

Günter Waldmann

Produktiver Umgang mit Literatur

Verschiedenartige Gedanken zum Entstehen der Konzeption

Im Rahmen eines von Prof. Dr. Bernhard Rank geleiteten Hauptseminars zur „Literaturdidaktik der 90er Jahre“ war Prof. Dr. Günter Waldmann am 24. 11. 1999 eingeladen zu einem Kolloquium über seine Konzeption eines produktiven Umgangs mit Literatur im Unterricht. Im Folgenden dokumentieren wir seinen einleitenden Vortrag, der eine lebhafte Diskussion ausgelöst hat.

Meine Damen und Herren,

Sie erwarten, denke ich, dass ich etwas über produktiven Umgang mit Literatur sage. Darüber habe ich in letzter Zeit, genauer: vor allem in den letzten 15 Jahren, ja so dies und das veröffentlicht. Nun ist es aber wohl nur begrenzt spannend, wenn ich Ihnen daraus etwas vortrage. Sie können dann zwar feststellen, ob ich immer noch dasselbe sage wie vor einem Jahr oder vor 15 Jahren, aber in der Sache bringt das ja nicht viel.

Es wäre jedoch vorstellbar, dass einige unter Ihnen bei Ihren Erwartungen an mich etwas höhere Ansprüche stellten, nämlich dächten, dass ich – nun nicht: etwas völlig Neues sage, das wäre zu viel verlangt, aber doch – nach so vielen Jahren Reden über produktiven Literaturumgang dies Reden selbst in literarischen Formen vornehmen könnte, also – bildlich gesprochen – nicht nur sage, wie Sie literarisch schwimmen sollten, sondern Ihnen das selbst auch literarisch vorschwimmen sollte.

Selbst wenn Sie das nicht gedacht haben, ist es ein guter Gedanke, mit dem ich einmal Ernst machen will: Ich möchte Ihnen nämlich meine dem Konzept produktiven Literaturumgangs zugrundeliegenden Überlegungen und Überzeugungen

- zur Problematik ausschließlich analytisch-interpretativen Umgangs mit Literatur an Hochschule und Schule sowie
- zur Fragwürdigkeit eines im Gegensatz dazu ganz unliterarischen kreativen Schreibens nur ‚aus dem Bauch heraus‘

in der Form von zwei autobiografischen, aber stark fikionalisierten (eigenen) literarischen Texten vortragen:

Die Berufung

Ich hätte sie in der Apotheke kaufen können. Da wurden damals Tabletten und Pulver drin eingewickelt. Das wusste ich aber nicht. Und so habe ich sie gestohlen, eine ganze Packung.

Es hatte mit der Erstkommunion angefangen. Die heilige Handlung war mir gleichgültig, das Dröhnen der Orgel störte mich. Das große Erlebnis war, als der Priester mir die Hostie auf die Zunge legte, ich sie, wie es uns im Kommunionunterricht gesagt worden war, auf der Zunge weichen ließ, dann leicht kaute und herunterschluckte. Ein tiefes und heftiges Gefühl von Wohligkeit durchströmte mich. Und es wiederholte sich jedes Mal, wenn ich zur Kommunion ging und die Oblate aß. Ich kommunizierte deshalb immer häufiger, bald jeden Tag.

Das wurde als großer religiöser Eifer gedeutet. Ich wurde Messdiener und durfte schließlich die für die Messe benötigten Oblaten vom St.-Wonnigardis-Kloster, wo sie von den Schwestern gebacken wurden, holen. Und da habe ich dann eine ganze Packung gestohlen. Und nicht die kleinen Oblaten, wie sie die Gemeinde bekommt, sondern die großen, die der Priester nimmt. Die habe ich alle auf einmal gegessen. Es war eine Orgie unbeschreiblichen Wohlgefühls.

Aber nun traute ich mich nicht mehr in die Kirche, und es wurde nichts aus der geistlichen Laufbahn, zu der ich berufen schien. Doch blieb die Berufung, und es wurde eine geistige, genauer: eine geisteswissenschaftliche Karriere.

Sie begann damit, dass meine Mutter mir das Pausenbrot für die Schule in Butterbrotpapier eingewickelt mitgab. Eines Tages war ein größeres Stück Papier an dem Brot kleben geblieben, ich aß es mit und bemerkte sogleich den ungewohnten Wohlgeschmack des Butterbrots. Es schmeckte fast wie die Oblaten. Ich fand gleich heraus, worauf das beruhte, und aß dann die Butterbrote in ihrem Papier und schließlich nur noch das Papier. So wurde ich zum Papieresser.

Ich aß mich nach und nach durch viele Sorten Papier hindurch. Ich fand bald die großen Geschmacksunterschiede heraus, merkte vor allem, dass es ausschließlich bedrucktes Papier war, das mir zusagte, und da war es das schönbedruckte Papier, das mir am besten mundete.

Ich aß schließlich solche Mengen schönbedruckten Papiers und entwickelte nach einigen Jahren eine Sorgfalt, Übersicht, aber auch Delikatesse, eben eine solche Kultur des Papieressens, dass ich von staatlicher Seite gefragt wurde, ob ich nicht an verantwortungsvoller Stelle tätig werden, nämlich einen Tisch als Papiervoresser an einer Papieresserhochschule übernehmen wollte.

Die dort ausübende Tätigkeit bestand darin, schönbedrucktes Papier möglichst intensiv und anschaulich Papiernachessern vorzuessen und durch immer anspruchsvollere Formen des Papiervoressens ihre Papiernachessbildung zu fördern. Und schließlich am Ende ihres Papiernachessstudiums zu überprüfen, ob sie auch wirklich in den ihnen vorgegebenen Formen Papier nachzuessen vermögen und sich damit zu selbstständigen Papieressern qualifiziert haben, als die sie ins Leben treten, nämlich an den Schulen wirken können.

Eine Voraussetzung dafür, diese Tätigkeit übernehmen zu können, war allerdings, eine gewisse Menge von gegessenen Papierausscheidungen vorweisen zu können, die dann öffentlich aufbewahrt und auch ausgeliehen werden. Sie dienen einerseits als Beispiel für einen gelungenen Zyklus von gegessenem und ausgeschiedenem Papier, also als Beleg für eine funktionierende Papierkultur. Andererseits werden sie vor allem von den Papiernachessern aufgenommen und – in allerdings bescheidenen Ausmaßen – wieder ausgeschieden.

Diesem Bereich der Papierausscheidungen hatte ich mich bislang weniger gewidmet. Es gelang mir aber mühelos, durch gesteigerte Papieraufnahme einen beträchtlich erhöhten Ausstoß von Papierausscheidungen zu erzielen, sodass ich bald einen Tisch als Papiervoresser an der Papieresserhochschule Darmstadt und damit verbunden den Titel eines ordentlichen Papierprocessors bekam.

Dieser Tätigkeit oblag ich mit viel Hingabe und großem Ertrag an Papierausscheidungen.

Dieser Text ist, wie gesagt, zunächst autobiografisch gemeint, beschreibt nämlich satirisch die Form des Umgangs mit Literatur, die ich während vieler Jahre am Gymnasium und erst auch an der Hochschule pflegte, bis mir das oft Mechanische und die häufige Unergiebigkeit und Sterilität eines bloß analytisch verfahrenen Umgangs mit Literatur bewusst wurde und ich andere, kreative und produktive Umgangsformen für mich und andere entdeckte und entwickelte. – Die Erfahrung, dass auch diese, vor allem wenn sie literarisch ganz abstinenter verfahren, recht fragwürdig sein können, stellt die folgende Geschichte dar, die auch zunächst autobiografisch gemeint ist und sich sowohl auf meine literarischen Jugendsünden als auch auf die Anfänge meines ‚kreativen Schreibens‘ in Schreibwerkstätten und Seminaren sowie auf meine schließlich erfolgende literarische ‚Läuterung‘ bezieht:

Der Blick durchs Fenster

Er hatte es nicht für so schlimm gehalten. Aber Dr. Schreiber, sein Hausarzt, meinte, einige Symptome stimmten doch bedenklich und es könnte sogar eine stationäre Behandlung erforderlich sein. Jedenfalls solle er sich einmal im Robert-Walser-Krankenhaus untersuchen lassen. Er schrieb ihm eine Überweisung.

Bei der Anmeldung wurde er gleich in ein Krankenzimmer eingewiesen, in dem schon drei Schreibkranke lagen: Ein et-was beleibter, aber finster blickender moderner Schriftsteller mit einem komplizierten Schreibbruch, ein Nachwuchstalente mit starken emotionalen Schreibwucherungen und ein bekannter Erfolgsautor mit literaturaler Schreibauszehrung.

Er wurde bald zur Untersuchung gebeten, musste einige Schreibproben absondern, vorsichtshalber wurde ihm auch etwas Herzblut abgenommen – es kam allerdings nicht viel –, und er wurde geröntgt. Der Befund war deprimierend. Es handelte sich um einen skriptoralen Schließmuskelschwund, der auf einer einseitigen Inklinaton zum Bauchschreiben basierte, bereits weit fortgeschritten war und bewirkte, dass er nichts bei sich behalten konnte. Vor allem verursachte er die völlige Ungeformtheit dessen, was er ständig von sich gab.

Professor Scriptor, dem er gleich anschließend vorgeführt wurde, zog seine Stirn in Querfalten und bat ihn eindringlich, sich als schwer schreibkrank zu betrachten und die zu verordnende Therapie mit größter Gewissenhaftigkeit zu befolgen. „Schließlich bedeutet Ihre Krankheit ja nicht nur einfach, dass Sie letal gefährdet sind“, sagte er und wechselte von der Querfurchung seiner Stirn zu einer Längsfurchung. „sondern sie verschmutzt die geistige Umwelt auch stark, und wir sollten diese nicht mit noch mehr Schreibmüll und vor allem nicht mit dem, den Sie ausscheiden, belasten.“ Er verordnete ihm

die Blick-durchs-Fenster-Therapie.

Zweimal am Tag wurde er in ein kleines Schreibzimmer geführt, das vor dem Fenster einen Schreibtisch hatte. Seine Aufgabe war, in zwei Stunden das zu beschreiben, was er durch das Fenster sah. Von dem Fenster aus sah er in einen Hof mit efeubewachsenen Mauern und Blumenbeeten. Links und rechts waren zwei große grüne, ganz regelmäßig gewachsene deutsche Tannen. In der Mitte stand ein weißer Gartentisch mit drei weißen Gartenstühlen. Hier bewegten sich drei im Stil des späten 18. Jahrhunderts gekleidete Personen, eine schöne junge Frau, ein gesetzter älterer Herr und ein aufgeregter jüngerer Herr, die sich unterhielten, stritten, sich versöhnten, wieder stritten, bis der jüngere Herr den älteren Herrn erschoss – also eine idyllische Szene, die erfreulich übersichtlich war und sich alle halbe Stunde wiederholte. Das Fenster, durch das er blickte, war vergittert, und zwar mit Längs- und Querstangen dergestalt, dass es viele, etwa zwölf Zentimeter große Quadrate bildete, die den Ausblick gleichsam rasterten.

Von dieser Therapie erhoffte man sich zunächst eine allgemein beruhigende, dann aber eine formende Wirkung auf seine Schreibabsonderungen. Die Therapie ließ sich gut an. Er lieferte Beschreibungen des Hofgeschehens, die geordnet und übersichtlich waren und sich durchaus mit den großen Vorbildern des 19. Jahrhunderts, mit Gotthelf und Stifter, ja selbst mit Auerbach, Anzengruber und Rosegger messen konnten. Ihn ließ das, was er schrieb, allerdings recht unbefriedigt.

Dann erfolgte eine Veränderung. Er beschrieb nicht mehr das ganze Hofgeschehen, sondern nur noch das, was in einem der Gitterquadrate von ihm zu sehen war. Etwa Hände, die sich in einem Gitterquadrat begegneten. Einen Fuß, der plötzlich in eins hineintrat. Einen Zeigefinger, der sich in einem langsam aufrichtete. Und das einerseits detailgenau, andererseits aber doch großzügig, indem er etwa Hände, Fuß und Finger manchmal auch anderen als ihren Besitzern zuordnete und mit ganz anderem Geschehen als dem auf dem Hofe verband. Teilweise, schließlich vorwiegend mit seinem eigenen Leben.

Das befriedigte ihn sehr. Schließlich wollte er nach den zwei Therapiestunden gar nicht mehr mit Schreiben aufhören. Und er begann zu toben, als man ihn mit Gewalt aus dem Schreibzimmer herausholen wollte. So musste er in die psychiatrische Abteilung des Robert-Walser-Krankenhauses verlegt werden.

Dort hat er ein Zimmer mit einem vergitterten Fenster, durch das er auf die belebte Straße blickt. Er schreibt nun ein größeres, literarisch ehrgeiziges autobiografisches Werk. In 192 kleinen Teilen.

Zwei Teile haben Sie ja jetzt kennen gelernt, weitere veröffentliche ich in dem 2000 erscheinenden Buch „Autobiografisches als literarisches Schreiben“ (allerdings nicht alle 192).

Worum es mir hier mit meiner Groteske ernsthaft geht, ist dies: Es kann in der Schule in Phasen kreativen Schreibens gelegentlich motivierend, entspannend und ertragreich sein, wenn da einfach mal was nur irgendwie ‚aus dem Bauch‘ geschrieben wird, auch wenn das, was dabei herauskommt, recht ungeformt ist. Wenn es aber um Literaturunterricht geht und darum, dass Literatur, ihre Formen und deren Funktionen, Wirkungen und Leistungen erkundet, erprobt und erkannt werden sollen, dann sind ganz bestimmte produktive Verfahren anzuwenden, die jeweils funktional für die Erarbeitung bestimmter literarischer Merkmale, Formen, Wirkungen und Leistungen sind: wird also ein – am besten wenig voluminöses – Schreiben in literarischen Formen nötig (das sich dann beispielsweise auch auf autobiografische Inhalte richten kann). Sonst läuft alles auf eigenes Schreiben der Schüler hinaus, das vielleicht Spaß macht, aber für den Literaturunterricht wenig bringt und letztlich kreativer Selbstzweck, wenn nicht blinder Aktionismus bleibt.

Das ist mir, während ich zunächst mehr allgemein für den „produktionsorientierten Literaturunterricht“, wie ich ihn nannte, plädierte, allmählich deutlich geworden, und ich habe dann im Lauf der Jahre Bücher zum produktiven Umgang mit Lyrik, mit Erzähltexten und mit dem Drama geschrieben, in denen ich spezifische Verfahren für die jeweilige produktive Erarbeitung lyrischer, epischer, dramatischer Formen entwickelte und empfahl.

Als ich damit fertig war (vor drei Jahren), war ich eigentlich recht zufrieden mit mir und dachte, jetzt könne ich mal was anderes machen. Doch zu später Stunde sagte mir dann ein wohlmeinender Kollege, dazu bestehe kein Anlass, denn es fehle ja doch noch Entscheidendes: Wenn man mit meinen Büchern die lyrischen, epischen, dramatischen Formen produktiv erarbeiten könne, sei das ja gut und schön, sagte der wohlmeinende Kollege, aber wie man nun einen einzelnen literarischen Text, um den es im Literaturunterricht ja doch zunächst einmal gehe, produktiv behandeln und verstehen könne, bleibe damit doch ganz offen. „Ganz offen“ fand ich viel zu stark formuliert, aber im Prinzip musste ich ihm doch ziemlich Recht geben.

Und ob ich nicht auch der Meinung sei, fuhr der wohlmeinende Kollege fort, dass es die eigentliche Aufgabe des Literaturunterrichts sei, die Schülerinnen und Schüler zu wirklichem Verstehen literarischer Texte zu führen. Das bejahte ich entschieden und saß nun in der Falle, denn er fragte natürlich weiter: Ob dann nicht vor allem geklärt werden müsse, wie Verstehen

literarischer Texte überhaupt abläuft, ob es vielleicht darauf angelegt ist, teilweise produktiv vorgenommen werden zu können oder gar zu müssen, was dann die einzelnen Verfahren produktiven Textumgangs für das Verstehen eines literarischen Textes leisten, in welchem Verhältnis sie dabei zueinander stehen und ob sie vielleicht ein zusammenhängendes System produktiven Verstehens literarischer Texte, also eine produktive Verstehenslehre, eine produktive Hermeneutik bilden. Und warum ich sie eigentlich nicht schreibe. Mein Argument, weil sich kein Schwein für sie interessieren würde, fand der wohlmeinende Kollege schwach und es überzeugte mich auch bald nicht mehr recht, sodass ich mich notgedrungen daran machte und das Buch („Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht“; ²1999) schrieb.

Es hat den Untertitel „Grundriss einer produktiven Hermeneutik“, soll also darlegen, wie man mit Hilfe vor allem produktiver Verfahren literarische Texte verstehen bzw. ihr Verstehen vermitteln kann. Die wichtigste Aufgabe beim Schreiben war, den komplexen Vorgang des literarischen Verstehens zunächst so aufzufächern, dass er operationabel wird, nämlich seine einzelnen Momente als Phasen zu fassen (wie auch Jauß und Kreft es schon getan hatten), diese in einem eigenen Phasenmodell zusammenzufügen und vor allem den einzelnen Phasen literarischen Verstehens produktive Verfahren des Umgangs mit Literatur zuzuordnen. Es zeigte sich bei der Arbeit, dass das mühelos möglich war, dass die üblicherweise benutzten produktiven Verfahren nämlich jeweils spezifische Leistungen des Verstehens erbringen und insgesamt alle Phasen des hermeneutischen Phasenmodells gezielt bedienen. Ich gehe sie einmal durch:

Vorphase: Spielhafte Einstimmung auf literarische Texte

Eine manchmal sinnvolle Einstimmung auf schwierige Texte kann durch spielhafte produktive Verfahren erfolgen.

1. Phase: Lesen und Aufnehmen literarischer Texte

Einen literarischen Text sinnverstehend zu lesen und als literarischen Text zu erfassen, kann u.a. dadurch geschehen, dass der Text in einer Weise verändert wird, die sein Lesen verzögert, hemmt, stört und so intensiviert. Man kann den veränderten Text auch rekonstruieren, um so die literarische Leistung seiner originalen Fassung zu erfahren und zu verstehen.

2. Phase: Konkretisierende subjektive Aneignung literarischer Texte

Einen literarischen Text zu verstehen, bedeutet sodann, ihn literarisch aufzunehmen, nämlich seine textuell unbestimmten Entwürfe imaginativ durch Bezug auf die eigene Lebenssituation zu konkretisieren und ihn so mit der eigenen Fantasie subjektiv anzueignen. Das kann produktiv geschehen durch darstellende und visualisierende Konkretisation literarischer Texte, durch verdeutlichendes, vergegenwärtigendes, ausfabelndes, fortführendes, sich hineindichtendes Konkretisieren ihrer Handlungen, Figuren, Orte und Zeiten.

3. Phase: Textuelles Erarbeiten literarischer Texte

Einen literarischen Text zu verstehen, verlangt dann auch, ihn in seiner spezifisch literarischen Gestalt aufzufassen, und das meint u.a., ihn nach seiner äußeren wie inneren Intertextualität zu vollziehen, also im Bezug zu gleichsam ‚verwandten‘ anderen literarischen Texten zu sehen, deren Merkmale er enthält, vor allem aber in Bezug auf gleichsam ‚benachbarte‘ literarische Merkmale, die er nicht aufweist, durch die Differenz zu denen aber die Bedeutung seiner Merkmale bestimmt und verstehbar ist. Das kann erreicht werden durch Verfahren, die in den Text eingreifen und ihn verändern: die seine Handlung und seine Figuren, seine Sprachform und literarische Form umformen, variieren, reduzieren, ergänzen, destruieren und so Funktion, Wirkung und Leistung seiner originalen Form erfahrbar machen.

4. Phase: Textüberschreitende Auseinandersetzung mit literarischen Texten

Einen literarischen Text zu verstehen, meint schließlich, ihn innerhalb der (textüberschreitenden) geschichtlichen, gesellschaftlichen, kulturellen, literarischen Beziehungen, die ihn bestimmen, aufzufassen, sich von diesen aus des Gesamtverständnisses des Textes zu vergewissern, es in Bezug zur eigenen Erfahrungswelt zu setzen und sich von den eigenen individuellen wie gesellschaftlichen Erfahrungen aus mit ihm auseinander zu setzen. Dafür gilt, wie z.T. für die anderen Phasen, dass manches *auch*, obzwar mühsam, manches (wie die textüberschreitenden Beziehungen) *ausschließlich* analytisch, dass aber anderes *nur* oder *ertragreicher* produktiv erarbeitet werden kann wie etwa das Gesamtverständnis des Textes und die eigene Auseinandersetzung mit ihm, die durch Schreiben von Anhängen und Nachspielen des Textes, von fiktiven Briefen des Autors über ihn, von kritischen Aktualisierungen, Umformungen in Trivialfassungen, durch Verfassen von Parodien, gegenläufigen ‚zweiten Teilen‘ oder Gegentexten geschehen können.

Soweit in groben Zügen mein hermeneutisches Konzept, und es sollte eigentlich leisten, das Verstehen literarischer Texte etwas überschaubarer zu machen und vor allem einschätzbarer, wie und wo welche produktiven Verfahren dabei im Unterricht verwendet werden können, sodass produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht etwas leichter und etwas erfolgreicher sein müsste, – denke ich.

Ich danke Ihnen.