

Text als Angebot: Didaktische Perspektiven nach der Literaturtheorie

3

Christoph Reinfandt

1. Einleitung: (Literatur-)Theorie und (Schul-)Praxis

Wohl kaum eine Entwicklung hat zu einer so starken Entfremdung zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung geführt wie das Aufkommen der Literaturtheorie in den 1970er und 80er Jahren. Wurde bis dahin die Literatur noch als zentraler Bestandteil des Kanons der zu vermittelnden Kultur mitsamt der für sie charakteristischen spezifischen Werte aufgefasst und den Literaturwissenschaftlern als Experten eine weitreichende Bestandssicherungs- und Erklärungskompetenz zugestanden, so begannen eben diese Experten nunmehr, genau diese Funktionen systematisch zu hinterfragen. *Vor* der Literaturtheorie konnte man sich an Literaturwissenschaftler wenden, um vom Experten zu erfahren, *was* ein Text bedeutet. *Nach* der Literaturtheorie beschäftigen sich Literaturwissenschaftler in erster Linie mit der Frage, *wie* Texte bedeuten. Die Textbedeutung wird dabei als Reflex komplexer Wechselwirkungen zwischen Texten und Kontexten gesehen, das heißt sie ist nicht länger *im Text* vorhanden sondern ergibt sich dynamisch, instabil und plural aus der individuellen Interaktion zwischen Lesern und Texten, die wiederum im Rahmen von spezifischen Diskursen stattfindet, die Kommunikation sowohl ermöglichen als auch regulieren. Und zu diesen Diskursen gehört, was die Komplexität hinsichtlich der schulischen Verwendbarkeit nochmals erhöht, auch die Lektüresituation im Rahmen der Institution Schule selbst.

In der Literaturtheorie geht es somit, wie Jonathan Culler in der wohl griffigsten Einführung in das Feld schon gleich zu Beginn deutlich macht, nicht nur um eine »*Theorie der Literatur*, also die systematische Untersuchung des Wesens der Literatur und der Methoden ihrer Analyse«; vielmehr steht auch »viel *Nicht-Literarisches* zur Diskussion« und es werden »viele allgemeine Fragestellungen debattiert [...], deren Verbindung zur Literatur kaum ersichtlich ist« (2017, S. 9). Dieser allgemeine Anspruch rührt aus der Tatsache her, dass literaturtheoretisch relevante Schriften

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45508>



keineswegs ausschließlich aus den Literaturwissenschaften stammen – im Gegenteil, es ist vielmehr so, dass Texte, die zunächst in einen bestimmten Fachhorizont eingebunden sind – Culler verweist auf Anthropologie, Filmwissenschaft, Geschlechterforschung, Kunstgeschichte, Philosophie, Politikwissenschaft, Psychoanalyse, Sozial- und Geistesgeschichte, Soziologie, Sprachwissenschaft und Wissenschaftstheorie – »zu Werken der ›Theorie‹ [werden], weil ihre Entwürfe oder Argumente gerade für diejenigen reizvoll oder produktiv geworden sind, die nicht in diesem Fach arbeiten« (Culler, 2017, S. 12-13). Die Literaturtheorie fungierte damit einerseits als Gegenpol zur fortschreitenden Differenzierung und Spezialisierung des Wissenschaftsbetriebs. Sie etablierte zumindest im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften ein Forum für die vielbeschworene Interdisziplinarität, während Berührungspunkte mit den Naturwissenschaften erst in jüngster Zeit in den Vordergrund treten (Smith, 2016). Andererseits aber erwiesen sich Theorien von derartiger Reichweite und Übertragbarkeit als hochgradig abstrakt und an einen spezifischen Sprachgebrauch gebunden. Dies war zwar einerseits der begrifflichen Präzision dienlich, wurde andererseits aber als Jargon empfunden, der die Literaturwissenschaften der breiteren Öffentlichkeit auf eine den fortgeschrittenen Naturwissenschaften vergleichbare Weise entfremdete und sozusagen durch die Hintertür ebenso zur Differenzierung und Spezialisierung des Wissenschaftsbetriebs beitrug. Die hier hervorgerufene Entfremdung ist dabei durchaus mit derjenigen vergleichbar, die etwa die Relativitätstheorie im Hinblick auf das als alltäglich und evident empfundene Universum à la Newton hervorruft: »Der Haupteffekt der Theorie liegt darin,« schreibt etwa Culler, »dass sie den so genannten ›gesunden Menschenverstand‹ in Frage stellt«, indem sie versucht »zu zeigen, dass das, was wir als unmittelbar einsichtig und vernünftig akzeptieren, nichts anderes ist als ein historisches Konstrukt, eine bestimmte Theorie, die uns im Lauf der Zeit so geläufig geworden ist, dass wir sie nicht einmal mehr als solche erkennen« (2017, S. 13-14).

Ein solcher Entfremdungs- und Verunsicherungseffekt scheint zunächst einem fachdidaktischen Verständnis von Literaturwissenschaft entgegenzustehen, wie es sich etwa noch in einem vielgenutzten Band zur *Fachdidaktik Englisch* aus dem Jahre 2006 mit den Stichworten *Genres, Interpretationsformen, Methoden* und *Literaturauswahl (Kanon)* andeutet; doch schon auf der gleichen Seite des Bandes wird klar, dass literaturtheoretische Belange, markiert durch die Stichworte *Interdisziplinarität, erweiterter Textbegriff, kulturelle Bedeutung, Kontext, Race/Class/Gender* etc., zu diesem Zeitpunkt bereits Eingang in die Fachdidaktik gefunden haben, wo sie allerdings unter Kulturwissenschaft firmieren (Haß, 2006). Es wird nun im Folgenden darum

gehen, diese Trennung aufzuheben, wird doch in der universitären Praxis Literaturwissenschaft heutzutage in der Regel *als* Kulturwissenschaft betrieben. Dabei soll deutlich werden, wie die Einsichten der Literaturtheorie für die Lehrerbildung fruchtbar gemacht werden können. Zu diesem Zweck folgt zunächst ein knapper Überblick über die historische Genese der Literaturtheorie im oben skizzierten emphatischen Sinne (im englischen Sprachraum wird diese gerne als *Theorie mit großem T* bezeichnet). Vor dem Hintergrund des aktuellen Standes dieser Debatte wird dann ein Vorschlag unterbreitet, wie die Höhenflüge der Theorie mit einer Konzeption von *Text als Angebot* so an die konkrete Arbeit mit Medientexten aller Art zurückgebunden werden können, dass sich klare didaktische Perspektiven ergeben, wenn auch nicht notwendigerweise exklusiv für den Literaturunterricht.

2. Literaturtheorie: Hintergründe

Zunächst also einige knappe Anmerkungen zur Entstehung der Literaturtheorie im oben skizzierten Sinne (vgl. dazu ausführlicher Reinfandt, 2009a sowie Middeke und Reinfandt, 2016): In einem bis heute einflussreichen Modell stellte der amerikanische Literaturkritiker M. H. Abrams 1953 erstmals eine historische Perspektivierung von grundlegenden *Orientierungen der Kunstkritik* in der westlichen Tradition vor, die sich in ihrer jeweiligen Auffassung des Verhältnisses von Text und Welt voneinander abgrenzen (Abrams, 1978). Die klassischen mimetischen, das heißt auf Nachahmung der Welt ausgerichteten Theorien, wie sie grundlegend von Plato und Aristoteles formuliert wurden, bilden im Zusammenspiel mit den später insbesondere bei Horaz in den Vordergrund gerückten pragmatischen Theorien, die den Effekt der Werke auf das Publikum in den Mittelpunkt stellen, das zentrale Paradigma, wie es sich in der Metapher des Spiegels zusammenfassen lässt: Kunstwerke beziehungsweise Texte spiegeln die Welt wider, und das Publikum beziehungsweise die Leser werden dadurch nützlich belehrt und zugleich erfreut (gemäß der auf Horaz zurückgehenden Formel des *prodesse et delectare*). Grundsätzlich neue Dimensionen jenseits von Welt und Publikum kommen demgegenüber erst im Laufe des 18. Jahrhunderts mit den expressiven, das heißt auf persönlichen Ausdruck von Empfindungen seitens des Künstlers beziehungsweise Autors ausgerichteten Theorien der Romantik ins Spiel, die der Kunst und der Literatur nicht länger eine Widerspiegelungsfunktion gegenüber der Wirklichkeit zuschreiben, sondern nunmehr die Spiegelmetapher durch die Metapher der Lampe ablösen: Das Bewusstsein des Künstlers wirft Licht auf die Welt, und das äußere Instrument dieser Be- oder Erleuchtung der Welt ist das emphatisch

verstandene Kunstwerk als Objekt, dessen spezifische Verfasstheit in den Mittelpunkt der von Abrams so benannten *objektiven* Theorien der klassischen Moderne beziehungsweise des Modernismus rückt.

Der so aufgespannte breite Rahmen macht deutlich, dass das (theoretische) Nachdenken über Literatur in der westlichen Tradition immer schon in außerliterarische Bezüge eingebettet war, während sich eine Verengung erst mit einiger Verzögerung im Kontext neuzeitlicher Ausdifferenzierungsprozesse etablierte. Allerdings ist dabei von entscheidender Bedeutung, dass die traditionelle Einbettung in außerliterarische Bezüge im Gegensatz zu derjenigen, die für die Literaturtheorie im ausgehenden 20. Jahrhundert charakteristisch wird, von der Annahme ausgeht, dass der Fluchtpunkt jeglicher Bedeutung in der als sinnvoll und bedeutend angesehenen Realität liegt, die nachgeahmt wird. Es ist eben dieser Fluchtpunkt des Bedeutens, der sich unter modernen Bedingungen verlagert, und zwar mit den expressiven Theorien in das Bewusstsein des modernen Subjekts und mit den objektiven Theorien in den Text beziehungsweise das Kunstwerk selbst.

Trägt man dieser historischen Dimension Rechnung, dann ergeben sich für die Geschichte der modernen Literaturtheorie zwei Phasen. Die erste dieser Phasen beinhaltet einerseits den Gründungsakt der modernen Literaturtheorie: Im Gefolge der Reformation sowie auf abstrakterer Ebene infolge der Ausdifferenzierung moderner Subjektivität als Zentralphänomen kultureller Modernisierung stellt sich mit großer Dringlichkeit die Frage nach der *richtigen*, die wahre Bedeutung von Texten erfassenden Lektüre. Eben diesem Problem widmet sich die Hermeneutik mit stetig weiter ausgreifenden theoretischen Gesten, von ihren Anfängen in der protestantischen Bibelhermeneutik über die Lektüre klassischer Texte (Friedrich Ast), die romantische Hermeneutik (Friedrich Schleiermacher) und die Begründung der Geisteswissenschaften (Wilhelm Dilthey) bis hin zu Friedrich Gadammers finaler Ausformulierung der Theorie in *Wahrheit und Methode* (1960). Bei all dem geht es um eine theoretisch-methodische Einhegung der Subjektivität, auf deren Grundlage dann trotz der modernen Subjektivierung der Kultur und des unhintergebar subjektiven Akts der Lektüre *objektive* Bedeutungen erhalten werden können (durchaus im doppelten Wortsinne, das heißt gemäß älterer erkenntnistheoretischer Traditionen fortgeführt oder unter modernen Bedingungen generiert). Andererseits etablieren sich im Laufe des 19. Jahrhunderts mit positivistischen (Auguste Comte) und marxistischen Theorien zwei konkurrierende Bezugsrahmen für ein Festhalten an objektiver Textlektüre nach Maßgabe der traditionellen mimetisch-pragmatischen Kriterien, laut denen man die

Bedeutung eines Textes aus den Bedingungen seiner Entstehung herleiten kann – dass hier dennoch ein Problem vorliegt, wird daran deutlich, dass es eben zwei dieser angeblich objektiven Rahmen gibt, nämlich einerseits einen auf die Gegenwart ausgerichteten analytisch deskriptiven (*Race/Milieu/Moment* – Hippolyte Taine; das Erlernte/Ererbte/Erlebte – Wilhelm Scherer) und andererseits einen auf die Zukunft ausgerichteten geschichtsphilosophisch unterfütterten Entwurf. Mit Hermeneutik, Positivismus und Marxismus sind also Theorien vor der eigentlich auf Literatur fokussierten Theoriebildung benannt («Theory before theory», Reinfandt, 2009a, S. 39-42; siehe auch Barry, 1995). Diese vernachlässigen den Gegenstand der Literatur selbst noch weitgehend und favorisieren stattdessen den von den Romantikern emphatisch auf die Landkarte gesetzten Autor als Anker der Theoriebildung, indem sie ihn einerseits als Genie zum Paradigma der dann vom Leser nachzuvollziehenden (Be-)Deutungsprozesse erklären (Hermeneutik) oder ihn andererseits in seinem gesellschaftlichen und/oder historischen Kontext re-objektivieren (Positivismus und Marxismus).

Demgegenüber ist die zweite der Ausdifferenzierungsphasen der modernen Literaturtheorie eng mit der Professionalisierung der Literaturwissenschaft als akademischer Disziplin verknüpft, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts vollzog. Eine vollwertige Disziplin braucht einen klar definierten Gegenstand, und so rückt hier ganz im Sinne vom Abrams' objektiven Theorien der Text selbst in den Vordergrund, sei es als emphatisch aufgeladenes organisches Kunstwerk im angelsächsischen *New Criticism* oder als dynamische und historisch situierte Form im russischen Formalismus. In der hier anschließenden Geschichte der Literaturtheorie im engeren Sinne einer *systematischen Untersuchung des Wesens der Literatur und der Methoden ihrer Analyse* (Culler) geht es zunächst um Literarizität, doch im Zuge der Entwicklung vom Formalismus über den Strukturalismus hin zum Poststrukturalismus und der Dekonstruktion entgrenzt sich dieser Fokus wieder: Texte werden zunehmend in größeren Bezugsrahmen gesehen, die aber nicht mehr wie in der vormodernen Tradition ontologisch als nachzuahmende Welt sondern vielmehr als sprachliche Strukturen, (Inter-)Textualität und Diskurse aufgefasst werden. Derridas provokantes Diktum *Ein Text-Äußeres gibt es nicht* (1983, S. 274) ist dabei auch in der Literaturdidaktik klar in den Horizont des sogenannten *Linguistic Turn* eingerückt worden (Bredella, 2004; siehe auch Reinfandt, 2009a), der seit Beginn des 20. Jahrhunderts die Einsicht in den Mittelpunkt aller philosophischen und theoretischen Überlegungen stellt, dass alles, was wir über die Welt wissen, immer sprachlich geprägt ist, während die Sprache wiederum in weitere Zusammenhänge eingebettet ist, die in den

Fokus verschiedener *Cultural Turns* rücken, die sich an den *Linguistic Turn* anschließen (Bachmann-Medick, 2014).

Im Zuge dieser Entwicklung etabliert sich zwischen den eingangs in systematischer Hinsicht erwähnten Positionen des sich wandelnden literaturwissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, nämlich einerseits dem traditionellen Interesse daran, *was* ein Text bedeutet, und andererseits dem jüngeren Interesse daran, *wie* Texte bedeuten, eine weitere Position. Diese ergibt sich daraus, dass die theoretische Anerkennung der (sprachlichen, diskursiven, kulturellen) Konstruiertheit von jeglichem in Texten vermittelten Wissen über die Welt dazu führt, dass alle hermeneutischen Lektüren, die die Bedeutung in der Wirklichkeit *hinter* dem Text verorten, dem Verdacht der naiven, unkritischen Affirmation anheimfallen. Im Laufe des 20. Jahrhunderts etabliert sich diesbezüglich nach und nach eine Dominanz symptomatischer Lektüren, die eine Hermeneutik des Verdachts pflegen und die Relevanz der Literaturwissenschaft in ihrer (ideologie-)kritischen Funktion erblicken. An Stelle des *Was?* hermeneutischer Lektüren tritt dann zunächst das *Wer?* und *Warum?* theoretischer Lektüren, das erst in jüngerer Zeit von einem entspannteren funktionalistischen *Wie?* abgelöst wird, da man der spezifischen Funktionsweise von kulturellen Texten möglicherweise näher kommen kann, wenn man sich zunächst mal auf sie einlässt, ohne gleich im Verdachts- und Kritikmodus zu verfahren (Middeke & Reinfandt, 2016). In der englischsprachigen Diskussion sind in dieser Hinsicht die Stichworte *Uncritical Reading* (Warner, 2004), *Surface Reading* (Best & Marcus, 2009) oder, gemäßigter, *Reflective Reading* (Felski, 2009) vorgeschlagen worden.

Die ersten beiden Positionen dieser Auflistung lassen dem Didaktiker den Atem stocken: Wie lassen sich solche Forderungen in didaktische Perspektiven integrieren? Im Folgenden werde ich den Versuch unternehmen, im Anschluss an meine eigenen Arbeiten zum Begriff der Textur als Schlüsselbegriff der Literatur und Kulturwissenschaften (Reinfandt, 2013; siehe auch die deutschsprachigen Vorarbeiten in Reinfandt, 2009b) einerseits und an wahrnehmungspsychologische Überlegungen von James J. Gibson und deren Aufnahme in den Literatur- und Kulturwissenschaften andererseits einen Vorschlag zur (literatur-)theoretischen Unterfütterung der Verwendung von Texten im Unterricht zu machen. Ziel ist es dabei, Texte auf reflektierte Weise als Angebot einzusetzen und zugleich fachwissenschaftliche Einsichten in den Dienst der heutzutage so unerlässlich erscheinenden Text- und Medien-Literacy zu stellen, wie es etwa aktuell Bernhard Pörksen in seinem Plädoyer für eine in der Schule zu vermittelnde Medienmündigkeit fordert (2018).

3. Text als Angebot

Im Gegensatz zu etablierten Verwendungen der Begriffe Text und Textualität (vgl. etwa die in Kammer & Lüdeke, 2005 versammelten Schriften) geht es beim Begriff der Textur darum, Lektüreakte stärker an die differenzierbaren Ebenen von Materialität und Medialität eines vorliegenden Textes anzubinden, um die dynamische Verwobenheit von materieller Form (Schrift, Buchdruck, Bildschirm) und immateriellen Prozessen der Signifikation im Blick zu behalten. Die Theorie schließt dabei an verstreut auftretende frühere Verwendungen des Begriffs Textur an, die einerseits den Text als materielle und kontingente Gegebenheit in den Blick nehmen (Ransom, 1932, 1941; Barthes, 1971, 1973) und andererseits die phänomenologischen, kognitiven, medialen, diskursiven und kulturellen Bedingungen der Bedeutungsgenerierung auf der Grundlage von Texten erforschen (Sedgwick, 2003; Stockwell, 2009; Harper, 2010). Der Ansatz kombiniert also textzentrierte und leserzentrierte Dimensionen der Theoriebildung; im Englischen etwa kann man dies durch Wechsel der Betonung von Reading *Textures* auf *Reading Textures* markieren und dennoch ein integriertes Konzept formulieren, das in eine Methodik der *Con-Textu(r)al Interpretation* mündet (Reinfandt, 2016).

Jeder Text steht Lesern also als konkrete materielle und mediale Textur gegenüber, die ein Angebot macht – oder vielleicht sogar mehrere, so dass jeder individuelle Leser oder jede individuelle Leserin entscheiden muss, welche beziehungsweise welches er oder sie annehmen will. An dieser Stelle lassen sich texttheoretische Überlegungen mit wahrnehmungspsychologischen kombinieren, wie sie James J. Gibson 1977 in seiner *Theorie der Angebote* (*The Theory of Affordances*; deutsche Übersetzung in Gibson, 1982, S. 137-156) formuliert: »Unter den Angeboten (affordances) der Umwelt soll das verstanden werden, was sie dem Lebewesen anbietet (offers), was sie *zur Verfügung stellt* (provides) oder *gewährt* (furnishes), sei es zum Guten oder zum Bösen« (S. 137). Angesichts der spezifischen Dynamik des hier in den Blick genommenen Zusammenhangs war es im Englischen notwendig, den Neologismus *Affordance* zu prägen, um die »Komplementarität von Lebewesen und Umwelt« (ebd.) zu betonen. Auch für die deutsche Übersetzung *Angebot* ist es wichtig, den dynamischen Aufforderungs- und Ermöglichungscharakter des englischen Begriffs mitzudenken: Eigenschaften der Umwelt können als »ein Angebot an eine bestimmte Spezies von Lebewesen« nur »relativ zu diesen Lebewesen gemessen werden« (ebd.), so wie im Sinne der Texturtheorie die physischen und formalen Eigenschaften von Texten ebenfalls nur relativ zu Lesern gemessen werden können. Dennoch bleiben die Angebote, und dies ist in didaktischer Perspektive höchst relevant,

- » in gewissem Sinne objektiv, real und physisch [...] im Unterschied zu den Werten und Bedeutungen, die meist als etwas Subjektives, Phänomenales oder Geistiges betrachtet werden. In Wirklichkeit aber ist ein Angebot weder etwas Objektives noch etwas Subjektives; man könnte auch sagen, dass es beides zugleich ist. Es überwindet die Dichotomie zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven und hilft uns, die Unangemessenheit dieser Zweiteilung zu begreifen. Ein Angebot ist zugleich ein Faktum der Umwelt als auch eines des Verhaltens. Es ist sowohl etwas Physisches als auch etwas Psychisches und doch keins von beidem. Ein Angebot weist in beide Richtungen, auf die Umwelt und zum Beobachter« (S. 139).

Die Umwelt wiederum wird holistisch betrachtet, so dass sich Ansatzpunkte für eine ganzheitliche Ökologie ergeben, die nicht länger

- » zwischen der natürlichen und der künstlichen Umwelt [unterscheidet], als ob es zwei Umwelten gäbe; schließlich müssen Kunstprodukte aus den natürlichen Stoffen hergestellt werden. Falsch wäre es auch, die kulturelle Umwelt von der natürlichen zu unterscheiden, so als ob es eine Welt der geistigen Produkte getrennt von der Welt der materiellen Produkte gäbe« (S. 140).

Zugleich ist aber auch klar, dass die (Gesamt-)Welt durch menschliche Aktivitäten einen immensen Komplexitätszuwachs verzeichnet, da sie sich durch Repräsentation und Vorstellung potentiell verdoppelt:

- » Die anderen Lebewesen, die anderen Personen, machen wechselseitige und reziproke Verhaltensangebote auf außerordentlich hohen Komplexitätsniveaus. Auf der höchsten Stufe, wo Lautäußerung zu Sprache wird und als Informationsanzeiger Bilder und Geschriebenes dienen, grenzen die Verhaltensangebote des Menschen ans Unvorstellbare« (S. 148).

Texte, so zeigt sich hier, gehören zu diesen *Verhaltensangeboten des Menschen*, und ihre Funktionsweise erschließt sich über ihre Texturen.

In diesem Sinne ist Gibsons Theorie der Angebote in jüngerer Zeit verstärkt in literatur-, kultur-, kunst- und medienwissenschaftlichen Kontexten aufgegriffen worden. Vermittelt durch Don Normans einflussreiche Übernahme in die Designtheorie (1989) finden sich etwa Ansätze zur musikwissenschaftlichen Analyse von aufgezeichneter Rock- und Popmusik (angedeutet in Moore, 2001 [1993], ausgearbeitet in

Moore, 2012), Überlegungen zu den *Affordances of Mode and Facilities of Media* beim Übergang von der Buch- zur Bildschirmkultur (Kress, 2003), sowie jüngst der Versuch, auf abstrakterer Ebene *Affordances of Form* zu konzeptualisieren (Levine, 2015). All diese Perspektiven eröffnen Möglichkeiten, die Theorie der Textur als Theorie der Angebote auszuarbeiten, die im Folgenden knapp skizziert werden sollen. Levine etwa führt den Begriff *Affordance* ein als »a term used to describe the potential uses or actions latent in materials and designs«, dessen Produktivität darin liegt, dass er es möglich macht

- » to grasp both the specificity and the generality of forms – both the particular constraints and possibilities that different forms afford, and the fact that those patterns and arrangements carry their affordances with them as they move across time and space« (2015, S. 6).

Form speichert als abstraktes und portables Organisationsprinzip die latente Potentialität von ästhetischen und sozialen Arrangements, und diese Potentiale mit ihren internen und externen Ordnungsprinzipien, die sowohl kongruent sein als auch in Spannung miteinander (oder gar im Widerspruch zueinander) stehen können, lassen sich immer nur in konkreten, jeweils historisch situiereten Wahrnehmungs- und Lektüre-akten realisieren: »Form emerges from this perspective as transhistorical, portable and abstract, on the one hand, and material, situated and political, on the other« (Levine, 2015, S. 11).

Der Angebotscharakter von Form ist allerdings im Hinblick auf die Vermittlung zwischen internen und externen Ordnungsprinzipien immer auch schon intern materiell-medial gebunden, wie insbesondere vor dem Hintergrund von Gunter Kress' Überlegungen zum unterschiedlichen Angebotscharakter von (Buch-)Seite und Bildschirm deutlich wird. Kress arbeitet heraus, wie sich im Zuge der digitalen Wende die Rolle der Schrift als zentrale Kulturtechnik verändert. Das (Bildschirm-)Image als Dreh- und Angelpunkt semiotischer Prozesse verdrängt das (gedruckte) Wort, was zu einer Reihe von kulturell höchst bedeutsamen Verschiebungen führt, die Kress mit folgenden Stichworten markiert: Vom Erzählen (*Telling*) zum Zeigen (*Showing*); von einer Logik der Zeit (Linearität, Kausalität) zu einer Logik des Raums (Gleichzeitigkeit, Ko-Präsenz); von einem festgelegten Lesepfad (*Reading Path*), der von der Anordnung der sprachlichen Zeichen auf der Seite und der Abfolge der Seiten vorgegeben wird, zu einem flexiblen Lesepfad, der Leser mit ko-präsenten Elementen auf dem Bildschirm und der Notwendigkeit einer eigenen Entscheidung konfrontiert;

und schließlich von der *leeren* Bedeutung (*Empty Meaning*) sprachlicher Zeichen, die mit Hilfe der Vorstellungskraft der Leser gefüllt werden muss, zur *gefüllten* Bedeutung (*Filled Meaning*) der Images, die eher Ordnungs- als Vorstellungsimpulse seitens der Leser aufrufen (Kress, 2003, S. 1-5). Damit sublimiert die digitale Kultur die in Kontinuität zu Schrift- und Buchkultur stehende Tatsache, dass Bedeutung letztlich nicht in den Dingen selbst beziehungsweise der Welt verankert ist, sondern jenseits, in Schrift, Text, Diskurs, oder eben, in jüngerer Zeit, im Code, der sich hinter der Oberfläche des Bildschirms verbirgt und noch stärker als die Maschinerie des Buchdrucks operativ-prozessual wirksam ist. Mit der Image- und Benutzeroberflächenorientierung der digitalen Kultur bleibt das kulturelle Grundprinzip der (im weitesten Sinne) Text- und Diskursbasierung von Kultur also bestehen, verändert aber ihren Charakter hin zu perfektionierter Operationalität, was sich wiederum auf die Inhalte und zur Verfügung stehenden Semantiken auswirkt. »[T]he screen,« schreibt Kress,

» is simply a surface, the site of the appearance of textual ensembles, the visible display of the actions and effects wrought with the technology. The actual power of the technology lies in the fact that at one level all information is held in the code of binary numbers, and from that code information can be re-presented in any mode, whether as music, colour, speech, writing, or image« (Kress, 2003, S. 12).

Der zentrale Unterschied zwischen Buchkultur und digitaler Kultur liegt in der Oberflächengestaltung, die im gedruckten Wort zur Abstraktion und Universalisierung tendiert und gleichzeitig dennoch über die imaginäre *Füllung* der Bedeutung seitens des Rezipienten in Referenz auf Wirklichkeit verankert zu sein scheint, während der Bildschirm eine Re-Konkretisierung suggeriert, die aber zugleich paradoxerweise die empfundene Entfremdung zwischen digitalen Prozessen und analogen Welten intensiviert – oder aber komplett zuungunsten der analogen Welten aufhebt, zumal die Entfremdung ja durchaus nicht von allen empfunden wird, sondern einerseits ein Generationen- und Inklusionsproblem ist und andererseits von Kritikern diagnostiziert wird. So oder so wird deutlich, dass die kulturelle Imagination im digitalen Zeitalter einen grundlegenden Wandel durchlaufen wird, da sich die Eigendynamik und Intentionalität kulturformierenden Prozesse qualitativ (Code vs. Schrift) und quantitativ (Menge und Geschwindigkeit) massiv verändert haben und sich weiter verändern werden (aktuelle Bestandsaufnahmen bieten Hayles, 2017 und Finn, 2017), obwohl natürlich Codes immer auch zentraler Bestandteil der Schrift- und Druckkultur waren und Schrift weiterhin ein zentraler Bestandteil der digitalen Kultur bleibt.

Liest man Texte vor diesem Hintergrund als Angebot, so ergeben sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten: Einerseits besteht natürlich die Möglichkeit einer hermeneutischen Lektüre (Was bedeutet der Text?) fort. So wie man im Alltagsleben Texte auf ihren Inhalt hin liest, ohne notwendigerweise über ihre Speicher-, Vermittlungs- und Formungseffekte nachzudenken, so hat diese Funktion natürlich auch in der schulischen Lektüre ihren notwendigen und legitimen Nutzen. Andererseits aber, und dies sollten die vorangegangenen Überlegungen deutlich gemacht haben, könnte der schulische Umgang mit Texten davon profitieren, wenn eine Art Texturlektüre (*Texture Reading*) eingeübt werden würde, die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert, dass unterschiedliche Materialitäten und Medialitäten (etwa das Auftreten von Schrift beziehungsweise gedruckten Texten als Audiofiles und Images in gedruckter Form auf Papier oder auf dem Bildschirm) unterschiedliche Angebote zur Konstruktion der scheinbar in Texten *vorhandenen* und von ihnen *vermittelten* Inhalte machen, die wiederum in unterschiedlich konstruierbare Subjektpositionen (Sprecher/Sprecherin beziehungsweise deren schriftliche Inszenierung, Verfasser/Verfasserin, Adressaten, Figuren) und Referenzdimensionen (Intertextualität, Intermedialität, Welt) münden. Im Gegensatz zu hermeneutischen Lektüren, die die Frage *Was bedeutet der Text?* weitestgehend im Rahmen des seit der Antike vorherrschenden Repräsentationsparadigmas beantworten – der Text bedeutet, was er darstellt – betont eine Texturlektüre anstelle von Repräsentation/Inhalt das in alle Texte eingeschriebene Prozesshafte der Signifikation mitsamt seinen performativen Dimensionen – und dabei, das sei hier noch einmal betont, geht es keineswegs nur um Aspekte der sprachlichen Form, sondern um einen materiell und medial erweiterten Formbegriff. Steven Connor hat ein derartiges neuartiges Verständnis von Interpretation in einem wegweisenden Aufsatz wie folgt auf den Punkt gebracht: »The pursuit of interpretation now asks, not what does an object mean, but what are the implications of what it might mean – what does what it means *mean?*« (2014, S. 186). Es geht also nicht länger nur darum, *was* etwas bedeutet, sondern darum, *wie* etwas *was* bedeutet und was die Implikationen dieser Bedeutungshorizonte sind.

4. Didaktische Perspektiven

Dieses neuartige Verständnis von Interpretation nach der Literaturtheorie ist natürlich eine Herausforderung für die Lehrerbildung und eine Zumutung für die Didaktik. Eine solche Neuorientierung scheint aber angesichts einer sich etablierenden Algorithmenkultur (Striphos, 2015) notwendig, bringt diese doch grundlegende

Veränderungen ehemals als selbstverständlich erachteter kultureller Koordinaten mit sich, insbesondere hinsichtlich des Umgangs mit Informationen und deren Speicherung und Vermittlung in Texten unterschiedlichster Medienformate. Hatte schon die Kultur des Buchdrucks Kommunikationsprozesse von den Kontrollmöglichkeiten der Kommunikation unter Anwesenden emanzipiert und mit einer kaum zu kontrollierenden Eigendynamik versehen, die letztlich zum Dreh- und Angelpunkt der modernen Kultur wurde, so gilt dies im neuen Regime in quantitativer und qualitativer Hinsicht um so mehr, während zugleich Echtzeit und visuelle Elemente Authentizitäts- und Wahrheitsmarker setzen, die angesichts der den Kommunikationsprozessen zugrundeliegenden unsichtbaren abstrakten Prozesse noch weniger Bezug zur Wirklichkeit haben als die Erzeugnisse der Druckkultur.

In einer aktuellen Studie zur Rolle der Imagination im Computerzeitalter steht eben diese Lücke zwischen Prozess und Welt im Mittelpunkt:

» The algorithm deploys concepts from the idealized space of computation in messy reality [...] Algorithms enact theoretical ideas in pragmatic instructions, always leaving a gap between the two in the details of implementation. The implementation gap is the most important thing we need to know [...]« (Finn, 2017, S. 2 sowie ausführlicher S. 47-52).

Es erscheint vor diesem Hintergrund sinnvoll, diese Umsetzungs- oder Anwendungslücke zum zentralen Anknüpfungspunkt für didaktische Überlegungen zu machen: Während in der Lehrerbildung Ed Finns Ruf nach *Experimental Humanities* Berücksichtigung finden sollte, die die eigene Kritik(fähigkeit) und Praxis in ein entwickeltes Bewusstsein für die kommunikativen, medialen und technologischen Prozesse der Gegenwart einbettet (»experimental humanities embeds critique in process«, S. 193), ist die Umsetzung im Klassenzimmer sicherlich die größere Herausforderung. Finns Vorschläge zum *Algorithmic Reading* stehen aber durchaus im Einklang mit den zentralen Ideen der oben skizzierten Texturlektüre (*Texture Reading*). *Algorithmic Reading* erfordert (1) ein fundiertes Verständnis der Textproduktion, -verbreitung und Lektüreakten zugrundeliegenden *Prozesse*, (2) ein Gespür für die diesen Prozessen zugrundeliegende Dimension der *Abstraktion*, die partikulare und kontingente Aspekte der Wirklichkeit ausschließt, (3) die Einsicht, dass diese *Prozesse* und *Abstraktionen* lediglich in der *Anwendung (Implementation)* existieren und (4) die Erkenntnis, dass die vorgenannten Faktoren eine neuartige Form der kulturellen *Imagination* hervorbringen: »The gap between computation and culture is not just a gulf between different

3

systems of symbolic logic, of representation and meaning: it is also a gap between different modes of imagination« (Finn, 2017, S. 52-56, S. 55). Ihren durchaus folgerichtig aber um so einseitiger aus der Aufklärungs- und Technikdimension der modernen Kultur hervorgehenden Flucht- und Brennpunkt erreicht die *Imagination in the Age of Computing* (so der Untertitel von Finns Buch) in den aktuellen Visionen des Transhumanismus, die das moderne Subjekt aus dem dysfunktionalen menschlichen Körper befreien und in eine Maschine hochladen wollen, ohne dabei jemals ernsthaft über die Konsequenzen nachzudenken (O'Connell, 2017).

Wenn also die Literatur als zentrale kommunikative Praxis einer Buchdruckkultur maßgeblich die Entstehung des modernen Subjekts als »a virtual space modelled on the page« beeinflusst hat (Langan, 2001, S. 58; vgl. zu dieser kulturhistorischen Perspektive auch Reinfandt, 2019), dann ist es an der Zeit, den neuartigen und doch vergleichbaren Prozessen der Gegenwart sowohl in der Forschung als auch in der Lehrerbildung auf der Spur zu bleiben. Der Literatur kommt dabei sicher nicht mehr die zentrale Bedeutung zu, die sie in der modernen Kultur bis zu ihrer schrittweisen Ablösung und Verdrängung durch Film, elektronische Medien und Digitalisierung innehatte, auch wenn sie bis heute höchst scharfsinnige und differenzierte Zeitdiagnosen insbesondere im Medium des Romans liefert (vgl. etwa zur hier behandelten Thematik Tom McCarthys *Satin Island* 2015 oder Nicola Barkers *H(A)PPY* und Nick Harkaways *GNOMON* 2017). Neben die traditionellen Belange der Literaturdidaktik (vgl. etwa Grimm, Meyer & Volkmann, 2015) sollte daher nach der Literaturtheorie ein didaktisches Konzept treten, das die Schülerinnen und Schüler für den Umgang mit Texten auch jenseits der Literatur schult und dabei in den Blick nimmt, welche Angebote ihnen unterschiedliche Texte in unterschiedlichen Medienformaten auf der Grundlage unterschiedlicher zugrundeliegender Prozesse medialer, ökonomischer und auch institutioneller Art machen – und hier ist auch Selbstreflexivität bezüglich der Institution Schule gefragt. Erste Schritte in diese Richtung zeichnen sich bereits ab, etwa in gleichermaßen auf Literatur, Kultur und Medien bezogenen didaktischen Überlegungen zu *Teaching Multimodalities and Multiliteracies*, die auch den Angebotsbegriff (*Affordance*) explizit aufnehmen (eine Vermessung des Felds bieten Eisenmann & Meyer, 2018, S. 5-23, gefolgt von Fallstudien zu *Multimodal Fiction*, *Graphic Novels*, *Serious Games* und *Digital Storytelling*). Eine solche Text(ur)didaktik nach der Literaturtheorie könnte (oder sollte) ein Projekt für den fächerübergreifenden Unterricht sein, aber die Grundlagen müssten in den sprachlichen Fächern gelegt werden.

Literatur

- Abrams, M. H. (1978). *Spiegel und Lampe: Romantische Theorie und die Tradition der Kritik*. München: Fink.
- Bachmann-Medick, D. (2014). *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. 5. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Barry, P. (1995). *Beginning Theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory*. Manchester: Manchester University Press (4. Auflage 2017).
- Barthes, R. (1981). Theory of the Text. In R. Young (Hrsg.), *Untying the Text: A Post-Structuralist Reader* (S. 31-47). London & New York: Routledge.
- Barthes, R. (1986). From Work to Text. In *The Rustle of Language* (S. 56-64). New York: Hill and Wang.
- Best, S., & Marcus, S. (2009). Surface Reading: An Introduction. *Representations*, 108(1), 1-21.
- Bredella, L. (2004). Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In L. Bredella, W. Delanoy, & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 21-64). Tübingen: Narr.
- Connor, S. (2014). Spelling Things Out. *New Literary History*, 45(2), 183-197.
- Culler, J. (2017). *Literaturtheorie: Eine kurze Einführung*. 3. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Derrida, J. (1983). *Grammatologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eisenmann, M., & Meyer, M. (Hrsg.). (2018). Focus on Teaching Multimodality and Multiliteracy. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 29(1), 5-143.
- Felski, R. (2009). Suspicious Minds. *PROFESSION*, 28-35.
- Finn, E. (2017). *What Algorithms Want: Imagination in the Age of Computing*. Cambridge & London: MIT Press.
- Gibson, J. J. (1982). *Wahrnehmung und Umwelt: Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung*. München, Wien & Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Tübingen: Narr.
- Harper, R. H. R. (2010). *Texture: Human Expression in the Age of Communications Overload*. Cambridge & London: MIT Press.
- Haß, F. (Hrsg.). (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hayles, N. K. (2017). *Unthought: The Power of the Cognitive Nonconscious*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Kammer, S., & Lüdeke, R. (Hrsg.). (2005). *Texte zur Theorie des Textes*. Stuttgart: Reclam.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York: Routledge.
- Langan, C. (2001). Understanding Media in 1805: Audiovisual Hallucination In *The Lay of the Last Minstrel. Studies in Romanticism*, 40, 49-70.
- Levine, C. (2015). *Forms: Whole, Rhythm, Hierarchy, Network*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Middeke, M. & Reinfandt, C. (2016). Introduction: The Place of Theory Today / Interlude I: The Cultures of Reflexivity / Interlude II: Ideologies of Habitus / Interlude III: On Interpretation / Coda: Theory Matters. In M. Middeke, & C. Reinfandt (Hrsg.), *Theory Matters: The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today* (S. 1-14 / 113-116 / 197-201 / 281-284 / 349-350). London: Palgrave Macmillan.
- Moore, A. F. (2001). *Rock: The Primary Text. Developing a Musicology of Rock*. 2. Aufl. Farnham: Ashgate.
- Moore, A. F. (2012). *Song Means: Analysing and Interpreting Recorded Popular Song*. Farnham: Ashgate.
- Norman, D. (1989). *Dinge des Alltags: Gutes Design und Psychologie für Gebrauchsgegenstände*. Frankfurt/M.: Campus.
- O'Connell, M. (2017). *To Be A Machine: Adventures Among Cyborgs, Utopians, Hackers, and the Futurists Solving the Modest Problem of Death*. London: Granta Books.
- Pörksen, B. (2018). *Die große Gereiztheit: Wege aus der kollektiven Erregung*. München: Hanser.
- Ransom, J. C. (1938). *The World's Body*. New York & London: Scribner.
- Ransom, J. C. (1962). Criticism and Pure Speculation. In M. D. Zabel (Hrsg.), *Literary Opinion in America*. (S. 639-654). 3. Aufl. New York: Harper.
- Reinfandt, C. (2009a). Reading Texts after the Linguistic Turn: Approaches from Literary Studies and Their Implications. In M. Dobson & B. Ziemann (Hrsg.), *Reading Primary Sources: The Interpretation of Texts from Nineteenth- and Twentieth-Century History* (S. 37-54). London & New York: Routledge.

- Reinfandt, C. (2009b). Literatur als Medium. In F. Jannidis, G. Lauer, & S. Winko (Hrsg.), *Grenzen der Literatur: Zum Begriff und Phänomen des Literarischen*. (S. 161-187). Berlin: De Gruyter.
- Reinfandt, C. (2013). 'Texture' as a Key Term in Literary and Cultural Studies. In R. Kunow & S. Mussil (Hrsg.), *Text or Context: Reflections on Cultural Criticism* (S. 7-21). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Reinfandt, C. (2016). Reading Textures. In M. Middeke & C. Reinfandt (Hrsg.), *Theory Matters: The Place of Theory in Literary and Cultural Studies Today* (S. 319-334). London: Palgrave Macmillan.
- Reinfandt, C. (2019). Form als Angebot: Überlegungen zum Paradigma romantischer Kommunikation. In S. Matuschek & S. Kerschbaumer (Hrsg.), *Romantik erkennen – Modelle finden* (S. 205-224). Paderborn: Schöningh.
- Sedgwick, E. K. (2003). *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity*. Durham & London: Duke University Press.
- Smith, B. H. (2016). Scientizing the Humanities: Shifts, Collisions, Negotiations. *Common Knowledge*, 22(3), 353-372.
- Stockwell, P. (2009). *Texture: A Cognitive Aesthetics of Reading*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Striphas, T. (2015). Algorithmic Culture. *European Journal of Cultural Studies*, 18(4-5), 395-412.
- Warner, M. (2004). Uncritical Reading. In J. Gallop (Hrsg.), *Polemic: Critical and Uncritical*, (S. 13-38). New York: Routledge.