

# **Relevanz der gegenwärtigen literaturdidaktischen Konzeptionen und Literaturtheorien für die literarische Bildung der Deutschlehrer**

## ***1. Literatur und Probleme der Literaturdidaktik im globalen Zeitalter***

Die Krise des Literaturunterrichts, die heutzutage von mehreren Literaturdidaktikern diagnostiziert wird, hängt zum großen Teil mit der Globalisierung zusammen. Sie führt zur Herausbildung von weltweiten sozialen Beziehungen, Netzen und Systemen. Räumlich gebundene Staatlichkeit wird aufgelöst, womit auch bisherige festgelegte Identitäten verschwinden. Das zieht schwerwiegende Konsequenzen im kulturellen Bereich nach sich: Originelle, monokulturelle national bzw. ethnisch gebundene Praktiken verschwinden zugunsten einer weitgehend einheitlichen Popkultur, die nach dem westlich-amerikanischen Vorbild modelliert ist. Der Verlust kultureller Vielfalt wird vor allem durch Massenmedien bewirkt (vgl. Bonholt/ Rupp 2005:166-167). Der Einfluss dieser Veränderungen zeigt sich in der Literaturwissenschaft u. a. in ihrer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung und der neuen Entwicklung der Komparatistik. Auch die Literaturdidaktik setzt sich mit Erscheinungen von globaler Reichweite auseinander, die Probleme im Literaturunterricht bereiten. Dazu gehören u. a.:

- soziale: Dominanz der Pop-Kultur und Schwund der hohen Kultur, großer Einfluss der Massenmedien auf soziales Verhalten und Persönlichkeitsbildung, Verdrängung der schönen Literatur durch Fernsehen, Film und Computer, Bildüberflutung und daraus resultierende Krise des Lesens<sup>1</sup>, Multikulturalität der Gesellschaft und ihre Folgen (u. a. mangelhafte Sprachbeherrschung seitens der Immigrantenkinder, ihre Lernprobleme, unterschiedliche, kulturbedingte Rezeptionsweisen von Literatur),
- psychologische: Intoleranz, Fremdenfeindlichkeit, Aggressionen;

---

<sup>1</sup> Ich verstehe darunter sowohl die mangelhafte Lesekompetenz, was die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen zeigen, als auch den Schwund des Bedarfs an Kontakt mit der anspruchsvollen Literatur.

- neuro- bzw. lernpsychologische: Reizüberflutung, daraus folgende Überlastung des Gehirns, welche eine zersplitterte Wahrnehmung der Welt und eine flache Verarbeitung von Informationen bewirkt.

Hinzu kommen andere, keinesfalls neue Zweifel, die in der veränderten gesellschaftlichen Situation wieder aktuell werden, z. B.:

- Ist es immer noch sinnvoll, Werke der deutschen Literatur aus dem 18. und 19. Jh. zu behandeln oder soll man sich lieber auf gegenwärtige Texte und neue Literaturformen konzentrieren, um Bezug zur aktuellen Wirklichkeit herzustellen?
- Soll man der Literatur in der tradierten Form, als gedruckter Text, Priorität einräumen oder lieber den modernen Formen (z. B. Verfilmungen, digitale Literatur<sup>2</sup>) den Vorzug geben?

## ***2. Schwerpunkte der literaturdidaktischen Debatte in Deutschland***

Literaturdidaktiker bemühen sich, auf die aktuellen Fragen passende Antworten zu finden. In der literaturdidaktischen Diskussion in unserem Zielspracheland gibt es nach meiner Einsicht folgende wichtige Themenkreise:

---

<sup>2</sup> Zu den Erscheinungsformen digitaler Literatur gehören drei Hauptformen: Literatur im Netz, Computerliteratur und Netzliteratur. Der Begriff „Literatur im Netz“ meint traditionelle literarische Printtexte in digitalisierter Form, die im Internet abrufbar sind. Meistens handelt es sich hier um klassische Literatur verstorbener Autoren, deren Werke nach dem Ablauf der Urheberrechte zur freien Verfügung für die Öffentlichkeit bestimmt sind. Ein Beispiel dafür ist das Projekt Gutenberg-de (<http://gutenberg.spiegel.de>), in dem klassische Werke der deutschsprachigen und europäischen Literatur als Datei zur Verfügung gestellt werden. Diese Literatur existiert außerdem und von allem in ihrer genuinen Form als Printmedium (Buch). Hier gehören außerdem Autoren-Homepages (wo bekannte und unbekannte Autoren ihre Texte publizieren), Literatur-Projekte und Literatur-Magazine. „Computerliteratur“ ist eine literarische Erscheinungsform, die nicht unabhängig vom digitalen Medium existieren kann. Sie benutzt technische Möglichkeiten dieses Mediums zu einer multimedialen künstlerisch-ästhetischen Ausdrucksform, welche Text, Bild und Ton verbindet. Diese Literatur kann im Internet existieren (oft als ein kollaboratives Schreibwerk), aber auch auf anderen digitalen Trägern wie CD-Rom gespeichert werden. Zur Computerliteratur gehören Hyperfiktionen, multimediale und computergenerierte Literatur. Zur Netzliteratur gehören Texte, die speziell für das WWW geschrieben und dort publiziert werden. Neben den Beiträgen in literarischen Newsgroups gehören hier Mitschreibprojekte, an denen mehrere User beteiligt sind. Sie entstehen mit der Absicht, ein (quasi-)literarisches Panorama unserer Zeit im Netz entstehen zu lassen. Ein Beispiel dafür ist [tage-bau.de](http://tage-bau.de), ein literarisches Tagebuch von 25 Autoren und Autorinnen online (Ortmann 2001:47-87).

1. Folgen der Multikulturalität für den Literaturunterricht,
2. Zielsetzung des Deutschunterrichts: Literaturkompetenz vs. Medienkompetenz, Einsatz der Neuen Medien (Computer, Internet), aber auch des älteren Mediums Film,
3. Methodenfragen,
4. Inhaltsfragen: deutsche Klassiker vs. Texte der neuesten Literatur, neue Literaturformen,
5. Entwicklung der Lesekompetenz,
6. Anregungen seitens der Literaturwissenschaft (v. a. Gender Studies, Dekonstruktivismus).

Im Folgenden will ich auf einzelne Punkte dieser Diskussion kurz eingehen.

### **Folgen der Multikulturalität für den Literaturunterricht.**

Einen großen Teil der Fachliteratur beherrscht die Diskussion um die Folgen der Multikulturalität für den Literaturunterricht und Maßnahmen, mit denen man der neuen didaktischen Situation gerecht werden kann. Die Vorschläge betreffen u. a. Berücksichtigung diverser, kulturbedingter Rezeptionsweisen der Schüler und ihre Nutzung für die Interpretationsarbeit im Unterricht, die Wahl von Texten mit entsprechender Thematik (v. a. Begegnung unterschiedlicher Kulturen und ihre Folgen für das Leben des Einzelnen)<sup>3</sup>, Behandlung von kulturellen Austauschprozessen in der Literatur (z. B. der Fall von A. Chamisso) und der Migrantenliteratur mit Hinweis auf ihre Hybridformen.

### **Zielsetzung des Deutschunterrichts: Literaturkompetenz vs. Medienkompetenz; Einsatz der Neuen Medien und des älteren Mediums Film.**

Seit Mitte der 1990er Jahre bildete sich in Deutschland ein Bewusstsein dafür heraus, dass Computer mit CD-Rom-Laufwerk und Internetanschluss ein neues Massenmedium ist. Die Bildungsbehörden bestanden in diesem Zusammenhang darauf, die informations-technologische Perspektive auf den Rechner um eine medienpädagogische zu ergänzen. Die Bund-Länder-Kommission in ihrem „Orientierungsrahmen zur Medienerziehung“ erwähnte 1995 den PC als Medium, das als solches auch im Deutschunterricht zu behandeln sei. Seit dieser Zeit schenkt man dem Thema in der Fachdidaktik viel Aufmerksamkeit, die Schwerpunkte sind dabei: Internet, multimediale

---

<sup>3</sup> Aus der kaum überschaubaren Fülle von Fachliteratur zu diesem Thema nenne ich nur ein Beispiel aus der fremdsprachigen Literaturdidaktik, also dem Bereich, der uns am nächsten steht: L Bredellas Überlegungen zum interkulturellen Verstehen bei der Arbeit mit multikulturellen Jugendromanen (in Bredella/ Burwitz-Melzer 2004:139-200).

Anwendungen, Schreibdidaktik und Übungssoftware (nach Kepser 2006:855).

Dies hat die Diskussion um Ziele des Deutschunterrichts neu belebt. Man hat erneut darauf hingewiesen, dass Literatur an Bedeutung im gesellschaftlichen Kommunikationssystem verliert<sup>4</sup>. Sozialisation und Enkulturation erfolgen gegenwärtig primär nicht mehr über Buch und (schöne) Literatur, sondern über Fernsehen und Multimedia. Die traditionellen Printmedien – nicht nur Bücher, sondern auch Zeitschriften und früher so beliebte Comics – sind in den Hintergrund getreten und dem Computerspielen, dem Internet, der häuslichen Nutzung von Standard- und Übungssoftware (und nach wie vor dem Film und Fernsehen) gewichen. Auch Literatur ist heute immer öfter Medienverbundliteratur, also die kulturelle Praxis, in die Heranwachsende einzuführen sind, ist eine Praxis des Umgangs mit allen ästhetikfähigen Medien.

Aus diesem Grund hält man für eine wichtige Bildungsaufgabe, bei den Schülern die Medienkompetenz<sup>5</sup> zu entwickeln, um sie zu einer effektiven Informationsentnahme, aber auch zu einem kritischen Umgang mit Medien zu befähigen.

---

<sup>4</sup> Auch unter Literaturwissenschaftlern herrscht Konsens darüber, dass Literaturwissenschaft in der Informations- und Mediengesellschaft Profil und Funktion verändern muss. Ihre traditionellen Fächer – Literatur und ihre Geschichte werden nicht mehr unangefochten im Zentrum des Faches stehen können. Die nationalliterarisch begründete Literaturwissenschaft wird sich zu einer allgemeinen Literatur- und Medienwissenschaft transformieren müssen. Ein solcher Wandel ist nicht beispiellos: Die klassische Philologie, die im 19. Jh. im Zentrum der humanistischen Bildung stand, verlor unter dem Druck massiver Modernisierung der Gesellschaft und Durchsetzung der Nationalsprachen ihre führende Position und wurde zum „Orchideenfach“ (Vogt 2008:29-30).

<sup>5</sup> Medienkompetenz ist seit Beginn der 1970er Jahre der Schlüsselbegriff der Medienpädagogik. Zur Bestimmung der Medienkompetenz hat Dieter Baacke Grundbausteine gelegt (vgl. sein viel zitiertes Werk 1997); den Begriff haben u. a. Bernd Schorb und Stefan Aufenanger inhaltlich ausdifferenziert. Allgemein versteht man darunter die Fähigkeit, sich in der Medienwelt zurechtzufinden: mediale Kommunikate und ihre spezifische Zeichen verstehen, sie kritisch bewerten, Informationen verarbeiten zu können. Medienkompetenz wird als ein Teil der kommunikativen Kompetenz des Menschen angesehen. Weitere berühmte Medienpädagogen sind Gerhard Tulodziecki (formulierte wesentliche Aufgabenbereiche für die schulische Medienpädagogik) und Dieter Spanhel. Er stellte Mitte der 1990er Jahre ein Konzept der „integrativen Medienerziehung“ in der Schule vor und ergänzte die Dimensionen der Medienkompetenz um den Begriff der „multimedialen Kompetenz“, worunter er u. a. Fähigkeit zur Navigation in Hypertextstrukturen und Fähigkeit zu Selektion von Informationen versteht (vgl. Bounin XX). Verschiedene Autoren bezeichnen unterschiedlich die Dimensionen der Medienkompetenz. B. Hurrelmann (2003:16) nennt folgende Kompetenzebenen: Medienwissen/ Medienbewusstsein, medienpezifische Rezeptionsmuster, medienbezogene Genussfähigkeit, Selektion und Kombination von Mediennutzung, Produktive Partizipationsmuster, Anschlusskommunikationen.

Daraus wird geschlussfolgert, dass im Deutschunterricht mehr Gewicht auf Umgang mit Medien gelegt werden soll, nicht zuletzt auf Kosten der Beschäftigung mit Literatur. Mediendidaktisch orientierte Pädagogen teilen die Überzeugung der Literaturdidaktiker, Lektüre eines Buches sei eine höherwertige Tätigkeit als Musikhören oder Fernsehen, nicht. „Krampfhaftes Bemühen um eine Herausstellung des Mediums Buch als höherwertig oder besonders schützenswert entspricht (...) nicht nur der Wirklichkeit nicht, sondern ist, weil es als Bewährungspädagogik missverstanden werden kann, auch medienpädagogisch kontraproduktiv“ meinen Abraham/ Kepser (2006:121). Medienerziehung wird als ein Zeichen der Modernität verstanden, Anpassung an den Wandel der Medienwelt, Beweis für die Öffnung der Schule auf die Lebenswelt der Schüler und Berücksichtigung ihrer alltäglichen Medienerfahrung in dem schulischen Lernprozess.

Die Begeisterung für Internet und Multimedia hat das ältere Medium Film aus dem Blickfeld verdrängt. Dabei ist das Thema „Einsatz von Filmen“ keinesfalls erschöpft. E. Paefgen wies noch 1999 darauf hin, dass der Film noch gar keinen sicheren Ort in der Schule gefunden hat (Paefgen 1999:156). Sieben Jahre später wiederholte M. Kepser dasselbe: „Das wachsende Interesse an den neuen Medien ist sicherlich zu begrüßen. Auf der anderen Seite fällt auf, dass kaum Veröffentlichungen zum (Spiel-)Film erschienen sind, obwohl diesem „alten“ Medium eine weitaus größere kulturelle Bedeutung zukommt. Nach wie vor gibt es weder ein institutionell abgesichertes Curriculum zur Filmästhetik noch zur Filmgeschichte, ein kultureller Skandal, der über der Neugier auf die neuen Medien nicht vergessen werden sollte“ (Kepser 2006:855).

### **Methodenfragen.**

In der Methodenfrage wird das Ende der Auseinandersetzungen festgestellt. „Die Zeit der großen Debatten über die richtigen bzw. angemessenen Methoden im Literaturunterricht ist vorbei. Während in den 80er und 90er Jahren noch insbesondere über die Berechtigung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren gestritten wurde, lassen sich kaum (neue) aktuelle Positionierungen zu methodischen Aspekten finden. Neuere Einführungen in die Deutsch- bzw. Literaturdidaktik lassen zudem den Eindruck entstehen, dass es keinen >Kampf der Methoden<, sondern eher ein einträchtiges Nebeneinander gibt“ (Wieser 2008:251). Unterschiede bezüglich der Verfahren im Literaturunterricht lassen sich hingegen hinsichtlich der Gewichtung der Textnähe bzw. der individuellen Leserkonstruktionen ausmachen, die Lese- und Schreibaufgaben verbinden sich dabei vorwiegend mit der rezeptionsorientierten Didaktik. Zur

Begründung verschiedener textproduktiver Verfahren werden diverse literaturtheoretische Ansätze herangezogen: neben der Rezeptionstheorie auch Konstruktivismus und Dekonstruktivismus. Die Verfahren dienen sowohl der Entfaltung kreativer und imaginativer Leserpotentiale (so bei Rupp) als auch der Erkenntnis poetischer Strukturen (so Waldmann). Th. Zabka reflektierte bereits 1995, dass produktive Verfahren auf verschiedene Formen des Textverstehens abzielen können: Verstehen von Sachverhalten, Stil- und Formverstehen, Verstehen von Unbestimmtheit, Sinnverstehen (ebenda:252-253). Die alte Kontroverse zwischen den analytischen und produktiven Verfahren erwies sich nach mehreren Jahren heftiger Diskussionen als oberflächlich und scheinbar. Von Interesse ist nun, welche Verstehensprozesse bzw. welche Ebenen des literarischen Verstehens von den gewählten Methoden und Verfahren gefördert werden.

### **Inhaltsfragen: deutsche Klassiker vs. Texte der neuesten Literatur, neue Literaturformen.**

In diesem Punkt wird oft hervorgehoben, dass sich der Deutschunterricht stärker auf moderne literarische Texte und Literaturformen konzentrieren müsse. Die Beschäftigung mit Werken der deutschen Klassik steht nicht mehr im Mittelpunkt der Diskussion, umso mehr, dass Sinn und Notwendigkeit der Existenz eines Kanons seit der ideologiekritischen Literaturdidaktik der 1970er Jahre bis heute bezweifelt wird. Stattdessen propagiert man verstärkt neue Texte, welche die Lerner näher angehen und bei ihnen auf größere Resonanz stoßen können. Die Frage nach ihrem ästhetischen Wert scheint dabei in den Hintergrund zu treten, man betont lieber den Aktualitätsbezug zeitgenössischer Texte in der Themenwahl und Problematik (v. a. Multikulturalität). Didaktiker/innen lassen sich oft von der politischen Problematik bei der Wahl der Inhalte für den Literaturunterricht (ver)leiten: Behandlung der vergessenen Autorinnen, Darstellungen der ethischen bzw. sexuellen Minderheiten sind Themen, die die alten Kontroversen um den Kanon wieder beleben.

### **Entwicklung der Lesekompetenz.**

Ein grundlegendes Anliegen der Didaktik Deutsch als Mutter- und als Fremdsprache ist die Entwicklung der Lesekompetenz. Die Debatte um das verstärkte Training der Lesefertigkeit wurde besonders intensiv nach der Bestürzung, die die Veröffentlichung von Ergebnissen der ersten PISA-Untersuchung zum Leseverstehen im Jahre 2001 verursachte. Darin zeichneten sich zwei Positionen ab: die utilitaristische, die Orientierung an

Sach- und Gebrauchstexten zur Förderung des LV im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen empfahl vs. die traditionelle, die im Gegenzug die Vernachlässigung des Kanons für die schlechten Ergebnisse der PISA-Untersuchung verantwortlich machte. Der PISA-Schock machte erneut auf die Bedeutung des Lesens aufmerksam. PISA hat das Lesen im internationalen Maßstab als Schlüsselkompetenz definiert: Lesen ist ein notwendiges, basales Kulturwerkzeug, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen weiter zu entwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Seine Beherrschung ist in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung unerlässlich (nach Hurrelmann 2003:12). Auch für Mediennutzung ist Lesen eine Basiskompetenz: Internet ist schließlich auch ein Lesemedium. Vom Leseerwerb hängt ab, in welchem Maße man aus der Medienrezeption persönlichen Gewinn erzielen kann. Leseförderung wird unter dieser Perspektive zur wichtigsten medienpädagogischen Aufgabe überhaupt. In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass die Leseförderung nur im Rahmen des Deutschunterrichts nicht ausreicht, sondern dass sie unter Berücksichtigung aller Medien-Sozialisationsinstanzen betrieben werden muss. Eine solche systemische Leseförderung müsste alle Schulfächer ins Boot holen, so dass Lesen als persönlich bedeutsame Tätigkeit nicht nur am Model der Lehrkraft für Deutsch und den dafür vorgesehenen Unterrichtsstunden erlebbar wird. Fächerübergreifende Leseförderung wird zu einer allgemeinen Bildungsaufgabe (Abraham/ Kepser 2006:65).

### **3. Anregungen für die polnischen Verhältnisse**

Welche von den aktuellen Trends der Literaturdidaktik in Deutschland können wir für uns produktiv machen? Ich erwähne an dieser Stelle nur kurz einige Impulse, die von den fünf oben erwähnten Themenkreisen ausgehen und für unsere pädagogische Situation von Bedeutung sein können<sup>6</sup>, um mich im Weiteren auf die Anregungen seitens der Literaturwissenschaft näher konzentrieren zu können.

➤ Dialog zwischen Kulturen und Epochen als Thema des Literaturunterrichts.

Da Polen immer noch ein kulturell homogenes Land ist, bleiben wir von den Problemen, die Multikulturalität in der Gesellschaft und im Klassenzimmer verursacht, noch eine Zeit lang verschont. Die anregenden Ideen der Literaturdidaktik in Deutschland sind aus diesem Grunde für unsere

---

<sup>6</sup> Ich analysiere sie näher im Aufsatz „Literaturdidaktik in der Deutschlehrerbildung: Sich treiben lassen oder gegen den Strom rudern?“ (im Erscheinen).

Unterrichtspraxis noch von zweitrangiger Bedeutung. Multikulturalität als Thema der neuesten Literatur gehört allerdings zum Bereich der Lehrinhalte, die auch bei uns präsentiert werden sollen. Darstellungen multikultureller Gesellschaften in der Literatur sind für polnische Studierende aus dreifachem Grund interessant: als Beitrag der Literatur zur Landeskunde, da sie ein aktuelles Deutschlandbild vermitteln, als Beispiel für neue Entwicklung in der Literatur und als Stoff zur Behandlung im DaF-Unterricht. Deswegen müssen Texte mit solcher Thematik im Literaturlehrgang ihren Platz finden. Wichtige affektive Lernziele sind dabei: offene Haltung gegen Denkweisen und Wertvorstellungen anderer Kulturen und Epochen, Sensibilisierung für Vergänglichkeit und Relativität ästhetischer Urteile, ethische Reflexion, Erziehung zur Toleranz, Befähigung zum Leben in der multikulturellen Gesellschaft, die uns bevorsteht.

➤ Verstärkter Einsatz von Medien, darunter:

- Einbeziehung von Multimedia bei der Gestaltung der Wissensvermittlung über Epochen, Werke (Entstehungs- und Wirkungsgeschichte, historischer Stoff, literarischer Stoff), Autoren, Literaturwissenschaft,
- Arbeit mit Multimedien im Präsenzunterricht, z.B. Präsentationen von multimedialen Materialien und didaktischen Filmen,
- Selbststudium mittels Neuer Medien durch Recherche im Internet, E-Learning,
- Aktivität der Lerner online (Teilnahme an Literaturforen, Newsgroups, Gestaltung von eigenen Homepages mit Berichten über Theaterbesuche, Freizeitlektüren (Lesetipps), eigenen literarischen Versuchen, Kommentaren von anderen Texten).

Diese Aktivitäten führen zur Externalisierung der Wissensaneignung und literaturbezogener Aktivität der Lerner – sie finden nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch im Internet statt.

- Verstärkte Beachtung von Literatur in anderen Medien: Ergänzung von Textarbeit um Verfilmungen, Hörspiele, Theaterbesuche, Fernsehtheater, Netzliteratur,
- Abwechslungsreiche methodische Unterrichtsgestaltung: Handlungsorientierung bei der Inszenierung des Epochenwissens und der Textinterpretation (auch mit medialer Unterstützung),
- Fächerintegration als Prinzip der Unterrichtsgestaltung: gezielte Förderung der Sprachkompetenz, vor allem des Leseverstehens im Literaturunterricht, Training im Umgang mit Informationen (Aussuchen, Gewichten, Selektion).



#### **4. Aktuelle Literaturtheorien und ihre Bedeutung für Literaturdidaktik**

Literaturdidaktik ist seit ihrer Entstehung an Erkenntnisse der Literaturwissenschaft gebunden und bemüht, mit ihnen Schritt zu halten. Literaturtheorien liefern Impulse für die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik. Es ist deswegen unentbehrlich, darüber zu reflektieren, was die aktuellen Theorien zur Literaturdidaktik beitragen können und inwieweit sie sich in die Praxis des Literaturunterrichts unter fremdsprachlichen Bedingungen umsetzen lassen.

Die neuere Entwicklung der Literaturwissenschaft ist allerdings nicht unproblematisch. Literaturwissenschaft ist immer weniger auf den literarischen Text „an sich“ konzentriert. In der Fachwelt spricht man nicht selten von einem „Identitätsverlust“ der Literaturwissenschaft<sup>7</sup> – sie wird zum Bestandteil der breit verstandenen Kulturwissenschaft, weil Literatur gegenwärtig als eine der vielen kulturellen Praktiken der menschlichen Gesellschaften aufgefasst wird. Im Mittelpunkt des Interesses stehen daher vorwiegend außertextuelle Erscheinungen. Kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze der Literaturwissenschaft: Gender Studien, Postkoloniale Studien, New Historicism, literarische Anthropologie untersuchen Manifestationen von anthropologisch-soziologischen Phänomenen in literarischen Texten, nicht mehr die Machart der Texte selbst (eine Ausnahme bildet der nach wie vor textorientierte Dekonstruktivismus). Pluralität der Theorien ist verwirrend, „es fehlt an theoretischen Grundlagentexten, die eine gewisse Verbindlichkeit ermöglichen (...) Eine solche Bezugsinstanz wird durch ein sekundäres Theoretisieren ersetzt, das häufig mit metaphorischen Leerformeln operiert“ (Kafitz 2007:125). Mangel an theoretischer Übereinkunft und methodischer Konkretisierung sind offensichtlich. In den Interpretationen wird keine intersubjektive Vergleichbarkeit mehr angestrebt, es zählt nur, dass sie neuartig, wirkungsvoll sind. In der Konsequenz stehen einzelne Analyseweisen nebeneinander; sie sind nicht mehr vergleichbar, denn es gibt kein vorherrschendes Paradigma mehr (vgl. Donnerstag 1996:149).

Im Dickicht der Theorien ist es schwierig, Impulse herauszufischen, die von Nutzen für unsere pädagogische Situation sein können. „Obgleich auch die (...) kulturtheoretischen Ansätze für literaturdidaktische Überlegungen fruchtbar gemacht werden können, sind sie doch überwiegend so komplex und abstrakt, dass es erheblicher Reduktionen und Transferleistungen bedürfte, um ihren konkreten Nutzen für den Literaturunterricht zu erschließen“ (Nünning 2004:83). Darüber reflektiere ich im Weiteren in

---

<sup>7</sup> vgl. z. B. Kafitz 2007 124-127.

Bezug auf die zwei wirksamsten theoretischen Ansätze: Dekonstruktivismus und Gender Studies.

#### **4.1. Dekonstruktivismus**

Versuche, Dekonstruktion in den Literaturunterricht einzuführen, werden auf deutschem Boden seit den 1990er Jahren unternommen. Sie werden mit dem Argument begründet, dass das neue Medienzeitalter und die poststrukturalistische Poetik eine entsprechende Lesekompetenz erfordern. Der Beitrag der Dekonstruktion zum Literaturunterricht betrifft vor allem Textanalyse und Interpretation. Zu den Anhängern des dekonstruktivistischen Ansatzes in der deutschen Literaturdidaktik gehören u. a. Jürgen Förster, Klaus Michael Bogdal, Karlheinz Fingerhut, Clemens Kammler, z. T. Kaspar H. Spinner.

Das Konzept des textnahen Lesens und K. Fingerhuts Konzept der zweiten Lektüre (Belgrad/Fingerhut 1998) sind Beispiele der dekonstruktivistisch orientierten Literaturdidaktik. Im Vordergrund derartiger Lektüre steht die Beschaffenheit des Textes, nicht seine Bedeutung. Das Ziel der Analyse ist es, das Verdrängte, Gegenläufige, Heterogene aufzuspüren, nicht die einsinnige Interpretation. Im Mittelpunkt des Interesses steht das unaufhörliche Spiel der Bedeutungen, Brüche und Widersprüche. Der Weg zur Erkenntnis der Widersprüche führt vom Bestimmten zum Unbestimmten. Zuerst muss also die traditionelle, hermeneutische Interpretation stattfinden, erst dann differenziert und korrigiert eine „zweite Lektüre“ das erste Verständnis. Nach der ersten Bedeutungskonstruktion wird solchen Textaspekten Beachtung geschenkt, die ihr zuwiderlaufen und den einmal gefundenen Sinn in Frage stellen. Die intensive Arbeit am literarischen Text, verzögertes, textnahes Lesen treten erneut in den Vordergrund. Analysiert werden Syntax, Grammatik, Rhetorik, Semantik. Erfolgte Sinnzuweisungen können durch Umstellung, Hinweis auf Ambiguität von Wörtern, Aufzeigen von Widersprüchen, Fragen an den Text unterlaufen werden. Zur Aufdeckung der Widersprüche wird auf werkübergreifende Zusammenhänge: kulturelle, politische, soziale, institutionelle Hintergründe zurückgegriffen. Bevorzugte Unterrichtsgegenstände sind Werke der klassischen Moderne, die hermetisch und ambivalent sind, wie etwa die Romane und Erzählungen Franz Kafkas (Nickel-Bacon 2006:104).

Ein Beispiel für einen dekonstruktivistisch fundierten Unterrichtsvorschlag mit dem Gedicht von B. Brecht „Erinnerung an die Marie A.“ bietet K. Spinner (2000). Das Ziel der Textanalyse ist die Erkenntnis der Schüler, dass eine einheitliche Gesamtdeutung des Gedichts nicht möglich ist, und dass dies auf die sprachliche und formelle Ambiguität zurückzuführen ist. Wegen

der im Text angelegten Widersprüche sind zwei entgegen gesetzte Deutungsmöglichkeiten des Gedichts: als eine sentimentale Erinnerung an eine beglückende Liebe bzw. als ein distanzierter, geringschätziger Rückblick auf einen flüchtigen, rein sexuellen Liebesakt genauso gut möglich.

Der Einsatz dekonstruktivistischer Verfahren im (mutter- wie fremdsprachigen) Literaturunterricht ist ebenso umstritten wie die Dekonstruktion selbst. Einige Argumente sprechen für die Berücksichtigung des dekonstruktivistischen Ansatzes bei der Interpretationsarbeit. Er ist zur Analyse der modernen und postmodernen Literatur besonders gut geeignet, für die Auflösung der Sinn- und Formeinheit charakteristisch ist. Darin wird auf Darstellungen eines harmonischen und zusammenhängenden Weltbildes verzichtet, denn in der Gegenwart sind einfache Sinnzuweisungen und eindeutige Werturteile fragwürdig geworden. Dekonstruktivistische Lektüre zeigt am besten die Heterogenität der Texte auf, die dem heterogenen Weltbild entspricht, denn in ihr „geht es weder um die Ermittlung >der< Bedeutung eines Textes, noch um die Bestimmung von dessen Struktur, sondern um die möglichst genaue Beschreibung von textinternen Differenzen, Brüchen und Widersprüchen sowie um die Auflösung der Vorstellung einer einheitlichen Bedeutung“ (Nünning 2004:76). Dekonstruktivistische Lektüre ist textimmanent, inhalts- und formorientiert, sie verlangt ein intensives textnahes Lesen. Sie schult deswegen (genauso wie die strukturalistische Textanalyse, von der sie sich programmatisch abwendet) das Formbewusstsein und ist eine gute Übung zum literarischen Leseverstehen im weiteren Sinne. Das lag der Idee zugrunde, dass sie eine Ergänzung für hermeneutisch-strukturalistische Interpretation bilden kann. Auch bei tradierten Kanonwerken, deren Interpretationsschemen längst erstarrt sind und im Literaturunterricht lediglich immer wieder reproduziert werden, liegt die Versuchung nahe, das Gegen-den-Strich-Lesen zu erproben und alternative Deutungsversuche gelten zu lassen. Vor allem in dem fortgeschrittenen muttersprachlichen Literaturunterricht und in dem fremdsprachlichen Literaturunterricht im philologischen Studium (Auslandsgermanistik, -anglistik, -romanistik u. a.) ist es sinnvoll, solche Leseart als Abwechslung und Bereicherung der hermeneutischen Interpretation einzusetzen. Für Studierende an diesen Fakultäten gehört Dekonstruktivismus, ähnlich wie Kenntnis anderer Literaturtheorien, zum Fachwissen. Vor allem in dem muttersprachlichen philologischen Studium (Polonistik in Polen, Germanistik in Deutschland, Literaturwissenschaft u. s. w.) ist es selbstverständlich, dass dekonstruktivistische Lektüre praktiziert und geübt wird, ähnlich wie hermeneutische, strukturalistische, genderorientierte u. a. Interpretationsweisen.

Fraglich ist allerdings, ob und inwieweit sinnvoll es ist, mit Dekonstruktion im Unterricht mit Lernern zu experimentieren, die Interpretationsverfahren erst erlernen. Zweifelsohne ist es wünschenswert, die erstarrten Rituale der hermeneutischen Interpretation mit der Frage aller Fragen: „Was will der Autor uns damit sagen?“ zu erneuern und dem aktuellen Wissensstand der Literaturwissenschaft anzunähern. Aus der didaktischen Sicht ist es aber problematisch, dass die programmatische Abwendung der Dekonstruktion von der Sinnkohärenz, Schlüssigkeit und Stimmigkeit im krassesten Gegensatz zu der didaktischen Forderung nach Sinnkohärenz, Schlüssigkeit und Stimmigkeit als Prinzipien des Lehr- und Lernprozesses steht. Lernprozesse im menschlichen Gehirn sind auf Herausfinden von Zusammenhängen, Regeln und Stimmigkeit ausgerichtet. In dieser Hinsicht ist Dekonstruktion den neurobiologischen Grundlagen des Lernens entgegen gesetzt.

Vorbehalte gegen den dekonstruktivistischen Ansatz im Literaturunterricht sind schwerwiegend. Wenn wir zu Ende konsequent dekonstruktivistisch denken, zerfließen alle Interpretationen in Relativität. Aufgelöst im geisterhaften Spiel der soziokulturellen oder sprachlichen Zeichen erscheint der Mensch geradezu enthumanisiert, er wird nicht mehr als das historische Subjekt, eine Instanz des Handelns und Denkens wahrgenommen. Vermittlung eines solchen Menschenbildes ist nicht empfehlenswert als Ziel des Literaturunterrichts für Jugendliche (Volkman 2004:112). Gegenüber Deutungsarten, die nur auf enthierarchisierte Meinungspluralität ausgerichtet sind, ist Vorsicht geboten. Mangel an konkreten Hinweisen, Unverbindlichkeit der Interpretationsergebnisse können durch die Orientierungslosigkeit auf die Lerner demotivierend einwirken. Wenn jede Interpretation gleichwertig sein sollte und lediglich die Instabilität momentaner Äußerungen als ihr Ergebnis präsentiert wird, dann sind die Lernenden demotiviert und kaum mehr für das von Literaturwissenschaftlern so angestrebte „Spiel der Interpretationen“ zu gewinnen (ebenda:107). Das Resultat dürfte auf ein pädagogisches Chaos hinauslaufen, das Maß an dadurch hervorgerufenen Unlustgefühlen wäre nicht geringer als Abneigung gegen das enge Korsett der strukturalistischen Textanalyse.

Dekonstruktivismus bringt keine zufrieden stellende Antwort auf die grundlegende literaturdidaktische Frage, warum man sich mit literarischen Texten beschäftigen soll. Die Aussagen der Dekonstruktivisten (P. De Man, J. H. Miller) überzeugen, dass die Lektüre literarischer Texte nur ein Ziel haben kann: die Unmöglichkeit des Lesens zu demonstrieren (Bredella 2004:77). „Die Auffassung, dass Texte in Analogie zur Sprache als *langue* keine Intention besitzen und daher auch nicht der Kommunikation dienen, sondern dass wir alle nur Opfer einer sich selbst sprechenden Sprache sind,

führt dazu, dass der Dekonstruktivismus und die ihm folgende Didaktik den Begriff der Interpretation als Erfassen der Intention des Textes aufgeben<sup>8</sup>. Insofern kann es aus dekonstruktivistischer Sicht keine Begründung für die Lektüre literarischer Texte geben als außer derjenigen, dass der Leser, der die Unmöglichkeit des Lesens immer wieder demonstriert, sich als Erwählter fühlen darf und auf diejenigen mit Geringschätzung herabschaut, die >dem Trugbild der Bedeutung< nachlaufen“ (ebenda:78).

Die Konzeption von Förster, der eine dekonstruktivistische Didaktik fordert, ist aus dieser Hinsicht paradox. Er postuliert, dass die dekonstruktivistischen Verfahren die hermeneutischen nicht ganz ersetzen, sondern nur ergänzen sollen. L. Bredella (2004:78) stellt die treffende Frage, „wie eine solche Ergänzung erfolgen soll, wenn nach dekonstruktivistischer Sicht Texte nur aus einer unendlichen Kette von Signifikanten ohne Signifikat bestehen und sich die dekonstruktivistische Interpretation zum Ziel setzt, zu beweisen, dass Texte keinen Sinn besitzen können“.

Dekonstruktivistische Vorschläge für den Unterricht haben auch andere Mängel: Sie legen jeweils neue Textinterpretationen dar, enthalten aber nur sparsame (oder keine) methodisch-didaktische Hinweise für die Vorgehensweise im Lehr-Lernprozess. Die penibel genaue Analyse von Unstimmigkeiten der Textstruktur und -bedeutung scheint genauso langweilig zu sein, wie die von der Dekonstruktion verpönte strukturalistische Analyse. Sie bedeutet eine Rückkehr zum einseitig kognitiv ausgerichteten Unterricht, ist überdies weniger konkret in ihrer Zielsetzung. Gefahren, die das mit sich bringt, liegen sogar für Studenten auf der Hand. T. Halling betont in seiner Hauptseminararbeit, Dekonstruktivismus plädiere für einen Ansatz,

„der mit geradezu naturwissenschaftlich anmutender Akribie vorgeht und sich dabei von den >weichen< Ansätzen, die das Vergnügen am Lesen propagieren und die sinnliche Leseerfahrung in

---

<sup>8</sup> Einstellung der der Dekonstruktivisten zur Sinnfindung als Ziel der Interpretation des Textes (und im Weiteren auch zur Hermeneutik) ist ein Resultat ihrer Auffassung vom Text als *langue*, nicht als *parole*. Strukturalismus unterscheidet nach de Saussure zwischen der Sprache als einem abstrakten Sprachsystem (*langue*) und seiner Realisierung – dem individuellen, beabsichtigten Sprechakt (*parole*). Wenn man mit Dekonstruktivisten auf diese Unterscheidung verzichtet, ergeben sich daraus weit reichende Konsequenzen. Der Text besteht dann aus einer Abfolge von mehrdeutigen Zeichen, seinen Sinn kann man also beliebig multiplizieren und modifizieren. So kommt man leicht zur Schlussfolgerung, dass er gar keinen festgelegten Sinn besitzen kann. Im Text kommt es zu einer unbegrenzten Semiose, denn die Sprache (*langue*) produziert selbst Bedeutungen in einem unbegrenzten Spiel von Differenzen und Oppositionen. Es existiert keine Sprechabsicht, die dem *parole* eigen ist und kein Autor mehr, sondern nur das Spiel verselbstständiger Zeichen. In der Überzeugung der Dekonstruktivisten (z. B. J. H. Miller) sprechen nicht wir die Sprache, sondern wir werden von ihr gesprochen: Die Sprache bestimmt, was wir sagen und wie wir es sagen. Die Sprachgesetze der Sprache erlauben den Benutzern nicht das zu sagen, was sie wollen (Bredella 2004: 72, 73).

den Vordergrund rücken, distanziert. Dennoch wird von den poststrukturalistischen Didaktikern wiederholt betont, dass ihr Modell keineswegs jeglichen Spaß am Lesen zugunsten einer streng wissenschaftlichen Analyse untergrabe, sondern vielmehr ein vertieftes Lesevergnügen ermögliche, welches mit anderen Modellen niemals erreicht werden könne. (...) Diese Begründungsversuche erscheinen mit ein relativ hilfloser Versuch, eine zentrale Schwäche des poststrukturalistischen Modells zu kaschieren, nämlich die übertriebene Wissenschaftlichkeit, welche dem Schulunterricht nicht angemessen ist, da die hier notwendige akribische Analyse bei den Schülern mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Abwehrreaktionen führen dürfte. Schon der traditionelle hermeneutische Unterricht hat häufig darunter zu leiden, dass der Analysezwang das spontane Lesevergnügen und das intuitive Textverständnis erstickt. (...). Bei einem poststrukturalistischen Unterricht, (...) der sich streng (...) nach dem Prinzip der „unendlichen Semiose“ orientiert, dürfte diese Reaktion noch wesentlich häufiger auftreten, da der damit verbundene Verzicht auf den Gewinn eines konkreten Ergebnisses und eines nachvollziehbaren Textsinns in den meisten Fällen nicht zu einem vertieften Lesevergnügen, sondern vielmehr zu Frustration, Resignation und allgemeinem Zweifel am Sinn der Beschäftigung mit Literatur führen dürfte“ (Halling 2003:10-11).

Dekonstruktivistische Literaturdidaktik ist gezwungenermaßen nur ein blasses Abbild des literaturwissenschaftlichen Dekonstruktivismus. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Dekonstruktivismus für den Schulbedarf der Hermeneutik von Eco und Gadamer näher steht als Derridas Dekonstruktion.

## **4.2. Gender Studies**

Themen, die für die heutigen multikulturellen Gesellschaften wichtig sind und in literarischen Texten oft behandelt werden, wie Differenz, Heterogenität, Fremdheit und Hybridisierung, haben unter dem Einfluss der Gender Studies einen breiten Einzug in die Literaturforschung und zunehmend auch in den Literaturunterricht gefunden. Die Gender Studies konnten dabei an die Tradition der Interkulturalität und des Fremdverstehens in der Fremdsprachendidaktik und der fremdsprachlichen Literaturdidaktik anknüpfen.

Das Theorieangebot der Gender Studies kann seitens der Literaturdidaktik nur teilweise genutzt werden. Der Beitrag der Gender Studies zur Literaturdidaktik bezieht sich hauptsächlich auf Lerninhalte (Kanonvorschläge), empirische Lese- und Unterrichtsforschung (z. B. geschlechtsbedingte Rezeptionsweisen von Literatur oder Stile der Unterrichtsarbeit bei Mädchen und Jungen) und neue Interpretationen.

Die Gender Forschung hat mit der Problematisierung der Lerninhalte die alten Auseinandersetzungen um den Kanon wieder lebendig gemacht. Die in der Tradition der feministischen Literaturkritik stehenden Forscherinnen plädieren dafür, den bisherigen Lektürekanon zu revidieren, auf Berücksichtigung der verschwiegenen Autorinnen zu öffnen und damit die bestehende Lücke im kulturellen Gedächtnis zu füllen. Neben der

Einbeziehung der ausgegrenzten Autorinnen in die Leselisten wird Behandlung von Texten mit solcher Thematik vorgeschlagen, die das spezifische Interessenfeld der Gender Studies bildet, wie Frauenbilder, kulturelle Konstruktionen von Weiblichkeit und Männlichkeit, Darstellungen der von der heterosexuellen Matrix abweichenden Geschlechtsidentitäten und der breit verstandenen Minderheitsproblematik. Die Arbeit daran soll der Sensibilisierung dienen für die

„leisen, leicht überhörten oder zum Schweigen gebrachten Stimmen an den Rändern hegemonialer Diskursformationen. (...) Beim gemeinsamen Zusammenstellen von Textsequenzen, aber auch beim Umschreiben, Gegenschreiben und probeweisen Perspektivenwechsel könnte ein Bewusstsein für laute und leise, erlaubte und verbotene Stimmen, für Diskurskonvention und Diskursverstoß, für Ambiguität und Uneindeutigkeit entwickelt werden“ (Decke-Cornill 2004:197-198).

Darin sieht man ein wichtiges Ziel des Literaturunterrichts.

Im Bereich der Lerninhalte wird auch das Problem untersucht, inwieweit die im Literaturunterricht behandelten Texte zum Forttragen des Geschlechterdualismus als vorherrschende Verhaltensnorm und der kulturell bedingten Geschlechterrollen beitragen (vgl. ebenda: 192-193).

Ein anderes Forschungsfeld ist die Einbeziehung der Geschlechtsthematik in die empirische Lese- und Unterrichtsforschung. Dabei handelt es sich vor allem um Feststellung von geschlechtsbedingter Spezifik in der Rezeption literarischer Texte (Geschlechtssozialisierung und Leseverhalten: „männliches“ vs. „weibliches“ Lesen) und Aufspüren der gender-bedingten Verhaltensweisen im Unterricht (z. B. Stil der Gesprächsführung im Lerngespräch). Das Interesse der Gender Studies an der Rezeption von Literatur hängt mit Konzepten der geschlechtsspezifischen literarischen Sozialisation und der geschlechterdifferenzierten Leseförderung zusammen (vgl. Garbe 2007).

Die Interpretationspraxis der Gender Studies ist umfangreich. Den theoretischen Hintergrund der Textanalyse bilden die Diskurstheorie und der Dekonstruktivismus, man macht sich darüber hinaus psychoanalytische sowie kontroverse Geschlechtstheorien (z. B. J. Butler) zunutze. Die Interpretationen sind, ähnlich wie die der Dekonstruktivisten, neuartig und interessant, besonders dann, wenn sie neue Sichtweisen auf Texte mit langer Rezeptionsgeschichte eröffnen. Sie können deswegen eine willkommene Bereicherung der eingefahrenen Interpretationsklischees darstellen und verdienen Berücksichtigung während der Interpretationsarbeit im Unterricht. Ihre Attraktivität zeigt sich allerdings beim genaueren Hinschauen oberflächlich und fragwürdig. Das Interpretationsergebnis richtet sich nach den besonderen Voraussetzungen und der Fragestellung der Forschungsrichtung und ist dadurch schon im Voraus festgelegt. Gender

Studies entwerfen – ähnlich wie der Naturalismus – ein geschlossenes Menschenbild, in dem ein Individuum über ethnische, geschlechtliche und soziale Zugehörigkeit definiert wird. *Race*, *class* und *gender* bestimmen demnach nicht nur die Position in der Gesellschaft, sondern auch, was die Menschen denken und fühlen. Zum festen Repertoire der Interpretationsthesen gehört die Negation der biologischen Grundlagen des Geschlechtsdualismus, welcher als rein kulturelles Konstrukt ohne Bezug zu körperlichen Geschlechtsmerkmalen aufgefasst wird, Ablehnung der Heterosexualität als gesellschaftlicher Norm, privilegierte Hegemonieposition weißer heterosexueller Männer in der Gesellschaft, die zur Unterdrückung und Marginalisierung anderer gesellschaftlicher Gruppen (vor allem Frauen, aber auch Homosexueller und ethnischer Minderheiten) führt. In literaturwissenschaftlichen Interpretationen versucht man oft, diese Thesen mit ausgeklügelter Beweisführung zu bestätigen. Die umstrittene Geschlechtstheorie, die die Gender Forschung forciert und in den Interpretationen als gesichert präsentiert, bildet eine brüchige Grundlage für solche Ausführungen. Das ist ein schwacher Punkt der Interpretationspraxis der Gender Studies.

Wenn man die Prämissen der Gender Studies als den Leitfaden für die Interpretationsarbeit im Unterricht annimmt, zeigt es sich, dass im Unterricht ein bereits fest stehendes Ergebnis erarbeitet wird. Das widerspricht dem Prozesscharakter des literarischen Lesens und dem Prinzip eines offenen Unterrichts, in dem die Schüler die Möglichkeit der Erweiterung und Vertiefung ihrer Erstrezeption haben. Es wirkt sich außerdem demotivierend auf die Lerner aus, denn sie erfahren dadurch, dass ihr subjektives Textverständnis und die Interpretationsarbeit im Unterricht folgenlos sind, wenn sie zu der vorausgesetzten Interpretationsthese nicht passen. Sie lernen dabei implizit, nach einer vermeintlich „richtigen“ Interpretation zu suchen und vorauszusetzen, dass es viele „falsche“ und eine einzig „richtige“ Interpretation gibt – ein Gegenteil von Erkenntnissen der Literaturwissenschaft und dem Ziel der Literaturdidaktik. Wegen Konzentration auf die politische und soziale Fragestellung wird die ästhetische Erfahrung des Rezipienten vernachlässigt. Kein Wunder, dass der genderorientierten Literaturdidaktik vorgeworfen wird, dass sie die vorgeprägten Interpretationsmuster forciert und politisch motivierte Ideologien in den Unterricht transportiert (vgl. Donnerstag 1996:149-150).

Hier zeigt sich ein anderer heikler Punkt: Die Gender-Forschung ist, besonders in den USA, mit politischer Aktivität verbunden. Interpretation aus der Sicht der Gender Studies ist massiv ideologisch beladen, sie transportiert somit eine politische Ideologie in den Literaturunterricht, privilegiert sie und verleiht ihr die Züge einer objektiven Wahrheit. Mit einer



permanenten Politisierung des Literaturunterrichts nach Grundsätzen des Marxismus-Leninismus hatten wir im sozialistischen Polen allzu lange zu tun. Analogien zwischen dem Klassenkampf und dem Geschlechterkampf als Antriebskraft der Menschengeschichte zwingen sich unvermeidlich auf. In unserer sozial-politischen Situation ist es ein Grund genug, um diesem Ansatz misstrauisch zu begegnen.

## **5. Fazit: Was nutzt?**

Die vielfältigen neuen Theorien und die von ihnen postulierte Interpretationsfreiheit, über die Literaturwissenschaftler so hocheifrig sind, können im Literaturunterricht nur begrenzt Abbild finden. Solange Literaturunterricht Umgang mit dem literarischen Text zum Gegenstand und Herausbildung der literarischen Kompetenz zum Ziel hat, ist die schulische Interpretation primär text-, nicht kontextorientiert. Deswegen wählen Literaturdidaktiker solche theoretischen Ansätze zur Fundierung der interpretatorischen Vorgehensweisen im Literaturunterricht, die sich primär am Text orientieren bzw. den Dialog zwischen Text und Leser in den Mittelpunkt der Forschung rücken: Hermeneutik, Strukturalismus und Rezeptionsästhetik.

Ungeachtet der Tatsache, dass die moderne Literaturwissenschaft Hermeneutik und Strukturalismus schon längst *ad acta* gelegt hat, bleiben ihre Grundsätze im Literaturunterricht weiterhin lebendig. Strukturalistisch-hermeneutische Interpretation lehrt, wie durch Anwendung bestimmter Regeln und Verfahren Verstehensprozesse nachvollziehbar, Deutungen überprüfbar und kommunizierbar werden (vgl. Abraham/ Kepser 2006:38-39) und bildet deswegen nach wie vor die Grundlage der Textarbeit. Sie wird um soziokulturelle Kontexte erweitert (geschichtlich-soziale Hintergründe, Rezeptions- und Wirkungsgeschichte, Entstehungsgeschichte des Werkes, Biographie des Autors) sowie um handlungsorientierte Verfahren ergänzt (Textproduktion, Szenische Interpretation zum Ausdruck der subjektiven Rezeption der Lerner). Die Forderung nach der „einzig richtigen“ Interpretation gilt nicht mehr, es werden im Sinne der Hermeneutik von Gadamer und Eco mehrere am Text belegbare Deutungen als annehmbar anerkannt.

Dieses Modell der Interpretation findet Bestätigung in Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Dort heißt es: „Dem Erschließen von literarischen Texten kommt (...) eine vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt“ (Einheitliche Prüfungsanforderungen 2002:5-6). Für Analyse und Interpretation von literarischen Texten werden hier als

Prüfungsleistungen Operationen erwartet, die vornehmlich aus Hermeneutik und Strukturalismus gewonnen werden:

- Erfassen des Textes in seinen wesentlichen Elementen und Strukturen,
- Formulieren von Interpretations- bzw. Analysehypothesen,
- Skizzieren des Lösungsweges und Auswählen sowie Begründen von Untersuchungsaspekten,
- aspektorientiertes Organisieren der Textdeutung unter Berücksichtigung des Wechselbezugs von Textstrukturen, Funktionen und Intentionen (durch Erfassen zentraler strukturbildender, genretypischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer Elemente und ihrer Funktion für das Textganze),
- Kontextualisierung, z. B. durch das Entwickeln von literaturgeschichtlichen, gattungsgeschichtlichen, geistesgeschichtlichen, biographischen, politisch-sozialen Bezügen,
- Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammenhangs von Struktur, Intention und Wirkung im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehenshorizontes,
- Diskussion von Wertvorstellungen, die in den Texten enthalten sind,
- literarische Wertung (ebenda:16-17).

Ein vergleichbares Interpretationsmodell funktioniert auch in der polnischen Lerntradition.

Neben diesen fest etablierten Verfahren führt man alternative Lektürepraktiken in den Literaturunterricht als weitere Ergänzung und Bereicherung der traditionellen Interpretationsarbeit ein. Solche alternativen Interpretationen schlug die deutsche ideologiekritische Literaturdidaktik der 1970er Jahre vor, neulich werden sie nach dekonstruktivistischen Ansätzen bzw. im Sinne der Gender Studies praktiziert.

Im Übernehmen literaturtheoretischer Prinzipien für den Literaturunterricht ist immer Vorsicht geboten: Sie müssen immer an der Spezifik der Lernsituation sowie Möglichkeiten und Voraussetzungen der Lernergruppe gemessen werden. Versuche, Schüler im Unterricht mit professionellen Literaturwissenschaftlern gleichzusetzen, können leicht auf Irrwege führen<sup>9</sup>. Neue Theorien der Literaturwissenschaft erweitern die Sichtweise auf die gesellschaftliche Rolle der Literatur und den literarischen Text, ergänzen und bereichern Analyseverfahren und Interpretation. Sie leisten dadurch auch wichtige Beiträge zur Entwicklung von neuen Forschungsfeldern der Literaturdidaktik. Nur wenige von ihnen sind allerdings im Stande, auf die

---

<sup>9</sup> Ein Beispiel dafür lieferte die Konzeption der polnischen Literaturdidaktiker vom „Schüler in der Rolle eines Forschers“ („uczeń w roli badacza“) aus den 1970er und 1980er Jahren, die der sog. Problemmethode („metoda problemowa“) zugrunde lag. Den literaturwissenschaftlichen Hintergrund dafür bildete der Strukturalismus.

Unterrichtspraxis nachhaltig einzuwirken oder gar zu einem neuen literaturdidaktischen Paradigma zu werden. Dem Dekonstruktivismus und den Gender Studies ist diese Kunst nicht gelungen.

## **Literatur**

Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Verlag, Berlin 2006

Baacke, Dieter: Medienpädagogik. Tübingen, Niemeyer 1997

Belgrad, Jürgen/Fingerhut Karlheinz (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 1998

Bonholt, Helge/ Rupp, Gerhard: Leseentwicklung im Zeitalter der Globalisierung. Der Beitrag von literarischem Lesen zur interkulturellen Erziehung und zur Ausbildung von Toleranz. In: Zielke, Oxana/ Meier, Thorsten/ Bollacher, Martin (Hrsg.): Nathan und seine Erben. Beiträge zur Geschichte des Toleranzgedankens in der Literatur. Festschrift für Martin Bollacher. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg 2005, S. 163-187

Bounin, Inge: Medienkompetenz. Mediaculture online. Medienpädagogik und Medienkultur. Das Portal zur Medienbildung. <http://www.mediaculture-online.de/Medienkompetenz.356.0.html>

Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva-Marie: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2004

Bredella, Lothar: Exkurs: Dekonstruktivistische Literaturdidaktik. In: Bredella, Lothar/ Burwitz-Melzer, Eva-Marie: Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen, Gunter Narr Verlag 2004, S. 72-78

Decke-Cornill, Helene: „Identities that cannot exist“: Gender Studies und Literaturdidaktik. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, S. 181-206

Donnerstag, Jürgen: Gender als Kategorie in einer fremdsprachlichen Literatur- und Kulturdidaktik. In: Christ, Herbert/ Legutke, Michael K.: Fremde Texte verstehen. Festschrift für Lothar Bredella. Gunter Narr Verlag Tübingen 1996, S. 148-160

Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002. [http://www.teachsam.de/pdf\\_free/pruefungen/abitur/epa\\_deutsch.pdf](http://www.teachsam.de/pdf_free/pruefungen/abitur/epa_deutsch.pdf)

Garbe, Christine: „Echte Kerle lesen doch?!“ In: Brittnacher, Hans Richard/ Harder, Matthias/ Hille, Almut/ Kocher, Ursula (Hrsg.): Horizonte verschmelzen: zur Hermeneutik der Vermittlung. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2007

Halling, Torsten: Poststrukturalistische Ansätze zum Umgang mit kanonischen Texten im Literaturunterricht. GRIN Verlag, Norderstedt 2003

- Hurrelmann, Betina: Kindermedien als Chance zum Erwerb von Medienkompetenz. In: Hurrelmann, Betina/ Becker, Susanne: Kindermedien nutzen. Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Juventa Verlag, Weinheim 2003
- Kafitz, Dieter: Literaturtheorien in der textanalytischen Praxis. Verlag Königshausen & Neumann, Würzburg 2007
- Kepser, Matthis: Sprachunterricht und neue Medien. In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut/ Ossner, Jakob/ Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 2. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn 2006, S. 854-866.
- Nickel-Bacon, Irmgard: Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. In: Groeben, Norbert/ Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Juventa Verlag, Weinheim 2006, S. 95-114
- Nünning, Ansgar: Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die Praxisrelevanz!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, S. 65-97
- Ortmann, Sabrina: Netz Literatur Projekt. Verlag berlinerzimmer.de, Berlin 2001
- Paefgen, Elisabeth K.: Einführung in die Literaturdidaktik. Verlag J. B. Metzler, Stuttgart 1999
- Spinner, Kaspar H.: Brecht dekonstruktivistisch oder Die Chance für einen neuen Zugang zu einem Schulklassiker. In: Förster, Jürgen (Hrsg.): Schulklassiker lesen in der Medienkultur. Klett, Stuttgart u. a. 2000, S. 80-92
- Vogt, Jochen: Einladung zur Literaturwissenschaft. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn 2008
- Volkman, Laurenz: Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog. Ein Plädoyer für verschiedene Lesearten im Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola: Literaturdidaktik im Dialog. Gunter Narr Verlag, Tübingen 2004, S. 99-122
- Wieser, Dorothee: Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden: Eine qualitative Interviewstudie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008