

Germanistik:
Disziplinäre Identität
und kulturelle Leistung

Vorträge des deutschen Germanistentages 1994

Herausgegeben von Ludwig Jäger

BELTZ
Athenäum

Alle Rechte, insbesondere die der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Photokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Beltz Athenäum Verlag, Weinheim 1995

Umschlaggestaltung: Bayerl & Ost, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISBN 3-89547-081-3

Deutschunterricht zwischen interdisziplinärer Zerfransung und Fachidiotie: Für eine neue Identität des Faches

Einleitung

Wenn man das Thema des Kongresses, „Germanistik - disziplinäre Identität und kulturelle Leistung“, auf den Deutschunterricht in der Schule bezieht, kommt man um die Feststellung nicht herum, daß viele Lehrerinnen und Lehrer in Hinblick auf die disziplinäre Identität und die kulturelle Leistung des Faches Deutsch verunsichert sind. Diese Verunsicherung hat mehrere Gründe:

1. Die literarische Bildung, die fast 200 Jahre lang als unangefochtene Aufgabe des Deutschunterrichts gelten konnte, ist in der *Mediengesellschaft* in eine Krise geraten. Sachbuch, Zeitung, Zeitschrift, Film, Video, Fernsehen sind für die Mehrheit der Bevölkerung die Medien, die ihnen für ihr Selbst- und Weltverständnis wichtiger sind als die schöne Literatur, und zwar wichtig nicht nur einfach als Unterhaltungsmedien, wie man vielleicht bildungsbürgerlich-herablassend denken mag, sondern auch und wesentlich zur Verarbeitung von Erfahrungen, zum Aufbau von Wissen, zur Ichfindung und zur Wertorientierung. Kann unter solchen Vorzeichen literarische Bildung unsere Jugend überhaupt noch erreichen? Die resignative Feststellung, die man immer wieder von Lehrenden zu hören bekommt, man müsse froh sein, wenn wenigstens bei zwei oder drei Schüler(inne)n in der Klasse der Funke überspringe, taugt als Trost nicht, sondern wäre eher ein Argument für die Abschaffung des Literaturunterrichts.

2. Deutschlehrerinnen und -lehrer werden ferner verunsichert durch die Ansprüche, die von der Gesellschaft an den Deutschunterricht herangetragen werden. Damit meine ich hier nicht so sehr den Ruf nach mehr Rechtschreibunterricht und Sprachschulung, der parallel zu immer neuen Stundenkürzungen und zu einer schriftfeindlichen Medienpolitik (vom Privatfernsehen bis zu den Postgebühren) erhoben wird, sondern die *zusätzlichen Aufgaben*, die dem Deutschunterricht laufend aufgebürdet werden: Verkehrserziehung, Umwelterziehung, Medienerziehung, informationstechnische Grundbildung, Friedenserziehung, Werteerziehung; wo immer ein gesellschaftliches Defizit ausgemacht wird, soll der Deutschunterricht helfend eingreifen. Die Identität des Faches zerfasert so zusehends, und man sieht sich als Deutschlehrer vor die Alternative gestellt, entweder als fachborniert zu gelten oder dilettierend sich in allen gesellschaftlichen Problemfeldern zu bewegen.

3. Als immer weniger hilfreich wird die *Literaturwissenschaft* erfahren. Zwar ist die Vielfalt der methodischen Ansätze, insbesondere das starke Ausgreifen auf die Nachbarwissenschaften, durchaus faszinierend - aber man gewinnt den Eindruck,

man müßte Soziologe, Psychologe, Philosoph und Informationstheoretiker sein, um literaturwissenschaftlich überhaupt mithalten zu können. Durch Poststrukturalismus und Postmoderne wird, so empfinden es viele, erst recht jeder verlässliche Boden, auf dem man Literaturunterricht aufbauen könnte, entzogen. Die ehemals klar umrissenen methodischen Ansätze - z. B. Werkinterpretation, Strukturalismus, Literatursoziologie - lösen sich in Beliebigkeit auf. Kaum viel besser steht es mit dem Verhältnis von Sprachdidaktik und *Sprachwissenschaft*. Die z. T. weit in die Neurologie einerseits und die Kulturosoziologie andererseits ausgreifenden Ansätze der Linguistik sind schwer rezipierbar für den Nicht-Spezialisten, und in der Tat geht der Sprachunterricht, vor allem im Gymnasium, rapide zurück, beschränkt sich vielerorts auf elementare Schulgrammatik, Rechtschreibung und Einübung in tradierte Aufsatzformen. Während etwa in den siebziger Jahren neueste linguistische Ansätze wie Soziolinguistik intensiv (und - zugegeben - in oft abenteuerlicher Einseitigkeit) in die Schule hineingetragen wurden, hat man heute Mühe, überhaupt einen Kurs in der gymnasialen Oberstufe zu finden, der einigermaßen der gegenwärtigen Sprachwissenschaft Rechnung trägt.

Angesichts solcher Orientierungslosigkeit ist ein neues Selbstverständnis des Schulfaches Deutsch gefragt, ein Selbstverständnis, das den heutigen gesellschaftlichen Gegebenheiten entspricht.

Ich entfalte mein Plädoyer für eine neue - oder vielleicht bescheidener und richtiger: für eine neu begründete - Identität des Faches in vier Thesen. Dabei geht es mir, dem Sektionsthema „Disziplinäre Begrenzung - disziplinäre Öffnung“ entsprechend, insbesondere darum, zu zeigen, daß für den Deutschunterricht fachübergreifende Bezüge notwendig sind, daß er aber dennoch einen Eigencharakter - und zwar gerade auch in den interdisziplinären Bezügen - bewahren kann. Um nicht zu theoretisch zu werden, erlaube ich mir, mit persönlichen Erfahrungen auf die Thesen hinzuführen.

1 Auseinandersetzung mit sich selbst und Fremdverstehen

Ich beginne mit der Frage, die wie keine andere die literaturdidaktische Diskussion gegenwärtig beherrscht und mit der auch ich mich ständig, z. B. auf Fortbildungsveranstaltungen, auseinanderzusetzen habe: der Frage nach dem Stellenwert der Subjektivität im Literaturunterricht. Ich gehöre zu jenen Deutschdidaktikern, die der Emotionalität und der Imagination der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert einräumen, z. B. durch produktive Aufgaben wie das Verfassen eines eigenen Schlusses zu einer Geschichte oder eines inneren Monologes einer Figur. Ich errege mit einem solchen Ansatz das Mißtrauen, es ginge mir nur um die Subjektivität des Schülers/der Schülerin und ich nähme den Anspruch des Textes nicht ernst. In diesem Sinne ist mir jüngst in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch*¹ das folgende Gedicht von Erich Fried vorgehalten worden:

„Die Einschränkung

In vielen Büchern
habe ich
mich gelesen
und nichts als mich

Was nicht ich war
das konnte ich
gar nicht
entziffern

Da hätte ich
eigentlich
die Bücher
nicht lesen müssen.“

Daß die neuere Literaturdidaktik nur subjektive Nabelschau befördere, ist ein verbreiteter Vorwurf. Auch ich sehe die Gefahr, daß wir uns gelegentlich mit der Initiierung bloßer Selbstbespiegelung begnügen, und kann deshalb kritische Reaktionen durchaus nachvollziehen. Oft sind diese allerdings kurzschlüssig. Das Ernstnehmen des lesenden Subjekts, wie es die neuere Literaturdidaktik vertritt, heißt nämlich nicht, daß man nur der Selbstbespiegelung Raum geben möchte. Die jüngsten Ergebnisse der Lesebiographieforschung dokumentieren eindrücklich, daß Lektüre dem Menschen helfen kann, Problemzusammenhänge, in denen er steckt, zu erfassen und zu durchschauen; diese das Selbst- und Weltverstehen vorantreibende Kraft von Literatur möchte ein schülerorientierter Literaturunterricht entfalten. Es gibt nicht nur die Alternative „ich“ und „nicht ich“, wie das Gedicht von Fried suggeriert, sondern es gibt die Arbeit an der eigenen Subjektivität, das bessere Begreifen seiner selbst, die Entdeckung der verdrängten Fremdheiten im eigenen Ich, die Entwicklung neuer Vorstellungen vom eigenen Sein, Verhalten und Tun. Nicht um affirmative Selbstbespiegelung soll es gehen, denn gerade auch in der emotionalen und imaginativen Verarbeitung wirkt Literatur erweiternd und verändernd auf das Subjekt ein.

Des weiteren ist darauf hinzuweisen, daß das Fremde, Andere keineswegs nur analytisch, rational erschlossen werden kann, wie die Unterstellung, emotional sei mit subjektiv gleichzusetzen, im Umkehrschluß glauben machen will. Schon bei alltäglicher Buchlektüre geschieht es immer wieder, daß wir uns gefühlsmäßig und imaginativ in Figuren, die uns durchaus fremd sind, hineinversetzen, und es ist eine spezifische Leistung gerade literarischer Sprache, ein solches Hineinversetzen zu ermöglichen - z. B. durch die mannigfachen Perspektivierungstechniken, die ihr zur Verfügung stehen. Ein Literaturunterricht, der die emotionalen und imaginativen Verarbeitungsprozesse stärkt und ausdifferenziert, befördert also nicht nur

eine vertiefte Auseinandersetzung mit der eigenen Identität, sondern auch die Entwicklung von Fremdverstehen.

Schließlich ist festzuhalten, daß die Gefühle, die die Literatur auslöst, immer von Reflexion begleitet sind, weil Literatur sprachlich vermittelt ist. Das Besondere an ihr ist ja gerade, daß Emotion, Imagination und Reflexion ständig ineinander übergehen. Diese Wechselbeziehung ist es, die die Literatur als sprachlich-reflexives, emotionsauslösendes und imaginatives Medium einzigartig macht. Daran hat die Besinnung auf den Sinn von Deutschunterricht anzuknüpfen.

Ich komme damit zu meiner ersten These:

Dem Deutschunterricht geht es wesentlich darum, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und das Fremdverstehen zu entfalten.

Zu dieser These füge ich noch einige Erläuterungen hinzu. Die in ihr genannte Aufgabe des Deutschunterrichts hängt, wie schon ausgeführt, eng mit dem Wesen von Literatur zusammen. Sie realisiert sich aber auch im Schreiben und damit im Aufsatzunterricht, und zwar dann, wenn das Schreiben als eine Auseinandersetzung mit sich selbst und als ein Hineindenken in andere Perspektiven erfahren wird. Für beides ist das schriftliche Medium prädestiniert, weil es von unmittelbarem Handlungsdruck entlastet ist und dem Schreibenden erlaubt, den Blick auf sich selbst zu lenken bzw. imaginierend eine andere Sichtweise zu erproben. Ferner ist hier das szenische Spiel zu verankern, in welchem wiederum Selbsta Ausdruck und Aneignung anderer Rollen mannigfaltige Verbindungen miteinander eingehen.

Mit der genannten Zielsetzung greift der Deutschunterricht also auf, was im Wesen der Literatur liegt und was die Leistung von Schrift und szenischer Darstellung ist. Er ist damit ganz bei seinen Gegenständen, der Sprache und Literatur, aber zugleich ergeben sich interdisziplinäre Bezüge. Die Friedenserziehung z. B. setzt genau die angesprochene Auseinandersetzung mit sich selbst und mit dem Fremden voraus. In diesem Sinne leistet der Deutschunterricht einen eigenen Beitrag zur Friedenserziehung. Zugleich läßt sich klar angeben, welche Aspekte der Friedenserziehung vom Deutschunterricht nicht zu fordern sind, z. B. geschichtliche Information über die Entstehung politischer Konflikte. - In ähnlicher Weise kann der Stellenwert der moralischen Erziehung, die heute vermehrt gefordert wird, bestimmt werden. Den Deutschunterricht in einen Gesinnungsunterricht zurückfallen zu lassen, verbietet schon der subversive Charakter, der vielen literarischen Texten zukommt. Worauf es ankommt, ist etwas anderes. Ein moralisch handlungsfähiges Subjekt ist auf Selbstreflexion, auf differenziertes, genaues Empfinden, auf Empathiefähigkeit angewiesen. Zu diesen Voraussetzungen moralischen Handelns trägt Deutschunterricht Wesentliches bei.

2 Historisches Verstehen

Meine zweite These bezieht sich auf das historische Verstehen. Unsere gegenwärtige Gesellschaft zeigt eine Tendenz zur Einebnung historischer Distanz. Mehr als früher gehen die Menschen im Hier und Jetzt, seinen Reizangeboten auf; das Historische wird selbst zu einem Teil der Gegenwart gemacht, sozusagen zum verschönernden Ornament - wie die barocke Fassade, hinter der sich die Hallen eines Kaufhauses ausdehnen. Der Deutschunterricht hat sich den Vorwurf eingehandelt, er gebe dieser Tendenz zur Gegenwartsorientierung nach und tue zu wenig für die Schaffung historischen Bewußtseins. Nun ist es gewiß nicht Aufgabe des Deutschunterrichts, über Geschichte zu informieren, und warum gerade Literaturgeschichte besonders wichtig sein soll, wenn doch so viele andere geschichtliche Fragestellungen wie Rechtsgeschichte, Philosophiegeschichte, Technikgeschichte normalerweise in der Schule unberücksichtigt bleiben, ist schwer begründbar angesichts des veränderten Stellenwerts von Literatur in unserer Gesellschaft. Und doch hat der Literaturunterricht seine eigene Aufgabe in der Entfaltung historischen Bewußtseins. In der Literatur geht es zwar nicht um historische Fakten, wohl aber erlaubt sie dem Leser, sich imaginativ in andere Welten und andere subjektive Perspektiven hineinzusetzen. Das gilt sowohl für ältere Texte, die von ihrer eigenen Zeit handeln, als auch von (u. U. gegenwärtigen) Texten mit historischer Thematik. Literatur vermittelt die Perspektive Betroffener. Es ergibt sich dadurch ein enger Bezug zur Mentalitätsgeschichte, also zu jener Geschichtswissenschaft, die den Wandel im Alltagsbewußtsein von Menschen untersucht. Die Chance des Deutschunterrichts besteht darin, die Begegnung mit dem historisch Fernen als Auseinandersetzung mit Befremdung (analog zum Fremdverstehen) thematisch zu machen, nämlich ausgehend von der Kontrasterfahrung, daß Menschen früherer Zeiten nicht nur in einer anderen Welt lebten, sondern daß sie auch anders lebten, empfanden und dachten. Daß die Deutschdidaktik interessante didaktisch-methodische Modelle entwickelt, die eine solche Annäherung ans Historische ermöglichen, zeigt z. B. die szenische Interpretation, wie sie Ingo Scheller praktiziert.

Das Gesagte bezieht sich im übrigen nicht nur auf die schöne Literatur im engeren Sinne; auch der Film vermittelt geschichtliche Perspektive, und das Sachbuch bedient sich in der Regel narrativer, literarischer Mittel, um geschichtliche Themen nicht nur als Faktenansammlung und theoretische Rekonstruktion, sondern als Erlebnisse von Menschen erfahrbar zu machen.

Ich formuliere meine zweite These folgendermaßen:

Eine besondere Anwendung erfährt das Ziel des Fremdverstehens in der Entfaltung des historischen Verstehens als einer Annäherung an frühere Formen des Selbst- und Weltverstehens.

Diese Annäherung an fremde, frühere Sichtweisen schafft auch ein Bewußtsein davon, daß Geschichte nicht nur Aufeinanderfolge von Ereignissen ist, sondern

daß die Faktizität vom Menschen immer auch in Sinnsysteme (man könnte auch sagen: in Semiologien) eingebaut wird - man denke etwa an die Berge als Sitz der Götter, als Ort des bedrohlich Erhabenen, als arkadische Landschaft der reineren Menschheit und als Ski- und Wanderparadies. Kein anderes Fach ist so wie der Deutschunterricht dafür geeignet, die grundlegende Einsicht in die je schon gegebene und immer sich wandelnde Interpretiertheit von Welt zu vermitteln. In Sprache und Literatur tritt diese Interpretiertheit oder Zeichenhaftigkeit in exemplarischer Weise in Erscheinung. Der Deutschunterricht findet hier ein genuines Arbeitsfeld, das zugleich weit in alle Lebensbereiche hineinführt und damit zu einer umfassenden kulturwissenschaftlichen Orientierung von Unterricht beiträgt; daß er diese Aufgabe bislang mit wenig Bewußtheit wahrgenommen hat, liegt m. E. vor allem an den immer noch verbreiteten Vorstellungen von Literatur als eines autonomen, wirklichkeitsfernen Bereichs. Dabei wird verkannt, daß die Literatur nur die deutlichste, und wenn man will, höchste Ausprägung der zeichenbildenden geistigen Tätigkeit ist, mit der der Mensch die ungeordneten Umwelteindrücke zu einem sinnhaften Zusammenhang ordnet. Wenn z. B., wie die Leseforschung belegt, Heranwachsende im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter besonders viel lesen, so hat dies zweifellos damit zu tun, daß sie in einer Phase sind, in der die inneren Gewißheiten durch die aufbrechende Pubertät erschüttert werden und - oft krisenhaft - nach Sinnstiftung gesucht wird.

Vielleicht erscheint es für den alltäglichen Deutschunterricht als allzu anspruchsvoll, wenn ihm die Einsicht in die Interpretiertheit von Welt zur Aufgabe gemacht wird. Aber schon wenn ich an einem literarischen Text deutlich mache, daß ein Fluß oder ein anderes inhaltliches Element im Text nicht nur denotativ zu verstehen ist, wenn ich also auf die symbolische, konnotative Bedeutung eingehe, bahne ich eine entsprechende Einsicht an; und wenn ich dann zeige, daß in anderen Texten der Fluß in andere Sinnzusammenhänge eingefügt ist, entsteht auch ein Bewußtsein von der Wandelbarkeit semiologischer Systeme. Durch die Untersuchung von Reklametexten, von Reiseberichten, von Konnotationen in der Alltagssprache wird eine entsprechende Aufmerksamkeit auf nichtliterarische Sprachverwendung gelenkt.

3 Ästhetische Bildung

In verstärktem Maße ist heute auch wieder von ästhetischer Erziehung die Rede. Letztere wird dabei in einem alle Künste umfassenden und zugleich über sie hinausreichenden Sinne verstanden. Wie verhalten sich hier Fachbezug und interdisziplinäre Einbettung zueinander? Ich erläutere dies ausgehend von der Umwelterziehung. Das Umweltthema findet im Deutschunterricht seit einigen Jahren breite Resonanz; es gibt kaum ein Lesebuch mehr, das nicht in der einen oder anderen Weise auf die Thematik eingeht. Und kaum jemand behandelt noch Naturgedichte, ohne auf ökologische Fragen zu sprechen zu kommen. Manchmal gewinnt man

sogar den Eindruck, der Deutschunterricht verwende seine Gegenstände - z. B. die Gedichte - nur noch, um einmal mehr auf die ökologischen Katastrophen und Gefahren hinzuweisen und zu einer umweltbewußten Haltung aufzurufen. Ob der Deutschunterricht dabei eine ihm eigene Aufgabe erfüllt oder nur mitmacht, was andere Fächer ebenso und vielleicht besser (ich denke z. B. an die Biologie) erörtern können, darf zu Recht gefragt werden. Es gibt allerdings beim Umweltthema durchaus einen spezifisch literarästhetischen Aspekt. Im Verlauf der Zivilisationsgeschichte ist die Natur nicht nur zunehmend gezähmt, dem Menschen dienstbar gemacht worden bis zur Gefahr ihrer Zerstörung, sondern sie ist auch zum Inbegriff des Heilen, Schönen, Unverdorbenen geworden - die Geschichte der Idee von Arkadien als der Landschaft eines natürlichen Seins dokumentiert dies besonders deutlich. Unser heutiges ökologisches Engagement speist sich nicht nur aus der Beobachtung der Umweltzerstörung und aus der naturwissenschaftlichen Einsicht in die biologischen und physikalischen Zusammenhänge, sondern auch aus dem ästhetischen Erleben der Natur. Die Zerstörung wird als Verlust erfahren, weil vom positiven Gegenbild zumindest eine Ahnung vorhanden ist. Pädagogisch gewendet heißt dies, daß auch das Bild der schönen, unversehrten Natur bewahrt werden muß, z. B. anhand literarischer Texte, weil sie seit Jahrhunderten an der Ausformung eines ästhetischen Bezugs zur Umwelt mitgewirkt haben.

Die ästhetische Dimension soll allerdings nicht auf die Naturthematik beschränkt sein. Sie hat ihre Bedeutung auch für die anderen Umweltbereiche, z. B. für die Gestaltung unserer Städte, aber selbst für menschliche Beziehungen. Wenn uns z. B. bei der literarischen Lektüre das Gefühl der Rührung überkommt, dann geschieht dies, weil in gestörten, gebrechlichen menschlichen Beziehungen die Idee von Versöhnung und Glück aufscheint. Das mag nun fast nach einer Ästhetik des Kitsches klingen, denn gerade Kitsch arbeitet mit Rührung; aber seine Fragwürdigkeit liegt nicht darin, daß er Rührung bewirkt, sondern daß er dies mit allzu billigen Mitteln tut und Komplexität wegblendet!

Ich formuliere meine dritte These nun folgendermaßen:

Deutschunterricht, speziell Literaturunterricht, trägt zur ästhetischen Bildung, d. h. zur Entfaltung einer differenzierten, sensiblen Wahrnehmungsfähigkeit, bei.

4 Reflexionsfähigkeit

Mit einer letzten These möchte ich auf einen stärker kommunikationstheoretischen Aspekt eingehen. Ich knüpfe an ein Problem an, das in der Fachdiskussion und im alltäglichen Reden über den Deutschunterricht immer wieder genannt wird, nämlich die Belanglosigkeit und Realitätsferne der Gespräche und Aufsätze im Deutschunterricht. Die Rede vom „Laberfach“ gehört hierher, aber ebenso die Auffassung vieler Schülerinnen und Schüler, im Aufsatz müsse man sich irgendetwas aus den Fingern saugen. Eine Reaktion auf das Unbehagen, das sich hier artikuliert, ist der immer neue Versuch der Didaktik, den Deutschunterricht näher

an die außerschulische Realität heranzurücken, z. B. mit projektorientiertem, handlungsorientiertem Unterricht, mit realen Adressaten bei den Aufsätzen usw. - die ehemalige sog. Aachener Schule der Deutschdidaktik hat dies bekanntlich in besonderem Maße vertreten. Man leidet sozusagen darunter, daß sich der Deutschunterricht mit Fiktivem befaßt und sucht den Anschluß an die Wirklichkeit. Ich halte diese Sichtweise für kurzschlüssig; denn die handlungsentlastete Situation, in die sich der Deutschunterricht gestellt sieht, hat ihre eigenen Chancen, die es zu ergreifen gilt. Das läßt sich am besten am Gespräch über literarische Texte zeigen: Es zeichnet sich dadurch aus, daß die Geltungsansprüche², die unsere Kommunikation bestimmen, bis zu einem gewissen Grade suspendiert sind. Es ist unsinnig, bei einem Herbstgedicht zu fragen, ob der Herbst denn wirklich so gewesen sei; der literarische Text erhebt keinen Wahrheitsanspruch in diesem referentiellen Sinn. Aber auch die Frage, ob der Autor denn ehrlich wiedergegeben habe, was er empfand, ist unangebracht. Es geht nicht um solche Wahrhaftigkeit, denn vielleicht ist erst durch den Text ein bestimmtes Empfinden geschaffen worden. Auch bei der moralischen Beurteilung literarischer Figuren fühlen wir uns weniger stark an unsere handlungsleitenden Normen gebunden als in Alltagssituationen. Wir empfinden z. B. Mitleid für einen Mörder, für den wir in der Wirklichkeit nur Abscheu übrig hätten.

Ein solches Phantasieren und Denken unter partieller Befreiung von den gewöhnlich herrschenden Geltungsansprüchen ist freilich nicht nur eine Erscheinung der literarischen Einbildungskraft, sondern begleitet den Menschen auch im Alltag, am stärksten im Tagtraum, aber auch im Spiel. In handlungsentlasteten Situationen kann man Distanz nehmen von der Realität, und zwar nicht nur von ihren äußerlichen Zwängen, sondern auch von den Ansprüchen, die in uns selbst für die Bewältigung von Realität aufgestellt sind. Diese Distanznahme ist nun zugleich Voraussetzung für Reflexion. Ich fühle mich vom Verbrecher im literarischen Text nicht direkt bedroht und sehe mich auch nicht gezwungen, gleich meine moralischen Maßstäbe anzulegen, sondern bin frei, über meine Maßstäbe nachzudenken. Das Gespräch über Literatur ermöglicht so in besonderem Maße eine vom Zwang zur Handlung entlastete und damit perspektivenreiche, differenzierte Reflexion. In gelingenden Unterrichtsgesprächen über literarische Texte entfaltet sich dieser Reichtum an Aspekten auch in der Schule immer wieder; und wenn dennoch viele das Fach Deutsch als „Läberfach“ empfinden, so liegt das nicht an der Handlungsentlastung, sondern an der Tatsache, daß sich der Literaturunterricht allzu oft in Allgemeinheiten versteigt, statt konkret an den Texten und den Erfahrungen, die die Heranwachsenden mit ihnen machen, zu diskutieren. Gespräche über Literatur sind keineswegs deshalb oberflächlich, weil es nur um Fiktion geht, sondern sie können intensiv und ernsthaft sein. Diese Intensität und Tiefe entsteht nicht durch ein krampfhaftes Bemühen um aktualisierende Applikation, etwa durch den Verweis auf den Krieg in Bosnien, sondern dadurch, daß wir uns auf den Text, auf

unsere Empfindungen und die Auffassungen der anderen Gesprächsteilnehmer einlassen. Ich formuliere deshalb als These 4:

Eine Grundaufgabe des Deutschunterrichts ist die Entfaltung von Reflexionsfähigkeit in handlungsentlasteter Situation.

Im besonderen bezieht sich diese Reflexionsfähigkeit auf Aspekte der menschlichen Interaktion. Neben dem Unterrichtsgespräch zu literarischen Texten sind es auch andere Arbeitsformen, die hier angesprochen sind, z. B. das szenische Spiel, mit dem man vielleicht zunächst nur Körper- und Gefühlsausdruck assoziiert. Es setzt aber auf seine Weise intensive Reflexionsprozesse in Gang, schon weil ein Spieler nicht darum herumkommt, über seine Rolle nachzudenken. In der neuen Spieldidaktik stellen wir diesen reflexiven Charakter besonders heraus, z. B. wenn wir die Zuschauer das Spielgeschehen unterbrechen lassen oder wenn der Spielleiter die Figuren ihre Gefühle, die sie in einer Situation haben, in einer Art innerem Monolog äußern läßt.

Eine reflexionsauslösende Entlastung von Handlungsdruck ist auch bei der Analyse von Sachtexten (Werbetext, Berichterstattung im Fernsehen usw.) gegeben, weil sie aus ihrem konkreten Verwendungszusammenhang herausgenommen sind. Im Aufsatzunterricht ergibt sie sich u. a. dadurch, daß die Schreibsituationen in der Regel fiktiv sind; dies ist also keineswegs nur als Nachteil zu sehen, wie die kommunikative Aufsatzdidaktik meinte. Gerade weil Schule ein Simulationsraum ist, bietet sie die Chance erhöhter Reflexion.

Man kann den Umgang mit Texten als exemplarisch für die Entwicklung einer handlungsentlasteten Reflexionsfähigkeit betrachten. Diese soll allerdings über die Beschäftigung mit Texten hinaus zur Entfaltung kommen. Distanz zu nehmen vom unmittelbaren Handlungsdruck ist eine Fähigkeit, die von grundlegender Bedeutung für den Menschen ist. Wichtig ist sie besonders im Umgang mit audiovisuellen Medien, die von sich aus eher zum distanzlosen Konsum veranlassen. Aber auch in alltäglichen Interaktionskonflikten hat sie Bedeutung - im sprachdidaktischen Rollenspiel zielt der Deutschunterricht bewußt auf diese Reflexionsfähigkeit. Es zeigt sich also auch hier wieder, daß das spezifische Anliegen des Deutschunterrichts in die verschiedensten Lebensbereiche hineinreicht.

Meine Ausführungen sollten gezeigt haben, daß sich die Aufgaben des Deutschunterrichts breit ausfächern, daß aber deswegen noch lange nicht Beliebigkeit angesagt ist. So wie die Stäbe eines Fächers an einer Stelle gebündelt sind, hat der Deutschunterricht sein eigenes Zentrum. Die Zugangsweisen des Subjekts zur Welt sind sein Thema, und zwar die Zugangsweisen, wie sie sich in der Sprache und in Texten manifestieren. Wenn man sich darauf besinnt, dann weiß man um den spezifischen Auftrag des Faches Deutsch und erkennt zugleich seine interdisziplinäre Vernetzung. Das hieße, am Beispiel von fächerübergreifenden Projekten gezeigt, etwa: In einem historisch orientierten Projekt käme es dem Deutschunterricht vor allem an auf die Entfaltung der Fähigkeit, die Erfahrungen von Menschen einer anderen Zeit nachvollziehen zu können; bei einem Zeitungs-

projekt wäre es die Einsicht, daß auch das informierende Medium Wirklichkeit perspektivisch beleuchtet und in Sinnsysteme einordnet - das gilt von der politischen Nachricht bis zur Todesanzeige.

Die vier Thesen, die ich entwickelt habe, haben ihren gemeinsamen Kern in der Fokussierung auf das, was sich zwischen Subjekt und Objekt abspielt. Man könnte, in Anlehnung an einen Begriff des Psychologen Winnicott³, sagen, der Deutschunterricht habe es mit dem intermediären Bereich zwischen Subjekt und Objekt oder, mit Habermas gesprochen, mit dem nicht-objektivierenden Zugang zur Welt zu tun. Er ist weder nur auf Realien ausgerichtet noch erschöpft er sich in subjektiver Beliebigkeit. In einer Situation wie der heutigen, wo in der deutschdidaktischen Diskussion Subjektivismus und Gegenstandsanspruch gegeneinander ausgespielt und aufgerechnet werden, scheint es mir wichtig, diesen intermediären Charakter mit Nachdruck zu betonen.

Anmerkungen:

¹ Ute Fischer: „Von den Künsten, die unverwertlichen. Von den Lehrern, die beerdlichen.“ In: Diskussion Deutsch 138/1994, S. 274-276.

² Ich verwende hier die Begriffe von Jürgen Habermas.

³ Donald W. Winnicott: Vom Spiel zur Kreativität. 4. Aufl. Stuttgart: Klett - Cotta 1987.