



Herausgeber:
Hans-Karl Beckmann, Caesar Hagener,
Erwin Schwartz, Hans Tütken

Redaktion: Burkhard Hitz

30. Jahrgang
Heft 12 – Dezember 1978

Zu diesem Heft

In seiner Einleitung fordert *J. Anderegg* den Deutschlehrer dazu auf, die Chancen zu nutzen, die ihm sein spezifischer Gegenstand eröffnet. Ein sprachgerechter Literaturunterricht, der zur Identitätsfindung der Schüler beitragen will, muß die jeweils individuelle Auseinandersetzung mit dem Text zu fördern bestrebt sein. *K. Spinner* konkretisiert diese Problematik mit Hilfe eines Unterrichtsbeispiels und erörtert Möglichkeiten des Verstehens.

Daß eine bloß inhaltliche Analyse weder dem Text, noch dem Schüler gerecht zu werden vermag, zeigt der Beitrag von *W. Steffens*, in dessen Zentrum die Problematik des realistischen Kinderbuchs steht. Mit dem Kinderbuch beschäftigt sich auch *A. C. Baumgärtner*. Seine Analyse zielt auf eine Lektüre, die es dem Schüler erlaubt, wesentliche Momente seiner Entwicklung imaginativ durchzuspielen.

Anhand eines Textes aus dem „Schweizer Sprachbuch“ zeigen *H. und E. Glinz*, wie das Lesen im Unterricht selbst thematisiert werden kann. Ein Unterrichtsprotokoll verdeutlicht die Notwendigkeit und die Möglichkeit kreativen Lesens. In diesen Zusammenhang gehört der Beitrag von *R. Messner* über die Planbarkeit des Literaturunterrichts (WPB 10/78).

Gegen falsch verstandene Verwissenschaftlichung des Deutschunterrichts wendet sich *W. Fehr*. Die Analyse eines Textes, so weist er nach, ist sinnvoll, insofern sie in den individuellen Verstehensprozeß einbezogen wird.

H. Spittler beleuchtet, wie eine Dramenbehandlung existentielle Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet und *J. Kreft* erörtert die Frage, ob und wie der Literaturunterricht zur moralischen Entwicklung der Schüler beitragen kann.

Inhalt

Beiträge zum Thema:

Literatur und Selbstfindung

- | | | |
|----------------------------|-----|---|
| Johannes Anderegg | 468 | Literatur und Lektüre im Deutschunterricht |
| Kaspar H. Spinner | 471 | Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie |
| Wilhelm Steffens | 475 | Sind realistische Kinderbücher Gebrauchsliteratur? |
| Alfred Clemens Baumgärtner | 481 | Ana Maria Matutes „Juju und die fernen Inseln“ |
| Elly und Hans Glinz | 485 | Leseunterricht, Spontaneität und Lernakte |
| Wolfgang Fehr | 490 | Stilanalyse und Textverständnis |
| Horst Spittler | 494 | Zur Dramenbehandlung in der Sekundarstufe I: Frank Wedekind: „Frühlings Erwachen“ |
| Jürgen Kreft | 498 | Der Literaturunterricht und die moralische Entwicklung der Schüler |

Literaturbericht

- | | | |
|-------------------|-----|--|
| Kaspar H. Spinner | 503 | Wiedergewinnung der ästhetischen Dimension im Deutschunterricht? |
|-------------------|-----|--|

Schule und Bildungspolitik

- | | | |
|----------------|-----|---|
| Caesar Hagener | 466 | Bildungsplanung unter dem Zwang demografischer Fakten – das Ende einer Schulreform? |
|----------------|-----|---|

Neue Bücher

- | | | |
|-------------------|-----|-------------|
| Herwig Hülsebusch | 508 | Rezensionen |
|-------------------|-----|-------------|

508 Vorschau/Impressum

Zusammenstellung und Bearbeitung dieses Heftes: Johannes Anderegg
In dieser Ausgabe ist das Jahresregister 1978 eingehftet.

Impressum

Herausgeber:

Prof. Dr. Hans-Karl Beckmann
(geschäftsführend),
Schlehenweg 8, 3507 Baunatal 2
Prof. Dr. Caesar Hagener,
Stockflethweg 126, 2000 Hamburg 62
Prof. Erwin Schwartz,
Senckenberganlage 13–17,
6000 Frankfurt a. M.
Prof. Dr. Hans Tütken,
Lotzestraße 34, 3400 Göttingen

Zusammenstellung und Bearbeitung dieses Heftes:

Prof. Dr. Johannes Anderegg

Redaktion:

Burkhard J. J. Georg-Westermann-
Allee 66, 3300 Braunschweig,
Tel.: (05 31) 70 84 27

Zuschriften und Manuskripte können an die Redaktion gesandt werden; sie werden sorgfältig geprüft. Für unverlangt eingeschickte Manuskripte kann allerdings keine Haftung übernommen werden.

Buchbesprechungen: Im allgemeinen können nur angeforderte Bücher besprochen werden. Besprechungsexemplare sind an die Redaktion zu schicken. Die Rücksendung unverlangter Bücher kann nicht zugesagt werden.

Ständige Mitarbeiter:

Herbert Chiout, Bergmannstr. 37, 3500 Kassel; Dr. Herbert Gudjons, Heidbergwinkel 4A, 2359 Henstedt-Ulzburg; Dr. Herwig Hülsebusch, Meisenweg 1, 8520 Erlangen.

Typographisches Konzept:

Adalbert Homey

Layout und Herstellung:

Doris Franke

Verlag und Druck:

Georg Westermann Verlag, Druckerei und Kartographische Anstalt GmbH & Co., Georg-Westermann-Allee 66, 3300 Braunschweig, Telefon: (05 31) 70 81, Telex: 09 52 841

Anzeigenleiter: Hubert Toepler

Anzeigenpreise laut Preisliste Nr. 15 vom 1. 1. 77

Vertriebsleiter: Bernd Kilian

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

Ein Heft jeweils am 1. des Monats. Einzelheftpreis 7,- DM zuzüglich 0,80 DM Versandkosten. Abonnementspreis 5,- DM (für Studenten 3,50 DM) pro Heft zuzüglich 0,80 DM Versandkosten.

In den Bezugspreisen sind 6 % Mehrwertsteuer enthalten.

Liefereinstellungen nur zum Jahresende mit sechswöchiger Kündigungsfrist möglich.

Bestellungen an den Buch- und Zeitschriftenhandel oder an den Verlag.

Beilagenhinweis

Die vorliegende Ausgabe unserer Zeitschrift enthält folgende Werbedruck-sachen, die wir der Beachtung unserer Leser empfehlen:

Stern-Verlag, Düsseldorf
(Teilbeilage)

ISSN 0043-3446



Mitglied der Fachgruppe
Fachzeitschriften im VDZ



Kaspar H. Spinner

Eigene Erfahrungswelt als Deutungsfolie

Ein literaturdidaktisches Problem

Nach verbreiteter Auffassung entführt Literatur den Leser aus seiner vertrauten Umwelt in irrealer, imaginäre Welten und läßt ihn so das Hier und Jetzt des allzuoft als beengt empfundenen eigenen Lebens vergessen. Der Didaktik freilich ist eine solche literarische Flucht aus der Alltagswelt verdächtig, was bis zu Zweifeln am Sinn von Literaturunterricht überhaupt geführt hat: Baut Dichtung nicht eine Scheinwelt auf, vernebelt sie nicht den Blick für die realen Lebensumstände, auf deren Bewältigung Unterricht doch ausgerichtet sein sollte? Manche literaturdidaktische Argumentation, auch viele bemühte Rechtfertigungen des Literaturunterrichts scheinen von solchem Unbehagen geprägt zu sein.

Problemstellung

In auffallendem Gegensatz zur behaupteten oder vermuteten Lebensferne von Literatur steht allerdings die Tatsache, daß vor allem jüngere Schüler kaum je im Unterricht so viel von sich selbst erzählen wie beim Umgang mit Texten, sofern sie nur irgendeinen Anknüpfungspunkt für eigene Erlebnisse finden und der Lehrer sie zu Worte kommen läßt. Die Didaktiker aber haben auch hier ihre Bedenken: Literatur scheint ihnen bei einem solchen Unterricht bloß noch Auslöser wildwüchsiger Assoziationen und triviales Identifikationsangebot zu sein; das beweise die Tatsache, daß Texte, die sich nicht mit dem Erfahrungshorizont der Kinder decken, auch nicht die entsprechende spontane Aufnahme finden. Mancher Lehrer setzt deshalb alles daran, die Kinder von ihrem unkontrollierten Assoziieren wegzubringen und zu einem genauen Herausanalysieren der Textaussage anzuhalten. Daß er sich

damit einen Überdruß der Schüler an den Interpretationsübungen einhandelt, nimmt er resignierend zur Kenntnis.

Sackgassen in jeder Richtung, so könnte der Befund lauten, wenn nicht ein neues literaturdidaktisches Rezept in den letzten Jahren entwickelt worden wäre: das kritische Lesen. Statt sich von der Literatur in Wunschwelten versetzen zu lassen, soll nach diesem Ansatz die gesellschaftliche Funktion der evasorischen Literatur analysiert und die fortschrittliche Tendenz realistischer Texte herausgearbeitet werden. Die unmittelbaren Wirkungen der Literatur als Identifikations- und Evasionsangebot werden damit neutralisiert, der Didaktiker fühlt sich in aufgeklärter Intellektualität beruhigt – die Schüler freilich lernen, schulisches Leseverhalten vom häuslichen zu trennen, und erfahren Unterricht einmal mehr als einen Ort, wo unmittelbare Betroffenheit nicht gefragt ist. Denn die kritisch gelesene Literatur wird ihnen zum analysierten Objekt, zu dem man möglichst Distanz gewinnen soll. Der beflissene Didaktiker sieht sich erneut in einer Sackgasse.

In jüngster Zeit haben die immer neuen Aporien der literaturdidaktischen Diskussion eine Skepsis gegenüber der rein theoretischen Argumentation wachwerden lassen und zugleich deutlich gemacht, daß die tatsächlichen Lesevorgänge von Kindern und Jugendlichen noch kaum erforscht sind. So hat als neuester literaturdidaktischer Schub eine rezeptionsorientierte Forschung eingesetzt, die weniger aus der Theorie als aus der Beobachtung Schlüsse zu ziehen versucht. Inwiefern ein solches Vorgehen auch den Stellenwert eigener Erfahrungswelt im Lesevorgang zu klären und damit einen Beitrag zum Problem des evasorischen, identifikatorischen und kritischen Lesens zu leisten vermag, sei hier anhand einiger Beobachtungen gezeigt, die ich im Zusammenhang mit einem Unterrichtsexperiment habe machen können.



Foto: Wolf-Dieter Nill

Beobachtungen an einem Beispiel

In einer mir vorher nicht bekannten siebten Klasse habe ich das Prosastück von Reiner Kunze „Clown, Maurer oder Dichter“ besprochen.

Der Text handelt von einem Jungen, der auf die Aufforderung des Vaters, den Kuchen von zwei Blechen auf einen Kuchenteller zu legen, den Kuchen auf einen Teller stapelt, der kaum größer als eine Untertasse ist. Lautstark fragt sich der Vater angesichts des Kuchenturms, was aus seinem Jungen werden solle — da kommen die geladenen Gäste herein, bestaunen den Turm und schlagen vor, was der Junge mit seiner ungewöhnlichen Begabung werden könne: Clown, Maurer, Dichter oder Soldat, und zwar ein richtiger Soldat, weil er auch den idiotischsten Befehl ausführe, und ein genialer Soldat, weil er ihn so ausführe, daß das Idiotische des Befehls augenfällig werde. Abends überlegt der Junge mit seiner Schwester, was er denn werden solle — Soldat zieht er nicht in Betracht, weil er es dann mit Vorgesetzten wie seinem Vater zu tun haben könnte.

Erzählt ist das Geschehen aus der Rückschau in leicht ironisierendem innerem Monolog des Vaters.

Eine unerwartete Interpretation

Hier soll berichtet werden von den Beiträgen eines Schülers, der sich besonders aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligte, der aber mit seinen Äußerungen in auffälliger Weise immer wieder die Interpretationsergebnisse durchkreuzte. Schwerpunkt des Klassengesprächs war das Vater-Sohn-Verhältnis; nach einigem Hin und Her bahnte sich dabei die Einsicht an, daß der Vater durch das Geschehen in der Geschichte ins Unrecht gesetzt werde und der Sohn den Kuchenturm gebaut habe, um dem Vater zu zeigen, „daß er nicht immer recht hat“.

Der Schüler, von dem hier die Rede sein soll, war damit nun allerdings keineswegs einverstanden und argumentierte: „Ich glaube auch nicht, daß einer von hier drinne will, daß sein Vater blamiert wird“ und erklärte das Verhalten des Jungen in folgender Weise: „Der Junge hat bestimmt gedacht, daß der Kuchen viel zu viel Platz einnimmt und vielleicht darauf nicht passen wird, also der wollte bestimmt freien Platz haben, der wollte sich breit machen (...). Also nicht direkt breit, aber der wollte so gemütlich hinsetzen.“ „Ich finde, der Junge wollte seinem Vater einen Gefallen



Foto: Reinhard Kreutzer

tun, weil die ja auf den Tisch gar nicht passen würden, Dreiviertel der Fläche nimmt das ein und dann hätte der Vater bestimmt sich gefreut, daß der so klug war und so auf den kleinen Teller gemacht hat ...“ Dieser Schüler setzte offenbar alles daran, die Autorität des Vaters im Text unangetastet zu lassen.

Dieses, vom Unterrichtsverlauf her gesehen, schwer verständliche Verhalten erklärt sich durch eine einfache Tatsache: bei dem Schüler handelt es sich um einen Türken. Seine Argumentation war von einer anderen Sozialisation geprägt. Der vorgelegte Text und vor allem die von Lehrer und Mitschülern angestrebte Deutung widersprachen seinen Vorstellungen, so daß er seine ganze Interpretationsfähigkeit einsetzte, um zu einem anderen Ergebnis zu kommen. Deshalb bestand er darauf, daß der Sohn den Kuchen gestapelt habe, weil sonst zu wenig Platz vorhanden gewesen wäre, um es sich mit den Gästen gemütlich zu machen. Fast akrobatisch war seine Argumentation, als von Mitschülern thematisiert worden war, daß der Vater im Text doch wohl etwas lächerlich werde; ohne dieser Aussage völlig zu widersprechen und sich damit ins Abseits stellen, fand der Türkenjunge einen Weg, doch noch das Vaterbild zu retten: „Ich finde, daß der Junge und sein Vater lächerlich werden. Zum Beispiel, wenn der Junge irgendwo auf der Straße rumläuft, dann sagen die, das ist der idiotische Soldat, und wenn der Vater mit seinen Freunden im Café sitzt, dann sagen die Freunde, der hat aber einen Jungen, der ist ein Idiot, sowas, und lachen ihn aus.“

Aber nicht nur um die Vater-Autorität ging es dem türkischen Schüler. Verletzt wurde auch seine Vorstellung vom Clan-

verhalten, weil die drei Gäste im Text die Partei des Jungen ergreifen und in die Familienprobleme hineinreden. Deshalb argumentierte er, ohne darin von Mitschülern, Unterrichtendem und beobachtenden Studenten verstanden zu werden: „Die drei Freunde, die sind einfach so reingekommen, ohne die Erlaubnis zu haben, ob sie auch mitsprechen dürfen, ob sie eintreten dürfen. Die sind einfach so reingekommen, und dann sagen sie, was aus dem Jungen werden soll.“ Dritte — auch wenn sie Freunde und Gäste sind — haben sich nicht in Familienangelegenheiten einzumischen, erst recht nicht in das Erziehungsverhalten des Vaters: Darin sah der Türkenjunge den auslösenden Konflikt im Text. Entsprechend bemühte er sich zu zeigen, daß Vater und Sohn zusammenhalten, etwa mit der Äußerung: „Ich finde, daß das Ganze vom Vater abhängt und vom Jungen. Die stehen auf einer Linie. Wenn der Vater ihm zeigt, wie er sich benehmen muß, und der Junge das ausführt, dann wird er auch ein bißchen weiterkommen.“

Eine Hilfe für seine Deutungsbemühungen fand der Türkenjunge in der Stunde nicht. Zu abwegig erschienen den Beteiligten seine Argumentationen, und so blieb ein Echo darauf weitgehend aus. Erst die Rekonstruktion des Verstehensprozesses dieses Jungen mit Hilfe der Videoaufnahme hat den Studenten und mir verständlich werden lassen, daß die zunächst wenig sinnvoll erscheinenden Äußerungen des Türkenjungen einem konsistenten Interpretationsbemühen entsprachen und nur deshalb von Mitschülern und Unterrichtendem in der gegebenen Situation unbegriffen blieben, weil sie von einem fremden Sozialisationshintergrund geprägt waren.

Der Prozeß des Verstehens

Wie ist nun der Verstehensakt des Türkenjungen vor dem grundsätzlichen literaturdidaktischen Problemhorizont zu interpretieren? Der Junge nahm nicht einen Inhalt zur Kenntnis, den er dann mit außertextlicher Wirklichkeit konfrontierte, wie nach simplen didaktischen Leitvorstellungen ein realitätsbezogenes literarisches Verstehen im Unterricht aussehen mag. Er las aber auch nicht einfach eigenes Erleben in den Text hinein; wohl brachte er eigene Vorstellungsstrukturen und Werthaltungen in den Verstehensakt ein, geriet aber damit in einen Konflikt mit dem Text. Angewiesen war sein Verstehensprozeß von einem Sinnpostulat, das heißt, von der Erwartung, daß das erzählte Textgeschehen einen Sinn ergeben müsse, der sich in den vertrauten Sinnhorizont integrieren lasse.

In einer vielleicht drastischen, aber exemplarischen Weise macht damit der Interpretationsprozeß des Türkenjungen den Stellenwert eigener Erfahrungswelt beim Textverstehen von neuer Seite her deutlich: Zur geistigen Herausforderung werden Texte dann, wenn im Deutungsprozeß die Denk- und Vorstellungsstrukturen des Verstehenden in Bewegung geraten; dies ist nur möglich, wenn der Text weder völlig abgehoben vom Vertrauten ist noch konfliktlos in ihm aufgeht.

Die Chancen, die sich dadurch für den Unterricht ergeben, wurden im geschilderten Fall allerdings vertan. Der Türkenjunge blieb in seiner Denk- und Deutungsarbeit auf sich gestellt, obschon sie sich äußerlich in einem Unterrichtsprozeß abspielte. Die Mitbeteiligten erkannten nicht, wo für ihn die Probleme lagen, und so mußte er den Eindruck haben, daß man aneinander vorbeiredete. Er selbst argumentierte gegen die anderen, auch gegen den Text; er ahnte wohl, wie das sichere Aufgehobensein in den eigenen Sinnstrukturen erschüttert werden kann, fraglich ist aber, ob sein Sinnhorizont eine tatsächliche Erweiterung erfahren konnte, denn eine Hilfe fand er in seinen Bemühungen nicht; dies aber wäre die Chance eines Gespräches über Literatur, auch und besonders des Unterrichtsgesprächs. Die Unsicherheit dagegen, die die Erfahrung des Unverstandenseins hervorruft, hält vom Risiko, eigene Bewußtseinsstrukturen zu überschreiten, ab, und so hatte der fruchtbare Ansatz in der Textarbeit für den Türkenjungen in der gegebenen Situation nicht weiterführen können.

Literaturdidaktische Folgerungen

Ein Ernstfall literarischer Kommunikation

Die Beobachtungen und Überlegungen, die hier zum Verstehensprozeß eines Türkenjungen angestellt worden sind, lassen sich schwer mit gängigen lesedidaktischen Begriffen erfassen. Die in der Literatur gebräuchlichen Typisierungen von Leseweisen greifen hier nicht; der Lesevorgang des Türkenjungen hat nichts mit „informativem“ Lesen zu tun, der mit „identifikatorisch“, „emotional“, „personal“ oder „trivial“ gekennzeichneten Leseweise hat er nicht entsprochen, und auch „kritisch“ hat der Junge nicht gelesen. Denn er hat den Text nicht distanziert beurteilt, er hat ihn nicht hinterfragt, nicht die Kommunikationssituation zu bestimmen gesucht und was alles die Didaktiker vom kritischen Leser erwarten. Dazu war der Junge gar nicht in der Lage, weil er viel zu sehr in den Verstehensprozeß verwickelt war.

Ihm widerfuhr, was in die Schemata der Didaktiker offenbar nicht hineinpaßt: *Er ließ sich auf eine Auseinandersetzung mit dem Text ein, die selbstverständliche Strukturen seines Weltverstehens und damit seine Identität zu erschüttern drohte.* Ihm war weder Identifikation noch ein distanzierendes Betrachten möglich, für ihn standen Wertsysteme auf dem Spiel. Er brachte seine Vorstellungshorizonte in den Interpretationsprozeß ein und wurde gezwungen, sich mit diesen Vorstellungen in der Arbeit am Text auseinanderzusetzen. Dieser war hier nicht Vehikel für Identifikation und nicht Objekt einer Analyse, sondern wurde zu einem wirkenden Potential; der Unterricht war nicht bloß ein Sprechen über etwas, sondern begann, ein Ernstfall literarischer Kommunikation zu werden.

Literarische Kommunikation im Blickfeld der Didaktik

Die Leseweisen, von denen die Didaktiker zu sprechen pflegen, wirken angesichts dessen, was dem Türkenjungen beim Lesevorgang geschah, merkwürdig aufgesetzt, fast wie Surrogate für das ausbleibende Sich-Engagieren in der Konfrontation mit dem Text. Freilich sind es heute auch allgemein didaktische Grundvorstellungen, die einer Auseinandersetzung mit Texten als einem Verwickeltwerden in Bewußtseins- und Vorstellungsprozesse in der Schule keinen Raum lassen. Wo jeweils in Lernzielen formuliert wird, was erkannt werden soll, und

im Literaturunterricht damit Interpretationsergebnisse immer schon vorgedacht sind, wird der Lesevorgang als solcher entwertet.

Schwierigkeiten wie die des Türkenjungen erscheinen dann als Störung auf dem Weg zum Interpretationsziel. Und wenn der Lehrer, weil didaktische Theorie ihm dies einredet, gar nur das für relevant hält, was beobachtbar oder abprüfbar ist, dann vermag literarische Kommunikation bloß noch in pervertierter Form im Unterricht zu erscheinen. Denn das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Texten, bei der die eigenen Wertvorstellungen und die eigene Identität ins Spiel kommen und ihre gesicherte Selbstverständlichkeit verlieren, entzieht sich direkter Beobachtbarkeit und Abprüfbarkeit: Wer hat es nicht schon erlebt, daß er in einer Diskussion eine ihm zunächst selbstverständliche Position hartnäckig verteidigt hat, im nachhinein aber seine Ansichten revidiert; gerade entscheidende Bewußtseinsprozesse lassen kein plötzliches Zugeständnis des Umdenkens erwarten: Zu risikoreich für die Bewahrung der persönlichen Identität wäre das sofortige Öffentlich-Machen von Einstellungsänderungen, zu schwierig dann die Herstellung einer neuen Identitätsbalance.

Nur tastend und versuchend richtet man sich im neuen Horizont ein. Das Beobachtbare, worauf es eine kurzatmige lernzielorientierte Didaktik abgesehen hat, die immer gleich überprüfbare Ergebnisse haben will, ist bei literarischer Kommunikation fast immer nur das Nebensächliche. Wo mehr an beobachtbarem Ergebnis erzwungen wird, entsteht allenfalls eine bloß vorgetäuschte Betroffenheit der Schüler oder — im extremen Fall — eine Identitätsstörung. Deshalb wird eine Leseerziehung, die auf Identität und Wertbildung im Sinn eines dynamischen Prozesses des immer erneuten Sich-hineinziehen-Lassens in Bewußtseinsprozesse ausgerichtet ist, sehr viel diskreter vorgehen müssen, als das heute in einer Didaktik geschieht, die immer schon zu wissen meint, was in den Unterrichtsstunden herauskommen soll.

Dem Schüler muß ein Spielraum eröffnet werden, in welchem er Erfahrungen an und mit Texten machen und dabei sein Weltverstehen bestätigen, erweitern und verändern kann. Solch ein Unterricht läßt sich nicht programmieren, wie es technokratische Vorstellungen von Didaktik möchten, weil er nicht auf fest umrissene, und das heißt: einseitige Kompetenzen ausgerichtet ist wie das Hand-

haben eines formalen Instrumentariums der Textanalyse oder das objektivistische Erklären von Literatur als Ausdruck einer bestimmten Gesellschaft.

Neue Impulse

Immerhin lassen jüngste Entwicklungen der Lesedidaktik hoffen, daß man allmählich wieder auf jene Dimensionen literarischen Verstehens aufmerksam wird, die sich in einem Betroffensein und einer produktiven Sinnbildung manifestieren¹. Die in Gang gekommene Besinnung auf das Text-Leser-Verhältnis und das Bemühen, nicht von der Theorie her Leseweisen zu definieren, sondern aus der Beobachtung neue Erkenntnisse zu gewinnen, dürfte in den nächsten Jahren der Lesedidaktik noch wesentliche weitere Impulse geben. Hinzuweisen ist auch darauf, daß die Einschätzung von Leseprozessen, wie sie hier ausgehend von einer Stundenbeobachtung entwickelt worden ist, ihre Entsprechung in der neueren Literaturtheorie findet. Es ist die Konstanzer Literaturwissenschaft, die, im wesentlichen ausgehend vom Prager Strukturalismus, seit Ende der 60er Jahre durch ihren rezeptionsästhetischen Ansatz die wesentlichen Anstöße gegeben hat. Die Anwendung hermeneutischer und semiotischer Modellvorstellungen auf die Untersuchung von Leseprozessen hat entsprechende Dimensionen eröffnet².

Hier sei in einem abschließenden Kapitel auf eine weitere Disziplin verwiesen, die für die Lesedidaktik noch kaum fruchtbar gemacht worden ist, im hier diskutierten Zusammenhang jedoch besonders erhellend zu sein vermag: die Wissenssoziologie.

Ein Blick auf die Wissenssoziologie

Was dem Türkenjungen in der Konfrontation mit dem Text geschah, läßt sich wissenssoziologisch als eine Bedrohung der „Welt der Gewißheit“ (A. Schütz) beschreiben. Der vorgelegte Prosatext wurde dem Türkenjungen zum Anlaß angestrebter Arbeit, weil er sich durch ihn in einen Normenkonflikt verwickelt sah: Die ihm vertrauten Wertvorstellungen und Denkstrukturen, die er in seiner von der türkischen Gesellschaft geprägten Sozialisation übernommen hatte, reichten nicht hin, den Text, in den andere Strukturen eingegangen sind, zu verstehen. Im Leseprozeß spielte sich so ein Konflikt zwischen der im Text bear-

beiteten und der vom Subjekt interiorisierten Gesellschaftlichkeit ab: Obschon äußerlich gesehen der Türkenjunge eine völlig immanente und subjektiv bestimmte Interpretation versuchte, war er in ein gesellschaftliches Geschehen verwickelt.

Didaktik und Soziologie

Die literaturdidaktische Diskussion der letzten zehn Jahre, die als ausgesprochen soziologisch inspiriert bezeichnet werden kann, hat solchen Phänomenen kaum Aufmerksamkeit geschenkt: die wissenssoziologische Fragestellung, die auf die im Bewußtsein vorhandene Gesellschaftlichkeit zielt, ist fast ganz verdrängt worden von der Diskussion um drei andere Richtungen der Soziologie, die nach Ansicht vieler Didaktiker, Lehrerstudenten und Deutschlehrer als die erschöpfenden Hauptrichtungen der Soziologie gelten: die positivistische Soziologie, die im Deutschunterricht zu einer Berücksichtigung des literarischen Marktes geführt hat, die marxistische Soziologie, die eine parteiliche Literaturbetrachtung fordert und Literatur als Ausdruck des Standes der Klassenkämpfe interpretiert, und die Soziologie der Kritischen Theorie, die zu ideologiekritischen Verfahren im Deutschunterricht geführt hat. Alle Ansätze sind gegen einen subjektiv geprägten, als textimmanent kritisierten, die Dichtung nacherlebenden Deutschunterricht ausgespielt worden und haben dazu geführt, daß vom Schüler immer stärker ein distanziert-analysierendes, allenfalls parteiergreifendes Leseverhalten gefordert worden ist; die Interaktion zwischen Leser und Text als ein konfliktreiches Geschehen, in dem Spannungen zwischen der je unterschiedlichen interiorisierten Gesellschaftlichkeit bearbeitet werden, ist dabei aber mehr verdeckt als angeregt worden.

Wissenssoziologie und Didaktik

In wissenssoziologischer Sicht dagegen kann die Auseinandersetzung mit Texten als Arbeit an den Norm- und Wertproblemen und damit zugleich als Arbeit an der eigenen, gesellschaftlich vermittelten Identität begriffen werden. Freilich sind dabei die gesellschaftlichen Bedeutungssysteme nicht, wie das zuweilen in der Wissenssoziologie geschieht, als starr, festgeschrieben aufzufassen. Den Literaturdidaktiker interessiert, wo und wie durch den Umgang mit Literatur die Bedeutungssysteme im Bewußtsein der Betroffenen in Bewegung geraten. Er wird den Literaturunterricht so anlegen, daß die Schüler in entsprechende Ausein-

dersetzungen hineingeraten und damit, statt immer nur durch verinnerlichte gesellschaftliche Normen kontrolliert zu sein, selbst mit den Wertproblemen reflexiv umzugehen lernen.

Verfremdung

Damit wird im Unterricht eingeholt, was in der Literaturtheorie häufig mit dem Begriff der Verfremdung gekennzeichnet wird: nicht in der Vermittlung einer bestimmten Textaussage liegt das Ziel des Umgangs mit Literatur, sondern in der Entfaltung jener Wirkung literarischer Texte, durch die die Welt der Gewißheit als Orientierungsrahmen des Lesers ihre Selbstverständlichkeit verliert und in der Konfrontation mit dem Text einer Bearbeitung unterliegt. Dann ist die Frage nach der Rolle der eigenen Erfahrungswelt beim Textverstehen nicht mehr länger die Frage nach identifikatorischem oder kritisch-distanziertem Lesen, sondern der Versuch, die zur Welt der Gewißheit gewordene Erfahrung als den Horizont, der im Leseprozeß zugleich eingebracht und überschritten wird, zu begreifen.

In dieser Perspektive sind es weder die beliebigen subjektiven Assoziationen einzelner eigener Erlebnisse noch das bemühte, vom Lehrer verlangte Beibringen von Beispielen aus der Erfahrungswelt, die den Leseprozeß zur Auseinandersetzung mit Normen und eigener Identität werden lassen, sondern die Bereitschaft, sich dem Text auszusetzen, sich auf ihn einzulassen und statt eines festen Interpretationsschemas das ganze eigene Vorstellungs- und Erfahrungspotential zum Verstehen einzubringen und zugleich dabei in Frage stellen zu lassen. Den Rahmen zu solcher Beschäftigung mit Texten muß der Lehrer schaffen durch einen Unterrichtsstil, in dem nicht ein Ergebnis oder ein Interpretationsverfahren immer schon festgesetzt ist, sondern der Schüler zur selbstverantworteten Sinnbildung aufgerufen ist und in seinem Bemühen ernstgenommen wird.

¹ Ich denke hier z. B. an Veröffentlichungen von Eggert/Berg/Rutschky und J. Kreft.

² Aus der Fülle einschlägiger Veröffentlichungen seien hier zitiert: J. Anderregg, *Fiktion und Kommunikation*. Göttingen 1973, 2. Aufl. 1977; W. Iser, *Der Akt des Lesens*, München 1976; H. R. Jaub, *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik 1*, München 1977; K. H. Spinner (Hrsg.), *Zeichen, Text, Sinn*, Göttingen 1977.