

Baum, Michael: Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik

Lektüren, die danach fragen, wie man die Theorie der Dekonstruktion für die Vermittlung von Literatur im schulischen Kontext nutzbar machen könne, finden sich zahlreich. Mit *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik* versucht Michael Baum auf neue Art Dekonstruktion und Didaktik zusammenzuführen. Sein Ansatz, die Theorie der Dekonstruktion auf die Regeln des didaktischen Diskurses selbst anzuwenden, zielt auf eine positiv zu verstehende Irritation.

Inhalt

Baum geht es darum, den "normativen Anspruch literaturdidaktischer Texte, Verstehen zu sichern" (S. 11) zu hinterfragen. Konkret kritisiert er, dass stets von der Lehrbarkeit von Literatur ausgegangen und das Scheitern von Lehr- und Lernprozessen dem Individuum als Fehler angelastet werde. Dabei sei Literatur per se widerständig und im Verstehensprozess zeigten sich stets neue Momente des Nicht-Wissens. Literatur sei also eigentlich eben nicht lehrbar und wenn man sie lehrbar machen wolle, so beraube man sie ihrer Komplexität (vgl. S. 10). Aus dieser Argumentation folgt jedoch keineswegs eine Absage an die Lehre, sondern die Affirmation einer Lehre im Bewusstsein ihrer Grenzen.

Die Argumentation entfaltet sich über neun Kapitel. Zunächst werden ausgehend von Definitionen des literaturdidaktischen Aufgabenbereichs die "immanenten Verwerfungen der didaktischen Diskurse und die Bruchlinien im Körper der didaktischen Doktrin" (S. 29) skizziert. Als zentrale Bruchstellen des Diskurses nennt Baum die Position des didaktischen Subjektes, das um das angemessene "Handlungswissen" (S. 24) ringt und sich im Macht-Wissens-Komplex Schule verstrickt findet, sowie die "Lehrbarkeitsdoktrin". Beiden ist nachfolgend je ein Kapitel gewidmet.

Das didaktische Subjekt (Kapitel II) erschließt sich "interpretierend-verstehend und verantwortlich-handelnd" (S. 39) die Welt. Eine solche Subjektkonstruktion sei ein Echo der impliziten Vorstellung von Literatur und Lektüre und stehe im Konflikt mit der Negativität ästhetischer Erfahrung. Dieser Konflikt schwelt auch in Zusammenhang mit der in Kapitel III näher erläuterten "Lehrbarkeitsdoktrin".

Bereits in der Hinführung im ersten Kapitel wird gezeigt, dass Didaktik diskursiv als eine Disziplin konstituiert wird, die Wissen erarbeite, das für das Gelingen von Unterricht vonnöten sei. Dies impliziere das "Phantasma einer Beherrschbarkeit des komplexen machtförmigen Wissensfeldes Schule durch wissenschaftliches Wissen" (S. 28). Besonders problematisch werde diese Voraussetzung eines lern- und wiederholbaren Gelingens, wenn Literatur Gegenstand des Lernprozesses sei (vgl. S. 33).

In Kapitel III werden diese allgemeinen Überlegungen um die Betrachtung konkreter literaturdidaktischer Texte von Günther Waldmann, Karlheinz Fingerhut sowie von Irene Pieper und Dorothee Wieser ergänzt. Baum setzt gegen die Vorstellung von Stabilität und die "Logik der Identität" (S. 57), die sich im literaturdidaktischen Diskurs fänden, die Wahrnehmung von Differenz auch in Bezug auf die Subjekte, die in Bewegung und Transformation gedacht werden. Er bemerkt abschließend jedoch selbst, dass "[d]er Schritt von der Positivität in die Negativität [...] auf einem Drahtseil [geschieht]". (S. 73)

Während die ersten drei Kapitel dem Aufspüren von Bruchstellen im didaktischen Diskurs gewidmet sind, geht es im Folgenden darum, diese disparaten Diskurselemente als Paradoxien wahrzunehmen (vgl. S. 88). Zunächst wird der Begriff des Paradoxen geklärt (Kapitel IV) und der Bruch zwischen Sprache und Welt als Kardinalproblem philosophischen Schreibens und zugleich treibende Kraft desselben identifiziert. Es folgen zwei Kapitel über paradoxe Figuren in der Philologie und in der Pädagogik, die als Nachbardisziplinen den literaturdidaktischen Diskurs speisen. Die philologische Paradoxie (Kapitel V) "hat ihren Grund [...] in der strukturellen Unbestimmtheit der Schrift, die nur zu sich selbst kommen kann, indem sie sich dem Anderen zuwendet" (S. 125). Mit Derrida, Paul de Man, Christoph Menke u. a. stellt Baum den geschriebenen Text als das "eigentliche Skandalon" (S. 132) der Philologie heraus, benennt einen "nicht-essenzialistischen

Begriff der Sprache" als Problem der Literaturdidaktik und zieht die Schlussfolgerung, dass "eine Lehre der Literatur nur als eine Erfahrung des Nicht-Gelingens denkbar ist". (beide Zitate S. 134)

Im Fokus des fünften Kapitels stehen die Paradoxien des pädagogischen Diskurses. Baum nennt zunächst den "Positivierungszwang" (S. 136), der weder intellektuell überzeuge noch den Schülern und ihrem "altersbedingten Naturell" (S. 136) entspreche. Dieser Zwang zur Positivität wird im Rückgriff auf Kant und Kleist, Adorno und Foucault sowie schließlich mit Lyotard und Luhmann erläutert und kritisiert. Das zweite Paradoxon besteht für Baum im (Nicht-) Verhältnis von wissenschaftlichem und pädagogischem Diskurs: die Einschreibung wissenschaftlichen Wissens in den pädagogischen Diskurs gelinge nur um den Preis einer Pädagogisierung des Wissens (vgl. 145-146). Als letzte paradoxe Struktur wird die pädagogische Situation angeführt. Trotz der Rhetorik selbstgesteuerten Lernens erscheine das lehrende Subjekt als aktiv, das lernende dagegen als passiv-aufnehmend (vgl. S. 147). Erziehung wolle die Freisetzung des Individuums, könne dies aber nur über Zwang erreichen (vgl. S. 161).

Die in Kapitel VII im Zentrum stehenden Paradoxien des literaturdidaktischen Diskurses, etwa die Lehrbarkeitsdoktrin sowie die machtförmige Reproduktion von Wissen über Literatur, versteht Baum auch als Erbe der pädagogischen und philologischen Diskurse, die in ihre spezifischen Paradoxien verstrickt seien (vgl. S. 163). Baum sieht in den Verdrängungen und Überschreibungen gewissermaßen den Motor, der den literaturdidaktischen Text generiert.

Im vorletzten Kapitel VIII, das "In eigener Sache (Selbstbeschreibung)" betitelt und als "Zwischenspiel" (S. 205) charakterisiert ist, werden drei jüngere programmatisch literaturdidaktische Texte von Iris Winkler, Ulf Abraham und Matthias Kepser untersucht, die nach den Aufgaben der Literaturdidaktik in der Lehrerbildung und im wissenschaftlichen Diskurs fragen. Baum kritisiert nach der Analyse der konkreten Texte das funktionalistische Wissenskonzept der jüngeren literaturdidaktischen Selbstbeschreibung, das sich affirmativ zur Gesellschaft verhalte (vgl. S. 225). Besonders die kompetenzorientierte Didaktik fördere ein Bild von Gesellschaft als einem funktionierenden Organismus ohne Unterschiede, Widersprüche und Konflikte, dessen Teil man aufgrund spezifischer Kompetenzen werde.

Im letzten Kapitel werden die Fäden zusammengeführt, indem die Frage nach dem Subjekt (Kapitel II) noch einmal neu im Hinblick auf die Literaturdidaktik gestellt wird und dazu Texte von Volker Frederking, Hans Lösener und Nicola Mitterer in den Blick genommen werden. Baum expliziert anhand dieser Texte seine Beobachtung verschiedener Tendenzen zur Umschrift des Subjekt-Objekt-Denkens in der gegenwärtigen literaturdidaktischen Diskussion. Aktuell werde die "Aufhebung des Gegensatzes durch den Begriff der Kompetenz" (S. 228) praktiziert. Baum kritisiert in diesem letzten argumentativen Kapitel noch einmal sehr deutlich, dass Pädagogik und Didaktik mit ihrer Orientierung an Kompetenzmodellen ein "funktionalistisches Bildungsmodell" (S. 253) fortschrieben, weil sich die Literatur "mühsam dem Versuch, im Modus von Problem und Lösung begriffen zu werden, [beuge]" (S. 252); die Realität des schulisch erzogenen kompetenten Lesers bzw. der Leserin sei der radikale Leseabbruch nach der Schule.

Die Argumentation schließt mit einer verkürzten Nachzeichnung der Untersuchungsergebnisse in sieben Punkten, die wie eine Auflistung von im didaktischen Diskurs proklamierten Zielen und Regeln wirken, die Baum kritisch hinterfragt: *Die Sprache besitzen, Das Handeln beherrschen, Die Gesellschaft bejahen, Der Lehrbarkeitsdoktrin gehorchen, Die Erziehung mit nur einem Auge sehen, Um das Subjekt wissen, Kompetent sein.*

Kritik

Michael Baum legt mit *Der Widerstand gegen Literatur* eine Arbeit vor, die durch ihren Ansatz, dekonstruktivistische Lektüren auf den literaturdidaktischen Diskurs selbst anzuwenden, interessante neue Perspektiven eröffnet. Um die zentrale These "Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann" zu explizieren, arbeitet Baum argumentativ auf zwei Ebenen: auf einer allgemeinen werden die Paradoxien literarischen und pädagogischen Wissens umkreist, auf einer konkreten werden Schreib- und Argumentationsweisen ausgewählter literaturdidaktischer Texte in den Blick genommen. Diese klare Struktur erleichtert den Lesenden den Nachvollzug der Überlegungen. Dem "ökonomischen Leser" (S. 13), der vielleicht nicht unbedingt gewillt ist, über die Figuren des Paradoxen in Philologie und Pädagogik zu lesen oder jede dekonstruierende Lektüre der literaturdidaktischen Texte im einzelnen nachzuvollziehen, gibt Baum zudem bereits zu Beginn den Hinweis auf eine 'Abkürzung' (vgl. S. 13). Die Argumentation lässt sich entweder im Ganzen rezipieren oder kann kalorienreduziert verarbeitet werden, wobei sie auch in

dieser Form wegen ihres hohen Anteils an theoretischen Implikationen gehaltvoll bleibt.

Neben dekonstruktivistischen Ansätzen, im Besonderen Theorien von Derrida, sind auch phänomenologische Konzepte und diverse literaturtheoretische Positionen Bezugsgrößen für Baums Argumentation. Weil er es aber schafft, diese theoretischen Positionen in Kürze pointiert zu umreißen, bleibt die Arbeit auch ohne Detailwissen mit Gewinn lesbar.

Ausgehend von dekonstruktivistischen Lektüren des Diskurses wird immer wieder fundiert Kritik an den diskursiven Machtverhältnissen geübt, die zum Teil radikal deutlich ausfällt. So sei "die Diskursmacht der Didaktik mit ihrer institutionellen Verankerung in der Lehrerbildung [...] für die Dysfunktionen und Abstürze des Systems, adressiert an den einzelnen Menschen: für das durch die Schule produzierte Leid, mit verantwortlich". (S. 12) Im Fokus von Baums Kritik steht jedoch vor allem auch die verstärkte Orientierung der Disziplin an kognitionswissenschaftlichen Modellen und die damit verbundene Tendenz zur Kompetenzorientierung, die vor allem dann problematisch werde, wenn Literatur den Unterrichtsgegenstand bilde:

Als kompetenter Leser von Literatur wird [im Rahmen der Kompetenzorientierung] erachtet, wer in der Lage ist, polyseme Zeichen zu entschlüsseln und historische Kontexte bei der Deutung zu berücksichtigen. Doch die Widerständigkeit des Mediums Literatur, dessen unhintergehbare Negativität stets performativ zu entfalten ist und nicht abstrakt, in Form allgemeiner Modelle literarischer Kompetenz im Vorhinein formuliert werden kann, macht hier die größten Schwierigkeiten. [...] Das Kunstwerk fällt gleichsam aus dem angenommenen Gelingen heraus. (S. 33)

Während die Kritik in Baums Argumentation deutlich herauszulesen ist, mag sich an manchen Stellen die Frage nach der Alternative stellen. Obwohl Baum explizit keine einfachen Lösungen oder gar neue Modelle liefern möchte, sondern eher auf Irritation und Reflexion zielt, lesen sich durchaus Alternativen zur gegenwärtigen Diskurspraxis zwischen den Zeilen mit. Damit sind allerdings keine konkreten Unterrichtsmodelle gemeint, sondern ein anderes Verständnis von Literatur und Sprache, das für die Entwicklung alternativer didaktischer Modelle grundlegend sei. Baum plädiert für einen nicht-essenzialistischen Begriff von Sprache und für Raum, "um Negativität, das heißt z.B. andere Auffassungen, Verständnisse, Widersprüche außerhalb des geplanten methodischen und zeitlichen Taktes zu artikulieren". (S. 144). Gegen die Idee eines stabilen Wissens von Literatur, das die singuläre Lektüre marginalisiere und als subjektive Komponente literarischen Lesens stigmatisiere, setzt er die Aufmerksamkeit für Instabilität, Dynamik und Singularität. Letzteres meint, dass Deutungsprozesse nicht im voraus schematisch konstruiert, sondern als dynamisch und offen gedacht und individuell vollzogen werden. D.h. es ist stets die Möglichkeit einer Bedeutungsverschiebung oder einer alternativen Deutung mitzudenken.

Fazit

Der Widerstand gegen Literatur bietet eine manchmal nicht einfach und sicher nicht nebenbei zu lesende, sich aber für alle Literaturlehrenden lohnende Lektüre, die diskursive Dynamiken innerhalb der Literaturdidaktik erhellt und die Lehrenden sensibel macht für die Paradoxien im eigenen Sprechen und Schreiben. Die Lektüre irritiert, aber sie fordert dennoch zum Weitersprechen und -schreiben auf: "Literatur soll gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann". (S. 13)

Quelle: Ines Theilen: Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 24.10.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 22.10.2021). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/fachbuecher/3293-baum-michael-der-widerstand-gegen-literatur-dekonstruktive-lektueren-zur-literaturdidaktik>. Zugriffsdatum: 25.04.2024.