



**SCHOOL-SCOUT.DE**

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## **Auszug aus:**

*Dem Ungeheuerlichen ein Gesicht geben - Der literarische  
Umgang mit der NS-Vergangenheit in dem Roman "Der*

*Vorleser" von Bernhard Schlink*  
Das komplette Material finden Sie hier:

[Download bei School-Scout.de](https://www.school-scout.de)



**Thema:**

**Dem Ungeheuerlichen ein Gesicht geben - Der literarische Umgang mit der NS-Vergangenheit in dem Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink.**

Eine Annäherung mit produktionsorientierten Methoden

**TMD: 5179****Kurzvorstellung des Materials:**

- Das Thema NS-Vergangenheit hat für viele Schüler einen schalen Beigeschmack und fordert in vielen Fällen eine Abwehrhaltung heraus. Reaktionen wie „Nicht schon wieder dieses Thema!“ oder „Was habe ich damit zu tun?“ lassen sich jedoch nicht einfach mit dem Hinweis auf ein mangelndes Geschichtsbewusstsein, einer reflexartigen Abwehr politischer und moralischer Verantwortung oder dem unreflektierten, unpolitischen Abtauchen in die vielbeschworene Spaßgesellschaft heutiger Jugendlicher abtun. Diese Reaktionen haben vielmehr ihre Berechtigung, weil sie die Konfrontation dieser Jugendlichen mit einer über mehrere Generationen geführten Debatte verdeutlichen, in der moralische Reflexe und Belehrungen die Meinungsführerschaft beanspruchten.

**Information zum Dokument**

- Ca. 48 Seiten, Größe ca. 381 Kbyte

**SCHOOL-SCOUT –  
schnelle Hilfe  
per E-Mail**

SCHOOL-SCOUT ♦ Der persönliche Schulservice  
Internet: <http://www.School-Scout.de>  
E-Mail: [info@School-Scout.de](mailto:info@School-Scout.de)

## **Dem Ungeheuerlichen ein Gesicht geben**

### **Der literarische Umgang mit der NS-Vergangenheit in dem Roman „Der Vorleser“ von Bernhard Schlink**

#### **Eine Annäherung mit produktionsorientierten Methoden**

## **1. Einleitung**

### **1.1. Einige Überlegungen zur Problematik der Vergangenheitsbewältigung**

Das Thema NS-Vergangenheit hat für viele Schüler einen schalen Beigeschmack und fordert in vielen Fällen eine Abwehrhaltung heraus. Reaktionen wie „Nicht schon wieder dieses Thema!“ oder „Was habe ich damit zu tun?“ lassen sich jedoch nicht einfach mit dem Hinweis auf ein mangelndes Geschichtsbewusstsein, einer reflexartigen Abwehr politischer und moralischer Verantwortung oder dem unreflektierten, unpolitischen Abtauchen in die vielbeschworene Spaßgesellschaft heutiger Jugendlicher abtun. Diese Reaktionen haben vielmehr ihre Berechtigung, weil sie die Konfrontation dieser Jugendlichen mit einer über mehrere Generationen geführten Debatte verdeutlichen, in der moralische Reflexe und Belehrungen die Meinungsführerschaft beanspruchten. Für die Vermittlung des Themas gegenüber Schüler ist es fatal, wenn der moralisierende Appell der >>Pflicht zur Erinnerung<< an die NS-Vergangenheit in Form einer unpersönlichen Debatte über Schuld und Verstrickung dargeboten wird, in der die persönlichen Bezüge der unmittelbaren Kriegs- und Nachkriegsgenerationen nicht mehr hergestellt werden und auf einen Transfer zur konkreten Lebenswelt heutiger Jugendlicher verzichtet wird.

Bernhard Schlink beschreibt in einem Beitrag für den „Spiegel“<sup>1</sup> den Umstand, dass das Thematisieren der NS-Vergangenheit in der 68er-Generation gegen den Widerstand einer (ver-)schweigenden Mehrheit in der Bundesrepublik durchgesetzt werden musste, dieses Durchsetzen jedoch später, als diese Generation längst tragende Positionen in der Gesellschaft innehatte, weiterverfolgt wurde, obwohl es seine Funktion längst verloren hatte. Für die Generation von 68' war der Protest gegen das Schweigen ihrer Elterngeneration identitätsstiftend.

Das Insistieren auf der Schuld der Eltern wurde als notwendiger Befreiungsschlag auf dem Weg zu einer freien, gleichberechtigten und demokratischen Gesellschaft betrachtet, wobei das eigene persönliche Verhältnis zu dieser Vergangenheit zumeist nicht mehr hinterfragt wurde. Der Schriftsteller Bodo Morshäuser spricht in seinem Essay „Hauptsache Deutsch“ in diesem Zusammenhang von „Entlastungsparolen“: „Auf den deutschen Faschismus wird meistens im moralisch-profitablen Affekt geantwortet. Die Affekte entlasten, sprechen frei und delegieren Schuld. (...) Es wird unentwegt politisch argumentativ aggressiv oder beschönigend auf den deutschen Faschismus Bezug genommen, aber selten als persönliches Ereignis.“<sup>2</sup> Der Versuch der Vergangenheitsbewältigung auf der Basis von Schuldzuweisungen mag für die Generation von '68 eine wichtige Funktion für ihr politisches und gesellschaftli-

---

<sup>1</sup> vgl. Bernhard Schlink, Auf dem Eis, in: Der Spiegel 19/2001, S. 82-86

<sup>2</sup> vgl. Bodo Morshäuser, Hauptsache Deutsch, S. 11/12, Frankfurt a. M. 1992

ches Selbstverständnis gehabt haben<sup>3</sup>, eine Bewältigung der Vergangenheit im Sinne einer Emanzipation<sup>4</sup> vom Denken und Handeln ihrer Väter und Mütter in der NS-Zeit konnte so jedoch nicht stattfinden. Der deutsche Faschismus und insbesondere der Genozid an den europäischen Juden blieb in abstrakter Weise ein Dreh- und Angelpunkt jedweder politischen Standortbestimmung und ist es in den meisten politischen Debatten (vom Historikerstreit über das Nationale Selbstverständnis bis zur Debatte um Zuwanderung und Asyl) bis heute.

An dieser Stelle wirft der Umgang mit dem Begriff Vergangenheitsbewältigung einige Fragen auf: Gibt es eine bessere Form der NS-Vergangenheitsbewältigung (als die oben beschriebene), die die veränderte politische und gesellschaftliche Situation und insbesondere die der heutigen Schüler aufzugreifen in der Lage ist? Sollten wir auf diesen, mit moralischen Appellen versehenen Bezug auf die Jetzt-Zeit und damit auf diesen Begriff besser verzichten und den Nationalsozialismus in gleicher Weise in einen historischen Zusammenhang einordnen wie z. B. das Zeitalter Napoleons oder die Entdeckung Amerikas? Ist Vergangenheitsbewältigung im Sinne einer Emanzipation von belastenden geschichtlichen Ereignissen überhaupt möglich bzw. anzustreben?

Dabei enthält der Begriff Vergangenheitsbewältigung selbst bereits eine Forderung, die nur schwer oder gar nicht zu erfüllen ist. Aus ihm spricht das Bedürfnis, mit der Vergangenheit abzuschließen oder sich gar von ihr zu befreien. Da die Vergangenheit jedoch die Gegenwart wie auch die Zukunft jedes Einzelnen stark beeinflusst und in ihr die Ursprünge individueller Gedanken, Gefühle und Lebensentwürfe zu finden sind, wäre der von der Vergangenheit befreite Mensch zur Geschichtslosigkeit verurteilt und die Wurzeln seines Ich gekappt. An dieser begrifflichen Vorgabe musste die gerade auf geschichtliche Aufklärung pochende Nachkriegsgeneration scheitern. Übertragen auf die heutige Generation Jugendlicher macht Vergangenheitsbewältigung in diesem Kontext überhaupt keinen Sinn mehr, da ihr das Bedürfnis, sich aus der Verstrickung der Nazi-Vergangenheit zu befreien, fehlen muss. Statt der Bewältigung kann allenfalls ein bewusster Umgang mit der Vergangenheit ein Ziel sein, für den wiederum die NS-Verbrechen nur eine Folie darstellen, anhand der die Schüler individuelle Fragen von Schuld und Moral auf ihre Lebenssituation übertragen können.<sup>5</sup> Fest steht: Mit einer auf der Basis des moralischen Appells der >>Pflicht zur Erinnerung<<<sup>6</sup> argumentierenden Didaktik ist das Unverständnis und die Abwehr heutiger Jugendlicher vorprogrammiert. Die mittlerweile zweite Generation nach 1968 ist weder in der Lage, den Generationenkonflikt, der zur Politisierung vieler Menschen in den 60er Jahren beigetragen hat, zu ihrer Sache zu machen, noch kann sie sich von dem Vorwurf der Abwehr politischer und moralischer Verantwortung gegenüber der NS-Vergangenheit angesprochen fühlen. Daraus ergeben sich neue Anforderungen für den Literaturunterricht in der Schule. Hier herrschte bis vor kurzem noch die didaktische Zielsetzung der Sensibilisierung der Schüler für die Einzigartigkeit der NS-Verbrechen durch die Konfrontation mit deutscher Nachkriegsliteratur. Literatur gegen das Vergessen im Sinne einer Erziehung zu Toleranz und demokratischem Denken und Handeln war das Stichwort. Die Identifikation mit den Figuren der Nachkriegsliteratur bereitet den Schüler heute jedoch zunehmend Schwierigkeiten. Die Möglichkeit, Bezüge zur eigenen persönlichen Lebenswelt herstellen zu können, eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine sinnvolle und erfolgreiche Rezeption von Literatur, bedarf m. E. der Erarbei-

---

<sup>3</sup> Trotz dieser Generationsproblematik gehört zu den Verdiensten der Vergangenheitsbewältigungsdebatten der 60er und 70er Jahre, das Schweigen über die NS-Vergangenheit und die personellen und strukturellen Kontinuitäten des Nationalsozialismus nach 1945 in Deutschland überwunden und problematisiert zu haben. Anm. M.P.

<sup>4</sup> Der Begriff Emanzipation ist an dieser Stelle im Sinne von *Unabhängigkeit, Ungebundenheit* und *Verselbstständigung* gemeint. Anm. M.P.

<sup>5</sup> vgl. Bernhard Schlink, a.a.O., S.84: „Es gibt keine Bewältigung. Aber es gibt das bewusste Leben mit dem, was die Vergangenheit gegenwärtig an Fragen und Emotionen auslöst.“

<sup>6</sup> vgl. Bernhard Schlink, a.a.O., S.84: „Abwegig ist (...) die Vorstellung, die Fixierung auf die traumatische Vergangenheit verbürge die Befreiung von ihr. Eine kollektive wie eine individuelle Vergangenheit ist traumatisch nicht nur, wenn sie nicht erinnert werden darf, sondern ebenso, wenn sie erinnert werden muss.“

tung anderer Zugangsmöglichkeiten, die die Interessen der Schüler aufgreifen und in denen sie sich in ihrer heutigen Situation wiedererkennen können.

## 1.2. Wie kann die NS-Vergangenheit im Literaturunterricht zum Thema werden ?

Den Anspruch eines schülerorientierten Literaturunterrichts vorausgesetzt, stellt sich an diesem Punkt die Frage, ob nicht besser auf die Thematisierung der NS-Vergangenheit im Deutschunterricht verzichtet werden sollte, da die Debatte um dieses Thema zu sehr von abstrakten moralischen Forderungen bestimmt wird, die die Schüler in dieser Form nicht erreichen.

Meines Erachtens ist das Problem des Schülerbezugs jedoch nicht dem Thema anzulasten, sondern dem Missverständnis, dass durch die allgegenwärtige Präsenz und die Art und Weise der Bezugnahme auf die NS-Vergangenheit in öffentlichen Diskussionen und in den Medien die Gegenwartsbedeutung für heutige Schüler von vornherein gegeben sei. Die öffentlichen Debatten über den Nationalsozialismus folgen dabei meist festgelegten, vielfach wiederholten Argumentationsmustern. Den formelhaften Bekenntnissen der Pflicht zur Erinnerung steht dabei die Dämonisierung der Täter und die Betonung der Ungeheuerlichkeit und Einzigartigkeit<sup>7</sup> der NS-Verbrechen gegenüber. Beides verhindert jedoch einen konkreten Bezug zur heutigen Wirklichkeit, da die NS-Zeit so allenfalls als Schatten der Vergangenheit erscheint, der, ob lästig oder hilfreich, wie eine abzuarbeitende Hypothek auf uns liegt.<sup>8</sup>

Der Themenkomplex Nationalsozialismus, zu dem auch die Bereiche Moral, Schuld und Verantwortung gehören, bedarf nicht (mehr) aufgrund seines Verschweigens, sondern gerade wegen seiner Allgegenwart einer didaktischen Aufbereitung, die statt vorweggenommener und abstrakter moralischer Bekenntnisse ganz persönliche Fragen und Probleme aufwirft, die sich bei genauerem Hinsehen als geradezu zwingend erweisen, um ein interessegeleitetes Lernen anzuleiten.

Die Schüler sollen hierbei nicht zu Experten in Sachen Vergangenheitsbearbeitung oder gar -bewältigung werden, sondern in die Lage versetzt werden, die Fragen nach individueller Schuld und Verantwortung für ihre heutige Lebenssituation beantworten zu können. Eine Voraussetzung dafür ist m. E., sich mit den persönlichen Motiven der Täter zu beschäftigen und ihre Gedanken, Gefühle und moralischen Beweggründe daraufhin zu hinterfragen, ob sie auf das Denken und Fühlen heutiger Generationen übertragbar sind:

Wie lebt, denkt und fühlt ein Mensch, der direkt an dem Massenmord an den europäischen Juden (z.B. als KZ-Aufseher/in) beteiligt war ? Kann jemand, der derartige Verbrechen verübt hat, andere Menschen lieben bzw. von anderen geliebt werden ? Können die monströsen und außergewöhnlichen Verbrechen des Holocaust nur von monströsen und außergewöhnlichen Charakteren verübt worden sein ? Empfinden diese Menschen Schuld ? Von welchen Moralvorstellungen wurden sie geleitet ? Ist es möglich, sich in die Gedankenwelt dieser Menschen hineinzusetzen, ihre Motive, Gefühle und Gedankenwelt zu ergründen ? Wie würde ich mich verhalten ?

---

<sup>7</sup> Dieser Begriff spielte insbesondere im sogenannten Historikerstreit der 80er Jahre eine Rolle, den der Geschichtswissenschaftler Ernst Nolte dadurch ausgelöst hatte, dass er die Einzigartigkeit des NS-Verbrechen bestritt und in einen historischen Zusammenhang mit den >>Säuberungen<< und Massenverfolgungen in der UdSSR unter Stalin stellte. Ohne an dieser Stelle die Position Noltés zu übernehmen, bin ich trotzdem der Ansicht, dass die Betonung der historischen Einzigartigkeit für den hier dargestellten Zusammenhang kontraproduktiv ist, wenn dadurch die Übertragbarkeit individueller Denkstrukturen und Verhaltensdispositionen auf die heutige Zeit verhindert wird. (Anm. M.P.)

<sup>8</sup> Gerade hier bietet sich revisionistischen und rechtsextremen Gruppierungen bis heute die Möglichkeit, mit der Forderung nach einem Ende der Debatten über die historische Schuld der Deutschen bei vielen, vor allem auch jungen Menschen, Gehör zu finden. (Anm. M.P.)

All diese Fragen drehen sich darum, den Schüler die Personen, die an diesen historischen Ereignissen beteiligt waren, wobei es sich hier in erster Linie um die Täter handelt, als Menschen vor Augen zu führen, um in einem ersten Schritt von den abstrakten Betrachtungsweisen der NS-Vergangenheit hin zu konkreten Erkenntnissen über die in dieser Zeit handelnden Personen zu gelangen und im zweiten Schritt die moralischen und ethischen Begründungsmuster dieser Menschen auf ihre Gültigkeit für das heutige Werte- und Normenverständnis der Schüler zu überprüfen. Ein erstes Ziel dieser Vorgehensweise besteht darin, die Schüler in die Lage zu versetzen, die Durchschnittlichkeit und Angepasstheit der an den NS-Verbrechen Beteiligten zu erkennen und, um mit Hannah Arendt zu sprechen, die Banalität des Bösen<sup>9</sup> nachzuvollziehen, die ihrem Denken, Fühlen und Handeln zugrunde lag. Auf diese Weise ist es m.E. möglich, von den dämonisierenden Zuschreibungen des Ungeheuerlichen, Unsagbaren und Unfassbaren wegzukommen und die Täter, Beteiligten und Zuschauer des so genannten Holocaust als das zu betrachten, was sie zumeist waren: ganz normale Durchschnittsmenschen, die sich in ihrem Denken keineswegs von noch heute gültigen Werten und Normen entfernt, sondern nach ihrem eigenen Vernehmen nur ihre Pflicht getan haben. Auf dieser Basis ist die Frage nach den Motiven der Täter der NS-Zeit nicht mehr allein mit dem Hinweis auf die besondere politische, wirtschaftliche und kulturelle Situation, also eine universell gültige historische Wirklichkeit, zu beantworten, da in der individuellen Wahrnehmung dieser Zeit offenbar verschiedene Wirklichkeiten nebeneinander existieren konnten:

Gerechtigkeitssinn, Solidarität, christlich motivierte Nächstenliebe, Verantwortungsgefühl neben sozialdarwinistisch begründeten Ungleichheitsvorstellungen (Juden als Untermenschen) und als legitim und notwendig angesehenen staatlich angeordnetem Massenmord und der Verfolgung und Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen.<sup>10</sup> Noch weniger kann die Frage nach den Motiven dann mit einem pathologischen oder perversen Triebverhalten beantwortet werden.<sup>11</sup> An dieser Stelle ergibt sich aus der Rekonstruktion der Täter und ihrer Motive eine für die Schüler offene Fragestellung, die sowohl ihre eigene Wahrnehmung des Sachverhalts und den sie umgebenden Wirklichkeiten wie auch die Übertragungsmöglichkeiten auf die sie heute unmittelbar umgebende Lebensrealität berührt: Wie erlebten die Täter der NS-Zeit ihre Situation und ihr Handeln, inwieweit kann ich dieses Erleben nachvollziehen und was bedeutet dies für mein eigenes Denken und Handeln im Alltag? Die Zielsetzung dieses Unterrichtsvorhabens erschließt sich jedoch nicht allein darin, differenzierte Einsichten in und Verständnis für die Wirklichkeitsperzeption der NS-Tätergeneration zu entwickeln und diese als **gleich berechtigt** neben anderen (bspw. der Opfer oder der Nachgeborenen) als eine universelle Relativierung von Wahrheit und Erkenntnis im Raum stehen zu lassen.<sup>12</sup> Die angesprochene besondere Konstruktion von Wirklichkeiten der NS-Täter, die zu dieser Zeit ein Massenphänomen war, verlangt m. E. nach einer Dekonstruktion ihrer Bedingungen, um über das Verstehen dieser Menschen zu verhindern, dass sich Auschwitz jemals wiederholen kann.

Daraus ergibt sich zugleich der Titel und das Leitmotiv der hier dargestellten Unterrichtseinheit:

---

<sup>9</sup> vgl. Hannah Arendt, Eichmann in Jerusalem – Ein Bericht von der Banalität des Bösen, Hamburg 1978

<sup>10</sup> Als ein treffendes Beispiel für das Nebeneinanderexistieren solcher widersprüchlichen Wertvorstellungen und Wirklichkeiten sind die autobiographischen Aufzeichnungen des Auschwitz-Kommandanten Rudolf Höß zu nennen, der zeitgleich die Rolle des liebenden Familienvaters und des Massenmörders auszufüllen in der Lage war; vgl. Rudolf Höß, Kommandant in Auschwitz, hrsg. von Martin Broszat, Stuttgart 1961

<sup>11</sup> Derartige Motivzuschreibungen, insbesondere den NS-Führungspersonen gegenüber, sind trotz ihrer Umstrittenheit bis heute zu lesen.

<sup>12</sup> In diesem Zusammenhang wäre es bspw. unerträglich, die in rechtsintellektuellen Zirkeln kursierende >>Auschwitz-Lüge<< als eine mögliche Form der Wahrheits- und Wirklichkeitskonstruktion unbesprochen hinzunehmen. Anm. M.P.

***Dem Ungeheuerlichen ein Gesicht geben.*****2. Literaturrezeption als Möglichkeit der Ich-Entwicklung****2.1. Rezeptionsästhetische Probleme und Möglichkeiten**

Ich halte den Literaturunterricht im Besonderen für geeignet, die oben beschriebenen Fragestellungen zu erörtern, da die ihre Beantwortung m.E. auf das subjektive Empfinden der Schüler, ihren individuellen Erfahrungsschatz und ihr jeweiliges Werte- und Normenverständnis abzielt. Dabei gehe ich von der Grundannahme aus, dass der Umgang mit literarischen Texten eben diese subjektiven Haltungen, Empfindungen und Erfahrungen der Schüler zu aktivieren vermag, mit deren Hilfe sie zu ihrer jeweils eigenen Interpretation der literarischen Vorlage und darüber hinaus zu einer Weiterentwicklung ihrer Ich-Identität gelangen können. Literaturrezeption verstehe ich somit als einen produktiven Aneignungsprozess, in dem es nicht um die werkimmanente Deutung literarischer Texte im Sinne von >>richtig<< und >>falsch<< geht<sup>13</sup>, sondern in dem die Leser in letzter Instanz zu (Mit-)Produzenten von Literatur werden, was sich schon allein an der unterschiedlichen Auslegung von literarischen Vorlagen zeigt.

Daraus ergeben sich grundlegende Konsequenzen für das Verstehen literarischer Texte. Auf der beschriebenen Grundlage kann Literaturrezeption nicht mehr im Sinne einer Erkenntnis der einem literarischen Werk innewohnenden objektiven Wahrheit verstanden werden. Den maßgeblichen Anteil der Rezipienten an der individuellen und gesellschaftlichen Wirkung von Literatur vorausgesetzt, muss von einer Vielzahl unterschiedlicher Verstehens- und Interpretationsmöglichkeiten ausgegangen werden, deren Geltungsansprüche sich nicht auf eine objektive Wahrheit sondern allenfalls auf ihre Berechtigung mittels begründeter Argumente stützen können.

So gesehen kann Literatur aber auch nicht einfach als ein Abbild oder eine Widerspiegelung objektiver gesellschaftlicher Realität gedeutet werden.<sup>14</sup> Um mit Wolfgang Iser zu sprechen, bildet „ein literarischer Text [...] weder Gegenstände ab noch erschafft er solche [...], bestenfalls wäre er als die Darstellung von Reaktionen auf Gegenstände zu beschreiben.“<sup>15</sup> Die Auffassung darüber, wie die gesellschaftliche Realität gedeutet oder interpretiert werden kann, divergiert nicht allein aufgrund der unterschiedlichen Bewusstseinslagen der Literaturrezipienten (etwa auf Grund unterschiedlicher Klassenstandpunkte, Sozialisationserfahrungen etc.) sondern die Literatur selbst ist lediglich eine vom Autor vermittelte Sicht auf die Wirklichkeit, die den Rezipienten das Angebot unterbreitet, seine Sicht der Dinge nachzuvollziehen oder auch nicht.<sup>16</sup> Literaturrezeption ist demnach eine Reaktion auf die Reaktion des Autors und Lektürewirkung somit die potenzierte Realitätsdeutung von mindestens zwei Beteiligten, was die Vielzahl individuell begründeter unterschiedlicher Reaktionen auf literarische Vorlagen verdeutlicht. Ein Realismusbegriff, der die kritische Erkenntnis ‚objektiver‘ gesellschaftlicher Verhältnisse mit dem Ziel emanzipatorischer Erziehung zum alleinigen Maßstab ‚erfolgreicher‘ Literaturrezeption erhebt, engt den Produktionscharakter, den die Lektüre literarischer Texte m. E. hat, wiederum auf das Ziel einer objektiv >>richtigen<< Interpretation ein. Auf das Thema dieser Arbeit übersetzt, lautet der Einwand gegen die

---

<sup>13</sup> Diese Vorstellung von Literatur als einem bereits fertig interpretierten Kunstwerk, das nichts außer ihm liegendes benötigt, um verstanden zu werden, sondern lediglich werkimmanent >>richtig<< interpretiert werden muss, wird z. B. von Kayser in „Das sprachliche Kunstwerk“ (1948) vertreten.

<sup>14</sup> Heinz Ide und mit ihm die Autoren des >>Bremer Kollektivs<< sprechen von der Literatur als einem Abbild gesellschaftlicher Realität und weisen dem Literaturunterricht die Aufgabe zu, über den die Wirklichkeit verfremdet reproduzierenden literarischen Text mittels eines ideologiekritischen Analyseverfahrens zu Erkenntnissen über die objektive Beschaffenheit seiner realen Vorlage (den gesellschaftlichen Verhältnissen) zu kommen, um diese verändern zu können. (vgl. Bremer Kollektiv, Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts, Stuttgart 1974/78)

<sup>15</sup> vgl. Wolfgang Iser, Die Appellstruktur der Texte, Konstanz 1971, S.11-16

<sup>16</sup> vgl. Wolfgang Iser. a.a.O.: „Dabei kann der Leser sich allerdings weder auf die Bestimmtheit gegebener Gegenstände noch auf definierte Sachverhalte beziehen, um festzustellen, ob der Text den Gegenstand richtig oder falsch dargestellt hat. Diese Möglichkeit des Überprüfens [...] wird vom literarischen Text geradezu verweigert.“

Widerspiegelungs- und Abbildtheorie in der Literaturdidaktik wie folgt: Um der Ungeheuerlichkeit der Nazi-Verbrechen ein Gesicht zu verleihen, sie zu entdämonisieren und in den Bereich des für die Schüler Vorstellbaren zu transponieren, greift die Vorstellung zu kurz, dass Aufklärung über Gestalt, Form, Ausmaß und ideologische Hintergründe dieser Verbrechen mittels Entschlüsselung geeigneter Textvorlagen die Schüler in die Lage versetzt, die Wahrheit des Nationalsozialismus zu erkennen und gleichzeitig zu einer eigenen, ihre persönlichen Erfahrungen einschließenden Bewertung zu gelangen, deren Ergebnis durch den Text jedoch bereits vorgegeben ist. Die Vorgabe, dass Literatur objektive Wahrheiten abbilde, hieße in diesem Zusammenhang, dass die Schüler bei dieser Vorgehensweise lediglich die Aufgabe hätten, auf der Grundlage des Textes die >>objektive Wahrheit<< (oder auch >>objektive<< Lügen) über die Nazi-Zeit zu erkennen.<sup>17</sup> Die individuellen Erfahrungshorizonte der heutigen Jugendlichen spielen in diesem Rezeptionsverständnis kaum eine Rolle. Sie sind dann allenfalls ein Zugeständnis an die unterschiedlichen Herangehensweisen und Wissensstände der Lernenden, die auf dem Weg zur erfolgreichen Decodierung der Textvorlage, d.h. der >>richtigen<< Erkenntnis, berücksichtigt werden müssen.

## 2.2. Der Rezipient, nicht der Text konstruiert die Wahrnehmung der Wirklichkeit

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie es überhaupt zu übereinstimmenden Aussagen über den Inhalt und die Aussage solcher Texte bzw. einer gemeinsamen Interpretationsgrundlage im Literaturunterricht kommen kann.

Ausgehend von den Grundannahmen, dass nicht die Lerngegenstände die Erkenntnis konstruieren, sondern die Lernenden selbst, und dass die Lernenden selbst eine individuell höchst unterschiedliche Wirklichkeitswahrnehmung haben, scheint eine übereinstimmende Wahrnehmung und Erkenntnis, die für das gegenseitige Verstehen und eine erfolgreiche Kommunikation unabdingbar sind, zunächst unmöglich zu sein. Darin ist auch die (Un-)Möglichkeit einer übereinstimmenden und darüber als >>richtig<< verstandenen Interpretation eingeschlossen. Hans Magnus Enzensberger schreibt in einem polemischen Aufsatz mit dem Titel „Ein bescheidener Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie“ dazu:

„An dieser Wahnvorstellung [von der „richtigen Interpretation“] wird mit unbegreiflicher Hartnäckigkeit festgehalten, obwohl ihre logische Inkonsistenz und ihre empirische Unhaltbarkeit auf der Hand liegen. Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt es zu zehn verschiedenen Lektüren. Das weiß doch jeder.“ Die zahllosen Faktoren, die in den Leseakt auf der Seite des Rezipienten beeinflussen (die soziale und psychische Geschichte des Lesers, seine Erwartungen und Interessen, seine augenblickliche Verfassung, die Situation, in der er liest) beschreibt er als „vollkommen unkontrollierbar“: „Das Resultat ist mithin durch den Text nicht determiniert und nicht determinierbar. Der Leser hat in diesem Sinn immer Recht und es kann ihm niemand die Fähigkeit nehmen, von einem Text den Gebrauch zu machen, der ihm passt.“ In ihrem Ergebnis bezeichnet er die Lektüre als einen notwendig anarchischen Akt, den die Vorstellung von der >>richtigen Interpretation<< zu vereiteln versucht.<sup>18</sup>

Trotz dieser in sich schlüssigen Polemik, die sich insbesondere gegen die bis heute weit verbreitete schulische Praxis im Umgang mit Literatur wendet, möchte ich dagegen halten, dass eine leserorientierte Verständigung über literarische Texte auch in der Schule durchaus möglich ist, wenn die Verstehenskriterien verändert werden. Grundsätzlich ist die Möglichkeit der Verständigung unter anderem auf vielfach vorhandene gemeinsame kulturelle und sozialisationsbedingte Erfahrungen der Rezipienten zurückzuführen. Dieser Umstand kommt in der Praxis bereits in den in der Schule zumeist angewendeten *textorientierten (werkimmanenten)* sowie den *literatur-soziologischen Interpretationsverfahren* zum Tra-

---

<sup>17</sup> Diese Vorstellung ist m.E. einer der Gründe für die bis heute stattfindende schematisierte Diskussion über den deutschen Faschismus und ihre reflexhaften Moralisierungen ohne persönliche Bezüge (siehe Kap. 1)

<sup>18</sup> vgl. H.M. Enzensberger, „Mittelmaß und Wahn“, Frankfurt a.M. 1989, S.23-41





**SCHOOL-SCOUT.DE**

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

## **Auszug aus:**

*Dem Ungeheuerlichen ein Gesicht geben - Der literarische  
Umgang mit der NS-Vergangenheit in dem Roman "Der*

*Vorleser" von Bernhard Schlink*  
Das komplette Material finden Sie hier:

[Download bei School-Scout.de](https://www.school-scout.de)

