

JÖRG STEITZ-KALLENBACH

## Lesen als symbolische Handlung

Psychoanalytische Perspektiven auf Prozesse der literarischen Sozialisation und deren Einfluss auf den Literaturunterricht

Literaturunterricht kann auf vielfältige Weise Gegenstand einer psychoanalytisch orientierten<sup>1</sup> empirischen Forschung werden, deren Perspektive letztlich immer wieder Unterricht als szenisches Arrangement (vgl. Steitz-Kallenbach 1999b) bildet. Im Folgenden soll aber weder der textlich-dinglichen Seite<sup>2</sup> des Unterrichts noch dem institutionellen Rahmen<sup>3</sup> nachgegangen werden, sondern es sollen biografisch-subjektive Voraussetzungen literarischer Rezeption im Unterricht betrachtet werden. Ihren Stellenwert im Rahmen empirischer Unterrichtsforschung finden solche Untersuchungen darin, dass sie versuchen, häufig unbewusst bleibende, gleichwohl wirksame Bedingungen für Prozesse der Leseförderung und für identitätsorientierte literaturdidaktische Konzeptionen zu ergründen, ohne dass aus ihnen sofort unmittelbare und leicht handhabbare methodische Anregungen für die einzelne Unterrichtsstunde erwachsen.

Lesen wird im Folgenden als symbolische Handlung und als Verdichtung der szenischen Erfahrungen, die um das Lesen herum angelagert sind, zunächst thesenhaft skizziert. In einem zweiten Schritt wird anhand eines Fallbeispiels versucht, den unbewussten Zusammenhang zwischen literarischer Biografie eines Deutschlehrers und einigen Aspekten seines Literaturunterrichts einer psychoanalytischen Deutung zuzuführen. Die empirische Grundlage der Darstellung bilden zum einen autobiografische Texte von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch zum Thema ihrer literarischen Sozialisation sowie Interviews mit Deutschlehrerinnen und -lehrern, in denen diese in einem narrativ-biografischen

Methodologische Fragen im engeren Sinne sollen hier nicht explizit behandelt werden. Es sei allerdings auch im Sinne einer methodologischen und methodischen Verortung der folgenden Ausführungen darauf hingewiesen, dass tiefenhermeneutische Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften einen ausgewiesenen Stellenwert besitzen (König 2000, Heinzel 1997, Heinze 1995, Leithäuser/Volmerg 1979). Daneben spielen gerade in der pädagogischen Forschung Fallstudien eine methodologisch interessante Rolle, insofern sie das Konzept des szenischen Verstehens (Lorenzer 1983) im pädagogischen Feld fruchtbar machen (Trescher 1985, 1993) und in das Methodenarsenal der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung integrieren (Leuzinger-Bohleber/Garlicks 1997, Schmid 1997). Auch das zentrale psychoanalytische Verstehenskonzept der Übertragungs-Gegenübertragungsanalyse (König 1993) spielt in der psychoanalytisch orientierten Unterrichtsforschung eine gewichtige Rolle und kann dort gewinnbringend zum Einsatz gebracht werden (Hürblinger 1990, 1999).

Vergleiche hierzu im Sinne der Fruchtbarmachung psychoanalytischer Konzepte der Literaturwissenschaft für den Literaturunterricht beispielsweise Belgrad (1996), Pietzcker (1992) und Steitz-Kallenbach (1995).<sup>1</sup> Vergleiche hierzu etwa Graf-Deserno/Deserno (1998), Münch (1990) und Fühl (Hrsg. 1996).

Erschienen in:

Kammler, Clemens; Knapp, Werner (Hrsg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Vlg. Hohengehren 2002.

Teil zu ihrer literarischen Sozialisation und in einem Expertenteil zur ihrem Literaturunterricht befragt wurden.<sup>4</sup>

### **I Lesen als Handlungssymbol: Zur Bedeutung interaktioneller Erfahrung in der literarischen Sozialisation<sup>5</sup>**

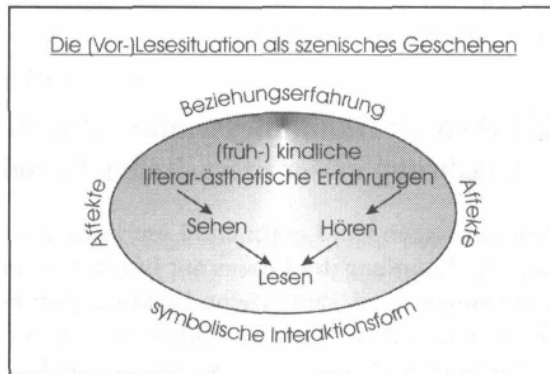
Selbstaussagen von Lesern und Leserinnen zur Genese ihres Lesens zeigen die enge Verknüpfung des Lesens mit Interaktionserfahrungen. Lesen, Vorgelesen-Bekommen, kinderliterarische Praktiken wie Fingerspiele u.a. sind eingebunden in Interaktionen und Beziehungen meist mit Müttern, aber auch mit Vätern, Großeltern und anderen Verwandten. Das Lesen ist Teil einer intimen Beziehung, die häufig ans abendliche Ins-Bett-Gehen geknüpft ist und einen spezifischen Raum der Nähe, Abgeschlossenheit und Wärme schafft. Mitunter wird der Leseakt, das Vorlesen, in dieser Situation noch um einen Versorgungsaspekt ergänzt: Es gibt noch etwas Warmes zu trinken. Die Fingerspiele und frühen kinderliterarischen Erfahrungen um Reim und rhythmische Sprache verbinden die ästhetische Erfahrung mit einer Körpererfahrung. In das beschriebene Beziehungsgeschehen sind auch Geschwister eingebunden. Neben dem Gefühl der kindlich-geschwisterlichen Einheit ist die Situation auch geprägt vom Erleben der Differenz, der unterschiedlichen Bedürfnisse und daraus resultierend der Konkurrenz. Lesestoffe, auch die materielle Gestalt von Büchern können bei all dem zu Trägern von ursprünglich mit dem Lesen verbundenen Interaktionen werden.

Lesebiografische Erinnerungen geben als biografische Konstruktion Einschätzungen und Bewertungen der Sich-Erinnernden wieder. Sie basieren auf Interaktionen und fassen mehrere sich wiederholende Interaktionen zu einer generalisierten Erfahrung zusammen. Sowohl die geschilderten Interaktionssequenzen als auch die generalisierten Erfahrungen rund ums Lesen lassen sich als Szenen, in denen meist Kinder und Erwachsene miteinander interagieren, fassen, haben also eine szenische Qualität. Dies bedeutet mehr, als dass hier die beschriebenen Akteure in Handlungen des Lesens und Vorlesens miteinander interagieren. Die frühen kinderliterarischen Erfahrungen sind insofern szenisch, als sie Interaktio-

<sup>4</sup> Die Daten wurden gesammelt und nach Methoden der Biografieforschung (Schütze 1983) sowie der tiefenhermeneutischen Sozialforschung (siehe Anm. 1) ausgewertet von der „Projektgruppe Literarische Sozialisation“ am Fachbereich 11 (Neuere Philologien) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse der Projektgruppe ist in Arbeit (nähere Informationen zur Projektgruppe unter: <http://www.member.uni-oldenburg.de/joerg.steitz.kallenbach/lehre-forschung.htm#PLS>).

<sup>5</sup> Die folgenden Ausführungen werden an dieser Stelle nicht explizit belegt und müssen daher thesenhaft bleiben. Das empirische Material, auf dem sie basieren, sind Auszüge aus leseautobiografischen Dokumenten, die unter <http://www.member.uni-oldenburg.de/joerg.steitz.kallenbach/download/sdd2000-material-tn.htm> eingesehen werden können.

nen mit affektiven Erlebenszuständen zu einer Interaktionsform verdichten und damit zu einem Interaktionsmodell werden lassen. Die dieser These zugrunde liegenden theoretischen Implikationen entstammen der psychoanalytischen Symbol- und Sozialisierungstheorie Alfred Lorenzers<sup>6</sup>, vor allem seinen Überlegungen zur Psychodynamik der Spracheinführungssituation



(Lorenzer 1972, S. 56ff.). „Lesen“ als szenisches Geschehen wäre demnach nicht nur die Dechiffrierung von Zeichen, die Konstruktion oder Rekonstruktion inner- oder außerliterarischer Wirklichkeitsbezüge. Es wäre auch mehr als das konnotative Feld der Affekte, das sich um die literarischen Denotate herum entfaltet. Es wäre all das, aber noch mehr, denn es wäre als Interaktionsmodell die Evokation der seiner Genese zugrunde liegenden Interaktionen und Szenen. Dem später sich entwickelnden selbstständigen Lesen werden die hier betonten affektiven Dimensionen zunehmend unbewusst. Dennoch kann es als eine differenzierte Interaktionsform der sinnlich-symbolischen und sprach-symbolischen Verschränkung beschrieben werden. Das Lesen kann als Chiffre, als „handlungs-symbolische“ (Schmid Noerr 2000) Verdichtung derjenigen Interaktionserfahrungen und Erinnerungsspuren verstanden werden, die sein Entstehen hervorgebracht haben. Damit ist eine gewisse Nähe zu objektbeziehungstheoretischen Überlegungen aus der Psychoanalyse impliziert, weil „Lesen“ mit frühen literarischen Interaktionserfahrungen in Verbindung gebracht wird. Lesen bzw. literar-ästhetische Erfahrungen können im Entstehungsgeflecht von Objektbeziehungen psychisch verortet werden.

Die interaktionelle und affektive Komplexität des Lesens, die für die frühen kinderliterarischen Erfahrungen auf der Grundlage der lesebiografischen Zeugnisse noch unmittelbar plausibel erscheint, wird im Konzept des Lesens als einer sprach-symbolischen und sinnlich-symbolischen Interaktionsform tendenziell verallgemeinert. Die affektiven Aspekte des Lesens sind, so die These, auch in reiferen Formen des Lesens präsent. Dazu soll mit drei Beispielen der Ansatz eines Nachweises erbracht werden.

1. Eine Studentin schildert in ihrer Lesebiografie die intensive Prägung durch den vorlesenden Vater und schildert eine intensive affektive Gestimmtheit der Vorlesesituation. Im Auswertungsgespräch erwähnt sie dann unver-

<sup>6</sup> Vgl. Lorenzer 1973, 1984 und 1986.

mittelt, dass ihr Freund ihr abends auch genauso vorlese, wie es einst ihr Vater getan habe, und sie dabei ruhig einschlafe.

2. Wenn erwachsene Leserinnen und Leser beschreiben, wie sie die Situationen einer intensiven und erfüllten privaten Lektüre gestalten, finden sich häufig zwei szenisch signifikante Elemente:
  - a. Der Leseort ist abgeschieden, oft höhlenartig gestaltet, der Leser bzw. die Leserin sind eingekuschelt oder haben sich in eine Decke eingewickelt, haben ihren Sitzplatz mit Kissen ausgepolstert, liegen im Bett, in der warmen Badewanne etc.
  - b. Das Lesen wird begleitet von oralen Genüssen, die vor dem Lesebeginn liebevoll zubereitet werden: etwas zu trinken (einen Tee, einen Kaffee, ein Glas Wein), etwas zu knabbern, etwas Süßes.

Die späteren Leseszenen erscheinen szenisch als Re-Inszenierung der ersten Erfahrungen mit dem Lesen und Vorgelesen-Bekommen. Das ist gerade bei reifen Lesern und Leserinnen nicht der einzige Lesemodus, aber es ist einer, der in ihren Beschreibungen wahrnehmbar vorkommt und gerade bei Studierenden mit der Differenz von Privatlektüre und universitärer Pflichtlektüre verbunden ist.

3. Dass auch wissenschaftliches Lesen nicht frei von Affekten ist, wird deutlich, wenn man, wie dies u. a. der Freiburger Literaturwissenschaftler Carl Pietzcker getan hat, methodenkritische Überlegungen aus der Ethnopschoanalyse auf literaturwissenschaftliche Zusammenhänge überträgt und die affekt-abwehrende Funktion literaturwissenschaftlicher Methoden untersucht (vgl. Pietzcker1992).

All dies macht deutlich, dass die interaktionell-affektive Komplexität des Lesens nicht als bloße Entwicklungsstufe zu betrachten ist, die irgendwann notwendigerweise überwunden wird. Selbst als unbewusst gewordene Interaktionsform bleibt sie von Bedeutung für das Lesen. Das hat für das private Lesen keine gravierenden Konsequenzen, auch wenn ein Wissen um die Bedeutung des eigenen Lesens sicher persönlichkeitsbereichernd sein kann. Im literaturdidaktischen Feld kann das Unbewusste, von dem das Lesen ein symbolischer Ausdruck sein kann, aber durchaus eine relevante Bedeutung erlangen. Dies soll am folgenden Fallbeispiel verdeutlicht werden.

## 2 Lehrer sind auch Leser: Literaturunterricht im Schnittpunkt von didaktischem Konzept und unbewusster Bedeutung des Lesens

Herr Fredersen<sup>7</sup>, Jg. 1941, Haupt- und Realschullehrer für die Fächer Deutsch, Geschichte und Religion, hebt bei der Schilderung seines Literaturunterrichts zwei jugendliterarische Texte hervor, deren Behandlung ihm im Unterricht so wichtig ist, dass er den Schülerinnen und Schülern, wie er dies sonst durchaus zu tun pflegt, keine Wahl lässt, sondern die Lektüre einfach anordnet: „... da bin ich ganz autoritär, da bestimme ich das Jugendbuch.“ (16/13f.) Es handelt sich um das „Tagebuch“ von Anne Frank (Frank, Anne 1947 und 1988) und um Irina Korschunows Jugendroman „Er hieß Jan“ (Korschunow 1979). Ebenso wie Anne Franks „Tagebuch“ steht auch „Er hieß Jan“ im thematischen Zusammenhang von Drittem Reich, nationalsozialistischer Gewaltherrschaft und rassistisch motiviertem Alltagsterror. Die generelle Bedeutung von Anne Franks „Tagebuch“ für Herrn Fredersen wird dadurch unterstrichen, dass er in seiner Schule als „Anne Frank-Fan“ bzw. als jemand bekannt ist, „der sehr viel in diesem Bereich mit Schülern macht“ (9/42f.). Die beiden Texte besitzen für Herrn Fredersen ihre Bedeutung aber weniger darin, dass sich an ihnen Perspektiven seiner Fächer gut verbinden lassen; diese fächerübergreifende Lehrperspektive sowie die politisch-erzieherische Verantwortung von Schule im Bewusstsein der deutschen Geschichte schwingen zwar als Begründung mit, aber im Kern steht etwas Anderes: Die Neufassung von Anne Franks „Tagebuch“ (Anne Frank 1988)<sup>8</sup> führt Herr Fredersen als Beispiel im Kontext einer Interviewpassage an, in der er seine ambivalente Haltung zu moderner Literatur zum Ausdruck bringt, die ihm nur unter zwei Bedingungen gefällt. Sie muss als „anspruchsvolle Literatur“ dem „Leser seine Freiheit“ (9/20f.) lassen und: „Es muss aber Sprache sein, die mir Spaß macht, die (...) gepflegt ist, die nicht ständig mit irgendwelchen Fäkalausdrücken kommt oder so etwas.“ (9/28 ff.) Um nun zu verdeutlichen, was er damit meint, führt er zunächst Cees Nootebooms „Rituale“ und dann Anne Franks Tagebuch an:

„da gab es äh ... einmal diese alte Übersetzung und dann hat es jetzt eine äh ... neue Übersetzung gegeben von Miriam Pressler. (...) Und äh dort hat man dieses Tagebuch erheblich erweitert... und da sind dann auch Stellen drin äh zum Beispiel wie sie ihre Sexualität entdeckt oder ... (...) Und ... da hab ich, als ich das damals gelesen habe - habe ich gesagt, das, gut, das schreibt man als Mädchen vielleicht auf, aber das ist doch normaler-

<sup>7</sup> Der Name wurde geändert. Das Interview hat die Sigle 1-199904094, wobei I den Textkorpus der Interviews bezeichnet, die nächsten 9 Ziffern geben Jahr und Monat der zugehörigen Pre-Studie (6 Stellen) sowie die dem Interview zugrunde liegende Nummer des Fragebogens (3 Stellen) an. Diesen Angaben folgen Seite und Zeilennummer des Interview-Transkripts. Im Folgenden werden nur Seite und Zeilenzahl vermerkt. Zu den hier relevanten editionsgeschichtlichen Aspekten vgl. Frank, Anne 1988, S. 5-7.

weise nichts, was man an die Öffentlichkeit bringt. Das ist so ((betont)) intim, das gehört eigentlich nur mir. (...) Und da war ich also zum Beispiel 'n bisschen geschockt, dass so etwas jetzt veröffentlicht wird." (9 f. /46ff.)

Demgegenüber steht Korschunows Roman „Er hieß Jan“, der mehrfach angesprochen und als „heiß und innig“ (16/17) geliebt wie folgt vorgestellt wird:

„Es geht so um so ne Liebesgeschichte zwischen einer, äh, 16 17-jährigen Mädchen, äh, im im zweiten Weltkrieg und einem, äh, Fremdarbeiter, Polen, ((leiser werdend)) (.. .)Das geht natürlich nicht gut, weil es nicht gut gehen konnte da, (.. .)aber, äh, aber wie wie es ganz einfach geschrieben ist: dies erste Annähern, es ist einfach so wie ich es mir das vorstelle wie man das literarisch erfassen könnte (sanft gesprochen), nämlich, dass man nicht sagt: „Komm, hev. Alte, wie is, nech, geh'n wir jetzt ins Bett oder weiß ich was.“ ((schneller und grob))..,(16/23 ff.)

Eine besondere Symptomatik hinsichtlich des Zusammenhangs von eigener Le-sebiografie und Unterricht ist in diesen Passagen noch nicht wirklich deutlich; sie wird deutlicher, wenn die beiden Texte näher betrachtet werden und damit die spezifische Rezeptionsweise der Texte durch Herrn Fredersen erkennbar wird. Die in Anne Franks „Tagebuch“ monierten Passagen lassen sich aufgrund der Andeutungen identifizieren. Anstößig ist weniger die Beziehung zwischen Anne und Peter und eher die Entfaltung von Annes ödipalen Fantasien (z.B. Frank A. 1988, S. 170) und vor allem Annes Erleben ihrer Menarche (ebenda, S. 70f.) und ihres Körpers (ebenda, S. 160ff. und S. 227). Was Herrn Fredersen an Anne Franks Text schockiert, kann allerdings auch als äußerst sensible, sprachlich feinfühlig und differenzierte, ganz unaufdringliche und ehrliche Darstellung pubertärer und adoleszenter Gefühle und Gedanken eines Mädchens angesehen werden. Sicher waren gewisse Tagebuchpassagen auch von Anne Frank nicht für die Öffentlichkeit bestimmt (vgl. Frank, A. 1988, S. 71), aber das Schamgefühl muss nicht im Text angesiedelt werden, es kann auch beim Leser verortet werden. Die Entwertung des Texts könnte dann auch eine Abwehr von Sexualität und Erotik sein, besonders in der bei Anne Frank deutlich werdenden Form selbstbewusster weiblicher Potenz. In diesem Zusammenhang ist es interessant, den von Herrn Fredersen als sensibles Gegenstück eingebrachten Roman „Er hieß Jan“ auf seine Präsentation des Themas hin zu betrachten. Der Roman schildert die zum Scheitern verurteilte Beziehung zwischen der siebzehnjährigen Regine, einer bis zu ihrer ersten Begegnung mit Jan stramm nationalsozialistischen jungen Frau aus stramm nationalsozialistischem Elternhaus, und Jan, einem polnischen Zwangsarbeiter, feinsinnig, sensibel, ohne Hass auf seine Peiniger und ohne Aufdringlichkeit verführerisch. Von Jan geht eine Magie aus, der Regine gleich bei ihrem ersten heimlichen Treffen erliegt, nachdem sie ihn noch Stunden zuvor abschätzig mit den Augen der BDMlerin betrachtet hatte.

„Wir hatten uns gegenübereinander wie zwei Fremde, die miteinander verhandeln, abwägend, sachlich. Aber als Jan lächelte, wurde es plötzlich wärmer und alles verwandelte

sich. Die Kerze warf einen Schimmer über die Säcke, das Sofa, den Tisch. Der Schuppen sah wie eine Bleibe aus. Ich wollte nicht mehr gehen." (Korschunow 1979, S. 69)

„Er hieß Jan“: eine mit sprachlicher Feinfühligkeit geschilderte Liebesgeschichte, deren tragisches Ende bereits am Anfang klar ist, deren Erotik darin besteht, dass sie andeutet und weglässt, was dann in der Fantasie der Leser entstehen kann, die in einer Liebe außerhalb der Welt einen utopischen Entwurf gegen die Welt des Hasses und der Lüge skizziert, der dann doch von dieser Welt eingeholt wird. So könnte Herrn Fredersens Würdigung des Texts zusammengefasst werden. Oder: eine unrealistische Geschichte, bei der sich das Handeln und die Entwicklung der Protagonistin nicht wirklich plausibel aus ihrem Charakter ergibt, die wenig Eigenes erkennen lässt, deren Erotik weniger Wollen als Erliegen ist, bei der die Moralität und das Gute so krass gezeichnet sind, dass seine jugendliterarische Absicht nahezu aufdringlich wirkt. Beides sind mögliche und vertretbare Sichten des Texts. Warum aber favorisiert Herr Fredersen die erste „heiß und innig“ und versucht sie gleichzeitig „ganz autoritär“ seinen Schülern zur Lektüre zu unterbreiten? Es wird deutlich, dass hier zutiefst persönliche und hoch affektive Lektüreerfahrungen mit dem unterrichtlichen Angebot verbunden werden, dass sich der Lehrer mit seinem literaturdidaktischen Angebot also auch selbst in den Unterricht einbringt. Auf der Suche nach solchen persönlichen Dimensionen stößt man zum einen auf Interviewpassagen, in denen frühe kinderliterarische Erfahrungen geschildert werden, die durch eine ähnliche Intimität und Wärme einerseits und durch eine Abgeschiedenheit von der Welt andererseits gekennzeichnet sind, wie dies für die Beziehung zwischen Jan und Regine charakteristisch ist. Es handelt sich dabei um Vorlesesituationen, in denen Herr Fredersen als Kind von seiner Großmutter in deren Bett Märchen vorgelesen und erzählt bekommen hat (vgl. 1/8ff.), sowie um Situationen des Selber-Le-sens, die dadurch gekennzeichnet waren, dass sich der junge Leser inmitten einer leseunfreundlichen, weil geschäftigen Umwelt in die Welt seiner Lektüre verzog (vgl. 5/12ff.).

Während die Analogie zwischen Herrn Fredersens Lektüreerfahrungen und der Beziehung zwischen Jan und Regine hier überwiegend in der szenischen Ähnlichkeit der Intimität und der Wärme gesehen werden kann, findet sich auch für die Magie der Interaktion eine mögliche biografische Entsprechung. Herr Fredersen, der das Abitur auf dem zweiten Bildungsweg gemacht hat, schildert seine Begegnung mit Literatur im Kolleg, das er als junger Erwachsener besucht, als geradezu initiatorischen Akt wie folgt:

„Und da bin ich einer fantastischen ((betont)) Deutschlehrerin in die Hände gefallen. (...) Fräulein Michel, die ich bis heute hoch und heilig verehere; und die Frau hat mir eigentlich Literatur (aufgemacht).“ (3/45ff.)

Fräulein Michels literaturdidaktisches Angebot ist fordernd und anspruchsvoll, es erfordert Anstrengung und Veränderung auf Seiten von Herrn Fredersen.

Und die Welt steht dem Angebot, das Fräulein Michel macht, feindlich gegenüber, zumindest nimmt es Herr Fredersen so wahr:

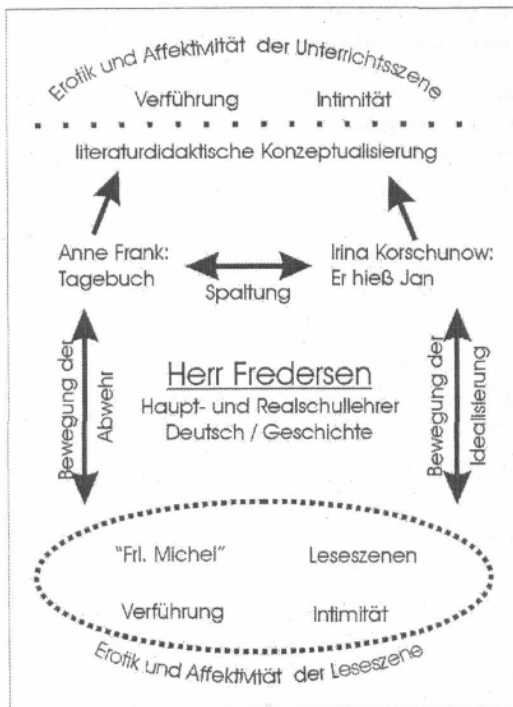
„(...) diese Michel, die uns auf dem äh..zweiten Bildungsweg da äh mit mit Enzensberger und so etwas kam; das war auch schon 'ne relativ gewagte Angelegenheit und das hat sie -wie gesagt - nachher auch so'n bisschen die Stelle dort gekostet. Die ist nicht arbeitslos geworden. (...) aber sie wurde an ein Gymnasium versetzt. ... aber mehr kann ich mich da also nicht genau weiter dran erinnern muss ich sagen ((leiser))." (7/15ff.)

Dem Lesen selbst mag, aus diesen Erfahrungen herrührend, eine Magie eignen, die ihre Bedeutung aus der individuellen Lebens- und Lesegeschichte bezieht. Lesen hätte dann immer eine affektive Tönung, die umso intensiver ist, je deutlicher das Thema des Texts eine szenische Nähe zu den Szenen der eigenen Geschichte als Leser hat. Dies wird noch etwas plausibler, wenn man bedenkt, dass Herr Fredersen als junger Erwachsener einer möglicherweise ebenso jungen Lehrerin „in die Hände gefallen" ist. Die erotische Färbung könnte dann genau das sein, was mit der Ablehnung von Anne Franks offenem Ansprechen von Sexualität und Körperlichkeit eigentlich abgelehnt wird und in der magisch andeutungsreichen Beziehung Regine-Jan idealisiert und verklärt wird. Auch für diese Überlegung findet sich ein weiteres Indiz in Herrn Fredersens Interview, das nun auch die unterrichtliche Seite der Verstrickung deutlich werden lässt, die bisher in ihrem Kern nur angedeutet war. Statt nämlich den peinlichen, intimen und bei der Lektüre Gefühle der Scham aktivierenden Stellen aus Anne Franks Tagebuch im Unterricht aus dem Weg zu gehen, bringt Herr Fredersen gerade auch seine Schülerinnen offensiv in Kontakt mit den entsprechenden Stellen, nicht jedoch um die Gefühle und damit die Lektüreerfahrung zu bearbeiten, sondern um sie zu bestätigen. Auf der Suche nach einer Antwort auf die Frage, ob seine schamhafte Lektüreerfahrung, die mit dem Gefühl gekoppelt ist, bei Anne Frank Grenzen der Intimität überschritten zu haben, etwas mit seinem fortgeschrittenen Alter zu tun hat, wendet er sich an seine Schülerinnen:

„Und ich hab' äh ... das dann mal Schülerinnen gegeben ... von mir und hab' dann auch gesagt, sie sollen sich grad diese Stellen mal durchlesen und ich hab' - das war in der 10. Klasse - und ich hab's jetzt grad in der 8. Klasse wieder gemacht (...). Und ... die Mädchen waren entsetzt ((betont)), wirklich entsetzt. Die sind angekommen; die sind jetzt also 13/14 Jahre alt und haben zu mir gesagt: Das ist ja furchtbar, das ... das ist schrecklich. (...) Also insofern muss ich nich ganz so weit weg sein von der Wirklichkeit." (10/8ff.)

Der Vorgang, dessen Bedeutung durch die Tatsache der Wiederholung noch unterstrichen wird, gibt Herrn Fredersen nicht nur die gewünschte Bestätigung '-es liegt nicht an meinem Alter' -, er wiederholt auch im Kontakt mit den Schülerinnen das affektiv hochambivalente Geschehen: die Verführung, die Verletzung der Intimität und die Erzeugung von Schani- und Peinlichkeitsgefühlen. Mit ihrer affektiven Reaktion auf den Text - „Das ist ja furchtbar, das ... das ist schrecklich" - wiederholen und bestätigen die Schülerinnen Herrn Fredersens





negativen Affekt, sind gleichzeitig aber auf eine gewisse Weise intim mit ihm. Lehrer und Schülerinnen sind, so könnte man resümieren, in der Abwehr vereint.

Diese unterrichtliche Szene ist noch auf einer weiteren Ebene bedeutsam, weil sie nicht nur durch Fragen des Geschlechts der Beteiligten insofern bestimmt ist, als man hinterfragen kann, ob ein Mann und Lehrer überhaupt mit 13/14-jährigen Schülerinnen über ihre Wahrnehmung von Körperlichkeit, Sexualität und Menarche reden sollte. Die männlichen Schüler spielen eine nicht unerhebliche Rolle. Sie scheinen zunächst durch den nur neben-unterrichtlichen

Impuls von

Herrn Fredersen an die Mädchen - „lest das mal und sagt mir, wie ihr das findet“ - aus der Lehrer-Schülerinnen-Interaktion ausgeschlossen. Sie bekommen aber natürlich mit, dass hier etwas passiert und werden neugierig:

„Jungs, die die sind einfach nur Voyeure oder oder ... (...)... irgendwie so etwas, nicht? (...) Und äh die wollen dann sicherlich da irgendwas mit den Lesestellen wissen ... aber die Mädchen finden es also abartig, ja.“ (10/21 ff.)

Zwar setzt sich Herr Fredersen durch seine Beschreibung von seinen männlichen Schülern ab, seine Veröffentlichung und Zusammenstellung der entsprechenden Textstellen im Lektüreauftrag an die Schülerinnen kann aber auch auf einer durchaus ähnlichen Ebene gesehen werden wie das Interesse der Schüler, wissen zu wollen, um was es eigentlich geht.

Als Resümee der Betrachtungen zu den Auszügen aus dem Interview mit Herrn Fredersen kann insgesamt vermutet werden, dass die interaktionellen Erfahrungen in der Lesegeschichte von Herrn Fredersen sich insofern an das Lesen als Handlung affektiv anheften, dass das *Lesen und die Beschäftigung mit Literatur selbst als handlungssymbolische Verdichtung* (vgl. Schmid Noerr 2000, S. 462 ff.) betrachtet werden kann. In diesem Sinne kann dann von einem Eingewoben-sein des Lehrers bzw. der Lehrerin mit tieferen Dimensionen der eigenen

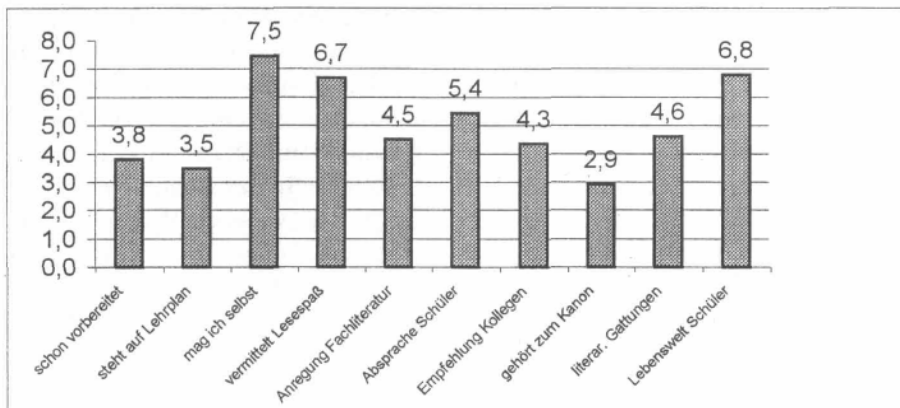
Biografie in den Literaturunterricht, von einem Verstricktsein also gesprochen werden. Die jeweiligen literaturdidaktischen Überzeugungen und Konzeptionen könnten dann darauf befragt werden, inwiefern sie Ausdruck dieser 'Verstrickung' sind.

### 3 Konsequenzen

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den hier geschilderten Forschungen für literaturdidaktische Kontexte? Mit zwei allgemein gehaltenen Stichworten sollen die hier entfalteten Betrachtungen beendet werden.

#### Stichwort 1: Lehreraus- und -Weiterbildung

Herr Fredersen ist natürlich insofern ein Einzelfall, als sich eine für ihn einzigartige Verknüpfung von Biografie, literarischer Erfahrung und literaturdidaktischen Präferenzen erkennen lässt. Diese Verknüpfung hat allerdings insofern möglicherweise eine repräsentative Seite, als sie auf ein Prinzip verweist. In einer Vorstudie zu den Interviews wurden insgesamt 109 Lehrer und Lehrerinnen aller Schulstufen u. a. danach befragt, nach welchen Kriterien sie Lektüren für den Unterricht auswählen. Auf einer Skala von 0 bis 10 sollten sie mehrere Optionen bewerten, wobei „mag ich selbst“, „an Lebenswelt der Schüler orientiert“ und „vermittelt Lesespaß“ ebenso deutlich die Skala anführen wie „gehört zum Kanon“ und „steht auf dem Lehrplan“ deren Ende bilden.



Die drei am höchsten bewerteten Kriterien sind Deutungskriterien, deren Beeinflussbarkeit durch Affekte und Empfindungen evident ist - auch die Lebenswelt der Schüler kennen die Lehrer nicht unmittelbar, sie müssen sie erschließen, und die Behauptung der lebensweltlichen Bedeutung literarischer Texte für

Schüler ist das Ergebnis eines Deutungsaktes. Um nicht unbewusste Wünsche und Dispositionen nur zu agieren, sollten Lehrerinnen und Lehrer zumindest berufsbezogene Selbsterfahrung im Feld der eigenen literarischen Sozialisation besitzen. Entsprechende Aus- und Weiterbildungsangebote sind daher mehr als wünschenswert.

### **Stichwort 2: Verstehen als Voraussetzung für Handeln**

Es ist für Lehrerinnen und Lehrer sicher wichtig, die lese-sozialisatorischen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu kennen. Dies schließt auch die Dimensionen des Fehlens mit ein, denn Petra Wieler (1997) und Bettina Hurrelmann u.a. (1993) haben eindrucksvoll nachgewiesen, dass auch misslingende Prozesse der literarischen Sozialisation von ebenso misslingenden Interaktionserfahrungen begleitet sind. Nicht-Lesen, fehlende Leseerfahrungen sind häufig auch mit fehlenden bzw. belasteten Interaktionserfahrungen und entsprechenden Gefühlen von Mangel und ungestillten Wünschen verknüpft. Insofern Lesen als Handlungssymbol fungiert, ist Leseförderung also auch mit den szenischen Dimensionen des Lesens verknüpft. Die affektiven und interaktionellen Dimensionen der literarischen Sozialisation bilden also eine wichtige Basis für den Literaturunterricht, dies gilt u.a. auch für geschlechtsspezifische Aspekte der Leseförderung, deren männliche Perspektive hier kurz angedeutet werden soll.

Wenn Lesen weiblich konnotiert ist (vgl. Eggert/Garbe 1995, S. 76 ff.), dann besteht für Jungen eine besondere Anforderung in ihrer Entwicklung als Leser. Die bei Jungen früher als bei Mädchen stattfindende Entidentifizierung von der Mutter (vgl. Mertens 1998) tangiert nämlich auch das Lesen. Wenn Jungen eine stabile Lesehaltung aufbauen sollen, besteht für sie die Aufgabe also darin, etwas Weibliches in ihr Selbstkonzept zu integrieren. Die Konfrontation mit Weiblichkeit im schulischen Alltag kann für Jungen daher durchaus eine ernstzunehmende Hürde in ihrer Entwicklung als Leser bedeuten. Männlich vermittelte Leseerfahrungen wären sicher eine große Hilfe für Jungen. In der Realität sind aber Lehrerinnen vor die schwierige Aufgabe gestellt, das „weibliche Lesen“ als für Jungen attraktives Unterfangen zu präsentieren, ohne Jungen in den regressiven Sog der frühen Mutter-Sohn-Symbiose zu führen. Das Verstehen der hier skizzierten Zusammenhänge kann das Gelingen konkreter Leseförderungsmaßnahmen sicher unterstützen.

## **Literatur**

Belgrad, Jürgen: Analytische, ästhetische und mimetische Qualitäten. Kategorien einer Didaktik des Literaturunterrichts. In: Belgrad, Jürgen; Melenk, Hartmut (Hrsg.): Literarisches Verstehen - Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Vlg. 1996, S. 83-98

- Eggert, Hartmut/Garbe, Christine: Literarische Sozialisation (SM 287). Stuttgart: Metzler 1995
- Frank, Anne: Das Tagebuch der Anne Frank. 12. Juni 1942-1. August 1944. Mit einem Vorwort von Albrecht Goes. 1. Aufl. Frankfurt am Main: FischerTB 1955
- Frank, Anne: Anne Frank Tagebuch. Fassung von Otto H. Frank und Mirjam Pressler. Aus dem Niederländischen von Mirjam Pressler. 12. Aufl. Frankfurt am Main: FischerTB 1999
- Graf-Deserno, Susanne/Deserno, Heinrich: Entwicklungschancen in der Institution. Psychoanalytische Teamsupervision. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch 1998
- Heinze, Thomas: Qualitative Sozialforschung. Erfahrungen, Probleme und Perspektiven. 3. Aufl. Opladen: Westdt. Verlag 1995
- Heinzel, Friederike: Wiederholte Gesprächsinteraktion und tiefenhermeneutische Analyse. In: Friebertshäuser, Barbara; Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 468-480
- Hirblinger, Heiner: Die Gegenübertragungsreaktion im Unterricht. In: Büttner, Chr., Trescher, H. G. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik. Band 2. 1. Aufl. Mainz: Grünewald 1990, S. 7-26
- Hirblinger, Heiner: Erfahrungsbildung im Unterricht. Die Dynamik unbewusster Prozesse im unterrichtlichen Beziehungsfeld. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1999
- Hurrelmann, Bettina/Hammer, Michael/Nieß, Ferd.: Lesesozialisation Band 1: Leseklima in der Familie, (unter Mitarbeit von S. Epping und I. Oftringen). 1. Aufl. Gütersloh: Bertelsmann 1993
- König, Hans Dieter: Tiefenhermeneutik. In: Flick, Uwe u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 1. Aufl. Reinbek bei Hamburg 2000, S. 556-569
- König, Karl: Gegenübertragungsanalyse. 1. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck 1993
- Korschunow, Irina: Er hieß Jan. 19. Aufl. München: dtv 1999
- Leithäuser, Thomas/Birgit Volmerg: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979
- Leuzinger-Bohleber, Marianne/Ariane Garlichs : Theoriegeleitete Fallstudien im Dialog zwischen Psychoanalyse und Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 157-176
- Lorenzer, Alfred: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt /M.: Suhrkamp 1973
- Lorenzer, Alfred: Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (FTV) 1984
- Lorenzer, Alfred: Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: Psyche. 37. Jg., 1983, Heft 2, S. 97-115
- Lorenzer, Alfred: Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.D.; Lorenzer, Alfred et al. (Hrsg.): Kultur-Analysen. Frankfurt/M.: Fischer 1986, S. 11-98
- Mertens, Wolfgang: Widersprüche männlicher Geschlechtsidentität aus psychoanalytischer Sicht. In: Cremerius, Johannes u. a. (Hrsg.): Widersprüche geschlechtlicher Identität (= Freiburger literaturpsychologische Gespräche - Jahrbuch für Literatur und Psychoanalyse Band 17). 1. Aufl. Würzburg: Königshausen&Neumann 1998, S. 35-57

- Münch, Winfried: Zur Arbeit mit Übertragung und Gegenübertragung in Supervisionsgruppen für Lehrer: Die Abwehr ödipaler Verantwortung. In: Pühl, Harald (Hrsg.): Handbuch der Supervision. Beratung und Reflexion in Ausbildung, Beruf und Organisation. 1. Aufl. Berlin: Ed. Marhold 1990, S. 452-463
- Pietzcker, Carl: Lesend interpretieren. Zur psychoanalytischen Deutung literarischer Texte. Würzburg: Königshausen und Neumann 1992
- Pühl, Harald (Hrsg.): Supervision in Institutionen. Eine Bestandsaufnahme. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer (FTV) 1996
- Schmid, Volker: Fallstudien in der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Friebertshäuser, Barbara/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 177-191
- Schmid Noerr, Gunzelin: Symbolik des latenten Sinns. Zur psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. In: Psyche, 54. Jg., 2000, H. 5, S. 454-481
- Schütze, Fritz: Biographieforschung und narratives Interview. In: NEUE PRAXIS, 1983, H. 3, S. 283-293
- Steitz-Kallenbach, Jörg: Die ich rief, die Geister... Anmerkungen zur Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Lang 1995, S. 29-54
- Steitz-Kallenbach, Jörg: Literaturunterricht als szenisches Arrangement. In: ders.: Zur Psychodynamik des Literaturunterrichts. 1. Aufl. Oldenburg: Didaktisches Zentrum 1999
- Trescher, Hans-Georg (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. 1. Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald 1990
- Trescher, Hans-Georg: Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In: Muck, Mario; Trescher, Hans-Georg (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 1. Aufl. Mainz: Matthias-Grünewald 1985, S. 167-201
- Wieler, Petra: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa 1997