, hörend, spielend und lesend (hierzu aktuell: Mayer 2016).

In Zeiten großer Unsicherheit ist die Versuchung groß, diese durch Testung zu kontrollieren, zu überdecken und Unpassendes auszuschließen. Dies ist aus meiner Sicht ein Hintergrund für den inflationären Drang zu testen, zu überprüfen, zu kontrollieren und zu vergleichen, der auch mit der Kompetenzorientierung einhergeht. Ein anderer Weg bestünde darin, auch die Unsicherheiten und ungelösten Fragen gezielt zum Gegenstand der Aufmerksamkeit und des gemeinsamen Nachdenkens zu machen. Das würde ein Studium von Beginn an von einer Ausbildung unterscheiden und – um noch einmal zum Ausgangszitat zurückzukommen – andere lernende Individuen konstituieren, die später einmal Lehrpersonen werden.

Literatur

Abraham, Ulf (2012): Literaturdidaktik und die Befähigung zur Teilhabe an der kulturellen Praxis. Literatur als Aufgabe der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: MDGV, Jg. 59, H. 1. S. 59–72.

Bremerich-Vos, Albert / Dämmer, Jutta (2013): Professionelles Wissen im Studienverlauf: Lehramt Deutsch. In: Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf: weitere Ergebnisse zur Deutsch-, Englisch- und Mathematiklehrerausbildung aus TEDS-LT. Hg. von Sigrid Blömeke u. a. Münster: Waxmann.

Foucault, Michel (1994 [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mayer, Johannes (2016): Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Diss. Pädagogische Hochschule Heidelberg [Masch. Ms., Druck i. V.].

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200. S. 6–16.

Steinbrenner, Marcus (2016): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik? In: Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Hg. von Christoph Bräuer. Frankfurt a. M.: Lang [im Erscheinen].

Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, Jg. 20, H. 38. S. 136–150.

Anschrift des Verfassers:

Marcus Steinbrenner M.A., Pädagogische Hochschule Luzern,
Frohburgstrasse 3, Postfach 3668, CH-6002 Luzern
marcus.steinbrenner@phlu.ch

Marcus Steinbrenner

„Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik

In: Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion.
Band 1 der Reihe Positionen der Deutschdidaktik.
Hg. von Christoph Bräuer. Frankfurt am Main: Peter Lang 2016, S. 95-126

Online unter: https://doi.org/10.3726/b10881 [25.02.2020]

Marcus Steinbrenner

„Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik

‘Human language as an educational challenge over time’ – and as a theoretical framework for German didactics

Abstract: Drawing on Humboldt’s and Coserius’ ideas about language, this paper uses Hubert Ivo’s notion of “human language as an educational challenge over time” to propose an alternative theoretical framework for the didactics of German. Challenging current approaches in the field, Steinbrenner discusses nine aspects of how to teach language and literature in the light of the “freedom of poetic speech” (Jürgen Trabant).

0 Vorgehen

Der folgende Beitrag umfasst fünf Teile: Im ersten Teil werde ich darstellen, wie die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe bei Wilhelm von Humboldt begründet, wie sie von Hubert Ivo als „Denkrahmen“ für die Deutschdidaktik rezipiert und von Jürgen Trabant als zeitgenössischem Sprachwissenschaftler aktualisiert wird. Ich werde dabei vor allem der Frage nachgehen, welchen Stellenwert Literatur in diesem Denkrahmen einnimmt. Daran anschließend werde ich untersuchen, wie sich dieses Denken von Sprache und Literatur zu aktuellen deutschdidaktischen Theorieansätzen (2.), ausgewählten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Entwürfen (3.) und den Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden auf Literaturunterricht verhält (4). Im abschließenden fünften Teil werde ich als Conclusio und als Anregung zum Weiterdenken neun Aspekte eines Konzepts sprachlich-literarischer Bildung skizzieren.

1 Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe

Der Titel dieses Aufsatzes geht zurück auf Hubert Ivos 1999 erschienene Monographie *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit.* Ivo entwickelt hier Bausteine einer Theorie der Deutschdidaktik, deren Bildungsaufgabe er aus der Sprachlichkeit des Menschen herleitet und im Blick

auf aktuelle Schuldiskurse auslegt. Wilhelm von Humboldts Sprachdenken bildet dabei den zentralen theoretischen Bezugspunkt. Dieser Versuch einer theoretischen Grundlegung der Deutschdidaktik wurde allerdings kaum rezipiert oder weitergedacht. Nach der Jahrtausendwende wurde infolge des ‚Pisa-Schocks', des zunehmenden Aktualitätsdrucks und der steigenden Bedeutung der empirischen Forschung im deutschdidaktischen Diskurs vor allem um die Kompetenzorientierung gerungen, der Ivo eher kritisch gegenübersteht (vgl. Ivo 2000). Jakob Ossner bezieht sich in seinem gleichfalls programmatischen Text *Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen* auf Ivos theoretische Grundlegung und hält fest: „Ivo hat einen ‚Denkrahmen' für die Deutschdidaktik gefordert und ihn in ‚Deutschdidaktik' formuliert. Darin werden die anthropologischen Grundfeste der Disziplin deutlich" (Ossner 2001, S. 21). „Ein Denkrahmen begründet die Außenlinien und damit das innere Feld, innerhalb dessen in einer Disziplin gedacht werden sollte. Ethische und anthropologische Überlegungen begründen einen Denkrahmen" (ebd., S. 29).

Ich kann hier Ivos Vorschlag für einen Denkrahmen nicht im Detail vorstellen, möchte aber seine Denkrichtung veranschaulichen, indem ich zunächst einmal vom Titel seiner Monographie ausgehe: *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit (*Ivo 1999). Diese Formulierung verweist auf eine sprachtheoretische, anthropologische und bildungstheoretische Dimension und zudem auf die Geschichtlichkeit und den Zeitbezug, womit sich Ivo klar gegen essentialistische und naturalistische Auffassungen wendet. Sprachtheorie bzw. -philosophie, Anthropologie, Bildungstheorie und nicht zuletzt die Zeit (die Geschichte, aktuelle Gegenwart und antizipierte Zukunft der Sprachlichkeit) sind die zentralen Bezugspunkte für deutschdidaktische Theoriebildung. Vereinfacht lässt sich folgende These formulieren: Wie wir den Menschen als (zu bildendes und sich bildendes) Sprachwesen denken, beeinflusst maßgeblich unsere deutschdidaktische Theoriebildung. Damit plädiere ich mit Ivo für einen bestimmten Denkrahmen, der selbst theoretisch und immer auch theoretisch fundiert ist – auf welche Bezugstheorien er sich dabei stützen sollte, bleibt selbstverständlich umstritten. Dies bringt die Gefahr des Eklektizismus mit sich, zugleich sind anthropologische, bildungstheoretische und sprachtheoretische Bezugnahmen (erst recht in dieser Kombination) immer mit normativen Setzungen verbunden, was ihnen eine besondere Brisanz verleiht.

Für Hubert Ivo stellt Wilhelm von Humboldts Sprachdenken das Fundament für den von ihm formulierten deutschdidaktischen Denkrahmen dar, nicht zuletzt weil dieser in einer bis heute einzigartigen und uneingeholten Weise Anthropologie, Bildungstheorie und Sprachtheorie gemeinsam gedacht hat. Im Folgenden

versuche ich, dies in der gebotenen Kürze zu skizzieren, wobei ich vor allem auch Humboldt selbst zu Wort kommen lassen will:

> Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Uebereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. In der Art, wie sich die Sprache in jedem Individuum modificirt, offenbart sich, ihrer im Vorigen dargestellten Macht gegenüber, eine Gewalt des Menschen über sie. […] In dem auf ihn eingeübten Einfluß liegt die Gesetzmäßigkeit der Sprache und ihrer Formen, in der aus ihm kommenden Rückwirkung ein Princip der Freiheit. Denn es kann im Menschen etwas aufsteigen, dessen Grund kein Verstand in den vorhergehenden Zuständen aufzufinden vermag; […] Ist aber auch die Freiheit an sich unbestimmbar und unerklärlich, so lassen sich dennoch vielleicht ihre Gränzen innerhalb eines gewissen ihr allein gewährten Spielraums auffinden; und die Sprachuntersuchung muß die Erscheinung der Freiheit erkennen und ehren, aber auch gleich sorgfältig ihren Gränzen nachspüren. (Humboldt 1998[1830–35], S. 190 f.)

Anthropologie: Humboldt spricht hier mehrmals vom Menschen, sein Denken der Sprache ist stets eng mit einem Denken des Menschen verbunden, was besonders prägnant in seinem Diktum „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache" (Humboldt, erste Akademierede 1820, zit. nach Trabant 2009, S. 7) zum Ausdruck kommt. Für die Anthropologie und die *Bildungstheorie* zentral ist die ebenfalls von der Sprache aus gedachte Individualität des Menschen. Die Sprache setzt dem Menschen „Gränzen", sie übt mit ihrer Gesetzmäßigkeit und ihren Formen Einfluss, ja, Macht auf ihn aus – gleichzeitig eröffnet sie ihm aber auch einen Spielraum, ein Moment von Freiheit, denn „erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit". Hier wie auch an vielen anderen Stellen zeigt sich Humboldts dialektisches, ja antinomisches Denken, was nicht zuletzt auch ein Grund für seine Aktualität ist. Es prägt gleichfalls seine *Sprachtheorie und -philosophie*, was in diesem Zitat besonders deutlich in der Dialektik von Verstehen und Nichtverstehen, Übereinstimmung und Auseinandergehen, Macht der Sprache über den Menschen und Gewalt des Menschen über sie zum Ausdruck kommt. Für Jürgen Trabant steht die Antinomie, die Spannung zwischen zwei einander widersprechenden und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen, im Zentrum von Humboldts Sprachdenken: So kann Sprache einerseits gedacht werden als

> […] willkürliches Zeichen, Verweisen auf universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit, Bezeichnung von Objektivität […]. Wir müssen, damit wir in der Welt handelnd zurechtkommen, damit Wissenschaft und Technik erfolgreich auf die Welt zugreifen können, präzise referieren. So muß Sprache in der Wissenschaft funktionieren, und so hätte

> die Philosophie (Logik) die Sprache gern. Andererseits aber ist Sprache […] eben auch eine jeweils ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen läßt (Trabant 2008, S. 177).

Die Verschränkung von Anthropologie, Bildungstheorie und Sprachtheorie bei Humboldt möchte ich an dieser Stelle pointiert in fünf Thesen zusammenfassen, wobei bei einzelnen schon der Bezug zu deutschdidaktischen Fragestellungen deutlich wird, um die es hier ja geht:[1]

- Sprache ist zentral für die Bildung des Menschen („Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache")!
- Sprache ist zugleich allgemeine Vorgabe und individuelle Aufgabe: Der Mensch wächst in eine Sprachgemeinschaft hinein, deren individuelles Mitglied er werden muss. Zur sprachlichen Bildung gehört somit einerseits, vorgegebene Normen zu kennen und zu befolgen – andererseits ist damit zugleich die Aufgabe verbunden, sich diese Normen individuell anzueignen, d. h. in ein reflexives Verhältnis zu ihnen treten und sie auch verändern und überschreiten zu können. In diesem Sinn konstituieren „Normierung" und „Allegorese" die Sprachlichkeit des Menschen und sind deshalb auch grundlegende Kategorien für deutschdidaktisches Denken (vgl. Ivo 2001).[2]
- Sprache darf nicht nur als (äußerliches) Zeichen/Instrument, sondern muss auch als Welt-Ansicht und bildendes Organ gedacht werden, mit dem der Mensch sich körperlich-sinnlich artikuliert. Dies wendet sich gegen Auffassungen von Sprache, die einseitig pragmatisch, instrumentell und kognitiv geprägt sind.[3]
- Sprache ist ihrem Wesen nach dialogisch. Dialogizität als anthropologische Bestimmung bedingt, dass insbesondere auch Spracherwerbsprozesse als in hohem Maße dialogisch, personal und affektiv geprägt verstanden werden müssen.
- Verschiedenheit und insbesondere Mehrsprachigkeit werden grundsätzlich als Chance und Potenzial betrachtet – dabei wird gleichzeitig die Bedeutung der Muttersprachen und der Volks- bzw. Nationalsprachen als identitätsstiften-

---

1 Ausführlich hierzu Ivo 1994, 1999 und Steinbrenner 2007.

2 Mit Allegorese ist hier nicht nur eine Praxis der Textdeutung gemeint, sondern zunächst einmal die Praxis öffentlich *anders* zu reden (von griechisch allos „anders, verschieden" und agoreuo „eindringlich sprechen, eine öffentliche Aussage machen").

3 Vgl. hierzu auch die Kritik am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen durch Jostes 2004.

de Sprachgemeinschaften gesehen (insbesondere die beiden letzten Aspekte können hier nur genannt und nicht weiter argumentativ entfaltet werden – ich kann hier nur auf die zahlreichen Schriften von Hubert Ivo und Jürgen Trabant verweisen).

Deutlich wird, dass es sich hier um eine bestimmte Auffassung von Sprache handelt, die sich nicht „beweisen" und gleichfalls nicht oder nicht nur aus der Empirie ableiten lässt (wenngleich Humboldt auch umfangreiche empirische Sprachstudien betrieben hat). Es handelt sich um bestimmte, theoretische Auffassungen und Denkweisen von Sprache, die immer auch mit normativen Setzungen verbunden sind („So soll Sprache sein"). Nach Humboldt zeichnet es gerade den Menschen aus und gehört mit zu seinen höchsten und wichtigsten Fähigkeiten, dass er in der Lage ist, Sprache zu denken und dass Sprache eben nicht nur naturgegeben, sondern zugleich aufgegeben ist: *Was Sprache ist, ist immer auch dadurch mitbestimmt, wie wir Sprache denken.*

Daran anschließend möchte ich jetzt aufzeigen, welchen Stellenwert Literatur bzw. das Poetische bei Humboldt einnimmt und dabei zunächst wieder Humboldt selbst zu Wort kommen lassen:

> Denn das Gefallen am articulirt hervorgebrachten Laute giebt demselben Reichthum und Mannigfaltigkeit von Verknüpfungen. […] Oft entpreßt ihn zwar, wie bei widrigen Empfindungen, die Noth; in anderen Fällen liegt ihm Absicht zum Grunde, indem er lockt, warnt, oder zur Hülfe herbeiruft. Aber er entströmt auch ohne Noth und Absicht, dem frohen Gefühle des Daseins, und nicht bloß der rohen Lust, sondern auch dem zarteren Gefallen am kunstvolleren Schmettern der Töne. Dies Letzte ist das Poetische, […]. (Humboldt 1998[1830–35], S. 195)

Das Poetische und vor allem sein Ursprung, seine Entstehungsgeschichte, sind geprägt durch Mündlichkeit und Sinnlichkeit, Zweckfreiheit und Freiwilligkeit, Lust und Freude. Diese Momente sind für Humboldts Bestimmung des Poetischen zentral und das Poetische hat wiederum auch eine grundlegend anthropologische Bedeutung:

> Die Worte entquellen freiwillig, ohne Noth und Absicht, der Brust, und es mag wohl in keiner Einöde eine wandernde Horde gegeben haben, die nicht schon ihre Lieder besessen hätte. Denn der Mensch, als Thiergattung, ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit den Tönen verbindend. (Humboldt 1998 [1830–35], S. 187)

Weil das so ist, so der Berliner Romanist Jürgen Trabant, sind Poesie und Dichtung „nicht das Andere der Sprache, sind sie kein abweichendes sprachliches Handeln, sondern gerade die Sprache selbst. In ihr kommt der Mensch als ‚Thiergattung' zu sich selbst, sprechend, das heißt singend, Ideen mit Tönen verbindend, artikulierend, in jeder Äußerung des einzelnen sprechenden

Menschen, aber am schönsten und freiesten in der Dichtung" (Trabant 2009, S. 90 f.). Die Arbeiten Jürgen Trabants (u. a. 2008; 2009; 2012) sind eines der vielen Beispiele dafür, dass Humboldts Sprachdenken aktuell ist und produktiv rezipiert wird. Das letzte Kapitel seines Grundlagenwerks *Was ist Sprache?*, das sich stark auf Humboldt stützt und auf das die ganze Argumentation hinausläuft, trägt den Titel „Von der Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant 2008, S. 276 ff.). Auch hier wendet sich Trabant gegen eine Bestimmung des Poetischen als Abweichung von einem wie auch immer gearteten „normalen" Sprachgebrauch. Neben Humboldt verweist er dabei auf die Arbeiten von Eugenio Coseriu, der der Tradition Humboldts und des romantischen Sprachdenkens folgend Dichtung als „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" denkt, denn

> der dichterische Sprachgebrauch ist nicht etwa eine Abweichung vom ‚normalen' Sprachgebrauch, genau das Umgekehrte ist der Fall: Alle anderen Modalitäten der Sprache wie z. B. die Alltagssprache oder die Wissenschaftssprache […] stellen Abweichungen gegenüber der totalen Sprache dar, gegenüber der Sprache schlechthin. Wenn man von Reduktion sprechen darf, so im Fall der verschiedenen Arten des nicht-dichterischen Sprachgebrauchs, denn dort werden viele Sprachfunktionen aufgehoben, ‚entaktualisiert', die beim dichterischen Sprechen vollständig präsent sind (Coseriu 1994, S. 148).

Ich zitiere Coseriu hier so ausführlich, weil er für die folgende Argumentation eine zentrale Rolle spielt. Wohlgemerkt: Literatur, Dichtung, Poesie (die Begriffe müssten strenggenommen noch differenziert werden) *können* im Anschluss an Humboldt, Coseriu, Ivo, Trabant u. a. als „Ort der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" gedacht werden – sie *müssen* es nicht. Entscheidet man sich aber für (oder gegen) diesen Denkrahmen, so hat dies didaktische Konsequenzen.

Dass Coseriu die poetische Rede als nicht deviant betrachtet und dass sie für ihn das eigentliche Sprechen ist, Sprache in ihrer „funktionalen Fülle", hat für Trabant aber zunächst und vor allem auch ethische Konsequenzen. So ist der ästhetische Bereich der Sprache das einzige Gebiet, auf dem das Sprechen frei sein kann von Zwängen, „wo Generosität regiert, wo (fast) ‚anything goes'. Und diese Freiheit ist seine ethische Bedeutung. Wo sonst, wenn nicht in poetischer Rede, können Menschen erfahren, was Leben sein könnte und sollte" (Trabant 2008, S. 280) und

> deshalb und in diesem neuen Sinn – nicht im Sinne eines irgendwie höheren gesellschaftlichen Standards in einer Gesellschaft voller Zwänge – ist poetisches Sprechen distinktiv: Es ist die Distinktion der Spezies (ebd., S. 294).

2 Die Sprachlichkeit des Menschen in deutschdidaktischen Theorieansätzen

2.1 Lesesozialisation in der Mediengesellschaft (Norbert Groeben, Bettina Hurrelmann)

Das DFG-Schwerpunktprogramm *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft* ist kein genuin deutschdidaktischer Theorieansatz, sondern eher ein Ansatz der Grundlagenforschung im Bereich der Lesesozialisation. Für mein Thema ist er aber von Interesse, da eine der zentralen Fragestellungen der Forschungsgruppe um Nobert Groeben und Bettina Hurrelmann die Frage nach den Funktionen des Lesens war und wie diese Funktionen mit den Normen der Gesellschaft zusammenhängen. Am Ausgangspunkt ihres „Forschungsüberblicks" stellt Norbert Groeben die pointierte Frage:

> Ist es dann nicht doch sinnvoll, beim Konzept der Lesekompetenz primär von Informationstexten auszugehen und sich auf die kognitiven Teilkomponenten als Kompetenzdimensionen zu konzentrieren […]? Und zwar nicht primär aus testökonomischen Gründen, sondern weil diese Konzentration empirisch und normativ am besten den Funktionen entspricht, die das Lesen in unserer Mediengesellschaft auf Dauer haben *kann* und *sollte*! Oder geht es gerade darum, bestimmte emotional-motivationale Funktionen, die nur bzw. primär mit dem Lesen verbunden sind […] zu bewahren? (Groeben 2004, S. 21)

Hinter der Frage steht die vor allem auch mit den PISA-Studien verbundene und inzwischen häufig problematisierte Tendenz, Lesekompetenz auf ihre kognitiven Teilkomponenten, ihren instrumentell-pragmatischen Charakter und damit auch insgesamt eher auf das Lesen von Sach- bzw. Informationstexten zu reduzieren, und zwar aus zwei Gründen: Weil die kognitiven Teilkomponenten testökonomisch besser messbar sind und weil das instrumentell-pragmatische Lesen eindeutig zu den Kompetenzen eines „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts" (Hurrelmann 2004, S. 282) in der Mediengesellschaft gehört, was man von anderen Arten des Lesens nicht ohne Weiteres behaupten kann. So kommen Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann denn auch zu dem Schluss:

> Insgesamt wird deutlich, dass die ‚Ausstrahlung' des Informationslesens auf manifeste Handlungsorientierungen der Person empirisch besser belegt ist als die entsprechende Wirkung von Fiktionslektüre. Das gibt einem Konzept des Lesens als eines Trainingsfeldes, von dem vor allem Effekte auf kognitiv-instrumentelle und sozialpragmatische Dimensionen gesellschaftlicher Teilhabe zu erwarten sind, die große, zuletzt durch PISA wieder verstärkte Überzeugungskraft. (Groeben/Hurrelmann 2004, S. 452)

Diesem reduktionistischen Modell setzen Groeben und Hurrelmann allerdings ein „kulturelles Modell für das Lesen" entgegen, das sie durch eine Trias lesebezogener Bildungsnormen beschreiben, die miteinander in Spannung stehen, dabei handelt es sich

> erstens um die aus der Aufklärung stammende Norm rationaler Selbstbestimmung. Damit lassen sich die kognitiv-pragmatischen Folgefunktionen der Informationslektüre wie auf Seiten der Fiktion die Ausbildung des Moralbewusstseins zwanglos verbinden. Zweitens ist die aus der idealistisch-humanistischen Tradition stammende Norm existenzieller Persönlichkeitsbildung durch das Lesen zu berücksichtigen, die vor allem in formellen Bildungszusammenhängen verankert ist. Dieser Zielidee entsprechen die Folgefunktionen auf literarischer Seite von der Imaginationsfähigkeit bis zum kulturellen Gedächtnis. Schließlich ist als dritte Norm die Erlebnis- und Genussorientierung zu nennen, die durch die Medienentwicklung eine beachtliche Verstärkung erfährt und vor allem in der unmittelbaren Funktion der Unterhaltung im Sinne von Entlastungs- und Anregungseffekten ihre Entsprechung findet. Und während sich Erlebnisbedürfnisse und Lebensgenuss durch die Angebote der Bildmedien für die meisten Rezipienten/innen leichter realisieren lassen, ist auch die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass in der Mediengesellschaft Aspekte existenzieller Persönlichkeitsbildung unter Druck geraten, von denen Beiträge zu einer kognitiv-instrumentellen bzw. ökonomisch reduzierten Rationalität nicht ohne weiteres zu erwarten sind (Groeben/Hurrelmann 2004, S. 452).

Rationale Selbstbestimmung, existenzielle Persönlichkeitsbildung und Erlebnis- bzw. Genussorientierung als auf das Lesen bezogene Bildungsnormen – ein auf den ersten Blick sehr weit gefasstes Lesemodell. Auf den zweiten Blick fehlt jedoch ein entscheidender Bereich bzw. ist nur sehr implizit mitgedacht: Der Bereich der *sprachlichen* Bildung. Dies liegt u. a. daran, dass sprachtheoretische Aspekte bei der Theoriekonstruktion praktisch keine Rolle spielen und dadurch *Literatur als Sprache* auch nicht in den Blick kommen kann. Bei der Konstruktion und Rekonstruktion der Bildungsnormen wird zwar explizit auf die Aufklärung und v. a. auch die idealistisch-humanistische Tradition Bezug genommen (v. a. in Hurrelmann 2004, S. 283 ff.), diese wird aber einseitig und stark verkürzt rezipiert. Der enge Zusammenhang von Sprache, Literatur und Bildung bei Herder, Schleiermacher, Humboldt u. a. kommt kaum in den Blick und wird für die Rekonstruktion und Aktualisierung der Bildungsnormen für die Gegenwart überhaupt nicht genutzt.

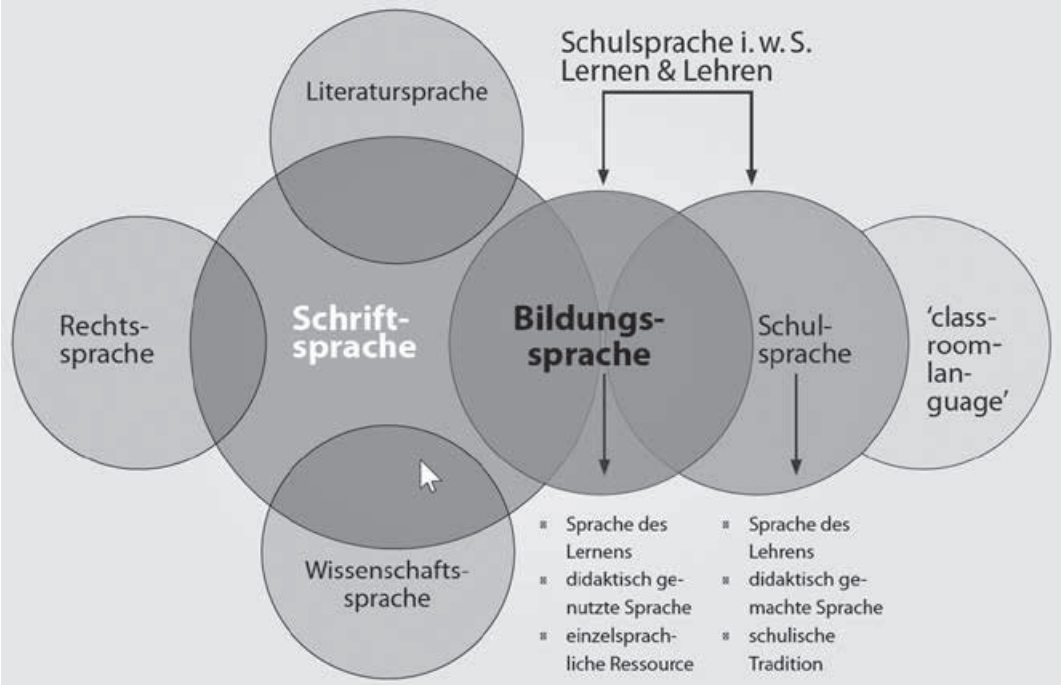
Existenzielle Persönlichkeitsbildung und Erlebnis- und Genussorientierung, die vor allem mit dem literarischen Lesen in Verbindung gebracht werden, sind als Bildungsnormen wegen ihrer schwierigen Überprüfbarkeit und ihrer Spannung zu herrschenden schulisch-institutionellen und auch gesellschaftlichen Normen ohnehin umstritten. Wird Literatur nicht ausgehend von ihrer Sprachlichkeit gedacht, kommt man schnell zu dem Schluss, dass sich auch diese Bildungsnormen

mit beliebigen anderen Medien realisieren lassen. Auf diese Weise wird Literatur austauschbar und droht letztlich als Bildungsgegenstand obsolet zu werden. Es bleibt die Frage, ob ein vor allem soziologisch und kulturhistorisch abgeleitetes und letztlich recht unspezifisch konturiertes „gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt" als Denkrahmen für die Konstruktion von Bildungsnormen für die Deutschdidaktik allein ausreicht. Oder vereinfacht und zugespitzt gefragt: Braucht man literarisches Lesen wirklich, um „gesellschaftlich handlungsfähig" zu sein?

2.2 Bildungssprache (Helmuth Feilke)

Aktuellere Beispiele für die Konstruktion von Sprachlichkeit finden sich in dem von Michael Becker-Mrotzek et al. (2013) herausgegebenen Sammelband *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. In dem Aufsatz *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen* von Helmuth Feilke ist folgende Grafik zur Veranschaulichung des Konstrukts „Bildungssprache" abgebildet:

Abb. 1: Schriftsprache – Bildungssprache – Schulsprache (vgl. Feilke 2013, S. 118).



Was auffällt, ist, dass es keinen Überschneidungsbereich zwischen „Literatursprache" und „Bildungssprache" gibt. Dies ist sicher keine Absicht und es ist auch nicht der thematische Fokus des Aufsatzes. Ein Zitat weist aber in eine

ähnliche Richtung: „Die Bildungssprache gehört der *Schriftsprache* an, so wie Literatursprache, Rechtssprache, Wissenschafts- und Fachsprachen und ggf. auch weitere Varietäten" (Feilke 2013, S. 119). Steht Literatursprache also auf einer Ebene wie Rechts- oder Wissenschaftssprache, ist sie gar eine Varietät? Die Grafik lässt mehrere Deutungsmöglichkeiten zu, offensichtlich ist jedoch, dass Literatursprache hier anders gedacht wird als bei Trabant und Coseriu. Wenn man den Diskurs um die Bildungssprache in der Deutschdidaktik verfolgt, fällt zudem auf, dass tatsächlich mit Ausnahme von auf die Grundschule bezogenen Arbeiten praktisch kein Bezug auf Literatur/Literatursprache genommen wird. Bildungssprache wird vor allem sprach- und kultursoziologisch gedacht – ein Denkrahmen, der, mit Abstand betrachtet, als einseitig und fremdbestimmt erscheint.

2.3 Literarästhetische Urteilskompetenz und Kommunikation (Volker Frederking et al.)

In einem weiteren Aufsatz aus demselben Sammelband mit dem Titel *Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht* von Volker Frederking et al. findet sich gleich zu Anfang folgende Begriffsbestimmung: „Poetische Sprache kann als spezifische Ausprägung von Fachsprache verstanden werden" (Frederking et al. 2013, S. 131). Auch dieses Verständnis von poetischer Sprache widerspricht offensichtlich der im ersten Kapitel gezeigten Auffassung, nach der Literatur gerade keine Fachsprache ist, und dies hat hier erhebliche didaktische Konsequenzen.

Eine zentrale Ausgangsfrage der Forschungsgruppe um Frederking lautet: „Was aber macht die Spezifik eines literarischen Textes aus, der […] literarästhetische Kommunikation konstituiert?" (Frederking et al. 2013, S. 133). Die Frage wird vor allem mit Roman Jakobson und der semiotischen Ästhetik Umberto Ecos beantwortet, bei der

> die ‚ästhetische Funktion' als Kern poetischer Sprache ausgewiesen wird. Eine ästhetische Funktion ist dann gegeben, wenn der sprachliche Code zwei- oder mehrdeutig strukturiert ist und autoreflexiv erscheint, d. h. die Aufmerksamkeit auf die eigene Form zu lenken vermag und den Leser dazu bringt, darüber nachzudenken, mit welcher ‚Textstrategie' ein literarischer Text unterschiedliche semantische Interpretationen evoziert (ebd., S. 133 f.).

Die Angemessenheit von Frederkings Jakobson- und Eco-Interpretation kann an dieser Stelle nicht diskutiert werden.[4] Auch die Ästhetiken Jakobsons und

4 Coseriu zur „poetischen Funktion" bei Jakobson: „Wenn Jakobson behauptet, die Einstellung auf die Nachricht als solche, die Zentrierung der Nachricht um ihrer selbst

Ecos stellen für Trabant jedenfalls eine Form von „Abweichungstheorie" dar (vgl. Trabant 2008, S. 281 ff.), insofern literarische Texte hier (abweichend von ‚normalsprachlichen' Texten) zwei- oder mehrdeutig strukturiert sind und sie (ebenfalls abweichend von ‚normalsprachlichen' Texten) die Aufmerksamkeit auf die eigene Form lenken. (Wobei sich auch hier die Frage stellt, was das konkret heißt: Bin ich „aufmerksam", wenn ich erschreckt, irritiert oder freudig erregt bin, oder wenn ich die formalen Mittel erkennen und benennen kann?)

Vor allem auf dieser theoretischen Grundlage leitet die Forschungsgruppe dann ein dreidimensionales Modell „literarästhetischer Verstehenskompetenz" (in anderen Texten „literarästhetische Urteilskompetenz") ab, das folgende drei Teildimensionen hat und der Strukturierung literarästhetischer Kommunikationsprozesse dienen soll:

1. *Semantische literarästhetische Verstehenskompetenz* (die Fähigkeit zum Erschließen zentraler Inhalte […]).
2. *Idiolektale literarästhetische Verstehenskompetenz* (die Fähigkeit zum Erfassen der formalen Spezifik […]).
3. *Kontextuelle literarästhetische Verstehenskompetenz* (die Fähigkeit zum Erfassen außertextlicher Bezüge […]). (Frederking et al. 2013, S. 140)

Hier scheint auf den ersten Blick ein klassisches Modell des didaktischen Brauchtums im Umgang mit literarischen Texten auf: Erschließen zentraler Inhalte – Erfassen der formalen Spezifik – Erfassen außertextlicher Bezüge, wobei ein Schwerpunkt auf dem Erfassen der formalen Spezifik liegt, da dies nach Frederkings Eco-Interpretation zentral für die ästhetische Funktion ist (s. o.) und da die anderen beiden Teildimensionen auch für das Lesen nicht-literarischer Texte relevant sind. Zugespitzt formuliert: Literarische Sprache wird in dieser Modellierung tatsächlich wie eingangs formuliert zu einer „Fachsprache", bei der es vor allem darum geht, die formale Spezifik zu erfassen, mit der sie von der Alltagssprache oder anderen Fachsprachen abweicht (und erfassen heißt zumeist, sie zu erkennen und zu benennen). Die individuelle Sinndeutung (was sagt der Text mir?), der affektive Bezug (wie wirkt der Text auf mich, was löst er bei mir aus?) und die Wahrnehmung der Klangdimension literarischer Sprache kommen hier kaum vor. Vor allem aber bleibt der Bildungssinn, der hinter diesem Tun steckt, unbestimmt und so wäre vielen SchülerInnen bei einem solchen Vorgehen im

willen sei die ‚poetische Funktion' der Sprache, so kann es sich dabei nicht um eine Konzentration auf das *Wie* des Gesagten, um ein besonderes Raffinement bei der Gestaltung des Mitzuteilenden handeln. Es muß etwas anderes damit gemeint sein: das Verweilen bei dem in der Sprache selbst Gesagten […]" (Coseriu 1994, S. 149).

Unterricht auch unklar, warum sie das eigentlich machen, außer für die Schule, den Test oder für die Prüfung. Die Twitter-Debatte, die die 17-jährige Schülerin Naina um den Sinn und Unsinn der „Gedichtsanalyse" losgetreten hat, passt gut in diesen Kontext (Abbildung 2):

Abb. 2: Der Tweet von Naina[5]

Die Arbeiten der Forschungsgruppe um Frederking sind ein gutes Beispiel dafür, wie die Anforderungen der empirischen Forschung und die Einflüsse des didaktischen Brauchtums zu einem hochelaborierten, aber letztlich stark reduktionistischen Modell „literarästhetischer Kommunikation" führen. Hubert Ivo versuchte dagegen, das „Reden über poetische Sprachwerke" als ein „Modell sprachverständiger Intersubjektivität" zu konturieren, bei der es keine „Gewaltsamkeit des letzten Wortes" gibt (vgl. Ivo 1994, S. 222 ff.). Dies kann hier nicht ausgeführt werden, die Kernaussage lautet aber: Wenn die „Freiheit des poetischen Sprechens" als Ausgangspunkt genommen wird, dann müsste *genau dies* auch das Sprechen über poetische Sprachwerke charakterisieren, und zwar als ein nicht-definitorisches, suchendes, abwägendes und tentatives Sprechen, was ich an anderer Stelle als „mimetisches Sprechen" bestimmt und an Gesprächsbeispielen aufgezeigt habe (vgl. Steinbrenner 2014a).

5 Vgl. dazu den Beitrag und die Kommentare unter: http://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2015-01/twitter-nainablabla-schule-diskussion. Abgerufen am 15.03.2016.

2.4 Lesedidaktik (Cornelia Rosebrock und Daniel Nix)

Die *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung* von Cornelia Rosebrock und Daniel Nix sind der im Moment wohl einflussreichste Ansatz im Bereich der Lesedidaktik. Das Kapitel, in dem es um die spezifischen „Potentiale des literarischen Lesens" geht, beginnt ebenfalls mit einem Versuch, die Spezifik dieses Gegenstands zu erfassen:

> Zur definitorischen Abgrenzung von literarischen Texten gegenüber anderen Texten bezieht man sich meist auf zwei Konventionen, innerhalb derer Literatur geschrieben und verstanden wird, und zwar die **Polyvalenzkonvention**, also das verbreitete Wissen, dass literarische Texte als ganze ebenso wie in ihren Bestandteilen mehrdeutig sind, und die **Ästhetikkonvention**, also das Gebot, solche Texte zunächst in ihrem eigenen Horizont zu lesen und nicht sofort auf Referenzen in der Lebenswelt hin zu überprüfen. (Rosebrock/Nix 2014, S. 142; Herv. i. Orig.)

Rosebrock und Nix verweisen hier vor allem auf die Arbeiten von Siegfried J. Schmidt und man erkennt auf den ersten Blick, dass es sich hier ebenfalls um eine Form von „Abweichungstheorie" handelt. Abweichend von anderen Texten (bei Rosebrock und Nix wird die Abgrenzung v. a. zu Sachtexten vorgenommen) sind literarische Texte meist mehrdeutig und ebenfalls abweichend von anderen Texten verweisen sie zunächst auf sich selbst. Diese Abweichungen sind durch Konventionen geregelt, die spezielle Anforderungen an die LeserInnen stellen, z. B. größere Unsicherheitstoleranz oder die Fähigkeit zur begleitenden Selbstreflexion. Die Konventionen und die ihnen entsprechenden Einstellungen und Fähigkeiten müssen erlernt bzw. erworben werden – doch warum und wozu? Auch hier stellt sich die Frage nach dem spezifischen (Bildungs-)Sinn des literarischen Lesens, der ja mit dem bloßen Erwerb und der Aneignung von Konventionen kaum erschöpft sein kann. Theorieansätze Schmidt'scher Provenienz können darauf nur bedingt eine Antwort geben.

Rosebrock und Nix versuchen eine Antwort, indem sie unter Verweis auf literaturdidaktische Positionen (v. a. Kaspar H. Spinner) drei „spezifische Leistungen der (Kinder-)Literatur bei der Identitätsbildung" nennen, und zwar die Herausforderung und Entwicklung der Imaginationsfähigkeit, das Vertrautwerden mit kulturellen Gefühlsmustern und die Ausbildung der moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. Rosebrock/Nix 2014, S. 143). Das sind einleuchtende, wichtige und konsensfähige Zielsetzungen – es stellt sich jedoch auch hier die Frage, ob dies wirklich „spezifische Leistungen" der Literatur sind, und ob mit dem Fokus auf „Identitätsbildung" nicht die sprachlich-literarische Bildung aus dem Blick gerät. Identitätsbildung im hier beschriebenen Sinn kann und wird jedenfalls

mit einer Vielzahl von Medien in praktisch allen Unterrichtsfächern angestrebt – sprachlich-literarische Bildung dagegen nicht.

Insgesamt werden in dem Konzept von Rosebrock und Nix Lese- und Literaturdidaktik zu wenig und zu unscharf in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden konturiert. Sicherlich nicht intendiert, besteht dabei die Gefahr, dass die Literaturdidaktik zu einem bloßen Anhängsel der Lesedidaktik wird, mit einem einseitigen Fokus auf der Rezeption, dem Lesen und Verstehen literarischer Texte, verbunden mit dem Ziel, die literaturspezifischen Konventionen erkennen und befolgen zu können, und dem Ziel der Persönlichkeits- oder Identitätsbildung. Die beiden letzten Ziele werden, unspezifisch formuliert, von jedem Schulfach verfolgt.

Auch in dieser Konzeption literarischen Lesens (und Rosebrock und Nix sprechen explizit und ohne Einschränkungen vom literarischen Lesen) werden die Sprachlichkeit literarischer Texte und insbesondere auch deren Klangdimension nicht thematisiert. Bemerkenswert ist, dass diese Klangdimension dann in der Lesedidaktik unter ganz anderen Vorzeichen zum Kern einer neuen Methodik wird: Der innovativste und am breitesten rezipierte Teil der Lesedidaktik sind die „Lautleseverfahren", bei denen in unterschiedlichen Formen das laute Lesen vor allem literarischer Texte genutzt wird, um die Leseflüssigkeit der SchülerInnen zu messen, zu vergleichen und zu trainieren. Eben weil dieser Ansatz auf messbare Ergebnisse zielt und diese auch erreicht, ist er im Moment so populär. Allerdings sind diese Ergebnisse bislang kurzfristiger Natur, es existieren noch keine Langzeitstudien und ich möchte hier die kritische Frage stellen, welche Vorstellungen von Literatur bei einem solchen Vorgehen nebenbei und unbeabsichtigt vermittelt werden und welche langfristigen Wirkungen (und vielleicht sind es sogar Kollateralschäden) es hat – das ist, wenn überhaupt, dann weit schwieriger zu messen. Dies spricht nicht gegen Lautleseverfahren per se, wohl aber für eine Einbettung in einen Deutschunterricht, in dem das literarische Lesen auch in seiner Klangdimension eine wichtige, gegenstandsangemessene Rolle spielt.

2.5 Literarisches Lernen (Kaspar H. Spinner)

Abschließend möchte ich noch auf den wohl wirkungsmächtigsten Text im literaturdidaktischen Diskurs der letzten Jahre eingehen: Kaspar H. Spinners Basisartikel *Literarisches Lernen* in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (Spinner 2006).[6] Ausgangspunkt von Spinner ist die „Auffassung, dass es Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen,

6 Vgl. hierzu v. a. die Auseinandersetzung in *Leseräume* 2/2015.

poetischen Texten beziehen" (Spinner 2006, S. 6). Diese Lernprozesse versucht Spinner dann mit seinen 11 Aspekten zu beschreiben. Zwei zentrale Fragen werden dabei jedoch kaum thematisiert:

1. Warum gibt es überhaupt Lernprozesse, die sich *speziell* auf die Beschäftigung mit literarischen Texten beziehen? Um diese Frage zu klären, müsste der Gegenstand bzw. die Auffassung, die Spinner vom Gegenstand hat, näher bestimmt werden. Dass dies nicht geschieht, zeigt schon die annähernde Gleichsetzung von literarischen, fiktionalen und poetischen Texten im Zitat und die Tatsache, dass sich Spinner im weiteren Verlauf sowohl auf die Hermeneutik, die Dekonstruktion und die Rezeptionsästhetik beruft (wobei er letztere besonders betont, die Differenzen der drei Literaturtheorien jedoch ausblendet).
2. Warum sind solche speziellen Lernprozesse überhaupt sinnvoll? Welchen „Bildungssinn" hat das hier beschriebene literarische Lernen eigentlich und wie kann es sich, und damit literarische Texte als Lerngegenstände, in der Schule legitimieren?

Auf der einen Seite erscheint Spinners Text sehr klar, strukturiert, gut verständlich und anschlussfähig – auf der anderen Seite werden jedoch zentrale Grundfragen nicht explizit und transparent thematisiert, was Michael Baum wie folgt beschreibt:

> Die viel zitierte Klarheit des Textes bleibt folglich auf ein Moment der Intransparenz bezogen; die Positivitäten des Textes erweisen sich als Größen, die zu ihrem Anderen, der ‚literarischen Kultur', in einem wechselseitig supplementären Verhältnis stehen: Behauptet wird auf der einen Seite, dass die ‚literarische Kultur' die Vorarbeit der Schule benötigt; auf der anderen Seite braucht der didaktische Text die Referenz auf eine semantisch vage bleibende ‚literarische Kultur', um sich als Instruktion für schulisches Lernen legitimieren zu können. (Baum 2015, S. 17)

Ich bin der Auffassung, dass das „Moment der Intransparenz" vor allem auch dadurch entsteht, dass Spinner seinen Denkrahmen – sei es nun „literarische Kultur" oder eine bestimmte Auffassung von Literatur und Sprache – nicht explizit macht. Dies kann im Rahmen eines Basisartikels für *Praxis Deutsch* auch nicht geleistet werden (könnte jedoch an anderer Stelle nachgeholt werden. Mit dem Schlagwort Rezeptionsästhetik ist es jedenfalls nicht erledigt).

Bemerkenswert ist, dass gerade dieser Text eine derartige Wirkmächtigkeit im didaktischen Diskurs erlangt hat. Ein Grund dürfte – neben dem Publikationsort, der anschaulichen, auf Konsens abzielenden Sprache und Argumentation und der Mehrfachadressierung – vor allem die hohe Anschlussfähigkeit des Textes sein. Diese entsteht auch durch die hier beschriebene Intransparenz und den

fehlenden expliziten Denkrahmen, denn vor allem dadurch ist der Text in der Lage, vordergründig die unterschiedlichsten Ebenen anzusprechen und zu vermitteln (u. a. „verschiedene Diskurse der Literaturdidaktik, Elemente der Literaturtheorie, Vorstellungen von Unterrichtspraxis, amtliche Texte wie Lehrpläne und Verlautbarungen der Kultusminister usf." (Baum 2015, S. 18)). „Wenn aber", so Michael Baum, „der Verzicht auf theoretische Fundierung bzw. die vordergründige Vermittelbarkeit aller Ebenen gewollt ist (bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Formgebung), dann stellt sich die Frage, in welchem Verhältnis solche Texte zum wissenschaftlichen Diskurs im engeren Sinne stehen" (Baum 2015, S. 21). Und Baum spitzt seine kritische Lesart mit deutlichem Bezug zu Foucaults Macht- und Diskurstheorie noch zu:

> Man kann auch sagen, dass die Funktion der ‚elf Aspekte', Handeln zu orientieren, untrennbar mit der Reproduktion von Macht einhergeht. Diese Macht nimmt sich alles, was sie braucht: eine Didaktisierung der Didaktik auf der stilistischen Ebene, eine Unterdrückung der Paradoxien der Lesbarkeit und Verstehbarkeit von Literatur, eine Zurechnung von Wissen auf individuelles Können, eine Subordination unter die Forderungen der Politik, eine Trivialisierung von Theorie. (Baum 2015, S. 26)

Man kann Spinners Text jedoch auch ganz anders lesen und einschätzen, und ich selbst schwanke ständig zwischen beiden Lesarten, was vor allem auch daran liegt, dass ich die Wirkmächtigkeit von Spinners Text im positiven wie im negativen Sinn alltäglich in der literaturdidaktischen Lehre an einer Pädagogischen Hochschule erfahre. Hans Lösener praktiziert eine „andere Lesart", indem er versucht, zunächst die „Subjektivität beim literarischen Lernen" als das zentrale Moment in Spinners Konzept zu bestimmen und anschließend zu „präzisieren". Diese Präzisierung

> 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. […] 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? (Lösener 2015b, S. 73)

Bei seiner sprachtheoretischen Reflexion bezieht sich Lösener explizit auf Humboldt, Benveniste und Meschonnic (vgl. ebd., S. 76 f.) – ein Denkrahmen, der im Wesentlichen dem hier im ersten Kapitel entworfenen entspricht. Ausgehend von diesem Denkrahmen akzentuiert und präzisiert Lösener dann einzelne As-

pekte, und zwar vor allem die Aspekte „[s]ubjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ und „[d]ie Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“, die er mit seinen Konzepten eines „erfahrungsorientierten Lyrikunterrichts“ und des „hörenden Lesens“ in Verbindung bringt, bei der die Stimmlichkeit der Sprache eine zentrale Rolle spielt (Lösener/Siebauer 2011; Lösener 2015a,b). Von hier aus entwirft Lösener auch „Perspektiven für das sprachethische Lernen“ (Lösener 2015b, S. 81 f.).

Auf diese Weise werden Spinners Aspekte deutlich akzentuiert und präzisiert – es stellt sich allerdings die Frage, ob dieser Denkrahmen in gleicher Weise auf alle Aspekte anwendbar ist. Kritisch könnte man einwenden, dass Lösener einfach die Aspekte herausgreift, die in seinen Denkrahmen passen. Vor allem ist offensichtlich, dass Löseners Ansatz weit weniger anschlussfähig ist und in erheblicher Spannung steht zu den Bildungsstandards, einer empiristischen Wissenschaftsauffassung und nicht zuletzt zum didaktischen Brauchtum, was Lösener auch explizit und viel deutlicher als Spinner zur Sprache bringt.

3 Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in ausgewählten bildungs- und gesellschaftstheoretischen Entwürfen

Um die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe und den Stellenwert der Literatur noch etwas genauer zu fassen, möchte ich im Folgenden auf einige bildungs- und gesellschaftstheoretische Entwürfe eingehen, die Sprache und Literatur, Anthropologie und Bildung thematisieren, und zwar nicht isoliert, sondern in ihrem inhärenten Zusammenhang. In allen Ansätzen wird, zum Teil mit unterschiedlicher Begrifflichkeit, die Auffassung vertreten, dass der Literatur durch ihre spezifische Sprachlichkeit ein besonderer Bildungswert für den Menschen zukommt.

3.1 Autorin des eigenen Lebens sein (Peter Bieri, Julian Nida-Rümelin)

Peter Bieri, zunächst Sprachphilosoph und dann Schriftsteller, bestimmt in seiner Rede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* poetische Erfahrung und Artikuliertheit als zentrale Momente von Bildung. Zur Artikuliertheit führt er aus, dass der Leser von Literatur lernt,

> wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. 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 (Bieri 2008, S. 18).

Auch in seiner Vorlesungsreihe *Wie wollen wir leben?* nehmen Sprache und Literatur eine wesentliche Rolle ein, was schon an den Zwischentiteln deutlich wird (u. a. *Literatur als mächtige Verbündete*, *Sich schreibend erkennen*, *Der Schlüssel zu allem: Sprache*). Besonders wichtig ist Bieri hier der Gedanke, dass Selbstbestimmung vor allem mit einer „eigenen Stimme" und mit der Fähigkeit und Möglichkeit zusammenhängt, sich selbst zu erzählen oder genauer: sein Selbstbild erzählerisch zu konstruieren. Was wir dabei „aus Literatur lernen können, ist, wie man sich selbst erzählt" (Bieri 2013, S. 25). Auch Julian Nida-Rümelin beruft sich in seinem Essay *Philosophie einer humanen Bildung* an zentralen Stellen auf Humboldt. Für ihn ist „Autorin des eigenen Lebens zu sein" die „aktuelle Botschaft humanistischer Bildungsphilosophie" (2013, S. 246) – und das heißt, geschult an anderen Autorinnen sein eigenes Leben schreiben (und lesen, erzählen und hören) zu können. In diesen Leitvorstellungen sind sprachliches und literarisches Lernen in eins gedacht. Nida-Rümelin und auch Bieri nehmen gegenüber aktuellen Entwicklungen im Bildungsbereich eine sehr kritische Position ein und problematisieren vor allem eine zunehmende Instrumentalisierung der Bildung für ökonomische Zwecke, die sich nicht zuletzt auch an der Bildungssprache zeigt und an der Sprache, mit der über Bildung gesprochen wird.

3.2 „Dimension expressive" und „Dimension stratégique de l'usage de la langue" (Pierre Judet de la Combe)

In Frankreich wird ebenfalls und teilweise breiter und öffentlicher ein Diskurs um den Stellenwert der Literatur und auch der alten Sprachen im Unterricht an öffentlichen Schulen geführt. Einflussreich waren hier u. a. die Arbeiten des Gräzisten Pierre Judet de la Combe. Ausgehend von unterschiedlichen sprachtheoretischen Positionen unterscheidet er zwischen einer „dimension expressive" und einer „dimension stratégique de l'usage de la langue", die beide einseitig und unzureichend sind und in einem antinomischen Verhältnis zueinander stehen (Judet de la Combe/Wismann 2004, S. 25 ff.). Im Bildungssystem herrsche, verstärkt durch die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen seit der Jahrtausendwende, eine Tendenz hin zu einer rationalistischen und utilitaristischen Sprachkonzeption mit Akzent auf dem normativen Charakter, was zu einer „Aufwertung" der Sprache, aber gleichzeitig zu einer „ernsthaften Verringerung der Rolle von Literatur im Unterricht" führe (vgl. Judet de la Combe 2007, S. 23). Dies habe zur Folge, dass „Sprache als Funktionssprache und Servicesprache

vorherrscht“ und führe damit insgesamt zu einer „Verkümmerung der Idee von Sprache, wie man sie in der Schule unterrichtet“ (ebd., S. 34).[7] Judet de la Combe versucht nun aufzuzeigen, inwiefern vor allem literarische Texte, „in denen sich die beiden Dimensionen der Rede realisieren, einer der privilegierten Orte des Spracherwerbs und darüber hinaus der verschiedenen Verhältnisse zur Welt, welche die Sprache erlaubt, sein können“ (ebd., S. 43), denn sie verlangten eine doppelte Anstrengung:

> Erstens eine positive Entfremdung, die die Konfrontation mit dem, was man nicht versteht, erzwingt […]; zweitens die methodische und dezentrierte Wiederaneignung, nach der die Interpretation verlangt. Sie verschafft dadurch Zugang zu Sprachressourcen, die sich dem gegenwärtigen Gebrauch entziehen und neu mobilisiert werden können, um eine mögliche Zukunft zu formulieren. (ebd., S. 47)

Judet de la Combe bezieht sich hier vor allem auf die Auseinandersetzung mit altsprachlichen Texten, für die dies sicher in besonderem Maße gilt, doch grundsätzlich dürfte dies für alle Texte zutreffen, die über solche Sprachressourcen verfügen.

3.3 Lesen und Schreiben als Lebenskunst (Wilhelm Schmid, Michel Foucault)

Ein ganz anderer Theoriekontext ist die sogenannte „Philosophie der Lebenskunst“ von Wilhelm Schmid. Inspiriert von den Arbeiten Michel Foucaults und der Auffassung, dass sich das Subjekt vor allem durch und in Sprache selbst kon-

---

7 Judet de la Combe führt freilich keinen harten empirischen Beleg für diese Behauptung an. Es stellt sich hier die grundsätzliche Frage, inwieweit dies empirisch untersucht werden kann. Auf jeden Fall bräuchte eine solche Untersuchung einen Denkrahmen, innerhalb dessen die entsprechenden Fragestellungen generiert und auch die Ergebnisse gedeutet würden – womit die Gefahr bestünde, dass man findet, was man sucht. Diese Grundsatzfrage kann hier nicht eingehender diskutiert werden. Nur so viel: Ich bin der Auffassung, dass jede Empirie in der Didaktik einen Denkrahmen hat und braucht und dass jeder Denkrahmen sich immer auch auf Erfahrungen stützt und damit empirisch und kein rein theoretisches Konstrukt ist. Der Grad an Explizitheit des Denkrahmens und an methodischer Kontrolliertheit der Erfahrungen hängt auch ab vom untersuchten Gegenstand. Hubert Ivo verweist in diesem Kontext mit einem Zitat aus der Nikomachischen Ethik auf die Grenzen möglicher Genauigkeit: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménu), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt“ (zit. nach Ivo 2001, S. 169). Ungebildet wäre es demnach, bestimmte Formen des Empiriezwangs in erster Linie als Machtform zur Ausgrenzung und Komplexitätsreduktion zu benutzen.

stituiert, betont Schmid die wichtige Rolle, die das Lesen und Schreiben für eine Praxis der Lebenskunst in der Gegenwart einnehmen können. So wird das Lesen selbst

> zur Lebenskunst, zur Kunst des Selbst, sich selbst herzustellen und zu gestalten. Vom Text, den es berührt und von dem es berührt wird, lässt das Selbst sich subjektivieren. Es glaubt eine Geschichte zu lesen und findet und erfindet dabei in Wahrheit sich selbst. In ihm lebt die Geschichte auf, die erzählte und die eigene, die es auf dem Umweg über die Erzählung selbst zu erzählen beginnt, die Geschichte des Lebens, die sich in der Lektüre zu fügen vermag. Die Schrift regiert und dirigiert ihren Leser, indem sie ihn mit der verführerischen Klarheit der Buchstaben durch den unabsehbar weiten, weißen Raum der Möglichkeiten führt (Schmid 2012, S. 684).

Ähnlich wie bei Bieri und Nida-Rümelin wird auch hier die Bedeutung des Erzählens für die Konstruktion des Selbst und seiner Geschichte deutlich und ähnlich wie für Trabant ist das Schreiben wie auch das Lesen von Literatur für Schmid potenziell

> eine Praxis der Freiheit, sowohl im Sinne einer Befreiung von Gegebenem als auch einer Formgebung der Freiheit: Gleichsam beiläufig gewinnt das Selbst im Laufe der Lektüre Möglichkeiten zu seiner Gestaltung und nutzt sie unmerklich: Die Buchstaben und Zeichen sagen, was das Selbst längst schon sagen wollte, und sagen zugleich noch etwas anderes – etwas, das das Selbst in Berührung mit dem Anderen bringt, sei die Erfahrung enttäuschend oder verheißungsvoll (Schmid 2012, S. 687).

Auf diese Weise wird das Selbst beeindruckt, geprägt und geschrieben von dem, was es liest und schreibt. Lesen und Schreiben als *Lebenskunst* – als Kunst, sein Leben zu deuten, zu erzählen und auch mögliche Zukünfte zu formulieren – ist *das* Bildungspotenzial von Literatur, das in den Bildungsstandards in ihrer gegenwärtigen Konstruktion praktisch nicht vorkommen kann und das gerade deshalb von der Didaktik umso stärker vertreten werden muss (vgl. Steinbrenner 2014b).

3.4 Literarische Erfahrung als Resonanzerfahrung (Hartmut Rosa)

In allen bislang vorgestellten Theorieansätzen klangen schon, mehr oder minder stark, Formen der Gesellschaftskritik an. Diese stehen im Zentrum der beiden nun abschließend vorgestellten, dezidiert gesellschaftskritischen Ansätze. Hartmut Rosa (2012) versucht in *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik* eine Art Weiterführung der kritischen Theorie. Seine Kernthese lautet, dass es aufgrund einer vor allem auch technisch und ökonomisch bedingten Beschleunigung auf unterschiedlichen Ebenen (schnellere Ortswechsel, schnellerer Informationsfluss, weltweite Vernetzung usw.) zuneh-

mend zu Entfremdungserfahrungen der Menschen in ihren Beziehungen zur Umwelt kommt. Diesen Entfremdungserfahrungen setzt Rosa das Konzept der „Resonanzerfahrungen" entgegen, die seiner Ansicht nach entscheidend für ein gelingendes Leben und für Lebensqualität sind. Rosa definiert Resonanzerfahrungen als Erfahrungen

> in denen die Welt den handelnden Subjekten als ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten sogar wohlwollendes, entgegenkommendes oder ‚gütiges' ‚Resonanzsystem' erscheint. Anerkennung ist dabei ohne Zweifel eine (wichtige) Ermöglichungsbedingung von Resonanz, wenngleich Anerkennung und Resonanz nicht identisch sind: Wenn Person A von Person B wertgeschätzt oder sogar geliebt wird, bedeutet das keineswegs, dass sich zwischen A und B eine Resonanzbeziehung einstellt. Diese entsteht erst und nur da, wo A und B sich ‚berühren', wo sie in eine Beziehung des wechselseitigen Antwortens eintreten (Rosa 2012, S. 9 f.).

Entscheidend für meinen Zusammenhang ist, dass Subjekte Resonanzerfahrungen auch außerhalb der Sphäre sozialer Interaktion machen können. So haben sich in der Moderne „die Sphären der Ästhetik und der Naturerfahrung als Resonanzsphären sui generis etabliert" (ebd., S. 10). Das Besondere an der Resonanzerfahrung in diesen Sphären ist, dass sie sich „nicht manipulativ sicherstellen bzw. fixieren lässt – dasselbe Musikstück, die identische Szenerie, das gleiche Ritual, welches ein Subjekt an einem Tag bis ins Innerste ergreift, kann es am nächsten Tag völlig ‚kalt lassen'" (ebd.). Genau dies stellt das Potenzial der Resonanzerfahrung dar und zwar als einer Form der Subjekt-Welt-Beziehung, die über determinierte und rein instrumentelle, kausal geprägte Relationen hinausgeht. Besonders anschaulich wird dies, wenn Rosa selbst Gedichte nutzt, um unterschiedliche Weisen des In-die-Welt-gestellt-Seins (wie „Getragenheit" oder „Geworfenheit") zu beschreiben. Er ist der Auffassung,

> dass uns die Lyrik und auch die Musik deshalb so tief berühren können, weil sie es vermögen, die Weisen des In-die-Welt-gestellt-Seins für den Rezipienten nachvollziehbar zu modellieren, zu moderieren und zum Ausdruck zu bringen (Rosa 2012, S. 385).

Die Nähe der Lyrik zur Musik ist hier wichtig, und den Begriff der Resonanz kann man durchaus wörtlich nehmen: Beim Lesen eines Gedichts kann etwas anklingen, uns ansprechen und berühren und uns eine (neue) Sprache geben für unser Erleben – genau das ist Erfahrung. Resonanzerfahrungen mit und durch literarische Texte sind zudem in den meisten Fällen „langsamere" und nachhaltige Formen sprachlicher Erfahrung, die umso wichtiger werden in dem von Rosa beschriebenen „Zeitalter der Beschleunigung".

3.5 Poesie und Deautomatisierung der Sprache (Franco ‚Bifo' Berardi)

Franco ‚Bifo' Berardi ist wesentlich gesellschaftskritischer als Rosa ausgerichtet, was schon der Titel seiner Monographie *Der Aufstand. Über Poesie und Finanzwesen* zeigt. Hier vertritt er die provokante, aber mit vielen Beispielen belegte These, dass die Herrschaft des Finanzwesens mit ihrer Tendenz, alles in Zahlen zu erfassen und mess- und vergleichbar zu machen, auch zu einer „Automatisierung der Sprache" führt:

> In jedem Bereich des menschlichen Handelns steht die Grammatik für die Errichtung von Grenzen, die einen Kommunikationsraum bestimmen. Heute ist die Ökonomie jene universale Grammatik, die die verschiedenen Stufen des menschlichen Handelns durchzieht. Die Sprache wird von ihrer ökonomischen Austauschbarkeit definiert und begrenzt: Auf diese Weise wird die Sprache auf ihren Informationswert reduziert, auf eine Stufe also, auf der technolinguistische Automatismen in den gesellschaftlichen Kreislauf der Sprache eingegliedert werden. (Berardi 2015, S. 285)

Vor allem die Poesie hat das Potenzial zur „Deautomatisierung der Sprache", denn

> während die gesellschaftliche Kommunikation ein stark limitierter Prozess ist, ist die Sprache grenzenlos: Ihre Potenz ist nicht auf die Grenzen des Bezeichneten beschränkt. Die Poesie ist das Übermaß der Sprache. Sie ist der Signifikant, der aus den Grenzen des Bezeichneten befreit worden ist (ebd.).

Auch hier zeigt sich eine große Nähe zur „Freiheit des poetischen Sprechens" bei Trabant und zur Dichtung als „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" bei Coseriu. Berardi spitzt dieses Sprachdenken politisch zu. Für ihn kann Poesie so zu einer Form des Aufstands gegen die Sprachmacht des Finanzwesens werden.

3.6 Renaissance von Humboldts Bildungsbegriff in der Pädagogik

Ich könnte an dieser Stelle noch auf zahlreiche weitere Ansätze vor allem aus den Erziehungswissenschaften verweisen. Der Begriff der Bildung scheint hier in der letzten Zeit eine Renaissance zu erleben, und zwar nicht nur als Sprachhülse, sonders als gehaltvolle Leitidee (vgl. u. a. das Themenheft 4/2015 der *Zeitschrift für Pädagogik*). Dabei wird in den meisten Fällen auf die Arbeiten Humboldts Bezug genommen und Wolfgang Sander hält fest, dass sich der ganze Diskurs um Bildung „zumindest im deutschsprachigen Raum als Fußnoten zu Wilhelm von Humboldt lesen lässt" (Sander 2015, S. 517). Die Renaissance scheint sich aber nicht auf den deutschsprachigen Raum zu beschränken, auch im englischsprachigen Raum stößt das originär deutsche Konzept „Bildung" auf wachsendes

Interesse (vgl. ebd., S. 521). In vielen Fällen wird Humboldt dabei noch mit einem zu engen Fokus auf die Bildungstheorie rezipiert und der für ihn konstitutive Zusammenhang von Bildungstheorie, Sprachtheorie und Anthropologie zu wenig gesehen. Genau hier kann man jedoch Kriterien für die Auswahl von Gegenständen finden, die sich für Bildungsprozesse eignen – eine Frage, die wieder zunehmend an Gewicht gewinnt. Ein Gegenstand, der hier mit Sicherheit in den Blick gerät, ist die poetische Sprache.

4 Kontextuierung mit Ergebnissen der Studie *Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden* (Dorothee Wieser)

Eine Studie, die versucht, Konzepte von Literaturunterricht zu erheben, die Lehrende haben (in diesem Fall Berliner ReferendarInnen), passt auf den ersten Blick nicht so recht zum Thema dieses Aufsatzes. Ich möchte jedoch der Frage nachgehen, wie sich die von Dorothee Wieser erhobenen und rekonstruierten Konzepte zu dem von mir entworfenen Denkrahmen verhalten, wenngleich die beiden Konstrukte auf sehr unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind. Ich werde an dieser Stelle nur die Ergebnisse der fallvergleichenden Interviewanalyse referieren und kann auf die übrige Studie wie auch deren Methodik nicht näher eingehen. Die Ergebnisse beruhen auf 15 Fällen, d. h. 15 ReferendarInnen, mit denen zu drei unterschiedlichen Zeitpunkten des Referendariats Einzelinterviews geführt wurden. Dorothee Wieser versucht die Konzepte wie folgt zusammenzufassen:

> Für einen Teil der Befragten steht […] die ‚Vermittlung des Freizeitwerts des Lesens' im Vordergrund. […] Spannung und Unterhaltung werden dabei als die zentralen Gratifikationen des Leseprozesses herausgestellt. Mit der Konzentration auf die Vermittlung des Freizeitwerts des Lesens ist aber auch ein bestimmter Blick auf Literatur assoziiert: im Vordergrund stehen die Themen bzw. Inhalte der Texte. Für die anderen Befragten ist hingegen die Zielsetzung, dass die Schüler ‚sich mit Literatur auseinandersetzen' sollen, zentral. Dabei wird der Literaturbegriff normativ gebraucht, indem hochliterarische Texte als Kern des Literaturunterrichts angesehen werden, und es wird auch von den Schülern eine (gewisse) Anstrengungsbereitschaft für die Beschäftigung mit Literatur erwartet. Zudem wird der analytische Umgang mit Literatur als unabdingbarer Bestandteil des Literaturunterrichts angesehen […]. (Wieser 2008, S. 227)

In einem Fall spricht Wieser vom Dachkonzept „Leseförderung", im anderen Fall vom Dachkonzept „Literarische Bildung" (ebd., S. 229). Bezeichnend ist, dass fast alle Lehrpersonen mit der Zielstufe Sek I dem Dachkonzept „Leseförderung", alle Lehrpersonen mit der Zielstufe Sek I + II dagegen dem Dachkonzept „Literarische

Bildung“ zugeordnet werden können (ebd., S. 231). Das Konzept von „Literarischer Bildung“ ist dabei in vielen Fällen „problematisch“, da „ein eher passives Verständnis der Vermittlung literarischer Tradition dominiert“ (ebd., S. 271), so

> steht für die Mehrzahl der befragten Referendare hierbei ein abrufbares Wissen im Sinne der Bildungsdefinition von Schwanitz im Vordergrund. Eine aktive und individuelle Auseinandersetzung mit den Gegenständen der literarischen Tradition im Zuge einer historischen Selbstaufklärung, welche der Beschreibung des kulturellen Gedächtnisses bei Aleida Assmann entspricht, wird hingegen nur von wenigen in den Blick genommen (Wieser 2008, S. 270).

Gegen ein einseitiges und problematisches Verständnis literarischer Bildung führt Wieser somit die Theorie des kulturellen Gedächtnisses ins Feld. Eine sicher sinnvolle Erweiterung, wobei sich die Frage stellt, ob dies ausreicht, da Literatur nur eines von vielen Medien ist, die an der Bildung und Tradierung des kulturellen Gedächtnisses mitwirken und historische Selbstaufklärung als Ziel auch wieder etwas eng und primär mit dem Geschichtsunterricht als Fach verbunden erscheint.

Die problematische Polarisierung Leseförderung versus literarische Bildung und ein zu enges Verständnis von literarischer Bildung finden sich laut Wieser auch im literaturdidaktischen Diskurs. So hält sie nach einem Durchgang durch unterschiedliche literaturdidaktische Positionen fest, „dass bei allen Vermittlungsbemühungen Leseförderung und literarische Bildung kontrastiv gedacht werden und dass literarische Bildung zumeist an die Vermittlung kanonischer Literatur gebunden wird“ (Wieser 2008, S. 244). Der Verweis auf das „kulturelle Gedächtnis“ kann diese problematische Polarisierung m. E. nicht auflösen. Vielleicht – so meine These – hängt die Polarisierung auch mit dem zu engen und einseitigen Verständnis von literarischer Bildung (und auch von Leseförderung) zusammen und kann – so meine zweite These – durch ein Konzept *sprachlich-literarischer Bildung* ein Stück weit aufgehoben werden.

Des Weiteren stellt Wieser in ihrem Schlussfazit fest: „Die Antinomien des Literaturunterrichts sind jedoch ein Aspekt, der in der deutschdidaktischen Lehrerbildung wohl immer noch zu wenig bzw. zu undifferenziert thematisiert wird. Allzu oft kommt es zu einseitigen Auflösungen, wie die Polarisierung von ‚Leseförderung’ und ‚literarischer Bildung’ zeigt“ (Wieser 2008, S. 271). Vielleicht können die Antinomien des Literaturunterrichts eher thematisiert und bearbeitet werden, wenn sie nicht nur als Antinomien des Lehrerhandelns in der Institution Schule (vgl. u. a. Helsper 2016), sondern auch als (gegenstandsbedingte) Antinomien der Sprache gedacht werden (vgl. Kapitel 1).

5 Neun Aspekte sprachlich-literarischer Bildung

Den hier entworfenen Denkrahmen möchte ich mit einem Fokus auf Literaturdidaktik und Literaturunterricht als ein „Konzept sprachlich-literarischer Bildung" bezeichnen und in diesem letzten Kapitel in neun Aspekten zusammenfassen, was vor allem als Anregung zum Weiterdenken dienen soll.

(1) Die „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant) als grundlegende Perspektive

Die „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant) ist Ausgangspunkt und grundlegende Perspektive für die didaktische Modellierung literarischer Texte. Nimmt man die hier vertretene Perspektive an, dass sich Literatur durch die Aufhebung sprachlicher Beschränkungen auszeichnet, muss literarisches Lernen darauf gerichtet sein, Lernende zu befähigen, genau dies wahrnehmen, genießen und für sich selbst produktiv nutzen zu können (vgl. Pompe 2015, S. 217). Dies steht in Spannung zum institutionellen Kontext Schule und zum didaktischen Brauchtum, entspricht aber eher der Erwerbs- und der Gegenstandsperspektive.

(2) Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam denken

In einem solchen Konzept sind Sprach- und Literaturdidaktik nicht mehr voneinander getrennt, wie es in den letzten Jahren immer stärker der Fall war, sondern können ein Stück weit gemeinsam gedacht werden. Eine Literaturdidaktik, die Literatur nicht von ihrer spezifischen Sprachlichkeit her denkt, droht von der Lesedidaktik auf der einen und der Mediendidaktik auf der anderen Seite marginalisiert zu werden. Eine sich aus diesem Punkt ergebende, anschließende Fragestellung lautet, ob und wie Sprachdidaktik und Sprachunterricht bezogen auf diesen Denkrahmen weitergedacht werden können.

(3) Die Antinomien des Literaturunterrichts auch als Antinomien der Sprache denken

Im Rahmen des hier entworfenen Denkrahmens können die Antinomien des Literaturunterrichts auch als Antinomien der Sprache gedacht und dadurch vielleicht besser verstanden und bearbeitet werden.

(4) Stärkere Betonung der Mündlichkeit und der Klangdimension, der Körperlichkeit und der Sinnlichkeit von Literatur

Literatur und noch genauer gesagt das poetische Sprechen hat seinen Ursprung in der Mündlichkeit, der Körperlichkeit und der Sinnlichkeit. Dies ist auch das Fundament literarischen Lernens in allen Schulstufen, das nicht verloren und

überlagert werden darf. In diesem Sinn spielt Literatur auch eine zentrale Rolle für den Erwerb von Literalität – und dies nicht nur im Kindergarten- und Primarschulalter, sondern lebenslang (vgl. hierzu die Ausgabe der Online-Zeitschrift Leseforum 1/2016 mit dem Titel *Mündliche Literalität*).

(5) Höherer Stellenwert der eigenen Produktion von Literatur

Die „Freiheit des poetischen Sprechens" kann nicht nur durch Rezeption, sondern vor allem in der Produktion, dem Schreiben, Sprechen und Spielen von Literatur erfahren werden. Dabei sind weniger das Produkt und mehr der Prozess und die Performanz entscheidend für das literarische Lernen.

(6) Fokus auf literarische Texte, bei denen die „Freiheit des poetischen Sprechens" besonders erfahrbar wird

Dies sind u. a. Lyrik als häufig besonders „verdichtete" literarische Form, Sprachspiele, Poetry Slam, viele experimentelle und unkonventionelle Formen von Literatur, aber auch das autobiographische Erzählen und theatrale/dramatische Formen von Literatur. Bei diesen Formen lassen sich häufig auch Rezeption und Produktion gut miteinander verbinden.

(7) Nachdenken über Sprache und Literatur im Unterricht; stärkere Thematisierung sprachphilosophischer und -theoretischer Aspekte

Dieses Konzept und die hier entworfene Sichtweise auf Literatur sind keine „Geheimnisse", die nur die Lehrperson kennt – im Gegenteil: Sie können und müssen mit den SchülerInnen in einer ihnen angemessenen Form thematisiert und erfahrbar gemacht werden, wie überhaupt sprachphilosophische und sprachtheoretische Aspekte stärker zum Gegenstand des Nachdenkens im Unterricht werden sollten.

(8) Geltung für alle Schulstufen und -formen

Weil dieses Konzept vor allem sprachtheoretisch und anthropologisch fundiert ist, gilt es ganz grundsätzlich als Denkrahmen für alle Schulstufen und Schulformen. Es kann und darf keine spezifische Anthropologie des Hauptschülers oder der Gymnasiastin geben. Der Denkrahmen kann dann den jeweiligen Bedingungen entsprechend gefüllt werden. Vor allem auf dieser theoretischen Grundlage kann gegen eine Marginalisierung der Literatur an Haupt- und Förderschulen und gegen einseitige Konzepte literarischer Bildung in der Sekundarstufe II argumentiert werden.

(9) Sprachlich-literarische Bildung auch in der Ausbildung von Lehrpersonen

Das hier beschriebene Konzept gilt ganz grundsätzlich auch für die Ausbildung von Lehrpersonen für alle Schulstufen. Besonders die hier genannten Aspekte 4–7

erfordern von den Lehrpersonen spezifische Kompetenzen, die an der Hochschule erworben werden müssen. Zudem handelt es sich bei dem hier vertretenen Konzept wohl nicht nur um eine spezifische Sichtweise und Perspektive auf Literatur, sondern auch um eine spezifische Haltung und Einstellung zu Literatur. Beim „Erwerb" einer solchen Haltung spielen die Lehrperson und Prozesse der Nachahmung eine entscheidende Rolle (vgl. Kämper-van den Boogaart 2015, S. 220 f.).

Die hier formulierten neun Aspekte sind thesenförmig zugespitzt und auch etwas provokativ formuliert. Sie haben vor allem für die von Dorothee Wieser beschriebenen einseitigen Konzepte literarischer Bildung auf der Sekundarstufe II sicher auch eine gewisse Sprengkraft.

Zielsetzungen wie „Persönlichkeitsbildung" oder „Arbeit am kulturellen Gedächtnis" werden hier nicht explizit genannt, sind aber keineswegs hinfällig. Sie können in diesem Denkrahmen einen spezifischen, auf Literatur und Literaturunterricht bezogenen Gehalt gewinnen.

„Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" ist schließlich zunächst ein Denkrahmen und, wie die Formulierung sagt, eine Aufgabe, bei der noch viel an Konkretisierungsarbeit geleistet werden kann. So wurde die Frage, was „Freiheit des poetischen Sprechens" in unserer Zeit heißen kann, kaum angesprochen. Sie würde vielleicht eine spannende und neue Perspektive auf die Literaturgeschichte, -gegenwart und -zukunft ermöglichen. Viel an Konkretisierungsarbeit ist aber auch schon geleistet. So sind etliche aktuelle theoretische Grundlegungen und didaktisch-methodische Ansätze m. E. gut kompatibel mit dem hier entworfenen Denkrahmen und Konzept „sprachlich-literarischer Bildung" – auf eine kleine Auswahl möchte ich abschließend kurz eingehen. Auch ein Blick zurück in die Geschichte der Deutschdidaktik wäre lohnenswert, kann aber an dieser Stelle nicht geleistet werden.

In dem von Gerhard Härle und Bernhard Rank (2008) herausgegebenen Sammelband *‚Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.' Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* wird eine Auseinandersetzung um den Bildungsbegriff als Denkrahmen für die Deutschdidaktik geführt. Dabei werden in zahlreichen Beiträgen die Zusammenhänge von sprachlicher und literarischer Bildung thematisiert. Die Herausgeber beziehen sich hier u. a. auch auf die Bildungstheorie und die Anthropologie in der Tradition Humboldts, was schon durch das Zitat von Bettina von Arnim deutlich wird, das dem Sammelband seinen Titel gibt.

Ansgar Nünning (2008) zeigt in seinem Aufsatz *Bildung durch Sprache(n) und Literatur: Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie* die Bedeutung von Humboldts Sprach- und Bildungstheorie für die Fremdsprachendidaktik

auf. Vor diesem Hintergrund wendet er sich ebenfalls gegen ein einseitig instrumentelles Verständnis des Fremdsprachenlernens: Das Erlernen einer fremden Sprache ist immer mit einer neuen Welt-Ansicht verbunden, wobei der Literatur ein besonderer Stellenwert zukommt.

Thomas Zabka (2015) wendet sich in seinem programmatischen Aufsatz *Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur* gegen einseitige und unterkomplexe Zielsetzungen im Literaturunterricht vor allem der gymnasialen Oberstufe. Mit seinen Kategorien „Immersion und Reflexion", „Vergegenwärtigung und Distanzierung" und „Einzelnes und Allgemeines als Erkenntnisgegenstand" beschreibt er grundlegende Spannungsfelder des Literaturunterrichts, wobei er sich u. a. auf die Studie von Christina Vischer Bruns *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching* bezieht. Vischer Bruns hebt die Bedeutung der Immersion für das literarische Lernen hervor und argumentiert hier vor allem mit den Arbeiten von Donald Winnicott (die Ulf Abraham für die Literaturdidaktik entdeckt hat). Winnicott und Humboldt sind auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Bezugspunkte, weisen m. E. aber doch etliche Gemeinsamkeiten auf, die sich weiter zu erkunden lohnten.

Anja Pompe (2015) vereinigt in dem von ihr herausgegebenen Sammelband *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* Beiträge, die die Bedeutung der Literatur und insbesondere der Lyrik für das Lesenlernen herausstreichen. Sie versucht aufzuzeigen, „dass die frühzeitige Erfahrung, dass es eine Sprache gibt, die anders ist als die vertraute, abhängige und eingeschränkte, von unschätzbarem Wert für unser lebenslanges Lesenlernen ist" (Pompe 2015, S. 223). Diesen unschätzbaren Wert bestimmt Georg W. Bertram in einem Aufsatz des Sammelbandes als „artikulierte Individualität" – das ist seine Antwort auf die Frage „Was leisten Gedichte für die eigene Sprache?" (Bertram 2015).

Was die didaktisch-methodischen Ansätze angeht, so kann zunächst das von Gerhard Härle, Johannes Mayer und mir konzipierte „Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs" genannt werden (vgl. Härle 2014; Steinbrenner/Mayer/Rank/Heizmann 2014). Vor allem die Hermeneutiken Schleiermachers und Humboldts dienen hier zur Begründung und didaktischen Modellierung des literarischen Gesprächs als Praxis gemeinsamer Sinnsuche. Hans Lösener (2015a) nutzt in *Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht* die Sprachanthropologie Henri Meschonnics als Denkrahmen und konzipiert auf dieser Grundlage ein „hörendes Lesen", bei dem der Rhythmus und die Stimmlichkeit literarischer Sprache im Zentrum stehen. José F. A. Oliver (2013) zeigt in *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung* zahlreiche praktische Beispiele auf, bei denen „die Freiheit des

poetischen Sprechens“ vor allem beim Schreiben erfahren werden kann. Alle drei hier genannten Ansätze sind schulstufen- und schulformübergreifend, machen sich für die Bedeutung des Literaturunterrichts gerade für „bildungsferne“ Kinder und Jugendliche stark und legen einen Fokus auch auf die Lehrerausbildung.

Cornelia Rosebrock schließlich benutzt für den Titel eines Aufsatzes, in dem sie „über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen“ nachdenkt (Rosebrock 2013), zwei Verse von Friedrich Hölderlin, die ich gerne hier an den Schluss stelle, wobei es mir nicht um ein Zurück zur Romantik und ihrer Literatur, Sprach- und Bildungstheorie geht, sondern um deren Wiedergewinnung und Re-Lektüre in unserer Zeit.

> Voll Verdienst, doch dichterisch,
> wohnet der Mensch auf dieser Erde.
> (Friedrich Hölderlin, In lieblicher Bläue)

6 Literatur

Baum, Michael (2015): Der Tanz des Bären. Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“. In: Leseräume. Jg. 2015. H. 2, S. 16–27.

Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.) (2013): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.

Berardi, Franco ›Bifo‹ (2015): Der Aufstand. Über Poesie und Finanzwesen. Berlin: Matthes & Seitz.

Bertram, Georg W. (2015): Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache? In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg i.Br. u. a.: Rombach, S. 33–43.

Bieri, Peter (2008): „Wie wäre es, gebildet zu sein?“. In: Göppel, Rolf et al. (Hrsg.): Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus. [9. Aufl.]. Heidelberg: Mattes, S. 13–21.

Bieri, Peter (2013): Wie wollen wir leben? München: dtv.

Coseriu, Eugenio (1994): Sprache und Dichtung. In: Albrecht, Jörn (Hrsg. und bearb.): Sprache und Dichtung: Textlinguistik. Eine Einführung. [3., überarb. und erw. Aufl.]. Tübingen/Basel: Francke, S. 146–149.

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.

Frederking, Volker et al. (2013): Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): Sprache

im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 131–146.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004a): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004b): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: dies. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa., S. 440–465.

Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa., S. 11–35.

Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.) (2008): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Härle, Gerhard (2014): „… und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus et al. (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–65.

Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael et al. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–62.

Humboldt, Wilhelm von (1998[1830–35]): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hrsg. von Donatella Di Cesare. Paderborn u. a.: Schöningh.

Hurrelmann, Bettina (2004): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, Norbert/dies. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa, S. 280–305.

Ivo, Hubert (1994): Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ivo, Hubert (2000): Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen. In: Witte, Hansjörg et al. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333–340.

Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 158–170.

Jostes, Brigitte (2004): Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik. Jg. 11. H. 22, S. 6–30.

Judet de la Combe, Pierre (2007): Warum sich mit Sprache beschäftigen? Vorüberlegungen zu einer europäischen Bildung. Hildesheim u. a.: Olms.

Judet de la Combe, Pierre/Wismann, Heinz (2004): L'avenir des langues. Repenser les Humanités. Paris: Les Éditions du Cerf.

Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Literaturdidaktik und Praxeologie. In: IASL. Jg. 40. H. 1, S. 207–221.

Leseforum (2016): Mündliche Literalität. Ausgabe 1/2016. http://www.leseforum.ch. Abgerufen am 15.03.2016.

Leseräume (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Ausgabe 2/2015. http://leseräume.de/?page_id=308. Abgerufen am 15.03.2016.

Lösener, Hans (2015a): Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht. In: Interval(le)s: Réinventer le rythme / Den Rhythmus neu denken. Jg. 2015. H. 7, S. 1–22.

Lösener, Hans (2015b): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: Leseräume. Jg. 2015. H. 2, S. 72–84.

Lösener, Hans/Siebauer, Ulrike (2011): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: vulpes.

Nida-Rümelin, Julian (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.

Nünning, Ansgar (2008): Bildung durch Sprache(n) und Literatur: Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): Sprachen lernen – Menschen bilden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–54.

Oliver, José F. A. (2013): Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung. Seelze: Kallmeyer.

Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–32.

Pompe, Anja (2015): „Das hier ist Wasser". Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen? In: dies. (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg i.Br. u. a.: Rombach, S. 213–226.

Rosa, Hartmut (2012): Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umrisse einer neuen Gesellschaftskritik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Rosebrock, Cornelia (2013): Voll Verdienst, doch dichterisch wohnet / Der Mensch. Über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen.

In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–49.

Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. [7., überarb. und erw. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sander, Wolfgang (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung"? Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 61. H. 4, S. 517–526.

Schmid, Wilhelm (2012): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [ebook-Ausgabe].

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33, H. 200, S. 6–16.

Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Gölitzer, Susanne/Roth, Jürgen (Hrsg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390–420.

Steinbrenner, Marcus (2014a): „… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen". Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: ders. et al. (Hrsg.) Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 263–285.

Steinbrenner, Marcus (2014b): Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" (Hubert Ivo). In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37, S. 13–16.

Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.

Trabant, Jürgen (2009): Die Sprache. München: Beck.

Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck.

Vischer Bruns, Christina (2011): Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching. New York: Continuum.

Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 38, S. 136–150.

Marcus Steinbrenner

Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur

In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, 2018, H. 4, S. 7-21

Online unter: http://leseräume.de [25.02.2020]

MARCUS STEINBRENNER

Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur

I dwell in Possibility -
A fairer House than Prose -
More numerous of Windows -
Superior - for Doors –

(Emily Dickinson)

Sprache ist einerseits Zwang,
ein gewaltiges Einordnungs- und
Sozialisierungssystem, von dem das
Individuelle ausradiert wird,
andererseits können wir jedoch nur
durch sie Individualität ausdrücken.

(Karl Ove Knausgård)

Abstract

In meinem Beitrag problematisiere ich Einseitigkeiten im vorherrschenden Konzept von Bildungssprache, wie die schlichte Gleichsetzung mit sprachlicher Bildung und die fehlende ästhetische Dimension. An Arbeiten, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb beschäftigen, kann deutlich werden, wie wichtig ein ästhetischer Zugang zu Literalität über Literatur gerade auch für Kinder aus schriftfernen Milieus oder für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist. Unter anderem ausgehend davon lege ich eine erste Spur, wie ein erweitertes Konzept von Bildungssprache aussehen könnte, das „Von der Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant 2008, 276 im Anschluss an Eugenio Coseriu) und damit von einer bestimmten Auffassung der Sprachlichkeit von Literatur ausgeht und das für alle Schulstufen und Schularten relevant ist.

1 | Sprachliche Bildung und Bildungssprache

Im Vorwort zu ihrem Sammelband *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* stellen Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth fest: „Wir brauchen eine umfassende *Theorie der sprachlichen Bildung*" (Becker-Mrotzek/Roth 2017 b, 7, Hervorhebung im Original), die sie dann auch in ihrem einführenden Beitrag „Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte" im Überblick skizzieren. Bemerkenswert ist, dass hier der Begriff und das Konzept Bildungssprache ins Zentrum rücken und zwar so weit, dass sie im Grunde mit

sprachlicher Bildung gleichgesetzt werden. Es wird jedenfalls an keiner Stelle des Beitrags thematisiert, wie Bildungssprache in eine „Theorie der sprachlichen Bildung" eingebunden sein könnte – noch was sprachliche Bildung über die Beherrschung von Bildungssprache hinaus ausmachen könnte. Zugespitzt gesagt: Bildungssprache hat eine so große „Karriere" gemacht (Roth 2015), dass sie sprachliche Bildung ersetzt. Ich versuche in meinem Beitrag aufzuzeigen, wie eine solche Gleichsetzung oder gar Ersetzung die Gefahr einseitiger und reduzierter Auffassungen von Sprache und von Bildung mit sich bringt, bei denen Literatur und ihre Sprachlichkeit praktisch keine Rolle mehr spielen. Dafür werde ich zunächst das Konzept Bildungssprache ausgehend von dem Beitrag von Becker-Mrotzek und Roth und in der hier notwendigen Kürze darstellen.

> Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. (Becker-Mrotzek/Roth 2017 a, 22)

So lautet eine gängige und häufig zitierte Definition von Bildungssprache, die sich vor allem auf die Arbeiten der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin stützt, auf die Becker-Mrotzek und Roth auch beständig verweisen (unter anderem auf Gogolin u. a. 2011). Schule setzt für die Aneignung schulischen Wissens bestimmte sprachliche Formen voraus, deren Gebrauch sie aber nicht unbedingt lehrt. Helmuth Feilke spricht deshalb auch von einer „‚vergessenen' Sprache des Lernens" (Feilke 2012, 4). Dies wird vor allem für Schülerinnen und Schüler aus schriftfernen Milieus zu einem Problem, die diese vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht mitbringen und sie deshalb vor allem in der Schule erwerben können und müssen. Diese Problematik kann hier nicht näher ausgeführt werden und sie soll auch überhaupt nicht infrage gestellt werden: Der scharfe Blick auf die spezifischen sprachlichen Herausforderungen schulischen Lernens und die Hürden für Schülerinnen und Schüler aus schriftfernen Milieus ist richtig und wichtig, doch sprachliche Bildung erschöpft sich meines Erachtens nicht in den sprachlichen Formen zur Aneignung schulischen Wissens.

Im Folgenden möchte ich betrachten, aus welchen Konzepten Bildungssprache abgeleitet wird und wie dieses „spezifische sprachliche Register kontextreduzierter Sprache" konkret aussieht. Auch hier beziehe ich mich wieder auf einen längeren Abschnitt aus dem Grundlagenbeitrag von Becker-Mrotzek und Roth:

> Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die *cognitive academic proficiency* von Jim Cummins und die *dekontextualisierte Sprache* bei Basil Bernstein und Michael Halliday zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben einem die Alltagssprache im Abstraktionsniveau überschreitenden Wortschatz bis hin zum Fachvokabular zählen dazu auf lexikalisch-semantischer Ebene Formen, die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien). Auf der morphosyntaktischen Ebene geht es um die sprachlichen Mittel für deklarative, argumentative und explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten wie auch um die Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit. Hier spielen Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen eine wichtige Rolle; weiterhin sind syntaktische Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen zu beobachten. Auf der Textebene zeichnet sich Bildungssprache durch hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus sowie durch eine stringente Verfolgung von Formaten wie Deskription, Narration, Argumentation, Begründung usw. (Becker-Mrotzek/Roth 2017 a, 22 f., Hervorhebungen im Original).

Der Begriff Bildungssprache wird also vor allem aus Konzepten aus dem angloamerikanischen Sprachraum abgeleitet, wo es den Begriff der Bildung nicht gibt und es stellt sich die Frage, ob Bildungssprache überhaupt eine angemessene „Übersetzung", ein angemessener Transferbegriff ist.[1] Im Folgenden wird dann deutlich, dass es sich bei Bildungs-

1 Vgl. hierzu u.a. die Kritik Markus Nussbaumers an der inflationären Verwendung des Begriffs Bildung, die den Begriff entleert und ihn seines kritischen Potenzials beraubt (Nussbaumer 2000, insbesondere der sehr lesenswerte Abschnitt „Die politisch Korrekten – ‚Bildung' statt ‚Ausbildung' zum Beispiel", S. 85–91). Diesen Hinweis verdanke ich Kathrin Würth.

sprache hier um ein sehr spezifisches sprachliches Register handelt, das sich unter anderem mit Attributen wie kontextreduziert, abstrakt, kohärent-strukturiert-stringent charakterisieren lässt und das nur einen engen Ausschnitt der sprachlichen Möglichkeiten darstellt.

Gegen Ende ihres Beitrags nennen Becker-Mrotzek und Roth dann noch in einer umfassenden Aufzählung die Bezugsdisziplinen, die „im Rahmen der empirischen Bildungsforschung" ihre Expertise für eine „sprachbezogene Bildungsforschung" einbringen sollen und zwar

> die Linguistik ihre Expertise, Strukturen und Funktionen derjenigen sprachlichen Mittel zu beschreiben und zu erklären, die aufs Engste mit dem (sprachlichen) Lehren und Lernen verknüpft sind [...]
> Psychologie und Erziehungswissenschaft die Expertise, Zusammenhänge von Personen- oder Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg aufzuklären und für Zwecke der Diagnostik aufzubereiten sowie Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu evaluieren und zu entwickeln […]
> die Sprachdidaktik die Expertise, domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren […]
> Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld […].
> (Becker-Mrotzek/Roth 2017a, 29)

Die Linguistik dient dazu, „sprachliche Mittel zu beschreiben und zu erklären", die Erziehungswissenschaft und die Sprachdidaktik entwickeln und evaluieren die Mittel für den Lernerfolg. Die Bezugsdisziplinen haben hier die Funktion von Zulieferern – Theoriebildung im strengen Sinn findet nicht statt. Zugespitzt gesagt wird das Konzept Bildungssprache zumeist unhinterfragt vor allem aus der Erziehungswissenschaft (Ingrid Gogolin u. a.) übernommen. „Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung" liefert dann die Sprachdidaktik (wie auch die anderen Bezugsdisziplinen) die dazu passenden Mittel vor allem im Sinn von Merkmalskatalogen und Vermittlungskonzepten. Bemerkenswert ist, dass *sprach*bezogene *Bildungs*forschung hier weder auf *Bildungs*theorien noch auf *Sprach*theorien Bezug nimmt. Der (Denk-)Rahmen ist – und dies wird hier explizit gesagt – primär die empirische Bildungsforschung.

Eine „Theorie der sprachlichen Bildung" müsste mit Bezug auf Bildungstheorien und Sprachtheorien klären, welche Rolle Bildungssprache (wenn man denn bei diesem Begriff bleiben will oder muss) im Rahmen von sprachlicher Bildung spielt und was sprachliche Bildung daneben, darunter oder darüber hinaus ausmacht. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Bildung tatsächlich auf die Aneignung schulischen Wissens und Sprache auf das Mittel bzw. Instrument für diese Aneignung reduziert wird.[2] Diese Auffassungen sind nicht falsch, aber sie sind einseitig. Sie zeugen von einem einseitig instrumentellen Bildungs- und vor allem auch Sprachbegriff, der dem vorherrschenden Konzept von Bildungssprache implizit zu Grunde liegt.

2 | Die fehlende ästhetische Dimension und weitere Einseitigkeiten im vorherrschenden Konzept von Bildungssprache

Solche Einseitigkeiten werden von Hans-Joachim Roth selbst an anderer Stelle auch gesehen und beschrieben. In seinem Aufsatz „Die Karriere der ‚Bildungssprache' – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung" liefert er einen knappen Überblick über

2 Genau das ist auch die Kritik, die bereits Hubert Ivo an den Arbeiten Ingrid Gogolins geübt hat (vgl. Ivo 1999, 66 ff. und 141 ff.). Zur Kenntnis genommen wurde und wird diese Kritik nicht, da sich die Aufgabe der Sprachdidaktik hier ja darauf beschränkt „domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln". Damit fallen auch die Theoriebildung in der Deutschdidaktik und die geschichtliche Dimension sprachlicher Bildung unter den Tisch – prägend wird allein der Aktualitätsdruck (vgl. ebd.).

die Herkunft und die Geschichte dieses Begriffs bzw. Konzepts. Auf der Grundlage seines Überblicks werde ich fünf Aspekte herausarbeiten, die bei der Theoriebildung zu sprachlicher Bildung und bei der Konzeptualisierung von Bildungssprache gegenwärtig zu kurz kommen und ggf. stärker bedacht werden müssten.

2.1 | Ästhetische Dimension von Bildungssprache

Theodor Ickler ist – nach Roths Recherche – der erste, der die Bildungssprache explizit als sprachliches Register auffasst. Von wegweisender Bedeutung ist für Roth Icklers Hinweis, dass man „irgendwann die Freude am Schöpfen aus der ganzen Fülle der Bildungssprache entdeckt haben muss" (Ickler 1997, 358, zit. nach Roth 2015, 39). Damit wird für Roth „die ästhetische Dimension, eine gewisse ‚Lust am Text' (Roland Barthes) thematisiert, deren Bedeutung für die sprachpädagogische Arbeit leider zu selten gesehen wird" (Roth 2015, 39). Mit Verweis auf weitere sprachwissenschaftliche und sprachgeschichtliche Studien kommt Roth zu dem Schluss: Die „Dimension der Ästhetik wird in der älteren wie auch der neueren Diskussion um die Bildungssprache leider weitgehend vernachlässigt" (Roth 2015, 41).

2.2 | Literatursprache und Bildungssprache

Ebenfalls unter Verweis auf sprachgeschichtliche Studien stellt Roth fest, dass die deutsche Literatursprache bis in das 20. Jahrhundert eine „Vorbildfunktion" im standard- vor allem aber im bildungssprachlichen Bereich innehatte. Diese „Vorbildfunktion" hatte sicher problematische Züge, die hier nicht diskutiert werden können. Während Bildungssprache im 18., 19. und frühen 20. Jahrhundert eher mit Blick auf die „höheren" oder „gebildeten" Schichten und als Idealsprache gedacht wurde, wobei Literatur eine zentrale Rolle spielte, wird Bildungssprache heute vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche aus „schriftfernen Milieus" konzipiert, die grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen erwerben sollen – Literatur spielt dabei kaum eine Rolle. Ein erweitertes Konzept von Bildungssprache oder auch sprachlicher Bildung müsste beide Einseitigkeiten überwinden. So kommt denn auch Roth ausgehend von der Geschichte des Diskurses um die Bildungssprache zu dem Schluss, dass „neben und vor der Wissenschaft auch das ästhetisch wache gesellschaftliche Sprachbewusstsein und die Literatur als Quellen der vorgestellten Idealsprache benannt werden, könnte Anlass geben, zu überlegen, ob nicht doch auch diese Dimension in sprachlichen Bildungsprozessen zugänglich gemacht werden müsste" (Roth 2015, 41 f.).

2.3 | Bildungssprache als emanzipatorische Sprache und der Umgang mit Ungewissheit

Ausgehend von Habermas' im Diskurs um Bildungssprache viel zitierten Aufsatz „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache" (1978) charakterisiert Roth Bildungssprache als emanzipatorische Sprache, denn

> [m]it dem Erwerb von Begriffen via Bildungssprache vollzieht sich ein Prozess, dem das Individuum nicht einfach unterworfen ist, sondern der seiner Verfügung in zunehmendem Maße offen steht. Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es, diese Offenheit allen Lernenden zu ermöglichen. (Roth 2015, 49)

Für Habermas verlangt Bildungssprache „ein zögerndes Verhältnis zu Wahrheitsansprüchen, was praktisch bedeutet: sie erfordert eine im Umgang mit Ungewissheit bewährte Autonomie des Ichs" (Habermas 1978, 339). Dieser Gedanke wird von Roth noch konkretisiert:

> Mit der Umstrukturierung des Denkens von der Wahrheit zur Hypothese ist auch eine Umstrukturierung der Bildungssprache verbunden – und es ist wohl fast überflüssig zu sagen, dass die sprachliche Anforderung an die Konstruktion einer hypothetischen Aussage höher ist als an eine konstatierende. Die Anforderungen an den Einzelnen, mit dem Ungewissen umzugehen, sich in diesem zu orientieren, sind nur über die Instanz des autonomen, und das heißt hier des sprachmächtigen, Ichs

> zu realisieren. Man mag diese Position als überkommenen idealistischen Wunschtraum betrachten, für die Begründung einer durchgängigen Sprachbildung im Medium der Bildungssprache als Aufgabe eines für alle offenen und chancengerechten Bildungswesens taugt sie nach wie vor gut. (Roth 2015, 50)

Die sprachliche Kompetenz „mit dem Ungewissen umzugehen" halte ich für eine zentrale Komponente einer zeitgemäßen Bildungssprache. Zugleich ist dies ein Aspekt an Habermas' Ansatz, der bislang noch wenig berücksichtigt wird. Möglicherweise lassen sich Bildungsprozesse in der Sprache aber gerade auch dort beobachten, „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann" (Roth 2015, 54).

2.4 | Dialektisches und komplementäres Verhältnis von „Volkssprache" und „Bildungssprache" bei Humboldt

Bildungssprache unterliegt der Gefahr, sich zu verselbständigen und sich „als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens zu verfestigen" (Roth 2015, 55). In diesem Kontext greift Roth auf Humboldts Unterscheidung von Volks- und Bildungssprache zurück, die hier nicht weiter ausgeführt werden kann. Humboldt hat selbst um diese Begriffe gerungen und ist zu keiner klaren Begrifflichkeit gelangt (vgl. Roth 2015, 52 ff. und die dort angegebenen Quellen zu Humboldt). Klar war für ihn jedoch, dass Volks- und Bildungssprache immer aufeinander bezogen sein müssen und weniger in einem hierarchischen, sondern mehr in einem komplementären und dialektischen Verhältnis zueinanderstehen, denn

> [i]hrer Natur nach schwächt die Bildung dieselbe [= Kraft der Sprache], und dann ist, um sie in der Sprache nicht sinken zu lassen, rege und lebendige Gemeinschaft der höheren Sprache mit der Volkssprache nöthig. […] Die sogenannte gebildete Sprache ist eine nach absichtlichem Gebrauch gespaltne, gereinigte, also verarmte, in ihrem Zusammenhange zerrissene. (Humboldt 1963 [1827-1829], 285 f.)[3]

Wie Humboldt das Wirken der Bildungssprache charakterisiert, wird besonders in folgendem Zitat deutlich, in dem „ein höchstes Maß an Behutsamkeit, wie es auch sprachpädagogischem Handeln wohl anstehen würde" (Roth 2015, 53) zum Ausdruck kommt:

> Nimmt man nun den sprachbereichernden Einfluss der gesellschaftlichen und schriftstellerischen Bildung zusammen, so ist er wesentlich kein Schaffen neuen Stoffs, sondern besteht vorzüglich darin, *dass sich die Bildung in die fertig da stehende Sprache mehr und besser hineinbaut*, nicht das Material bedeutend vermehrt, aber in dem vorhandenen *dem erweiterten Gedanken*, dem erhöheten und verfeinerten geistigen Leben mehr Raum und *mehr Wohnlichkeit verschafft.* (Humboldt 1963 [1827-1829], 278, Hervorhebungen durch Roth)

2.5 | Humboldts Sprach- und Bildungstheorie als Bezugspunkte für ein erweitertes Konzept von Bildungssprache

Roth verweist in seinem knappen Überblick über die Herkunft und die Geschichte des Begriffs bzw. Konzepts Bildungssprache immer wieder auf Humboldts Sprach- und Bildungstheorie. Er verwendet nicht nur den Namen Humboldt als Etikett für alles, was irgendwie mit Bildung zu tun hat, sondern wirft auch einen Blick in seine sprach- und bildungstheoretischen Schriften. Dabei werden Einseitigkeiten des vorherrschenden und eingangs skizzierten Konzepts von Bildungssprache deutlich – eine zentrale Einseitigkeit ist die fehlende ästhetische Dimension. Humboldts Sprach- und Bildungstheorie werden so zu Bezugspunkten für eine Kritik am vorherrschenden Konzept von Bildungssprache und ggf. auch für die Entwicklung eines erweiterten Konzepts. In diesem Sinne endet Roth auch

> mit dem Autor, von dem das Thema Bildungssprache in mehrfacher Hinsicht ausgegangen ist: sprachhistorisch, sprachsystematisch, bildungstheoretisch: Humboldt hat es immer begrüßt, von der Idee der Mannigfaltigkeit auszugehen – Mehrsprachigkeit und Sprachenmischungen waren für

3 Der Begriff Volkssprache ist unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Gesichtspunkten problematisch. Der Verweis auf die notwendige Bezogenheit von Volks- und Bildungssprache macht aber darauf aufmerksam, dass besonders bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Gefahr besteht, dass sie Bildungssprache als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens erfahren.

> ihn ein zentraler Gegenstand seiner sprachwissenschaftlichen Studien. Dazu gehört auch der Blick für die sinnliche Seite der Sprache und des Sprechens – und zwar in einem weiten Sinne, wobei nicht nur die ästhetische Dimension der Körperlichkeit des Sprechens berücksichtigt wird, sondern ebenso die ästhetische Dimension im engeren Sinne. (Roth 2015, 56).

3 | Bildungssprache in der Deutschdidaktik

Besonders in der Deutschdidaktik haben der Begriff und das Konzept Bildungssprache in den letzten Jahren eine beachtliche Karriere gemacht und wurden in zahlreichen Projekten und Publikationen genutzt und rezipiert. Soweit ich sehe, wurde das Konzept dabei durchgehend so wie eingangs skizziert modelliert und an keiner Stelle grundlegend problematisiert. Exemplarisch möchte ich hier einen Blick auf einen Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* von Helmuth Feilke und auf eine jüngst erschienene Einführung in die Deutschdidaktik von Naxhi Selimi werfen, bei der Bildungssprache sogar als Leitbegriff gesetzt ist.

Helmuth Feilke unterscheidet in seinem Basisartikel „Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln“ (2012) zunächst Schulsprache und Bildungssprache:

> Unter Schulsprache i. e. S. verstehe ich auf das Lehren bezogene und für den Unterricht *zu didaktischen Zwecken gemachte* Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen. Dazu gehören z. B. die didaktischen Gattungen der Fächer, etwa die Erörterung. Ihre eng gefassten Vorgaben sind auf didaktische Zwecke bezogen. Die Erörterung soll das Erörtern *schulen*. […] Außerhalb der Schule schreibt niemand Erörterungen. Im Unterschied zur Schulsprache im engeren Sinn umfasst die Bildungssprache sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen, die zwar nicht eigens für das Lernen „gemacht“ sind, aber epistemisch „genutzt“ werden. Das Erörtern als Handlung ist eine *bildungssprachliche* Funktion; sie spielt in vielen Kontexten und Texten eine Rolle, und im Deutschen haben sich hierfür spezielle grammatische Konstruktionen, lexikalische Ausdrücke und Textroutinen historisch ausgebildet, deren Erwerb für viele Schüler schwierig ist. (Feilke 2012, 5, Hervorhebungen im Original)

Ausgehend davon entwickelt Feilke einen Systematisierungsvorschlag, in dem sprachliche Merkmale der Bildungssprache unterschiedlichen bildungssprachlichen Funktionen wie Explizieren, Verdichten, Verallgemeinern und Diskutieren zugeordnet werden. Deutlich wird, dass auch Feilke mit einem engen Konzept von Bildungssprache arbeitet, das dem eingangs zitierten ähnelt und in dem eine ästhetische Dimension oder auch die Literatursprache keine Rolle spielen. Sichtbar wird das auch an folgender Grafik:

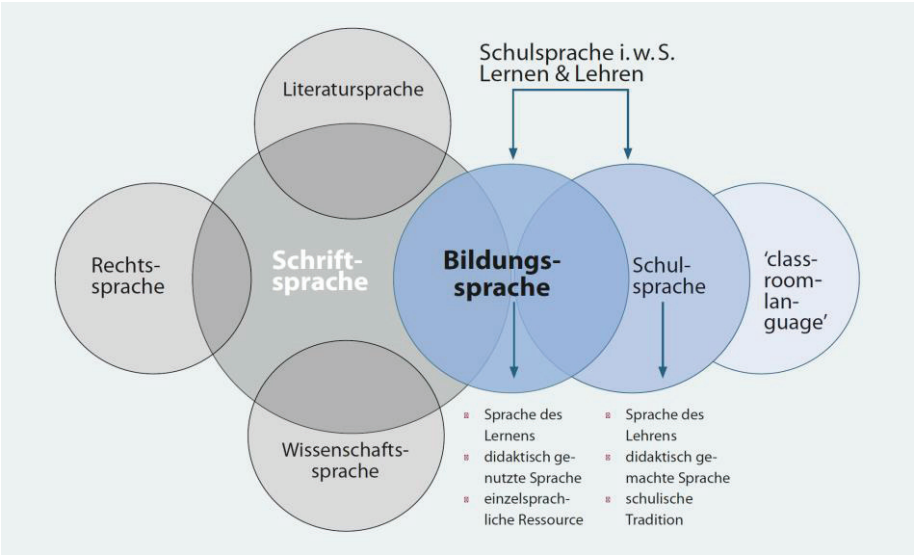


Abbildung: Das begriffliche Umfeld der Bildungssprache (Feilke 2012, 6)

Hier gibt es keinen Überschneidungsbereich von Literatursprache und Bildungssprache. Das Verhältnis zwischen beiden ist entweder keines oder es bleibt ungeklärt und die Literatursprache steht auf einer Ebene wie die Rechtssprache und die Wissenschaftssprache: „Die Bil-

dungssprache gehört der *Schriftsprache* an, so wie Literatursprache, Rechtssprache, Wissenschafts- und Fachsprachen und ggf. auch weitere Varietäten" (Feilke 2013, S. 119). Es stellt sich die Frage, ob Literatursprache wie die Fachsprachen als Varietät gedacht werden kann – aber solche Fragen wie auch eine grundlegende Problematisierung des Begriffs Bildungssprache würden den Rahmen eines Praxis-Deutsch-Basisartikels sprengen. Mit meiner Lesart dieses Artikels möchte ich vor allem zeigen, dass in der Deutschdidaktik ein enges Konzept von Bildungssprache vorherrscht.

Wirklich problematisch wird es, wenn dieses enge Konzept von Bildungssprache zum Leitbegriff der gesamten Deutschdidaktik wird. Dies suggeriert die jüngst erschienene Einführung von Naxhi Selimi mit dem Titel *Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis* (2016). Auch hier wird von einem engen Konzept von Bildungssprache ausgegangen, das an kaum einer Stelle problematisiert wird. Auf dieser Grundlage werden dann die einzelnen Kompetenzbereiche des schweizerischen Lehrplans 21 behandelt – mit Ausnahme des Kompetenzbereichs „Literatur im Fokus". Damit kommt Literatur in der gesamten Einführung überhaupt nicht vor. Der Autor begründet dies in einer Fußnote mit Platzgründen (Selimi 2016, 14), was bei einem Buch mit einem Umfang von 188 Seiten nicht recht nachvollziehbar ist. Aus meiner Sicht hat es auch systematische Gründe, denn dann müsste geklärt werden, in welchem Verhältnis Literatur(sprache) zu Bildungssprache steht. Anders gesagt: Wenn ein enges Konzept von Bildungssprache dominant wird, dann besteht die Gefahr, dass die Literatur verschwindet – oder nur noch als Anhängsel übrigbleibt, dessen Verhältnis zu den übrigen Bereichen ungeklärt ist.

Der Fokus auf Bildungssprache wird durchweg mit der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus schriftfernen Milieus begründet, für die die Schule der wichtigste Ort ist, an dem sie bildungssprachliche Kompetenzen erwerben können. Dieser Fokus und die Begründung sind – und das möchte ich noch einmal betonen – richtig und wichtig und sollen hier auch überhaupt nicht infrage gestellt werden. Wenn Bildungssprache aber ohne Literatur gedacht wird, dann besteht die Gefahr einer problematischen Denkfigur im Sinne von „zuerst die Bildungssprache und dann die Literatur(sprache)" wie wir sie vergleichbar aus der Lese- und Literaturdidaktik kennen (hier heißt sie „zuerst das Lesen und dann die Literatur", vgl. kritisch dazu Härle/Rank 2004). Gerade für Kinder aus schriftfernen Milieus wäre es jedoch wichtig, Bildungssprache mit Literatur zu denken, da Schule oft der einzige Ort ist, an dem sie Literatur erfahren können (ich spreche hier auch aus eigener Erfahrung), und vor allem weil Literatur die Chance bietet, Bildungssprache beiläufig zu erwerben, sie in ihrer Kreativität und Dynamik und nicht „als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens" (Roth 2015, 55) zu erfahren: Literatur kann einen ästhetischen Zugang zu Bildungssprache bieten (s.u. Abschnitt 4).

Mit einem erweiterten Konzept von Bildungssprache, das auch die Literatursprache und eine ästhetische Dimension integrativ mitdenkt, könnte aber auch der Literaturunterricht an der Sekundarstufe II noch einmal anders begründet werden und sich von seinem häufig zu engen Fokus auf das normierte Analysieren und Interpretieren lösen (vgl. hierzu Steinbrenner 2017). Literatur könnte stärker in ihrem Beitrag zur Sprachkultur gesehen werden (s.u. Abschnitt 5, vgl. auch Weinrich 1985), literarisches Sprechen und Schreiben wie auch die sprachliche Kompetenz, „mit dem Ungewissen umzugehen", könnten vor diesem theoretischen Hintergrund einen höheren Stellenwert gewinnen.

Kurzes Zwischenfazit: Wenn man in der Deutschdidaktik am Begriff der Bildungssprache festhält, dann sollte man meines Erachtens über ein erweitertes Konzept von Bildungssprache im oben skizzierten Sinn (Abschnitt 2) nachdenken. Ein solches Konzept kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht ansatzweise ausbuchstabiert werden, ich kann im folgenden Abschnitt nur versuchen, einige Spuren zu legen. Ansonsten würden sich auch alternative Begriffe wie „die Sprache des Lernens" (Feilke) anbieten, die sich aber weniger gut als Fahnenwort in Projektanträgen und „als Vokabel eines neuen Verständnisses einer umfassenden

sprachlichen Bildung“ (Roth 2015, 37) eignen, das bei näherer Betrachtung dann doch nicht so umfassend ist.[4]

4 | Suche nach einer ästhetischen Dimension

Die Literaturdidaktik hat sich bislang am Diskurs um die Bildungssprache – soweit ich sehe – kaum beteiligt. Dies liegt zum einen an einer stärker gewordenen Spezialisierung und Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik, die auch dazu führt, dass sich Sprachdidaktiker weniger für Literatur und Literaturdidaktiker weniger für Sprache interessieren. Ein weiterer Grund ist das vorherrschende Konzept von Bildungssprache, das nur wenig Raum für Literatur und ihre Sprachlichkeit bietet. Dies ist eine (bereits angesprochene) 180-Grad-Wende im Diskurs um die Bildungssprache im Vergleich zum 18./19. und frühen 20. Jahrhundert. Während Literatursprache bis ins 20. Jahrhundert eine zentrale Rolle im Diskurs um die Bildungssprache einnahm, ist sie heute praktisch daraus verschwunden und dieses Verschwinden wird kaum thematisiert.

In der Didaktik, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb befasst, gibt es dagegen zahlreiche Arbeiten, die sich mit der Rolle von Literatur(sprache) für den Erwerb von Literalität beschäftigen. Dies kann auch daran liegen, dass es hier noch keine so starke Trennung von Sprach- und Literaturdidaktik gibt. Einen Überblick hierzu bietet Petra Wielers Aufsatz „Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität“ (2017). Exemplarisch sei hier auf ihre Studie „Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität“ (2015) verwiesen, in der sie Erzähltexte von SchülerInnen untersucht, die auf der Grundlage eines textlosen Bilderbuches entstanden sind, das zunächst als Bilderbuchkino vorgeführt wurde. Sie kommt dabei zu folgendem Fazit (leider können die Beispiele hier ohne den Kontext nicht wiedergegeben werden):

> Kaum einer der von den Schülerinnen und Schülern mündlich oder schriftlich formulierten Erzähltexte sticht durch gänzlich gelingendes Sprachhandeln hervor. Vielmehr fällt das durchweg ausgeprägte sprachliche Engagement der Kinder, ihr Ringen um gleichermaßen subjektiv-authentische und treffende Formulierungen auf gehobenem Sprachniveau ins Auge. Es mutet nahezu anrührend an, wie sehr die Kinder sich bemühen, das in den Illustrationen der Bilderbücher geschilderte Geschehen in ihren Texten ebenso umfassend wie detailliert abzubilden. (Wieler 2015, 137 f.)

Wieler spricht nicht von Bildungssprache, sondern von einem „gehobenem Sprachniveau“. Was dieses „gehobene Sprachniveau“ ausmacht, bleibt hier etwas vage, es ist auf jeden Fall nicht Fehlerfreiheit oder sprachliche Korrektheit. Auf der einen Seite sind es Merkmale wie die Verwendung des epischen Präteritums und hypotaktische Satzstrukturen – auf der anderen Seite sind es emotionale Beteiligung und artikulierte Subjektivität, die im sprachlichen Engagement und im Ringen zum Ausdruck kommen, die aber nicht so einfach und eindeutig aufgezeigt werden können.

Die Studie von Petra Wieler ist erschienen in dem von Ulrike Eder herausgegebenen Sammelband *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht* (2015). Er ist Teil der neu begründeten und von Ulrike Eder und Eva Burwitz-Melzer herausgegebenen Reihe *Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht*. In dieser Reihe sind zahlreiche Beiträge erschienen, die aufzeigen, dass bei der kindlichen Ausbildung medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit der Arbeit mit Kinderliteratur im schulischen und familiären Kontext eine grundlegende Bedeutung zukommt und dass Kinderliteratur einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen leisten kann – gerade auch für Kinder mit

4 Eduard Haueis spricht von einem „literate[n] Sprachgebrauch zur Aneignung, Verarbeitung und Weitergabe von Wissensbeständen“, der von einem Textbegriff ausgeht, wie ihn Konrad Ehlich vorgeschlagen hat (Haueis 2016, 35). Dies kann dazu beitragen, „sich von der Bindung an die diffuse Bezeichnung ‚Bildungssprache‘ lösen zu können“ (ebd. 18). Ich denke auch, dass damit das enge Konzept von Bildungssprache präziser benannt wird. Dies entbindet aber nicht von der Aufgabe, darüber nachzudenken, was sprachliche Bildung heißt.

Deutsch als Zweitsprache (vgl. insbesondere Eder 2015, Eder/Dirim 2017).[5] Als konkrete Methoden, die das sprachbildende Potenzial der Kinder- und Jugendliteratur besonders gut ausschöpfen können, werden immer wieder das Vorlesegespräch und neuerdings auch Verfahren wie das „diktierende Schreiben" (vgl. Merklinger 2012) und das „Pretend Reading", ein „So-tun-als-ob-Lesen" genannt (vgl. Merklinger i.V. 2018).

Aus diesen Arbeiten, die sich vor allem mit dem frühen Schriftspracherwerb befassen, können folgende Schlussfolgerungen gezogen und weiterführende Fragen abgeleitet werden:

- Literatur spielt eine wesentliche Rolle für den Erwerb von Literalität und mithin auch für den Erwerb von Bildungssprache. Vor allem Literatur bietet ästhetische Zugänge zu Literalität und diese sind besonders für Kinder aus schriftfernen Milieus und für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von zentraler Bedeutung, damit sie Bildungssprache nicht einseitig als starres, von außen gesetztes Konstrukt erfahren. Für viele Kinder ist gerade die Schule ein wichtiger Ort, der solche ästhetischen Zugänge entwickeln kann und muss.
- Die ästhetische Dimension des Zugangs zu Literalität über Literatur spielt in vielen Arbeiten eher implizit eine Rolle und könnte noch expliziter benannt und herausgearbeitet werden. Sie ist mit den Mitteln der empirischen Unterrichtsforschung auch schwerer zu fassen.[6]
- Auf diese Art könnten auch Impulse für ein erweitertes Konzept von Bildungssprache gewonnen werden, das über den Erwerb von Literalität hinausgeht. Die mit dem Aufsatz von Roth aufgezeigten Einseitigkeiten des vorherrschenden Konzepts von Bildungssprache können hier eine Richtung vorgeben.
- Ein solches Konzept kann insbesondere auch Bedeutung für Jugendliche und junge Erwachsene auf den Sekundarstufen I und II gewinnen. Welche Rolle Literatur hier für den Erwerb von Literalität, Bildungssprache und sprachlicher Bildung hat oder haben kann, wird im Moment wenig erforscht und diskutiert. Mit einem Fokus auf ästhetische Zugänge zu sprachlicher Bildung könnte sich der Literaturunterricht insbesondere auf der Sekundarstufe II vielleicht etwas von seinem häufig zu engen Fokus auf die Rezeption von Literatur in Form von Analyse und Interpretation lösen.

Wie könnte so eine „erweiterte Bildungssprache" konkret aussehen? Dazu kann ich an dieser Stelle nur eine kleine Spur legen. In meinen Untersuchungen zu literarischen Gesprächen in unterschiedlichen Schulstufen und Schularten habe ich versucht, das Sprechen von SchülerInnen als ein mimetisch-ästhetisches Sprechen zu beschreiben (Steinbrenner 2010 a, b u. Steinbrenner 2014). Dieses zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die SchülerInnen die literarischen Texte paraphrasieren, wobei Worte und Wendungen aus den Texten in das eigene Sprechen einfließen, dass sie Ähnlichkeitsbeziehungen zu eigenen Erfahrungen oder anderen Texten herstellen und dass sie dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vorgehen, was sich vor allem an Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit zeigt. Gerade literarische Gespräche bieten die Möglichkeit, dass die eigene gesprochene Sprache und die Sprache des literarischen Textes in eine lebendige und dynamische Wechselbeziehung treten und sich nicht schroff gegenüberstehen. Dies fordert und fördert auch die sprachliche Kompetenz „mit dem Ungewissen umzugehen" und gerade „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann", zeigen sich Bildungsprozesse in der Sprache (Roth 2015, 54).[7]

5 Verweisen möchte ich in diesem Kontext auch noch auf die Arbeiten von Gerlind Belke, u.a. *Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen* (neuste Auflage 2017), von Anja Wildemann (2003, 2016) und den von Anja Pompe herausgegebenen Sammelband *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen* (2015).

6 Christiane Hochstadt (2016) spricht mit Bezug auf meine Arbeiten zum Mimesisbegriff (unter anderem Steinbrenner 2009) von mimetisch-ästhetischen Prozessen, die es dem Kind unter anderem beim Vorlesen ermöglichen, sich der Schriftsprache anzunähern und schriftsprachliche Muster zu erwerben. Ich denke, vom Mimesisbegriff ließe sich viel für die Beschreibung der ästhetischen Dimension sprachlich-literarischen Lernens gewinnen (hierzu vor allem auch Hochstadt 2015 und Steinbrenner 2014).

7 Auch Daniela Merklinger untersucht Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit in Vorlesegesprächen (Merklinger 2015). An ihnen kann sie aufzeigen, wie eng sprachliches und literarisches Lernen in Vorlesegesprächen mitei-

5 | Die Notwendigkeit eines sprachtheoretischen, bildungstheoretischen und anthropologischen Denkrahmens für eine Theorie der sprachlichen Bildung

In *Wege der Sprachkultur* stellt der Romanist, Germanist, Linguist und Literaturwissenschaftler Harald Weinrich in einer sprach- und kulturkritischen Perspektive die Frage,

> was die Schule tun kann, um dieser glatten Routinesprache hier und dort ein anderes Deutsch entgegenzusetzen. Ein kraftvolleres und zugleich differenzierteres, zur rechten Zeit aber auch kantigeres und ungeschliffeneres Deutsch, mit dem man auch sagen kann, was nicht andere schon hundertmal vorher gesagt haben. Dieses Deutsch, so meine ich, ist am zuverlässigsten in der Literatur zu finden, so daß ein deutscher Sprachunterricht ohne deutsche Literatur seine besten Möglichkeiten verfehlen muß. Denn gerade die Unbotmäßigkeit und Widerborstigkeit der Literatur gegen alle Einförmigkeiten zweckrationaler Planung ist der letzte Grund dafür, daß die Literatur im Sprachunterricht durch keinen anderen Unterrichtsgegenstand zu ersetzen ist. In einem Deutschunterricht also, dem es nicht nur um den Gebrauchswert der Alltagssprache, sondern immer auch um den Ausdruckswert der sprachlichen Imagination zu tun ist, brauchen auch die Sprachnormen nicht einem System oder Katalog entnommen zu werden, sondern können – lebendig sie selber – aus dem lebendigen Sprachgebrauch derer geschöpft werden, die Liebe zur Sprache haben und das auch auszudrücken wissen. Das ist dann Sprachkultur in der Schule. (Weinrich 1985, 31)

Dieses Zitat wirkte wahrscheinlich schon in den 80er-Jahren unzeitgemäß. Es steht für ein traditionelles Verständnis von sprachlicher Bildung durch Literatur, bei dem Literatur die Normen und das Modell liefert für ein gebildetes Sprechen, das sich von der häufig routinisierten Sprache des Alltags abgrenzt. Dieses Verständnis wurde zu recht kritisiert und abgelöst, doch wie so oft wurde das Kind mit dem Bad ausgeschüttet und sprachliche Bildung durch Literatur in der Folge kaum noch thematisiert, so dass die Literatur sogar aus dem Diskurs um Bildungssprache nahezu vollständig verschwunden ist. Im Deutschunterricht geht es aber „nicht nur um den Gebrauchswert der Alltagssprache, sondern immer auch um den Ausdruckswert der sprachlichen Imagination".

Damit komme ich noch einmal zum Anfang meines Aufsatzes zurück: „Wir brauchen eine umfassende *Theorie der sprachlichen Bildung*" fordern Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth (2017b, 7, Hervorhebung im Original). Ein Nachdenken über die Sprachlichkeit der Literatur und ihre Rolle in Bildungskontexten verweist auf eine Theorie sprachlicher Bildung als Denkrahmen und auf die „Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" (Hubert Ivo) bei deren Bestimmung auf Sprach- und Literaturtheorie, auf Anthropologie und auf Bildungstheorie Bezug genommen wird. Diese Art von Theoriebildung steht gegenwärtig nicht im Zentrum der Deutschdidaktik als Wissenschaft und kann im Rahmen dieses Aufsatzes auch nicht geleistet werden. Ich kann auch hier nur eine Spur legen und möchte wie Hans-Joachim Roth zum Abschluss noch einmal auf Humboldt und seine Bestimmung der Sprachlichkeit der Literatur bzw. des Poetischen zurückkommen und dabei zunächst ihn selbst zu Wort kommen lassen:[8]

> Denn das Gefallen am articulirt hervorgebrachten Laute giebt demselben Reichthum und Mannigfaltigkeit von Verknüpfungen. […] Oft entpreßt ihn zwar, wie bei widrigen Empfindungen, die Noth; in anderen Fällen liegt ihm Absicht zum Grunde, indem er lockt, warnt, oder zur Hülfe herbeiruft. Aber er entströmt auch ohne Noth und Absicht, dem frohen Gefühle des Daseins, und nicht bloß der rohen Lust, sondern auch dem zarteren Gefallen am kunstvolleren Schmettern der Töne. Dies Letzte ist das Poetische, […]. (Humboldt 1963[1830-35], 445)

Das Poetische und vor allem sein Ursprung, seine Entstehungsgeschichte, sind geprägt durch Mündlichkeit und Sinnlichkeit, Zweckfreiheit und Freiwilligkeit, Lust und Freude. Diese Momente sind für Humboldts Bestimmung des Poetischen zentral und das Poetische hat wiederum auch eine grundlegend anthropologische Bedeutung:

---

nander verbunden sind. Die Verwendung solcher Sprachformen stellt für Merklinger dabei ein Qualitätsmerkmal der Gesprächskultur einer Klasse dar – freilich steht eine systematische Erforschung dieser Formen und deren Bildungswert noch aus. Hier ließe sich viel aus der empirischen Studie *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern* von Annika Schmidt (2016) gewinnen, die an Arbeiten zum literarischen Unterrichtsgespräch anknüpft und systematisch ein instrumentelles von einem annähernden Sprechen in Gesprächen über Kunst unterscheidet.

8 Vgl. hierzu ausführlicher Steinbrenner 2017, wo ich in einem ersten Versuch neun Aspekte eines Konzepts sprachlich-literarischer Bildung skizziere. Die folgenden Passagen sind diesem Aufsatz entnommen.

> Die Worte entquellen freiwillig, ohne Noth und Absicht, der Brust, und es mag wohl in keiner Einöde eine wandernde Horde gegeben haben, die nicht schon ihre Lieder besessen hätte. Denn der Mensch, als Thiergattung, ist ein singendes Geschöpf, aber Gedanken mit den Tönen verbindend. (Humboldt 1963[1830-35], 435)

Weil das so ist, so der Berliner Romanist Jürgen Trabant, sind Poesie und Dichtung „nicht das Andere der Sprache, sind sie kein abweichendes sprachliches Handeln, sondern gerade die Sprache selbst. In ihr kommt der Mensch als ‚Thiergattung' zu sich selbst, sprechend, das heißt singend, Ideen mit Tönen verbindend, artikulierend, in jeder Äußerung des einzelnen sprechenden Menschen, aber am schönsten und freiesten in der Dichtung" (Trabant 2009, 90 f.).[9] Die Arbeiten Jürgen Trabants (unter anderem 2008, 2009, 2012) sind eines der vielen Beispiele dafür, dass Humboldts Sprachdenken aktuell ist und produktiv rezipiert wird. Das letzte Kapitel seines Grundlagenwerks „Was ist Sprache?", das sich stark auf Humboldt stützt und auf das die ganze Argumentation hinausläuft, trägt den Titel „Von der Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant 2008, 276ff.). Auch hier wendet sich Trabant gegen eine Bestimmung des Poetischen als Abweichung von einem wie auch immer gearteten „normalen" Sprachgebrauch. Neben Humboldt verweist er dabei auf die Arbeiten von Eugenio Coseriu, der der Tradition Humboldts und des romantischen Sprachdenkens folgend Dichtung als „Ort der Entfaltung der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" denkt, denn

> [...] der dichterische Sprachgebrauch ist nicht etwa eine Abweichung vom ‚normalen' Sprachgebrauch, genau das Umgekehrte ist der Fall: Alle anderen Modalitäten der Sprache wie z. B. die Alltagssprache oder die Wissenschaftssprache […] stellen Abweichungen gegenüber der totalen Sprache dar, gegenüber der Sprache schlechthin. Wenn man von Reduktion sprechen darf, so im Fall der verschiedenen Arten des nicht-dichterischen Sprachgebrauchs, denn dort werden viele Sprachfunktionen aufgehoben, ‚entaktualisiert', die beim dichterischen Sprechen vollständig präsent sind. (Coseriu 1994, 148).

Ich zitiere Coseriu hier so ausführlich, weil er für meine Argumentation eine zentrale Rolle spielt. Wohlgemerkt: Literatur, Dichtung, Poesie (die Begriffe müssten strenggenommen noch differenziert werden) können im Anschluss an Humboldt, Coseriu, Ivo, Trabant u. a. als „Ort der funktionellen Vollkommenheit der Sprache" gedacht werden – sie müssen es nicht. Entscheidet man sich aber für (oder gegen) diesen Denkrahmen, so hat dies didaktische Konsequenzen.[10]

Dass Coseriu die poetische Rede als nicht deviant betrachtet und dass sie für ihn das eigentliche Sprechen ist, Sprache in ihrer „funktionalen Fülle", hat für Trabant aber zunächst vor allem auch ethische, anthropologische und bildungstheoretische Konsequenzen. So ist der ästhetische Bereich der Sprache das einzige Gebiet, auf dem das Sprechen frei sein kann von Zwängen, „wo Generosität regiert, wo (fast) ‚anything goes'. Und diese Freiheit ist seine ethische Bedeutung. Wo sonst, wenn nicht in poetischer Rede, können Menschen erfahren, was Leben sein könnte und sollte" (Trabant 2008, 280) und

> [...] deshalb und in diesem neuen Sinn – nicht im Sinne eines irgendwie höheren gesellschaftlichen Standards in einer Gesellschaft voller Zwänge – ist poetisches Sprechen distinktiv: Es ist die Distinktion der Spezies. (ebd. 294).

Geht man von der „Freiheit des poetischen Sprechens" (Trabant) aus und nimmt die hier vertretene Perspektive an, dass sich Literatur durch die Aufhebung sprachlicher Beschränkungen auszeichnet, muss sprachlich-literarisches Lernen darauf gerichtet sein, Lernende zu befähigen, genau dies wahrnehmen, genießen und für sich selbst produktiv nutzen zu können.[11]

9 Zur anthropologischen Bedeutung des Klangs und der Stimmlichkeit literarischer Texte möchte ich auf die zahlreichen Arbeiten von Gerhard Härle und Hans Lösener verweisen, die in dieselbe Richtung argumentieren (unter anderem Härle 2013 und Lösener 2016).

10 In der Lese- und Literaturdidaktik findet sich dagegen häufig ein einseitiger Bezug auf „Abweichungstheorien" (vgl. hierzu meine Kritik in Steinbrenner 2017, 104 ff.). Dies wird auch am jüngst erschienen Aufsatz „Sprache in der Literatur" von Anne Betten, Ulla Fix und Berbeli Wanning (2015) deutlich, der bei der Bestimmung von Literatursprache nahezu ausschließlich auf Abweichungstheorien Bezug nimmt.

11 Diese Perspektive vertritt – ebenfalls mit Bezug auf Coseriu und Trabant – auch Anja Pompe in ihrem Aufsatz „‚Das hier ist Wasser'. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen?" (2015). Die Dimension der Freiheit kommt jüngst auch in Jan Wagners Dankrede zum Georg-Büchner-Preis 2017 pointiert zur Sprache: „Ich mache Verse aus der Überzeugung heraus, […] daß, wenn nur alle sprachlichen Möglichkeiten ausgeschöpft werden, es gleichgültig ist, ob ein Hundsstall oder eine historische Figur am Anfang stand, weil das gelungene Gedicht unwiderstehlich dazu einlädt, die Welt neu zu sehen und damit neu zu denken. Und ich gestehe, […] das Gedicht also als größtmögliche Freiheit auf engstem Raum zu

Vor allem eine solche Sichtweise auf Literatur begründet und ermöglicht ästhetische Zugänge zu Sprache und Literalität. Sie steht bisweilen in Spannung zum institutionellen Kontext Schule und zum didaktischen Brauchtum, entspricht aber eher der Erwerbs- und der Gegenstandsperspektive.

Über die sprachliche Bildung durch Literatur können wir vielleicht gerade heute mehr von Autoren und Autorinnen erfahren als von der Wissenschaft – deshalb möchte ich meinen Aufsatz auch mit Karl Ove Knausgård beenden, der seine Dankrede aus Anlass der Verleihung des Österreichischen Staatspreises für europäische Literatur 2017 mit den Worten abschloss:

> Die Literatur formt uns nicht, aber sie gibt dem in uns und in unserer Welt eine Sprache, was ansonsten sprachlos und für uns unsichtbar geblieben wäre. Wenn das Leben wie ein Gang ist, sind die Bücher wie Fenster, die uns bei zunehmender Dunkelheit zu Spiegeln werden.

---

begreifen, weil es sagt: Gestatte dir selbst, was auch ich mir Tag für Tag, Zeile für Zeile herausnehme […]“ (Wagner 2017).

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017 a): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 11–36.

Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017 b): Vorwort. In: dies. (Hg.): Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Münster: Waxmann, S. 7–9.

Belke, Gerlind (2017): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. 5., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Betten, Anne / Fix, Ulla / Wanning, Berbeli (2015): Sprache in der Literatur. In: Felder, Ekkehard / Gardt, Andreas (Hg.): Handbuch Sprache und Wissen. Boston: de Gruyter, S. 455–474.

Coseriu, Eugenio (1994): Sprache und Dichtung. In: ders.: Textlinguistik. Eine Einführung. Hg. und bearb. von Jörn Albrecht. 3., überarb. und erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, S. 146–149.

Eder, Ulrike (Hg.) (2015): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens.

Eder, Ulrike / Dirim, İnci (Hg.) (2017): Lesen und Deutsch lernen: Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Praesens.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, 39, H. 233, S. 4–13.

Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael u. a. (Hg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.

Gogolin, Ingrid / Dirim, İnci / Klinger, Thorsten / Lange, Imke / Lengyel, Drorit / Michel, Ute / Neumann, Ursula / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Münster: Waxmann.

Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur, 32, H. 4, S. 327–342.

Härle, Gerhard (2013): Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: Pompe, Anja (Hg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe. 2., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–25.

Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (2004): Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: dies. (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–20.

Haueis, Eduard (2016): Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg-Essen: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Hochstadt, Christiane (2015): Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Hochstadt, Christiane (2016): Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben in Vorlesesituationen. In: Staege, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 181–202.

Humboldt, Wilhelm von (1963/1827-1829): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. In: ders.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 144–367.

Humboldt, Wilhelm von (1963/1830-35): Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: ders.: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 368–756.

Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache: Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: Narr.

Ivo, Hubert (1994): Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Knausgård, Karl Ove (2017): Dankrede aus Anlass der Verleihung des Österreichischen Staatspreises für europäische Literatur 2017. https://www.bundeskanzleramt.gv.at (Letzter Aufruf 14.11.2017).

Lösener, Hans (2016): Wege, auf denen Sprache stimmhaft wird. Grundlagen des poetischen Sprachlernens. In: Drumbl, Hans / Gelmi, Rita / Lévy-Hillerich, Dorothea / Nied Curcio, Martina (Hg.): IDT 2013 Band 4: Heterogenität in Lernsituationen. Bozen-Bolzano: University Press, S. 399–410.

Merklinger, Daniela (2012): Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit & Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Müller, Claudia / Stark, Linda / Gressnich, Eva (Hg.): Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr, S. 143–159.

Merklinger, Daniela / Wittmer, Sascha (i.V. 2018): Pretend Reading. Potential für mündliche Textproduktionsprozesse. In: Bär, Christina / Uhl, Benjamin (Hg.): Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Nussbaumer, Markus (2000): „Prügelknaben, Besserwisser, Musterschüler, Saubermänner"… – Juristen und Sprachkritik. In: Gellhaus, Axel / Sitta, Horst (Hg.): Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Tübingen: Niemeyer, S. 61–93.

Pompe, Anja (Hg.) (2015): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau, Berlin, Wien: Rombach.

Pompe, Anja (2015): „Das hier ist Wasser". Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen? In: dies. (Hg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau, Berlin, Wien: Rombach, S. 213–226.

Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache" – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Dirim, İnci et al. (Hg.): Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Münster: Waxmann, S. 37–60.

Selimi, Naxhi (2016): Bildungssprache Deutsch und ihre Didaktik. Eine kompakte Einführung in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed.

Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Anz, Thomas / Kaulen, Heinrich (Hg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Berlin, New York: de Gruyter, S. 645–668.

Steinbrenner, Marcus (2010 a): Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–54.

Steinbrenner, Marcus (2010 b): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum, Michael / Bönnighausen, Marion (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 25–46.

Steinbrenner, Marcus (2014): „… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen". Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: ders. et al. (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. korr. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 263–285.

Steinbrenner, Marcus (2017): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main: Lang, S. 95–126.

Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.

Trabant, Jürgen (2009): Die Sprache. München: Beck.

Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck.

Wagner, Jan (2017): Unterm Sprachskalpell. Dankrede zum Georg-Büchner-Preis 2017. https://www.deutscheakademie.de/de/auszeichnungen/georg-buechner-preis/jan-wagner/dankrede (Letzter Aufruf 05.03.2018).

Weinrich, Harald (1985): Wege der Sprachkultur. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.

Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens, S. 119–142.

Wieler, Petra (2017): Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In: Ahrenholz, Bernt / Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 9. 4., vollständig überarb. und erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 341–352.

Wildemann, Anja (2003): Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Frankfurt am Main: Lang.

Wildemann, Anja (2016): Zur frühkindlichen Aneignung lyrischer Sprache und ihrer Bedeutung für ästhetisches und sprachliches Lernen. In: Staege, Roswitha (Hg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 150–163.

Marcus Steinbrenner M.A.

Pädagogische Hochschule Luzern
Schwerpunkt "Fachdidaktik Deutsch"
marcus.steinbrenner@phlu.ch

2.1.2 Themenbereich „Das Literarische Unterrichtsgespräch“

Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. Ausgabe 03/2010

Online unter: http://leseforum.ch [25.02.2020]
[Ursprünglich erschienen in: Literatur im Unterricht, Jg. 7, 2006, H. 3, S. 227-241]

leseforum.ch

Online-Plattform für Literalität

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs[1]

Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert

Abstract

Eine nach wie vor häufig praktizierte Methode im Literaturunterricht aller Schularten ist das Unterrichtsgespräch. Es ist aber umstritten, ob es sich dabei um wirkliche Gespräche handelt und ob Schülerinnen und Schüler mit dieser Form etwas lernen können. Ausgehend von diesen Fragestellungen entwickelten die Mitglieder eines Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg theoretisch fundierte und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings erprobte Konzepte zur Planung, Leitung und Auswertung von Gesprächen im Literaturunterricht. In zahlreichen Projektveranstaltungen an Hochschule und Schule entstand dabei das „Heidelberger Modell", ein Ansatz zur Leitung literarischer Unterrichtsgespräche, der in diesem Aufsatz vorgestellt wird.

Dabei werden zunächst die wesentlichen theoretischen Bezugspunkte des Modells verdeutlicht, die aus der Literaturtheorie (Hermeneutik), der Spracherwerbstheorie (Lernen im Format nach Bruner) und der Gesprächstheorie (Gesprächsmodell, basierend u. a. auf der Themenzentrierten Interaktion) stammen. Im zweiten Teil geht der Aufsatz der Frage nach, was in literarischen Unterrichtsgesprächen gelernt werden kann und charakterisiert dabei die Zielsetzungen des Ansatzes in Form von neun sprachlichen und literarischen Kompetenzen. Der dritte Teil thematisiert schließlich die praktische Realisierung des Modells. Dabei werden Vorschläge für die allgemeine Rahmung des Gesprächs im Unterricht gemacht und ein möglicher Ablauf in sechs Phasen vorgestellt.

Die Autoren betonen, dass das „Heidelberger Modell" weniger eine spezifische Technik ist, sondern vielmehr für eine bestimmte Haltung gegenüber den Schülern, dem Text und dem Gespräch steht, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann. Hierzu bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden müssen.

Schlüsselwörter

Literaturunterricht, literarisches Unterrichtsgespräch, Lernen im Format, sprachliches und literarisches Lernen, literarisches Verstehen als dialogischer Prozess

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

AutorInnen

Marcus Steinbrenner
Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern, Museggstrasse 37, 6005 Luzern
marcus.steinbrenner@phz.ch

Maja Wiprächtiger-Geppert
Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Primarstufe, Kasernenstr. 31, 4410 Liestal
maja.wipraechtiger@fhnw.ch

[1] Wir danken Prof. Dr. G. Härle sehr herzlich für seine produktiven Anregungen bei der Erstellung dieses Aufsatzes. Er ist zum ersten Mal 2006 in der Zeitschrift *Literatur im Unterricht* erschienen (7 (3), 227-241). Wir bedanken uns beim Wissenschaftlichen Verlag Trier für die Möglichkeit einer Zweitveröffentlichung. Für das leseforum.ch wurde der Beitrag geringfügig bearbeitet und bzgl. einiger Literaturverweise aktualisiert.

Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch

Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs

Im Deutschunterricht aller Schularten wird sehr viel über Literatur gesprochen. Es ist aber umstritten, ob es sich um wirkliche Gespräche handelt und ob Schülerinnen und Schüler dabei etwas lernen können. Ausgehend von diesen Fragestellungen entwickelten die Mitglieder eines Forschungsprojekts an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg theoretisch fundierte und in unterschiedlichen Lehr-Lern-Settings erprobte Konzepte zur Planung, Leitung und Auswertung von Gesprächen im Literaturunterricht. In zahlreichen Projektveranstaltungen an Hochschule und Schule entstand dabei das „Heidelberger Modell", ein Ansatz zur Leitung literarischer Unterrichtsgespräche, der in diesem Aufsatz vorgestellt wird (ausführlich hierzu: Härle & Steinbrenner, 2004).
Dabei sollen zunächst die wesentlichen *theoretischen Bezugspunkte* unseres Modells deutlich werden, die aus der Literaturtheorie, der Spracherwerbstheorie und der Gesprächstheorie stammen. Im zweiten Teil gehen wir der Frage nach, was in literarischen Unterrichtsgesprächen gelernt werden kann und charakterisieren dabei die *Zielsetzungen* des Ansatzes. Der dritte Teil thematisiert schließlich die *praktische Realisierung* des Modells, wobei wir sowohl auf den allgemeinen Rahmen als auch auf einzelne Phasen eines literarischen Gesprächs eingehen.

1 Theoretischer Rahmen

1.1 Literaturtheorie

Bei der Beschäftigung mit literarischen Texten nimmt das Problem des Verstehens einen zentralen Platz ein. Unter Berufung auf die Hermeneutik Friedrich Schleiermachers und ihre Verknüpfung mit aktuellen dekonstruktivistischen Positionen durch Manfred Frank (2000) lässt sich der unmittelbare Zusammenhang von literarischem *Verstehen* und *Gespräch* aufzeigen. Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger *Prozess* gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt „kein endgültiges Wort".

Die Dialogizität und der Prozesscharakter eines Gesprächs können unterschiedliche Auslegungsarten und ein dynamisches Wechselspiel zwischen Text und Gesprächsteilnehmern ermöglichen. Das reale Gespräch lebt dabei besonders von der unmittelbaren, affektiv besetzten personalen Begegnung. Es kann durch die spezifische Sprache der literarischen Texte bereichert und angetrieben werden. Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen des Forschungsprojekts eine Gesprächsform konzipiert und praktisch erprobt, die nicht auf geschlossene Interpretationen abzielt, sondern die Entfaltung von Textsinn im Gesprächsprozess ermöglicht.[2]

1.2 Spracherwerbstheorie

Ein weiterer Ansatz zur Begründung literarischer Gespräche ergibt sich aus der Annahme der prinzipiellen Gesprächsförmigkeit der frühkindlichen literarischen Sozialisation (Härle, 2004b; Wieler, 1997) und der Spracherwerbstheorie Bruners (2002). Wir beziehen uns für die didaktische Konzeptualisierung damit auf jene Formen, die tatsächlich in der erfolgreichen familiären Lesesozialisation wirksam sind: Vorlesegespräche (zu diesem Terminus auch Spinner, 2004), die die Verbindung zwischen den sinnverbürgenden Erwachsenen, dem über seine Verstehensgrenzen hinausgeführten Kind und dem literarischen Text herstellen und mit Leben, Nähe und Affekt füllen. Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner als Formate beschrieben werden, die wesentliche literarische Erfahrungen ermöglichen und die Basis literarischer Kompetenz bilden.

[2] Die literaturtheoretischen Grundlagen werden ausführlich in Härle & Steinbrenner (2003) dargestellt. Mit diesem Aufsatz schließen wir daran an. Theoretischer Hintergrund unseres Ansatzes ist keine Hermeneutik des objektiven Textsinns, sondern eine Hermeneutik, die davon ausgeht, dass Textsinn in einem individuellen und dialogischen Prozess immer wieder neu entsteht (zum Verstehensbegriff in der Literaturdidaktik auch Steinbrenner, 2006; Abraham, 2010).

Nach Bruner sind Formate eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem (Bruner, 2002, S. 131). Sie haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und Sicherheit und ermöglichen dadurch die Auseinandersetzung mit neuen Lerngegenständen. *Lernen im Format* in diesem Sinn weist folgende Kennzeichen auf:

- Es beruht auf *Regeln und Routinen*, z.B. in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Durch Regeln und Routinen werden Freiheitsgrade eingegrenzt, damit ein Maximum an Verarbeitungskapazität zur Erfassung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente frei bleibt. Mit der Zeit werden dabei die Grenzen erweitert und die Erwartungen an die Selbständigkeit der Lernenden angehoben.
- Es bedarf einer *stabilen Beziehung*, einer „warme[n] und unterstützende[n] Atmosphäre" (Bruner, 2002, S. 69), in der der Novize sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.
- Es herrscht eine *Asymmetrie* hinsichtlich des Wissens der Partner. Der Erwachsene dient als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst. Er ist die konstante Person, an der sich die Lernenden orientieren können. Er unterstellt den Lernenden, Gesprächspartner im vollwertigen Sinn zu sein und schafft auf diese Weise einen kommunikativ-affektiven Sog – eine Zone der nächsten Entwicklung.
- Formate betten Äußerungen immer auch in eine *kulturelle Matrix* ein, die durch sie zugleich (vor-aus)gesetzt und geschaffen wird. Die Lernenden werden dabei nicht auf Sprachkenntnisse hin trainiert, sie lernen vielmehr Sprache als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft mit ihren spezifischen Regeln, Normen und Themen zu gebrauchen.

Es ist erstrebenswert und möglich, an diese Strukturen anzuknüpfen und sie für schulische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar zu machen (Gölitzer, 2008, S. 46ff.). In schulischen Gesprächen eröffnen Formate die Möglichkeit, Gesprächsnormen und -formen transparent zu gestalten und ggf. gemeinsam zu reflektieren und zu modifizieren. Insbesondere bei „freien" und „offenen" Gesprächsformen schlagen institutionelle Normen und Konventionen immer wieder durch und entfalten ihre Wirkung, ohne dass es den Partizipierenden bewusst würde. Gerade solche Gesprächsformen bedürfen deshalb eines gemeinsam gestalteten Formats – einer Orientierung und Sicherheit gebenden transparenten Struktur, die immer wieder im Vorgriff praktiziert und dann von Zeit zu Zeit gemeinsam eingeholt, reflektiert und zum Gegenstand der Aufmerksamkeit gemacht wird.

1.3 Gesprächstheorie

Das systemisch ausgerichtete Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) bietet eine bewährte Möglichkeit zur Organisation von literarischen Gesprächen (Härle, 2004a). Mit dieser Form der Gruppen- und Gesprächsleitung lassen sich Gesprächsprozesse initiieren, die einen ausgewogenen Bezug auf die Sache (Text) und die beteiligten Subjekte (Schüler, Lehrer) sowie ihre Interaktion (Gruppe) ermöglichen. Ein Gespräch nach dem Konzept der TZI strebt für alle Beteiligten ein möglichst hohes Maß an Authentizität und Entscheidungsfreiheit an und bezieht die institutionellen Bedingungen realitätsgerecht ein. Das Ziel einer *dynamischen Balance* der vier Faktoren *Einzelner*, *Gruppe*, *Sache* und *Rahmenbedingungen* ist ein Grundelement des TZI-Modells, das dafür unterschiedliche Methoden, Regeln und standardisierte Ablaufmuster bereitstellt (Matzdorf & Cohn, 1992; Schneider-Landolf, Spielmann und Zitterbarth, 2009), die für die Praxis des literarischen Unterrichtsgesprächs nutzbar gemacht werden.

Für die problematische Rolle der Lehrperson als Gesprächsleitung bietet die TZI mit dem Begriff der *partizipierenden Leitung* ein differenziertes Leitungsmodell an. Partizipierende Leitung heißt, dass sich die Lehrperson nicht nur in seiner Funktion als Gesprächsleitung, sondern auch als Teilnehmende in das Gespräch einbringt. In einem gelingenden literarischen Gespräch beteiligt sich die Lehrperson auch mit echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als *kompetenter Anderer*, als Modell, Vorbild und Gerüst im beschriebenen Sinn. Gerade ein menschlich greifbares Gegenüber kann zu einer affektiv besetzten und damit Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation beitragen.

Partizipierende Leitung bedeutet die Generierung des Gesprächsprozesses im Sinne der dynamischen Balance als gemeinsame Aufgabe der ganzen Gruppe zu verstehen und das Gespräch durch geeignete Strukturen zu unterstützen, die im dritten Teil dieses Aufsatzes vorgestellt werden.[3]

2 Zielsetzungen: Sprachliches und literarisches Lernen im Gespräch

In literarischen Gesprächen erwerben Schülerinnen und Schüler neben einzelnen Fähigkeiten (literarische Kompetenz im engeren Sinne) zugleich grundlegende gegenstandsbezogene Einstellungen in Bezug auf literarische Texte und sie erfahren ein Modell für einen angemessenen Umgang mit Literatur. Dies stellt eine wesentliche Voraussetzung für das fachliche (auf einzelne Strukturen, Merkmale, Erkenntnisse gerichtete) literarische Lernen im Literaturunterricht dar und ist von Anbeginn an, also schon in der Primarstufe, „als das fundamentalste Ziel anzusehen“. Hier werden „die grundlegenden Einstellungen zum Lesen, zur ästhetischen Literatur sowie Grundzüge des Deutungsmusters 'Schullektüre' erworben, die – wenn überhaupt – später nur mit Mühe noch verändert werden können" (Büker, 2002, S. 120f.).

Abhängig von der Textauswahl, den Impulsen und dem Verlauf des Gesprächs lassen sich prinzipiell Lernprozesse in fast allen Bereichen sprachlichen und literarischen Lernens anstoßen. Im Folgenden sollen exemplarisch Kompetenzen angeführt werden, die spezifisch und teilweise ausschließlich in literarischen Gesprächen erworben werden können.

2.1 Sich in einem Wechselspiel auf den Text und auf persönliche Erfahrungen beziehen

Literarische Texte lösen durch ihre Sprache häufig starke subjektive und individuelle Assoziationen beim Leser aus, haben aber zugleich eine eigene Geschichte und Materialität. Gemeint ist damit, dass Texte durch ihr komplexes inner- und intertextuelles Zusammenspiel autopoietisch bzw. selbstreflexiv ein Potential von Sinn erzeugen, das beim Durchlaufen eines Verstehensprozesses – auf dem *Parcours des Textsinns* – entdeckt werden kann (mit besonderem Bezug auf Lyrik: Homann, 1999).

Gerade das literarische Gespräch kann ein prozesshaftes Wechselspiel ermöglichen zwischen eher assoziativen und häufig auf individuelle Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und seine einzelnen Elemente und Strukturen beziehen: ein für literarisches Verstehen charakteristisches Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung des Textes in der Weise, dass sich dadurch beides steigert. Dies stellt eine besondere Form von sprachlich-ästhetischer Erfahrung dar. In diesem Sinn postuliert auch Hurrelmann (1987) für den gesprächsförmigen Literaturunterricht: „Allgemeinheit der Texterkenntnis und Individualität des Sinnverstehens sind konfligierende, aber gleichwertige Momente“ (S. 77).

Das literarische Gespräch möchte dabei eine spezifische Resonanz zwischen Text und Rezipient ermöglichen, wobei im Wort Resonanz mitklingt, dass der literarische Text im Gespräch als gesprochener, d.h. als vorgelesener, gehörter und immer wieder in einzelnen Formulierungen aufgegriffener Text präsent ist.

2.2 Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache formulieren

Das Gespräch ermöglicht es den Rezipienten, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der eigenen Sprache zu formulieren. Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht ein einseitig analytisches, definitorisches Sprechen in einer vorgefassten, auf eindeutige Erklärung und geschlossene Interpretation abzielenden Terminologie dominiert, sondern auch ein subjektiver Sprachgebrauch mit einem tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen möglich ist. Dies bildet eine wichtige Ergänzung zu den im Unterricht häufig vorherrschenden eher objektiven, einordnenden, analytischen und distanzierten Sprechweisen über Texte.[4]

---

[3] Vgl. zu den Begriffen *Partizipierende Leitung* und *Dynamische Balance* auch die entsprechenden Artikel im *Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI)* (Schneider-Landolf et al. 2009).

[4] Dies dürfte wohl vor allem für die Sekundarstufe II gelten. Abraham (1996) beschreibt diese Dominanz in seiner Arbeit Stil-Gestalten: „Der Schüler als ‚Behandler’ eines Textes wird dazu erzogen, als neutraler Beobachter von Aussageabsichten und Stilwirkungen ‚subjektive’ (und damit verwerfliche) Identifikationsimpulse, Regungen der Sympathie oder Antipathie mit Figuren, aber auch *sein Affiziertsein vom Ton des Textes* in der analytischen Rede von seiner Sprachbemitteltheit zu ersticken“ (S. 224).

2.3 Den literarischen Text und seine Sprache mimetisch nachvollziehen

Für Lernende ist es ein wichtiger erster Schritt im Textverstehensprozess und ein grundlegendes Element literarischer Bildung, einen Text ausgehend von der eigenen Sprache mimetisch nachzuvollziehen (Steinbrenner 2010). Literarische Bildung muss wie jede Form sprachlicher Bildung beim subjektiven Sprachgebrauch der Lernenden ansetzen und ausgehend von diesem zum objektiven Sprachgebrauch, der sich durch eine fest geregelte Terminologie auszeichnet, hin- und immer wieder zurückführen; beide müssen in einer lebendigen Wechselwirkung stehen (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 4, S. 29ff.; Bd. 6, S. 217ff.).

Der schriftliche Text muss zudem beim Lesen, beim Vorlesen und beim Wiederaufgreifen im Gespräch beständig re-artikuliert und damit immer auch neu artikuliert werden. Schon allein dies ist eine Form des Gesprächs mit dem Text und es stellt, gerade für Novizen, eine eigenständige und bedeutende sprachliche Aufgabe mit bildendem Potenzial dar – ist das Lesen eines fremden Textes doch immer auch das Sprechen und Hören einer fremden Stimme in der eigenen.

2.4 Die eigene Sprache an der Sprache des literarischen Textes erweitern und bilden

Im Ringen darum, ihre Leseerfahrungen und Verstehensansätze angemessen zu versprachlichen, greifen die Gesprächsteilnehmer häufig einzelne Wendungen des Textes oder Sprachbilder auf, wiederholen sie oder versuchen sie zu umschreiben. Dabei verwenden sie unkonventionelle Wendungen und schaffen neue sprachliche Bilder. So können Elemente der Sprache des literarischen Textes in ihre eigene Sprache einfließen und diese erweitern. Das Sprechen über einen literarischen Text wird zum *literarischen Sprechen*.

Literatur, genauer Poesie, stellt für Sprachtheorien in der Tradition Humboldts dabei nicht nur einen anderen oder fremden, sondern einen der am höchsten entwickelten Formen des Sprachgebrauchs unserer Kultur dar und hat aus diesem Grund eine wesentliche Bedeutung für den Erwerb sprachlicher Bildung (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 7.1, S. 193-209). Im literarischen Gespräch können die Sprache des literarischen Textes und die Sprache der Hörenden, Lesenden und Sprechenden einander durchdringen. Auf diese Weise kann das literarische Gespräch Sprache erweitern, bereichern und bilden.

2.5 Sprache im Gespräch über einen literarischen Text thematisieren und reflektieren

Im Gespräch über einen literarischen Text trifft die Mündlichkeit des Gesprächs mit der Schriftlichkeit des literarischen Textes zusammen und letztere ermöglicht ein „ganz anderes Nachdenken“ über Sprache im Medium des Gesprächs, denn „die allgemeinste Wirkung“ der sichtbaren, fixierenden und haltbar machenden Schrift ist, „dass sie die Sprache fest heftet, und dadurch ein ganz anderes Nachdenken über dieselbe möglich macht, als wenn das verhallende Wort bloss im Gedächtnis eine bleibende Stätte findet“ (Humboldt, Gesammelte Schriften, Bd. 5, S. 109). Durch mehrfaches Lesen des Textes und einzelner Textstellen oder durch wiederholte Bezugnahme auf eine Textstelle ermöglicht das literarische Gespräch eine intensive Form der Sprachthematisierung und Sprachreflexion. Besonders die drei letztgenannten Kompetenzbereiche, die sich stark auf die sprachliche Seite des literarischen Lernens beziehen, erfordern auch sprachlich herausfordernde literarische Texte.

2.6 Sich über unterschiedliche Lesarten verständigen

Die Fähigkeit andere Lesarten zu verstehen, diese zu tolerieren und sich über unterschiedliche Lesarten zu verständigen, kann sich ebenfalls vor allem in literarischen Gesprächen entwickeln. In einem dialogischen Prozess bilden die Teilnehmenden Hypothesen und überprüfen, ergänzen und modifizieren diese beständig. Dabei erwerben sie die Fähigkeit und Bereitschaft, sich im Gespräch vom Anderen anstoßen zu lassen, um Lesarten immer wieder auszudifferenzieren und zu revidieren.

2.7 Irritation und Nicht-Verstehen artikulieren und aushalten

Im Verlauf eines solchen Prozesses machen die Gesprächsteilnehmer auch Erfahrungen des Nicht-Verstehens, der Irritation und Fremdheit bei sich selbst und bei Anderen. Diese zu artikulieren, auszuhalten und als einen Teil des Verstehensprozesses zu betrachten, sind ebenfalls Fähigkeiten und Einstellungen, die im literarischen Gespräch erworben werden können. Mit dieser Förderung von Ambiguitätstoleranz trägt das literarische Gespräch dazu bei, einen Sinn für die Unendlichkeit des literarischen Verstehensprozesses zu entwickeln. Die Lernenden können dabei Distanz gewinnen zu einem naiven Sprachrealismus, in dem sprachliche Strukturen und Phänomene als schlicht Gegebenes und Eindeutiges betrachtet werden. An

literarischer Sprache kann so paradigmatisch erfahren werden, was für Sprache und Verstehen überhaupt gilt (Ladenthin, 1991).

2.8 Gesprächskompetenzen entwickeln[5]

Nothdurft (2000, S. 263) beschreibt als zentrale und in didaktischen Modellierungen wenig berücksichtigte Teilkompetenzen von Gesprächsfähigkeit:

- Bedeutungsvielfalt und –nuancen analysieren
- Bedeutungssicherheit reflektieren und relativieren
- Ambivalenzen ertragen, mit Missverständnissen umgehen.

Literarische Texte in ihrer sprachlichen Bedeutungsvielfalt und Vielstimmigkeit fordern und fördern die von Nothdurft beschriebenen Teilkompetenzen in besonderer Weise. In literarischen Gesprächen können „beiläufig" entsprechende Gesprächsfähigkeiten erworben werden, wie es Abraham & Launer (2002) auch für das Weltwissen postulieren.

2.9 An kultureller Praxis teilhaben

Schließlich ist das literarische Gespräch eine Einübung in *die* kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte. Im Gegensatz zu vielen schulischen Sonderformen ist das Gespräch verschiedener Rezipienten über eine gemeinsam geteilte Rezeptionserfahrung eine kulturelle (Alltags)Praxis. Eine solche Einübung von Anschlusskommunikation in der Schule fördert die Fähigkeit, auch außerhalb der Schule und im eigenen sozialen Kontext, z.B. in der Peer-Group (Philipp, 2008), über Leseerfahrungen und Themen literarischer Texte zu sprechen und befähigt so zur kulturellen Teilhabe.

Literarische Gespräche in dem in diesem Kapitel skizzierten Sinn werden zu einem „Modell sprachverständiger Intersubjektivität" (Ivo, 1994), wobei sowohl das Verstehen (und Nicht-Verstehen!) im Gespräch als auch die literarische Sprache selbst Modellcharakter gewinnen.

3 Praktische Realisierung[6]

3.1 Mehr Haltung als Technik

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs ist weniger eine spezifische Technik, die zu erlernen erfolgreiche Gespräche garantiert, sondern steht vielmehr für eine bestimmte *Haltung* gegenüber den Schülerinnen und Schülern, dem Text und dem Gespräch, die sich in den einzelnen methodischen Formen ausdrücken kann. Ohne diese Haltung bleiben die folgenden Vorschläge zur Vorgehensweise leblose Hülsen, deren beliebige Verwendung zu Gesprächsformen führen kann, die den Intentionen des Ansatzes widersprechen. Die mit den methodischen Vorschlägen verknüpfte Haltung lässt sich folgendermaßen beschreiben:

- Es besteht seitens der Lehrperson ein ernsthaftes Interesse, mit den Schülerinnen und Schülern zu dem gewählten Text ins Gespräch zu kommen. Die Lehrperson interessiert sich für die Rezeptionseindrücke und Lesarten der Schülerinnen und Schüler und ist bereit, auch eigene Eindrücke in geeigneter Form einzubringen.[7]

---

[5] Dazu auch Abraham (2008); zu Unterrichtsgesprächen über Literatur mit dem Ziel ästhetischer Erfahrung insbesondere das Kapitel 5.3.

[6] Transkriptausschnitte solcher Gespräche finden sich u. a. in Wiprächtiger-Geppert (2009) und Steinbrenner (2010); fokussiert auf das Leitungsverhalten in Härle (2004a) und Garbe, Philipp und Ohlsen (2009, S. 184-193).

[7] Ähnlich betont Kämper-van den Boogaart (2000, S. 20): „Um aktiv ins Spiel ernsthafter literarischer Kommunikation einzutreten, müssen die Schüler zumindest die Bereitschaft für den Glauben aufbringen, dass die im Umgang mit literarisch codierten Texte zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall 'beliebig' sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird. [...] Das Postulat lautete: Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig oder unernsthaft wirken."

- Die Lehrperson spricht den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Präsupposition die Fähigkeit zu, dass sie (prinzipiell) in der Lage sind, an dem Gespräch teilzunehmen und den Text zu verstehen. Sie vertraut darauf, dass sich im Gespräch Verstehen ereignen kann.
- Das Verhältnis zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern ist geprägt von gegenseitigem Respekt und Vertrauen, so dass es allen möglich ist, sich in einer vertrauensvollen Atmosphäre mit ihren persönlichen Rezeptionseindrücken und Lesarten einzubringen.

3.2 Die Textauswahl

Der Text kann aus unterschiedlichen Bereichen der Literatur kommen. Es soll ein Text sein, mit dem sich zu beschäftigen lohnt. Bewährt haben sich Gedichte und kurze Prosa-Texte. Wichtig ist bei der Textauswahl, dass einerseits die leitende Person sich selbst von dem Text angesprochen fühlt, dass er sie reizt und sie interessiert und sie sich andererseits vorstellen kann, dass die Themen und die Sprache des Textes die Schülerinnen und Schüler zum Gespräch anregen. Geeignet sind Texte, die nicht einfach eine Botschaft transportieren, sondern durch ihre Mehrdeutigkeit, Rätselhaftigkeit und ihre ungewöhnliche sprachliche Gestaltung einen Anreiz für ein Gespräch bieten. Das ist wichtig, damit das Gespräch sich auch um den Text selbst und dessen Sprache und nicht nur um die von ihm angesprochenen Themen drehen kann.

3.3 Der Gesprächsrahmen

Das Gespräch findet in der Regel in einem Sitzkreis statt, in dem jeder jeden sehen kann. Die Gesprächsatmosphäre ist geprägt von der Wertschätzung für alle Beteiligten und den Text. Die Gesprächsdauer ist stark abhängig vom individuellen Gesprächsverlauf und den Erfahrungen der Klasse im Umgang mit dieser Form. Zu Beginn sollte man etwa 30 Minuten für das Gespräch einplanen, so dass ein Gespräch mit den organisatorischen Maßnahmen eine Schulstunde ausfüllt.

3.4 Die Leitung

Der Leiter ist für die Moderation und Organisation des Gesprächverlaufs zuständig und bringt auch sich selbst mit authentischen Beiträgen zum Text ein. Er versucht

- eine Gesprächssituation zu gestalten, in der der Text und die Schülerinnen und Schüler in ein produktives Spannungsverhältnis treten und beide zur Sprache kommen können,
- im Sinne eines „didaktischen Sprechens“ (Haueis, o. J.) zwischen der Sprache des Textes und der Sprache der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln,[8]
- aufmerksam auf die Schülerinnen und Schüler zu reagieren und sich für ihre Deutungsansätze zu interessieren, auch wenn sie (zunächst) abwegig erscheinen,
- den Gesprächsverlauf zu gestalten durch gesprächsfördernde und gesprächsorganisierende Impulse (vgl. Abschnitt D).

Er ermuntert schweigsame Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am Gespräch, ohne sie dabei unter Druck zu setzen. Auch Schweigen ist in einem literarischen Unterrichtsgespräch erlaubt.

3.5 Der Gesprächsverlauf (vgl. Abb. 1)

1 Einstieg

Die Lehrperson organisiert zu Beginn ein klares Setting und macht dies auch den Schülerinnen und Schülern bewusst und transparent. Sie macht deutlich, welche Regeln für alle am Gespräch Teilnehmenden gelten und was die Schülerinnen und Schüler erwartet. Dabei versucht sie, eine Atmosphäre der Ruhe und Konzentration zu schaffen. Es empfiehlt sich, den Rahmen und die Regeln des Gesprächs auf einer Metaebene zu thematisieren. Die Lehrperson sollte versuchen, mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, war-

[8] Entscheidend dabei ist, dass die Lehrperson moduliert auf die Sprache der Schüler eingeht. Es ist „erforderlich, die Sachverhalte, die als Lerngegenstände in den Unterricht eingeführt werden sollen, so zu modellieren, dass auch Laien darüber im freien Ausdruck des subjektiven Sprachgebrauchs reden können“ (Haueis, o. J., S. 4). Damit rückt das sprachliche Handeln des Lehrers im Unterricht in das Zentrum der Aufmerksamkeit – eine auch für die Unterrichtsforschung wichtige Perspektive.

um alle gemeinsam hier im Kreis sitzen und welches Verhalten sie für angemessen hält. Dies ist unerlässlich, um den Schülerinnen und Schülern die geltenden Regeln und ihre Anwendung transparent zu machen.

2 Textbegegnung

An die Gesprächseröffnung schließt sich das ein- oder mehrmalige gut vorbereitete und gestaltete Vorlesen des Textes an - praktische Hinweise zum guten Vorlesen findet man z. B. bei Claussen (2006). Dann wird in der Regel der Text ausgeteilt und die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, ihn still für sich noch einmal zu lesen. Geübteren Leserinnen und Lesern kann man – insbesondere bei Gedichten – anbieten, den Text selbst vorzulesen, um ihnen so eine Annäherung in der eigenen Stimme an den Text zu ermöglichen. Ziel dieser Phase ist es, den Text möglichst präsent zu machen.

3 Erste Runde

Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – zu Beginn einen kurzen Beitrag zu ermöglichen. Ein guter Impuls schafft im Idealfall eine Verbindung zwischen dem Text und den einzelnen Gesprächsteilnehmern und berücksichtigt dabei die Situation der Klasse. Er wirkt gesprächsfördernd, wenn er eine dialektische Struktur aufweist, also immer auch gegensätzliche Erlebnisbereiche zulässt. Beim Formulieren sollte man zudem darauf achten, die Ihr-Struktur von Fragen und Impulsen zugunsten des „Wir“ oder „Ich“ zu verändern (Härle 2004a). Damit signalisiert man den Beteiligten, dass es um ein gemeinsames Anliegen geht und man hat selbst die Möglichkeit, sich authentisch zu beteiligen. Bewährt hat sich zum Beispiel der folgende, einfache Anfangsimpuls:
„Welche Stelle aus dem Gedicht hat mich besonders angesprochen oder auch irritiert“
An diese Stelle können die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler im weiteren Gesprächsverlauf anknüpfen. Wichtig ist, jedem Schüler, jeder Schülerin die Formulierung einer persönlichen Bezugnahme auf den Text zu ermöglichen. Die Lehrperson beschließt die Runde mit ihrem eigenen Beitrag und zeigt damit auch das Ende der Runde und den Übergang in die nächste Phase an.

4 Offenes Gespräch

Auf dieser Grundlage eröffnet die Leitung das Gespräch im engeren Sinn, an dem sich jeder beteiligen darf und das Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen. Ziel ist ein möglichst freier Dialog aller Beteiligten – mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene Erfahrungen. Ein guter Gesprächsverlauf ist gekennzeichnet durch Bewegung und Balance von

- freier Entfaltung und zielorientierter Bündelung/Strukturierung der Beiträge,
- Irritation und Bestätigung der Schülerinnen und Schüler,
- Leser/Schüler- und Textorientiertheit.

„Bewegung“ bedeutet, dass ein lebendiges Gespräch immer wieder in die eine oder andere Richtung „ausschlägt“. Es ist eine Aufgabe der Leitung dies wahrzunehmen und über das gesamte Gespräch hinweg zu versuchen, durch Interventionen und Impulse eine Balance der beschriebenen Faktoren zu wahren.

Gesprächsfördernde Impulse sollen das Gespräch in seinen Inhalten und Themen weiterführen. Wenn das Gespräch sich auf einen Punkt fixiert, im Kreis dreht oder stagniert, kann die Lehrperson mit einem Impuls versuchen, das Gespräch anzuregen. Ein solcher Impuls kann authentisch das eigene Interesse oder die Fragen der Lehrperson aufgreifen.

Das literarische Gespräch will ein Wechselspiel ermöglichen zwischen assoziativen und häufig auf persönliche Erfahrungen bezogenen Beiträgen und solchen, die sich eher auf den Text und dessen einzelne Elemente und Strukturen beziehen. Wenn das Gespräch hier einseitig wird, ist es Aufgabe der Lehrperson, die jeweils andere Seite einzubringen. Es empfiehlt sich daher, Impulse vorzubereiten, die eher auf den Text und seine genauere Wahrnehmung zielen, und solche, die stärker versuchen, die Erfahrungen der Teilnehmenden einzubeziehen (vgl. Abb. 2). Solche Impulse können z.B. in der Artikulation eines eigenen Leseeindrucks oder im Aufgreifen eines anderen Teilnehmer-Beitrags bestehen. Um bei Impulsen zur Meinungsäußerung oder zur persönlichen Einschätzung ein Angebot zum Selbstschutz miteinzuplanen, bietet es sich an, relativierende Formulierungen wie „eher“ oder „manchmal“ zu verwenden.

Es ist wichtig, dass die Lehrperson das Gespräch strukturiert, indem sie verschiedene Aussagen spiegelt, bündelt oder Aussagen der einzelnen Schülerinnen und Schüler miteinander verknüpft, solange die Schülerinnen und Schüler dies noch nicht selbst können. Manchmal kann es der Gruppe helfen, wenn die Lehrperson wichtige Kontextinformationen einbringt, etwa zum Autor, zur Epoche oder zu Sachverhalten, die im Text angesprochen werden. Auch Worterklärungen können sinnvoll sein, wenn die Schülerinnen und Schüler danach fragen. Allerdings ist es nicht notwendig und oft sogar schädlich, mit den Schülerinnen und Schülern vorab alle vermeintlich schwierigen Wortbedeutungen abzuklären.

Gesprächsorganisierende Impulse sollen auf den Gesprächsprozess, das Verhalten einzelner und die Gruppendynamik insgesamt einwirken. Neben den organisierenden Hinweisen zu Beginn und am Schluss ist es auch während des Gesprächs immer wieder nötig, auf den Verlauf zu achten und ihn bei Bedarf zum Thema zu machen. Das heißt, dass die Lehrperson flexibel auf die Einhaltung der gesetzten oder vereinbarten Regeln achtet und die Reihenfolge bei gleichzeitiger Beanspruchung des Rederechts bespricht. Sie achtet besonders auch auf nonverbale Signale oder Seitengespräche und versucht diese einzubinden.

5 und 6 Schlussrunde und Abschluss des Gesprächs

Der Leiter sorgt für einen gestalteten und nicht zu abrupten Abschluss des Gesprächs. Bewährt hat sich, das bevorstehende Gesprächsende rechtzeitig anzukündigen. Eine Schlussrunde, in der jeder noch einmal zu Wort kommt, kann dazu dienen, wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren. Sie ist der „Spiegel“ der ersten Runde. Die beiden Runden bilden einen Rahmen um das offene Gespräch. Der Impuls zielt nun nicht mehr auf eine erste Begegnung zwischen Text und Teilnehmer, sondern auf ein Resümee, auf ein Fazit des Einzelnen, in das auch offene Fragen u. ä. einfließen können.

Bei fortgeschrittenen Klassen kann man versuchen, zum Schluss das Gespräch im Rückblick zu strukturieren und dabei wichtige Themenstränge zu sammeln oder zusammenzufassen. Leitende Fragestellungen könnten dabei sein:

- Worüber haben wir gesprochen?
- Was habe(n) ich (wir) ganz gut verstanden?
- Was habe(n) ich (wir) noch nicht so richtig verstanden?
- Worüber würde ich jetzt gerne noch weiter sprechen oder nachdenken?

An dieser Stelle kann auch eine Reflexion des Gesprächsverlaufs erfolgen. Die Lehrperson kann den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu ihrem Gesprächsverhalten geben oder gemeinsam mit ihnen überlegen:

- Was ist uns heute besonders gut gelungen?
- Was müssen wir noch üben?
- Was könnten wir das nächste Mal besser machen?

Ziel des literarischen Unterrichtsgesprächs ist nicht eine stringente Interpretation, sondern das gemeinsame Suchen nach Sinnmöglichkeiten. Auch zum Schluss muss kein fertiges Produkt entstehen – entscheidend ist vielmehr, dass im Gespräch selbst unterschiedliche Bedeutungsmöglichkeiten und das gemeinsame Bemühen um den Text erfahrbar werden und die Schülerinnen und Schüler und der Text zur Sprache kommen. Das Gespräch kann für sich selbst stehen, es kann sich daran aber auch ein weiterführender Unterricht anschließen, bei dem im Idealfall Fragen und Themen, die im Gespräch aufgekommen sind, gemeinsam und in unterschiedlichen Arbeitsformen weiterverfolgt werden.

4 Zusammenfassung

Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs dient der Anbahnung und Vertiefung literarischen Verstehens auf der den Lernenden angemessenen Stufe und entwirft dabei eine Option auf die *Zone der nächsten Entwicklung*. Es bietet allen Beteiligten den Denk- und Erfahrungsrahmen, sich selbst als Lernende und Geleitete sowie als Lehrende und Leitende zu erproben und zu reflektieren und sich dabei mit zentralen Fragen der Literaturvermittlung auseinander zusetzen: mit der Textauswahl, mit dem Balan-

ceakt des Leitens von Gesprächen, mit der Suche nach Authentizität und Selektivität eigener Beiträge, mit den institutionellen Bedingungen und mit dem Anspruch an Freiheit und Offenheit des Gesprächs im schulischen Kontext. Hierzu bedarf es persönlicher und professioneller Handlungs-, Leitungs- und Textkompetenzen, die nicht vorausgesetzt werden können, sondern in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden müssen und zwar sowohl im Bereich der literarischen Erfahrung als auch im Bereich der Leitungserfahrung.

Abb. 1

STRUKTUR EINES LITERARISCHEN UNTERRICHTSGESPRÄCHS

AUFGABEN DER LEHRERIN, DES LEHRERS

1 Einstieg:

Gesprächsatmosphäre herstellen

Rahmen und Regeln deutlich machen

2 Textbegegnung:

Text einmal oder mehrmals vorlesen

3 Erste Runde:

allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben,

sich zu äußern

4 Offenes Gespräch:

- den Schülerinnen und Schülern (und mir selbst) den Raum geben, sich mit eigenen Themen zum Text zu äußern
- Zeit lassen zum Nachdenken
- Impulse für die Schülerinnen und Schüler oder Hilfen zur Gesprächsführung einbringen, wenn dies erforderlich ist

5 Schlussrunde:

allen (Schülerinnen, Schülern und mir) Gelegenheit geben,

sich zu äußern

6 Abschluss:

in Ruhe beenden, Rahmen deutlich machen

Schlusspunkt setzen

© Marcus Steinbrenner, PHZ Luzern; Maja Wiprächtiger-Geppert, PH FHNW

Abb. 2: Vorbereitungsblatt für Literarische Unterrichtsgespräche

Autor:
Text:
Quelle:
Darum habe ich diesen Text ausgewählt (sachliche / persönliche Gründe):
Punkte, über die die Schülerinnen und Schüler ins Gespräch kommen könnten:
Impuls für die erste Runde:
Impulse, die eher zum Text hinführen:
Impulse, die eher zu eigenen Erfahrungen hinführen:
Impuls für die Schlussrunde:

© Marcus Steinbrenner, PHZ Luzern; Maja Wiprächtiger-Geppert, PH FHNW

5 Literaturverzeichnis

Abraham, U. (1996). StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer.

Abraham, U. (2008). Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Abraham, U. (2010). P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht (S. 9-22). Baltmannsweiler: Schneider.

Abraham, U. & Launer, Ch. (2002). Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Bruner, J. (2002). Wie das Kind sprechen lernt (2. erg. Aufl.). Bern: Huber.

Büker, P. (2002). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In K.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), Grundzüge der Literaturdidaktik (S. 120-133). München: dtv.

Claussen, C. (2006). Tipps fürs Vorlesen. Praxis Deutsch, 199, 14.

Frank, M. (2000). Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie (Erw. Neuausg., 4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Garbe, Ch., Philipp, M. & Ohlsen, N. (2009). Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh.

Gölitzer, S. (2008). Wozu Literatur lesen? Der Beitrag des Literaturunterrichts zur literarischen Sozialisation von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. Zugriff am 15.06.2010 unter http://opus.bsz-bw.de/phhd/volltexte/2009/7504/pdf/Goelitzer_Habil_2008.pdf

Härle, G. (2004a). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (S. 107-139). Baltmannsweiler: Schneider.

Härle, G. (2004b). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), Wege zum Lesen und zur Literatur (S. 137-168). Baltmannsweiler: Schneider.

Härle, G. & Steinbrenner M. (2003). „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen." Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. Literatur im Unterricht, 4 (2), 139-162.

Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.). (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.

Haueis, E. (o. J.). Dialogisches Lehren jenseits des "katechetischen" Sprechens. [unveröff. Manuskript].

Homann, R. (1999). Theorie der Lyrik. Heautonome Autopoiesis als Paradigma der Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Humboldt, W. von (1968). Gesammelte Schriften. Hrsg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. 17 Bände. Berlin: Behr, 1903-1936. Reprint: Berlin: De Gruyter.

Hurrelmann, B. (1987). Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauscherzählungen. In B. Hurrelmann (Hrsg.), Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur (S. 57-82). Düsseldorf: Schwann.

Ivo, H. (1994). Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In H. Ivo (Hrsg.), Muttersprache, Identität, Nation (S. 222-271). Opladen: Westdeutscher.

Kämper-van den Boogaart, M. (2000). Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. Didaktik Deutsch, 9, 4-22.

Ladenthin, V. (1991). Moderne Literatur und Bildung. Zur Bestimmung des spezifischen Bildungsbeitrags moderner Literatur. Hildesheim: Olms.

Matzdorf, P. & Cohn, R. C. (1992). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In C. Löhmer & R. Standhardt (Hrsg.), TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn (S. 39-92). Stuttgart: Klett-Cotta.

Nothdurft, W. (2000). Ausbildung zur Gesprächsfähigkeit – kritische Betrachtungen und konstruktive Vorschläge. In H. Witte, Ch. Garbe, K. Holle, J. Stückrath und H. Willenberg (Hrsg.), Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung (S. 251-269). Baltmannsweiler: Schneider.

Philipp, M. (2008). Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen. Münster: Lit.

Schneider-Landolf, M., Spielmann, J. und Zitterbarth, W. (Hrsg.). (2010). Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Spinner, K. H. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle& M. Steinbrenner (Hrsg.), Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht (S. 291-307). Baltmannsweiler: Schneider.

Steinbrenner, M. (2006). Verstehen. In H.-J. Kliewer & I. Pohl (Hrsg.), Lexikon Deutschdidaktik (S. 787-793). Baltmannsweiler: Schneider.

Steinbrenner, M. (2010). Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In I. Winkler, N. Masanek & U. Abraham (Hrsg.), Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht (S. 37-54). Baltmannsweiler: Schneider.

Wieler, P. (1997). Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim: Juventa.

Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider.

Autor / Autorin:

Marcus Steinbrenner. M. A., ist Dozent für Deutschdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Literatur- und Lesedidaktik für die Primar- und die Sekundarstufe.

Maja Wiprächtiger-Geppert, Dr. phil., ist Leiterin der Professur Deutschdidaktik und ihre Disziplinen am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule der FHNW.

La compréhension et la non-compréhension dans le dialogue

Le modèle heidelbergien du dialogue littéraire en classe

Marcus Steinbrenner und Maja Wiprächtiger-Geppert

Introduction

Ces derniers temps le dialogue en classe représente un sujet de plus en plus controversé dans la discussion sur la didactique en littérature. Cet article présente le modèle heidelbergien du dialogue littéraire en classe. Les auteurs présentent la base théorique et les objectifs liés au dialogue littéraire en classe et nous donnent des conseils pratiques pour la mise en oeuvre de tels dialogues.

Mots clés

enseignement de la littérature, l'apprentissage en format d'après Bruner, apprentissage linguistique et littéraire, compréhension littéraire comme processus en dialogue

Résumé

Le dialogue en classe reste une méthode souvent pratiquée dans l'enseignement de la littérature dans les classes de tous les niveaux. L'on peut se demander s'il s'agit de vrais dialogues et s'ils sont aptes à mener les apprenants vers de nouvelles connaissances. En partant de ces questions, les membres d'une équipe de recherche de la HEP de Heidelberg ont développé le modèle heidelbergien pour la planification, la mise en oeuvre et l'exploitation de tels dialogues dans l'enseignement de la littérature. Ces concepts ont une base théorique solidement fondée et ont été évalué dans plusieurs situations d'apprentissage et d'enseignement. Ce modèle sera présenté dans cet article.

Les repères théoriques importants de ce modèle seront présentés. Ils proviennent de la théorie littéraire (herméneutique), de la théorie de l'apprentissage des langues (l'apprentissage en format d'après Bruner) et la théorie du dialogue (modèle de dialogue, basé entre autres sur l'Interaction Centrée sur le Thème ICT d'après Ruth Cohn). Dans la deuxième partie les auteurs se posent la question de savoir ce qui peut être appris dans les dialogues. Ils caractérisent les objectifs de ce nouveau modèle sous forme de neuf compétences linguistiques et littéraires. Dans la troisième partie il est question de la réalisation concrète de ce modèle. Les auteurs font des propositions pour l'encadrement général du dialogue dans l'enseignement et ils proposent un déroulement possible en six phases.

Les auteurs insistent sur le fait que le modèle heidelbergien représente moins une technique spécifique qu'une attitude vis-à-vis des apprenants, du texte et du dialogue qui se manifeste sous plusieurs formes méthodologiques. Il faut pour cela avoir des compétences personnelles et professionnelles de conduite d'actions en même temps que de compétences d'analyse de texte.

Ces compétences sont à transmettre aux enseignants dans le cadre de la formation initiale et continue.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 3/2010 von leseforum.ch veröffentlicht.

Marcus Steinbrenner

Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs

In: Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Hg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter 2009, S. 645-668

Marcus Steinbrenner

Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs

Kein Reden wird je wiederholen, was das Stammeln mitzuteilen weiß.
(Martin Buber)

Ein Beispiel

11 (Wär ich wie du. Wärst du wie ich.
12 Standen wir nicht
13 unter *einem* Passat?
14 Wir sind Fremde.)
(5. Strophe des Gedichts *Sprachgitter* von Paul Celan)

Daniel: Ja ich stell mir da was ganz was anderes vor . standen wir nicht unter einem WIND irgendwie n bisschen als beFREUNdet . wir sind BEIde FREMde das hier zum Beispiel das standen wir nicht unter einem Passat wir sind FREMde . s klingt irgendwie so als ob ihr das nich . verSTEHT ihr das nich wir sind FREMde so klingt das.[1]

Dieser Beitrag stammt von einem Schüler der dritten Klasse einer Grundschule, mit der ich ein Gespräch zu dem Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan führte.[2] Die SchülerInnen kannten das Wort „Passat" nicht, weshalb ich versuchte mit „Der Passat ist auch ein Wind" weiterzuhelfen, worauf einzelne dann mehrmals „Standen wir nicht unter einem Wind" wiederholten. Auf meine Frage „Könnt ihr euch da drunter was vorstellen?" antwortete ein Schüler: „Ja das kann doch jeder". Auf diese Äußerung reagierte Daniel mit seinem Beitrag: „Ja ich stell mir da was ganz was Anderes vor".

---

1 Das vollständige Gedicht und Hinweise zur Transkription finden sich am Ende des Aufsatzes. An dieser Stelle möchte ich mich herzlich bei den Schülerinnen und Schülern, deren Lehrerinnen und Lehrern und bei den Studierenden, mit denen ich Gespräche zu *Sprachgitter* führen konnte, bedanken! Die Namen wurden verändert und anonymisiert.

2 1961 führte Dankmar Venus ein Gespräch zu *Sprachgitter* in einer 4. Grundschulklasse und veröffentlichte Gesprächsauszüge in der Zeitschrift *Westermanns Pädagogische Beiträge*. Dies führte zu einer heftigen Auseinandersetzung, die literaturdidaktische Grundfragen berührte und weitere Lehrerinnen und Lehrer zu eigenen Unterrichtsversuchen motivierte, die sie teilweise ebenfalls in der Zeitschrift veröffentlichten. Venus' Versuch war ein Anstoß für mich, das Gedicht *Sprachgitter* auszuwählen.

Zunächst wiederholt er noch einmal die Frage „Standen wir nicht unter einem WIND“ und leistet dann eine Übertragung: „Unter einem Wind stehen“ könnte „befreundet sein“ bedeuten. Seine Unsicherheit und sein tastendes Vorgehen wird an den Worten „irgendwie“ und „n bisschen“ deutlich, wobei er jedoch „Freund“ stark betont. Nach einer kurzen Pause zitiert er den nächsten Vers des Gedichts, wobei er das Wort „beide“ ergänzt und „beide Fremde“ betont. Damit bringt er vielleicht zum Ausdruck, dass die „Freundschaft“ gerade auch darin besteht, dass „BEIde FREMde“ sind, dass die Fremdheit also für beide etwas Verbindendes hat. Dann wiederholt er noch einmal die zwei Verse des Gedichts, wobei er nun wieder „Passat“ anstelle des von mir angebotenen und sicher vertrauteren Wortes „Wind“ verwendet und nochmals das Wort „Fremde“ betont.

Nachdem Daniel die Verse auf diese Art nachgesprochen hat, versucht er ihren „Klang“ noch zu verdeutlichen: „VerSTEHT ihr das nich wir sind FREMde so klingt das“ für ihn. Er spricht nicht beschreibend über den Klang, sondern „schlüpft in die Rolle“ des lyrischen Ichs, versucht den Klang nachzuahmen und spricht dabei die Hörer direkt mit „verSTEHT ihr das nich“ an, wobei er die Worte „versteht“ und „Fremde“ fast schon emphatisch betont. Damit bringt er zum Ausdruck, dass sich der Sprecher des Gedichts (und/oder er selbst) unsicher ist, ob er von den Angesprochenen in diesem Fremdsein verstanden wird – und wiederum ist es möglicherweise gerade das, was ihn mit dem Anderen („*Wir* sind Fremde“) gegenüber den vielleicht unverständigen Angesprochenen und Zuhörenden („Versteht *ihr* das nich“) verbindet.

Hier handelt es sich nicht um ‚zwingende‘, sondern um mögliche Lesarten der Schüleräußerung (und des Gedichts) im Sinne einer ‚maieutischen Hermeneutik‘, die das Potential der Äußerung entfalten und zur Sprache bringen will. Dass „Fremde“ hier zusammen mit „Freundschaft“ gedacht und ausgesprochen werden kann, zeigt Spuren der Ambivalenz dieses Begriffs und einer wichtigen Sinndimension des Gedichts.[3] Drei Aspekte der Äußerung möchte ich besonders hervorheben: Der Schüler

- spricht Worte und Wendungen aus dem Gedicht nach – diese „fließen“ in sein eigenes Sprechen ein, wobei er versucht den Klang, den sie für ihn haben, nachzuahmen,
- er stellt Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien her und
- geht dabei suchend und tentativ vor.

3 So kritisiert Jean Bollack an literaturwissenschaftlichen Interpretationen, dass sie „Wir sind Fremde“ „trotz aller Verwendungen des ‚Wortes‘ im Werk nur noch als eine den Liebenden versagte Nähe interpretieren, wobei, wenn man sich an den Wortlaut hält, es gerade im Gegenteil die Fremdheit ist, die sie vereinigte“ (Bollack: Paul Celan über die Sprache, S. 285). – Damit ebnet Bollack die Ambivalenz der Fremdheit jedoch in vergleichbarer Weise ein.

Dies sind für mich Kennzeichen eines ‚mimetischen Sprechens', das für mich eine wichtige Form der Annäherung an literarische Texte darstellt.

1. Analyse und Mimese als „literaturdidaktische Zielalternative"

Ulf Abraham arbeitet in seiner Habilitationsschrift *StilGestalten* (1996) zwei Kategorien heraus, in die sich methodische Verfahren im Literaturunterricht einordnen lassen: Ein Unterkapitel trägt den Titel *Analyse oder Mimese? Zur Entfaltung einer literaturdidaktischen Zielalternative*. In einem ersten Zugriff und im Anschluss an Abraham lassen sich diese beiden Kategorien wie folgt unterscheiden:

Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

- Zergliedern des Textes in einzelne Elemente
- Benennen der einzelnen Teile mit möglichst eindeutigen, objektiven Begriffen; klassifizieren und einordnen
- Herausarbeiten von allgemeinen Merkmalen und Strukturen, die der Text mit anderen Texten gemeinsam hat (Gattungs-, Epochen-, Stilmerkmale u.a.)
- Distanz, Vorherrschen einer „objektivierenden Einstellung"
- Die mediale Schriftlichkeit der Texte ist dabei eine wichtige Voraussetzung, da sie es ermöglicht, einzelne Elemente des Textes zu fixieren, zu isolieren und genau zu betrachten (Abraham spricht hier vom „optischen Paradigma der Textrezeption").

Mimese lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- Nachvollzug des Textes durch Nachsprechen, Nachschreiben, Nachgestalten und Nachspielen
- Bildung von Analogien, Ähnlichkeitsbezügen und Übertragungen
- Anknüpfen an das individuell Bedeutsame
- Stärker von der unmittelbaren, ganzheitlichen Textwirkung ausgehend, Oszillieren zwischen Text und Leser, „Verstricktsein" in und mit dem Text
- Der Klang des Textes, sein ‚Ton', das Hören und Sprechen spielen dabei eine wichtige Rolle (Abraham spricht hier vom „akustischen Paradigma der Textrezeption").

Analyse und Mimese werden hier als Kategorien verwendet, d.h. zur Bezeichnung einer Klasse oder Gruppe, in die etwas eingeordnet werden kann, zum Beispiel unterrichtliche Verfahren oder literaturdidaktische Positionen. In diesem Sinn dienen Kategorien dazu, unsere Wahrnehmung zu strukturieren und unseren Blick für Gemeinsamkeiten, Unterschiede und spezifische Merkmale und Funktionen zu schärfen. Sie stellen keine trennscharfen binären Oppositionen dar und es bestehen fließende Übergänge. Die Gegenüberstellung dient nicht dazu, eine Kategorie gegen die andere

auszuspielen, wie dies lange Zeit in den Grabenkämpfen zwischen den Vertretern analytischer und produktiver Verfahren der Fall war – eine ohnehin problematische Alternative, da jede Textrezeption produktiv ist und viele ‚produktive Verfahren' auch stark analytische Züge aufweisen (z.B. die Verfahren nach Günter Waldmann).

Die mit den Kategorien Analyse und Mimese verbundenen Verfahren und Zugangsweisen haben ihre je spezifischen Funktionen, Chancen und Risiken. Beide Kategorien sind in diesem Sinn ambivalent und stehen nicht per se für eine ‚gelingende Textrezeption'. Im Idealfall ergänzen und bedingen sich Analyse und Mimese gegenseitig und werden gerade in ihren Widersprüchen produktiv. Zur Klärung der Kategorie Mimese hinsichtlich ihres theoretischen Hintergrunds werde ich zunächst das Bedeutungsspektrum des Mimesisbegriffs etwas entfalten. Im Anschluss daran konturiere ich ein ‚mimetisches Sprechen' als Form der mimetischen Annäherung an lyrische Texte und stelle schließlich das ‚Heidelberger Modell' des Literarischen Unterrichtsgesprächs vor – ein Format, das mimetische Textbezüge im Gespräch ermöglichen kann.

2. Mimesis als Zugang zu Welt, Sprache und Schrift

Ein eindeutiger Begriff, eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren. Diese Formen unterliegen einem geschichtlichen Wandel und werden je unterschiedlich interpretiert. Die Theoriebildung kann deshalb nur untersuchen, wie sich Mimesis in unterschiedlichen theoretischen und praktischen Formationen zeigt und gezeigt hat und dabei einen Begriffsrahmen entwickeln, der wiederum selbst erst die theoretische Betrachtung und historische Reflexion ermöglicht und vertieft.

Christoph Wulf und Gunter Gebauer leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Mimesisbegriffs und insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten.[4] Ausgehend von ihren Arbeiten möchte ich hier insbesondere 8 Aspekte hervorheben, die m.E. für sprachlich-literarische Lern- und Bildungsprozesse von Bedeutung sind.

---

4 Vgl. hierzu die Arbeiten des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* an der FU Berlin, Teilprojekt B5: *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln.*

(1) Der griechische Ursprung des Begriffs: Mimesis als Nachahmung, Darstellung und Ausdruck:[5]

Der Begriff Mimesis gehört zur Wortgruppe ‚mimos' (Schauspieler, Schauspiel), ‚mimeisthai' (nachahmen, darstellen, ausdrücken) und ‚mimetikos' (das Nachzuahmende, etwas zur Nachahmung Fähiges). Die Wortgruppe entstand im 5. Jh. v. Chr. Eine vor allem für Platon bedeutsame Begriffsverwendung hat ihren Ursprung vermutlich in den dionysischen Kulten: Mimesis als eine Ausdrucksform, die durch Tanz, Gebärden und Laute etwas zur Darstellung bringt. Seit seiner Entstehung verweist der Begriff so auf Nachahmung, Ausdruck und Darstellung gleichermaßen. Vor allem die Übersetzungen (lat. imitatio, frz. imitation, engl. imitation, dt. Nachahmung) haben diese Bedeutungsvielfalt des griechischen Begriffs stark eingeschränkt.

(2) Mimesis als anthropologischer Grundbegriff:

Schon Aristoteles weist darauf hin, dass das Nachahmen selbst dem Menschen angeboren ist: „Es zeigt sich von Kindheit an, und der Mensch unterscheidet sich dadurch von den übrigen Lebewesen, dass er in besonderem Maße zur Nachahmung befähigt ist und seine ersten Kenntnisse durch Nachahmung erwirbt – als auch durch die Freude, die jedermann an Nachahmungen hat".[6] Diese besondere Fähigkeit zur Mimesis ist in anthropologischer Hinsicht an die Frühgeburt des Menschen und seine dadurch bedingte Angewiesenheit auf Lernen, seine residuale Instinktausstattung und den Hiatus zwischen Reiz und Reaktion gebunden.[7]

(3) Mimesis und Lernen:

Viele Lern- und Erziehungsprozesse verlaufen über die Mimesis von Vorbildern. Schon im vorsprachlichen Alter werden Wahrnehmungsfähigkeit und Motorik über mimetische Prozesse gebildet. Insbesondere das Lernen der Sprache ist ein in hohem Maße mimetischer Prozess, in dem es immer schon Vorausgehendes gibt, das nachgeahmt und dabei gemäß der eigenen Individualität gestaltet wird. In einem weiteren Sinn ist die Mimesis von Überliefertem die Grundlage für kulturelles Lernen überhaupt, das nach Helmut Peukert „als verflüssigende Resubjektivierung und innovatorische Rekonstruktion kultureller Objektivationen" begriffen werden kann.[8]

---

5 Vgl. Erhart: Mimesis.

6 Aristoteles: Poetik, S. 11.

7 Vgl. Wulf: Mimesis, S. 1016. Neuerdings wird dies auch neurowissenschaftlich begründet (vgl. Lauer: Spiegelneuronen).

8 Peukert: Reflexionen am Ort der Verantwortung, S. 21.

(4) Mimesis als Nachahmung – mit dem Potential kreativer Neuschöpfung:

Mimesis ist mehr als bloße Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem gestaltet die Einbildungskraft des Rezipienten den Nachahmungsprozess mit, so dass im Nachahmenden das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann.[9] Das Vorgegebene wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst ausdrückt.[10] Wenn sich mimetische Aneignung auf sprachliche oder bildliche Erzeugnisse bezieht, die selbst in einem mimetischen Verhältnis zu anderen stehen, können diese Prozesse besonders intensiv sein. Dies gilt insbesondere für die ästhetische Erfahrung mit Kunst.

(5) Ästhetische und soziale Dimension von Mimesis:[11]

Mimesis hat neben einer ästhetischen auch eine soziale Dimension: Soziales Handeln wird vor allem mimetisch gelernt. In Familie, Schule und Betrieb werden die in diesen Institutionen verkörperten Werte, Einstellungen und Normen über mimetische Prozesse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen verinnerlicht und inkorporiert. Dabei wird eine Beziehung zu anderen Menschen und deren Handeln hergestellt. Man sieht sie handeln und ist dabei durch den sozialen Kontext mit ihnen verbunden. Man erlebt, wie sie ihr Handeln inszenieren und aufführen, nimmt an ihren Handlungen teil, erfährt deren Ziele, deren Sinn und die zugrundeliegende Haltung.

Dem mimetischen Erlernen sozialen Handelns liegt ein Begehren zugrunde, wie die anderen zu werden, zu dem der Wunsch nach Erzeugung von Differenzen hinzukommt. Darin ist die Dynamik sozialen Handelns begründet. Sie drängt gleichzeitig auf Wiederholung und Differenz und erzeugt damit Energien, welche die Inszenierungen und Aufführungen von Handlungen vorantreiben. Soziale und insbesondere rituelle Arrangements machen es möglich, dieses Verhältnis von Kontinuität und Diskontinuität auszuhandeln. Solche Arrangements haben oft eine ludische Komponente – diese bezeichnet einen spielerischen Ernst, der gewisse Grenzen setzt und wahrt und auf diese Weise Regelkonformität mit Freiräumen verbindet. Im rituellen Handeln ergeben sich Spielräume für spontanes und kreatives Handeln, bei dem Sozialformen praktiziert, mimetisch angeeignet und

9 Vgl. Wulf: Mimesis, S. 1015.

10 Dies lässt sich auch an der eingangs angeführten Äußerung aufzeigen: Daniel ahmt die Verse des Gedichts nach, er stellt sie dabei in einer spezifischen Weise dar und bringt damit sein Verständnis und auch etwas von sich selbst zum Ausdruck. Auf keinen Fall kann hier von bloßer Reproduktion und auch nicht von beliebigem Assoziieren gesprochen werden.

11 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimetische Weltzugänge; Wulf: Zur Genese des Sozialen.

zugleich auch modifiziert und transformiert werden können. So besteht ein enger „Konnex zwischen mimetischem Lernen, Ritual und Spiel".[12]

Durch die soziale Mimesis von und in Ritualen und Ritualisierungen wird praktisches Wissen (Bourdieu) erworben. Praktisches Wissen ist habituelles Wissen im Sinne einer Haltung, die sich wesentlich über Ritualisierungen bildet. Sie ist das Ergebnis von Erfahrungen, die aus früherem Handeln stammen und zum Ausgangspunkt künftiger Handlungen werden.

(6) Sinnlichkeit und Körperlichkeit von Mimesis:[13]

Mimetische Prozesse sind sinnlich. Mimesis ist ursprünglich eine körperliche Handlung, die sich zuerst in oralen Kulturen entfaltet. Mimetische Handlungen beziehen auf dieser Stufe den ganzen Körper des Vortragenden und die Beteiligung seiner Zuschauer ein. Sie sind gekennzeichnet durch Rhythmus, Gesten und Laute. Mimesis hat den Charakter des Zeigens, in ihrer Geschichte kommt sie immer wieder auf dieses Gestische zurück. Das ursprünglich rhythmische Agieren, die Performanz mit einer stark betonten körperlichen Komponente, wird im Lauf der Zeit unterschiedlich akzentuiert: als Mal- oder Schreibhandlung, als Herstellen mit den eigenen Händen, als Erzeugen von Tönen beim Sprechen oder Spielen eines Instruments, beim lauten Lesen, schließlich beim leisen Lesen, das kaum noch merkliche physische Züge besitzt. Aber es bleibt immer ein körperlicher Rest in mimetischen Handlungen. In dieser Beteiligung der Sinne und des Körpers und in der personalen Beziehung auf das Ich des Handelnden und die anderen liegt die wesentliche Differenz der Mimesis zu rein kognitiven Erkenntnisweisen. Selbst als versprachlichte Mimesis ist sie ein ‚zeigendes Sprechen': Der Rezipient nimmt das Zeigen so wahr, dass er aufgefordert wird, bestimmte Dinge oder Vorgänge als etwas zu sehen. Mit dem Körperlich-Sinnlichen der Mimesis hängt das Performative zusammen als eine Aktualisierung, eine Aufführung des mimetisch Gezeigten. Daher realisiert sich Mimesis oft als ein performativ-aktionistisches Sprechen.[14]

(7) Mimesis, Sprache und Schrift:

In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker in den ‚unsinnlichen' Bereich der Sprache und der Schrift:

---

12 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimetische Weltzugänge, S. 101 ff. und Wulf: Bildung im Ritual, sowie ders.: Lernkulturen im Umbruch.

13 Vgl. Wulf u.a.: Zur Genese des Sozialen, S. 67-84.

14 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, S. 13 f., S. 431 f.

> Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit.[15]

Zugänglich werden diese unsinnlichen Ähnlichkeiten durch den Akt des Lesens. Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine Einbildungskraft und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, so dass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens mimetische Erfahrungen gemacht werden können.[16]

(8) Der offene und unverfügbare Charakter von Mimesis:

Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und kann einen nicht-instrumentellen Zugang zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimetische Prozesse vollziehen sich unabhängig vom Wert der vorgängigen Welt – so kann Anähnlichung auch an Erstarrtes und Lebloses, an destruierte Umwelten, verfestigte Herrschaftsstrukturen oder primitiven Sprachgebrauch stattfinden. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Ihr ‚offener und unverfügbarer Charakter' unterscheidet Mimesis von eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitationsprozessen. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der Anähnlichung aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.

---

15 Benjamin: Über das mimetische Vermögen, S. 213. Hier bezeichnet Benjamin das Spiel als „Schule" des mimetischen Vermögens (S. 210).

16 Vgl. hierzu Stierle: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens.

3. „Mimetisches Sprechen“ zu lyrischen Texten

In *Gedicht und Gespräch* charakterisiert Hans-Georg Gadamer das Lesen und Verstehen von Gedichten als mimetischen Prozess. Beim Verstehen in der Form eines „sich fortentwickelnden Gesprächs“ zwischen Text und Leser gilt es „mit der Sprache selber mitzugehen – so wie man es eben tut, wenn man im Gespräch ist“.[17] Am ‚Ende‘ dieses Prozesses steht

> nicht das sichere Bewußtsein, die Sache nun verstanden zu haben, mit dem man sonst einen Text hinter sich läßt. Es ist umgekehrt: Man kommt immer tiefer hinein, je mehr Bezüge von Sinn und Klang einem ins Bewußtsein treten. Wir lassen den Text nicht hinter uns, sondern lassen uns in ihn eingehen. Wir sind dann in ihm darin, so wie jeder, der spricht, in den Worten, die er sagt, darin ist und sie nicht in einer Distanz hält, wie sie für den gilt, der Werkzeuge anwendet, sie nimmt und weglegt.[18]

Im Sinne Gadamers übersetzt der Verstehende den poetischen Text nicht in eine zweite, formalisierte Metasprache, die sich dadurch vom Text entfernt, sondern er lässt sich durch sein Lesen und Sprechen in den Text „eingehen“ und hält ihn nicht in einer Distanz, wie es bei einer instrumentell gebrauchten Metasprache der Fall wäre. Die hier angesprochenen Bezüge von Sinn und Klang bringt Gadamer an anderer Stelle noch deutlicher zum Ausdruck:

> So bleibt die letzte Aufgabe jedes Lesers, einen Text wieder zum Sprechen zu bringen. [...] Lesen heißt immer, etwas sprechen lassen. Die bloßen stummen Zeichen bedürfen ihrer Artikulation und Intonation, um das zu sagen, was sie sagen wollen. [...] Lesen bedeutet immer, den Klang und Sinn des Textes erstehen zu lassen. An diesem Grundphänomen des Sprechenlassens von Text, an der Grundstruktur der Sinneinheit von Rede, ist auf keine Weise vorbeizukommen. [...] An dieser Vollzugsweise hängt das, was man die Sangbarkeit eines Gedichtes nennen darf. Es ist kein wirkliches Singen. Es ist eher ein Meditieren, aber auch dies ist wie Gesang. Gesang kann man nur im Mitsingen wirklich vollziehen. So kann man auch ein Gedicht nur so erfahren, daß es auf seine Weise ein Lied ist und daß man den Mitvollzug seines Sprechens sich aussprechen läßt.[19]

Ich lasse die durchaus auch metaphorische Charakterisierung des Lesens und Verstehens von Gedichten hier für sich sprechen. Deutlich wird, dass es sich für Gadamer um mimetische Prozesse handelt, wenn er selbst diesen Begriff auch nicht verwendet. In scharfem Gegensatz dazu charakterisiert Ulf Abraham das Reden über Texte im Deutschunterricht. Es erwecke beim Schüler häufig den Eindruck,

> das Auf-den-Begriff-Bringen von Stilmitteln und Stilfiguren sei Textrezeption. Die Irritation, auf die gerade die ‚stilbildenden Strategien‘ eines Textes angelegt

17 Gadamer: Gedicht und Gespräch, S. 344.
18 Gadamer: Text und Interpretation, S. 53.
19 Gadamer: Phänomenologischer und semantischer Zugang zu Celan, S. 312.

> sind, wird so eher neutralisiert als ernst genommen; ebenso wie die Germanistik seit dem späteren 19. Jahrhundert auf die verstörenden Wirkungen der Literatur reagierte, indem sie sie nach Machart und Stil als werk-, autor-, epochen-, gattungs- und neuerdings textsortentypisch klassifizierte, so tut auch eine dieser Wissenschaftlichkeit folgende und sie methodisch verkürzende Ein-und Zuordnungsdidaktik alles, um ihren Schülern die Ordnung der Dinge gerade nicht fragwürdig zu machen.[20]

Eine einseitig kognitiv-zerlegende Grundhaltung, ein einseitiges Streben nach Klassifikation und Einordnung, die schon zur Gewohnheit gewordene Rede von den ‚sprachlichen Mitteln' – all das führe zur

> ‚Hintanhaltung' (Horst Rumpf) jener Affekte Lernender, die gerade beim literarischen Text nicht zuletzt mit seinem Ton zu tun haben. Ein Mittel-Zweck-Denken in Begriffen von Autorintention und Aussageabsicht, selbst für alltagsweltliche Kommunikationssituationen problematisch und gelegentlich stark verständnisverkürzend, ist erst recht eine schreckliche Vereinfachung literarischer Kommunikationsprozesse [...]. Der Schüler als ‚Behandler' eines Textes wird dazu erzogen, als neutraler Beobachter von Aussageabsichten und Stilwirkungen ‚subjektive' (und damit verwerfliche) Identifikationsimpulse, Regungen der Sympathie oder Antipathie mit Figuren, aber auch sein Affiziertsein vom Ton des Textes in der analytischen Rede von seiner Sprachbemitteltheit zu ersticken. [...] Die vorherrschende Stilmittelanalyse, sowohl pädagogisch-didaktisch als auch textwissenschaftlich fragwürdig, dient einem Erwerb von Interpretationsmacht über Texte, die letztlich auch eine Verfügungsmacht über die analysierenden Schüler ist.[21]

Ausgehend u.a. von dieser harten und so wohl vor allem auf die Sekundarstufe II bezogenen Kritik wurden im literaturdidaktischen Diskurs dann vor allem andere Formen des Schreibens im Unterricht modellhaft entwickelt, die sich mit dem Attribut mimetisch charakterisieren lassen. In ihrer Habilitationsschrift von 1996 konturiert Elisabeth Paefgen das literarische Schreiben zu literarischen Texten mit Bezug auf Roland Barthes als ein assoziatives, essayistisch suchendes und fragmentarisches Schreiben. Es „kreist" assoziativ um den literarischen Ausgangstext und ist nicht fixiert auf ein ‚End-Ergebnis', vielmehr steht der Prozess des Schreibens als solcher im Mittelpunkt, den Paefgen als heuristisches Problemlösen versteht.[22] Das Attribut heuristisch ist auch für die von Karlheinz Fingerhut konzipierten Schreibformen zentral. Er konturiert sie als assoziativ, „streunend", „nicht an die Entwicklung logisch stringenter Beweisgänge und überzeugender Belege gebunden", in einem „Modus des Sprechens in Bildlichkeit, Metaphorizität und Andeutungen" und nicht der „Klarheit, Diskursivität und Argumentation".[23] Heuristisches Schreiben ist für Fingerhut „Ausdruck eines suchenden Verstandes", es zielt primär auf Akkomodation im Sinne

20 Abraham: StilGestalten, S. 224.
21 Ebd., S. 224 f.
22 Vgl. Paefgen: Schreiben und Lesen.
23 Fingerhut: L-E-S-E-N, S. 120 f.

einer „Selbst-Anpassung des Schreibenden an den vorgegebenen Text“ und trägt damit deutlich mimetische Züge.[24]

Zum Sprechen über literarische Texte existieren bislang weder ein vergleichbarer Diskurs noch Modelle, die die Form des Sprechens selbst und das Sprechen als Prozess thematisieren. Der Terminus ‚mimetisches Sprechen‘ findet sich bislang so nur bei Horst Rumpf, der in Bezug auf Wagenscheinsche Unterrichtsgespräche von einer „teilnehmenden“, „bildhaften“, „mimetisch-nachdenklichen Sprache“ spricht. Diese stellt

> nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter.[25]

An anderer Stelle charakterisiert er sie als

> Sprache, die im imaginären Zeigefeld statthat, die auf Klang, Gebärde, Andeutung setzt und die im Gespräch mit seinen situativen Komponenten verwurzelt bleibt. In der nicht ausformulierte Anspielungen möglich sind, in die Mundartliches hineinspielt, die auf syntaktische Gerundetheit keinen Anspruch erhebt. Eine Sprache, gebunden an hier und jetzt entstehende Ideen, Imaginationen, Vergleiche.[26]

Merkmale ‚mimetischen Sprechens‘

Ein ‚mimetisches Sprechen‘ lässt sich, wie eingangs aufgezeigt, auch in literarischen Gesprächen beobachten. Ich stelle im Folgenden Merkmale und Kennzeichen eines solchen Sprechens zusammen, die ich an Transkripten von literarischen Gesprächen mit SchülerInnen unterschiedlichen Alters und mit Studierenden erarbeitet habe. Die Auflistung ist ein Entwurf aus einem Arbeitsprozess und stellt einen Versuch dar, ‚mimetisches Sprechen‘ mit einer Konstellation anderer Begriffe und sprachlicher Merkmale genauer zu fassen. Der Terminus selbst ist kein in der Sprachwissenschaft bzw. Gesprächsanalyse eingeführter Begriff.

Die Liste hat heuristischen Charakter. Sie stellt einen allgemeinen begrifflichen Rahmen auf mittlerem Abstraktionsniveau dar, der immer wieder ‚textnah‘ an konkreten und individuellen Gesprächsbeiträgen und -ausschnitten angewendet und dabei weiterentwickelt wird. Die Merkmale sind nicht als ‚harte‘, umkehrbare Kriterien im Sinne einer taxonomischen Klassifikation konzipiert – sie sollen im Sinne von „Familienähnlichkeiten“ (Wittgenstein) aufgefasst werden. Zunächst folgt eine Reihe eher allgemei-

24 Fingerhut: Kafka für die Schule, S. 21.
25 Rumpf: Staunkraft und Sprache, S. 60.
26 Rumpf: Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament, S. 119.

ner Attribute ‚mimetischen Sprechens', anschließend eine Reihe sprachlicher Merkmale im engeren Sinn.

‚Mimetisches Sprechen' kann charakterisiert werden als

- nachvollziehend, teilnehmend, mitgehend – Worte und Wendungen aus dem Gedicht werden nach-gesprochen, diese ‚fließen' in das eigene Sprechen ein
- assoziativ – Bedeutungen werden nicht definitorisch mit dem Geltungsanspruch einer genauen Entsprechung übertragen, sondern es werden eher Ähnlichkeitsbezüge/Analogien im Sinne eines analogen Verstehens hergestellt
- fragmentarisch, skizzenhaft – in Form von unvollständigen Sätzen, Andeutungen und Vermutungen, häufigen Neuansätzen
- suchend, fragend, tentativ; auf Entdeckung ausgerichtet, heuristisch – das Sprechen als Prozess wird selbst zum Erkenntnisakt; dabei äußern TeilnehmerInnen auch immer wieder ihre Irritation und ihr ‚Nicht-Verstehen'
- bildlich, metaphorisch – sprachliche Bilder des literarischen Textes werden übernommen und teilweise weiterentwickelt
- expressiv – häufig wird eine subjektive Bedeutung artikuliert, d.h. eine Bedeutung, die der Text für den Rezipienten in der aktuellen Gesprächssituation und/oder vor dem eigenen Lebenshintergrund gewinnt
- affektiv – Affektivität zeigt sich in einem erregten und emotionalem ‚Ton'; oft wird zudem nicht nur über die Bedeutung eines Textes gesprochen, sondern auch darüber, was der Text auf einer affektiven Ebene auslöst
- sinnlich – der Klang des Textes, sein ‚Ton', das Vorlesen, Hören und Sprechen des Textes spielen eine wichtige Rolle, häufig wird der Klang auch explizit thematisiert („das klingt/hört sich so an wie")

Sprachliche Merkmale eines ‚mimetischen Sprechens' im engeren Sinn:

- Verwendung der Frage- oder Hypothesenform
- Verwendung von Modalpartikeln, die die Satzaussage relativieren/abschwächen (vielleicht, aber, auch etc.) und ihr einen tentativen Charakter geben
- Verwendung von sprachlichen Bildern/Metaphern
- Herstellung von Assoziationen/Ähnlichkeitsbezügen
- Verwendung des Konjunktivs
- Markierung der Subjektivität der Äußerung („also das ist jetzt meine Meinung", „für mich bedeutet das")
- Markierung eines persönlichen Bezugs auf einer semantischen Ebene („wenn ich total aufgeregt bin, ist manchmal auch mein Mund voll und nix kommt raus")
- Markierung eines persönlichen, affektiven Bezugs („wenn ich das höre, bekomme ich richtig Angst")

– Markierung der Irritation und des Nicht-Verstehens. Solche Markierungen können explizit verbal vorgenommen werden, sie können sich aber auch an ‚Begleiterscheinungen' dieses Sprechens zeigen. Hier sind u.a. drei zu nennen:
– Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, häufiges Neuansetzen, stockendes Sprechen
– Markante, emphatische oder ungewöhnliche Betonungen
– Häufung von ‚Füllwörtern' (ähm, hm, etc.)

In dieser Aufzählung finden sich eine ganze Reihe allgemeiner Merkmale von Mündlichkeit und Performativität. Überhaupt kann das Gespräch über einen literarischen Text als eine produktive Verschränkung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit beschrieben werden, bei der im Medium der Mündlichkeit sowohl der literarische Text als auch das eigene Sprechen „in Fluss geraten", (wieder) verflüssigt werden (Peukert) und ineinander „übergehen". ‚Mimetisches Sprechen' zu literarischen Texten kann im Sinne Humboldts auch als eine Form „rednerischen Sprachgebrauchs" bestimmt werden, dem ein besonderes sprachbildendes Potential zukommen kann und der eine notwendige Ergänzung des pragmatisch-instrumentellen Sprachgebrauchs darstellt.[27]

4. Das ‚Heidelberger Modell' des Literarischen Unterrichtsgesprächs als Format, Ritual und Sprach-Spiel

Die Gesprächsäußerungen, mit denen ich arbeite, stammen überwiegend aus literarischen Gesprächen zu Gedichten der modernen Lyrik, die im Rahmen eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Leitung: Prof. Dr. Gerhard Härle) an unterschiedlichen Schulen und an der Hochschule geführt wurden. In den Gesprächen wurde das ‚Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs'[28] erprobt, das im Sinne eines Formats bzw. eines Rituals Orientierung stiftet, Sinn verbürgt und durch Regeln und Routinen einerseits Freiheitsgrade eingrenzt, aber gerade dadurch jene Sicherheit und Struktur schaffen kann, die mimetische Annäherungen ermöglicht.[29]

Ein wichtiger Ansatz zur Begründung und Konzeptualisierung literarischer Gespräche ist die Spracherwerbstheorie Bruners. Familiäre Erzähl- und Vorlesegespräche können im Anschluss an Bruner als Formate beschrieben werden, als eingespielte, standardisierte Ablaufmuster

27 Vgl. Steinbrenner: Freiheit und Bindung.
28 Grundlegend hierzu Härle: Literarische Gespräche im Unterricht.
29 Vgl. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch.

von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem.[30] Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. ‚Lernen im Format' weist folgende Kennzeichen auf:

– Es beruht auf Regeln und Routinen, z.B. in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Durch Regeln und Routinen werden Freiheitsgrade eingegrenzt, damit ein Maximum an Verarbeitungskapazität zur Erfassung und Benennung neuer und offener Bedeutungselemente frei bleibt.
– Es bedarf einer stabilen Beziehung, einer „warme[n] und unterstützende[n] Atmosphäre", in der der Novize sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.[31]
– Es herrscht eine Asymmetrie hinsichtlich des Wissens der Partner. Der Erwachsene dient als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst. Er ist die konstante Person, an der sich die Lernenden orientieren können. Er unterstellt den Lernenden, Gesprächspartner im vollwertigen Sinn zu sein und schafft auf diese Weise einen kommunikativ-affektiven Sog – eine Zone der nächsten Entwicklung.
– Formate betten Äußerungen immer auch in eine kulturelle Matrix ein, die durch sie zugleich (voraus)gesetzt und geschaffen wird. Die Lernenden werden dabei nicht auf Sprachkenntnisse hin trainiert, sie lernen vielmehr Sprache als Mitglied einer kulturellen Gemeinschaft mit ihren spezifischen Regeln, Normen und Themen zu gebrauchen.

Es ist erstrebenswert und möglich, an diese Strukturen anzuknüpfen und sie für schulische Lehr-Lern-Prozesse fruchtbar zu machen. Das Gesprächsleitungskonzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) liefert dafür produktive Ansätze.[32] Für die Rolle des Gesprächsleiters bietet die TZI mit dem Begriff der ‚partizipierenden Leitung' ein differenziertes Modell: Partizipierende Leitung heißt, dass sich die Lehrperson nicht nur in ihrer Funktion als Gesprächsleiter, sondern auch als Teilnehmer mit ‚echten' – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen in das Gespräch einbringt. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als kompetenter Anderer, als Modell, Vorbild und Gerüst im beschriebenen Sinn. Gerade ein menschlich greifbares, personales Gegenüber ist wesentliche Voraussetzung einer

30 Vgl. Bruner: Wie das Kind sprechen lernt, S. 131.
31 Ebd., S. 69.
32 Zur TZI allgemein: Matzdorf/Cohn: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. Zur Nutzung für das literarische Unterrichtsgespräch: Härle: Lenken – Steuern – Leiten sowie Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch.

affektiv besetzten und mimetische Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation.[33]

Wichtige Formen, Strukturen und methodische Elemente ‚literarischer Gespräche' sind darüber hinaus:

- Der Sitzkreis – er kann zwischen Kollektivität und Individualität vermitteln. Er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse und schafft wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten
- Der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs
- Explizit vereinbarte oder implizit geltende, durch Nachahmung praktizierte und bisweilen thematisierte Gesprächsregeln und –normen
- Gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss
- Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn, daran anschließend häufig eine Phase des ‚stillen Lesens' in der Gruppe – macht den Text v.a. auch in seiner Klangdimension präsent
- Rahmung des Gesprächs durch ‚Runden' zu Beginn und zum Abschluss, in der jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern; ggf. weitere Phasierung des Gesprächs durch Leitungsimpulse oder weitere Gesprächsrunden
- Offenheit für die Beteilung aller – auch für die Beteiligung der Lehrerin/des Lehrers im Sinne einer ‚partizipierenden Leitung'

Diese bewusst einfachen Formen geben dem Gespräch eine Gestalt und Form, die im Sinne Christoph Wulfs als Ritual mit ludischem Charakter beschrieben werden kann, das als Modellsituation in besonderem Maß ‚mimetisches Lernen' ermöglicht: „In diesen Inszenierungen verbinden sich Aisthesis und Ausdruck, Handeln und Verhalten zu einem sozialen Geschehen, das zur Nachahmung und Mitwirkung auffordert".[34] Zur Charakterisierung des Handelns in Ritualen verwendet Wulf ebenfalls die Metapher des „Fließens":[35] Mimesis in ritualisierten Handlungen kann eine spezifische

---

33 Vgl. Gebauer/Wulf: Mimetische Weltzugänge, S. 135. – Dies gilt insbesondere für das soziale Feld der Literatur und der literarischen Kommunikation, die Kämper-van den Boogaart als ein ‚Spiel' bezeichnet. Effekt dieses Spiels und gleichzeitig Bedingung für eine aktive Teilnahme ist eine ‚illusio' im Sinne Bourdieus: „die Bereitschaft für den Glauben", „dass die im Umgang mit literarisch codierten Texten zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall ‚beliebig' – sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird" (Kämper-van den Boogaart: Leseförderung oder Literaturunterricht, S. 20). Eine solche Bereitschaft stellt eine Haltung dar, wie sie vor allem durch soziale Mimesis in Ritualen erworben werden kann.

34 Wulf: Ritual, S. 1035.

35 In vergleichbarer Weise spricht die TZI hier von einer „dynamischen Balance" (Matzdorf/Cohn: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion, S. 74 f.).

„Qualität des Fließens“ erzeugen, die Intensität vermittelt und eine wichtige Voraussetzung für kreative Tätigkeiten bildet.
Das literarische Gespräch kann Mimesis in Bezug auf

– die anderen TeilnehmerInnen und deren sprachliches und soziales Verhalten
– die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen
– den Leiter/die Leiterin und deren Verhalten und Haltung
– den literarischen Text und seine ästhetische Sprache

ermöglichen – und auf diese Weise eine für Lern- und Bildungsprozesse besonders fruchtbare „Konvergenz von sozialer und ästhetischer Mimesis“.[36] Auch in diesem Sinn stellt das „Reden über poetische Sprachwerke“ ein „Modell sprachverständiger Intersubjektivität“ dar (Hubert Ivo).

5. Gesprächsbeiträge aus Literarischen Gesprächen zu *Sprachgitter*[37]

Der Vers „Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ hat die SchülerInnen in den Gesprächen besonders angesprochen. So sagt Anna, Schülerin einer 5. Realschulklasse:

> Wenn wär ich wie du dass zwei Menschen gleich sind und dann isch man ja nix mehr BeSONderes dass jeder Mensch dann ANders is

Nach einem Zitat folgt eine Übertragung und eine Schlussfolgerung. Dieser Gedanke wird kurz darauf von einem anderen Schüler weitergeführt:

> Kadir: Äh vielleicht wär es so wenns wenn ich wie du oder du wie ich wär dann ma/ jeder Mensch hat ja eine an/ eine andere GeWÖH/ Gewöhnlichkeit der tut ja was anderes dann wär dann konnte der andere vielleicht nich machen der und der eige/ also wenn wenn ich du wär zum Beispiel oder Sie dann könnt ich ja nich machen was Sie gem/ was Sie machen (Leiter: Hm) verste/ verstehn Sie also dafür steht hier dann am Ende Wir sind Fremde (Leiter: Hm) dafür

Kadir ist Nicht-Muttersprachler und es fällt ihm in dieser Situation nicht leicht, sein Verständnis zu artikulieren. Auch sein Beitrag besteht aus Teilen mit Zitatcharakter, Übertragungen und Schlussfolgerungen. Dabei findet auch eine beispielhafte Übertragung auf sich selbst und eine direkte Ansprache des Gesprächsleiters statt. Bemerkenswert ist, dass Kadir dabei zu einer originellen, dialektischen Formulierung für „Individualität“ kommt: „jeder Mensch hat ja eine an/ eine andere GeWÖH/ Gewöhnlichkeit“, dass er die konjunktivische Konstruktion versteht und ausgehend von ihr innerhalb der Strophe einen Bezug zu „Wir sind Fremde“ herstellt: Eben weil eine Identität nicht möglich ist, sind wir Fremde. Diese Erkenntnis

36 Wulf: Mimesis, S. 1027.
37 Die Beispiele und Kommentare stammen mitten aus einem Arbeitsprozess und stellen keine fertigen Ergebnisse dar.

scheint ihm besonders wichtig zu sein, denn er wiederholt sie noch einmal und fragt beim Leiter direkt nach, ob er sie auch verstanden hätte. In der Folge gab es dann noch mehrere Beiträge, die den Vers „(Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ auf persönliche Erfahrungen übertrugen.

Im Gedicht *Sprachgitter* wird Sprache selbst thematisiert – u.a. als eine Gitterstruktur, in der die Worte die Stäbe des Gitters bilden. Diesem Gedanken sind auch etliche GesprächsteilnehmerInnen auf der Spur. Ein Beispiel aus einer dritten Grundschulklasse:

> Thomas: Also SPRACHgitter vielleicht verBINden sich die Wörter mit ei/ damit sich die ganzen WÖRter irgendwie verbinden die lassen sich miteinander verbinden irgendwie weil wie wenn man SPRACHgitter Gitter besteht ja meistens aus Stäben also Gitter und dann könnte man auch die Gitter zusammenmachen und so mit verbinden

Thomas ist mitten in einem Denkprozess. Dies wird an den vielen Brüchen und Neuansätzen und seinen abwägenden Formulierungen deutlich. Zentral ist für ihn das Wort „verbinden“ – Wörter, die sich verbinden. Das von ihm entworfene ‚Bild‘ ist allerdings noch nicht fertig oder abgerundet. So bleibt unklar, ob sich die Wörter zu einem Gitter verbinden, oder ob die Wörter selbst Gitter sind. Aber zumindest eine Spur in Richtung einer Thematisierung von Sprache wird gelegt. Dieser Gedanke wird von einem anderen Schüler aufgegriffen und auf die Sprache des Gedichts selbst und den Vers: „(Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ bezogen. Im Mittelpunkt steht jetzt aber nicht das Verb „verbinden“, sondern das Partizip „geteilt“:

> Jan: Ja SPRACHgitter . äm s bedeutet auch vielleicht spricht man hm . zum Beispiel wär . ich . wie . du ((betont „geteiltes“ Sprechen der Wörter)) zum Beispiel hier ((*zeigt auf das Papier*)) wär . ich . wie . du irgendwie vielleicht spricht man . irgendwie so geTEILT auseinandergeteilt weil des is ja keine WAND sondern des sind VIEReckige Gitter oder . STÄbe sind ja nicht geteilt und nicht verbunden

Ausgehend vom Wort Sprachgitter entwickelt Jan den Gedanken, dass man „geteilt“ spricht. Als Beispiel zitiert er einen Vers des Gedichts, den er betont „geteilt“ spricht und zwar genau den, der auch nur aus einsilbigen Worten besteht. Diese sprachliche Form und auch die Konjunktivformen „Wär – Wärst“ scheinen die Kinder stark anzusprechen. Im Hintergrund sprechen unterschiedliche Schüler sie mehrmals nach und betonen dabei vor allem die Form „wärst“, die ihnen noch sehr unvertraut ist. Am Schluss des Beitrags versprachlicht Jan wohl seine Assoziation eines viereckigen Gefängnisfensters mit einzelnen Stäben – ein Bild, wie man es häufig in Comics findet und das er hier auch in Zusammenhang mit dem „Geteilt“-Sprechen von Sprache bringt. Auf jeden Fall scheint Jan und auch die anderen SchülerInnen in den Folgebeiträgen das Problem von „geteilt“ und/oder „verbunden“ zu beschäftigen. Zunächst meldet sich noch einmal Thomas zu Wort:

> Thomas: Auf jeden Fall steht fest damit die Wörter sich verbinden lassen

Dann macht Peter eine vergleichbare Entdeckung, wobei er sowohl die Strategie als auch die Wendung des „Geteilt-Sprechens“ von Jan nachahmt:

> Peter: Hier ich GUCK hier is es SPRACH – GITter und hier is es hier is es wär . ich . wie . du . WÄRST . du . wie . ich (L: Hm) Des is geTEILT . wenn überall da so LÜcken sind dann kann man des auch geTEILT sprechen

Vielleicht sind die Schüler hier einer Differenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf der Spur. Das Kompositum „Sprachgitter“ wird zusammen geschrieben, aber ‚geteilt‘ gesprochen. Der Vers „(Wär ich wie du. Wärst du wie ich“ wird im mündlichen Sprachgebrauch sicher nicht mit so ausgeprägten Lücken gesprochen, wie es die Schüler hier, ausgehend von den ‚Lücken‘ zwischen den Worten im schriftlichen Text, erproben. Sprache lässt sich mit der Metapher des Gitters charakterisieren und die Gliederung, die die Schrift vornimmt, stimmt nicht mit der Gliederung der gesprochenen Sprache überein. Diesen Gedanken sind die Schüler auf der Spur, was auch daran deutlich wird, dass ein Schüler im Hintergrund mehrmals das Kompositum „Flimmertier“ spricht, bei dem diese Differenz von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ebenfalls zum Tragen kommt. Die Schüler erproben in dieser Situation vielleicht auch ein ‚ästhetisches Prinzip‘, und zwar, dass es bei einem Gedicht durchaus Sinn macht, sprachliche Besonderheiten wie die Einsilbigkeit der Wörter und die dadurch bedingte ‚Lückenhaftigkeit‘ oder auch die Dopplung der Konjunktive bewusst und betont nachzusprechen. Beide Aspekte werden an dieser Stelle allerdings nicht vertieft, da ich als Gesprächsleiter in der Situation selbst diese Dimensionen nicht erfasst habe – ein Grundproblem beim Versuch, Schüleräußerungen ad hoc im Gespräch zu verstehen. Dies war ebenso der Fall bei einer weiteren Entdeckung von Thomas:

> Thomas: Wie ein Spiegel

Mit dieser Formulierung beschreibt er treffend das Konstruktionsprinzip des Verses „Wär ich wie du. Wärst du wie ich“.

In einem Gespräch von Studierenden an der Hochschule wird „Sprache als Gitter“ wie folgt thematisiert:

> Tabea: Was mir jetzt spontan dazu einfällt . ähm wir ham . grad eben du hattest gesagt äh die Stäbe die erinnern an GITter . wenn jetzt die ÜBERschrift SPRACHGITter heißt dann verbind ich DAmit dass SPRAche eben ein GITter stellen kann . das eben . versucht wird durch . AUgen-BLIcke zu durchBREchen . also äh wenn ein Augenrund zwischen den Stäben SICHTbar wird dann bedeutet das ja dann gibts noch ne Möglichkeit DURCH . zuSCHAUen . sch/das SPRACHgitter wird vielleicht durchBROchen . das würde MIR dann auch erklären eben warum die STÄbe in der ersten Verszeile gleich .. DAstehen ohne jetzt n äh direkten BeZUG herstellen zu lassen ..

Sprache wird als Gitter gesehen und ein Bezug zum ersten Vers hergestellt, der teilweise zitiert wird. Die Möglichkeiten des Sprechens und des „Augenblicks“ werden thematisiert.

> Sandra: Ja . also DIE Idee die find ich jetzt . auch ganz GUT . ähm . das würde bei/bei MIR auch erklären ich hab mir ja am Anfang [= in der Anfangsrunde] SPRACHgitter ausgesucht und dann gesagt dass es eigentlich nur zu der letzten Strohe passt . und dann PASST das eigentlich jetzt für mich DOCH ganz GUT . äh . wie du eben gesagt hast . dass . die beiden anscheinend nich miteinander reden KÖNnen oder WOLLN ich weiß es NICH weil da ein SPRACH-GITter besteht und . sie können trotzdem miteinander REden . durch ihre Blicke also errätst du die SEEle . (bestätigendes Mhm als Einwurf) durch . einfach nur durch Schauen kann man sich praktisch auch verständigen . so versteh ich das jetzt

Sandra übernimmt die Deutung und bindet dabei einen weiteren Vers: „Am Lichtsinn/errätst du die Seele" in abgewandelter, vereinfachender Form ein.

> Daniela: Aber dann diese Iris traumlos und trüb also so n trüber Blick is ja dann wieder auch kein SPREchender Blick also vielleicht ist der BLICK auch . zwar DA aber vielleicht auch irgendwie nicht unbedingt sprechend

Daniela widerspricht auf der Grundlage einer Textstelle „Iris traumlos und trüb" und problematisiert auch die Möglichkeiten des Blicks.

> Sandra: Doch grad desWEgen sprechend find ich also wenn sich jemand in die Augen schaut der wässrige . trübe Augen hat das sagt ja . ALles . also für MICH wär das der is unheimlich TRAUrig dem geht es nich gut ich weiß ja nich was zwischen den beiden . die sich da anschauen grade IS . also . für MICH würde das UNheimlich VIEL sagen ..

Sandra widerspricht wiederum Tanja und erweitert dabei ihre erste Lesart „einfach nur durch Schauen kann man sich praktisch auch verständigen" um den Aspekt, dass sich gerade Trauer besonders gut am Blick der Augen zeigt.

> Isabel: Aber das Mundvoll SCHWEIgen deutet für mich auch da drauf HIN dass ja im Prinzip was DA is wo man drüber reden KANN . oder/oder müsste/ (andere Teilnehmerin: oder müsste) MÜSSte aber DOCH nich KANN . (Bestätigung: Mhm) und das . das is dann schon ALLes gesagt durch die Augen oder den Blick von dem ANdern den man dann DEUten kann

Isabel bezieht den Vers „Mundvoll Schweigen." noch in die bereits entwickelte Deutung mit ein und findet für ihn eigene Worte. ‚Mimetisch' ist auch die sprachliche Interaktion mit einer anderen Teilnehmerin: Gegenseitig verstärken sie sich in der Formulierung des Wortes „müsste", das Isabel, nachdem es von einer anderen Teilnehmerin geäußert wurde, noch einmal betont spricht.

In diesen Beiträgen werden mit der Sprache des Gedichts vor allem die Grenzen der „Sprache als Gitter" und die Möglichkeiten von „Augen-Blicken" thematisiert. Die Ambivalenz des Gedichts, die Grenzen und Möglichkeiten des Sprechens und vor allem des Schweigens kommen auch in folgenden Gesprächsausschnitten aus einem anderen Gespräch zur Sprache:

> Peter: Also . w/wenn wir jetzt mal bei dem BISherigen Verständnis bleiben . ähm macht äh die Ü/Überschrift Sprachgitter schon irgendwo SINN weil die beiden ja

> miteinander REden sollten . die Menschen um dies jetzt da GEHT . es aber nich TUN . weil in dem Mund wie . ZUgegittert is (7Sec.) ((*Blätter werden über den Tisch gezogen*)) Du bist SEHR .. anderer Meinung Renate

Peter versucht das bisherige Gespräch zusammenzufassen, wobei eine negative Deutung dominiert: Die Redenden können sich im Medium der Sprache nicht mehr verständigen. Am Blick von Renate sieht er, dass sie anderer Meinung ist und fordert sie indirekt auf, diese zu äußern. Renate macht einen ersten Ansatz:

> Renate: Hm ich GLAUB ja . ich glaub nich dass die miteinander reden SOLLten . ich glaub das ham die schon gemacht (3Sec.)
> Janina: Ich glaub eigentlich AUCH dass das . ABgeschlossen is . UN noch so n Lachen hinterher also (Bestätigungen: mhM) irgendwie .
> Eva: Aber es gibt doch auch so BeZIEhungen wo man einfach merkt das bringt jetzt EH nix mehr zu reden wo alles schon (Janina: JA) voll verFAHren is vielleicht so verGITtert oder so kompliziert . dass es EH . dass ma/ dass man das gar nimmer SCHAFFT das alles aufzuLÖsen .

Janina und Eva bleiben bei einer negativen und einseitigen Deutung. Auffallend ist hier auch die vom Gedicht angestoßene Verwendung der Adjektive „verGITtert“ durch Eva und schon zuvor „ZUgegittert“ durch Peter. Die Beziehung scheint abgeschlossen und Verständigung nicht mehr möglich – dem widerspricht allerdings Renate:

> Renate: Ja aber dieses dicht/ DICHT beieinander am Schluss das is das deutet für mich NICHT auf so was . AUSsichtsloses und hat eh kein Sinn mehr hin sondern das kann ja auch mal irgendwann (Janina: mHM) eben kann man doch auch mal zurückGUcken auf was . und es is gut SO . oder also . mit all der Traurigkeit die das vielleicht mit sich bringt aber es is oKAY . und

Ausgehend vom Vers „dicht beieinander, die beiden“ präzisiert Renate ihre Lesart. Sie entwirft die Situation einer Art von Rückblick der durchaus nicht aussichtslos oder sinnlos ist.

> Eva: Ja meinst du jetzt im Sinne von verGESsen und wir fangen neu AN oder (Renate: NEIN) einfach wir lassens GANZ .

Eva fragt nach und bringt dabei wieder eine vereinfachende, binäre Lesart ins Spiel (neu anfangen – es ganz sein lassen).

> Renate: N/ NEE von HINnehmen es WAR mal so so isses NIMmer aber irgendwie . (Peter: ja manchmal zum Beispiel) KANN n Schweigen auch mal ganz SCHÖN sein und ein gemeinsames Lachen nach hinten . also die sin/ es is einfach dieses DICHT beieinander ja (Peter bestätigend: mhM mhM) das is für MICH . ich bin nich DICHT beieinander mit jemand mit dem ich noch voll im Clinch lieg oder de/ wo ich noch so n KAMPF hab . da geh ich doch eher auf ABstand . dicht beieinander is für mich was .. Nähe ((kurzes verlegenes Lachen))

Der Lesart Evas widerspricht Renate energisch und präzisiert ihre eigene Lesart eines ambivalenten Rückblicks. Die Wendung „dicht beieinander“ scheint sie sehr anzusprechen und sie fügt sie mimetisch in ihr eigenes Sprechen ein: „ich bin nich DICHT beieinander mit jemand mit dem ich

noch voll im Clinch lieg“. Nach einer längeren Pause charakterisiert sie am Ende zusammenfassend mit dem Substantiv „Nähe“ die Beziehung, wie sie nach ihrer Lesart in der letzten Strophe des Gedichts gestaltet wird. Zumindest Peter scheint ihr nun dabei auch zuzustimmen. Vielleicht vergleichbar sprach eine Schülerin einer fünften Realschulklasse in der Schlussrunde eines Gesprächs zu dem Gedicht von „schweigender Liebe“.[38]

Anhang

Verwendete Transkriptionszeichen[39]

.	kurze Pause
..	längere Pause
(4sec)	Pause von ca. vier Sekunden Dauer
BeTOnung	Versalien = Betonung
(...)	unverständliche Äußerung
(dass man)	vermuteter Wortlaut
(Janina: Ja)	Unterbrechung durch eine andere Teilnehmerin
große Ungewiss/	vermuteter Wort- oder Konstruktionsabbruch (hier statt: große Ungewissheit)
((xxx))	andere akustisch wahrnehmbare Handlungen, z.B. ((räuspert sich)) ((lachen))
((xxx))	Beschreibung praktischer Handlungen, z.B. *((steht auf)) ((nimmt Blatt Papier))*
[...]	Auslassungen in der Transkriptwiedergabe

38 Werner Wögerbauer spricht in Bezug auf das Gedicht *Bahndämme, Wegränder, Ödplätze, Schutt* (ebenfalls aus dem Gedichtband *Sprachgitter*) auch von einem „wissenden Lächeln“ – dieses „ist auf Sprache bezogen, als ein schweigsamer Ausdruck eines sprachlichen Wissens. Ein solches Schweigen läßt sich nicht als ein pathologisches und pathographisches ‚Verstummen’ angesichts eines übermäßigen, überwältigenden Leidens verstehen, sondern als eine in der Verschwiegenheit aufgefangene Sprache“ (Wörgerbauer: Begegnung, west-östlich, S. 61). Jean Bollack bringt *Sprachgitter* in einen engen Zusammenhang mit der Liebesbeziehung zwischen Ingeborg Bachmann und Paul Celan (vgl. Bollack: Dichtung wider Dichtung, S. 370 ff.).

39 In Anlehnung an Becker-Mrotzek/Vogt: Unterrichtskommunikation, S. 185.

Das Gedicht Sprachgitter[40]

SPRACHGITTER

Augenrund zwischen den Stäben.

Flimmertier Lid
rudert nach oben,
gibt einen Blick frei.

Iris, Schwimmerin, traumlos und trüb:
der Himmel, herzgrau, muß nah sein.

Schräg, in der eisernen Tülle,
der blakende Span.
Am Lichtsinn
errätst du die Seele.

(Wär ich wie du. Wärst du wie ich.
Standen wir nicht
unter *einem* Passat?
Wir sind Fremde.)

Die Fliesen. Darauf,
dicht beieinander, die beiden
herzgrauen Lachen:
zwei
Mundvoll Schweigen.

Paul Celan

40 Entstehung und Erstdruck des Gedichts: 1957. Zitiert wird nach: Celan: Die Gedichte, S. 99 f.

Literatur

Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen 1996.

Aristoteles: Poetik. Übers. und hg. von Manfred Fuhrmann. Stuttgart 1987.

Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger: Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. Tübingen 2001.

Benjamin, Walter: Über das mimetische Vermögen. In: Gesammelte Schriften. Bd. 2.1. Hg. von Rolf Tiedemann; Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M. 1977, S. 210-213.

Bollack, Jean: Paul Celan über die Sprache. Das Gedicht „Sprachgitter" und seine Interpretationen. In: Werner Hamacher; Winfried Menninghaus (Hg.): Paul Celan. Frankfurt a. M. 1988, S. 272-308.

Bollack, Jean: Dichtung wider Dichtung. Paul Celan und die Literatur. Hg. von Werner Wögerbauer. Göttingen: Wallstein 2006.

Bruner, Jerome: Wie das Kind sprechen lernt. Bern u.a. 2002.

Celan, Paul: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a.M. 2003.

Erhart, Walter: Art. „Mimesis". In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 2. Hg. v. Harald Fricke. Berlin, New York 2000, S. 595-600.

Fingerhut, Karlheinz: Kafka für die Schule. Berlin 1996.

Fingerhut, Karlheinz: L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht" in Schule und Hochschule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler 1997, S. 98-125.

Gadamer, Hans-Georg: Text und Interpretation. In: Philippe Forget (Hg.): Text und Interpretation. München 1984, S. 24-55.

Gadamer, Hans-Georg: Phänomenologischer und semantischer Zugang zu Celan. In: Gerhard Buhr; Roland Reuß (Hg.): Paul Celan, „Atemwende": Materialien. Würzburg 1991, S. 311-317.

Gadamer, Hans-Georg: Gedicht und Gespräch. Überlegungen zu einer Textprobe Ernst Meisters. In: Gesammelte Werke. Bd. 9: Ästhetik und Poetik 2: Hermeneutik im Vollzug. Tübingen 1993, S. 335-346.

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg 1998.

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart 2003.

Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Ders., Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 107-139.

Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Ders., Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004, S. 137-168.

Ivo, Hubert: Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: Ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen 1994, S. 222-271.

Kämper-van den Boogaart, Michael: Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch 5, 2000, 9, S. 4-22.

Lauer, Gerhard: Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Karl Eibl; Katja Mellmann; Rüdiger Zymner (Hg.): Im Rücken der Kultur. Paderborn 2007, S. 133-159.

Matzdorf, Paul; Cohn, Ruth C.: Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Cornelia Löhmer; Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart 1992, S. 39-92.

Paefgen, Elisabeth K.: Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen 1996.

Peukert, Helmut: Reflexionen am Ort der Verantwortung. Herausforderungen durch Wilhelm Flitners pädagogisches Denken. In: Ders. (Hg.): Ortsbestimmungen der Erziehungswissenschaft. Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Weinheim u.a. 1992, S. 15-30.

Rumpf, Horst: Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern u.a. 1994, S. 113-126.

Rumpf, Horst: Staunkraft und Sprache. In: Marcus Rauterberg; Gerold Scholz (Hg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 59-68.

Sonderforschungsbereich Kulturen des Performativen an der FU Berlin, Teilprojekt B5: Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln, http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_vorhaben_2007.html [Stand 18.05.2009].

Stierle, Karlheinz: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica 12, 1980, S. 227-248.

Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7, 2006, 3, S. 227-241.

Steinbrenner, Marcus: Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Susanne Gölitzer; Jürgen Roth (Hg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo. Münster 2007, S. 390-420.

Venus, Dankmar: Celan im vierten Schuljahr? In: Westermanns Pädagogische Beiträge 13, 1961, S. 446-450.

Wögerbauer, Werner: Begegnung, west-östlich. Zur Interpretation von Paul Celans ‚Bahndämme, Wegränder, Ödplätze, Schutt'. In: Celan-Jahrbuch 4, 1991, S. 55-68.

Wulf, Christoph: Mimesis. In: Ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997, S. 1015-1029.

Wulf, Christoph: Ritual. In: Ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel 1997, S. 1029-1037.

Wulf, Christoph (Hg.): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden 2004.

Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld 2005.

Wulf, Christoph: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung. Bielefeld 2006.

Wulf, Christoph u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden 2007.

Marcus Steinbrenner

Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften

In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 25-46

Marcus Steinbrenner

Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften

Die höchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten aber hat der Mensch.
(Walter Benjamin)

1. Konstellationen und Spannungsfelder

Auf der Suche nach Begriffen für die Beschreibung einer Form des Textbezugs in Literarischen Gesprächen (vgl. Härle; Steinbrenner (Hg.) 2004) brachte mich eine Konstellation aus drei Bezugspunkten auf den Mimesisbegriff. Etymologisch verweist der Begriff „Konstellation" auf „die auf die Schicksale der Menschen einwirkende Stellung der Gestirne" und wurde dann verallgemeinert und säkularisiert zu „Stellung und Anordnung bestimmter Faktoren".[1] Konstellationen ereignen sich und haben immer auch etwas Zufälliges und Ungeplantes an sich – darin liegt ihre Chance und ihr Risiko für einen Forschungsprozess.[2]

Der erste Bezugspunkt für meine Auseinandersetzung mit dem Mimesisbegriff ist Walter Benjamins *Berliner Kindheit um neunzehnhundert*. Hier charakterisiert Benjamin das Lesen und insbesondere das Lesen des Kindes als einen mimetischen Prozess (vgl. z. B. Jornitz 2002, S. 219-249). Ich beschäftigte mich mit dem Text im Rahmen eines Seminars zur Autobiographik und verfolgte den Mimesisbegriff dann weiter in Benjamins theoretischen Schriften. In seinem nichtveröffentlichten Versuch *Über das mimetische Vermögen* bestimmt Benjamin Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten", die für den Menschen, so seine anthropologische Annahme, grundlegend ist (Benjamin 1977 [1933], S. 210). Diese ist verbunden mit der sprachtheoretischen Annahme, nach der das mimetische Vermögen in unserer Kultur vor allem „in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens" (Benjamin 1977 [1933], S. 213).

Über einen Mitarbeiter im Berliner Sonderforschungsbereich *Kulturen des Performativen* lernte ich kurze Zeit später das Forschungsprojekt *Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln* von Gunter Gebauer und Christoph Wulf kennen.[3] Gebauer und Wulf leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Mimesisbegriffs (vgl. u. a. Wulf 1997a, Gebauer; Wulf 1998, 2003) und insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen

---

[1] Stichwort „Konstellation". In: Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprachen. 24., durchges. und erw. Aufl. CD-Rom-Version. Berlin: de Gruyter 2002.

[2] Zu einem „Denken in Konstellationen", auch im Rahmen von Forschungsprozessen, vgl. Seelinger 2003, insbes. S. 15-26 – hier mit engem Bezug zu Adorno und Benjamin.

[3] Es handelt sich hier um das Teilprojekt B5 des Sonderforschungsbereichs Kulturen des Performativen an der FU Berlin: http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_2007.html (zuletzt eingesehen am 12.06.2009).

jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten (vgl. Wulf 2004ff., siehe Abschnitt 2 des Aufsatzes).

Einen dritten Bezugspunkt bildet schließlich die Habilitationsschrift Ulf Abrahams mit dem Titel *StilGestalten* – ein ebenfalls eher zufälliger Fund, da es leider nach wie vor keine aktuelle deutschdidaktische Bibliographie gibt. In einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik weist Abraham hier Analyse und Mimese unter anderem mit Bezug auf das Schleiermacher'sche Begriffspaar Divination und Comparation als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative" aus (vgl. Abraham 1996, insbes. Kap. 2.2, S. 173-199, vgl. auch Abraham; Kepser 2005, S. 102-107).[4] Eine gezielte Suche ergab dann eine Fülle an Anknüpfungspunkten in Literaturdidaktik (vgl. u. a. Belgrad 1996, Köster 1997, Maiwald 1999, Bredella 2007), Kunstpädagogik (vgl. u. a. Seelinger 2003, Wulf 1991), Religionspädagogik (u. a. Laeuchli 1987), Allgemeiner Pädagogik und Didaktik (vgl. u. a. Marsal 2005, Mattheis 1998, Rumpf 1994, 2004) und Bildungstheorie, insbesondere in Bezug auf ästhetische Bildung (vgl. u. a. Ruge 1997, Schulz 1997).

Als Beispiel für die Bezugnahme auf Mimesis greife ich hier Horst Rumpf heraus. Er ist zwar kein Literaturdidaktiker im engeren Sinn, hat sich aber schon häufiger zu literaturdidaktischen Fragen geäußert (vgl. u. a. Rumpf 1997). Ich habe ihn ausgewählt, da er bestimmte Formen des *Sprechens* als mimetisch charakterisiert und damit den von mir untersuchten Gegenstand, Literarische Gespräche, berührt. In der literaturdidaktischen Diskussion wird Mimesis bislang überwiegend auf Formen des Schreibens bezogen.

Horst Rumpf spricht von einer „teilnehmenden", „bildhaften", „mimetisch vergegenwärtigenden Sprache". In Bezug auf Wagenschein'sche Unterrichtsgespräche bemerkt er:

> Sprache stellt hier nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter. (Rumpf 2004, S. 60)

An anderer Stelle charakterisiert er sie als

> eine Sprache, die im imaginären Zeigefeld statthat, die auf Klang, Gebärde, Andeutung setzt und die im Gespräch mit seinen situativen Komponenten verwurzelt bleibt. In der nicht ausformulierte Anspielungen möglich sind, in die Mundartliches hineinspielt, die auf syntaktische Gerundetheit keinen Anspruch erhebt. Eine Sprache, gebunden an hier und jetzt entstehende Ideen, Imaginationen, Vergleiche. (Rumpf 1994, S. 119)

Charakteristisch für Rumpf, aber auch für die anderen der hier genannten Autoren ist, dass sie zumeist keine genauere theoretische Bestimmung und Herleitung des Mimesisbegriffs leisten und dass sie keine oder nur wenig Beispiele in Form von Schülerprodukten oder Gesprächsäußerungen anführen, die das Gesagte konkretisieren. So bleiben die Texte vage und andeutend. Gerade bei Rumpf hat die Sprache dabei häufig eine stark rhetorische Dimension, die beim Leser z. B. durch bildhafte Ausdrücke oder die Reihung von Substantiven und Relativsätzen

[4] Das Begriffspaar erinnert an die Dialektik von Mimesis und Ratio bei Adorno. Zugleich weist es eine Verwandtschaft mit anderen in der Literaturdidaktik diskutierten „Zielalternativen" auf, z. B. „Literarische Erfahrung – Interpretation" bei Eggert; Berg; Rutschky (1975).

bestimmte Eindrücke und analoge Vorstellungen hervorrufen will (vgl. v.a. das zweite Zitat). Diese Vagheit hinsichtlich der theoretischen Verortung und der empirischen Konkretisierung hat eine ihrer Ursachen in einer Eigenart literaturdidaktischer Theoriebildung. Diese findet häufig in einer Art *Zwischenraum* statt, von dem aus Bezug genommen wird auf konkretes Unterrichtsgeschehen einerseits und auf theoretische Konstrukte, z. B. aus der Literatur- und der Kulturtheorie, andererseits, die nicht für diesen Zweck geschaffen wurden.[5] In beide Richtungen drohen Gefahren und man begibt sich rasch in vermintes Gelände:

Bei der Bezugnahme auf literatur- und kulturtheoretische Begriffe und Konstrukte tritt zunächst ein Problem auf, das Wilhelm Köller für die Begriffe „Perspektivität" und „Sprache" verdeutlicht. Diese

> teilen miteinander das Schicksal, im strengen Sinne des Wortes undefinierbar zu sein. Allenfalls lässt sich phänomenologisch beschreiben, worauf sie sich beziehen. Beide Begriffe müssen als anthropologische Grundbegriffe verstanden werden, die keine Theorie vollständig in ihre Gewalt bringen kann, weil sie auf zwei Urphänomene menschlicher Existenz Bezug nehmen, die wir nicht distanziert von außen betrachten können, weil wir in unseren Lebensprozessen und Vorstellungsbildungen immer schon in sie verwickelt sind. [...] Für sie gilt in besonderem Maße das, was Nietzsche über komplexe Begriffe mit einer langen Entwicklungsgeschichte gesagt hat: ‚Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozeß semiotisch zusammenfaßt, entziehn sich der Definition; definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat.' (Köller 2004, S. 3)

Es gibt kaum einen Begriff mit einer längeren Entwicklungsgeschichte als den Mimesisbegriff,[6] weshalb in diesem Aufsatz auch keine trennscharfe Definition geleistet wird. Hinzu kommt, dass diese Begriffe natürlich nicht für eine Verwendung in der Literaturdidaktik geschaffen wurden und dass Benjamin, Derrida et al. bei der Formulierung ihrer Theorien nicht primär an Lernende und Lehr-Lernkontexte dachten. Daraus kann man eine prinzipielle Absage an den Gebrauch derartiger Begriffe und Theorien im Rahmen der Literaturdidaktik ableiten und sich z. B. im Rahmen einer stärker ethnomethodologisch orientierten Forschung darauf konzentrieren, Theorien und Konstrukte vor allem oder gar ausschließlich aus dem so genannten empirischen Material heraus zu generieren. Unabhängig von der Frage, ob und wie dies überhaupt und erst recht für in der Literaturdidaktik sozialisierte WissenschaftlerInnen möglich ist, denke ich, dass damit auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und der Literaturdidaktik eine wichtige Wurzel gekappt wird.[7] Es ist ja nicht so, dass die Begriffe und Theorien, von denen hier die Rede ist, im empiriefreien Raum entstanden sind – im Gegenteil: Sie nehmen

---

[5] Der Bezug auf „konkretes Unterrichtsgeschehen" ist natürlich immer schon vermittelt und es gibt auch ganz andere Formen der Theoriebildung. Die holzschnittartige Darstellung dient mir aber zur Verdeutlichung eines Problems, das viele Arbeiten und Ansätze betrifft.

[6] So Monika Ritzer, die dabei zugleich auf die Aktualität des Begriffs verweist: „Über Mimesis zu schreiben, ist heute keine dankbare Aufgabe. Nicht nur, dass man sich über 2000 Jahre an der Auslegung versucht – Mimesis ist wohl der poetologische Begriff mit der längsten Traditionslinie. Hinzu kommen auch noch offene Fragen der jüngsten Debatte: Denn nach der Diskreditierung, die der Begriff – reduziert auf ‚Nachahmung der Wirklichkeit' – seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert [...] erfahren hatte, erlebt er in den letzten Jahren eine unerwartete Renaissance" (Ritzer 2004, S. 81).

[7] Dies ist keine prinzipielle Absage an ethnomethodologische Forschungsansätze. Der Vergleich unterschiedlicher Unterrichtskulturen durch nicht in der untersuchten Kultur sozialisierte ForscherInnen ist hier z. B. ein interessanter Ansatz. Vgl. hierzu Arbeiten und Ansätze im Rahmen des IAMTE [International Association for the Improvement of Mother Tongue Education: http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)].

auf „Urphänomene menschlicher Existenz Bezug" (Köller) und sind darin häufig gerade das Resultat des Versuchs, Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. Beim Versuch, sie für die Beschreibung von Unterrichts- oder Gesprächsprozessen zu verwenden, rücken sie in einen neuen Kontext, bilden eine neue Konstellation und verändern dadurch ihren Gehalt. Dies stellt eine Herausforderung, aber zugleich auch eine Chance dar, und zwar für beide Seiten, die sich gegenseitig befruchten und unter einem neuen Blickwinkel erscheinen können. Die Literaturdidaktik kann auch in dieser Hinsicht die Rolle einer *Vermittlerin* spielen (die ihr ja eigentlich liegen müsste).

Bei der Bezugnahme auf konkretes Unterrichtsgeschehen kommt man in der aktuellen didaktischen Großwetterlage besonders rasch in vermintes Gelände und ist den hohen Ansprüchen der herrschenden empirischen Unterrichtsforschung an Objektivität, Reliabiltät und Validität ausgesetzt. Im abschließenden Plenarvortrag von Norbert Groeben auf dem Symposion Deutschdidaktik 2004 unter dem Titel *Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung* kommen diese prägnant zum Ausdruck. Die nicht streng methodisch kontrollierte Interpretation von Einzelbeispielen, wie ich sie hier vornehme (vgl. Abschnitt 3 des Aufsatzes), und die Bezugnahme auf einen nicht definierbaren und mithin auch schwer operationalisierbaren Begriff wie den der Mimesis kann diesen Ansprüchen kaum genügen.[8]

Kennzeichnend für den Vortrag bzw. Aufsatz Groebens ist, dass er (schon im Titel) suggeriert, dass es bisher keine deutsch-didaktische Unterrichtsforschung gab, dass er Unterrichtsforschung primär als Messung des unmittelbaren Outputs/ Lernerfolgs definiert und dass er über 22 Seiten lang Ansprüche an eine solche Unterrichtsforschung auftürmt, um dann auf zwei Seiten die konkrete Umsetzbarkeit, das ‚Wie?', zu besprechen. Dabei beschränkt er sich bezeichnenderweise auf (durchaus sinnvolle) institutionelle und administrative Vorschläge, verschiebt damit aber die Einlösung der Ansprüche in eine ferne Zukunft, von der unsicher ist, ob sie überhaupt eintritt. Das hat Züge eines Phantasmas, angesichts dessen vor allem der einzelne Forscher / die einzelne Forscherin in den derzeitigen Forschungsstrukturen nur scheitern kann und das in dieser Form eher lähmt als beflügelt und inspiriert.[9] Vielleicht ist der von Groeben skizzierte Weg als *ein* Weg deutschdidaktischer Unterrichtsforschung und für bestimmte Fragestellungen sinnvoll.[10] Groeben spricht aber von *dem* Weg und schließt damit andere Ansätze implizit aus, die er auch schlicht nicht erwähnt.[11] Der Text hat ganz im Sinne Foucaults die Funktion, den deutschdidaktischen Diskurs durch Prozeduren der Ausschließung, der Kontrolle und Einschränkung und der Verknappung der sprechenden Subjekte zu ordnen (vgl. Foucault 1998 [1970]). Die gesamte sogenannte Empirisierung der Deutschdidaktik kann unter diesem

---

[8] Das hier Gesagte gilt in gleicher Weise für alle anderen in der Literaturdidaktik populären und häufig als ‚Hochwertwörter' paradoxerweise abgewerteten Begriffe wie „Imagination", „Identität" oder auch „Verstehen" – und meines Erachtens auch für den Kompetenzbegriff.

[9] Bezeichnend für den Ansatz ist zudem seine Sprache, unter anderem die gehäufte Verwendung des Modalverbs „muss". Ein Beispiel: „[...] es müssen die Störvariablen kontrolliert werden: wie eben das Engagement der Lehrenden, evtl. die Charismatik der Lehrerpersönlichkeit, der Neuigkeitseffekt etc." (Groeben 2005, S. 10). Innerhalb seines Sprachspiels, wie es Groeben selbst nennt (vgl. ebd., S. 7), ist die Bezeichnung der für den Literaturunterricht wohl zentralen Einflussfaktoren als Störvariablen stimmig.

[10] Für die von Groeben propagierte Wirkungsforschung halte ich allerdings gerade für den Bereich des Literaturunterrichts qualitative und auch biographisch orientierte *Langzeit*studien für weitaus sinnvoller als die Messung der „definitorischen oder charakteristischen Merkmale der Kurzgeschichte", die SchülerInnen unmittelbar nach einer Unterrichtseinheit kennen (vgl. Groeben 2005, S. 129). Was davon bleibt, ist fraglich. Unter den gegebenen Forschungsbedingungen und -strukturen sind solche Forschungen allerdings noch schwerer zu verwirklichen.

[11] Ich denke hier z. B. an Eggert; Berg; Rutschky (1975), Nündel; Schlotthaus (1978), Heuermann et al. (1982), Müller-Michaels (1987), Rupp (1987), Wieler (1989) und Christ et al. (1995).

Blickwinkel betrachtet werden, wobei solche Ordnungsbewegungen zur Ausbildung einer Disziplin gehören und entsprechende Gegenbewegungen provozieren. So setzte Andrea Bertschi-Kaufmann in ihrem Plenarvortrag auf dem Symposion Deutschdidaktik 2008 hier auch einen deutlich anderen Akzent, wobei sie sich im Titel des Vortrags wie auch im Vortrag selbst mehrfach auf Walter Benjamin bezieht.[12]

Ich möchte im Folgenden anhand eines Forschungsansatzes an der FU Berlin einen Weg aufzeigen, wie vielleicht auch mit dieser spannungsgeladenen Lage der Literaturdidaktik im Zwischenraum umgegangen werden kann. Es handelt sich dabei um das bereits zu Anfang zitierte Teilprojekt des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen".

2. Mimesis und die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen

Eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren – dies stellt wohl die allgemeinste Form einer Begriffsexplikation dar. In *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft* (1998 [1992]) leisten Gunter Gebauer und Christoph Wulf eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Begriffs.[13] Sie liefern dabei keine Definition, sondern zeichnen seine Entwicklung von der antiken griechischen Philosophie (Aristoteles, Platon) bis in die Jetztzeit (Adorno, Benjamin, Derrida) nach und stellen dabei zentrale Merkmale und Dimensionen des Mimesisbegriffs heraus. Theoriebildung geschieht hier als geschichtliche Rekonstruktion und Herstellung einer Konstellation von unterschiedlichen Verwendungsweisen und Merkmalen eines Begriffs. Auf diese Weise wird eine Art von Begriffsraum aufgespannt.

Ich kann die historischen Positionen und auch die zentralen Dimensionen des Mimesisbegriffs in diesem Rahmen nicht anführen und verweise dafür auf die Darstellung von Gebauer und Wulf (1998). An anderer Stelle habe ich zentrale Aspekte des Mimesisbegriffs herausgearbeitet und sie auf sprachlich-literarisches Lernen bezogen (vgl. Steinbrenner 2009). Hier möchte ich versuchen, den Mimesisbegriff auf Gesprächsäußerungen zu beziehen und dadurch zu konkretisieren. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur drei mir besonders wichtig erscheinende Aspekte nennen:

(1) Mit Walter Benjamin kann Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten" (Benjamin 1977 [1933], S. 210) aufgefasst werden. Beim Produzieren von Ähnlichkeiten entsteht etwas Neues, das dem Vorgegebenen ähnlich, nicht aber mit ihm identisch ist. Mimesis ist damit mehr als Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem kommt das nachahmende Subjekt mit ins Spiel. Seine Einbildungskraft gestaltet den Nachahmungsprozess mit, so dass das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann (vgl. Wulf 1997a, S. 1015): Es wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst aus-

[12] Vgl. Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008): «... über und über beschneit vom Gelesenen». Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag auf dem Symposion Deutschdidaktik 2008 in Köln: http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag (zuletzt eingesehen am 12.06.2009).

[13] Seit ungefähr 1990 beschäftigen sich Gunter Gebauer und Christoph Wulf mit dem Mimesisbegriff und seit 1999 mündete dies dann auch in empirische Untersuchungen. Dies zeigt, wie lange solche Forschungsprozesse dauern.

drückt. Seit seiner Entstehung und schon bei Platon verweist der Begriff auf diese drei Momente (vgl. Erhart 2000).

(2) In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker von unmittelbar sinnlichen (körperlichen oder visuell-bildhaften) Bereichen in den unsinnlichen Bereich der Sprache und der Schrift:

> Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit (Benjamin 1977 [1933], S. 213).

Zugänglich werden diese „unsinnlichen Ähnlichkeiten" durch den Akt des Lesens. Mit Hilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine Einbildungskraft (Imagination) und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, so dass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens sinnlich-mimetische Erfahrungen gemacht werden können.[14]

(3) Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung und kann einen nicht-instrumentellen Bezug zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Dieser offene und unverfügbare Charakter unterscheidet Mimesis von eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitationsprozessen. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der Anähnlichung aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.[15]

---

[14] Mit Verweis auf Benjamin einerseits und Jürgen Grzesik andererseits sieht auch Cornelia Rosebrock die Qualität der mentalen Operationen bei poetischer Sprache auf Leserseite insbesondere durch das mentale Herstellen von Analogien bestimmt: „Während für informatorische Texte die Bedeutung der Worte und Sätze über Konventionen weitgehend geregelt ist, provoziert poetische Sprache darüber hinaus Analogien verschiedenster Art und Komplexität" (Rosebrock 2008, S. 95).

[15] Diese Ambivalenz bringt Derrida mit einer Analogie von Mimesis und *pharmakon* in seiner Bedeutung als Heilmittel *und* Gift zum Ausdruck: „Die Nachahmung entspricht ihrem Wesen, ist das, was sie ist – Nachahmung –, nur dann, wenn sie in irgendeinem Punkte fehler- oder eher noch mangelhaft ist. Sie ist ihrem Wesen nach schlecht. Sie ist nur gut, wenn sie schlecht ist. Insofern ihr das Scheitern eingeschrieben ist, hat sie keine Natur, hat sie nichts, was ihr eigen ist. Ambivalent, mit sich spielend, sich selbst entwischend, sich nur erfüllend, indem sie sich aushöhlt, gut und schlecht zugleich, verschwägert sich unentscheidbar die *mimesis* dem *pharmakon*" (Derrida 1995, S. 157f., vgl. hierzu auch Lang 1998, S. 9-23). Aus diesem Grund geben Gebauer und Wulf ihrem Kapitel zu Derrida auch den Titel: „Der Zwischencharakter der Mimesis" (Gebauer; Wulf 1998, S. 406-421). Vielleicht ist der Begriff deshalb für eine Didak-

Die drei hier angeführten Punkte können vielleicht auch eine Antwort auf die normative Frage geben, *warum* Mimesis überhaupt für Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam ist. Diese Frage kann nur vor dem Hintergrund anthropologischer und sprach-/literaturontologischer Prämissen und hier nur sehr allgemein beantwortet werden: Weil Mimesis als grundlegendes menschliches Vermögen betrachtet wird, das der Bildung und Pflege bedarf und das in unserer Schriftkultur vor allem auch in Schrift, Sprache und Literatur seinen Eingang fand. Seit 1999 beziehen Gebauer, Wulf und andere im Rahmen des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen" den Mimesisbegriff auf Lern- und Bildungsprozesse. Eine zentrale Gelenkstelle bilden dabei der Begriff und die Form des *Rituals*. Wulf vertritt die These und versucht an Beispielen aufzuzeigen, dass Rituale mimetische Bezugnahmen insbesondere auch auf ästhetische Gegenstände ermöglichen.[16] Seiner Auffassung nach sind Rituale u. a. durch folgende Merkmale bestimmt (vgl. Wulf 1997b):

- Sie sind gekennzeichnet durch Regelhaftigkeit und Repetitivität, die Nachahmung ermöglicht.
- Sie setzen sich aus einzelnen standardisierten Elementen, Formen bzw. Handlungen zusammen.
- Sie bieten einen festen Rahmen, eine Struktur und dadurch Sicherheit, die auch eine Begegnung mit neuen/ fremden Gegenständen ermöglicht.[17]
- Sie haben häufig einen ludischen Charakter, sind getragen von einem spielerischen Ernst, der Grenzen wahrt und dabei Spielräume für spontanes, kreatives Handeln schaffen kann.
- Sie stiften Kollektivität und verleihen der Interaktion und den thematisierten Gegenständen Bedeutsamkeit, bis hin zu einer sakralen Aufladung.

Rituale sind „*soziale Dramen*, in denen *Differenz* bearbeitet wird. Sie sind *Inszenierungen und Aufführungen des Sozialen*, in denen Gemeinschaften performativ gebildet werden" (Wulf 2005, S. 15). In diesen Inszenierungen „verbinden sich Aisthesis und Ausdruck, Handeln und Verhalten zu einem sozialen Geschehen, das zur Nachahmung und Mitwirkung auffordert" (Wulf 1997b, S. 1035).

Wulf und seine Arbeitsgruppe haben mehrere Projekte an Schulen durchgeführt, in denen sie rituelle Formen und darin erfolgende mimetische Bezugnahmen untersuchten. Ich würde ihr Vorgehen als *theorieinspirierte Fallbeschreibung* bezeichnen, bei der sie ihre theoretischen Begriffe in Beziehung setzen zum beobachteten Unterrichtsgeschehen und aus diesem Zusammenspiel – dieser Konstellation von Theorie und Beobachtung – ein Deutungsangebot entwickeln. Diese Form einer theorieinspirierten Fallbeschreibung bildet vielleicht *einen* gangbaren Weg im und durch den oben skizzierten Zwischenraum, in dem sich die Literaturdidaktik befindet.[18]

---

tik, die „im Zwischenraum" agiert, besonders geeignet. Das „Dazwischen" ist auf jeden Fall ein zentrales Charakteristikum literarischen Verstehens, das sich *zwischen* Reproduktion/ Rekonstruktion/ Imitation und Neuschöpfung abspielt und immer ein Moment des Unkontrollierbaren und Unvorhersagbaren hat.

[16] Vgl. vor allem *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien* (Wulf (Hg.) 2004) und *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie* (Wulf et al. 2007).

[17] In erwerbstheoretischer Perspektive können rituelle Formen auch als Formate im Sinne Bruners beschrieben werden (vgl. Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006, S. 228f.).

[18] Theorieinspirierte Fallbeschreibungen sind m.E. auch die meisten der in Fußnote 11 zitierten Ansätze.

Im Anschluss an Wulf kann auch ein literarisches Gespräch nach dem „Heidelberger Modell" (vgl. Härle 2004b, Härle; Steinbrenner 2004) als Ritual charakterisiert werden, das in besonderem Maß „mimetische Bezugnahmen" ermöglicht. Folgende Formen, Strukturen und methodische Elemente geben dem literarischen Gespräch einen rituellen Charakter (vgl. Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006):

- Der Sitzkreis – er kann zwischen Kollektivität und Individualität vermitteln. Er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse und schafft wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten;
- der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs;
- explizit vereinbarte oder implizit geltende, durch Nachahmung praktizierte und bisweilen thematisierte Gesprächsregeln und -normen;
- gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss des Gesprächs;
- Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn, daran anschließend häufig eine Phase des stillen Lesens in der Gruppe – macht den Text vor allem auch in seiner Klangdimension präsent;
- Rahmung des Gesprächs durch Runden zu Beginn und zum Abschluss, in der jede / jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern; ggf. weitere Phasierung des Gesprächs durch Leitungsimpulse.

Eine zentrale Rolle im „Heidelberger Modell" hat der Leiter / die Leiterin des Gesprächs (vgl. Härle 2004a; Garbe et al. 2009, S. 184ff.). Die Lehrperson bringt sich hier nicht nur in ihrer Funktion als ModeratorIn, sondern auch als TeilnehmerIn mit echten – das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden – Beiträgen in das Gespräch ein. Auf diese Weise wird sie personal präsent und erfüllt ihre Funktion als kompetente Andere, als Modell und als Vorbild. Gerade ein menschlich greifbares, personales Gegenüber ist wesentliche Voraussetzung einer affektiv besetzten und mimetische Lern- und Erwerbsprozesse fördernden Kommunikation (vgl. Gebauer; Wulf 2003, S. 135).[19] So kann das Literarische Gespräch Mimesis in Bezug auf

- die anderen TeilnehmerInnen und deren sprachliches und soziales Verhalten
- die Form des Gesprächs mit ihren spezifischen Regeln und Normen
- den Leiter / die Leiterin des Gesprächs und deren Verhalten und Haltung
- den literarischen Text und seine ästhetische Sprache

ermöglichen – und auf diese Weise eine für Lern- und Bildungsprozesse besonders fruchtbare Konvergenz von sozialer und ästhetischer Mimesis (Wulf 1997a, S. 1027). Wie innerhalb eines

[19] Dies gilt insbesondere für das soziale Feld der Literatur und der literarischen Kommunikation, die Kämper-van den Boogaart als ein „Spiel" bezeichnet. Effekt dieses Spiels und gleichzeitig Bedingung für eine aktive Teilnahme ist eine *illusio* im Sinne Bourdieus: „die Bereitschaft für den Glauben", „dass die im Umgang mit literarisch codierten Texten zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall 'beliebig' – sind. Dies wird wohl nur erfahren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d. h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und für andere bedeutsam erfahren wird" (Kämper-van den Boogaart 2000, S. 20). Eine solche Bereitschaft stellt eine Haltung dar, wie sie vor allem durch soziale Mimesis in Ritualen erworben werden kann.

solchen Rahmens mimetische Bezugnahmen auf den Text aussehen können, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.[20]

3. Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen – ein Beispiel

Der folgende Gesprächsauszug stammt aus einer Sitzung eines literaturdidaktischen Hauptseminars an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.[21] Das Gespräch wurde von mir geleitet und hatte neben mir noch 13 Teilnehmerinnen und einen Teilnehmer. Es fand im Sitzkreis statt und wurde mit den bereits kurz aufgeführten Formen, Strukturen und methodischen Elementen geleitet (ausführlich hierzu: Härle 2004a und Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006). Es besteht aus insgesamt 118 Beiträgen und dauerte ca. 57 Minuten. Die ersten 13 Beiträge dienten der Herstellung des Gesprächsrahmens und umfassten auch das zweifache Vorlesen des Textes durch den Gesprächsleiter und eine weitere Teilnehmerin. Das Gespräch stand unter dem Thema: „Fortgehen und Ausziehen in Sprachbildern Rilkes und in meinen Bildern: Was ist mir vertraut, was eher fremd." Zunächst gebe ich hier das Gedicht wieder:[22]

DER AUSZUG DES VERLORENEN SOHNES

1. NUN fortzugehn von alledem Verworrnen,
2. das unser ist und uns doch nicht gehört,
3. das, wie das Wasser in den alten Bornen,
4. uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört;
5. von allem diesen, das sich wie mit Dornen
6. noch einmal an uns anhängt – fortzugehn
7. und Das und Den,
8. die man schon nicht mehr sah
9. (so täglich waren sie und so gewöhnlich),
10. auf einmal anzuschauen: sanft, versöhnlich
11. und wie an einem Anfang und von nah;
12. und ahnend einzusehn, wie unpersönlich,
13. wie über alle hin das Leid geschah,
14. von dem die Kindheit voll war bis zum Rand –:
15. Und dann doch fortzugehen, Hand aus Hand,
16. als ob man ein Geheiltes neu zerrisse,
17. und fortzugehn: wohin? Ins Ungewisse,
18. weit in ein unverwandtes warmes Land,

[20] Ich beschränke mich hier auf diesen Aspekt, da er für die Literaturdidaktik entscheidend ist und die anderen Bezugnahmen innerhalb eines Aufsatzes nicht darstellbar sind.

[21] Das Gespräch fand im Sommersemester 2003 statt und wurde von Saskia Luskza und Johannes Mayer transkribiert. Die Namen der Teilnehmerinnen wurden im Transkript verändert. Ich möchte mich an dieser Stelle sehr herzlich bei allen Beteiligten für ihre Mitwirkung am Gespräch bedanken!

[22] Rainer Maria Rilke: Werke in drei Bänden. Bd. 1: Gedicht-Zyklen. Frankfurt am Main: Insel 1966, S. 247f.

19. das hinter allem Handeln wie Kulisse
20. gleichgültig sein wird: Garten oder Wand;
21. und fortzugehn: warum? Aus Drang, aus Artung,
22. aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung,
23. aus Unverständlichkeit und Unverstand:
24. Dies alles auf sich nehmen und vergebens
25. vielleicht Gehaltnes fallen lassen, um
26. allein zu sterben, wissend nicht warum –
27. Ist das der Eingang eines neuen Lebens?

Der Fokus des folgenden Gesprächsausschnitts ist das Thema „Fortgehen", das hinsichtlich seiner Motive besprochen und auf persönliche Erfahrungen übertragen wird. Der Ausschnitt beginnt mit dem Beitrag 32 (von 118) und liegt damit noch ziemlich am Anfang des Gesprächs.[23]

Lfd. Nr.	Sprech-erin	Gesprächsbeitrag
32.	Tanja	Aber es ist eine Begründung drin, waRUM er geht, und zwar: aus Drang, aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung, aus Unverständlichkeit und Unverstand ** und DAS passt für mich eigentlich NICHT * zum Ende: Ist das der Eingang eines neuen Lebens?, weil * jemand, der STÄNdig diese Ungeduld HAT oder diesen DRANG, der wird auch nirgendwo ANders zur Ruhe kommen * oder, oder SELten. ** Also, der wird, auch wenn er woanders sein Leben wieder aufgebaut hat, neue Leute kennen gelernt hat, die er dann AUCH irgendwann nicht mehr SIEHT, * weil er, weil sie wieder gewöhnlich für ihn sind, dann wird er auch WEIterziehen.
33.	Anja	Aber er sagt ja nicht, dass er das IMmer hat, sondern dass er das, also das JETZT hat, warum er FORTgeht. Also das ist ja sein ANtrieb, also ich versteh es wirklich für den MoMENT. Also, * ich musste auch dran denken, ich bin für ein halbes Jahr ins Ausland gegangen, also in dem Moment MUSSte ich raus. Also musste wollte, * so eine Mischung [Leiter: Ja] und ja, also, da kann schon was ANderes danach kommen.
34.	Birte	Na gut, vielleicht haben diese WÖRter auch durch dieses UN, also UNgeduld, also so einen negativen TOUCH. Dabei würde ich das gar nicht unbedingt, bei mir war das, ich hab mich mit den Stellen nämlich sehr gut identifiZIEren können, die hatte ich mir auch RAUSgesucht, weil ich einfach, für mich war das so, dass ich, ähm,

[23] Eine ausführlichere Beschreibung und Dokumentation des Gesprächs ist an dieser Stelle nicht möglich. Schon das Transkript, erst recht aber der Ausschnitt stellen eine Abstraktion und Verkürzung dar, die aber für diesen Kontext und die verfolgte Fragestellung genügen müssen. Bei Johannes Mayer (2004) findet sich eine breiter angelegte Analyse und Darstellung von Gesprächsphasen und Verstehenslinien aus unterschiedlichen Gesprächen zu diesem Gedicht.

Legende zum Transkript:

* kurze Pause (gesteigert als ** und ***)

[X.Y.: Beispiel] gleichzeitig gesprochener Beitrag, Überlappung

BeTOnung Versalien = betonte Silbe

		zum Studieren auch SEHR weit weg gegangen bin von zu Hause, obwohl ich mich zum Beispiel zu Hause auch sehr WOHL fühle. Und dann hab ich mich im Nachhinein auch ganz oft noch mal gefragt: WaRUM eigentlich so? War da ein DRANG, oder hatte ich ErWARtungen? Und irgendwie konnte ich mich damit total identifizieren, obwohl ich das überhaupt gar nicht negativ gelesen HAbe jetzt.
35.	Judith	Für mich ist das auch so eine, oder so, hab das Gefühl, der beSCHWÖRT sich immer wieder SELBST, also in Zeile 15: Und dann DOCH fortzugehen und 17: FORTzugehen: woHIN? Und dann noch mal in 21: FORTzugehen: waRUM? Also so ein sich SELber immer wieder Fragen, was, was TU ich hier eigentlich und das WORT wieder aussprechen müssen: FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: * WoHIN gehe ich?
36.	Miriam	Das war bei mir auch ein ganz arg starkes Bild, also das FORTgehen, ist einfach HÄNgengeblieben und sich vielleicht auch echt immer wieder zu sagen: Ich GEH jetzt fort. Ich guck noch mal zurück, aber jetzt GEH ich FORT. Und das ist dann doch so eine Spannung, die auch immer wieder aufbricht.
37.	Sabine	Ich kann jetzt auch nicht klar sagen, wie das Bild bei mir entSTANden ist, aber bei mir war es so, es war das GeFÜHL von so einer optiMIStischen Ungewissheit, also * allerdings nur bis Zeile 23. Also jemand geht FORT, ins UNgewisse, allerdings nicht ganz NEgativ besetzt, aber schon mit einer gewissen HOFFnung. * Und dann kam für mich so als ABsoluter BRUCH, ähm, eben dieses: um allein zu sterben. * Ich dachte eigentlich das, ähm, Ungewisse SEI noch ungewiss und vielleicht mit ein bisschen Optimismus verBUNden, und da war da ganz KLAR dieser NEgative Gedanke, wo praktisch schon * ABgeschlossen war, es wird wohl etwas NEgatives SEIN, * was ich da unternehmen werde und das hat mich sehr irritiert. Das war für mich so dieser Bruch an diesem GANzen. Aber ich kann auch nicht FESTmachen, warum ich dieses optimistische Gefühl am ANfang hatte. ** Jetzt aus dem Gespräch raus, gleitet mir es ein bisschen daVON.

Der Gesprächsauszug weist meines Erachtens in die Richtung des von Horst Rumpf charakterisierten „mimetisch-vergegenwärtigenden Sprechens“ (s. o., S. 26). Ich möchte versuchen, dies noch etwas genauer zu fassen und auf die Gesprächsäußerungen zu beziehen. Vor allem fünf zu beobachtende Phänomene geben dem Textbezug in diesem Gesprächsabschnitt einen „mimetischen Charakter“:

(I) Die SprecherInnen zitieren oder paraphrasieren den Text und vergegenwärtigen (Rumpf) ihn dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen einfließen.

In fast allen Beiträgen werden Elemente aus dem Gedicht aufgegriffen und zitiert. Zum Teil nur einzelne Wörter, teilweise auch ganze Verse. Besonders ausgeprägt ist dies in den Beiträgen 32 und 35 der Fall und beide Male folgen hierauf fast wörtliche Zitate (32: „aus Drang, aus Ungeduld, aus dunkler Erwartung, aus Unverständlichkeit und Unverstand“; 35: „also in Zeile 15: Und dann DOCH fortzugehen und 17: fortzugehen: wohin? Und dann noch mal in 21: fortzugehen: waRUM?“) Formulierungen, die einzelne Teile dieser Zitate aufgreifen und einbinden (32: „jemand, der STÄNdig diese Ungeduld HAT oder diesen DRANG“; 35: „FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: * WoHIN gehe ich?“). Der

literarische Text wird so zunächst nachgesprochen und dient dann als Anstoß für eine eigene Formulierung.

(II) Die SprecherInnen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/ Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.

Häufig imaginieren die SprecherInnen eine Handlung, eine Szene, die sie nacherzählen (in Beitrag 37: „Also jemand geht FORT...") und zum Teil sogar weiterspinnen (in Beitrag 32: „Also, der wird..."). Oder sie beschreiben/ versprachlichen ein „Bild", das ihnen beim Lesen entstanden ist; oft ist hier dann explizit von einem Bild die Rede (siehe die Beiträge 36 und 37). Sowohl das nachvollziehende Zitieren bzw. Paraphrasieren als auch die erzählende/ beschreibende Vergegenwärtigung des Gedichts als Szene oder Bild können als Formen eines mimetischen Bezugs gedeutet werden.

(III) Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die SprecherInnen Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.[24]

In diesem Gesprächsabschnitt ist dies im Beitrag 33 (Bezug zum Auslandsaufenthalt) und 34 (Bezug zum Auszug zu Beginn des Studiums) der Fall. In Beitrag 34 vollzieht Birte die Fragestruktur nach und setzt sich selbst als Ich analog zum „verlorenen Sohn des Gedichts": „Und dann hab ich mich im Nachhinein auch ganz oft noch mal gefragt: WaRUM eigentlich so? War da ein DRANG, oder hatte ich ErWARtungen?" Eine solche Übertragung in eigene Fragen findet besonders ausgeprägt auch in Beitrag 35 statt: „Also so ein sich SELber immer wieder Fragen, was, was TU ich hier eigentlich und das WORT wieder aussprechen müssen: FORTgehen, aber waRUM eigentlich? Warum TU ich es jetzt? Und: * WoHIN gehe ich?". Bei dem verwendeten „Ich" ist auch hier nicht ganz klar, ob damit die eigene, individuelle Person gemeint ist oder eher eine Art „kollektives Ich", das anstelle eines „man" gebraucht wird (es handelt sich um eine uneindeutige Deixis).[25] Dies kann als Indiz für die Verstrickung des Sprechers / der Sprecherin mit dem Text gedeutet werden.

(IV) Die SprecherInnen gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.

Die Paraphrasierung des Textes, die nachvollziehende Übertragung in eine Szene oder ein Bild, aber auch das Herstellen von Analogien zur eigenen Erfahrungswelt sind schon per se nicht mit einem definitorischen Geltungsanspruch im Sinne eines „So steht das im Text" verbunden. Für den Gesprächsforscher Heiko Hausendorf, der sich in seinen Analysen zur riskanten Praxis der Kunstkommunikation vor allem auf das Sprechen über Werke der bildenden Kunst in alltagssprachlichen Kontexten (z. B. Museen) bezieht, ist eine „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruches" (Hausendorf 2005, S. 120) charakteristisch für die „Pragmatik des Deutens" von Kunst, der eine „Unsicherheit des ‚Verstehens'" entspricht.[26] Eine Modalisierung dieser Art lässt sich in dem Gesprächsauszug u. a. an folgenden sprachlichen Merkmalen festmachen:

---

[24] Martin Sexl bezeichnet die dabei gemachte Erfahrung als „Stellvertretererfahrung", die für ihn als mimetischer Prozess im Zentrum der ästhetischen Erfahrung von Literatur steht (Sexl 2003, zu Mimesis insbes. S. 175f.).

[25] Das Aufgreifen des Leitwortes „fortgehn" aus dem Gedicht ist in allen Gesprächen zu *Der Auszug des verlorenen Sohnes* besonders auffällig. Miriam knüpft in Beitrag 36 an 35 an und verfährt in ähnlicher Weise: Auch hier wird der Sprachgebrauch nicht analysiert (Bsp.: „durch die beständige Wiederholung von ‚fortzugehn' entsteht eine besonders eindringliche Stimmung"), sondern in „eigenen" Fragen nachvollzogen und abschließend noch einmal zusammenfassend charakterisiert: „eine Spannung, die auch immer wieder aufbricht" – und genau das ist ja ein Effekt der beständigen Wiederholung des „fortgehn".

[26] Im Gegensatz zum „Erläutern" von Kunst, dem die „Sicherheit des Wissens" entspricht (ebd. S. 110). Hausendorf unterscheidet in seiner Charakterisierung der Sprache der Kunstkommunikation sechs „Zugzwänge", d. h. spezifische Aufgaben in einer spezifischen Kommunikationssituation, die durch Handlungszüge erfüllt werden müssen. Er nennt

- Verwendung von Geltungsadverbien (hier u. a.: vielleicht, irgendwie, eigentlich, ein bisschen);
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, Reformulierungen (v.a. in Beitrag 34);
- Häufung von Füllwörtern (hier insbesondere: also, ähm);
- explizite Markierung von Subjektivität (die Sprecherinnen sprechen durchgehend „per ich" – „das passt für mich nicht", „ich versteh es so", „für mich war das so", „das war bei mir auch ein ganz arg starkes Bild", „ich hab das Gefühl");
- explizite Thematisierung von Unsicherheit/ Irritation (v.a. in Beitrag 37: „Ich kann jetzt auch nicht klar sagen [...]. [...] und das hat mich sehr irritiert. [...] Jetzt aus dem Gespräch raus, gleitet mir es ein bisschen daVON").

(V) Die Beiträge lassen eine emotionale Beteiligung / einen affektiven Bezug der SprecherInnen erkennen.

Dieser Aspekt kommt vor allem im Ton und im Klang der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript kaum wiedergeben kann. Hilfreich ist hierbei eine laute Lektüre der transkribierten Äußerungen, die die Brüche und Betonungen berücksichtigt. Ein affektiver Bezug lässt sich auch an den expliziten Markierungen ablesen (z. B. 34: „konnte ich mich damit total identifizieren"; 36: „ein ganz arg starkes Bild, also das FORTgehen, ist einfach HÄNgengeblieben"; 37: „und das hat mich sehr irritiert").[27] Auffallend ist auch die häufige Wiederholung und markante, fast schon emphatische Betonung der Fragen und des Leitwortes „Fortgehn". Dies erzeugt einen eindringlichen und drängenden Rhythmus und Klang, die dem Rhythmus und Klang des Gedichts ähneln (vgl. v.a. die Beiträge 35 und 36; siehe auch Fußnote 25). Ein personaler Bezug und eine Beteiligung der Sinne sind wesentliche Charakteristika eines mimetischen Textbezugs (vgl. Wulf 2005, S. 67-84).[28]

Mit den fünf hier angeführten Phänomenen lässt sich der Textbezug in diesem Gesprächsabschnitt zusammenfassend als mimetisch charakterisieren, wobei dies natürlich nicht alle Aspekte der Beiträge erfasst, sondern einen spezifischen Fokus darstellt.[29] An den Phänomenen und Beispielen kann aber deutlich werden, dass die Sprecherinnen den Text nicht nur reproduzieren, sondern immer auch etwas darstellen und ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und im Zusammenspiel von Text und Leser entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze performativ – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen dargestellt – inszeniert – und in der Darstellung und insbesondere auch in der Analogiebildung zu persön-

---

sie: Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten (vgl. Hausendorf 2007). In den von mir untersuchten Literarischen Gesprächen überwiegen die vier erstgenannten Zugzwänge.

[27] Natürlich kann man den SprecherInnen insbesondere in institutionellen Kontexten immer auch unterstellen, sie würden emotionale Beteiligung nur fingieren. Eine permanente Unterstellung dieser Art würde ein Gespräch, das diesen Namen verdient, unmöglich machen. Im Forschungsprozess und bei der Interpretation der Beiträge plädiere ich – wie im Gespräch selbst, das zu einem guten Teil genau davon lebt – dafür, die Beiträge als solche zunächst einmal ernst zu nehmen und nicht losgelöst von ihnen über mögliche Sprecherintentionen zu spekulieren.

[28] Vgl. zu den Punkten IV und V auch die Arbeit von Eva S.-Sturm (1996) – und hier insbesondere das Kapitel VII: „Kreatives Stammeln" (S. 243-275).

[29] Mit ähnlichen Attributen charakterisieren Paefgen (1996, S. 198, 200, 319 u. ö.), Fingerhut (1997, S. 117ff.) et al. auch das literarische Schreiben zu literarischen Texten, weshalb man hier auch von einem „literarischen Sprechen" reden könnte. Umgekehrt kann das Attribut mimetisch auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren oder beim szenischen Interpretieren entstehen. Das flüssigere Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum Bezug auf ein personales Gegenüber und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

lichen Erfahrungen bringen die Gesprächsteilnehmer etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in einen personalen Bezug zum Text.

Der Gesprächsauszug zeigt zudem, dass es möglich ist, sich von der häufig für den Literaturunterricht kritisierten Abfolge von Frage und Antwort zu lösen, bei der im Extremfall Fragen beantwortet werden, „die bei niemandem aufgekommen sind" (Wieler 1989, S. 112).[30] In dem von mir dargestellten Setting haben der Text und das Textverstehen eine Chance, wieder zum echten Problem für den Einzelnen und die Lerngruppe zu werden.[31]

Die Einschätzung bzw. Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann sowohl problematisiert werden, dass die Beiträge zu sehr dem Text verhaftet sind, wenn sie sich nicht von seiner Sprache lösen und ihn nur nachsprechen/ zitieren oder in seiner konkreten Bildlichkeit verharren. Und es kann genauso problematisiert werden, dass die SprecherInnen den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden.[32] Textnähe und Textferne zugleich scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der mit dem oben konstatierten Zwischencharakter der Mimesis korrespondiert und dabei zeigt, wie problematisch solche Zuschreibungen von außen sind. Des Weiteren kann kritisiert werden, dass es sich hier nur um unkontrolliertes, ja beliebiges Assoziieren handelt (vgl. hierzu auch Fußnote 19). Was vor dem hier entfalteten theoretischen Hintergrund als gegenstandsangemessen und als Chance gerade des literarischen Gesprächs erscheint, erscheint vor einem anderen Hintergrund, z. B. dem tradierter schulischer Kommunikationsnormen oder dem eines anderen Verständnisses von Interpretation, als problematisch. Wichtig sind aus diesem Grund die Explikation der eigenen Position und die Anerkennung eines beschränkten Geltungsanspruchs meiner Interpretation des Gesprächs, die wie jede Interpretation *eine* Sichtweise in Form eines Deutungs*angebots* darstellt.

4. Mimesis in der Theoriebildung: Befreiung vom „Fetisch *radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit*"

Empiriker
Daß ihr den sichersten Pfad gewählt, wer möchte
das leugnen?
Aber ihr tappet nur blind auf dem gebahntesten
Pfad.
(Friedrich Schiller)

[30] So stelle ich als Leiter des Gesprächs keine einzige Frage. Ich gestalte das Setting, versuche einzelne Gesprächsbeiträge aufeinander zu beziehen und das Gespräch dadurch zu strukturieren und beteilige mich vor allem mit eigenen inhaltlichen Beiträgen – dies allerdings ziemlich rege mit insgesamt 27 von 118 Beiträgen.

[31] Im institutionellen Kontext Schule wird das alltagssprachliche Handlungsmusters des Problemlösens gemeinhin in das schultaugliche Muster Aufgaben-Stellen – Aufgaben-Lösen transformiert (vgl. Ehlich; Rehbein 1986; in Bezug auf den Literaturunterricht Wieler 1989, S. 98ff., S. 220). Es stellt sich die Frage, inwieweit Strategien der Reproblematisierung hier wieder echte Probleme generieren können. Ein Weg scheint mir die Textauswahl im Sinne herausfordernder Texte, ein anderer die Generierung eines Settings, das den Gegenständen Bedeutsamkeit verleiht (s. o. Abschnitt 2 des Aufsatzes und die Fußnote 19).

[32] Deutungen auf einer allgemein-abstrakten Ebene sind insgesamt selten anzutreffen. In Literarischen Gesprächen dürfte es sich somit eher um ein „analogisches" als ein „generalisierendes" Verstehen handeln. Vgl. zu dieser Unterscheidung und zur Kritik an einer einseitigen Dominanz des generalisierenden Verstehens im schulischen Kontext Zabka 2004.

Inzwischen hat sich der Mimesisbegriff auch als ein Hauptbegriff qualitativer Sozialforschung etabliert. Im gleichnamigen Handbuch bezeichnet Christoph Wulf die mimetische Nachschöpfung sozialer Handlungen und Situationen als „die unhintergehbare Grundlage für die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*" (Wulf 2006, S. 119). Von hier aus möchte ich einen Blick zurück auf mein eigenes Vorgehen werfen, bei dem Mimesis auf allen Ebenen eine wichtige Rolle spielt:

(I) In vielen qualitativ-empirischen Forschungsansätzen ist ein beschreibender Nachvollzug ein erster und wichtiger Schritt in der Interpretation. Auch meine Interpretation der Gesprächsäußerungen hat ein mimetisch-nachvollziehendes Moment, in dem die Gesprächssituation und einzelne Äußerungen rekonstruiert, zitiert/ reformuliert und dadurch vergegenwärtigt werden.

(II) Die theoriegeleitete Interpretation der Gesprächsäußerungen setzt dann Begriffe – in meinem Fall den Mimesisbegriff – in einen Bezug zum ‚Material' und entwickelt aus diesem Zusammenspiel, dieser Konstellation von Material und Begriff, ein Deutungsangebot.[33]

(III) Bei einem Begriff wie Mimesis hat schließlich schon die Begriffsbildung mimetischen Charakter, da sie in einer Bezugnahme auf unterschiedliche Theoriestränge besteht, bei der neue Konstellationen und eher ein Begriffsraum mit durchlässigen Grenzen als eine Definition geschaffen werden.[34]

Bei der Frage nach dem Ziel eines solchen Vorgehens oder nach der Wirkung, auf die eine solche Studie beim Rezipienten abzielt, taucht der Begriff der Analogie noch einmal auf.

Thomas Zabka interpretiert in seinem Aufsatz *Interpretationen interpretieren* Unterrichtssequenzen und darin erfolgende Textdeutungen „mit dem Ziel, die Leser zum ‚analoge[n] Denken' anzuregen, d. h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit anders gelagerten Fällen der Praxis" (Zabka 2002, S. 117). Gleiches gilt auch für mein Vorgehen. Ein solches „analoges Denken" beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, z. B. auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von SchülerInnen im Gespräch, eröffnen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers / der Leserin werden. Ähnlich emphatisch und in Anlehnung an Derrida spricht Michael Wimmer der Theorie im Theorie-Praxis-Verhältnis die Aufgabe zu, „das Ereignis zu ermöglichen" und „das Denken einer anderen Möglichkeit", „das aus der Perspektive der auf Sicherheit und Bestimmtheit ausgerichteten Theorie nur als etwas Unmögliches erscheinen kann" (Wimmer 2006, S. 371).

Mimesis, die Bildung von Analogien und ein Denken in Konstellationen spielen somit durchgehend und auf allen Ebenen eine wichtige Rolle:

- beim untersuchten Gegenstand (mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen);

---

[33] Auch das verbreitete Verfahren der Typenbildung aufgrund von Ähnlichkeit, d. h. Übereinstimmung in einer bestimmten Anzahl von Merkmalen, trägt mimetische Züge.

[34] So bestimmen Georg W. Bertram et al. die „methodologische Maxime" im Umgang mit solchen Begriffen auch wie folgt: „Irreduzible Begriffe auf andere theoretisch zurückzuführen wäre keine Erklärung, sondern ein unhaltbarer Reduktionismus. Derartige Begriffe hingegen in ihrem Zusammenhang mit anderen Begriffen zu beleuchten, so, dass ihre Stellung zueinander mitsamt ihrer wechselseitigen Stützung erkennbar wird, ist etwas, das die philosophische Reflexion versprechen und, wenn es gut geht, auch einlösen kann. [...] Für alle Begriffe der menschlichen Selbstauslegung – seien es diejenigen der Welt, der Sprache, des Geistes, der Wahrnehmung, der Erkenntnis, der Sozialität, des Selbstbezugs und viele andere mehr – gilt demnach: Sie gewinnen ihren Gehalt dadurch, dass sie Knotenpunkte in einem semantischen Netz bilden, dass sie in konstitutiven wechselseitigen semantischen Beziehungen zueinander stehen und erst durch diese Beziehungen den Gehalt haben, den sie nun einmal haben" (Bertram et al. 2008, S. 315). Der Forscher „kann diese Verhältnisse in ihren für die jeweilige Fragestellung relevanten Konfigurationen immer nur ein Stück weit verfolgen, um am Ende anderen die Arbeit und das Vergnügen zu überlassen, den Faden wieder aufzunehmen oder ihn von einem anderen Ende her zu verfolgen – und zu verwickeln" (ebd., S. 316).

- beim Vorgehen in der Untersuchung (in der Begriffsbildung und bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen);
- beim Ziel/ der intendierten Rezeption der Untersuchung (den Leser / die Leserin zum analogen Denken, zum produktiven Nachvollzug anregen).[35]

Mit dieser schönen Koinzidenz könnte der Aufsatz eigentlich enden. Mit Otfried Hoppe stellt sich spätestens an dieser Stelle aber die Frage, ob dabei nicht beständig „Verdoppelungen" produziert werden. Für Hoppe ist dies charakteristisch für die Deutschdidaktik als Wissenschaft. Sie hat damit – allerdings meist unreflektiert – Teil an der kulturellen Vergesellschaftung, Teil daran, „daß Publika gebildet werden für das, was schon zuvor als Kulturwissen definiert wird und dann in der Vergesellschaftung als Kulturangebot noch einmal verdoppelt wird" (Hoppe 1998, S. 222). Diese vorausgehende Definition liefert der Deutschdidaktik die Bildungspolitik, die sogenannte fachwissenschaftliche Germanistik oder, wie hier, die Kulturwissenschaft/-theorie. Mit anderen Worten: Mimesis wird *vorab* als kulturell bedeutsam definiert und dann von der Didaktik schlicht postuliert/ beworben oder beforscht und dadurch immer auch (re-)produziert/ verdoppelt. Es ist fraglich, ob und inwieweit sich Didaktik von diesem Mechanismus lösen kann oder ob es nicht vielmehr darum gehen sollte, ihn reflektiert mitzuspielen (vgl. Steinbrenner 2007, S. 408f.). Zumal jede Verdoppelung, jede Übertragung eines Begriffes oder einer Theorie in einen neuen Kontext kein schlichtes Abbild ist, sondern immer auch das Potential zu einer kreativen Neuschöpfung oder einer neuen Sichtweise in sich birgt. Dieses Potential kann dann zum Tragen kommen, wenn nicht mehr die Frage dominiert, was Mimesis (oder vergleichbare Begriffe) *an sich* sind, sondern welche Bedeutung und Gestalt sie in und für Lehr-Lern-Kontexte gewinnen können (vgl. ebd. S. 412).

Ein anderer Einwand gegen die Mimesis auf allen Ebenen betrifft die mangelnde Genauigkeit, in den Worten der empirischen Unterrichtsforschung: die mangelnde Objektivität, Reliabilität und Validität. Diese Standards werden mit besonderer Vehemenz in der bereits erwähnten Rede von Norbert Groeben (2005) vertreten. Es gibt wohl wenige Texte, in denen so häufig „Die Didaktik muss..." oder vergleichbare Formulierungen auftauchen. Gegen diese Forderung nach Eindeutigkeit und Genauigkeit wird häufig vom Gegenstand aus argumentiert, so schon 1975 bei Eggert/Berg/Rutschky: „Die gängige wissenschaftsmethodische Forderung nach Eindeutigkeit trifft [...] die Eigenartigkeit des Bildungsprozesses nicht, der sich im Medium der Literatur vollzieht" (Eggert; Berg; Rutschky 1975, S. 11) oder von Hubert Ivo, der 2001 mit einem Zitat aus der *Nikomachischen Ethik* auf die Grenzen möglicher Genauigkeit verweist: „Denn es kennzeichnet den Gebildeten (pepaideuménu), in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt" (zit. nach Ivo 2001, S. 169). Doch auch hier ist man sofort wieder in dem Verdoppelungsprozess, denn: Wer definiert, was die „Natur des Gegenstandes" ist – wenn es sie überhaupt gibt? Ich denke, die Didaktik kann unter Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche, anthropologische und sprachtheoretische Denkansätze an dieser Gegenstandskonstitution mitwirken.

Gegen die inflationäre Verwendung des „Die Didaktik muss..." möchte ich abschließend einen schönen Satz von Hoppe (1998, S. 208) zitieren: „Didaktik muß nicht und in Didaktik muß auch nichts." Auch für Hoppe hängen die Didaktiker *zwischen* den Stühlen und „in der Luft" – er will die damit einhergehende Unsicherheit jedoch als Chance begreifen, denn „irgendeine

[35] Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt auch Luhmann (2002, S. 198ff.), der in Anlehnung an Mary B. Hesse *(Models and Analogies in Science)* theoretische Erklärungen in der Pädagogik als „metaphoric redescriptions" bezeichnet, die Deutungsangebote darstellen, derer sich die potentiellen Adressaten bedienen können.

Bewegung zu etwas mehr Sinn, zu etwas mehr Nutzen oder etwas mehr praktischer Plausibilität ist nur zu haben, wenn man es sich gestattet, unsicher zu sein, und wenn man es versteht, Verunsicherung als kreativen Prozeß zu gestalten" (Hoppe 1998, S. 234). So schwanken der vorliegende Text wie auch der verlorene Sohn und der letzte Beitrag aus dem Gesprächsauszug immer wieder zwischen einer „optimistischen Ungewissheit" und dem Gefühl, dass es beim Schreiben dann doch „ein bisschen davongleitet" (vgl. den Gesprächsbeitrag 37).

Und bei aller Aversion gegen „Die Didaktik muss"-Sätze stecken doch auch im Text von Hoppe mindestens zwei davon: Die Didaktik muss sich vom „Fetisch *radikaler gedanklicher Folgerichtigkeit*" (ebd. S. 223) befreien und sie muss Theorie immer auch „als Selbstbeobachtung" (ebd. S. 233) praktizieren und vermitteln. Ersteres öffnet einen Raum für analoges Denken. Letzteres stellt vielleicht – noch vor allen Methoden – die wichtigste Kontrollinstanz für dieses Denken dar.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer [insbes. Kap. 2.2: Analyse oder Mimese? Zur Entfaltung einer literaturdidaktischen Zielalternative, S. 173-199]

Abraham, Ulf; Matthis Kepser (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt [insbes. Kap. 3.3.2: Analyse oder Mimese? Methodenstreit im 19. Jahrhundert, S. 102-107]

Belgrad, Jürgen (1996): Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: ders.; Hartmut Melenk (Hg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83-98

Benjamin, Walter (1977): Gesammelte Schriften, Bd. II.1: Aufsätze, Essays, Vorträge. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bertram, Georg W. et al. (2008): In der Welt der Sprache. Konsequenzen des semantischen Holismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bredella, Lothar (2007): Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: ders; Wolfgang Hallet (Hg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT, S. 65-85

Christ, Hannelore et al. (1995): „Ja aber es kann doch sein...". In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt am Main: Lang

Derrida, Jacques (1995): Dissemination. Wien: Passagen

Eggert, Hartmut; Hans Christoph Berg; Michael Rutschky (1975): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer & Witsch

Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Narr

Erhart, Walter (2000): Art. „Mimesis". In: Harald Fricke et al. (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 2. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter, S. 595-600

Fingerhut, Karlheinz (1997): L-E-S-E-N: Fachdidaktische Anmerkungen zum „produktiven Literaturunterricht" in Schule und Hochschule. In: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Festschrift für W. Schlotthaus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 98-125

Foucault, Michel (1998 [1970]): Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt am Main: Fischer

Garbe, Christine; Maik Philipp; Nele Ohlsen (2009): Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh

Gebauer, Gunter; Christoph Wulf (1998): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt

Gebauer, Gunter; Christoph Wulf (2003): Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart: Kohlhammer

Groeben, Norbert (2005): Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung. In: Jörn Stückrath; Ricarda Strobel (Hg.): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-33

Härle, Gerhard (2004a): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: ders.; Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139

Härle, Gerhard (2004b): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: ders; Bernhard Rank (Hg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168

Härle, Gerhard; Marcus Steinbrenner (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Peter Klotz; Christine Lubkoll (Hg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 99-134

Hausendorf, Heiko (2007): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München; Paderborn: Fink

Heuermann, Hartmut et al. (1982): Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Hoppe, Otfried (1998): Didaktik als kulturelle Organisation – Über Konstruktion von Bedeutung und Produktion von Macht. In: Heinz Giese; Jakob Ossner (Hg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 207-236

Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Cornelia Rosebrock; Martin Fix (Hg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 158-170

Jornitz, Sieglinde (2002): Berliner Kindheit. Pädagogisch interpretiert. Wetzlar: Büchse der Pandora

Kämper-van den Boogaart, Michael (2000): Leseförderung oder Literaturunterricht: zwei Kulturen in der Deutschdidaktik? Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Didaktik Deutsch, Jg. 5, H. 9, S. 4-22

Köller, Wilhelm (2004): Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin; New York: de Gruyter

Köster, Juliane (1997): Autobiographie als literaturdidaktischer Fundus. Literaturerfahrung in: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. In: Deutschunterricht, Jg. 50, H. 12, S. 574-584

Laeuchli, Samuel (1987): Das Spiel vor dem dunklen Gott. „Mimesis" – ein Beitrag zur Entwicklung des Bibliodramas. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag

Lang, Tilman (1998): Mimetisches oder semiologisches Vermögen? Studien zu Walter Benjamins Begriff der Mimesis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Maiwald, Klaus (1999): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang

Marsal, Eva (2005): Mimesis und agonales Rätselspiel: Die philosophische Spielhaltung als „Energeia" für das lebenslange Lernen. In: kpb – Karlsruher Pädagogische Beiträge, H. 62, S. 52-72

Mattheis, Regine (1998): Bildungsästhetik und Selbstwerdung. Grundlegung einer Subjektkonstitution in der Dialektik von Mimesis und Ratio. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag

Mayer, Johannes (2004): Literarische Gespräche: Strukturen – Verstehenslinien – Phasen. In: Gerhard Härle; Marcus Steinbrenner (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 141-174

Müller-Michaels, Harro (1987): Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Frankfurt am Main: Scriptor

Nündel, Ernst; Schlotthaus, Werner (1978): Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München: Urban und Schwarzenberg

Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag

Rilke, Rainer Maria (1966): Werke in drei Bänden, Bd. 1: Gedicht-Zyklen. Frankfurt am Main: Insel

Ritzer, Monika (2004): Vom Ursprung der Kunst aus der Nachahmung. Anthropologische Prinzipien der Mimesis. In: Rüdiger Zymner (Hg.): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: Mentis, S. 81-101

Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem *Erlkönig*: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Gerhard Härle; Bernhard Rank (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden." Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89-110

Ruge, Eva (1997): Sinndimensionen ästhetischer Erfahrung. Bildungsrelevante Aspekte der Ästhetik Walter Benjamins. Münster: Waxmann

Rumpf, Horst (1994): Das Verstehen und sein lebensweltliches Fundament. Oder das Lehren Wagenscheins und einige Differenzen zu kognitionspsychologisch inspirierter Didaktik. In: Kurt Reusser; Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe. Bern: Huber, S. 113-126

Rumpf, Horst (1998): Literatur – Gegengift gegen die Verbiederung der Welt? In: Christine Garbe et al. (Hg.): Lesen im Wandel? Probleme der literarischen Sozialisation heute. Lüneburg: Universität Lüneburg, S. 181-194

Rumpf, Horst (2004): Staunkraft und Sprache. In: Marcus Rauterberg; Gerold Scholz (Hg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59-68

Rupp, Gerhard (1987): Kulturelles Handeln mit Texten: Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn u. a.: Schöningh

S.-Sturm, Eva (1996): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin: Reimer

Schulz, Wolfgang (1997): Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Hg. von Gunter Otto und Gerda Luscher-Schulz. Weinheim; Basel: Beltz. [Darin insbesondere:
– Der Beitrag der Mimesis. Notizen zur ästhetischen Bildung in der soziokulturellen Situation der Gegenwart, S. 59-89
– Ästhetische Bildung. Zum edukativen Beitrag der Mimesis, S. 90-109
– Die ästhetische Dimension der Bildung. Hoffnung auf den edukativen Beitrag der Mimesis, S. 133-143]

Seelinger, Anette (2003): Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. München: kopaed [insbes. Kap. 1.3: Zum Verhältnis von Mimesis, ästhetischer Erfahrung und Bildung, S. 49-68]

Sexl, Martin (2003): Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag

Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Susanne Gölitzer; Jürgen Roth (Hg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420

Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Thomas Anz; Heinrich Kaulen (Hg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Berlin; New York: de Gruyter [im Erscheinen]

Steinbrenner, Marcus; Maja Wiprächtiger-Geppert (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 7, H. 3, S. 227-241

Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern: Lang

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld: transcript

Wulf, Christoph (1991): Mimesis in der ästhetischen Bildung. In: Kunst + Unterricht, H. 151, S. 16-18

Wulf, Christoph (1997a): Mimesis. In: ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1015-1029

Wulf, Christoph (1997b): Ritual. In: ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1029-1037

Wulf, Christoph (Hg.) (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wulf, Christoph (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript

Wulf, Christoph (2006): Mimesis. In: Ralf Bohnsack et al. (Hg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. Opladen: Buderich, S. 117-119

Wulf, Christoph et al. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Zabka, Thomas (2002): Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Clemens Kammler; Werner Knapp (Hg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116-127

Zabka, Thomas (2004): Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Bodo Lecke (Hg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt am Main: Lang, S. 247-262

Internetquellen:

http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)
http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_2007.html (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)
http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag (zuletzt eingesehen am 12.06.2009)

Marcus Steinbrenner

Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen

In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 37-54

Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen

Gerhard Härle zum 60. Geburtstag

Marcus Steinbrenner

1 Mimesis und das Verstehen poetischer Texte

Die höchste Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten aber hat der Mensch. Die Gabe, Ähnlichkeiten zu sehen, die er besitzt, ist nichts als ein Rudiment des ehemals gewaltigen Zwanges ähnlich zu werden und sich zu verhalten. Vielleicht besitzt er keine höhere Funktion, die nicht entscheidend durch mimetisches Vermögen mitbedingt ist. (Benjamin 1977 [1933], 210, „Über das mimetische Vermögen")

Mimesis spielt eine zentrale Rolle im Denken Walter Benjamins. Dabei sieht er Mimesis nicht als bloße Nachahmung im Sinne einer identischen Abbildung oder Imitation, sondern als ein durchaus auch aktives „Produzieren von Ähnlichkeiten", wobei Differentes und vor allem auch Neues entstehen kann. Dies stellt für Benjamin eine charakteristische Fähigkeit des Menschen dar und diese anthropologische Grundannahme ist bei ihm eng verbunden mit entwicklungsgeschichtlichen und sprachtheoretischen Grundannahmen:

‚Was nie geschrieben wurde lesen.' Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit (Benjamin 1977 [1933], 213).

Das mimetische Vermögen hat eine Geschichte, in deren Verlauf sich die Objekte der Mimesis wandelten: Aus sinnlichen Ähnlichkeiten (dem Lesen aus Eingeweiden, der Performance und Deutung von Tänzen) wurden mehr und mehr unsinnliche Ähnlichkeiten. Das vollkommenste Archiv dieser unsinnlichen Ähnlichkeiten wird schließlich die Sprache: „Das mimetische Vermögen des Menschen hat sich immer mehr auf die Sprache zurückgezogen und sich immer subtiler ausgebildet" (Benjamin 1977 [1933], 956). Die mit der Mimesistheorie Benjamins verbundenen anthropologischen, entwicklungsgeschichtlichen und sprachtheoretischen Annahmen sind durchaus aktuell und werden auch von einigen neueren Ansätzen der Anthropologie und Ethnologie, der Sprachursprungsforschung und Sprachphilosophie vertreten.[5]

[5] Christoph Wulf und Gunter Gebauer leisten in ihren Arbeiten eine umfassende historische Rekonstruktion des Mimesisbegriffs und zeigen dessen Aktualität auf. Insbesondere Christoph Wulf versucht ihn in seinen jüngsten Arbeiten in seiner Bedeutung für Lern- und Bildungsprozesse auszuloten. Vgl. hierzu die

Die Sprache als „höchste Stufe des mimetischen Verhaltens" – das gilt für Benjamin insbesondere für die Poesie und die poetische Sprache. Dies zeigen Benjamins eigene Beschäftigung mit poetischen Texten, v.a. aber seine Miniaturen in der „Berliner Kindheit um neunzehnhundert" (1987 [1938]), in denen er das Lesen und Verstehen poetischer Texte als einen mimetischen Prozess beschreibt, bei dem beständig neue Sinnbezüge entstehen, neue Zusammenhänge aufscheinen und Ähnlichkeitsbeziehungen geknüpft werden.[6] Die Auffassung, dass gerade das Herstellen von Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien charakteristisch ist für poetisches Verstehen, teilen auch aktuelle Textverstehenstheorien. Im Anschluss an Jürgen Grzesik beschreibt Cornelia Rosebrock, dass sich die Qualität der mentalen Operationen bei poetischer Sprache auf Leserseite insbesondere durch das mentale Herstellen von Analogien bestimmt: „Während für informatorische Texte die Bedeutung der Worte und Sätze über Konventionen weitgehend geregelt ist, provoziert poetische Sprache darüber hinaus Analogien verschiedenster Art und Komplexität. [...] Als ‚unsinnliche Ähnlichkeit' könnte man, mit einer Wendung Benjamins, solche mental hergestellten Gleichklänge zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem beschreiben, Zeichenbeziehungen, die nicht oder nicht ausschließlich durch den konventionellen Gebrauch geregelt sind, sondern sich als Ähnlichkeitsbeziehung herstellen lassen" (Rosebrock 2008, 95). Genau dies macht auch für Jürgen Grzesik die spezifische Qualität „des ästhetischen Empfindens und Urteilens im Prozess des Textverstehens" aus (Grzesik 2005, 317ff.), bei dem die Zeichen des Textes nicht „nur *als digitales Mittel*", sondern „*als analoge Informationsquelle* genutzt werden" (ebd., 317, Hervorhebungen im Original).[7]

Ähnlich wie Walter Benjamin, doch in einer ganz anderen Sprache und vor dem theoretischen Hintergrund der derzeit aktuellen „Hirnforschung", beschreibt auch Gerhard Lauer den Wandel der Objekte menschlicher Mimesis. In der menschlichen Entwicklungsgeschichte löse die Sprache der Laute „die der körperlichen Nachahmung zu einem erheblichen Teil ab. [...] Man kann inzwischen experimentell sehr genau zeigen, wie Sprache ähnliche Resonanzphänomene [...] auslöst, wie es auch die vorgemachten Handlungen tun. Auch das bloße Reden über eine Handlung führt zu einer Resonanz derjenigen

---

Arbeiten des Teilprojekts B5 des Sonderforschungsbereichs „Kulturen des Performativen" an der FU Berlin unter dem Titel: „Die Hervorbringung von Lernkulturen in Ritualen und Ritualisierungen. Mimesis, praktisches Wissen und soziales Handeln":
http://www.sfb-performativ.de/seiten/archiv/b5_vorhaben_2007.html (Stand: 01.06.2009).
Zur Mimesis bei Walter Benjamin vgl. u.a. Gebauer / Wulf (1998, 372ff.), Pressler (1992), Lang (1998) und Lemke (2006).

[6] Vgl. hierzu u.a. die Miniaturen „Der Lesekasten", „Neuer deutscher Jugendfreund", „Schülerbibliothek" und „Knabenbücher". Zur Erfahrung des Lesens bei Walter Benjamin vgl. u.a. Stierle (1980), Wohlfahrt (1992), Jornitz (2002, 219-249) und Birkmeyer (2008). Auch Andrea Bertschi-Kaufmann bezieht sich in ihrer Bestimmung literarischer Erfahrung in ihrem Plenarvortrag zum Symposion Deutschdidaktik 2008 auf Walter Benjamin (vgl. Bertschi-Kaufmann 2008).

[7] Der für poetische Texte nicht sehr passende Begriff „Information" ist dem kognitionspsychologischen Paradigma geschuldet, dem Grzesik weitgehend folgt.

Handlungsnervenzellen, die auch feuern würden, wenn die gleiche Handlung selbst vollzogen würde. Gesprochene Handlungen werden so in einer Art spontanen Simulation in uns selbst vollzogen" (Lauer 2007, 149f.). Dies gilt nach Lauer insbesondere für Literatur, die wir hören oder lesen: Zum einen „ahmt" Literatur das Denken, Handeln und Empfinden von Menschen nach (so schon die poetologische Tradition mit Aristoteles) – zum anderen thematisiert Literatur Menschen nicht abstrakt, sondern als lebendige, sozial und kulturell handelnde Wesen, deren Denken, Handeln und Empfinden wir beim Lesen oder Hören „nacherleben" können, weil dabei ähnliche neuronale Prozesse in uns ablaufen (vgl. Lauer 2007, 153).[8] Diese Hypothese hat für Lauer Folgen für einen präziseren Begriff der Literatur: Diese „besteht demnach aus Nachahmungsgeschichten. Sie ist Nahrung für unseren Nachahmungsinstinkt" (Lauer 2007, 137), sie fordert ihn heraus: „Nichts können wir besser und nichts interessiert uns mehr, denn durch ihn sind wir geworden, was wir sind" (Lauer 2007, 155) – ein „animal poeta" (ebd., 158). Insbesondere Literatur kann das für den Menschen charakteristische „analoge Denken", die Fähigkeit zur Bildung analoger Vorstellungen anregen.[9] Eine vergleichbare Auffassung von Literatur kommt in einem Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg zum Ausdruck. Im Bereich „Literatur als Gesprächspartner" wird hier an zentraler Stelle folgende Kompetenz formuliert: „Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen" (Bildungsplan Hauptschule und Werkrealschule 2004, 60). Martin Sexl bezeichnet dies als „Stellvertretererfahrung", die für ihn im Zentrum der ästhetischen Erfahrung von Literatur steht (Sexl 2003, zu Mimesis insbes. 175f.).

In der Literaturdidaktik ist der Mimesis-Begriff bislang vor allem von Ulf Abraham verwendet worden.[10] In seiner Habilitationsschrift mit dem Titel „StilGestalten" weist Abraham in einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik „Analyse oder Mimese" u.a. mit Bezug auf die Schleiermachersche Hermeneutik als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative" aus (vgl. Abraham 1996, 173-199; vgl. auch Abraham / Kepser 2005, 102-107).

Im Anschluss an Abraham möchte ich kurz die Unterscheidung von Analyse und Mimese nachzeichnen (vgl. hierzu Steinbrenner 2009a): Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

---

[8] Inwieweit und warum man heute die moderne Hirnforschung benötigt, um diese alten Einsichten neu zu „beweisen" sei dahingestellt und kann hier nicht diskutiert werden. Diese Denkrichtung war auf dem Germanistentag 2007 in Marburg jedenfalls breit vertreten und stellt sicher auch den Versuch eines Brückenschlags vom geisteswissenschaftlichen zum naturwissenschaftlichen Paradigma dar.

[9] Vgl. hierzu auch den von Kaspar H. Spinner (2001 und öfter) in der Literaturdidaktik populär gemachten Begriff der Imagination.

[10] Vgl. daneben u.a. Belgrad (1996), Köster (1997), Bredella (2007, 68ff). Zur Rezeption in der Erziehungswissenschaft und in anderen Fachdidaktiken vgl. Steinbrenner 2009b und die dort angegebene Literatur. Zum Verhältnis von Mimesis, ästhetischer Erfahrung und Bildung vgl. insbes. Seelinger (2003, 49-68).

- Zergliedern des Textes in einzelne Elemente
- Benennen der einzelnen Teile mit möglichst eindeutigen, objektiven Begriffen; klassifizieren und einordnen
- Herausarbeiten von allgemeinen Merkmalen und Strukturen, die der Text mit anderen Texten gemeinsam hat (Gattungs-, Epochen-, Stilmerkmale u.a.)
- Distanz, Vorherrschen einer „objektivierenden Einstellung"

Die mediale Schriftlichkeit der Texte ist dabei eine wichtige Voraussetzung, da sie es ermöglicht, einzelne Elemente des Textes zu fixieren, zu isolieren und genau zu betrachten (Abraham spricht hier vom „optischen Paradigma der Textrezeption").

Mimese lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:
- Nachvollzug des Textes durch Nachsprechen, Nachschreiben, Nachgestalten und Nachspielen
- Bildung von Analogien, Ähnlichkeitsbezügen und Übertragungen
- Anknüpfen an das individuell Bedeutsame
- Stärker von der unmittelbaren, ganzheitlichen Textwirkung ausgehend, Oszillieren zwischen Text und Leser, „Verstricktsein" in und mit dem Text

Der Klang des Textes, sein „Ton", das Hören und Sprechen spielen dabei eine wichtige Rolle (Abraham nennt dies „akustisches Paradigma der Textrezeption").

Diese Gegenüberstellung dient nicht dazu, eine Kategorie gegen die andere auszuspielen. Die mit den Kategorien Analyse und Mimese verbundenen Verfahren und Zugangsweisen haben ihre je spezifischen Funktionen, Chancen und Risiken. Beide Kategorien sind in diesem Sinn ambivalent und stehen nicht per se für eine „gelingende Textrezeption". Im Idealfall ergänzen und bedingen sich Analyse und Mimese gegenseitig und werden gerade in ihren Widersprüchen produktiv.[11]

Mimese wird bislang von allen Autoren eher mit spielerischen oder mit produktiven Formen verbunden – ich möchte hier zeigen, dass man durchaus auch von einem „mimetischen Sprechen" bzw. einem mimetischen Textbezug im Gespräch reden kann. Der Terminus mimetisches Sprechen findet sich so bislang nur bei Horst Rumpf, der in Bezug auf Wagenscheinsche Unterrichtsgespräche von einer „teilnehmenden", „bildhaften", „mimetisch-nachdenklichen Sprache" spricht. Diese stellt „nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter" (Rumpf 2004, 60).

---

[11] Grzesik (2005, 322ff.) unterscheidet vergleichbar zwischen „ästhetischem Erleben" und „ästhetischer Analyse".

2 Mimetische Textbezüge und poetisches Verstehen in Literarischen Gesprächen

Die folgenden Gesprächsausschnitte stammen aus einem literarischen Gespräch zu Paul Celans Gedicht „Brandmal".[12] Das Gespräch fand während der Sitzung eines literaturdidaktischen Hauptseminars im Sommersemester 2007 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt und wurde von Gerhard Härle geleitet. Neben ihm nahmen noch 10 Studentinnen und ein Student am Gespräch teil, die Studierenden waren mittleren oder höheren Semesters.[13] Das Gespräch fand im Sitzkreis statt, besteht aus insgesamt 120 Beiträgen und dauerte ca. eine Stunde. Es wurde nach dem „Heidelberger Modell" des literarischen Unterrichtsgeprächs geleitet.[14] Zu Beginn wurde das Gedicht dreimal vorgelesen – einmal vom Leiter und anschließend noch von zwei Teilnehmerinnen. Der thematische Fokus der ausgewählten Ausschnitte sind die Themen Zeit – Erinnerung – Vergangenheitsbewältigung. Zunächst das Gedicht Paul Celans:

BRANDMAL

Wir schliefen nicht mehr, denn wir lagen im Uhrwerk der Schwermut
und bogen die Zeiger wie Ruten,
und sie schnellten zurück und peitschten die Zeit bis aufs Blut,
und du redetest wachsenden Dämmer,
und zwölfmal sagte ich du zur Nacht deiner Worte,
und sie tat sich auf und blieb offen,
und ich legt ihr ein Aug in den Schoß und flocht dir das andre ins Haar
und schlang zwischen beide die Zündschnur, die offene Ader –
und ein junger Blitz schwamm heran.

(Paul Celan)

---

[12] Celan, Paul (2003, 43). Das Gedicht stammt aus „Mohn und Gedächtnis", ist 1949 entstanden und wurde 1952 erstveröffentlicht. Es gehört zu den Gedichten, die Paul Celan Ingeborg Bachmann in einem ihr geschenkten Band mit einem „f.D." widmete.

[13] An dieser Stelle möchte ich mich bei den TeilnehmerInnen und insbesondere bei Gerhard Härle für die Möglichkeit bedanken, das Gespräch für diesen Aufsatz und meine Fragestellung auswerten zu können!

[14] Ausführlich hierzu: Härle 2004a,b und Steinbrenner / Wiprächtiger-Geppert 2006. Das Gespräch nach dem „Heidelberger Modell" kann als Format im Sinne Bruners oder als „Ritual mit ludischem Charakter" im Sinne Wulfs beschrieben werden, das als Modellsituation in besonderem Maße „mimetisches Lernen" und mimetische Bezugnahmen auf ästhetische Gegenstände ermöglicht (vgl. Wulf 1997, 2007a,b; Steinbrenner 2009a,b). Eine weitere wichtige Rolle im Literarischen Gespräch spielen die personale Präsenz des Gesprächsleiters, der sich auch mit eigenen inhaltlichen Beiträgen am Gespräch beteiligt, und ein herausfordernder, vielstimmiger Text. – Leider kann im Rahmen dieses Beitrags nicht näher auf die Gestaltung der Lernsituation eingegangen werden. In Garbe u.a. (2009) finden sich weitere Beiträge dieses Gesprächs, die stärker diesen Aspekt und das Leiterverhalten fokussieren.

Gesprächsbeitrag (mit lfd. Nr. und anonymisiertem Namen)[15]
25 Claudia: Ich habe das eher so verstanden, dass die Zeiger, * ähm, eher wieder in die Vergangenheit zurückschlagen. Also das finde ich, die ersten drei Zeilen sind ein wunderbares Bild, also Subjektives jetzt, dass hier jemand an einer riesen Kirchturmuhr steht und versucht: Es muss jetzt weitergehen, einfach abschalten, es muss weitergehen. Diesen, diesen Zeiger zieht und der dann aber wieder zurückschnellt und ich bin wieder in der Vergangenheit. Und dann ist so viel passiert. Ich komm damit nicht klar. **26 Marc:** Also, so wars für mich auch, habe ich auch verstanden. Also, dass es eher bei mir so ist, dass ich versuche, weiterzukommen und das, was zurück, was vergangen ist, sage ich mal zu vergessen, aber es klappt irgendwie nicht, die Zeiger schnell/ schnellen immer wieder zurück und das holt die Vergangenheit, holt mich immer wieder ein. Also das war auch eher so meine Leseart der ersten drei Zeilen. **27 Bettina:** Dem kann ich mich auch anschließen. Vor allem auch wegen der Schwermut und wir peitschen die Zeit bis aufs Blut. Weil es immer irgendwas, ich bin m/ in meiner Vergangenheit verhaftet und, hm, es lässt mich eigentlich nicht vorankommen, es ist schwermütig und schwer, aber die Zeit geht ja trotzdem weiter. Ich muss ja weitermachen, ich muss ja in die neue Zeit, also (mich) hineinlegen und werde aber trotzdem von der Vergangenheit eingeholt. Und das wirft mich ja wieder, ähm, zurück. [...]
31 Claudia: [...] Wenn man sich die ersten vier Zeilen anguckt, da ist immer nur diese Schwermut, dieser, dieser Dämmer. Und dann bleibt die Nacht auf und nachts ist ja für mich was, ähm, was Schlechtes, also was heißt Schlechtes, was Dunkles, was Unheimliches, was eben passiert ist und danach kommt diese Zündschnur und wenn nicht, also diese Augen werden ja in diese Nacht reingelegt und dann, was weiß ich, auf jeden Fall wird diese Nacht durch diesen Blitz, der ja an dieser Zündschnur entlang schwimmt oder geht, das wird dann geSPRENGT eigentlich. Das ist eine Art Bewältigungsform, also dass ich am Anfang, ich versuche ständig hier weiterzukommen und ich komme nicht weiter, weil ich immer über die Vergangenheit, also an die Vergangenheit erinnert werde, und dann bleibt die Nacht auf, dann setze ich mich damit auseinander und dann habe ich die Chance, das zu sprengen. [...]

[15] **Legende / Transkriptionszeichen:**

*	kurze Pause (gesteigert als ** und ***)
(Beispiel)	vermuteter Wortlaut
(...)	unverständlicher Beitragsteil
[NN: Beispiel]	gleichzeitig gesprochener Beitrag, Überlappung
[...]	Auslassungen im Transkript
BeTOnung	Großbuchstaben = betonte Silbe
Ungewiss/	vermuteter Wortabbruch (hier vermutlich „Ungewissheit“)

67 Claudia: Ich habe ja vorhin * ganz * schnell in den Raum gestellt, dass es hier, dass die Nacht praktisch gesprengt wurde, und ich bin total irritiert [Lachen] aber ähm jetzt noch mal, um auf die erste Fassung von mir zu kommen, der junge Blitz, also ich habe mir es jetzt so vorgestellt, dass diese Zündschnur wie halt in * einem Hollywood Film, ja, [G.H.: mhm] die liegt da halt durch den ganzen Raum, durch die ganze Nacht, alles ist dunkel und dann kommt da der kleine junge Blitz und irgendwo ist dann das Dynamit [Lachen] und dann wird es gesprengt und dann ist alles hell und die Nacht ist vorbei. Und dadurch hat es halt dann auch wieder gepasst mit meiner Vorstellung von der Nacht, dieses, dieses Unheimliche, diese Vergangenheit, das Schwarze, das endlich aufgearbeitet werden muss, ich setze mich damit auseinander, weil die Nacht ja offen bleibt, das heißt, ich bleibe in den schwarzen Gedanken drin, setze mich damit auseinander, dann kommt der Blitz * und * sprengt es, und jetzt ist dieser Punkt erreicht, wo es weitergehen kann.
68 Britt: Und daran anknüpfend kann ich vielleicht zum ersten Mal die Überschrift unterbringen: das Brandmal [G.H.: mhm]. Also auch als Zündschnur und die Explosion löst das Brandmal aus und in diesem Brandmal spiegelt sich all das wider, die Schwermut, und die Erinnerung und es wird nie vergessen sein, weil es eben Brandmal ist und in die Haut gebrannt ist, aber wir können weitergehen, also so a/ als lös/ als lösendes Ende. [...]

98 Dominique: [...] Ich sehe es eher so: Beide sind verletzt, deswegen die offene Ader, also einfach die Wunden des Krieges, das gemeinsame Leid, das sie verbindet, und daNACH kommt ja dann erst der Blitz und für mich endet das Gedicht auch offen, also der junge Blitz schwamm heran und man weiß nicht, was passiert, ob der Blitz jetzt zerstört oder ob er was Neues schafft, Licht ins Dunkel bringt praktisch.

Die Gesprächsauszüge weisen m.E. in die Richtung des von Horst Rumpf charakterisierten „mimetisch-vergegenwärtigenden" Sprechens (siehe oben, Seite 40). Ich möchte versuchen, dies hier noch etwas genauer zu fassen und auf Gesprächsbeiträge zu beziehen. Vor allem fünf zu beobachtende Phänomene geben dem Textbezug in diesen Beiträgen einen „mimetischen Charakter":

(I) Die SprecherInnen zitieren oder paraphrasieren den Text und „vergegenwärtigen" ihn dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen „einfließen".

Dies findet sich vor allem in den Beiträgen 25-27. Hier wird jeweils eine Textstelle mehr oder weniger wortgetreu zitiert und dann in das eigene Sprechen übertragen, mit eigenen Worten paraphrasiert. So in 25 „Diesen, diesen Zeiger zieht und der dann aber wieder zurückschnellt und ich bin wieder in der Vergangenheit", 26 „die Zeiger schnell/ schnellen immer wieder zurück und das holt die Vergangenheit, holt mich immer wieder ein" und 27 „Vor allem auch wegen der Schwermut und wir peitschen die Zeit bis aufs Blut. Weil es immer irgendwas, ich bin m/ in meiner Vergangenheit verhaftet und, hm, es lässt mich

eigentlich nicht vorankommen, es ist schwermütig und schwer, aber die Zeit geht ja trotzdem weiter. Ich muss ja weitermachen, ich muss ja in die neue Zeit". Die Beiträge der Abfolge 25-27 weisen eine ähnliche Struktur auf und schließen quasi mimetisch aneinander an, was in den Beiträgen 26 und 27 zu Beginn auch gesagt wird.

(II) Die SprecherInnen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/ Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.

Die Übertragung in ein Bild findet sich explizit vor allem bei Claudia: In Beitrag 25 sagt sie: „die ersten drei Zeilen sind ein wunderbares Bild, also Subjektives jetzt", das sie dann im Anschluss auch beschreibt, wobei sie mögliche Gedanken des lyrischen Ich imaginiert: „Es muss jetzt weitergehen, einfach abschalten, es muss weitergehen". In Beitrag 67 spricht sie von einer „Vorstellung", die sie beim Lesen und Hören hat, wobei sie das Gedicht in einen intermedialen Bezug zu einer Szene aus einem Hollywoodfilm setzt, der ihr dabei hilft ein konkretes Bild zu entwickeln.

Besonders ausgeprägt findet sich bei Claudia auch die Übertragung in eine Handlung bzw. Szene, die sie aus dem Gedicht heraus konstruiert und nacherzählt. Ein Marker für diese Art von Nacherzählung ist die (sicher auch der Erregung geschuldete) häufige Verwendung des Adverbs „dann", oft im Zusammenhang mit der Konjunktion „und" in den Beiträgen 31 und 67. Die Häufung der Konjunktion „und", die den Beiträgen einen gehetzten Grundton gibt (vgl. auch die Beiträge 25 und 68), könnte auch von der Sprachstruktur des Gedichts angestoßen sein, dessen markantestes Merkmal der fast durchgehende Beginn der Verse mit „und" ist. In Beitrag 67 wird die entwickelte Szene dann von Claudia noch mit einer imaginierten „Sprengung" weitererzählt.[16]

Wie die Beiträge 25-27 folgen auch die Beiträge 31 und 67 einer grundlegenden Struktur, die darin besteht, dass zunächst das Textgeschehen rekonstruiert/ nachvollzogen und anschließend übertragen wird.

(III) Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die SprecherInnen Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.

Dass die SprecherInnen Analogien zu eigenen Erfahrungen herstellen, wird in diesen Beiträgen vor allem dadurch deutlich, dass sie sich als „Ich" quasi in das lyrische Ich des Textes hineinversetzen (bzw. in das lyrische Wir in Beitrag 68). Dies geschieht in nahezu allen Gesprächsbeiträgen, so z.B. durch Marc in 26 „Also, dass es eher bei mir so ist, dass ich versuche, weiterzukommen und das, was zurück, was vergangen ist, sage ich mal zu vergessen". Hier ist der Bezug des Ich auf den Sprecher relativ eindeutig. An anderen

[16] Durch diese Weitererzählung schafft sich Claudia dann ein „passendes" Ende, einen „Punkt", „wo es weitergehen kann" (Beitrag 67). Daran knüpft nachfolgend auch Britt an, die von einem „lösenden Ende" spricht (Beitrag 68), wogegen Dominique sich für ein offenes Ende stark macht (Beitrag 98).

Stellen ist jedoch nicht ganz klar, ob damit die eigene, individuelle Person gemeint ist oder die Gedanken des lyrischen Ich imaginiert werden (dies scheint z.B. eher in Beitrag 25 der Fall) oder aber eher eine Art „kollektives Ich" im Sinne eines „man" gemeint ist (z.B. in Beitrag 31). Die Deixis des Ich ist bisweilen mehrdeutig und es ist nicht ganz klar, wer hier eigentlich spricht. Auffallend ist, dass zumindest in diesen Beiträgen die Erfahrungen nur strukturell nachvollzogen und nicht weiter inhaltlich konkretisiert werden. So wird nirgendwo erwähnt, an welche Erlebnisse oder Ereignisse sich die TeilnehmerInnen konkret erinnern – vielleicht erscheint ihnen das als zu persönlich in diesem Setting.

(IV) Die Beiträge lassen eine emotionale Beteiligung / einen affektiven Bezug der SprecherInnen erkennen.

Die sprachliche Identifikation mit dem lyrischen Ich kann auf jeden Fall als Indiz für einen ausgeprägten affektiven Bezug, eine Verstrickung des Sprechers / der Sprecherin mit dem Text gedeutet werden. Hier wird die These von Gerhard Lauer plastisch, dass „Literatur Menschen nicht abstrakt, sondern als handelnde Wesen" thematisiert, deren Handeln und Empfinden wir beim Lesen nachvollziehen können (Lauer 2007, 153, siehe oben Seite 39). Emotionale Beteiligung kommt daneben vor allem auch im Ton und im Klang der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript aber nur bedingt wiedergeben kann. Hilfreich ist dabei eine laute Lektüre der transkribierten Äußerungen, die insbesondere auch die Brüche, Betonungen und Wiederholungen berücksichtigt. Auffällig ist hier insbesondere die bereits erwähnte und vielleicht durch den Text mit induzierte Häufung der Konjunktion „und", die einen eindringlichen und drängenden Rhythmus und Klang erzeugt (vgl. v.a. die Beiträge 25,31,67 und 68). Ein affektiver Bezug lässt sich schließlich auch an expliziten Markierungen ablesen (z.B. in 67 „und ich bin total irritiert") oder an der Häufung von Abbrüchen und Neuansätzen (z.B. in 26).

(V) Die SprecherInnen gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.[17]

Die Herstellung von analogen Beziehungen hat nicht nur eine inhaltliche Seite, sondern auch eine spezifische sprachliche Form, einen spezifischen Modus: Heiko Hausendorf spricht hier in seinen Analysen zur Sprache der Kunstkommunikation auch von einer „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- bzw. Wahrheitsanspruches" (Hausendorf 2005, 120). In den hier angeführten Beiträgen wird eine solche Modalisierung u.a. erzeugt durch:

- Geltungsadverbien (21 „eventuell"; 21, 26, 98 abwägendes „eher"; 26 „irgendwie"; 68 „vielleicht")

[17]Vgl. zu den Punkten IV und V auch die Arbeit von Eva S.-Sturm (1996) „Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst" – und hier insbesondere das Kapitel VII: „Kreatives Stammeln" (243-275).

- relativierende Verben (26 „sage ich mal"; 31 Einschub: „was weiß ich")
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, stockendes Sprechen, Häufung von Füllwörtern (z.B. Ähm)
- Selbstkorrekturen/Reformulierungen: Besonders in 31 und 67, in Bezug auf die Charakterisierung von „nachts" bzw. der „Vorstellung von der Nacht"
- explizite Markierung von Subjektivität (21, 25 „finde ich"; 25 „subjektives Bild"; 26 „meine Lesart")
- explizite Thematisierung von Unsicherheit und Irritation (67 „bin total irritiert"; 98 „und man weiß nicht")

Exkurs zu zwei gesprächsanalytischen Studien

Heiko Hausendorf (2007) unterscheidet in einer Phänomenologie der Sprache der Kunstkommunikation sechs sogenannte „Zugzwänge": Das Wahrnehmen, Zeigen, Beschreiben, Deuten, Erläutern und Bewerten. Er bezieht sich in seinen Analysen vor allem auf das Sprechen über Bilder – in Gesprächen über literarische Texte dürfte dem Wahrnehmen und Zeigen wohl am ehesten das Hören und Vorlesen des Textes und Äußerungen wie 31 „Wenn man sich die ersten vier Zeilen anguckt, da ist immer nur diese Schwermut, dieser, dieser Dämmer" entsprechen. Das Beschreiben hat für Hausendorf einen stark nachvollziehenden, rekonstruktiven Charakter, das Deuten besteht vor allem im Herstellen von Bezügen, Vergleichen und Analogien. Charakteristisch für das Deuten ist die „‚Unsicherheit' des Verstehens", die mitkommuniziert wird durch eine Einschränkung und Modalisierung des Geltungsanspruches und die auch am Ton und Klang der Äußerung hörbar werden kann. Dem Erläutern entspricht dagegen die „Sicherheit des ‚Wissens'", die vor allem durch den Einbezug gegenstandsexterner Informationen kommuniziert wird (Hausendorf 2005, 110). Dies bringt allerdings eine die Kunstkommunikation durchziehende „latente Problematik" im Übergang vom Deuten zum Erläutern mit sich, die insbesondere dann entsteht, wenn zwischen richtigen und falschen oder angemesseneren und weniger angemesseneren Deutungen unterschieden wird und „als Grundlage der Entscheidung [...] etwas fungiert, was man nicht dem Bild selbst entnehmen kann, sondern das unabhängig davon ‚gewußt' werden muß und hier mit dem Ausdruck ‚Information' auf den Begriff gebracht wird. Mit dem Hinweis auf die Notwendigkeit von Informationen wird das Wahrnehmbare zugunsten des Wissens gleichsam entwertet" (Hausendorf 2005, 121).[18] Die hier angeführten Gesprächsbeiträge lassen sich den Zugzwängen Zeigen, Beschreiben

[18] Insbesondere bei Gedichten von Celan spielt das „Vorwissen" bisweilen eine ambivalente Rolle. So kann das Wissen um Celans Biographie dazu führen, dass das Gedicht ausschließlich als „Holocaust-Gedicht" gelesen wird und andere Lesarten, z.B. die des Gedichts als „Liebesgedicht" ausgeblendet werden – dabei bildet gerade die unaufhebbare Spannung dieser beiden Lesarten, die auch im Gespräch zur Sprache kam und in den folgenden Seminarsitzungen weiter thematisiert wurde, eine wichtige Sinndimension des Textes.

und Deuten im Sinne Hausendorfs zuordnen. Das Erläutern kommt insgesamt in literarischen Gesprächen eher selten vor, was wohl auch mit der angesprochenen latenten Problematik, der Gefahr einer Entwertung der Wahrnehmung, zu tun hat. Hausendorf ist der Auffassung, dass in der Kunstkommunikation häufig zu schnell auf das Erläutern und Bewerten übergegangen wird und fordert eine Verlangsamung der Wahrnehmung und eine Aufwertung und Kultivierung einer Hermeneutik des Beschreibens (Hausendorf 2005, 130ff.), was auch den Intentionen des Literarischen Gesprächs entspricht. Im Idealfall entsteht dann „die Wahrnehmung des Entzugs: daß mir Wissen fehlt" (Reuß 2001, 10) im und durch das Gespräch selbst.
Christina Burbaum untersucht in ihrer Studie „Vom Nutzen der Poesie" (2007) mit qualitativen Interviews das Sprechen über vorgelegte Gedichte. Sie arbeitet v.a. vier spezifische sprachliche Merkmale heraus:

- Aussagen über Gedichte sind immer auch eine „Positionierung und Thematisierung der eigenen Person" (Burbaum 2007, 335).
- Häufig findet sich „das besondere sprachliche *Phänomen des (Re-)Zitierens*: das wörtliche Einbinden von Gedichten bzw. Gedichtausschnitten" (ebd.) – besonders hier zeigt sich eine hohe emotionale Dichte und Involviertheit der Interviewpartnerinnen.
- Eine weitere Beobachtung betrifft den Gültigkeitsanspruch: „So rahmen die Interviewpartnerinnen häufig ihre Aussagen zu dem Gedicht, indem sie sie relativieren" (ebd., 337).
- Zugleich wechseln sie „zwischen der Darstellung einer persönlichen Erfahrung und einer allgemein menschlichen Erfahrung hin und her", was „sich besonders an einem schillernden Wechsel der Verwendung der Personalpronomina erkennen" lässt (ebd.).

Insgesamt handelt es sich beim Sprechen über Gedichte „um eine sehr komplexe, häufig sehr deutungsoffene Kommunikationssitutation" (ebd., 338), wobei die Deutungsoffenheit auch als Ressource betrachtet werden kann, wenn nicht so sehr konkrete Interpretationen relevant sind, „sondern emotionale Qualitäten [...] am Medium des Gedichtes ausdifferenziert und damit erfahrbar gemacht werden können" (ebd., 343). Die Sprecherin wird zur „Koautorin" und „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes können auf unterschiedlichsten Ebenen Erfahrungen angeeignet, erprobt und neu gedeutet werden" (ebd., 350).[19]

[19] Zentrale Unterschiede dieser Studie im Vergleich zu meiner Arbeit dürften sein, dass Burbaum sich auf Interviews und nicht auf reale Lehr-Lernsituationen bezieht und dass sie keine didaktischen Intentionen verfolgt und deshalb allenfalls implizite normative Aussagen trifft.

Zusammenfassung

Mit den hier angeführten Phänomenen lässt sich der Textbezug in diesen Gesprächsbeiträgen als mimetisch charakterisieren, wobei dies natürlich nicht alle Aspekte der Beiträge erfasst, sondern einen spezifischen Fokus darstellt.[20] An den Phänomenen und Beispielen kann aber deutlich werden, dass die Sprecherinnen den Text nicht nur reproduzieren, sondern immer auch etwas darstellen und von sich ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und im Zusammenspiel von Text und Leser entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze „performativ" – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen dargestellt – „inszeniert" – und in der Darstellung und insbesondere auch in der Analogiebildung zu persönlichen Erfahrungen, bringen die Gesprächsteilnehmer etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in einen personalen Bezug zum Text.

Insbesondere dadurch kann das Verstehen poetischer Texte zu einem poetischen Verstehen werden, wie es Ulf Abraham entwirft. Ein wesentlicher Aspekt poetischen Verstehens in diesem Sinn ist die „mentale (und affektive) Inszenierung eines Textes in der eigenen Vorstellung" und das „Generieren von Figuren, Dialogen, Bildern, poetischer Rede" (Ulf Abrahams Beitrag in diesem Sammelband, Seite 17). Ein solches Verstehen ist immer auch ein Selbstverstehen „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes" (Christina Burbaum).[21]

Insgesamt lassen sich die Beiträge eher als Versprachlichung und Austausch von Lese- und literarischer Erfahrung im Gespräch[22] charakterisieren – und weniger als Analyse oder Interpretation des Textes. Das Gespräch läuft auch nicht nach einem Frage-Antwort-Muster oder nach dem Muster von Aufgabe und Lösung ab. Es ist vielmehr so, dass keine Frage oder Aufgabe von außen, sondern der Text selbst oder die Beiträge der anderen TeilnehmerInnen Anknüpfungs- oder Abstoßungspunkte für die Entwicklung des Gesprächs liefern (was natürlich an diesen Ausschnitten nur bedingt aufgezeigt werden kann).

---

[20] Mit ähnlichen Attributen wie in diesem Abschnitt charakterisieren Paefgen, Fingerhut u.a. auch das literarische Schreiben zu literarischen Texten, weshalb man hier auch von einem „literarischen Sprechen" reden könnte, das angestoßen wird vom literarischen Text und seiner Sprache. Umgekehrt kann das Attribut „mimetisch" auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren oder beim szenischen Interpretieren entstehen. Das „flüssigere" Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum personalen Bezug und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

[21] Ob der Leser im Sinne Rilkes auch sein Leben *ändert* – was nach Abraham der anthropologische Sinn literarischer Kommunikation ist (vgl. hierzu den Beitrag in diesem Band, S. 16, auch Härle 2008, 59f.) – liegt dann natürlich jenseits des empirisch Aufzeigbaren.

[22] Die Gesprächsbeiträge stammen aus einer Lehrveranstaltung an einer Hochschule im Rahmen der Lehrerausbildung. Die Diskussion, ob und warum es sinnvoll ist, dass auch im Studium und insbesondere im Lehramtsstudium solche literarischen Erfahrungen einen hohen Stellenwert haben, kann hier nicht geführt werden. Ich halte es jedenfalls für sinnvoll. Vgl. hierzu Härle / Steinbrenner (2004) und Steinbrenner (2004).

Die Einschätzung bzw. Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann sowohl problematisiert werden, dass die Beiträge zu sehr dem Text verhaftet sind, wenn sie sich nicht von seiner Sprache lösen und ihn nur nachsprechen/zitieren oder in seiner konkreten Bildlichkeit verharren. Und es kann genauso problematisiert werden, dass die SprecherInnen den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden.[23] „Textnähe" und „Textferne" zugleich scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der zeigt, wie schwierig solche Zuschreibungen von außen sind. Desweiteren kann kritisiert werden, dass es sich hier nur um unkontrolliertes, ja beliebiges Assoziieren handelt. Was vor dem hier entfalteten theoretischen Hintergrund als gegenstandsangemessen und als Chance gerade des literarischen Gesprächs erscheint – erscheint vor einem anderen Hintergrund, z.B. dem tradierter schulischer Kommunikationsnormen oder dem eines anderen Verständnisses von Interpretation, als problematisch. Wichtig sind aus diesem Grund die Explikation der eigenen Position und die Anerkennung eines beschränkten Geltungsanspruchs meiner Interpretation des Gesprächs, die wie jede Interpretation eine Sichtweise in Form eines Deutungsangebots darstellt.

3 Mimesis im Forschungsprozess[24]

Wilhelm Köller schreibt in seiner Arbeit „Perspektivität und Sprache" zu diesen beiden Begriffen, was genauso für den Mimesisbegriff gilt: „Die Begriffe Perspektivität und Sprache teilen miteinander das Schicksal, im strengen Sinne des Wortes undefinierbar zu sein. Allenfalls lässt sich phänomenologisch beschreiben, worauf sie sich beziehen. Beide Begriffe müssen als anthropologische Grundbegriffe verstanden werden, die keine Theorie vollständig in ihre Gewalt bringen kann, weil sie auf zwei Urphänomene menschlicher Existenz Bezug nehmen, die wir nicht distanziert von außen betrachten können, weil wir in unseren Lebensprozessen und Vorstellungsbildungen immer schon in sie verwickelt sind. [...] Für sie gilt in besonderem Maße das, was Nietzsche über komplexe Begriffe mit einer langen Entwicklungsgeschichte gesagt hat: ‚Alle Begriffe, in denen sich ein ganzer Prozeß semiotisch zusammenfaßt, entziehn sich der Definition; definierbar ist nur das, was keine Geschichte hat'" (Köller 2004, 3).

---

[23] Deutungen auf einer allgemein-abstrakten Ebene sind insgesamt selten anzutreffen (allenfalls z.B. 31 „Das ist eine Art Bewältigungsform"). In literarischen Gesprächen dürfte es sich somit eher um ein „analogisches" als ein „generalisierendes" Verstehen handeln. Vgl. zu dieser Unterscheidung und zur Kritik an einer einseitigen Dominanz des generalisierenden Verstehens im schulischen Kontext: Zabka 2004.

[24] Vgl. zum folgenden Abschnitt Steinbrenner 2009b.

Es gibt kaum einen Begriff mit einer längeren Entwicklungsgeschichte als den Mimesisbegriff.[25] Hinzu kommt, dass dieser Begriff natürlich nicht für eine Verwendung in der Literaturdidaktik geschaffen wurde und dass Benjamin, Lauer u.a. bei der Formulierung ihrer Theorien nicht primär an Lernende und Lehr-Lernkontexte dachten. Daraus kann man eine prinzipielle Absage an den Gebrauch derartiger Begriffe und Theorien im Rahmen der Literaturdidaktik ableiten und sich z.B. im Rahmen einer stärker ethnomethodologisch orientierten Forschung darauf konzentrieren, Theorien und Konstrukte vor allem oder gar ausschließlich aus dem sogenannten empirischen „Material" heraus zu generieren. Unabhängig von der Frage, ob und wie dies überhaupt und erst recht für in der Literaturdidaktik sozialisierte WissenschaftlerInnen möglich ist, denke ich, dass damit auch das Kind mit dem Bade ausgeschüttet und der Literaturdidaktik eine wichtige Wurzel gekappt wird. Es ist ja nicht so, dass die Begriffe und Theorien, von denen hier die Rede ist, im empiriefreien Raum entstanden sind – im Gegenteil: Sie nehmen auf „Urphänomene menschlicher Existenz Bezug" (Köller) und sind darin häufig gerade das Resultat des Versuchs, Erfahrungen auf den Begriff zu bringen. Beim Versuch, sie für die Beschreibung von Unterrichts- oder Gesprächsprozessen zu verwenden, rücken sie in einen neuen Kontext, bilden eine neue Konstellation und verändern dadurch ihren Gehalt. Dies stellt eine Herausforderung, aber zugleich auch eine Chance dar, und zwar für beide Seiten, die sich gegenseitig befruchten und unter einem neuen Blickwinkel erscheinen können. Die Literaturdidaktik kann auch in dieser Hinsicht die Rolle einer Vermittlerin spielen (die ihr ja eigentlich liegen müsste).[26]
Inzwischen hat sich der Mimesisbegriff auch als ein „Hauptbegriff" qualitativer Sozialforschung etabliert. Im Handbuch „Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung" bezeichnet Christoph Wulf die mimetische Nachschöpfung sozialer Handlungen und Situationen als „die unhintergehbare Grundlage für die *formulierende* und die *reflektierende Interpretation*" (Wulf 2006, 119). Von hier aus möchte ich einen Blick zurück auf mein eigenes Vorgehen werfen, bei dem Mimesis auf allen Ebenen eine wichtige Rolle spielt:

(I) In qualitativ-empirischen Forschungsansätzen ist ein beschreibender Nach-Vollzug ein erster und wichtiger Schritt in der Interpretation. Auch meine Interpretation der Gesprächsäußerungen hat ein mimetisch-nachvollziehendes Moment, in dem einzelne Äußerungen rekonstruiert, zitiert und reformuliert werden.

---

[25] So Monika Ritzer, die dabei zugleich auf die Aktualität des Begriffs verweist: „Über Mimesis zu schreiben, ist heute keine dankbare Aufgabe. Nicht nur, daß man sich über 2000 Jahre an der Auslegung versucht. [...] Hinzu kommen auch noch offene Fragen der jüngsten Debatte: Denn nach der Diskreditierung, die der Begriff – reduziert auf ‚Nachahmung der Wirklichkeit' – seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert [...] erfahren hatte, erlebt er in den letzten Jahren eine unerwartete Renaissance" (Ritzer 2004, 81).
[26] Im Übrigen gilt das hier Gesagte auch für andere in der Literaturdidaktik populäre Begriffe wie Imagination oder Identität – und im Prinzip auch für den Kompetenzbegriff.

(II) Die theoriegeleitete Analyse der Gesprächsäußerungen setzt dann Begriffe – in meinem Fall den Mimesisbegriff – in einen Bezug zum „Material" und entwickelt aus diesem Zusammenspiel, dieser Konstellation von Material und Begriff ein Deutungsangebot.[27]

(III) Bei einem Begriff wie Mimesis hat schließlich schon die Begriffsbildung mimetischen Charakter, da sie in einer Bezugnahme auf unterschiedliche Theoriestränge besteht, bei der neue Konstellationen und eher ein Begriffsraum mit durchlässigen Grenzen als eine trennscharfe Definition geschaffen wird. So habe ich auch zu Beginn des Aufsatzes keine Definition von Mimesis geleistet, sondern unterschiedliche Theorien zitiert und zueinander in Beziehung gesetzt.

Bei der Frage nach dem Ziel eines solchen Vorgehens oder nach der „Wirkung", auf die eine solche Studie beim Rezipienten abzielt, taucht der Begriff der Analogie noch einmal auf: Thomas Zabka interpretiert in seinem Aufsatz „Interpretationen interpretieren" Unterrichtssequenzen und darin erfolgende Textdeutungen „mit dem Ziel die Leser zum ‚analoge[n] Denken' anzuregen, d. h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit anders gelagerten Fällen der Praxis" (Zabka 2002, 117). Gleiches gilt auch für mein Vorgehen. Ein solches „analoges Denken" beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, z.B. auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von SchülerInnen im Gespräch eröffnen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers / der Leserin werden.[28]
Mimesis, die Bildung von Analogien, ein Denken in Konstellationen tauchen somit durchgehend und auf allen Ebenen auf:

- Beim untersuchten Gegenstand (mimetische Textbezüge in literarischen Gesprächen)
- Beim Vorgehen in der Untersuchung (in der Begriffs-/Theoriebildung und bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen)
- Beim Ziel / der intendierten Rezeption der Untersuchung (den Leser / die Leserin zum analogen Denken, zum produktiven Nachvollzug anregen).[29]

---

[27] Auch das verbreitete Verfahren der Typenbildung aufgrund von Ähnlichkeit, d. h. Übereinstimmung in einer bestimmten Anzahl von Merkmalen, trägt mimetische Züge.

[28] Vgl. hierzu das in Fußnote 5 erwähnte Forschungsprojekt. In dessen Rahmen wurden auch mehrere Projekte an Schulen durchgeführt. Der Mimesisbegriff half hier dabei, die Interaktion und die Bezugnahme auf Gegenstände in beobachteten rituellen Lernformen zu interpretieren. Ich würde dieses Vorgehen als „theorieinspirierte Fallbeschreibung" bezeichnen – diese Form stellt vielleicht einen gangbaren Weg zwischen Empirie im Sinne einer Bezugnahme auf „Wirklichkeit" einerseits und der Bezugnahme auf gehaltvolle und gegenstandsangemessene theoretische Konstrukte andererseits dar.

[29] Vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt auch Luhmann (2002, 198ff.), der in Anlehnung an Mary B. Hesse („Models and Analogies in Science") theoretische Erklärungen in der Pädagogik als „metaphoric redescriptions" bezeichnet, die Deutungsangebote darstellen, deren sich die potentiellen Adressaten bedienen können.

Das liefert keine eindeutigen und präzisen Ergebnisse, aber „es kennzeichnet den Gebildeten, in jedem einzelnen Gebiet nur soviel Präzision zu verlangen, wie es die Natur des Gegenstandes zulässt" (Aristoteles, Nikomachische Ethik, zit. nach Ivo 2001, 169).[30]

Literatur

Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer 1996.

Abraham, Ulf / Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt 2005.

Belgrad, Jürgen: Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Belgrad, Jürgen / Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 1996, 83-98.

Benjamin, Walter: Gesammelte Schriften. Bd. II.1. Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1977.

Benjamin, Walter: Berliner Kindheit um neunzehnhundert. Fassung letzter Hand und Fragmente aus früheren Fassungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: „... über und über beschneit vom Gelesenen". Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag auf dem 17. Symposion Deutschdidaktik in Köln am 19. September 2008. Als Download unter: http://www.uni-koeln.de/sdd2008/Bertschi-Kaufmann_Vortrag [Stand 01.06.2009].

Bildungsplan Hauptschule und Werkrealschule. Hrsg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2004.

Birkmeyer, Jens: Die Aura der Kinderliteratur. Walter Benjamins vergessene Mahnung. In: Mitteilungen des deutschen Germanistenverbandes 55 (2008) Heft 1, 28-38.

Bredella, Lothar: Die welterzeugende und die welterschließende Kraft literarischer Texte: Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung. In: Ders. / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT 2007, 65-85.

Burbaum, Christina: Vom Nutzen der Poesie. Zur biographischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript 2007.

Celan, Paul: Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hsg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2003.

Garbe, Christine / Philipp, Maik / Ohlsen, Nele: Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende. Paderborn: Schöningh 2009.

Gebauer, Gunter / Wulf, Christoph: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 2. Auflage 1998.

Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. New York u.a.: Waxmann 2005.

Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Ders. / Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2004a, 107-139.

[30] Wobei sich bei der „Natur des Gegenstandes" viele Fragen *auftun*, die hier aber *offen bleiben* müssen – wie in dem Gedicht und dem Gespräch.

Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Ders. / Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider 2004b, 137-168.

Härle, Gerhard: Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden". In: Ders. / Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2008, 39-62.

Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus: Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Johannes Mayer. Baltmannsweiler: Schneider 2004, 1-24.

Hausendorf, Heiko: Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Klotz, Peter / Lubkoll, Christine (Hrsg.): Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Freiburg i. Br.: Rombach 2005, 99-134.

Hausendorf, Heiko: Die Sprache der Kunstkommunikation und ihre interdisziplinäre Relevanz. In: Ders. (Hrsg.): Vor dem Kunstwerk. Interdisziplinäre Aspekte des Sprechens und Schreibens über Kunst. München, Paderborn: Fink 2007, 17-51.

Ivo, Hubert: Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Rosebrock, Cornelia / Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2001, 158-170.

Jornitz, Sieglinde: Berliner Kindheit. Pädagogisch interpretiert. Wetzlar: Büchse der Pandora 2002.

Klasen, Sigrid: Mimesis in der frühen Kindheit. Mikroanalyse einer Spielsequenz zwischen Mutter und Kind. Berlin: Logos 2008.

Köller, Wilhelm: Perspektivität und Sprache. Zur Struktur von Objektivierungsformen in Bildern, im Denken und in der Sprache. Berlin, New York: de Gruyter 2004.

Köster, Juliane: Autobiographie als literaturdidaktischer Fundus. Literaturerfahrung in: Ruth Klüger, weiter leben. Eine Jugend. In: Deutschunterricht 50 (1997) Heft 12, 574-584.

Lang, Tilman: Mimetisches oder semiologisches Vermögen? Studien zu Walter Benjamins Begriff der Mimesis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1998.

Lauer, Gerhard: Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Eibl, Karl u.a. (Hrsg.): Im Rücken der Kulturen. Paderborn: Mentis 2007, 137-163.

Lemke, Anja: Zur späteren Sprachphilosophie. In: Lindner, Burkhardt (Hrsg.): Benjamin-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart, Weimar: Metzler 2006, 643-653.

Luhmann, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hrsg. von Dieter Lenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2002.

Pressler, Günter Karl: Vom mimetischen Ursprung der Sprache: Walter Benjamins Sammelreferat Probleme der Sprachsoziologie im Kontext seiner Sprachtheorie. Frankfurt a.M. u.a.: Lang, 1992.

Reuß, Roland: Einleitung. In: Ders.: Im Zeithof. Celan-Provokationen. Frankfurt a.M., Basel: Stroemfeld 2001, 7-15.

Ritzer, Monika: Vom Ursprung der Kunst aus der Nachahmung. Anthropologische Prinzipien der Mimesis. In: Zymner, Rüdiger (Hrsg.): Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder. Paderborn: Mentis 2004, 81-101.

Rosebrock, Cornelia: Literarische Erfahrung mit dem Erlkönig: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden."

Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider 2008, 89-110.

Rumpf, Horst: Staunkraft und Sprache. In: Rauterberg, Marcus / Scholz, Gerold (Hrsg.): Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 59-68.

S.-Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin: Reimer 1996.

Seelinger, Anette: Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung. München: kopaed 2003.

Sexl, Martin: Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag 2003.

Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht: Identität - Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer 2001.

Steinbrenner, Marcus: „Experten der Textkultur". Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Härle, Gerhard / Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2004, 179-185.

Steinbrenner, Marcus: Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Anz, Thomas / Kaulen, Heinrich (Hrsg.): Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Berlin, New York: de Gruyter 2009a, 645-668.

Steinbrenner, Marcus: Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum, Michael / Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009b [im Erscheinen].

Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht 7 (2006) Heft 3, 227-241.

Stierle, Karlheinz: Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica 12 (1980), 227-248.

Wohlfarth, Irving: „was nie geschrieben wurde, lesen." Walter Benjamins Theorie des Lesens. In: Steiner, Uwe (Hrsg.): Walter Benjamin 1892-1940. Zum 100. Geburtstag. Bern, Berlin: Lang 1992, 297-344.

Wulf, Christoph: Ritual. In: Ders. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim, Basel: Beltz 1997, 1029-1037.

Wulf, Christoph: Mimesis. In: Bohnsack, Ralf u.a. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen & Farmington Hills: Buderich, 2. Auflage 2006, 117-119.

Wulf, Christoph u.a.: Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007a.

Wulf, Christoph: Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael / Wulf, Christoph / Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim, Basel: Beltz 2007b, 91-101.

Zabka, Thomas: Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2002, 116-127.

Zabka, Thomas: Zur Entwicklung der ästhetischen Rationalität – Überlegungen anlässlich des Symbolverstehens im Literaturunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt a.M.: Lang 2004, 247-262.

Marcus Steinbrenner

„... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse

In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis.
Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 263-285

Marcus Steinbrenner

„… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen". Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse

1. Fragestellung

> Der Leser von Literatur lernt […] wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. 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.

Dieses Zitat stammt aus Peter Bieris Rede *Wie wäre es, gebildet zu sein?* (2008, S. 18) und findet sich dort im Abschnitt „Bildung als Artikuliertheit". Es ist eine schöne Umschreibung von Bildung und dem Stellenwert, der der Literatur und der „poetischen Erfahrung" (ebd., S. 20 f.) dabei zukommen kann. Damit sind wir auch nicht weit weg vom aktuellen Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg, der unter dem Bereich „Literatur als Gesprächspartner" als erste Kompetenz formuliert: „Literatur als etwas erfahren, das Gedanken, Gefühle und Erfahrungen von anderen enthält und so hilft, eigene Empfindungen wahrzunehmen und (sich) mitzuteilen" (Bildungsplan Werkrealschule 2012, S. 48).

Literatur als etwas zu erfahren wird hier mutig als eine Kompetenz beschrieben. Ich möchte nun nicht der Frage nachgehen, ob es sich hier tatsächlich um eine Kompetenz handelt; im gegenwärtig wuchernden Kompetenzdiskurs findet sich aber mit Sicherheit auch eine Modellierung von Erfahrungskompetenz. Stattdessen möchte ich der mit diesem Diskurs verbundenen und durchaus berechtigten Frage nachgehen, ob sich das, was Peter Bieri und auch der Bildungsplan hier beschreiben und einfordern, konkreter aufzeigen lässt. Mein Beitrag verfolgt damit die Fragerichtung, die Andrea Bertschi-Kaufmann mit ihrem Plenarvortrag auf dem Symposion Deutschdidaktik 2008 in Köln vorgegeben hat. Er trägt den Titel: *„… über und über beschneit vom Gelesenen". Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird*

(Bertschi-Kaufmann 2008).[1] In diesem Sinn möchte ich im Folgenden erkunden, ob und wie literarische Erfahrungen in literarischen Gesprächen aufgezeigt werden können.

Dabei werde ich zunächst literarische Erfahrung im Anschluss an unterschiedliche Theoriekontexte als eine Form von Mimesis beschreiben und mit diesem theoretischen Hintergrund dann Gesprächsäußerungen von Schülerinnen und Schülern einer 9. Realschulklasse zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan interpretieren. In einem dritten Schritt werde ich literarische Erfahrung noch genauer als *ästhetische Erfahrung* im Sinne Ulrich Oevermanns bestimmen. Auch für ihn ist Mimesis ein zentrales Moment im Prozess der Erfahrung von Kunst, und die Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung, die er entwickelt, lassen sich auf die Textauswahl, die methodische Gestaltung und die Zielsetzungen des Literarischen Unterrichtsgesprächs beziehen.

2. Mimesis und literarische Erfahrung

2.1 Mimesis

Eine trennscharfe Definition von Mimesis wäre ein Widerspruch in sich selbst. Als philosophischer und anthropologischer Grundbegriff verweist Mimesis auf allgemeine Darstellungs- und Ausdrucksformen menschlicher Handlungen, die sich an vorgegebenen Mustern und Modellen orientieren – dies stellt wohl die allgemeinste Form einer Begriffsexplikation dar. In *Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft* (1998) leisten Gunter Gebauer und Christoph Wulf eine umfassende historische Rekonstruktion und Bestandsaufnahme des Begriffs. Sie liefern dabei keine Definition, sondern zeichnen seine Entwicklung von der antiken griechischen Philosophie (Aristoteles, Platon) bis in die Gegenwart (Adorno, Benjamin, Derrida) nach und stellen dabei zentrale Merkmale und Dimensionen heraus. Theoriebildung geschieht hier als geschichtliche Rekonstruktion und Herstellung einer Konstellation von unterschiedlichen Verwendungsweisen und Merkmalen eines Begriffs. Auf diese Weise wird eine Art von Begriffsraum aufgespannt.

Ich kann die historischen Positionen und auch die zentralen Dimensionen des Mimesisbegriffs in diesem Rahmen nicht anführen und verweise dafür

---

1 „… über und über beschneit vom Gelesenen“ ist ein Zitat aus *Lesendes Kind*, einer Miniatur aus der *Einbahnstraße* von Walter Benjamin ([1928] 1972, S. 113). Benjamin versucht narrativ und dabei häufig auch mit Metaphern wie der Schneemetapher Lese- und literarische Erfahrungen aufzuzeigen. Sein Sprachdenken spielt für den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit eine wesentliche Rolle.

auf die Darstellung von Gebauer und Wulf (1998). An anderer Stelle habe ich zentrale Aspekte herausgearbeitet und sie auf sprachlich-literarisches Lernen bezogen (Steinbrenner 2009). Hier möchte ich versuchen, den Mimesisbegriff auf Gesprächsäußerungen zu beziehen und dadurch zu konkretisieren. Deshalb möchte ich an dieser Stelle nur drei mir besonders wichtig erscheinende Aspekte nennen:

(1) Mit Walter Benjamin kann Mimesis als „Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten" (Benjamin [1933] 1977, S. 210) aufgefasst werden. Beim Produzieren von Ähnlichkeiten entsteht etwas Neues, das dem Vorgegebenen ähnlich, nicht aber mit ihm identisch ist. Mimesis ist damit mehr als Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem: In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem kommt das nachahmende Subjekt mit ins Spiel, das sich mimetisch auf einen Gegenstand bezieht. Die Einbildungskraft des Subjekts gestaltet den Nachahmungsprozess mit, sodass das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann (vgl. Wulf 1997, S. 1015). Der literarische Text und seine Sprache werden zu einem Muster, einem Modell für das Sprechen der Rezipienten, die dieses Muster auf unterschiedlichen Ebenen „nachahmen". Es wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst ausdrückt. Seit seiner Entstehung und schon bei Platon verweist der Begriff auf die drei Momente *Reproduktion*, *Darstellung* und *Selbstausdruck* (vgl. Erhart 2000).

(2) In der anthropologischen Sprachauffassung Walter Benjamins verlagert sich der Ort mimetischen Verhaltens im Verlauf des Zivilisationsprozesses immer stärker von unmittelbar sinnlichen (körperlichen oder visuell-bildhaften) Bereichen in den „unsinnlichen" Bereich der Sprache und der Schrift:

> Dies Lesen ist das älteste: das Lesen vor aller Sprache, aus den Eingeweiden, den Sternen oder Tänzen. Später kamen Vermittlungsglieder eines neuen Lesens, Runen oder Hieroglyphen in Gebrauch. Die Annahme liegt nahe, dass dies die Stationen wurden, über welche jene mimetische Begabung, die einst das Fundament der okkulten Praxis gewesen ist, in Schrift und Sprache ihren Eingang fand. Dergestalt wäre die Sprache die höchste Stufe des mimetischen Verhaltens und das vollkommenste Archiv der unsinnlichen Ähnlichkeit. (Benjamin [1933] 1977, S. 213)

Zugänglich werden diese „unsinnlichen Ähnlichkeiten" durch den Akt des Lesens. Mithilfe seines mimetischen Vermögens kann der Leser dabei die Abstraktionen der Schrift wieder auflösen, konkretisieren und versinnlichen. Dazu dienen ihm seine imaginative Einbildungskraft und die von ihr entworfenen Bilder und Vorstellungen, die die Schrift notwendig ergänzen. Die Entwicklung und Verbreitung der Schrift bedingen auf der einen Seite Abstraktions- und Entsinnlichungsprozesse, führen aber gleichzeitig zu einer

Entwicklung und Transformation des mimetischen Vermögens, sodass in unserer Kultur auch (und nach Auffassung Benjamins gerade) im Medium der Schrift und im Akt des Lesens sinnlich-mimetische Erfahrungen gemacht werden können.[2]

(3) Mimesis widersetzt sich der harten Subjekt-Objekt-Spaltung; sie kann einen nicht-instrumentellen Bezug zu anderen Menschen oder Gegenständen und eine sonst nicht erreichbare Nähe ermöglichen. Mimesis eines Vorbilds ist immer die Herstellung eines vorab nicht determinierbaren Verhältnisses zwischen dem Vorbild und einem sich mimetisch darauf beziehenden Menschen. Das Ergebnis ist von den jeweiligen Bedingungen des Vorbilds und des sich mimetisch zu ihm Verhaltenden abhängig und daher nur unzulänglich voraussagbar. Dieser offene und unverfügbare Charakter unterscheidet Mimesis von der eher zielgerichteten und ergebnisorientierten Imitation. In mimetischen Prozessen lässt sich ein Individuum von einem Gegenstand oder anderen Menschen in Bann ziehen, setzt sich einem Prozess der ‚Anähnlichung' aus und kann dabei auch in Gefahr geraten, sich an das Vorbild oder die Bezugswelt zu verlieren.

Die drei angeführten Aspekte machen deutlich, dass die normative Frage, *warum* Mimesis überhaupt für Lern- und Bildungsprozesse bedeutsam ist, nur vor dem Hintergrund anthropologischer, sprach- und literaturtheoretischer Prämissen und hier nur sehr knapp und allgemein beantwortet werden kann: weil Mimesis als grundlegendes menschliches Vermögen betrachtet wird, das der Einübung und Bildung bedarf. In unserer Schriftkultur hat Mimesis vor allem in Schrift, Sprache und Literatur ihren genuinen Ort.

---

2 Zur Erfahrung des Lesens bei Benjamin vgl. Stierle 1980. Mit Verweis auf Benjamin einerseits und Jürgen Grzesik andererseits sieht auch Cornelia Rosebrock die Qualität der mentalen Operationen bei poetischer Sprache auf Leserseite insbesondere durch das mentale Herstellen von Analogien bestimmt: „Während für informatorische Texte die Bedeutung der Worte und Sätze über Konventionen weitgehend geregelt ist, provoziert poetische Sprache darüber hinaus Analogien verschiedenster Art und Komplexität. […] Als ‚unsinnliche Ähnlichkeit' könnte man, mit einer Wendung Benjamins, solche mental hergestellten Gleichklänge zwischen Bezeichnendem und Bezeichnetem beschreiben, Zeichenbeziehungen, die nicht oder nicht ausschließlich durch den konventionellen Gebrauch geregelt sind, sondern sich als Ähnlichkeitsbeziehung herstellen lassen" (Rosebrock 2008, S. 95). Genau dies macht auch für Jürgen Grzesik die spezifische Qualität des ästhetischen Empfindens und Urteilens im Prozess des Textverstehens aus, bei dem die Zeichen des Textes nicht „nur *als digitales Mittel*", sondern „*als analoge Informationsquelle* genutzt werden" (Grzesik 2005, S. 317; Hervorhebungen im Original).

2.2 Mimetische und analytische Formen des Umgangs mit Literatur

In der Literaturdidaktik ist der Mimesis-Begriff bislang vor allem von Ulf Abraham verwendet worden. In seiner Habilitationsschrift mit dem Titel *StilGestalten* weist Abraham in einem Rückblick auf die Geschichte der Deutschdidaktik „Analyse oder Mimese" unter anderem mit Bezug auf das Schleiermachersche Begriffspaar Divination und Comparation als durchgehende und mit Konflikten, ja Aporien verbundene „literaturdidaktische Zielalternative" aus (vgl. Abraham 1996, S. 173-199, vgl. auch Abraham; Kepser 2005, S. 102-107). Im Anschluss an Abraham möchte ich kurz die Unterscheidung von Analyse und Mimese nachzeichnen. Analyse ist gekennzeichnet durch folgende Aspekte:

- Zergliedern des Textes in einzelne Elemente;
- Benennen der einzelnen Teile mit möglichst eindeutigen, objektiven Begriffen; klassifizieren und einordnen;
- Herausarbeiten von allgemeinen Merkmalen und Strukturen, die der Text mit anderen Texten gemeinsam hat (Gattungs-, Epochen-, Stilmerkmale u. a.);
- Distanz, Vorherrschen einer „objektivierenden Einstellung".

Die mediale Schriftlichkeit der Texte ist dabei eine wichtige Voraussetzung, da sie es ermöglicht, einzelne Elemente des Textes zu fixieren, zu isolieren und genau zu betrachten. Abraham spricht hier vom „optischen Paradigma der Textrezeption". Mimese lässt sich durch folgende Aspekte kennzeichnen:

- Nachvollzug des Textes durch Nachsprechen, Nachschreiben, Nachgestalten und Nachspielen;
- Bildung von Analogien, Ähnlichkeitsbezügen und Übertragungen;
- Anknüpfen an das individuell Bedeutsame;
- stärker von der unmittelbaren, ganzheitlichen Textwirkung ausgehend, Oszillieren zwischen Text und Leser, „Verstricktsein" in und mit dem Text.

Der Klang des Textes, sein „Ton", das Hören und Sprechen spielen dabei eine wichtige Rolle. Abraham nennt dies „akustisches Paradigma der Textrezeption".

Diese Gegenüberstellung dient nicht dazu, eine Kategorie gegen die andere auszuspielen. Die mit Analyse und Mimese verbundenen Verfahren und Zugangsweisen haben ihre je spezifischen Funktionen, Chancen und Risiken. Beide Kategorien sind in diesem Sinn ambivalent und stehen nicht

per se für eine ‚gelingende' Textrezeption. Im Idealfall ergänzen und bedingen sich Analyse und Mimese gegenseitig und werden gerade in ihren Widersprüchen produktiv. Bei näherer Betrachtung zeigen sich hier Parallelen zu der Unterscheidung von „Interpretation" und „literarischer Erfahrung", wie sie Hartmut Eggert und Michael Rutschky in ihren Studien zur literarischen Rezeption von Schülerinnen und Schülern vorgenommen haben (Eggert; Rutschky 1979). Auch Jürgen Grzesik (2005, S. 322 ff.) unterscheidet vergleichbar zwischen „ästhetischer Analyse" und „ästhetischem Erleben".

Mimese wird bislang in der Literaturdidaktik eher mit spielerischen oder mit produktiven Formen verbunden. Ich möchte hier versuchen, ein „mimetisches Sprechen" beziehungsweise einen mimetischen Textbezug in Gesprächen aufzuzeigen. Der Terminus mimetisches Sprechen findet sich so auch bei Horst Rumpf, der in Bezug auf Wagenscheinsche Unterrichtsgespräche von einer „teilnehmenden", „bildhaften", „mimetisch-nachdenklichen Sprache" spricht. Diese stellt

> nicht Tatbestände fest, unabhängig von einem Sprecher oder einer einmaligen Situation, sie vibriert förmlich von der Nachdenklichkeit in einem Gespräch zwischen Menschen, die bemüht sind, ein merkwürdiges Phänomen zu verstehen. [...] Sie schmiegt sich, einfühlend, in den Prozess einer dramatischen Auseinandersetzung ein – sie hat nicht registrierend informierenden, sondern mimetisch vergegenwärtigenden Charakter. (Rumpf 2004, S. 60)

In ihrem Grundlagenbeitrag zum Sammelband „Reden über Kunst" plädiert auch Ursula Brandstätter für „eine mimetische Sprache, die sich dem Gegenstand Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht" (Brandstätter 2011, S. 40). Sie betont zugleich das sprachliche Lernpotenzial mimetischen Sprechens. Gerade „[i]m Hinblick auf den offenen Charakter von Kunstwerken ist eine offene, die Imagination anregende Sprache anzustreben. Mimetisches Sprechen fördert die Ausbildung einer imaginativen Sprache" (ebd., S. 41).

2.3 Mimesis und literarische Erfahrung in Gesprächen

In seiner umfangreichen Studie *Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen* untersucht Martin Sexl, wie literarische Texte bei der Versprachlichung und kommunikativen Verarbeitung von Problemen in beruflichen Situationen behilflich sein können. Zu diesem Zweck interpretiert er eine Reihe von Gruppengesprächen mit Krankenpflegerinnen zu unterschiedlichen literarischen Texten, die er selbst geleitet hat, und macht dabei die Leistungen ästhetischer Erfahrungsprozesse für die Reflexion von Berufserfahrungen deutlich. Literarische Erfahrung

bestimmt Martin Sexl als „Stellvertretererfahrungen", bei denen die „mimetische Beziehung zwischen unserer eigenen – unstrukturierten – Erfahrung und der fremden – textuell strukturierten – Erfahrung" die zentrale Rolle spielt:

> Das Entscheidende an der mimetischen Beziehung zwischen der eigenen und der fremden Welt besteht allerdings nicht darin, daß Literatur die fremde Welt *abbilden* würde, um sie gleichsam in Form eines photographischen Bildes vorzuführen, das wir als Information in unserem Gedächtnis abspeichern könnten. Vielmehr entdecken wir als Leser/innen in Texten (und erleben während der Textlektüre) anhand konkreter Situationen allgemeingültige Strukturen. (Sexl 2003, S 175)

Diese Strukturen können wir auf unsere eigenen Erfahrungen übertragen.[3] In einem solchen „Nachvollzug interpretativer Weltentwürfe schult Lesen unsere Aufmerksamkeit und sensibilisiert unsere Wahrnehmungsfähigkeit, Eigenes in einem neuen Licht und das andere überhaupt erst als anders wahrzunehmen. Lesen versetzt Leser/innen in eine spezifische Lage – die ästhetische Einstellung –, in eine Art *meditative Kontemplation"* (ebd., S. 176; Hervorhebung im Original; vgl. auch Abschnitt 4).

Literarische Erfahrungen realisieren sich für Sexl vor allem als „mimetische Beziehung" zwischen Text und Leser. Was eine „mimetische Beziehung" ausmacht und wie sie realisiert wird, wird allerdings nicht näher bestimmt. Der Terminus selbst spielt bei der Gesprächsinterpretation, wohl auch bedingt durch die Fragestellung, kaum eine Rolle. Ich habe bei der Interpretation zahlreicher Gesprächsbeiträge aus unterschiedlichsten Kontexten in einem wechselweise deduktiv-induktiven Prozess (vgl. Steinbrenner 2010b) fünf Merkmale eines mimetischen Textbezugs herausgearbeitet.[4]

---

3 Zu einer ähnlichen Sichtweise auf Literatur kommt Gerhard Lauer vor dem Hintergrund der modernen Hirnforschung und der Theorie der Spiegelneuronen. Sie hat für Lauer Folgen für einen präziseren Begriff der Literatur: Diese „besteht demnach aus Nachahmungsgeschichten. Sie ist Nahrung für unseren Nachahmungsinstinkt" (Lauer 2007, S. 137), sie fordert ihn heraus: „Nichts können wir besser und nichts interessiert uns mehr, denn durch ihn sind wir geworden, was wir sind" (Lauer 2007, S. 155) – ein „animal poeta" (ebd., S. 158).

4 Das Attribut „mimetisch" kann auch auf viele Textbezüge angewandt werden, die im Rahmen von produktiven Verfahren, beim literarischen Schreiben, beim gestaltenden Vorlesen oder beim szenischen Interpretieren entstehen (vgl. zum nachahmend-imitativen literarischen Schreiben Stemmer-Rathenberg 2011). Bei all diesen Verfahren *durchwandert* der literarische Text ein Medium (Stimme, Schrift, Körper) und wird transformiert in ein Produkt, das in einer mimetischen Ähnlichkeitsbeziehung zum literarischen Text steht. Vergleichbar mit meinem Vorgehen können an und mit diesen Produkten ebenfalls literarische Erfahrungen aufgezeigt werden. Das „flüssigere" Medium Mündlichkeit, die Möglichkeit zum personalen Bezug und die größere Verankerung in der Lebenspraxis geben dem Gespräch aber eine besondere Bedeutung.

Ich führe zunächst die Merkmale im Überblick an, bevor ich sie dann anhand von Gesprächsäußerungen veranschauliche und konkretisiere:

1. Die Schülerinnen und Schüler *übertragen* das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/Szene, die sie *nacherzählen*, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie *paraphrasieren* oder *zitieren* den Text und vergegenwärtigen ihn sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen *einfließen*.
3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen sie *Übertragungen*, *Ähnlichkeitsbeziehungen* und *Analogien* vor allem zu eigenen Erfahrungen her.
4. Sie gehen dabei *tentativ*, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.
5. Die Gesprächsbeiträge lassen eine *emotionale Beteiligung,* einen *affektiven Bezug* zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.

3. Mimetische Textbezüge in Gesprächen: Interpretation von Gesprächsäußerungen zum Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan

SPRACHGITTER

Augenrund zwischen den Stäben.

Flimmertier Lid
rudert nach oben,
gibt einen Blick frei.

Iris, Schwimmerin, traumlos und trüb:
der Himmel, herzgrau, muß nah sein.

Schräg, in der eisernen Tülle,
der blakende Span.
Am Lichtsinn
errätst du die Seele.

(Wär ich wie du. Wärst du wie ich.
Standen wir nicht
unter einem Passat?
Wir sind Fremde.)

Die Fliesen. Darauf,
dicht beieinander, die beiden
herzgrauen Lachen:
zwei
Mundvoll Schweigen.

Paul Celan ([1957] 2003, S. 99 f.)

Die Gesprächsäußerungen, die ich exemplarisch interpretiere, stammen aus einem Gespräch zu dem Gedicht *Sprachgitter* von Paul Celan. Ich leitete das Gespräch mit einer 9. Realschulklasse in Stuttgart im Frühjahr 2005.[5] Es hatte 32 Teilnehmer und fand im Sitzkreis statt. Die Klassenlehrerin war eine ehemalige Studentin der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die auch an einem Seminar zum Ansatz des Literarischen Unterrichtsgesprächs teilgenommen hatte. Das Gespräch dauerte insgesamt eine Schulstunde (45 Minuten). Ich habe das Gespräch eingeleitet, indem ich den Text zwei Mal vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler dann gebeten habe, sich eine Textstelle auszusuchen, über die sie gerne sprechen wollten – weil sie sie besonders schön oder spannend fanden oder weil sie ihnen fremd war und sie sie nicht verstanden. Einige, wegen der großen Runde natürlich nicht alle, konnten ihre Stelle dann vorlesen und ihre Auswahl begründen. Diese erste Sammlung an Beiträgen lieferte die gegenseitigen Anknüpfungspunkte für das Gespräch (vgl. ausführlicher zu diesem Vorgehen: Abschnitt 4 und Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006).

Im Folgenden interpretiere ich fünf Gesprächsbeiträge. Schon allein diese Auswahl von exemplarischen Beiträgen macht deutlich, dass ich keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben kann: Es geht mir nicht darum, etwas zu *beweisen*, sondern darum, etwas *aufzuzeigen* und plausibel zu machen – verbunden mit dem Ziel, dass der Leser / die Leserin dieses Aufsatzes meine Interpretation nachvollziehen und analoge Schlüsse zum Beispiel für die eigene Gesprächspraxis und die Einschätzung von Schüleräußerungen ziehen kann.[6] Bei der Interpretation der Gesprächsäußerungen nehme ich Bezug auf die oben bereits aufgezählten Merkmale mimetischen Sprechens:

---

5 Ich bedanke mich herzlich bei der Klassenlehrerin und den Schülerinnen und Schülern! In Steinbrenner (2009) interpretiere ich Beiträge aus Gesprächen mit einer 3. Grundschulklasse und einer 5. Realschulklasse sowie aus einem Gespräch mit Studierenden zum Gedicht *Sprachgitter*.

6 Vgl. zu diesem Vorgehen Zabka (2002). Zabka interpretiert in seinem Aufsatz *Interpretationen interpretieren* Unterrichtssequenzen und darin erfolgende Textdeutungen „mit dem Ziel, die Leser zum ‚analoge[n] Denken' anzuregen, d. h. zum Vergleich der untersuchten Fälle mit anders gelagerten Fällen der Praxis" (Zabka 2002, S. 117). Ein solches „analoges Denken" beim Leser kann im produktiven Nach-Vollzug Denkräume eröffnen und durch die Theorie neue und andere Sichtweisen, zum Beispiel auf die eigene Gesprächspraxis oder die Äußerungen von Schülern im Gespräch, ermöglichen. Aus der Inspiration des Literaturdidaktikers durch die Theorie kann so – im besten Fall – die Inspiration des Lesers / der Leserin werden.

1. Die Schülerinnen und Schüler *übertragen* das Gedicht in eine (konkrete) Handlung/Szene, die sie *nacherzählen*, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie *paraphrasieren* oder *zitieren* den Text und vergegenwärtigen ihn sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen *einfließen*.

   [Sabine] [32:27] Ja also zu der Überschrift SPRACHgitter hab ich jetzt, wo ich das Gedicht gelesen hab, eigentlich ähm so ein Bild * in mir oder vor mir halt, dass da irgendwie ein dunkler Raum is und davor is ein Gitter, ein Fenster und dass man da halt nur so die Umrisse von zwei Augen sieht und dass es halt was TRAUriges wird und vielleicht dass da irgendjemand was SAgen will, aber es es geht nicht, er KANN das nicht sagen, weil er es vielleicht nicht darf oder so, dass er deswegen schweigen muss.[7]

Ausgehend von der Überschrift „Sprachgitter" macht sich Sabine in ihrer Vorstellung „ein Bild", das sie beschreibt und als „was TRAUriges" deutet. Dann paraphrasiert sie in eigenen Worten ein zentrales Thema des Gedichts, „dass da irgendjemand was SAgen will, aber es es geht nicht, er KANN das nicht sagen". Den Rahmen ihres Beitrags bilden die Überschrift „Sprachgitter" und das letzte Wort des Gedichts „Schweigen". Innerhalb dieses Rahmens wird das Gedicht zunächst imaginativ und dann deutend nachvollzogen, wobei die Deutung hypothetisch und tentativ bleibt, was sich unter anderem an dem zweimaligen „vielleicht" zeigt.

Tanja knüpft im unmittelbar darauf folgenden Beitrag thematisch an Sabine an, allerdings mit einem engeren Bezug zu der Textstelle „zwei/Mundvoll Schweigen":

[Tanja] [33:06] Ähm da steht ja auch ZWEI Mundvoll Schweigen und das könnt ja bedeuten, dass es zwei Personen, die BEIde ähm, denen BEIden was auf der Zunge liegt, die es unbedingt sagen wollen, deswegen das Mundvoll, aber dass sie es dann im Endeffekt doch nicht tun und deswegen schweigen.

Tanja zitiert zunächst den letzten Vers und erweitert dann die Deutung von Sabine dahingehend, „dass es zwei Personen" sein könnten, denen das Sprechen unmöglich ist. Auffällig ist hier die Betonung von „BEIden", das auch im Gedicht durch seine nachgeordnete Stellung und den darauf folgenden Zeilenbruch herausgehoben und betont ist. Tanja überträgt die Wendung

---

7 Erläuterungen zu den Transkriptionen:
Die Namen der Beteiligten wurden anonymisiert. Für die Transkriptionen gelten folgende Auszeichnungen:
…*… kurze Pause (gesteigert als ** und ***)
BeTOnung Großbuchstaben: betonte Silbe
Die *Sprecherzuweisung* erfolgt in eckigen Klammern mit Angabe des Namens und des Zeitpunkts, zu dem der einzelne Beitrag im Gesamtverlauf des Gesprächs geäußert wurde.

„zwei / Mundvoll Schweigen“ und überhaupt die Sprachthematik des Gedichts auf die ihr bekannte Redewendung, dass jemandem „was auf der Zunge liegt“. Auch am Ende ihres Beitrags steht dann wieder das letzte Wort des Gedichts, „schweigen“.

Bereits das in diesen Beiträgen stattfindende rekonstruierende Paraphrasieren stellt eine eigenständige und nicht selbstverständliche sprachliche ‚Leistung‘ dar, die Voraussetzung für weitergehende Deutungen und überhaupt für einen Bezug zum Text ist. Häufig und zu unrecht wird dies als bloßes Nacherzählen und ein Verhaftet-Sein am Text abgewertet. Wichtige Themen des Gedichts werden identifiziert und angesprochen und analogische Übertragungen finden statt – ein weiteres Merkmal mimetischer Textbezüge.

3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen die Schülerinnen und Schüler Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.

   [Anna] [20:32] Am Lichtsinn * ja * ja ich find halt, dass man, wenn man jemandem in die Augen * guckt, dass man da * sieht, ob die Person traurig oder halt glücklich is, ähm, wir ham auch nen Freund im GeFÄNGnis, der sah früher auch ganz anders aus und da sieht man auch an seinen Augen, dass die * voll dunkel geworden sind und voll * betrübt und so ja so.

Anna überträgt den Vers „Am Lichtsinn / errätst Du die Seele“ (Z. 9 f.) zunächst auf das allgemeine Phänomen, dass man am Blick eines Anderen dessen Stimmung beziehungsweise Gefühlslage ablesen kann und dann auf einen konkreten Freund von ihr, der sich derzeit im Gefängnis befindet. Zur Charakterisierung seines Blicks verwendet sie zunächst das Attribut „dunkel“ und dann, vielleicht angestoßen durch das Gedicht, das doch eher ungewöhnliche „betrübt“ (vgl. Z. 5 des Gedichts: „traumlos und trüb“). Die Lehrerin bestätigte im Nachhinein, dass es sich hierbei um eine authentische Begebenheit handelt, die die Schülerin zu dieser Zeit sehr beschäftigte.

Annas Deutung „dass man, wenn man jemandem in die Augen * guckt, dass man da * sieht, ob die Person traurig oder halt glücklich is“ vereinfacht die Verse neun und zehn und realisiert dabei doch einen Teil ihres Bedeutungspotentials. So ist im Gedicht weniger von Augen die Rede, die eine Stimmung ausdrücken, sondern von einem „Lichtsinn“, also eher einem Sinn für Licht, an dem man die Seele erraten kann – vielleicht im Sinne einer spezifischen Wahrnehmungsfähigkeit für das Gute, Menschlich-Humane. In diese Richtung geht auch das Beispiel Annas, denn „dunkle“ und „betrübte“ Augen zeugen ja häufig nicht nur von der eigenen Stimmungslage, sondern auch von einer Gebrochenheit und Hoffnungslosigkeit, die die eigene Wahrnehmung von Anderen verdunkelt.

Anna behauptet zudem nicht, dass ihre Deutung „so im Text steht“ im Sinne einer Interpretation, die sich „am Text festmachen“ oder „durch den Text belegen“ lässt. Ihre Äußerung entspricht mehr der Artikulation einer durch den Text angestoßenen Erfahrung mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch – ein weiteres Merkmal eines mimetischen Textbezugs.

4. Die Schülerinnen und Schüler gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.

Die Paraphrasierung des Textes, die nachvollziehende Übertragung in eine Szene oder ein Bild, wie auch das Herstellen von Analogien zur eigenen Erfahrungswelt, sind schon per se nicht mit einem definitorischen Geltungsanspruch verbunden. Für den Gesprächsforscher Heiko Hausendorf, der sich in seinen Analysen zur „riskanten“ Praxis der Kunstkommunikation vor allem auf das Sprechen über Werke der bildenden Kunst in alltagssprachlichen Kontexten (zum Beispiel Museen) bezieht, ist eine „Modalisierung der Darstellung im Sinne einer Abschwächung des Geltungs- beziehungsweise Wahrheitsanspruches“ (Hausendorf 2005, S. 120) charakteristisch für die „Pragmatik des Deutens“ von Kunst, der eine „Unsicherheit des ‚Verstehens‘“ entspricht.[8] Eine Modalisierung des Geltungsanspruchs lässt sich nach Hausendorf unter anderem an folgenden sprachlichen Merkmalen festmachen:

- Verwendung von Geltungsadverbien (u. a.: vielleicht, irgendwie, eigentlich);
- Unterbrechungen im Redefluss, Satzabbrüche, Neuansätze, Reformulierungen;
- Häufung von Füllwörtern.

Ein derart charakterisiertes, tentatives Vorgehen zeigt sich deutlich am folgenden Beitrag Kadirs:

> [Kadir] [33:46] Ich denk vielleicht, dass sich da zwei Personen * gegenseitig vielleicht * also lieben * und * die haben sich vielleicht * gegenseitig das Herz gebrochen * und * und die wissen es nicht, wie sie es sich gegenseitig sagen sollen, weil sie, weil vielleicht wollen sie nicht mehr auseinander gehen, wollen gar nicht auseinander sein. Das is irgendwie für BEIde schwer.

Der Beitrag ist eine Reaktion auf meine Nachfrage, auf welche Situationen oder Erfahrungen man die im Gedicht thematisierte Schwierigkeit des Miteinander-Sprechens noch beziehen könnte. Kadir liest das Gedicht hier als „Liebesgedicht“, eine Lesart, die ihm wahrscheinlich schon öfter im Deutschunterricht begegnet sein dürfte. Allein viermal verwendet er das

---

8 Das „Deuten“ von Kunst steht im Gegensatz zum „Erläutern“ von Kunst, dem die „Sicherheit des Wissens“ entspricht (ebd., S. 110).

Geltungsadverb „vielleicht“, zudem ist sein Beitrag durchzogen von Pausen, Abbrüchen und Neuansätzen. Das liegt sicher auch daran, dass diese Deutung und ihre Äußerung im Gespräch (Kadir beteiligte sich sonst kaum im Literaturunterricht) für ihn ein Wagnis darstellen, bei dem er emotional stark beteiligt ist – womit ich bei einem letzten Merkmal eines mimetischen Textbezugs bin:

5. Die Gesprächsbeiträge lassen eine emotionale Beteiligung, einen affektiven Bezug zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.[9]

Ganz am Schluss des Gesprächs kommt Kadir noch einmal zu Wort. Er unterbricht mich beim Versuch, die wichtigsten Deutungsansätze zusammenzufassen, beim Stichwort Liebesgedicht mit der Frage „Liebesgedicht, darf ich dazu noch etwas sagen?“ – und setzt dann mit seinem Beitrag an:

> [43:44] [Kadir] Also ich denk vielleicht * war die Beziehung zu Ende und wenn die zwei Personen sich gegenseitig in die, in die, ähm, in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen also gegenseitig, dass sie noch Gefühle haben, aber, aber sich doch nicht * was sagen konnten gegenseitig, weil es, weil, weil sie wieder nicht verletzt sein wollen.

Der Beitrag hatte in der Gesprächsgruppe eine ziemlich große Wirkung und sprach mehrere sehr an, was auch an einer längeren Pause deutlich wurde, die direkt auf ihn folgte. Kadirs emotionale Beteiligung kommt vor allem im Ton, Klang und Rhythmus der Äußerungen zum Ausdruck, die das Transkript nur bedingt wiedergeben kann. Ein Stück weit können sie beim lauten Lesen dieses Transkriptauszugs deutlich werden. Ein weiteres Kennzeichen ist auch hier wiederum die Häufung von Füllwörtern, Pausen, Abbrüchen und Neuansätzen.

Im Unterschied zu seinem Beitrag zuvor nimmt Kadir in diesem Beitrag direkter auf den Text Bezug, indem er die Augen aus „Augenrund“ und das Licht aus „Lichtsinn“ aufgreift und in seine Deutung und sein Sprechen einflicht. Gewiss realisiert er damit nur einen Teil des (letztlich unendlichen) Bedeutungspotentials dieses Gedichts[10] und doch zeigt sich hier bei ihm vielleicht etwas von dem, was Peter Bieri im Eingangszitat als sprachlich-literarische Bildung bestimmt:

---

9 Dies könnte auch als „Involvement“ bezeichnet werden. Vgl. zu diesem Begriff die Arbeit von Lydia Steinhauer (2010): *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz.*

10 Vgl. hierzu die Interpretation von Hendrik Birus (2005) und die dort angegebene, weiterführende Literatur. Birus interpretiert das Gedicht sehr textnah und geht dabei Vers für Vers vor. Zur Interpretation des Gedichts als „Liebesgedicht“ vgl. Bollack 2006, insbesondere das Kapitel „Ingeborg“, S. 337-376.

> 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. (Bieri 2008, S. 18)

Mein Ziel war es aufzuzeigen, wie in den hier vorgestellten Gesprächsäußerungen literarische Erfahrungen in der Form eines mimetischen Textbezugs versprachlicht werden. Damit möchte ich – im Sinne des Postulats von Andrea Bertschi-Kaufmann – literarische Erfahrungen zumindest ein Stück weit „evident" machen. Die Einschätzung beziehungsweise Wertung der Gesprächsbeiträge bleibt freilich prekär und an den Standort des Beobachters (und seiner Brille in Form theoretischer Prämissen) gebunden. So kann problematisiert werden, dass die Beiträge zu sehr dem Text verhaftet sind, wenn sie sich nicht von seiner Sprache lösen und ihn nur nachsprechen/zitieren oder in seiner konkreten Bildlichkeit verharren. Zudem kann kritisch betrachtet werden, dass die Schülerinnen und Schüler den Text zu stark auf ihre eigene Lebenswirklichkeit beziehen und damit seine allgemein-existentielle Bedeutung ausblenden. „Textnähe" und „Textferne" *zugleich* scheinen viele Beiträge zu charakterisieren – ein Befund, der zeigt, wie problematisch solche Zuschreibungen von außen sind. Des Weiteren kann kritisiert werden, dass es sich hier nur um unkontrolliertes, ja beliebiges Assoziieren handelt. Was vor dem hier entfalteten theoretischen Hintergrund als gegenstandsangemessen und als Chance gerade des literarischen Gesprächs erscheint – erscheint vor einem anderen Hintergrund, zum Beispiel dem tradierter schulischer Kommunikationsnormen oder dem eines anderen Verständnisses von Interpretation, als problematisch. Wichtig sind aus diesem Grund die Explikation der eigenen Position und die Anerkennung eines beschränkten Geltungsanspruchs meiner Interpretation, die wie jede Interpretation *eine* Sichtweise in Form eines Deutungs*angebots* darstellt.

Zu einer vergleichbaren Sichtweise und Deutung von Gesprächsäußerungen zu Gedichten kommt Christina Burbaum in ihrer Studie *Vom Nutzen der Poesie* (2007). Burbaum untersucht mit qualitativen Interviews das Sprechen über vorgelegte Gedichte und arbeitet dabei vor allem vier spezifische Merkmale heraus:

- Aussagen über Gedichte sind immer auch eine „Positionierung und Thematisierung der eigenen Person" (Burbaum 2007, S. 335).
- Häufig findet sich „das besondere sprachliche Phänomen des (Re-)Zitierens: das wörtliche Einbinden von Gedichten beziehungsweie Gedichtausschnitten" (ebd.). Besonders hier zeigt sich eine hohe emotionale Dichte und Involviertheit der Interviewpartnerinnen.

- Eine weitere Beobachtung betrifft den Gültigkeitsanspruch: „So rahmen die Interviewpartnerinnen häufig ihre Aussagen zu dem Gedicht, indem sie sie relativieren“ (ebd., S. 337).
- Zugleich wechseln sie „zwischen der Darstellung einer persönlichen Erfahrung und einer allgemein menschlichen Erfahrung hin und her“, was „sich besonders an einem schillernden Wechsel der Verwendung der Personalpronomina erkennen“ lässt (ebd., vgl. auch die Beispiele in Steinbrenner 2010a, 2010b).

Insgesamt handelt es sich beim Sprechen über Gedichte laut Burbaum „um eine sehr komplexe, häufig sehr deutungsoffene Kommunikationssituation“ (ebd., S. 338), wobei die Deutungsoffenheit auch als Ressource betrachtet werden kann, wenn nicht so sehr konkrete Interpretationen relevant sind, „sondern emotionale Qualitäten […] am Medium des Gedichtes ausdifferenziert und damit erfahrbar gemacht werden können“ (ebd., S. 343). Die Sprecherin wird zur „Koautorin“ und „im Sich-Leihen und Aneignen der Worte des Gedichtes können auf unterschiedlichsten Ebenen Erfahrungen angeeignet, erprobt und neu gedeutet werden“ (ebd., S. 350).

4. Literarische Erfahrung in Gesprächen als ästhetische Erfahrung nach Ulrich Oevermann

In einem letzten Schritt soll nun die in Gesprächen mögliche literarische Erfahrung noch genauer als *ästhetische Erfahrung* im Sinne Ulrich Oevermanns bestimmt werden. Seine Theorie kann für die Beschreibung und die Gestaltung von Erfahrungsprozessen in literarischen Gesprächen genutzt werden und auch er charakterisiert im Anschluss an Piaget ästhetische Erfahrung als einen in erster Linie mimetischen Akkommodationsprozess. Ausgehend von den Leitbegriffen „Krise“ und „Muße“ lässt sich sein Ansatz gut erläutern, denn der „Grundmodus ästhetischer Erfahrung“ sei es, „Krisen gewissermaßen eingebettet in die Muße zu simulieren“, – so Oevermann in seinem Vortrag *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht* (Oevermann 1996, S. 10).

Eine Krise ist für Oevermann dadurch bestimmt, dass sich ein Mensch „selbständig ohne Rückgriff auf fertige Routinen oder fertige Rationalitätsmaßstäbe entscheiden muß“ (ebd., S. 6). Solche Entscheidungssituationen prägen unser Handeln grundlegend und sind sozusagen das Pendant der menschlichen Autonomie im Sinne von Entscheidungsfreiheit. Das Besondere an ästhetischen Erfahrungen ist, dass sie solche krisenhaften Momente

„simulieren". In einem Kunstwerk werden „Erfahrungsgehalte gewissermaßen stellvertretend für uns in der gekonnten Gestaltung wahrnehmbar" gemacht (ebd., S. 37). Charakteristisch für Kunst ist, dass in ihr Erfahrungen gestaltet und thematisiert sind, an denen wir im Akt der Rezeption stellvertretend partizipieren, ohne sie selbst mit allen Konsequenzen machen zu müssen – im Gedicht *Sprachgitter* zum Beispiel die Erfahrung mit den Grenzen der Sprache.[11]

„Krisen" im Sinne Oevermanns können dabei nur von Kunstwerken hervorgerufen werden, die „vermittelt über die Diskrepanzen, die sie mit sich bringen, Routinen aufbrechen und erschüttern und zur Umgruppierung und zu Strukturtransformationen zwingen, also Neues entstehen lassen" (ebd., S. 41). Ästhetische Erfahrung als „eine dem Modus der Krise angehörige Erfahrung" wird damit zugleich

> die Basis jeglicher Erkenntnis, vor allem aber jeglicher Erfahrungserweiterung und -modifikation […]. Ihr steht diametral gegenüber die routinisierte, registrierende kognitive Operation der Einordnung von Daten in schon vorhandene Schemata, gesteigert in der wissenschaftlichen Operation der Subsumtion von Messungen unter vorgefaßte Kategorien. Piaget nennt dies Letztere Assimilation im Gegensatz zur mimetischen Akkommodation, als die die ästhetische Erfahrung sich herstellt. (Oevermann 1996, S. 15)

Voraussetzung für diesen mimetischen Akkommodationsprozess ist eine „Einbettung in Muße". Gemeint ist damit vor allem eine angemessene Rezeptionspraxis, bei deren Bestimmung Oevermann allerdings recht vage bleibt. „Muße" charakterisiert er vor allem dadurch, dass sie selbst „möglichst krisenfrei" (ebd., S. 15), also frei von äußeren Zwängen oder Störungen ist. Dies ermöglicht ein Handeln, „das in nichts als Wahrnehmen besteht, dessen Zielgerichtetheit sich in der Wahrnehmung von etwas schon erschöpft" (ebd., S. 1). Eine solche Wahrnehmung ist „das Urmodell von zweckfreiem, interesselosen Handeln, von Kontemplation und eben auch von ästhetischer Erfahrung und von Mimesis" (ebd., S. 1 f.). Diese Form der Wahrnehmung grenzt Oevermann vor allem negativ ab: Sie steht „polar einer in eine zielgerichtete, zweckorientierte Praxis eingebetteten Wahrnehmung gegenüber, in der wir Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen" (ebd., S. 2). Ästhetische Erfahrung

---

[11] Vgl. hierzu auch den Begriff der mimetischen Stellvertretererfahrung bei Sexl im Abschnitt 2.3. Diese Sichtweise spielt auch in der von Ottmar Ette angestoßenen Diskussion um die „Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft" eine zentrale Rolle. Fiktionale Literatur schafft, so Ette im Anschluss an Iser, „einen Erprobungsraum, innerhalb dessen die Leser in einem ernsten Spiel andere Lebenssituationen testen, sich diesen aussetzen und dabei Erfahrungen machen können, die ihnen ansonsten im ‚richtigen Leben' verwehrt blieben" (Ette 2007, S. 21 f.).

kann die Krise „simulieren“, indem sie das Kunstwerk möglichst unvoreingenommen und voraussetzungslos, in allen seinen Hinsichten „jedenfalls möglichst wenig vorselegiert, auf sich wirken läßt. Dadurch erhöht sich die Chance, mit dem Unvorhersehbaren konfrontiert zu werden“ (ebd., S. 15). In der ästhetischen Erfahrung begibt sich das Subjekt „gewissermaßen freiwillig in die potentiell zur Krise sich öffnende Kontemplation“ (ebd., S. 8). Angemessen, so Oevermann zusammenfassend, ist die Rezeptionspraxis dann, wenn sie „als krisenzugewandte und krisentolerante Öffnung der Sinne in Hingabe an die Sache selbst sich vollzieht“ (ebd., S. 39).

Die Rolle der Schule bei der Ermöglichung und Gestaltung solcher Rezeptionspraxen sieht Oevermann eher kritisch: An mehreren Stellen des Textes taucht der Begriff der Haltung auf (u. a. S. 26 und S. 29), einer Haltung der „Offenheit“ und „Empfänglichkeit“ des Subjekts für die potentiell krisenhaften Erfahrungen, die das Kunstwerk anstoßen kann. Oevermann vertritt hier die durchaus provokative Auffassung, dass eine solche Haltung der Empfänglichkeit gegenüber der Lebendigkeit des Werkes

> nicht primär eine Funktion des didaktisierten Lernens sein kann, sondern daß umgekehrt das Problem darin besteht, wie wir uns unsere ursprüngliche Empfänglichkeit im Verlauf des schulischen Lernens und der institutionellen Bildung als Offenheit unserer sinnlichen Erkenntnis und Wahrnehmung erhalten, damit dann die den Bildungsinhalt ausmachenden Erkenntnisse tatsächlich zur Hebung und Sublimierung der ursprünglichen Empfänglichkeit und Wahrnehmung dienen können. (Oevermann 1996, S. 25, mit Bezug zu Adornos Theorie der Halbbildung)

Auf konkrete schulische oder außerschulische Rezeptionspraxen geht Oevermann nicht näher ein. Trotz dieser Tatsache und trotz seiner in dieser Hinsicht schulkritischen Haltung können aus seiner Theorie mögliche Schlussfolgerungen für die Gestaltung literarischer Gespräche gezogen werden, und zwar – ausgehend von seinen Leitbegriffen „Krise“ und „Muße“ – hinsichtlich der Textauswahl (a), der methodischen Gestaltung der Lernsituation (b) und der Zielbestimmung (c).

(a) Zur Textauswahl: Ästhetische Erfahrung als „eine dem Modus der Krise angehörige Erfahrung“ (ebd., S. 15) erfordert Texte, die das Potential haben, Krisen im Sinne Oevermanns auszulösen, das heißt Texte, die uns mit ungewohnten Denk-, Handlungs-, Sicht- und Sprechweisen konfrontieren und die dadurch in der Lage sind, unsere Routinen aufzubrechen und uns zu *verändern*. Die durch das Kunstwerk angestoßene Veränderung des Subjekts ist konstitutiv für ästhetische Erfahrung. Die Begegnung mit dem Kunstwerk „kann nur dann zur Erfahrung werden, wenn das Individuum bereit ist, sich davon ‚verändern‘ zu lassen“, so Gerhard Härle in seinem Aufsatz *Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie* (2008,

S. 60) und so auch Ulf Abraham in seinem Aufsatz zum *P/poetischen V/verstehen* als anthropologischer Erfahrung:[12]

> *Poesie ist und bleibt ohne Nutzen, es sei denn er liege darin, dass wir unser Leben ändern.* Denn der anthropologische Sinn literarischer Kommunikation war seit der Erfindung der Literatur, und d.h. seit den Zeiten der Oralität, Selbstverständigung des Menschen, Beschreibung und Deutung menschlicher Daseinsmöglichkeiten, kurz gesagt: Selbstauslegung mit dem Ziel unsere Möglichkeiten zu erweitern, unsere Verlusterfahrungen zu verarbeiten oder uns doch wenigstens über das zu trösten, was wir einfach nicht haben oder können. (Abraham 2010, S. 19 f.; Hervorhebung im Original)

(b) Zur methodischen Gestaltung der Lernsituation: „Einbettung in Muße" kann konkret heißen, dass die Lern- und in diesem Fall die Gesprächssituation so gestaltet wird, dass sie selbst möglichst krisenfrei ist und den Lernenden ein Maß an Sicherheit bietet, das ihnen Offenheit für den Text und ein Sich-Einlassen auf die ästhetische Erfahrung als potentielle Krisensituation ermöglicht. Hier greift der Gedanke der Gestaltung des Gesprächs als Format im Sinne Bruners (vgl. Steinbrenner; Wiprächtiger-Geppert 2006). Nach Bruner sind Formate eingespielte, standardisierte Ablaufmuster von Handlungs- und Redeaktivitäten zwischen Kind und Erwachsenem (Bruner 2002, S. 131). Sie haben für den Sprach- und damit auch Literaturerwerb eine zentrale Bedeutung. Formate als verabredete Ereignisse, die sprachlich geschaffen und immer wieder herbeigeführt werden können, stiften Orientierung und Sicherheit und ermöglichen dadurch die Auseinandersetzung mit neuen und fremden Lerngegenständen. So beruht ein Literarisches Unterrichtsgespräch auf Regeln und Routinen, zum Beispiel in Form von wiederkehrenden kanonischen Sprachhandlungen oder eingespielten Ablaufmustern. Zu nennen wären hier im Einzelnen:

- Der Sitzkreis – er wird jeweils zu Beginn des Gesprächs eingerichtet und am Ende wieder aufgelöst; er konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse;
- der feste und explizit vereinbarte zeitliche Rahmen des Gesprächs;
- explizit vereinbarte oder implizit geltende Gesprächsregeln und -normen;
- gestaltete Übergänge, gestalteter Beginn und Abschluss des Gesprächs;

---

12 Beide Autoren nehmen dabei Bezug auf die Schlusswendung von Rilkes *Archaïschem Torso Apollos*: „Du mußt Dein Leben ändern" (zit. nach Härle 2008, S. 59, siehe auch Abraham 2010, S. 16). Diese Veränderung ist als *Produkt* oder als Ergebnis von Erfahrung zu unterscheiden vom Erfahrungs*prozess,* wie er sich in den Gesprächsäußerungen zeigt. Es muss nicht eigens betont werden, dass dieses Ergebnis sich noch stärker einer empirischen Überprüfbarkeit entzieht als der Erfahrungsprozess.

- die Rahmung des Gesprächs durch Runden zu Beginn und zum Abschluss, in der jede/jeder die Gelegenheit erhält, sich zu äußern;
- die explizite und deutlich wahrnehmbare Leitung des Gesprächs, wobei die Leiterin/der Leiter als kompetenter Anderer, als Modellpartizipant und Vorbild dient, das für den Sinn des Tuns bürgt und eine „warme und unterstützende Atmosphäre" (Bruner 2002, S. 69) schafft, in der der Lernende sich verstanden und als Person akzeptiert fühlen kann.[13]

Nicht zuletzt muss hier auch das Vorlesen des literarischen Textes zu Beginn und häufig auch am Ende des Gesprächs genannt werden. Es rahmt das Gespräch, zentriert die Aufmerksamkeit auf den Text und bringt ihn vor allem in seiner Klangdimension zur Geltung. Das Vorlesen bietet die Chance, dass der Text eine unmittelbare Präsenz und Wirkung entfaltet – Voraussetzung für eine „Öffnung der Sinne in Hingabe an die Sache selbst" (Oevermann 1996, S. 39).

(c) Zur Zielsetzung literarischer Gespräche: Ein zentrales Merkmal von ästhetischer Wahrnehmung ist für Oevermann, dass die Zielgerichtetheit dieser Wahrnehmung sich in der Wahrnehmung selbst schon erschöpft (vgl. ebd., S. 1). Mithin kann der *Prozess der ästhetischen Wahrnehmung und Erfahrung selbst* als ein wesentliches Ziel eines Literarischen Unterrichtsgesprächs betrachtet werden – und nicht erst ein dabei oder daraus entstehendes Produkt, etwa in Form der Erarbeitung einer Interpretation, die auf bestimmte thematische oder sprachliche Aspekte eingeht. Ästhetische Erfahrung im Gespräch verträgt sich nur schwer mit vorab formulierten Leitfragen zum Text oder der Setzung spezifischer Themen und damit, dass „wir Gegenstände selektiv auf einen voreingerichteten Handlungsplan hin abmustern und subsumtiv einordnen" (ebd., S. 2), wie dies häufig bei der Unterrichtsplanung geschieht. Diese Zielbestimmung steht natürlich in einer gewissen Spannung zur derzeit herrschenden Kompetenzorientierung, außer man ist so mutig und formuliert wie der Bildungsplan des Landes Baden-Württemberg eine „Erfahrungskompetenz". Mit Oevermann gilt es dann allerdings nicht nur darüber nachzudenken, wie eine solche Kompetenz in der Schule vermittelt und erlernt werden kann, sondern vor allem auch darüber, wie und warum sie *verlernt* wird.

---

[13] Ausgehend von diesen Merkmalen kann das Literarische Unterrichtsgespräch nach dem „Heidelberger Modell" auch als „Ritual mit ludischem Charakter" im Sinne Christoph Wulfs beschrieben werden, das als Modellsituation in besonderem Maße „mimetisches Lernen" und mimetische Bezugnahmen auf ästhetische Gegenstände ermöglicht (vgl. Wulf 1997, 2007a,b, Steinbrenner 2010b, S. 29 ff.).

5. Schluss und Ausblick

Mimetische Prozesse sind schwer zu kontrollieren und vorab zu planen und dies ist wohl ein Grund, warum sie unter den institutionellen Bedingungen der Schule häufig wegorganisiert und umgangen werden. Eine im Sinne der „Muße" *gestaltete* Lern- und Gesprächssituation, die diesen potentiell krisenhaften Prozessen Raum gibt und sie zugleich rahmt, ist eine wesentliche Gelingensbedingung für ästhetische Erfahrungen in Form der Mimesis zwischen dem literarischen Text und seinen Leserinnen und Lesern. Die von Oevermann beschriebene „Muße" kann dabei nicht nur Praxis einer einzelnen, isolierten Schulstunde sein, sie muss Teil einer in der gesamten Schule verankerten und gelebten Gesprächs- und Textkultur werden, die als nachahmbares Modell ästhetischer Praxis wirkt.[14] Dies gilt nicht nur für die Schulen, sondern insbesondere auch für die Lehrerbildung an Hochschulen, deren Ziel es ist, „Experten der Textkultur", das heißt Experten in der gegenstandsangemessenen Gestaltung von Lernsituationen, zu bilden – und keine Textwissenschaftler oder Animateure (vgl. Steinbrenner 2004).

Andrea Bertschi-Kaufmann schließt ihren eingangs zitierten Plenarvortrag auf dem Symposion Deutschdidaktik 2008 mit einem Ausblick auf den von Gundel Mattenklott verwendeten Begriff der „Literarischen Geselligkeit". Mimesis und Muße sind wohl entscheidende Momente literarischer Geselligkeit. Mattenklott (1979) bezieht diesen vor allem von Friedrich Schleiermacher geprägten Begriff auf das literarische Schreiben an der Schule. Ich denke, es wäre eine reizvolle Aufgabe, das Literarische Unterrichtsgespräch als Teil einer literarischen Geselligkeit an Schulen und Hochschulen zu initiieren, zu beschreiben und fest zu verankern.

Literatur

Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer

Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Poetisches Verstehen. Didaktische Positionen – empirische Forschung – Unterrichtsprojekte. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 9–22

[14] Vgl. hierzu die Arbeit *Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule* von Saskia Bender (2010), die auf der Theorie Oevermanns aufbaut.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (2005): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt

Bender, Saskia (2010): Kunst im Kern von Schulkultur. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Benjamin, Walter ([1928] 1972): Lesendes Kind. In: Einbahnstraße. Gesammelte Schriften. Bd. IV.1: Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 113

Benjamin, Walter ([1933] 1977): Über das mimetische Vermögen. In: Gesammelte Schriften. Bd. II.1: Aufsätze, Essays, Vorträge. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 210–213

Bertschi-Kaufmann, Andrea (2008): „… über und über beschneit vom Gelesenen". Ein Plädoyer für die Vermittlung literarischer Erfahrung und dafür, dass sie mit Forschung evident gemacht wird. Plenarvortrag im Rahmen des Symposions Deutschdidaktik „Differenz und Entwicklung", Universität zu Köln, 19.09.2008

Bieri, Peter (2008): „Wie wäre es, gebildet zu sein?". In: Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus. 9. Heidelberger Dienstagsseminar. Hg. von Rolf Göppel u. a. Heidelberg: Mattes, S. 13–21. Online unter: http://www.mattes.de/buecher/paedagogische_hochschule/978-3-86809-017-8_bieri.pdf [Stand 30.11.2013]

Bildungsplan Werkrealschule (2012). Hg. vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Online unter: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/ [Stand 30.11.2013]

Birus, Hendrik (2005): *Sprachgitter*. In: Kommentar zu PAUL CELANs *Sprachgitter*. Hg. von Jürgen Lehmann. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 209–224

Bollack, Jean (2006): Dichtung wider Dichtung. Paul Celan und die Literatur. Hg. und übers. von Werner Wögerbauer. Göttingen: Wallstein

Brandstätter, Ursula (2011): »IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN« – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum »Reden über Kunst«. In: Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. Hg. von Johannes Kirschenmann u. a. München: kopaed, S. 29–43

Bruner, Jerome (2002): Wie das Kind sprechen lernt. Mit einem Geleitwort zur deutschsprachigen Ausgabe und einem Nachwort zur zweiten Auflage von Theo Herrmann. 2., erg. Aufl., Bern u. a.: Huber

Burbaum, Christina (2007): Vom Nutzen der Poesie. Zur biographischen und kommunikativen Aneignung von Gedichten. Eine empirische Studie. Bielefeld: transcript

Celan, Paul (2003): Die Gedichte. Kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Hg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Eggert, Hartmut; Rutschky, Michael (1979): Interpretation und literarische Erfahrung. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zur literarischen Sozialisation. In: Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Hg. von Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, S. 275–287

Erhart, Walter (2000): Art. „Mimesis". In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Bd. 2. Hg. von Harald Fricke u. a. 3., neubearb. Aufl., Berlin; New York: de Gruyter, S. 595–600

Ette, Ottmar (2007): Literaturwissenschaft als Lebenswissenschaft. Eine Programmschrift im Jahr der Geisteswissenschaften. In: Lendemains, Jg. 32, H. 125, S. 7–32

Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft. 2. Aufl., Reinbek: Rowohlt

Grzesik, Jürgen (2005): Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb von textverstehenden Operationen. New York u. a.: Waxmann

Härle, Gerhard (2008): Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–62

Hausendorf, Heiko (2005): Die Kunst des Sprechens über Kunst. Zur Linguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Beschreibend wahrnehmen – wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse. Hg. von Peter Klotz und Christine Lubkoll. Freiburg i. Br.: Rombach, S. 99–134

Lauer, Gerhard (2007): Spiegelneuronen. Über den Grund des Wohlgefallens an der Nachahmung. In: Im Rücken der Kulturen. Hg. von Karl Eibl u. a. Paderborn: Mentis, S. 137–163

Mattenklott, Gundel (1979): Literarische Geselligkeit – Schreiben in der Schule. Mit Texten von Jugendlichen und Vorschlägen für den Unterricht. Stuttgart: Metzler

Oevermann, Ulrich (1996): Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule [Masch. Ms.]. Online unter: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/4953/file/Krise-und-Musse-1996.pdf [Stand 30.11.2013]

Rosebrock, Cornelia (2008): Literarische Erfahrung mit dem Erlkönig: Ein Blick auf die Prozessebenen des Lesens. In: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 89–110

Rumpf, Horst (2004): Staunkraft und Sprache. In: Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht. Hg. von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 59–68

Sexl, Martin (2003): Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie. Innsbruck: Studia Universitätsverlag

Steinbrenner, Marcus (2004): „Experten der Textkultur". Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–185

Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Hg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645–668

Steinbrenner, Marcus (2010a): Mimesis in Literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–54

Steinbrenner, Marcus (2010b): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–46

Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2006): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, Jg. 7, H. 3, S. 227–241
[als leicht überarbeitete Version online im Leseforum Schweiz, Ausgabe 03/2010: http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf]

Steinhauer, Lydia (2010): Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg i. Br.: Fillibach

Stierle, Karlheinz (1980): Walter Benjamin und die Erfahrung des Lesens. In: Poetica, Jg. 12, S. 227–248

Stemmer-Rathenberg, Anke (2011): Zur Nachahmung empfohlen! Imitatives Schreiben zu Prosatexten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [Die Dissertation, die dem Buch zugrundeliegt, steht online unter: http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/files/1378/Dissertation_Stemmer_Rathenberg.pdf]

Wulf, Christoph (1997): Mimesis. In: ders. (Hg.): Vom Menschen. Handbuch historische Anthropologie. Weinheim; Basel: Beltz, S. 1015–1029

Wulf, Christoph u. a. (2007a): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Jugend und Familie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Wulf, Christoph (2007b): Mimetisches Lernen. In: Pädagogische Theorien des Lernens. Hg. von Michael Göhlich u. a. Weinheim; Basel: Beltz, S. 91–101

Zabka, Thomas (2002): Interpretationen interpretieren. Zur Erforschung von Unterrichtshandlungen, in denen literarischen Texten übertragene Bedeutungen zugeschrieben werden. In: Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Hg. von Clemens Kammler und Werner Knapp. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 116–127

Marcus Steinbrenner

Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen

In: Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Hg. von Felix Heizmann, Johannes Mayer und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 71-94

Marcus Steinbrenner

Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen

– Für Jorin –

> also das ist ja so ähnlich also bei ganz wichtigen entscheidungen da weiss man ja manchmal auch nicht (-) was (-) gilt (-) und dann muss man sich trotzdem entscheiden (--) ich weiß nicht
> Gesprächsbeitrag einer Studentin zum Gedicht *Zürich, Zum Storchen* von Paul Celan

> Ich finde es eine sehr gute Art, um mit anderen Personen auf einer sehr gebildeten Ebene über einen Text zu reden.
> Lernjournaleintrag einer Schülerin nach einem literarischen Gespräch (10. Schuljahr, Gymnasium in Zürich)

Vorgehen

In meinem Beitrag werde ich zunächst das vorherrschende Konzept von Bildungssprache vorstellen, problematisieren und für seine Erweiterung plädieren.[1] Im Anschluss daran untersuche ich das konkrete Sprechen in literarischen Gesprächen auf sein sprachbildendes Potenzial hin, wobei ich auf unterschiedliche Studien zu literarischen Gesprächen Bezug nehme. Im Zentrum steht dabei die These, dass insbesondere das Sprechen über Literatur auch eine ästhetische Dimension hat und Fähigkeiten zum sprachlichen Umgang mit Ungewissheit sowohl erfordert als auch ermöglicht. Abschließend soll der Bildungssinn dieses sprachlichen Umgangs mit Ungewissheit aufgezeigt werden.

1 Das vorherrschende Konzept von Bildungssprache

Im Vorwort zu ihrem Sammelband *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* stellen Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth fest: „Wir brauchen eine umfassende *Theorie der sprachlichen Bildung*" (Becker-Mrotzek / Roth 2017b, S. 7; Herv. im Orig.), die sie dann auch in ihrem einführenden Beitrag „Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte" skizzieren. Bemerkenswert ist, dass hier der Begriff und das Konzept ‚Bildungssprache' ins Zentrum rücken und zwar so weit, dass sie im Grunde mit sprachlicher Bildung gleichgesetzt werden. Die Autoren thematisieren jedenfalls an keiner Stelle ihres Beitrags, wie Bildungssprache in eine „Theorie der sprachlichen Bildung" eingebunden sein, noch was sprachliche Bildung über die Beherrschung von Bildungssprache hinaus ausmachen könnte. Zugespitzt gesagt: Bildungssprache hat eine so steile „Karriere"

---

[1] Vgl. hierzu ausführlicher meinen Beitrag *Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur* (Steinbrenner 2018), aus dem ich die Abschnitte 1 und 2 hier integriert habe.

gemacht (Roth 2015), dass sie sprachliche Bildung ersetzt. Ich versuche hier aufzuzeigen, wie eine solche Gleichsetzung oder gar Ersetzung die Gefahr einseitiger und reduzierter Auffassungen von Sprache und von Bildung mit sich bringt, bei denen dann auch Literatur und ihre Sprachlichkeit praktisch keine Rolle mehr spielen. Dafür werde ich zunächst das Konzept Bildungssprache ausgehend von Becker-Mrotzek und Roth in gebotener Kürze darstellen.

> Bildungssprache ist ein sprachliches Register kontextreduzierter Sprache und gleichzeitig ein Medium der Aneignung schulischen Wissens, auf die Schule bzw. das Bildungswesen ein weitgehendes Monopol hat; das gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Schülerinnen und Schüler. Bildungssprache wurde – und wird – im Unterricht nur selten explizit vermittelt und ist daher im Zugang erschwert. (Becker-Mrotzek / Roth 2017a, S. 22)

So lautet eine gängige und häufig zitierte Definition von Bildungssprache, die sich vor allem auf die Arbeiten der Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin stützt, auf die Becker-Mrotzek und Roth auch beständig verweisen (u. a. auf Gogolin u. a. 2011). Schule setzt für die Aneignung schulischen Wissens die Beherrschung bestimmter sprachlicher Formen voraus, deren Gebrauch sie aber nicht unbedingt lehrt. Helmuth Feilke spricht deshalb auch von einer „‚vergessenen' Sprache des Lernens" (Feilke 2012, S. 4). Dies stellt vor allem für Schüler*innen aus schriftfernen Milieus ein Problem dar, die diese vorausgesetzten Sprachkompetenzen nicht mitbringen und sie deshalb vor allem in der Schule erwerben können müssten. Diese Problematik soll hier weder näher ausgeführt noch grundsätzlich infrage gestellt werden: Der scharfe Blick auf die spezifischen sprachlichen Herausforderungen schulischen Lernens und die Hürden für Schüler*innen aus schriftfernen Milieus ist richtig und wichtig, doch sprachliche Bildung erschöpft sich m. E. nicht in den sprachlichen Formen zur Aneignung schulischen Wissens.

Im Folgenden möchte ich betrachten, aus welchen Konzepten Bildungssprache abgeleitet wird und wie dieses „spezifische sprachliche Register kontextreduzierter Sprache" konkret aussieht. Auch hier beziehe ich mich auf einen längeren Abschnitt aus dem Grundlagenbeitrag von Becker-Mrotzek und Roth:

> Der Begriff *Bildungssprache* greift auf Konzepte wie die *cognitive academic proficiency* von Jim Cummins und die *dekontextualisierte Sprache* bei Basil Bernstein und Michael Halliday zurück und wurde bereits von Jürgen Habermas (1977) verwendet, der damit dasjenige sprachliche Register bezeichnete, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft. Bildungssprache unterscheidet sich von der sogenannten Umgangs- oder Alltagssprache durch ein hohes Maß an konzeptioneller Schriftlichkeit und zeichnet sich durch ein spezifisches Inventar auf lexikalischer, morphosyntaktischer und textlicher Ebene aus. Neben einem die Alltagssprache im Abstraktionsniveau überschreitenden Wortschatz bis hin zum Fachvokabular zählen dazu auf lexikalisch-semantischer Ebene Formen, die es dem Sprecher erlauben, einen Sachverhalt temporal, lokal oder auch kausal einzuordnen (Präpositionen, Konnektoren, Adverbien). Auf der morphosyntaktischen Ebene geht es um die sprachlichen Mittel für deklarative, argumentative und explanative Vermittlung von Inhalten und Standpunkten wie auch um die Unterscheidung von Faktizität und Möglichkeit. Hier spielen Phänomene wie Nebensatz- und Passivstrukturen, Indikativ vs. Konjunktiv (Modus), konditionale und kausale Sätze, satzwertige Infinitive und komplexe Nominalisierungen eine wichtige Rolle; weiterhin

> sind syntaktische Verdichtungen in Nominal- und Verbalphrasen zu beobachten. Auf der Textebene zeichnet sich Bildungssprache durch hohe Kohärenz und Strukturiertheit aus sowie durch eine stringente Verfolgung von Formaten wie Deskription, Narration, Argumentation, Begründung usw. (Becker-Mrotzek / Roth 2017a, S. 22 f.; Herv. im Orig.)

Der Begriff Bildungssprache wird also vor allem aus Konzepten aus dem angloamerikanischen Sprachraum abgeleitet, wo es den Begriff der Bildung nicht gibt, und es stellt sich die Frage, ob Bildungssprache überhaupt eine angemessene ‚Übersetzung', ein angemessener Transferbegriff ist.[2] Im Folgenden wird dann deutlich, dass es sich bei Bildungssprache hier um ein sehr spezifisches sprachliches Register handelt, das sich u. a. mit Attributen wie kontextreduziert, abstrakt, kohärent – strukturiert – stringent charakterisieren lässt und das nur einen engen Ausschnitt der sprachlichen Möglichkeiten darstellt.

Gegen Ende ihres Beitrags nennen Becker-Mrotzek und Roth dann noch in einer umfassenden Aufzählung die Bezugsdisziplinen, die „im Rahmen der empirischen Bildungsforschung" ihre Expertise für eine „sprachbezogene Bildungsforschung" einbringen sollen und zwar

- die Linguistik ihre Expertise, Strukturen und Funktionen derjenigen sprachlichen Mittel zu beschreiben und zu erklären, die aufs Engste mit dem (sprachlichen) Lehren und Lernen verknüpft sind […]
- Psychologie und Erziehungswissenschaft die Expertise, Zusammenhänge von Personen- oder Unterrichtsmerkmalen und Lernerfolg aufzuklären und für Zwecke der Diagnostik aufzubereiten sowie Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung zu evaluieren und zu entwickeln […]
- die Sprachdidaktik die Expertise, domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren […]
- Deutsch als Zweitsprache als spezifisches interdisziplinäres Arbeitsfeld […]. (Becker-Mrotzek / Roth 2017a, S. 29)

Die Linguistik dient dazu, „sprachliche Mittel zu beschreiben und zu erklären", die Sprachdidaktik entwickelt und evaluiert die Vermittlungskonzepte für den Lernerfolg. Die Bezugsdisziplinen haben hier die Funktion von Zulieferern – Theoriebildung im strengen Sinn findet nicht statt. Zugespitzt gesagt wird das Konzept Bildungssprache zumeist unhinterfragt vor allem aus der Erziehungswissenschaft (Ingrid Gogolin u. a.) übernommen. „Im Rahmen der empirischen Bildungsforschung" liefert dann die Sprachdidaktik (wie auch die anderen Bezugsdisziplinen) die dazu passenden Mittel v. a. im Sinn von Merkmalskatalogen und Vermittlungskonzepten. Bemerkenswert ist, dass sprachbezogene Bildungsforschung hier weder auf Bildungstheorien noch auf Sprachtheorien Bezug nimmt. Der (Denk-)Rahmen ist – und dies wird hier explizit gesagt – primär die empirische Bildungsforschung.

---

[2] Vgl. hierzu u. a. die Kritik Markus Nussbaumers an der inflationären Verwendung des Begriffs Bildung, die ihn entleere und ihn seines kritischen Potenzials beraube (Nussbaumer 2000, insbesondere der sehr lesenswerte Abschnitt *Die politisch Korrekten – ‚Bildung' statt ‚Ausbildung' zum Beispiel*, S. 85-91). Diesen Hinweis verdanke ich Kathrin Würth. Vgl. zu dieser Kritik auch die Studie von Bernd Lederer (2014).

Eine „Theorie der sprachlichen Bildung" müsste mit Bezug auf Bildungstheorien und Sprachtheorien klären, welche Rolle Bildungssprache (wenn man denn bei diesem Begriff bleiben will oder muss) im Kontext von sprachlicher Bildung spielt und was sprachliche Bildung daneben, darunter oder darüber hinaus ausmacht.[3] Ansonsten besteht die Gefahr, Bildung tatsächlich auf die Aneignung schulischen Wissens und Sprache auf das Mittel bzw. Instrument für diese Aneignung zu reduzieren.[4] Diese Auffassungen sind nicht falsch, aber sie sind einseitig. Sie zeugen von einem instrumentellen Bildungs- und v. a. Sprachbegriff, der dem vorherrschenden Konzept von Bildungssprache implizit zu Grunde liegt.

2 Problematisierung des Konzepts Bildungssprache

Solche Einseitigkeiten erörtert Hans-Joachim Roth selbst an anderer Stelle. In seinem Aufsatz *Die Karriere der ‚Bildungssprache' – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung* (2015) liefert er einen knappen Überblick über die Herkunft und die Geschichte dieses Begriffs bzw. Konzepts. Auf dieser Grundlage arbeite ich fünf Aspekte heraus, die bei der Theoriebildung zu sprachlicher Bildung und bei der Konzeptualisierung von Bildungssprache gegenwärtig zu kurz kommen und ggf. stärker zu bedenken wären.

2.1 Ästhetische Dimension von Bildungssprache

Theodor Ickler ist – nach Roths Recherche – der erste, der die Bildungssprache explizit als sprachliches Register auffasst. Von wegweisender Bedeutung ist für ihn Icklers Hinweis, dass man „irgendwann die Freude am Schöpfen aus der ganzen Fülle der Bildungssprache entdeckt haben muss" (Ickler 1997, S. 358, zit. nach Roth 2015, S. 39). Damit werde „die ästhetische Dimension, eine gewisse ‚Lust am Text' (Roland Barthes) thematisiert, deren Bedeutung für die sprachpädagogische Arbeit leider zu selten gesehen wird" (ebd., S. 39). Mit Verweis auf weitere sprachwissenschaftliche und sprachgeschichtliche Studien kommt Roth zu dem Schluss: Die „Dimension der Ästhetik wird in der älteren wie auch der neueren Diskussion um die Bildungssprache leider weitgehend vernachlässigt" (ebd., S. 41).

---

3 Vgl. hierzu meinen eigenen Versuch in *„Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik* (Steinbrenner 2016).

4 Genau darin besteht auch die Kritik, die bereits Hubert Ivo an den Arbeiten Ingrid Gogolins geübt hat (vgl. Ivo 1999, S. 66 ff. und S. 141 ff.). Zur Kenntnis genommen wurde und wird diese Kritik so gut wie nicht, da sich die Aufgabe der Sprachdidaktik für Becker-Mrotzek und Roth ja darauf beschränkt „domänenspezifische Vermittlungskonzepte zu entwickeln". Damit fallen auch die Theoriebildung in der Deutschdidaktik und die geschichtliche Dimension sprachlicher Bildung unter den Tisch – prägend wird allein der Aktualitätsdruck (vgl. Ivo 1999, S. 139 ff.).

2.2 Literatursprache und Bildungssprache

Ebenfalls unter Verweis auf sprachgeschichtliche Studien stellt Roth fest, dass die deutsche Literatursprache bis in das 20. Jahrhundert eine ‚Vorbildfunktion' im standard-, v. a. aber im bildungssprachlichen Bereich innehatte. Diese Vorbildfunktion hatte sicher problematische Züge, die hier nicht diskutiert werden können. Während Bildungssprache im 18. / 19. und frühen 20 Jahrhundert vor allem mit Blick auf die ‚höheren' oder ‚gebildeten' Schichten konzipiert wurde, wobei Literatur eine zentrale Rolle spielte, wird Bildungssprache heute vor allem mit Blick auf Kinder und Jugendliche aus ‚schriftfernen Milieus' gedacht, die grundlegende schriftsprachliche Kompetenzen erwerben sollen – Literatur spielt dabei kaum eine Rolle. Ein erweitertes Konzept von Bildungssprache oder auch sprachlicher Bildung müsste beide Einseitigkeiten überwinden. So kommt denn auch Roth ausgehend von der Geschichte des Diskurses um die Bildungssprache zu dem Schluss: Die Tatsache, dass „neben und vor der Wissenschaft auch das ästhetisch wache gesellschaftliche Sprachbewusstsein und die Literatur als Quellen der vorgestellten Idealsprache benannt werden, könnte Anlass geben, zu überlegen, ob nicht doch auch diese Dimension in sprachlichen Bildungsprozessen zugänglich gemacht werden müsste" (ebd., S. 41 f.).

2.3 Bildungssprache als emanzipatorische Sprache und der Umgang mit Ungewissheit

Ausgehend von Habermas' im Diskurs um Bildungssprache viel zitiertem Aufsatz *Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache* (1978) charakterisiert Roth Bildungssprache als emanzipatorische Sprache, denn mit

> dem Erwerb von Begriffen via Bildungssprache vollzieht sich ein Prozess, dem das Individuum nicht einfach unterworfen ist, sondern der seiner Verfügung in zunehmendem Maße offen steht. Aufgabe der Bildungsinstitutionen ist es, diese Offenheit allen Lernenden zu ermöglichen. (Roth 2015, S. 49)

Für Habermas verlangt Bildungssprache „ein zögerndes Verhältnis zu Wahrheitsansprüchen, was praktisch bedeutet: sie erfordert eine im Umgang mit Ungewissheit bewährte Autonomie des Ichs" (Habermas 1978, S. 339). Diesen Gedanken konkretisiert Roth so:

> Mit der Umstrukturierung des Denkens von der Wahrheit zur Hypothese ist auch eine Umstrukturierung der Bildungssprache verbunden – und es ist wohl fast überflüssig zu sagen, dass die sprachliche Anforderung an die Konstruktion einer hypothetischen Aussage höher ist als an eine konstatierende. Die Anforderungen an den Einzelnen, mit dem Ungewissen umzugehen, sich in diesem zu orientieren, sind nur über die Instanz des autonomen, und das heißt hier des sprachmächtigen, Ich zu realisieren. Man mag diese Position als überkommenen idealistischen Wunschtraum betrachten, für die Begründung einer durchgängigen Sprachbildung im Medium der Bildungssprache als Aufgabe eines für alle offenen und chancengerechten Bildungswesens taugt sie nach wie vor gut. (Roth 2015, S. 50)

Die sprachliche Kompetenz „mit dem Ungewissen umzugehen" halte ich für eine zentrale Komponente einer zeitgemäßen Bildungssprache. Zugleich ist dies ein Aspekt an Habermas' Ansatz, der bislang noch wenig berücksichtigt wird. Möglicherweise lassen sich Bildungsprozesse in der Sprache aber gerade auch dort beobachten, „wo nach den fertigen Ausdrücken nicht mühelos gegriffen werden kann" (ebd., S. 54).[5]

2.4 Dialektisches und komplementäres Verhältnis von „Volkssprache" und „Bildungssprache" bei Humboldt

Bildungssprache unterliegt der Gefahr, sich zu verselbständigen und sich „als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens zu verfestigen" (ebd., S. 55). In diesem Kontext greift Roth auf Humboldts Unterscheidung von Volks- und Bildungssprache zurück. Humboldt selbst hat um diese Begriffe gerungen, ohne zu einer eindeutigen Begrifflichkeit zu gelangen (vgl. ebd., S. 52 ff. und die dort angegebenen Quellen zu Humboldt). Klar war für ihn jedoch, dass Volks- und Bildungssprache immer aufeinander bezogen sein müssen und weniger in einem hierarchischen, sondern mehr in einem komplementären und dialektischen Verhältnis zueinanderstehen, denn

> [i]hrer Natur nach schwächt die Bildung dieselbe [= Kraft der Sprache], und dann ist, um sie in der Sprache nicht sinken zu lassen, rege und lebendige Gemeinschaft der höheren Sprache mit der Volkssprache nöthig. […] Die sogenannte gebildete Sprache ist eine nach absichtlichem Gebrauch gespaltne, gereinigte, also verarmte, in ihrem Zusammenhange zerrissene. (Humboldt [1827-1829] 1963, S. 285 f.)[6]

Wie Humboldt das Wirken der Bildungssprache charakterisiert, wird besonders in folgendem Zitat deutlich, in dem „ein höchstes Maß an Behutsamkeit, wie es auch sprachpädagogischem Handeln wohl anstehen würde" (Roth 2015, S. 53) zum Ausdruck kommt:

> Nimmt man nun den sprachbereichernden Einfluss der gesellschaftlichen und schriftstellerischen Bildung zusammen, so ist er wesentlich kein Schaffen neuen Stoffs, sondern besteht vorzüglich darin, *dass sich die Bildung in die fertig da stehende Sprache mehr und besser hineinbaut*, nicht das Material bedeutend vermehrt, aber in dem vorhandenen *dem erweiterten Gedanken*, dem erhöheten und verfeinerten geistigen Leben mehr Raum und *mehr Wohnlichkeit verschafft.* (Humboldt [1827-1829] 1963, S. 278; Herv. bei Roth 2015, S. 53)

---

5 Vgl. die Beiträge der Sommerschule des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften (EZS) zum Thema *Artikulationen des Unsicheren* (2017): http://ezs-online.de/de/sommerschule-2017/inhalt/ [01.08.2019]. Leider ist der hierzu geplante Sammelband noch nicht veröffentlicht.

6 Der Begriff Volkssprache ist unter mehrsprachigkeitsdidaktischen Gesichtspunkten problematisch. Der Verweis auf die notwendige Bezogenheit von Volks- und Bildungssprache macht aber darauf aufmerksam, dass besonders bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Gefahr besteht, dass sie Bildungssprache als starres normatives Konstrukt eines institutionellen Sprechens erfahren.

2.5 Humboldts Sprach- und Bildungstheorie als Bezugspunkte für ein erweitertes Konzept von Bildungssprache

Roth verweist in seinem knappen Überblick über die Herkunft und die Geschichte des Begriffs bzw. Konzepts Bildungssprache immer wieder auf Humboldts Sprach- und Bildungstheorie. Er verwendet nicht nur den Namen Humboldt als Etikett für alles, was irgendwie mit Bildung zu tun hat, sondern zieht auch seine sprach- und bildungstheoretischen Schriften heran. Damit macht er Einseitigkeiten des vorherrschenden und eingangs skizzierten Konzepts von Bildungssprache deutlich – eine bedeutsame Einseitigkeit ist das Fehlen der ästhetischen Dimension. Humboldts Sprach- und Bildungstheorie werden so zu Bezugspunkten für eine Kritik am vorherrschenden Konzept von Bildungssprache und ggf. auch für die Entwicklung eines erweiterten Konzepts. In diesem Sinne endet Roth auch

> mit dem Autor, von dem das Thema Bildungssprache in mehrfacher Hinsicht ausgegangen ist: sprachhistorisch, sprachsystematisch, bildungstheoretisch: Humboldt hat es immer begrüßt, von der Idee der Mannigfaltigkeit auszugehen – Mehrsprachigkeit und Sprachenmischungen waren für ihn ein zentraler Gegenstand seiner sprachwissenschaftlichen Studien. Dazu gehört auch der Blick für die sinnliche Seite der Sprache und des Sprechens – und zwar in einem weiten Sinne, wobei nicht nur die ästhetische Dimension der Körperlichkeit des Sprechens berücksichtigt wird, sondern ebenso die ästhetische Dimension im engeren Sinne. (Roth 2015, S. 56).

3 Bildungssprache in literarischen Gesprächen?

Ausgehend von dieser Problematisierung des herrschenden Konzepts von Bildungssprache werfe ich im Folgenden einen Blick auf die Sprache in literarischen Gesprächen. Dabei möchte ich aufzeigen, dass literarische Gespräche ein sprachbildendes Potenzial haben, das im Sinne von Hans-Joachim Roth über das zu enge und einseitige Konzept von Bildungssprache hinausgeht, da literarische Gespräche bedingt durch ihren Gegenstand potenziell

- eine ästhetische Dimension haben
- auf Literatursprache Bezug nehmen
- sprachlichen Umgang mit Ungewissheit erfordern und ermöglichen und
- zu normativen Konstrukten eines institutionellen Sprechens in Spannung stehen.

Ohne den Anspruch auf ein ‚Konzept' geltend zu machen, soll der Blick auf die Sprache in literarischen Gesprächen ausgehend von drei ausgewählten Forschungsansätzen dazu einladen und anstoßen, Bildungssprache und sprachliche Bildung *weiter* zu denken. Beginnen möchte ich mit meinem eigenen Ansatz, bei dem ich dieses Sprechen als eine Form „mimetischen Sprechens" interpretiere.

3.1 Mimetisches Sprechen (Marcus Steinbrenner)

Bereits in mehreren Studien habe ich v. a. mit Bezug auf die Mimesis-Theorie Walter Benjamins, auf die Arbeiten des Erziehungswissenschaftlers und Anthropologen Christoph Wulf zur Mimesis (u. a. Wulf 2014, 2018) und auf Ulf Abrahams Unterscheidung von Analyse und Mimese als literaturdidaktische Zielalternative (vgl. Abraham 1996, S. 173-199) das Sprechen in literarischen Gesprächen als ein „mimetisches Sprechen" interpretiert (u. a. Steinbrenner 2010a, 2010b, 2011). Es zeichnet sich dadurch aus, dass es versucht, den literarischen Text und seine Sprache ‚nachzuahmen', wobei Nachahmung keine Abbildung im Sinne einer Imitation ist – bei der Nachahmung entsteht durch die Individualität des Lesers / der Leserin, des Textes und der Gesprächssituation immer auch etwas Neues. Im Begriff Nachahmung schwingt auch schon mit, dass es sich hier um ein tentatives, annäherndes Sprechen mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch handelt.[7] An zahlreichen Gesprächsbeiträgen habe ich fünf Merkmale eines mimetischen Sprechens zu Gedichten entwickelt (vgl. u. a. Steinbrenner 2011, S. 270):

1. Die Sprecher*innen übertragen das Gedicht in eine (konkrete) Handlung / Szene, die sie nacherzählen, oder in ein Bild, das sie beschreiben.
2. Sie paraphrasieren oder zitieren den Text und vergegenwärtigen ihn sich dadurch. Dabei werden Worte und Wendungen aus dem Gedicht gebraucht, die in das eigene Sprechen einfließen.
3. Auf einer stärker inhaltlichen Ebene stellen sie Übertragungen, Ähnlichkeitsbeziehungen und Analogien vor allem zu eigenen Erfahrungen her.
4. Sie gehen dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vor.
5. Die Gesprächsbeiträge lassen zudem eine emotionale Beteiligung, einen affektiven Bezug zum literarischen Text und zu der Gesprächssituation erkennen.

Dies werde ich im Folgenden am eingangs zitierten Gesprächsbeitrag einer Studentin aus einem literarischen Gespräch zum Gedicht *Zürich, Zum Storchen* von Paul Celan veranschaulichen und konkretisieren.

---

[7] In ihrem Grundlagenbeitrag zum Sammelband *Reden über Kunst* plädiert auch Ursula Brandstätter für „eine mimetische Sprache, die sich dem Gegenstand Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht" (Brandstätter 2011, S. 40). Sie betont zugleich das sprachliche Lernpotenzial mimetischen Sprechens. Gerade „im Hinblick auf den offenen Charakter von Kunstwerken ist eine offene, die Imagination anregende Sprache anzustreben. Mimetisches Sprechen fördert die Ausbildung einer imaginativen Sprache" (ebd., S. 41). Vgl. hierzu auch Brandstätter (2013), insbesondere die Kapitel *Verstehen von Kunst als mimetischer Nachvollzug* (S. 66 ff.) und *Ästhetische Erkenntnis beruht auf mimetischem Verstehen* (S. 77 ff.).

ZÜRICH, ZUM STORCHEN

Für Nelly Sachs

Vom Zuviel war die Rede, vom
Zuwenig. Von Du
und Aber-Du, von
der Trübung durch Helles, von
Jüdischem, von
deinem Gott.

Da-
von.
Am Tag einer Himmelfahrt, das
Münster stand drüben, es kam
mit einigem Gold übers Wasser.

Von deinem Gott war die Rede, ich sprach
gegen ihn, ich
ließ das Herz, das ich hatte,
hoffen:
auf
sein höchstes, umröcheltes, sein
haderndes Wort –

Dein Aug sah mir zu, sah hinweg,
dein Mund
sprach sich dem Aug zu, ich hörte:

Wir
wissen ja nicht, weißt du,
wir
wissen ja nicht,
was
gilt.

Paul Celan (1960)

Ein Gesprächsbeitrag einer Studentin zu diesem Gedicht lautet wie folgt:

also das ist ja so ähnlich also bei ganz wichtigen entscheidungen da weiss man ja manchmal auch nicht (-) was (-) gilt (-) und dann muss man sich trotzdem entscheiden (--) ich weiß nicht[8]

Das Gedicht referiert auf ein Gespräch von Paul Celan und Nelly Sachs im Zürcher Hotel ‚Zum Storchen' im Jahr 1960. Ein Hauptthema des Gesprächs wie auch des Gedichts ist die Frage nach Gott, wobei das Gedicht durchaus von unterschiedlichen Auffassungen zeugt: „Von deinem Gott war die Rede, ich sprach / gegen ihn, ich". Am Ende des Gedichts gelangen das lyrische Ich und das lyrische Du jedoch „aus den einander entgegengesetzten Richtungen des überzeugten Glaubens und Nichtglaubens zu einer sich in Hoffnung und Nichtwissen ausdrückenden Unsicherheit, auf die sie sich einigen", so Konstanze Kähne in ihrer Interpretation des Gedichts (2015, S. 159). Die Unsicherheit ist wie ein verbindendes Glied, das es ermöglicht, die unterschiedlichen Auffassungen anzuerkennen und dabei im Gespräch zu bleiben. Sie kommt auch sprachlich sehr deutlich durch

[8] Transkriptionszeichen: (-) = kurze Pause, ca. 0,2 - 0,5 Sek.; (--) = mittlere Pause, ca. 0,5 - 0,8 Sek.

die häufigen Zeilenbrüche, v. a. in der letzten Strophe, zum Ausdruck. Es kann eine eindrückliche Klangerfahrung sein, wenn man diese Zeilenbrüche laut liest.

In ihrem Kommentar überträgt die Studentin die religiöse Thematik des Textes ganz allgemein auf „wichtige Entscheidungen", die „man" treffen muss, obwohl („trotzdem") die Entscheidungsgrundlage häufig unsicher ist. Dies ist eine Form der Verallgemeinerung, die die zentrale religiöse Thematik erweitert und zugleich einen persönlichen Erfahrungsbezug herstellt, der im Verlauf des Gesprächs noch vertieft wird.[9] Die Teilnehmerin stellt dadurch (und hier sogar explizit) eine Ähnlichkeitsbeziehung her. Sie spricht in einer generalisierenden und inkludierenden Man-Form (abgesehen vom Nachsatz „ich weiß nicht") und macht sich damit selbst zu einem Teil des lyrischen Wir. Schließlich geht sie dabei tentativ, mit abgeschwächtem Geltungsanspruch vor („manchmal", „ich weiß nicht"), wobei sich beim Nachsatz auch die Frage stellt, inwieweit er nicht auch durch die wiederholten Wendungen „Wir / wissen ja nicht" aus dem Gedicht beeinflusst ist. Das gleiche gilt für die Formulierung „da weiss man ja manchmal auch nicht (-) was (-) gilt (-)" und hier insbesondere die Pausen, die die Zeilenbrüche aus dem Gedicht nachahmen und dadurch die Unsicherheit auch prosodisch zum Ausdruck bringen. Angestoßen durch das Gedicht und das Gespräch reflektiert und spricht die Studentin hier über Unsicherheit und Entscheidungsfindung, wobei die Sprache des Gedichts auch ihr eigenes Sprechen beeinflusst.

In den letzten Jahren sind zahlreiche auch empirische Studien zum Ansatz des Literarischen Gesprächs erschienen. Bei keiner von ihnen steht der Sprachmodus der Gesprächsteilnehmer*innen, also die Frage ‚Wie wird konkret gesprochen?', explizit im Fokus, doch es finden sich hier zahlreiche konkrete Beispiele für ein mimetisches Sprechen und das Literarische Gespräch wird in vergleichbarer Weise als „risikobehaftete Reise ins Ungewisse" (Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 289) beschrieben, als „offen für die *Unendlichkeit* der Sinnsuche, die eher als zirkulärer *Parcours* zu denken ist" (Härle 2014, S. 63; Herv. im Orig.) und „nicht als lineare Entwicklung, sondern als mäandernde und pendelnde Bewegung" (Mayer 2017, S. 326), bei der die Lernenden, „Textverstehen und Sinnkonstituierung als Annäherung statt als Habhaftwerdung erfahren und dabei implizit Ambiguitätstoleranz gegenüber dem großen Spektrum an text- und personenbezogenen Sinnentwürfen einüben" (Heizmann 2018, S. 260).

Auch stärker von außen, „aus einer Perspektive der Performativität" benennt Matthias Leichtfried dies als Charakteristikum und eine zentrale Leistung des Literarischen Gesprächs:

> Was anhand dieser Gespräche geschult werden kann, ist etwas, das meiner Ansicht nach in den Standardisierungsbemühungen und der damit verbundenen Ausrichtung auf prüfbares Wissen verloren zu gehen droht: der Umgang mit Kontingenz. Wenn im Zusammenhang mit Schultheater von einer „Kontingenzbewältigungskompetenz"

[9] Im Verlauf des Gesprächs lassen sich nun eher diese persönlichen Erfahrungsbezüge vertiefen (elaborierendes Vorgehen im Sinne Hurrelmanns, 1987) oder die im Text thematisierten religiösen Erfahrungen (eher strukturierendes Vorgehen). Der Idealfall wäre eine Art Pendelbewegung, in der beide Dimensionen zu Wort kommen.

> (Liebau u. a. 2009, S. 142f.) die Rede ist, so ließe sich diese Kompetenz auch als didaktische Legitimation offener Gespräche im Deutschunterricht ins Treffen führen. Gerade ihr Aufführungscharakter und die damit verbundene Ereignishaftigkeit machen sie zum idealen Schauplatz, um kontingente Sinnzuschreibungen performativ zu vollziehen und in weiterer Folge zu thematisieren. Das Einbringen der je individuellen Deutungen hat explorativen, experimentellen und essayistischen Charakter und im Spiel der Deutungen können die Schüler und Schülerinnen eine Akzeptanz der Kontingenz entwickeln. (Leichtfried 2017, S. 64)

3.2 Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit (Daniela Merklinger und Mechthild Dehn)

In Anlehnung an mehrere Studien von Mechthild Dehn zum Sprechen und Schreiben zu Gemälden und zu Bilderbüchern (Dehn 2014, 2016a, 2016b) untersucht Daniela Merklinger Vorlesegespräche zu literarischen Texten mit Viertklässlern auf Spuren literarischen Lernens. Merklingers Ausgangshypothese dabei ist,

> dass die Mehrdeutigkeit literarischer Texte und die „Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ (Spinner 2006) Kinder in besonderer Weise dazu herausfordert, Sprachformen für die vorhandene ‚Unbestimmtheit des Gegenstandes‘ und eine daraus folgende ‚Ungewissheit im Verständnis‘ zu finden. […] Dabei möchte ich zeigen, dass die Ungewissheit im Verständnis, die die Kinder zum Ausdruck bringen, nicht unpräzise ist, sondern in hohem Maße textbezogen und dabei der Unbestimmtheit des literarischen Gegenstands angemessen. (Merklinger 2015, S. 144)

Als Beispiele für „Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit“ arbeiten Merklinger und Dehn v. a. folgende Typen heraus:[10]

- „… die Mutter (.) sieht irgendwie so aus, als ob …“ (ebd., S. 147).
  „als ob“ und „als wenn“ sind häufig vorkommende Sprachformen, die deutlich machen, dass die Kinder sich die dargestellte Welt vorstellen und dass sie über ihre Vorstellungen zu dem Gehörten und (Vor-)Gelesenen sprechen. Mechthild Dehn spricht in diesem Zusammenhang auch von „Fiktionalitätssignalen“, die nicht textseitig bestimmt sind, sondern die die Kinder bei der Rezeption artikulieren. Damit signalisieren sie, „dass sie sich auf die Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit des Objekts einlassen, dass sie es nicht als Sachverhalt (faktual), sondern als dargestellte und erzeugte Vorstellung (fiktional) betrachten. Die Fiktionalitätssignale kennzeichnen eine Haltung“ (Dehn 2016b, S. 276f.).
- „Also, ich bin mir nicht sicher, aber ich glaub …“ (Merklinger 2015, S. 151).
  Mit „nicht sicher“ und „ich glaub“ wird die Unsicherheit und Unbestimmtheit explizit markiert und damit ein abgeschwächter Geltungsanspruch aufgestellt.

---

10 Im Beitrag von Merklinger werden keine Transkriptionskonventionen angeführt. Ich übernehme die hier exemplarisch zitierten Beispiele unverändert. Leider kann ich keine umfangreicheren Passagen wiedergeben, zumal sie ohne die entsprechenden Bilderbuchseiten unverständlich blieben. Die Studien selbst jedoch bieten dieses Anschauungsmaterial in reicher Fülle.

Weitere Beispiele für diesen Typus sind Sprachformen wie „vielleicht", „irgendwie" und die Verwendung des Konjunktivs, z. B. „könnte sein".

– „… das alles, was wir jetzt sagen, wir haben in fast in jeder aussage ((…)) war ja DENKEN (.) GEDANKEN machen" (ebd., S. 155).
  Dieser Typus von Äußerungen stellt eine Form von Metakommunikation dar, mit der eine Metaperspektive auf das Gespräch eingenommen wird. Die Kinder machen dabei kognitive Prozesse des Verstehens zum Thema und reflektieren selbst in nuce, dass sie in dieser Form des Gesprächs nicht nur Sachverhalte benennen.

Merklingers und Dehns Transkriptanalysen können zeigen, wie eng sprachliches und literarisches Lernen zusammenhängen. Dabei bekommen „Sprachformen für Ungewissheit, die in der Schule sonst eher wenig Beachtung erfahren, weil sie häufig als unpräzise gelten […] eine neue Bedeutung: Weil sie gerade in ihrer Unbestimmtheit sehr präzise sind – sofern sie von den Schülern auf den literarischen Gegenstand bezogen werden" (ebd., S. 156). Im Hinblick auf die „systematische Erforschung dieser Sprachformen" formuliert Merklinger als Fazit ihrer Studie folgende weiterführende Forschungsfragen:

> Was kennzeichnet sie? Wann treten sie auf? Welche Erscheinungsformen gibt es? Was ist der Bildungswert dieser Sprachformen? Welche Zusammenhänge zwischen sprachlichem und literarischem Lernen gibt es? Eines lässt sich festhalten: Mit der Fähigkeit, Ungewissheiten im eigenen Verständnis in Worte zu fassen und auszuhalten, können die Schüler im Vorlesegespräch eine Fähigkeit erproben und erweitern, die auch – aber nicht nur – im Hinblick auf literarisches Lernen und Literatur von zentraler Bedeutung ist. (ebd., S. 156f.)

3.3 Annähernder Sprachgebrauch: nicht-festlegendes – suchendes – erfindendes Sprechen (Annika Schmidt)

In Annika Schmidts Dissertation *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern* (2016) geht es nicht um Gespräche über Literatur, sondern um Gespräche über Werke Bildender Kunst. Beide Gesprächsgegenstände ähneln einander jedoch, u. a. hinsichtlich ihrer potenziellen Vielstimmigkeit und Deutungsoffenheit; außerdem spielt das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs eine wichtige Rolle bei der theoretischen Begründung und praktischen Durchführung der Studie (Schmidt 2016, u. a. Kap. 1.3). Die Fragestellung Schmidts lautet: „Gibt es Besonderheiten in der Sprache, wenn Schülerinnen und Schüler über Werke Bildender Kunst sprechen – insbesondere, wenn sie über Gegenwartskunst sprechen?" (ebd., S. 11). Damit legt sie den Fokus auf den Sprachmodus der Schüler*innen, was die Arbeit für mein hier verfolgtes Thema besonders relevant macht. Schmidt untersucht insgesamt drei Gespräche zu modernen und zeitgenössischen Kunstwerken mit elf bis fünfzehn Schüler*innen aus der fünften und sechsten Jahrgangsstufe einer bayrischen Realschule. Durch Analyse von Gesprächstranskripten rekonstruiert Schmidt u. a. einen „annähernden Sprachgebrauch", den sie weiter in „nicht-festlegendes",

„suchendes“ und „erfindendes Sprechen“ differenziert (Schmidt 2016, S. 81 ff; S. 142 ff.). Im Folgenden veranschauliche ich diese Sprechweisen mithilfe einer Auswahl der sprachlichen Indikatoren, die Schmidt in ihrem Sprachmaterial rekonstruiert hat.[11] So zeigt sich nicht-festlegendes Sprechen u. a.

- in Vagheitsausdrücken und Distanzierungssignalen wie
  - Partikeln, z. B. *so, na ja*
  - Adverbien, z. B. *irgendwie*
  - Wortverbindungen, z. B. *oder so, so ein, irgendwie so, und solche*
  - Wendungen und Sätzen, z. B. *sozusagen, was weiß ich, ich weiß nicht, ich bin nicht sicher, so … würd' ich sagen*
- in der Intonation, die zum Ende der Mitteilung gleichbleibt oder steigt; dies wirkt im Vergleich zu fallender Intonation nicht abgeschlossen, sondern eher offen und vorläufig
- in leisem Sprechen, womit man die Geltung des Gesagten vermindert
- im Wechsel des Tempos; schnelles und schnellerwerdendes Sprechen kann auch ein Indikator für einen abgeschwächten Geltungsanspruch sein (vgl. Schmidt 2016, S.142).

Suchendes Sprechen zeigt sich

- in Formulierungs- und Haltepausen, in denen der Sprecher schweigt oder die er mit Haltesignalen (*äh, ähm*) füllt; Pausen verschaffen dem Sprecher Planungszeit, um etwas sprachlich in Form zu bringen
- in Wortdehnungen, die das Sprechen hinauszögern und für Planungszeit sorgen
- in Wiederholungen einzelner Laute, Worte und Wortgruppen; Wiederholungen zeigen Formulierungsprobleme an und zögern die Rede hinaus
- in Formulierungsabbrüchen, die mitten im Satz oder im Wort erfolgen
- in Formulierungsabbrüchen und Neuformulierungen (Wiederholungen, Korrekturen, Umformulierungen, Neuformulierungen); Abbruch und Neuformulierung sind oftmals markiert durch Lexeme wie: *oder, also, vielmehr* oder durch Formeln wie *besser gesagt*
- in Hervorhebungen bzw. Ratifizierungen der gesuchten bzw. gefundenen Worte innerhalb der Neuformulierungen
- in der Thematisierung der eigenen Sprachlosigkeit: z.B. *ich weiß nicht, bin mir nicht sicher* bzw. sprachlichen Ergänzungen, wenn das Wort nicht verfügbar ist, wie z.B. *na, wie sagt man* (vgl. ebd., S.143).

Erfindendes Sprechen zeigt sich schließlich

- in ungewohnten, nicht durch Konventionen abgesicherten Kombinationen wie Wortneubildungen, fantasievollen Worterfindungen und Wortverbindungen, Adhoc-Komposita

---

[11] Bei der Zusammenstellung der sprachlichen Indikatoren stützt sich Schmidt auf gesprächslinguistische Arbeiten, u. a. auf Schwitalla (2012) und Fiehler (2009).

- in metaphorischem Sprechen
- in vergleichendem, assoziativem, narrativem und imaginativem Beschreiben (vgl. ebd., S. 144).

Mit ihren Gesprächsanalysen meint Schmidt den „Nachweis" zu erbringen, „dass der annähernde Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler dem ästhetischen Gegenstand strukturell durchaus ähnlich ist" (ebd., S. 349). Damit „rückt die Sprache selbst in die Nähe ästhetischer Erfahrung. Mit einem suchenden und nichtfestlegenden Sprechen können sich die Schüler dem Kunstwerk annähern; sie können sich so mit Wahrnehmungen, die nicht problemlos auf den Begriff gebracht und in Konventionen eingeordnet werden können, erprobend auseinandersetzen" (ebd.). Dies hat nicht nur für das Fach Kunst und für Gespräche über Kunst Bedeutung, sondern auch darüber hinaus. Denn

> Schülerinnen und Schüler für solch einen Sprachgebrauch zu sensibilisieren und anzuregen, eröffnet bereits im sprachlichen Handeln einen Möglichkeitsraum: Deutungen können sprachlich erprobt werden, sie erscheinen nicht starr, festgelegt und eindeutig. So kann in Gesprächen bzw. im Sprechen über Kunst in besonderer Weise ein Möglichkeitssinn gesucht und entfaltet werden. (ebd., S. 353)

Alle drei hier angeführten Studien arbeiten mit sehr kleinen Fallzahlen und ohne eine empirische Methode im strengen Sinn (mit Ausnahme vielleicht von Schmidt). Es stellt sich auch die Frage, inwieweit und wie fest das hier thematisierte Phänomen mit empirischer Forschung überhaupt zu fassen ist (ausführlicher hierzu: Steinbrenner 2010b). Auf jeden Fall können die inzwischen zahlreichen Studien zu Gesprächen über Literatur und über Kunst zeigen, dass es in solchen Gesprächen viele Beispiele gibt, die in der hier vorgestellten Art und Weise als mimetisches Sprechen, als Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit und als annähernder Sprachgebrauch *interpretiert* werden können, wobei mit dem Verb *interpretieren* schon deutlich wird, dass es sich hier um eine Interpretationsmöglichkeit (neben anderen) handelt, die immer auch auf theoretischen Annahmen beruht – insbesondere auf theoretischen Annahmen bezüglich der Fragen, was Literatur sein kann und welchen Bildungssinn sie und damit auch literarische Gespräche haben.

4 Zum Bildungssinn und sprachbildenden Potenzial literarischer Gespräche

4.1 Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität (Hubert Ivo)

Hubert Ivo stellt die Frage nach dem „Bildungssinn des Literarischen" im Denkrahmen des europäischen Schriftlichkeitsdiskurses und, „weil sich die europäische Literatur an ihr gebildet hat", aus der Perspektive griechischer Schriftlichkeit (Ivo 1994, S. 235). Sein Antwortversuch lautet: „Das Lesen poetischer Sprachwerke, ihre Auslegung und die Verständigung über die Auslegung sind als konstitutive

Tätigkeiten in der Tradition dieser Schriftlichkeit immer auch Einübung in kulturelle Vielstimmigkeit; das Gespräch über Literatur wird zum Modell ‚sprachverständiger', nicht machtbestimmter Intersubjektivität" (ebd., S. 236f.).

Hubert Ivos Text *Reden über poetische Sprachwerke* ist ein zentraler theoretischer Ausgangspunkt bei der Begründung des Heidelberger Ansatzes zum literarischen Gespräch. Auch Ivo ist der Auffassung, dass die literarische Auslegungspraxis (im Gegensatz z. B. zur juristischen und theologischen) kein endgültiges, bzw. „kein letztes Wort" kennt und genau darum „zum Modell sprachverständiger Intersubjektivität" wird (ebd., S. 254). Ivo leitet dies aus der spezifischen Geschichte der griechischen Schriftlichkeitskultur ab, deren „markantestes Merkmal" die „Vielstimmigkeit" ist:

> Der Weisung, ob politisch-bürokratisch oder religiös gegründet, in ihrer – tendenziellen – Einstimmigkeit steht die Vielstimmigkeit der griechischen Schriftlichkeitskultur gegenüber. Sie gründet in sozialen Dynamiken […] und bringt einerseits einen Typus von Sprachwerken hervor, der verschiedene Namen erhalten hat, Poesie, Dichtung, Literatur; und andererseits ein [sic!] Typus von Verstehen, der nicht in einem extrinsisch motivierten ‚Glaubensgehorsam' seine Voraussetzung hat, sondern in einer Reflexion der Verstehensbedingungen und in der Erfahrung der Differenz der Sprachwerke und der Weisen, sich aufeinander zu beziehen […]. Poetische Sprachwerke nehmen als wesentliche Komponenten griechischer Schriftlichkeitskultur einen solchen Platz ein, der in verschiedenen Hinsichten unbestimmt bleibt, aber gerade darin seine besondere Eigenart zeigt: sie behalten engen Kontakt zur Mündlichkeit, sie haben ihre Funktion als Medium zur Bildung kultureller Identität, und sie schaffen in der mimetischen Vergegenwärtigung von Praxis Raum für vergewissernde Orientierung. (ebd., S. 225 f.)

Über mehrere Stationen beeinflusst dieser „griechische Sonderweg" (ebd.) auch noch unsere Schriftkultur heute.[12] Die Vielstimmigkeit der Texte und die „Freiheit der Antwort" der Hörer*innen und Leser*innen (ebd., S. 255) erfordert beim „Reden über poetische Sprachwerke" eine „zweifache Achtsamkeit": „diejenige, die den Text nicht aus dem Blick geraten läßt, und die andere, die den Personen gilt und der Weise, wie sie redend untereinander agieren" (ebd., S. 262). In diesem Sinn spricht Ivo auch von einer „Hermeneutik des vorletzten Worts", „die also auf letzte Gewißheit ebenso verzichtet, wie auf das Verlangen, unbedingt Recht behalten zu wollen" (ebd., S. 268).

Der Bildungssinn literarischer Gespräche ist für Hubert Ivo Einübung in kulturelle Vielstimmigkeit und modellhafte Erprobung ‚sprachverständiger' Intersubjektivität. Literarisches und sprachliches Lernen sind hier untrennbar miteinander verbunden und – dieser Gedanke ist für Ivo zentral – der „muttersprachliche Unterricht ist der wichtigste Ort, wo solches Reden gelernt werden kann" (ebd., S. 263).

---

12 Aktuelle Forschungsansätze gehen allerdings eher davon aus, dass es sich hier nicht um einen griechischen *Sonder*weg handelt, sondern dass diese Form von Vielstimmigkeit und dieses Sprachdenken zu bestimmten Zeiten auch in anderen Kulturen eine wichtige Rolle gespielt hat (siehe hierzu unten Abschnitt 4.2.2). Ebenso stellt sich die Frage, wie groß dieser Einfluss heute noch ist bzw. sein soll – was immer auch eine normative Frage ist.

4.2 Weitere Kontexte und Anknüpfungspunkte zum Bildungssinn des sprachlichen Umgangs mit Ungewissheit

Im populären Diskurs um Bildung, wie er sich z. B. in den Feuilletons abbildet, finden sich aktuell zahlreiche Beispiele, die die Fähigkeit zum ‚Umgang mit Ungewissheit' als zentrales Moment von Bildung beschreiben. Exemplarisch möchte ich hier nur den Artikel *Mehr Kabel? Mehr Bildung!* von Manuel J. Hartung und Stefan Schmitt nennen – sie sprechen gar von der neuen Kern- und Schlüsselkompetenz „Verunsicherungsfähigkeit", die sich als eine Haltung zeige: „Das ist kein Inhalt, es ist eine Haltung. Jahrhundertelang hatte Bildung die Aufgabe, Menschen sicherer zu machen in ihrem Denken und Urteilen. Künftig kommt Zuversicht eher aus der Produktivmachung der eigenen Verunsicherung" (Hartung / Schmitt 2018, S. 67). Diese Verunsicherungsfähigkeit ist im Kern auch eine sprachliche Fähigkeit.

Die beiden abschließend vorgestellten erziehungswissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Ansätze können und sollen den Bildungssinn des sprachlichen Umgangs mit Ungewissheit und damit auch das sprachbildende Potenzial literarischer Gespräche aus zwei weiteren Perspektiven verdeutlichen.

4.2.1 Mehr Kontingenz im hermeneutischen Gespräch (Arno Combe im Anschluss an Bernhard Waldenfels)

Der Erziehungswissenschaftler Arno Combe macht sich gleichfalls für eine Sprache stark, „die dem Ereignishaften, Unberechenbaren und Unbestimmbaren näher ist als der sog. prädikative, vereindeutigende Modus der Bestimmung von Sachverhalten, der u. a. auch im Unterricht vorherrscht" (Combe 2018, S. 93). Man gewinnt „bei dem oft beobachteten finalisierenden Zug des Unterrichts zu der einen und einzig richtigen Deutung den Eindruck eines Sogs, geradezu eines Zwangs zur Positivierung, dem die Akteure folgen, sobald sie den Boden des Unterrichts betreten" (Combe / Gebhard 2019, S. 154).[13] Gegenbild einer solchen auf schnelle Vereindeutigung abzielenden Praxis ist für Combe vor allem das „hermeneutische Gespräch" mit einer „Öffnung zur interpretativen Kontingenz", das sich an fremden und irritierenden Unterrichtsgegenständen entwickeln kann und das diese Fremdheit und Irritation im Unterricht dann auch erfahrbar macht und zulässt – in einem „Klima zwischen Berührung und Konfrontation", das für Bildungsprozesse entscheidend ist (ebd., S. 142).[14]

---

13 Für diese Thesen finden sich zahlreiche Belege in den beiden Sammelbänden *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (Paseka / Keller-Schneider / Combe 2018) und *Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken* (Bähr u. a. 2019).

14 Die konkrete Form eines „hermeneutischen Gesprächs" skizziert Combe nur in Ansätzen; entscheidend ist für ihn v. a. eine „forschende Rahmung" (Combe 2018, S. 96 f.). Ein Vergleich dieses Konzepts mit dem Heidelberger Modell wäre sicher gewinnbringend (vgl. Heizmann 2018, bes. Kap. 2.4). Zu beklagen ist, dass es immer noch wenig Austausch zwischen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und den geisteswissenschaftlichen Fachdidaktiken, insbesondere auch der Literaturdidaktik gibt.

Deutlich zutage tritt dies vor allem an der Sprache, am Sprechen der Schüler*innen und der Lehrperson. Ohne konkrete Beispiele zu nennen charakterisieren Combe und Gebhard sie als tastende Bemühung, als tentative Annäherung, als ein experimentelles Formulieren und Sprachspiel, bei dem die Gedanken und Einsichten erst allmählich und im Gesprächsprozess entstehen, der unabschließbar und offen ist:

> Die sprachlichen Vermittlungsfiguren haben durchweg eine labile und keine Gewissheit verbürgende Struktur. In der assoziativen Verkettung eines Interpretationsdiskurses ist Übereinstimmung im Sinne eines Arbeitsinterims nur ein zeitweise stabilisiertes Resultat eines unabschließbar offenen, differenziell prozedierenden Verweisungsgeschehens. (Combe 2018, S. 98)

Mit dieser Charakterisierung der Sprache im hermeneutischen Gespräch schließt Combe vor allem an die Kulturtheorie von Bernhard Waldenfels und seine Phänomenologie des Fremden an, die auch eine implizite Sprachtheorie enthält. Ihr zufolge entsteht und bildet sich Kultur grundsätzlich responsiv, in Antwort auf Fremdartiges, also auf das, was sich dem Begreifen und Aneignen ebenso entzieht wie es sich keiner bestehenden Ordnung einfügen lässt.[15] Waldenfels unterscheidet dabei zwischen einem primär repetitiven oder reproduktiven und einem primär innovativen oder produktiven Antworten (2006, S. 67) sowie zwischen technisch normierten, normalen und kreativen bzw. schöpferischen Antworten (Waldenfels 2015, S. 18). Neuartiges in der Begegnung mit Fremdem kann nur durch kreative und schöpferische Antworten entstehen,

> ernst wird es erst, wenn der normale Ablauf gestört wird und wenn Antwortgewohnheiten und Antwortprogramme versagen. In solchen Fällen sind *kreative Antworten* verlangt, die Neuartiges ins Spiel bringen. (ebd., S. 19; Herv. im Orig.)

Dabei gleichen kreative Antworten durchaus einem Paradox:

> Berücksichtigen wir die Möglichkeit, daß im Antworten nicht bloß ein bereits existierender Sinn wiedergegeben, weitergegeben oder vervollständigt wird, sondern daß im Gegenteil Sinn im Antworten selbst entsteht, so stoßen wir auf das Paradox einer *kreativen Antwort, in der wir geben, was wir nicht haben*. Kleists Verfertigung der Gedanken in der Rede entspräche einer Verfertigung von Gedanken im Antworten. Das Ereignis des Antwortens definiert sich nicht durch das Ich des Sprechers, sondern das Ich bestimmt sich umgekehrt durch das Antworten als Antwortender. Wo neuartige Gedanken entstehen, gehören sie weder mir noch dem Anderen. Sie entstehen zwischen uns. (Waldenfels 1997, S. 53; Herv. im Orig.)

Schöpferische Antworten liegen nicht fertig vor, sondern sie entstehen im Gespräch mit dem Fremden und haben einen tentativen, experimentellen und spielerischen Charakter. Sie sind Voraussetzung dafür, dass in der Begegnung mit dem Fremden – auch mit einem fremden literarischen Text – etwas Neues entstehen, mithin eine Erfahrung gemacht und ein Bildungsprozess angestoßen werden kann.

---

15 Vgl. ausführlich hierzu und für eine Rezeption von Waldenfels in der Literaturdidaktik die Habilitationsschrift von Nicola Mitterer *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik* (2016).

Schöpferische und kreative Antworten sind bei Waldenfels stark emphatisch aufgeladen und er bringt auch nur wenige konkrete Beispiele dafür, aber die oben in Kapitel 3 aufgezeigten Sprachformen und die Antworten in literarischen Gesprächen lassen sich sicher bisweilen in diesem Sinn interpretieren, wobei eine Zuschreibung von außen her immer schwierig ist, die sprachliche Form aber Anhaltspunkte bietet und Rückschlüsse auf das Erleben und Denken der bzw. des Sprechenden zulässt.

4.2.2 Ambiguitätstoleranz von Kulturen und Literatur als „Ambiguitätstraining" (Thomas Bauer)

Der Arabist und Islamwissenschaftler Thomas Bauer versucht in *Die Kultur der Ambiguität* (2011) das ursprünglich aus der Psychologie stammende Konzept der Ambiguitätstoleranz auf die Kultur- und Mentalitätsgeschichte zu übertragen. Nach Bauer sind Kulturen mit Ambiguität in vielfältigen Erscheinungsformen konfrontiert und unterscheiden sich durch ihren Umgang mit Mehrdeutigkeit, Pluralität und Vielfalt. Seine zentrale These lautet, dass sich die durch den Islam geprägten Kulturen des vorkolonialen Nahen Ostens ursprünglich durch eine hohe Ambiguitätstoleranz auszeichnen, die erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts in Folge zunehmender Auseinandersetzungen mit dem Westen verloren geht. Besonders im Kapitel *Sprachernst und Sprachspiel* zeigt Bauer auf, dass die arabische Kultur immer schon zwei Wurzeln hat: „Die eine ist in der Tat eine religiöse, nämlich der Islam, repräsentiert durch den Koran und das Wirken des Propheten. Die andere aber ist eine säkulare, nämlich die altarabische Dichtung" (2011, S. 224) und spätestens ab etwa 500 n. Chr. hatte diese Dichtung das Niveau einer hochartifiziellen Kunstdichtung erreicht, die an Komplexität und künstlerischem Raffinement die Poesie der antiken Kulturen übertraf (vgl. ebd., S. 229). Für Bauer stellen diese Literaturen „die ambiguitätsreichsten Literaturen der Menschheit" dar (ebd., S. 249). Beispiele hierfür sind Lexika von Wörtern mit Gegensinn, verfremdende Koranzitate, Dichterwettkämpfe, Rangstreitliteratur, Sammlungen bzw. Aufzählungen der guten und schlechten Seiten von Dingen, apologetische Epigramme u. a. Auffallend ist der fast durchweg sprachspielerische Charakter der Texte, die häufig auch in eine Art Wettkampf eingebettet sind und Bauer zufolge einem spielerischen „Ambiguitätstraining" dienen:

> Im vorkolonialen Nahen Osten wurde Ambiguität nicht nur toleriert, sondern sogar als erstrebenswert betrachtet. Der Exeget hat den Ehrgeiz, in einem Text möglichst viele Bedeutungen zu finden. Das Sammeln von Wörtern mit gegensätzlicher Bedeutung wird zum Lexikographensport. Literaten hören nicht auf, mit größter Leidenschaft Ambiguität zu erzeugen. Sie bemühen sich, Texte zu schaffen, die möglichst viele Bedeutungen auf möglichst engem Raum vereinigen. […] Tatsächlich handelt es sich um hochkomplexe Spielformen von Literatur und Wissenschaft, in denen ein Bewußtsein für Ambiguität trainiert wird. (ebd., S. 265 f.)

Ausgehend von diesem Ansatz versucht Bauer dann in seinem Essay *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* (2018) auch eine Brücke in die Gegenwart zu schlagen. Seine Leitthese hier lautet,

> dass unsere Zeit eine Zeit geringer Ambiguitätstoleranz ist. In vielen Lebensbereichen – nicht nur in der Religion – erscheinen deshalb Angebote als attraktiv, die Erlösung von der unhintergehbaren Ambiguität der Welt versprechen. Diese gelten ihren Anhängern und Jüngern als besonders zeitgemäß und fortschrittlich und haben vielfach die Diskurshoheit in ihrem jeweiligen Feld erobert. Demgebenüber wird Vielfalt, Komplexität und Pluralität häufig nicht mehr als Bereicherung empfunden. Diese Entwicklung führt zu dem, was im Titel dieses Essays als *Vereindeutigung der Welt* bezeichnet wird: ein Weniger an Bedeutungen, an Ambiguität und an Vielfalt in allen Lebensbereichen. (Bauer 2018, S. 30)

Bauer zeigt diesen Verlust an Ambiguitätstoleranz an zahlreichen Beispielen aus Kunst und Kultur, Wissenschaft, Wirtschaft und Politik auf. Demgegenüber setzt er auf ein „Ambiguitätstraining", bei dem die Kunst und insbesondere die Literatur und auch die schulische Bildung eine zentrale Rolle spielen – hier könnte „die Auseinandersetzung mit assoziationsoffener Literatur" eine „erste Nothilfemaßnahme sein, um der Vereindeutigung unserer Welt entgegenzuwirken" (ebd., S. 97).

An dieser Stelle ließen sich noch viele weitere Studien anführen.[16] Angesichts zahlreicher und unterschiedlicher zeitdiagnostischer Analysen, die in eine ähnliche Richtung argumentieren, geht es m. E. um eine Umstellung der Perspektive hin zu einer Wertschätzung von Ambiguität und einer Anerkennung des Nicht-Wissen-Könnens als zentrale Momente von Bildung, die nicht ohne Sprache denkbar sind – „wir / wissen ja nicht, / was / gilt.".[17]

5 Fünf Thesen zum Schluss

Mimetisches Sprechen, Sprachformen für Unbestimmheit und Ungewissheit und ein annähernder Sprachgebrauch

- sind wesentlich für das sprachbildende Potenzial literarischer Gespräche
- können zu einem erweiterten Konzept von Bildungssprache beitragen, welches die Begriffe Bildung und Sprache ernst nimmt und in ihrem Zusammenhang denkt (sprachliche Bildung)
- eignen sich in besonderer Weise für eine Einführung in den Gegenstand und das kulturelle Handlungsfeld bzw. die kulturelle Praxis Literatur (literarische Bildung)

---

16 Grundlegend möchte ich hier noch auf *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit* von Zygmunt Baumann ([1991] 2005) und aktuell v. a. auf Hartmut Rosas Essay *Unverfügbarkeit* (2018) verweisen. Werner Helsper zeigt u. a. in *Ungewissheit und pädagogische Professionalität* (2008) auf, dass die Fähigkeit zum Aushalten von und zum Umgang mit Widersprüchen insbesondere auch für professionelles Handeln von Pädagogen zentral ist.

17 Vgl. zur Anerkennung des Nicht-Wissen-Könnens auch Gerhard Härles Aufsatz mit dem programmatischen Titel *„… und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs* (2014).

- sind Einübung in kulturelle Vielstimmigkeit und modellhaft für sprachverständige, nicht machtbestimmte Intersubjektivität (personale, kulturelle und soziale Bildung)
- können besonders in literarischen Gesprächen erprobt und erworben werden, wobei das Modalverb *können* auch hier die Ungewissheit aufzeigt, die damit schon immer verbunden ist, insbesondere im institutionellen Kontext Schule.

Nachsatz: Der sprachliche Widerstand der Literatur als deren zentrale Lernchance

Ein Weg könnte also darin bestehen, das vorherrschende Konzept Bildungssprache, wie es eingangs dargestellt wurde, zu erweitern oder weiter zu denken – ein anderer Weg könnte darin bestehen, das Spannungsverhältnis von Literatursprache und Bildungssprache im institutionellen Kontext Schule noch bewusster wahrzunehmen, um es dadurch besser zu verstehen und gestalten zu können. In diese Richtung denkt Thorsten Pohl in einem noch nicht veröffentlichten *Statement zum unaufgeklärten Zusammenhang von Bildungs- und Literatursprache*:

> Folgt man dem derzeit in fachdidaktischen Zusammenhängen präferierten Begriff von Bildungssprache, ist diese primär bezogen auf stark gegenstandsbezogene und fachliche Diskursbereiche mit hoher gesellschaftlicher Relevanz. Demnach ermöglicht Bildungssprache dem Individuum die Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursfeldern, die einem starken Druck der Generalisierung und Entindividualisierung, mithin der Vergesellschaftung unterliegen; es ließe sich auch von einer Entkopplung von Individualität und Privatheit sprechen. Bildungsziele, wie sie traditionellerweise besonders mit literarischen Texten verbunden werden, also der Selbstbildung, der Persönlichkeitsbildung und der individuellen emotionalen Entwicklung, sind in diesem Verständnis von Bildungssprache nicht adressierbar. Es ergibt sich die paradoxe Situation, dass man sich mit Bildungssprache genau *nicht selbst*bilden kann. (Pohl 2019 [in Vorb.]; Herv. im Orig.)

In dieser paradoxen Situation stehen die Lernenden im Literaturunterricht dann vor der ebenso paradoxen Aufgabe „literarische Sprache mit bildungssprachlichen Mitteln zu ‚bearbeiten', in Teilen sogar die eine in die andere zu ‚übersetzen'. Was dies für das literarische Lernen und seine sprachlichen Herausforderungen genau bedeutet und welche lernerseitigen Ausprägungen empirisch vorliegen, scheint mir weitestgehend Desiderat zu sein" (ebd.). Vielleicht geht es auch darum, genau diese paradoxe Situation besser zu verstehen und nicht immer blinden Widerstand dagegen zu organisieren. Ganz im Sinne von Michael Baum rückte dann „die Wahrnehmung des Widerstands der *Literatur* […] womöglich in den Blick – nicht die Organisation des Widerstands *gegen* Literatur" (Baum 2019, S. 266; Herv. im Orig.). Vielleicht geht es darum, den sprachlichen Widerstand der Literatur als deren zentrale Lernchance zu begreifen, zuzulassen und erfahrbar zu machen, um damit arbeiten und – nicht zuletzt im Sinne von Thomas Bauer – spielen zu können.

Literatur

Celan, Paul ([1960] 2018): Zürich, Zum Storchen. In: Die Gedichte. Neue kommentierte Gesamtausgabe in einem Band. Mit den zugehörigen Radierungen von Gisèle Celan-Lestrange. Hg. und kommentiert von Barbara Wiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 130 f.

Abraham, Ulf (1996): StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen: Niemeyer

Bähr, Ingrid / Gebhard, Ulrich / Krieger, Claus / Lübke, Britta / Pfeiffer, Malte / Regenbrecht, Tobias / Sabisch, Andrea / Sting, Wolfgang (Hg.) (2019): Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Wiesbaden: Springer VS

Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Berlin: Verlag der Weltreligionen im Insel Verlag

Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam

Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript

Baumann, Zygmunt ([1991] 2005): Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Aus dem Englischen von Martin Suhr. Hamburg: Hamburger Edition

Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017a): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Hg. von Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. Münster: Waxmann, S. 11-36

Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (2017b): Vorwort. Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Hg. von Michael Becker-Mrotzek und Hans-Joachim Roth. Münster: Waxmann, S. 7-9

Brandstätter, Ursula (2011): „IN JEDER SPRACHE SITZEN ANDERE AUGEN“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. Hg. von Johannes Kirschenmann, Christoph Richter und Kaspar H. Spinner. München: kopaed, S. 29-43

Brandstätter, Ursula (2013): Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Köln: Böhlau

Combe, Arno (2018): Ungewissheit als Risiko der Anschlussverfehlung. Verstehen als Gespräch. Eine differenztheoretische Konzeptualisierung von Unterricht. In: Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Hg. von Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider und Arno Combe. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-102

Combe, Arno / Gebhard, Ulrich (2019): Irritation, Erfahrung und Verstehen. In: Irritation als Chance. Bildung fachdidaktisch denken. Hg. von Ingrid Bähr u. a. Wiesbaden: Springer VS, S. 133-158

Dehn, Mechthild (2014): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: BilderBuch. Band 1: Theorie. Hg. von Julia Knopf und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125-134

Dehn, Mechthild (2016a): Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. In: Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. Hg. von Alexander Glas u. a. München: kopaed, S. 385-402

Dehn, Mechthild (2016b): Kunstkommunikation in der Deutschdidaktik. In: Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation. Hg. von Heiko Hausendorf und Marcus Müller. Berlin; New York: de Gruyter, S. 265-286

Europäisches Zentrum für Sprachwissenschaften (2017): „Artikulationen des Unsicheren". Sommerschule des Europäischen Zentrums für Sprachwissenschaften (EZS). Online unter: http://ezs-online.de/de/sommerschule-2017/inhalt/ [01.08.2019]

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch, Jg. 39, H. 233, S. 4-13

Fiehler, Reinhard (2009): Mündliche Kommunikation. In: Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 3. Hg. von Michael Becker-Mrotzek. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Gogolin, Ingrid / Dirim, İnci / Klinger, Thorsten / Lange, Imke / Lengyel, Drorit / Michel, Ute / Neumann, Ursula / Reich, Hans H. / Roth, Hans-Joachim / Schwippert, Knut (2011): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz eines Modellprogramms. Münster: Waxmann

Habermas, Jürgen (1978): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur, Jg. 32, H. 4, S. 327-342

Härle, Gerhard (2014): „… und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt". Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer, Bernhard Rank und Felix Heizmann. 2., korr. und erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29-66

Hartung, Manuel J. / Schmitt, Stefan (2018): Mehr Kabel? Mehr Bildung! In: Die Zeit, Nr. 8, S. 67

Heizmann, Felix (2018): Literarisches Lernen in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Soziale Arbeit in Gesellschaft. Hg. von der Bielefelder Arbeitsgruppe 8. Wiesbaden: Springer VS, S. 162-168

Humboldt, Wilhelm von ([1827-1829] 1963): Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues. In: Schriften zur Sprachphilosophie. Werke in fünf Bänden. Band 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 144-367

Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauscherzählungen. In: Man müßte ein Mann sein …? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57-82

Ickler, Theodor (1997): Die Disziplinierung der Sprache: Fachsprachen in unserer Zeit. Tübingen: Narr

Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: ders.: Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222-271

Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Kähne, Konstanze (2015): Anreden. Absichten. Apostrophen. Zum „Du“ und zur Kommunikationssituation in Gedichten Paul Celans. Tübingen: Stauffenburg

Lederer, Bernd (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruck university press. Online unter: https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/11/kompetenz_bildung_web.pdf [10.06.2019]

Leichtfried, Matthias (2017): Gespräche aufführen. Das offene literarische Gespräch aus einer Perspektive der Performativität. In: ide, Jg. 41, H. 3, S. 59-65

Liebau, Eckart / Klepacki, Leopold / Zirfas, Jörg (2009): Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Juventa

Mayer, Johannes (2017): Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit & Ungewissheit. Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Hg. von Claudia Müller, Linda Stark und Eva Gressnich. Tübingen: Narr, S. 143-159

Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript

Nussbaumer, Markus (2000): „Prügelknaben, Besserwisser, Musterschüler, Saubermänner“… – Juristen und Sprachkritik. In: Reflexionen über Sprache aus literatur- und sprachwissenschaftlicher Sicht. Hg. von Axel Gellhaus und Horst Sitta. Tübingen: Niemeyer, S. 61-93

Paseka, Angelika / Keller-Schneider, Manuela / Combe, Arno (Hg.) (2018): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden: Springer VS

Pohl, Thorsten (2019): Statement zum unaufgeklärten Zusammenhang von Bildungs- und Literatursprache. In: Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel: Sprachsensible Zugänge zur Kinder- und Jugendliteratur. Hg. von Jörn Brüggemann und Birgit Mesch [in Vorb.]

Rosa, Hartmut (2018): Unverfügbarkeit. Aus der Reihe „Unruhe bewahren“. Wien; Salzburg: Residenz

Roth, Hans-Joachim (2015): Die Karriere der „Bildungssprache“ – kursorische Beobachtungen in historisch-systematischer Anmutung. In: Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion. Hg. von İnci Dirim u. a. Münster: Waxmann, S. 37-60

Schmidt, Annika (2016): Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed

Schwitalla, Johannes (2012): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. 4. Aufl. Berlin: Erich Schmidt

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16

Steinbrenner, Marcus (2010a): Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37-54

Steinbrenner, Marcus (2010b): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-46

Steinbrenner, Marcus (2011): „… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen". Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren, S. 263-285

Steinbrenner, Marcus (2016): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit" – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Hg. von Christoph Bräuer. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 95-126

Steinbrenner, Marcus (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, H. 4, S. 7-21. Online unter: http://leseräume.de [10.06.2019]

Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Waldenfels, Bernhard (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden. Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Waldenfels, Bernhard (2015): Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Wulf, Christoph (2014): Mimesis. In: Handbuch Pädagogische Anthropologie. Hg. von Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, S. 247-257

Wulf, Christoph (2018): Bildung durch ästhetische Figurationen in Literatur und Fremdsprache. Imagination, Mimesis, Imaginäres. In: Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit. Hg. von Ruprecht Mattig, Miriam Mathias und Klaus Zehbe. Bielefeld: Transcript, S. 125-137

Marcus Steinbrenner

„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier*

In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2011, S. 16-23

Herausgeber sind aber davon überzeugt, dass sie Stimmen Raum gegeben haben, die Gerhard Härles Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs eigenständig aufnehmen, angemessen würdigen, kritisch begleiten und produktiv weiterentwickeln: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander."

MARCUS STEINBRENNER

„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier* [1]

1. Gestus der Ankündigung, des Verweises und des Aufschubs

> Ich bitte dieses Blatt nur gutmüthig
> zu lesen. So wird es sicher nicht unfaßlich,
> noch weniger anstößig seyn. Sollten aber dennoch
> einige eine solche Sprache zu wenig konventionell
> finden, so muß ich ihnen gestehen: ich kann nicht
> anders […].
> Friedrich Hölderlin [2]

Mit dieser Ankündigung leitet Friedrich Hölderlin die Hymne *Friedensfeier* ein. Aus diesem Gedicht stammt auch die Zeile „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander", die wir als Titel für den vorliegenden Sammelband und das ihm zugrunde liegende Symposion zum Literarischen Unterrichtsgespräch ausgewählt haben. Erste Fassungen des Gedichts sind um 1801 entstanden. Hölderlin ist zu diesem Zeitpunkt einmal wieder aus Deutschland geflüchtet, und zwar in die Schweiz, in die kleine Stadt Hauptwil, wo er als Hauslehrer arbeitet. Dort erfährt er vom Friedensschluss zwischen Frankreich und Österreich – eine Nachricht, die ihn tief beeindruckt und große Hoffnungen weckt, die er in der Hymne *Friedensfeier* literarisch gestaltet. Der Anfang der Hymne lautet denn auch wie folgt:

---

1 Dieser Beitrag basiert auf der Eröffnungsrede zum zweiten Heidelberger Symposion und erläutert den Titel sowohl des Symposions als auch dieses Sammelbands. Der Duktus einer Rede wurde bei der Bearbeitung überwiegend beibehalten.

2 Die Hymne und weitere Texte Hölderlins werden hier zitiert nach folgender Ausgabe: Friedrich Hölderlin: Sämtliche Werke. Frankfurter Ausgabe. Bd. 7: Gesänge. Hg. von D. E. Sattler. Frankfurt a. M.; Basel: Stroemfeld 2000; hier S. 638 ff.

Der himmlischen, still wiederklingenden,
Der ruhigwandelnden Töne voll,
Und gelüftet ist der altgebaute,
Seeliggewohnte Saal; um grüne Teppiche duftet
Die Freudenwolk‘ und weithinglänzend stehn,
Gereiftester Früchte voll und goldbekränzter Kelche,
Wohlangeordnet, eine prächtige Reihe,
Zur Seite da und dort aufsteigend über dem
Geebneten Boden die Tische.
Denn ferne kommend haben
Hieher, zur Abendstunde,
Sich liebende Gäste beschieden.

In der gesamten Hymne wird die Friedensfeier nur angekündigt und dieser Gestus der Ankündigung und des Verweises ist charakteristisch für den Text.[3] So heißt es auch in der Strophe, aus der unser Zitat stammt:

Viel hat von Morgen an,
Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander,
Erfahren der Mensch; bald sind [wir] aber Gesang.
Und das Zeitbild, das der große Geist entfaltet,
Ein Zeichen liegts vor uns, das zwischen ihm und andern
Ein Bündniß zwischen ihm und andern Mächten ist.

Hat der Mensch nun schon erfahren oder wird er erst „von Morgen an“ erfahren? Wofür steht „der Gesang“, bei dem in Hölderlins Handschrift das Subjekt „wir“ fehlt (was fast alle Editionen stillschweigend übergehen)? Für wen stehen „der große Geist“ und die „andern Mächte“? In der *Friedensfeier* bleibt offen, ob die Feier tatsächlich stattfindet, wer oder was hier eigentlich gefeiert wird und nicht zuletzt, wer sich hinter dem „Fürsten des Fests“ verbirgt, der immer wieder genannt und beschworen wird. Nachdem die Hymne 1954 in den Archiven wiederentdeckt wurde, hat eine ganze Schar von Germanisten sich um diese Fragen gestritten – ein Streit, der als „Streit um die Friedensfeier“ in die Geschichte der Germanistik einging.[4]

---

3 Zur Interpretation der Hymne vgl. u. a. Karlheinz Stierle: Die Friedensfeier. Sprache und Fest im revolutionären und nachrevolutionären Frankreich und bei Hölderlin. In: Das Fest. Poetik und Hermeneutik XIV. Hg. von Walter Haug und Rainer Warning. München: Fink 1989, S. 481–525, sowie Peter Szondi: *Friedensfeier.* In: ders.: Einführung in die literarische Hermeneutik. Studienausgabe der Vorlesungen. Bd. 5. Hg. von Jean Bollack und Helen Stierlin. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1975, S. 324–402.

4 Zur Rezeptionsgeschichte und historischen Situierung vgl. jüngst: Jean-Pierre Lefebvre: Krieg und Frieden um Hölderlins ’Friedensfeier’. In: Hölderlin: Literatur und Politik. Hg. von Valérie Lawitschka. Tübingen: Hölderlin-Gesellschaft 2012, S. 68–96.

Wenn man den Gestus der Ankündigung und des Aufschubs, der das ganze Gedicht als rhetorische Grundstruktur durchzieht, als solchen ernst nimmt, kann man ausgehend davon der Frage nachgehen, was denn das Wesentliche an einer Feier ist. Ist es das Ereignis als solches oder sind es die Erwartungen, Hoffnungen und – um mit Derrida zu sprechen, mit dem sich dieser Text sehr schön interpretieren ließe – die Spuren, die ihm vorausgehen und die Spuren, die ihm nachfolgen? Eine Feier ist vielleicht so etwas wie ein Brennglas, das für einen Moment, in einem Ereignis und letztlich nicht greifbar diese Spuren bündelt. Nach dem Ereignis werden diese Spuren wieder ins Offene entlassen und diese Offenheit, auch die Unsicherheit im Bezug auf das Kommende, ist ein Grund für eine Melancholie, die häufig einem großen Fest folgt. Mit der Hoffnung auf das Kommende, aber auch mit der Offenheit und der damit verbundenen Unsicherheit sind wir, glaube ich, recht nahe an Hölderlins Text.[5]

2. Offenheit und Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses

In seiner Interpretation zu Hölderlins *Friedensfeier* hat Peter Szondi zu zeigen versucht, dass es der literarischen Hermeneutik gerade nicht darum geht, *eindeutig* zu belegen, was *eigentlich in* und was *hinter* einem literarischen Text steht, sondern dass es ihr „um die Bewegung des Gedichts selbst" geht,[6] das eine eindeutige Sinnzuschreibung verweigert und stattdessen immer wieder neue Verweisstrukturen und Sinnkonstellationen entstehen lässt. Aufgabe der Literaturwissenschaft ist es, diese Bewegung genau wahrzunehmen und nachvollziehbar zu explizieren. Das hier Gesagte gilt in besonders prägnanter Form für die *Friedensfeier*: Zentrale Begriffe, Themen und Figuren wie Frieden, Feier und der Fürst des Festes entziehen sich einer eindeutigen Referenz und verweisen auf eine Vielzahl möglicher inner- und außertextueller Bezüge, die hier im Gedicht nebeneinander stehen können. Diese

---

5 Die ebenfalls um diese Zeit entstandene Hymne *Der Gang aufs Land* beginnt denn auch mit der Zeile „Komm! ins Offene, Freund!" und vor dem hier aufgezeigten Hintergrund ist es eine glückliche Fügung, dass der Beitrag von Michael Baum in diesem Sammelband ein Gespräch zu Hölderlins Gedicht *Andenken* thematisiert, in dem das Gespräch und die Freundschaft eine wichtige Rolle spielen – vgl. vor allem die Zeilen: „[N]Licht ist es gut, / Seellos von sterblichen / Gedanken zu sein. Doch gut / Ist ein Gespräch und zu sagen / Des Herzens Meinung, zu hören viel / Von Tagen der Lieb', / Und Thaten, welche geschehen".

6 Peter Szondi: Er selbst, der Fürst des Fests. Die Hymne *Friedensfeier*. In: ders.: Schriften I. Hg. von Jean Bollack u. a. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1978, S. 315–342; hier S. 332.

im Gedicht mögliche Koexistenz unterschiedlicher semantischer Verweisungen macht es selbst zu einem Gespräch, einem Gesang – ja zu einer „semantischen Friedensfeier“.[7] Mit der so erzeugten Bewegung und Vielstimmigkeit sind wir auch nahe an einem Grundgedanken des Literarischen Gesprächs.

Gunter Martens hat vor über 30 Jahren Gruppengespräche zu Hölderlins Hymnen untersucht und dabei einen „prinzipiellen Zusammenhang zwischen ästhetischer Textstruktur und gesprächsweiser Texterschließung“ herausgearbeitet. Ähnlich wie für Hölderlins Gedicht gilt auch für dessen gesprächsförmige Rezeption:[8]

> [Sie] definiert nicht, legt nicht fest, sondern ist getragen vom Moment dynamischer Spannung: es bildet sich im Gegen- und Miteinander der Stimmen ein polyphones Gewebe semantischer Bezüge, von Gleichklängen und Entgegensetzungen heraus. Im Gespräch wird gleichsam die semantische Partitur des poetischen Schaffens dieses Dichters aufgeschlagen und im Medium einzelner lebender Subjekte vermittelt.

Was zugespitzt für Hölderlins Hymnen gilt, dürfte auch prinzipiell für literarische Texte mit einer ästhetischen Textstruktur gelten, die Deutungsspielräume eröffnet und sich eindeutigen Referenzen entzieht. „Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ und „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“ hat Kaspar H. Spinner dieser Denklinie folgend als zentrale literarische Kompetenzen beschrieben und eng mit dem Literarischen Gespräch in Zusammenhang gebracht.[9] Der Textsinn kann gerade im Gespräch einen „Parcours“ durchlaufen, an dessen Ende *Kein endgültiges Wort* steht – so der Titel des Sammelbands zum ersten Heidelberger Symposion, ein Zitat aus einem Gesprächsbeitrag, das auch Christine Garbe für den Titel ihres Beitrags verwendet, mit dem sie das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im aktuellen literaturdidaktischen Diskurs verortet (hier S. 67 ff.).

3. Der Mensch als Gespräch: Miteinandersprechen, einander hören und erfahren

„Seit ein Gespräch wir sind“ heißt es in der *Friedensfeier*. Damit wird eine entscheidende Aussage über den Menschen gemacht. Hölderlin sagt nicht,

---

7 Karlheinz Stierle: Die Friedensfeier. A. a. O. (Anm. 3), S. 520.

8 Gunter Martens: „Seit ein Gespräch wir sind“ – Wege zur Erschließung Hölderlinscher Texte im Gruppengespräch. In: Diskussion Deutsch, Jg. 13/1982, H. 67, S. 436–460; hier S. 438 und 455.

9 Kaspar H. Spinner: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33/2006, H. 200, S. 6–16.

dass wir gelegentlich Gespräche führen und es gelegentlich auch wieder sein lassen. Er sagt auch nicht, dass Gespräche ein bloßes Mittel oder äußerliches Instrument zur Verständigung oder zur Erreichung anderer Zwecke sind. Behauptet wird hier, dass wir ein Gespräch „sind", dass das Sein des Menschen also ganz wesentlich im Gespräch-Sein besteht.

In seinem Vortrag *Hölderlin und das Wesen der Dichtung* arbeitet Martin Heidegger vor allem diesen Gedanken heraus. Heidegger stützt sich dabei auf eine ‚Vorstufe' der Hymne in der von Norbert von Hellingrath herausgegebenen Fassung, die beginnt mit „Versöhnender, der Du nimmergeglaubt", und kommentiert die folgende Stelle:[10]

Viel hat erfahren der Mensch.
Der Himmlischen viele genannt,
Seit ein Gespräch wir sind
Und hören können voneinander.

Hier nun ein Auszug aus Heideggers Kommentar, der sich vor allem auf die postulierte Einheit von Mensch-Sein und Gespräch-Sein bezieht:

> Wir – die Menschen – sind ein Gespräch. Das Sein des Menschen gründet in der Sprache; aber diese geschieht erst eigentlich im *Gespräch*. Dieses ist jedoch nicht nur eine Weise, wie Sprache sich vollzieht, sondern als Gespräch nur ist Sprache wesentlich. Was wir sonst mit ‚Sprache' meinen, nämlich einen Bestand von Wörtern und Regeln der Wortfügung, ist nur ein Vordergrund der Sprache. Aber was heißt nun ein ‚Gespräch'? Offenbar das Miteinandersprechen über etwas. Dabei vermittelt dann das Sprechen das Zueinanderkommen. Allein Hölderlin sagt: „Seit ein Gespräch wir sind und hören können voneinander." Das Hörenkönnen ist nicht erst eine Folge des Miteinandersprechens, sondern eher umgekehrt die Voraussetzung dafür. Allein auch das Hörenkönnen ist in sich schon wieder auf die Möglichkeit des Wortes ausgerichtet und braucht dieses. Redenkönnen und Hörenkönnen sind gleich ursprünglich. Wir sind ein Gespräch – und das will sagen: wir können voneinander hören.

Hölderlin und Heidegger, insbesondere auch die schon erwähnten Peter Szondi und Gert Mattenklott – diese Namen wirken in der Literaturdidaktik fremd. Sie werden hier aber mit Bedacht zitiert, denn sie verweisen, bei all ihrer Unterschiedlichkeit, auch auf den akademischen Werdegang von Gerhard Härle[11] – und es sind Namen, Personen und Bezugspunkte, die ihm auch heute

---

[10] Hölderlin, zitiert nach Martin Heidegger: Hölderlin und das Wesen der Dichtung. In: ders.: Erläuterungen zu Hölderlins Dichtung. Frankfurt a. M.: Klostermann 1981, S. 33-48; hier und im Folgenden S. 38 f. Auf die unterschiedlichen und zum Teil aus heutiger Sicht problematischen Editionen von Hölderlins Werk kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden, ebenso wenig auf Heideggers Interpretations- und Kommentarpraxis.

[11] Gerhard Härle promovierte bei Gert Mattenklott, dessen wichtigster akademischer Lehrer Peter Szondi war.

noch wichtig sind. Ich kenne zudem kaum jemanden, auf dessen Lehren und Forschen das hier behauptete und zugleich beschworene dialogische Prinzip so zutrifft wie auf Gerhard Härle.

Heidegger hebt in seiner Auslegung ein Wort hervor, das mir auch für das Literarische Gespräch wichtig erscheint, besonders auch im Vergleich zu anderen didaktischen Ansätzen: das Hören. Im Literarischen Gespräch spielen der Ton, der Klang des literarischen Textes, eine wesentliche Rolle. Im Gespräch hören wir aber nicht nur den literarischen Text[12] – wir hören auch unsere eigene Stimme und die Stimmen der Anderen. Und – ich möchte ergänzen – wir hören nicht nur ihre Stimme, wir sehen auch ihr Antlitz beim Sprechen, wir können ihnen ‚beim Sprechen zusehen‘.[13] Dieses Hören und Sehen des Textes und des Gegenübers im Gespräch sind die Grundlagen für die personalen und literarischen Erfahrungen, die im Literarischen Gespräch gemacht werden können.

Und damit bin ich bei einem weiteren für das Literarische Gespräch wichtigen Begriff, der auch in Hölderlins Gedicht vorkommt, dem der Erfahrung. Ein häufig gebrauchter, doch auf den zweiten Blick schwer zu fassender Begriff, ein Begriff, der uns „nah ist – und schwer zu fassen“ (Hölderlin, *Patmos*). Was sind Erfahrungen? Und kann man sagen, dass es im Literarischen Unterrichtsgespräch auch und vielleicht sogar vor allem um die Ermöglichung und die Versprachlichung literarischer Erfahrungen geht? Diese Fragen kann ich hier nur stellen – sie spielen aber in einigen Beiträgen des Sammelbandes eine wichtige Rolle.

Sehr viel geschieht in Gesprächen und insbesondere in literarischen Gesprächen jenseits einer expliziten, für andere hörbaren Versprachlichung: in den Pausen, den Phasen des Schweigens und der Stille. Zur Erfahrung eines Gesprächs gehört die Erfahrung der Stille und auch diese Dimension von

---

12 Vgl. hierzu Hans Lösener: Die überhörte Mündlichkeit. Überlegungen zu einer Didaktik des hörenden Lesens. In: Grenzräume der Schrift. Hg. von Achim Geisenhanslüke und Georg Mein. Bielefeld: transcript 2008, S. 49–65.

13 Vgl. zu dieser Wendung auch Paul Celan in *Der Meridian*: „Wenn von der Kunst die Rede ist“, gibt es auch immer wieder jemand, der „den Sprechenden hört, der ihn ‚sprechen sieht‘, der Sprache wahrgenommen hat und Gestalt, und zugleich auch […] Atem, das heißt Richtung und Schicksal“ (Paul Celan: Gesammelte Werke in sieben Bänden. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert unter Mitwirkung von Rolf Bücher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 188). Vielleicht ist eine solche Wahr-Nehmung [sic] auch eine Voraussetzung dafür, dass aus einer *Rede über* Kunst ein *Gespräch* werden kann.

Sprache, von Gesprächen und nicht zuletzt von Hölderlins Dichtung selbst[14] kommt in der *Friedensfeier* zur Sprache:

Schiksaalgesez ist diß, daß [a]Alle sich erfahren,
Daß, wenn die Stille kehrt, auch eine Sprache sei.

Im Gespräch können emotionale Verinnerlichung, lebendige, individuelle Erfahrung und das persönliche Zeugnis, die Bezeugung dieser Erfahrung gegenüber Anderen, zusammenkommen – und diese drei Momente sind konstitutiv für die bildende Kraft, die von einem abstrakten Kunstgegenstand ausgehen kann – so jedenfalls Gert Mattenklott in einem seiner letzten veröffentlichten Aufsätze zur *Transformation von Bildung in der Mediengesellschaft*.[15] Anstelle von Bezeugung der Erfahrung gegenüber Anderen könnte man auch der herrschenden Terminologie gemäß von Anschlusskommunikation sprechen – mit der Profanität dieses Begriffs gehen aber wichtige Bedeutungsdimensionen verloren.

4. Das Gespräch selbst als Ankündigung, Idee und romantische Utopie

Viel hat von Morgen an,
Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander,
Erfahren der Mensch; bald sind [wir] aber Gesang.

Erfahrung, Gespräch und auch der Gesang[16] verweisen hier auf etwas Gegenwärtiges, etwas Menschliches oder im Menschen Angelegtes – und zugleich

---

14 Gedacht ist hier an die Zeilenbrüche und ihre Bedeutung für Hölderlins Dichtung (vgl. hierzu Roland Reuß: „… / Die eigene Rede des andern." Hölderlins „Andenken" und „Mnemosyne". Frankfurt a. M.; Basel: Stroemfeld 1990). Durch die Zeilenbrüche entstehen unterschiedliche semantische Bezüge, zudem erzeugt jeder Zeilenbruch eine Sprechpause, einen Moment der Stille, in dem das Gedicht weiterklingt und dem Leser / Hörer auf diese Weise Zeit lässt für sein Gespräch mit dem Text.

15 Gert Mattenklott: Transformation von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Links. Rivista di letteratura e cultura tedesca. Zeitschrift für deutsche Literatur- und Kulturwissenschaft, Jg. 7/2008, S. 13–19; hier S. 14 f.

16 Zum Verhältnis von „Gespräch" und „Gesang" schreibt Karlheinz Stierle pointiert: „Als ‚Gespräch' ist der Mensch, der aufbricht zu seiner Bestimmung, Entzweiung, in der immer schon die Ahnung der Versöhnung gegenwärtig ist. Deren reine Erfüllung aber wäre Gesang" (Stierle 1989, vgl. Anm. 3; hier S. 521). Gerade an dieser Stelle „verschreibt" sich Hölderlin (versehentlich?) und in der Handschrift geht ihm das Subjekt des Satzes, das Subjekt des Gesangs, das Wir verloren – oder bleibt in der Form des Verschreibens noch versprochen (vgl. Rainer Nägele: Text, Geschichte und Subjektivität in Hölderlins Dichtung: „Uneßbarer Schrift gleich". Stuttgart: Metzler 1985, S. 218).

auf etwas Zukünftiges, eine Idee, ein Ideal – eine Utopie. Mit dem Gespräch ist seit der Romantik ein Ideal verbunden, das so in der Realität nie ganz eingelöst wurde und wahrscheinlich nie ganz eingelöst werden kann – und das dennoch oder gerade deshalb als Leitvorstellung für unser Denken, Handeln und Sprechen Bedeutung gewinnen kann.[17] Die mit der Gesprächsidee zum Ausdruck kommende „Sehnsucht läßt sich weder theoretisch noch praktisch befriedigen, sondern bildet nur die Triebkraft aller Versuche eines menschlichen Fortschritts.“[18]

Bettina Hurrelmann beschreibt die dahinter stehende Denkrichtung in ihrem Aufsatz zum Textverstehen im Gesprächsprozess mit der Feststellung, dass für die Idee des Gesprächs schon immer galt: „Nicht aus dem empirischen Zustand wird die Norm entnommen, sondern ihm wird eine Idee konfrontiert, die bis heute uneingelöst, ein *utopisches Ideal* weiterhin enthält.“[19] Die Idee des Gesprächs und im Übrigen auch die *Friedensfeier* werden getragen von einer Hoffnung und vom Vertrauen auf die performative Kraft, auf die Wirkung der Sprache; vom Vertrauen darauf, dass, wenn wir etwas benennen oder aussprechen, es immer auch schon ein Stück weit da ist, Realität ist. Diese Denkrichtung, eben nicht nur aus dem empirischen Zustand die Norm zu entnehmen, sondern immer auch – in den Worten Hölderlins – die kommende Feier, das kommende Fest zu denken und zu benennen, halte ich für wertvoll – gerade heute .

---

17 Marja Rauch hat unlängst den Einfluss der Romantik auf die Geschichte und die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik bis zur Gegenwart herausgearbeitet. Vgl. hierzu: Marja Rauch: Die Schule der Einbildungskraft. Zur Geschichte des Literaturunterrichts in der Romantik. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2011.

18 Andreas Arndt: Geselligkeit und Gesellschaft. Die Geburt der Dialektik aus dem Geist der Konversation in Schleiermachers „Versuch einer Theorie des geselligen Betragens“. In: Salons. Beiträge eines Wiepersdorfer Kolloquiums zu Theorie und Geschichte des Salons. Hg. von Hartwig Schulz. Berlin; New York: de Gruyter 1997, S. 45–61; hier S. 50.

19 Bettina Hurrelmann: Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauscherzählungen. In: dies. (Hg.): Man müßte ein Mann sein ...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur. Düsseldorf: Schwann 1987, S. 57–82; hier S. 78.

2.2 Quellenverzeichnis der ausgewählten Aufsätze und Schriften

2.2.1 Themenbereich „Sprachlich-literarische Bildung als Denkrahmen für die Deutschdidaktik“

Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung – Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Hg. von Susanne Gölitzer und Jürgen Roth. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390-420

Steinbrenner, Marcus (2007): Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch, Jg. 13, H. 23, S. 5-14

Steinbrenner, Marcus (2011): Die Sprachlichkeit des Menschen als (Bildungs-)Aufgabe. Rezension zu: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“. Zur Sprachlichkeit des Menschen. Hg. von Markus Messling und Ute Tintemann. München: Wilhelm Fink. In: PhiN, H. 56, S. 119-127. Online unter: http://web.fu-berlin.de/phin/phin56/p56t8.htm [25.02.2020]

Steinbrenner, Marcus (2014): Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo). In: Didaktik Deutsch, Jg. 19, H. 37, S. 13-16

Steinbrenner, Marcus (2016): Prüfungsritual oder echte Studieneingangsphase? Zur Debatte um Studieneingangstests im Bereich Literatur. In: Didaktik Deutsch, Jg. 21, H. 41, S. 13-16

Steinbrenner, Marcus (2016): „Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ – und als Denkrahmen für die Deutschdidaktik. In: Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Band 1 der Reihe Positionen der Deutschdidaktik. Hg. von Christoph Bräuer. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 95-126. Online unter: https://doi.org/10.3726/b10881 [25.02.2020]

Steinbrenner, Marcus (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung, Jg. 5, H. 4, S. 7-21. Online unter: http://leseräume.de [25.02.2020]

2.2.2 Themenbereich „Das Literarische Unterrichtsgespräch“

Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis. Ausgabe 03/2010. Online unter: http://leseforum.ch [25.02.2020]. [Ursprünglich erschienen in: Literatur im Unterricht, Jg. 7, 2006, H. 3, S. 227-241]

Steinbrenner, Marcus (2009): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007. Hg. von Thomas Anz und Heinrich Kaulen. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645-668

Steinbrenner, Marcus (2010): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Hg. von Michael Baum und Marion Bönnighausen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-46

Steinbrenner, Marcus (2010): Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hg. von Iris Winkler, Nicole Masanek und Ulf Abraham. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37-54

Steinbrenner, Marcus (2011): „… und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 263-285

Steinbrenner, Marcus (2020): Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In: Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Hg. von Felix Heizmann, Johannes Mayer und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71-94

Steinbrenner, Marcus (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne *Friedensfeier*. In: „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Hg. von Marcus Steinbrenner, Johannes Mayer und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 16-23

Danksagung

Die vorliegende Dissertationsschrift dokumentiert einen langen Denkweg, der um das Jahr 2000 in Heidelberg mit ersten Veröffentlichungen zum Literarischen Unterrichtsgespräch begonnen hat. Auf diesem Weg haben mich zahlreiche Menschen und Institutionen unterstützt und begleitet, denen ich sehr dankbar bin.

Ich danke Michael Baum für sein Vertrauen und den Zuspruch, dieses Dissertationsprojekt in Angriff zu nehmen, sowie Andrea Bertschi-Kaufmann und Susanne Riegler für die Bereitschaft, als Zweitgutachterinnen am Promotionsverfahren mitzuwirken.

Wichtige inhaltliche Anstöße und Anregungen erhielt ich im Rahmen der Heidelberger Forschungsprojekte zum Literarischen Unterrichtsgespräch und zur Literarischen Bildung von Johannes Mayer, Felix Heizmann, Maja Wiprächtiger-Geppert, Bernhard Rank und Christoph Bräuer.

Meine Kollegin Kathrin Würth, die ihre Dissertation kurz vor mir und ebenfalls nach einem langen Weg abschließen konnte, hat mich in vielen freundschaftlichen und kollegialen Debriefings immer wieder ermuntert und zum Durchhalten ermutigt.

Den zahlreichen Studierenden, Schülerinnen und Schülern, die mit mir Literarische Gespräche geführt haben, danke ich für die reichhaltigen literarischen Erfahrungen, die wir gemeinsam machen konnten und die mir immer wieder neu die Bedeutung des Gesprächs und der sprachlichen Bildung durch Literatur vor Augen führten.

Der Studienstiftung des Deutschen Volkes, der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und der Pädagogischen Hochschule Luzern spreche ich schließlich meinen Dank aus für die finanzielle Unterstützung meiner Projekte und Vorhaben.

Gerhard Härle hat diesen Denkweg angestoßen, über die Jahre durch alle Höhen und Tiefen begleitet und mich beim Endspurt unterstützt – als akademischer Lehrer und als Freund.

Katharina Blumenthal und meinem Sohn Jorin danke ich für die Lebensfreude, die Freude an der Sprache und die stillen Nächte, in denen ich diese Arbeit zu Ende schreiben konnte.

Meine Eltern, Renate und Karl Steinbrenner, ließen mich diesen Weg gehen – in Freiheit und Bindung, auch wenn er weit in die Fremde und in die Ferne führte – dafür danke ich ihnen von Herzen.

Luzern, im April 2021 Marcus Steinbrenner