

IRMGARD NICKEL-BACON

Authentizität in der literarischen Kommunikation:
Anthropologische, poetologische und didaktische Aspekte

Nur wahre Hände schreiben
wahre Gedichte. (Paul Celan)

HILDE DOMIN: NUR EINE ROSE ALS STÜTZE

Ich richte mir ein Zimmer ein in der Luft
unter den Akrobaten und Vögeln:
mein Bett auf dem Trapez des Gefühls
wie ein Nest im Wind
auf der äußersten Spitze des Zweigs.

Ich kaufe mir eine Decke aus der zartesten Wolle
der sanftgescheitelten Schafe die
im Mondlicht
wie schimmernde Wolken
über die feste Erde ziehn.

Ich schließe die Augen und hülle mich ein
in das Vlies der verlässlichen Tiere.
Ich will den Sand unter den kleinen Hufen spüren
und das Klicken des Riegels hören,
der die Stalltür am Abend schließt.

Aber ich liege in Vogelfedern, hoch ins Leere gewiegt.
Mir schwindelt. Ich schlafe nicht ein.
Meine Hand
greift nach einem Halt und findet
nur eine Rose als Stütze.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist eine ungewöhnliche Erfahrung, die ich im Workshop zur *Exillyrik¹ im Literarischen Gespräch* auf dem zweiten Heidelberger Symposium zum Literarischen Unterrichtsgespräch gemacht habe. Gesprächsteilnehmer waren nicht Studierende, sondern ehemalige und

¹ Mit Wolfgang Emmerich werden unter Exillyrik Gedichte verstanden, die eine mit der Exilerfahrung verbundene „existentielle Krise“ (Emmerich 1985, S. 50) thematisieren, die er auch als „eine Störerfahrung ersten Ranges“ bezeichnet (ebd., S. 36).

amtierende Dozentinnen und Dozenten der Pädagogischen Hochschule. Das explizit geäußerte Anliegen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war, diese Vermittlungsform am praktischen Beispiel kennenzulernen. Implizit jedoch versuchten zwei Teilnehmer mehrfach, das Gespräch über Literatur zu diskreditieren, anstatt sich persönlich auf den Text einzulassen – eine Erfahrung, die für mich Anlass ist, vertiefend über den Aspekt der Authentizität in der literarischen Kommunikation nachzudenken.

Gegenstand des Gesprächs war das Gedicht *Nur eine Rose als Stütze* von Hilde Domin (Domin 1959, S. 55), das ich mehrfach mit Studierenden im Gespräch thematisiert und dort als sehr geeignet für differenzierte Betrachtungen erlebt hatte. Nach einer kurzen Phantasiereise, in der es darum ging, die soziale „Rüstung“ abzulegen und sich persönlich für die augenblickliche Situation zu öffnen, wurden die Teilnehmer gebeten, von Textstellen auszugehen, die für sie mit besonderer emotionaler Ladung verbunden waren – sei sie positiv oder negativ. Der Impuls wurde zunächst aufgenommen, dann aber versuchten zwei Teilnehmer wiederholt, die Legitimität von Interpretationen zu bestreiten oder aber einsinnige Gesamtdeutungen voranzutreiben. Impulse, zunächst einmal möglichst viele Facetten des Gedichts persönlich zu erkunden, wurden nur punktuell aufgenommen. Überdeutlich zeigte sich neben einer gewissen Bereitschaft, sich auf das Format der eingangs erläuterten authentischen Begegnung mit dem Text einzulassen, die Absicht, das Literarische Gespräch als solches zu kritisieren. In den Phasen, in denen sich alle auf das vorgegebene Format einließen, gab es durchaus ein Gespräch, das die Ambivalenzen zwischen der luftigen Höhe „auf dem Trapez des Gefühls“ und der Sicherheit der verschlossenen „Stalltür am Abend“ thematisierte. Eine längere Passage kommunikativen Austauschs bewog schließlich einen der eher widerständigen Gesprächspartner zu der bewundernden Einsicht in die „Zartheit und Zerbrechlichkeit“ des Gedichts. Eine solch authentische Begegnung mit dem Text im Gespräch mit anderen war allerdings nur partiell möglich.

Daneben ging es um die Präferenz handlungsorientierter Unterrichtsverfahren gegenüber gesprächsbasierten, aber auch um die Ablehnung eines hermeneutischen Literaturbegriffs zugunsten eines künstlerisch-produktiven. Offensichtlich fanden Macht- und Verteilungskämpfe statt, wie sie für die Institution Hochschule nicht selten sind. Für didaktisches Denken und Handeln sind solche Ausschlussverfahren von Nachteil. Denn unter lern- und entwicklungspsychologischer Perspektive können sich die genannten Verfahren sehr wohl ergänzen (vgl. Nickel-Bacon 2006b, S. 105 ff.) und unterschiedliche Herangehensweisen an Texte aufzeigen, die den künst-

lerischen Ausdruck ebenso schulen wie die Fähigkeit, sich im Gespräch über Texte auszutauschen. Schließlich geht es allen Beteiligten um einen vertieften Zugang zum literarischen Text, und beide Paradigmen haben ihre kultur- wie wissenschaftshistorische Berechtigung: Handlungs- und Produktionsorientierung ist für die Jüngeren unverzichtbar, das Gespräch ist aus der literarischen Kommunikation nicht wegzudenken und sollte gerade auch von jenen praktiziert werden, die nicht von Kindesbeinen an durch die literarische Sozialisation in der Familie² daran gewöhnt sind. Oder würde man einen Schüler, der nicht schwimmen kann, immer nur am Beckenrand entlang spazieren lassen, weil er in dieser Kulturtechnik noch nicht geschult ist? Insofern kann es eigentlich nur darum gehen, die Potentiale und Grenzen unterschiedlicher didaktischer Zugänge zu sehen und Voraussetzungen für ihren Erfolg zu reflektieren.

Authentizität als grundlegenden literaturdidaktischen Parameter sieht Kaspar Spinner kritisch. Zum Problem verweigerter Authentizität äußert er sich in seinem Aufsatz zu Vorlesegesprächen in der Grundschule (vgl. Spinner 2004). Nach seinem Verständnis stellt das Postulat der Authentizität im Literarischen Unterrichtsgespräch nach dem Heidelberger Modell (vgl. Härle 2004) eine Überforderung dar, so dass er diese Kategorie in dem von ihm entworfenen Setting eher als nachrangig bewertet. Sein Argument, die Gesprächsteilnehmer seien gewohnt, soziale Rollen zu spielen (vgl. ebd., S. 293), begründet er mit dem Hinweis darauf, dass Schule ein sozialer Raum sei, in dem die Handelnden nicht nur als Individuen, sondern immer auch als Rollenträger agieren. Ganz gewiss stellten auch im Fall des Workshop-Gesprächs neben literaturbezogenen Konzepten das Verständnis der eigenen Rolle und damit verbundene Selbstbilder Gründe für die weitgehende Verweigerung einer authentischen Begegnung mit dem Text dar. Ein Grund mehr, vertiefend über eine Qualität nachzudenken, die mir für das Literarische Gespräch im engeren Sinne von nicht zu unterschätzender Bedeutung zu sein scheint. Nur in der authentischen Begegnung eines konkreten Lesers beziehungsweise einer konkreten Leserin mit einem literarischen Text kommt das besondere Potential dieses Verfahrens zum Ausdruck, einzelne Aspekte des Textes mit Bedeutung zu füllen und diese für andere Gesprächsteilnehmer erfahrbar zu machen.

Nur wenn alle Beteiligten am Ende des Gesprächs den Eindruck haben, mehr und anderes zu verstehen, als sie es eingangs taten, nur wenn das Ganze

² Zur Bedeutsamkeit des Gesprächs in der familialen Lesesozialisation vgl. Hurrelmann 1997, Wieler 1995 und Nickel-Bacon 2006a.

mehr ist als die Summe seiner Teile, kann diese Unterrichtsform als erfolgreich gelten. Wie zu zeigen sein wird, ist Authentizität zugleich ein wichtiger Aspekt kreativen Handelns und schöpferischer Produktion. Daher nehme ich den eher ungewöhnlichen Fall offensiv verweigerter Aufrichtigkeit zum Anlass, um den Aspekt der Authentizität in der literarischen Kommunikation systematisch zu ergründen und zu zeigen, in welchen Denkwahrscheinlichkeiten sie steht. Implizit greift das mit ihr verbundene Gesprächsmodell (vgl. Schulz von Thun 1995, S. 99 ff.) auf Menschenbildannahmen zurück, die an dieser Stelle zu reflektieren sind. Dazu zählen insbesondere die Grundannahmen der Humanistischen Psychologie mit ihrem prospektiven Menschenbild der Selbstentfaltung. Damit sind lern- und motivationspsychologische Aspekte verbunden, die die literarische Kommunikation beeinflussen. Schließlich spielt Authentizität als Quelle schöpferischer Kreativität in poetologischen Überlegungen eine wichtige Rolle und könnte, so die abschließende These, ein positives literaturbezogenes Selbstkonzept unterstützen.

1. Authentizität und Selbstakzeptanz in der Humanistischen Psychologie

Gerhard Härle erläutert als ein zentrales Merkmal des von ihm konzipierten Literarischen Unterrichtsgesprächs, dass „die Gesprächskonstellation für alle Beteiligten ein möglichst hohes Maß an Authentizität gewährleistet“ – nicht ohne zugleich zu konzedieren, dass mit Authentizität „ein problematischer Begriff eingeführt“ werde, den er knapp als ein „möglichst hohes Maß an Übereinstimmung zwischen dem Gesagten und dem von den einzelnen Gesprächsteilnehmern Gedachten und Empfundene“ erläutert (Härle 2004, S. 149 f.). Ähnlich wie schon bei Ute Andresen wird Authentizität im Sinne von Wahrhaftigkeit relevant, um eine „möglichst persönliche und einführende Begegnung“ der Lernenden mit einem literarischen Text zu initiieren (Härle; Steinbrenner 2004, S. 8). Härle bezieht sich dabei auf das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (vgl. ebd., S. 11 und Cohn 1978), die sich unter anderem auf Grundannahmen der Humanistischen Psychologie³ stützt. In diesem psychologischen Paradigma erscheint Authentizität auch im Zusammenhang mit den Begriffen der Echtheit bzw. der Kongruenz, die als eine grundlegend gesunde Einstellung des Menschen zu sich selbst und zu anderen

³ Zum Paradigma der Humanistischen Psychologie, ihren philosophischen Implikationen und den einzelnen Vertretern vgl. Quitmann 1996. Neben Cohn nennt Quitmann Goldstein, Perls, Rogers, Bühler, Maslow und Fromm.

betrachtet wird. Echtheit oder Authentizität bedeutet, offen zu sein für Gefühle oder Empfindungen und diese als gegeben anzunehmen. Selbstakzeptanz setzt allerdings voraus, dass der Mensch seiner selbst gewahr ist und offen sein kann gegenüber allen seinen Erfahrungen – als ein Potential, das ihm zur Verfügung steht. Insofern sind Akzeptanz und Authentizität Merkmale psychischer Gesundheit.

Dieses Menschenbild stellt eine Neuerung dar gegenüber Psychoanalyse wie Behaviorismus. In der philosophischen Tradition des Humanismus (vgl. Voßkamp 1992), der Phänomenologie und des Existentialismus betonen die Begründer der Humanistischen Psychologie die Einzigartigkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums, seine „relative Unabhängigkeit“ und „psychologische Freiheit“ (vgl. Maslow 1973, S. 49f.). Sie nehmen eine natürlich gegebene Selbstvervollkommnungstendenz⁴ des einzelnen Menschen an, die als Teil seiner natürlichen Tendenz zu schöpferischer Aktivität verstanden wird. Unter Rückgriff auf die in Deutschland durch den Nationalsozialismus unterbrochenen Forschungen der Gestaltpsychologie um Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka und Kurt Lewin legte Kurt Goldstein schon 1934 ein Konzept des menschlichen Organismus als eines integrierten und organisierten Ganzen vor, dem die „Tendenz, sich den Umständen entsprechend zu verwirklichen“ inhärent sei (Goldstein 1934, S. 295). Die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt postuliert er als genuin menschliches Potential.⁵ Besonders beachtenswert scheint hier der enge Zusammenhang zwischen dem menschlichen Potential zur aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Kreativität des Menschen.

In dieser Theorietradition konzipierte Abraham Maslow neben den von Freud betonten körperlichen „Trieben“ auch Wachstumsbedürfnisse, die zur Selbstentfaltung führen. Über die Bedürfnisse nach Nahrung, Schutz und sexueller Befriedigung hinaus umfasst Maslows Menschenbild daher auch das Streben nach Wahrheit, Schönheit, Gerechtigkeit und Vollkommenheit.⁶ Selbstverwirklichung und menschliche Kreativität sind in diesem Verständnis

4 Peter Paulus bezeichnet in seiner Studie zur Selbstverwirklichung die Humanistische Psychologie als diejenige psychologische Theorie, in der „die Konzeption der Selbstverwirklichung am wirkungsvollsten“ vertreten wird (Paulus 1994, S. 81).

5 Vgl. dazu auch Paulus 1994, S. 197: „Normal, gesund nennen wir den, bei dem die Tendenz zur Verwirklichung von innen heraus schafft, und der die Störungen, die durch den Zusammenstoß mit der Welt entstehen, überwindet, nicht aus Angst, sondern aus Freude an der Überwindung.“

6 Vgl. dazu Maslow 1967, S. 106: Sie sind „instinctoid in nature, i.e. they are needed (a) to avoid illness and (b) to achieve fullest humanness and growth.“

eine ebenso notwendige Tendenz des menschlichen Organismus wie sexuelle Lust (vgl. Maslow 1989, S. 107 ff.). Allerdings setzt ihre Verwirklichung die relative Befriedigung der Grundbedürfnisse ebenso voraus wie die Fähigkeit zur Selbstakzeptanz.⁷

Carl Rogers postuliert, ähnlich wie Maslow, Selbstakzeptanz und Authentizität als notwendige Voraussetzungen für die psychische Gesundheit des Menschen. Er hat sich intensiv mit der Frage beschäftigt, was diesen konstruktiven Kräften entgegenstehen könnte, und fand als wesentliche Ursache ein rigides, wenig flexibles Selbstkonzept. Dieses bestimmt als zusammenhängende und strukturierte Vorstellung des Menschen von sich selbst dessen Wahrnehmung. Ist das Selbstkonzept jedoch flexibel und stimmen Selbstkonzept und Wahrnehmung der Realität im Wesentlichen überein, ist Authentizität möglich: Das Individuum kann sein spontanes Erleben akzeptieren und positiv in Wahrnehmung und Verhalten integrieren. Es kommt zu Selbstentfaltung und Autonomie, die für Rogers immer „konstruktiv: nicht immer konventionell und konform, sondern individualisiert, aber immer auch sozialisiert“ (Rogers 1985, S. 136) sind. Sie sind verbunden mit Selbstakzeptanz als der Fähigkeit, sich der eigenen Gefühle und Bedürfnisse vorurteilslos und differenziert gewahr zu werden. Diese wiederum ermöglicht Authentizität als ein unmittelbares Erleben der persönlichen Gefühle, die „tief empfunden“ und „als zugehörig erkannt“ werden (ebd., S. 144). Da sich Realitäten permanent verändern, wird dem Einzelnen allerdings ein hohes Maß an Flexibilität abverlangt: „Die neue Selbstgestalt ist eine fließende, veränderliche Struktur, wobei das eigene Erleben immer mehr zur Grundlage der Selbstbewertung wird“ (ebd., S. 143). Unter günstigen sozialen Bedingungen führt ein flexibles Selbstkonzept zur Kooperation mit anderen und zu positiven zwischenmenschlichen Beziehungen auf der Basis von Wertschätzung der jeweils anderen Individualität. Insofern handelt es sich eher um eine Zielvorstellung als um eine jederzeit gegebene Voraussetzung. Die Offenheit und Flexibilität des Erlebens, die als Authentizität bezeichnet werden kann, stellt einen idealtypischen Zustand dar und ist insofern als Leitvorstellung zu sehen. Rogers geht von einem Kontinuum aus zwischen rigiden Einstellungen einerseits, die authentische Erfahrung weitgehend verhindern, und dem „voll sich entfaltenden Menschen“ andererseits, der

⁷ Vgl. dazu auch das folgende Zitat von Maslow: „Many of the tasks of self-actualization are largely intrapersonal, such as making plans, the discovery of the self, the selection of potentialities to develop, the construction of a life-outlook“ (Maslow 1955, zit. nach Paulus 1994, S. 166).

sich nicht mehr fürchtet, „Gefühle unmittelbar gegenwärtig und nuancenreich zu erleben“ (Rogers 1985, S. 39). Authentizität des Erlebens bildet ihrerseits die Voraussetzung für neue Erfahrungen, die unmittelbar, detailliert und differenziert erlebt werden. Das Menschenbild der Humanistischen Psychologie verbindet also Authentizität mit Werten wie Offenheit, Flexibilität und Toleranz. Insofern stellt sie nicht nur ein ursprünglich gegebenes Potential des Menschen dar, sondern auch seine entscheidende Orientierung. Auf der Basis von Authentizität und Autonomie können positive zwischenmenschliche Beziehungen entstehen und Konstruktionen von Ich und Welt, die ebenso realitätsbezogen wie flexibel sind. Verbunden damit ist die Möglichkeit, das eigene Erleben mitzuteilen, wobei allerdings die authentische Selbstkommunikation von größerer Bedeutung ist als die Mitteilung an andere.

2. Lern- und kreativitätspsychologische Aspekte

Authentizität als besondere Qualität ins Auge zu fassen, bedeutet also, der Eigenart des Menschen als ganzer Person eingedenk zu sein – seiner intellektuellen Möglichkeiten wie seiner emotionalen Bedürfnisse. Mit dem Konstrukt des rigiden, wenig flexiblen Selbstkonzepts identifiziert Rogers das größte Hindernis gelebter Authentizität und verfolgt hier einen etwas anderen Weg als Spinner mit seinem Argument des Rollenhandelns. Aus der Sicht des Psychologen stehen dem authentischen Erleben nicht nur Fremdbilder, sondern in erster Linie Selbstbilder entgegen. Insofern handelt es sich bei der Qualität gelebter Authentizität um ein (zu förderndes) menschliches Potential, das nicht immer konform geht mit gegebenen Sozialstrukturen. Diesen Umstand berücksichtigt Härle in seinen didaktischen Überlegungen insofern, als er bemerkt, dass im Literarischen Unterrichtsgespräch „ein möglichst hohes Maß an Übereinstimmung zwischen dem Gesagten und dem von den einzelnen Gesprächsteilnehmern Empfundene angestrebt (nicht vorausgesetzt!) wird“ (Härle 2004, S. 150).

Inwiefern Authentizität prospektive Qualität entfaltet, und zwar nicht nur im Hinblick auf psychische Gesundheit, sondern auch auf menschliche Kreativität, hat Abraham Maslow erforscht. Er fand in seinen Studien an besonders selbstverwirklichten Menschen heraus, dass bei ihnen ein hohes Maß an Akzeptanz und Authentizität gegeben ist. Insofern stellt er – deutlicher als alle anderen Vertreter der Humanistischen Psychologie – einen Bedingungs-zusammenhang her zwischen der Offenheit des Menschen für alle Aspekte seines Erlebens und positiven Qualitäten wie Lernbereitschaft, Kreativität

und Erkenntnisfähigkeit. Maslow, der ursprünglich ein Vertreter der behavioristischen Psychologie ist, wendet sich von dieser Richtung ab, um für eine Erweiterung des Subjektmodells einzutreten, das alle menschlichen Potentiale ebenso umfasst wie positives und negatives Erleben. Zu diesem Menschenbild gelangt er, weil ihn die Motivationsbasis für Höchstleistungen interessiert, also die Frage, welche Voraussetzungen gegeben sind, wenn Menschen ihre Talente, Kapazitäten und Fähigkeiten in besonders hohem Maße nutzen und zum Einsatz bringen (vgl. Maslow 1989, S. 180).

In einer qualitativ-empirischen Studie von selbstverwirklichten Personen ermittelte Maslow Merkmale wie Autonomie, Toleranz und Kreativität. Er fand heraus, dass alle seine Versuchspersonen sich „sicher und angstlos, akzeptiert, geliebt und liebevoll, achtenswert und geachtet fühlten“ (ebd.). Bei seinen Forschungen stellte er außerdem fest, dass seine Probanden über ein ungewöhnlich hohes Maß an Akzeptanz verfügen – im Sinne der Akzeptanz ihrer selbst, ihrer menschlichen Natur, aber auch der Akzeptanz anderer (vgl. ebd., S. 185 ff.). Sie führe zu einer besseren Wahrnehmung als bei durchschnittlichen Menschen, zu Selbstbestimmung und Verantwortung, aber auch zu Autonomie und relativer Unabhängigkeit von der jeweiligen Umwelt, zum Beispiel hinsichtlich der Normen und Werte (vgl. ebd., S. 183 ff. und S. 192). Sie weisen vor allem aber eine „demokratische Charakterstruktur“ auf und keine autoritäre (ebd., S. 199). Diese Eigenschaft impliziert auch die Bereitschaft und Fähigkeit, „von jedem zu lernen, der sie etwas lehren kann – gleich welche anderen Eigenschaften er haben mag“ (ebd.). Da ihre Einstellung zu Menschen nicht von Status oder Prestige bestimmt ist, auch und gerade nicht von ihrem eigenen, sind sie in der Lage, allen Menschen „ehrlichen Respekt“ (ebd.) zu bezeugen und von ihnen das anzunehmen, was sie (noch) nicht wissen oder können. Ihr Interesse gilt also dem eigenen Lernfortschritt, weil ihnen bewusst ist, wie „wenig sie im Vergleich zu dem wissen, was man wissen könnte“ (ebd.). Maslows Schlussfolgerung besteht in der Annahme, dass die Erfüllung basaler Bedürfnisse nach Sicherheit und Akzeptanz eine zentrale Voraussetzung psychischer Gesundheit sei, welche ihrerseits die Basis für Leistungsfähigkeit und Kreativität bilde. Auch Rogers geht von einer organismisch fundierten Tendenz zur Selbstentfaltung aus (vgl. Rogers 1983, S. 136), die neben psychischer Gesundheit auch Wachstumstendenzen beinhaltet, zum Beispiel „das Bedürfnis zu explorieren, zu schaffen, zu verändern oder zu spielen“ (ebd., S. 137), die kreativen und produktiven Potentiale des Menschen also.

Festzuhalten bleibt, dass Selbstakzeptanz und Authentizität im Menschenbild der Humanistischen Psychologie als eine wichtige Basis für Produktivität,

aber auch für erfolgreiches Lernen erscheinen. Sie bringen eine „besondere Kreativität oder Originalität“ hervor (Maslow 1989, S. 202), die in diesem Verständnis ein grundlegendes menschliches Potential darstellt, aber in Erziehung und Sozialisation häufig gebremst oder unterdrückt wird. Selbstverwirklichende Menschen verstehen es, eine innere Distanz zu weniger gesunden Aspekten ihrer sozialen Umwelt zu wahren. Ihnen gelingt „eine komplexe Kombination innerer Autonomie und äußerlicher Akzeptierung“ (ebd., S. 206), die ihnen auch in unvollkommenen äußeren Verhältnissen erlaubt, authentisch, kreativ und expressiv zu sein.

Damit implizieren die von Maslow beobachteten Persönlichkeitseigenschaften wichtige Aspekte literaturbezogenen Lernens, wie sie Spinner 1999 und 2006 zusammengefasst hat: so etwa Imagination und Kreativität, Selbsterfahrung und Fremdverstehen oder die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit menschlichen Grundfragen, aber auch die Bereitschaft, sich emotional auf Texte einzulassen und subjektiv involviert zu sein. Zu nennen wäre insbesondere die Fähigkeit, die Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen, auch wenn sie den gängigen Normen ebenso widersprechen wie möglicherweise der Bewertung durch die Erzählinstanz. Insofern stellen Akzeptanz und Authentizität nicht nur eine utopische Perspektive für die Entwicklung des Individuums in konkreten (und durchaus unvollkommenen) gesellschaftlichen Verhältnissen dar, sondern auch im Literaturunterricht. Gerade in der Kommunikation über Literatur werden literaturbezogene Selbstkonzepte erworben und gefestigt, die erhebliche Auswirkungen auf eine stabile Motivation für die Beschäftigung mit literarischen Texten und die Bereitschaft zum Austausch über das Gelesene haben.

3. Authentizität als poetologisches Moment

Nicht nur in der Kommunikation über Literatur, sondern auch für die Entstehung von Literatur spielt Authentizität eine wichtige Rolle. Poetologische Überlegungen zeigen, dass „Wahrhaftigkeit“ (Domin 2005, S. 51) und Echtheit des schreibenden Subjekts eine zentrale Rolle für das Entstehen ästhetisch anspruchsvoller Texte spielen. So ist etwa Christa Wolfs Loslösung von der Regellästhetik des sozialistischen Realismus mit seiner Reduktion von Literatur zum Transportmittel gesellschaftlich ‚richtiger‘, das heißt zunehmend von der politischen Führung vorgegebener Wahrheiten verbunden mit der Hinwendung zu persönlicher Wahrhaftigkeit. Erst mit dem poetologischen Programm der „subjektiven Authentizität“, dem sie erstmals 1967 in *Nachdenken über Christa T.* folgt, findet Christa Wolf Anschluss an die ebenso

komplexe wie offene Ästhetik der Moderne. Die entsprechende Poetik entwickelt sie erstmals 1968 in ihrem Essay *Lesen und Schreiben*, in dem sie das Erleben des erzählenden Subjekts zum Ausgangspunkt des Schreibens macht. In ihrer Prosa strebt sie seither nach einer Integration von Innen- und Außenwelt, von Emotion und Kognition, von Subjekt und Objekt des Schreibens.

Christa Wolf sprengt das enge Korsett des sozialistischen Realismus mit einem Konzept von Literatur, das Subjektivität und Phantasie betont, ohne auf die Auseinandersetzung mit der äußeren Realität zu verzichten. Ästhetisch gewinnt Christa Wolf den Anschluss an die literarische Moderne, indem sie die literarischen Techniken der Innensicht und des Perspektivwechsels ebenso verteidigt wie eine komplexe und vielschichtige Erzählstruktur. Damit legitimiert sie ihren literarischen Aus- und Aufbruchversuch. Der Essay reflektiert die neue Erzählpraxis als „Bedürfnis, auf eine neue Art zu schreiben“ (Wolf 1980, S. 9). Das authentische Schreiben ist die Antwort auf eine Verarmung des gelebten Lebens, die sie beklagt und mittels der Ausdrucksmöglichkeiten der Poesie zu kompensieren sucht. Diese wiederum erfordern die Anreicherung durch authentische Erfahrung, die immer subjektiv ist: „Der Erzähler erzählt nicht ‘objektiv’ [...]. Er entschließt sich, zu erzählen, das heißt: wahrheitsgetreu zu erfinden aufgrund eigener Erfahrung“ (ebd., S. 26f.). Christa Wolf überwindet mit diesem auf subjektiver Erfahrung basierenden Wahrheitsbegriff die Trennung von Subjekt und Objekt des Erzählens.

Auf dem Weg der Synthese gelingt es ihr, die Mannigfaltigkeit des Lebens als Vielfalt der menschlichen Möglichkeiten des Erlebens zu zeigen. Damit erweitert sie ihre Literatur um die Freiräume menschlicher Geistes- und Phantasietätigkeit. Christa Wolf verteidigt die Freiheit der Fiktion und verschiebt den Schwerpunkt ihrer Texte auf das Erleben des schöpferischen Individuums. Das Erzählen bleibt nunmehr gebunden an die Inhalte und Strukturen der „modernen Psyche“ (ebd., S. 12). Der objektivistische Wahrheitsbegriff des Marxismus-Leninismus wird verworfen zugunsten der Wahrhaftigkeit des schreibenden Subjekts, das als individuell angenommen wird. Damit ist die Verschiebung des Menschenbildes weg von der gesellschaftlichen Determination hin zur Betonung der individuellen Einzigartigkeit und schöpferischen Freiheit vollzogen. Zugleich öffnet sich Christa Wolf dem prospektiven Menschenbild der Humanistischen Psychologie,⁸ das Selbst-

⁸ Die Humanistische Psychologie war seit den späten sechziger Jahren auch in der DDR bekannt und spielte eine entscheidende Rolle in den Debatten um Entfremdung im real existierenden Sozialismus (vgl. Portele 1980, S. 53). Besonders in Reformkonzepten des

erfahrung als Methode favorisiert und damit einer Poetik der subjektiven Authentizität auffallend nahe steht.

Eine auf das schöpferische Individuum zentrierte und von der Methode der Selbsterfahrung ebenso wie von psychoanalytischen Verfahren des Erinnerns und freien Assoziierens inspirierte Schreibweise fungiert für Christa Wolf als Mittel zur Befreiung von einer ebenso anachronistischen wie dogmatischen Regelästhetik. Die aus dem neuen Menschenbild hergeleitete Schreibweise hebt die Geschlossenheit des Erzählens als bloßer Illustration programmatischer Einsichten auf und öffnet die starren Wahrnehmungsmuster gegenüber der „Mannigfaltigkeit der Erscheinungen“ (Wolf 1983, S. 139), um das Bild von Selbst und Welt zu erweitern. Nach diesem neuen poetologischen Programm ist Weltliteratur entstanden wie etwa die Novellen *Kein Ort. Nirgends* und *Kassandra*. Insofern stellt die Autorin einen Fall von kreativer Selbstverwirklichung dar, der durchaus den Erkenntnissen Maslows entspricht und seine Feststellung relativer Autonomie und Unkonventionalität (bis hin zu Dissidenz und Außenseitertum) bestätigt: „Fragestellungen, die das Individuum nicht mehr ignorieren, [...] haben uns vom Dogmatismus befreit“, erläutert die Autorin 1976 im Gespräch mit Adam Krzemínski (Wolf 1987, S. 851).

Auch Hilde Domin begründet in ihren *Frankfurter Poetik-Vorlesungen* von 1988 die Authentizität des schreibenden Subjekts als entscheidendes Moment von Dichtung, wenn sie konstatiert: „Schreiben – demnach auch Lesen – ist ein Training in Wahrhaftigkeit“ (Domin 2005, S. 51). Dabei weitet sie den Aspekt der Authentizität auf alle Prozesse literarischer Kommunikation aus. Was den Akt des Schreibens anbelangt, so betont sie, dass Dichtung ganz allein aus „dem Menschen selbst“ komme, „seiner allerinnersten Kraft“ (ebd., S. 37) nämlich, und insofern einen Moment des Innehaltens voraussetze, der eine Befreiung vom alltäglichen Funktionieren bedeutet:

Schreiben – und demnach auch Lesen – setzen dieses Innehalten voraus, das Sich-Befreien vom ‚Funktionieren‘. Nur im Innehalten, nur wenn die programmierte und programmierende Zeit stillsteht, kann der Mensch zu sich selber kommen, zu jenem Augenblick der Selbstbegegnung, der im Gedicht auf ihn wartet. Für diesen Augenblick muss er bereit sein. (Domin 2005, S. 50)

Die Begegnung des Menschen mit sich selbst im Medium der Dichtung erfordert nach Hilde Domin dreifachen Mut: den „Mut zur eigenen Identität“, den Mut, die persönliche Erfahrung „wahrhaftig zu benennen“ und damit

sogenannten „humanistischen Sozialismus“ lassen sich theoretische Einflüsse nachweisen, die die Vernachlässigung des menschlichen Individuums (vgl. Schaff 1965, S. 60) im realen Sozialismus kritisierten. Vgl. dazu im Einzelnen Nickel-Bacon 2001, S. 69 ff.

„ihr Zeuge zu sein“, sowie den Mut, „an die Anrufbarkeit des anderen zu glauben“, also daran, dass das gedichtete „Wort ein Du erreicht“ (ebd.). Insofern stelle der einsame Akt des Dichtens zugleich eine Überwindung der Einsamkeit dar: „Das Einsamste wird zur Enteinsamung. Für den Autor wie für den Leser“ (ebd., S. 33). Mit anderen Worten: In der Dichtung begegnen sich Individuen, die für einen Moment von Freiheit ihre sozialen Funktionen vernachlässigen, um sich ihrem authentischen Selbst zu öffnen.

Das Dichten hat allerdings zwei durchaus widersprüchliche Seiten, die Hilde Domin als Erregung und Ratio bezeichnet:

Der Prozess des Schreibens ist ein schizoider. Der Autor teilt sich in einen Heißen und einen Kalten: in den Anlieferer, dessen Erregung die Worte bringt, und in den Kontrolleur, den strikten Handwerker, der die Worte durchläßt oder streicht. (Domin 2005, S. 60)

Dabei ist das Spannungsverhältnis zwischen den widersprüchlichen Kräften von Emotion und Kognition durchaus konstitutiv, denn eine zu starke Kontrolle des Gefühls machte das Gedicht unlebendig und beraubte es so seiner eigentlichen Potentiale:

Das Gedicht lebt in der zuckenden Gegensätzlichkeit seiner Widersprüche. Das Gedicht ist, wie der Mensch selbst, eine ‚wandelnde Vereinigung des Unvereinbaren‘, ein Spannungsfeld seiner Möglichkeiten. (Domin 2005, S. 69)

In diesem Spannungsfeld ist authentische Begegnung möglich: die Begegnung des schreibenden Individuums mit seinem innersten Selbst, die zum Modellfall von Begegnung überhaupt wird, und die Begegnung des Lesers mit eigener Erfahrung, die im Medium der Poesie möglich ist (vgl. ebd., S. 52 f.).

Mit unterschiedlichen Akzentuierungen stehen beide Autorinnen in der epistemologischen Tradition der Frühromantik (vgl. Frank; Kurz 1977, S. 79), mit der sie die Wertschätzung von persönlicher Wahrhaftigkeit teilen, die ihrerseits mit dem menschlichen Vermögen der produktiven Einbildungskraft verbunden ist. Grundlage dieser zur Wahrheit führenden produktiven Phantasie ist das in der frühromantischen Philosophie theoretisch begründete „Selbstgefühl“ (Novalis), ein aller Selbstreflexion vorausgehendes „Sein schlechthin“, das bei Hilde Domin auch als die „allerinnerste [...] Kraft“ des Menschen (Domin 2005, S. 37) benannt ist. Dieses vorreflexive Gefühl, ein Zustand unbewusster Identität mit sich selbst, ist die Grundlage aller Erfahrung. Allerdings bedarf es nach Novalis der Reflexion: „Gefühl scheint das Erste – Reflexion das Zweyte zu seyn“ (Novalis [1795/96] 1960, S. 114).

Wie Hilde Domin streben schon die Frühromantiker eine Synthese von Emotion und Reflexion an. Ausgezeichnetes Medium dieser Synthese ist auch für sie die Dichtung, deren fiktive Welt ihnen wahrer erscheint als jede

Schilderung historischer Tatsachen,⁹ da sie eine nur im menschlichen Subjekt auffindbare Wahrheit des Gefühls enthält.

4. Authentizität als Aspekt literarischer Kommunikation

In den genannten poetologischen Reflexionen von Novalis bis Christa Wolf erscheint die Begegnung mit einem unhintergehbaren authentischen Selbst und dessen Erfahrung als Urgrund poetischer Kreativität. „Wollen und Funktionieren haben aufgehört“, schreibt Hilde Domin (2005, S. 51). Selbstbegegnung setzt das soziale Ich zumindest zeitweise außer Kraft, um jenen „Augenblick von Freiheit“ (ebd., S. 81) zu erleben, aus dem heraus Dichtung sich zu formen vermag. „Subjektive Authentizität“, wie das bei Christa Wolf genannt wird, setzt die Öffnung des schreibenden Ich für jenen innersten Kern voraus, der sich ihm zugleich entzieht: „Unser Weg, wie der der Dichter aller Zeiten, führt über den schmalen Grat zwischen dem Ausgesprochenen und dem Ungesagt-Unsagbaren“ (ebd., S. 62). Literarisches Schreiben als eine Annäherung an das Unsagbare erfordert eine Art herrschaftsfreier Kommunikation des schreibenden Subjekts mit sich selbst, eine Selbstbegegnung, die geprägt sein muss von bedingungsloser Akzeptanz, wenn sie gelingen und ein lesendes Du ansprechen soll.

Ein zweiter Aspekt literarischer Kommunikation ist die Begegnung des lesenden Subjekts mit dem literarischen Text. Auch sie setzt Authentizität voraus, denn die niedergeschriebenen Worte wollen in dem hier skizzierten Modell immer aufs Neue mit gelebter Erfahrung aufgeladen und auf diese Weise zu neuem Leben erweckt werden. Hilde Domin, die viele Jahrzehnte lang Leserin war, bevor sie selbst zu schreiben begann, betont den aktiven Anteil des lesenden Ich bei der Vergegenwärtigung lyrischer Texte:

Das Gedicht ändert sich, wenn es sich mit dem Ich des Lesers füllt. Denn es ist ja die Essenz einer Erfahrung, immer neu und anders gegenwärtig gemacht. Dabei bekommt die eigene Erfahrung des Lesers etwas von der Farbe des Gedichts, wird stärker, bunter, anders als er es, ohne diese Formulierung, vielleicht je erfahren hätte. Deswegen bleiben Gedichte so lebendig. (Domin 2005, S. 52 f.)

Als Wechselwirkung und gegenseitige Bereicherung fasst Domin die literarische Rezeption, denn das lesende Subjekt reichert den Text an mit gelebter

⁹ Für Novalis etwa enthielten die Erzählungen der Dichter mehr Wahrheit als die Tatsachenberichte der Historiker: „Es ist mehr Wahrheit in ihrem Märchen als in gelehrten Chroniken. Sind auch ihre Personen und deren Schicksale erfunden: so ist doch der Sinn, in dem sie erfunden sind, wahrhaft und natürlich“ (Novalis [1802] 1982, S. 85).

Erfahrung. Umgekehrt bereichere der literarische Text seine Leser durch ein ästhetisches Moment, das ihrer lebensweltlichen Erfahrung fehlt. Immer aufs Neue schafft Dichtung die aktive Pause, diesen Moment des Innehaltens, der Wahrhaftigkeit und Freiheit vereint: ein Jetzt, in dem Echtheit und Schönheit zusammenkommen, in dem gelebte Erfahrung sich zu Wahrhaftigkeit formt. Selbstbegegnung im Medium der Poesie bedeutet daher ein Heraustreten aus allen sozialen Zwängen.

Die Praxis des literarischen Gesprächs erweitert diese literarische Kommunikation um einen dritten Aspekt: die Begegnung mit anderen Leserinnen und Lesern im Medium der Poesie. Wenn sich nach Hilde Domin das Gedicht verändert, sobald es mit dem Erfahrungsschatz eines lesenden Individuums angereichert wird, so wird es durch den kommunikativen Austausch potenziell vielschichtiger, facettenreicher. Wenn Hilde Domin tiefgründig schreibt: „Dichtung setzt die Kommunikation voraus, die sie stiftet“ (Domin 2005, S. 52), so wird der tiefere Zusammenhang zwischen der Authentizität des schreibenden Subjekts im Akt der Selbstbegegnung, der Authentizität des lesenden Subjekts in der Begegnung mit Literatur und der Authentizität des über Literatur kommunizierenden Subjekts deutlich: Sie stellt in allen Fällen die besondere Qualität dar, den ästhetischen Mehrwert, der über das längst Gesagte und Erkannte hinausgeht. Allerdings ist diese Qualität nichts Gegebenes oder als gegeben Vorauszusetzendes, sondern eine immer neu zu erstrebende Leitvorstellung aller literarischen Kommunikation.

5. Das literaturbezogene Selbstkonzept – ein Forschungsdesiderat

Wie die Beispiele aus der Humanistischen Psychologie und der modernen Poetologie zeigen, hat eine solche Kommunikation den ganzen Menschen im Blick, nicht eine bestimmte soziale Funktion. Behindert wird authentische literarische Kommunikation von Selbstkonzepten, die diesen Blick trüben oder gar versperren. Dazu gehört etwa das Konzept „Ich kann mit moderner Literatur nichts anfangen“ ebenso wie das Konzept „Ich beherrsche die Methode der Gedichtinterpretation und bin darin erfolgreich“. Die Abwehr von Mehrdeutigkeit wirkt sich ebenso blockierend aus wie das Vollstrecken eines erlernten Schemas, das Kongruenz zwischen Inhalt und Form unterstellt und Lyrik auf unangemessene Weise vereindeutigt. Dabei verschwinden die Lücken, die Brüche und Widersprüche, die moderner Literatur als Ausdruck oszillierender Spannungsverhältnisse zu eigen sind. Die soziale Funktion, zum Beispiel ein erfolgreicher Abiturient zu sein, fordert hier eine Anpassungsleistung, die ihrem Gegenstand nur selten gerecht wird. Ein weiteres Hindernis

authentischer Kommunikation kann die rigide Festlegung auf handlungs- und produktionsorientierte Verfahren darstellen, die das Sprechen über literarische Texte tabuisiert und authentische Kommunikation tendenziell unterbindet. Damit werden lange kulturelle Traditionen des Schreibens und Sprechens über Literatur abgebrochen – mit dem Argument, nicht alle beherrschen diese gleichermaßen. Zugleich aber wird ein negatives Selbstbild verfestigt – das Bild dessen, der sich zu Literatur nicht zu äußern vermag – und eine mögliche Weiterentwicklung verhindert.

An der Schnittstelle der Begegnung mit Literatur im Kreise Gleichaltriger lässt sich positiv Einfluss nehmen auf das Selbstkonzept als Leserin beziehungsweise Leser von Literatur, die/der sich mit anderen auf gewinnbringende Weise über Verstandenes und Nichtverstandenes sowie über beglückende und irritierende Leseerfahrungen austauscht. Die Lesesozialisationsforschung hat aufmerksam gemacht auf die Relevanz und die weitreichenden Wirkungen des lesebezogenen Selbstkonzepts. Dieses kann einerseits zu einem Kreislauf positiver Verstärkung von Persönlichkeitseigenschaften führen, die förderlich sind für den kompetenten Umgang mit Literatur, also etwa für die Fähigkeit, angemessen über Bücher und literarische Texte zu kommunizieren, so dass ein hohes Anregungspotential ebenso gegeben ist wie ein entsprechender Austausch über mögliche Lesestoffe (vgl. Groeben; Schroeder 2004). Das andere Extrem ist ein sich immer weiter negativ verstärkender Teufelskreis von gering ausgebildeten lesebezogenen Fähigkeiten, angefangen bei der Lesefertigkeit bis hin zu Anschlusskommunikationen, der schließlich dazu führt, dass in bildungsfeindlichen Peer-Groups Nicht-Lesen zur positiven Norm wird. Über die Gruppennorm verfestigt sich schließlich ein Selbstkonzept, das „Lesen explizit ausklammert“ (ebd., S. 332). Insofern verstärken sich negative Einstellungen in Bezug auf das Lesen gegenseitig; ebenso lassen sich aber auch positive Synergien beobachten. Cornelia Rosebrock und Daniel Nix konstatieren Folgen eines positiven Selbstkonzepts gerade bei der Bewältigung von schwierigen Texten:

Begeisterte Leser(innen) – in der Sekundarstufe I sind das meist gymnasiale Mädchen – lassen sich von Texten bewegen, die ihnen mindestens »zwei Nummern zu groß« sind – auf der Basis von Erfolgszuversicht und Interesse, also von einem stabilen Selbstkonzept als gute Leserinnen solcher Texte. (Rosebrock; Nix 2008, S. 22)

Dagegen lassen sich Jugendliche mit einem negativen lesebezogenen Selbstkonzept trotz einer hohen aktuellen Lesemotivation schnell entmutigen: Neben anderen Lesehindernissen sei es gerade das negative „Selbstbild, das verhindert, dass die Lektüre faktisch zustande kommt“ (ebd., S. 95).

Bisher nicht erforscht wurde meines Wissens das im engeren Sinne literaturbezogene Selbstkonzept, da es in den vorhandenen Untersuchungen¹⁰ in erster Linie um die Gruppe der Wenig- oder Nichtleser ging. Von ihnen zu unterscheiden sind aber diejenigen, die in ihrer Freizeit durchaus lesen, aber einer Kommunikation über anspruchsvolle Literatur ablehnend gegenüberstehen. Als Ursache für das negative Selbstkonzept bezüglich der Rezeption literarischer Texte werden in der Regel schlechte Erfahrungen im Deutschunterricht genannt (vgl. Graf 2007, S. 149 ff.). Diese beziehen sich zum einen auf die Diskrepanz von privater Lektüre und schulischer Textauswahl, zum anderen auf die Bewertungsproblematik. Insbesondere schlechte Noten im Bereich der Interpretation führen zu Frustrationserfahrungen und einer entsprechenden Demotivation. Graf vermutet, sie werde als „persönliche Kränkung“ (ebd., S. 152) empfunden – was auf ein hohes emotionales Engagement zurückschließen lässt.

Im günstigeren (Negativ-)Fall entsteht daraus ein Selbstbild, das von der Diskrepanz zwischen dem eigenen und dem institutionell verankerten Umgang mit Literatur ausgeht und beide sorgsam trennt. Im schlimmeren Fall führen solche Erfahrungen zur Abkehr von Literatur und einem entsprechend negativen Selbstkonzept. Anpassung an institutionelle Zwänge bzw. Resignation sind die Folgen, die die persönliche Motivation zur Kommunikation mit und über Literatur dauerhaft beeinträchtigen. In diesem Fall bieten gerade literaturdidaktische Verfahren, die Authentizität als besondere Qualität literaturbezogener Kommunikation betonen, die Möglichkeit, kompensierend einzugreifen und den Teufelskreis erneut in einen Kreislauf sich positiv verstärkender Synergie umzuwandeln.

Gelungen ist dies etwa am Beispiel einer Studentin, die angab, sich mehr für Pädagogik als für Literatur zu interessieren. Einer ihrer wenigen Beiträge zu Hilde Domins *Nur eine Rose als Stütze* lautete: „Das Gedicht erinnert mich ans Schäfchenzählen beim Einschlafen.“ Die Teilnehmerin fand ihre Äußerung nicht besonders klug, das war ihrer Mimik anzumerken. Im Rahmen von Wertschätzung und Akzeptanz subjektiver Authentizität konnte jedoch ein semantisches Netz ins Bewusstsein der Gesprächsteilnehmer gebracht werden, das vorher niemand bewusst gewesen war: In den einzelnen Strophen werden Versatzstücke von Schlaf- und Wiegenliedern zitiert. Den ebenso zarten wie zärtlichen Subtext des kindlichen Wiegenliedes wahrzunehmen, bringt einige scheinbar heterogene Bilder, insbesondere die von Rose, Zweig, Decke und Schaf, in einen sinnvollen

¹⁰ Vgl. neben Rosebrock; Nix (2008) insbesondere auch Pieper u. a. (2004).

Zusammenhang, wie er in folgenden, allgemein als „Volksweisen“ bekannten Liedstrophen vorgegeben und bei Menschen unseres Kulturkreises als Kindheitserfahrung verankert ist (Arnim; Brentano [1806/1808] 1987, S. 288 und S. 280):

GUTE NACHT, MEIN KIND!

Guten Abend, gute Nacht,
Mit Rosen bedacht,
mit Näglein besteckt,
Schlupf⁴ unter die Deck,
Morgen früh, wenns Gott will,
Wirst du wieder geweckt.

MORGENLIED VON DEN SCHÄFCHEN

Schlaf, Kindlein schlaf,
Der Vater hüt die Schaaf,
Die Mutter schüttelt Bäumelein,
Da fällt herab ein Träumelein,
Schlaf, Kindlein schlaf.
[...]

Die in der frühkindlichen Sozialisation erfahrene Verbindung von lyrischen Bildern und Geborgenheit wird von Hilde Domin zitiert, um ein fragiles Heimatgefühl herzustellen. Ein ebenso individuelles wie reichhaltiges kulturelles Gedächtnis wird erkennbar, das weiter ausgelotet werden kann. So bildete im Falle dieses literarischen Gesprächs unter Studierenden die persönliche Authentizität eine Grundlage für das Verstehen einer spezifischen, durchaus nicht unwichtigen Facette des Gedichts, denn sie eröffnete Konnotationen, die zu genießen und mit Hilfe weiterführender Impulse zu erschließen waren.

6. Literarische Kommunikation, literarisches Lernen und Förderung der schulischen Lesekultur: Fazit

„Gedichte treffen ja meistens direkt in die Seele und machen keinen großen Umweg über den Kopf.“¹¹ In der literarischen Kommunikation, die diesem Literaturverständnis gerecht wird, geht es also erstens um den Mut, gewahr zu werden, wo oder wie ein Gedicht die eigene Person zutiefst berührt, und zweitens um den Mut, dies anderen mitzuteilen. Dafür muss im Gespräch jener Moment von Freiheit inszeniert werden, der es ermöglicht, der eigenen

¹¹ Jutta Richter im Interview zu ihrem Gedichtband *Am Himmel hängt ein Lachen*. In: Kölner Stadt-Anzeiger 170/2010, S. 21.

Wahrnehmung zu vertrauen und subjektive Authentizität als Weg zum vertieften Verstehen zu erproben. Gerade für Lernende mit einem eher negativen literaturbezogenen Selbstbild ist die Wertschätzung ihrer ehrlichen Äußerungen ebenso grundlegend wie der Bezug auf ein ganzheitliches Bild des Menschen und der Literatur, das Emotion wie Kognition gleichermaßen umfasst (vgl. Nickel-Bacon 2006b).

Welch enormes Potential hier für literaturbezogene Lernprozesse liegt, wird deutlich, wenn berücksichtigt wird, dass sich diese nicht allein auf kognitive Leseleistungen beziehen, sondern auch auf motivationale, emotionale und kommunikative Fähigkeiten (vgl. Hurrelmann 2002), um „sich der besonderen Kommunikationsweisen zu bedienen, die literarische Texte anbieten und erfordern“ (Rank 2005, S. 5). Insofern hebt Bükler bei ihrer Definition des literarischen Lernens neben „Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten“ sehr treffend auch die Vermittlung von „Einstellungen“ hervor, „die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Bükler 2002, S. 121).

Das diffuse Feld der Einstellungen und Fähigkeiten kann an dieser Stelle mit guten Argumenten präzisiert werden. Es geht erstens um den Mut und die Fähigkeit, Uneindeutiges, Ambivalentes, Irritierendes ebenso wie Beglückendes als Erlebnismöglichkeiten im Umgang mit Literatur zu akzeptieren und zu diesem Erfahrungspotential eine interessierte Haltung einzunehmen. Es geht zweitens um die Freude am Aushandeln von Deutungsangeboten, aber auch um die Bereitschaft zur Suche nach passenden Worten und den Mut, diese zu äußern. Wie die Leseforschung nachweisen konnte, spielen beim Erwerb dieser literaturbezogenen Kompetenzen Gespräche mit kompetenten Anderen eine zentrale Rolle (vgl. auch Wieler 1995, Hurrelmann 1997, Nickel-Bacon 2006a). In einer erfolgreichen frühen Lesesozialisation vermittelt deren wohlwollende Haltung gegenüber allen Äußerungen des Kindes eben jene positive Einstellung gegenüber dem möglichen Bedeutungspotential literarischer Texte, die notwendig ist, um die Vielfalt der Bedeutungsfacetten von Literatur zu realisieren. Wenn Menschen eine derart idealtypische frühe Erfahrung nicht gemacht haben, sollte die Institution Schule in der Lage sein, diese kompensierend zu vermitteln, um allen ein gleichermaßen gegenstands- wie schülerorientiertes Lernen zu ermöglichen. Das Setting des Literarischen Unterrichtsgesprächs scheint dafür durchaus geeignet.

Ein weiteres Argument für diese Unterrichtsform ergibt sich aus den Erkenntnissen der Leseforschung über die Sozialisationsphase der literarischen Pubertät (vgl. Graf 2007, S. 83 ff.). Das Bedürfnis nach Eigenständigkeit, die

Suche nach Individualität, die Abgrenzung von Autoritätspersonen sowie die Orientierung an den Peers (vgl. Rosebrock 2004, S. 269 ff.) sind gute Gründe, Begegnungsmöglichkeiten mit Literatur im Gespräch mit Gleichaltrigen zu eröffnen und hier durch eine/n kompetente/n Andere/n zu persönlichen Äußerungen einzuladen. Dabei scheint es besonders wichtig, das Rollenverständnis von jungen Menschen, die über Literatur kommunizieren, um die Kategorie der Authentizität zu erweitern – zumindest innerhalb des Literarischen Gesprächs, das den notwendigen Schon- und Schutzraum bieten kann, festgelegte Rollen und starre Selbstkonzepte (zumindest vorübergehend) zu überschreiten.

Lohnenswert ist dies nach meiner Erfahrung insofern, als zahlreiche Studierende in ihren Feedbacks versichern, erst durch dieses Format einen tragfähigen Zugang zu Lyrik gefunden zu haben, der ihnen in der Schule nicht gelungen oder nachhaltig verstellt worden sei. Gerade positive Erfahrungen von Lehramtsstudierenden können eine Erweiterung des literaturbezogenen Rollenverständnisses begründen und dessen Institutionalisierung an der Schule unterstützen.¹² Dafür bieten sich an den verschiedenen Schulformen durchaus unterschiedliche Formate an – vorhandene wie die Literatur-AG in der gymnasialen Oberstufe, aber auch neu zu entwickelnde wie die Leseförderung in der nicht-gymnasialen Sekundarstufe I (vgl. Wrobel 2009). In solchen weniger auf einsinnige Interpretationsleistungen als auf eine stabile Motivation zum Lesen und zur Literatur abzielenden Vermittlungsformen sollte an die nachfolgende Generation die Erfahrung weitergegeben werden, dass zumindest im Umgang mit Literatur das Subjektive objektiv relevant ist. Insofern kann die Wertschätzung von Authentizität ein wichtiger Beitrag zur Förderung einer lebendigen schulischen Lesekultur¹³ sein.

¹² Exemplarisch zitiert sei die E-Mail einer Referendarin: „Liebe Frau Nickel-Bacon, zu ‚Lyrik im Literarischen Gespräch‘ hatte ich eins meiner besten Seminare bei Ihnen. [...] Auf jeden Fall eine sehr gute und gewinnbringende Vorgehensweise bei der Auseinandersetzung mit Lyrik!“ (E-Mail vom 19.04.2010). Und in einer weiteren E-Mail: „Überlege übrigens gerade, ob ich im nächsten Schuljahr eine AG zum Thema ‚Lyrik im Literarischen Gespräch‘ anbieten soll. Das wird bestimmt toll!“ (18.04.2010).

¹³ Förderung der schulischen Lesekultur ist neben Lesestrategietrainings eine Empfehlung des PISA-Konsortiums (vgl. Baumert u. a. 2001, S. 133 f.).

Primärliteratur

- Arnim, Achim von; Brentano, Clemens ([1806/08] 1987): Kinderlieder. In: Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder. Gesammelt von Achim von Arnim und Clemens Brentano. Bd. 3. Kritische Ausgabe. Hg. und kommentiert von Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam, S. 223–320
- Domin, Hilde (1959): Nur eine Rose als Stütze. Gedichte. Frankfurt a. M.: Fischer
- Domin, Hilde (2005): Das Gedicht als Augenblick von Freiheit. Frankfurter Poetik-Vorlesungen 1987/1988. 4. Aufl., Frankfurt a. M.: Fischer
- Novalis ([1795/96] 1960): Philosophische Studien der Jahre 1795/96. In: Novalis. Schriften. Die Werke Friedrich von Hardenbergs. Bd. 2: Das philosophische Werk I. Hg. von Richard Samuel in Zusammenarbeit mit Hans-Joachim Mähl und Gerhard Schulz. Stuttgart: Kohlhammer, S. 29–296
- Novalis ([1802] 1982): Heinrich von Ofterdingen. Hg. von Jochen Hörisch. Frankfurt a. M.: Insel
- Wolf, Christa (1980): Lesen und Schreiben. In: dies.: Lesen und Schreiben. Neue Sammlung. Essays, Aufsätze, Reden. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand, S. 9–48
- Wolf, Christa (1983): Voraussetzungen einer Erzählung: Cassandra. Frankfurter Poetik-Vorlesungen. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand
- Wolf, Christa (1987): Die Dimension des Autors. Essays und Aufsätze, Reden und Gespräche. Darmstadt; Neuwied: Luchterhand

Sekundärliteratur

- Baumert, Jürgen u. a. (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Büker, Petra (2002): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hg. von Klaus Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv, S. 120–133
- Cohn, Ruth (1978): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung Einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart: Klett Cotta
- Emmerich, Wolfgang (1985): Einleitung. In: Lyrik des Exils. Hg. von Wolfgang Emmerich und Susanne Heil. Stuttgart: Reclam, S. 21–77
- Frank, Manfred; Kurz, Gerhard (1977): Ordo inversus. Zu einer Reflexionsfigur bei Novalis, Hölderlin, Kleist und Kafka. In: Geist und Zeichen. Festschrift für Arthur Henkel. Hg. von Herbert Anton u. a. Heidelberg: Winter, S. 75–97
- Goldstein, Kurt (1934): Der Aufbau des Organismus. Den Haag: Nijhoff
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Groeben, Norbert; Schröder, Sascha (2004): Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 306–348

- Härle, Gerhard (2004): Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137–168
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2004): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. In: dies. (Hg): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–24
- Hurrelmann, Bettina (1997): Lesen als Kinderkultur und die Erwachsenen als Leselehrer. In: Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht. Hg. von Gerhard Rupp. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 81–94
- Hurrelmann, Bettina (2002): Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Jg. 29, H. 176, S. 6–18
- Maslow, Abraham H. (1955): Deficiency Motivation and Growth Motivation. In: Nebraska Symposium on Motivation: 1955. Hg. von M. R. Jones. Lincoln: University Nebraska Press
- Maslow, Abraham H. (1967): A Theory of Metamotivation: the biological Rooting of the Value Life. In: Journal of Humanistic Psychology, Jg. 7, H. 2, S. 93–127
- Maslow, Abraham H. (1973): Psychologie des Seins. Ein Entwurf. München: Fischer
- Maslow, Abraham H. (1989): Motivation und Persönlichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer
- Nickel-Bacon, Irmgard (2001): „Schmerz der Subjektwerdung“. Ambivalenzen und Widersprüche in Christa Wolfs utopischer Novellistik. Tübingen: Stauffenburg
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006a): Familiäre Lesekulturen um 1830. In: Lesekindheiten. Familie und Lesesozialisation im historischen Wandel. Hg. von Bettina Hurrelmann u. a. Weinheim; München: Juventa, S. 111–138
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006b): Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. In: Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim: Juventa, S. 95–114
- Paulus, Peter (1994): Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Göttingen: Hogrefe
- Pieper, Irene u. a. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Weinheim; München: Juventa
- Porrele, Gerhard (1980): Humanistische Psychologie und die Entfremdung des Menschen. In: Humanistische Psychologie. Ansätze einer lebensnahen Wissenschaft vom Menschen. Hg. von Ulrich Völker. Weinheim; Basel: Beltz
- Quitmann, Helmut (1996): Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. 3. überarb. und erw. Aufl., Göttingen u. a.: Hogrefe
- Rank, Bernhard (2005). Leseförderung und literarisches Lernen. In: Lernchancen Jg. 8, H. 44, S. 4–9
- Rogers, Carl R. (1985): Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 33–40
- Rogers, Carl R.; Rosenberg, Rachel L. (1977): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Stuttgart: Klett Cotta

- Rosebrock, Cornelia (2004): Informelle Sozialisationsinstanz peer group. In: Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Hg. von Norbert Groeben und Bettina Hurrelmann. Weinheim; München: Juventa, S. 250-279
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Schaff, Adam (1965): Marxismus und das menschliche Individuum. Wien: Europa Verlag
- Schulz von Thun, Friedemann (1995): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt
- Spinner, Kaspar H. (1999): Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Handbuch Lesen. Hg. von Bodo Franzmann u. a. München: Saur, S. 597-601
- Spinner, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 291-308
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, H. 200, S. 6-16
- Voßkamp, Wilhelm (1992): Perfectibilité und Bildung. Zu den Besonderheiten des deutschen Bildungskonzepts im Kontext der europäischen Utopie- und Fortschrittsdiskussion. In: Europäische Aufklärung(en). Einheit und nationale Vielfalt. Hg. von Siegfried Jüttner und Jochen Schlobach. München: Meiner, S. 117-126
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. In: Lesesozialisation im Medienzeitalter. Historische und biographische Aspekte literarischer Sozialisation. Hg. von Cornelia Rosebrock. Weinheim; München: Juventa, S. 45-64
- Wrobel, Dieter (2009): Individuell lesen lernen: Das Hattinger Modell zur nachhaltigen Leseförderung in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren