

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Juliane Köster & Stefan Matuschek

**ELF THESEN ZUM
LITERATURUNTERRICHT**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 23-27.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Juliane Köster & Stefan Matuschek

ELF THESEN ZUM LITERATURUNTERRICHT

1. Die Germanistik als Fachwissenschaft gewährleistet die Professionalität des Schulfachs *Deutsch*. Denn Lehrerinnen sind immer *Fach*lehrerinnen. Die Fachlichkeit ist kein der Lehrtätigkeit nachgeordneter Aspekt. Sie gehört primär zu diesem Beruf. Die Wissenschaft ist die zuständige Instanz, Fachkompetenz zu entwickeln, zu definieren und zu sichern. Ohne diese Orientierung würde das Schulfach Deutsch in der Sache dilettantisch oder beliebig, im schlimmsten Fall abwegig.

2. Das Fach *Deutsch* gehört zur Allgemeinbildenden Schule. Sein hauptsächliches Ziel besteht nicht darin, auf ein Germanistikstudium vorzubereiten. Es soll vielmehr vermitteln, was man von jedem Mitglied der Gesellschaft an Kompetenz und Wissen über die deutsche Sprache und Literatur (weiter gefasst: über Sprache und Text überhaupt sowie plurimediale Textformen) erwarten sollte.

3. Die Differenz zwischen Fachwissenschaft und Allgemeinbildung ist die wesentliche Herausforderung der Deutschdidaktik. Angesichts der exponentiellen Ausweitung der kulturellen Produktion und des Wissens sowie der fortschreitenden Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Milieus könnte man die Vorstellung von ‚Allgemeinbildung‘ für obsolet und chimärisch halten. Doch bleibt sie eine notwendige regulative Idee. Ohne sie würde der Status des allgemein anzuerkennenden Schulabschlusses hinfällig. Die Frage, was von der Germanistik allgemeinbildend ist, bestimmt also das Verhältnis von Fachwissenschaft und Schulfach.

4. Was als allgemeinbildend gelten soll, kann nicht aus der Fachwissenschaft abgeleitet werden. Es kann nur im Austausch mit der Alltags- und Laienkultur auf der Basis fachlicher Kompetenz ausgehandelt werden. Die Deutschdidaktik ist die Instanz, die für diesen Aushandlungsprozess die Verantwortung übernehmen muss. Das heißt konkret: Die Literaturdidaktik hätte sich nicht nur mit Literaturwissenschaft und Bildungsadministration zu verständigen, sie hätte auch Journalisten, Lektorinnen, Vertreterinnen des Kulturmanagements als Akteure der Alltags- und Laienkultur einzubeziehen. Das Argument, dass Konsensbildung fast unmöglich sei, sollte den Versuch jedenfalls nicht verhindern.

Im Bereich der Literaturwissenschaft können dabei folgende Leitlinien gelten:

5. Literaturunterricht muss an der Präsenz und Relevanz des Literarischen in der Alltags- und Laienkultur ansetzen. Es ist deshalb richtig, mit aktueller Literatur anzufangen, die mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verbunden ist. Nur auf diese Weise zeigt sich Literatur als ein lebendiges und nicht vergangenes Phänomen. An solchen Beispielen ist der Beitrag erfahrbar und verständlich zu

machen, den Literatur zur Allgemeinbildung leisten kann. Er ist im ersten Schritt nah an der Alltagssprache zu formulieren, noch nicht mit elaborierter Fachterminologie.

6. Die erste Einsicht, worin dieser Beitrag besteht, lässt sich so formulieren: Literatur ist ein Angebot, sprachlich vermittelte Erfahrungen zu machen – Erfahrungen, die nah an der eigenen Wirklichkeit sein können, fremde Wirklichkeiten nahebringen oder imaginativ, dabei auch gezielt experimentell, über die Wirklichkeit hinausgehen. Diese Einsicht muss vor jeder Rede von Textanalyse und Interpretation etabliert werden. Literatur ist deswegen ein lebendiger Teil unserer Kultur, weil sie sprachlich vermittelte Erfahrungsangebote macht – und nicht, weil sie eine Analyse- oder Interpretationsaufgabe stellt. Ein allgemeinbildendes Literaturverständnis kann am besten damit beginnen, diese Erfahrungen in Worte zu fassen und den Angebotscharakter der Texte zu beschreiben: Worin besteht er, wo ist er am stärksten, wo ist er schwächer, welche Interessen, welche Vorlieben bedient er, welches Vorwissen verlangt er, in welchem Verhältnis steht er zur eigenen empirischen Erfahrung etc.

7. Die zweite Einsicht liefert zu dieser rezeptiven die produktive Perspektive. Sie lässt Literatur als ein menschlich universelles Verfahren verstehen, mit einfachsten Mitteln Situationen und ganze Welten zu simulieren. Die persönliche Erlebniserzählung oder Tagträumerei („was wäre, wenn ...“) zeigen die Affinität eines/einer jeden zur literarischen Produktivität. Die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler als (wie alle Menschen) erzählende und imaginierende Wesen schafft die Voraussetzung, Literatur nicht als fremde, alte Kunst, sondern als allgemein menschliches Potenzial zu verstehen, das in der Literaturgeschichte kultiviert ist; das Potenzial, mit sprachlich simulierten Welten die eigene Welterfahrung ergänzend, kontrastiv, kritisch zu begleiten.

Dieser persönliche Bezug zur Literatur als Erfahrungssimulator oder Artikulationsmöglichkeit von Erfahrungen und Imaginationen ist die Basis, Literatur als ein spezifisches kulturelles Phänomen in seiner Leistungsfähigkeit zu verstehen. Sie ist darin dem Film, dem Comic oder anderen multimedialen Formen verwandt, zeichnet sich aber als rein sprachliches Phänomen durch seine konkurrenzlose ökonomische Unaufwendigkeit aus.

8. Alle literaturwissenschaftliche Theorie und Terminologie ist als ein Werkzeugkasten einzuführen, mit dessen Hilfe man dieses Erfahrungsangebot möglichst genau beschreiben kann. Dessen systematische und historische Ausbreitung wäre dann die Aufgabe fachwissenschaftlicher Bildung. Theorie und Terminologie müssen in der Schule deshalb genau in dem Maße vorkommen, wie sie als Erschließungswerkzeuge von tatsächlich behandelten und für den jeweiligen Jahrgang angemessenen literarischen und literarhistorischen Phänomenen brauchbar sind. Welche

Beschreibungskategorien hier dienlich sind, wäre im Dialog zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik zu entwickeln. Auch die Erfahrungen von Literaturlehrerinnen und -lehrern können sich als produktiv erweisen.

9. In der Beschreibung textlicher Phänomene wie in dem Wissen und Erkennen systematischer und historischer Formkonventionen liegt die Kompetenz, nach der literaturwissenschaftliche Aussagen wahr oder falsch oder präziser oder weniger präzise sind. Dieser Wahrheits- und Qualitätsanspruch in der metatextuellen Beschreibung und Zuordnung ist deutlich von dem Status von Interpretationsaussagen zu trennen, die aufgrund ihres subjektiven Auslegungscharakters weder wahr noch falsch, sondern nur mehr oder minder nachvollziehbar sein können. Die Unterscheidung dieser beiden Redeweisen über Literatur ist das erste allgemeinbildend relevante Erfordernis: zum einen das Bemühen, fachterminologisch eine möglichst präzise Beschreibung und systematische oder historische Zuordnung zu geben; zum anderen die Interpretation. Im ersten Fall sind Aussagen wahr, falsch, besser oder schlechter; im zweiten Fall sind sie subjektive Festlegungen dessen, was der Text selbst offenlässt.

10. Aufgrund ihrer Subjektivität sind Interpretationen nicht auf vergleichbare Weise lernbar und bewertbar wie Beschreibungen und Zuordnungen. Man kann sie nur – mit den Begriffen der Hermeneutik und Rezeptionstheorie – in ihren Verfahren reflektieren und kontrollieren und sich in argumentativer Begründung üben. Dass die allermeisten literarischen Texte interpretationsoffen sind, ist als ein Teil ihres Angebots zu verstehen. Die Offenheiten sind möglichst genau als solche zu beschreiben. Kategorien wie Unbestimmtheit, Aussparung etc. sind im unterrichtlichen Begriffsinventar vorhanden und ließen sich entsprechend profilieren. Das ist eine bewertbare Aufgabe. Das Ausfüllen dieser Offenheit durch Interpretationen ist es nicht. Anders als in der Literaturwissenschaft macht das Formulieren und Austauschen von Interpretationen den Literaturunterricht lebendig; es ist die performative und bildungstheoretisch durchaus relevante Annahme der literarischen Angebote. Die Notengebung muss sich aber davon fernhalten. Die in der Schule übliche Benotung von Interpretationen ist das Übel, das dem Literaturunterricht den Ruf des Laberfaches eingebracht hat. Die Trennung von Deskription und Interpretation mag für den schulischen Literaturunterricht befremdlich erscheinen. Denn der unspezifizierte Auftrag „Interpretieren Sie den Text“ beruht gerade auf der engen Verknüpfung von Beschreibung und Deutung der Texte. Die Qualität der geforderten Interpretation wird durch den textanalytischen ‚Sättigungsgrad‘ bestimmt. Sie resultiert im schulischen Kontext aus textanalytischen Prozeduren. Dass diese Praxis nicht nur zu wenig überzeugenden Ergebnissen, sondern auch zu stark divergierenden Bewertungen führt, sollte zu der hier vorgeschlagenen Akzentverlagerung ermutigen. Statt Interpretationshypothesen zu generieren und diese textanalytisch zu stützen, wäre die jeweilige Textwelt in ihrer Spezifik zu beschreiben und das darin angebotene Erfahrungspotenzial zu bestimmen. Damit sind die Beschreibungen keineswegs funktionslos. Sie spielen nur nicht mehr der Interpretation zu, sondern erschließen und explizieren die Beschaffenheit der Textwelt.

11. Benoten lassen sich dagegen Beschreibungen der literarisch konstruierten Welten: Sind sie homogen oder heterogen, kohärent oder brüchig? Wie sind sie perspektiviert und dadurch explizit oder implizit bewertet? In welchem Verhältnis stehen sie zur eigenen oder realistisch möglichen Lebenswelt? Wie klar sind sie auf bestimmte Themen oder Probleme ausgerichtet? Welche Gattungsmuster sind erkennbar oder kombiniert? Etc. Mit solchen Fragen wird Deutsch zu einem in der Kompetenz überprüfbareren Fach. Zugleich erschließen sie die spezifischen Angebote der Literatur.

Ein Beispiel: Kafkas Erzählung *Das Urteil*. Es erscheint uns nicht gerechtfertigt, die Interpretationsideen zu benoten, die man dazu entwickeln kann, warum der Vater den Sohn verurteilt und warum der Sohn von der Brücke springt. Wer das tut, versteht literarische Texte als Rätselaufgabe und nicht als Erfahrungsangebote. Lernen und benoten kann man dagegen die Beschreibung, dass und wodurch dieser Text eine inkohärente Welt schafft. Durch die Inkongruenz ihres ersten (durch den Sohn perspektivierten) mit ihrem zweiten Teil (die Begegnung von Vater und Sohn und deren Konsequenz) vermittelt diese Erzählung die Erfahrung, dass eine enge, intime Gemeinschaft zweier Menschen sich als ein groteskes Nebeneinander zweier völlig getrennter Welten erweist. In dieser grotesken Welt sind alle Äußerlichkeiten klar (etwa die Lage der Zimmer, das Brückengeländer, das der Sohn überklettert, die Geräusche, die dabei zu hören sind) und alles Innere, Psychische unklar. Eine solche groteske Welt, in der alles Oberflächliche präzise und klar und alle menschliche Innerlichkeit unklar und verstörend ist, ist das Angebot von Kafkas Erzählung. Es anzunehmen und mit der eigenen Lebenserfahrung zu vergleichen, ist das Erlebnispotenzial aller Kafka-Leserinnen und -Leser. Sich klarzumachen, mit welchen sprachlichen und textlichen Verfahren es erzeugt wird und wie sich in solchen grotesken Fügungen eine ganz eigene, signifikante und sehr einflussreiche Position der Literatur am Anfang des 20. Jahrhunderts darstellt, ist das Erkenntnisziel des Literaturunterrichts. Kurzum: Das Schulfach *Deutsch* hat im Literaturunterricht seine Aufgabe darin, basale fachwissenschaftliche Termini und Theorien als Explikationsinstrumente literarischer Erfahrungsangebote bewusst und handhabbar zu machen. Alle Epochen-, Gattungs- oder metatextuellen Begriffe bleiben nutzlos, wenn sie nicht auf das persönlich zu machende Erfahrungsangebot bezogen werden. Diese Funktion ist der entscheidende Schritt, um das Kompetenzangebot des Literaturunterrichts ernst zu nehmen. Wenn das gelingt, ist es nicht so wichtig, an welchen Beispielen und in welcher historischen und formalen Beispielsbreite es gelingt. Gut ist es, wenn immerhin ausreichend Beispiele dabei sind, die mit der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Beziehung stehen.

Ein Muster, wie es nicht gelingt, bietet oft die schulische Behandlung von Barock-Sonetten. Sie sind beliebt, weil man mit ihnen eine bestimmte Gedichtform beibringen kann, eine Vielzahl rhetorischer Figuren und den vielzitierten vanitas-Topos, der sich mit dem Dreißigjährigen Krieg in Verbindung bringen lässt. Wenn es dabei bleibt, bleibt das Entscheidende verschwiegen: das hier spezifische Literatur-

konzept, das Gedichte als stilartistische Variationskunst versteht und zelebriert. Wer eine allererste, grundlegende Vorstellung von Barock-Sonetten vermitteln will, muss nicht bei einzelnen Strophenformen, Stilfiguren oder Topoi ansetzen, sondern überhaupt bei dem Konzept topisch-rhetorischer Dichtung. Nicht terminologisch gesagt: Es gibt Gedichte, die im Gegensatz zu allen Subjektivitäts-, Authentizitäts- und Originalitätserwartungen mit dem Erfahrungsangebot stilvirtuoser Wiederholung und Variation vorgegebener Themen, Motive und Thesen aufwarten. Wer Barock-Gedichte verstehen will, muss sich auf dieses Erfahrungsangebot einzulassen versuchen. Die Lehrkräfte brauchen dazu das fachwissenschaftliche Verständnis von Topik und von Dichtung als rhetorischer *elocutio*. Das muss aber so in der Schule nicht vorkommen. Es kommt nur darauf an, dass man das ganz eigene sprachliche Erfahrungsangebot solcher Texte wahrzunehmen lernt. Wer davon eine Ahnung bekommt, hat mehr verstanden als jemand, der bei gleichem Anlass Anaphern und Chiasmen als solche identifiziert und aus deren Häufung inhaltliche Interpretationsgedanken abzuleiten versucht.

Anschrift der Verfasser:

*Juliane Köster und Stefan Matuschek, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft,
Friedrich-Schiller-Universität Jena, Fürstengraben 18, D-07743 Jena*

juliane.koester@uni-jena.de,

stefan.matuschek@uni-jena.de