

Klaus Maiwald

## Was leistet(e) der Konstruktivismus für eine theoretische Verortung der Literaturdidaktik?

### 1. Einführung: „Das ist doch absolut ironisch“ – „Ich hätte so was niemals erkannt“

Im Jahr 2007 erschien auf DVD ein Film von Theo Teucher mit dem Titel *Die Deutschstunde*. Dokumentiert wird darin der Deutschunterricht in einem Grundkurs an einem Gymnasium in Berlin-Kreuzberg. Besonders deutlich werden dabei die weit auseinanderklaffenden Lebenswelten von Lehrern und Schülern. Die Kursleiterin ist eine seit Anfang der 1970er Jahre unterrichtende, promovierte Germanistin mit existenziellen Leseerinnerungen; ihre Schüler(innen) sind junge Erwachsene, mehrheitlich mit Migrationshintergrund, die in einer großstädtischen Medienkultur aufwachsen. In einer Sequenz des Filmes geht es um die Ergebnisse einer Klausur über das Motiv der Todessehnsucht in der Romantik, speziell einer Textanalyse mit dem Titel: *Gedichtinterpretation im Vergleich: Eichendorff: „Das zerbrochene Ringlein“ und Heine: „Mein Herz, mein Herz ist traurig“*. Im Vordergrund steht vor allem der Text von Heine:

Mein Herz, mein Herz ist traurig,  
Doch lustig leuchtet der Mai;  
Ich stehe, gelehnt an der Linde,  
Hoch auf der alten Bastei.

Da drunten fließt der blaue  
Stadtgraben in stiller Ruh’;  
Ein Knabe fährt im Kahne,  
Und angelt und pfeift dazu.

Jenseits erheben sich freundlich,  
In winziger, bunter Gestalt,  
Lusthäuser, und Gärten, und Menschen,  
Und Ochsen, und Wiesen, und Wald.

Die Mäde bleichen Wäsche,  
Und springen im Gras’ herum;  
Das Mühlrad stäubt Diamanten,  
Ich höre sein fernes Gesumm’.

Am alten grauen Thurme  
Ein Schilderhäuschen steht;

Ein rothgeröckter Bursche  
Dort auf und nieder geht.

Er spielt mit seiner Flinte,  
Die funkelt im Sonnenroth,  
Er präsentirt und schultert –  
Ich wollt', er schösse mich todt.<sup>1</sup>

Michael Kämper-van den Boogaart (2005, S. 34) hat anhand der Entstehung einer Beispielaufgabe aus den Bildungsstandards der KMK zu „Seraphine IV“ (vgl. ebd., S. 33) aufgezeigt, dass das „Autorenschema Heine“ und die „nahezu reflexartige Rede vom Ironischen“ durchaus in die Irre führen können. Für das vorliegende Gedicht scheint es jedoch nicht abwegig, wenn die Lehrerin die ironische Brechung des Romantischen herausgearbeitet sehen möchte, die sich deutlich bereits in der dritten Strophe zeigt:

Jenseits erheben sich freundlich,  
In winziger, bunter Gestalt,  
Lusthäuser, und Gärten, und Menschen,  
Und Ochsen, und Wiesen, und Wald.

Teucher schneidet drei Einstellungen hintereinander, in denen zunächst die Lehrerin ihren Kurs auf den ironischen Unterton dieser Verse hinweist: „Wer bei so ´ner Aufzählung nicht merkt, dass das ironisch ist – bei dem fehlt ein Rädchen.“ Sodann sieht man den Schüler Ugur im Interview einräumen, dass er von sich aus die Ironie niemals erkannt hätte:

Das war für mich jetzt nur ´ne Aufzählung ... Wenn ich dann höre, was Frau Dr. Sewig dazu im Nachhinein sagt, dass das wohl ironisch sei – also, ich hätte so was niemals erkannt. ... Ochsen und Wiesen und Wald, das passt wohl nicht zusammen und das ist dann wohl ironisch.

Zuletzt bekräftigt die Lehrerin ihren Befund: „Das ist doch absolut ironisch, sich so ´ne Aufzählung anzuhören!“

Lehrerin und Schüler kommen hier nicht besonders gut weg, sie werden im Film insgesamt aber sehr differenziert gezeichnet. Nichts liegt mir daher ferner, als Dr. Sewig und Ugur am Nasenring durch die didaktische Manege zu ziehen. Was die Filmsequenz sinnfällig werden lässt, sind die Standortgebundenheiten von Literaturrezeption und die Strukturprobleme eines interpretationsfixierten Literaturunterrichts. Dies wiederum führt ins Zentrum meiner Ausführungen über die Leistung des Konstruktivismus für eine theoretische Verortung der Literaturdidaktik. Ich umreiße zunächst, was Konstruktivismus ist, und lege anschließend dar, wie er die Kerngegenstände des Deutschunterrichts – Sprache und Kommunikation, Literatur und Kultur – konstruiert. Sodann versuche ich nachzuweisen, dass konstruktivistische Annahmen in der Deutschdidaktik oftmals verkürzt aufgegriffen wurden. Wie sie in der Literaturdidaktik weiterzudenken wären, ist Gegenstand des letzten Abschnitts.

<sup>1</sup> Zit. nach: Windfuhr, Manfred (Hg.) (1975): Heinrich Heine. Historisch-kritische Gesamtausgabe der Werke. Bd. I, 1. Hamburg: Hoffmann und Campe, S. 209-210.

## 2. Was heißt Konstruktivismus?

Blicken wir erneut auf unser Beispiel: Die Lehrerin weiß, dass in Heines Lyrik Sentimentalität fast immer ironisch unterspült wird. Sie bemerkt neben den inkongruent komischen „Ochsen“ in der Aufzählung sicher auch die Klischeehaftigkeit des in diesem Gedicht ausgebreiteten romantischen Motivarsenals und den durch nichts getragenen und somit völlig melodramatischen Todeswunsch („Ich wollt', er schösse mich todt.“). Der Schüler hingegen „hätte so was niemals erkannt“ und liest eine bloße Aufzählung.

Kleidete man dies in konstruktivistisches Vokabular, würde man sagen: Beide Leser sind psychische Systeme, die ein Geschehen in ihrer Umwelt (das Heine-Gedicht) systemspezifisch verarbeiten. Im Sinne der Biologen Francisco Varela und Humberto Maturana sind beide Leser als psychische Systeme operativ geschlossen, also gegen ihre Umwelt abgegrenzt und Umwelteinflüsse rein systemintern verarbeitend. Insofern betreiben sie keine mimetische Abbildung der Außenwelt, sondern Autopoiese als systemspezifische und -erhaltende Selbstorganisation (vgl. Schmidt 1987, S. 21f., Simon 2007, S. 32f.). Wesentlich für den (*neuro*)*biologischen Konstruktivismus* ist, dass Organismen gegenüber ihrer Umwelt operativ geschlossen und nur strukturell (im einfachsten Fall über eine Zellmembran) mit ihr gekoppelt sind. Indem sie Umwelteinflüsse systemspezifisch verarbeiten, konstruieren sie ihre eigene Erlebniswirklichkeit. Die Erlebniswirklichkeit eines Waldspaziergängers besteht aus Lichtung, Nadelbäumen, moosigem Untergrund, würzig-frischer Luft, vielleicht sogar mit einer Eichendorff-Assoziation; die im Baum lauernde Zecke hingegen konstruiert keinen *Wald*, sondern einen *Wirt*, denn viabel für ihre Lebensfunktionen sind nicht Tannengrün und lyrische Erbauung, sondern das Blut des Spaziergängers. Ähnlich liest eine Germanistin Mitte fünfzig nach einer reichhaltigen „Interaktionsgeschichte“ (Hejl 1998, S. 118) mit Literatur Heine – natürlich – als ironischen Romantik-Unterbrecher, ein vermutlich wenig belesener Gymnasiast aus Kreuzberg – ebenso natürlich – eine Aufzählung mit „Ochsen“ drin.

In der Systemtheorie von Niklas Luhmann (1984) und in den – theoretisch freilich anders akzentuierten – Arbeiten von Siegfried J. Schmidt (1994a, 1994b, 2003) und Peter M. Hejl (1998) wird der biologische Konstruktivismus auf die Formation und das Funktionieren von Gesellschaft übertragen. Der *soziale Konstruktivismus* begreift ausdifferenzierte Gesellschaften als „Netzwerke sozialer Systeme“ (ebd., S. 143), in denen, wie S. J. Schmidt (v.a. 1994a) hervorgehoben hat, die kognitive Autonomie des Individuums eine soziale Orientierung erfährt. Demnach lässt sich die Entwicklung von Gesellschaft als Kniff der Evolution sehen, mit dem die potentielle Anarchie der Individualität in „sozialen Realitätsdefinitionen“ aufgehoben wird, z.B. in Mythen, Religionen, Kunst oder Wissenschaft (Hejl 1998, S. 123). Soziale Systeme – von Familien und Vereinen über Parteien, Verbände und Konzerne bis hin zu Funktionssystemen wie Justiz oder Wirtschaft – konstituieren sich durch die Interaktionen ihrer Komponenten (vgl. ebd., S. 129) bzw. – und radikaler, weil ohne theoretischen Bezug auf Individuen gewendet – durch Kommunikation (Luhmann 1984; vgl. Simon 2007, S. 87ff.). Interaktion und Kommunikation sind die Autopoiese sozialer Systeme. So feierte die Familie von Ugur während der Fußball-Europameisterschaft 2008 vielleicht auf der Fanmeile ihre deutsch-türkische Identität; die NPD hingegen sah sich durch dasselbe Ereignis veranlasst, intelligenzrestfreie Hetzblätter über die Hautfarbe deutscher Nationalspieler zu verbreiten.

Grundlegender noch lässt sich der Konstruktivismus als kognitiver und *erkenntnistheoretischer Konstruktivismus* begreifen. Er fußt auf der Prämisse, dass alle Wirklichkeit beobachtete bzw. von Beobachtern konstruierte Wirklichkeit ist. Der von Paul Watzlawick, Ernst v. Glasersfeld oder S. J. Schmidt maßgeblich betriebene „Diskurs des Radikalen Konstruktivismus“ (Schmidt (Hg.) 1987) impliziert eine Reihe tiefgreifender Perspektivenverlagerungen, einen „Paradigmenwechsel“ im Sinne von Thomas S. Kuhn (1967):

- von der dualistischen Trennung von erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt hin zu einer Einheit von Realität und Erkenntnis (vgl. Schmidt 1987, S. 42; Scheffer 1992, S. 47);
- von der einen, objektiven Realität hin zu subjektabhängigen (gleichzeitig aber sozial formierten) Erfahrungswirklichkeiten;
- von den Prüfkriterien Wahrheit und Objektivität hin zu Viabilität („Gangbarkeit“), Nützlichkeit, Anschlussfähigkeit;
- von linearer Kausalität und ontologischen Aussagen über das Was hin zu rekursiven Zusammenhängen und operationaler Reflexion auf das Wie (vgl. Schmidt 1987, S. 38, Simon 2007, S. 13).

Damit wendet sich der erkenntnistheoretische Konstruktivismus generell gegen alle auf Descartes rückführbaren realistischen, dualistischen, strukturalistischen Philosophien (vgl. Schmidt 1987, S. 43); Anknüpfungspunkte findet er hingegen (vgl. Kämper-van den Boogaart 2006, S. 334): bei Plato (und seinem Höhlengleichnis); in der dynamisierten, weil Imagination, Intuition und Erinnerung integrierenden Erkenntnistheorie des italienischen Philosophen Giovanni Battista Vico (1668-1744); bei Immanuel Kants Idee, dass Gegenstände nur über die Erkenntnis-kategorien Zeit und Raum, aber niemals an sich erfahren werden können; sowie bei Jean Piagets Modellierung kindlichen „Wirklichkeitsaufbaus“ als Zusammenwirken von Assimilation (Anpassung der Realität an existierende kognitive Schemata) und Akkommodation (Anpassung kognitiver Schemata an neue Umwelterfahrungen) (vgl. Simon 2007, S. 68f.).

### 3. Wie konstruiert der Konstruktivismus Sprache und Kommunikation, Literatur und Kultur?

Vor allem wegen seiner erkenntnistheoretischen Implikationen hat der Konstruktivismus Konsequenzen nicht nur wissenschaftlicher, sondern auch welt-anschaulicher Art. Wenn es statt einer objektiven Realität viele verschiedene Wirklichkeiten gibt, dann sind absolute Wahrheitsansprüche ideologisch und repressiv. Was als wirklich und als wahr gelten soll, ist zwischen gleichberechtigten Wirklichkeitsmodellen immer wieder neu auszuhandeln. So sieht man den Walfang z.B. mit anderen Augen, wenn man eine japanische oder isländische Perspektive einnimmt. Und auch die simple Behauptung „ $2 + 2 = 4$ “ setzt bereits ein kulturell formiertes und daher relatives Zahlen- und Rechensystem voraus. Wirklichkeit(en) und Wahrheit(en) sind stets sozial-kulturelle Konsensbildungen, keine festen und unverrückbaren Größen.

In den 1990er Jahren wurden Konstruktivismus und Systemtheorie aus ihren Ursprungsdomänen (Neuro-)Biologie, Soziologie und Erkenntnistheorie auf verschiedene Diskurs- und Anwendungsfelder übertragen:

Beratung und Management, von der Familientherapie bis hin zum Consulting für Unternehmen und Organisationen, setzen systemisch statt linear-kausal an. Anstatt einzelne Fami-

lienmitglieder zu therapieren oder in isolierte Teilbereiche einzugreifen, rückt das Gesamt systeminterner Wirkungszusammenhänge in den Blick (inklusive – auf einer höheren Beobachterebene – des Zusammenhangs zwischen System und der Intervention selbst) (vgl. ebd., S. 119).

In der Medienforschung und Kommunikationswissenschaft (vgl. Merten; Schmidt; Weischenberg (Hg.) 1994) bewirkte der Konstruktivismus eine Umstellung von Wirkungs- auf Rezeptionsfragen sowie eine Sicht auf Medien als Themengeber für Kommunikation und von Medienkultur als Faktor unserer Wahrnehmungsmuster und Wirklichkeitskonstruktionen. Wenn Systeme Umwelteinflüsse systemspezifisch verarbeiten, dann gilt dies auch für Medien. Keinesfalls kann von Strukturen und Inhalten linear auf die Wirkungen von Medienangeboten geschlossen werden. Da Mediennutzung selektiv, adaptiv und konstruktiv ist, sind Medienwirkungen subjektabhängig und kontingent. In einem größeren sozialen oder kulturellen Zusammenhang lassen sich Medien(inhalte) als Themenvorrat sehen, an den Kommunikation (aus der soziale Systeme bestehen) immer wieder anschließen kann. Über Medien(angebote) vollzieht sich eine strukturelle Kopplung von Kognition und Kommunikation (vgl. Schmidt 1994a, S. 263). Da sich in unserer Gesellschaft Mediensysteme so ausdifferenzieren, dass „das Beobachten von Beobachtern zur ständigen Praxis geworden“ ist (Schmidt 2003, S. 151), erzeugen Medien eine erhebliche Steigerung der Komplexität unserer kognitiven Wahrnehmungsmuster und kommunikativen Wirklichkeitskonstruktionen.

Die Idee der Autopoiesis ließ sich auch auf *ästhetische Erfahrung* übertragen (vgl. Huber 1998). Eine „konstruktivistische Ästhetik“ sieht die individuelle Bildwahrnehmung in Abhängigkeit vom jeweiligen kognitiven System und ästhetische Normen als soziale Kalibrierung von kulturellen Praxen und Ideologien, die beispielsweise regeln, dass ein Tizian einen höheren Wert zugemessen bekommt als ein Kitschgemälde aus dem Kaufhaus (vgl. ebd., S. 168ff.).

Wenn der Mensch keine Realität vorfindet, sondern Erfahrungswirklichkeiten konstruiert, dann werden auch Lernkonzepte hinfällig, nach denen objektives Wissen in den Kopf eines Lernalters übertragen wird (vulgo: das Trichtermodell). Eine „konstruktivistische Lernkultur“ (Müller 1996) fördert hingegen die eigenaktive Konstruktion von Begriffen, Kategorien und Regeln, situiert in möglichst authentischen und hinreichend komplexen Lernsituationen. Wenn Lernen als „selbstgesteuerte, konstruktive innere Tätigkeit“ gilt (Spinner 2001b/1994, S. 133), wird der Lehrer vom Input- zum Impuls-Geber und Moderator, und stellt der Lernprozess von Gegenstands- auf Erfahrungsorientierung um.

Damit sind wir bereits bei deutschdidaktischen Implikationen. Wie erscheinen Sprache und Kommunikation, Literatur und Kultur in konstruktivistischer Perspektive?

In einem konstruktivistischen Theorierahmen gibt es „keine Informationsübertragung durch Sprache“ (Schmidt 1987, S. 28). Sprache ist kein Mittel zur Repräsentation einer außersprachlichen Objektwelt, „die denotative Funktion einer Botschaft liegt ausschließlich im kognitiven Bereich des Beobachters“ (Schmidt 1998, S. 154). Kommunikation ist dementsprechend kein Austausch von Botschaften zwischen einem Sender und einem Empfänger. Vielmehr ist Kommunikation die „Erzeugung eines konsensuellen Verhaltensbereiches zwischen sprachlich interagierenden Systemen im Zuge der Entwicklung eines kooperativen Interaktionsbereiches“ (ebd., S. 154). Ähnlich definiert Wolfram Köck Kommunikation als „Einflußnahme eines Organismus [...] auf einen anderen über `Zeichen`, die für `Bedeutungen` stehen, welche im Idealfall für beide Organismen aufgrund ihrer Anteilnahme in einem konsensuellen Interaktionsbereich `aktualisierbar` [...] sind [...]“ (1987, S. 367). Konstruktivistisch besehen ist also

- Sprache ein Ausdrucksreservoir für die Konstruktion von Information (vgl. Schmidt 1987, S. 31, Feilke 1994 und 1996);
- Kommunikation die konsensuelle Herstellung „sozial akzeptierte[r] Wirklichkeiten“ (ebd., S. 34).

Systematisch ausgearbeitet hat diese Auffassung Helmuth Feilke in seinen Überlegungen zum sprachlichen Common sense (1994) und zu „Sprache als soziale[r] Gestalt“ (1996). Feilke zeigt, dass in der Kommunikation sprachliche (d.h. lexikalische, idiomatische, syntaktische) „Ausdrucksgestalten“ (ebd., S. 181) hervortreten; zu denken wäre an Einzelwörter wie „Prekariat“ oder „Heuschreckenkapitalismus“ bis hin zu Sätzen wie „Wir sind Papst“ oder „Yes, we can!“ Diese Ausdrucksgestalten wirken als „kommunikations- und so auch kognitionsorganisierende Formate einer redebezogenen Zeichenhaftigkeit“ (1994, S. 350). Sie werden individuell geprägt und dann qua sozialem Gebrauch zu einer für biologische und kulturelle Selbstorganisation tauglichen Ausdruckstypik verdichtet. Common sense ist das Sprachwissen, welches aus erfolgreichen Nutzungserfahrungen mit bestimmten Ausdrucksmitteln entsteht. Sprache ist mithin „das Resultat der *Verhaltenskoordination von Individuen* und nicht das Substrat ihrer *Kognition als Individuen!*“ (1996, S. 59). Kommunikation ist der soziale Prozess, der die besagten Ausdrucksstrukturen schafft und festlegt (vgl. 1994, S. 20); also kein Austausch von Botschaften, sondern die „Ablenkung subjektiver, paralleler Orientierungen in Richtung auf sozial konvergente Koordination“ (1996, S. 58).

Auch auf den *Literaturbegriff* hat der Konstruktivismus erhebliche Auswirkungen, und zwar a) in den Vorstellungen vom Lesen und Interpretieren, b) in der Fokussierung (literatur)wissenschaftlicher Beobachtung und c) im kommunikationskulturellen Status von Literatur:

a) *Lesen und Interpretieren*: Aus konstruktivistischer Warte ist Lektüre eine systemspezifische und -interne Verarbeitung eines externen Impulses (Text) durch ein psychisches System (Leser). Unser Eingangsbeispiel hat dies verdeutlicht; radikal ausbuchstabiert wird es in Bernd Scheffers (1992) konstruktivistischer Literaturtheorie. Jedes Individuum „schreibt“ demnach in einer „endlos autobiographische[n] Tätigkeit der Wahrnehmung“ (ebd., S. 10) seinen „Lebensroman“ und strebt dabei „halluzinatorisch“ nach kreativen Wirklichkeits-Konstruktionen (ebd., S. 33). Kunst und Literatur dienen hierfür als Impulse und Orientierungsanlässe. Sie

machen aufmerksam auf die Konstruiertheit der vorherrschenden Wirklichkeit. *Kunst und Literatur spielen (bestenfalls) auf herausgehobener Bühne das Spiel, das überall stattfindet*: die stets auch `kreative` Konstruktion von Wirklichkeit. (ebd., S. 33)

Das „Verstehen“ von Texten ist keine objektive Bedeutungsentnahme, sondern eine Bedeutungszuschreibung (vgl. ebd., S. 27). Interpretation als „essayistische Tätigkeit“, bei der Erkennen, Wahrnehmen und Interpretieren zusammenfallen (ebd., S. 41), macht ontologische Kategorien wie Autor und Werk, Sinn und Geschichte hinfällig (vgl. ebd., S. 8). Hervorzuheben ist Scheffers Unterscheidung zwischen „subjektabhängig“ und „subjektiv“ und die Betonung der *sozialen* Dimension des Verstehens. Trotz der Akzentuierung „verstärkt erlebter Individualität“ und „kreative[r] Konstruktion“ (ebd., S. 36) und trotz eines Plädoyers für das „essayistische, voreilige, übertreibende, riskante, eigenwillige, intelligente, kreative, nicht intersubjektive [...] Wissen“ (ebd., S. 50) unterscheidet Scheffer streng:

*Zwischen 'grundsätzlich subjektabhängig' und '(pur) subjektiv' muß strikt unterschieden werden. 'Subjektabhängigkeit' betrifft die grundsätzliche Berücksichtigung und allenfalls simulatorisch auszublenkende Standortgebundenheit jeder Wahrnehmung. (ebd., S. 23)*

Literaturproduktion und Literaturrezeption werden „als *soziale* Phänomene verstanden“ (ebd., S. 21) – und unter Berücksichtigung „von sozialen Relationen, von Konventionen, Routinen und (wissenschaftlichen) Diskurs-Regeln lassen sich dann [auch] Aussagen über 'Text' und 'Autor' machen“ (ebd., S. 29).

*b) Fokussierung der (literatur)wissenschaftlichen Beobachtung:* Mit seiner Theorie der Literaturrezeption als „halluzinatorische[r] Sonder-Beobachtung“ (ebd., S. 50) setzt Scheffer ausdrücklich andere Akzente als das besonders von S. J. Schmidt und Gebhard Rusch betriebene Projekt einer Empirischen Literaturwissenschaft. Gemeinsam ist ihnen die Zurückweisung eines herkömmlichen hermeneutischen Interpretationsbegriffes, die Scheffer folgendermaßen vorträgt:

Wenn nämlich Texte (und demzufolge auch 'Sinn' und 'Bedeutung') als nicht-konstante Konstruktionen angesehen werden, dann kann sich auch die nach wie vor unentbehrliche Interpretation literarischer Texte endgültig nicht mehr auf 'den Text selbst, auf 'Textadäquatheit', auf 'Autorintentionen' oder 'Textintentionen' als Gütekriterium berufen. (ebd., S. 25)

Auch S. J. Schmidt sieht in der Theorie autopoietischer Systeme erhebliche Auswirkungen auf die Werkinterpretation „als Zentralthema der Literaturwissenschaft“: Das Konzept der Autopoiese macht „Interpretation als Ermittlung der 'richtigen' Bedeutung eines literarischen Textes oder als Ermittlung der Autorintention unsinnig“ (1987, S. 68). Ähnlich greift Rusch die Praxis der Interpretation an, weil diese keine (intersubjektive, kommunizierbare, verifizierbare) wissenschaftliche Tätigkeit, sondern, wie in Emil Staigers Hauptwerk treffend bezeichnet, eine „Kunst“ sei (vgl. ebd., S. 389f.). Interpretationen sind Texte, über die – da sie möglichst originell sein müssen – „hervorragend und lange gestritten werden kann, weil ihr Intersubjektivitäts- und Verbindlichkeitsgrad kaum noch zu senken ist“ (ebd., S. 386). Aufgrund ihrer A-Methodologizität könne Interpretation nicht gelehrt und gelernt, nur demonstriert und imitiert werden, was Lehrer und Schüler gleichermaßen in Nöte bringe.<sup>2</sup>

Abkehrend von der interpretierenden Literaturwissenschaft vollzieht S. J. Schmidt eine Wendung „Vom Text zum Literatursystem“ (1998). Literatur wird nicht mehr über Texte oder Textkorpora definiert, sondern über so genannte „Text-Handlungs-Syndrome“ (ebd., S. 158f.) der Produktion, Vermittlung, Rezeption, Verarbeitung. Zu unterscheiden sind drei Funktionsebenen literarischer Handlungen:

<sup>2</sup> Teuschers Film *Deutschstunde* bestätigt Ruschs Problembeschreibung eindrucksvoll, wenn die über einer Klausur sitzende Lehrerin beklagt, der Schreiber habe „völlig überinterpretiert“, und es sei „dem Schüler [...] unvorstellbar, dass Heine hier wirklich nur von Dienstmägden redet“. Offensichtlich hat sich der Schreiber bemüht, einem vermuteten Originalitätsgebot zu gehorchen. Die A-Methodologizität der Interpretation bestätigt die Lehrerin mit den „Unsicherheiten, wie man da handwerklich-methodisch vorgeht“. Diese Unsicherheiten sind aber, folgt man Rusch, keine Defizite der Schüler oder Versäumnisse der Lehrerin, sondern sie liegen in der Natur der (Interpretations-)Sache selbst.

- kognitive Ebene: Entwurf alternativer Wirklichkeitsmodelle, Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten;
- normative Ebene: öffentliche Thematisierung individueller Normkonflikte;
- emotionale Ebene: Befriedigung hedonistischer Bedürfnisse.

Die Koppelungen literarischer Handlungen bezeichnet S. J. Schmidt als Literaturprozesse, das Gesamt dieser Prozesse als Literatursystem. Die wissenschaftliche Beobachtung beinhaltet durchaus textbezogene Überlieferungs- und Editions-geschichte sowie Erzähl- und Stilanalysen; (vgl. auch Scheffer 1992, S. 42) verstärkt richtet sich das Interesse jedoch auf Prozesse des Produzierens, Rezipierens und Verarbeitens literarischer Texte (vgl. Schmidt 1987, S. 68).

c) *Kommunikationskultureller Status*: Wenn Literatur nicht als Korpus sanktionierter Texte aufgefasst wird, ändert sich auch ihr kommunikationskultureller Status. Als Medien haben literarische Texte Anteil an der Koppelung von (individueller) Kognition und (sozialer) Kommunikation; sie formieren Wahrnehmungen und Wirklichkeitskonstruktionen; sie stiften soziales Gedächtnis und kulturelle Identität. Allerdings ist zu fragen, ob Literatur für diese Prozesse noch eine privilegierte oder gar paradigmatische Rolle spielt. In der Mediengesellschaft gibt es eine Fülle konkurrierender identitätsstiftender Erzählungen, deren bevorzugtes Trägermedium zudem nicht mehr das Buch ist (z.B. Serien wie *Lindenstraße*, Filme wie *Deutschland. Ein Sommermärchen*, Videospiele wie *Grand Theft Auto*). Auch haben audiovisuelle und digitale Medien printkulturelle Rezeptionsmuster und Gratifikationserwartungen („stille Versenkung in intensive Lektüre“) marginalisiert. Für immer weniger Individuen ist Literatur das Leitmedium, an dem sie Rezeptionsmuster und Fiktionserwartungen ausbilden, für Mediengesellschaften immer weniger ein „integratives Identitätsinstrument“ (Schmidt 2003, S. 113).<sup>3</sup>

Der Konstruktivismus sieht „jedes menschliche Erkennen und Denken als Konstruktion im Prozeß menschlicher Kognition und Autopoiese“ (Rusch 1987, S. 382); er begreift Wirklichkeit als Aggregat kommunikativ ausgehandelter, sozial akzeptierter Wirklichkeitsmodelle; er modelliert Literatur als Handlungssystem und nicht als Textkorpus. All dies vorausgesetzt, kann auch *Kultur* kein materialer Bestand kanonisierter Gegenstände sein. „Kultur besteht [vielmehr] aus Konzepten und Modellen, über die Menschen mental verfügen, um ihre Erfahrungen zu organisieren und zu interpretieren“ (Schmidt 1994a, S. 207). Auch in einer jüngeren Publikation bekräftigt S. J. Schmidt ein prozessuales, dynamisches Programm-Modell von Kultur:

Das Programm der gesellschaftlich praktizierten bzw. erwarteten Bezugnahmen auf Wirklichkeitsmodelle, also auf Kategorien und semantische Differenzierungen, ihrer affektiven Besetzung und moralischen Gewichtung bzw. das Programm der zulässigen Orientierungen im und am Wirklichkeitsmodell einer Gesellschaft nenne ich *Kultur*. (Schmidt 2003, S. 38)

Auch für Scheffer besteht Kultur nur von kleinbürgerlicher Warte aus betrachtet aus „unirritierbar verehrungsvollen“ Kulturgütern (1992, S. 35). In einem konstruktivistischen Sinn

<sup>3</sup> Daher fordert Scheffer eine Literaturwissenschaft, die keine reine Textwissenschaft bleibt und sich zu Medien- und Kulturwissenschaften öffnet (vgl. 1992, S. 31); daher konzipiert Schmidt eine an Funktionen orientierte Ordnung von (kognitionsorientierenden) Medien-Schemata und (kommunikationsorientierenden) Medien-Gattungen (vgl. 1994a, S. 168ff.).

ist Kultur nicht material, sondern prozessual als „Summe von Wissenszusammenhängen, von Kognitions- und Emotionsstrategien, von Kommunikationsweisen, Verhaltens- und Interaktionsmustern, von mehr oder weniger individuell-sozialisierten `Lebensentwürfen‘“ (ebd.).

Ziehen wir eine Zwischenbilanz: Wir haben den Konstruktivismus als biologische, als soziologische und Erkenntnistheorie beschrieben und sodann rekonstruiert, wie er Sprache und Kommunikation, Literatur und Kultur konstruiert. Im Folgenden soll erörtert werden, was daraus für die Deutsch- und insbesondere für die Literaturdidaktik folgte und folgen könnte.

#### 4. Was bedeutet(e) der Konstruktivismus für die Deutsch- und die Literaturdidaktik?

Allgemeine Implikationen des Konstruktivismus für das Lehren und Lernen wurden bereits angesprochen. Die so genannte kognitive Wende in der Lernpsychologie machte Schülerorientierung, Handlungsorientierung und Erfahrungsorientierung zu „Hochwertwörtern“ (Spinner 2001b; 1994, S. 133). Im Zuge einer veränderten Lernkultur (vgl. Müller (Hg.) 1996) wurde „Vom Instrukivismus zum Konstruktivismus“ (Beisbart; Marenbach 2003, S. 14) umgestellt.

Was den Deutschunterricht anbelangt, erfasst ein konstruktivistischer Blick alle Lernbereiche. So kann weder die Produktion noch die Analyse *mündlichen Sprachgebrauchs* mit Sender-Empfänger-Modellen der Nachrichtenübertragung angeleitet werden, sondern bedarf rekursiv-reflexiver Vorstellungen von Kommunikation. Mit Sprache bilden wir die Wirklichkeit nicht ab, sondern bringen Wirklichkeiten hervor. (Der Satz *Knut war gestern*, mit dem der Nürnberger Zoo für Eisbärin Flocke warb, ist ein schönes Beispiel; ebenso das Aperçu unserer Bundeskanzlerin, sie wolle *Deutschland dienen*.) Daher wäre im Lernbereich *Reflexion über Sprache* der konnotativ-konstruktive (im Gegensatz zu einem denotativ-repräsentativen) Charakter von Sprache zu betonen. Im Lernbereich *Schreiben* müssten Textsorten, die eine objektive Abbildung außersprachlicher Wirklichkeit reklamieren (Bericht, Beschreibung, Textwiedergabe), auf einer höheren Beobachterebene hinterfragt werden; ähnlich trifft dies für die Erörterung und die dahinter steckende Idee bzw. Ideologie einer vom Standort unabhängigen, `objektiven´ Argumentation und Erkenntnis zu. Vor allem im Bereich *Texte verfassen* schlug sich der Konstruktivismus nieder: einmal durch das verstärkte Augenmerk auf die inneren wie äußeren Prozesse, die ein Schreiber beim Planen, Verfassen und Überarbeiten eines Textes durchläuft (vgl. Steinig; Huneke 2004, S. 115ff.), zum anderen durch eine Aufwertung subjektorientierter Texte im personal-kreativen Schreiben (vgl. Spinner 2006).

Die breiteste Applikation erfolgte jedoch in der Literaturdidaktik. Dies nimmt nicht wunder, wurden doch Folgerungen für den schulischen Umgang mit Literatur von den Vertretern des Konstruktivismus selbst ausformuliert. Sie richteten sich, wie gesehen, vor allem gegen das Ritual der vom Lehrer vorgespurten Interpretation: Wenn „die Lehrerinterpretation die Rolle der richtigen Deutung spielt“, dann lesen „schlaue Schüler [...] die Interpretation und nicht mehr den literarischen Text“ (Schmidt 1987, S. 69). Rusch sieht in einem interpretationsfixierten Literaturunterricht alle Beteiligten leiden: die Schüler an Wissensnot, die Lehrer an Gewissensnot (vgl. ebd., S. 388). Gefordert ist alternativ ein „Literaturunterricht [...] im Sinne der Entwicklung der Empirischen Literaturwissenschaft [...], um der Abtötung des Literaturinter-

ses in den gegenwärtigen Gesinnungsinterpretationen endlich entgegenwirken zu können“ (Schmidt 1998, S. 161).<sup>4</sup>

Entlehnt wurde aus dem konstruktivistischen Denken insbesondere die Vorstellung vom Lesen als subjektivem Akt der Bedeutungszuweisung, in engster Verbindung damit stand die Propagierung handlungs- oder produktionsorientierter Verfahren. Der enorm ‚wirkmächtige‘ Basisartikel des Themenhefts *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht der Zeitschrift Praxis Deutsch* (Jg. 21, H. 123) aus dem Jahr 1994 nennt als literaturtheoretische Grundlagen die Rezeptionsästhetik und den Poststrukturalismus. Die Rezeptionsästhetik habe sich „dem Leseprozeß gewidmet und herausgearbeitet [...], daß Lesen nicht einfach Informationsentnahme aus einem Text ist, sondern daß der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen wird“ (Haas; Menzel; Spinner 1994, S. 18); bedeutend sei daneben der Poststrukturalismus, „der nicht auf den Aufweis der geschlossenen Ganzheit eines literarischen Textes zielt, sondern die Texte als dynamische Gebilde begreift, die durchzogen sind von verschiedenen Bedeutungssträngen“ (ebd.). Zum Konstruktivismus heißt es:

Ebenso legt die konstruktivistische Literaturtheorie, die in radikaler Weise den Sinn eines Textes als Konstruktion des Lesers betrachtet, einen produktionsorientierten Umgang nahe. (ebd., S. 18)<sup>5</sup>

Auch in seinem Vortrag auf dem Züricher Symposium von 1994 (2001b, S. 136) nennt Spinner für die „Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende“ die Systemtheorie und den Radikalen Konstruktivismus als Theoriequellen.

Problematisch daran scheint mir zunächst die auch auf einem hohen Abstraktionsgrad schwer zulässige Vermengung nur schwer zu vereinbarender Literaturtheorien.<sup>6</sup> Mit guten Gründen grenzt Scheffer seine konstruktivistische Theorie des Lesens und der Literatur ausdrücklich von der Dekonstruktion und noch entschiedener von der Rezeptionsästhetik ab, die eine „abstrakte, weitgehend folgenlose Vorstellung von dem Leser“ (1992, S. 28) habe. In der Tat ging es in der Rezeptionsästhetik viel weniger um empirische Rezeptionsprozesse tatsächlicher Leser und Leserinnen als darum, wie (hoch)literarische Texte durch „Unbestimmtheitsgrade und Leerstellen“ (Iser 1975, S. 261) den Leseprozess so „regulieren“ (!) (ebd., S. 255), dass das „Werk [als] Konstituiertsein des Textes im Bewußtsein des Lesers“ (ebd., S. 253) erscheint.

Auch in Poststrukturalismus und Dekonstruktion sieht Scheffer (etwa in der Rede von *Furche, Spur, Ritze, Marke*) noch „materialisierte Strukturen“ (1992, S. 55), die seine eigene Texttheorie entschlossen in Abrede stellt. Im literaturdidaktischen Bereich mündet die theoretische Orientierung an Poststrukturalismus und Dekonstruktion keineswegs zwangsläufig in Hand-

<sup>4</sup> Die Kritik am schulischen Interpretationsritual ist natürlich auch ohne konstruktivistische Grundierung ein literaturdidaktischer Topos. Beklagt werden die potenzielle Vergegenständlichung und Entfremdung des Verstehens (vgl. Spinner 2001a; 1987, S. 59) oder die gestaltlose und perspektivlose Rede über literarische Texte, die allzu gerne darin kulminiert, dass ein Text „den Leser zum Nachdenken anregt“ (Abraham 1994, S. 94, 98ff.). Unter dem diffusen hermeneutischen Imperativ „Interpretieren Sie den Text!“ werden Schüler zu Opfern (vgl. Kammler 2000, S. 62), wird die Interpretation zum „Ärgernis“ (Weber 1984).

<sup>5</sup> Interessanterweise werden in Spinners (2002) Synopse des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts in den *Grundzügen der Literaturdidaktik* von Bogdal/Korte erneut Rezeptionsästhetik und Dekonstruktion, nicht aber der Konstruktivismus erwähnt.

<sup>6</sup> Eine Sorglosigkeit, die auch der Autor dieser Zeilen aus seiner wissenschaftlichen Jugendzeit schuldhaft bekennen muss! (vgl. Maiwald 1999a, S. 205f.)

lungs- oder Produktionsorientierung. Dies zeigen etwa Elisabeth K. Paefgens sich explizit an Roland Barthes anlehende Verbindungen von „Schreiben und Lesen“ für „Ästhetisches Arbeiten und Literarisches Lernen“ (1996) oder Clemens Kammlers (2000) Versuche einer dekonstruktivistischen Erweiterung des hermeneutischen Literaturunterrichts.

Als gemeinsamer Nenner von Rezeptionsästhetik, Dekonstruktion und Konstruktivismus lässt sich die Abwendung von einem substantialistischen Textbegriff samt einer (wie auch immer gearteten) Leserorientierung ausmachen. Dies begünstigte wohl die Tendenz, aus dem Konstruktivismus vor allem die Betonung des Subjektiven zu übernehmen. Tatsächlich aber vertritt der Konstruktivismus gerade keinen subjektivistischen Solipsismus. Vielmehr sieht er „kognitive Autonomie und soziale Orientierung“ (Schmidt 1994a) als „wechselseitig konstitutiv“ (Schmidt 2003, S. 103) und Verstehen nicht als „Divinatorik“ oder „Genie-Kult“ (Scheffer 1992, S. 21), sondern als Gewinnung eines Verständnisses, das sowohl vom Leser als auch von anderen Lesern als angemessen und aufschlussreich akzeptiert werden kann (vgl. ebd., S. 28). Diese soziale, wenn man so will: objektive Seite des Konstruktivismus wird auch von dessen prominentestem deutschdidaktischen Vertreter hervorgehoben: „Das Ernstnehmen des Lernenden als Subjekt meint in kognitivistischer Sicht nicht, dass man sich mit Gefühlsausdruck und beliebigen Phantasien begnügt“ – so Spinner (2001b; 1994, S. 139), der weiter „reflexiven Selbstbezug“ (ebd.) und ein „Wechselspiel von subjektiver Verarbeitung und Herausforderungen durch den Text“ (2002, S. 256) einfordert.

Dessen ungeachtet wurde der Konstruktivismus auf dem Weg in die Unterrichtspraxis vielfach darauf reduziert, „dass die subjektiven Rezeptionen der Schülerinnen und Schüler ernst genommen wurden“ (Spinner 2002, S. 250), meist unter dem methodischen Primat (oder: Diktat) handlungs- und produktionsorientierter Verfahren. So ordnet Gabriele Gien in einem Grundlagenartikel neueren Datums das gesamte Feld „Lyrische Texte und ihre Didaktik“ pauschal dem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht unter – mit der zu erwartenden theoretischen Hinterlegung:

Die gegenwärtige didaktische Diskussion wird von einem konstruktivistischen Lernbegriff geprägt, bei dem man davon ausgeht, dass Wissen nicht einfach übernommen wird, sondern Lösungswege selbst gesucht und Handlungsmodelle entwickelt werden. Beim Lesen beispielsweise wird – wie schon die Rezeptionsästhetik deutlich gemacht hat – der Sinn eines Textes immer vom Leser mitgeschaffen. (Gien 2005, S. 284f.)

Eine holzschnittartige Berufung auf „die“ Rezeptionsästhetik, eine Theoriekontamination mit dem Konstruktivismus, eine Ausklammerung der sozialen Aspekte des konstruktivistischen Verstehens- und Lernbegriffes – Vorlagen dieser Art programmieren einen Aktionismus vor, der durch kein Erkenntnisziel perspektiviert, nicht an den Text rückgebunden und durch Kommunikation verobjektiviert wird. Auch Spinner räumt ein, „dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahrensweisen in der Unterrichtspraxis z.T. völlig beliebig, ohne sachanalytisch-textbezogene und didaktisch-zielorientierte Reflexion eingesetzt werden“ (2002, S. 255f.).

Die Verkürzung des Konstruktivismus liegt also einmal in einer Subjektorientierung, die die soziale Formierung des literarischen Verstehens ausklammert oder zumindest hintanstellt. Unter der Flagge der Handlungs- und Produktionsorientierung segelt oft das, was S. J. Schmidt „alt-konstruktivistische Subjektfixiertheit“ (2003, S. 100) nennt und was der Konstruktivismus

selbst gar nicht `hergibt´ – es sei denn, man halbiert ihn um seine *soziale* Dimension. Vor allem aber blieb über der einseitigen Subjektorientierung der Umsprung vom Symbolsystem zum Sozialsystem „Literatur“ (vgl. Ort 1993) vergleichsweise wenig beachtet. Ich nenne drei Ausnahmen:

- 1) Hans-Heino Ewers (2000) hat in seiner Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur den Gegenstand weniger `vom Text her´ als Symbolsystem, sondern primär von den Aktanten und Aktionen im Handlungssystem KJL konstituiert.
- 2) Ulf Abraham (1998) hat – mit explizitem Bezug auf Scheffer (1992) – literarisches Lernen mit literarischen Handlungen assoziiert (Texte wiedergeben, besprechen, gestalten) und v. a. die Bedeutung von Anschlusskommunikation bzw. Aushandlungsprozessen für die Konstitution literarischer Erfahrung betont (vgl. ebd., S. 262f.). Zusammen mit Matthias Kepser (2006) hat er eine Einführung in die Literaturdidaktik vorgelegt, die Literatur als kulturelle Praxis (und nicht als Textkorpus) begreift.
- 3) Ich selbst habe einen konstruktivistisch begründeten Umgang mit bilddominierten Medienangeboten vorgeschlagen (Maiwald 2005). Dieser geht davon aus, dass Verstehen ein sprachlicher und sozialer Prozess ist. Daher schließen die Rezipienten zunächst subjektive sprachliche Korrelate an die Texte an. Entscheidend ist, dass diese (individuellen) Korrelate innerhalb der Deutungsgemeinschaft in einem (sozialen) kommunikativen Prozess bestätigt, modifiziert oder selektiert werden (vgl. ebd., S. 132). Über Sprache und Kommunikation gelangen die Lerner von der bloßen Wahrnehmung von Filmen, Werbespots und Videoclips zu einer – höheren, differenzierteren, sozial rückgebundenen – Beobachtung medialer Codes.

## 5. Wie wären konstruktivistische Annahmen in der Literaturdidaktik weiterzudenken?

Der Höhepunkt des Konstruktivismus liegt mittlerweile 15 bis 20 Jahre zurück und er hat sich nicht zuletzt in Form griffiger Einführungen z.B. von Simon (2007) oder neu von Collin (2008) lange von einem wilden Diskurs zu einer etablierten Theorie gewandelt. Die klassische Einführung von Foerster/Glaserfeld/Hejl/Schmidt/Watzlawick befindet sich aktuell in 10. Auflage; S. J. Schmidt hat 2003 ein Resümee und einen – gleichwohl nur scheinbaren – „Abschied vom Konstruktivismus“ vorgelegt. Dennoch scheint mir der Konstruktivismus eine nach wie vor viable literaturdidaktische Theorieoption – vorausgesetzt, man nimmt diese ernst und (im doppelten Sinne) für voll. Ihre Relevanz betrifft einmal eine konstruktivistische Akzentuierung des Literaturunterrichts, die seitens der Literaturdidaktik theoretisch zu begründen wäre:

Zunächst würde dies beinhalten, handlungs- und produktionsorientierte Umgangsweisen mit Literatur dezidiert in die Dialektik von Subjektabhängigkeit und sozialer Orientierung einzubinden. Gewiss gibt es auch in der Aushandlung des Verstehens „kein endgültiges Wort“, wie Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner (Hg.) 2004 zum Gespräch im Literaturunterricht getitelt haben. Wohl aber gibt es bzw. muss es geben eine kommunikativ-reflexive „Verständigung übers Verständnis“ (Spinner 2001a; 1987, S. 59). Um dies zu erläutern, kehre ich noch einmal zu unserem Filmbeispiel zurück. Lehrerin und Schüler haben weit auseinander liegende Standorte, von denen aus sie das Heine-Gedicht beobachten. Konstruktivismus bedeutet nun aber gerade nicht, diese Standortgebundenheit „schülerorientiert“ zu zelebrieren; Konstruktivismus würde vielmehr bedeuten, Standortgebundenheit [auch die der Expertenleserin!] als

grundlegende Bedingung jeden Verstehens explizit zu machen und den Standort des Schülers auf eine höhere Beobachtungsebene zu bringen. Offenbar hatte Ugur keine Gelegenheit, seine „laienhafte“ Lesart des Textes vorzubringen, mit den Lesarten anderer abzugleichen und durch die Integration von Expertenwissen auszudifferenzieren. Stattdessen nötigt ihn der Interpretationsaufsatz zu einem Expertendiskurs, den er nur unzureichend beherrscht, den er aber gleichzeitig zum allein gültigen Anschluss an Literatur verabsolutieren muss (Das heißt: Der Schüler erkennt die Diskurshaftigkeit dieses Diskurses.)

In einem konstruktivistisch fundierten Literaturunterricht würde es freilich nicht darum gehen, subjektive „Konkretisationen“ durch die Einspeisung von Expertenwissen in objektive „Interpretationen“ zu überführen, wie dies ein Titel von Harald Frommer (1988) nahe legt. Stattdessen wären unterschiedliche Möglichkeiten des Anschlusses an Literatur zu benennen und ihre unterschiedlichen Leistungen wertfrei zu beschreiben: Es gibt wissenschaftliche und essayistische Reden über Literatur (z.B. Literaturwissenschaft vs. Literaturkritik), es gibt Laiendiskurse und Expertendiskurse (z.B. Rezensionen bei Amazon vs. Rezensionen im Feuilleton). Die wissenschaftliche Expertenrede ist eine leistungsfähige und dadurch zu Recht auch in der Schule vorkommende Form des Anschlusses an Literatur; aber auch die wissenschaftliche Expertenrede ist ein geschlossenes, nach internen Regeln prozessierendes System – und keine Ontologie für Literatur und literarisches Verstehen.

Teil dieser Relativierung der wissenschaftlichen Rede über Literatur hätte eine De-Ontologisierung *zentraler Begriffe* zu sein. Keineswegs wären Begriffe wie *Autor*, *Text*, *Epoche*, *Gattung* zu stornieren. Die Bildung von Begriffen ist die Grundlage analytischen Denkens; jedoch sind Begriffe keine naturwüchsigen Ontologien, sondern mentale Konstrukte, mit denen wir Wirklichkeit erst hervorbringen. Weil wir seit Kant wissen, dass Begriffe ohne Anschauung leer bleiben, gehört möglichst viel Anschauung auch in die Bildung von Epochen- oder Gattungsbegriffen. Auf der Grundlage reichhaltiger Anschauung ließe sich dann durchaus beobachten, dass Heines Gedicht nicht *romantisch* und dass die „Ochsen“ darin *ironisch* sind.

Will man Begriffe wie *Autor* und *Epoche* als heuristische Konstrukte ausweisen, so erfordert dies notwendig ein erhöhtes Augenmerk auf die in der Empirischen Literaturwissenschaft zentralen Text-Handlungs-Syndrome. Ungeachtet der Rede von der Teilhabe am literarischen Leben in Lehrplänen ist der Literaturunterricht oftmals bloß eine Reihung parahermeneutischer Zugriffe auf Einzeltexte. Literatur ist jedoch kein Bestand an Textblättern und Reclamheftchen, sondern ein soziales Handlungssystem. Daher wäre auch im schulischen Umgang verstärkt Wissen zu erwerben über Prozesse der Produktion, Vermittlung, Rezeption und Verarbeitung von Literatur, um selbst am Handlungssystem teilhaben zu können. Blickt man auf empirische Phänomene, rückt der kommunikationskulturelle Status von Literatur unter den Gegebenheiten der Medialisierung in den Fokus. Dass Literaturunterricht nicht mehr exklusiv schrift- und buchorientiert bleiben kann, sondern medienintegrativ und medienreflexiv werden muss, bedarf keiner grundsätzlichen Begründungen mehr (vgl. Bönnighausen; Rösch (Hg.) 2004, Maiwald 2005, Staiger 2007).

Ich meine weiter, dass Begriffe wie *Kanon*, *Kultur* und *Bildung* nicht verabschiedet, wohl aber reformuliert werden müssten. Kanon ist kein sakrosanktes Korpus an Texten, sondern ein sozial reguliertes Konstrukt, das einer fortwährenden Konsensbildung über Wertvolles und Überlieferungswürdiges unterliegt. Ebenso ist Kultur kein statischer Bestand an Artefakten und Ritualen, sondern ein immer wieder neu formuliertes „Programm der gesellschaftlich praktizierten bzw. erwarteten Bezugnahmen auf Wirklichkeitsmodelle“ (Schmidt 2003, S. 38). Zum

literarischen Kulturprogramm gehört der schulische Unterricht mit Kanontexten – gerne auch zum Todesmotiv in der Romantik; dazu gehören aber auch *poetry slams*, Medienverbände wie *Die Wilden Hühner* (vgl. Maiwald 2007) und Auftritte von Charlotte Roche bei *Schmidt & Pocher* (im Mai 2008). Literarische Bildung schließlich besteht nicht aus Bescheidwissen und einer Bücherwand. Gewiss lässt sich nach wie vor von kulturellen Gegenständen oder Kulturbeständen reden, jedoch sind diese stets kommunikativ erzeugt und sozial vereinbart. Daher formuliere ich Bildung konstruktivistisch als Prozess der „Befähigung zur sozialen, ästhetischen und ökonomischen Teilhabe an der Beobachtung und Konstruktion von Kultur durch Sprache“ (Maiwald 2003, S. 280).

Ein konstruktivistischer Literaturunterricht würde Literatur und den Umgang mit ihr insgesamt weniger material und ontologisch, stärker prozessual und reflexiv auffassen. Eine Reflexion höherer Ordnung würde indes auch den Literaturunterricht selbst erfassen. Aus der Doppelzugehörigkeit des Literaturunterrichts sowohl zum Literatursystem als auch zum öffentlichen Erziehungssystem resultieren hinlänglich bekannte Paradoxien und Aporien des schulischen Umgangs mit ästhetischen Gegenständen. Diese können jedoch selbst wiederum Gegenstand der Reflexion werden! Wenn Literaturunterricht sich philologisch ausrichtet, wenn er wertvolle (am besten: pädagogisch wertvolle) Kanonliteratur vorzieht, wenn er vereindeutigende Anschlüsse wie Textwiedergabe, Textanalyse, Interpretation privilegiert, dann hat dies systemspezifische, womöglich gute, sicher aber mit guten Gründen reflektierbare Gründe.

So weit war von einer konstruktivistischen Orientierung des *Literaturunterrichts* die Rede. Indem die *Literaturdidaktik* dafür theoretisch zu sorgen hätte, wäre sie mitbetroffen. (Hoffentlich ist die *Literaturdidaktik* kein geschlossenes System, das den Literaturunterricht nur als Irritation in seiner Umwelt betrachtet; vgl. Maiwald 1999b). Aber auch für die *Literaturdidaktik* selbst bietet der Konstruktivismus einen Bezugsrahmen. Ich nenne zwei Aspekte:

Erstens konfrontiert uns die Diskussion um Standards und Kompetenzen mit einem ganz und gar unkonstruktivistischen Begriff literarischen Lernens und ästhetischer Erfahrung. (Wenn so etwas dabei überhaupt noch eine Rolle spielt.) Ich teile Marcus Steinbrenners (2007, S. 6) Einschätzung, dass Kompetenzraster wie die von Jakob Ossner (2006) kein Denkraum sind, sondern einen solchen brauchen; ich meine aber auch, dass ein nicht auf Subjektivität verkürzter, sondern die Sozialität von Lesen und Literatur hervorhebender Konstruktivismus auch literaturbezogene Kompetenzformulierungen generieren helfen könnte. Wenn sich die *Literaturdidaktik* auf personale Kategorien der Subjektbildung (Imagination, Kreativität u. ä.) zurückzieht, dann droht der Umgang mit Literatur aus dem Raster zu fallen. Betont man jedoch empirische Literaturprozesse (im Handlungssystem) und einen sozialen/kommunikativen Verstehensbegriff (für das Symbolsystem), dann lassen sich womöglich literarische Kompetenzen definieren, ohne dabei die Literatur zu einer Sache zu degradieren, über die man bloß noch „Kenntnisse erwirbt“ (vgl. Bildungsstandards zum Gebiet „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“).

Zweitens ist die *Literaturdidaktik* fürwahr kein „Consultant für Outcome-Optimierung“ (Steinbrenner 2007, S. 12). Ihr Gegenstand sind literaturbezogene Lehr- und Lernprozesse. In der Natur dieses Gegenstandes aber liegt es, dass die *Literaturdidaktik* ständig die Kardinalfrage aller Literaturtheorie bewegt: *Was ist Literatur, und was heißt es, sie zu interpretieren?* (vgl. Jahraus 2004). Mit „Augenmerk auf die kontextuelle Vielgestaltigkeit kulturell-ästhetischer Praxis“ (Maiwald 1999b) verfolgt die *Literaturdidaktik* diese Frage überaus vielfältig (vgl. Maiwald 2006): Sie erkundet Grenzziehungen zwischen Literatur und Nicht-Literatur; sie stellt

Fragen nach literarischem Wert, etwa mit Blick auf Kinder- und Jugendliteratur oder Trivialliteratur; sie verfolgt Ausformungen von Literatur in neuen medialen Umgebungen und sich verschiebende Funktionsverhältnisse zwischen Medien; sie kümmert sich um die Leseprozesse tatsächlicher Leser; sie entwickelt Anschlüsse an Literatur über den wissenschaftlichen hinaus, z.B. gestalterische und essayistische; und sie begründet, warum man überhaupt Literatur lesen soll. Mit diesem Arbeitsprogramm ist die Literaturdidaktik ein wichtiger Ort literaturtheoretischer Reflexion. Vor allem aber löst sie die Ansprüche der Empirischen Literaturwissenschaft „auf anwendbares Wissen, auf Intersubjektivität der verwendeten Fachsprache und rationale Argumentation, sowie auf Orientierung an gesellschaftspolitischen Wertvorstellungen“ (vgl. Schmidt 1998, S. 165) sehr viel stärker ein, als die Literaturwissenschaft selbst es in der Regel tut. Damit wäre die Literaturdidaktik ein maßgeblicher Aktant im Literatursystem. Wir sollten danach trachten, dies zu bestätigen.

## Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten - Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett
- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Abraham, Ulf; Matthis Kepser (2006): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. Aufl. Berlin: Erich Schmidt
- Beisbart Ortwin; Dieter Marenbach (Hg.) (2003): Bausteine der Deutschdidaktik. Donauwörth: Auer
- Bönnighausen, Marion; Heidi Rösch (Hg.) (2004): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Collin, Finn (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. München: Fink
- Ewers, Hans-Heino (2000): Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung. München: Fink
- Feilke, Helmuth (1994): Common-sense-Kompetenz. Überlegungen zu einer Theorie „sympathischen“ und „natürlichen“ Meinens und Verstehens. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Feilke, Helmuth (1996): Sprache als soziale Gestalt. Ausdruck, Prägung und die Ordnung der sprachlichen Typik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Foerster, Heinz von et al. (1998): Einführung in den Konstruktivismus. 4. Aufl. München: Piper
- Frommer, Harald (1988): Lesen im Unterricht. Von der Konkretisation zur Interpretation (Sekundarstufe I und II). Hannover: Schroedel
- Gien, Gabriele (2005): „Lyrische Texte und ihre Didaktik“. In: Günter Lange; Swantje Weinhold (Hg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 273-296
- Haas, Gerhard; Wolfgang Menzel; Kaspar H. Spinner (1994): Handlungs- und Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, Jg. 21, H. 123, S. 17-25
- Härle, Gerhard; Marcus Steinbrenner (Hg.) (2004): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Hejl, Peter M. (1998): Konstruktion der sozialen Konstruktion. Grundlinien einer konstruktivistischen Sozialtheorie. In: Heinz von Foerster et al.: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Auf. München: Piper, , S. 109-146
- Huber, Hans Dieter (1998): Die Autopoiesis der Kunsterfahrung. Erste Ansätze einer konstruktivistischen Ästhetik. In: Klaus Sachs-Hombach; Klaus Rehkämper (Hg.): Bild - Bildwahrnehmung - Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag, S. 163-171
- Iser, Wolfgang (1975): Der Lesevorgang. In: Rainer Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik. München: Fink, S. 253-276
- Jahraus, Oliver (2004): Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft. Tübingen, Basel: Francke
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): Lässt sich normieren, was als literarische Bildung gelten soll? Eine Problemskizze am Beispiel von Brechts Erzählung *Der hilflose Knabe*. In: Heidi Rösch (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 27-51
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2006): Konstruktivismus. In: Heinz-Jürgen Kliever; Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 334-336
- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Köck, Wolfram K. (1987): Kognition – Semantik – Kommunikation. In: Siegfried J. Schmidt (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 340-373
- Kuhn, Thomas S. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maiwald, Klaus (1999a): Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich. Frankfurt am Main: Lang
- Maiwald, Klaus (1999b): Literatur, Lebenshilfe, Laptop - eine didaktische Observation. <http://www.medienobservationen.uni-muenchen.de/artikel/literatur/Didaktik.html> (28.10.2008)
- Maiwald, Klaus (2003): Sprachliche und literarische Bildung in der Mediengesellschaft. In: Ortwin Beisbart; Dieter Marenbach (Hg.): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth: Auer, S. 277-285
- Maiwald, Klaus (2005): Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. München: kopaed
- Maiwald, Klaus (2006): Literaturwissenschaft, Literaturtheorie, Literaturdidaktik – „Deutungskonkurrenzen“ für die (Re-)Konstruktion literarischer Texte im Deutschunterricht. In: Konrad Ehlich (Hg.): Germanistik in und für Europa. Faszination – Wissen. Bielefeld: Aisthesis, S. 475-477
- Maiwald, Klaus (2007): Ansätze zum Umgang mit dem Medienverbund im (Deutsch-)Unterricht. In: Petra Josting; Klaus Maiwald (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur im Medienverbund. Grundlagen, Beispiele und Ansätze für den Deutschunterricht. München: kopaed, S. 35-48

- Merten, Klaus; Siegfried J. Schmidt; Siegfried Weischenberg (Hg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Müller, Klaus (1996): Wege konstruktivistischer Lernkultur. In: ders. (Hg.) Konstruktivismus. Lehren – Lernen – Ästhetische Prozesse. Neuwied u.a.: Luchterhand, S. 71-116
- Ort, Claus-Michael (1993): Sozialsystem „Literatur“ – Symbolsystem „Literatur“. Anmerkungen zu einer wissenssoziologischen Theorieoption für die Literaturwissenschaft. In: Siegfried J. Schmidt (Hg.): Literaturwissenschaft und Systemtheorie. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 269-294
- Ossner, Jakob (2006): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5-19
- Paefgen, Elisabeth K. (1996): Schreiben und Lesen. Ästhetisches Arbeiten und Literarisches Lernen. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Rusch, Gebhard (1987): Autopoiesis, Literatur, Wissenschaft. Was die Kognitionstheorie für die Literaturwissenschaft besagt. In: Siegfried J. Schmidt (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 374-400
- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schmidt, Siegfried J. (1987) (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schmidt, Siegfried J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: ders. (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11-88
- Schmidt, Siegfried J. (1994a): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Konstruktivistische Bemerkungen zum Zusammenhang von Kognition, Kommunikation, Medien und Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schmidt, Siegfried J. (1994b): Konstruktivismus in der Medienforschung: Konzepte, Kritiken, Konsequenzen. In: Klaus Merten; Siegfried J. Schmidt; Siegfried Weischenberg (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 592-623
- Schmidt, Siegfried J. (1998): Vom Text zum Literatursystem. Skizze einer konstruktivistischen (empirischen) Literaturwissenschaft. In: Heinz von Foerster; Ernst von Glasersfeld; Peter M. Hejl; Siegfried J. Schmidt; Paul Watzlawick: Einführung in den Konstruktivismus. 4. Aufl. München: Piper, S. 147-166
- Schmidt, Siegfried J. (2003): Geschichten & Diskurse. Abschied vom Konstruktivismus. Reinbek: Rowohlt
- Simon, Fritz B. (2007): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 2. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer
- Spinner, Kaspar H. (2001a): Interpretieren im Deutschunterricht (1987). In: ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer, S. 57-72
- Spinner, Kaspar H. (2001b): Neue und alte Bilder von Lernenden. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende (1994). In: ders.: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer, S. 131-148
- Spinner, Kaspar H. (2002): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Klaus-Michael Bogdal; Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S. 247-257

- Spinner, Kaspar H. (2006): Kreatives Schreiben. In: Heinz-Jürgen Kliewer; Inge Pohl (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 342-344
- Staiger, Michael (2007): Medienbegriffe, Mediendiskurse, Medienkonzepte. Bausteine einer Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Steinbrenner, Marcus (2007): Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell. In: Didaktik Deutsch 23, S. 5-14
- Steinig, Wolfgang; Hans-Werner Huneke (2004): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 2. überarb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt
- Weber, Hans-Dieter (1984): Das Ärgernis der Interpretation. Rezeptionsästhetische Überlegungen zu einem didaktischen Zielkonflikt. In: Der Deutschunterricht 36, H. 2, S. 5-18

**Filmquelle:**

Teucher, Theo: Die Deutschstunde (SWR 2008)