

[Erschienen in: Iris Winkler / Nicole Masanek / Ulf Abraham (Hgg.): Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Hohengehren: Schneider 2010. S. 82-97.]

Hans Lösener

## **Poetisches Verstehen bei der Unterrichtsvorbereitung**

### **Überlegungen zur literaturunterrichtlichen Sachanalyse**

Es gibt bis heute kein allgemein anerkanntes Modell des poetischen Verstehens im Literaturunterricht. Und es ist kaum zu erwarten, dass ein solches in absehbarer Zeit entwickelt wird. Wenn der Begriff des poetischen Verstehens dennoch unverzichtbar erscheint, so deshalb, weil er eine Utopie impliziert, die der Literaturunterricht gegenwärtig vielleicht dringlicher benötigt als je zuvor: die Utopie einer poetischen Dimension des Umgangs mit Literatur im Unterricht. Denn wer für Formen des poetischen Verstehens im Literaturunterricht plädiert, lehnt zugleich das bloße Benutzen literarischer Texte etwa für die Förderung bestimmter Schreib- und Lesefähigkeiten ab. Was immer mit dem Begriff des poetischen Verstehens im Einzelnen gemeint ist, er impliziert eine Gegenposition zu einem didaktischen Instrumentalismus, der literarische Texte lediglich als Übungsmaterialien für die nächste Klassenarbeit oder Klausur betrachtet und die Begegnung mit Literatur auf Trainingssequenzen zur Aneignung von deklarativem und prozeduralem Wissen reduziert. Auch wenn es im Unterricht selbstverständlich immer auch um den Erwerb von Kompetenzen geht, ist Lernen doch immer mehr als bloßer Kompetenzerwerb. Um dieses Mehr geht es bei der Utopie des poetischen Verstehens.

Lehrer, die im Unterricht Prozesse des poetischen Verstehens modellieren, initiieren und begleiten wollen, müssen selbst mit solchen Prozessen vertraut sein. Sie müssen verschiedene Formen des poetischen Verstehens an sich selbst erfahren und beobachtet haben und zu einer poetischen Lektürepraxis fähig sein, um Fragestellungen und Aufgabenstellungen und Unterrichtsabläufe zu konzipieren, die Schülern Zugänge literarischen Texten eröffnet. Die Utopie des poetischen Verstehens im Literaturunterricht bedingt daher das Postulat einer *Poetik des Le-*

*sens* bei der Unterrichtsvorbereitung. Ich verstehe darunter die Theorie einer Lesepraxis, welche eine maximale Realisierung der Alterität des Textes ermöglicht. *Alterität* meint dabei die in den Text eingeschriebene Subjektivität, welche beim Lesen nachvollzogen wird und mit dem eigenen Erleben in Beziehungen gesetzt wird.<sup>1</sup> Es ist also notwendig zwischen der Subjektivität des Lesers und der Subjektivität des Textes zu unterscheiden, wobei im Leseakt diese durch jene realisiert wird. Bei Rekonstruktion und Nachvollzug der anderen, textuellen Subjektivität, also der im Text gestalteten Alterität, erfährt der Leser andere Arten des Sprechens und Erlebens, andere Haltungen, Wertungen, Wahrnehmungen, andere Gefühle und Gedanken, andere Beziehungen zum Gegenüber, zum Körper, zur Geschichte oder zur Lebenswelt – kurz, er macht poetische Erfahrungen.<sup>2</sup> Wenn im Folgenden von der poetischen Dimension eines Textes oder von poetischen Erfahrungen die Rede ist, so beziehen sich die Begriffe auf diese in den Text eingeschriebene Subjektivität bzw. auf die Veränderungen des eigenen Erlebens (Fühlen, Denkens, Sprechens etc.) durch die Auseinandersetzung mit ihr. Das poetische Verstehen impliziert daher immer das Verstehen, Nachvollziehen, Begreifen, Auseinandersetzen mit einer anderen, sprachlich erfahrbaren Subjektivität. Das bedeutet aber auch, dass diese Art des Verstehens tief in der Funktionsweise der Sprache selbst, in dem, was man sprachliche Intersubjektivität nennt, verwurzelt ist, denn sie entspringt der alltäglichen Erfahrung, in der Sprache und durch sie an den Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten eines anderen Menschen teilzuhaben und so die eigene Lebenswirklichkeit zu erweitern. Das poetische Verstehen stellt dennoch zugleich ein Spezifikum des literarischen Lesens dar, da es hier in besonders intensiver Weise gefordert wird und zum Motor der Lesetätigkeit selbst werden kann: Wer Literatur liest, möchte sich nicht nur informieren, er will Erfahrungen machen und andere Lebenswelten entdecken.

Diese Konzeption des poetischen Verstehens weist Parallelen zu Ulf Abrahams Modellierung poetischer Verstehensprozesse auf, insofern die Begegnung mit der Alterität des Textes: a) mit Irritationen, Befremdungen und häufig auch Nicht-Verstehen einhergehen kann, b) im Leseprozess eine mentale Inszenierung des Textes erfolgt und c) bei der Auseinandersetzung mit der fremden auch immer die eigene Subjektivität anders und neu erfahren und bewusst gemacht wird (vgl. Abrahams Beitrag in diesem Band). Zugleich unterscheidet sich dieser Verstehensbegriff grundsätzlich von dem „heimlichen Kolonialismus“ der aneignenden Deutung, den Abraham analysiert (vgl. ebd.), da die Wahrnehmung der Alterität eine bloße Übersetzung des Fremden in das Eigene ausschließt: Dort, wo ein literarischer Text nur als Spiegel der eigenen Befindlichkeiten dient und

---

<sup>1</sup> In diesem Sinne spricht Henri Meschonnic, an dessen Arbeiten ich hier anknüpfe, von der „maximalen Subjektivierung der Rede“ im Gedicht (Meschonnic 1999, 25).

<sup>2</sup> Das hier zugrunde gelegte Konzept der Alterität ist nicht mit dem Alteritätsbegriff von Hans Robert Jauß identisch, der Alterität vor allem auf die Erfahrung einer historischen Distanz bezieht (Jauß 1977). Zur Bedeutung des Konzepts der Alterität in der Literaturdidaktik vgl. Abraham (2000), Maiwald (2001) und Spinner (2001).

lediglich das schon Gewusste, Gefühlte, Gedachte des Lesers reproduziert, bleibt die Alterität des Textes ausgeblendet.

Der vorliegende Beitrag plädiert für eine vorbereitende Unterrichtslektüre, die einem so verstandenen poetischen Verstehen Raum gibt und literarische Lernprozesse in Hinblick auf Alteritätserfahrungen zu modellieren vermag. Ein solches Plädoyer verlangt eine doppelte Kritik, sowohl einer vorhandenen als auch einer fehlenden Praxis. Zu kritisieren sind sowohl die Reduzierung der Sachanalyse in schriftlichen Unterrichtsentwürfen im Studium und während des Referendariats (1 Eine lästige Pflichtübung?) als auch das Fehlen von Modellen der analytischen Lektüre, die eine Alternative zur aneignenden, kolonialisierenden Deutung darstellt. Da die Rezeptionsästhetik nach wie vor eine Schlüsselrolle in der Modellierung literaturunterrichtlicher Lernprozesse spielt, ist die Auseinandersetzung mit dem von Wolfgang Iser entwickelten Lese- und Textbegriff an dieser Stelle geboten, denn sie vermag zu erklären, warum bislang kein rezeptionsästhetisches Modell für die unterrichtsvorbereitende Textanalyse entwickelt wurde: Das analytische Lesen bleibt, wie im zweiten Teil des Beitrags zu zeigen sein wird, eine Leerstelle in Isters Modell (2 Die Auflösung der Alterität im Leseakt). Erst vor dem Hintergrund dieser Aporie wird das Festhalten an alten, an der Tradition der Werkinterpretation angelehnten Formen der aneignenden Deutung in der gegenwärtigen Praxis der Sachanalyse verständlich. Eine Kritik bestimmter rezeptionsästhetischer Positionen ist deshalb die Voraussetzung für die Entwicklung neuer Praktiken des analytischen Lesens für die Unterrichtsvorbereitung. Im letzten Teil des Beitrags wird ein Lektüremodell vorgeschlagen, das diese Lücke zu füllen versucht und die unterrichtsvorbereitende Textanalyse von der poetischen Erfahrung als Auseinandersetzung mit der Alterität des Textes konzipiert und mit der Entwicklung von Aufgabenstellungen im Literaturunterricht verknüpft. (3 Ein Fahrplan für die Lektüre bei der Unterrichtsvorbereitung).

### Eine lästige Pflichtübung?

Sind Sachanalyse und poetisches Verstehen überhaupt vereinbar? Der Begriff „Sachanalyse“ lässt zunächst kaum an Tätigkeiten denken, die das Attribut „poetisch“ verdienen. Schon die Reduzierung des literarischen Textes auf eine bloße Sache erzeugt Unbehagen und scheint einer poetischen Praxis des Lesens wenig förderlich zu sein. Hinzu kommt die gängige Assoziation dieser Textsorte mit bestimmten Prüfungs- und Leistungssituationen und den bei Studierenden und Referendaren unbeliebten, insbesondere bei Lehrproben geforderten, schriftlichen Unterrichtsplanungen. In der didaktischen Theorie ist die Sachanalyse seit langem umstritten. Wolfgang Klafki sah schon 1958 „ihren eigentlichen Ort in der Lehrerbildung und in der Lehrerfortbildung“ bzw. in der „privaten Weiterbildung“, nicht aber in der Unterrichtsvorbereitung (Klafki 1963, 137).<sup>3</sup> Diese Ein-

---

<sup>3</sup> Dabei darf nicht übersehen werden, dass Klafkis Modell der didaktischen Analyse eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Unterrichts vorsieht (vgl. Klafki 1963).

schätzung wird bis heute von vielen Didaktikern geteilt. „Es gibt keine reine Sachanalyse“, meint etwa Hilbert Meyer und fügt hinzu: „Was die »Sache« des Unterrichts ist, ergibt sich erst im Horizont didaktischer Anfragen an das Thema der Stunde“ (Meyer 2007, 199). Auch innerhalb der Literaturdidaktik stößt die Sachanalyse auf Vorbehalte. So kritisiert Kämper-van den Boogart einerseits den rituellen Charakter vieler Sachanalysen, die sich in literaturwissenschaftlichen Allgemeinplätzen ergehen, und andererseits den unscharfen Bezug der Sachanalyse zu den tatsächlichen Lerngegenständen der Stunde. Kämper-van den Boogaart führt aber noch einen weiteren Kritikpunkt an: „Wenn man sich ganz allgemein über den Literaturunterricht unterhält, wird man viel Zustimmung erfahren, sobald man sagt, die Idee der einen richtigen Interpretation sei längst hinfällig. In der Tendenz widersprechen aber viele didaktische Analysen diesem Votum.“ (ebd., 280). Obwohl die in den Sachanalysen skizzierten Interpretationen „nicht mit dem Credo von der einzig richtigen Interpretation einhergehen“ müssen, befürchtet er, dass solche „Vorentscheidungen“ zu „Festlegungen“ führen, „die hiervon abweichende Textverständnisse und Interessen der Schüler, unbeschadet ihrer Plausibilität, als Störungen wahrnehmen lässt.“ (ebd.). Damit wirft Kämper-van den Boogart eine Frage auf, die bislang noch so gut wie überhaupt nicht wahrgenommen wurde, inwiefern nämlich die traditionelle Sachanalyse – aus welchen Bestandteilen sie besteht, wird noch zu klären sein – eigentlich mit einem Literaturunterricht vereinbar ist, der der Vielfalt möglicher Lesarten Raum geben möchte und auf handlungs- und produktionsorientierte Lernformen setzt.

Je länger man über die Sachanalyse nachdenkt, desto mehr Zweifel regen sich an ihrer Funktion und ihrem tatsächlich Nutzen. Offensichtlich ist die Theorie also reformierungsbedürftig. Aber wie sieht die Praxis aus? Wenn man sich die Mühe macht, verschiedene Muster für die Gestaltung von Sachanalysen, wie sie etwa von den Ausbildungsseminaren empfohlen oder aber auch im Internet abrufbar sind, miteinander zu vergleichen, stellt man fest, dass im Bereich der literarischen Sachanalyse so gut wie ausschließlich Modelle zu finden sind, die dem Prinzip der Form-Inhaltsanalyse verpflichtet sind. Immer wieder finden sich Gliederungsschemata, die sich im großen Ganzen an folgendem Muster orientieren: 1. Inhaltsangabe, 2. sprachliche-formale Analyse, 3. Aussagegehalt und Intention des Textes.<sup>4</sup> Dabei deckt sich die sprachlich-formale Analyse mehr oder weniger genau dem von Ulf Abraham kritisierten Muster der kognitiven Operationen in traditionellen Interpretationsaufsätzen: 1. Zerlegen, 2. Abstrahieren, 3. Typisieren, 4. Subsumieren (zur Kritik dieses Modells vgl. Abraham 1994, 66 ff.). Das, was Abraham an „herkömmlichen Textanalyse- und Interpretationsaufsätzen“ von Schülern bemängelt, nämlich die „Reduktion der Erfahrung auf das Wiedererkennen so genannter Stilmittel und Stilformen, [die] Reduktion der Urteilsbil-

---

<sup>4</sup> So schlägt beispielsweise Gerhard Rupp für die Sachanalyse folgenden Dreischritt vor: „1. Paraphrase, 2. sprachlich-formale Analyse sowie 3. semantische Analyse und hierauf aufbauend 4. Bedeutungserstellung und Intentionsbestimmung“ (Rupp 2008).

„dung auf die sogenannte Autorintention und die allenfalls wertende Einordnung in eine Epoche“ (ebd., 122), findet sich in literaturunterrichtlichen Sachanalysen, die in Studium und Ausbildung gefordert werden, auf Schritt und Tritt. Auf diese Weise wird nolens volens gewährleistet, dass durch die Hintertür der Sachanalyse die Form-Inhalt-Interpretation auch in handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtszusammenhängen erhalten bleibt.

Das Fehlen von Einflüssen handlungs- und produktionsorientierter Konzepte in der gegenwärtigen Praxis der literarischen Sachanalyse findet seine Entsprechung in der Tatsache, dass bis heute keine einzige Publikation zur Sachanalyse im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht vorliegt. Mehr noch: Das Problem scheint den Literaturunterricht allgemein zu betreffen, denn tatsächlich konnte ich keine Monographie und keinen Aufsatz aus den letzten 30 Jahren ausfindig machen, die sich überhaupt der Frage der Sachanalyse im Literaturunterricht widmen.<sup>5</sup> Hier bestehen offensichtlich ein dringender Nachholbedarf und ein echtes Forschungsdesiderat. Dabei geht es nicht um die Sachanalyse als Interpretationsritual für bestimmte Prüfungssituationen in der Lehrerbildung, sondern um Fragen wie die folgenden: Wie sollen Lehrer literarische Texte lesen, um ihren Unterricht adäquat vorzubereiten? Mit welchen Formen und Praktiken des Lesens müssen sie vertraut sein, um die poetischen Dimensionen eines Textes zu entdecken und zu reflektieren? Worin bestehen die literarischen Lesekompetenzen, die Lehrer besitzen müssen, um literarische Lernprozesse planen zu können? Und: Welcher Bezug besteht zwischen der vorbereitenden Lektüre und der Entwicklung von Aufgabenstellungen für den Unterricht?

Was eine Sachanalyse zu leisten vermag und worin ihre Berechtigung liegt, zeigt sich in der vielleicht berühmtesten Sachanalyse der neueren Literaturdidaktik, in Joachim Fritzsche im dritten Band seiner didaktischen Einführung abgedruckter Reflexion zu Peter Hacks' Erzählung „Der Bär auf dem Försterball“ (Hacks 1980). Fritzsche stellt in seinen einleitenden Bemerkungen einen detaillierten Fragenkatalog auf, aus dem hervorgeht, wie unscharf das Konzept der literarischen „Sachanalyse“ bislang geblieben ist. Dabei wird auch das Verhältnis von „Sachanalyse“ und „Interpretation“ problematisiert: „Kann eine fertige Interpretation nicht sogar schädlich sein, indem sie den Lehrer blind und taub macht für Beobachtungen und Überlegungen der Schüler?“ (Fritzsche 1994, 75). Diese Frage scheint deshalb von besonderer Bedeutung zu sein, da sie eine Erklärung für das Fehlen von handlungs- und produktionsorientierten Konzepten für die literarische Sachanalyse liefern könnte. Fritzsche bringt diesen Aspekt in Zusammenhang mit Rezeptionsästhetischen Postulaten, die bei der Entwicklung des handlungsorientierten Literaturunterrichts bekanntlich eine zentrale Rolle gespielt haben: „Bisweilen wird gegen die vorgängige Sachanalyse im Literaturunterricht eingewandt,

---

<sup>5</sup> Dieser Umstand könnte in Verbindung mit der neuerdings zu beobachtenden Tatsache stehen, dass viele Fachleiter in den Ausbildungsseminaren im Fach Deutsch keine Sachanalyse mehr im Referendariat verlangen.

diese sei überflüssig, weil jeder Leser den Text auf unterschiedliche Weise »konkretisiere« und eine wie auch immer wissenschaftlich fundierte Interpretation um nichts besser sei als jede andere ad hoc vorgenommene“ (ebd.). Dagegen wendet Fritzsche ein, dass von „dieser Position aus [...] jedes Unterrichtsgespräch“ und „jede Textarbeit Spielerei“ sei, und fährt fort: „Eine argumentative Auseinandersetzung über Texte ist sinnlos, wenn keine »Konkretisation« besser ist als eine andere“ (ebd.) Welchen Wert die Sachanalyse für die Konzeption und Reflexion konkreter Unterrichtsstunden hat, verdeutlicht Fritzsche dann exemplarisch an Hacks' „Der Bär auf dem Försterball“. Im einem etwas unbeholfenen Bilderbuch-Stil („Der Bär schwankte durch den Wald, es war übrigens Winter“, Hacks 1980, o. S.) wird darin bekanntlich die Geschichte von dem Bären erzählt, der sich als Förster verkleidet auf dem Weg zum Maskenfest verläuft und versehentlich auf den Försterball gerät. Obwohl der Bär sich keine besondere Mühe gibt, seine wahre Natur zu verhehlen, glauben die dort versammelten Förster jedoch ausnahmslos und beharrlich in ihm den Oberförster zu erkennen und das auch dann noch, als er vorschlägt, sich gemeinsam auf die Suche nach dem Bären zu machen. Als diese erfolglos bleibt, fordert er die Gesellschaft dazu auf, den Bären im Kreise der Förster selbst zu suchen. In dem Augenblick da die Entdeckung unausweichlich scheint, tritt die Bäarin unvermittelt zur Tür hinein, nimmt ihren Gatten kurzerhand mit und lässt die Förster ebenso ratlos zurück wie den Leser, der weder die unbeirrbar Blindheit der Förstergesellschaft noch das tollkühne Benehmen des Bären begreift.

Fritzsches Lektüre des Textes besteht aus zwei Teilen: Im ersten werden in einer Art close-reading-Lektüre Widersprüche und Brüche im Text aufgelistet und kommentiert, während im zweiten eine Interpretation des Textes entwickelt wird, die sich eng an einer älteren, von Jürgen Kreft vorgelegten Analyse der Erzählung orientiert und diese weiterführt. Fritzsche kann in seiner Sachanalyse plausibel nachweisen, wie wichtig eine genaue Textvorstellung für die didaktische Analyse und die Unterrichtsplanung ist. Er deckt die komplexe parabolische Gestaltung der Erzählung auf, die ja alles andere als eine alberne Tiergeschichte ist, und er legt dar, warum gerade jüngere Schüler, die den Text scheinbar problemlos rezipieren, Schwierigkeiten mit der Erzählung haben. Es fällt allerdings auf, dass bei Fritzsches Analyse rezeptionsästhetische Konzepte und Überlegungen so gut wie keine Rolle spielen. Fritzsche verwendet in der Analyse selbst nirgends Begriffe wie „Leerstellen“, „Unbestimmtheitsstellen“ oder „Konkretisationen“, – außer in dem distanzierenden Zitat, das ich eben angeführt habe. Damit realisiert Fritzsches Lektüre – trotz ihrer unzweifelhaften Qualität – eher eine traditionelle Konzeption der Sachanalyse. Er bestätigt den Befund, dass bislang Modelle für die Sachanalyse fehlen, die sich an rezeptionsästhetischen Konzepten orientieren und damit an die literaturtheoretischen Prämissen der handlungs- und produktionsorientierten Konzeptionen anknüpfen. Man könnte diese Situation mit dem Hinweis erklären, dass sich der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht ja gerade von der Vorstellung der einzig richtigen Interpretation distanziert hat und deshalb die Sachanalyse als solche ab-

lehnt. In diesem Fall bliebe immer noch die Frage, auf welche Alternativen dann bei der Unterrichtsvorbereitung zurückzugreifen wären. Eine andere Erklärungsmöglichkeit könnte darin liegen, dass davon ausgegangen wird, dass ein weitgehender Konsens darüber besteht, dass traditionelle Formen der Sachanalyse im Grunde ausreichen und handlungsorientierte Aspekte eben nur bei der methodischen Planung des Unterrichts ins Spiel kommen. In diesem Fall stellt sich allerdings die Frage nach dem didaktischen Status der rezeptionsästhetischen Wende für handlungsorientierte Unterrichtskonzeptionen. Anders gesagt: Es fragt sich, inwiefern sich aus rezeptionsästhetischen Ansätzen ein Lesemodell sowohl für die literarischen Lernprozesse der Schüler im Unterricht als auch für die vorbereitende Lektüre des Lehrers ableiten lässt. Um diese Frage zu beantworten, ist es notwendig, jene Texte wieder zu lesen, die den Beginn der rezeptionsästhetischen Wende markieren, also vor allem die Arbeiten, die Hans Robert Jauß und Wolfgang Iser Anfang der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts veröffentlicht haben. Ich beschränke mich an dieser Stelle auf eine Analyse des Konzepts der „Unbestimmtheit“, das Iser in seiner Konstanzer Antrittsvorlesung „Die Appellstruktur der Texte“ (1970) darlegt, und später in „Der Lesevorgang“ (1975) und „Der Akt des Lesens“ (1976) weiterentwickelt.

### Die Auflösung der Alterität im Leseakt

Es sind vor allem zwei Gründe, die den anhaltenden Erfolg von Iser's Lesemodell erklären: zum einen die Aufwertung des Lesers als Sinninstanz im Leseakt und zum anderen das Postulat der notwendigen Vielfalt der Lesarten durch eben diese Aufwertung („Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in je individueller Gestalt erscheint.“, Iser 1970, 7). Die entscheidende Eigenschaft, welche diese Vielfalt ermöglicht, ist nach Iser jener „Unbestimmtheitsbetrag“ (ebd., 11), die die „Eigenart des literarischen Textes“ ausmacht und ihn von nicht-literarischen Texten unterscheidet (ebd., 13 u. 33. f.). Unbestimmtheit wird zunächst einmal durch den fiktionalen Charakter literarischer Texte bedingt. Aus der von Iser angenommenen Diskrepanz zwischen fiktionaler und realer Welt resultiert ein gewisses Maß an Unbestimmtheit, das im Leseakt durch die Herstellung von Bedeutung wieder „normalisiert“ (ebd., 12) wird. Das wird entweder dadurch erreicht, dass die Textwelt an die Erfahrungswelt des Lesers angepasst wird (ebd.), oder dadurch, dass der Leser die Weltsicht des Textes übernimmt. Wie auch immer der Leser reagiert, in jedem Fall ereignet sich beim Lesen ein „Abbau von Unbestimmtheit“ (ebd., 13), der die Möglichkeit eröffnet, „den Text an die eigenen Erfahrungen beziehungsweise die eigenen Weltvorstellungen anzuschließen. Geschieht dies, dann verschwindet die Unbestimmtheit; denn ihrer Funktion besteht darin, Adaptierbarkeit des Textes an höchst individuelle Leserdispositionen zu ermöglichen.“ (ebd.). Das Postulat der Unbestimmtheit ist also durchaus problematisch, denn es lässt den Leseakt als einen *Aneignungsprozess* erscheinen, bei dem das Fremde, Unverständliche, und

damit auch die Alterität des Textes, in dem Maße zum Verschwinden gebracht wird, in dem die Leser „Unbestimmtheit durch Bedeutung ersetzen“ (ebd., 35). Problematisch ist das Postulat der Unbestimmtheit aber auch deshalb, weil es seinerseits unbestimmt bleibt. Tatsächlich wird es auf sehr heterogene Phänomene bezogen: Resultiert Unbestimmtheit zunächst aus dem „fehlenden Realitätsbezug“ (ebd., 11) literarischer Texte, so wird sie später auf Leerstellen zurückgeführt, die etwa durch perspektivische Brüche im Text entstehen (ebd., 15). Dann wieder wird sie aus dem implizit Gesagten hergeleitet, aus dem, was ein Text suggeriert, ohne es ausdrücklich zu formulieren (ebd., 22). Iser würde auf diesen Hinweis vielleicht einwenden, dass Unbestimmtheit eben all das umfasst, was die Aktivität des Lesers verlangt, aber eine solche Erwiderung muss dem Konzept erst recht den Boden entziehen, da ja alles, was einen Text ausmacht, diese Aktivität erfordert (vgl. Richter 1996, 530).

Auch der häufig zu lesende Hinweis, dass das Konzept der Unbestimmtheit auf Roman Ingarden zurückgehe, trägt nicht zu einer Überwindung der begrifflichen Unschärfe bei. Denn Iser hat weniger die Sache als das Wort von Ingarden übernommen; was er im Übrigen nicht verhehlt. In einer ausführlichen Anmerkung erläutert er die Ähnlichkeiten und vor allem die Unterschiede beider Konzepte (Iser 1970, 36 f.). Für Ingarden resultieren Unbestimmtheitsstellen aus der Tatsache, dass literarische Kunstwerke „schematisierte Ansichten“ darstellen, die deshalb im Konkretisationsakt der Lektüre in Vorstellungen überführt werden müssen. Dabei füllt der Leser auch diejenigen Momente aus, die in der Darstellung ausgespart bleiben, eben die Unbestimmtheitsstellen des Textes (vgl. Ingarden 1968, 42). Der entscheidende Unterschied zu Iser besteht darin, dass für Ingarden Unbestimmtheitsstellen weder das Wesen des Kunstwerks ausmachen noch seine Wirkung determinieren, da diese von dem jeweiligen Charakter der „schematisierten Ansichten“ abhängt. Iser schreibt dazu: „Hinter einer solchen Auffassung steht die klassische Konzeption des Kunstwerks, so dass es konsequenterweise für Ingarden richtige und falsche »Konkretisierungen« gibt“ (Iser 1970, 37). Iser dagegen geht es darum, eine Ästhetik zu begründen, die einerseits die Wirkung des Kunstwerks auf die Dimension der Unbestimmtheit zurückführt und andererseits diese Unbestimmtheit als einen relativen Freiheitsraum für den Leser definiert. In diesem Sinne spricht er von der „Offenheit der fiktionalen Texte“ (ebd., 34), von den „Freiheitsgraden des Verstehens“ (ebd., 35) und davon, dass erst der Leser den Text durch seine Bedeutungszuschreibung vereindeutigt.

Das Problem einer Aufwertung des Lesers auf Kosten des Textes, dessen poetische Spezifik in der positiv konnotierten Unbestimmtheit zu verschwinden droht, wird auch durch den von Iser eingeführten Begriff der „Leerstelle“ nicht beseitigt.<sup>6</sup> Leerstellen entstehen nach Iser dort, wo mehrere „schematisierte Ansich-

---

<sup>6</sup> Übrigens auch nicht durch den Begriff des „impliziten Lesers“, auf den ich im Folgenden nicht eingehen werde, da er in der literaturdidaktischen Rezeption so gut wie keine Rolle spielt. Zur Kritik dieses Konzepts vgl. Richter (1996, 526 f.).



ten“ im Text aufeinanderstoßen, etwa wenn eine Erzählung aus verschiedenen Handlungssträngen besteht, die vom Leser in Beziehung zueinander gebracht werden müssen. Solche Leerstellen haben einen entscheidenden Anteil an der Wirkung des Textes („Die Leerstellen eines literarischen Textes sind nun keineswegs, wie man vielleicht vermuten könnte, ein Manko, sondern bilden einen elementaren Ansatzpunkt für seine Wirkung.“ Ebd., 15). Iser schreibt zur Aktivität, die der Leser dabei entfalten muss: „Der Leser wird die Leerstellen dauernd auffüllen beziehungsweise beseitigen. Indem er sie beseitigt, nutzt er den Auslegungsspielraum und stellt selbst die nicht formulierten Beziehungen zwischen den einzelnen Ansichten her.“ (ebd., 15). Problematisch ist dabei nicht das Konzept der Leerstelle selbst, sondern der Textbegriff, den es voraussetzt. Das wird vor allem in der Weiterentwicklung von Iser's Thesen in seinem 1975 erschienen Aufsatz „Der Lesevorgang“ und in seinem ein Jahr später erschienenen Buch „Der Akt des Lesens“ deutlich. Bereits in der Konstanzer Rede hatte Iser von den Bedingungen gesprochen, die Texte für ihre unterschiedlichen Realisierungen enthalten und dabei auf „Zuordnungsmöglichkeiten“ und „Kombinierbarkeiten“ zwischen den verschiedenen Ansichten im Text verwiesen. Diese Verknüpfungsmöglichkeiten seien „im Text selbst nicht formuliert; vielmehr produziert der Leser selbst diese Innovationen“ (Iser 1970, 16). So entsteht bei Iser immer wieder der Eindruck, als seien semantische Zuordnungen und Verknüpfungen kaum textuell determiniert. In dem Aufsatz „Der Lesevorgang“ wird die Schaffung dieser Verknüpfungen durch den Leser noch einmal hervorgehoben. Während der Text „pauschal als Ansammlung von Zeichen“ verstanden werden kann, „geschieht im Lesen ein ständiges Gruppieren solcher Zeichen“ (Iser 1975, 263). Was zunächst banal klingt, ist durchaus folgenreich, weil Iser die Bildung von Gestaltungen, Gruppierungen und Bezügen nicht zugleich auch als eine Eigenschaft des Textes begreift, sondern vor allem der Lesetätigkeit zuschreibt: „Der Gruppierungseffekt und die von ihm hervorgebrachte Gestalt sind im Text selbst nicht gegeben, sondern nur eine vom Text ausgelöste Operation, durch die die individuellen Dispositionen des Lesers [...] in mehr oder minder massiver Weise mit den Zeichen des Textes zu einer Sinnkonfiguration zusammengeschlossen werden.“ (ebd.). Hier wird deutlich, dass das Postulat des Realisierungsspielraums beim Lesen von Iser nur durch eine partielle Ausblendung der textuellen Sinngestaltung eingelöst werden kann. Auch wenn er diese Position wenig später in „Der Akt des Lesens“ (1976) abschwächen wird (ebd., 303 u. 306), bleibt das Grundproblem seiner Wirkungsästhetik erhalten: Die Aufwertung der Leseaktivität vollzieht sich bei Iser auf Kosten des Textes, der vor allem als Ansammlung sprachlicher Zeichen und als Auslöser von bedeutungsschaffenden Leseakten in den Blick kommt.

Es sind also im Wesentlichen fünf Probleme, die Iser's Unbestimmtheitskonzept für eine Poetik des Lesens aufwirft: 1. die normalisierende Funktion des Lesens, die eine Assimilation der Alterität impliziert, 2. die Vagheit des Konzepts der Unbestimmtheit, 3. die Gleichsetzung von Leseraktivität und Deutungsspielraum, die dazu führt, dass die Leseraktivität nur dort wahrgenommen wird, wo sich Unbestimmtheitsstellen finden, 4. das Fehlen eines Textbegriffs, der den Sinnge-

staltungen im Text Rechnung trägt, und schließlich 5. die Nichtunterscheidung zwischen der Sinnzuweisung durch den Leser und der Sinnaktivität des Textes. Diese Aporien könnten erklären, warum bis heute kein durch rezeptionsästhetische Ansätze angeregtes Modell für die unterrichtsvorbereitende Textlektüre vorliegt. Denn Iser stellt kein Instrumentarium für eine solche Textanalyse bereit.<sup>7</sup> Auch wenn man zu Iser's Verteidigung anführen könnte, dass er genau das eben nie gewollt habe, bleibt das Grundproblem einer fehlenden Poetik für die literaturunterrichtliche Textanalyse bestehen.

### Ein Fahrplan für die Lektüre bei der Unterrichtsvorbereitung

Eine Poetik des Lesens wird nur dann Relevanz für den Literaturunterricht und für die Unterrichtsvorbereitung besitzen, wenn sie analytische Zugänge zum Text selbst eröffnet. Gleichzeitig muss sie aber über die traditionelle Sachanalyse hinausgehen, sie muss mehr leisten als das Zusammentragen von fachwissenschaftlichen Fakten zum Unterrichtsgegenstand und in etwas anderem bestehen als in einer bloßen Form-Inhalt-Interpretation des Textes in der Tradition der Werkin-terpretation. Sie muss analytisch sein, ohne sich im Analytischen zu erschöpfen. Ich möchte im Folgenden zeigen, dass eine solche Lesepraxis möglich ist, wenn die unterrichtsvorbereitende Lektüre a) von der Wahrnehmung der textuellen Alterität ausgeht und b) Textanalyse und Aufgabenentwicklung miteinander verknüpft. Dabei verlangt die Wahrnehmung und Beschreibung der textuellen Alterität einen Beschreibungsmodus, der von der semantischen Performativität des Textes ausgeht, also weniger von dem, was der Text sagt, als von dem, was er durch dieses Sagen macht. Das dazu benötigte Analyseinstrumentarium wird im Anschluss an den hier vorgeschlagenen „Fahrplan für die unterrichtsvorbereitende Textanalyse“ erläutert. Der Fahrplan – und das ist das zweite Spezifikum des Modells – weist durch die Verknüpfung von Textanalyse und Aufgabenentwicklung Ähnlichkeiten mit verschiedenen Typen der didaktischen Analyse auf. Entscheidend ist, dass die didaktische Einbettung nicht zu einer instrumentalisierenden Lesart führt, die den Text zu einem bloßen Mittel zur Erreichung von Lernzielen degradiert. Dieser Gefahr kann nur dann entgangen werden, wenn der Lehrer selbst ein Lernender und Entdeckender bei der Begegnung mit Literatur bleibt. Eine solche Lesehaltung soll durch die Sequenzierung des Fahrplans in vier Etappen ermöglicht werden.

---

<sup>7</sup> Diese Feststellung steht in keinem Widerspruch zu der Tatsache, dass Iser selbst, etwa in „Der implizite Leser“, eine ganze Reihe von im Wesentlichen einer historischen Interpretationsmethodik verpflichteten Analysen zu Fielding, Scott, Thackeray u. a. vorgelegt hat (vgl. Richter 1996, 531).

---

## Fahrplan für die unterrichtsvorbereitende Textanalyse

---

<p><b>1. Die Erstlektüre: die Alterität des Textes erfahren</b></p> <p>1.1 Meine Leseindrücke: Was ist das Besondere an dem Text? Welche Sicht-, Denk- oder Erlebnisweise entfaltet er? Wo widerspricht er meinen Erwartungen? Was überrascht oder irritiert mich? Welche Reaktionen ruft er bei mir hervor? Welche Vorstellungs- und Denkprozesse setzt er bei mir in Gang? etc.</p>	<p><b>2. Die analytische Lektüre: die Gestaltung der Alterität wahrnehmen</b></p> <p>2.1 Wie ist der Text gestaltet und welche Wirkungsweisen resultieren daraus?            2.2 Welcher Sprechgestus trägt den Text?            2.3 Welche motivischen Vernetzungen sind zu erkennen und welche thematischen Felder entstehen daraus?            2.4 Welche perspektivischen Gestaltungen sind im Text wirksam? etc.</p>
<p><b>3. Fragehorizonte entwerfen: Alterität fokussieren</b></p> <p>3.1 Mögliche Lesarten der Schüler reflektieren: Welchen Bezug hat der Text zu ihrer Lebenswirklichkeit, zu ihren Träumen, Wünschen, Problemen und Interessen? Wie könnten meine Schüler auf den Text reagieren? Welche Fragen könnten sie an den Text stellen? Welche Entdeckungen könnten sie bei der Auseinandersetzung mit dem Text machen?</p> <p>3.2 Arbeitsziele und -prozesse konzipieren: Welche Irritationen, Denkanstöße, Sichtweisen etc., die der Text produziert, sollen im Unterricht aufgegriffen werden? Welche(n) Aspekt(e) der Textgestaltung sollte(n) dabei thematisiert werden? Wie können die Schüler motiviert werden, eigene Lesarten zu entwickeln und zu reflektieren? Welche methodischen Impulse könnten den Schülern bei der Entdeckung und Reflexion der Alterität des Textes helfen? etc.</p>	<p><b>4. Aufgabenstellung(en) entwickeln</b></p> <p>4.1 Welche Aufgabe ermöglicht den Schülern, die Alterität des Textes zu erfahren?            4.2 Welche Gestaltungsräume eröffnet die Aufgabe und inwiefern können die Schüler ihre Texterfahrungen individuell artikulieren?            4.3 Inwiefern motiviert sie die Schüler?            4.4 Vor welche Schwierigkeiten stellt sie die Schüler?            4.5 Welche Lesekompetenzen (Informationsentnahme bzw. -verknüpfungen, Imagination, Perspektivenwechsel, Identifikation und Distanzierung, Applikation, parabolisches Verstehen, Verstehen ungewohnter sprachlicher Gestaltungen etc.) werden durch die Aufgabenstellung a) vorausgesetzt, b) gefördert und/oder c) evaluiert.            4.6 Welche Möglichkeiten der Differenzierung ermöglicht die Aufgabenstellung?            etc</p>

---

Abb. 1: Von der Textlektüre zur Aufgabenstellung

Die Fragen zu den einzelnen Etappen der unterrichtsvorbereitenden Lektüre erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit (insbesondere der Fragenkatalog zu Punkt vier könnte noch erheblich erweitert werden); sie dienen lediglich dazu, auf wesentliche Aspekte und mögliche Fokussierungen der jeweiligen Vorbereitungsphase hinzuweisen. Obwohl jede dieser vier Etappen eine eingehende Kommentierung verdient – hinzuweisen wäre etwa bei der dritten Etappe auf das Fehlen didaktischer Modelle zur Entwicklung von Fragestellungen im Literaturunterricht (vgl. Birkmeyer (2009) –, möchte ich mich hier auf fünf Unterscheidungen beschränken, die die Phase der analytischen Lektüre betreffen und die

verdeutlichen sollen, inwiefern das hier vorgeschlagene Modell eine Alternative für die bei literarischen Sachanalyse noch immer üblichen Varianten der Form-Inhalt-Interpretation darstellt. Zum besseren Verständnis werde ich die einzelnen Punkte jeweils durch Hinweise auf Hacks' Erzählung „Der Bär auf dem Försterball“ illustrieren.

1. Die Unterscheidung von **Sinngehalt** und **Sinnaktivität** des Textes. Die berechtigte Kritik an der Vorstellung, dass literarische Texte einen Gehalt besitzen, der bei der Interpretation entnommen werden kann, ähnlich wie man einen Brief aus einem Kuvert zieht, hat dazu geführt, dass man die dem Text inhärente Sinnaktivität mehr und mehr aus dem Blick verloren hat. Susan Sontag hat in ihrem berühmten Essay „Against Interpretation“ (1964, deutsch 1980) gezeigt, dass die Substitution des Werkes durch eine ihm qua Interpretation zugeschriebene Bedeutung die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung verhindert und das Werk hinter der Interpretation verschwinden lässt. Sontags Kritik ist darüber hinaus aber auch ein Plädoyer für die Performativität der Kunst, also für die Eigenschaft des Kunstwerks, spezifische, für das jeweilige Werk charakteristische Erfahrungen zu produzieren. Ich bezeichne diese Eigenschaft in Anlehnung an Henri Meschonnic als Sinnaktivität (Meschonnic 1999, 140). Bei der Lektüre der Erzählung von Peter Hacks würde eine Fokussierung der Sinnaktivität bedeuten, nicht sofort nach einer Moral oder einer Intention des Textes zu suchen, also nach einem Sinngehalt, sondern erst einmal nach der Wirkungsweise (siehe folgenden Abschnitt) des Textes zu fragen. Auf diese Weise wird man sehr bald die Isotopie der Widersprüche entdecken, die den gesamten Text durchzieht und die dem Leser ohne weitere Erklärungen zugemutet wird: Warum geht der Bär ausgerechnet auf den Försterball? Warum hat er keine Angst entdeckt zu werden? Warum wird er nicht entdeckt? etc. Eine Annäherung an die Sinnaktivität von Hacks' Erzählung ereignet sich dort, wo diese Widersprüche nicht als Ärgernis oder als Schwäche des Textes abgetan werden, sondern als semantisch produktives Kompositionsprinzip entdeckt werden.

2. Die Unterscheidung zwischen **situativer Wirkung** und **textueller Wirkungsweise**. Hacks' Erzählung ist performativ. Sie provoziert den Leser durch ein Paradox, das den Text vorantreibt. Dies kann je nach Leserdisposition durchaus unterschiedliche Wirkungen hervorrufen; je nach Alter, Lebens- und Leseerfahrungen, Interesse, Stimmung etc. wird jeder Leser deshalb anders auf die Geschichte reagieren. Aber das bedeutet nicht, dass diese Wirkungen nur aus den situativen Gegebenheiten resultieren, sie sind auch abhängig vom Text selbst, von seiner Sinnaktivität, die sich als Wirkungsweise beschreiben lässt. Der Begriff „Wirkungsweise“ bezeichnet folglich die Art und Weise, wie ein Text Wirkungen produziert.<sup>8</sup> Sie ergibt sich aus dem jeweiligen Zusammenspiel der sinnmachenden Bezüge des Textes. Das können ebenso gut syntaktische, lexikalische oder phonematische Verknüpfungen sein wie narrative, motivische oder perspektivische

---

<sup>8</sup> Der Begriff „Wirkungsweise“ unterscheidet sich von Iser's Konzept des Wirkungspotentials, da die Wirkungsweise sich nicht in der Aktivierung des Lesers bei der Auflösung von Unbestimmtheitsstellen erschöpft. Es geht weniger um Formen der Leserlenkung, als um die Modellierung von Leseerfahrungen insgesamt.

Gestaltungen. In Hacks' Erzählung resultiert die Wirkungsweise vor allem aus dem Kontrast zwischen der plakativen Einfachheit der Erzählgestaltung auf sprachlicher und narrativer Ebene und dem immer weiter radikalisierten Paradox der Nicht-Entlarvung des Bären, das sowohl die narrative Spannung als auch die Enttäuschung nach der ersten Lektüre produziert. In der Unterrichtsvorbereitung kommt es zunächst darauf an, sich über die möglichen situativen Wirkungen der jeweiligen Textgestaltung im Klaren zu sein: Wie wirkt die Erzählung auf mich? Wie könnte sie auf die Schüler wirken? Mit welchen Reaktionen muss ich rechnen und wie könnte ich darauf reagieren? Gerade handlungsorientierte Aufgabenstellungen schaffen Raum, um die Wirkung eines Textes zu erfahren und die erfahrene Wirkung zu reflektieren. Das ist die Voraussetzung, um in einem zweiten Schritt die Wirkungsweise des Textes thematisieren zu können und damit Zugänge zur Sinnaktivität des Textes zu eröffnen. Erst wenn die Schüler die Irritation des Textes erfahren haben und wenn sie auf diese individuell, handelnd und gestaltend reagieren konnten, wird ihnen die Frage nach dem, was diese Wirkungen hervorbringt, sinnvoll erscheinen. Sie werden dann die Logik der Widersprüche erkennen können und in der Lage sein zu entdecken, dass sich im Text bestimmte Muster (etwa in den Dialogen) wiederholen und dass diese Muster den Zusammenhang zwischen Autorität und potentieller Gewalt einerseits und Gehorsam und Wahrnehmungszensur andererseits vorführen.

3. Die Unterscheidung zwischen **Erzählperspektive** und der **Perspektivität**. In Sachanalysen erschöpfen sich Beobachtungen zur Erzählweise häufig auf Kategorisierungen nach auktorialer oder personaler Erzählsituation, Ich- oder Er-Erzählung, Innen- und Außenperspektive etc. So wichtig solche Beschreibungen auch sein mögen, in der Regel reichen sie nicht aus, um die für den Text charakteristische Sicht-, Denk- und Erlebnisweise zu beschreiben, die als Perspektivität bezeichnet werden kann (Lösener 2006, 125). Die Perspektivität ist ein wesentlicher Aspekt der Wirkungsweise. Sie resultiert in Hacks' Erzählung aus der Interaktion zwischen der Perspektivität der Figuren und der Perspektivität des Erzählers. Das Erstaunliche ist dabei die starke perspektivische Konvergenz zwischen den narrativen Instanzen in einem entscheidenden Punkt: Niemand, weder Erzähler noch der Bär, weder die Förster noch die Bäarin scheinen die Absurdität der Situation zu bemerken und eine Entlarvung des Bären für möglich zu halten. Diese Konvergenz deutet auf eine unausgesprochene, aber in der Textwelt der Erzählung allgegenwärtige Gesetzmäßigkeit hin, die der Leser entdecken muss, um die Geschichte zu verstehen. In der perspektivischen Konvergenz vollzieht sich jene Zensur der Wahrnehmung, die die Entstehung absoluter Autoritäten erst möglich macht. Entscheidend ist, dass Hacks einen gesetzmäßigen Zusammenhang zeigt, aber keine Lehre formuliert, weshalb der Gestus des Textes wichtiger ist als eine vorausgesetzte Intention des Autors.

4. Die Unterscheidung zwischen **Intention** und **Gestus** des Textes. Der Begriff „Intention“ deutet darauf hin, dass so gut wie jeder Text eine Richtung besitzt, in die er weist, einen Punkt (der außerhalb seiner selbst liegen kann), auf den er zielt. Dennoch hat sich das Postulat einer Intention didaktisch nicht bewährt, da es meist zu einer Reduktion der semantischen Komplexität des Textes auf eine

vorformulierte Lehre oder Moral führt. Ergiebiger ist es, dem Gestus eines Textes nachzugehen, wobei Gestus hier im Brecht'schen Sinne als eine im Sprechen erkennbare Haltung zu verstehen ist („Über die gestische Sprache in der Literatur“, Brecht 1967, 458 f.). Im vorliegenden Fall kann man diesen Gestus geradezu körperlich erleben, wenn man den Text sich selbst oder anderen laut vorliest. Dabei wird man entdecken, wie der meisterhaft nachlässige Erzählrhythmus – der erste Absatz ist dafür ein leuchtendes Beispiel – eine Sicht auf die Dinge, eben eine Perspektivität schafft, die jene eigentümliche Parallele zwischen dem Erzähler und dem Bären schafft, von der im vorherigen Abschnitt die Rede war: So unverblümt schlampig wie die Verkleidung des Bären ist auch die absichtsvoll ungelenke Gestaltung der Erzählung. Auf diese Weise wird im Sprechgestus des Textes eine Annäherung zwischen der Figur des Bären und der Erzählerfigur vollzogen, die erklärt, warum der Text an keiner Stelle zu einer Fabel über die Hybris oder die Unachtsamkeit der Mächtigen wird.<sup>9</sup> Es gibt keine Kritik am Verhalten des Bären bei Hacks. Diese Erkenntnis ist wichtig, weil sie die thematische Fokussierung des Textes ins Blickfeld zu rücken vermag.

5. Die Unterscheidung zwischen dem **Inhalt** und dem **Thema (bzw. den thematischen Feldern)** des Textes. Immer wieder ergehen sich Sachanalysen in mehr oder weniger ausgedehnten Inhaltswiedergaben, bekanntlich einer Königsdisziplin der Form-Inhalt-Interpretation; wobei meist nur der Handlungsverlauf referiert wird, ohne dass sich daraus Zugänge zur Poetik des Textes ergeben würden. Auch wenn Inhaltsangaben im Unterricht als Etappe der Annäherung an einen Text gelegentlich sinnvoll sein können, leisten sie bei der unterrichtsvorbereitenden Lektüre in der Regel keine guten Dienste. Hier kommt es vielmehr darauf an, die thematische Arbeit im Text aufzuspüren, also zu entdecken, wie sich die motivischen Serien des Textes zu thematischen Feldern fügen. Solche thematischen Felder werden im vorliegenden Fall durch die Motivserien der Kleider- und Ständesattribute und der Macht- und Unterordnungsmotive geschaffen. Der Text thematisiert über die Verschränkung dieser beiden Motivserien den Zusammenhang zwischen Macht und Wahrnehmung, Rolle und Status, Hierarchie und Gehorsam: Die Förster glauben an die Realität, die ihnen vom Bären diktiert wird, weil dieser mit den Attributen der Macht auftritt. Und sie akzeptieren diese Macht, weil sie sich mit ihren Rollenerwartungen deckt. So setzt die im Gewande der Hierarchie auftretende Gewalt die Möglichkeit der eigenständigen Erkenntnis außer Kraft. Insofern variiert Hacks das Thema aus Andersens Märchen „Des Kaisers neue Kleider“, wobei es hier nicht ein namenloses Kind, sondern eben die Bäarin ist, welche am Ende die kollektive Verblendung konterkariert. Jedes Thema impliziert also eine Perspektivität, durch die das Thema erst seine charakteristischen Konturen annimmt.

Der hier skizzierte Fahrplan kann bei der Planung von Literaturunterrichtsstunden hilfreich sein, ein umfassendes Modell für die unterrichtsvorbereitende Lek-

---

<sup>9</sup> Ich denke deshalb auch nicht, dass es in der Erzählung darum geht, dass „Rollen-Identität [...] als Identitätsverlust erfahren“ wird (Kreft 1987, 15, zit. in Fritzsche 1994, 87). Der Erzählgestus der Erzählung verhindert eine kritische Distanzierung von ihrem Protagonisten.

türe stellt er jedoch nicht dar. Und es fragt sich, ob die Entwicklung eines solchen Modells überhaupt möglich und sinnvoll ist, oder ob die Methodik des Lesens nicht vielmehr immer wieder neu aus den Anforderungen des Gegenstandes entwickelt werden muss (vgl. Lösener 2009). Sollte dies der Fall sein, dann kann es kein allgemeingültiges Rezept für die unterrichtsvorbereitende Lektüre geben, sondern nur die unendliche Arbeit an einer Poetik des Lesens, die von Lehrern wie Schülern die gleiche Bereitschaft verlangt, sich auf das Unbekannte einzulassen, das literarische Texte uns zumuten.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf (2000): Das a/Andere W/wahrnehmen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 47, Heft 1, S. 11–130.
- Birkmeyer, Jens (2009): Was sind gute Lernaufgaben? Instruktive Fragen im Literaturunterricht. In: Volker Frederking / Wolfgang Steinig (Hgg.): Lernaufgaben. Testaufgaben. Freiburg: Fillibach-Verlag. (erscheint demnächst)
- Brecht, Bertolt (1967): Me-ti. Buch der Wendungen. In: derselbe: Gesammelte Werke. Band 5: Prosa I. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- Hacks, Peter (1980): Der Bär auf dem Försterball. Bilder von Walter Schmöger. Reinbek: Rowohlt. – Erstveröffentlichung in „Dichter erzählen Kindern“ herausgegeben von Gertraud Middelhauve. Köln: Middelhauve 1966.
- Ingarden, Roman (1968): Konkretisation und Rekonstruktion. In: Rainer Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München. Fink. S.42–70.
- Iser, Wolfgang (1970): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag.
- Iser, Wolfgang (1975): Der Lesevorgang. In: Rainer Warning (Hg.): Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. München. Fink. S. 253–276.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. München. Fink.
- Jauß, Hans Robert (1977): Alterität und Modernität der mittelalterlichen Literatur. In: Derselbe: Gesammelte Aufsätze 1956–1976. München: Fink. S. 9–47.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg., 2003.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Klafki, Wolfgang (1963): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung [1958]. In: Derselbe: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz. S. 126–153.
- Lösener, Hans (2006): Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2009): Gedichtanalyse als didaktisches Problem. Gibt es eine Alternative zur Form-Inhalt-Interpretation? In: Eduard Haueis / Peter Klotz (Hgg.): Sprachästhetik. OBST – Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H. 76. S. 83–105.
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Hohengehren: Schneider.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden für die Unterrichtsvorbereitung. Vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen. – 1. Auflage 1980.

- Richter, Matthias (1996): Wirkungsästhetik. In: Heinz Ludwig Arnold / Heinrich Detering (Hg.): Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: dtv. S. 516–535.
- Rupp, Gerhard (2008): Schritte der Unterrichtsvorbereitung. Online unter: < [http://www.ruhr-unibochum.de/lidi/Downloads/Schritte\\_der\\_Unterrichtsvorbereitung\\_231106.pdf](http://www.ruhr-unibochum.de/lidi/Downloads/Schritte_der_Unterrichtsvorbereitung_231106.pdf)> (Letzter Aufruf: 2009-09-15).
- Sontag, Susan (1964): Against Interpretation. In: dieselbe: Against Interpretation and other Essays. New York: Octagon 1978. S. 3–14.
- Spinner, Kasper H. Spinner (2001): Fremdes Verstehen – ein Hauptziel des Literaturunterrichts (1994). Wiederabdruck in: Derselbe: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze: Kallmeyer. 2. Auflage 2006. S. 126–130.