

digenwechsel“ zu verordnen. Kammlers Intention ist es, Möglichkeiten und Grenzen der Annäherung von aktuellen Literaturtheorien an die Unterrichtspraxis aufzuweisen und zu erörtern.

Der Autor sieht die Situation des Literaturunterrichts durch eine doppelte Krise bestimmt: die Krise der Interpretation und die Krise einer kanongeleiteten literarischen Bildung. Auf die Krise der Interpretation hat, wie eingangs schon angedeutet, zuerst die Rezeptionsästhetik geantwortet. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee von in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen in Frage gestellt. – Die Krise der literarischen Bildung zeigt sich darin, dass die relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition, die sich in einem verbindlichen Lektüre-Kanon materialisierten, ihre Gültigkeit verloren haben. Es kommt darauf an, neue begründete Legitimationen für die Text-Auswahl zu gewinnen.

Kammler antwortet in seinem Buch genau auf diese beiden Herausforderungen einer zeitgemäßen Literaturdidaktik. Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer „Werkzeuge im Literaturunterricht“ diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, Intertextualität am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“. Im dritten Teil erörtert der Autor die diagnostische und prognostische Funktion von Gegenwartsliteratur. D. h., er fragt nach deren Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, indem er eine anscheinliche Reihe von Titeln vorstellt, die den didaktischen Prämissen entsprechen könnten.

Clemens Kammlers Buch handelt also nicht nur von „neuen Literaturtheorien“, sondern ebenso von „neuer Literatur“, deren Affinität zueinander allerdings auf der Hand liegt.

Der Leser wird wertvolle Anregungen aus beidem gewinnen: aus den Beispielen „neuer Lesarten“, die der Autor vorstellt, wie aus den Lektürevorschlägen, die er im Hinblick auf die Auswahl „neuer Literatur“ anbietet.

Bamberg/Göttingen

im Dezember 1999

Günter Lange  
Karl Schuster  
Werner Ziesenis

„Was ich geschrieben habe, sind keine Rezepte, weder für mich, noch für sonst jemand. Es sind bestenfalls Werkzeuge und Träume.“ (Michael Foucault)

## Vorwort

An Veröffentlichungen über die „Neuen Literaturtheorien“ herrscht inzwischen kein Mangel mehr (vgl. Bogdal 1997, Arnold / Detering 1996, S. 365–536). Vor allem die sogenannten poststrukturalistischen Ansätze waren in den vergangenen beiden Jahrzehnten Gegenstand heftiger Kontroversen. Zwar gibt es inzwischen einige Versuche, sie für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen (vgl. Diskussion Deutsch 1990 (H. 116), Der Deutschunterricht 4/1993 und 6/1995 sowie Belgrad / Fingerhut 1998), doch stehen dem grundsätzliche Bedenken gegenüber. Nicht nur Studierende, sondern auch die Mehrheit der Unterrichtenden und sogar viele Deutschdidaktiker und -didaktikerinnen dürften ihre „Praxistauglichkeit“ eher in Zweifel ziehen. Zwischen dem Literaturunterricht, dessen Hauptaufgabe die Förderung der Lesekompetenz und Verstehensfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sei und einem Theoriensatz, der von der These ausgeht, „daß Verstehen nicht nur unwahrscheinlich, sondern prinzipiell unmöglich sei und jede Sinnfixierung ein autoritärer Akt“ (Hurrelmann 1998, S. 32), sehen sie kaum eine Vermittlungsmöglichkeit. Ihr zentrales und durchaus ernst zu nehmendes Argument lautet, daß die primäre Leseerfahrung nicht die Vieldeutigkeiten und Brüche, sondern den Sinn des ästhetischen Textes sucht:

Darauf zielt jede Lektüre eines Textes zunächst: zu verstehen, was da geschrieben steht, und nicht darauf, mißzuverstehen, nicht, nichts zu verstehen oder das Verstehen in eine Aporie von Widersprüchen zu treiben. Lesen geschieht nicht in der Erwartung, daß das ästhetische Sprachzeichen in einem unendlichen Spiel auf andere Sprachzeichen verweist. (Braungart 1996, S. 5)

Dieses hermeneutische Basistheorem deckt sich durchaus mit den Erfahrungen der Unterrichtspraxis. Auch SchülerInnen wollen in der Regel, sofern ihr Interesse nicht nur vordergründig, ihre Verstehensmotivation nicht nur extrinsisch ist, den Sinn des Textes für sich selbst herstellen. Unstrittig ist „daß man diese Erwartung nicht nur dulden, sondern auch fördern muß, daß die primäre, sinnorientierte Lektüererfahrung nicht nur ein defizitäres Durchgangsstadium des literarischen Lernprozesses, sondern vielmehr die Grundlage einer entwickelten literarischen Rezeptionskompetenz ist. Bestätigt wird das durch die literarische Sozialisationsforschung, die davon ausgeht, daß „dem Lesen ein Begehren nach Sinnhaftigkeit zugrunde(liegt), das bereits in seinen entwicklungsgeschichtlichen Vorgängern wie dem Vorgelesen-Bekommen, dem Erzählt-Bekommen, den ganz frühen Wort- und Lautspielen, vielleicht sogar in dem elementaren Lesen aus dem Gesicht des anderen wirksam ist und sich entfaltet“ (Rosebrock 1998, S. 64).

Aus der unbestrittenen Bedeutung der primären Leseerfahrung für den literarischen Rezeptionsprozeß folgt aber nicht zwangsläufig, daß man es bei ihr beläßt.

Im Gegenteil: Die Fähigkeit, Regeln und Grenzen zu reflektieren, von denen ausgehend und innerhalb derer sich die Zuschreibung und das dialogische Aushandeln von „Sinn“ vollzieht, ist ein Bestandteil literarischer Rezeptionskompetenz, jedenfalls sofern diese im Rahmen einer wissenschaftspropädeutischen Ausbildung ausgebaut werden soll. Die hier dokumentierte Erprobung „Neuer Lesarten“ im Literaturunterricht ergab sich dennoch nicht aus dem abstrakten Bedürfnis, ein der aktuellen Wissenschaftskonjunktur konformes theoretisches Konzept für die Praxis zurechtzustutzen oder gar „die je neueste Textphilosophie abbilddidaktisch in die Schule zu projizieren“ (Harroldmann 1998, S. 31), sondern aus konkreten Lehr- und Lernsituationen, in denen sich Versuche einer Sinnfindung als fragwürdig erwiesen. Diese Fragwürdigkeit kommt nicht von ungefähr, sondern sie ist Ausdruck einer doppelten Krise, die den Literaturunterricht in immer stärkerem Maße tangiert:

Zum einen handelt es sich um eine Krise der Interpretation. Diese zeichnet sich in der literaturtheoretischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre ab und ist auch an der Literaturdidaktik nicht spurlos vorbeigegangen. Durch die Rezeptionsästhetik wurde die konstitutive Rolle des Lesers im literarischen Prozeß entdeckt. Die konstruktivistische Literaturtheorie hat diese These dahingehend zugespitzt, daß es Texte nicht an sich, sondern nur für Subjekte, also in deren kognitivem Bereich gebe, die Frage nach ihrer „objektiven Bedeutung“ folglich sinnlos sei<sup>2</sup>. Poststrukturalistische Literaturtheorien schließlich haben die Idee vom in sich geschlossenen, intentionalen Text-Ganzen, die hermeneutische Begriffstrias Autor, Werk und Leser in Frage gestellt (vgl. Paefgen 1999, S. 114–116).

Dieser Krise korrespondiert eine zweite: die der literarischen Bildung. „Die gemeinschaftsbildende Kraft der Kultur“ (Gadamer 1945, zit. nach Bollenbeck 1996, S. 305) zeigte sich bis in die sechziger Jahre unter anderem an einem verbindlichen Kanon, an relativ homogenen Vorstellungen von literarischer Tradition. Heute hingegen kann man diese Kraft allenfalls in nostalgischen Beschwörungsformeln wiederaufleben lassen, nicht aber wiederherstellen. Die Rede vom Kunstwerk als „realer Präsenz bedeutungswollen Seins“ (Steiner 1997, S. 59), von „Überlieferung“, „Autorität“ und „Meistertum“ (Strauß 1993) wirkt verstaubt, weil dem bürgerlichen Bildungsideal, das hier restauriert werden soll, inzwischen eine hegemoniefähige kulturelle Basis fehlt. Das wissen Deutschlehrer seit langem.

Wenn die Idee einer „Selbstbildung aller“ (Bollenbeck 1996, S. 12) und der Beteiligung literarischer Bildung an deren Förderung dennoch nicht über Bord geworfen werden soll, so bedarf es auch in der Schule eines neuen Verhältnisses zum Gegenstand Literatur oder allgemeiner: zu jenem „Textaniversum, in welchem sich einzelne kulturelle Momente, also Texte, immer nur durch ihre Kontexte bzw. eine Fülle von Kontexten erschließen“ (Böhme / Scherpe 1996, S. 15). Daß dieses Uni-

<sup>2</sup> Zur Kritik an diesem Ansatz aus ökonomischer Sicht vgl. Belguid / Fingerhut 2006: „Der [Text] besitzt ... keine Selbstinterpretationsvielfalt, auch ein Widerspruchpotential. Die kulturelle (symbolische) Aufladung ist nicht in beliebige Lesarten aufzulösen.“ (S. 4) In eine ähnliche Richtung argumentiert Zarka 1996, S. 4–23. Diese Auffassung teile ich.

versum ein riesiger Fundus für Lernprozesse ist, sei nicht abgestritten. Aber dieses Lernen läßt sich nicht auf Sinnfixierung und schon gar nicht auf die „divinatorische Lektüre (als) einen Akt von Freiheit“ (Frank 1986, S. 155) reduzieren. Weil es vielfältige Zugänge zur Literatur gibt – von der akribischen Textanalyse bis hin zur Inszenierung, zur handelnden Erprobung ästhetischer Verfahren, sollte man grundsätzlich skeptisch sein gegenüber allen Versuchen, dem Literaturunterricht Paradigmenwechsel zu verordnen. Nicht einer neuen „Theorie“, einem geschlossenen literaturpädagogischen Denksystem wird hier deshalb das Wort geredet, sondern es werden einzelne Experimente an konkreten Unterrichtsgegenständen und -situationen vorgestellt und reflektiert. Wie jeder Diskurs, so ist auch der des Literaturlehrers „Bastler“, nicht „Ingenieur“. Er kann seine didaktischen Entwürfe nicht aus einem Stück, aus dem sicheren Fundus einer einzigen, der einzigen Theorie erzeugen, sondern ist gezwungen, seine Werkzeuge „einer mehr oder weniger kohärenten oder zerfallenen Überlieferung“ zu entnehmen (Derrida 1972, S. 431).

Drei dieser Werkzeuge, die – neben hermeneutischen Theoremen und dem aus einem modernen Literaturunterricht nicht mehr wegzudenkenden Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung – für die hier vorgestellten Reflexionen und Experimente nützlich waren, sind Dekonstruktion, Diskursanalyse und Genealogie. Während die Dekonstruktion – als „zweite Lektüre“ – den Blick für das Heterogene, nicht auf den eigenen, „primären“ Sinnentwurf Reduzierbare am Text schärfen und somit verdeutlichen kann, daß Lernen im Umgang mit Texten ein nicht – oder zumindest nicht leichtfertig – abschließbarer Prozeß ist, bricht die Diskursanalyse mit einem Begriff von Tradition, der die Krise des Gegenstandes Literatur in der Gegenwartskultur ignoriert und damit seiner weiteren Marginalisierung nur zuarbeitet. Wie die Untersuchung von intertextuellen Bezügen, die einen Text mit anderen verbinden, erforscht sie die historischen Kontexte und Konstitutionsbedingungen, die das Textgewebe durchziehen. Genealogie – im Sinne Foucaults – ist schließlich der Versuch, die „Geschichte der verschiedenen Verfahren zu schreiben, durch die in unserer Kultur Menschen zu Subjekten gemacht werden“ (Foucault o. Jg., S. 14). Am Schreiben dieser Geschichte gegenwärtiger Subjektivität ist die ästhetische Literatur maßgeblich beteiligt.

Während der erste Teil dieses Bandes die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert, werden im zweiten Teil Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik (am Beispiel von Goethes „Faust“), Dekonstruktion (am Beispiel von Büchners „Woyzeck“) und die Untersuchung intertextueller Bezüge (am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserne Kreuz“). In dem Aufsatz über Kafkas „Vor dem Gesetz“ werden Deutungsansätze unterschiedlicher literaturtheoretischer Herkunft im Blick auf ihre Verwend- und Kombinierbarkeit im Unterricht miteinander verglichen. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

Die hier versammelten Texte sind zum Teil Originalbeiträge, zum Teil überarbeitete Fassungen von Studien, die bereits andernorts publiziert wurden. An ihrem Zustandekommen waren viele Freunde und Kollegen, beteiligt, denen ich an dieser Stelle danken möchte – ebenso wie den Schülerinnen und Schülern der Gymnasien in Hattingen, Gütersloh und Castrop-Rauxel und den Studentinnen und Studenten der Universitäten Essen und Bielefeld. Bedanken möchte ich mich auch bei Frauke Lies, Carsten Amorge und Astrid Pilar, die an der technischen Erstellung des Manuskriptes mitgewirkt haben, bei den Herausgebern der Reihe „Deutschdidaktik aktuell“ für die redaktionelle Beratung und geduldiges Korrekturlesen sowie beim Schneider Verlag in Baltmannsweiler für die sorgfältige Arbeit bei der Drucklegung. Besonderen Dank schulde ich meiner Frau, Petra Goohs-Kammler, die mir immer wieder entscheidende Denkanstöße und Lektüretips gegeben hat.

Dezember 1999

Clemens Kammler



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

In diesem Band werden Möglichkeiten einer Annäherung von aktuellen Literaturtheorien – insbesondere den sogenannten poststrukturalistischen Ansätzen – und Deutschunterricht theoretisch erörtert und praktisch erprobt. Dabei geht es nicht um simple „Abbilddidaktik“, sondern um den Versuch, die Relevanz, aber auch die Grenzen der einzelnen theoretischen Konzepte (u. a. Hermeneutik, Dekonstruktion, Diskursanalyse) an konkreten unterrichtspraktischen Beispielen darzustellen.

Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes poststrukturalistischer und dekonstruktivistischer Werkzeuge im Literaturunterricht diskutiert. Im zweiten Teil werden Unterrichtsmodelle vorgestellt, bei denen einzelne dieser Werkzeuge zum Einsatz kommen: Diskurskritik am Beispiel von Goethes „Faust“, Dekonstruktion am Beispiel von Büchners „Woyzeck“, intertextueller Bezüge am Beispiel von Heinrich Manns „Der Untertan“ und Heiner Müllers „Das Eiserner Kreuz“. Der dritte Teil enthält Aufsätze zur Gegenwartsliteratur, die in unterschiedlicher Weise auf poststrukturalistische Denkansätze rekurrieren.

#### Zum Autor

Clemens Kammler, geb. 1952, ist Professor für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität Bielefeld. Von 1980–1996 war er Lehrer an verschiedenen Schulen in Nordrhein-Westfalen.

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Clemens Kammler · Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis





**I**  
**Literaturdidaktische**  
**Positionen**

netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)



netzwerk  
lernen

[www.netzwerk-lernen.de](http://www.netzwerk-lernen.de)

## Pädagogische Aspekte poststrukturalistischer Literaturdidaktik

„Gewiß, wir brauchen Literaturunterricht, aber wir brauchen ihn anders als ihn der verwöhnte Müßiggänger im Garten des Wissens braucht [...]. Das heißt, wir brauchen ihn zum Leben und zur Tat“. Diese leicht abgewandelte Aussage aus Nietzsches Schrift „Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben“ (1874/1966) könnte heute durchaus in der Denkschrift einer Bildungskommission stehen, vorausgesetzt, der Schreiber hätte sie den sprachlichen Gepflogenheiten unserer Zeit angepaßt. Als „Müßiggänger im Garten des Wissens“ – so dürfte mancher Steuerzahler die Deutschlehrer wohl sehen.<sup>1</sup> Denn ein erheblicher Anteil ihrer Arbeit hat mit der ehemals „schöngeistig“ genannten Literatur einen Gegenstand, dessen praktischer Nutzen durchaus umstritten ist und von dem Robert Ullshöfer schon vor Jahrzehnten klagte, daß er die Schüler zunehmend weniger interessiere (vgl. Ullshöfer 1970, S. 91).<sup>2</sup> Daß in unseren Schulen trotzdem immer noch so viel Literaturunterricht stattfindet, könnte früher oder später in den Nutzen / Kosten-Kalkulationen öffentlicher Entscheidungsträger als Nachteil angesehen werden. Warum, so ließe sich hier fragen, soll man ein so fragwürdiges Fach noch in diesem Umfang finanzieren?

Welchen besonderen pädagogischen Nutzen kann Literaturunterricht heute noch haben? Welches über das reine Fachwissen hinausgehende handlungsrelevante Orientierungswissen kann er vermitteln?

### 1 Literatur als Ort des Verkennens? Die These vom Untergang der Gutenberg-Galaxis als Herausforderung der Literaturdidaktik

Spätestens seit Beginn der siebziger Jahre ist die Literaturdidaktik mit Krisenmanagement beschäftigt. Ihre Versuche, den anhaltend nachlassenden Lesefähigkeiten und -interessen der Schülerinnen und Schüler Einhalt zu gebieten, scheinen seit den achtziger Jahren mit Erfolg gekrönt. Das Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts, das die Schüler/innen in „ihrer Phantasie, ihrem [praktischen; C. K.] Tätigkeitsdrang“ ansprechen will, avancierte zur bevorzugten Krisentherapie (Haas / Menzel / Spinner 1994, S. 17).<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Vgl. die Forderung der NRW-Bildungskommission, die Schule müsse den Herauswachsenden verlässliche Mittel und Wege zeigen, ihre „Lebenssituation im Hier und Heute“ zu thematisieren und zu bewältigen (NRW-Bildungskommission 1997, S. 40).

<sup>2</sup> Diese Beobachtung entspricht einer allgemeinen Entwicklung. Seit Mitte der sechziger Jahre hat sich in der Bundesrepublik eine vornehmlich homogene literarische Öffentlichkeit aufzulösen begonnen (vgl. Bannier 1994, S. 390 und vor allem Bapst 1997, wo dieser Auflösungsprozess einer detaillierten Analyse unterzogen wird).

<sup>3</sup> Das entsprechende Heft der Zeitschrift *Praxis Deutsch* (31, 123, Januar 1994) findet immer noch reichendes Material, und der NRW-Lehrplan für die Sekundarstufe I sieht produktionsorientierte Aufgaben sogar für Klassenarbeiten vor (vgl. Richtlinien NRW Sek. I, S. 401f.).



Doch ist der Erfolg dieses – gleichwohl innovativen und wichtigen – Konzepts in der Praxis begrenzt. Denn zum einen läuft die Sache nach immer neuen methodischen Ideen irgendwann ins Leere: auch bei den Schülern, denen es zunehmend schwerer fällt, sich auf die Anstrengung des Lesens einzulassen, und denen man bei aller Raffinesse des methodischen Arrangements nicht verhehlen kann, daß der Weg zum Erfolg auch beim Umgang mit literarischen Texten letztlich nur über konzentrierte (Lektüre-)arbeit führt. Wenn man sich – zum anderen – vorrangig auf das Wie der Vermittlung von Literatur konzentriert, läuft man allzu leicht Gefahr, die Fragen nach dem Was und Wozu zu vernachlässigen. Während der Deutschunterricht die aktuelle Gegenwartsliteratur weitgehend ignorierte, wurde andernorts der kulturelle und damit auch der pädagogische Gebrauchswert von der Literatur immer radikaler in Zweifel gezogen. Unsere Kultur, so argumentiert der Philosoph und Medienwissenschaftler Norbert Bolz, habe sich von der „Tradition des literarischen Humanismus“ inzwischen so sehr gelöst, daß deren Werte zu „Fesseln der Weiterführung“ geworden seien (Bolz 1994, S. 138):

Die Bildungsstrategien der Gutenberg-Galaxis haben ausgespielt. Die Kinder der neuen Medienwelt beugen sich nicht mehr über Bücher, sondern sitzen vor Bildschirmen. Ihr Suchen und Forschen folgt nicht mehr Zeile für Zeile der Weisheit phonetischer Schrift, sondern läuft über Gestalterkennung. Die Welt erscheint ihnen unter völlig veränderten Kategorien: Der Begriff von Wirklichkeit wird durch den der Funktion ersetzt, Konfigurationen treten an die Stelle von Klassifikationen und Kausalität, die Bedeutung erfischt im Effekt. (Ebd., S. 201 f.)

Wenn man Bolz in seiner Argumentation folgen wollte, so könnte man Literatur von der Liste der schulischen Unterrichtsgegenstände weitgehend streichen. Denn die Begründungen für ihren Einsatz wären hinfällig. Wer heute das Funktionieren sozialer Systeme verstehen wolle – so seine These – komme mit Software-Kenntnissen erheblich weiter als mit Literatur. Die auf „Sinn“ abzielenden Kulturtechniken seien bloße „Entlastungstechniken“, die uns in der Illusion ließen, wir könnten „die Daten einer Welt, die das Maß des Menschlichen sprengt, nach menschenförmigen Schemata selektieren. [...] Über die Welt [...] haben sie uns nichts mehr zu sagen.“ (Ebd., S. 140)

Dies sind Aussagen über den gegenwärtigen und zukünftigen Erkenntniswert von Literatur überhaupt. Für Bolz tendiert er gegen Null. Natürlich mag es weiterhin Leute geben, die Belletristik lesen. Aber sie begehen für ihn bloße Realitätsflucht, wenn sie aus der unüberschaubaren Datenflut des digitalen Zeitalters in die „Überschaubarkeit einer Romanhandlung“ abtauchen (ebd.): Literatur als bloße Ideologie, als Ort des Verkennens, der Kompensation eigener Belanglosigkeit als Subjekt, relativ ungefährlich, ökologisch verträglich und nur für eine Minderheit goutierbar, aber doch eine Variante jener Droge, die man andernorts „Opium fürs Volk“ genannt hat.

Wenn sich dieser Begriff von Literatur durchsetzen sollte, wären alle Gründe, die unsere Lehrpläne für die Beschäftigung mit diesem Medium angeben, mit einem

Schlag hinfällig: so die besondere Chance, mittels Literatur die Wahrnehmung zu sensibilisieren, die Auseinandersetzung mit unserer Lebenswelt, mit Schlüsselproblemen unserer Gegenwart (Richtlinien NRW Sek. 1/1993, S. 33f.) und mit alternativen Modellen von Wirklichkeit zu fördern (Richtlinien NRW Sek. 2/1982, S. 57). Für Bolz ist nicht das Buch, sondern der Computer das ideale Medium unseres Wirklichkeits- und zugleich unseres Möglichkeitssinnes (vgl. Bolz 1994, S. 142). Und mit dem Entzug der „Droge“ Hermeneutik, die der Bildungshumanismus verabreichte, „um die Welt der elektromagnetischen Wellen, Strahlungen und Blitzströme vergessen zu machen“ (ebd., S. 135), fordert er auch eine Verabschiedung „von den Phantomen der Ethik“ (ebd.), an deren Stelle die gezielte Einübung in das „Management einer komplexen Welt“ zu treten habe (ebd., S. 140).

## 2 Literaturunterricht als Dekonstruktion. Die Antwort der poststrukturalistischen Literaturdidaktik

Wie kann ein zeitgemäßer Literaturunterricht auf diese Herausforderung reagieren?

Jürgen Förster hat darauf hingewiesen, daß eine angemessene Auseinandersetzung mit dem „unter hochtechnologischen Bedingungen stattfindenden Umbau der Episteme“ im Deutschunterricht bislang kaum erfolgt sei. Statt „nach dem Status des Lesens und dem didaktischen Gebrauchswert der Literatur“ im Zeitalter der neuen Medien zu fragen, habe man sich ausschließlich auf Methodenprobleme konzentriert (Förster 1993, S. 7).

Wie Bolz – wenngleich konstruktiv auf den Literaturunterricht bezogen – kritisiert auch Förster die Dominanz des hermeneutischen Verstehensmodells, der Vorstellung von Sprache als Repräsentation. Ein Unterricht, der den Text weiterhin als Oberfläche begreife, unter der sich eine geheime Botschaft, ein „eigentlich Gemeintes“ verberge, halte nicht nur an einem naiven Erkenntnis-konzept fest, sondern agiere auch am Rezeptionsverhalten jugendlicher Medienbenutzer vorbei. Förster fordert die Ausbildung einer „neuen poetischen Lesekompetenz“ (Förster 1997, S. 9) und setzt dabei auf die „neuen Literaturtheorien“.<sup>4</sup>

Inzwischen haben Literaturdidaktiker, die von ähnlichen Grundpositionen wie Förster ausgehen, Unterrichtsmodelle und didaktische Reflexionen zu diesem Ansatz vorgelegt, den ich – bewußt etwas pauschalisierend – „poststrukturalistische Literaturdidaktik“ nennen möchte.<sup>5</sup> Kaspar Spinner (1995 a) hat an „Grimms Märchen“ exemplarisch gezeigt, wie zentrale Theoreme des Poststrukturalismus für

<sup>4</sup> Es geht nach Förster darum, den Schülern „Fischnägel in das Funktionsgerüst der Diskurse“ zu spreiteln (Förster 1998, S. 30), ihnen Beiträgen, die „referenzstilles, kognitiv und intertextuelles Strukturieren“ literarischer Texte zu durchschauen (ebd., S. 23). Mit Paul de Man im erzieherischen Förster zwei Lesevorgänge: einen ersten, der die Strukturen der Sprache ignoriert und den Text auf sein „Sinnobjekt“ hin befragt und einen zweiten, der diese Struktur akzentuiert und die diskursiven Kräfte analysiert, die Sinn konstruieren.

<sup>5</sup> Differenzen zwischen den einzelnen Autoren klammere ich hier beiseite.