

Marcus Steinbrenner

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

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

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

0 Vorgehen

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

1 Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 Ausführlich hierzu Ivo 1994, 1999 und Steinbrenner 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 Die Sprachlichkeit des Menschen in deutschdidaktischen Theorieansätzen

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

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

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

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

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

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

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

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

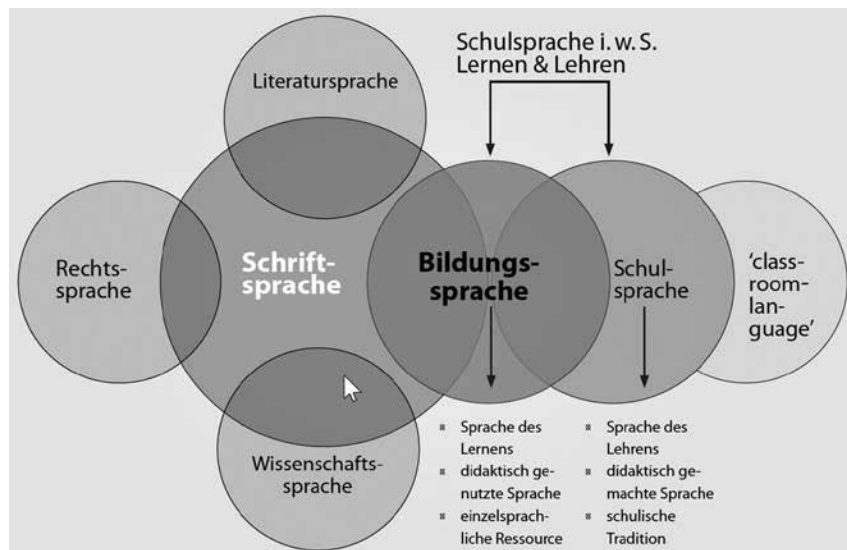
Existenzielle Persönlichkeitsbildung und Erlebnis- und Genussorientierung, die vor allem mit dem literarischen Lesen in Verbindung gebracht werden, sind als Bildungsnormen wegen ihrer schwierigen Überprüfbarkeit und ihrer Spannung zu herrschenden schulisch-institutionellen und auch gesellschaftlichen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

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

2.2 Bildungssprache (Helmuth Feilke)

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Christoph Bräuer - 9783631661383

Downloaded from PubFactory at 07/29/2021 06:51:05AM

via free access

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

Abb. 2: Der Tweet von Naina⁵



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

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

2.4 Lesedidaktik (Cornelia Rosebrock und Daniel Nix)

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

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

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

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

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

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

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

2.5 Literarisches Lernen (Kaspar H. Spinner)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

bedarf einer sprachtheoretischen Reflexion, ohne die es – so meine ich – keine fundierte Konzeption des literarischen Lernens geben kann. So wie jede Konzeption des Literaturunterrichts eine Poetik voraussetzt, muss sie sich ihrer sprachtheoretischen Grundlagen bewusst sein. Fehlt ein solches Bewusstsein, so droht dem literarischen Lernen eine Abkopplung von der Sprachlichkeit, die seine Gegenstände und Arbeitsformen konstituieren. [...] Denn literarisches Lernen versteht sich nicht von selbst. Es braucht eine umfassende Begründung, die insbesondere die Frage nach der Sprachlichkeit des literarischen Lernens einschließt: Was lernen Schülerinnen und Schüler, wenn sie mit Literatur umgehen, was sie sonst nicht lernen würden? (Lösener 2015b, S. 73)

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

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

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

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

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

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

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

wie man über das Denken, Wollen und Fühlen von Menschen sprechen kann. Er lernt die Sprache der Seele. Er lernt, dass man derselben Sache gegenüber anders empfinden kann, als er es gewohnt ist. Andere Liebe, anderer Hass. Er lernt neue Wörter und neue

Metaphern für seelisches Geschehen. Er kann, weil sein Wortschatz, sein begriffliches Repertoire, größer geworden ist, nun nuancierter über sein Erleben reden, und das wiederum ermöglicht ihm, differenzierter zu empfinden (Bieri 2008, S. 18).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.4 Literarische Erfahrung als Resonanzerfahrung (Hartmut Rosa)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.6 Renaissance von Humboldts Bildungsbegriff in der Pädagogik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5 Neun Aspekte sprachlich-literarischer Bildung

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

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

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

- (2) Sprach- und Literaturdidaktik gemeinsam denken

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

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

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

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

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

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

(5) Höherer Stellenwert der eigenen Produktion von Literatur

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

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

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

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

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

(8) Geltung für alle Schulstufen und -formen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6 Literatur

- Baum, Michael (2015): Der Tanz des Bären. Zur intransparenten Transparenz von Kaspar Spinners „Elf Aspekten des literarischen Lernens“. In: *Leseräume*. Jg. 2015. H. 2, S. 16–27.
- Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.) (2013): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Berardi, Franco ›Bifo‹ (2015): *Der Aufstand. Über Poesie und Finanzwesen*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Bertram, Georg W. (2015): Artikulierte Individualität. Was leisten Gedichte für die eigene Sprache? In: Pompe, Anja (Hrsg.): *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen*. Freiburg i.Br. u. a.: Rombach, S. 33–43.
- Bieri, Peter (2008): „Wie wäre es, gebildet zu sein?“. In: Göppel, Rolf et al. (Hrsg.): *Bildung ist mehr. Potentiale über PISA hinaus*. [9. Aufl.]. Heidelberg: Mattes, S. 13–21.
- Bieri, Peter (2013): *Wie wollen wir leben?* München: dtv.
- Coseriu, Eugenio (1994): *Sprache und Dichtung*. In: Albrecht, Jörn (Hrsg. und bearb.): *Sprache und Dichtung: Textlinguistik. Eine Einführung*. [3., überarb. und erw. Aufl.]. Tübingen/Basel: Francke, S. 146–149.
- Feilke, Helmuth (2013): *Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen*. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 113–130.
- Frederking, Volker et al. (2013): *Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht*. In: Becker-Mrotzek, Michael et al. (Hrsg.): *Sprache*

- im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster u. a.: Waxmann, S. 131–146.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2004a): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa.
- Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (2004b): Fazit: Lesen als Schlüsselqualifikation? In: dies. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa., S. 440–465.
- Groeben, Norbert (2004): Einleitung: Funktionen des Lesens – Normen der Gesellschaft. In: ders./Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa., S. 11–35.
- Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hrsg.) (2008): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, Gerhard (2014): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus et al. (Hrsg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–65.
- Helsper, Werner (2016): Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael et al. (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50–62.
- Humboldt, Wilhelm von (1998[1830–35]): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hrsg. von Donatella Di Cesare. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Hurrelmann, Bettina (2004): Bildungsnormen als Sozialisationsinstanz. In: Groeben, Norbert/dies. (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft: Ein Forschungsüberblick. Weinheim/München: Juventa, S. 280–305.
- Ivo, Hubert (1994): Muttersprache, Identität, Nation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Ivo, Hubert (1999): Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ivo, Hubert (2000): Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen. In: Witte, Hansjörg et al. (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333–340.
- Ivo, Hubert (2001): Normierung und Allegorese. Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 158–170.

- Jostes, Brigitte (2004): Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*. Jg. 11. H. 22, S. 6–30.
- Judet de la Combe, Pierre (2007): Warum sich mit Sprache beschäftigen? Vorüberlegungen zu einer europäischen Bildung. Hildesheim u. a.: Olms.
- Judet de la Combe, Pierre/Wismann, Heinz (2004): *L'avenir des langues. Repenser les Humanités*. Paris: Les Éditions du Cerf.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Literaturdidaktik und Praxeologie. In: *IASL*. Jg. 40. H. 1, S. 207–221.
- Leseforum (2016): Mündliche Literalität. Ausgabe 1/2016. <http://www.leseforum.ch>. Abgerufen am 15.03.2016.
- Leseräume (2015): Elf Aspekte des literarischen Lernens auf dem Prüfstand. Ausgabe 2/2015. http://leseraeume.de/?page_id=308. Abgerufen am 15.03.2016.
- Löseener, Hans (2015a): Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht. In: *Interval(le): Réinventer le rythme / Den Rhythmus neu denken*. Jg. 2015. H. 7, S. 1–22.
- Löseener, Hans (2015b): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: *Leseräume*. Jg. 2015. H. 2, S. 72–84.
- Löseener, Hans/Siebauer, Ulrike (2011): *hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht*. Regensburg: vulpes.
- Nida-Rümelin, Julian (2013): *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nünning, Ansgar (2008): Bildung durch Sprache(n) und Literatur: Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.): *Sprachen lernen – Menschen bilden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–54.
- Oliver, José F. A. (2013): *Lyrisches Schreiben im Unterricht. Vom Wort in die Verdichtung*. Seelze: Kallmeyer.
- Ossner, Jakob (2001): Elemente eines Denkstils für didaktische Entscheidungen. In: Rosebrock, Cornelia/Fix, Martin (Hrsg.): *Tumulte. Deutschdidaktik zwischen den Stühlen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–32.
- Pompe, Anja (2015): „Das hier ist Wasser“. Oder was heißt: Literarisches Lesenlernen? In: dies. (Hrsg.): *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen*. Freiburg i. Br. u. a.: Rombach, S. 213–226.
- Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosebrock, Cornelia (2013): *Voll Verdienst, doch dichterisch wohnt / Der Mensch. Über Sinn und Unsinn des didaktischen Denkens in Kompetenzen*.

- In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–49.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2014): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. [7., überarb. und erw. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sander, Wolfgang (2015): Was heißt „Renaissance der Bildung“? Ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 61. H. 4, S. 517–526.
- Schmid, Wilhelm (2012): Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [ebook-Ausgabe].
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. Jg. 33, H. 200, S. 6–16.
- Steinbrenner, Marcus (2007): Freiheit und Bindung. Sprachlich-literarische Bildung und die Suche nach einem Denkraum für die Deutschdidaktik. In: Göltzer, Susanne/Roth, Jürgen (Hrsg.): Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag. Münster: Monsenstein und Vannerdat, S. 390–420.
- Steinbrenner, Marcus (2014a): „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: ders. et al. (Hrsg.) Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 263–285.
- Steinbrenner, Marcus (2014b): Bildungsstandards und „die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit“ (Hubert Ivo). In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37, S. 13–16.
- Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. [2., korr. und erg. Aufl.]. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Trabant, Jürgen (2008): Was ist Sprache? München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2009): Die Sprache. München: Beck.
- Trabant, Jürgen (2012): Weltansichten: Wilhelm von Humboldts Sprachprojekt. München: Beck.
- Vischer Bruns, Christina (2011): Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching. New York: Continuum.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. Jg. 20. H. 38, S. 136–150.