
Inhaltsverzeichnis

Beiträge zum Germanistentag 1989	1-36
A. Hoppe / J. Wolff: Kurzbericht über den Kieler Germanistentag	1- 3
H. Rumpf: Die unbekannte Nähe. Über anfängliche Aufmerksamkeiten und ihre Kultivierung. Eröffnungsvortrag	4-14
K. H. Spinner: Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts	15-22
V. Merkelbach: Plädoyer für den schreibenden Deutschlehrer	23-29
Aus den Medien: Bericht der Schleswig-Holsteinischen Landeszeitung v. 22. 9. 1989	30-31
Kongreßbericht aus dem Deutschlandfunk vom 25. 9. 1989	32-36
Beiträge aus der Fachgruppe	37-48
B. Nagl: Bericht über die Mitgliederversammlung am 20. 9. 1989	37-38
A. Hoppe / J. Wolff: Positionspapier des Deutschen Germanistenverbandes, Fachgruppe der Deutschlehrer	38-43
R. Baab / M. Leonhard / W. Smolar: Die Arbeitsgemeinschaft der Fachbetreuer Deutsch	43-46
W. Smolar: Zur Arbeitsbelastung der Deutschlehrer	46-48
Leserbriefe	49-51
Hinweise	52
Zeitschriftenschau	53-57

Herausgeber: Johannes Janota, Lehrstuhl f. Dt. Sprache u. Literatur d. Mittelalters d. Universität Augsburg, Universitätsstr. 10, 8900 Augsburg, u. Jürgen Wolff, Isolde-Kurz-Str. 53, 7000 Stuttgart 75.
Redaktion: Wolfgang Fleischer, Albertus-Gymnasium, Brüderstraße 10, 8882 Lauingen.

Verantwortlich für dieses Heft: Fachgruppe der Deutschlehrer im Deutschen Germanistenverband: Almut Hoppe, Hasselkamp 120, 2300 Kronshagen; Jürgen Wolff, Isolde-Kurz-Straße 53, 7000 Stuttgart 75.

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder. Die „Mitteilungen“ erscheinen vierteljährlich (im März, Juni, September und Dezember). Der Bezugspreis beträgt jährlich 48,— DM, für Mitglieder des Verbandes ist damit gleichzeitig der Jahresbeitrag abgegolten. Preis des Einzelheftes 12,— DM, jeweils zuzüglich Versandkosten. Postgirokonto für die Bezieher der „Mitteilungen“ Ffm 21915-609.

Aufnahmeanträge für die „Vereinigung der deutschen Hochschulgermanisten“ sind zu richten an: Wolfgang Bachofer, Markt 5, 2056 Glinde;

für die „Fachgruppe der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer“ an: Dr. Hans Peter Jürgensen, Muhlusstr. 26, D-2300 Kiel.

Bestellungen der „Mitteilungen“ ohne Aufnahmeanträge nur an den Verlag.

Alle Bezieher der „Mitteilungen“ werden im Interesse einer lückenlosen, termingerechten Belieferung dringend gebeten, jede Adressenänderung unmittelbar dem Verlag mitzuteilen. Für unverlangte Bücher und Manuskripte keine Haftung. Rücksendung nur gegen beigefügtes Porto. Redaktionsschluß jeweils 3 Wochen vor Beginn des Erscheinungsmonats.

Verlag und Anzeigenverwaltung: Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co, Wächtersbacher Straße 89, Postfach 63 01 80, D-6000 Frankfurt 63.

z. Z. ist Anzeigentarif vom 1. 7. 1987 gültig.

Postverlagsort: Frankfurt 61.

Druck: Druckwerkstätten Koehler & Hennemann GmbH, Wittelsbacherstraße 8, 6200 Wiesbaden.

Beilagenhinweis: Diesem Heft liegt ein Prospekt des Verlages M. Diesterweg, Frankfurt, bei.

Kann literarische Bildung zu gesellschaftlicher Verantwortung befähigen? Intimisierung des Deutschunterrichts

von **Kaspar H. Spinner**

Die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung steht derzeit nicht auf der Tagesordnung der Deutschdidaktik – sie ist in den vergangenen 15 Jahren überhaupt immer mehr aus der öffentlichen Diskussion verschwunden. Nicht das Gesellschaftliche ist uns heute wichtig, sondern das Private, die Entfaltung des Individuums, die Suche nach der eigenen Identität. Der Theoretiker, der diese Entwicklung am schärfsten analysiert hat, ist der Soziologe Richard Sennett von der New York University. In seinem Buch „Verfall und Ende des öffentlichen Lebens“¹ lesen wir auf Seite 329:

Heute dominiert die Anschauung, Nähe sei ein moralischer Wert an sich. Es dominiert das Bestreben, die Individualität im Erlebnis menschlicher Wärme und in der Nähe zu anderen zu entfalten. Es dominiert ein Mythos, demzufolge sich sämtliche Mißstände der Gesellschaft auf deren Anonymität, Entfremdung, Kälte zurückführen lassen. Aus diesen drei Momenten erwächst eine Ideologie der Intimität: Soziale Beziehungen jeder Art sind um so realer, glaubhafter und authentischer, je näher sie den inneren, psychischen Bedürfnissen der einzelnen kommen. Diese Ideologie der Intimität verwandelt alle politischen Kategorien in psychologische. Sie definiert die Menschenfreundlichkeit einer Gesellschaft ohne Götter: Menschliche Wärme ist unser Gott.

Man kann unschwer aufzeigen, daß dieser Gott „Menschliche Wärme“ auch in der Didaktik die Herrschaft angetreten hat. Ich zitiere aus den neuen Richtlinien für die Grundschule Nordrhein-Westfalens:

Sie (die Grundschule) darf für die Kinder nicht allein Unterrichtsstätte, sondern muß zugleich Lebens-, Lern- und Erfahrungsraum sein. In ihr sollen sich die Kinder glücklich und geborgen fühlen (. . .)²

Und etwas weiter in den gleichen Richtlinien:

Es ist deshalb wichtig, daß die Kinder in der Schule vertrauensvolle Bindungen zu Mitschülern und Lehrern, gegenseitige persönliche Zuwendung und offenen mitmenschlichen Umgang erfahren. Der Lehrer muß dafür Sorge tragen, daß Hilfsbedürftigkeit erkannt, Unterstützung gewährt, Hilfe gesucht und angenommen, Regeln vereinbart und eingehalten werden.³

Uns Deutschlehrern und -didaktikern liegt das, was hier gefordert wird, besonders am Herzen – ich habe selbst den Erlaß der genannten Richtlinien außerordentlich begrüßt. Wenn man in den deutschdidaktischen Fachpublikationen heute Umschau hält, dann findet man immer wieder Leitbegriffe wie „Selbstfindung“, „emotionelles Lernen“, „erfahrungsorientierter Unterricht“. Wir leiden mit unseren Schülern am entfremdeten Verhältnis zur Literatur, das die Lernzieltheorie, die Ausrichtung an den gesellschaftlich notwendigen Qualifikationen, das Diktat der Lernerfolgskontrolle bewirkt haben. Wir möchten, daß die Heranwachsenden Lust am Lesen gewinnen, daß Lektüererfahrungen Betroffenheit bei ihnen auslösen, daß sie ihre Subjektivität ins Gespräch über Literatur einbringen können. In unseren Bücherregalen stehen da, wo vor zwanzig Jahren die blauen Bände von Marx und Engels oder die weißen von Adorno standen, die Bücher von Alice Miller, Wolfgang Schmidtbauer, Carl R. Rogers. An die Stelle der ideologiekritischen Analyse von Texten haben wir den kreativen Umgang gesetzt, die adressatengesteuerte Fremdbestimmung des kommunikativen Aufsatzunterrichts haben wir mit dem Konzept des personalen Schreibens überwunden. Psychologische Kategorien haben die soziologischen der siebziger Jahre ersetzt – wir reden von Identitätsbildung, Empathie, Erlebnis usw. Der Trend, dem wir Deutschlehrer und -didaktiker damit folgen, ist durchaus ein gesamtgesellschaftlicher. Immer mehr Menschen beginnen sich mehr oder minder professionell mit Psychologie zu beschäftigen. Bis in die Floskeln der Alltagssprache hinein hat sich der Paradigmawechsel ausgewirkt; schon das unscheinbare und doch so penetrant grassierende Wörtchen „echt“ zeigt es: „echt schön“, „echt wahr“, „echt gut“ – was hier sinnentleert gebraucht wird, wurzelt doch in dem, was uns heute besonders wichtig ist: Wir suchen

das Authentische, Echte, Persönliche. Je mehr wir hinter der Anonymität der Apparate der modernen Welt leiden, um so mehr erhoffen wir uns unser Heil in Beziehungen – auch das ein Schlüsselwort unserer Zeit – und in Gruppen, in denen Austausch des Eigensten möglich ist. Und wer von uns Lehrenden ist nicht tief befriedigt, wenn sich die Schülerinnen und Schüler wieder einmal echt in den Unterricht eingebracht haben?

Mit den Begriffen, die der Germanistentag 1989 zum Thema hat, können wir formulieren: Der Deutschunterricht der achtziger Jahre ist aufgebrochen, den Bezug zur persönlichen Lebenswelt zu suchen, ja, selbst Lebenswelt zu werden. Die Beziehungsebene ist uns, um mit Watzlawick zu sprechen, dessen Theorie ja nicht zufällig solche Beachtung unter den Deutschdidaktikern gefunden hat, wichtiger als die Inhaltsebene geworden. Schule, eine öffentliche Institution, wird in unserer Wunschvorstellung zusehends ein Ort der Privatheit.

Verloren geht, was ehemals im Vordergrund stand, die gesellschaftliche, politische Dimension von Deutschunterricht. „Die Tyrannei der Intimität“ lautet der Untertitel von Sennetts Buch. Ist der gegenwärtige Stand der didaktischen Diskussion zu beschreiben als Ablösung der Tyrannei der Gesellschaftlichkeit durch die Tyrannei der Intimität? Verliert Schule ihren öffentlichen Auftrag?

Ein Blick zurück

Die Sektion „Öffentlich wirken und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen“ des Germanistentages 1989 paßt, so könnte man sagen, schlecht ins Bild der gegenwärtigen Deutschdidaktik, die alles daran zu setzen scheint, den gesellschaftlichen Bezug aus ihren Vorstellungen herauszustreichen. Soll mit der Sektion das Rad zurückgedreht werden, hin zu jenen Konzeptionen, denen die Antwort auf die Frage, wie literarische Bildung zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung befähigen könne, noch leicht fiel? Ich werfe kurz einen Blick zurück.

Robert Ulshöfer, der wohl einflußreichste Deutschdidaktiker der fünfziger und frühen sechziger Jahre, stellte sich die Frage, um die es hier geht, ausdrücklich und gab eine klare Antwort. Es ist, in seiner Terminologie, die Frage, wie personale Bildung und Erziehung zur Gemeinschaft miteinander verbunden werden können.

Im Band 3 seiner „Methodik des Deutschunterrichts“ steht dazu:

Mit der Frage, wie personale Bildung möglich sei und sich mit der Forderung einer Erziehung zur Gemeinschaft vereinigen lasse, stoßen wir auf ein Kernproblem der Didaktik nicht nur des Deutschunterrichts, sondern der Schule überhaupt.

Wer nicht an die Möglichkeit einer geistigen Prägung des jungen Menschen durch Vorbilder oder durch die Beschäftigung mit Sprache und Dichtung glaubt, wird dieser Fragestellung verständnislos gegenüberstehen. Wer überzeugt ist, daß der Mensch zur Selbstbestimmung und zur Mitwirkung an der Ordnung der Welt berufen ist, muß prüfen, wie im jungen Menschen Wertvorstellungen entstehen und wie falsche Vorstellungen ohne geistigen Zwang berichtigt werden können.⁴

Es geht hier, so läßt sich die Position auf den Begriff bringen, um Werterziehung, um Prägung und Vorbilder. Durch Identifikation mit positiven Helden und den von ihnen vertretenen Werten soll der junge Mensch zu einem verantwortlichen Mitglied der Gesellschaft werden. Diese Idealbildung artet allerdings, wenn sie pädagogisch und didaktisch geplant wird, in Bevormundung aus. Sie widerspricht deshalb dem emanzipatorischen Anspruch, den wir heute an Unterricht und Erziehung stellen. Eine Rückkehr zu dieser Position kann man nicht mehr wollen – Ulshöfer selbst hat in der Neufassung des entsprechenden Bandes 1974 seine Argumentation geändert. Im übrigen wird eine solche Werterziehung auch der Literatur nicht gerecht; positive Helden sind in der Trivalliteratur häufiger anzutreffen als in anspruchsvollen Texten, die oft gerade problematische Menschen in den Mittelpunkt rücken; Mörder, Selbstmörder, Ehebrecher, Gauner, Phantasten, Irre usw. taugen nicht als Vorbild für gesellschaftlich verantwortliches Handeln.

So hat denn die kritische Literaturdidaktik Ende der sechziger Jahre zu Recht den wertorientierten, erziehenden Literaturunterricht zurückgewiesen. An die Stelle der durch Identifikation veranlaßten Idealbildung setzte sie auf kritische Distanz zu den Texten. Ideologiekritik wurde zur wichtigsten

Methode; es sollten die affirmativen, herrschaftsstabilisierenden Aspekte literarischer Texte entlarvt, die gesellschaftlich vorwärtstreibenden Kräfte erkannt und so Impulse zur Veränderung der bestehenden Verhältnisse gewonnen werden. In der praktischen Umsetzung aber bewirkte auch dieser Ansatz meist eine Bevormundung der Schüler. Er beruhte auf einer vorgegebenen Gesellschaftsordnung, die den Unterricht inhaltlich prägte und dazu führte, daß die Schüler die Anschauung des Lehrers zu übernehmen hatten. Wir halten es heute für eine unangemessene weltanschauliche Indienstnahme von Literatur und Schülern, wenn zum Beispiel in bezug auf die Behandlung von Schillers „Räubern“ gefordert wird:

Im Unterricht wäre zu diskutieren, wie heute die Fronten dieses Kampfes verlaufen, wie sich die Traditionen des Sturm und Drangs und der Klassik fortgesetzt haben und welche Positionen Schüler wie Lehrer in den gesellschaftlichen Kämpfen der Gegenwart konkret beziehen sollten, wenn sie sich den fortschrittlichen Traditionen der deutschen Geschichte verpflichtet fühlen.⁵

Erziehung zu gesellschaftlicher Verantwortlichkeit hat, so scheint es, in den älteren Positionen des Deutschunterrichts jeweils in einer weltanschaulichen Unterweisung bestanden. Wenn wir uns heute von solchen Positionen abgrenzen, müssen wir uns allerdings die Frage gefallen lassen, ob denn eine Erziehung zu gesellschaftlicher Verantwortlichkeit überhaupt möglich ist, ohne daß der Unterrichtende bestimmte Wertvorstellungen vermittelt. Fällt man, wenn man sich wertneutral und pluralistisch verhalten will, nicht einem uferlosen Skeptizismus anheim, einem – aktueller ausgedrückt – postmodernen „Alles ist erlaubt“? Und lähmt man damit nicht jedes Engagement, weil alles beliebig wird? Die Suche nach einem Ort der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit im Literaturunterricht scheint in einer Sackgasse zu enden. Beliebigkeit wird dem gegenwärtig von den Literaturdidaktikern propagierten rezeptionsästhetisch beeinflussten Umgang mit Texten in der Tat vorgeworfen. Aber es macht wenig Sinn, zu den alten Einseitigkeiten zurückzukehren, nur um die neuen Einseitigkeiten zu vermeiden. Die gegenwärtige Literaturdidaktik nimmt meines Erachtens zu Recht in Anspruch, der emotionalen und imaginativen Ebene des literarischen Erlebens besser gerecht zu werden als vergangene Positionen und so einen weniger entfremdeten Umgang mit literarischen Texten zu ermöglichen. Hinter diesen Stand sollten wir nicht mehr zurückfallen. Zu suchen wäre der Ort der gesellschaftlichen Verantwortlichkeit nicht außerhalb, sondern innerhalb der gegenwärtigen literaturdidaktischen Tendenzen. Für diese Suche greife ich noch einmal auf Richard Sennett zurück.

Spiel und Öffentlichkeit

Die Intimisierung der Gesellschaft ist nach Sennett mit einem Verlust der Spielfähigkeit verbunden. Wenn Intimität zum Leitbild wird, gerät alles Spielerische in den Verdacht, dem Anspruch an Authentizität nicht zu genügen. Als Spiel ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel das Rollenverhalten zu bezeichnen, wie es insbesondere das öffentliche Leben traditionellerweise prägt. Im öffentlichen Raum tritt man nicht als Privatperson auf; man ist Schalterbeamter, Vertreter, Sachbearbeiter. Als Lehrer zum Beispiel bemühe ich mich, meine Schüler gleich zu behandeln, obschon ich natürlich meine persönlichen Vorlieben bei den mir Anvertrauten habe; ich nehme mich zusammen, wenn ich schlecht gelaunt bin, denn die Schüler sollen nicht Opfer meiner persönlichen Gemüthsstimmungen werden; ich halte mich an bestimmte Umgangsformen, auch wenn sie nicht in allem meinen privaten Gepflogenheiten entsprechen. Öffentliches Leben kann nur funktionieren, wenn die Menschen fähig und bereit sind, Rollen zu übernehmen und dabei teilweise von der eigenen Person abzusehen. Wenn heute das Rollenverhalten zusehends unter den Verdacht gerät, entfremdetes Verhalten zu sein, verfällt die Kategorie der Öffentlichkeit. Der Lehrer wird zum guten Kumpel, der Politiker zum sympathischen Privatmann, der Richter zum verständnisvollen Freund. Zuwendung zum anderen kann dann zum Ersatz für engagiertes Handeln, der gute Wille wichtiger als die Tat werden.

Daß das Spielen von Rollen nicht nur von der entfremdeten und entfremdenden Gesellschaft dem einzelnen aufgedrungen wird, sondern im Entwicklungsprozeß jedes Menschen verankert ist, zeigt das Spiel des Kindes, auf das Sennett in seinem Buch ausdrücklich verweist. Das Kind hat ein ele-

mentares Bedürfnis, Rollen spielerisch zu übernehmen; es spielt Mutter-Sein, Verkäuferin, Lehrerin. So ist es für das Kind ganz selbstverständlich, daß gesellschaftliches Sein mit dem Spielen von Rollen zu tun hat.

Wir Erwachsenen aber, die wir als Angehörige unserer Zeit das Individuelle, Authentische hochhalten, verdächtigen das Spielen von Rollen der Uneigentlichkeit; wir betrachten es geradezu als Ausweis des Erwachsenseins, daß wir nicht mehr wie Kinder spielen. Die krisenhafte Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und dem eigenen Ich, die wir in der Pubertät durchgemacht haben, hat uns das spielerische Verhalten ausgetrieben. Daß damit ein Rückzug aufs Innere, Abkapselung, Vereinsamung, also Verlust von sozialen Bezügen verbunden sein können, zeigt sich im Pubertätsalter immer wieder in markanter Weise.

Ein Ort aber, in dem auch Erwachsene weiter ihre Rolle spielen, ist die Literatur. Sie lädt uns ein, andere Lebensweisen nachzuvollziehen, indem wir uns mit den Figuren identifizieren und doch um die Uneigentlichkeit der dargestellten Welt wissen.

Sigmund Freud und viele andere haben die Beziehung der dichterischen Phantasie zum Spiel des Kindes herausgearbeitet. Der soziale Aspekt, der im Spiel liegt, ist bei den tiefenpsychologischen Erklärungsmustern allerdings oft unterschätzt worden, weil man Spiel und Phantasie auf die unerfüllten Wünsche bezogen und sie damit zu einer Sache der asozialen Triebebene gemacht hat.

Mit Sennett, der damit in der Tradition des Interaktionismus und der Kognitionspsychologie steht, können wir im Spiel die soziale Dimension des Menschseins entdecken. In dreifacher Weise ist dabei der soziale Bezug gegeben:

1. Der Spielende – sei es das Kind im Rollenspiel, sei es der Romanleser – gewinnt dadurch, daß er sich in eine andere Rolle hineinversetzt, Distanz zu sich selbst, und sei es nur in dem Sinne, daß er merkt, daß sein eigenes Selbst mehrere Facetten aufweist. Die Fähigkeit aber, zu sich selbst Distanz gewinnen zu können, ist eine Voraussetzung für soziales Verhalten.
2. Im Spiel gewinnen wir nicht nur Distanz zu uns selbst, sondern wir imaginieren, wie man sich in anderen Rollen, in fremden Situationen, unter außergewöhnlichen Umständen verhalten kann. Das fördert die Beweglichkeit in den Verhaltensweisen, die im sozialen Leben notwendig ist.
3. Das Spielen und die literarische Identifikation mit Figuren entfalten die Fähigkeit des Fremdverstehens. Nur wer sich in andere Menschen hineindenken kann, wird den Anforderungen einer Gesellschaft gerecht, deren Mitglieder nicht alle gleich denken und empfinden. Je mehr eine Gesellschaft individualistisch wird, desto mehr wird die Fähigkeit der Empathie und des Fremdverstehens zum Garant des sozialen Zusammenhangs. Die Kognitionspsychologie hat in den vergangenen Jahren den Erwerb der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie als ein zentrales Entwicklungsgeschehen beim Menschen herausgestellt; der Literatur als dem vielleicht wichtigsten Medium, mit dem man sich in fremde Perspektiven hineindenken kann, wächst damit eine Bedeutung zu, die in der landläufigen Ansicht, Dichtung sei Selbstausdruck, immer wieder unterschätzt wird.⁶

Im Spielcharakter also ist die Wurzel der sozialen Dimension von Literatur zu suchen. Das mag als ein fast anstößiges Zwischenergebnis meiner Überlegungen erscheinen. Wie steht es denn mit dem Engagement von Literatur, ihrem Widerspiegelungscharakter, ihrer Wahrhaftigkeit? Darin sieht man doch ihre gesellschaftliche Bedeutung. Nun sollen das spielende Kind und der phantasierende Leser der gesellschaftlichen Verantwortung näher sein als derjenige, der seiner Überzeugung Ausdruck geben will?

Drei Anmerkungen mögen die Überlegungen zum Spiel noch etwas vertrauter machen:

Die erste Anmerkung betrifft das immer wieder diskutierte Verhältnis von Spiel und Ernst. Die beiden Begriffe dürfen hier nicht in der Weise als Gegensatz gesehen werden, daß das Spielen nun als unernst gilt. Wenn Kinder spielen, sind sie mit unerhörtem Ernst bei der Sache. Und wenn wir einen Roman lesen und uns in fremde Welten hineinphantasieren, so ist das keineswegs immer bloß leichte Erholung; wir geben uns vielmehr tiefsten Erregungen hin, trauen uns, Blicke in Abgründe zu werfen, lassen uns erschüttern, zum Weinen bringen. Man schreibt der Phantasie

Flügel zu, aber das heißt nicht, daß sie immer leicht beschwingt ist. Ihre Flügel tragen uns auch in die dunklen Räume der menschlichen Existenz hinein.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf den Verdacht der Beliebigkeit des Spielerischen. Dem Spiel wird Freiheit zugesprochen; das gilt insofern, als es nicht an die Bedingungen der gegebenen Realität gebunden ist. Aber es ist in seinem Vollzug nicht beliebig, sondern folgt Regeln. Auch das Kleinkind bei seinen Rollenspielen will die Verhaltensweisen, die es beobachtet hat, nachahmen und unterzieht sich damit den vorgegebenen Normen. Auch als Leser lassen wir uns ein auf die Gesetze des Textes – und das gleiche gilt auch für die Autoren. Immer wieder berichten sie davon, daß sie im literarischen Produktionsprozeß keineswegs der Herr sind, der willkürlich über die phantasierte Welt herrscht, sondern daß das entstehende Werk seinem Verfasser selbst sein Gesetz aufzwingt.

Meine dritte, etwas ausführlichere Anmerkung bezieht sich auf die Rolle des Gefühls. In der intimen Gesellschaft gilt der Gefühlsausdruck als die authentische Offenbarung des Inneren. Wer keine Gefühle zeigt, der verstellt sich, zieht sich eine Maske vor, ist seiner selbst entfremdet. In der Deutschdidaktik hat diese Denkstruktur, in der Authentizität auf der einen, Entfremdung und Verstand auf der anderen Seite einander gegenübergestellt werden, eine bestimmende Rolle gespielt. Wir glauben, durch eine Einbeziehung der emotionalen Ebene den Schülern die Möglichkeit zu geben, daß sie sich selbst im Unterricht wiederfinden können und Schule nicht nur als unpersönliche Institution erfahren. Es stellt sich aber die Frage, ob mit einer solchen Auffassung die Gefühle nicht sehr einseitig eingeschätzt werden. Richard Sennett weist darauf hin, daß andere Epochen ein durchaus anderes Verhältnis zu den Emotionen gehabt haben: Gefühle waren eng mit Spiel und öffentlichem Verhalten verbunden. Während wir den Ausdruck von Trauer bei Todesfällen als etwas Privates einschätzen und uns zum Teil sogar scheuen, in der Öffentlichkeit in Tränen auszubrechen, gehörte das öffentliche Weinen früher ganz selbstverständlich zu den Trauerritualen, und zwar nicht so sehr als Ausdruck eines individuellen Schmerzes, sondern weil der Brauch es so wollte. Deshalb konnte das Weinen auch von bezahlten Klageweibern übernommen werden. Es gibt also eine schauspielerische Form der Gefühlsdarstellung, bei der kein Anspruch auf Authentizität gestellt wird; geläufig ist uns das im Theater, wo wir nicht erwarten, daß der Schauspieler, der den glücklichen Liebhaber spielt, nun auch von Liebesglück erfüllt sein müsse.

Gefühle, die nicht dem Anspruch auf Authentizität unterworfen werden, sind an der Sache, um die es geht, zu messen (zum Beispiel: ich bin traurig, weil einem bestimmten Ereignis Trauer angemessen ist); sie können eine sozial verbindende Funktion haben, ja geradezu geregelt sein. Eine wesentliche Rolle spielt das nichtauthentische Verhältnis zu den Gefühlen auch bei der Lektüre literarischer Texte; der Leser gibt sich starken Gefühlen hin, leidet und freut sich mit dem Helden und weiß doch, daß das nicht sein persönlicher Ausdruck ist. Man kann allerdings feststellen, daß heute, im Zeichen der Intimisierung der Gesellschaft, Leseweisen zunehmen, bei denen man nur noch sich selbst im Text spiegeln will; aber was wäre das für eine Verarmung der Erfahrungsmöglichkeiten, wenn Lektüre darauf beschränkt würde! Die Möglichkeit eines Fühlens, das nicht persönlicher Ausdruck ist, gehört zur sozialen Dimension von Literatur. Diese geht verloren, wenn wir das Nachvollziehen fremder Gefühle mit dem Argument, es entspreche nicht dem Anspruch auf Selbstausdruck, entwerten.

Fazit: Die soziale Bildungsfunktion von Literatur

Ich ziehe ein erstes Fazit aus meinen Überlegungen: Der Blick auf die soziale Dimension der Literatur wird verstellt, wenn literarische Werke nur als authentische Kundgabe des Individuums und Lektüre nur als Wiederfinden des Persönlichen gesehen werden.

Literarische Phantasie hat auch zu tun mit der Fähigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzufühlen und -zudenken, sie führt über unser So-Sein hinaus, verschafft uns Distanz zu uns selbst und entfaltet unsere Fähigkeit, andere zu verstehen. Darin ist ihre soziale Bildungsfunktion zu sehen. Der literarisch Gebildete ist derjenige, der die Fähigkeit hat, Sachverhalte auch aus jeweils anderer Perspektive einschätzen zu können, und der damit seine Sichtweise mit anderen in Beziehung zu

setzen weiß; der literarisch Gebildete ist derjenige, der sich in andere hinein fühlen kann, für sie Verständnis aufbringt, ohne unbedingt mit ihnen einverstanden sein zu müssen. Der literarisch Gebildete ist derjenige, der sein Handeln nicht nur an seinen eigenen Bedürfnissen und Interessen ausrichtet.

Vielleicht enttäuscht die Antwort, die ich hiermit auf die im Titel gestellte Frage gegeben habe. Literarische Bildung allein, so meine ich in der Tat, verbürgt noch keine gesellschaftliche Verantwortlichkeit, sie führt nicht direkt zum Handeln. Sie ist aber nicht sozial bedeutungslos, in der Verbindung mit anderen Bildungsinhalten und -prozessen leistet sie ihren eigenen Beitrag zu der angesprochenen Zielsetzung. Was diese Überlegungen für die Schulpraxis heißen, zeige ich an zwei Methoden des Literaturunterrichts. Ich gehe zuerst auf den produktionsorientierten Literaturunterricht und das kreative Schreiben ein, anschließend auf das Unterrichtsgespräch zu literarischen Texten.

Produktionsorientierter Literaturunterricht

Der produktionsorientierte Ansatz gehört zweifellos zu den auffallendsten Neuentwicklungen der Deutschdidaktik der letzten Jahre. Zugleich ist er, ebenso wie das kreative Schreiben in der Schreibdidaktik, das markanteste Beispiel für die Subjektivierung des Deutschunterrichts. Darauf hat Hans Kügler schon vor Jahren kritisch hingewiesen:

(...) die Entdeckung des Lesersubjekts durch die Didaktik bedeutet zunehmend die Verniedlichung der Literatur zum Material für Lesezirkel, Leserclubs, Selbsterfahrungsgruppen, zum Material für Schreib-, Spiel- und Kreativitätsgruppen. Der Text wird zum „Pre-Text“, das heißt Vorwand für nur noch pädagogisch legitimierte Aktivitäten, die dem Verstehensanspruch, den Texte von sich selbst her stellen, nicht gerecht werden.⁷

Kügler deckt, um mit Sennett zu sprechen, die Intimisierung des Deutschunterrichts, den Verfall des öffentlichen Charakters der Schule auf, die zugleich eine Wendung vom Sachanspruch zum Subjekt des Schülers bedeuten. Nun teile ich zwar die grundsätzliche Kritik Küglers an der gegenwärtigen Entwicklung der Deutschdidaktik nicht; aber den Hinweis auf die Gefahr der ausschließlichen Intimisierung nehme ich ernst, und ich weiß, daß es genügend Lehrer gibt, die darunter leiden, daß sich ihre Schüler nur noch für das interessieren, was sie persönlich betrifft. Ich meine aber, daß man *innerhalb* der produktiven Verfahrensweise des Literaturunterrichts die Perspektiven aufsuchen sollte, die über die Widerspiegelung von Subjektivität hinausführen. Ausgehend von meinen theoretischen Überlegungen finde ich die transsubjektive Dimension im Rollenspielcharakter von Literatur und der damit verbundenen Förderung des Fremdverstehens. Gerade dafür können nun Produktionsaufgaben eingesetzt werden. Wenn ich zum Beispiel bei der Romanbehandlung die Schüler den inneren Monolog einer Figur phantasieren lasse, dann ziele ich nicht auf Selbstaussdruck der Schüler, sondern veranlasse sie, sich möglichst intensiv mit der literarischen Figur auseinanderzusetzen und mit den spezifischen Mitteln der literarischen Ausdrucksweise, in diesem Falle des inneren Monologs, den Nachvollzug der fremden Perspektive zu entfalten und zu dokumentieren. Als wir zum Beispiel im Rahmen eines Schulpraktikums in einem Oberstufenkurs bei der Behandlung von Anna Seghers' „Siebtem Kreuz“ die Schüler einen inneren Monolog Bachmanns entwerfen ließen⁸, erwarteten wir natürlich nicht, daß sie sich nun identifizierend offenbaren sollten als jemand, der seinen Freund verrät und dem Henker ausliefert. Vielmehr wollten wir die Schüler die Erfahrung machen lassen, daß man auch die Gedanken und Gefühle eines Menschen in einer extremen Situation nachvollziehen kann und daß man, sich den Regeln des Romans unterziehend, eine vorgegebene Figur erschließen kann. Dabei hatten wir keine moralische Absicht etwa in dem Sinne, daß wir Bachmann als abschreckendes Beispiel hinstellen wollten; es ging uns an dieser Stelle auch nicht darum, die Naziideologie kritisch zu entlarven. Wir hatten überhaupt keine direkte gesellschaftsbezogene Absicht. Aber ich bin im Sinne meiner obigen Ausführungen der Überzeugung, daß durch solche Verfahren der methodisch angeleiteten Perspektivenübernahme eine Voraussetzung für die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung geschaffen wird. Spielerisch haben sich die Schüler in eine fremde Figur hineingedacht, sie haben dabei Distanz zu sich selber gewonnen, aber auch Distanz zur Figur gewahrt. Sie sind nicht nur kognitiv-analysierend an den Text herangetreten, sondern sie haben auch die fremden Empfin-

dungen nachvollzogen und ihnen Ausdruck gegeben. Ein solcher produktionsorientierter Literaturunterricht, der das Spiel der Literatur mitspielt, verfällt nicht der Tyrannei der Intimität, er wahrt die soziale Dimension. Da er sich auch dem Befremdlichen in den Texten stellt, geht er den Widerständen von Literatur nicht aus dem Wege; er wurzelt in der Neugier fürs Fremde, die uns Menschen eigen ist, und kann etwas von der Faszination, die das Eindringen in literarische Welten auslöst, auch im Unterricht zur Entfaltung kommen lassen.

Damit soll allerdings nicht abgestritten werden, daß in eine solche Auseinandersetzung mit dem Fremden auch Eigenes hineinspielt, zum Beispiel unterdrückte Wünsche und Aggressionen, die ungelebten Möglichkeiten, die man in sich selber trägt. Jedes Fremdverstehen ist auch ein Stück Selbstspiegelung – und wahrscheinlich können wir andere Menschen nur deshalb verstehen, weil wir etwas Verwandtes in uns selbst finden. Es geht mir nicht darum, Fremdverstehen und Selbstfindung gegeneinander auszuspielen, wohl aber darum, eine Balance aufrechtzuerhalten.⁹ Besonders wichtig ist mir dabei eine deutliche Abgrenzung von der therapeutischen Situation. Die Intimisierung unseres öffentlichen Lebens hat es mit sich gebracht, daß in alle Bereiche Therapieerwartungen eindringen. Das ist besonders deutlich etwa beim kreativen Schreiben innerhalb und außerhalb der Schule. Es kann aber nicht Aufgabe der Schule sein, die psychischen Probleme jedes einzelnen aufzuarbeiten. Wenn sich Schüler in einen Mörder hineindenken, so sollten sie das nicht – wie zum Beispiel im Psychodrama – deshalb tun, weil man dadurch seine eigene Aggressivität entdecken und ausleben kann, sondern um des Fremdverstehens willen. Und da, wo es im Unterricht um die eigene Identität geht, soll auch mehr die Entdeckung der Vielfalt des eigenen Selbst und nicht so sehr das Hinfinden zum wahren Selbst im Vordergrund stehen. Wir sollten am öffentlichen Charakter von Schule festhalten, die Grenzen, die damit gegeben sind, beachten, aber auch die spezifischen Chancen nutzen. Schule ist dem Spiel verwandt, das Tun in ihr ist von Uneigentlichkeit geprägt. Das ermöglicht ein experimentelles Verhalten. So ist der Literaturunterricht nicht dazu da, daß man schreibend und redend seine privaten Probleme voneinander ausbreitet und sie aufarbeitet. Wohl aber kann er der Ort sein, wo man verschiedene Lebensmöglichkeiten im imaginativen Nachvollzug kennenlernt, sich darüber austauscht, sie diskutiert. Wir sollten in diesem Sinne gerade heute Unterricht verstehen als einen Raum, in dem der Anspruch auf Intimität suspendiert ist. Das macht frei, der Neugier auf die Welt und auf die menschlichen Lebensmöglichkeiten nachzugehen.

Zum literaturbezogenen Unterrichtsgespräch

In diesem Rahmen sind auch die spezifischen Möglichkeiten des Unterrichtsgesprächs zu sehen, auf das ich abschließend eingehen möchte. Das Gespräch über literarische Texte lebt von einer nicht leicht einzuhaltenden Balance zwischen dem Austausch subjektiver Auffassungen und dem Sachanspruch. Wenn nur noch – diese Tendenz gibt es im heutigen Deutschunterricht – persönliche Texterfahrungen und Assoziationen ausgetauscht werden, droht das Gespräch zu ersterben, weil kein Anlaß zur Auseinandersetzung gegeben ist.

Ebenso verfehlt das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das auf die Herausarbeitung einer Interpretation zielt, die sich der Lehrer vorher zurechtgelegt hat, den eigentlichen Gesprächscharakter, weil es kein freier Austausch ist. Die eigentliche Leistung des literaturbezogenen Gesprächs liegt darin, daß es weder privater Austausch ist noch auf ein bestimmtes Ergebnis zielt.

Es dient der Vertiefung des Verstehens, der Entdeckung neuer Sinndimensionen, der Auseinandersetzung über verschiedene Deutungen. Das macht ein Nachvollziehen anderer Auffassungen notwendig und hält so zum Fremdverstehen und zur Selbstdistanz an. Da literarische Texte meist mehr Fragen stellen als Meinungen propagieren, sind auch keine schnellen Antworten möglich, zumal es um fiktive Inhalte geht, die nicht einfach an der Realität überprüft werden können. Das Interpretationsgespräch lehrt deshalb, mit einem Problem nicht vorschnell fertig zu sein, es erfordert Einfallsreichtum, der zugleich an die genaue Beobachtung zurückgebunden ist. Wenn es uns gelingt, in der Schule ein solches von unmittelbarem Handlungsdruck entlastetes Gespräch zu

literarischen Texten durchzuführen, dann tun wir etwas für die soziale Bildung der Heranwachsenden. Wir regen sie dazu an, soziale Phantasie und Sensibilität zu entwickeln, selbständig Deutungen zu finden und zugleich Argumente anderer ernstzunehmen und so ein Stück herrschaftsfreier Auseinandersetzung zu praktizieren¹⁰. Wir propagieren dabei keine Werte, aber wir versuchen eine Form des Austauschs und der Argumentation zu realisieren, die letztlich ethisch begründet und politisch relevant ist.

Schluß

In meinen obigen Ausführungen habe ich mich vor allem auf die Dimension des Fremdverstehens bezogen. In ihm sehe ich die wesentliche gesellschaftsbezogene Leistung des Literaturunterrichts. Es handelt sich dabei nur um einen kleinen Baustein für die Herausbildung gesellschaftlicher Verantwortungsfähigkeit.

Ebenso notwendig sind historisches Wissen, demokratisch orientierte Organisationsformen der Schule, Möglichkeiten zu projektorientierter Arbeit. Und unerlässlich ist auch, daß die Heranwachsenden Schule als einen Raum der Selbstentfaltung erfahren. Die Kritik der Intimisierung heißt nicht, daß die Schüler nicht mehr als Personen ernstgenommen werden sollen.

Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, Leonhardstraße 78, 8900 Augsburg

Anmerkungen

- (1) Richard Sennett: *Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität*. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch 1986. Vgl. auch: Thomas Ziehe: *Die Tyrannei der Selbstsuche. Überlegungen zu Richard Sennetts Zeitdiagnose*. In: Michael B. Buchholz (Hrsg.): *Intimität. Über die Veränderung des Privaten*. Weinheim: Beltz 1989, S. 129–145.
- (2) Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Sprache. Köln: Greven 1985, S. 10.
- (3) a.a.O., S. 16. Die Zitate sind – zugegebenermaßen – etwas einseitig ausgewählt; in den angesprochenen Richtlinien sind auch andere Tendenzen sichtbar.
- (4) Robert Ulshöfer: *Methodik des Deutschunterrichts 3. Mittelstufe II*. Stuttgart: Klett 1971, S. 61 (1. Aufl. 1958).
- (5) Bremer Kollektiv: *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*. Stuttgart: Metzler 1974, S. 349.
- (6) Zum Problem des Fremdverstehens vgl. z. B. das Heft 4, 1989 der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* mit dem Titel „Fremdes verstehen“.
- (7) Hans Kügler: *Ist die gegenwärtige Literaturdidaktik noch eine Didaktik der Literatur? oder: Der neue Subjektivismus und seine Folgen*. In: *Praxis Deutsch, Sonderheft 1982*, S. 51–54.
- (8) Vgl. Kaspar H. Spinner: *Produktionsaufgaben bei der Romanbehandlung. Am Beispiel von A. Seghers „Das siebte Kreuz“*. In: *Praxis Deutsch 95 (1989)*, S. 57–59.
- (9) Die Bedeutung der Identitätsfindung im Deutschunterricht ist ausführlich begründet in: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 1980.
- (10) Vgl. dazu den Begriff des kommunikativen Handelns (im Unterschied zum zweckrationalen Handeln) bei Jürgen Habermas (z. B. in: Jürgen Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*. Band 1 und 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1985).