

Hans Christoph Graf v. NAYHAUSS
Universität

DIE ENTWICKLUNG DER DEUTSCHEN LITERATURDIDAKTIK SEIT 1945

1. Vorbemerkungen

Im Zuge der Vereinheitlichung Europas ist es notwendig, sich mit den Denkformen und Empfindungen des Nachbarn zu beschäftigen. Beide spiegeln sich in dessen Literatur. Literatur ist ins Wort geronnenes Bemühen einer sprachlichen Verkehrsgemeinschaft, sich in der Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache einzurichten. Sprache fixiert und ordnet diese Wirklichkeit. Die Art und Weise eines Zugriffs auf die Wirklichkeit ist Ausdruck der besonderen Mentalität, der Kultur der Lebenseinrichtung, eines Volkes. Noch eindringlicher als durch die Literatur kann die fremde Kultur eines Volkes durch seine Leitvorstellungen und Zukunftsentwürfe charakterisiert werden. Zukunftsentwürfe macht sich jedes im Hinblick auf seine kommende Generation, auf seine Jugend. Einen solchen Einblick gewährt die allgemeine Didaktik und besonders die Literaturdidaktik, die sowohl im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen als auch wissenschaftlicher Entwicklungen steht.

Didaktik wird in Deutschland als Frage nach dem *Was* charakterisiert. Literaturdidaktik hat die Aufgabe, sich zu fragen, welche Texte dazu führen, daß bestimmte Ziele erreicht werden. Diese Ziele ergeben sich dem Selbstverständnis einer Gesellschaft. Sie sind in der Bundesrepublik festgelegt in den Lehrplänen der Kultusverwaltungen der einzelnen Bundesländer. Als Lernziel bezeichnen wir eine Absicht, die durch die Beschreibung der erwünschten Veränderung im Lernenden mitgeteilt wird. Es ist einerseits die Beschreibung eines Katalogs von Verhaltensweisen, die der Lernende äußern soll, andererseits besonders in der Litera-

turdidaktik eine Wegmarkierung für das Erreichen bestimmter Befähigungen wie z. B. die «Teilnahme am literarischen Leben» oder die «Lesemündigkeit». Literaturdidaktik als Wissenschaft steuert und initiiert dementsprechend Lernprozesse beim Lernenden.

Literaturdidaktik ist immer vom jeweiligen Erkenntnisinteresse der Gesellschaft abhängig, von dem, *was* diese zu vermitteln für wichtig hält. Die didaktische Theoriebildung kann als Versuch einer Gesellschaft angesehen werden, ihr eigenes Selbstverständnis in Widerstand und Anpassung zu den jeweiligen politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen zu prüfen, mit dem, *was* ihr wichtig ist, zu antworten und Wertvorstellungen zu erarbeiten und zu normieren, die für einen erfolversprechenden und möglichst reibungslosen Ablauf innergesellschaftlicher Prozesse notwendig scheinen. Auf dieser Basis werden für die heranwachsende Jugend Lehrpläne erstellt, wird die Frage gestellt, *was* für die Erziehung der Jugend in der Zukunft notwendig ist, wird ausgewählt, welche literarischen Inhalte, welche Literatur zu einem Bild beitragen, das eine Gesellschaft von sich hat, haben möchte und auch anderen, Nachbarn z. B., vermitteln will. Der Anstoß zu einer neuen didaktischen Theoriebildung erfolgt vor allem immer dann, wenn das gesellschaftliche Selbstverständnis unsicher geworden ist, Wertgrundlagen fragwürdig geworden sind und den Gegebenheiten der Wirklichkeit nicht mehr entsprechen, so daß die Wirklichkeitsbewältigung und -einrichtung nicht mehr funktioniert.

Mag es für eine augenblicksorientierte Standortbestimmung eines Mentalitätsvergleichs möglich sein, die Leitgedanken und Motivationen einer Gesellschaft und deren Niederschlag in der Literaturdidaktik nur auf der synchronen Ebene darzustellen. Für die Hinwendung zu einem fremdkulturellen Nachbarn mit allen seinen kulturellen Erblasten zeitigt allerdings nur der diachrone Weg Ergebnisse, da in jeder neugeknüpften Beziehung in unterschiedlicher Intensität Relikte vergangener Erfahrungen, Beschädigungen und Betroffenheiten nachwirken. Der europäischen Dimension kann nur ein entwicklungsgeschichtlicher Blick gerecht werden, in dem die historischen Erfahrungen des gegenseitigen Umgangs berücksichtigt werden. Die Entwicklungsgeschichte der deutschen Literaturdidaktik bietet in diesem Zusammenhang

Aufklärung darüber, wie einerseits die Deutschen in ihren verschiedenen Bundesländern jeweils politisch mehrheitlich in Umwelt und Wirklichkeit mit Hilfe der Sprache und Literatur eingerichtet haben. Sie verdeutlicht andererseits auch die Aufnahme und Verarbeitung von Wirklichkeit, die, wie es Christa Wolf beobachtet hat, von der Tradition und der sprachlich geronnenen Erfahrung der Literatur selbst geformt worden ist, so daß, wenn wir fragen, «wie sind wir so geworden wie wir heute sind, eine der Antworten eine Liste mit Buchtiteln»¹ wäre.

Der Blick auf die Entwicklung der Fachdidaktik Deutsch, besonders der Literaturdidaktik, seit 1945 kann also sichtbar machen, inwieweit fachdidaktische Entwicklung und Theoriebildung abhängig ist von gesellschaftspolitischen Anstößen und Forderungen, die den Alltag hier und jetzt bestimmen, und inwieweit die Deutschen nach 1945, nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs, im Hinblick auf ein gutnachbarliches Zusammenleben mit anderen Völkern in Europa sich Leitbilder und Wertvorstellungen für ihre Zukunft und die ihrer Jugend entworfen haben.

2. Zur Entwicklung der Fachdidaktik *Deutsch* seit 1945

2.1. Deutschunterricht als Lebenshilfe und Innerlichkeitspflege (1945 - 1965)

Das erste Jahrzehnt nach 1945 war in Westdeutschland geprägt von dem Bemühen, die nicht-faschischen bürgerlichen Kulturwerte zu restaurieren, indem man an den Geist der *Weimarer Republik* anknüpfte. Charakteristisch für die Fachdidaktik war der auf Gesinnungsbildung zielende methodische Ansatz von Robert Ulshöfer, einem Deutschdidaktiker, dessen seit 1947 erscheinende Zeitschrift *Der Deutschunterricht* (DU) den Fachunterricht in Deutsch vor allem für Gymnasien maßgeblich bestimmt hat. 1952 erschien von Ulshöfer eine *Methodik des Deutschunterrichts*, die eigentlich eine Didaktik ist. In ihr ging er von einer personalen Anthropologie aus. Ulshöfer wollte das Wertbewußsein und

¹ Christa Wolf : *Kindheitsmuster*, Darmstadt . Neuwied (16. Aufl.) 1979, s. 339 (=Sammlung Luchterhand 277).

die Urteilskraft der Schüler ausbilden. Er begriff den Deutschunterricht als *Lebenslehre schlechthin*². Dabei berief Ulshöfer sich auf die «Forderungen der Gesellschaft unserer Zeit»³, deren gesellschaftlichen Bezugsrahmen er im Grundgesetz der damaligen Bundesrepublik bzw. in den Länderverfassungen sah. Seine Lebenslehre fühlte sich «einer freiheitlichen, die gültigen Werte des Abendlandes anerkennenden und vermittelnden und insofern festen Grundlage» verpflichtet. Die Unterrichtsprinzipien, die sich für Ulshöfer aus der grundgesetzlichen Verfassung und seiner normativen abendländischen Wertbasis ergaben, waren personaler Art. Er sprach von «Erziehung zum rechten Gebrauch der Freiheit, zur Mitverantwortung, zur Achtung des Mitmenschen», von der «Erziehung zu einem Kultur und Gegenwartständnis» nach den Prinzipien «der Wertbildung und Gewissensbildung»⁴. Ulshöfer verstand die in den Verfassungen aufgestellten «Forderungen der Gesellschaft unserer Zeit» als «Ordnungssystem» und «Normsetzung»⁵, die für ihn in eine «pädagogische Anthropologie»⁶ umzusetzen war. Ulshöfer begriff aus dem Geist seiner Zeit die Verfassungsartikel als ein absolutes Sittengesetz, nicht als politisches Soll, das ständig neu verwirklicht werden muß⁷. Er bezog das Grundgesetz nicht gesellschaftlich und politisch, sondern formal-anthropologisch auf den Deutschunterricht. Dementsprechend münzte er gesellschaftliche und politische Forderungen zur privaten Verhaltensmaxime um, die das Leben nicht in der gegenwärtigen faktischen Gesellschaft, sondern, ins Universale und Idare verallgemeinert, in der «menschlichen Gemeinschaft»⁸ steuern soll⁹.

2 Robert Ulshöfer: *Methodik des Deutschunterrichts*. Mittelstufe I. Stuttgart 1952, S. 6.

3 Robert Ulshöfer: *Methodik des Deutschunterrichts*. Mittelstufe II. Stuttgart (5. Auflage) 1968, S. 54.

4 ebda., S. 56.

5 ebda., S. 49.

6 ebda.

7 Vgl. Herbert Kaiser: *Materialien zur Theorie der Literaturdidaktik*. München (Fink) 1973, S. 23.

8 Robert Ulshöfer, a. a. O., *Methodik II*, S. 54.

9 Vgl. Auch Herbert Kaiser, a. a. O., S. 23.

Um diesen Zielsetzungen zu entsprechen, entwickelte Ulshöfer seine literaturdidaktischen Überlegungen nicht explizit in Anlehnung an die Fachwissenschaft, an literaturwissenschaftliche Methoden. Ihm ging es darum, eine Verbindung Zwischen Textauslegung und Persönlichkeitsbildung zu finden. In dieser Situation bot sich Diltheys Hermeneutik und seine Lebensphilosophie an, die allerdings ebenfalls die zur Zeit Ulshöfers vorherrschende literaturwissenschaftliche Methode der sog. *werkimmanenten Interpretation* bestimmte. Nach Dilthey ist Hermeneutik «die Kunstlehre des Verstehens schriftlich fixierter Lebensäußerungen¹⁰». Verstehen heißt dabei für Ulshöfer, «ein Gestaltganzes als sinnvoll erkennen¹¹». Dieses Erkennen des Sinnvollen nennt Dilthey auch «objektives Verstehen». Für Ulshöfer bedeutet «allgemeingültiges objektives Verstehen» aufgrund seiner Orientierung am Grundgesetz ein Anerkennen der Ordnungen, so wie sie *sind*¹². Ein solcher Verstehensbegriff ist, wie die Lehre Diltheys selber, ein statischer, der zu einem affirmativen und einseitig personal-ethischen Denken erzieht. Indem Ulshöfer also die Verstehenslehre Diltheys übernimmt und sie ein Drei-Schritt-Schema bringt, wenn er methodisch 1. vom subjektiven spontanen Gesamteindruck ausgeht, 2. dann die Textanalyse durchführt und 3. «Verstehen als Verknüpfen aller Einzeluntersuchungen zum Erfassen der Baugesetzlichkeit, d. h. der Einheit von Inhalt und Form¹³» begreift, tritt die gesellschaftliche Vermitteltheit von Literatur nicht in seinen Blick. Für den Literaturunterricht bedeutet die Übernahme des Diltheyschen Verstehensbegriffs, daß der Text als Lebensäußerung eines Subjekts einerseits ein objektiver Sinnausdruck einer bestimmten historischen Situation ist, andererseits teil hat an einem überzeitlichen Sinn des Ganzen. Die Auffassung, daß es einen überzeitlichen Sinn gebe, der sich in der Geschichte immer mehr offenbare, der letztlich bei immer genauerer Werkbetrachtung erkannt werden könne, verrät die Abhängigkeit Ulshöfers vom Idealismus Hegelscher Prägung. Daher fordert Ulshöfer, daß der Literaturunterricht im Sinne Goethes das Organ des symbo-

10 Zitiert bei Herbert Kaiser, a. a. O., S. 19.

11 Robert Ulshöfer, a. a. O., Mittelstufe I, S. 15.

12 Vgl. Herbert Kaiser, a. a. O., S. 19.

13 *ebda.*, S. 21.

lischen Sinns im Menschen auszubilden habe, das «geistige Organ, mit dem der Mensch befähigt ist, sich und die Erscheinungen der Welt zu *verstehen*». Der symbolische Sinn wird dabei als das «Vermögen zur Totalität¹⁴» gekennzeichnet. Voraussetzung zur Entfaltung des symbolischen Sinns durch Literatur ist, wie Ulshöfer selber bekennt und bekräftigt, daß die Welt als geordnetes Sinnganzes begriffen wird¹⁵.

Diese Position, die sich als überzeitliche, von historischen Gegebenheiten unabhängige idealistische Sinnsuche verstand, fand ihre Entsprechung auf literaturwissenschaftlicher Seite in der seit 1940 durch Max Kommerells Aufsatzsammlung mit dem programmatischen Titel *Geist und Buchstabe der Dichtung* eingeleiteten werkimmanenten Interpretation, einer literaturwissenschaftlichen Methode, die in ihrer Entstehung als Rückzug in das «innere Reich» (Titel einer germanistischen Zeitschrift im Dritten Reich), als Flucht vor dem Nationalsozialismus bedingt war und nach 1945 besonders der Kultivierung einer antipolitischen Innerlichkeit im Sinne bürgerlich-humanistischer Ideale diente. Nach dieser literaturwissenschaftlichen Auffassung, die vor allem von den Germanisten Wolfgang Kayser und Emil Stai-ger vertreten wurde, ist also jedes dichterische Werk ein Schritt auf das überzeitliche sinnvolle Ganze hin, ein Demiurg im Hinblick auf Einbau des Absoluten ins Endliche, der sinnhaften humanen Totalität in eine häufig durch Barbarei verdunkelte Welt, in der aufklärerischen Hoffnung, daß die humane Erkenntnis immer größeren Raum gewinne. Literarische Werke wurden dementsprechend als ahistorische, überzeitliche sprachliche Kunstwerke angesehen, als Weltliteratur, die immer und zu allen Zeiten für den Menschen bedeutsam sei und deren Gültigkeit außer Frage stehe, die also nach Herder als dauerhafte Schätze des Geistes aufzufassen seien.

Im Jahrzehnt von 1955 bis 1965, das überwiegend ideologieabstinent und liberal-demokratisch war¹⁶, begann die erste Ab-

14 Robert Ulshöfer: *Methodik des Deutschunterrichts*. Mittelsufe I, (7. Aufl.) Stuttgart 1968, S. 14.

15 ebda., S. 13.

16 Vgl. Josef Donnenberg: *Zur Situation des Deutschunterrichts in The-*

wendung sowohl in der Literaturwissenschaft von der Werkimmanenz als auch in der Literaturdidaktik von der personal-anthropologisch orientierten ganzheitlichen Pädagogik. Nun trat eine Tendenz der Rationalisierung hervor. Das ist zu belegen an der 1955 erschienenen *Methodik des Deutschunterrichts* von Erika Essen, deren fachmethodisches Konzept im folgenden Jahrzehnt besonders in Gymnasien «Schule machte». Es beruhte auf der Überzeugung, «daß das Fach Deutsch lebt und wirkt als Erziehung durch Sprache und Bildung zur Sprache. Statt der direkt gesinnungsbildenden Methodik wie bei Ullrich hatte der Deutschunterricht nach Erika Essen überwiegend das «Sprachverhalten» und die «Sprachbetrachtung» zu behandeln. Bei der Literaturbetrachtung hielt sich weiterhin an die Diltheysche Hermeneutik und die werkimmanente Interpretation. In der Dichtung sah Essen «menschliche Ursymbole gestaltet¹⁷⁾». Die Schüler sollten erkennen, daß wahre Dichtung «unhistorisch» ist, d. h. sie deutet auf übergeschichtliche Wirklichkeit. Daher öffnen «Deutung und Andeutung des Dichters immer den Ausblick auf das Undeutbare¹⁸⁾». Diese idealistische Prägung Erika Essens besitzt jedoch nicht mehr die progressive positivistische Hoffnung, daß wir immer mehr an das Undeutbare herankommen können, es letztlich im Laufe der Geschichte der Menschheit doch deuten können. Kern des Deutschunterrichts war für Erika Essen «die Tatsache, daß der Mensch sein Leben in der Welt durch Sprache bewältigt». In ihrer Methodik heißt es weiter: «Durch Sprache greift der Mensch nach der Welt, als Sprache prägt sich ihm die Welt ein, in der Sprache hat er Gemeinschaft mit den anderen Menschen, in der Sprache sagt er sich selbst aus (...) arbeiten wir an der Sprache eines Menschen, so rühren wir damit an den Kern seines Wesens und Handelns¹⁹⁾». Essen wandte sich gegen die Auffassung, der Deutschunterricht habe wie jedes Kenntnisse zu vermitteln und Fertigkeiten heranzubilden. Ihrer Ansicht nach stand im Mittelpunkt des Deutschunterrichts «der junge Mensch in der Ganzheit seines

orie und Praxis. Wien 1978, S. 20, (= Deutsche Sprache und Literatur im Unterricht 1).

17 Erika Essen: *Methodik des Deutschunterrichts*. Heidelberg 1956, S. 264.

18 ebda, S. 272.

19 Erika Essen, a. a. O., S. 9.

Wesens²⁰). Entsprechend dieser Konzeption waren im Literaturunterricht nur die literarischen Werke zu behandeln, die als große Dichtungen der Weltliteratur galten. Hier wurde das Prinzip des Germanisten Walther Killy zum Programm: «Nur das Beste bildet». Die Grenzen des methodischen Ansatzes von Erika Essen lagen einerseits in der Einschränkung ihrer Erkenntnisse auf den gymnasialen Deutschunterricht, andererseits in der Fragwürdigkeit der «Umsetzung» fachwissenschaftlicher Entwicklungen für den Schulunterricht²¹. Weder der Schüler noch die literarische Wirklichkeit als gesellschaftliches Phänomen oder gar die Frage nach dem Sinn von Beschäftigung mit Literatur traten in dieser Konzeption hinreichend in den Blick.

Die Notwendigkeit, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen, entstand erst in der Phase der wirtschaftlichen Rezession Mitte der 60er Jahre. Damals machten in der Bundesrepublik die Industrie und Wirtschaft der Schule den Vorwurf, sie bilde zu gering qualifizierte Absolventen aus, die zwar eine gewisse Innerlichkeit mitbrächten, aber den komplizierten technischen Erfordernissen einer modernen Industriegesellschaft nicht genügten. Die Überprüfung dieses Vorwurfs führte in der Fachdidaktik Deutsch eine Wende herbei.

2.2. Literaturdidaktik als Wissenschaft (1966 - 1970).

Hermann Helmers tat 1966 den entscheidenden Schritt, die Methodik der Lebenshilfe und Innerlichkeitsförderung in eine sich als wissenschaftlich begreifende Didaktik der deutschen Sprache und Literatur umzuwandeln. Seine *Didaktik der deutschen Sprache* verstand sich im Untertitel als «Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung²²». Helmers «Einführung» erhob den Anspruch, kritisch (nicht rezeptartig), historisch (nicht mythologisierend), umfassend (alle Schulstufen und Schularten) und systematisch (in Terminologie und Aufbau nach Lernbereichen) zu sein. Er brachte mit seinen Vorschlägen

20 ebda.

21 Vgl. Josef Donnerberg, a. a. O., S. 21.

22 Hermann Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache*. Stuttgart 1966.

die sachliche Diskussion über eine spezifische und zugleich interdisziplinäre Fachdidaktik Deutsch als wissenschaftliche Disziplin in Gang. Für Helmers hing der «Erziehungswert der Dichtung» ab von ihrer gesellschaftlichen Funktion. Er meinte, Dichtung könne «als Gesellschaftskritik eine kritische Erkenntnis über ... gesellschaftliche Realität vermitteln, ... als Utopie (auch *poésie pure* genannt) neue Möglichkeiten menschlicher Existenz entwerfen» und als Aufklärung verkündend eine konstruktive «Bestätigung des Selbstverständnisses einer Ideologie» vornehmen²³. Dichtung fördere den «Prozeß der gesellschaftlichen Emanzipation²⁴».

Helmers Ansatz, Fachdidaktik Deutsch als Wissenschaft mit einer theoretischen Begründung zu betreiben, setzte viele neue Impulse frei. In der Bundesrepublik forderte man nun, daß das «Ahnen und Schauen» in der Germanistik und im Literaturunterricht durch analytisch verständige Sachlichkeit abzulösen sei. Der Literaturunterricht müsse auch Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen vermitteln, wie es in der Bibel der Didaktik dieser Zeit *Bildungsreform als Revision des Curriculum* von Saul B. Robinson hieß. Man begann, die Germanistik, die Fachdidaktik Deutsch und den Literaturunterricht von allem, wie man meinte, Verschwommenen, Unechten, Manipulierten und Falschen zu «entrümpeln». Robinson ging es um eine «generelle Rationalisierung bildungspolitischer Entscheidungen²⁵». Er wollte den Unterricht in allen Fächern auf eine «rationale, einsehbare und argumentierbare Basis²⁶» stellen. Einem Ruf, daß man die Schüler mit Qualifikationen zur Bewältigung von Lebenssituationen ausstatten müsse, folgten die Didaktiker aller Fachrichtungen. Robinsons Vorstellungen wirkten befreiend. Man formulierte neue Lernziele für den Literaturunterricht. So wurde 1969 von Hubert Ivo die Aufgabe des Literaturunterrichts in der «Befähigung zur

23 ebda., (6. Aufl.) Stuttgart 1971, S. 312.

24 ebda.

25 (Saul B. Robinson: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Darmstadt (4. Aufl.) 1972, S. 8.

26 ebda., S. XIII.

Teilnahme am literarischen Leben» gesehen²⁷. Malte Dahrendorf arbeitete auf «Lesemündigkeit» hin, und A.J. Gail glaubte an die «Sozialisierung durch Steigerung der Kommunikationsfähigkeit²⁸».

Aus dieser Diskussion um die Aufgaben und Möglichkeiten des Literaturunterrichts entwickelten sich miteinander konkurrierende literaturdidaktische Positionen, deren Konzeptionen in Lehrmaterialien für Lehrer und Schüler eingegangen sind. Die herausragenden Richtungen waren die *literaturpädagogische sequenzorientierte Literaturdidaktik* von Johann Bauer, die vor allem im Lesewerk *schwarz auf weiß* in der ganzen Bundesrepublik verbreitet war und noch ist, *ideologiekritische Literaturdidaktik* des sog. Bremer Kollektivs, die literaturpädagogische oder *volksbibliothekarische* Position von Malte Dahrendorf und schließlich die *hermeneutische Literaturdidaktik* von Rolf Geißler. Diese Positionen bestimmten die literaturdidaktische Diskussion der 70'er Jahre in der Bundesrepublik. Das Ergebnis ihres Gegen- und Miteinanders war die Hinwendung zu einer stärkeren Berücksichtigung des Lesers, des Rezipienten und vor allem auf der hermeneutischen Literaturdidaktik sich entwickelnde Rezeptionstheorie, die als vorherrschender Zug auch in den 80'er Jahren die inzwischen auf dem Wege von administrativen Maßnahmen sprachlos gemachte Literaturdidaktik heute noch bestimmt.

Der Deutschunterricht Ende der 60'er Jahre löste die Forderungen Saul B. Robinsons ein, auch den Literaturunterricht eine «rationale, einsehbare und argumentierbare Basis» zu stellen. Alle Lernprozesse sollten so angelegt werden, daß sie operationalisierbar, d. h. quantifizierbar und überprüfbar würden. Johann Bauer wollte die Schüler in einer vom gesamten Bildungs- und Lernprozeß abhängigen Unterrichtsplanung zur Informationsentnahme und zum Verstehen von literarischen Werken im Sinne Robinsons befähigen. Bauer legte seinem Konzept den in der modernen Lernpsychologie von Hans Aebli entwickelten Begriff des Lernens

27 Hubert Ivo : *Kritischer Deutschunterricht*. Frankfurt /M. 1969, S. 33 (= Diesterwegs Reihe).

28 Zitiert von Klaus Gerth : *Literaturunterricht heute*. In : Hans-Christoph Graf v. Nayhauss : *Einführung in die Literaturdidaktik*, München 1978, S. 36 (= Harms Pädagogische Reihe, Bd. 85).

zugrunde. Aebli hatte das Lernen als «Differenzierung eines Ausgangsverhaltens und Integration von bisher unverbundenen Verhaltenselementen zu einem höheren Ganzen²⁹⁾. Das Lernen im literarischen Unterricht kommt nach Bauer dadurch zustande, wenn die beiden Fähigkeiten, Texte zu *verstehen* und ihre Inhalte kritisch zu *reflektieren*, «zunehmend differenziert und die dabei erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem höheren Endverhalten integriert werden³⁰⁾. Diese Definition benutzte Bauer, «um das Erleben und Erfahren der Welt im Medium der Literatur³¹⁾ zu klären. Da der Literatur nach Bauer neben der Wissenschaft eine entscheidende Bedeutung für das Welt- und Daseinsverständnis zukomme, sei das Lernen an der Literatur gemäß der Definition von Aebli immer verbunden mit der Differenzierung des Sehvermögens für literarische Gestaltung. Aus den mannigfaltigen Formen der Literatur könnten Erkenntnisse über die Wirklichkeit gewonnen werden, da das Wahrnehmen von poetischen Strukturen, das Erkennen von Gestaltelementen zugleich mit dem Auffassen und Deuten der in ihnen gesehenen, bzw. gestalteten Wirklichkeit identisch sei. Je differenzierter der Formsinn des Verstehenden, des Lesers von Literatur sei, um so vollkommener vermag sich nach Bauer das literarische Werk im Verständnis des Lesers zu konkretisieren. Die Konsequenz dieser Überlegung für den Unterricht hieß: Beim Schüler muß der Formsinn differenziert werden in der fachwissenschaftlichen Erschließung des Unterrichtssujets. Seine Verstehensfähigkeit entfalte sich in dieser Differenzierung so, daß er schließlich in der Lage sei zu urteilen und zu reflektieren. Textanalyse, didaktische Analyse und methodische Unterrichtsskizze wurden dementsprechend als Schritte der Lehrervorbereitung gefordert. Wie schon bei Hermann Helmers steht auch in dieser didaktischen Konzeption die Vermittlung von Gestaltelementen der Literatur, von fachwissenschaftlichen Gattungskriterien im Vordergrund. Nach Bauer garantierte nur eine fachwissenschaftlich orientierte poetische Elementarlehre,

29 Zitliert nach Johann Bauer: *Einführung in die literaturpädagogische Konzeption Lesebuchs schwarz auf weiß*. Hannover 1970, Neubearbeitung 2. Schuljahr, S. 2.

30 ebda.

31 ebda., S. 6.

«daß der spätere Erwachsene sich in der Welt des Schrifttums und als kritischer, urteilsfähiger Leser (bzw. Hörer) nicht mehr Objekt des Schrifttums, sondern handelndes, wertendes auswählendes Subjekt ist³²». Auf der Folie dieser aufklärerischen Utopie bietet Dichtung nach Bauer Interpretationsmodelle der Realität, die über bloß Faktische hinaus das Wirkliche erkennbar machen – auch hier ein Relikt des Idealismus. Wer Literatur besser verstehen kann, verfügt über differenziertere Zugangsmöglichkeiten zur Realität. Bauers Literaturunterricht als eine Erziehung zur Wirklichkeit war und ist also orientiert an der gattungspoetischen Literaturwissenschaft sowie an strukturalen Methoden der Textanalyse, insofern sie eine Art Elementarkurs zur systematischen literarischen Verstehensschulung anstrebt. Das sehr verbreitete von Johann Bauer initiierte Lesewerk *schwarz auf weiß* betont dementsprechend die gattungspoetischen Strukturen. Die Themenkreise sind nach literaturwissenschaftlichen Gesichtspunkten eingeteilt. Einzelne Gattungen und Genres sollen erkannt und gelernt werden. Der Text ist nur Beispiel und Material, um diese Lernziele zu erreichen. Auf die Begegnung mit neuen Textinhalten wird weniger gelegt. Hier liegen die Gefahren dieser Unterrichtskonzeption, die durch die Lernzieloperationalisierung in den Lehrerhandbüchern zu den Lesewerken noch gesteigert werden.

Im Gegensatz zu Helmers und Bauer, mehr die fachwissenschaftlichen Grundlagen der Deutschdidaktik betonten, war für Malte Dahrendorf die pädagogische Seite ausschlaggebend. Seine literatursoziopädagogische Konzeption orientierte sich nicht an einer auf das «Ranghohe» (W. Kayser) ausgerichteten literarischen Erziehung. Ihm galt die Leseerziehung demokratisch in allen Schichten als Leitbegriff. So sollte Jugendliteratur als unterhaltende und wirklichkeitsnahe Literatur, die bisher im Bereich der Subkultur angesiedelt war, Lesefreude und Leseerfolg bewirken. Dahrendorf meinte, die bisherige volkspädagogische literarische Erziehung habe zur Unwirksamkeit des Literaturunterrichts geführt und der an den Gymnasien praktizierten literarischen Erziehung sei eine Verstiegtheit ihres theoretischen Anspruchs vor-

32 ebda., S. 12.

zuwerfen³³. Für ihn konnte nur in dem Miteinander von anspruchsvoller Kunst und lesestimulierender Unterhaltung so etwas wie «Lesemündigkeit» entstehen. Er forderte die Überwindung des Konkurrierenden Gegeneinanders von Kunst und Unterhaltung, denn indem «man den Unverstand der lesenden Massen beklagt, überantwortet man sie resigniert dem ästhetischen Bankrott der Schundliteratur und zugleich überantwortet man damit die Kunstdichtung dem Bankrott der sozialen Isolierung³⁴». Dahrendorf meinte, der traditionelle humanistisch-elitäre Bildungsbegriff des Bürgertums sei heute nicht auf die Gesamtgesellschaft zu übertragen. Daher müsse die Schule heutzutage die ganze Mannigfaltigkeit des Schrifttums «zwischen Kitsch und Kunst» berücksichtigen, und eine an den heutigen Lebenserfordernissen orientierte Leseerziehung könne über die literarischen Formen, die über das schuleigene Lesebuchangebot hinauswiesen wie Großformen des Romans, belletristische Prosaerzählungen, Trivilliteratur, Sachschritttum, Zeitschriften, nicht hinwegsehen³⁵. Sie habe ihre Arbeit unter der Voraussetzung auf sich zu nehmen, daß das Kind heute von früh auf dem Bild und der Schrift ausgesetzt sei. Alle diese Medien, die mit der Sprache zu tun haben, hatte schon Johann Bauer zur Literatur gezählt. Dahrendorf forderte im Hinblick auf das schuleigene Angebot der Lesebuchproduktion, daß die entscheidende Aufgabe neuer Lesebücher, d. h. des neuen Literaturangebots darin bestehen müsse, «dem Unterschichtenkind mit seiner Situation gerecht zu werden, aber nicht durch künstliche Anhebung der Interessen auf mittelschichtenniveau (...), sondern durch Befähigung zur Analyse der eigenen Lage, durch Hilfen und Vorschläge zu Lösungen, zur Aktivierung und Ausstattung mit Handlungsmöglichkeiten³⁶». Dahren-

33 Malte Dahrendorf: *Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?* In: Hans-Christoph Graf v. Noyhauss, a. a. O., S. 32, hier: S. 32.

34 Klaus Ziegler: *Vom Recht und Unterhaltungs- und Schundliteratur.* In: Die Sammlung, 2. Jg., 1947, S. 566.

35 Vgl. Malte Dahrendorf: *Leseerziehung und literarästhetische Bildung.* In: Reinhard Dithmar (Hrsg.): *Literaturunterricht in der Diskussion.* Bd. I, Kronberg i. Ts. 1973, S. 45 - 68 hier: S. 62.

36 Malte Dahrendorf: *Eine neue Lesebuchgeneration.* In: Ders.: *Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivilliteratur, Jugendliteratur.* Düsseldorf 1975, S. 56.

dorfs Verdienst besteht darin, daß einerseits die Unterhaltungs- und Trivialliteratur in das schulische Angebot einbezogen wurden, andererseits ein Demokratisierungsprozeß von Literatur aus der Erkenntnis heraus begann, daß der durch die akustischen und visuellen Medien bedingte Rückgang des Leseinteresses nur dadurch aufzuhalten sei, daß das außerschulische Lesen berücksichtigt werden müsse und nicht als Schundliteratur abgetan werden dürfe. Ihm ging es angesichts der veränderten medialen Situation ausschließlich um Leseerziehung. Er leugnete jegliche Norm des Ästhetischen. Seine Kategorien, die er in dem Lesebuch *Drucksachen* verwirklichte, waren «Verbindlichkeit» oder «Nichtverbindlichkeit», über die der Rezipient nur im Hinblick auf seine «Bedürfnisse und Erwartungen» entscheide. Dementsprechend wurden in Dahrendorfs Lesebuch alle Textsorten gemäß ihrem Vorkommen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit dem Leser dargeboten. Dahrendorfs Impulse setzten nicht nur die Anerkennung der Aufgaben von Trivialliteratur in der Gesellschaft in Gang. Auch die Erforschung der Motive und Bedingungen *warum* und *mit welchen Interessen* gelesen wird, begann. Alfred Clemens Baumgärtners *Lesen - ein Handbuch*³⁷ war der erste Versuch, die sich in den 70er Jahren anbahnende Rezeptionsforschung auf eine empirische Basis zu stellen. Das literaturdidaktische Konzept Dahrendorfs und Baumgärtners schärfte den Blick für die Konfrontationsmöglichkeiten von authentischer, trivialer und sachorientierter Literatur mit ihren widersprüchlichen Spiegelungen in der Gesellschaftsstruktur. Auf die Erhellung dieses Widerspruchs gründete der kritische Deutschunterricht.

2.3. Der kritische Deutschunterricht (1970-1974)

Im Zeitraum zwischen 1970 und 1974 kann als Diskussionshöhepunkt didaktischer Theoriebildung der *kritische Deutschunterricht* ganant werden. Sowohl gegen den traditionellen Literaturunterricht von Ulshöfer und Essen als auch gegen eine solche formalistisch-technokratische Richtung wie die von Helmers und

³⁷ Alfred Clemens Baumgärtner (Hrsg.): *Lesen - ein Handbuch*. Hamburg (Verlag für Buchmarktforschung) 1973.

Bauer formierte sich um Heinz Ide die linke Deutschdidaktik, die sich als kritische Deutschdidaktik begriff: *Das Bremer Kollektiv*. Das Bremer Kollektiv fühlte sich der *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule um Adorno, Horkheimer und Habermas verpflichtet und sah einen Zusammenhang zwischen der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik und den schulinstitutionellen und fachlichen Entscheidungen über die Auswahl von Inhalten, Methoden, Unterrichtsmedien und Unterrichtsformen. Waren nach Meinung des Bremer Kollektivs bisher die Zwecke von Schule und Unterricht 1. Qualifikation (Herstellung des nötigen Arbeitsvermögens), 2. Sozialisation (Herstellung normadäquaten Verhaltens), 3. Indoktrination (Herstellung konformen falschen Bewußtseins) und 4. Selektion (Verteilung des Schülermaterials in die soziale Hierarchie) gewesen, sollten demgegenüber nun die Schüler emanzipiert und befähigt werden zu durchschauen, wie die bürgerliche Gesellschaft sie manipuliere.

Der kritische Deutschunterricht forderte den kritischen Standpunkt, der in einer pluralistischen Gesellschaft immer nur gesellschaftskritisch, d.h. «auf die gesellschaftlichen Verhältnisse und ihre Veränderbarkeit reflektierend» sein könne. Da der kritische Standpunkt selber nicht der Beliebigkeit der Pluralität verfallen konnte, orientierte er sich an gesellschaftlichen Gegenmodellen in der kritischen Aufklärung. Die gegenwärtige bestehende Gesellschaft wurde abgelehnt. Ihre Krisensymptome waren zugleich Krisensymptome des derzeitigen Literaturunterrichts. Daraus erwuchs die Forderung nach einem veränderten und den Menschen verändernden Literaturunterricht. Die Folge dieser didaktischen Position war der Versuch, Literaturunterricht ausschließlich auf das «Gesellschaftliche» zu fixieren, Literatur nur als Anschauungsmaterial zu nehmen, um gesellschaftspolitische Ideologien zu entlarven. Statt moralische Ziele zu setzen, wie es noch Ulshöfer getan hatte, wurden jetzt politische Ziele propagiert mit der sehr idealistischen Hoffnung, daß der intendierte Bewußtseinswandel bei den Schülern auch zugleich in politisches Handeln umgemünzt werden könne.

Als bleibende Einsicht der linken ideologiekritischen Deutschdidaktik kann die Erkenntnis gelten, daß der Literaturunterricht generell eine gesellschaftliche Funktion besitze und daher

vom Lehrer immer auf seine Wirkung auf das Bewußtsein der Schüler reflektiert werden muß. Das ideologiekritische Verfahren öffnete den Blick dafür, daß die Auswahl der Literatur durch die Deutschdidaktik und ihre Behandlung im Unterricht in jeder Einzelheit einem gesamtgesellschaftlichen Erklärungsmodell verpflichtet sind, d.h. Deutschunterricht auch immer politischer Unterricht ist. Da didaktische Entscheidungen über Inhalte und Verfahren im ideologiekritischen Unterricht immer vom Kenntnisstand gesellschaftlicher Zusammenhänge des Lehrers abhängen, bleiben sie letztlich private Entscheidungen, die selber ideologisch sein können. Problematisch ist auch, daß die Inhalte des Deutschunterrichts ihres Eigencharakters verlustig gehen, da sie nur funktional zur Erklärung gesellschaftlicher Phänomene benutzt werden. Besonders der letzte Gesichtspunkt sowie die Beschränkung der Position des Bremer Kollektivs auf gymnasiale Rahmenbedingungen brachen die zeitweilige Vorherrschaft dieser didaktischen Konzeption Mitte der 70er Jahre zugunsten einer Position, deren Fundamente ebenfalls zu Beginn des Jahrzehnts gelegt worden waren und auf denen die rezeptionstheoretischen Konzepte der Gegenwart immer noch aufbauen : der hermeneutischen Literaturdidaktik von Rolf Geißler.

2.4. Auf dem Wege zur hermeneutischen Literaturdidaktik der Gegenwart

Rolf Geißler stellte 1970 in seinen *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik* fest, daß Literaturdidaktik eine Disziplin der Synthese aus Literaturwissenschaft, Psychologie und Pädagogik sei. Sie sei eine kompilatorische Wissenschaft. Daher war Geißler skeptisch gegenüber der von H. Helmers entworfenen Deutschdidaktik als wissenschaftliche Disziplin. Nur wenn die Literaturdidaktik sich wie jede Wissenschaft eine Theorie beschaffe, könne sie sich legitimieren. Nach Geißler konnte diese Theorie nur eine *Theorie des Lesers*, des Rezipienten von Literatur sein. Da das Lesen mit Verstehen zu tun hat, kam hier entscheidend die hermeneutische Fragestellung ins Spiel. Hermeneutik wurde dabei «nicht in der engen Bedeutung historischer Wissenschaften als *Auslegungslehre* verstanden, die den in den Texten niedergelegten Sinn zu

ermitteln sucht», sondern war vielmehr als ein «Verfahren einer auf ein Handlungsfeld gerichteten Wissenschaft, ganz im Sinne einer systematischen Wissenschaft, darauf aus, sinnvolle Sätze aufzustellen, Unterrichtseinheiten, Lehrpläne und Lehrbücher zu konstruieren»³⁸. Geißler meinte, es sei eine Folge des wissenschaftstheoretischen Denkens Wilhelm Diltheys und seiner noch dem Positivismus des 19. Jahrhunderts verpflichteten Schule einer *methodischen Hermeneutik*, daß «unter (der) transzendentalen Fragesstellung nach der Bedingung der Möglichkeit von Wissenschaft im geschichtlichen Bereich ... eine einfache Lesertheorie verschüttet worden» sei. Dilthey machte nämlich geistig-geschichtliche Phänomene zu Gegenständen und isolierte mit diesem Gegenstandsdenken Werk und Leser.³⁹ Geißler machte sich von diesem Gegenstandsdenken Diltheys, das dem cartesianischen Subjekt-Objekt-Dualismus huldigte, frei, indem er forderte, Werk und Leser müßten in ihrer geschichtlichen Bedingtheit begriffen werden. Für diese Geschichtlichkeit des Verstehens lieferte Hans Georg Gadamer's *philosophische Hermeneutik* das Erklärungsmodell.⁴⁰

Für Gadamer ist Hermeneutik nicht mehr das Verfahren des Verstehens, sondern die Aufklärung der Bedingungen, unter denen Verstehen geschieht. Hermeneutisches Bewußtsein wurde als wirkungsgeschichtliches Bewußtsein davon begriffen, wie die Überlieferung, das kulturelle Erbe, den Menschen bestimmt.⁴¹ Für Geißler hieß das im Hinblick auf die Literatur, daß die Geschichtlichkeit sowohl des Werkes als auch des Lesers im Verstehensprozeß berücksichtigt werden mußte. Diese generelle Historizität machte jeden

38 Harro Müller-Michaels : *Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. In : Stocker, Karl (Hrsg.) : *Taschenlexikon der Literatur - und Sprachdidaktik*. A - L Frankfurt/M. 1976, S. 76 - 85 hier : S. 83.

39 Rolf Geigler : *Prolegomena zu einer Theorie der Literaturdidaktik*. Hannover 1970, S. 58.

40 Hans-Georg Gadamer : *Gesammelte Werke*. Bd. I, *Hermeneutik. Wahrheit und Methode*. Tübingen 1986, Bd. 2, *Hermeneutik II. Wahrheit und Methode*. Tübingen 1986.

41 Vgl. dazu auch Hans-Christoph Graf v. Noyhaus : *Überlegungen zur Interkulturellen Germanistik aus der Sicht einer hermeneutischen Literaturdidaktik*. In : Ernest W. B. Hess-Lüttich / Jan Papiór (Hrsg.) : *Dialog : interkulturelle Verständigung in Europa - ein deutsch-polnisches Gespräch*. Saarbrücken - Fort Lauderdale 1990, S. 195 - 211, hier : S. 204.

wissenschaftlichen Objektivismus, wie noch bei Dilthey, unmöglich. Sie ließ auch das Vorurteil in einem neuen Licht erscheinen. Da jedes Verstehen nach Gadamer Entwurfcharakter besitzt -denn der Mensch erkennt sich im Verstehen als ein nicht für sich Seiender, Verstehen weist immer über den Menschen hinaus,- ist es immer vorurteilshaft. Im Vorurteil ist für Gadamer die Überlieferung der Geschichte präsent. Das Vorurteil gehöre somit zur Natur und Geschichte des Menschen. Die Überlieferung bestimme unser Bewußtsein, sei unser Verstehenshorizont, der an unseren geschichtlichen Standort gebunden sei. Im geschichtlichen Verstehen gelte es nun, den historischen Horizont des Werkes, des anderen zu gewinnen. Dementsprechend erscheine Verstehen als ein Ineinanderspiel der Bewegung der Überlieferung und der Bewegung des Interpretieren. Der literarische Text oder das Werk werden dabei im Laufe der Geschichte, ihrer geschichtlichen Dauer, in ihrer Bedeutung immer reicher. Ein Text hat uns heute etwas anderes zu sagen als zur Zeit seiner Entstehung. «Ein Text wächst durch seine geschichtlichen Interpretationen.»⁴² In dieser Unausschöpflichkeit liegt zugleich die Qualität eines Textes, denn «Geschichtlichkeit heißt, nie im Sichwissen Aufgehen»⁴³. Unser geschichtlicher Standort prägt auch die Möglichkeiten unserer Sichtweise. Er konturiert ebenfalls unseren Verstehenshorizont, wobei unter Horizont der Gesichtskreis zu verstehen ist, «der all das umfaßt und umschließt, was von einem Punkte aus sichtbar ist»⁴⁴. Gadamer meint, der Horizont eines jeden sei in steter Bildung begriffen, da wir unsere Vorurteile, die unsere Natur und Geschichte bedeuten, «ständig erproben müssen»⁴⁵. Wenn nun dieser dynamische Verstehenshorizont des Lesers und der geschichtliche Horizont eines Werkes, also Gegenwart und Vergangenheit, ineinanderfließen, kommt es zu einer «Horizontverschmelzung»⁴⁶.

Dieser Ansatz einer hermeneutischen Literaturdidaktik stellte schon zu Beginn der 70er Jahre die im Sinne Robinsons geforderte

42 Rolf Gelgler a. a. O., S. 62.

43 Hans-Georg Gadamer, a. a. O., Bd. 1, S. 307.

44 ebda.

45 ebda., S. 311.

46 ebda.

Rationalisierung für den Deutschunterricht in Frage. Wenn Literatur nämlich durch die Wertvorstellungen, Normen und Sozialisation des Horizontes dessen, der sich ihrer annimmt, zur interpretierten Situation wird, so läßt sie sich «nicht als wissenschaftlicher Prozeß arrangieren», denn jede «geschichtliche Situation ist immer ein Stück *interpretierte* Wirklichkeit. Phantasie ist nicht rationalisierbar. Es lassen sich keine Voraussagen darüber machen, welche Antworten der einzelne auf die Herausforderungen seiner Zeit geben wird. Schon 1974 machte Harald Weinrich auf die bedenklichen Konsequenzen einer einseitig zweckrationalen Lernzielorientierung aufmerksam. Er führte aus: «Zweckrationale Lernziele ... haben gegenüber den konkreten literarischen Texten immer Vorurteilsstruktur. Denn natürlich ist für die Lektüre immer schon alles vorab entschieden, wenn Walther von der Vogelweide nur als Zeuge des Feudalismus, Schillers *Jungfrau von Orleans* nur als interessante Geschichtsquelle für die Emanzipation der Frau und Fontanes Romane nur als Soziogramme des ostelbischen Junkertums gelesen werden sollen. Und bei der Besprechung eines Gedichts oder eines dramatischen Dialogs werden es die Schüler schnell merken, daß sie nach einigem Hin und Her nur die Grundbegriffe der Kommunikation ans Licht zu bringen brauchen, um dem gesellschaftlichen oder quasi-gesellschaftlichen Lernziel aufs genaueste zu entsprechen. Man kann sich die Trivialität dieses Unterrichts mit wenigen Farben ausmalen.»⁴⁷

Diesen Mahnungen vor den Folgen eines solchen technokratischen Reform-Formalismus im Unterricht schlossen sich Ende der 70er Jahre zahlreiche Deutschdidaktiker an. Sie beklagten, wie es Rolf Geißler formulierte, daß an «die Stelle eines sich auf Sachen und Probleme einlassenden Denkens ... mehr und mehr ein operationales Denken getreten (sei), das den formalistischen Organisationsstrategien entspricht, wie sie im wirtschaftlich-administrativen Bereich gang und gäbe sind»⁴⁸. Dem war aus der Sicht der

47 Weinrich, Harald: *Gegen den restlos durchgeplanten Unterricht* - In: Die Zeit, 14. 6. 1974.

48 Rolf Geißler: *Wider den technokratischen Reform-Formalismus. Kernprobleme der Literaturdidaktik heute*. In: Baumgärner, A. C. / Dahrendorf, M. (Hrsg.): *Zurück zum Literatur-Unterricht?* Braunschweig (Westermann) 1977, S. 48 - 63, hier: S. 48.

hermeneutischen Literaturdidaktik entgegenzuhalten, daß gerade aufgrund der Geschichtlichkeit von Text und Leser es «im Leseakt nicht um theoretische Erkenntnis und ihren Transfer in die Praxis, sondern um konkret-allgemeine Einsichten, Erfahrungen und ihre Verarbeitung im Leser»⁴⁹ gehe. Hatte der Zweckrationalismus Robinsons, Magers und Krathwohls die hermeneutische Kategorie des Verstehens als zu unscharf ausgeklammert und durch den Begriff des Verhaltens, das beobachtbar und beurteilbar war, ersetzt, so begann man sich in der Literaturdidaktik seit dem Ende der 70er Jahre stärker mit den Bedingungen des Verstehens und der Rezeption zu beschäftigen. Es bildeten sich neue didaktische Konzeptionen, die bis heute einen Ausgleich suchen zwischen theoretischer Kopflastigkeit einseitiger Rationalität und der Erforschung der Bedingungen der Rezeptionswirklichkeit, zu der auch der Schüler nicht nur als Rezipient, sondern als menschliches Wesen gehört. Texte sollten wieder auf ihren Inhalt, auf das, was an ihnen Mühe macht, auf ihre Herausforderung befragt werden. Es entwickelten sich die *rezeptionsästhetischen, rezeptionspragmatischen und kommunikationspragmatischen Didaktikansätze*, die nicht den Anspruch erhoben, neue literaturdidaktische Positionen sein zu wollen. Diese Ansätze verstanden sich als eine Korrektur der vorhandenen Entwürfe aus der Perspektive der literarischen Kommunikation. Literarische Kommunikation wurde als eine Interaktion mit verteilten Rollen begriffen.⁵⁰ Neben Weinrich trieben vor allem die Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser und Hans Robert Jauß die Forschungen über die Literaturwirkung weiter voran, was zu einer neuen Textdefinition und einem dynamischen Textbegriff führte. Der «Text in seiner Bedeutung ist nicht das gedruckte oder gesprochene Wort, sondern entsteht erst in einer Bedeutungsaktualisierung durch den Leser oder Hörer»⁵¹. Wolfgang Iser meinte, ein literarischer Text gelange erst» durch die Konstitutionsleistung eines ihn rezipierenden Bewußtseins zu seiner Ge-

49 Herbert Kaiser : *Curriculum und Literaturdidaktik*. In : Pädagogische Rundschau, Heft 9, 1978, S. 679 - 694, hier : S. 693.

50 Vgl. Harald Weinrich : *Literatur für Leser. Essays und Aufsätze zur Literaturwissenschaft*. Stuttgart Berlin Köln Mainz 1971, S. 24.

51 Rainer Frank : *Literaturdidaktische Positionen. I - Versuch einer Bestandsaufnahme*. In : Wirkendes Wort. 31. Jg., 1981, Heft 1, S. 39 - 51, hier : S. 47.

gebenheit, so daß sich das Werk zu seinem eigentlichen Charakter als Prozeß nur im Lesevorgang zu entfalten vermag⁵². Iser und Jauß richteten ihr Augenmerk besonders auf die den Lesevorgang mitbestimmenden «Leerstellen» («Unbestimmtheitsstellen») literarischer Texte. Sie lassen beim Lesen von Texten verschiedene Möglichkeiten offen, Bedeutungen zu realisieren. Auf diese Art und Weise kann der Leser seine individuellen Erfahrungen einbringen. Iser sprach davon, daß der literarische Text wegen dieser verschiedenen Deutbarkeit für den Leser eine «Appellstruktur besitze».

Neben diesem synchronen Blick auf den Lesevorgang in der Rezeptionstheorie, hier in der Rezeptionsästhetik, wird auch der Leser unter diachronem Aspekt betrachtet. Der Kerngedanke der vielbeachteten *Provokation der Literaturwissenschaft* durch Hans Robert Jauß⁵³ im Jahre 1970 war, daß der Leser -als kollektives Subjekt- auf die literarische Produktion zurückwirke und der durch den Leser (durch bestimmte Leserschichten) aufrechterhaltene «Erwartungshorizont» verlange, daß ein neues Werk bezüglich der bisherigen Literatur und der gegebenen gesellschaftlichen Normendiskussion produktiv sein müsse, wenn die Konkretisation des Werks im Leser im Sinne der Gadammerschen Hermeneutik als «Horizontverschmelzung» begriffen werden soll.

Die Rezeptionstheorie ist für die Literaturdidaktik in dreierlei Hinsicht bedeutsam geworden :

1. Konstituierend für den Unterricht ist die Erkenntnis, daß «Textstrukturen ein Angebot zur aktiven Beteiligung des Lesers an der Realisierung der Bedeutungsvorschläge sind und daß beim Textumfang Antizipationen und Erprobungen der eigenen Erfahrungswelt ablaufen, Prozesse also der Bewußtseinserweiterung und des kreativen Spiels⁵⁴. Literatur ist hier ein Simulationsraum.

52 Wolfgang Iser : *Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive*. In : Warning, Rainer (Hrsg.) : *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München 1975, S. 253 - 276, hier : S. 253 (= UTB 303).

53 Hans Robert Jauß : *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M. 1970 (edition suhrkamp 418).

54 Otto Schober : *Literaturunterricht heute - warum und wie ?* Freiburg Basel Wien 1978, S. 104 - 130, hier : S. 110 (= Herderbücherei 9308).

2. Da Literatur Bedeutungen vorschlägt, die beim Leser zu einem Durchproben von Möglichkeiten für sein Denken und Handeln führen können, muß eine Interpretation den Text für diese Bedeutungen offenhalten. Wenn eine Interpretation Texte zu sehr vereindeutigt, «verarmen» sie⁵⁵. In einem Resümee rezeptionsästhetischer Forderungen formulierte Rainer Warning in der Einführung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes *Rezeptionsästhetik*: Richtig lesen heißt also nicht vereindeutigend lesen. Es heißt, den Text vereindeutigen, wo er eindeutig ist, ihn aber auch offenzuhalten, wo er sich aller Vereindeutigung sperrt und gerade hierin provoziert.⁵⁶ Dieses Verständnis von Rezeption schenkt zwar dem subjektiven Moment in der Verarbeitung von Texten mehr Aufmerksamkeit, meint jedoch nicht Rezeption im Sinne subjektiver Beliebigkeit. Einer solchen Gefahr kann entgangen werden, wenn das Verstehen selber analysiert wird, indem sein Bezug zum Unterrichtsobjekt immer mitgedacht ist.

3. Die wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise hat auf die literaturdidaktische Praxis deutlich eingewirkt. So fanden sich in der Helmerschen Didaktik in ihrer Auflage von 1975 schon neben den herkömmlichen «didaktischen Lösungswegen» nun der Lösungsweg «von der Wirkungsgeschichte aus». Die entscheidende Anregung für die heute betriebene Wirkungsgeschichte verdanken wir Hans Robert Jauß. Für ihn ist die Geschichte der Literatur ein «Prozeß ästhetischer Rezeption und Produktion, der sich in der Aktualisierung literarischer Texte durch den aufnehmenden Leser, den reflektierenden Kritiker und den selbst wieder produzierenden Schriftsteller vollzieht»⁵⁷. Der Blick auf die Geschichtlichkeit der Literatur berücksichtigt auch immer die Erfahrung der Werke durch ihre Leser. Die wirkungsgeschichtliche Betrachtungsweise führte gleichzeitig zu einer Belebung des historischen Aspekts der Litera-

55 Iser, W.: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingungen literarischer Prosa*. In: Warning, R., a. a. O., S. 228 - 252, hier: S. 229.

56 Warning, Rainer: *Rezeptionsästhetik als literaturwissenschaftliche Pragmatik*. In: Ders. (Hrsg.): a. a. O., S. 9 - 41, hier: S. 32.

57 Jauß, Hans Robert: *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. In: Warning, Rainer, a. a. O., S. 126, hier: S. 129.

tur, nachdem Literaturgeschichte lange Zeit vernachlässigt worden war.⁵⁸

3. Konsequenzen für die Praxis des gegenwärtigen Literaturunterrichts

Die 80er Jahre waren weniger von Theoriediskussionen bestimmt als von Versuchen, die Ergebnisse dieses Diskurses aus den 70er Jahren für die Praxis verfügbar zu machen. Dieses theoretische Verstummen der Deutschdidaktik hing wesentlich damit zusammen, daß die Institution Schule, das praktische Bewährungsfeld der Deutschdidaktik, den theoretischen Diskussionen per staatlich-amtlicher Verfügungsgewalt mehr und mehr entzogen wurde. Die Kultusministerien versuchten, die bildungspolitische Diskussion aus der Tagespolitik in die Schulverwaltungen zu drängen, um sie auf diese Art und Weise für die kritische Öffentlichkeit zu neutralisieren. Das brachte die Didaktik einerseits in einen theoretischen Elfenbeinturm, andererseits aber auch auf den Boden der Realität zurück, da die Zusammenarbeit der Hochschulen mit den schulischen Lehrerausbildungsinstitutionen sich nur auf von diesen gewünschte handwerkswäßige theoretisch blinde Rezeptologien und methodische Tricks beschränkte. Zusammenhänge, Ursache- und Folgerelationen waren nach dem Überdruß an der theoretischen Kopflastigkeit, der «Priesterherrschaft der Intellektuellen» (Helmut Schelsky, 1975), nicht mehr gefragt. Inzwischen beginnt man jedoch nach einer Phase der Ernüchterung, sich zu vergewissern, was es aus der theoretischen Diskussion an bleibenden Schätzen des Geistes zu bewahren gilt, von welchen Erkenntnissen die Deutschdidaktik und insbesondere die Literaturdidaktik bei ihren Überlegungen auszugehen hat. Wer heute eine Literaturstunde vorbereitet, muß sich darüber im klaren sein, daß sein Vorhaben gesellschaftspolitische Konsequenzen haben kann. Das ist eine Erkenntnis, auf die die ideologiekritische Deutschdidaktik aufmerksam gemacht hat. Jeder Literaturunterricht besitzt eine gesellschaftliche Funktion und muß deshalb vom Lehrer immer in seiner Wirkung auf den Schüler reflektiert werden. Darin begründet, sich

58 Vgl. Otto Schober, a. a. O., S.112.

die Verantwortung des Deutschunterrichts als politischer Unterricht. Wenn der Lehrer Texte auswählt und interpretiert, wobei er seine Form der Wirklichkeitsbewältigung bewußt als bewährt propagiert, wenn er die im Lehrplan vorgegebenen Lernziele, die einem gesamtgesellschaftlichen Erklärungsmodell verpflichtet sind, in seiner subjektiven Erkenntnisbrechung den Schülern darbietet, vollzieht er gesellschaftspolitische Entscheidungen.

Neben diesem politischen Aspekt wurden in der Diskussion die Erkenntnis festgeschrieben, daß es nicht um die Durchsetzung und Verbreitung literaturwissenschaftlich gültiger Ergebnisse gehen könne, sondern eine Theorie des Lesers zu entwickeln sei. Der Blick habe nicht vom Unterrichtsgegenstand zum Schüler, vielmehr vom Schüler und seinen Bedürfnissen aus zur Literatur zu gehen. Ein solches Arrangement müsse der Lehrer herstellen. Diese Aufgabe weist die Literaturdidaktik als Rezeptionsforschung aus. Voraussetzung eines solchen Vorgehens ist es allerdings, daß der Lehrer sich seines zu vermittelnden Stoffes gewiß ist und in den Lernzielen die Vermittlungswürdigkeit des Stoffes im Hinblick auf das gesamtgesellschaftliche Erklärungsmodell in seiner Bedeutung für die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft dieser Gesellschaft zum Ausdruck bringen kann. Als didaktischer Leitsatz für eine Unterrichtsplanung gilt, daß alle unterrichtlichen Begegnungen mit Literatur in allen ihren Textsorten so zu steuern sind, daß eine für künftig Leseakte erforderliche Literaturbefähigung erreicht wird. Daher sollte jede Texterschließung von der Absicht begleitet sein, zu zeigen und erfahren zu lassen, wie man Literatur überhaupt erschließt und sich mit ihr methodisch auseinandersetzen kann.

Von dieser Voraussetzung her muß die Unterrichtsplanung zum einen von den Gegebenheiten der Literatur selbst ausgehen, d.h. der literarische Text muß fachwissenschaftlich analysiert und interpretiert werden, damit er verstanden wird und im Verstehenshorizont des Lehrenden gewiß ist. Nur wer genau weiß, was er will, ist in der Lage, die Schüler mit dem zu Vermittelnden zu konfrontieren und die Schülerantworten diesem Ziel zu subsumieren. Erst wenn das durch die besondere Individualität eines Textes erkannte Ziel klar ist, können methodische Schritte erwogen werden,

um diese Zielsetzung effektiv zu vermitteln. Methodos ist der Weg auf dieses Ziel hin.

Ein solches Vorgehen strukturiert auch die Abfolge der Unterrichtsplanung. Zuerst ist eine *fachwissenschaftliche Textanalyse* anzufertigen, die die Erzählperspektive, die Figurenkonstellation, den Aufbau und die Handlung nach ihrer Zeitstruktur untersucht, dann zur Aussage gelangt und vielleicht noch die Gattungszugehörigkeit diskutiert. Es folgt eine *allgemeine didaktische Analyse*, die die gesamte Textbedeutung in ihrer Vermittlungswürdigkeit umfaßt. Daran schließt sich die *didaktische Reduktion*, die aus dem verfügbaren Sinnangebot der allgemeinen didaktischen Analyse nach kognitionspsychologischen Gesichtspunkten die Lernziele zu Stundenzielen erhebt, die von der Klasse erreicht werden können. Da die Aufstellung der Lernziele vom Einfachen zum Komplexen, vom Konkreten zum Abstrakten erfolgt, kann der Lehrer je nach Reifegrad der Klasse seine Erwartungen auf der Skala der Gesamtziele reduzieren. Nun erst geht es um die Methodik, das *Wie*, dessen Aufgabe, wie schon gesagt, sich darauf beschränkt, die Unterrichtsformen und Medien auszuwählen, die zur Lösung der Textproblematik und Effektivierung des Textverstehens beitragen, aber nicht vom Text ablenken oder von ihm wegführen. In der deutschen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sollen Texte immer in ihrer Besonderheit als Individualitäten erhellt werden, die ihre spezifische unverwechselbare und nicht austauschbare Aussage besitzen. Sie sollen in keiner Weise nur als Steinbruch für literaturfremde Ziele oder Illustrationen für außerliterarische Zwecke benutzt werden. Der literarische Text ist eine lebende Individualität, deren Sprache, wie Heidegger einmal sagte, das «Haus des Seins» sei. Daher beschäftigt man sich im deutschen Literaturunterricht selten mit Textausschnitten oder Textauszügen wie in den französischen Hrestomathien. Daher zählt in Deutschland nicht so sehr die Breite des Wissens, sondern es geht um eine ganzheitliche Tiefe, in der man sich auch sehr schnell subjektiv verlieren kann, wobei Tiefsinn leicht zu Trübsinn ausartet.

.....

.....