

NICOLA MITTERER / WERNER WINTERSTEINER

## Literarische Erfahrung Ästhetischer Modus und literarisches Lernen

*“Art cannot be taught – it can however educate!”  
(Jan Jagodzinski)*

*„Acquaintance with the formal aspects of literature  
will not in itself ensure aesthetic sensitivity.  
Knowledge of literary forms is empty  
without an accompanying humanity.“  
(Louise M. Rosenblatt)*

*Es ist ein wesentliches Charakteristikum von Literaturunterricht,  
dass alles, was im Unterricht geäußert wird,  
immer nur verstanden werden kann als ausschnitthafte Veräußerlichung von dem,  
was an ästhetischer Imagination im Innern der Schüler(innen)  
reicher und differenziert geschehen soll.  
(Kaspar H. Spinner)*

### **Abstract**

In diesem Beitrag untersuchen wir an anhand von Kaspar Spinners wirkungsmächtigem Essay die Aporien einer Literaturdidaktik, die sich mit dem Kompetenz-Paradigma zu arrangieren versucht. An Spinners wertvollem und reichhaltigem Text problematisieren wir die Form, die durch ihre fragmentierte Darstellung u.E. einem Unterricht Vorschub leistet, der statt auf das ästhetische Ganze auf isolierte literarische Techniken zielt. Dies illustrieren wir anhand eines Unterrichtsbeispiels, das sich ausdrücklich auf Spinner beruft. Wir plädieren hingegen für einen „ganzheitlichen“ Literaturunterricht, der den literarästhetischen Modus zur Voraussetzung hat, das heißt eine Lesehaltung, die ganz im Sinne Spinners das Wechselspiel von „subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung des Textes“ zulässt. So könnte literarische Erfahrung als „transaktionaler Prozess“ (Rosenblatt) wirksam werden.

Kaspar H. Spinners Essay „Literarisches Lernen“ ist eine der wirkungsmächtigsten literaturdidaktischen Interventionen der letzten Jahrzehnte. Das bezeugen die bereits unzählbaren Aufsätze, die sich auf ihn berufen, das beweist nicht zuletzt die vorliegende Publikation. Die Gründe dafür sind vielfältig. Zum einen, weil es wohl der früheste Text ist, der die Herausforderung annimmt, die der (psychometrisch verengte) Kompetenzbegriff für die Literaturdidaktik bedeutet.<sup>1</sup> Wir lesen Spinners Text als einen Versuch, durch die Darstellung der Komplexität literarischen Lernens (verstanden als Ausbildung rezeptiver Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Kunstwerken) dem Kompetenzbegriff gerecht zu werden und ihn gleichzeitig zu subvertieren. Zum anderen mag auch das Bedürfnis nach einer leicht fasslichen Gesamtdarstellung literarischer Bildung, suggeriert durch die nummerierte Liste (mit dem Charme der ungeraden Zahl) und den apodiktischen Titel, zum Erfolg des Textes beigetragen haben. Dabei wird meist übersehen, dass Spinner zu Recht selbst betont, dass eine Gesamtdarstellung weder Intention noch Leistung seines Beitrags ist. So ist „Literarisches Lernen“ für viele zum Modell für Literaturunterricht schlechthin geworden, obwohl es gar kein Modell ist, sondern eine Auflistung von wichtigen Aspekten, die sich auf einige (zweifelsohne zentrale) Fragen des Literaturunterrichts beziehen. Damit werden bestimmte literaturdidaktische Fragestellungen als vordringlich festgeschrieben, während andere aus dem Fokus der literaturdidaktischen Aufmerksamkeit geraten. So hat die „Ästhetik“ von Spinners Text – die sehr ansprechende Darstellung von elf kompakten Aspekten – wichtige Fragestellungen zu blinden Flecken einer „zeitgemäßen“ literaturdidaktischen Diskussion werden lassen, und das obwohl der Autor in seinen einleitenden Bemerkungen durchaus auf das Fehlen anderer Aspekte hinweist. In unseren Augen sind das (teilweise auch über Spinners Hinweise hinaus) vor allem folgende Punkte:

- | Zunächst die grundsätzliche Frage nach den gesellschaftlichen *Funktionen* der Literatur und den daraus ableitbaren *Begründungen* für den Literaturunterricht
- | Die Frage nach den (multiplen) *Zielen* des Literaturunterrichts, der sowohl als eigenständiger Bereich wie als Teilbereich des (Deutsch-)Unterrichts insgesamt gesehen werden muss; in diesem Zusammenhang die Balance zwischen diesen Bereichen
- | *Kanonfrage 1*: die umstrittene Frage, ob eine Unterscheidung zwischen Hoch-Literatur und Trivilliteratur sachlich gerechtfertigt ist und wenn ja, welche didaktische Relevanz sie hat
- | *Kanonfrage 2*: die Frage nach den zu wählenden literarischen Texten und den (nicht nur literaturwissenschaftlichen) Kriterien, nach denen diese Wahl getroffen werden soll
- | Literaturunterricht und die Förderung des *produktiven Umgangs* mit Literatur: SchülerInnen als RegisseurInnen, PerformerInnen und AutorInnen; hier, aber nicht nur in diesem Zusammenhang, Literaturunterricht im Rahmen einer *synästhetischen Bildung*
- | Nicht zuletzt die gar nicht selbstverständliche Frage, ob der Literaturunterricht idealtypisch zu modellieren ist als ein Lernprozess, bei dem es eben um Literatur geht, oder als ein Prozess literarischer Erfahrung, bei dem eben auch gelernt wird.

Da Spinners Text – nicht aus seinem eigenen Anspruch heraus, sondern durch den Stellenwert, den er in der Diskussion um die Anwendbarkeit des *Kompetenzparadigmas*<sup>2</sup> auf den Literaturunterricht erlangt hat – immensen Einfluss auf die Ausrichtung der Literaturdidaktik „nach PISA“ hatte und hat, geht es uns in diesem Beitrag nicht darum, seine Einsichten zu würdigen (was er sehr wohl verdient hätte), sondern wir betrachten ihn als „Fall“: Wir versuchen der Wirkungsweise dieses Textes im literaturdidaktischen Diskurs der vergangenen Jahre auf die Spur zu kommen und beobachten uns typisch erscheinende Formen von dessen Rezeption. Diese Auseinandersetzung mit Spinners Text und Kontext wollen wir dazu nutzen,

<sup>1</sup> Vergleiche dazu die Kontextualisierung von Spinners Aufsatz, die Clemens Kammler in seinem Sammelband vornimmt. Er zeigt, auch anhand der Diskussion von Spinners Elf Aspekten, „wie weit die literaturdidaktische Forschung von einer Kompetenzbeschreibung im Sinne des Klieme-Gutachtens (noch?) entfernt ist“ (Kammler 2006, 19). Im Gegensatz zu diesen vorsichtigen Äußerungen Kammlers scheint es inzwischen der Ehrgeiz der bundesdeutschen Literaturdidaktik zu sein, den Literaturunterricht möglichst perfekt vorhersehbar, messbar und „objektiv“ prüfbar zu machen.

<sup>2</sup> Vgl. dazu Wintersteiner (2011b).

um Vorschläge zu machen, worum sich die Debatte *auch* drehen sollte, beziehungsweise welche andere Sichtweisen auf den Bereich der Literaturdidaktik ebenfalls ihre Berechtigung haben, auch wenn sie von derzeit gültigen, von der Bildungspolitik oktroyierten Maximen zuwider laufen. Wir hoffen damit einige Fragestellungen hörbar machen zu können, die die Debatte über unser Fach öffnen und vielleicht auch wieder neu orientieren könnten. Spinners Text nutzen wir dabei als einen Ausgangspunkt für Überlegungen von grundsätzlichem Charakter: Wozu soll Literatur unterrichtet werden, kann sie überhaupt unterrichtet werden und wenn ja, behauptet sie dann trotzdem einen grundlegend „anderen“ Platz innerhalb eines Systems, das auf Normierung und Überprüfbarkeit ausgerichtet ist?

## 1 | Spinners *Elf Aspekte* als wirkungsmächtige Intervention und „theoretisches Fundament“ literaturdidaktischer Praxis

Kaspar H. Spinners Text scheint ein Schicksal wie Jürgen Krefts Vier-Phasen-Modell beschieden zu sein: Aus den 408 Seiten seiner *Grundzüge der Literaturdidaktik* werden üblicherweise nur zwei zitiert und diskutiert. In ähnlicher Weise ist zu konstatieren: Man beruft sich auf Spinner, aber man geht nicht auf seine Argumentation ein. Bereits die Nennung des Titels weckt eine Menge Assoziationen und ruft ein Paradigma literarischen Lernens, nämlich jenes der Kompetenzorientierung, auf den Plan. Vor allem der Begriff des „literarischen Verstehens“, der zuvor immer einer eigenen und recht komplexen Klärung bedurfte, scheint sich durch das Vorhandensein dieses Artikels auf elf relativ leicht fassbare und präzise beschreibbare, damit „operationalisierbar“ gewordene Aspekte zu beschränken. Positiv anzumerken ist dabei, dass Spinner durch die Betonung der emotionalen Anteile des literarischen Lernens diesen Aspekt in den Diskurs um den kompetenzorientierten Verstehensbegriff erfolgreich hineinreklamiert hat.<sup>3</sup> Dank Spinner ist es auch innerhalb des Kompetenzparadigmas unmöglich geworden, ausschließlich kognitive Zugänge zum literarischen Text als literarisches Lernen zu begreifen. Emotionale und imaginative Lernprozesse können – zumindest im Prinzip – nicht mehr ausgeblendet werden.<sup>4</sup>

Was uns allerdings an dieser Darstellung Spinners (auch im Gegensatz zu einigen anderen seiner Texte, z. B. Spinner 1998, Spinner 2005) problematisch zu sein scheint, ist die unvermittelte Nebeneinanderstellung kognitiver und emotionaler Aspekte literarischen Lernens. Wie diese ineinander greifen sollen, darauf gibt dieser Text Spinners keine Hinweise.<sup>5</sup> Ein Effekt dieser Aneinanderreihung zum Teil sehr unterschiedlicher und bei genauerer Betrachtung sogar in vielen Fällen divergenter Aspekte sind Unterrichtsvorschläge, die eine konsequent fragmentarisierende Rezeption des Textes vorsehen. Die AutorInnen, die sich explizit auf Spinners *Elf Aspekte* literarischen Lernens beziehen, konzentrieren sich fast immer auf einen, maximal zwei der vorgestellten Aspekte. Dabei werden in eher theoretischen Beiträgen die Komplexitäten der hier verwendeten Begriffe ausgelotet, wie etwa bei Clemens Kammler, der die didaktischen Möglichkeiten und Grenzen des Intertextualitätsbegriffes hinterfragt (vgl. Kammler 2010). Die Frage nach der Eingemeindung des Literaturunterrichts in das Kompetenzparadigma wird zwar auch an der ein oder anderen Stelle aufgeworfen (vgl. Abraham 2010, 147 ff., und Lösener 2010), doch die meisten Beiträge erschöpfen sich in der Schärfung oder Infragestellung einzelner Begrifflichkeiten und fragen nicht nach deren Zusammenspiel. Natürlich ist das aus der Sicht der einzelnen AutorInnen legitim, doch führte

<sup>3</sup> Das ist das Wesentliche, auch wenn die Mahnung Willenbergs, das Pendel nicht zu sehr in Richtung des Emotionalen schwingen zu lassen, durchaus ihre Berechtigung hat (Willenberg 2001).

<sup>4</sup> Die berechtigte Kritik Ralph Olsens an der Tradition einer ungenauen Verwendung des Empathiebegriffs in der Literaturdidaktik, die auch Spinner fortsetzt, sollte dabei allerdings nicht überhört werden. Zu hinterfragen wäre allerdings auch, weshalb Olsen letztlich selbst auf der hierarchischen Einteilung unterschiedlicher „Qualitätsstufen“ literarischer Empathie entsprechend der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens besteht (vgl. Olsen 2011, 11 f.).

<sup>5</sup> Der im Heft 200 von *Praxis Deutsch* (wo Spinners Text erstmals publiziert wurde) im Anschluss veröffentlichte Hinweis auf das *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* mag ein Wink in diese Richtung sein, aber wie dieses mit der Förderung der genannten Kompetenzen zu verbinden sei, darauf geht Spinner nicht weiter ein.

das Fehlen einer umfassenden literaturdidaktischen Debatte über Spinners *Elf Aspekte* doch dazu, dass seiner Liste eine Autorität zugesprochen wurde, die der Autor selbst gar nicht beansprucht hatte. Augenscheinlich wird die Misere der dadurch beförderten Fragmentarisierung besonders in den praxisorientierten Beispielen für einen kompetenzorientierten Literaturunterricht, wie sie etwa in *Praxis Deutsch* nicht selten zu finden sind. Hier äußert sich die Unverbundenheit der einzelnen Aspekte in einer Anleitung zur vermeintlich theoretisch gut abgestützten, fragmentarisierenden Betrachtung des Kunstwerks, das dessen nur in seiner Ganzheit wahrnehmbaren (weil eben ästhetischen) Charakter verfehlt.<sup>6</sup>

Zur Illustration sei hier ein Beispiel aus *Praxis Deutsch* angeführt: In Heft 220 (2010) der Zeitschrift entwirft Carsten Lange Unterrichtsideen zu einem Gedichtvergleich, wobei er sich unter der Überschrift „Literarisches Lernen“ explizit auf Kaspar H. Spinner bezieht. Seine Vorschläge zu den Gedichten *Abseits* von Theodor Storm und *Landschaft* von Rolf Dieter Brinkmann seien vor allem in der Lage, die beiden Aspekte „Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ und „Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ zu fördern, zudem sei auch „Lebensweltliches Lernen“ – etwa über die Rolle der Natur in der heutigen Gesellschaft – anhand dieser beiden Gedichte möglich. Bereits die erste „Leitfrage“, die Lange für die SchülerInnen ableitet, zeigt bei unvoreingenommener Betrachtung die Schwierigkeiten auf, anhand eines literarischen Textes vorgefertigte Kompetenzen entwickeln zu wollen. Die Frage lautet: „Mit welchen sprachlichen und formalen Mitteln bewirken Storm und Brinkmann als Vertreter ganz unterschiedlicher Epochen eine realistische Naturdarstellung?“ (Lange 2010, 39). Geht man nun davon aus, dass dies eine authentische Frage ist, die nicht bereits vorher vermitteltes Faktenwissen abprüfen will, dürfte es schwierig sein, zu dem Ergebnis zu gelangen, das der Autor mit dieser Frage anvisiert. Es ist schließlich höchst fraglich, ob SchülerInnen „die epochenübergreifenden Merkmale“ (Lange 2010, 39) „Objektivität“ und „Exaktheit“ diesen beiden atmosphärisch dichten und damit zwar nicht offen subjektiven, aber doch eindeutig Partei ergreifenden Gedichten zuschreiben werden. Die missverständliche und im Übrigen durch den gesamten Beitrag nicht weiter erklärte Verwendung des Begriffs „realistisch“ verweist außerdem auf einen vorhandenen, aber falsch bezeichneten Zusammenhang. „Realistisch“ im engeren Sinne sind nämlich weder Storms Laufkäfer in den „goldnen Panzerhörnchen“, noch Brinkmanns inventarisierte „Zenwitz“.<sup>7</sup> Sieht man sich die antizipierten Ergebnisse einer „Realistischen Landschaftsdarstellung im Vergleich“ an, so wird deutlich, dass es um authentisches Nachdenken über die beiden Gedichte gar nicht geht. Vielmehr sollen die (von der Lehrperson identifizierten) Merkmale des Schreibstils beider Autoren von den SchülerInnen „selbständig“ in den Gedichten wiedergefunden werden. Dabei wird eines der großen Defizite erkennbar, die ein ausschließlich an den *Elf Aspekten* ausgerichteter Unterricht aufweist: Alle elf Aspekte gleichzeitig können nicht berücksichtigt werden, zumindest dann nicht, wenn man sie als Teile eines Mosaiks betrachtet, das aus äußerst komplexen Einzelteilen besteht. Wie die meisten AutorInnen beschränkt sich deswegen auch Lange auf die Auseinandersetzung mit einem, maximal zwei Aspekten des literarischen Lernens, die dann nicht wieder an ein Ganzes rückgebunden werden. Das bewirkt eine perspektivische Verschiebung des Blicks auf den Text – oder anders gesagt, eine starke und ganz bewusst in Kauf genommene Reduktion der ästhetischen Betrachtung, die so ihren genuinen Charakter verliert. Dieser Umgang mit einem literarischen Text verfehlt aber das Eigentliche des Kunstwerks: Es wird bloß ein sehr fragmentarischer Ausschnitt dessen betrachtet, was erst als Zusammenspiel aus emotionalen und kognitiven, leiblichen und geistigen, wissensbasierten und

<sup>6</sup> Die praxisbezogenen literaturdidaktischen Beispiele, die sich auf Spinner berufen, sind zahlreich geworden, doch bei genauerer Betrachtung unterscheiden sie sich nicht wesentlich von vielen anderen Vorschlägen, die lange Zeit vor PISA und vor Spinners Vorschlag zu den elf Aspekten literarischen Lernens gemacht wurden. Hatten sogenannte praxisnahe Beispiele früher jedoch häufig mit fundierter Kritik von der sogenannten „theoretischen“ Seite aus zu rechnen, scheinen sie heute dem aktuellen Stand der Forschung angemessen argumentieren zu können.

<sup>7</sup> Ob es sich dabei nun um einen Witz aus dem Zen-Buddhismus handelt, der selbst dem Experten rätselhaft bleibe, wie Clemens Kammler vermutet, oder ob „der Vers die numerische Lesart“ beansprucht und 10 die Summe der unbestimmten Artikel ist, die vorher durch 1 ersetzt wurden, wie Ritter vermutet (vgl. dazu Kohlross 2000, 245 ff.), ist dabei nicht entscheidend. Selbst wenn man den Zenwitz als „Sandwich“ lesen wollte (was viele SchülerInnen sicher tun werden, weil ihnen derartige Wortspiele aus der virtuellen Kommunikation sehr vertraut sind) – wesentlich und allen diesen Deutungen gemein bleibt die Ironisierung, die das gesamte Gedicht durch diesen „Schlussvers“ erfährt.

intuitiven Zugängen und Wirkungen erfahrbar ist. Aus dem Gedicht von Theodor Storm, das sich auch als eine Auseinandersetzung mit der Vergänglichkeit lesen ließe, wird so eine ungeborenen idyllische Landschaftsbeschreibung. Die Auflistungen der unterschiedlichen Beschreibungsmodi – idyllische Landschaftselemente versus Müll und Verfall; lebendige versus tote Natur – die als Unterschiede zwischen dem „Poetischen Realismus“ à la Storm und einem „Realismus in der Moderne“ benannt werden, sind zwar alle zutreffend; sie sind es aber nur dann, wenn man die begrifflichen Ebene des Gedichts additiv zu fassen versucht, und erweisen sich als irreführend, wenn es um tiefere Ebenen der Bedeutung geht. So spielt die Vergänglichkeit in Storms Gedicht eine herausragende Rolle, die die SchülerInnen hier systematisch angeleitet werden zu übersehen. Denn durch das Überstülpen eines vorgefertigten Interpretationsschemas wird verhindert, dass die SchülerInnen lesend das Potenzial entdecken und dabei ihre jeweiligen Erwartungshaltungen reflektieren lernen, und dort, wo es nötig ist, auch immer wieder korrigieren. Das ist besonders nach den letzten beiden Zeilen des Gedichts entscheidend, weil durch sie das gesamte bisherige Verständnis infrage gestellt wird. Gerade die Aspekte des Gedichts, die das Idyll brechen und auf den von Brinkmann ausgeleuchteten Abgrund – ein anderes „Abseits“ also, das im Gedicht ebenso präsent ist wie das der städtischen Weltzugewandtheit entlegene, naturnahe Leben des Kättners – verweisen, verleihen Storms Gedicht seine vielschichtige Bedeutsamkeit. Brinkmanns Wortschöpfung „Zenwitz“ erfüllt eine ganz ähnliche Funktion, auch er lenkt die Aufmerksamkeit an einer neuralgischen Stelle des Gedichts, nämlich ganz am Ende, von den Dingen weg und hin auf eine ausschließlich dem Menschen eigene, abstrakte und keineswegs realistisch-gegenständliche Betrachtungsweise, nämlich die ironische. Die Fokussierung auf einzelne Aspekte des literarischen Verstehens leistet also, wie an diesem, aber auch an zahlreichen anderen Beispielen deutlich sichtbar wird, einer fragmentierten Wahrnehmung des Kunstwerks Vorschub, das dessen ästhetischen Charakter aufhebt und es zum Objekt einer sezierenden, das Wesentliche jedoch notwendigerweise verfehlenden Analyse macht.<sup>8</sup>

## 2 | Eine Didaktik der Fragmentierung?

Was hier an einem praktischen Beispiel illustriert wurde, soll nun theoretisch vertieft werden. Wir wollen zeigen, welchen Effekt es hat, wenn darauf verzichtet wird, literarisches Lernen in seiner Gesamtheit darzustellen. Das ästhetische Ganze ist mehr als seine einzelnen Teile zusammengenommen, auch wenn in gewissem Sinne die Einzelteile mehr als das Ganze sind. Es besteht daher die Befürchtung, dass – wohl ganz gegen die Intentionen Spinners – dieser Verzicht und damit die Aufsplitterung des literarischen Lernens in elf Teilaspekte die eigentliche Konzession an den Kompetenzdiskurs darstellt, auch wenn die einzelnen Aspekte sich keineswegs als „kompetenztauglich“ erweisen. Denn mit der Auflistung der elf Aspekte wird, wie das Beispiel im vorhergehenden Kapitel zeigt, zweierlei eher suggeriert als argumentiert:

- | dass diese Aspekte als die Gesamtheit des literarischen Lernprozesses zu verstehen sind
- | dass dieser Lernprozess in Teiloperationen zerlegbar ist, die einzeln zu bearbeiten sind bzw. die sogar am besten einzeln trainiert und gefördert werden

Damit wird, wie wir meinen, dem literarischen Lernprozess, der sich gerade durch seine Ganzheitlichkeit und Multidimensionalität auszeichnet, nicht voll Rechnung getragen, was umgekehrt aber auch bedeutet, dass damit das Potential der einzelnen Aspekte nicht voll entfaltet werden kann. So harmlos diese Behauptung im ersten Moment klingt, so weitreichend sind doch ihre Konsequenzen. Denn jede Kompetenzüberprüfung muss notwendigerweise mit feststehenden, erwartbaren Ergebnissen operieren. Das freie Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und Aufmerksamkeit für den Text führt aber zu keinen eindeutigen

<sup>8</sup> Ähnliches geschieht in zahlreichen anderen kompetenzorientierten Unterrichtsvorschlägen für den Literaturunterricht, so etwa im Unterrichtsvorschlag von Markus Schwahl zu Julia Francks Kurzgeschichte *Streusel-schnecke* (vgl. Schwahl 2012).

und voraussehbaren Ergebnissen. Daher besteht die Tendenz, dem, was so nicht prüfbar ist, auch im Unterricht selbst nicht das größte Gewicht zu geben. Mit anderen Worten: ein kompetenzorientierter Literaturunterricht wird immer einer gewissen Fragmentarisierung Vorschub leisten *müssen*, um als solcher funktionieren zu können. Es sei nun außer Frage gestellt, dass die Betrachtung eines literarischen Textes nie „im Ganzen“ möglich ist, also nicht im Sinne eines Gleichzeitig-Präsent-Seins des Gegenstandes an sich (was beispielsweise bei einem Gegenstand der bildenden Künste durchaus der Fall ist), als auch nicht im Sinne der Möglichkeit einer gleichzeitigen Betrachtung aller Ebenen des Textes (etwa: der formalen, der inhaltlichen, der metaphorischen usw.). Die Betrachtung des Werkes als Fragment lässt sich also auch in dem Literaturunterricht, der einem anderen Paradigma als jenem der Kompetenzorientierung verpflichtet ist, nicht vermeiden. Entscheidend ist aber doch, ob der Fokus auf die Betrachtung der Teile in Hinblick auf das Ganze erfolgt, oder ob die Teile – und Teilfertigkeiten – als das wesentliche Moment literarischen Lernens betrachtet werden. In diesem Sinne scheint die Kompetenzorientierung einer „Didaktik der Fragmentierung“ Vorschub zu leisten, der wir nun ein paar Überlegungen zum Geheimnis des Kunstwerks und über den Charakter des literarischen Lesens gegenüberstellen möchten.

Spinner stellt an den Beginn seiner Ausführungen über literarisches Lernen, als Einleitung zum ersten Aspekt, ein Zitat von Otfried Preußler: „Er [der Leser, N.M./W.W.] befindet sich gewissermaßen in der Rolle eines Regisseurs, dem mein Text als Drehbuch vorliegt, und der meine Geschichte nun anhand dieses Drehbuchs für sich selber in Szene setzen muß“ (Preußler 1998, 58–59).

Spinner benutzt dieses Zitat, um zu verdeutlichen, dass literarische Texte zur Vorstellungsbildung anhalten: „Die imaginative Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen ist ein grundlegender Aspekt (literar-)ästhetischer Erfahrung“ (Spinner 2006, 8). Damit spricht er sich – sozusagen in bester Spinnerscher Tradition – dagegen aus, literarisches Lernen als rein kognitiven Akt zu betrachten: „Dabei gehört es zur anthropologischen Funktion von Literatur, daß sie ausdifferenzierte, genaue Empfindungen und Gefühle zeigt und dafür eine Sprache schafft und daß sie durch Imagination und Einfühlung dem Menschen erlaubt, seine Subjektivität zu erkennen und im Fremdverstehen zu übersteigen“, hat der Autor schon zehn Jahre vorher überzeugend postuliert (Spinner 1995, 8).

Dieses Anliegen kann nur unterstützt werden. Doch Preußlers Bemerkung verweist auf einen noch viel weitreichenderen Zusammenhang, der bei Spinner nicht in seiner ganzen Radikalität herausgearbeitet wird: Preußler postuliert, dass das (literarische) Lesen nicht einfach in der Übernahme des Sinns des Textes beruht, sondern ein aktiver Vorgang sei, dass der „Sinn“ also erst durch die Lektüre entstehe. Literarisches Lesen wird so als ein responsiver Prozess verstanden, der auf die Involviertheit der LeserInnen angewiesen ist. Dieser Gedanke hat eine lange Tradition, die hier nicht nachgezeichnet werden kann. Am umfassendsten und am frühesten hat sich u. E. jedenfalls die Literaturdidaktikerin Louise M. Rosenblatt dieser Thematik angenommen. Sie fasst die literarische Kommunikation, die erst die Bedeutung des Textes realisiert bzw. kreierte, mithilfe ihrer *transactional theory*: „The «meaning» does not reside ready-made in the text or in the reader, but happens during the transaction between reader and text“ (Rosenblatt 1988, 6).

Die Theorie des literarischen Lesens als *transaktionaler Prozess* ist, wie wir meinen, die notwendige Grundlage für Spinners Ansatz der Betonung der emotionalen Aspekte und erlaubt es erst, den Zusammenhang dieses Aspekts mit der Balance zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung (Spinners zweite Dimension) herzustellen. Vor allem aber verweist sie auf eine unverzichtbare Rahmenbedingung literarischen Lesens, nämlich die einer besonderen Haltung dem Text gegenüber. Wir möchten diese Haltung als den *ästhetischen Modus* bezeichnen. Unseres Erachtens ist die grundlegende Differenz des ästhetischen Modus gegenüber dem Alltagslesen ebenso bekannt und selbstverständlich, wie sie in der literaturdidaktischen Praxis folgenlos bleibt. Wir sind aber der Meinung, dass von dieser Unterscheidung alles abhängt, wenn es um tatsächliches literarisches Lernen geht.

### 3 | Der ästhetische Modus – Grundlage für literarästhetisches Lernen

Louise Rosenblatt unterscheidet zwischen zwei Arten des Lesens, welche sie als *efferent stance* (sinnentnehmendes Lesen) und *aesthetic stance* (literar-ästhetisches Lesen) bezeichnet.<sup>9</sup> Als *efferent stance* bezeichnet Rosenblatt eine Dimension des Lesens, die sich auf sachliche Sinn- und Kausalzusammenhänge des Textes konzentriert, die „Lebendigkeit des Textes“ und dessen (im Idealfall vorhandenes) „Verhältnis zum Unbedeutenden“ (Cixous 1980, 80) ausklammert und die unmittelbar verwertbaren Informationen des Textes fokussiert: „The kind of reading in which attention is centered predominantly on what is to be carried away or retained *after* the reading event I term «*efferent*» (after the Latin *effere*, to carry away).“ (Rosenblatt 1988, 7) Der *ästhetische Modus* (*aesthetic stance*) des Lesens hingegen nimmt die Lebendigkeit und Eigenheit des Textes bewusst wahr, kognitive und emotionale, sowie leibliche Aspekte der Lektüre verbinden sich hier zu einem untrennbaren Ganzen: „The aesthetic stance heightens awareness of the words as signs with particular visual and auditory characteristics *and* as symbols. What is lived through is felt constantly to be linked with the stimulus of the words.“ (Rosenblatt 1978, 29) Obwohl diese beiden Lesehaltungen im Grunde unabhängig von der Art des Textes eingenommen werden können, ist es doch elementar, dass gegenüber literarischen Texten eine literarästhetische Lesehaltung eingenommen wird. Rosenblatt leugnet keineswegs die Übergänge und Mischformen zwischen den zwei Lesehaltungen, d. h. sie konzidiert, dass auch beim Lesen eines literarischen Textes die Haltung *efferent stance* eine gewisse Rolle spielt. Dennoch beharrt sie auf der Notwendigkeit der kategorialen Unterscheidung, die die literarische Lesehaltung verlangt, und verweist damit auch auf die Unverwechselbarkeit der ästhetischen Erfahrung: „Despite the mix of private and public aspects of meaning in each stance, the two dominant stances are clearly distinguishable: Someone else can read a text *efferently* for us, and acceptably paraphrase it. No one else can read *aesthetically*, that is, experience the evocation of, a literary work of art for us.“ (Rosenblatt 1988, 8)

Man wird die Verwandtschaft dieser kategorialen Unterscheidung mit Hans Löseners *Dimensionen der Lesetätigkeit* bemerken (Lösener 2006 und 2010). Auch Lösener betont die entscheidende Bedeutung der entsprechenden Lesehaltung, „eine spezifische Textaufmerksamkeit, [...] eine Lesepraxis, die man als literarisches Lesen bezeichnen könnte“ (Lösener 2010, 44). Um literarisches Lesen begrifflich vom dekodierenden, sinnentnehmenden Lesen von Alltagstexten zu unterscheiden, entwickelt er den Begriff des *diskursiven Leseverhaltens*. In diesem Modus werde der Sinn nicht einfach „entnommen“, sondern „rekonstituiert“, was ein „inneres Hören“ (Lösener 2010, 47)<sup>10</sup> erfordere. Darüber hinaus macht er noch eine *rezeptive Dimension* aus, die als leserbezogen verstanden wird. Dennoch unterscheidet sich Löseners Ansatz von Spinner wie auch von Rosenblatt. Er gesteht die Subjektivität, auf die Spinner so nachdrücklich verweist, zwar dem Text, nicht aber den LeserInnen zu. Das zeigt sich konsequenterweise auch bei seinem das theoretische Modell illustrierenden Unterrichtsbeispiel. In der Erarbeitung von Franz Kafkas Text *Der Nachbar* geht es letztlich darum, auf Basis von Vorgaben durch die Lehrperson, durch genaues Lesen zu einem „richtigen“ Verständnis des Textes zu gelangen. Das Wechselspiel zwischen dem Ich und dem Text kann auf diese Weise nicht wirklich entfaltet werden, und es wird in diesem Modell auch gar nicht benötigt. Nur deshalb ist eine Versöhnung mit dem Kompetenzkonzept im Sinne der Bildungsstandards möglich.<sup>11</sup>

Im Gegensatz dazu setzt Kaspar H. Spinner – ganz im Sinne des *ästhetischen Modus*, aber ohne explizite Bezugnahme auf ihn – an den Beginn seiner *Elf Aspekte* die Entwicklung

<sup>9</sup> In der Kunstpädagogik ist der „ästhetische Modus“ ein geläufiger und wesentlicher Begriff. Mit ihm arbeiten etwa Gundel Mattenklott (2014), Petra Kathke (2013) oder Johannes Kirschenmann (2011).

<sup>10</sup> Vgl. dazu „the inner ear“ bei Rosenblatt (1988, 7).

<sup>11</sup> Es spricht für die Hellhörigkeit des Autors, dass er trotz seines Erkenntnisinteresses, ein kompetenzfähiges Modell literarischen Lesens zu entwickeln, bis zum Schluss skeptisch bleibt. Er resümiert seine Ergebnisse mit den Worten: „Ob diese eng miteinander verwobenen Leseleistungen in isolierbare Kompetenzen zerlegt werden können, soll an dieser Stelle nicht geklärt werden“ (Lösener 2010, 54).

von Vorstellungen, mentalen Repräsentationen des Gelesenen und Gehörten (bzw. Geschauten, wie wir hinzufügen wollen). Diese Vorstellungskraft lässt sich aber nicht als lern- und prüfbare Kompetenz darstellen. Deshalb ist es im Zusammenhang mit dem Kompetenzdiskurs verwunderlich, angesichts der Charakteristika ästhetischen Lernens jedoch folgerichtig, dass Spinner sich gar nicht um die schulische Lernbarkeit dieser Fähigkeit Sorgen macht, sondern darum, dass sie durch das schulische Lernen verdorben werden oder verloren gehen könnte.<sup>12</sup> Was die Unteilbarkeit der ästhetischen Erfahrung für den Literaturunterricht bedeutet, ist damit zumindest indirekt gesagt: Sie bedeutet die Erwartbarkeit des Unvorhersehbaren – und zwar nicht als eine hinderliche Rahmenbedingung, sondern als einen Weg zur authentischen Textbegegnung. Dies erfordert allerdings das, was wir den *strategischen Verzicht* auf „operationalisierbare“ Aufgabenstellungen nennen möchten. Mit *strategischem Verzicht* wollen wir ausdrücken, dass die Erschließung von literarischen Texten nicht gelingen kann, wenn die Subjektivität der Lernenden (die wir ausdrücklich nicht als „bornierte Subjektivität“ bezeichnen) nicht ins Spiel kommen darf. Das schließt nicht aus, dass nicht auch zu Übungs- und Lernzwecken engere Fragen gestellt werden, welche, wie es etwa Froidevaux formuliert, „nur vordefinierte Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Froidevaux 2002, 28) berücksichtigen. Aber das kann nie das Eigentliche des Literaturunterrichts ausmachen, weil es auch das Eigentliche des Literarischen verfehlt. Originäre und über das durchschnittlich – also von allen – Erwartbare hinausgehende Ideen und Leistungen können von einer wenn auch noch so differenzierten Liste messbarer Fähigkeiten und Fertigkeiten niemals erfasst werden, weil sie schlicht von anderer Art sind, also nicht bloß eine „Normüberschreitung“ darstellen, sondern aus nicht erwartbaren Denkweisen und Perspektiven hervorgehen können. Das Geheimnis des Ästhetischen steckt nicht im Gegenstand, es liegt aber auch nicht bloß in der Betrachtungsweise der RezipientInnen. Vielmehr ist der Kern des Ästhetischen in der Wirkung des Gegenstandes auf das Individuum und dessen vorgeprägter Wahrnehmung zu suchen, genauer noch in der Kraft, mit der der literarische Text/das Exponat/der Film die Routinen des Fühlens und Denkens, auf die er trifft, zu unterwandern vermag. Wer aber vermöchte dieses – für jedes Individuum ganz unterschiedlich zu definierende – „revolutionäre“ Potenzial eines Kunstwerks oder dessen Wirkung auf das wahrnehmende Subjekt zu messen?<sup>13</sup>

Die Infragestellung der Überprüfbarkeit einer unteilbaren und nur bedingt mitteilbaren, nur „im Ganzen“ erlebbaren Erfahrung bedeutet selbstverständlich keine grundsätzliche Infragestellung der Lehr- und Lernbarkeit literarästhetischen Lesens. Es bedeutet jedoch, dass wir die didaktische Unverfügbarkeit der literarästhetischen Interaktion der Lernenden mit dem Text als „ästhetische Ausnahme“ akzeptieren müssen, ebenso wie eine Verantwortung diesem Prozess gegenüber, der jedem Individuum als eine existenzielle Erfahrung zugetraut und ermöglicht werden muss. Dies modifiziert allerdings deutlich den gesteuerten Lernprozess ebenso wie die Leistungsfeststellung – ein Umstand, der, wie wir meinen, weder im Schulunterricht noch in der Literaturdidaktik ausreichend berücksichtigt wird. Vielmehr scheint eine Situation vorzuherrschen, die SchülerInnen wohl nur als *double bind* wahrnehmen können: Im Unterricht wird zumeist zugelassen, dass sie ihre eigene Meinung zum Text darlegen und sich einzeln oder im Klassenverband daran abarbeiten. In der Prüfungssituation hingegen wird eine konzise Interpretation verlangt, jedes Zögern, jedes Offenlassen von Interpretationsspielräumen sowie die Artikulation von Nicht-Verstehen und Irritation wird als ein Mangel an Können geahndet. Offensichtlich wird Jürgen Krefts Vier-Phasen-Modell – wesentlich stärker, als dies dessen Erfinder intendierte – tatsächlich als Stufenmodell gedacht, bei dem die Phase der bornierten Subjektivität überwunden werden und einer „objektivierten Interpretation“ weichen muss, statt (wie bei Kreft eigentlich vorgesehen) in eine „reflektierte subjektive Interpretation“ zu münden.

Die entscheidende Frage ist nun die, wie eine solche auf den Text tatsächlich antwortende und nicht bloß diesen durch Subjektives überlagernde literarische Erfahrung angeleitet werden kann. Diese Frage lässt sich nur auf Basis einer genauen Auseinandersetzung mit

<sup>12</sup> Auch hier findet sich eine Parallele zu Rosenblatt (Rosenblatt 1988, vgl. S. 8 und S. 19, Fußnote 5).

<sup>13</sup> Dass diese Betonung der unhintergehbaren Subjektivität keine Abkehr vom „kritischen Lesen“ oder insgesamt von einer genauen Textwahrnehmung bedeutet, dass dies keine Rückkehr zur uralten Einfühlungsdidaktik der Nachkriegszeit bedeutet, hat Kaspar H. Spinner selbst bereits vor langer Zeit sehr anschaulich dargelegt (Spinner 1979).



dem *ästhetischen Modus* beantworten. Eine umfassende Definition dieses Begriffs kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, aber vielleicht genügt die Aufzählung einiger Charakteristika dieses Wahrnehmungsmodus, um das Bild eines entsprechenden Literaturunterrichts zeichnen zu können:

- | Wesentlich für den ästhetischen Modus ist eine *Entselbstverständlichung* im Sinne Blumenbergs (Blumenberg 1986, 47). Das bedeutet für den Literaturunterricht vor allem, dass die poetische Sprache als eine „Fremdsprache“ erkennbar und wie eine solche befragt werden muss. Das bedeutet auch, dass einzelne Begriffe nicht aus dem Text herausgerissen und unter alltagssprachlichen Oberbegriffen „gelistet“ werden dürfen, sondern dass das Bezugssystem eines jeden Textes auf sein genuines Funktionieren und Bedeuten hin zu befragen ist. Dabei ist im Gegensatz zur Alltagssprache das Randständige und auf den ersten Blick Unbedeutende stets als etwas potenziell besonders Bedeutsames zu betrachten. Im Falle des Beispiels von Carsten Lange wäre also nicht danach zu fragen, was hier „realistisch“ oder „idyllisch“ dargestellt wird, sondern an welchen Stellen dieser Eindruck bricht und ein Anderes seinen Platz in einem nur scheinbar homogenen Gefüge beansprucht.
- | Der ästhetische Modus erfordert *Passivität* im Sinne Bernhard Waldenfels' (vgl. Waldenfels 1990, 120 ff. und 2006, 44 ff.). Wesentlich ist in der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk also nicht das, was sich dem denkenden, handelnden, betrachtenden Zugriff sofort erschließt, sondern die Art und Weise, in der sich das rezipierende Subjekt vom Objekt ergreifen und in seinen Gewissheiten beirren lässt. Für den Literaturunterricht bedeutet das, dass nicht jedes Lesen und Betrachten sofort in ein didaktisches Tun im Sinne der Beantwortung von Fragen oder der Produktion eigener Texte überführt werden muss. Vielmehr wäre es von größter Bedeutung, die Fraglichkeiten, die der Text hervorruft (vgl. Birkmeyer et al. 2015), erst einmal wirksam werden zu lassen, weil nur auf dem (Ab)Grund dieser Ungewissheiten ein authentisches Reden über Literatur stattfinden kann. Eine solche Rede über das Ungewisse ist nicht abprüfbar, aber sie zeigt deutliche qualitative Unterschiede, deren Beurteilung man einer entsprechend ausgebildeten Lehrperson einfach zutrauen müsste.
- | Der ästhetische Modus erfordert einen *intensiven Blick*, wie ihn Bettina Uhlig für die Kunstwissenschaften beschrieben hat (Uhlig/Sowa 2004). Ein solches Sehen zeichnet sich nicht durch Breiten-, sondern durch Tiefenwirkung aus und kann sich in einem Detail verlieren, ohne das Ganze dabei aus dem Blick zu lassen. Während die Fragen des kompetenzorientierten Unterrichts stets auf die Auffindung des „Charakteristischen“ und kausaler Zusammenhänge abzielen, zeichnet sich eine Schulung des intensiven Blicks gerade durch die Konzentration auf das vermeintlich unauffällige Detail, den fast übergangenen Stolperstein im Text aus.

Vom Standpunkt des ästhetischen Modus sind die einzelnen Aspekte literarischen Lernens, wie sie Spinner auflistet, selbstverständlich nicht obsolet. Sie sind sogar von großem Nutzen, doch sie würden als Gesamtprogramm verstanden werden, und weder selektiv eingesetzt noch gegen die Singularität und Spezifik des jeweiligen literarischen Textes gewendet werden.

Es ist schwer einsehbar, warum ein solcher Literaturunterricht, der dem transaktionalen Prozess der literarischen Begegnung Raum gibt, didaktisch schwerer zu bewerkstelligen sein sollte als ein kompetenzorientierter Unterricht. Allerdings erfordert er ein Sich-Einlassen auf den literarästhetischen Modus und das Akzeptieren von – bis zu einem gewissen Grade – unplanbaren Resultaten des Unterrichts. Dafür bietet dieser Unterricht die Chance, dass die Lernenden wieder persönlich bedeutsame Erfahrungen machen können. Jedoch läuft ein solches Lehren und Lernen anhand ästhetischer Erfahrungen mit Literatur der Outcome-Orientierung von Bildungsstandards bzw. den Prinzipien der Vergleichbarkeit und Wiederholbarkeit, kurz: der Simplizität des Prüfungssystems Schule zuwider. Anders gesagt: Am „Stolperstein“ literarästhetische Bildung wird die Problematik unseres Bildungssystems deutlich sichtbar.

## 4 | Ziel literarischen Lernens ist responsive Erfahrung, nicht literarische Kompetenz

Literarisches Lesen erschöpft sich nicht in elf Aspekten einer Textbegegnung, die erst schrittweise erlernt werden müssten, sondern beschäftigt sich immer mit Texten insgesamt. Jede Lektüre ist eine ganzheitliche, „echte“ und „authentische“ literarische Begegnung. Literarisches Lesen ist immer ein „Antworten“ in einem existentiellen Sinn. Denn der Text „hat etwas zu sagen“, er fordert das Denken, das Weltbild der LeserInnen heraus, er erweckt eben nicht nur Bilder, sondern auch Gedanken, und er stellt bestehende Wahrnehmungen, Anschauungen und Einsichten in Frage.

Louise Rosenblatt erläutert diesen Sachverhalt anhand der Unterscheidung zwischen der Figur der gewöhnlichen LeserInnen und der der professionellen KritikerInnen. Sie bestreitet rundweg eine Überlegenheit der zweifelsohne komplexeren und raffinierteren Interpretation durch die KritikerInnen. Denn bei der literarischen Interpretation, so Rosenblatt, kommt es nicht auf literaturtechnisches Wissen („abstractive approaches“, Rosenblatt 1978, 136) alleine an, sondern auf das Zusammenspiel von „subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung“ (in den Worten Spinners). Deswegen müssen auch die KritikerInnen zunächst LeserInnen sein. In diesem Sinne folgert Rosenblatt: „Instead of a contrast or break between the ordinary reader and the knowledgeable critic, we need to stress the basic affinity of all readers of literary works of art“ (Rosenblatt 1978, 140). Als Konsequenz aus dieser grundsätzlichen Annahme geht hervor, dass „the adoption of the aesthetic stance toward a text is the essential criterion: the question of the quality or ‘level’ of the reading is a separate question, depending both on the text and the reader“ (Rosenblatt 1978, 138). Auch diese Feststellung hat ihre Kehrseite: Die LeserInnen müssen auch KritikerInnen werden. Über die erste spontane Textbegegnung hinaus ist ein „second stream of response“ (Rosenblatt 1978, 137) nötig, der aus Vergleichen besteht – dem Vergleich der ersten Erwartungen mit dem weiteren Textverlauf bzw. der ständigen Anpassung der Erwartungen an die (unerwartete) Entwicklung. Und gerade aus dieser Unerwartbarkeit resultieren die Chance, die Hoffnung und die Rechtfertigung des Literaturunterrichts.

Aus der Perspektive des Kompetenzparadigmas sieht die Sache freilich anders aus: „Ziel des literarischen Lernens ist in diesem Sinne die literarische Kompetenz“, beschreibt Spinner ebenso nüchtern wie zutreffend den gegenwärtigen Trend (Spinner 2006, 7). Das ist gegen einen Unterricht gerichtet, der nur die augenblickliche Beschäftigung mit einem Text im Blick hat und die kumulative Dimension jedes Lernens ignoriert. Literarische Kompetenz zum Ziel zu erheben, heißt allerdings im Klartext: Man beschäftigt sich mit Literatur zu dem Zweck, die Fähigkeit auszubilden, Literatur zu verstehen. Die literarischen Texte erhalten eine dienende Funktion: Sie sollen es erlauben, an ihnen das Interpretieren von Literatur zu lehren und zu lernen. Die Literatur ist selbst kein Zweck mehr, sie wird zum Mittel zum Zweck. Die Ungeheuerlichkeit dieses Arguments, das gleichwohl im literaturdidaktischen Mainstream angekommen ist, ist mehrfach kritisiert worden (z. B. Zabka 2006, Wintersteiner 2011a, Winkler 2012). Der „Einfall“ des Kompetenzparadigmas in die Literaturdidaktik, der einige positive *side effects* gehabt haben mag, hat uns doch davon abgebracht, das Eigentliche unseres Faches im Auge zu behalten. Aus dieser Perspektive gilt es, den Literaturunterricht gegen die Zumutungen der Kompetenzorientierung zu verteidigen, wenn wir ihn als den Ort erhalten wollen, wo ästhetisches Lernen möglich ist.

Der Sinn des Literaturunterrichts, das soll hier betont werden, liegt in der „Begegnung“ mit literarischen Texten selbst. Eine solche Begegnung ist jedoch nicht mit jeder anderen Begegnung gleichzusetzen, auch wenn sie alle anderen Formen von Begegnungen, vor allem auf jene mit dem Fremden, vorbereiten kann. Das Spezifische einer Begegnung mit ästhetisch betrachteten Gegenständen lässt sich mit dem Begriff der *Responsivität* fassen, wie ihn zahlreiche Kunst- und LiteraturdidaktikerInnen verwenden und wie ihn Bernhard Waldenfels für die Phänomenologie geprägt hat. Eine responsive Begegnung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich von dem, worauf sie trifft, affizieren lässt und zwar ganz bewusst und im Sinne einer gewollten und zugelassenen Infragestellung des Eigenen (vgl. Waldenfels 2006, 60 f.). Es versteht sich von selbst, dass solche Formen der responsiven Erfahrung keine einmaligen

Interventionen sein können, sondern sich nur im Rahmen einer didaktischen Routine etablieren lassen. Das (literaturdidaktische, kunstpädagogische) Forschungsdesiderat in diesem Zusammenhang wäre also nicht der Umgang mit dem einzelnen Text, sondern die Gestaltung eines Unterrichts, der nach anderen Prinzipien funktioniert, als sie in anderen Fächern gelten, weil sein oberstes Ziel nicht die Erreichung von Ergebnissen, sondern die schöpferische Auseinandersetzung mit den Bereichen des „stummen Wissens“ bedeutet, das ohne eine besondere Form der Aufmerksamkeit nicht zu haben, „das [aber] oft sprachlos, implizit, vorprädikativ und vorläufig ist“ (Huber 2012, 210). Literarisches Lernen (im schulischen Kontext) dient im Rahmen eines solchen Konzepts dazu, die Qualität und Intensität dieser Begegnung zu steigern. Literaturwissenschaftliches Wissen ist dazu nützlich, aber nicht der eigentliche Zweck des Literaturunterrichts. Anders gesagt: Die Beschäftigung mit Literatur rechtfertigt sich aus sich selbst. Das literarische Lernen rechtfertigt sich aus der Beschäftigung mit Literatur. Es darf sich nicht verselbständigen. Und genau das steht, wie wir meinen, gegenwärtig zu befürchten.

Dem gegenüber wollen wir den Begriff der *responsiven literarischen Erfahrung* als Gesamtheit der reflektierten Praxis der Beschäftigung mit Literatur („literature as exploration“ nach Rosenblatt 1995) ins Spiel bringen. Angesichts der notwendigen Subjektivität des ästhetischen Modus enthält literarische Erfahrung auch immer ein Stück Selbsterfahrung. Dies ist übrigens ein Begriff, der schon sehr früh bei Spinner auftaucht (Spinner 1979), und den er später in Richtung Identitätsentwicklung der Lernenden zugespitzt (und vielleicht auch verengt) hat. *Responsivität* im Sinne Rosenblatts hingegen (vgl. auch Mitterer 2016) ist der umfassendste Begriff für die „transaktionale“ Aktivität der LeserInnen im *ästhetischen Modus*. Was hier gelernt werden kann und soll, ist nicht mehr und nicht weniger als die Entwicklung eines nicht nur nachvollziehenden, sondern darüber hinaus gehenden, „anfänglichen“ Nachdenkens über die Welt. Dieses Neu-Denken erfolgt, weil es ein dem Anderen verantwortliches Denken ist, nicht auf solipsistische Weise, sondern in einer responsiven Auseinandersetzung mit dem literarischen Text. Dieser bietet seine Leerstellen und Mehrdeutigkeiten als Angelpunkte für das Subjekt an, in das sich dieses mit seinen individuellen Wissens- und Erfahrungsbeständen „einlesen“ kann. Ein solches Lesen bedarf einer besonderen Form der Anschlusskommunikation, für die etwa das *Heidelberger Literarische Gespräch* ein gutes Modell bereitstellt. Ein solches Lesen und darüber Kommunizieren bedürfte aber auch noch ganz anderer Anschlussbehandlungen, die abseits des Sprechens liegen. Diese beispielsweise bildnerisch oder auditiv gestaltenden Ausdrucksformen würden dann auch die Teilhabe derjenigen SchülerInnen ermöglichen, deren bedeutsamstes Kommunikationsmedium nicht die gesprochene oder geschriebene Sprache ist. Um herauszufinden, wie sich der Literaturunterricht in Hinblick auf Modelle der ästhetischen Anschlusskommunikation verbessern könnte, wäre noch eine ganze Menge Forschungsarbeit nötig. Aus dieser sehr unvollständigen Liste von Forschungsdesideraten, die aus einem als responsiv gedachten Literaturunterricht unter anderem hervorgehen, lässt sich leicht ersehen, dass dieser grundlegend andere Fragestellungen denkbar werden lässt als das Paradigma eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts.

Um es noch einmal – aus unserer Sicht – auf den Punkt zu bringen: Die Problematik des kompetenzorientierten Unterrichts besteht darin, dass er die Optimierung fragmentierter Kompetenzen anstrebt und damit das Ganze des Literaturunterrichts zu verfehlen droht. Responsivität im hier vorgestellten Sinne zielt hingegen auf die Optimierung des Ganzen statt auf die Optimierung der Teile. Damit bestehen, wie wir meinen, bessere Chancen, das zu erreichen, was Kaspar H. Spinner schon sehr früh als das Charakteristikum des Literaturunterrichts formuliert hat: „Immer ist in der literarischen – oder eben: ästhetischen Bearbeitung der subjektive Bezug eingeschlossen und der Leser aufgerufen, sich selbst in den Verstehensprozeß einzubringen“ (Spinner 1979, 5).

## Literatur

- Abraham, Ulf (2010): Lesendidaktik und ästhetische Erfahrung: Lesen und Verstehen literarischer Texte. In: Volker Frederking / Axel Krommer / Christel Meier (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 137–158.
- Blumenberg, Hans (1986): Wirklichkeiten, in denen wir leben. Aufsätze und eine Rede. Stuttgart: Reclam.
- Birkmeyer, Jens et al. (Hg. 2015): Lernen und Sinn. Zehn Grundsätze zur Bedeutung der Sinnkategorie in schulischen Bildungsprozessen. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. DOI 10. 1007/978-3-658-01547-3\_1, Springer Fachmedien. S. 9–32.
- Cixous, Hélène (1980): Weiblichkeit in der Schrift. Berlin: Merve.
- Froidevaux, Gérald (2012): Dimensionen und Modelle literarischer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia* 02, S. 25–30.
- Huber, Jörg (2012): Inszenierungen und Verrückungen. Forschungsverfahren einer Theorie des Ästhetischen. In: Elke Bippus (Hg.): Kunst des Forschens. 2. Auflage. Zürich: Diaphanes. S. 207–215. – 1. Auflage 2009
- Jagodzinski, Jan (2010): Badiou's Challenge to Art and its Education: Or, 'art cannot be taught—it can however educate!' In: *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 42:2, S. 177–195. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00531.x> (letzter Zugriff: 20. 2. 2015)
- Kammler, Clemens (2006). Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Stuttgart: Klett 2006. S. 7–22.
- Kammler, Clemens (2010): Intertextueller Literaturunterricht. In: Volker Frederking / Axel Krommer / Christel Meier (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 299–310.
- Kathke, Petra (2013): Bemerkenswert und unscheinbar. Momente des Alltäglichen im künstlerischen Tun. In: Constanze Rora / Stefan Roszak (Hg.): Ästhetik des Unscheinbaren. Annäherungen aus Perspektiven der Künste, der Philosophie und der Ästhetischen Bildung. Oberhausen: Athena. S. 235–248.
- Kohlross, Christian (2000): Theorie des modernen Naturgedichts. Oskar Loerke – Günter Eich – Rolf Dieter Brinkmann. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Kirschenmann, Johannes (2011): Reden über Kunst. Bildungstheoretische Begründungen und kunstpädagogische Positionen. In: Johannes Kirschenmann / Christoph Richter / Kaspar H. Spinner (Hg.): Reden über Kunst: Fachdidaktisches Symposium in Kunst, Literatur und Musik. München: Kopaed. S. 225–244.
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer UTB.
- Lange, Carsten (2010): Heidekraut und Autowrack. Landschaftsgedichte von Theodor Storm und Rolf Dieter Brinkmann im Vergleich. In: *Praxis Deutsch*, H. 220, S. 38–43.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. München: Fink.
- Lösener, Hans (2010): Ist das literarische Lesen eine Kompetenz? Überlegungen zu einem kompetenzorientierten Lesemodell. In: Hermann von Laer (Hg.): Was sollen unsere Kinder lernen? Zur politischen Diskussion nach den PISA-Studien. Berlin: Lit. S. 41–56.
- Mattenklott, Gundel (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Ulf Abraham / Julia Knopf: *BilderBücher*. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 135–140.
- Mitterer, Nicola (2016): Responsive Literaturdidaktik. Überlegungen zum Fremden (in) der Literatur als Beitrag zur literaturdidaktischen Theoriebildung. Bielefeld: transcript (in Druck).
- Olsen, Ralph (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *Zeitschrift für ästhetische Bildung*, Jg. 3, S. 38–41.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise (1988): Technical Report No. 13. Writing and Reading: The transactional theory. Online unter [http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp\\_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile\\_d](http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d) ( zuletzt abgerufen 15. 3. 2015)
- Rosenblatt, Louise M. (1995): Literature as exploration. New York: Modern Language Association of America.
- Schwahl, Markus (2012): Undurchsichtige Familienverhältnisse. Lernaufgaben eröffnen Deutungsspielräume in Julia Francks Kurzgeschichte *Streusel-Schnecke*. In: *Praxis Deutsch*, H. 234, S. 36–39.
- Spinner, Kaspar H. (1979): Die Bedeutung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht. Referat am Hessischen Germanistentag 1978. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, H. 1, S. 1–12.

- Spinner, Kaspar H. (Hg.) (1995): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Lang.
- Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht, Jg. 6, S. 46–54.
- Kaspar H. Spinner (2005): Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch, Jg. 11, H. 18, S. 4–13.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6–16.
- Uhlig, Bettina / Sowa, Hubert (Hg.) (2004): Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Ludwigsburg: Verlag der PH Ludwigsburg.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Willenberg, Heiner (2001). Aktiver Wissenserwerb im Literaturunterricht. In: Christine Köppert / Klaus Metzger (Hg.): „Entfaltung innerer Kräfte“. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Velber: Friedrich. S. 21–33.
- Winkler, Iris (2012): Wozu Literaturdidaktik? Perspektiven auf eine Disziplin zwischen den Stühlen. Online unter <<http://oops.uni-oldenburg.de/1502/1/ur200.pdf>> (abgerufen 8. 3. 2015)
- Wintersteiner, Werner (2011a): Alte Meister – über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 17, H. 30, S. 5–21.
- Wintersteiner Werner (2011b): Literarische Bildung – noch immer? Schon wieder? Warum? Literaturunterricht in Zeiten der Standardisierung und Kompetenzorientierung. In: Wolfgang Hackl / Ulrike Tanzer (Hg.): Germanistikstudium in Modulen. Curricula zwischen Berufsorientierung und Fachstudium. Wien: Edition Präsens. S. 94–115.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Clemens Kammler (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 80–101.

Assoc. Prof. Mag. Dr. Nicola Mitterer

Institut für Deutschdidaktik  
Universität Klagenfurt  
nicola.mitterer@aau.at

Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner

Institut für Deutschdidaktik  
Universität Klagenfurt  
werner.wintersteiner@aau.at