

NICOLA MITTERER

Auf eine Geschichte antworten bedeutet fragen – Überlegungen zur Responsiven Literaturdidaktik am Beispiel der Erzählung *Das Vamperl* von Renate Welsh

Abstract

The following article explains the characteristics of a specific technique on how to talk about and act on literature in the classroom. It is called „Responsive Literaturdidaktik“. Its principles are different from those of traditional settings of literature teaching, insofar as they try to open some space to an authentic talk about literary texts, starting from a lecture that tries to enable students to hear the questions that arise from the text itself (not those which are being asked by the teacher). From this very intimate talk between reader and text, the tuition moves on to the interpersonal talk about the text, keeping in mind that the other, which can be the text or the real vis-à-vis, is inevitably marked by the traces of radical otherness. This remaining otherness cannot be reduced to full understanding, not even through the traditional categories of literary interpretation such as historical background or intertextuality. The principles and effects of this special way to talk about and act on literature will be explained through the book „Das Vamperl“, written by the Austrian writer Renate Welsh.

Key words

Literature teaching; Talks about literature in the classroom; Otherness and Literature; Responsive Literaturdidaktik; Renate Welsh

Einige Vorüberlegungen zur Thematik dieses Beitrags

In Anbetracht seiner Überschrift wundern sich die Leserinnen und Lesern dieses Beitrags möglicherweise darüber, dass gerade dem Fragen im Rahmen einer als responsiv bezeichneten, also „antwortenden“, Literaturdidaktik eine so große Bedeutung zugemessen wird. Zunächst bedarf die Beantwortung der Frage, weshalb dieser Zusammenhang hier als so essenziell postuliert wird, ein wenig

guten Willens von Seite der Rezipientinnen und Rezipienten. Auf dasselbe grundlegende Wohlwollen sind auch literarische Texte angewiesen und als Verfasserin dieses Textes hoffe ich, dass Sie als Liebhaberinnen und Liebhaber der Literatur über diese Art guten Willens in einem relativ hohen Maß verfügen. Andererseits ist es aber vielleicht auch so, dass bereits das Aufwerfen dieser Frage Wesentliches bewirken, einsichtig machen oder neue Perspektiven eröffnen kann – auch das stellt übrigens eine Parallele zur Lektüre literarischer Texte dar. Wenn das Aufwerfen dieser Fraglichkeiten bereits genügt, könnte dieser Beitrag an dieser Stelle einfach enden. Ein literarischer Text, so meine These, kann das. Er hat in gewisser Weise genug getan, wenn er unseren Glauben an eine feststehende Ordnung der Welt erschüttert und uns daran erinnert hat, dass wir alle Fremde sind im vermeintlich eigenen Haus. Die Aufgabe der Literaturwissenschaft oder der Literaturdidaktik ist jedoch eine andere. Sie sollte der Literatur, ihren (zukünftigen) Leserinnen und Lesern dienen und Wege finden, die Besonderheit des Sprechens, Schreibens und Handelns über Literatur auch innerhalb des engen Rahmens schulischer Bildung zu berücksichtigen (vgl. Wintersteiner, 2010, S. 26). Ich halte daher genauere Ausführungen zu diesen Fragen im Rahmen eines wissenschaftlichen Tuns, das auf praktische Anwendbarkeit zielt, für durchaus notwendig und angebracht und möchte auf den nun folgenden Seiten versuchen für möglichst viel Klarheit zu sorgen, was die Hintergründe und Umsetzungsmöglichkeiten eines responsiven Literaturunterrichts betrifft. Dennoch ist es mir am Beginn dieses Prozesses ein ebenso wichtiges Anliegen die Unwägbarkeiten, das vermeintlich Nicht-Wissenschaftliche und Unzulängliche dieser Überlegungen zu thematisieren und als inhärenten Bestandteil nicht nur des literarischen Lernens, sondern auch eines wissenschaftlichen Nachdenkens über diese Prozesse offensichtlich zu machen.

Fragen und Antworten ist nicht gleich Fragen und Antworten

Unsere Vorstellungen von Bildung sind gewöhnlicher Weise mit Begriffen wie den oben genannten nicht in Einklang zu bringen. Vielmehr ist der Beginn unseres Bildungsweges, ebenso wie dessen weiterer Verlauf, charakteristischer Weise von der Ausschaltung von Unsicherheiten, „Fehlern“ und auch von Vielfalt gekennzeichnet. Der Schulbeginn bedeutet meist den Eintritt in eine Welt, die in ungewöhnlich hohem Maß von Fragen und Antworten beherrscht wird. Das ist den Novizinnen und Novizen unseres Schulsystems an sich noch nicht neu, denn auch die Welt des Kleinkindes, das sich noch nonverbal äußert oder gerade erst gelernt hat zu sprechen, ist voller Fragen, von denen die meisten im Idealfall beachtet werden und eine Reaktion hervorrufen, wobei viele dieser Fragen auch klare und eindeutige Antworten finden. Dies geschieht bereits von Seiten der Erwachsenen im Bewusstsein dessen, dass es ein „Richtig“ und ein „Falsch“ gibt, dass die meisten „einfachen“ Fragen eine eindeutige Antwort verlangen, selbst wenn diese im Kern sehr komplex sind. Die Bereitschaft der Erwachsenen,

„verständliche“ Antworten auf die Fragen ihrer Kinder zu geben, ist einerseits nicht ganz unproblematisch, andererseits entspricht sie dem Grundbedürfnis junger Kinder nach Orientierung in einer Welt, die sie sich nicht alleine und vor allem nicht von Anfang an in ihrer ganzen Komplexität erschließen können. Schulanfängerinnen und Schulanfänger haben bereits eine andere Ausgangslage: Ihnen ist es im Normalfall bereits gelungen, eine grundlegende Form der Orientierung in vielen Bereichen des Lebens zu gewinnen und davon ausgehend wäre es ihnen eigentlich zuzutrauen, die Hierarchie des (geringer bewerteten) Fragens und (höher geschätzten) Antwortens neu zu überdenken¹. In der Praxis geschieht dies selbst in reformpädagogischen Kontexten selten oder zumindest nur temporär, da die Wirkmacht des Prüfungs- und Erfolgsparadigmas Schule stark ist. „Sehr gut“ ist, und bleibt meistens auch in vielen Bereichen, die eindeutige und richtige, eindeutig richtige Antwort auf eine von berufener Seite gestellte (Pseudo-)Frage, die lediglich Unwissenheit vortäuscht, um denen, die noch nichts oder zumindest wesentlich weniger wissen, die erwartete, also ebenfalls wieder nicht authentische, Antwort zu entlocken. Auf diese Weise etabliert das System Schule eine Pseudokommunikation, deren Beherrschung zukünftigen Erfolg in der Gesellschaft – einer Gesellschaft, die auf Kommunikation basiert und auf deren Funktionieren angewiesen ist – zu garantieren scheint. Waldenfels beschreibt in seinem Buch *Antwortregister* einen anderen, möglichen, für das System Schule (noch) utopischen Zusammenhang von Frage und Antwort: „Wenn ein Anspruch, etwa eine Frage, im Hören laut wird, so stellt das Hören bereits eine anfängliche Form des Antwortens dar. [...] Wenn das Hinhören selbst bereits antwortend ist und einem fremden Tun lassen entspringt, so ist es ein Ereignis, das der geläufigen Scheidung in Tun und Leiden vorausliegt.“ (Waldenfels, 2007, S. 250). Es wäre in Anbetracht dieser Überlegungen nun eigentlich schon allein aus ethischen Gründen notwendig die Frage- und Antwortkultur unserer Bildungssysteme neu zu überdenken. So weit können wir an dieser Stelle nicht gehen, jedoch stellt der Bereich ästhetischer Bildung derartige Kommunikationsweisen in besonderem Maße zur Disposition. Das ist, ganz kurz gefasst, deshalb so, weil literarische Texte Sprachgebilde sind, die im Gegensatz zu unserer Alltagssprache nicht errichtet wurden, um die Wege über den Abgründen zwischen Zeichen und Bezeichnetem gangbar zu machen, sondern weil diese auf eben jenen Abgrund verweisen, das alltägliche Räderwerk der Sprache zum Holpern, zum Stocken, ja letztlich zum Erliegen

¹ Über dieses Thema machen sich in einem von Ulrich Gebhard herausgegeben Sammelband Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sämtlicher Fachdidaktiken Gedanken (vgl. Gebhard, 2015). Als wesentlich kristallisiert auch in dieser Zusammenschau, die sich vor allem der Frage widmet, wie man Lernprozesse als sinnhaft erfahrbar machen kann, die Etablierung neuer Gesprächsformen: „Damit notwendig verbunden sind zudem dialogische Interaktionsformen, die nicht nur die einzelnen Schüler und Schülerinnen stärken, sondern zugleich als paradigmatisch für eine humane Gesellschaft gelten können.“ (Ebd., S. 8)

bringen, um so dem „toten“, zum Mythos erstarrten Begriff wieder neues Leben einzuhauchen – oder um zumindest auf dessen Erstarrung hinzuweisen. Im Rahmen eines solchermaßen veränderten Sprachbrauchs, der sich weigert Sprachgebrauch zu sein, wird auch die im Bildungsbereich auf die Spitze getriebene Naivität der Frage-Antwort-Routinen offensichtlich. Auf Grund dieser besonderen „Eigenschaften“ birgt der Bereich ästhetischer Bildung, insbesondere jener des Literaturunterrichts, wesentliche Möglichkeiten: Den Lehrerinnen und Lehrern, die sich in ihrem täglichen Tun häufig darauf beschränken müssen, Hilfestellungen bei der Entwicklung von Lese- und Schreib- und Verständnisroutinen zu geben, bietet sich hier die Gelegenheit, vom bereits Vorgefertigten und Gewussten abzuweichen und ihr Wissen lediglich als eine Art „Geländer“ zu nutzen, dem entlang authentische Gespräche entwickelt werden können, in die sich die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler mit ihrer ganzen Persönlichkeit einbringen können. Diese wiederum erhalten im Rahmen eines Literaturunterrichts, der aus den gewohnten Gesprächsroutinen ausbricht, die Möglichkeit, sich in ein Zuhören und Sprechen einzuüben, das das Gegenüber tatsächlich wahrzunehmen und die eigenen Perspektiven zu entwickeln vermag und diese ernst nimmt. Eine solche Beschreibung könnte den Verdacht erwecken, dass hier ein Sprechen über Literatur gemeint sei, das die im Klassenraum versammelten Persönlichkeiten und deren Ansichten und Eindrücke privilegiert. Dies ist jedoch im Rahmen eines responsiven Literaturunterrichts nur bedingt der Fall. Zwar steht der subjektive, unvermittelte Eindruck, den das sprachliche Kunstwerk auf den Einzelnen oder die Einzelne ausübt, hier chronologisch an erster Stelle, doch mit der Formulierung dieser ersten Wahrnehmung ist das Ziel einer responsiven Auseinandersetzung mit Literatur längst nicht erreicht. Dieses ist per definitionem unerreichbar, weil sich die Bedeutung des Textes in einer responsiven Auseinandersetzung mit diesem nicht endgültig fest-schreiben oder fest-sagen, sondern lediglich annäherungsweise berühren lässt, bevor sie sich wieder, mit dem nächsten Antwortversuch und der hörbar werdenden anderen Stimme, als ein Absolutes entzieht. An die Stelle der „richtigen Antwort“ tritt jedoch nicht die jeweilige subjektive Meinung, sondern die Fremdheit des literarischen Textes, der hier die Position einer „Person ehrenhalber“ einnimmt. Es besteht an dieser Stelle leider nicht die Möglichkeit, genauer auf die Bedeutung und genauere Definition dieser Sicht auf das Kunstwerk einzugehen, es sei aber zumindest darauf hingewiesen, dass der literarische Text hier auf dieselbe Weise als „Person“ betrachtet wird, wie es bei Adorno geschieht, wenn er schreibt, dass das Rätsel der Kunst nicht zu lösen sei, denn: „Das Rätsel lösen ist soviel wie den Grund seiner Unlösbarkeit angeben: den Blick, mit dem die Kunstwerke den Betrachter anschauen.“ (Adorno, 1998, S. 185) Auf diesen Blick mit all seinen Abgründen, Unergründbarkeiten und Kontingenzen eine echte, also nicht von vorne herein festgelegte, Antwort zu geben, ist das eigentliche Ziel des Responsiven Literaturunterrichts. Und dies bedeutet nicht weniger als die Wahrnehmung von Fragen – jener des Textes und jener des kommunikativen Gegenübers – und eine

Verständigung darüber. Ein solches Antworten vollzieht sich also nicht im Aufwerfen einer hermeneutischen Frage, die von vorne herein als beantwortbar betrachtet wird, sondern kann nur im „Aufspüren“ (der Spur) jener Fraglichkeiten bestehen, die der Text seinen Leserinnen und Lesern zumutet. Das Geben einer Antwort entspricht dann nicht einem „Abhandeln“ des (durch die Initiative des Textes) fraglich Gewordenen, sondern einer teils kontemplativen, teils produktiven Auseinandersetzung mit den neu gewonnenen Fraglichkeiten. Ein produktives Antworten auf Literatur kann dabei schon in ganz jungen Jahren erfolgen (vgl. Auernig & Mitterer, 2016, S. 207ff.) und ist längst nicht nur auf sprachlicher Ebene zu denken, sondern als ein Prozess, der sich mit allen Sinnen, also sowohl im Sprechen als auch im Zeichnen, Gestalten, in der dramatischen Darstellung oder im Singen und Tanzen entfalten kann.

Ein Beispiel – *Das Vamperl* von Renate Welsh im Responsiven

Literaturunterricht

Im Folgenden versuche ich nun die Grundzüge eines responsiven Literaturunterrichts an Hand des Textes *Das Vamperl* von Renate Welsh darzustellen. Um die Ideen zur konkreten Arbeit mit diesem Text besser beschreiben zu können, ist es nötig, nun zumindest die theoretische Essenz der Responsiven Literaturdidaktik zusammenfassend darzustellen². Als „responsiv“ bezeichne ich diese Art Literatur zu unterrichten in Anlehnung an den Phänomenologen Bernhard Waldenfels. Dieser hat sich in einem umfangreichen Werk intensiv mit dem Wesen des „Fremden“ und seinen verschiedenen Erscheinungsformen auseinandergesetzt. Waldenfels betrachtet die Möglichkeit eines antwortenden Umgangs mit der Welt in sämtlichen Bereichen des Lebens als Grundlage seiner Philosophie, die er hin und wieder auch an Hand literarischer Beispiele verdeutlicht. Wesentlich an dieser Theorie eines „echten“ Antwortens ist, dass damit der Versuch unternommen wird, auf die nicht vorhersagbaren und nicht berechenbaren Ansprüche eines originären, authentischen Gegenübers zu antworten, vielleicht könnte man auch sagen zu re-agieren. Damit wird bereits deutlich, dass hier kein abarbeitendes Antworten in dem Sinne gemeint ist, dass man die richtige Lösung von vorne herein kennt und so lange fragt, bis Eine oder Einer sie nennt. In Waldenfels' Philosophie weicht „...das Antworten auf fremde Ansprüche einem bloßen Verstehen des Anderen“ (Waldenfels, 1997, S. 13) und wird als ein von unauflösbarer Fremdheit gekennzeichneter Vorgang auch der bloßen „Verständigung mit Anderen“ (ebd.) entgegengesetzt. Die „Radikalität“ der Fremdheit, die das jeweilige Gegenüber kennzeichnet, wird dabei nicht als kategoriale Differenz beschrieben, sondern erhält eine ethische Komponente: „Fremdes ist nicht deshalb unvergleichlich, weil es ganz anders ist, sondern weil der

² Die Theorie der Responsiven Literaturdidaktik findet sich an anderer Stelle sehr viel ausführlicher beschrieben, vgl. dazu: Mitterer, 2016, S. 45ff.

Anspruch des Fremden sich jedem Vergleich und Ausgleich entzieht“ (ebd.). Aus seiner französischen Etymologie leitet Waldenfels außerdem eine tiefe Verbundenheit des Wortes „Antworten“ und der Wahrnehmung einer allen moralischen Ansprüchen vorausgehenden „Verantwortung für“ einen Anderen ab³. Responsives Antworten bedeutet somit ein absolutes Eingehen auf Fragen, die entweder ein reales Gegenüber oder eben ein literarischer Text, ein Musikstück oder Ähnliches stellt. Jedoch fordert kein (mir bekanntes) Curriculum die Kunst des Auffindens von Fragen ein, die weder endgültig noch zureichend beantwortet werden können, und diese Fähigkeit gerät somit meist gar nicht ins Blickfeld von Lehrenden, Schülerinnen und Schülern.

Frau Lizzi, die Protagonistin in Renate Welshs *Das Vampierl* ist mit den Abgründen und Unwägbarkeiten des Lebens gut vertraut. Körperlich geschwächt und im Bewusstsein dessen, dass sie nicht mehr die Jüngste ist, kehrt sie zu Beginn des Buches von einer Kur zurück. Die Lebensfreude hat ihr das jedoch nicht nehmen können, und so versucht sie sofort wieder in ihrer alltäglichen Routine Fuß zu fassen, befreit die Wohnung von dem Staub, der sich während ihrer Abwesenheit angesammelt hat und singt dabei. In einem Schlagertext ginge es an dieser Stelle wohl um erlittenes Leid und die phrasenhafte Notwendigkeit trotzdem immer wieder aufzustehen. Frau Lizzi singt jedoch ein recht abgründiges Lied, das von der tödlichen Liebe eines Vampirs zu einer jungen Frau erzählt:

In düster Waldesschlucht und alten Mauern,
Wo Füchse schleichen und der Uhu krächzt,
Da überkommt dich, Freund, ein kaltes Schauern,
Weil der Vampir nach deinem Blute lechzt.

Die schöne Adelheid von siebzehn Jahren
Ging einstens hin zum Walde ganz allein.
Es war ihr Liebster in die Welt gefahren,
Sie wollt ihm eine Abschiedsträne weih'n.

Da hört' sie plötzlich eine Stimme sagen:
„Warum, o Mädchen, bist du so allein?
Ach, würde doch dein Herz für mich nur schlagen!
Du solltest eine Königin mir sein.

Ich würd dich in Samt und Seide kleiden,
Mit Zuckerbrot und Wein dein Herz erfreun.
Und nie und nimmer würd ich von dir scheiden,

³ Im Französischen bedeutet *répondre à* „auf jmd./etwas antworten“ und entspricht damit der Verwendung im Deutschen; *répondre de* bedeutet allerdings „etwas verantworten“ beziehungsweise „für etwas oder jemanden einstehen“. In der Art, wie Waldenfels diesen Begriff im Rahmen seiner Responsivitätstheorie neu definiert, sind diese beide Komponenten untrennbar miteinander verbunden.

wollt'st du mein Weib und meine Herrin sein!“

Die schöne Adelheid, sie lauscht dem Werben.
 Ach, Adelheid, wie ist dein Mund so rot!
 Noch eh die Sonne sinket, musst du sterben,
 liegst bleich und still im Moose und bist tot.

(Welsh, 2014, S. 8)

Unheimlich-Fremdes und der Tod sind durch dieses Lied von Anfang an präsent, ohne dass die Figur der Frau Lizzi deshalb düstere Züge bekäme und ohne dass die Kinderbuchthematik ins Horrorgenre glitte. Alleine dieser Buchanfang könnte genau betrachtet und damit als Einstieg in eine responsive Auseinandersetzung mit dem Buch genutzt werden. Eine solche gliedert sich charakteristischer Weise in mehrere Phasen, die zwar im Idealfall chronologisch aufeinander folgen, jedoch nicht als stark voneinander abgegrenzt, sondern als einander durchdringend und ergänzend zu denken sind. In der Folge möchte ich nun also den Versuch unternehmen, die drei Dimensionen der Responsiven Literaturdidaktik mit Renate Welshs *Vampier* zusammenzudenken:

Phase des Pathos

Die erste dieser Phasen möchte ich in Anlehnung an Bernhard Waldenfels als die „Phase des Pathos“ bezeichnen⁴. Wesentlich an dieser Etappe der Auseinandersetzung mit einem Text ist, dass den Schülerinnen und Schülern hier ein erstes Gespräch mit dem (nicht unbedingt über den!) Text ermöglicht wird, der durch Vorgaben von Seite der Lehrerinnen und Lehrer möglichst unbeeinflusst bleibt. Dabei gibt es in einem responsiven Literaturunterricht erst einmal keine Informationen über Autor oder Autorin. Fragen von Seite der Lehrerinnen und Lehrer, die überprüfen, ob der Text in allen seinen Details erfasst wurde, sind zu diesem Zeitpunkt ebenfalls noch zu vermeiden, und auch Informationen zum historischen Hintergrund des Textes werden erst zu einem späteren Zeitpunkt in den Unterricht eingebracht. All diese Kategorien, die üblicherweise die Begegnung mit einem literarischen Text im Deutschunterricht von Anfang an prägen, sollen im Sinne einer Befähigung zur Kontextualisierung des Gelesenen auch in einem responsiven Literaturunterricht ihren Platz beanspruchen dürfen, werden zu Beginn der Begegnung mit dem Text aber ganz bewusst weggelassen. Eine bedeutende Rolle kommt am Anfang hingegen den Stimmen der Lehrerin oder des Lehrers, je nach Lesekompetenz und eigenem Wollen aber auch aller im Klassenzimmer Anwesenden, zu. Ganz im Sinne des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach Gerhard Härle soll sich hier am Beginn der ästhetischen Erfahrung ein gemeinsamer

⁴ Vgl. dazu und zu den nun folgenden Beschreibungen der Phasen des responsiven Literaturunterrichts: Mitterer, 2016, S. 82ff.

Klangraum öffnen, der sowohl für die Beziehungsebene eine bedeutende Rolle spielt (mit Fremden oder Gegnerinnen bzw. Gegnern spricht man im Kampf um das Verstehen schließlich weder gerne noch offen über Textindrücke) als auch die auditive Erfahrung, eine ganz wesentliche Verständnishilfe für viele Schülerinnen und Schüler, mit einschließt: „Im Klang und in der Stimme der Mutter hört und spricht das Kind sich selbst. An diese tief ins Unbewusste abgesunkene Primärerfahrung kann und muss das literarische Unterrichtsgespräch anknüpfen.“ (Härle, 2010, S. 111) Den Auftakt des Literaturunterrichts nach den Prinzipien der Responsivität bildet somit idealerweise die laute Lektüre einer bestimmten Stelle des Textes. Im Falle von Renate Welshs *Das Vamperl* bietet sich der Anfang des Textes an, um erst einmal laut vorgelesen zu werden. Besonders wirkungsvoll ist diese gemeinsame Lektüre dann, wenn mehrere Stimmen nacheinander hörbar werden, da ja auch die jeweilige Art des Vorlesens bereits eine Interpretation des Gelesenen enthält.

Der erste Impuls, nachdem das Vorlesen vorüber ist, wäre wohl für die meisten von uns, eine konkrete Frage zu stellen. Zu dieser Art des Redens über Literatur sind wir zumeist im Laufe der eigenen schulischen Sozialisation erzogen worden, und so erwarten es auch viele Schülerinnen und Schüler, wenn sie den Ablauf einer Deutschstunde beschreiben. Responsivität entwickelt sich jedoch aus einer ganz bewussten Zurücknahme dieses Impulses aktiv zu werden, sie ist vorrangig und zuallererst ein Modus der Passivität. In der Philosophie Waldenfels' spielt in diesem Zusammenhang der Begriff des „Pathos“ eine ganz entscheidende Rolle, den er von seiner griechischen Wurzel herleitet, wo dieser ein „Erleiden“ bezeichnet (vgl. Waldenfels, 2006, S. 34ff.). Tatsächlich „erleiden“ wir Kunst in gewisser Weise, sie stößt uns zu, und unser erster Impuls ist häufig ein kognitives Abwehren⁵. Wir versuchen das, was uns die Alltagserfahrung als „richtig“ lehrt, auch auf die ästhetische Erfahrung zu übertragen und wollen verstehen. Nicht selten beschreiben Schülerinnen, Schüler und Studierende die Begegnung mit Literatur daher als einen Prozess, in dem das „richtige Verstehen“ durch sprachliche und semantische, eventuell auch formale Hürden zwar erschwert und damit verzögert wird, letztlich aber doch ein erstrebenswertes Ziel sei. Bezogen auf den Text *Das Vamperl* würde man im Rahmen eines konventionellen Unterrichts wohl auch eine Antwort auf die Frage suchen, weshalb Frau Lizzi ein Vampirlied singt, weshalb sie den kleinen Vamperl beschützt und ihn nicht die Toilette hinunterspült, wie das etwa

⁵ Susan Sontag beschreibt die Passivität als eine essenzielle Kategorie der Kunst, die sowohl von der Künstlerin/dem Künstler als auch von Rezipientinnen und Rezipienten viel fordert, vor allem ein Zurücknehmen des Selbst. Eine wesentliche Kategorie im Verhältnis zwischen Kunst und Rezipient/Rezipientin ist dabei die Stille: „A person who becomes silent becomes opaque for the other; somebody's silence opens up an array of possibilities for interpreting this silence, for imputing speech to it.“ (Sontag, 2013, S. 304)

die Nachbarin vorschlägt⁶. Gerade diese Art der Herstellung herkömmlicher Kausalitäten spielt in einem responsiven Literaturunterricht aber keine bedeutende Rolle, da sie dem Wesen der Literatur oder der Kunst ganz generell nicht entsprechen⁷. Der Raum, den diese Zusammenhänge normalerweise von Anfang an einnehmen, soll in einem responsiven Literaturunterricht dem Zuhören, der Reaktion geöffnet werden. So könnte man nun die Schülerinnen und Schüler bitten, ganz ohne eigene Erklärungen dazu, wie man selbst den Text versteht, den Eindruck zu schildern, den dieser Textanfang auf sie macht. Nicht im Sinne einer Zusammenfassung, sondern im Sinne eines gemeinsamen Herantastens an das, was auffällt, was erstaunt, verwundert, vielleicht auch deutlich ge- oder missfällt. In der Phase des Pathos eröffnet sich dabei ein Möglichkeitsraum, denn hier erleben wir „die Sprache, die Erfahrung der Sprache – die Schrift – die uns anleitet, ein ganz anderes Verhältnis zu erahnen, ein Verhältnis der dritten Art“ (Blanchot, 1991, S. 131), das weder das Eine noch das Andere privilegiert und somit noch nie Dagewesenes, Unerhörtes, hörbar machen kann.

Wenn wir diesen Schritt wagen und kommunikativ zustande bringen – was zweifellos eine große Herausforderung darstellt – dann haben wir eine Dimension des Lernens geöffnet, die im schulischen Kontext ansonsten keine Rolle spielt oder spielen darf. In diesem geht es gewöhnlicher Weise um Sicherheiten, das Richtige und das Falsche, das Gute und das Bessere. Das ist an sich gut so, ist doch die Orientierung in der Welt vor allem für junge Menschen ganz wesentlich. Doch wo Regeln aufgestellt und Ordnungen skizziert werden, ist für die Entwicklung eigener Perspektiven und Ansätze nur dann Platz, wenn sich ein Raum öffnet, in dem das Unbekannte und Fragliche, das In-Frage-Stellen des vermeintlich Gewissen, nicht nur eingeübt werden kann, sondern auch als eine Forderung dem Auswendig-Hersagen etwas entgegensetzt. Diesen Raum kann ästhetisches Lernen öffnen und bewohnbar machen und wir sollten diese Möglichkeit nicht ungenutzt lassen.

Wenn man nun also beispielsweise Frau Lizzi und ihrem Lied erst einmal Raum gibt, ergeben sich daraus meist Fragen, die in die weitere Lektüre mitgenommen werden können. Das eine oder andere Mal wird sich dabei auch eine endgültig scheinende Antwort in den Vordergrund drängen. Gerade dann ist es wichtig, dass die Lehrperson ein solches Gespräch als Moderator bzw. Moderatorin begleitet und immer wieder darauf verweist, dass das literarische Gespräch von

⁶ Vgl. dazu die offiziellen Unterrichtsmaterialien zum Text, die der Verlag auf seiner Homepage allen Lehrerinnen und Lehrern kostenlos zur Verfügung stellt: https://www.dtv.de/download_control-7562/lessons_model/208.pdf

⁷ Vor allem Unterrichtsmodelle, die versuchen die alltägliche Erfahrung der Schülerinnen und Schüler miteinzubeziehen, lassen den ästhetischen Charakter der behandelten Texte oft völlig außer Acht, und es entsteht beim Lesen der Vorschläge zur Didaktisierung der Eindruck, man habe es hier eigentlich mit einer hinter der Fiktionalität verborgenen Ratgeberliteratur zu tun. Diese Art des Literaturunterrichts wird jedoch weder der Lebensrealität der Lernenden und Lehrenden noch den literarischen Texten gerecht. Letzteres trifft vor allem dann zu, wenn diese mehr Anspruch erheben als nur jenen, „Erziehungshilfe“ für Heranwachsende zu sein.

unterschiedlichen Perspektiven in Bezug auf den Text lebt. Nur wenn diese Annahme als Überzeugung das gemeinsame Reden über den Text prägt, gewinnt auch die Rolle der Lehrperson Kontur: deren Antworten dürfen und sollen präsent sein und es steht zu vermuten, dass sie auch als die eines „partizipierenden Leiters“ oder einer „partizipierenden Leiterin“ (vgl. Härle, 2010, S. 114ff.) besonderes Gewicht in der Gruppe haben werden. Dennoch dürfen sie nicht zum absoluten Maß eines Verständnishorizonts werden, den die Schülerinnen und Schüler erst erreichen müssen. Diese Gespräche mit und über Literatur als einen Raum zu gestalten, in dem die Fragen, die der Text aufwirft, sich entfalten dürfen, ist zweifellos ungewohnt und erfordert ein hohes Maß an Aufmerksamkeit. Nicht nur wir als Lehrpersonen, auch die gesamte Gruppe, die miteinander liest, muss sich erst in dieses Tun einüben, das unseren schulalltäglichen Frage-Antwort-Spielen so unähnlich ist.

Phase der Utopie und Theorie

Wenn Sie als Lehrperson das Gefühl haben, dass Frau Lizzi und ihre Heimkehr, das Lied und alles Weitere, das an diesem Anfang aufgefallen ist, in der Gruppe Platz gefunden hat, dann ist die zweite Phase des responsiven Literaturunterrichts erreicht, die ich als jene der „Utopie und Theorie“ bezeichne. Diese Phase ist der Entwicklung des Möglichkeitssinns gewidmet, wie ihn Robert Musil in seinem *Mann ohne Eigenschaften* definiert hat. Musils Protagonist Ulrich wird gleich zu Beginn des Romanfragments als ein Mensch bezeichnet, dem eine bloß gedachte Möglichkeit nicht weniger bedeutet als eine, die sich bereits als Realität manifestiert hat (vgl. Musil, 2004, S. 16ff.). Aus dieser Grundeinstellung heraus entwickelt er die Fähigkeit, alles, was ist, auch anders zu denken, also die Möglichkeit zur Utopie. Ästhetisches Lernen bedeutet wohl immer auch die Befähigung dazu, das, was ist, anders zu denken. Bezogen auf den Text von Renate Welsh ließen sich Utopien in diesem Sinne etwa aus dem Umstand heraus entwickeln, dass Frau Lizzi durch das Auffinden des Vamperl mit dem Hereinbrechen einer bis zum erzählten Zeitpunkt unrealisierten, ja sogar undenkbaren Möglichkeit konfrontiert wird. Während ihres Großputzes fällt ihr, herausgeschüttelt aus einem Spinnennetz, das fremde, auf den ersten Blick ganz schutzlose Wesen in die Hände. In eben jene Versuche des Aufräumens und Ordnung-Schaffens dringt somit plötzlich das Unvorhergesehene ein und verursacht eine existenzielle Veränderung. Was das Vamperl in Frau Lizzis Leben bewirkt, das bewirken gute literarische Texte bei ihren Lesern und Leserinnen – und nicht selten wurde oder wird dahinter eine Bedrohung vermutet. Im Buch übernimmt es Frau Lizzis Nachbarin, diese potenzielle „Gefahr“ zu thematisieren, indem sie ihr rät, das Vamperl aus dem Weg zu schaffen, wenn nötig mit Gewalt.

Nähern wir uns dieser Geschichte aus einer responsiven Perspektive, so wäre es hier wesentlich, mit den Schülerinnen und Schülern in einer sehr textnahen, genauen Lektüre gemeinsam zu erkunden, wie sich das (erst einmal) Fremde hier Bahn bricht und damit einen Anfang findet. Als bedeutsam könnte sich auch die Frage erweisen, welche Möglichkeiten sich durch das, was hier geschieht und die

Art und Weise, wie die Protagonistinnen und Protagonisten damit umgehen, ergeben. Je weiter die Geschichte nun voranschreitet und je mehr Details bekannt werden, desto eher wird es auch möglich sein, abwechselnd gemeinsam und individuell, in vielen verschiedenen Formen des Ausdrucks, sei es schriftlich, bildhaft oder darstellerisch, Thesen und sogar kleine Theorien zum Text zu entwickeln. In diesen wird sich zeigen, wie die einzelnen Leserinnen und Leser zu der Utopie stehen, die hier entwickelt wird, aber es werden sich bei einer entsprechend textnahen Lektüre auch immer wieder Stellen finden, die dem vermeintlich Klaren und Offensichtlichen widersprechen. So scheint es etwa auf den ersten Blick ganz offensichtlich, dass das Vamperl etwas Gutes tut, wenn es den Leuten in seiner Umgebung das Gift aussaugt und sie so ihrer Wut beraubt. Was aber, wenn die Wut für denjenigen, der sie hatte, wichtig war? Ist eine Welt ohne Wut eine bessere Welt? Kann man das so einfach sagen? Nein, wohl nicht, denn auch das Vamperl selbst braucht ja gerade diese Wut, um gut gedeihen zu können. Ohne Wut würde es zu Grunde gehen und wir vielleicht auch. Und Frau Lizzi, hat sie nicht ein bisschen zu wenig Wut und dadurch fehlendes Durchsetzungsvermögen, wenn der Professor versucht ihr Vamperl für seine Zwecke zu missbrauchen. Schulden wir denen, die wir lieben, dass wir sie mit Wut verteidigen? Aber dann ist Aggression ja doch wieder erlaubt...

Die Öffnung gegenüber den Fraglichkeiten, die der Text aufwirft und der Verzicht auf ein endgültiges Antworten, ein Beantworten dieser Fraglichkeiten, lässt erst sichtbar werden, wie unendlich weit der Raum ist, den der literarische Text eröffnet. Ihn immer wieder von einer neuen Seite her zu betreten, schult die Fähigkeit zur Utopie, zu einem Denken in Alternativen, wie kaum etwas Anderes. Ob wir diese Fähigkeit in der heutigen Zeit noch, erst recht oder nicht mehr wirklich brauchen, mag jede und jeder für sich entscheiden.

Wer sich auf einen responsiven Umgang mit Literatur einlässt, begibt sich noch in eine weitere Phase der Lektüre, nämlich in die der „allgemeintheoretischen Applikation und des kreativen Antwortens“. Der Begriff der allgemeintheoretischen Applikation stammt von Jürgen Kreft, der in seinem Buch *Grundprobleme der Literaturdidaktik* ebenfalls versucht, den Literaturunterricht in verschiedene Phasen einzuteilen (vgl. Kreft, 1982, S. 381ff.). Die so bezeichnete Phase beschreibt bei ihm unter anderem das Kennenlernen des historischen Gefüges, in das ein Text eingebettet beziehungsweise vor dessen Hintergrund er entstanden ist. Es würde im Falle des *Vamperl* auch bedeuten, dass man über die Figur des Vampirs in der Literatur spricht und aufzeigt, welche Stereotype und Ressentiments dessen literarische Darstellungen historisch geprägt haben oder dass man gemeinsam darüber nachdenkt, weshalb die Faszination dieser Figur über lange Zeit so anhaltend stark geblieben ist. Man könnte an dieser Stelle selbstverständlich auch ein paar Informationen über die Autorin oder den Autor in den Unterricht einbringen. In Renate Welshs Fall ließe sich etwa ihr Engagement für gesellschaftspolitische Fragen erwähnen, das in diesem Text deutlich erkennbar wird.

All das gehört zum Kosmos eines Buches und ist zweifellos Bestandteil dessen, was die Schülerinnen und Schüler darüber lernen sollen. Diese Art zusätzlicher Informationen haben allerdings eine starke Wirkung: Sobald wir wissen, unter welchen Umständen wer wann einen Text geschrieben hat, verändert sich die Art und Weise, wie wir diesen lesen. Selbst professionelle Leserinnen und Leser sprechen immer wieder über die Macht der Vorurteile, die dieses Wissen mit sich bringt. Eine gewisse Brutalität lässt sich den sekundären Diskursen, die um einen literarischen Text herum entstehen, jedenfalls nicht absprechen und im schlimmsten Fall sind diese sogar in der Lage, den Text zu unterjochen. Dennoch lassen sich weder die Persönlichkeit und geistige Herkunft der Leserin oder des Lesers noch der gesellschaftliche Hintergrund, vor dem ein Text gelesen und interpretiert wird, einfach ausschalten. Die bewusste Miteinbeziehung dieses jeweiligen Kontexts ist daher für einen Literaturunterricht responsiver Prägung von essentieller Bedeutung. Derek Attridge betrachtet ein solches Bewusstmachen in seinen Überlegungen zur literarischen Interpretation als einen Vorgang, der auch in ethischer Hinsicht bedeutsam ist: „Doing justice to a work of literature involves doing justice at the same time to who, where, and when we are“ (Attridge, 2004, S. 46). Immer wieder haben Schriftstellerinnen und Schriftsteller versucht, ihre Texte vor der Zurichtung durch das Wissen über deren Entstehungshintergrund zu schützen, indem sie beispielsweise unter einem Pseudonym veröffentlicht oder sich gleich zu einer Kunstfigur stilisiert haben, die von den Figuren ihrer Texte nur noch schwer zu unterscheiden ist. In Anbetracht all dessen sollten wir als Lehrende dieser Macht des sekundären Diskurses gegenüber aufmerksam bleiben und den Unterricht nicht von der ersten Minute an von dieser Macht dominieren lassen.

Phase des kreativen Antwortens

Die dritte Phase des responsiven Literaturunterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass sie zwei Gegenpole umfasst: Einerseits kommt hier dieser mehr oder minder objektive Anteil an Information in den Unterricht, andererseits ist dies auch die Phase des sogenannten kreativen Antwortens, das ein höchst subjektiver Prozess mit schwer vorhersagbaren Ergebnissen ist. „Kreatives Antworten“ bedeutet bei Bernhard Waldenfels das momenthaft aufblitzende „Anfangen“ oder „Neudenken“, das sich im Idealfall im Laufe des Prozesses der Öffnung gegenüber einem Anderen, sei es eine Person oder ein Kunstwerk, ereignet. Diese spezielle Form des Antwortens „gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet [...] Das Geben einer Antwort erschöpft sich nicht in der gegebenen Antwort [...] so wie auch das Wissensbegehren nicht mit dem Nichtwissen zusammenfällt.“ (Waldenfels, 2006, 60f.) Ein solches Antworten kann in mündlicher oder schriftlicher Form erfolgen, es kann aber auch ganz ohne Sprache auskommen. Kreatives Antworten bedeutet in diesem Fall eine Re-Aktion, die aus der Passivität erwächst und gerade deshalb, weil sie vom Fremden und nicht vom Eigenen herkommt, etwas Schöpferisches besitzt. Bezogen auf den Beginn von Renate Welshs *Das Vampierl* würde das bedeuten: Wenn ich im Reden, Nachdenken, Handeln über und

zu diesem Text zu Gedanken und/oder Ausdrucksformen gelange, die vorher in dieser Form noch nicht da waren, dann kann ich davon ausgehen, dass das kreative Antworten gelungen ist. Dieses Gelingen kann sowohl eine ganze Gruppe/Klasse als auch ein Individuum betreffen. Als kollektiver Prozess wird das kreative Antworten aber nicht nur die Züge des literarischen Textes tragen, sondern auch vieles beinhalten, was von den Anderen gekommen ist. Vielleicht ist dies der eigentliche Grund dafür, dass man die Mühen eines responsiven Literaturunterrichts auf sich nehmen soll.

Die Leute haben keinen Sinn für eine Vampirschönheit, verstehst du? Denn schön finden sie nur, was ihnen ähnlich sieht. (Welsh, 2014, S. 25).

Kinder an die Schönheit des Literarischen heranzuführen, auch an die Schönheit von Geschichten und Bildern, die sich nicht als gefällig erweisen, ist keine leichte Aufgabe. Es bedeutet die Vermittlung der Kunst, sich auf das Fremde einzulassen und sich dabei selbst nicht zu verlieren. Einfach ist diese Aufgabe nicht, aber wichtig, denn der Sinn für diese literarische Vampirschönheit saugt, ebenso wie das Vamperl, so manches Gift aus.

Literatur

Welsh, R. (2014). *Das Vamperl*. 39. Aufl. München: DTV.

Adorno, Theodor W. (1998). *Ästhetische Theorie*. Gesammelte Schriften. Bd. 7. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Attridge, D. (2004). *J.M. Coetzee and the ethics of reading*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Auernig, F. M.; Mitterer, N. (2016) „Wenn er nett zu den Tieren ist und böse ausschaut, weiß ich nicht...“ Literar-ästhetische Fähigkeiten in der frühen Kindheit. In Mitterer, N., Nagy, H. & Wintersteiner, W. (Hrsg.), *Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik* (S. 207-232). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Blanchot, M. (1991). *Das Unzerstörbare. Ein unendliches Gespräch über Sprache, Literatur und Existenz*. München: Hanser.

Gebhard, U. (Hrsg.) (2015). *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer.

Härle, G. (2010). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In Härle, G. & Steinbrenner, M. (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. (S. 107-140). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kreft, J. (1982). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. 1. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Musil, R. (2004). *Der Mann ohne Eigenschaften*. Erstes und zweites Buch. 18. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mitterer, N. (2016). *Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer Responsiven Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript.

Sontag, S. (2013). The Aesthetics of Silence. In D. Rieff (Ed.), *Sontag. Essays of the 1960s & 70s. Against Interpretation. Styles of Radical Will. On Photography. Illness as Metaphor. Uncollected Essays* (S. 292-319). New York: Penguin.

Waldenfels, B. (1997). *Topographien des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.

Ders. (2006). *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ders. (2007). *Antwortregister*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Wintersteiner, W. (2010). Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In Winkler, I., Masanek, N. & Abraham, U. (Hrsg.), *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht* (S. 19–34). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

NICOLA MITTERER

Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Assoz. Universitätsprofessorin für neuere deutsche Literatur und deren Didaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt