

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>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Annemarie Mieth

**PRINZIP DES SCHAFFENS VERSUS
HANDLUNGSEUPHORIE?**

**Zum literaturdidaktischen Reizbegriff der
Handlungsorientierung und zu seiner
Begründung aus reformpädagogischer
Sicht.**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 6. S. 45-56.

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.

Annemarie Mieth

PRINZIP DES SCHAFFENS VERSUS HANDLUNGSEUPHORIE ?

Zum literaturdidaktischen Reizbegriff der Handlungsorientierung und zu seiner Begründung aus reformpädagogischer Sicht

Bildungsschule contra modernes Amerikanertum ?

„Die Haupterziehungsfrage der heutigen Schule (so lesen wir) ist 'die Erziehung zum aktiven, zum tätigen Menschen'. Sagen wir doch deutlicher: zum modernen Amerikaner, für den geistige Bildung bestenfalls ein äußerer Luxus, aber kein inneres Bedürfnis ist.“

Um möglicher Irritation vorzubeugen: dieser vehemente Vorwurf stammt aus dem Jahre 1929 - der Leipziger Germanist und Universitätsprofessor Hermann August Korff erhob ihn gegen den Berliner Gymnasialdirektor und Deutschlehrer Walter Schönbrunn, attackierte damit dessen drängenden Verweis auf die „Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule.¹ Möglicherweise stellt sich aber gar keine Irritation, sondern ein Aha-Erlebnis ein, wenn der heutige Leser 'mit dem Blick zurück nach vorn' die zitierte Kontroverse erneut zur Kenntnis nimmt und dabei den Aspekt genauer verfolgt, den Korff mit den Ziel- und Verlaufsqualitäten Aktivität und Tätigkeit von Lernenden zwar herausgreift, mit dem er sein eigentliches Anliegen jedoch nur illustriert. Die Parallelen in der Problematik sind, sofern sie als Denkanstöße rezipiert werden, überraschend deutlich.

„Müde legt der Europäer das Buch aus der Hand“ - mit Berufung auf Oswald Spengler hatte Schönbrunn die Schwierigkeit zu artikulieren versucht, vor der der Literaturlehrer in der Zeit „des Radios und des Kinos, der kniefreien Röcke, der Sensationsprozesse, der dachlosen Häuser, der Sportrekordleistungen“ stehe; und er hatte die Lesemüdigkeit sogar noch härter benannt: Gleichgültigkeit, Achselzucken, spöttisches Lächeln werde der Beschäftigung mit Dichtung, insbesondere mit der des tradierten Kanons höherer Schulen, entgegengebracht. Erregt über die scheinbar daraus sprechende resignative Haltung warf Korff dem Deutschlehrer vor (und wurde im wesentlichen von der Leitung der Zeitschrift „Die Erziehung“, u.a. also auch von Theodor Litt, unterstützt), er gebe der „Zivilisationsbarbarei“ der modernen Jugend nach, befördere so eine oberflächliche, die eigentliche Erziehung verkürzende „Zivilisations-Pädagogik“, während es statt dessen darauf ankäme, „Methoden zu ersinnen“, um auch unter veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen die Jugend an

¹ Korff, H.-A.: Zivilisations-Pädagogik. In: Die Erziehung IV(1929)5, 301-309; Schönbrunn, W.: Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule. In: Die Erziehung IV(1929)4, 252-259. Die nachfolgenden Ausführungen wollen die Berechtigung und das Vorwärtsweisende des Schönbrunn'schen Beitrags innerhalb der Geschichte des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik nicht relativieren oder gar negieren. Dass Korff in der Kontroverse insgesamt eine regressive Position einnimmt, die dem Anliegen Schönbrunn's nicht gerecht wird, ist unbestritten.

treter sich ebenfalls einer gewissen Not bewußt waren und Wege aus ihr suchten, ein Aufbrechen des Literaturunterrichts aus welchen Verkrustungen auch immer erreichen wollten. Sie haben zweifellos Entscheidendes initiiert, das nicht verloren gehen oder verfälscht werden darf (dies sei insbesondere aus der Sicht einer Deutschmethodikerin mit DDR-Erfahrung gesagt).

Unerlässlich also der korrigierende - prinzipielle wie sorgsam abwägende - Einspruch, der von Literaturdidaktikern bereits seit geraumer Zeit erhoben wird.³ Er richtet sich zunächst gegen den inflationären, zum werbeähnlichen „Markenzeichen eines modernen Deutschunterrichts“ degradierten Gebrauchs des Begriffes Handlungsorientierung und der damit verbundenen Verflachung des Begriffsinhaltes.⁴ Denn wenn produktionsorientierte Verfahren verabsolutiert, Produkte und Handlungen unterschiedlichster (Mach-)Art nur um ihrer selbst willen sowie den Aneignungsprozess verkürzend abgefordert werden, leidet der verstehens- und persönlichkeitsfördernde Umgang mit dem literarischen Text: unter nur leicht verändertem Vorzeichen erscheint die Sorge Korffs wieder. Folglich gilt es nicht schlechthin die kritisch vermerkte „Handlungseuphorie“ zu relativieren, sondern es gilt auf die „falschen Fronten“ aufmerksam zu machen, die aus einer „Überbewertung der Verfahrensseite“ respektive aus der puren Methodisierung des Handlungsprinzips entstehen, so dass Handeln und Kognition „polarisiert“ werden⁵, statt sich zu ergänzen. Nachdrücklich wird ein erneutes Besinnen auf das Prozessuale, das Langfristige und theoretisch Fundierte auch der produktionsorientierten Begegnung mit Literatur gefordert⁶; und im Bemühen, den künstlerischen Text in sein eigentliches Recht zu setzen, ihn „beim Wort“ zu nehmen, gibt es sogar den Vorschlag eines didaktischen Konzepts „jenseits der Handlungsorientierung“⁷. (Könnte Korff in die Diskussion eingreifen, verwies er mit Sicherheit auf den Goetheschen Begriff der „Aneignung“, bei dem 'Bildung', 'Belehrung', 'Kunstgenuß' und 'produktive Betätigung' in eins gehen.)

Eine zweite Richtung des korrigierenden Einspruchs betrifft die Rezeption des reformpädagogischen Erbes, genauer die detailliertere Aufnahme und Wertung dessen, was Kunsterziehungsbewegung und Arbeitsschulidee zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Bezug auf das Prinzip „Vom Kinde aus“ und auf das „Prinzip des Schaf-

³ Als Beispiel sei die in der Berliner Zeitschrift „Deutschunterricht“ geführte Diskussion (vgl. die Anmerkungen 4 - 8) genannt. Eine umfassende Aufarbeitung der Problematik würde den Rahmen des vorliegenden Artikels sprengen.

⁴ Müller-Michaels, H.: Wider die Handlungseuphorie. Neue Akzente für Aufgabenstellungen. In: Deutschunterricht/Berlin 49(1996)9, 410-418.

⁵ Jensen, U.: Handlungsorientierung - eine Spiegelung der Reformpädagogik? Überlegungen zu Leitgedanken des gegenwärtigen Literaturunterrichts. In: Deutschunterricht/Berlin 50(1997)5, 256-265.

⁶ Paefgen, K.E.: Literaturtheorie und produktionsorientierter Literaturunterricht. Ein Mißverhältnis? In: Deutschunterricht/Berlin 50(1997)5, 248-255.

⁷ Klotz, P.: Literatur beim Wort genommen. Ein didaktisches Konzept jenseits der Handlungsorientierung. In: Deutschunterricht/Berlin 50(1997)5, 226-236.

prozesses zu verdeutlichen. Unter Berufung auf Heinrich Wolgast unterstreicht er beispielsweise den ästhetischen und persönlichkeitsfördernden Wert von Kehr- und Kinderreimen, da ihnen das Kunstgemäße, nämlich Musik, Rhythmus, Wortklang, Reim, Bewegungsanstoß, Anregung zum Mit- und Nachschaffen, nicht nur genregemäß innewohne, sondern auch von den Kindern zum guten Teil bereits in die Schule mitgebracht werde, folglich zu nutzen und zu steigern sei. Aus den Tätigkeiten und Verfahren, die Karstädt dabei vorschlägt, lässt sich eine den Befähigungsprozess deutlich widerspiegelnde Folge ableiten: genaues Sehen der vom Kunstwerk gestalteten Bilder, individuelles, phantasievolles Ausmalen dieser Bilder in der Vorstellung der Kinder, am Text verbleibende Nachahmung bestimmter Details oder des Textganzen und schließlich vom Lehrer vorgeschlagene oder von den Kindern gewünschte Umbildungen des Textes. Letzteres wäre etwa mit dem Dramatisieren von Kinderreimen geleistet, das heißt also einer erneuten, in gewisser Weise vertiefenden, aber eben umbildenden Begegnung mit dem künstlerischen Text.

Zum „pädagogischen Wert“ von Märchen argumentiert Karstädt ebenfalls unter genrespezifisch struktureller Sicht und zeigt, wie rational-kognitive Elemente den Aneignungsprozess steuern. So soll beispielsweise beim Umgang mit dem Grimmschen „Rotkäppchen“ das Vorerzählen durch den Lehrer den dramatischen Aufbau des Märchens zur Wirkung bringen, das phantasievolle Ausmalen einzelner Bilder durch die Schüler soll das Verstehen der den Text strukturierenden ästhetischen Gegensätze anbahnen, und das Nacherleben der Spannung, ja des Grauens soll die Steigerung als textspezifischen Ausdruck ästhetischer Schönheit zu Bewußtsein bringen. All dies fließt wiederum in unmittelbar handlungs- sowie produktorientierte Verfahren für die Schüler ein: Erzählen mit verteilten Rollen, Spielen von strukturell begründeten Teilen des Textes, Illustrieren und plastisches Gestalten sowie Fabulieren. Die Vorschläge Karstädts für eigene, vorwiegend mündliche Geschichten der Kinder umfassen das sprachliche Malen von Bildern („Wie Großmutter's Häuschen aussah“), das Gestalten innerer Ängste („Wenn man sich im Walde verirrt“) und moralische Anwendungen („Was alles geschehen kann, wenn man der Mutter nicht gehorcht“).¹² Sie sind nur zum Teil textimmanent; das letztgenannte Thema widerspricht sogar dem eigentlichen Anliegen der Kunsterzieher, indem es die so heftig bekämpfte „anlehrende Methode“ nach Kellner-Otto wieder aufleben lässt.

Handlungsorientierung im Sinne Karstädtschen Nach-Schaffens - das wird insgesamt deutlich - ist also prozesshaft angelegt und fordert die innere wie äußere Aktivität der Schüler in allen Phasen des Umgangs mit dem Text. Betrachtet man allerdings Karstädts Gesamtwerk, verliert diese „Arbeit“ zunehmend an Eigenwert bzw. Zielqualität, soll allein als Hilfsmittel der Einfühlung in die Dichtung ausgebildet werden. Noch radikaler geht das rationale, nämlich erkennende und wertende Element verloren, da Karstädt 1933 im 3. Band seines nun „Schaffende Gedichtbetrachtungen“ genannten Werkes das kunsterzieherische Anliegen in die Deutschkunde, die „große literarisch-vaterländische Aufgabe“ einordnet und dies als wirklichen literarischen Arbeitsunterricht lobt, der auf „verstandesmäßiges Beurteilen“

¹² Ebd.

und Lamszus in ihrer Unterrichtspraxis machten: Immer wenn es galt, die Meinung über ein Literaturstück, sei es das eines Dichters oder das eines Klassenkameraden, zu formulieren und im kenntnisreichen Gedankenaustausch zu verteidigen, „hatte das Analysieren und Reflektieren wieder einen Sinn bekommen“¹⁶, wurden das Entdecken und das Bewußtmachen künstlerischer Darstellungsmittel sowohl text- als auch persönlichkeitsfördernd wirksam.

Die in Anlehnung an Heinrich Scharrelmann mit „herzhafter Produktion“ bezeichnete Erweiterung des Literaturbegriffs durch Schülertexte findet sich - mit aufschlußreicher Akzentverschiebung - auch bei Fritz Gansberg, dem Demokraten und Verfechter methodischen Denkens unter den Reformpädagogen. „Die Ermunterung zu produktiver, darstellender Tätigkeit im Unterricht ist der tiefere Zweck dieses Buches“, so hatte er die 1905 erstmalig erschienenen „Streifzüge durch die Welt der Großstadtkinder“ begründet, hatte jedoch die Dreiheit von Künstler - Lehrer - Schüler wie folgt interpretiert: Vom Künstler sei mehr bzw. anderes zu lernen als vom produzierenden Schüler, denn er „sieht viel mehr, weil er die Welt als geistig intensiver Mensch“ betrachte¹⁷, die Denktätigkeit der Lernenden also verstärkt anregen könne. Ähnliche Überlegenheit billigt Gansberg auch dem Lehrer zu, indem er von dessen „produktiver Beeinflussung“ der Schüler spricht, die „keine Tyrannei“ sei, sondern der Führungs- und Vorbildrolle entspräche, ohne die die Produktion vor allem ungeübter Schüler bald „im Sande stecken“¹⁸ bliebe. Gansberg, der sich 1926 mit dem programmatischen Artikel „Zurück zur Methodik“¹⁹ von - wie er es sah - übertriebenen Ideen der Arbeitsschule abgrenzte, warnt vor der Unterschätzung des kognitiven Elements im Befähigungsprozess, das heißt konkret vor der Abstraktionsfurcht der Lehrer beim Umgang mit Literatur, die dem bereits erworbenen Wissen der Schüler ungenügend Rechnung trage, nicht zum „zusammenhängenden Begreifen“, zur „Überschau“ führe.

„Einseitig durchgeführt wird die produktive Arbeit (...) vor allem in den Oberklassen zur nervösen Überspannung führen.“

Nicht die Prämisse, wohl aber die Schlussfolgerung dieser - wieder einmal - besorgten Feststellung macht stutzig. Getroffen wurde sie vom Pädagogischen Beirat des Sächsischen Philologenvereins 1924 in einem Artikel zum „Arbeitsunterricht der höheren Schule“, der sich, unter Berufung auf Rudolf Hildebrand, speziell auf das Fach Deutsch bezieht. Damit bestätigt sich zunächst, dass Handlungsorientierung und produktive Arbeit auch, allerdings zögerlicher (das hatten bereits Jensen und Lamszus beklagt) in der höheren Schule bzw. den Oberklassen Eingang fanden.

¹⁶ Dies.: Die Poesie in Not. Ein neuer Weg zur literarischen Genesung unseres Volkes, Hamburg 1913, S.92.

¹⁷ Gansberg, F.: Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht, Leipzig 1911, S.110.

¹⁸ Ebd. S.129.

¹⁹ Gansberg, F.: Zurück zur Methodik ! In: Sudetendeutsche Schule 1926/3, S. 73-78.

Grundsatz verwirklichen, dass man das meiste von einer Sache lerne, wenn man „handelnd mit ihr tätig“ ist, doch dürfe er darüber nicht andere Verfahren vergessen: so das fragend-entwickelnde Lehrgespräch, vor allem jedoch das denkende Betrachten der im Unterricht geleisteten Arbeit und das Erkennen der dabei wirkenden Gesetzmäßigkeiten. Seyferts dialektischer Bezug von „schaffendem Lernen“²¹ beim Umgang mit Literatur in der Oberstufe und wissenschaftlicher (Aus-)Bildung der Lehramtsabsolventen kennt das Argument möglicher 'nervöser Überspannung' der Schüler nicht, im Gegenteil: Er fordert von Lehrern und Schülern im Deutschunterricht die bewußte, wissenschaftliche Sprachbetrachtung, bei der die Wörter, Wortformen und Wortbestandteile nach ihrer Entstehung und ihrer Bedeutung untersucht, die dichterischen Ausdrucksweisen nach ihrer Funktion und Wirkung analysiert werden. Erst dann können zusammenhängende mündliche und schriftliche Sprachproduktionen der Schüler auf ansprechendem Niveau genregebundene Texte erbringen, wie Beschreibungen, Erzählungen und Phantasiegeschichten, aber auch von sprachlich-geistigen Operationen bestimmte Leistungen, wie Zusammenfassungen, Vergleiche, Deutungen und Umgestaltungen. Mit Nachdruck verweist Seyfert bei all den anspruchsvollen Aufgaben, die das Prinzip des schaffenden Lernens in der Schule ermöglicht, die jungen Lehrenden darauf, nicht nur ihre wissenschaftliche Ausbildung nutzbringend anzuwenden, sondern auch stetig weiterzulernen - „neuere Literatur in Menge“ sei dafür vorhanden.²²

„Wer mit der Empfänglichkeit der Jugend für das Schöne auszukommen sucht, betrügt die Jugend um die Poesie“

Auch wenn R. Seyfert bei seinen Hinweisen auf nützliche Sekundärliteratur die Namen Hugo Gaudig und Lotte Müller nicht erwähnt - kritisch-konstruktives Durchdenken des Prinzips der Handlungsorientierung in reformpädagogischem Literaturunterricht bliebe ohne den Blick auf die Leipziger Gaudigschule defizitär. Zumal das obige Zitat aus Gaudigs Schrift „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit“ einen Bogen zu dem schlägt, was H.A.Korff gefordert hatte: Begegnung mit Dichtung könne wohl vom Kinde, vom Jugendlichen ausgehen, aber sie müsse über sich selbst hinausführen - bildend und bereichernd.

Dem persönlichkeitsfördernden Anliegen ordnet Gaudig sowohl das übergreifende Prinzip der Arbeit beim Umgang mit Literatur als auch die Sprachproduktion im engeren Sinne, das Darstellen, zu, indem er beides als „Leistung“ des Rezipienten qualifiziert: „Die Leistung heißt, sich an den Dichter hingeben und tun, was er fordert, heißt, die zarten Linien seiner Bilder nachzeichnen oder sich in wilder Hast von Bild zu Bild reißen lassen, heißt, mit dem Dichter scharf, haarscharf denken, heißt vor allem, mit dem Gefühl das Geschehende begleiten, es in sich, ins eigene Herz ziehen oder es als etwas außer uns, uns aber Ergreifendes miterleben. Zu diesem

²¹ Seyfert, R.: Die Unterrichtslektion als Kunstform. Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben, 5. verb. Aufl. Leipzig 1920, S.29f.

²² Ebd. S.44.

stehensorientierten Umgangs mit Literatur. Wie sie dabei strikt darauf achtete, dass sich darstellende Verfahren nicht verselbständigten, demonstriert sie am Beispiel des Zeichnens zu einem literarischen Text - ein Verfahren, das leicht zur Veräußerlichung, zur 'Tätigkeit' der Schüler abseits des eigentlichen Unterrichtsgegenstandes verführt.

So berichtet sie in der zweiten Auflage ihres Buches „Von freier Schülerarbeit“ (1930) von Übungen zum Erfassen sprachkünstlerischer Mittel, die der Autor Johannes Schlaf in dem kurzen Prosatext „Frühling auf dem Bauernhof“ verwendet hat und über die die Schüler mehr oder minder bewusst hinweggegangen waren. Allerdings führte auch die Aufforderung, den Bauernhof zu zeichnen, zunächst bei vielen Schülern nicht zum Erfolg: „Da sind Kinder, die gleich zu Anfang ihrer Phantasie freien Lauf lassen, die z.B. das Haus mit Bäumen umgeben“, was dem Schlafschen Text absolut nicht entsprach. Die Lehrerin hielt daher die Schüler an, jede einzelne durch das dichterische Wort geschaffene Vorstellung sofort zu zeichnen; und dabei klärten sich einerseits Begriffe, über die die Schüler, nur lesend, hinweggegangen waren, aber andererseits wurde auch Grundsätzliches über die beiden Kunstarten erkannt: „Der Dichter malt den Himmel, aber sein Haus hat weder Fenster noch Dach noch Esse (...). Der Maler aber darf nichts davon vergessen. (...) Wenn wir ein Haus malen, so beginnen wir mit der ganzen Hausform, in die wir das Einzelne hineinsetzen; der Dichter fängt mit Einzelheiten an, auf die er uns aufmerksam machen will.“²⁹

Wesentlicher als das konkrete Verfahren, das L.Müller hier beschreibt, ist die Zielsetzung, die sie damit verbindet: Sie will die „Voreiligkeit“ verhindern, mit der die Schüler vom literarischen Text, vom sprachkünstlerischen Bild, zur Eigenproduktion, sei es zeichnerischer oder ebenfalls sprachlicher Art, gehen; denn solche Voreiligkeit, solche verkürzte Verbindung von Dichtung und eigener Auslegung, „kann - wenn sie Gewohnheit ist - das Wachsen des kindlichen Geistes hemmen“³⁰.

Handlungsorientierung ohne Handlungseuphorie

Damit genug der 'Blicke zurück nach vorn', die - das ist wohl deutlich geworden - nicht eindimensional sein, ihre Ergebnisse nicht linear übertragen werden dürfen. Aber sie erbringen doch Grundsätzliches:

- Das reformpädagogische Prinzip des Schaffens kann nur mit einem ganzheitlich aufgefassten Prinzip der Handlungsorientierung verglichen werden. Da es mit dem Ziel, die Schüler zur Kunst und durch Kunst zu erziehen, begründet und mit dem Tätigkeitsgrundsatz der Arbeitsschule verbunden wurde, impliziert es seinem Wesen nach Prozesshaftigkeit. Diese betrifft sowohl die Arbeit des Autors, die (sprach-)künstlerische Produktion, die nachzuerleben und zu verstehen zum aktiven Kunstgenuss der Schüler gehört, als auch deren eigene Arbeit, die - wie-

²⁹ Dies.: Von freier Schülerarbeit, 2. erw. Aufl. Leipzig 1930, S.24.

³⁰ Ebd. S.23.

die „Ewigkeitswerte der Vergangenheit“ heranzuführen und ihrem „lächerlichen Modernitätsdünkel“ entgegenzuwirken. Dass aus dieser zugespitzten, verabsolutierenden Kritik nicht nur die Besorgnis des germanistischen Hochschulprofessors um die wissenschaftspropädeutische Funktion von Gymnasien und auch nicht nur die des überzeugten „Angehörigen einer Kulturnation“ spricht, sondern dass ihr durchaus literaturdidaktisches Denken innewohnt, ist offenbar. Denn Korff interpretierte das 'Lächerliche' des jugendlichen Modernitätsdünkels sehr ernsthaft, indem er auf die Verstehensbarriere verwies, die entstehe, wenn junge Menschen nur ihr eigenes Ich, nur ihren eigenen Lebenskreis - in Korffscher Hypertrophie ist er „armselig“ - als wertvolle und wertbildende Lebenswelt anerkennen. Gerade aber die Schule sei zu dem Zwecke da, die Jugend über die ihrer natürlichen Entwicklung geschuldete „Eingeschlossenheit“ hinauszuführen.

Es ist nicht nur im Sinne Korffs, die spezifische Rolle zu betonen, die dabei dem Literaturunterricht zukommt, wie es nicht nur im Sinne Schönbrunns ist, Aktivität und Selbsttätigkeit als inhärente, prozesshafte Elemente in ihm eigens zu benennen.

„Lassen Sie's in Ihrem Deutschunterricht mal so richtig knallen!“

„Dazu benötigen Sie: Friedrich Dürrenmatts 'Der Richter und sein Henker' und ein Luftgewehr. Wie Sie Ihren Unterricht mit diesen Utensilien spannend und gleichzeitig lehrreich gestalten, das lesen Sie in Ihrer heutigen Aktualisierung.“

Mit diesen Sätzen wirbt ein Verlagsleiter des Jahres 1997 für neue „Unterrichtsbau- steine“ des Faches Deutsch - ausgedacht und zusammengestellt zum Zwecke unmittelbarer Umsetzung in der Schule. Und er fügt, die scheinbare Modernität seines Vorschlages nicht nur expressis verbis unterstreichend, hinzu: „Handlungsorientierte Erschließungsmethoden werden auch bei den weiteren Bausteinen groß geschrieben“.² Zugegeben: Es ist ein extremes Beispiel - Korff hätte es wohl keines Wortes gewürdigt bzw. Schönbrunn hätte sich zu solcher Schieß-Idee nicht hergegeben. Dazu braucht es schon einer „Ideen-Börse“, wie der Verantwortliche die oben genannten Materialien bezeichnet. Jedoch signalisiert das zitierte Beispiel mit kaum zu überbietender Prägnanz eine (Fehl-)Entwicklung, die hinsichtlich der Verlaufsqualitäten Aktivität, Selbsttätigkeit, auch Kreativität der Schüler beim Umgang mit Literatur in zunehmendem Maße zu beobachten ist: Ein verarmtes, primär auf Attraktion gestelltes Interesse an Kunst und Literatur präjudizierend, werden veräußerlichte Formen der Motivierung und mehr oder minder vom Text isolierte Verfahren angeboten sowie wissenschaftlich verbrämt, indem man vordergründig mit kind- bzw. jugendgemäßem Handlungsdrang argumentiert, häufig auch 'die Reformpädagogen' als Kronzeugen anruft, ohne ihre Grundsätze detailliert zu hinterfragen. Diese - zumindest partielle, aber eben sehr wirksame - Tendenz ist außerordentlich zu bedauern; denn sie beschädigt eine wertvolle literaturdidaktische Konzeption, deren Ver-

² Spies, R.: Werbeschreiben vom 29.11.1997 zu Moser, G.: Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Deutsch. Eine Ideenbörse für alle Pflicht- und Wahlthemen in der Sekundarstufe I und II. WEKA, Fachverlag für Behörden und Institutionen, Kissing o.J.

fens“ erbracht haben⁸ und was in den nachfolgenden Jahrzehnten mit diesen Positionen geschah. Zumindest kann von der These ausgegangen werden, dass sich mit „Handlungsorientierung“ auch aus reformpädagogischer Sicht kein einschichtiger Begriffsinhalt und keine einseitige literaturdidaktische Realisierung verbinden.

„Dem Dichter nach“ - Erneuerung des Literaturunterrichts aus dem künstlerischen „Prinzip des Schaffens“

Im Jahre 1912 veröffentlichte Otto Karstädt den ersten Teil seines dreibändigen Werkes „Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden“⁹. Nicht nur Titel und Untertitel der Schrift zeigen an, dass der Verfasser sowohl Aufnahme wie kritischen Reflex der Kunsterziehungsbewegung, speziell der auf dem 3. Kunsterziehungstag 1903 in Weimar verhandelten Positionen, anstrebte: Nähe der Lernenden zum dichterischen Werk soll durch ‚Nachgehen‘, durch Nachvollziehen des literarischen Textes in seinen Strukturen und Bildern, sowie durch ‚Schaffen‘, durch sprachlich-geistiges Tätigsein, erreicht werden. Karstädt unterstreicht und realisiert damit die „scharfe Wende“, die sich, wie er im Vorwort des erwähnten ersten Bandes betont, beim unterrichtlichen Umgang mit Dichtung vollziehe: sei sie der Jugend infolge der Herrschaft der Herbartianischen Formalstufen durch „geistesgymnastische Kletterübungen“ und durch das entmündigende „Gängelband“ kleinschrittiger Führung vergällt worden, so gelte es nun, neue Wege einzuschlagen, das heißt sowohl den sprachkünstlerischen Gegenstand als auch den Rezipienten in neuer Qualität zu sehen. Nicht um ein „schlafes, passives Kunstgenießen“ dürfe es gehen, sondern um hörendes, redendes und darstellendes „Nachschaffen der Dichterschöpfung“¹⁰ - nur so könnten die Kinder und Jugendlichen ein lebenslanges Verhältnis zu Dichtung und Dichtern gewinnen. Konsequenterweise dem ästhetischen Charakter von Literatur vertrauend (die beim Wort zu nehmen ist!), betont er Notwendigkeit und Möglichkeit des aktiven, tätigen Umgangs mit ihr und leitet daraus die Gleichung „Höchster Genuss = Arbeit“ ab. Mit dieser Gleichung sieht Karstädt den Grundsatz der Arbeitsschulbewegung auf den Literaturunterricht angewandt; denn Dichtung fordere sui generis das selbständige „Auffassen“ wie das selbsttätige „Ergänzen“, und daran habe die Schule nicht nur zu gewöhnen, sie habe es auch bewußt zu „steigern“.¹¹

Ein Blick in die unterrichtspraktischen, auf der Ebene konzeptioneller Überlegungen angesiedelten Beispiele, die Karstädt den Ausführungen beigibt, vermag sein Anliegen und speziell die Stellung von Schülerproduktionen innerhalb ihres Befähigungs-

⁸ Mieth, A.: Eine ‚pädagogische Reform‘ aus dem ‚Prinzip des Schaffens‘. Bedenkenswerte Positionen der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung für den Umgang mit Sprache und Literatur. In: Deutschunterricht/Berlin 49(1996)11, 556-561. Jensen, U.: Handlungsorientierung - eine Spiegelung der Reformpädagogik?, a.a.O.

⁹ Karstädt, O.: Dem Dichter nach. Schaffende Poesiestunden. I. Teil 1912, 3. erw. Aufl. 1925, II. Teil, 1929, III. Teil 1933, jeweils Langensalza.

¹⁰ Karstädt 1925 S.IV.

¹¹ Ebd. S.51.

von Dichtung völlig verzichten könne. Nicht nur sein anfängliches Bemühen hat sich ins Gegenteil verkehrt, sondern eine historische Fehlentwicklung von Handlungsorientierung wird vorgeführt, deren Ursache ideologisch verbrämte Geringschätzung von Kognition ist.

„Herzhafte Produktion“ - Schülertexte als Weg zur Literatur und als Gegenstand 'literarischer' Betrachtung

Seit 1910 verbanden die Hamburger Schulreformer Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus ihre Bemühungen um die Neugründung des deutschen Schulaufsatzes¹³ mit dem Versuch, Schülertexte ihrem Wesen nach wie schriftstellerische Erzeugnisse zu betrachten und sie einerseits als natürlichen Weg zur Dichtung hin und andererseits als unterrichtlichen Kommunikations- und Diskussionsgegenstand zu betrachten, an dem es Spezifisches zu lernen gibt. Sie gingen von der Prämisse aus, dass ein Schüler, der sich aus „freisteigender Erzählfreude“¹⁴ äußern darf, innerlich mit dem Dichter verwandt sei und seine Geschichten ein Stück Persönlichkeit und sozialen Seins darstellen, die literarisch zu lesen sich lohne. Emotionale und rationale Elemente sind in diesem Prozess nicht zu trennen: Erleben und Einfühlen nicht von Erkennen und Beurteilen, Vorlesen und Zuhören nicht von gemeinsamer kritischer Arbeit am Text.

Zunächst betreibt der junge Verfasser - so legen die Autoren im Detail dar - selbst eingehende Lesestudien, um den Text zum Leben erwecken, ihn zur Wirkung bringen zu können. Wichtige textvertiefende Arbeit leisten auch die Zuhörer, denn ihr Beitrag erschöpft sich nicht im Einfühlen und Nacherleben, sondern strebt Verbesserung der Produktion sowie Erkenntnis ihrer Gesetze an. War beispielsweise das Vorgetragene nicht lebhaft genug in der Handlung, stellen sie Fragen nach Details, machen Vorschläge für den Gebrauch von Altersmundart oder Dialekt u.a.m. Der von Jensen und Lamszus beschriebene Weg „vom wortspielenden Kinde zum wortprägenden Dichter“¹⁵ in der Mittel- und Oberstufe der Volksschule weist interessante produktiv-rezeptive Befähigungslinien auf: von der Schülerdarstellung eines Schmieds bei seiner Arbeit am Amboss zu einem Ausschnitt des Immermannschen Romans „Oberhof“; von der naiv-fröhlichen Wiedergabe anekdotischen Alltagsgeschehens aus der Lebenswelt der Schüler zu Hebels „Schatzkästlein“; von der genau beobachteten Gestaltung eines armen Mädchens auf dem Hamburger „Dom“ zu den sozialkritischen Studien Mark Twains.

Dass Handlung bzw. Sprachproduktion und Kognition in der Tat nicht auseinanderfallen, sich vielmehr gegenseitig befruchten und sinnvolles literarästhetisches Können der Schüler entwickeln, wird auch an folgender Feststellung deutlich, die Jensen

¹³ Jensen, A. / Lamszus, W.: Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat, Braunschweig/Hamburg 1910.

¹⁴ Dies.: Klein Heini. Zehn natürliche Kinderaufsätze, Hamburg 1914, S.3.

¹⁵ Dies.: Unser Schulaufsatz (...), 4. Aufl. 1922, S.194.

Zugleich standen sie Vorbehalten gegenüber und waren Fehldeutungen ausgesetzt, wie beispielsweise die Begründung des oben zitierten Einwandes beweist: „Die rezeptive Haltung der Schüler“, so heißt es dort, „ist schon nach dem Grundsatz der schöpferischen Pause immer wieder nötig. Sollte man sie etwa grundsätzlich ausschließen, so bedeutete das schließlich eine Abkehr von der dem Deutschen eigenen Art, sich in Dinge zu vertiefen, auch wenn sie von allen praktischen Zwecken losgelöst sind.“²⁰ Wiederum werden Handlungsorientierung bzw. produktive Arbeit unter dividierendem, ja antithetischem Aspekt gesehen: die Pole sind nicht Handlung und Kognition, sondern Handlung und „Rezeption“, letztere verstanden als Vertiefen, Besinnen oder Reflektieren und interpretiert - darin verbirgt sich das entwicklungsgeschichtlich Verhängnisvolle - im Sinne des sogenannten deutschen Wesens bzw. der unterrichtlichen Hegemonie der Deutschkunde. Die Vorschläge, die die Autoren dann für die konkrete Umsetzung des Arbeitsprinzips machen, betreffen vorwiegend den Umgang mit dem Unterrichtsstoff: den lasse man von den Schülern der Oberstufe möglichst oft selbst sammeln und auch die Gesichtspunkte, unter denen das geschieht, selbst suchen; denn das erhöhe, insbesondere bei der Aneignung literarischer Texte, ihre Freude am Gehalt und an der sprachkünstlerischen Form der Dichtungen. In deutlichem Anklang an arbeitsteiliges Vorgehen bzw. an das Gaudig-Scheibnersche Prinzip der Arbeitsteilung und Arbeitszusammenführung wird weiter empfohlen, die Schüler der Oberklassen das Stoffgebiet selbstständig aufteilen, die Stundenthemen formulieren sowie kleinere Einheiten, z.B. die literaturhistorische Schule des Göttinger Hains oder die genremäßige Ausprägung des romantischen Kunstmärchens, in Gruppen bearbeiten und die Ergebnisse vorstellen zu lassen. Nach der gemeinsamen kritischen Einschätzung des Erreichten, bei der der Lehrer nicht mehr Recht und Stimme als die Schüler haben solle, dürfe der - von Jensen und Lamszus vermisste abstrahierende und auf langfristige Bildungsarbeit gerichtete - Blick nicht fehlen: die späteren Klassen respektive der spätere Stoff sollten ins Bewusstsein der Schüler rücken. Zusammenhängende mündliche und schriftliche (Sprach-)Produktionen sind innerhalb dieses Konzepts in Form inhaltlich unterschiedlich angelegter Vorträge, Textinterpretationen, Autor- und Werkvorstellungen usw. denkbar, nicht eigentlich in Form von künstlerischen Schülertexten, die von der Dichtung ausgehen, zu ihr hinführen, ihr Verständnis vertiefen und Basis einer eigenständigen literarischen Textbetrachtung sein könnten.

Arbeitsunterricht in den Oberklassen fordert auch der Dresdner Pädagoge, Hochschulprofessor und zeitweilige Kultusminister Sachsens Richard Seyfert in seinem 1904 in erster und 1949 in veränderter siebenter Auflage erschienenen Buch „Die Unterrichtslektion als Kunstform“, mit dem er auf die didaktisch-methodische Gestaltung des (Deutsch-)Unterrichts einen nachhaltigen Einfluss ausgeübt hat. Seyfert wendet sich primär an diejenigen, der aktiv - und das meint in seinem Verständnis ebenfalls „schaffend“ - mit dem künftigen Unterrichtsgegenstand umgehen und zu ebensolcher tätigen Haltung befähigen soll: den von der Hochschule bzw. von der Universität kommenden jungen Deutsch- und Literaturlehrer. Zwar müsse dieser den

²⁰ Sächsischer Philologenverein (Hrsg.): Die höhere Schule im Freistaat Sachsen, Radebeul-Oberlößnitz 2/1924/1, S.2f.

Erlebnis unsere Jugend zu befähigen, ist feinste aber schwerste Kunst, die ebenso wenig die Erziehung zum landesüblichen Rationalismus wie sie ein bloßes geniales Anregen ist: sie ist Erziehung - zu innerster Arbeit.“²³ Innerhalb dieses ganzheitlichen Tätigseins sieht Gaudig die „darstellende Arbeit“, also Lesen, Rezitieren, Sprechen, Vortragen, Schreiben, Zeichnen und plastisches Formen, durchaus nicht als dominant, sondern in Wechselwirkung mit der „Arbeit der Auffassung“ an: die Arbeitsschule, so schreibt er, setzt die Darstellung nicht der Auffassung gleich, „aber sie würdigt das Darstellen neben dem Erkennen ausgiebig.“²⁴ Seine Pädagogik, die er nicht eine der Tat, sondern des Tuns nennen möchte, favorisiert folglich für den Umgang mit Literatur intensive und langfristige, den Schüler prägende, weil stark fordernde Arbeitsvorgänge, und er hebt dabei expressis verbis das Schreiben hervor. „Es wird in unserer Schule viel zu viel geredet und viel zu wenig geschrieben“ - dies sein überraschendes Statement: Schreiben müsse ein natürliches, zum Kulturbedürfnis des Menschen gehörendes Ausdrucksmittel werden.²⁵ Dass Gaudig dies natürlich auch im Literaturunterricht praktizierte, beweisen u.a. seine didaktisch-methodischen Erörterungen zum selbsttätigen Umgang mit Dramen in den Oberklassen, denen bekanntermaßen sein besonderes Interesse galt. Nur vereinzelt, aber immerhin vorhanden, dagegen sein etwas vager sprachproduktiver Vorschlag: „Vielleicht dichtet man ja auch ein wenig mit unseren Jüngsten.“²⁶ Bei allen Darstellungen jedoch sollten die „Merkzeichen des idealen Arbeitsvorganges“ vorhanden sein: Selbstständigkeit, Selbstkontrolle, Selbstkorrektur sowie Arbeitslust und individueller, persönlicher Charakter des Produzierten.²⁷

Detaillierte unterrichtspraktische Aussagen zu diesem Gaudigschen Prinzip des Schaffens sind zahlreich und sehr differenziert bei seiner wohl bedeutendsten Schülerin auf dem Gebiete des Deutschunterrichts, Lotte Müller, zu finden. In ihrem Buch „Einstellung auf Freitätigkeit“ (1924) beispielsweise legt sie dar, dass zunächst solche Themen bearbeitet werden sollten, die möglichst „reine Arbeitsformen“²⁸, wie genaues Lesen, sorgfältiges Auslegen des Textes, Vergleichen u.a., verlangen, ehe an eigenständige Gestaltungen gedacht werden könne. Aber nicht nur als Endprodukte des Prozesses, quasi in einer Phase der Applikation, haben solche Schülerproduktionen ihren Platz, sondern auch während der Aneignung oder als Teil von ihr: Darstellungen von Ersonnenem etwa, wie Ausschmücken einer im Text gegebenen Lage, Weiterspinnen einer angefangenen Geschichte, Verweben angedeuteter Motive, Ersinnen eines Märchens zu einem Bild oder Formulieren des letzten Satzes zu einer Fabel sind von L.Müller erprobte Möglichkeiten handlungs- und ver-

²³ Gaudig, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 3., von O.Scheibner besorgte Aufl. Leipzig 1930, S.80.

²⁴ Ebd. S.81.

²⁵ Ebd. S.58.

²⁶ Ebd. S.76.

²⁷ Ebd. S.81.

²⁸ Müller, L.: Einstellung auf Freitätigkeit, Leipzig 1924, S.11.

derum aktive, mit inneren und veräußerten Handlungen einhergehende - Rezeption.³¹

- Der Prozesscharakter beim unterrichtlichen Umgang mit Literatur schließt das Anerkennen relativer Langfristigkeit, das didaktisch-methodische Bedenken aller modellhaften Phasen des Verstehens und Aneignens sowie die Notwendigkeit von Anstrengung kognitiver und emotionaler Art ein. Vordergründiges Versprechen von 'Spaß' und von schnellen Erfolgen, wie es in vielen Bereichen der heutigen Gesellschaft gang und gäbe ist und auch in die Schulen überzuschwappen droht, hat nichts mit dem reformpädagogischen 'Genuss = Arbeit' gemein. Es verfälscht und amputiert das Schaffensprinzip bzw. die Handlungsorientierung.
- Der Verzicht auf analytisch-interpretatorische Textarbeit, die erst eigentlich zur Leistung des Autors vordringt, und der 'Ersatz' des Textes durch Schülerproduktionen, die weit hinter dessen Kommunikationsangebot zurückbleiben, führen zu unzulässiger Verkürzung der Prozesse: und zwar objektiv hinsichtlich des Textverstehens wie subjektiv hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Erst wenn beides befördert wird, ergeben Handeln und Produzieren einen Sinn.
- Kritisch-konstruktives Bewahren des reformpädagogischen Schaffensprinzips kann auf die Formel 'Handlungsorientierung ohne Handlungseuphorie' gebracht werden. Dies meint: keine Euphorie für bloßes Tun oder wegen irgendeines Produkts, sondern entscheidend ist das Handeln, das (auch) den Weg gestaltet und sich durchaus mit Analyse und Kognition verbinden lässt. Wesentliches Kriterium muss sein, dass sowohl das Textverstehen als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gefordert und gefördert werden.

Anschrift der Verfasserin: Prof. Dr. Annemarie Mieth, Universität Leipzig, Institut für Germanistik, Augustusplatz 10/11, 04109 Leipzig

³¹ Eine solche Auffassung des reformpädagogischen Schaffensprinzips trifft sich zum Beispiel mit der Bestimmung von „Handeln als Kategorie individueller und sozialer Selbsterfahrung und Praxis“, wie sie G. Rupp bereits 1989 für den zeitgenössischen Literaturunterricht vorgenommen („Praxis Deutsch“ 98, S.8) und damit eine gültige Position konstruktiver Handlungs- und Produktionsorientierung formuliert hat.