

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Karlheinz Fingerhut*

**UNZEITGEMÄBE BETRACHTUNGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 10. S. 96-98.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Karlheinz Fingerhut

## UNZEITGEMÄßE BETRACHTUNGEN

*Wilhelm Gössmann: Literatur als Lebensnerv. Vermittlung – Leselust – Schreibimpulse. Düsseldorf 2000, Grupello Vlg. 304 S., 39,80 DM*

Gössmanns Buch ist Vermächtnis und Mahnung eines Unzeitgemäßen. Es enthält noch einmal und zusammenfassend Beiträge zur Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, die seine Position als Wissenschaftler und akademischer Lehrer bestimmt haben. Gössmann greift dazu auf Studien zurück, die schon einmal in der Literaturdidaktik Geschichte geschrieben haben wie sein Aufsatz „Heine als Promoter der Literaturdidaktik“. Aber es enthält keine Auseinandersetzung mit den derzeitigen Entwicklungen der Literaturdidaktik als Fach-Unterrichtswissenschaft und (empirische) Beobachtung von Lehr- Lern- und Leseprozessen in den diversen Kontexten (Schule, Privatlektüre, Medienkonsum).

Gössmanns Grundüberzeugung lässt sich in fünf Kernthesen zusammenfassen:

1. Die Literatur, besonders aber die bedeutenden Texte der literarischen Tradition, sind Träger von kulturell wie für den Einzelnen bedeutsamen „Sinnpotentialen“, die es zu erschließen gilt. Insofern ist Literatur – ganz wie es der Titel des Buches verheißt – ein gesellschaftlicher „Lebensnerv“.
2. Die Literaturwissenschaft stellt Methoden bereit, diese Potentiale zeitgemäß und zeitentsprechend zu erschließen. Gössmann selbst gibt in seinen Aufsätzen über Spee, über Lessing und Fontane, Heine und die Droste, auch über Goethe und Eichendorff, Beispiele dieser Arbeit.
3. Die Literaturdidaktik kann – in enger Kooperation mit der Literaturwissenschaft – diese Sinnpotentialen im Rahmen von Bildungsprozessen nutzen. Auch hier finden sich in dem Buch detailliert ausgeführte Beispiele, vor allem solche, die Heine als geistreichen (Be-)Lehrer seines Publikums vorstellen.
4. Jedes bedeutende literarische Werk sucht selbst die Beziehung zu seiner Leserschaft zu organisieren, letztlich ganz so wie es Heine mit seinen Vorreden tut. Es entwickelt dementsprechend implizit seine eigene Didaktik.
5. Dementsprechend soll der professionelle Literaturdidaktiker seine didaktischen Konzepte aus den literarischen Werken (und zwar durch die Anwendung literaturwissenschaftlicher Erschließungsverfahren) entwickeln. Er muss dazu sensibel sein für die in den Texten vorhandenen didaktischen (d.h. auf den Leser bezogenen) Impulse. Diese muss er systematisieren und im Umgang mit dem Werk selbst als Verstehenshilfen einsetzen. Er verlängert die Textpragmatik in die Schul-Pragmatik hinein.

Diese Thesen sind kühn. Einmal angesichts der sich mehr und mehr durchsetzenden radikalkonstruktivistischen und dekonstruktivistischen Literaturtheorien, welche den Texten keine allgemein verbindlichen Botschaften, den Autoren keine in sich geschlossenen und wissenschaftlich beschreibbaren Mitteilungsabsichten und den literaturwissenschaftlichen Ordnungskategorien wie Epochen oder Textsorten keine

Trennschärfe mehr zutrauen, sondern dem Leser die Konstruktion und Attribuierung von Bedeutung als konstruktive Tätigkeiten zuweisen. Zum anderen angesichts der Entwicklung der Didaktik, die sprachliche und ästhetisch-literarische, sogar im engeren Sinne philologische Kompetenzen als Teil von allgemeinen sprachlichen oder sozialen oder kommunikativen Qualifikationen zu bestimmen sucht. Gössmanns Thesen beruhen auf Prämissen, die er in immer neuen Anläufen erläutert und an konkreten Beispielen aus dem Bereich des Schulkanons erörtert, gerade weil sie im allgemeinen didaktischen Diskurs strittig geworden sind. Eine Prämisse ist, dass es zwischen der Rhetorik eines literarischen Textes (seinem Publikumsbezug) und der Literaturdidaktik (also der Methode, Lesern zu ermöglichen, diese rhetorische Textkonstitution zu erfassen) fließende Übergänge gibt, so dass der gut ausgebildete literarische Hermeneut quasi automatisch auch der gute Literaturdidaktiker ist. Aber Rhetorik ist nicht auch schon Didaktik. Sie gehört zur Seite der Textproduktion (also zum Autor und zu der ästhetischen Verfasstheit der literarischen Texte), die Didaktik hingegen gehört zur Seite der Rezeption, und nicht einmal zur Rezeption des (erwachsenen) literarischen Gebildeten, sondern zur Rezeption durch noch ungebildete Sprach- und Kulturteilnehmer. Für Gössmann ist die Rezeptionssteuerung, für die ein Autor spezifische literarische Textsorten (wie Vorworte) oder Techniken (wie direkte Publikumsansprachen oder die Einführung von Erzählern, die nicht der Autor selbst sind) einsetzt, „per se didaktisch“ (S. 11). „Indem man sie (die textimmanenten Signale der Rezeptionssteuerung – K.F.) herausarbeitet, systematisiert und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft, kommt man zu literaturdidaktischen Prinzipien, die dann konstitutiv sein können für den Vermittlungsprozess in der Schule.“ (S. 12) Das glaubt so einfach heute kaum noch jemand angesichts der manifesten erheblichen Verstehensprobleme, die 'die gegenwärtige Generation der Jugendlichen mit den literarischen Sprachen vergangener Epochen haben. Gössmanns zentrale Idee, „Entscheidendes zum Problem der Vermittlung“ würde transparent, wenn der Didaktiker als Textexeget „Stilmittel im Hinblick auf den Vermittlungsprozess“ beschreibt, beruht auf einem Irrtum, dem eine ganze Generation von Fachdidaktikern angehangen hat. Der Rezensent schließt sich selbst hier ein. Er besteht in der Überblendung von (hermeneutischem) Verstehensprozess und (literaturdidaktischem) Vermittlungsprozess nach der Überzeugung, dass „ästhetische Erfahrung und Sinnpotential zusammengehören, das eine versteht sich durch das andere“ (S. 39). Gelingendes Verstehen ist indes noch lange nicht gelingendes sprachliches oder literarisches Lehren und Lernen. Von der philologischen zur didaktischen Arbeit gibt es keine so direkte Brücke wie Gössmann unterstellt. LiteraturdidaktikerInnen können nicht an den Texten, sondern sie müssen an den LeserInnen beobachten, was und wie etwas verstanden wird und welche Bedeutung das für die Verstehenden als Lerner hat oder haben könnte. Sie benötigen dazu die Einsichten der Lernpsychologie. Sie wissen, dass Kinder anders dekodieren als Jugendliche, diese anders als Erwachsene und dass es auch unter Erwachsenen Operationen des Verstehens gibt, die nur einer kleinen Gruppe von Experten geläufig sind. Schon Heine teilte sein Lesepublikum ein in ein esoterisches, das seine Anspielungen und seine Ironie verstand, und ein exoterisches, das die zweiten Bedeutungen seiner Lieder und seiner Prosa nicht begriff. Alle Versuche zu einer einheitlichen, dem Text „adäquaten“ und folglich am

Text direkt ablesbaren (sozusagen vom Text selbst autorisierten) Lektüre zu gelangen, müssen scheitern.

Die Fundierung der Didaktik auf einer im Text durch Textinterpretation entdeckten „Rezipientensteuerung“ führt zu einer schwer akzeptierbaren Parzellierung der Didaktik. Eigentlich fordert – denkt man Gössmanns Gedanken konsequent zu Ende – jedes literarische Werk seine eigene Didaktik. Ein „adäquater Vermittlungsprozess“ wird vom Fachdidaktiker also auf dem Weg der hermeneutischen Textanalyse gewonnen. Interpretation steuert „die Vermittlung“ und sollte daher nach Ansicht Gössmanns bereits als „Auswahlkriterium“ fungieren:

„Zu beachten ist, dass für jeden Dichter, oft sogar für jedes Werk, eigene Kategorien zu erarbeiten und gegebenenfalls abzuwandeln sind. Bei den frühen Werken Goethes ist es die Erlebniskategorie, bei Heine habe ich die Quintessenz, die Kontrastierung und die resultatsetzende Vereinfachung herausgearbeitet, bei Brecht ist es vor allem der methodische Zweifel. Für Lessing sind neben dem Epigrammatischen die traditionellen Kategorien des Tragischen und des Komischen zu nennen.“ (S. 90)

Es bleibe einmal dahingestellt, ob es aus hermeneutischer Sicht zulässig ist, den frühen Goethe auf „Erlebnis“, Heine auf „Kontrastierung“ oder „Vereinfachung“, Brecht auf „Zweifel“ und Lessing auf das „Tragische“ oder „Komische“ zuzuspitzen oder ob hier nicht im Geschäft des Didaktikers bereits jene „resultatsetzenden Vereinfachungen“ vorliegen, über die Heineleser stolpern. Was zur Charakteristik der literarischen Werke taugt, taugt nicht per se für deren Beschreibung als Gegenstand von Lernprozessen. Wenn schon „Wahrnehmung“ und „Lernen“ in einem Kontingenzverhältnis zueinander stehen und sich nicht naturwüchsig auseinander ergeben, so gilt dies in noch höherem Maße über die Beziehung zwischen Textstrukturen und Lernprozessen. Textstrukturen stellen Anforderungen an Rezipienten. Wieweit der Rezipient ihnen entspricht, bleibt ausschließlich seine Sache (und natürlich Sache seines Lernstandes und seiner Lesekompetenz).

Gössmanns Argumentation ist eher künstlerisch als wissenschaftlich gedacht. Der Künstler erfasst und gestaltet als ganze Person. Nach diesem Modell denkt Gössmann auch den Leser. Als produktiver Rezipient lässt er sich ganz auf den Gegenstand ein, der ihn fasziniert. Der Wissenschaftler, auch der Literaturdidaktiker(!) hingegen ist kein Liebhaber. Er sucht nach Verallgemeinerbarem, nach Regeln und Kategorien. Sein wissenschaftliches Geschäft besteht darin, gegenstandsspezifische Wahrnehmungs- und Lernprozesse unterschiedlicher Rezipienten zu beschreiben (und zu befördern), nicht aber darin, sich als Hermeneut in die Gegenstände und als Jugendpsychologe in potentielle Leser von Literatur zu versenken und aus beidem abzuleiten, was und wie Jugendliche an Literatur zu lesen (oder spielend oder umschreibend) lernen und ästhetische Sensibilität ausbilden und Sinnangebote für ihr Leben erschließen. In Lernprozessen und deren Erforschung ist auch das auslösende kulturelle Objekt ein Objekt und nicht Subjekt des Verfahrens. Alles andere würde auf eine Mystifizierung der kulturell bedeutsamen Texte zu Quasi-Personen und des Lesens von Texten als produktive Interaktion zwischen Menschen hinauslaufen.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Karlheinz Fingerhut, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg.*