



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorbemerkung	7
Eine andere Didaktik des Lese- und Literaturunterrichts – wozu?	15
Schule und Schüler	15
Lesen in der Schule	17
Literaturunterricht im zeitgenössischen Theoriefeld	24
Das Subjekt des Leseprozesses	24
Verwandte Positionen im pädagogisch-didaktischen Feld: Freinet-Pädagogik – Offener Unterricht – Praktisches Lernen – Kreatives Schreiben	27
Poetologische und produktionsdidaktische Traditionen	30
Literarische Texte „secieren“	30
Produktive Rezeption versus Autonomie-Postulat	31
Kunsterziehungsbewegung und Reformpädagogik	33
Literatur und Literaturunterricht: Ein Fazit	34
Lesen als „Freie Operation“	39
Novalis: Mit Texten handelnd umgehen	39
Didaktische und methodische Konsequenzen	41
Handlungsorientierung – Produktionsorientierung – Texttransformation	43
Produktives Handeln und kognitive Analyse	45
Die Entwicklung des Schülers zum Leser	46
... und wo bleibt das Kognitive?	46
Das Unterrichtsgespräch	48
Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Gedichten im Unterricht	53
Über Gedichte sprechen?	53
Mit Gedichten handelnd umgehen	56
Zeilenkombination als Form produktiven Verstehens	56
Parallelgedichte schreiben	69
Wortgitter und semantischer Kern als Grundlage einer produktiven Aneignung lyrischer Texte	78
Fortsetzungsgedichte – Elfchen – Akrostichon	83
Rekonstruktion von in Prosatexten verfremdeten Gedichten	86
Auf Gedichte mit eigenen Texten antworten. Interlinear-Kommentare schreiben	98
Mit dem Text in einen Dialog eintreten	108
Szenisches Interpretieren	111
Das Gedicht als Partitur	115
Gedichtinterpretation durch Schreibgestaltung	119
Theoretische Vorüberlegungen	119
Farbe und Schriftstärke oder Schriftart als Mittel und Form der indirekten Interpretation	122

Text- und Text-Bild-Collage als Form der indirekten Interpretation	130
Gedichte fotografisch illustrieren. Text-Bild-Collagen	131
Text-Collagen	137
Offener Unterricht und handelnd-produktiver Umgang mit erzählerischen Texten	141
Literaturunterricht als Entwicklungshilfe für Lesen	141
Einübung in aktiv-produktives Lesen	146
Das Lesebuch und seine Probleme	146
Die Wahl der Lektüre	148
Formen der Annäherung an den Text	149
Multimediale Zusammenschau der Arbeitsergebnisse	150
Beispiele handlungs- und produktionsorientierter Lektüre im Unterricht	152
Vorbemerkung zu den Texten	152
Ein Buch illustrieren	154
Eine Bild-Text-Collage entwerfen	157
Eine Buchbesprechung schreiben und ein Werbeplakat gestalten	161
Spiel mit dem Text: Quizfragen	163
Einen Text als Zeitungsbericht wiedergeben	163
Eine Figur der Handlung anklagen und verteidigen	167
Paralleltexte, Gegentexte, Zwischentexte	170
Für handelnde Personen zusätzliche Äußerungen erfinden	173
Eine Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen	177
Graphisch-bildliche Darstellung von Handlungsabläufen und Bedeutungsakzenten	178
Personenverzeichnisse – Charakteristika der Haupt- und Nebenfiguren – Steckbriefe	180
Einen Text musikalisch und gestisch-pantomimisch übersetzen	182
Hörspiel- und Fernsehfassungen von erzählerischen Texten herstellen	185
Textvarianten herstellen. Texte semantisch und stilistisch stimmig machen	186
Zwei abschließende Beispiele:	
„Der gute Räuber Willibald“ und „Sansibar oder der letzte Grund“	192
Der gute Räuber Willibald (3./4. Schuljahr)	192
Sansibar oder der letzte Grund (10. Schuljahr)	194
... und das ist noch nicht alles	197
Autorenregister	201

Vorbemerkung

Auch didaktische Konzeptionen scheinen im Zug der verschiedenen zeitgenössischen Modernisierungsbewegungen in buntem Wechsel zu kommen und zu gehen. Als sich Anfang der siebziger Jahre die ersten Ansätze eines zeitgenössischen handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts zu entwickeln begannen¹, beherrschten Modelle des „kritischen Lesens“ das didaktische Feld. Im Jahrzehnt davor hatte der literarästhetische Ansatz die Theoriediskussion bestimmt; und in den fünfziger Jahren war es eine relativ bunte Mischung aus Erlebnispädagogik und werkimmanenter Interpretation gewesen, die dem gängigen Literaturunterricht zugrunde lag.

Eine solche Beobachtung könnte gegenüber **allen** wechselnden und sich immer als neu und „richtig“ ausgebenden Entwürfen unterrichtlichen Handelns mißtrauisch machen. Aber ganz so eindeutig ist gleichwohl die Sache des Wechsels und Wandels nicht. Es gibt nämlich bei diesen Veränderungen Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, in der Zieldiskussion die Vorrangstellung von Erkenntnis und Wissen, das Arrangement eines Unterrichts, in dem die Wortgewandten und Schnellen dominieren, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses.

Nicht jeder Neuansatz bedeutet also zugleich schon eine grundlegende Veränderung, die über Teilaspekte hinausgeht. Wenn dementsprechend die hier vertretene Position eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts sich als Korrektur der genannten traditionellen Vorgaben versteht, so realisiert sich dieser Anspruch vor allem in der pädagogisch fundierten Umkehrung des Objekt-Subjekt-Verhältnisses, dem damit verbundenen grundlegenden Methodenwechsel und von hier aus auch in einer teilweisen Neudefinition der Zielwerte dieses Unterrichts. Der Begriff des mündigen Lesers – um nur dieses eine Beispiel zu nennen – erfüllt sich dann nicht mehr für eine kleine Minderheit und allein in der entwickelten literarischen Kompetenz am Ende eines langen Ausbildungs- und Entwicklungswegs, sondern bezieht auch Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten auf der jeweils zugänglichen Ebene schon im Prozeß der Annäherung an Literatur mit ein.

1) Gerhard Haas: „Textkombination als Form der Interpretation.“ In: *Westermanns Pädagogische Beiträge* (WPB) 9/1971, S. 473–481; ders.: „Interpretation durch Schreibgestaltung.“ In: WPB 10/1971, S. 540–548; ders.: „Lesen in der Schule – nicht (nur) für die Schule.“ In: WPB 10/1976, S. 585–591; Gerhard Haas/Josef Burann: „Mit Texten umgehen – auf Texte reagieren.“ In: WPB 11/1977, S. 443–448.

Den Blick für dieses Andere und Grundlegende des Ansatzes verstellen allerdings zwei Gegebenheiten der zeitgenössischen Praxis und Theorie. Zum einen realisieren zwar seit den 80er Jahren schon sehr viele nach neuen Wegen suchende und besonders engagierte Lehrerinnen und Lehrer auf innovativ-einfallreiche Weise einen handlungs- und produktionsorientierten Unterricht und verbreitern so die Diskussionsgrundlage ganz beträchtlich. Aber es gibt auch nicht selten eine kurzschlüssig-bequeme und gewissermaßen modische Vereinnahmung der Position durch eine weithin verbrauchte „alte“ Praxis – als ob Praxis allein schon eine hinreichende Legitimation darstellte. Am Beispiel: Zeilenkombination oder die Schreibgestaltung lyrischer Texten sind interessante methodische Möglichkeiten, die aber so belanglos und mechanisch werden können, wie es der traditionelle Literaturunterricht vielfach ist, wenn sie nicht in eine neue didaktische Konzeption eingebunden werden, die den Methoden erst ihre Funktion zuweist und ihren Wert verleiht. Wer einen verantwortlichen Unterricht gestalten will, muß nicht nur wissen, wie, sondern auch – und nicht zuletzt – warum und wozu er das tut.²

Genau dieser Fragehorizont aber wird in der laufenden Theoriediskussion dem Ansatz eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts vielfach abgesprochen. Es fehle ein „legitimierendes Gesamtkonzept“ moniert etwa Jürgen Förster; „genuin didaktische Fragestellungen“ würden „eher ausgegrenzt“, es sei die „lautlose Preisgabe eines einst mit umfassendem wissenschaftlichen Anspruch angetretenen Didaktik-Verständnisses“ zu beobachten³; und Klaus-Michael Bogdal hält es schlichtweg für verfehlt, aus einem solchen Entwurf ein „neues didaktisches Paradigma“ abzuleiten, obwohl einige Zeilen weiter als zentrales Thema ein Begriff genannt wird, den die traditionelle Literaturdidaktik bisher für annähernd obszön, zumindest unter ihrer Würde hielt: „Lektürevergnügen“⁴.

Welches Reizpotential in dem Begriff der Produktorientierung enthalten ist, macht schließlich ein Aufsatz Michael Kämper-van den Boogaarts deutlich, in dem mit Blick auf den „Karrierebegriff“⁵ eines

2) Ein Beispiel unter anderen: Bartnitzky/Hecker: *Was tun mit Texten? Handelnder Umgang mit Texten: Konzepte – Beispiele – Tip*. Neue deutsche Schule Verlag Essen 1991. – Von einer theoretischen Konzeption keine Rede; gewissermaßen als Ersatz dafür stehen am Beginn einige als eigene Formulierungen ausgegebene Anleihen bei anderen Autoren.

3) Jürgen Förster: „Literaturunterricht heute. Zur Lage und den didaktischen Herausforderungen eines Fache.“ In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, S. 5f.

4) Klaus-Michael Bogdal: „Lektüre-Praxis, Lektüre-Vielfalt.“ In: *Der Deutschunterricht* 3/1996, S. 4.

5) Michael Kämper-van den Boogaart: „Mit Bourdieu durch die Literaturdidaktik spaziert.“ In: *Didaktik Deutsch. Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur* 1/1996, S. 30–52.

handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts schlichtweg von „didaktischem Black-out“ die Rede ist und der die pädagogische Komponente des Ansatzes – die immerhin wahrgenommen wird! – als „persuatives Muster“ denunziert⁶. In Frage gestellt wird gleicherweise eine Didaktik, „die ihre Erfolge daran mißt, daß das von ihr produzierte Wissen sich in empirischen Unterrichtshandlungen durchsetzt“.⁷ Aber ist Praxisabstinentz etwa eine positive Qualität?! Wie der Autor schlußendlich „produktionsorientierte Verfahren“ dann doch noch als keineswegs „irrig oder didaktisch fehlerhaft“⁸ einstufen kann, bleibt sein Geheimnis.

Mit dem Hinweis auf solche mehr von Unmut denn von einem Sich-Einlassen auf die Sache gekennzeichnete Abwehrreaktionen ist natürlich noch nicht gesagt, daß die Position eines handlungs- und produktionsorientierten Ansatzes ein theoretisches System ohne Lücken, Kanten und vielleicht Brüchen darstelle. So kann beispielsweise zurecht gefragt werden, warum im vorliegenden Zusammenhang die post-strukturalistischen Literaturtheorien eines de Man, Derrida, Lacan, Deleuze u. a., also das, was im wesentlichen unter den Begriffen Konstruktivismus, Dekonstruktivismus und Intertextualität läuft⁹ und was sehr stark die zeitgenössische, allerdings im wesentlichen auf gymnasiale Belange aus-

6) A. a. O., S. 41, 42.

7) A. a. O., S. 41.

8) A. a. O., S. 43. – Die ganze Spannung, die z. Zt. die literaturdidaktische Standortsuche prägt, wird sichtbar etwa in dem aus der Perspektive der gymnasialen Oberstufe heraus verfaßten Aufsatz von Harro Müller-Michaels: „Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen.“ In: *Deutschunterricht*, Berlin 49 (1996), S. 410–418, oder dem von Jürgen Belgrad/Hartmut Melenk herausgegebenen Band *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modell zur Literaturdidaktik*. Hohengehren 1996, in dem Hans Kügler nochmals seinen radikalen Vorbehalt gegen den „Lesekult“ (13) im Zusammenhang der seiner Meinung nach die Textautonomie und Textauthenzität bedrohenden, „banalen“ Kategorie von Handlungs- und Produktionsorientierung (23) wiederholt (vgl. dazu auch die in *Praxis Deutsch* 90/1988, 92/1988, 93/1989, 94/1989 und 98/1989 geführte Kontroverse Küglers mit Günter Waldmann, Gerhard Rupp und Gerhard Haas), und in dem Karlheinz Fingerhut seine eigene Variante eines produktionsorientierten Literaturunterrichts unter dem Begriff des „heuristischen Schreibens“ skizziert. Da heißt es, bei dieser Konzeption werde nicht gefragt „Was ist das literarische Werk, die literarische Sprache, das literarische Verstehen? Sondern: Was tut ein Schüler, ein Lehrer im Unterricht mit ihm, wenn er liest, schreibt, spricht und sich seine Gedanken macht? Der aus der Lektüre eines Werkes hervorgegangene eigene Text kann als ein Fall komplexer Literaturverarbeitung angesehen werden.“ (S. 67). Nicht anders wird dieser Sachverhalt aber auch in dem hier vertretenen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht verstanden. ... – Beispiele für einen ganzheitlichen, von Gefühl und Phantasie entscheidend mitbestimmten Unterricht enthält schließlich der von Kaspar H. Spinner herausgegebene Band *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt: Lang 1995, wie überhaupt bei Spinner der Begriff der Imagination im Zusammenhang eines produktionsorientierten Literaturunterrichts zunehmend an Bedeutung gewinnt.

9) Vgl. Klaus-Michael Bogdal: *Neue Literaturtheorien*. Opladen 1990; ders.: *Neue Literaturtheorien in der Praxis*. Opladen 1993. – Els Andringa: *Wandel der Interpretation*. Wiesbaden 1994.

gerichtete, Theoriediskussion bestimmt,¹⁰ nicht ausdrücklich wenigstens **mit** zum Ausgangspunkt des Ansatzes gemacht werden, da die theoretischen Berührungspunkte (z. B. bei Novalis) und die Parallelen in der Konsequenz für den Umgang mit Literatur relativ offen zutage liegen¹¹.

In der vorliegenden, primär auf Praxis zielenden Darstellung muß es jedoch genügen, die grundsätzliche Übereinstimmung mit wesentlichen Aspekten der genannten Literaturtheorien zu konstatieren, literaturtheoretischen Entwürfen also, die davon ausgehen, daß das literarische Kunstwerk in der Beziehung zum Leser jeweils grundsätzlich neu konstituiert wird und daß es dementsprechend die eine „richtige“ Interpretation nicht nur faktisch nicht gibt, sondern sie auch theoretisch nicht geben kann. Ebenso ist der Aspekt der Intertextualität, d. h. die Vorstellung, daß jeder Text im Gesamtfeld der Literatur quasi immer den Reflex auf eine Vielzahl anderer Texte darstelle, oder, um mit Karlheinz Fingerhut zu sprechen, als eine „Überschreibung“¹² aufgefaßt werden könne, den Verfahrensweisen des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts wenn nicht theoretisch, so doch praktisch inhärent. Die Annahme, der jeweilige Ausgangstext produktiver Prozesse sei grundsätzlich nicht anders zu betrachten als eine – in der Regel stimmigste, reichste, dichteste, originellste – Variante der von ihm abgeleiteten oder durch ihn initiierten ähnlich-anderen Texte, läßt sich also auch von hier aus zumindest ansatzweise begründen.

Generell kritisiert wird in der Diskussion aber vor allem, daß der Entwurf nicht aus einem geschlossenen theoretischen Überbau, z. B. einer spezifischen Literaturtheorie oder einem bestimmten hermeneutischen Modell, sondern ganz konkret aus der sehr einlässig beobachteten Praxis herausentwickelt wurde und als Antwort auf eine von vielen Schülern wie Lehrern als unbefriedigend, unpädagogisch und – nicht zuletzt! – ineffektiv erfahrene vorfindliche Praxis verstanden sein will. Übersehen wird dabei, daß gleichwohl die auf dieser Grundlage entstandene Konzeption, im aktiv produktiven und individuelle Tun „Lesen und Leben“ – so der Titel eines grundlegenden Werkes zum Thema¹³ – auch in der Schule enger als bisher zusammenzuführen, sich **nicht** in dieser Praxis erschöpft. Denn ebenso wie im Sinne der Herbartischen Formel – und dies den

10) Vgl. in den 90er Jahren vor allem: *Der Deutschunterricht* 4/93, 6/95 und 3/96.

11) Vgl. aber Kaspar H. Spinners Versuch, Grimmsche Märchen von einer poststrukturalistischen Position aus unterrichtlich zu vermitteln, ein Versuch, der deutlich macht, daß die didaktischen Konsequenzen aus einem dekonstruktivistischen Ansatz durchaus zu ähnlichen Ergebnissen führen können, wie sie der hier vorgestellte aus pädagogischen und psychologischen Überlegungen ableitet. Kaspar H. Spinner: „Poststrukturalistische Lektüre im Unterricht am Beispiel der Grimmschen Märchen.“ In: *Der Deutschunterricht* 6/1995, S. 9–18.

12) Karlheinz Fingerhut: „Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule.“ In: *Praxis Deutsch* 120/1993, S. 19.

13) Göpfert/Meyer/Rüegg (Hrsg.): *Lesen und Leben*. Frankfurt 1975.

reinfädigen Theoretikern zu Erinnerung – nicht durch konkrete Praxis genährte, interpretierte, korrigierte oder beglaubigte Theorie „leer“ ist, so wäre Praxis „blind“, wenn sie sich nicht auch hinreichend theoretisch begründen ließe. Um also nicht einem modischen, geschäftig-leeren, sich nur formal als „handlungs- und produktionsorientiert“ ausgebenden Unterricht das Wort zu reden, stehen im folgenden vor der Beschreibung einer handlungs- und produktionsorientierten Praxis im genauesten Sinne des Worts grundlegende Überlegungen zu einem pädagogisch und psychologisch-anthropologisch reflektierten „anderen“ Lese- und Literaturunterricht in der Schule, der seinen Mittelpunkt in einer Didaktik der impliziten Analyse, d. h. der grundsätzlich sinnhaft vermittelten, im produktiven Tun erfahrenen und allerdings erst daraus herauswachsend, der kognitiv reflektierten Erkenntnis besitzt.

Zu diesem, als konstitutiv für das Wesen einer produktionsorientierten Didaktik verstandenen Verhältnis von produktivem Tun und kognitiver Erkenntnis bleibt allerdings ausdrücklich zu sagen, daß die folgende Beschreibung handlungs- und produktionsorientierter Verfahrensweisen nicht vollständige Stundenmodelle bieten will. *Wenn also in der Regel keine kognitiven Ziele mitthematisiert sind, so bedeutet das keineswegs, wie gelegentlich unterstellt wird, daß sie negiert würden. Beschrieben werden Wege zum Ziel eines interessierten und dabei mündig werdenden Lesers – nicht aber die damit verbundenen Wissens- und Erkenntnishorizonte, denn zum einen sind sie lange tradierter Bestandteil von Bildungs- und Lehrplänen und müssen hier nicht nochmals genannt werden; vor allem aber lassen sie sich im Sinne eines offenen Unterrichts, in dem es auf das eigentätige Entdecken und Lernen ankommt und in dem Lehrerinnen und Lehrer zumindest phasenweise immer wieder einen Teil ihres Informationsmonopols zurückzunehmen haben, nicht von der jeweiligen Lernsituation in den verschiedenen Schulstufen und Schularten ablösen. Aus diesen individuellen Lernsituationen heraus müssen also die analytischen und kognitiven Bestandteile einer Stunde, soweit sie sich nicht schon unmittelbar und zwangsläufig aus dem handlungs- und produktionsorientierten Prozeß ergeben, von Fall zu Fall ergänzt werden.*

Daß im übrigen auch der Weg schon ein Teil des Ziels sein kann, daß auch Unterwegssein und nicht nur Ankommen zählt, ist eine Erkenntnis, die sich in der stofforientierten Lehrer- und Lernschule erst noch Bahn brechen muß. Grundlage dieser veränderten bzw. sich verändernden Sicht und Gewichtung sind nicht zuletzt Umbrüche im erkenntnistheoretisch-hermeneutischen Feld. So hat etwa Karlheinz Fingerhut am Beispiel von Kafka-Interpretationen sehr schlüssig aufgezeigt, daß das tradierte hermeneutische Modell einer auf festen analytischen Wegen ablaufenden Sinn-Erhebung im Lichte neuer Literaturtheorien, also vor allem des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus, bei weitem nicht mehr die bisherige unumschränkte Gültigkeit beanspruchen kann. Auf

diesem Anspruch bauen aber so gut wie alle Lernzielvorgaben und kognitiven Erwartungen der Schule auf. Dementsprechend sieht er auch: „Der Abschied vom Deuten wird im Unterricht schwerfallen.“¹⁴ Und wenn Fingerhut daraus den „Mut zu sehr subjektivem Lesen“ ableitet, dann werden in einem handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht genau dazu Wege und Verfahren aufgezeigt.

Das schließt andererseits, wie gesagt und immer wieder zu sagen, kognitive Prozesse nicht aus; aber sie dienen jetzt nicht mehr so sehr der Fixierung „gültiger“ Interpretationen bzw. Erkenntnisse, sondern sind Teil des umfassenden Prozesses einer grundsätzlichen Neukonstitution bzw. Aneignung der Texte auf der Grundlage situativer und subjektiv-individueller Erfahrungen des jeweiligen Lesers.

In einem einlässig-aktiven und produktiven Umgang mit Texten – ein Umgang, der den Leser im übrigen nicht wie üblich schlichtweg voraussetzt, sondern **im** Leseprozess zugleich sucht und heranbildet – wird diese Art von Aneignung des Textes auch schon vor aller Thematisierung von Lernzielen ein gutes Stück weit geleistet, wenn etwa die Schülerinnen/Schüler ihre unterschiedlichen rekonstruktiven oder produktiven Ergebnisse darstellen, erklären, miteinander vergleichen, sie angreifen und verteidigen; und den Lehrenden fällt dabei lediglich die – zugegebenermaßen schwere, weil völlig ungewohnte – Aufgabe zu, diese Vielfalt von Ergebnissen, Deutungen, Sichtweisen, Meinungen nicht wie üblich auf einen Nenner zu bringen, sondern sie vielmehr auch selbst kooperativ mitzugestalten, neugierig-offen aufzunehmen und die Präsentation, Darstellung und Diskussion sachgerecht und phantasievoll zu organisieren.

Wie das aussehen kann, wird in der Beschreibung der einzelnen Textumgangsweisen immer wieder zumindest angedeutet und in den zwei abschließenden Beispielen auch etwas deutlicher ausgeführt. „Im glückenden Fall erfährt der Leser im Spiegel seines Textverständnisses etwas über sich selbst, speziell über die Regeln, nach denen seine eigene Imagination mit den Phantasien der andern umgeht. Nur eins ist nicht möglich: diese je eigen gefundenen Wege in ... den Text zu ‚Botschaften des Autors‘ erklären und so mit Autorität zu versehen.“¹⁵ Dem ist nur hinzuzufügen, daß diese Reflexion auf Regeln einer solchen „subjektiven Leseweise“ natürlich den obersten Klassen des Gymnasiums vorbehalten bleibt und daß für die Mehrzahl der Schüler die gewonnene Freiheit, der gewonnene Spiel-Raum für den Aufbau überhaupt einer, und vielleicht sogar einer intensiven, vielleicht sogar lebenslangen Beziehung zu Literatur das Hauptergebnis darstellt. Damit sind Inhalte, Themen und Strukturen der Texte

14) Karlheinz Fingerhut: „Die unendliche Suche nach der Bedeutung: Kafka in der Schule.“
In: *Praxis Deutsch* 120/1993, S. 20.

15) Ebd. S. 21.

nicht als beliebig erklärt, aber sie verlieren gegenüber dem Aspekt eines lebensbezogenen-gelebten Kontakts mit Literatur im Sinne literarischer Bildung allerdings ihre von wissenschaftlichen oder doch wissenschaftspropädeutischen Zielstellungen aus postulierte Dominanz.

Diese in den folgenden Kapiteln literaturtheoretisch-poetologisch und didaktisch ausführlich zu begründende Position behält ihre volle Gültigkeit gerade auch nach PISA und im Zusammenhang der sich daran anschließenden Diskussion.

Die auf die Ergebnisse dieser internationalen Erhebung von Schülerleistungen im Leseunterricht bezogene „Bilanz des Schreckens“ (DIE ZEIT vom 4.12.2003) zielt auf ein grundsätzliches schulpolitisches und didaktisches Umdenken, wie zahlreiche Publikationen zu diesem Thema belegen.¹⁶ Die von den Kultusministerien initiierten, statt auf abfragbares Wissen auf Kompetenzen zielenden verbindlichen „Bildungsstandards“ werden zwar in der Praxis vielfach noch als 'Leistungsstandards' mißverstanden und dienen dann mit dazu, die eigentlich überwunden geglaubte Unterrichtsgesprächs- und Fragetechnik-'Kultur', die primär Bewertungsbedürfnisse befriedigt und den Frontalunterricht zur ultima ratio macht, zu reinstallieren. Aber die bei der PISA-Studie erfolgreichen Länder mit ihrem individualisierenden und auf die Eigeninitiative der Schüler bauenden, die aktivkreativen Potenzen freisetzenden Unterrichtsstil stehen für einen Neuansatz Modell, zu dem die didaktische Grundkonzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts¹⁷ fraglos einen elementaren Baustein darstellt.

Das impliziert den Entwurf einer durchgehend den Stil und die Atmosphäre prägenden, das Verhalten der Schüler auf aktive Selbstständigkeit im unterrichtlichen Handeln und speziell auf die Weckung des literarischen Interesses hin befördernden Unterrichtskultur, in der dann auch für literarische Gespräche¹⁸ erst Grund gelegt wird. Es ist kein Gesprächsunterricht alten oder neuen Stils, sondern ein Unterricht, zu dem immer wieder in den Phasen des kooperativen Vergleichs und der Auswertung handelnd oder produktionsorientiert gewonnener Ergebnisse von Gruppen oder Einzelnen das diskursive und dabei durchaus auch analytisch begründende Gespräch gehört.

16) Vgl. z.B. Martin Doerry/Joachim Mohr (Hrsg.): Die Bildungsoffensive. Was sich an Schulen und Universitäten ändern muss. Stuttgart-München: DVA 2003.

17) Das schließt selbstverständlich auch die Varianten dieses Ansatzes bei Günter Waldmann (Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider 1998), Kaspar H. Spinner (Kreativer Deutschunterricht. Seelze: Kallmeyer 2001) und anderer ein.

18) Bettina Hurrelmann: Leseleistungen - Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: *Praxis Deutsch* 176/2002, S. 6-18.

PISA stellt dergestalt keinen Wendepunkt im Sinne einer „verfallstheoretischen Lesart“ dar, „die etwa so geht: Die Schule in Deutschland war einmal gut; jetzt ist sie schlechter geworden, also müssen wir wieder zur guten alten Schule zurück. Dann ist man schnell ... bei der Forderung nach einer strengen Auslese oder bei Notenzeugnissen statt Berichtszeugnissen, obwohl vielfach belegt ist, dass kein Zusammenhang zwischen der Form der Benotung und der Leistung von Schülern besteht.“¹⁹ Im Zusammenhang vielmehr mit der Aufgabe, „die Schule neu zu denken“ (Hartmut v. Hentig)²⁰ und eine gerade auch durch PISA problematisch gewordene Gesprächsunterrichts- und Lernschule in eine auf die Anforderungen des Industriezeitalters ausgerichtete 'neue' Schule zu verwandeln, kommt, um es zu wiederholen, einem aktivkreativen, auf didaktische Offenheit setzenden, alle Schüler mit einbeziehenden und allen, auch den sinnhaften Fähigkeiten des Menschen ein Recht verschaffenden handlungs- und produktionsorientierten Unterricht eine unverzichtbare Bedeutung zu.

19) Hermann Lange, PISA-Bbeauftragter der Kultusministerkonferenz bis 2000, im *ZEIT-Interview* vom 4.12.2003, S. 34.

20) Vgl. dazu auch Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist*. Seelze: Friedrich Verlag 1996.

Eine andere Didaktik des Lese- und Literaturunterrichts – wozu?

Die Schule neu denken ... Hartmut v. Hentig

Schule und Schüler

Lehrerinnen und Lehrer konstatieren bei den Schülern in zunehmendem Maße Unkonzentriertheit, Abgelenktheit durch außerschulische Einflüsse, psychische Instabilität, Lernunlust, Uninteressiertheit, Aufsässigkeit, Gleichgültigkeit und problematische Verhaltensweisen (z. B. Gewalt) gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen. – Andererseits: Die Schule als System sei lebensfern, starr, autoritär, ungerecht, bedrückend, langweilig und unsinnlich bekunden die Schüler, da sie keine öffentliche Stimme haben, durch ihr Verhalten. Sie sagen das im übrigen, wie die unzähligen literarischen Zeugnisse von Carl Philipp Moritz über Thomas Mann, Heinrich Mann, Emil Strauß, Robert Musil, Hermann Hesse und vielen anderen belegen, schon zu lange, als daß die Schule vorbringen könnte, sie habe das alles nicht wahrgenommen.

Die elektronischen Medien, allen voran das Fernsehen, beeinflussen die Konzentrationsfähigkeit der Schüler und ihre Einstellung zur Schule negativ, klagen viele Lehrerinnen und Lehrer. – Das Fernsehen befriedige – weithin im Gegensatz zur Schule – die Phantasie und das Bedürfnis nach intensiver psychischer Interaktion (um das mißverständliche Wort „Sensation“ sachlich korrekt zu umschreiben), wecke Emotionen, wende sich an Verstand **und** Sinne, bediene die Lust an Neuem und sei nicht zuletzt individuell wählbar, hielten die Schüler dagegen, hätten sie die Möglichkeit, ihre Empfindungen und realen Erfahrungen zu reflektieren.

Es komme in der Schule darauf an, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, sagen Eltern und Lehrer. – Es komme in der Schule *auch* darauf an, den Sinnen ihr Recht zu lassen und sie auszubilden, kreative Fähigkeiten sowie emotionale Intelligenz²¹ zu entwickeln und dabei die unterschiedlichen Begabungsdispositionen zu berücksichtigen, sagten die Schüler, könnten sie sich in diesem Disput artikulieren.

Es gebe – so ein weiteres Argument auf der Lehrerseite – eben unbestreitbar schlichtweg so schwache Schüler, daß die immer komplexer werdenden Stoffe mit ihnen kaum zu bewältigen seien. Als Problem der Schule erweise sich ferner, daß aufgrund der forcierten Bildungsdiskussion und den erhöhten Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt in der Regel auch die schwächer Begabten von den Eltern in die weiterführenden

21) Daniel Goleman: *Emotionale Intelligenz*. München 1996.

Schulen gedrängt würden. Die in der Hauptschule Verbliebenen schließlich behinderten dort, aber auch schon in der Grundschule, ein motiviertes und erfolgreiches Arbeiten. Dieter E. Zimmer gießt in diesem Zusammenhang in der ZEIT Nr. 9 vom 23. 2. 1996 seinen Spott darüber aus, daß der Begriff „dumm“ durch abmildernde Wendungen wie „andersbegabt“ u.ä. ersetzt werde. – Der Sprachdidaktiker Artur Kern hatte aber schon früh dagegen eingewandt, die Etikettierung mit dem Begriff „schwach“ (= unbegabt) sei eine pädagogisch unzulässig statische Fixierung; in der Regel seien damit nämlich Schüler bezeichnet, die vom Lernfortschritt der andern übereilt wurden und im Fortgang des Unterrichts keine Zeit mehr bekämen, diese Lernlücke zu schließen.²² In der fortwährenden Addition solcher fehlenden Elemente werden sie zu Schwachen = Unbegabten = Dummen durch die Schule erst *gemacht*. Kern schlägt deshalb vor, grundsätzlich den Begriff „*langsame Lerner*“ zu benutzen, der nicht diskriminiert, nicht alle Hoffnung verbaut und vor allem den Lehrenden eine Möglichkeit aufzeigt, dem betreffenden Schülern weiterzuhelfen. (Einem „Schwachen“ ist nicht zu helfen; der ist eben schwach!) In diesem Sinne hat Zimmer unrecht, wenn er die Bezeichnung „andersbefähigt“ als die Sache verfehlende und verdeckende Sprachkosmetik versteht –: kein Lernweg ist ohne Alternativen; man muß solche Alternativen nur erkennen, anerkennen und bei der Leistungsmessung in die Wertung mit einbeziehen. Intellektualität erweist sich nämlich in vielen Bereichen des Lebens als keineswegs die einzige und immer die beste und notwendigste Fähigkeit, die ein Mensch besitzen kann. Außerdem – und nicht zuletzt! –: für viele Schüler führt der Weg zur analytischen Intelligenz über die emotionale Intelligenz; beide Formen des Begabtseins und der geistigen Entwicklung sind nicht voneinander zu trennen.

Alles in allem: die meisten Probleme der Schule und des Unterrichts ließen sich leichter lösen, glauben viele Lehrerinnen und Lehrer, verhielten sich die Schüler (und mit ihnen ein Stück weit die Gesellschaft) wieder(?) sozialer, selbstverantwortlicher, konzentrierter, lernwilliger, leistungsbereiter ... – Wichtiger als die Einforderung solcher Sekundärtugenden wäre es, könnten die Schüler sagen, wenn sich die Schule, was ihr Selbstverständnis, ihre Struktur, ihre Atmosphäre und ihre Bildungsvorstellungen anbetrifft, in das neue Jahrhundert hinein öffnete und sie dabei realitätsgerechter, humaner, phantasievoller, sinnhafter, anregender, den verschiedenen Begabungstypen gegenüber gerechter und grundsätzlich situativ disponibler würde.

Signifikant für die hier nur andeutbaren Aspekte einer Diskussion um die „richtige“, d. h. die Fragen und Probleme einer zeitgenössischen Ausbildung und Erziehung aufnehmende und nicht verdrängende Schule

22) Artur Kern: Rechtschreiben als Funktion des Sprachunterrichts. Freiburg 1973.

ist die Kontroverse um Hermann Gieseckes Plädoyer für die Rückkehr zur reinen Lernschule und für seine Absage an alle „reformpädagogische Berufsideologie“²³. Die rückwärtsgewandte Verklärung der Unterrichtsschule und eines puren Verstandestrainings gerade auch für „die Unteren“(!)²⁴ bei Giesecke läßt keinerlei Raum für die doch nicht ganz fern liegende Frage, ob ein Teil der beklagten Probleme – Lernunwilligkeit, Disziplinlosigkeit, Verfall von Sprache und Moral bei den Schülern – nicht möglicherweise ihre Ursache gerade in den sich vielfach zäh und verdeckt durchhalten- den Strukturen dieser alten und nun neu propagierten Lernschule und ihrem tradierten Geist haben könnte! Und noch auffallender: Wenn Giesecke für sie plädiert, so läßt er völlig – oder sollte man sagen: sorgsam? – offen, wie dieser Unterricht aussieht. Kein Wort davon, daß es in der zurückgeforderten Lernschule unendlich langweiligen, schülerfernen, methodisch unreflektierten, fundamentale Aspekte der Lernpsychologie außer acht lassenden, rein stofforientierten Unterricht gab und gibt. Kein Wort davon, daß auch schon in der „guten alten Zeit“ dieser Unterricht seine Probleme hatte – man lese nur Hesse oder Heinrich und Thomas Mann ... Kein Wort davon, daß die Schule es mit unterschiedlichen Begabungen zu tun hat und daß dieses Problem weder pädagogisch noch lerntheoretisch verantwortbar einfach durch die säuberliche Trennung in verschiedene Schularten zu lösen ist. Kein Wort schließlich davon, daß für ein fernes und notwendig vages Ziel – der „gesellschaftliche Nutzen“²⁵ – Leistung zu erbringen weit schwerer ist, als für ein erfahrbares, in die je situative Lebenswirklichkeit eingebettetes, didaktisch reflektiertes Ziel. Von Motivation spricht der Autor dementsprechend eh nicht – das ist für ihn vermutlich ein Begriff aus dem Wortschatz der für alles Schul-Elend verantwortlichen „reformpädagogischen Ideologen“ –; und wer eben in einem dominant kognitivistisch strukturierten Unterricht Schwierigkeiten hat: ab mit ihm in die Haupt- oder Sonderschule!²⁶

Lesen in der Schule

Was hat das alles mit dem Literaturunterricht zu tun? Dies: man kann den Unterricht eines Faches nicht abtrennen von Wesen und Verfaßtheit des Systems Schule als ganzem. Wer erkennt, daß bloße Modifikationen des

23) Hermann Giesecke: „Die politische und die pädagogische Dimension der Schule.“ In: Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift*. Velber 1996, S. 69.

24) Giesecke, a. a. O., S. 70.

25) Giesecke, a. a. O., S. 71.

26) Vgl. dazu jedoch auch die Erweiterungen von Dietmut Kucharz/Bernd Sörensen, von Peter Fauser und vor allem von Hartmut von Hentig. In: Peter Fauser (Hrsg.): *Wozu die Schule da ist*. Velber 1996.

status quo – z. B. im methodischen Bereich – nicht ausreichen, um neuen Einsichten und Gegebenheiten Rechnung zu tragen, muß also über das Fach hinausblicken. Wer dabei beispielsweise sieht, daß es neben der in der Schule fast ausschließlich betonten kognitiven und technischen gleichwertig eine sinnliche und emotionale Intelligenz gibt, die nicht ohne Grund gerade in der zeitgenössischen Diskussion zunehmend akzentuiert wird (s. Anm. 9!), der muß entschieden nach veränderten oder zumindest zusätzlichen Formen des Arbeitens im Unterricht fragen. Ein solches immer wieder neu zu reflektierendes Selbstverständnis der Schule schließt dann wie von selbst strukturelle und pädagogische Konsequenzen ein: die Konzipierung von Unterricht, in dem die Schüler selbständiger und verantwortlicher beteiligt sind – etwa durch die Mitbeteiligung am Stoffverteilungsplan für das jeweilige Halbjahr und im gegebenen Rahmen an der Wahl der Klassenlektüre, durch eine kontinuierliche Ausbildung der Teamfähigkeit (unter Einbezug der Lehrenden!), durch die Konzipierung von Unterrichtsblöcken mit der Möglichkeit für die Schüler, Stoffe selbst zu erarbeiten und die tödliche Lehrerdominanz wenigstens ein Stück weit zu lockern, durch eine dabei möglich werdende Veränderung der bisher um der Gerechtigkeit(!) willen weithin formalen und von allen pädagogischen und didaktischen Forderungen abgekoppelten Benotungspraxis²⁷ u. a. Und wer, um den damit eng zusammenhängenden zweiten zentralen Punkt zu nennen, jedem Schüler das Recht zugestehen will, nach **seinem** Vermögen, im Rahmen **seiner** spezifischen Fähigkeiten und **seines** Denk-, Fühl-, Sprech- und Arbeitstempos gefördert zu werden, muß dieses Recht letztlich auf **alle** Bereiche des Unterrichts, also auch auf Lesen und literarische Lektüre in der Schule auszudehnen suchen.

Das geschieht auf sehr intensive Weise in den Thesen, die Kaspar H. Spinner auf dem Abschlußplenum des Züricher Symposions Deutschdidaktik 1994 vortrug. Da heißt es:

„Die kognitive Wende in den Erziehungswissenschaften ... zeigt uns die Lernenden als Subjekte, die sich ihre Wirklichkeit konstruieren. Die Auswirkungen dieses Lernbegriffs sind in der gegenwärtigen Deutschdidaktik mannigfach zu beobachten und werden unsere Arbeit in den nächsten Jahren bestimmen. Hervorzuheben ist folgendes:

27) Vgl. dazu Hans Neumann: „Einen Roman produktiv-sinnlich erschließen. Produktionsorientierung im Schulalltag – Chancen und Gefahren.“ In: *Pädagogik* 12/1992, S. 11: „Andererseits ist die Scheu von Schülern und Lehrern vor einer Benotung kreativer Leistungen m. E. unbegründet. Wenn die Schüler zu Beginn der Gruppenarbeit Bewertungskriterien mitentwickeln (z. B. eine Gruppennote für das Produkt, seine mediale Qualität, seine erschließende Funktion, evtl. den Arbeitsaufwand, und eine individuelle Note für die Beteiligung an den Erschließungsgesprächen), ergeben sich ... nur selten Diskrepanzen zwischen den Einschätzungen der Mitschüler und den Notenvorschlägen des Lehrers.“

Während viele Unterrichtsmaterialien noch so tun, als müssten die Schülerinnen und Schüler vor allem Regeln, Merksätze und Merkmale auswendig lernen, wissen wir, dass bleibende Lernerfahrungen dann entstehen, wenn sich die Lernenden selbst Strukturen schaffen. (...)

Noch immer fallen emotionale und kognitive Prozesse im Unterricht auseinander und sei es nur die Trennung von subjektiver Erstrezeption und darauf folgender objektivierender Textanalyse im Literaturunterricht. Dabei wissen wir, dass die fruchtbarsten Kernergebnisse durch das Zusammenspiel emotionaler und kognitiver Verarbeitungsprozesse entstehen. (...) Die Methodik des Deutschunterrichts bemüht sich deshalb heute in besonderem Maße darum, die Verknüpfung kognitiver und emotionaler Verarbeitungsweisen zu befördern – vom erfahrungsbezogenen Erstschreibunterricht bis zu den produktiven Verfahren im Literaturunterricht. (...)

Ein Unterrichtskonzept, das die Lernenden als selbsttätig Konstruierende sieht, nimmt Abschied von der Vorstellung, es sei sinnvoll, in einer Unterrichtsstunde für alle Lernenden das gleiche Ziel erreichen zu wollen. (...)²⁸

Von solchen pädagogisch-allgemeindidaktischen Überlegungen abgesehen gibt es aber natürlich auch ausschließlich fachbezogene Ausgangspunkte für einen neuen Lese- und Literaturunterricht. Der entscheidende betrifft seine Zielsetzung.

Es ist für die Situation des Deutschunterrichts bezeichnend, daß die Initiativen zu einer umfassenden *Leseförderung* von Instanzen außerhalb der Schule ausgingen und daß die Schule erst nach und nach diesen doch immerhin zentralen Begriff in ihre Überlegungen mitaufgenommen hat. Die grundlegende Aufgabe, *Leser* zu gewinnen, wurde (und wird vielerorts bis heute) im Literaturunterricht nicht nur versäumt, sondern geradezu behindert. Lese- und Literaturunterricht bewegt sich primär auf der Meta-Ebene der Reflexion; die Schule ist im wesentlichen am Ergebnis, kaum am Prozeß des Lesens selbst (soweit es nicht um die Ausbildung einer formalen bzw. technischen Fertigkeit geht) interessiert. Das heißt zugleich: der herkömmliche Literaturunterricht verhält sich in seinem so gut wie ausschließlich auf Kognition, reflektierbare Erkenntnisse und Vermittlung von Fertigkeiten ausgerichteten Grundansatz im weitesten Sinne lesefeindlich – nicht das ästhetische Vergnügen an der Spannung, an der Situationskomik, an einer Figur, einem sprachlichen Bild, formalen Besonderheiten wie Reim und Sprachspiel, am abenteuerlichen Handlungsgang oder was auch immer, zählt, sondern letztlich allein die Frage: Wie entsteht diese Spannung? Welche Funktion hat die bestimmte Situationskomik? Welches

28) Kaspar H. Spinner: „Neue und alte Bilder von Lernenden.“ In: *Postille Nr. 5. Mitteilungen des Symposions Deutschdidaktik e. V. 1995*, S. 5f.

Menschenbild verkörpert die bestimmte Figur? Welche „Botschaft“ enthält der Text, welche Aussage macht er? (Daß es auch einen intellektuellen Genuß an Antworten auf solche Fragen geben kann, ist damit nicht bestritten; aber an den relativ wenigen, denen er **direkt** zugänglich ist, läßt sich schwerlich das allgemeine Bildungsziel festmachen.)

Inge Feltrinelli, die italienische Verlegerin, beschreibt die Lage sehr konkret. Sie stellt fest, daß ein Großteil der Erwachsenen kaum Bücher liest, und sie fragt: „Was sind die Gründe für diese Abneigung Büchern gegenüber? (...) Anstatt den Jugendlichen das Lesen und die Liebe zu den Büchern nahezubringen, scheint die ... Schule dafür geschaffen, ihnen einen fundamentalen Haß gegenüber allem Gedruckten einzuflößen. (...) Die Schüler sind angehalten, Lektüre schriftlich oder mündlich zusammenzufassen, zu kommentieren und uninteressante Fragen zu beantworten. Da muß man sich nicht wundern, wenn sich die meisten Jugendlichen nach der Schule mit einem Seufzer der Erleichterung von den Büchern abwenden ...“²⁹

Lesen in der Schule stellt auf diese Weise eine Sonderform dar, die im „normalen“ Leben, d. h. außerhalb der professionellen Beschäftigung mit Texten, nirgends vorkommt. Sie setzt Privatlektüre voraus, läßt deren Formen und Bedingungen aber völlig außer acht und ist mit ihr im wesentlichen nur in Randaktivitäten besonders engagierter und interessierter Lehrerinnen und Lehrer befaßt.

Diese allgemeine Charakterisierung denunziert weder die einzelnen, sich in der Regel auf das Redlichste mühenden, aber eben in Tradition und System der Schule eingebundenen Lehrer, noch übersieht sie die vielfältigen, vor allem in der Grundschule laufenden Diskussionen und Bemühungen um einen „anderen“, handlungsorientierten, sinnlicheren, die anthropologischen und psychologischen Voraussetzungen des Kindes intensiv zur Kenntnis nehmenden Deutschunterricht. Nicht übersehen ist auch, daß dementsprechend gerade hier die Konzeption eines handlungs- und produktionsorientierten Lese- und Literaturunterrichts seit längerem praktiziert und in verschiedenen Varianten weiterentwickelt wird. Daß das allerdings überall schon völlig selbstverständliche Praxis wäre und vor allem keiner weiteren Anregungen und Überlegungen mehr bedürfte, läßt sich schwerlich sagen.

Die bisher radikalste Abrechnung mit dem in der Schule betriebenen Lese- und Literaturunterricht stammt von dem französischen Schriftsteller und praktizierenden Lehrer Daniel Pennac. Bereits der erste Satz seines Buches enthält eine zumindest für die Schuldiaktik revolutionäre, d. h. **gegen** die bisher wie selbstverständlich gültige Praxis gesetzte Einsicht:

29) Inge Feltrinelli: „Büchermachen, Bücherverkaufen in Italien.“ In: Klaus Wagenbach (Hrsg.): *Wieso Bücher?* Berlin 1994, S. 17.

„Das Verb ‚lesen‘ duldet keinen Imperativ.“³⁰ Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die französische Schule didaktisch und methodisch noch um einiges rigider verfährt als die deutsche, so gilt die vernichtende Bestandsaufnahme doch auch hier: „Man muß lesen, man muß lesen! – Um zu lernen. ... – Um uns zu informieren. ... – Um unsere Gegenwart begreifbar zu machen. ... – Um die Grundlagen der Zivilisation zu verstehen. ... – Um zu kommunizieren. – Um unsere Kritikfähigkeit zu schulen.“³¹ Man muß, muß, muß ...!

Aber ist – so kann natürlich gefragt werden – ein solches Müssen nicht grundsätzlich notwendig und Basis jeder Ausbildung und Bildung? An dieser Stelle meldet sich denn auch eine Literaturdidaktik zu Wort, die pädagogische und methodische Aspekte wenn überhaupt, dann doch in großer und kühler Distanz als allenfalls zweit- und dritrangig betrachtet. So heißt es etwa, das alte Theorem von der LITERARISCHEN BILDUNG auf zeitgemäßer literaturtheoretischer Grundlage neu statuierend und dabei wie selbstverständlich von allen Vermittlungsproblemen sowie den unterschiedlichen Begabungen und Möglichkeiten der Schüler in den verschiedenen Schularten völlig absehend, bei Nikolaus Wegmann: „Eine Didaktik aber, ... die sich nicht mehr verbunden weiß mit dem theoriegeleiteten Wissen von der Literatur, hat nur sehr eingeschränkte Chancen, den anspruchsvollen Gedanken einer genuin Literarischen Bildung zu behaupten.“³² Literatur hat in diesem Verständnis einen „eigenen Ort in den Klassifikationen des Wissens“, d.h. der Literatur kommt ein spezifisch „eigenständiges Wissen“³³ zu, das aufzuschließen die vordringlichste Aufgabe der Schule ist. Den Kern dieses Wissens beschreibt dabei die zeitgenössische „Basisthese von der grundsätzlichen Unstetigkeit im Übergang von der sprachlichen zur außersprachlichen Realität“³⁴. Dieses Spezifische der Literatur an Texten „auszuloten“, und zwar im Sinne eines aufschließenden und interpretierenden „Kommentars“ ist Aufgabe des Literaturunterrichts: „Für die Erkenntnis wie für die Didaktik ist somit das Verhältnis von Text und Kommentar bzw. zwischen Text und einer kommentartheoretisch angeleiteten Lektüre entscheidend. So wie das Literarische nur im Vollzug einer Lektüre gleichsam praktisch erkannt werden kann, so kann sich auch die literarische Bildung nur bei einem Leser einstellen, der diese Differenz zwischen einem ersten und einem zweiten Text in einer kommentierenden Lektüre nachvollziehen kann.“³⁵

30) Daniel Pennac: *Wie ein Roman*. Köln 1994, S. 13.

31) Pennac, a. a. O., S. 80.

32) Nikolaus Wegmann: „Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie.“ In: *Der Deutschunterricht* 4/1993, S. 18.

33) Wegmann, a. a. O., S. 22.

34) Wegmann, a. a. O., S. 24.

35) Wegmann, a. a. O., S. 25.

Diese anskizzierte literaturtheoretische Beschreibung von Dichtung als einer Sonderform von Wissen um Welt und Wirklichkeit und eines uneindeutigen bzw. mehrdeutigen Sprechens wird in keiner Weise negiert, wenn man die Frage nach den Adressaten des davon abgeleiteten Bildungsentwurfs stellt: Sind es die Haupt- und Realschüler, die nach der Schule als Arbeiter, Techniker, Handwerker, Verkäuferinnen, Angestellte usw. – allesamt notwendige und ehrenwerte Berufe! – tätig sein werden? Ist es der zunehmend größere Teil der Gymnasiasten, die später einmal **nicht** als Wissenschaftler und **nicht** als produktiv kulturell Tätige ihren Platz in der Gesellschaft einnehmen?

Angesichts des Zahlenverhältnisses zwischen – es läßt sich im Zitat am deutlichsten sagen! – Schülern, die eine „kommentartheoretisch angeleitete Lektüre“ zum Zweck der Ausbildung einer „genuin literarischen Bildung“ zu leisten in der Lage sind und den andern, denen mit dieser Zielvorstellung ein lebensbezogen-emotionaler (und wenn man so will: naiv-direkter) Zugang eindeutig verwehrt wird und die dementsprechend nicht zum Lesen ermutigt, sondern oft lebenslang davon abgeschreckt werden – angesichts dieser Fakten nicht von geradezu fahrlässig illusionärem und elitärem Denken zu sprechen, fällt schwer. Als ob das Ziel, Menschen in einen lebenslangen Kontakt mit Literatur zu bringen, sie anzuregen, mit Literatur – in welchem unmittelbarem Sinn auch immer! – zu **leben**, sie als Element der Lebensschmückung zu **genießen**, mit ihr auf eine so unkomplizierte wie lebensdienlich-situative Weise **umzugehen**, nicht elementar und wertvoll genug wäre! *Diese* grundlegende literarische Bildung ist für die Sprachgemeinschaft **zunächst** wichtiger als den „Kommentar als Modus der Wertbehauptung“³⁶ zu realisieren, etwas, das selbstverständlich dem, der die intellektuellen Fähigkeiten dazu besitzt, nicht verwehrt sein darf, was es also am richtigen Ort, z. B. im Leistungskurs Deutsch der gymnasialen Oberstufe, durchaus geben soll, was aber nicht zum Maßstab für Lese- und Literaturunterricht schlechthin gemacht werden kann. Generell – und das wird im folgenden immer wieder zu betonen sein – ist bei einem Unterricht, der das Grundlegende und für alle Mögliche bzw. Anregende zum Ausgangspunkt nimmt, der Weg vom Einfachen zum Komplexen sowohl im pädagogisch-methodischen wie im *didaktischen*, d. h. zieltheoretischen Sinn grundsätzlich offen! Es geht also nicht um ein Entweder-Oder, wohl aber um ein der jeweiligen Situation und dem jeweiligen Bildungsklientel angemessenes Beschreiben und Realisieren von Zielvorstellungen und um die dafür geeigneten unterrichtlichen Möglichkeiten. Die völlige Vernachlässigung der Ausgangslage bei Schülern und der realen Voraussetzungen und Be-

36) Wegmann, a. a. O., S. 23.

dingungen von Unterricht führt zu der geradezu grotesken Überhöhung des als allgemeingültig ausgegebenen Zielfelds „Literarische Bildung“ –: das, und nur das, aber andererseits **das** mit Entschiedenheit, trennt den vorliegenden Ansatz von alten und neuen Entwürfen, die völlig im Vagen lassen, welche Möglichkeiten die Schüler für die jeweilige Lektüre mitbringen und vor allem wie diese Schüler überhaupt zu Lesern werden ...

Nicht, als ob sich sagen ließe, ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht löste alle diese Probleme. Wie könnte er! Aber er schafft auch für die Langsamen, für die Literaturfernen, für die durch sich und andere und anderes Abgelenkten eine Basis dafür, sich dem jeweiligen Text individuell und zunächst wie spielerisch zu nähern, mit ihm umzugehen, in ihn gewissermaßen hineinzugehen. Diese „Didaktik der Langsamkeit“ ist einladend – nicht nötigend, und sie erzeugt eine anregende Mutmachatmosphäre. In diesem Prozeß – oder wie sonst denn? – kann sich das Einfühlen in im Text gestaltete Verhaltens-, Denk-, Fühl- und Sichtweisen vollziehen, denen die Schülern zunächst noch fremd gegenüberstehen, die wahrzunehmen aber für das Verstehen notwendig sind.

Von solchen Überlegungen und der oben genannten Bestandsaufnahme aus kommt nun auch Daniel Pennac zu seinen radikalen, d. h. an die Wurzeln eines festgefahrenen Bildungsverständnisses rührenden Folgerungen. Die Proklamation der für ihn zentralen „10 Rechte des Lesers“ – auch des Lesers in der Schule! – bezeichnet fraglos das Ende eines herkömmlichen Lese- und Literaturunterrichts, aber keineswegs des Lese- und Literaturunterrichts schlechthin. Um nur die brisantesten Punkte herauszugreifen: Pennac plädiert für: „1. Das Recht nicht zu lesen. 2. Das Recht, Seiten zu überspringen. 3. Das Recht, ein Buch nicht zu Ende zu lesen. ... 6. Das Recht ..., den Roman als Leben zu sehen. ... 10. Das Recht zu schweigen.“³⁷

Dieser Grundrechte-Katalog kann zur Grundlage eines Unterrichts gemacht werden, der weder hehre Ziele entwirft, noch angesichts des häufigen Nichterreichens dieser Ziele resigniert, sondern sowohl im didaktischen wie methodischen Feld nach Konsequenzen fragt (s. u.). Es reicht jedenfalls nicht aus, an der den Lehrern wie den Schülern Unbehagen verursachenden Situation nur zu *leiden*, ohne entschiedene Versuche einer Veränderung gemacht zu haben; und noch unzulässiger ist es, die Konzeption einer Literarischer Bildung zu entwerfen, ohne die gesellschaftlichen, soziokulturellen, anthropologischen und pädagogischen Gegebenheiten sehr konkret in die Überlegungen mit einzubeziehen.³⁸

37) Pennac, a. a. O., S. 163.

38) Vgl. etwa R. Ruf: „Schüler wollen anderen Unterricht. Beirat plädiert für mehr selbständiges Arbeiten.“ In: *Südwestpresse* vom 24. 4. 1996.

Literaturunterricht im zeitgenössischen Theoriefeld

Das Subjekt des Leseprozesses

Als am Ende der 70er Jahre Literaturdidaktiker nach den Ergebnissen des mit so viel Vehemenz entwickelten und von so viel aufklärerischen Hoffnungen begleiteten „kritischen Lesens“ fragten, war der weithin einhellige Tenor von Christa Bürger über Karlheinz Fingerhut bis Peter Stein: Wir haben in den Überlegungen zu diesem Ansatz des Literaturunterrichts das *Subjekt* des Leseprozesses vergessen, zumindest zu wenig berücksichtigt. Stein spricht geradezu von einer „Schule, die immer erbarmungsloser über das einzelne Individuum ‚Schüler‘ hinweggeht.“³⁹

Diesem Versäumnis lag die Vorstellung zugrunde, durch die kritische Aufarbeitung der sozialen, gesellschaftlich-politischen und materiellen Strukturen, in die das Individuum jeweils eingebunden ist, und schließlich durch ihre revolutionäre oder evolutionäre Veränderung und Verbesserung erledigten sich auch die vorfindlichen subjektiven Bedürfnisse dieses Individuums. Friedrich H. Tenbruck bemerkt aber in seiner *Kritik der planenden Vernunft* ein ganz offenkundiges Faktum: „... wenn er [der Mensch, G. H.] die erforderlichen Innenstrategien zur Ordnung seiner Gefühle, zur Artikulation von Freud und Leid nicht erlernt, so kann ihn keine Politik und Planung glücklich und zufrieden machen.“⁴⁰

Ein Zweites kommt hinzu. Zentrales Ziel dieses Unterrichts war es ab Ende der 60er Jahre geworden, die Fähigkeit und Fertigkeit auszubilden, sich in der jeweils vorgefundenen Gesellschaft orientieren und in ihr aktiv leben zu können. Einer solchen Orientierung sollte auch und nicht zuletzt der Literaturunterricht dienen. Hubert Ivo stellte dementsprechend den Erwerb von *kritischer* und *poetischer* Kompetenz in den Mittelpunkt dieses Unterrichts⁴¹ und verband damit eine Konzeption, die, variiert und sowohl durch Elemente des literarästhetischen Ansatzes der 60er Jahre wie durch neuere literaturtheoretische Positionen ergänzt, die Didaktik bis heute bestimmt, wobei ab den 80er Jahren der Aspekt der Ausbildung von Kritikfähigkeit nach und nach in den Hintergrund rückt und ab den 90er Jahren die poetische Komponente (vgl. z. B. Wegmann) wieder Vorrang erhält.

Was die *poetische* Kompetenz angeht, so hatte Ivo drei Aspekte darunter versammelt: 1) poetisch kodierte Texte verstehen, 2) poetische Kodierungen verstehen, 3) sich in einer fiktionalen Welt bewegen können. Es entspricht einem gesicherten traditionellen Verständnis, daß poetische

39) Peter Stein (Hrsg.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts*. Stuttgart 1980, S. 214.

40) Friedrich H. Tenbruck: *Zur Kritik der planenden Vernunft*. Freiburg/München 1972, S. 93.

41) Hubert Ivo: „Allgemeine Lernziele des Literaturunterricht.“ 1969. Überarbeitete Fassung in: Gisela Wilkending (Hrsg.): *Literaturunterricht*. München 1971, S. 170–205.



Prof. Dr. Gerhard Haas lehrte bis 1994 Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik, zuletzt an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Am 17. Mai 2011 ist er durch einen tragischen Unfall ums Leben gekommen. Schwerpunkte seiner Arbeit und Forschung waren Themen wie Kinder- und Jugendliteratur, phantastische Literatur, Märchen und Literaturdidaktik. Viele Jahre war er Mitherausgeber und Autor der Zeitschrift PRAXIS DEUTSCH.

Sein Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts hat seit den 1980er-Jahren die Geschichte des Deutschunterrichts maßgeblich geprägt. Inzwischen ist dieser Ansatz auch in den Bildungsplänen fest verankert; er beeinflusst in kreativer Weise die unterrichtliche Praxis in allen Schularten und Schulstufen.

Didaktische Konzeptionen scheinen im Zug der verschiedenen zeitgenössischen Modernisierungsbewegungen in buntem Wechsel zu kommen und zu gehen.

Bei all diesen Veränderungen gibt es jedoch Konstanten, die seit mehr als 150 Jahren unangetastet erhalten geblieben sind: die absolute Dominanz des kognitiven Vorgehens, die weitgehende Vernachlässigung der sinnlichen Seite von Literatur, vor allem aber die fraglose Priorität des literarischen Objekts gegenüber dem Subjekt des Lektüreprozesses.

Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht versteht sich als Korrektur dieser traditionellen Vorgaben. So realisiert sich der Anspruch vor allem in der pädagogisch fundierten Umkehrung des Objekt-Subjekt-Verhältnisses, dem damit verbundenen grundlegenden Methodenwechsel und von hier aus auch in einer teilweisen Neudefinition der Zielwerte dieses Unterrichts.

Der didaktische Entwurf ist ganz konkret aus der täglichen Praxis herausgewachsen. Gleichwohl erschöpft er sich nicht in dieser Praxis: Denn wer einen verantwortlichen Unterricht gestalten will, muß nicht nur wissen, wie, sondern auch warum und wozu er das tut.



SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

