

LITERATURDIDAKTIK IN EINER ‚PÄDAGOGIK DER ANERKENNUNG‘:
GENDER AND OTHER SUSPECTS

HELENE DECKE-CORNILL

Vorbemerkung

Meinem Beitrag geht ein Dank an die Herausgeber voraus, die mir und anderen die Gelegenheit geben, ihre Theorieansätze darzustellen. Die Aufgabe, das ‚einigende Band‘ eines eigenen Arbeitsschwerpunktes zu beschreiben, bietet dem Autor/der Autorin die Chance, sich mit einer gewissen Distanz über seine/ihre Position Rechenschaft abzulegen¹, und den Leser/innen die Gelegenheit, sich in Kürze einen Einblick in eine Reihe von Schlüsselkonzepten zu verschaffen. Obwohl meine Auseinandersetzung mit *gender* eine wichtige Rolle in meinen Publikationen spielt, habe ich den Vorschlag, meinen literaturdidaktischen Ansatz unter das Stichwort ‚gender-orientiert‘ zu stellen, nur im Untertitel aufgegriffen. *Gender* ist eines der gesellschaftlichen Ordnungssysteme, die mit den Mitteln der Binarisierung und Normalisierung versuchen, klare Verhältnisse zu schaffen und Vielfalt, Ambivalenz und Hybridität auszuschalten. Aber es ist bei aller Prominenz und Omnipräsenz nicht das einzige solcher Ordnungssysteme, sondern wird immer auch durchkreuzt und kompliziert von anderen², deren – man kann wohl ohne Übertreibung sagen – verheerendes Wirken in der deutschen Schule bis in die jüngste Zeit hinein unübersehbar ist.

Mein Erkenntnisinteresse gilt dem Potenzial von Literatur für die Wahrnehmung und Reflexion von selbstverständlich gewordenen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie sie sich in hegemonialen Diskursen niederschlagen (es ist *eins* ihrer Potenziale, nicht das einzige). Ich betrachte meine Arbeit als einen Beitrag zu einer „Pädagogik der Anerkennung“. Mit diesem in verschiedenen pädagogischen Domänen zirkulierenden Konzept (z.B. Krauß 2001: 79; Marks 2005) wird ein Grundsatz formuliert, den ich im ersten Abschnitt dieses Beitrags als „normative Verortung“ skizziere. Im zweiten Abschnitt setze ich mich mit dem Zusammenspiel von Literatur und Anerkennung auseinander und im dritten und letzten beschreibe ich Wege, ihre Kongenialität im fremdsprachlichen Literaturunterricht wirksam werden zu lassen.

1 Und dabei gegen alle Regeln der Bescheidenheit hemmungslos auf eigene Arbeiten zu verweisen.

2 Für Bernhard Waldenfels „gilt der Satz: *So viele Ordnungen, so viele Fremdheiten*. Das Außer-ordentliche begleitet die Ordnungen wie ein Schatten“ (1997: 33).

1. Normative Verortung

Der Gedanke der Anerkennung spielt in sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine wichtige Rolle. Einer der Impulse dafür ging von Axel Honneths *Kampf um Anerkennung* (2003) aus, einer Schrift, deren Überlegungen in der Erziehungswissenschaft vielfach aufgegriffen und in dort bereits bestehende Diskussionen eingebunden wurden, so z.B. von Prengel in *Pädagogik der Vielfalt* (1995), von Oechsle in *Gleichheit mit Hindernissen* (2000) und von Mecheril in *Migrationspädagogik* (2004). In einer Rezension zweier einschlägiger Bände hält Malte Brinkmann (2005) als Gemeinsamkeit der darin versammelten Beiträge fest, dass ihre „Thematisierung von Anerkennung als Norm [...] einem Bekenntnis zur modernen pluralistischen Demokratie [korrespondiert], als deren ethischer Kern diese ausgemacht wird.“ Auch Honneth hält den normativen Grund von Anerkennung fest, wenn er in seiner „Erwiderung auf kritische Rückfragen“ (im Anhang der Ausgabe von 2003) konstatiert:

[...] zu Mitgliedern von Gesellschaften können Individuen nur werden, indem sie in Form der Erfahrung von wechselseitiger Anerkennung ein Bewusstsein davon erwerben, wie Rechte und Pflichten in bestimmten Aufgabenbereichen reziprok verteilt sind. Insofern läßt die Verwendung des Anerkennungsbegriffs die normativen Implikationen, die jeder Theorie der Gesellschaft zwangsläufig innewohnen, von beiden Seiten aus hervortreten: Einerseits bemißt sich die Chance einer positiven Selbstbeziehung für die Subjekte selber an Bedingungen, die einen gesellschaftlichen Charakter besitzen, weil sie aus normativ geregelten Formen der wechselseitigen Anerkennung bestehen; andererseits bemißt sich die Chance einer bestimmten Gesellschaft, auf die ungezwungene Zustimmung der eigenen Mitglieder zu stoßen, an ihrer Fähigkeit zur Organisation von Anerkennungsverhältnissen, die die individuelle Entwicklung solcher positiver Formen der Selbstbeziehung ermöglichen. Stärker als zuvor bin ich daher davon überzeugt, daß es ein theoretischer Irrweg wäre, wenn ein Konzept der Gesellschaft nicht von Grund auf mit einer normativen Begrifflichkeit entwickelt würde. (Honneth 2003: 310f.)

Anerkennung wird in diesem Rahmen als Anerkennung von Vielfalt, Hybridität, Nicht-Klassifizierbarkeit einerseits und Gleichberechtigung andererseits verstanden und meint die wechselseitig zustimmende Zuwendung zur/zum jeweils Anderen. Sie ermöglicht dem Gegenüber Selbsterkennung und schafft damit die Voraussetzung für seine Konstitution als autonomes, handlungsfähiges Subjekt. Wie Honneth in seinem Nachwort präzisiert, versteht er solche „Autonomie oder Selbstverwirklichung als das übergreifende Telos unserer menschlichen Lebensform“ (2003: 339) und zugleich als Voraussetzung des gesellschaftlichen Friedens. Anerkennung sei nie nur Instrument sozialer Befriedung, sondern ganz unabhängig von jeder Instrumentalisierung apriorisch die einzig angemessene Haltung gegenüber der ursprünglichen Dignität der Menschen.³ Dies ist die anthropologische Prämisse seiner Anerkennungstheo-

3 „In derselben Weise, in der Kant im Begriff der ‚Achtung‘ sowohl eine Bedingung als auch eine Verpflichtung benannt hat, muß auch für den Begriff der ‚Anerkennung‘ gelten, daß er beides zusammen repräsentiert: Das Anerkennungsverhalten wird dadurch, daß in ihm den potentiellen Wertigenschaften menschlicher Subjekte entsprochen wird, zur Bedingung für deren Autonomieentwicklung“ (Honneth 2003: 338).

rie. In einer Typologie der Anerkennungsformen unterscheidet er drei Modi: Liebe, rechtliche Anerkennung, Solidarität. Er sieht „in der Erfahrung von Liebe die Chance des Selbstvertrauens, in der Erfahrung von rechtlicher Anerkennung die der Selbstachtung und in der Erfahrung von Solidarität schließlich die der Selbstschätzung angelegt“ (2003: 178).

Annedore Prengel unterscheidet in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* (1995) analog zu Honneth „die Dimension der Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen, die Dimension der Anerkennung gleicher Rechte, hier auch gleicher institutioneller Zugänge, und die Dimension der Anerkennung der Zugehörigkeit zu (sub-)kulturellen Gemeinschaften“ (Prengel 1995: 185). Auch ihr Ausgangspunkt ist die Grundspannung demokratisch verfasster Gesellschaften, die sich aus der Simultaneität des Gleichheitsgrundsatzes einerseits und der gelebten sozialen und humanen Vielfalt andererseits ergibt. Wie kann deren Vermittlung und Versöhnung gelingen? Prengel greift die Impulse von pädagogischen Bewegungen auf, die aus der Perspektive der Verschiedenheit, Normabweichung und Marginalisierung das Bildungswesen kritisch-analytisch beleuchten: interkulturelle, feministische und Integrationspädagogik. Welche Optionen, so fragt sie, eröffnen sich denjenigen, die sich als Andere, als nicht Gemeinte oder als Ausgegrenzte erfahren, denen also Anerkennung versagt wird?

‚Anders‘ oder ‚gleich‘, ausgeschlossen oder emporgekommen sein – pädagogisches Denken ist zutiefst in dieses Dilemma verstrickt und hat im Laufe seiner Geschichte viele unterschiedliche Lösungsversuche entwickelt.

[...]

Rahel Varnhagen (1771-1833) und ihre Biographin Hannah Arendt gaben diesem Dilemma einen treffenden Namen: ‚Paria oder Parvenu?‘ Die Paria-Position nehmen Menschen ein, die ihre alte Zugehörigkeit nicht aufgeben und damit zugleich in untergeordneten, entwerteten und randständigen Stellungen verharren. Die Parvenu-Haltung hingegen versucht sich daraus zu befreien und vom Ort der Unterdrückung aufzusteigen durch Abstreifen alles dessen, was an das ‚Andersein‘ erinnert und Aneignung alles dessen, was den Bessergestellten vorbehalten ist. (Prengel 1995: 15)

Die Alternative Ausschluss oder Anverwandlung ist in beiden Fällen verlustreich, und in gewisser Weise sind alle Menschen – freilich in sehr ungleichgewichtiger Weise – von der Logik der In- und Exklusion betroffen. Die Figur des Anderen läßt sich dabei nicht substantziell, sondern nur relational fassen: Es bedarf Nicht-Gemeinter, damit Gemeinte entstehen können, es gilt Andere zu schaffen, um Eigentliche hervorzubringen. Dieser Mechanismus ist gesellschaftsstrukturierend und begleitet offen und latent jeden Menschen in seiner Subjektkonstitution.

Prengel notiert in Bezug auf den Umgang mit Gleichheitsgebot und Differenz in pädagogischen Kontexten in Anlehnung an Andreas Flitner und bereits etliche Jahre vor PISA, dass das deutsche Bildungswesen „die gleichsetzende Gerechtigkeit überbetont, die unterscheidende Gerechtigkeit hingegen vernachlässigt habe“ (Prengel 1995: 25). Es ist Prengels Verdienst, dass sie spezifische Konstellationen und Dynamiken

unterschiedlicher pädagogischer Bewegungen thematisiert, also sie in ihrer Unterschiedlichkeit wahrnimmt, zugleich aber auch strukturelle Gemeinsamkeiten erkennt. Sie schreibt, „daß sich die Beziehungen des Bildungswesens zu den verschiedenen inferiorisierten Gruppen einerseits und den verschiedenen privilegierten Gruppen andererseits aus einer Vogelperspektive als strukturell ähnlich erkennen lassen“ (Prenzel 1995: 171). Diese strukturelle Ähnlichkeit lässt die Verallgemeinerung zu, dass das deutsche Bildungswesen keinen anerkennenden Umgang mit Differenz entwickelt habe.⁴

Dieser Analyse stimmt auch Paul Mecheril (2001: 4f.) zu. Wie Honneth betrachtet er Anerkennung durch Andere als Voraussetzung für Selbstanerkennung. Und auch er unterscheidet, den verschiedenen Sphären von Subjektivität entsprechend, zwischen politischer, sozialer und personaler Anerkennung. Mecheril sieht aber auch problematische Dimensionen in der Forderung nach Anerkennung. So berge sie die Gefahr, gesellschaftliche Dichotomien fortzuschreiben, ja, sie geradezu zu bekräftigen (vgl. Mecheril 2004: 219). Denn „der Prozess, der ‚Andere‘ erst zu handlungsfähigen Subjekten macht, verlangt von ihnen, dass sie sich in jener vorherrschenden gesellschaftlichen Struktur darstellen, begreifen und artikulieren, in der Subjekt-Sein möglich ist“ (Mecheril 2004: 222). Damit wären sie in der Paria-oder-Parvenu-Falle. Für den Kontext der Migrationspädagogik fordert er deshalb die „*Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen*“ (ebd.; Hervorhebungen im Original). Ein ähnlicher Gedanke findet sich auch in Waldenfels' *Topographie des Fremden* (1997), in der dieser unter der Überschrift „Grenzverkehr zwischen Eigenem und Fremdem“ die Vision einer nicht-hierarchischen Vernetzung von Eigenem und Fremdem entwirft:

Aus den Trümmern der ‚pyramidalen Ordnungen‘ könnte eine laterale Form der Allgemeinheit erwachsen, die nicht auf eine einheitliche, vertikale Allgemeinheit von oben fixiert bleibt, sondern sich seitwärts ausbreitet [...]. Das Fremde erschiene nicht mehr als etwas, das auf seine Aneignung wartet, sondern als etwas, das durch die verschiedenen Ordnungen ausgeschlossen und eben damit hervorgebracht wird als Außer-ordentliches, als zugleich Prä- und Transkulturelles, das die Kulturen unterwandert und übersteigt. Dabei findet die interkulturelle Fremdheit ihren Widerhall in einer intrakulturellen Fremdheit, die aus der Fremdheit der eigenen Herkunft erwächst. Wo dieser Widerhall verstummt, reduziert sich die Fremdheit der Anderen auf pure Exotik, auf Eigenes mit umgekehrtem Vorzeichen. (Waldenfels 1997: 140f.)

Anerkennung darf diesen Überlegungen zufolge nicht als Verwandlung des Anderen in Eigenes missverstanden werden. Das Andere ist unverfügbar. Wie Rudolf Leu (vgl. Krauß 2001: 80ff.) ausführt, ist die Voraussetzung für Anerkennung nicht die Bereitschaft, die Anderen aufzunehmen, sondern das Interesse an der *Selbstwahrnehmung* der Anderen. Anerkennung betrachtet er als ein riskantes Unterfangen, weil es voraussetzt, dass die Menschen vertraute Wahrnehmungsmuster aufgeben und sich auf „die

ungesicherte Begegnung mit dem Selbst-Deutungsmodell des Gegenübers“ (ebd.: 81) einlassen.

Anerkennung ist ein normatives Projekt mit unvermeidbaren Widersprüchen. Es setzt die Bereitschaft zur Wahrnehmung des ‚Widerhalls‘ voraus, der aus der ‚Fremdheit der eigenen Herkunft‘ in uns klingt, dabei ist es doch gerade dessen Ersticken, das das Projekt erst erforderlich macht. Es macht Reziprozität zur Voraussetzung von Anerkennung, muss aber von Strukturen von Privilegierung und Inferiorisierung ausgehen. Es setzt also immer wieder voraus, was es erst bewirken will. Diese Paradoxien sind eine ständige Herausforderung. Sie verlangen danach, die „Bedingungen nicht aus den Augen zu verlieren, die in einer Dominanzkultur respektive Dominanzgesellschaft mit Bezug auf Handlungsfähigkeit vorliegen“ (Mecheril 2004: 222f.) und die gesellschaftlichen Ordnungs- und Anerkennungsnormen unter die kritische Lupe und, im wörtlichen Sinne, in Angriff zu nehmen (vgl. ebd.).

Die Paradoxien der Anerkennung setzen die Legitimität des Projekts nicht außer Kraft. Heterogenität ist nicht aus der Welt zu schaffen; die von den Anerkennungsnormen systematisch diskriminierten fordern ihr verbrieftes Recht auf Anerkennung; und in der Postmoderne, der die Meistererzählungen abhanden gekommen sind, gibt es keine verbindlich begründbare Legitimierung einer Seinsweise gegenüber der anderen. Anerkennung wäre also an die Stelle der Meistererzählungen zu setzen. Pädagogisches Handeln müsste dann an Leitfragen wie denen Paul Mecherils (2001: 11) gemessen werden:

- a) In welcher Weise schließt das pädagogische Tun/der pädagogische Ort das kulturell Andere aus?
- b) In welcher Weise produziert das pädagogische Tun das kulturell Andere?
- c) Wie könnte an diesem pädagogischen Ort ein kommunikativer Einbezug des kulturell Anderen aussehen, der das Andere nicht nötigt, sich als Anderes darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, sich als Anderes darzustellen?

In der bisherigen Darstellung ging es einmal um die ‚Anderen‘, einmal um das ‚Andere‘. Diese Offenheit oder Unschärfe ist charakteristisch für die einschlägige Diskussion und wird im Fortgang des Beitrags beibehalten. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es die nicht-normalisierten ‚Eigenschaften‘, Lebensweisen, Selbstdarstellungen, Weltvorstellungen, Perspektiven sind, die in einem Akt der Generalisierung das Gegenüber als ganze Person als den ‚Anderen‘ oder die ‚Andere‘ hervorbringt, dass also beide Konstruktionen durchlässig sind.

Es stellt sich nun die Frage, ob es überhaupt legitim ist, Literatur im Kontext einer Pädagogik der Anerkennung zu betrachten und eine Literaturdidaktik der Anerkennung zu formulieren? Käme eine solche In-Dienst-Nahme von Literatur nicht ihrem Missbrauch gleich? Oder besteht zwischen Literatur und Anerkennung Kongenialität oder zumindest das Potenzial von Kongenialität? Im weiteren Verlauf dieses Beitrags suche ich zunächst nach diesem Potenzial und skizziere danach Prinzipien und Formen des Umgangs mit Literatur in pädagogischen Zusammenhängen, die das Anerkennungspotenzial von Literatur wirksam werden lassen könnten.

4 Dieser Befund wurde zuletzt im Frühjahr 2007 durch den Report des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz über das deutsche Schulwesen bestätigt.

2. Zur Kongenialität von Literatur und Anerkennung

Im folgenden Abschnitt betrachte ich zunächst Literatur unter der Perspektive von Vielfalt und Differenz und suche nach dem Zusammenspiel zwischen ihnen. Danach gehe ich genauer auf den Aspekt von Lern- und Bildungsprozessen mit Literatur unter der genannten Perspektive ein.

2.1 Literatur und Differenz ...

In seinem Aufsatz „Moderne und Ambivalenz“ schreibt Zygmunt Bauman (1991: 27), die im ersten Abschnitt getroffenen Aussagen bestätigend: „Ein großer Teil der sozialen Organisation kann als Ausdruck des systematischen Versuchs interpretiert werden, die Häufigkeit des Auftauchens hermeneutischer Probleme zu reduzieren und die Unsicherheit, die solche Probleme hervorrufen, zu verringern.“ Das soziale Großprojekt der Komplexitätsreduktion vollziehe sich als Abwehr, Stigmatisierung und Delegitimierung konkurrierender sozialer Gruppierungen und zielen auf „eine umfassende Sicherung der sozialen Hierarchie, der bestehenden Aufteilung der Macht“ (1991: 39).⁵ Literatur unterliegt nun gerade nicht einem solchen Gebot der Komplexitätsreduktion. Im Gegenteil: Das Projekt Literatur lässt sich als Beharren auf Komplexität und Kontingenz fassen, als Verweigerung von Vereinfachung und Widerspruch gegen Eindeutigkeiten. Literatur steht jedenfalls nicht unter dem *Zwang* der unmittelbaren Verwend- und Verwertbarkeit; gerade dessen Abwesenheit ist ihre Entstehungsbedingung. Handlungs- und Verwertungsferne verschaffen ihr Autonomie. Klaus Löffel, der im Anschluss an Jurij Lotman und die russischen Formalisten Literatur als „Sinnbildungssystem“ betrachtet, „das sekundäre Wirklichkeitsmodelle erstellt, die sich zwar auf primäre Wirklichkeitsmodelle beziehen, zu diesen aber in einem irreduziblen Spannungsverhältnis stehen“ (Löffel 2000: 8), formuliert diese Autonomie folgendermaßen:

Im Gegensatz zu primären Wirklichkeitsmodellen, deren Geltungsanspruch und deren Nützlichkeit mit ihrer Kapazität zur Sinnstiftung und zur Bewältigung von Kontingenzerfahrungen steht und fällt, ist Literatur nicht auf eine solche notwendigerweise reduktionistische Konsistenzbildung angewiesen (ebd.).

Literatur bietet die Möglichkeit der Vervielfältigung von Welt- und Selbsterfahrung unter alltagsentzogenen Bedingungen. Auch alltagsweltliche Erfahrungen sind natürlich keine Direkterfahrungen von Wirklichkeit. Als „animal symbolicum“ (Cassirer 1969: 49f.) kann der Mensch nur Sinn bildend und Wirklichkeit modellierend mit Welt und Selbst interagieren. Seine Sinnerzeugungsprozesse sind dabei immer sozial bzw. kulturell geleitet. Menschen sind für ihren Welt- und Selbstbezug existenziell auf Welt- und Selbstdistanzierung angewiesen, auf eine intermediäre Sphäre des Symbolischen. Literatur, als Ort des Kreierens weiterer Wirklichkeitsmodelle, bewegt sich

⁵ Bauman (1991) verortet den Beginn des Projekts der sozialen Komplexitätsreduktion historisch in den Zeitraum der Entstehung der Nationalstaatlichkeit und die Moderne.

nicht auf der Ebene des ersten symbolischen Weltbezugs, sondern entwirft eine Metaebene, die sich zur Ebene der primären in jenes Spannungsverhältnis setzt, von dem bei Löffel die Rede ist. Gundel Mattenklott (2003) hat das Lesen von Literatur mit dem Blick in einen fremden Spiegel verglichen:

In diesem Spiegel sehen wir uns selbst und doch nicht uns selbst. Wir sehen fremde Menschen mit unserem Gesicht, oder unser Gesicht blickt uns daraus mit fremden Augen an. Alles ist anders an den Spiegelbildern, die das Buch, in das wir hineinschauen, uns zurückwirft, und doch erkennen wir uns selbst darin. Sich solcherart im Fremden spiegeln kann schmerzlich oder beglückend sein – immer ist es im buchstäblichen Wortsinn bildend, denn wir gewinnen ein neues Bild von uns und vom Fremden, Anderen. Unmerklich wird die Lektüre zur Prüfung der Wege unseres Lebens, der, die wir gegangen sind, und der, die wir zu gehen wünschen, fürchten oder nur beabsichtigen. Wir machen eine Erfahrung ohne selbst zu reisen, ohne selbst in Gefahren und Krisen zu geraten – eine symbolische Erfahrung im geschützten Zwischenbereich der Übergangsphänomene.

In diesen Auffassungen ist Literatur eine Domäne, die zur zugewandten Begegnung mit dem Anderen, Fremden (in uns) einlädt. Während im Kräftefeld von Politik und Gesellschaft Energien des Ordners, Vereindeutigens, Hierarchisierens und Aussortierens dahingehend wirken, Unüberschaubarkeit, Vielfalt und Kontingenz unter Kontrolle zu halten, wirken im Kräftefeld der Literatur Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei. Literatur stellt eine Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen dar.

H.G. Widdowson (1992) schreibt der Literatur ähnliche Wirkungsweisen zu. Dabei geht er weniger von einem Spannungsverhältnis zwischen Gesellschaft und Literatur aus als von einer ausgewogenen Wechselwirksamkeit zwischen beiden:

So we might say that social constraints have conditional value in two senses: firstly, in general, they are necessary conditions for the existence of any social life, and secondly, in particular, they are valid only on condition that they are relevant to the community concerned. They are, in short, convenient fictions. Now if we accept this, it follows, it seems to me, that all social constraints should be open to continual question, subjected to critical scrutiny to see whether they are indeed relevant, whether they do indeed function positively as necessary conditions rather than negatively as confinement, maintained by tradition or imposed by the exercise of power. At the same time, we have to recognize that however vigorously we question and challenge, we have eventually to come to terms with the need to restore order by proposing alternative constraints. Indeed, the very questioning and challenging presupposes the acceptance of some set of conventions about what language means and what counts as acceptable modes of argument. Freedom of speech without such constraint could be unintelligible. (Widdowson 1992: 81)

All diese Theorieansätze verbindet, dass sie einen engen Zusammenhang zwischen ästhetischer Praxis und Gesellschaftsorganisation sehen. In Literatur liegt demnach ein Potenzial an Freiheit und Widerstand gegen gesellschaftliche Zwänge, sie kann damit im Dienst der Anerkennung von Vielfalt stehen. Allerdings handelt es sich hier nicht um einen empirischen Befund über Eigenschaften von Literatur, sondern um ein Potenzial, dessen Aktivierung von Schriftsteller/innen und Leser/innen abhängt (vgl. Löffel 2000: 9). Literatur kann nämlich auch affirmativ sein.

Dieser Aspekt war Michail Bachtin (1990) wichtig. Bachtin unterschied sich dadurch von anderen russischen Formalisten, dass seine Theorie über literaturimmanente Entwicklungen hinaus gesellschaftliche Zusammenhänge mitreflektierte. Für ihn sind sowohl in Gesellschaft als auch in Literatur die oben genannten gegensätzlichen Kräfte wirksam. Er fasst sie unter das Begriffspaar Monologizität und Dialogizität. Manfred Pfister (1985: 2) bringt Bachtins Position folgendermaßen auf den Punkt:

Eine autoritäre und hierarchisch strukturierte Gesellschaft wird die monologischen Affirmationen eines fixen Konsensus, einer stillgelegten Wahrheit durchzusetzen versuchen, während das dialogische Prinzip im Bereich von Politik und Gesellschaft den zentralisierten Macht- und Wahrheitsanspruch subversiv herausfordert und unterminiert. Dem entsprechen im sprachlichen Bereich die beiden gegenläufigen Tendenzen von monologisch vereinheitlichter Sprache und Rede einerseits und von Sprach- und Redevielfalt andererseits [...].

Bachtins Kritik richtet sich gegen alles Monologische. Monologizität dulde keinen Widerspruch und leugne die Möglichkeit und Gleichberechtigung anderer Standpunkte (vgl. Bachtin 1990; Pfister 1985). Literatur ist für Bachtin keine von vornherein liberale, dialogische Gegenwelt gegen eine zentralisierende und autoritäre außerästhetische Welt. Es sind vielmehr bestimmte literarische Formen, etwa das Groteske und das Karnevaleske, denen er Widerständigkeit und Nonkonformität zuschreibt. „Das Lachen“, so schreibt er, „baut sich gleichsam seine Gegenwelt gegen die offizielle Welt, seine Gegenkirche gegen die offizielle Kirche, seinen Gegenstaat gegen den offiziellen Staat“ (Bachtin 1990: 32). Das Karnevaleske widersetzt sich der Zentralisierung. In der Geschichte des Romans identifiziert Bachtin Traditionen der Monologizität wie auch der Dialogizität. In dieser letzteren herrsche Redevielfalt (vgl. Bachtin 1990). Die Stimmen der direkten Rede werden gebrochen durch die mitgeführte Rede des Autors/Erzählers. Dieser dialogischen Struktur des neuzeitlichen Romans werde nur ein dialogischer Verstehensprozess gerecht (vgl. Bachtin 1990). Bachtins literaturtheoretischer Favorisierung des dialogischen oder polyphonen Textes entspricht seine gesellschaftstheoretische Privilegierung der offenen Auseinandersetzung zwischen Verschiedenen und ist damit ein Konzept, in dem Anerkennung von Vielfalt aufgehoben ist.

Eine ähnliche Argumentation findet sich auch in neueren Diskussionen über Affinitäten zwischen den im Bachtin'schen Sinn monologischen Kommunikationsstrukturen des realistischen Romans und des Hollywood-Erzählfilms (vgl. Bonnet/Decke-Cornill 2007: 181f.). Charakteristisch für diese epischen und filmischen Formen ist das Verbergen des Erzählgestus. Beide Erzählweisen geben sich nicht als Erzähltes zu erkennen, beide legen die Standpunktabhängigkeit ihrer Erzählungen nicht offen, sondern signalisieren: Es-erzählt-sich. Nach Colin MacCabe (1981: 218f.) offenbart sich darin ein Wille zur Diskurshierarchie. Er erklärt dies am Umgang mit der direkten Rede, an den „inverted commas“. Im Roman weisen diese Redeteile den Status der Unmittelbarkeit zu. Diese Sprache der unmittelbaren Rede der Protagonist/inn/en sei in eine Prosa eingebettet, die sich – gerade auch in ihrer Abgrenzung von jener – als ‚eigentliche‘

Rede und Metasprache über das Empirische, Unmittelbare erhebe und sich als Wissen darstelle. Indem die „omniscient narration“ ohne Anführungszeichen daher käme, konstituiere sie einen Meisterdiskurs. Nach MacCabe übernimmt im klassisch-realistischen Hollywood-Film die Kamera diese Rolle, deren Steuerungsfunktion durch das 180°-Prinzip, unsichtbare Schnitte usw. dem Zuschauerbewusstsein systematisch entzogen wird. Durch das „effacement of all signs of a text's production and the achievement of an invisibility of process“ (Lapsley/Westlake 1988: 170) gewinnt das Publikum die Illusion der Teilhabe an Wissen und Macht. Es wird auf der Höhe der hierarchischen Ordnung des Diskurses positioniert, im Zentrum des Wissens.⁶ Ein wichtiger Teil des Kinovergnügens ist mit dieser Position verbunden. „In both literature and film the narrating discourse appears to provide the truth, to render the real transparently. While the materiality of the other discourses is acknowledged, that of the metalanguage is not. In other words its status as discourse [...] is disavowed“ (ebd.: 171f.).

Aus dem bisher Gesagten kristallisiert sich heraus, dass Literatur und Gesellschaft von Spannungsverhältnissen gezeichnet sind, immanenten wie interagierenden. Den Kräften der Zentralisierung, Vereinheitlichung und Hierarchisierung stehen Kräfte der Dezentralisierung, Vielfalt und Aushandlung gegenüber, die sich den Einordnungsroutinen widersetzen. Literatur bietet dabei, als autonomes Projekt ohne unmittelbaren Gebrauchswert und erkaufte mit dem Status des Verzichtbaren, Harmlosen, einen Ort für die geschützte Begegnung mit Unvertrautem, für die Artikulation von Widerspruch gegen Vereindeutigung und für die Entnormalisierung des Normalisierten – seien es Vorstellungen oder Lebensweisen – an. Roland Barthes erwartet das geradezu von Literatur: „Der Text ist (sollte sein) jene ungenierte Person, die *Vater Politik* den Hintern zeigt“ (1990: 79).

2.2 ... im Kontext von Lern- und Bildungsprozessen

Am Anfang dieses Abschnitts stand Zygmunt Baumanns Feststellung, dass Gemeinwesen viel Energie darauf verwenden, Komplexität zu reduzieren und Unsicherheiten und Unklarheiten so gering wie möglich zu halten. Die Bauman'sche Vorstellung über das Gemeinwesen entspricht der schematheoretischen Vorstellung über das Einzelwesen. Die Schematheorie ist bekanntlich eng mit der Entwicklungs- und Kognitionstheorie Jean Piagets (vgl. 1970) verbunden, der die Weltaneignung und die geistig-intellektuelle Entwicklung von Kindern studierte und feststellte, dass sie bei der Begegnung mit unbekanntem Phänomenen zunächst alles versuchen, sie mit ihren bereits entwickelten Denk- und Vorstellungsfiguren zu erfassen, sie also unter bereits bestehende Schemata zu subsumieren. Schemata entwickeln Menschen beim existenziell notwendigen Bestreben, sich in einer hochkomplexen, unübersichtlichen Welt zu orientieren, indem sie

6 „To the extent that the story first constructs, and then depends for its intelligibility, on a set of assumptions shared between narrator and reader, it confirms both the transcendent knowingness of the reader-as-subject and the ‚obviousness‘ of the shared truths in question“ (Belsey 1991: 600).

Gemeinsames in Verschiedenem entdecken bzw. konstruieren und dies verallgemeinern, Details und Besonderheiten als Abweichungen vernachlässigen, vereinfachen. In Piagets Versuchen mit Kindern beobachtete er ihre Reaktion auf Konstellationen, in denen ihnen die Assimilation des Neuen nicht gelang, also ihre kognitiven Schemata nicht geeignet waren, es zu erfassen. Sie standen vor einer Entscheidung: Entweder ignorierten sie den Sachverhalt oder sie arbeiteten an der Weiterentwicklung bzw. Umstrukturierung bzw. Neuvernetzung ihrer Konzepte so lange, bis ihre kognitiven Strukturen den neuen Zusammenhang akkommodieren konnten und die Kohärenz auf einer höheren Ebene wieder hergestellt war. Als Triebkraft gegen das Ignorieren und Motor für die Weiterentwicklung und Akkommodation der Schemata erwies sich nach Piaget das Streben nach Äquilibration, also nach Ausgewogenheit, Stimmigkeit und Stabilität des mentalen Systems. Die Unausgewogenheit kognitiver Strukturen wird offenbar als krisenhaft und verstörend empfunden und drängt nach Überwindung. Das Fremde ist kaum auszuhalten (vgl. Rumpf 1998).

Für die Frage der Anerkennung von Vielfalt sind die Disposition zur Schemabilidung und die Tendenz zur Unduldsamkeit gegenüber Ambiguitäten und Widersprüchlichkeiten eine Herausforderung. Dies insofern, als Schemata, deren Herausbildung ja von dem berechtigten und lebensnotwendigen Sicherheits- und Antizipationsbedürfnis von Menschen motiviert ist, beharrlich und unflexibel sein können. Kinder und Erwachsene verteidigen vehement und manchmal ungeachtet der Beweislage ihre einmal vor allem in der sozialen Interaktion entwickelten Vorstellungen gegen Angriffe getreu dem Morgenstern'schen Grundsatz, dass „nicht sein kann, was nicht sein darf.“ Irritationen (oder konstruktivistisch gesprochen: ‚Perturbationen‘) verstoßen gegen das Äquilibrationsstreben und erzeugen Unsicherheit. Genau darin liegt nun aber auch ihr Wert, denn sie können Lern- und Bildungsprozesse in Gang setzen, Auslöser für differenziertere Denk- und Vorstellungsmuster sein und dabei Ambiguitätstoleranz und die Anerkennung von Vielfalt begünstigen. Die Begegnung mit Atypischem macht aufmerksam und aktiviert Menschen. Literatur lädt zu solchen Begegnungen ein.⁷

In seiner Abhandlung „Discourse and Literature“ (1994) vertritt Guy Cook sogar die These, dass Schemadifferenzierung – die ja auch ein pädagogisches Anliegen ist – der eigentliche Seinsgrund von Literatur sei. Diese Funktion könne sie nur übernehmen, weil sie nicht-pragmatisch, nicht alltagsrelevant sei, (vgl. oben, 2.1). Als zwei weitere Gelingensbedingungen betrachtet er die Schriftlichkeit, durch die Literatur der direkten und flüchtigen Interaktion entzogen sei, und die Fiktionalität, die einen Raum für handlungsentlastete, experimentelle Erfahrung abgebe. Diese sei zwar unmittelbar

7 Horst Rumpf weist darauf hin, dass Piaget aufgrund seiner Beobachtung der ‚beschreibenden Bewegung‘, mit der Kinder Ungewohntes gestisch-leiblich nachvollziehend aufnehmen, die Chance positiver affektiver Akkommodation gesehen hat. Rumpf schreibt: „Es gibt die Chance interessierter Neugier am Fremden, am Neuen. In der Konfrontation mit dem Fremden, in der dann einsetzenden Arbeit entscheidet es sich, ob aus der Schwebe Regression wird oder ob die Neugier zum Kennenlernen des Neuen unter zeitweiser Sistierung der Erklärungs- und Urteilsgeohnheiten führt“ (1998: 337f.).

folgenlos, könne aber langfristige konzeptuelle Veränderungen bewirken (vgl. ebd.: 190).

Cooks Ansatz greift das Konzept der Verfremdung („defamiliarization“) aus dem russischen Formalismus auf, ergänzt es aber, ähnlich wie Bachtin, um die Dimension der Lesenden und der Rezeption. Die mentalen Konzepte (Schemata) der Lesenden ermöglichen ihnen die Textbegegnung und Textbegegnung wirkt auf die Schemata zurück. Schemata entstehen, darin folgt Cook dem *linguistic turn*, durch die soziale Interaktion in und mit zirkulierenden Diskursen, also in der Auseinandersetzung mit der diskursiven symbolischen Ordnung der Welt und mit jenen primären Wirklichkeitsmodellen, von denen oben die Rede war. In solchen Prozessen entstehen auch Schemaveränderungen. „[...] as the ‚world‘ of a discourse comes into being only through language and text structure, it may be that in discourse (as opposed to direct experience) it is *only* by altering text and language schemata that we can alter world schemata“ (Cook 1994: 204). Cook stellt sich die Aufgabe, „to propose a theory of literariness as a dynamic interaction between linguistic and text-structural form on the one hand, and schematic representations of the world on the other, whose overall result is to bring about a change in the schemata of the reader“ (Cook 1994: 182). Er unterscheidet drei Schematypen – Welt-, Text- und Sprachschemata –, die jeweils interagieren. Diese Schemata können durch Diskurse entweder bestätigt oder sogar verstärkt werden („schema preserving“ oder „schema reinforcing“) oder durch Regelverstoß („disruption“) destabilisiert werden („schema refreshing“).⁸ Sie werden dann entweder zerstört oder es werden neue herausgebildet oder zwischen bestehenden neue Verbindungen hergestellt. Die disruptive Wirkung eines Diskurses ist leser-, zeit- und kontextabhängig.

Zwei Beispiele, beide tabubrechende Thematisierungen von Dethematisiertem, sollen dies abschließend illustrieren. Das erste findet sich bei Cook (1994: 167f.):

Edward Bond: *First World War Poets*

You went to the front like sheep
And bleated at the pity of it
In academies that smelled of abattoirs
Your poems are still studied

You turned the earth to mud
Yet complain to drown in it
Your generals were dug in at the rear
Degenerates drunk on brandy and prayer
You saw the front – and only bleated
The pity!

8 An einem aus der Werbung zeigt Cook, dass sprachlich-textuelle Regelbrüche (Innovationen) schemaverstärkend wirken können. „They set up an expectation of schema refreshment by adopting ist means, but leave this promise unfulfilled“ (1994: 200).

You survived
 Did you burn your generals' houses
 Loot the new millionaires?
 No, you found new excuses
 You'd lost an arm or your legs
 You sat by the empty fire
 And hummed music hall songs

Why did your generals send you away to die?
 They saw a Great War coming
 Between masters and workers
 In their own land
 So they herded you over the cliffs to be rid of you
 How they hated you while you lived!
 How they wept for you once you were dead!

What did you fight for?
 A new world?
 No – an old world already in ruins!
 Your children?
 Millions of your children died
 Because you fought for your enemies
 And not against them!

We will not forget!
 We will not forgive!

Cooks Auseinandersetzung mit dem Text ist anzumerken, dass er die Empörung nachvollziehen kann, die Bonds Gedicht entgegenschlug. Bond nimmt das monologische, dominante Konzept Soldaten = Opfer zum Anlass für eine Gegenrede, in der Soldaten als Täter und Verantwortliche schuldig gesprochen werden. Das Dialogische seines Einspruchs gegen die (Selbst-)Darstellung der Dichtersoldaten belegt Cook (vgl. 1994: 172) durch Hinweis auf die Prätexte aus dem Neuen Testament und der *War Poetry* vor allem Owens, auf die Bond antwortet. Der Bruch mit dem Bild der Soldaten des Ersten Weltkriegs trifft einen vielfach geteilten emotionalen Wertebereich. Er dekonstruiert eine affektive mentale Figur, die fest im symbolischen Gedächtnis der Gesellschaft verankert ist. Die heftige Reaktion auf Bonds Aufforderung zur Schemarevision in *First World Poets* beweist die Schlüsselrolle der Emotionen bei der Herausbildung und Veränderung von Konzepten.

Das zweite Beispiel löste ebenfalls heftige Empörung aus. In Jonathan Swifts berühmter Satire von 1729, *A Modest Proposal: For Preventing the Children of Poor People in Ireland from Being a Burden to Their Parents or Country, and for Making Them Beneficial to the Publick*, beschreibt der Autor das Elend der irischen Bevölkerung und unterbreitet einen philanthropischen Lösungsvorschlag: Die einjährigen Kinder könnten nach der Stillzeit als Lebensmittelexport nach England gebracht werden und den dortigen höheren Ständen (und Ausbeutern Irlands, aber das sagt er natürlich nicht) als Speise dienen. Den Eltern entstünden so keine Kosten, sondern sogar ein

Einkommen; den Kindern bliebe Elend erspart und die Tafeln der Begüterten wären um eine Delikatesse reicher:

I have been assured by a very knowing American of my acquaintance in London, that a young healthy child well nursed, is, at a year old, a most delicious nourishing and wholesome food, whether stewed, roasted, baked, or boiled; and I make no doubt that it will equally serve in a fricassee, or a ragout.

Swift greift den Diskurs über ‚menschliche Ernährung‘ auf und verletzt darin die semantische Regel Mensch = Subjekt ≠ Objekt. Deutlich wird an diesem Beispiel das Interagieren der Sprach-/Text- und Weltschemata, ihre Intertextualität: „[T]he overall interaction of all elements will yield an effect of deviation from expectation, and consequent schema change“ (Cook 1994: 204f.).⁹

Auf diese Dimension verzichtet der Europäische Referenzrahmen der Sprachen mit seiner ausschließlich pragmatischen Orientierung. Auf seinen rund 260 Seiten sind gerade einmal elf Zeilen den „aesthetic uses of language“ (Abschnitt 4.3.5) gewidmet (vgl. Decke-Cornill/Gebhard 2007). Diskursverletzung, Entnormalisierung und Schemairritation haben darin keinen Raum. Damit werden wichtige Funktionen von Sprache aus dem Sprachunterricht ausgeblendet:

[...] it seems reasonable to suppose that discourse which functions in this way should not be intimately concerned with other functions of language such as efficient co-operation in manipulation of the physical world, or the establishment and maintenance of social relationships. When these functions are dominant, it may be better to keep to established patterns rather than experiment with new ones. (Repairing the brakes on a car or greeting an old friend are not times to try out new procedures.) Thus a type of discourse removed from immediate practical and social functions is best suited to changing schemata. (Cook 1994: 183)

Verfremdung, Irritation und Verstörung werden als Krisen erlebt. Sie rücken den betrachteten Zusammenhang, der vorher unanständig erschien, in eine Distanz. Er wird in der neuen Perspektive unvertraut und damit fragwürdig. Eine wichtige Voraussetzung für „schema refreshment“, also für Lernen, ist damit gegeben: Distanz. In der reflexiven Auseinandersetzung mit den zuvor noch vertrauten Konzepten können dann Bildungsprozesse in Gang kommen und zu einem veränderten, differenzierteren und reicheren Welt- und Selbstverhältnis führen.

3. Implikationen für den Literaturunterricht

In diesem letzten Abschnitt wird anhand einiger eng miteinander verbundener Facetten der Unterrichtskonzeption – Kanon, Textauswahl, Rezeptionsweisen, Anschlusskommunikation – angedeutet, wie das bisher Gesagte im Unterrichtshandeln integriert werden kann. Es ist hier allerdings nicht der Ort, konkrete Inszenierungen zu entwickeln – sie finden sich ja in Fülle in der fremdsprachendidaktischen Literatur. Das Folgende

9 Zur (literatur-)didaktischen Dimension von Intertextualität vgl. z.B. Decke-Cornill 1994; Hallet 2004.

weist also nur eine Richtung, die als Orientierungsangebot bei der Auswahl aus vorliegenden und bei der Entwicklung neuer Unterrichtsverfahren helfen kann.

3.1 Rahmenbedingung: Anerkennungssensibler Umgang mit dem Kanon

In einer aktuellen Analyse des Kanons des englischen Literaturunterrichts konstatiert Laurenz Volkmann (vgl. 2007: 167ff.) einerseits die außerordentliche Beharrlichkeit des „secret canon“, in dem Umfragen zufolge nach wie vor männliche Autoren, Protagonisten und Perspektiven dominieren, beweist aber andererseits auch am beeindruckenden Spektrum neuerer Lektürevorschläge, wie fruchtbar Revisionsbemühungen sein können. Aus dem literarischen Kanon einer öffentlichen Institution lässt sich vieles über Auswahl- und Ausschlusskriterien, über Repräsentation und Enttennung, über symbolische Anerkennung und Verortung im kulturellen Gedächtnis und über kulturellen Gedächtnisverlust ablesen. Für Lösch (2000: 181) ist der Kanon

[...] das Paradebeispiel für die Usurpation der Definitionsmacht über das Bourdieusche ‚kulturelle Kapital‘ durch die gesellschaftlich dominante Gruppe. Wer die in den Bildungsinstitutionen vermittelten Inhalte des kulturellen Kapitals bestimmt, verfügt über die Mittel, das Wirklichkeitsmodell und die Wertehierarchie seiner eigenen Gruppe als ‚legitime Kultur‘ zu setzen und damit die Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren. Was hier handlungstheoretisch als Definitionsmacht bezeichnet wird, lässt sich innerhalb des diskurstheoretischen Paradigmas als diskursive Stabilisierung der Machtverhältnisse durch die Mechanismen der Exklusion der anderen aus dem Diskurs, der Begrenzung des Thematisierbaren und der diskursiven Produktion von ‚Wahrheit‘ beschreiben, wobei selbstverständlich die sozialen Akteure gleichsam hinter oder unter dem weitgehend anonymen *pouvoir/savoir*-Komplex verschwinden.¹⁰

Es scheint, als sei die „uneigentliche Minorität“ (Tiedemann 1999: 119) der Mädchen und Frauen allmählich auf dem Weg, die Objektposition im Kanon zu räumen und Subjektpositionen einzunehmen. Im Zuge der Auseinandersetzung darum ist das Bewusstsein für die Logik des Ausschlusses gestiegen und eine erhöhte Aufmerksamkeit entstanden. In jüngerer Vergangenheit ist so auch die „heterosexual matrix“, deren Allgegenwärtigkeit Judith Butler z.B. in *Gender Trouble* (1999) analysiert, als „unconscious“ des literarischen Kanons erkennbar geworden (vgl. z.B. Dahmen-Eisenberg et al. 1985; Decke-Cornill/Gdaniec 1992; Decke-Cornill 2004; Volkmann 2007). Und in den *gender*-Diskursen der Englischdidaktik wandelt sich inzwischen auch *masculinity* vom naturalisierten Phänomen zum thematisierbaren Konstrukt (vgl. z.B. Donnerstag 2007).

Das „canonical unconscious“ manifestiert sich nicht nur in der Widerspiegelung hegemonialer sozialer Geschlechterverhältnisse. Es ist davon auszugehen, dass es subtil der Kanonbildung und -entwicklung insgesamt unterliegt. Für pädagogische Kontexte ist entscheidend, dass die Heranwachsenden in ihrer Verschiedenheit vielfache Gelegenheiten für Blicke in den ‚fremden Spiegel‘ erhalten, sich dort als vertraute

10 Renza (1984: 168) spricht deshalb auch vom „canonical unconscious“ (vgl. Decke-Cornill 1993).

Fremde und fremde Vertraute erkennen und dabei ihr Selbst- und Weltverhältnis allein und in der Interaktion mit anderen entwickeln. Systematische Exklusionen aus der diskursiven Ordnung sind dabei abzulehnen (vgl. dazu Mecherils Leitfragen im ersten Abschnitt oben und Decke-Cornill 2004).

3.2 Textauswahl

Vielfalt und Polyvalenz können erst in der Rezeption entstehen und durch Textarbeit inszeniert werden (vgl. 3.3), aber ebenso in Texten bereits angelegt sein. Bachtin (1990) favorisiert z.B. verfremdende, innovative, aus dem Regelverstoß hervorgehende Formen und selbstreflexive Literatur, die ihre eigene Konstituierung thematisiert, ebenso Parodie, Satire u.ä. Auch Literatur mit „unreliable narrators“ (z.B. Bernard Malamud's „Black is my Favorite Color“; vgl. Decke-Cornill 1994) oder literarische Inszenierungen des fremden oder naiven Blicks auf die Welt, z.B. des Kindes, des Außenseiters, des Fremdlings ist strukturell tendenziell disruptiv. Provokativ ist auch Literatur, die Missverstehen ex- oder implizit thematisiert (noch einmal: z.B. Malamud's Kurzgeschichte): „Gerade durch die Beschäftigung mit Texten, die interkulturelle Kommunikationsprobleme schildern, werden Lernende exemplarisch mit Problemen des Fremdverstehens konfrontiert. Indem sie diese Probleme erörtern, werden sie sich der Komplexität verschiedener Formen des interkulturellen (Miss-)Verstehens bewusst“ (Nünning 2001: 9).

Eine vielversprechende Gattung für die Auseinandersetzung mit Konstruktionen von Identität und „otherness“ ist Science-Fiction. Sie bietet eine „Third Space“ (Bhabha 1994: 38), in der der Gedanke der sogenannten Null-Hypothese durchgespielt werden kann. Diese besagt, dass es keine gesellschaftsfreie Existenz für Menschen gibt, dass auch, vielleicht sogar insbesondere, ihre Körperlichkeit nicht vorsoziale Gegebenheit ist. „Nur innerhalb bestehender Machtverhältnisse, die diskursive Wissensordnungen herausbilden, wird der Körper kulturell konstruiert“, schreibt Andrea Krauß (2001: 33). „Die Vorstellung eines natürlichen Körpers, der frei ist von kulturellen (Ver-)Formungen, ist so bedingungslos kaum haltbar, erweist sich doch der Körper als Ergebnis einer kulturellen ‚Vorleistung‘“ (ebd.: 36). Elizabeth Shibley (vgl. 2007) hat an Ursula LeGuins literarischem Experiment *The Left Hand of Darkness* und damit verbundenen Unterrichtsexperimenten das Potenzial der Gattung für *gender awareness* als in der Fremdsprachendidaktik oft ausgeblendetem, ‚anderem‘, tabuisierten Teil von *intercultural education* nachgewiesen.

3.3 Responsive reading – Close reading – Resisting reading

„Literarisches Verstehen gelingt dann auf angemessene Weise, wenn subjektives Angesprochensein und genaue Textwahrnehmung in einer Balance sind“, schreibt Kaspar Spinner (2005: 89). Ein Literaturunterricht der Anerkennung von Differenz muss für viele Leseweisen Raum bieten. In Spinners Plädoyer für eine Ausgewogenheit zwi-

schen ich-naher und text-naher Rezeption scheint eine Übereinstimmung mit der Begegnung des Ichs mit dem Anderen auf. Hier wie dort gilt das Prinzip der Gleichberechtigung und der Reziprozität und der Grundsatz, sich das Andere nicht zu eigen zu machen, sondern seiner Selbstwahrnehmung Aufmerksamkeit zuzuwenden (vgl. dazu Maud Sulters *My Blackness My Cloak* in Decke-Cornill 1999a: 230ff.). Das Angerührt-, Ergriffen-, Befremdet-, Gelangweilt-, Abgestoßensein durch den Text und die Rückbindung an die eigene Erfahrungswelt soll ebenso Teil des Literaturunterrichts sein wie die akribische Zuwendung zum Text als der Rede des/der Anderen, das Interesse am Anliegen des Textes, an der Frage, auf die er eine Antwort sucht, an der Art und Weise seiner Artikulation.

Der Begriff der *resisting readership* wurde in den 1990er Jahren in den fremdsprachlichen Literaturunterricht eingeführt (Decke-Cornill/Gdaniec 1992; Decke-Cornill 1994; Delanoy 1996) und bezeichnet

die Fähigkeit, sich gegen die möglichen Vereinnahmungsstrategien ästhetischer Texte und Lektüreformen im Interesse gesellschaftskritischer Reflexion zu wehren. [...] Ein zentrales Ziel solcher Lektüre besteht etwa darin, die sprachliche Gestaltung ästhetischer Texte auf jene gesellschaftlichen Werte hin zu untersuchen, die im Text mitschwingen, vom Aussagesubjekt allerdings nicht zur Diskussion gestellt werden. (Delanoy 1996: 56)

Dazu gehören jene klassisch-realistischen Texte, von deren zentripetaler Monologizität oben die Rede war. *Resistant reading* lässt sich auf vielfältige Weise anregen, z.B. indem die Schüler/innen aufgefordert werden, den Text aus der Perspektive einer Nebengestalt oder durch ihr Verrücken vom Rand zum Zentrum neu zu entwerfen oder zu dekonstruieren. Eine solche Intervention stellen Bonds Gedicht oben, aber auch z.B. Jean Rhys' subversive Umdeutung der als die Andere ausgegrenzten Bertha Mason in Charlotte Brontës *Jane Eyre* dar.¹¹ Dieses Beispiel zeigt auch eine weitere Möglichkeit, widerstehendes Lesen anzuregen, nämlich durch Zusammenstellen von Texten zu einem ‚didaktischen Text‘, in dessen Polyphonie Eindeutigkeiten aufgelöst und Perspektiven erkennbar werden (vgl. Decke-Cornill 1994, 1998).

3.4 Anschlusskommunikation und Anerkennung von Vielfalt

Bei der privaten Lektüre können wir über unsere Leseerfahrungen kommunizieren, im Literaturunterricht müssen wir dies, und zwar in einer strukturell hierarchischen Umgebung. Trotz dieser Latenz birgt diese Situation eine vielleicht im Lebenslauf einmalige Chance, nämlich die, Literatur auf einer über die erste Ebene der individuellen Rezeption hinausgehenden zweiten Ebene als Medium der Selbst- und Fremdverständigung zu erfahren. Wie bei der Textauswahl und der Inszenierung didaktischer Texte

¹¹ Im Literaturunterricht ist das Thema Rassismus beliebt. Dabei wird Rassismus als Thema von Schwarzen aus der Außenperspektive inszeniert (ähnlich wie *gender* als weibliche Kategorie missverstanden wird). Widerständiges Lesen würde hier zur Entroutinisierung beitragen, wenn die Konstruktionen des Weißseins in den Vordergrund gerückt würden (vgl. Decke-Cornill 1999a).

muss auch hier das Prinzip der Vielstimmigkeit gelten, dazu das der anerkennenden Aushandlung von Bedeutung mit offenem, allerdings nicht beliebigem Ausgang. Die Anschlusskommunikation ist eine Herausforderung für die Präzision und Verteidigung der eigenen Lesart und für die Ambiguitätstoleranz bei nicht auflösbaren Widersprüchen zwischen unterschiedlichen Lesarten.

Die z.B. in der Erforschung des Zusammenhangs von *gender* und Fremdsprachenunterricht entstandene Aufmerksamkeit für Exklusionen muss auch für die Lerngruppe gelten. In einem Interview, das Bettina Kleiner und ich (i.E.) mit einem erwachsenen Sprachenlerner führten, berichtete dieser über seine Erfahrung, dass in Texten und in Gesprächen Heterosexualität wie selbstverständlich als Norm gesetzt wurde. Diesen heteronormativen Aspekt des „classroom unconscious“ gilt es zu überwinden und dabei wachsam für andere, unbewusste Ausschlüsse zu bleiben.

4. Ausblick: „Das Zwischen als didaktischer Ort“

In einem Aufsatz mit diesem Titel (1999b) hatte ich eine Problematik diskutiert, die hier als Paradoxie der Anerkennungstheorie wieder auftaucht, nämlich dass Gleichberechtigung darin Voraussetzung und Ziel zugleich ist. Auf diese Paradoxie sei hier abschließend erneut hingewiesen, dabei aber mit Dieter Wellershoff (in Bredella 1987: 248) die Zuversicht geteilt, dass im dialogischen Zwischen von Rede und Gegenrede die Chance für die Anerkennung von Vielfalt liegt und Literatur und Literaturunterricht dazu beitragen können: „Alle Strategien, die poetische Unbestimmtheit erzeugen, tun etwas Lebensnotwendiges. Sie lockern und durchbrechen die aus der Praxis unserer kollektiven Lebenserhaltung und ihren Konformitätszwängen entstandene Realität und machen aus ihr wieder einen offenen Werdensraum.“

Literatur

- Bachtin, Michail. 1990. *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Barthes, Roland. 1990 [1974]. *Die Lust am Text*. 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt. 1991. „Moderne und Ambivalenz.“ In: Uli Bielefeld (Hg.). *Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?* Hamburg: Junius. 23-49.
- Belsey, Catherine. 1991. „Constructing the Subject: Deconstructing the Text.“ In: Robyn R. Warhol & Diane Price Herndl (Hgg.). *Feminisms. An Anthology of Literary Theory and Criticism*. New Brunswick, NJ: Rutgers UP.
- Bhabha, Homi K. 1994. *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bonnet, Andreas & Helene Decke-Cornill. 2007. „Hamlet-Verfilmungen im Urteil von Oberstufenschüler/innen.“ In: Helene Decke-Cornill & Renate Luca (Hgg.). *Jugendliche im Film – Filme für Jugendliche*. München: kopaed. 179-197.
- Bredella, Lothar. 1987. „Die Struktur schüleraktivierender Methoden. Überlegungen zum Entwurf einer prozessorientierten Literaturdidaktik.“ In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 34.3: 233-248.

- Brinkmann, Malte. 2005. Rezension, Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H.2. http://home.ph-freiburg.de/brinkmannfr/downloads/texte/Brinkmann_Rezension_Anerkennung.pdf (26.5.2007).
- Butler, Judith. 1999 [1990]. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Cassirer, Ernst. 1969. *Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Cook, Guy. 1994. *Discourse and Literature: The Interplay of Form and Mind*. Oxford: Oxford UP.
- Dahmen-Eisenberg, Annette, Helene Decke-Cornill, Claudia M. Gdaniec, Corinna Stupka. 1985. „Satin Slippers' and 'Electrician's Boots'. Literaturdidaktische Überlegungen zum Thema Initiation." In: Anna Maria Stuby (Hg.) *Frauen: Erfahrungen, Mythen, Projekte. gulliver/Deutsch-Englische Jahrbücher* 18. Berlin: Argument. 7-20.
- Decke-Cornill, Helene. 1993. „Den eigenen Augen nicht trauen. Literaturunterricht mit Susan Glaspells Einakter *Trifles*." In: Helene Decke-Cornill (Hg.) *Begegnung mit Texten*. Pfaffenweiler: Centaurus. 57-71.
- . 1994. „Intertextualität als literaturdidaktische Dimension. Zur Frage der Textzusammenstellung bei literarischen Lektüriereihen." In: *Die Neueren Sprachen* 3: 272-287.
- . 1998. „Gender (dis)play." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 26: 39-41.
- . 1999a. „Im Spiegel der Anderen. Vernichtung und Selbstbehauptung in Countee Cullens 'Incident' und Maud Sulters 'My Blackness My Coat'." In: Helene Decke-Cornill & Maike Reichart-Wallrabenstein (Hg.) *Sprache und Fremdverstehen*. Frankfurt a.M.: Lang: 225-237.
- . 1999b. „Das Zwischen als didaktischer Ort." In: Gabriele Blell & Brigitte Krück (Hg.) *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Lang: 141-153.
- . 2004. „'Identities that cannot exist': Gender Studies und Literaturdidaktik." In: Lothar Bredella, Werner Delanoy & Carola Surkamp (Hg.) *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr. 181-206.
- . 2005. „'Art is the struggle to stay awake': Südafrikanische Lyrik der Apartheid und ihr didaktisches Potenzial." In: Susanne Duxa, Adelheid Hu & Barbara Schmenk (Hg.) *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr. 235-244.
- Decke-Cornill, Helene & Claudia M. Gdaniec. 1992. *Sprache – Literatur – Geschlecht. Theoretische Voraussetzungen für Gender Studies im fortgeschrittenen Englischunterricht*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Decke-Cornill, Helene & Bettina Kleiner. 2007. „'Ich bin nicht nach Deutschland gekommen, um über meine Lebensart zu schweigen': Biographische Aspekte des Sprachenlernens." Erscheint in Helene Decke-Cornill, Adelheid Hu, Meinert A. Meyer (Hg.) *Sprachenlernen und -lehren aus der Perspektive der Bildungsforschung*. Opladen et al.: Budrich. [im Druck].

- Decke-Cornill, Helene & Ulrich Gebhard. 2007. In Vorbereitung: „Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von ästhetisch-literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung." In: Lothar Bredella & Wolfgang Hallet (Hgg.) *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung*. Trier: WVT. [im Druck].
- Delanoy, Werner. 1996. „Verstehen und Widerstehen im (fremdsprachlichen) Literaturunterricht." In: Werner Delanoy, Helga Rabenstein & Werner Wintersteiner (Hgg.) *Lesarten. Literaturdidaktik im interdisziplinären Vergleich*. Innsbruck: StudienVerlag. 52-71.
- Donnerstag, Jürgen. 2007. „The Representation of Masculinity in Hollywood Films: Gender Discourse as Part of Cultural Learning." In: Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkmann (Hgg.) *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. 24-260.
- Hallet, Wolfgang. 2004. „(How) Can We Close the Gap? Zum Verhältnis von Literatur, Kulturwissenschaften und Didaktik am Beispiel der Intertextualität und Nick Hornbys Roman *High Fidelity*." In: Lothar Bredella, Werner Delanoy & Carola Surkamp (Hgg.) *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr: 207-238.
- Honneth, Axel. 2003 [1992]. *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. erw. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Krauß, Andrea. 2001. *Identität und Identitätspolitik bei Judith Butler*. Sozialpädagogisches Institut Berlin, Reihe Einwürfe, Berlin: Fata Morgana.
- Lapsley, Robert & Michael Westlake. 1988. *Film Theory. An Introduction*. Manchester: Manchester UP.
- Lösch, Klaus. 2000. *Interkulturalität: Kulturtheoretische Prolegomena zum Studium der neueren indianischen Literatur Nordamerikas*. http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=97197215x&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=97197215x.pdf (27.4.2007).
- MacCabe, Colin. 1981. „Realism and the Cinema: Notes on Some Brechtian Theses." In: Tony Bennett, Susan Boyd-Bowman, Colin Mercer & Janet Woolcott (Hgg.) *Popular Television and Film. A Reader*. London: British Film Institute.
- Marks, Stephan. 2005. „Von der Beschämung zur Anerkennung." In: *bildung & wissenschaft*, Oktober: 6-13.
- Mattenklott, Gundel. 2003. „Literatur – der fremde Spiegel. Lesen, Erzählen, Erfinden und Verstehen bei Kindern." Vortrag im Rahmen der 13. Veranstaltung des Bildungsforums am 18.3.2003 an der Lenau-Grundschule Berlin.
- Mecheril, Paul. 2001. „Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien." <http://www.projekte-interkulturell-nrw.de/kmain12.html>.
- . 2004. *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Nünning, Ansgar. 2001. „Fremdverstehen durch literarische Texte: von der Theorie zur Praxis." In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 5: 4-9.
- Oechsle, Mechthild. 2000. *Gleichheit mit Hindernissen*. Berlin: Sozialpädagogisches Institut.
- Pfister, Manfred. 1985. „Konzepte der Intertextualität." In: Ulrich Broich & Manfred Pfister (Hgg.) *Intertextualität. Formen, Funktionen, anglistische Fallstudien*. Tübingen: Niemeyer. 1-30.

- Piaget, Jean. 1970. *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Prengel, Annedore. 1995. *Pädagogik der Vielfalt*. 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich.
- Renza, Louis A. 1984. *'A White Heron' and the Question of Minor Literature*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Rumpf, Horst. 1998. „Das kaum auszuhaltende Fremde. Über Lernprobleme im Horro vacui.“ In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44.3: 331-341.
- Shiple, Elizabeth. 2007. „Science Fiction of Other-Genderedness in the EFL Classroom.“ In: Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkmann (Hgg.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. 227-242.
- Spinner, Kaspar H. 2005. „Der standardisierte Schüler: Wider den Wunsch, Heterogenität überwinden zu wollen.“ In: *Friedrich Jahresheft XXIII: Standards*. 88-91.
- Swift, Jonathan. 1729. *A Modest Proposal for Preventing the Children of Poor People in Ireland from Being a Burden to Their Parents or Country, and for Making Them Beneficial to the Public*. <http://art-bin.com/art/omodest.html>. (27.3.2007).
- Tiedemann, Holger. 1999. „Bildung, Kanon und Geschlecht – Wie tot, weiß, männlich, europäisch ist die Schleiermacher CoKG?“ In: Britta L. Behm, Gesa Heinrichs & Holger Tiedemann (Hgg.). *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske+Budrich. 113-130.
- Volkmann, Laurenz. 2004. „Literatur als Einladung zum Dialog.“ In: Lothar Bredella, Werner Delanoy & Carola Surkamp (Hgg.). *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr. 99-122.
- . 2007. „Gender Studies and Literature Didactics: Research and Teaching – Worlds Apart?“ In: Helene Decke-Cornill & Laurenz Volkmann (Hgg.). *Gender Studies and Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr. 161-184.
- Waldenfels, Bernhard. 1997. *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Widdowson, H.G. 1992. *Practical Stylistics*. Oxford: Oxford UP.