

Lösener · Vellusig | Literarische Erfahrung

Bildung und Unterricht

Hans Lösener
Robert Vellusig
Literarische Erfahrung

Reclam

Der Verlag behält sich die Verwertung der urheberrechtlich geschützten Inhalte dieses Werkes für Zwecke des Text- und Data-Minings nach § 44b UrhG ausdrücklich vor. Jegliche unbefugte Nutzung ist ausgeschlossen.

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14615

2024 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,

Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen

Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman

Druck und Bindung: Esser printSolutions GmbH,

Untere Sonnenstraße 5, 84030 Erding

Printed in Germany 2024

RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken

der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart

ISBN 978-3-15-014615-6

www.reclam.de

Inhalt

I	Einleitung	7
II	Das Dilemma der Interpretation	12
1	Erziehung zur Unmündigkeit	18
2	Routinen und Handicaps	20
	Die Form-Inhalt-Interpretation: Inhaltsparaphrase und Formanalyse 20 • Risiken und Nebenwirkungen der exemplarischen Stoffvermittlung 21 • Der Fabula-docet-Reflex oder das Belehrungsmissverständnis 23 • Die lebensweltliche Banalisierung 27 • Die Fallstricke des Interpretationsaufsatzes 29	
3	Alternative Wege	30
III	Grundbegriffe der Poetik	33
1	Mimesis: von Personen durch Personen für Personen	33
2	Mimesis des Sprechens: Rede und Schrift	36
3	Personalität: Figur und Person	46
4	Temporalität: Vergegenwärtigung von Prozessen	56
IV	Erfahrung und Interpretation	61
1	Literarische Erfahrungen	63
2	Die Kunst des Verstehens	69
	Kreatives Problemlösen 70 • Interpretation und Geltungsprüfung 72	
3	Die Reflexion des Erlebens	76
V	Sprachausbau durch Textualität	84
1	Die Aufgabe des Deutschunterrichts	84
2	Vier Lernperspektiven	91
	Sprachrichtigkeit 91 • Sprachangemessenheit 92 • Sprachmündigkeit 93 • Sprachwirksamkeit 95	

VI	Lernen durch Erfahrung	98
VII	Erfahrungslernen in literarischen Gesprächen	104
1	Verstehen und Lernen im Dialog	104
2	Kein Richtig und kein Falsch?	106
3	Forschende Literaturgespräche	109
4	Fragen auf dem Weg zum Verstehen	116
5	Von der Exposition zur Elaboration	123
VIII	Schreiben und Lesen als Erfahrungsform	127
1	Schreibformen des Verstehens	127
2	Hörend und sprechend lesen	135
IX	Rückblick und Ausblick	145
	Literaturverzeichnis	150
	Textnachweise	164
	Zu den Autoren	166
6	Inhalt	

I Einleitung

Jeder weiß, was literarische Erfahrungen sind, weil jeder, der lesen kann, sie gemacht hat, und weil es so einfach ist, sie zu machen. Es genügt, ein Gedicht zu lesen, ein Hörbuch zu hören, ein Bilderbuch anzusehen: schon stellen sich literarische Erfahrungen ein – wie vielgestaltig auch immer sie sein mögen. Und jeder weiß, dass literarische Erfahrungen für die Sozialisation in die Schriftkultur, für das literarische Lernen und die literarische Bildung von elementarer Bedeutung sind. Denn literarische Erfahrungen sind Erfahrungen glücklichen Gelingens, sie sind verbunden mit Lesegenuss, Vorleseglück und Zuhörfreuden.

All das lässt sich nun aber von der literarischen Interpretation nicht behaupten. Stehen literarische Erfahrungen für die helle Seite des literarischen Lernens, so stellt die Textinterpretation die dunkle Seite des Literaturunterrichts dar. Denn beim Interpretieren hat man es mit Deutungshypothesen zu tun, mit historischem Kontext- und Gattungswissen, mit Fachterminologie, Textbelegen und argumentativer Schlüssigkeit und natürlich mit dem Interpretationsaufsatz, der Königsdisziplin des Literaturunterrichts in der Oberstufe.

Schöne literarische Erfahrung – schreckliche Interpretation! Diesen Stoßseufzer kennen alle, die das Fach Deutsch unterrichten wollen oder es längst tun. Für sie ist dieses Buch geschrieben. Es richtet sich an *Studierende*, die wissen wollen, wie literarische Erfahrung zur Verstehensbildung führt, was literarisches Verstehen selbst zu einer beglückenden Erfahrung macht und was es dabei eigentlich zu lernen gibt. Es richtet sich an *Hochschullehrende*, die fest-

stellen, dass Studierende literaturwissenschaftliche Fachbegriffe für Prüfungen memorieren, aber danach nichts mehr mit ihnen anzufangen wissen, und nicht zuletzt an *Lehrerinnen und Lehrer*, die Orientierung im literaturdidaktischen Denken suchen, wenn es um den Umgang mit Literatur im Unterricht geht. Dabei will der Band keine Einführung in Arbeitsfelder, Konzeptionen und Methoden des Literaturunterrichts geben; er konzentriert sich auf literarische Erfahrungen als Modus der Begegnung, des Erlebens, des Verstehens (und Nicht-Verstehens) und als Lernbereich des Deutschunterrichts.

Wir haben dieses Buch geschrieben, weil wir davon überzeugt sind, dass das ambivalente, hell-dunkle Bild des Deutschunterrichts auf einer Reihe von Missverständnissen beruht, die einer dringenden Revision bedürfen. Dringend ist diese Revision, weil die Arbeit am literarischen Verstehen im Deutschunterricht keinen guten Stand hat und weil der Literaturunterricht selbst, vor allem in den nicht-gymnasialen Schulformen, zu den akut bedrohten Spezies gehört. Denn warum soll man Schülerinnen und Schüler mit Interpretationsritualen traktieren, wenn es so viele Dinge gibt, die wichtiger und angenehmer sind als das Grübeln über Sinn und Bedeutung eines Textes? Wir haben dieses Buch geschrieben, weil wir glauben, dass die Missverständnisse, von denen noch die Rede sein wird, bereits mit der Trennung von literarischer Erfahrung und literarischem Verstehen beginnen. Wer das eine ohne das andere denkt, verkennt beides: die Spezifik der literarischen Erfahrung und den Charakter des literarischen Verstehens. Und darüber wird das eine auf individuelle Anmutungen reduziert, und vom anderen bleiben nur Pflichtübungen für

Prüfungssituationen übrig. Wir wollen zeigen, dass es anders geht und wie es anders gehen kann, wenn man die Dinge anders zu denken beginnt.

Unser Ausgangspunkt ist denkbar einfach: Wir gehen von der Literatur selbst aus und davon, was passiert, wenn man anfängt, einen literarischen Text zu lesen. Es geht darum zu erkennen, dass literarische Erfahrungs- und Verstehensprozesse eine untrennbare Einheit bilden und doch unterschieden werden müssen, wenn man die Verstehensbildung in der Erfahrung und die Erfahrungsbildung im Verstehen zu begreifen sucht. Bei unserem Versuch, die Dinge anders zu denken, knüpfen wir an den ältesten Überlegungen an, die zu diesem Thema angestellt wurden, an die *Poetik* des Aristoteles, die in ihrer Modernität immer wieder zu entdecken ist (vgl. Schmitt in Aristoteles 2011). Es sind nur wenige Begriffe und Konzepte, die man braucht, um das Zusammenspiel von Erfahrungs- und Verstehensbildung bei der Begegnung mit einem literarischen Text zu beschreiben. Auf dieses Minimum beschränkt sich der erste, literaturwissenschaftlich ausgerichtete Teil des Bandes (Kap. II–IV), der mit einer Kritik der schulischen Interpretationsroutinen beginnt, in Grundbegriffe des literarischen Verstehens einführt und Grundformen literarischer Erfahrungsbildung anhand kurzer Leseübungen erläutert. Der zweite, literaturdidaktische Teil (Kap. V–VIII) fragt nach den Lernpotenzialen literarischer Erfahrungsbildung für das sprachliche Lernen im Deutschunterricht, führt in die Didaktik der Verstehensbildung in literarischen Gesprächen ein, stellt Schreibformen vor, die beim Umgang mit Literatur Erfahrung und Verstehen miteinander in Beziehung setzen und erläutert Prinzipien und Methoden des hörenden Lesens.

Auch wenn dieser Band nichts voraussetzt, ist er selbst doch nicht voraussetzungslos. Er verdankt sich unterschiedlichen Begegnungen im Lesen und Denken. Für den literaturwissenschaftlichen Teil waren vor allem die Arbeiten von Gisbert Ter-Nedden wegweisend; für die den gesamten Band prägende Auffassung von einer Anthropologie der Sprache das Werk von Henri Meschonnic. Hinzu kommen zahlreiche andere Lektüre- und Denkwege, die hier nicht aufgezählt werden können. Ebenfalls nicht aufgeführt werden können an dieser Stelle alle lesenswerten Publikationen, die in der Didaktik zu dem Thema erschienen sind.¹ Zwei Veröffentlichungen haben das Nachdenken über literarischer Erfahrung in der Didaktik jedoch so wesentlich geprägt, dass sie nicht unerwähnt bleiben können: Kaspar Spinners Basisartikel zum literarischen Lernen in der Zeitschrift *Praxis Deutsch* aus dem Jahr 2006 (Spinner 2022, 9–37) und Christoph Bräuers und Bernhard Ranks 2008 erschienener Aufsatz *Literarische Bildung durch literarische Erfahrung* (Bräuer/Rank 2008). Der Erfahrungsbegriff ist nicht nur in Spinners Beitrag zu den elf Aspekten des literarischen Lernens allgegenwärtig (vgl. Lösener in Spinner 2022, 217 ff.); die in ihm erwogene Frage, wie Er-

1 Für eine weiterführende Auseinandersetzung unter literaturdidaktischer Perspektive empfiehlt sich die Lektüre des Aufsatzes von Christoph Bräuer und Maja Wiprächtiger-Geppert (2019) sowie die Beiträge von Ulf Abraham und Thomas Zabka im *Taschenbuch des Deutschunterrichts* (Abraham 2010, Zabka 2010), der Artikel von Nicola Mitterer und Werner Wintersteiner in der Zeitschrift *Leseräume* (2015), die Untersuchung von Tanja Stiller zur *Literarästhetischen Verstehenskompetenz in der Grundschule* (2017) oder auch die Studie von Carlo Brune (2020).

fahrung und Verstehen einander im Literaturunterricht bereichern können, ist auch für Bräuer und Rank zentral. Der vorliegende Band verfolgt ein ähnliches Ziel, beschreitet dabei aber neue Wege.

II Das Dilemma der Interpretation

Bereits 1964 hat die amerikanische Schriftstellerin Susan Sontag ein leidenschaftliches Plädoyer *Against Interpretation* gehalten. Es wendet sich nicht pauschal gegen den Versuch, literarische Texte zu verstehen, sondern gegen eine bestimmte Art von interpretatorischer Praxis. Sontag hat ein Verfahren im Sinn, das einzelne Elemente des Textes aus dem Werkganzen isoliert und semiotisch entschlüsselt: »Die Arbeit der Interpretation ist im Grunde eine Übersetzungsarbeit. Der Interpret sagt: Schaut her, seht ihr nicht, dass X in Wirklichkeit A ist – oder bedeutet? Dass Y in Wirklichkeit B ist? Dass Z in Wirklichkeit C ist?« (Sontag 2008, 179).

Nun ist die Praxis, von der Susan Sontag spricht, so alt wie die Praxis der Interpretation selbst: Sie steht am Ursprung eines Konflikts, der mit der griechischen Aufklärung in die Welt kam und der als solcher unhintergehbar ist. Was Susan Sontag Interpretation nennt, ist eine kulturelle Praxis, die nach der »gegenwärtigen Brauchbarkeit [seemliness]« eines Textes fragt, dessen Sprache ihr fremd geworden ist (ebd.). In ihr dokumentiert sich ein elementarer Konflikt: der Konflikt zwischen der »ästhetischen Vergegenwärtigung« der Welt in Gestalt von Bildern, Figuren und Geschichten und ihrer »theoretischen Durchdringung« in Form begrifflicher Abstraktionen (Ter-Nedden 1987, 26). Er ist zugleich ein Konflikt zwischen dem, was eine entfaltete Schriftkultur zu denken vermag, und den Weltdeutungsmustern oraler oder protoliteraler Kulturen (vgl. Ong 1987, Havelock 1990, Schlaffer 1990). Die Sprache des Mythen, die der naturwissenschaftlich aufgeklärten Antike

fremd wurde, ist die Sprache des Erzählens und seiner personalen, personzentrierten Weltdeutung. Sie prägt noch unsere Alltagssprache und geht allen wissenschaftsförmigen Weisen der Weltaneignung voraus. Aufklärung war und ist ein Prozess der Desillusionierung dieses ichhaften Welterlebens und seiner naiven Intuitionen, die Unterscheidung zwischen der Art und Weise, wie wir die Welt *erleben*, und dem, was wir über die Welt *wissen* und mit guten Gründen behaupten können.

Der Konflikt zwischen einer *prosaisch-wissenschaftlichen Kultur* und einer *literarisch-ästhetischen Kultur* ist für das Projekt, das wir hier verfolgen, zentral, denn von der Frage, wie sich das, was sich uns in der Sprache der Bilder, Figuren und Geschichten mitteilt, in die Sprache des Begriffs übersetzen lässt, ist die *Literaturwissenschaft* in besonderem Maße herausgefordert – besteht ihre Aufgabe doch gerade darin, die Artikulationsleistung der poetischen Mimesis, emphatisch gesprochen: die »Lebenswahrheit« der Dichtung (Bruner 1997, 77), zu reflektieren und begrifflich einzuholen. Diese Herausforderung gibt sie an die *Literaturdidaktik* weiter. In der Schule begegnet sie als Konflikt zwischen der Erfahrung, die wir in der Begegnung mit literarischen Texten machen, und der Frage, wie sich literarische Texte (auf literaturwissenschaftlich angeleitete Weise) interpretieren lassen.

Die Dichter haben sich in diesem Konflikt auf die Seite der Schüler geschlagen: »Die Lektüre«, so Hans-Magnus Enzensberger, »ist ein anarchistischer Akt. Die Interpretation, besonders die einzig richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln« (Enzensberger 1976, 432). Enzensbergers Klage ist *überholt* und doch weiterhin *bedenkenswert*. Überholt

ist sie, weil der Literaturunterricht die »*idée fixe*« von der »richtigen Interpretation« (ebd.) längst hinter sich gelassen hat. Er versucht, *Rezeption* und *Interpretation* gleichermaßen ins Recht zu setzen, und verfolgt zwei voneinander unterschiedene Ziele: Einerseits geht es ihm um den Inhalt und die Form von Texten, die *objektiv* gegeben sind und die sich deshalb auch objektiv beschreiben lassen, andererseits um die je individuelle Lektüreerfahrung, die immer *subjektiv* ist und über die sich deshalb nur sprechen lässt, wenn man über sich selbst spricht. Interpretieren ist das, was man lernen kann und was dem Deutschunterricht auch aufgegeben ist; Erfahrungen aber sind und bleiben Privatsache, die sich als Erfahrungen nicht oder nur sehr bedingt schulen lassen.

Enzensbergers Klage ist also überholt; gleichwohl wäre es verfehlt, sie ad acta zu legen. Bedenkenswert bleibt sie, weil die literaturdidaktische Antwort auf die Klage der Schüler, zu deren Sprachrohr sich der Dichter macht, Gefahr läuft, den Prozess des Verstehens und die Erfahrungen, die Lesende in der Begegnung mit literarischen Texten machen, voneinander zu trennen. Der Literaturunterricht, so Christine Garbe, soll den Schülern einen Sinn für literarische Darstellungstechniken und Darstellungsintentionen vermitteln, damit sie in der Lage sind, Texte zu analysieren und zu interpretieren; und er soll sie dazu ermutigen, das »Beteiligungsangebot«, das literarische Texte ihnen machen, kreativ zu nutzen und so das »wertvolle Potenzial von Literatur« zu bewahren (Garbe 2020, 93). Es liegt nahe, diese beiden Lernziele getrennt voneinander zu verfolgen: in Form von »Gesprächen über Literatur« einerseits und »literarischen Gesprächen« andererseits (vgl. ebd., 94f.). Im

ersten Fall ist die Lehrperson kraft ihrer wissenschaftlichen Kompetenz »im Besitz der ›richtigen‹ Analyse und Interpretation des Textes«; im anderen Fall versteht sie sich als gleichberechtigter Gesprächsteilnehmer, für den es eine »Deutungshoheit« über den Text nicht geben kann und nicht geben darf (ebd., 95; vgl. Zabka 2015).

Das vorliegende Buch versucht das zu vermeiden. Es will zeigen, dass die *literarische Erfahrung* und das *Verstehen* literarischer Texte Teile ein- und desselben Prozesses sind, es versucht den *Prozess des Verstehens als Prozess der Erfahrung* zu denken und es möchte deutlich machen, dass eben darin die *Besonderheit literarischer Verstehensprozesse* liegt.

Diesem Gedanken liegt ein Literaturverständnis zugrunde, das sich nicht von selbst versteht. Üblicherweise werden literarische Texte als fiktional, selbstreferenziell und mehrdeutig charakterisiert (vgl. Baasner/Zens 2005, 11–15; Garbe 2020, 92); das aber sind, wie noch zu zeigen sein wird, sekundäre Phänomene. Dichtung ist im Kern nicht dadurch gekennzeichnet, dass sie fiktive Welten darstellt (und die Lizenz hat, das zu tun) oder von sprachlichen Normen abweicht (ohne dafür sanktioniert zu werden): Sie ist – mit Aristoteles zu sprechen: Darstellung *von* etwas *in* etwas *auf bestimmte Weise*, also »etwas Relationales« (Schmitt in Aristoteles 2011, 95): Wer eine literarische Darstellungsleistung nachvollziehen möchte, hat nicht nur den dargestellten Gegenstand zu erkennen, sondern muss sich von der Weise der Darstellung auch dazu anleiten lassen, sich zu ihm in ein Verhältnis zu setzen. Der Prozess des Verstehens hat deshalb, wie Arbogast Schmitt betont, immer auch eine emotionale Dimension: »Wer nicht begreift, dass Ödipus, indem er den Mörder des Laios verflucht, zu-

gleich sich selbst verflucht, wird nicht nur nicht in Furcht um ihn geraten, er wird überhaupt nicht emotional bewegt sein« (ebd.; vgl. 198 ff.).

Darstellung von etwas in etwas auf bestimmte Weise: Die moderne Literaturtheorie hat sich darauf beschränkt, dieses Von-Etwas der Literatur als ihr »Aboutness« (Arthur C. Danto) zu bezeichnen. Literarische Texte handeln von etwas. Aber das ist so wahr wie nichtssagend. Die hier vorgeschlagene Antwort auf die Frage nach dem, was »das erste« (Aristoteles 1982, 5) ist, was sich über Literatur sagen lässt und über Literatur gesagt werden muss, ist schlichter, aber dezidierter: Fürs Erste mag es reichen zu sagen: Literarische Texte sind »verbale Zweitfassungen« des einzel- und zwischenmenschlichen Lebens, Erlebens und Handelns (Ter-Nedden 1997/98, 209). Ihr Gegenstand sind Handelnde und Handlungen. Sie vergegenwärtigen Weisen, Person zu sein und sich als Person zu sich selbst und anderen handelnd zu verhalten. Darin liegt ihre *unaufhebbare Subjektivität* (und zugleich auch ihre Unverzichtbarkeit). Und weil das so ist: weil literarische Texte personales Leben und Handeln vergegenwärtigen, ist die *literarische Erfahrung* selbst das erste und vielleicht auch das einzige Tor zur Literatur.

Nun ist die Frage, was das Erste und Grundlegende der Literatur ist, mit der Frage nach dem Ersten und Grundlegenden des Literaturunterrichts nicht identisch – sie liegt ihr voraus und zugrunde. Die Frage des Literaturunterrichts ist die Frage, auf welchem Weg Lehrende Lernende mit literarischen Texten vertraut machen und ihnen die Möglichkeit und den Spielraum erschließen, diese eigenständig zu erkunden. Die literaturtheoretischen Orientie-

rungen können in ihr aber nicht umstandslos thematisiert, sie müssen zunächst vorausgesetzt werden. Das ist vielleicht der Grund, weshalb ein »Gespräch über Literatur« die Schüler zu überfordern und zu übervorteilen droht. Nicht (nur) ein privilegiertes Wissen, nicht (nur) eine Deutungs-
hoheit – eine *andere Sprache* trennt Lehrende und Lernen-
de voneinander (vgl. Kap. VII.2).

Martin Wagenschein hat diese Sprache die »Sprache des Verstandenen« genannt und von der »Sprache des Verste-
hens« unterschieden (vgl. Ruf/Gallin 2011, 25). Die *Sprache des Verstandenen* ist die Sprache, die jemand spricht, dem
sich sein Gegenstand begrifflich erschlossen hat. Es ist die
Sprache der Experten, die wissen, was Sache ist, die wissen,
wovon sie sprechen, und die gelernt haben, das diszipli-
niert zu tun. Die Sprache des Verstandenen ist geprägt
durch das begriffliche Inventar, mit der eine Disziplin ihren
Gegenstand konturiert. Die *Sprache des Verstehens* hin-
gegen ist die Sprache, mit der man unvertrautes Terrain er-
kundet – eine tastende Kontaktnahme, die auf die Lizenz
angewiesen ist, ins Blaue hinein zu formulieren, eine
»Sprache im Fluss«, »im Gespräch geschaffen und weiter-
entwickelt«, durchdrungen »von persönlichen Erfahrungen
und Erlebnissen« (ebd.).

Die Sprache des Verstandenen ist einer Karte vergleich-
bar, die es den Erfahrenen und Kundigen erlaubt, sich in
einem Gebiet zurechtzufinden und Wege des Verstehens
zu bahnen. Schüler aber müssen allererst lernen, dass es
solche Karten gibt, und sie müssen lernen, sie zu benutzen.
Zunächst sind sie auf eigene Faust unterwegs und das erste
Lernziel des Literaturunterrichts kann deshalb nur darin
bestehen, die Schüler auf ihren Streifzügen kundig zu be-

gleiten, damit sie zweierlei lernen: dass es sich überhaupt lohnt, sich im Gebiet der Literatur umzutun, und dass es vielleicht sogar gewinnbringend ist, die Karte der Literaturwissenschaft kennenzulernen. Nur wer sich auf die Sprache des Verstehens einlassen darf, kann auch einen Sinn dafür entwickeln, dass es sich lohnt, die Sprache des Verstandenen zu erlernen.

Der erste Teil des Buches ist den Kartierungsversuchen der Literaturwissenschaft gewidmet und der Kunst, die Karten der Disziplin sinnvoll zu nutzen. Der zweite Teil gilt der Erschließung des Gebiets, der Literaturvermittlung im Rahmen eines integral konzipierten Deutschunterrichts, und den Herausforderungen, vor die Lehrerinnen und Lehrer gestellt sind.

1 Erziehung zur Unmündigkeit

Die Schulung des Umgangs mit dem Gegenstand beginnt mit der Förderung des Interesses für den Gegenstand. Nur sie erlaubt es, *authentische Erfahrungen* mit diesem Gegenstand zu machen. Auch deshalb steht am Anfang des Literaturunterrichts die *literarische Erfahrung*. Das Mittel der Wahl, sie zu fördern, liegt im Versuch, sie zur Sprache zu bringen und sich dem zuzuwenden, was befremdet oder fasziniert, was unverständlich ist oder unmittelbare Resonanz erzeugt. Fragend entwickelte Unterrichtsgespräche stehen im Verdacht, diese Begegnung mit dem Gegenstand zu verhindern. Nicht zu Unrecht, aber die Barrieren, die sich im Literaturunterricht etabliert haben, sind größer, als es auf den ersten Blick den Anschein hat. Sie sind Teil des

didaktischen Brauchtums und sie gehören zu den Vorgaben, die nicht nur in vielen Interpretationshilfen, sondern auch in den Lehrplänen und den Erwartungshorizonten für das Abitur anzutreffen sind.

Wenn hier von einer Erziehung zur Unmündigkeit die Rede ist, dann gilt diese Klage einem Dilemma, vor dem, wer Literatur und Lernende liebt, die Augen nicht verschließen darf: Der Literaturunterricht soll zum Verstehen literarischer Texte anleiten und das Verständnis literarischer Texte fördern – die Praxis aber zeigt, dass er nicht selten das Gegenteil erreicht. Allzu oft tragen die Lernformate des Literaturunterrichts selbst zur Unmündigkeit des Verstehens bei. Die Muster des Interpretierens lassen den Schülern wenig Raum, ihre eigenen Erfahrungen zur Sprache zu bringen oder, grundlegender noch: eine solche Sprache zu entwickeln.

Die Unmündigkeit, in die die Schüler interpretierend geraten, zeigt sich zunächst daran, dass sich ihre Aufmerksamkeit unwillkürlich vom Text auf die Lehrperson verschiebt. Fragen nach dem Verständnis des Textes oder einzelner Passagen werden von den Schülern als Prüfungsfragen wahrgenommen. Sie richten ihre Aufmerksamkeit nicht auf den Text, sondern versuchen zu ergründen, was der Lehrer von ihnen hören möchte. Sie unterstellen, dass es da ein Wissen gibt, das der Lehrer hat und sie selbst auch haben sollten. Einen Text zu verstehen, bedeutet dann, die Fragen des Lehrers richtig zu beantworten. Dieses Missverständnis trennt die Schüler von ihren Leseerfahrungen und provoziert die Vorstellung, dass die eigene Interpretation nur in seltenen Fällen die richtige Interpretation ist.

2 Routinen und Handicaps

Die Form-Inhalt-Interpretation: Inhaltsparaphrase und Formanalyse

Die ängstliche Orientierung an der Erwartung des Lehrers zeigt, wie schwer es ist, die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern, ohne sie zu gängeln. Das Literaturverständnis, das den Unterricht prägt, macht die Aufgabe nicht leichter. Nicht selten stützen sich Lehrende auf ein Verständnis von Literatur, das zwischen dem *paraphrasierbaren Inhalt* eines Textes und dessen *formalen Merkmalen* unterscheidet. Diese Form-Inhalt-Unterscheidung hat sich im Deutschunterricht als besonders krisenfest erwiesen (vgl. Lösener 2009). Sie verbindet die Verständigung über das, was der Text »eigentlich« sagt, und die Klärung dessen, was in der fiktiven Welt der Fall ist, mit der Analyse seiner literarischen Techniken. Das geschieht z. B. dadurch, dass man ein Gedicht zunächst metrisch und rhetorisch analysiert und dann die poetischen Bilder paraphrasiert oder nach dem Modell »A steht für B« (oder »A meint eigentlich B«) auflöst. Die Kunst der Interpretation besteht dann darin, die vom Inhalt zunächst unterschiedene Form des Textes wieder auf seinen Inhalt zu beziehen und danach zu fragen, in welchem Verhältnis Inhalt und Form zueinander stehen. So wird »das im Gedicht Gesagte auf ein Gemeintes reduziert« (ebd., 21).

Diese Form-Inhalt-Interpretation kann im glücklichen Fall zwar lehren, wie man literarische Texte analysiert; was es heißt, literarische Texte zu verstehen, wird damit aber nicht geschult. Analysen sind keine Interpretationen; sie

beschreiben literarische Texte und klassifizieren sie mithilfe textanalytischer Kategorien, aber sie interpretieren sie nicht, d. h. sie geben keine Antwort auf die Frage, weshalb literarische Texte so sind, wie sie sind. Weshalb Texte so sind, wie sie sind, kann man ihnen nicht ansehen; dazu bedarf es eines Deutungshorizonts, der mit der noch so genauen Beschreibung des Textes nicht identisch ist (vgl. Kindt 2015).

Risiken und Nebenwirkungen der exemplarischen Stoffvermittlung

Wenn die Schüler den Eindruck haben, dass die Lehrer etwas wissen, das ihnen verborgen ist, dann haben sie damit durchaus recht. Denn die schulische Interpretation vermittelt nicht nur textanalytisches Wissen, sondern auch kanonische Deutungen kanonischer Texte. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten ist deshalb in nicht zu unterschätzendem Maß Teil der Stoffvermittlung. Vermittelt werden dabei nicht nur kanonische Deutungen, sondern auch Deutungshorizonte: Handbuchwissen über literarische Epochen und Strömungen, literarische Gattungen und Autoren. – Das ist als solches nicht falsch, ganz im Gegenteil. Die Vermittlung von Sinnhorizonten, die es erleichtern, einen Text verständnisvoll nachzuvollziehen, droht aber immer auch, Versatzstücke des Verstehens zu generieren, die den Blick auf den einzelnen Text eher verstellen, als ihn zu schärfen.

Ricarda Freudenberg (2012) hat auf diese Risiken und Nebenwirkungen aufmerksam gemacht, die das Vorwissen

beim literarischen Verstehen hat: Die Vermittlung von literarhistorischem Epochenwissen kommt bei den Schülern nicht als »Erfahrungshorizont« an. Sie haben den Eindruck, dass sie das Wissen, das ihnen vorab vermittelt wurde, im Text wiederfinden sollen. So wird das, was als *Verständnishilfe* gedacht war, zur *Verständnisbarriere*. Denn Verstehen hat damit zu tun, dass man mit etwas vertraut wird. Dieser Prozess lässt sich durch die Vermittlung von literarhistorischem Hintergrundwissen nur mangelhaft kompensieren; mehr noch: die kompensatorische Vermittlung von Epochenwissen hat durchaus fatale Folgen. Das im Unterricht vermittelte Wissen über die literarische Epoche (oder auch über eine literarische Gattung) soll das Vertrautwerden der Schüler mit der Literatur der Epoche oder mit einer literarischen Gattung ersetzen. Ein einzelner literarischer Text wird so aber zum Sammelbecken, in dem sich all jene Merkmale finden, die sich als epochen- oder gattungsspezifisch ausweisen lassen. Deshalb verstehen Schüler die Aufgabe der Interpretation so, als ginge es darum, den Stoff im Exempel wiederzufinden. Der Prozess der lesenden Annäherung an eine literarhistorische Epoche oder eine literarische Gattung wird nicht durchlaufen. Das ist zwar unvermeidlich, denn im Unterricht fehlt die Zeit, das zu tun, und dennoch ist es nötig, sich immer neu bewusst zu machen, dass jede Anleitung zum literarischen Verstehen die Schaffung von Erfahrungsräumen für genau diesen Prozess voraussetzt. Das Problem ist nicht der vermittelte Stoff selbst, er kann von den Schülern durchaus als Hilfe verstanden werden, aber diese Hilfe droht, den Blick auf den Text zu verstellen, weil daneben kein Raum für eigene Leseerfahrungen bleibt. Der Verständnishintergrund, d. h. das, was sich

im Sinne des »hermeneutischen Zirkels« nur im Durchgang durch einzelne Texte einer literarischen Epoche oder einer literarischen Gattung eruieren lässt, wird so zu einer Art *Suchbild der Interpretation*: Der Versuch, den literarhistorischen oder gattungstheoretischen Stoff im Text wiederzufinden, tritt an die Stelle der Arbeit am Verstehen.

So sinnvoll und wünschenswert die exemplarische Stoffvermittlung ist – sie hat ihre Tücken, droht sie doch der Erfahrungsdimension des Verstehens im Weg zu stehen. Der Abgleich des Textes mit dem im Unterricht vermittelten Epochen- und Gattungswissen reduziert den kreativen Prozess des Verstehens notwendigerweise auf das Bewältigen einer Aufgabe. Die Schüler lassen sich nicht darauf ein, im Text Entdeckungen zu machen, weil sie glauben, dass sie immer schon wissen, was sie entdecken sollen, wenn sie gelernt haben, was eine literarische Epoche oder eine literarische Gattung auszeichnet.

Der Fabula-docet-Reflex oder das Belehrungsmisverständnis

Was sich in der Schule bewährt, bewährt sich aus gutem Grund. Es knüpft zunächst an die Selbstverständlichkeiten des kommunikativen Alltags an. Die Geschichten, die wir uns im Alltag erzählen, dienen der Erlebnisverarbeitung: sie helfen uns, das, was wir erlebt haben, zu deuten und zu bewältigen. Erzählungen sind nicht nur unterhaltsam, sondern auch lehrreich; sie werden daher nicht nur anlassbezogen erzählt, sondern in der Regel abschließend auch evaluiert, etwa mit Floskeln wie: »Das hat man davon«, »So

kann es einem gehen« etc. Und auch das vorliterarische Erzählen und die Gattungen der sogenannten »didaktischen Poesie« kennen den engen Zusammenhang zwischen der Geschichte und dem, was sich aus ihr lernen lässt. Nicht ohne Grund sind gerade diese Formen des Erzählens – Fabeln, Parabel, Gleichniserzählungen – im Deutschunterricht fest verankert.

Besonders sprechend ist in dieser Hinsicht die Fabel (vgl. Ter-Nedden 1994). Fabeln sind Argumentationshilfen in narrativer Form. Aristoteles behandelt sie nicht im Rahmen seiner *Poetik*, sondern seiner *Rhetorik*. Das *Fabula-docet*, das ihnen als Pro- oder Epimythion vor- oder nachgestellt ist, hatte ursprünglich die Funktion, den Redezusammenhang anzugeben, in dem die Geschichte sinnvoll erzählt werden konnte. Nicht selten hat dieses *Fabula-docet* die Form des Sprichworts. Das ist durchaus phänomengerecht. Sprichwörter sind, wie Fabeln selbst, *lehrhaft*, nicht *lehrreich*; *lehrreich* ist nur die geschickte Verwendung des Sprichworts in einem gegebenen Kontext, als Mikro-Texte sind Sprichwörter nichtssagend. Ob es klüger ist, etwas zu wagen (Wer wagt, gewinnt) oder sich besser nicht in Gefahr zu begeben (Wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um), kann das Sprichwort nicht lehren. Die Vorstellung, aus der Lektüre von Sprichwortsammlungen Lebensweisheit zu gewinnen, ist deshalb auch ebenso abwegig wie der Gedanke, durch die Lektüre von Fabeln klug zu werden.

Die Frage, in der diese Evidenzen des vor- und außierliterarischen Erzählens im Schulalltag begegnen, lautet: Was will uns der Autor damit sagen? So sehr die Literaturdidaktik sie auch perhorreszieren mag – sie ist doch nicht auszurotten, denn sie erinnert immer neu daran, dass alles, was

man erzählt, immer auch ein Beispiel für etwas ist. Dieses Etwas aber soll gezeigt, mimetisch vergegenwärtigt, nicht gesagt werden. Deshalb verkennt die Frage nach dem, was uns der Autor sagen will, so unvermeidlich sie vielleicht ist, die eigentliche Erkenntnisleistung der Literatur. Diese besteht nicht darin, uns zu sagen, was wir zu tun oder zu lassen haben, sondern darin, Erfahrungen zu artikulieren und das menschliche Leben auf exemplarisch allgemeine Weise zu deuten. Ihr spezifischer Beitrag zur Persönlichkeitsbildung besteht deshalb nicht in der Vermittlung von Handlungsmaximen, sondern im Aufbau einer uneingeschränkten Erfahrungswirklichkeit. Lesend lernen wir Weisen kennen und schätzen, uns zu den herausfordernden und unvermeidlichen, beglückenden oder leidvollen, nötigen und unnötigen Erfahrungen des einzel- und zwischenmenschlichen Lebens artikulierend in ein Verhältnis zu setzen. Glück und Leid, das Gelingen und das Misslingen des Lebens sind die elementarsten Wirklichkeiten, von denen die Literatur handelt. An der literarischen Artikulation von Erfahrungen aber kann man nur dann teilhaben, wenn man in der Lage ist, sich diese Deutungsangebote und Artikulationsweisen der Literatur verstehend anzueignen.

Dabei setzt das lesende Imaginieren von Erlebniswirklichkeiten nicht voraus, dass man das, was man imaginiert, bereits erlebt hat. Schüler freilich betonen zumeist genau das: Sie sehen den Wert eines literarischen Textes darin, dass das von ihm Dargestellte jede und jeder schon einmal erlebt hat. Das ist ein Missverständnis. Die eigentliche Leistung der literarischen Imagination besteht gerade darin, nicht-alltägliche Erlebniswirklichkeiten zu erschließen und diejenigen Erfahrungen des einzelmenschlichen Lebens zu