

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>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Valentin Merkelbach

**HINFÜHRUNG ZUM FROHEN
LESEN ODER VERGNÜGEN
DES ERKENNENS?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 8. S. 92-94.

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.

Valentin Merkelbach

HINFÜHRUNG ZUM FROHEN LESEN ODER VERGNÜGEN DES ERKENNENS?

Zu Elisabeth K. Paefgen: *Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft*. In: *Didaktik Deutsch 1999, H.7, S.24-35*

Einen Abriss ihrer Studie „Einführung in die Literaturdidaktik“ (Stuttgart 1999) veröffentlichte Elisabeth Paefgen unter dem skeptisch klingenden Titel „Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft“. Der Beitrag, der Gegenwart und Zukunft ins Auge fasst, beginnt mit Hinweisen auf die Geschichte des Fachbereichs Literatur. Paefgen konstatiert in der Literaturdidaktik von Anfang an eine Polarisierung von Kopf und Herz, Gefühl und Verstand, - deutlich ausgeprägt in den Arbeiten von Robert Heinrich Hiecke, dem „Vertreter einer intellektuell-kognitiven Literaturdidaktik“ (1842) und Philipp Wackernagel dem „Verfechter eines emotional orientierten Literaturunterrichts“ (1843). Die Polarisierung halte bis in die Gegenwart an und habe sich in drei Positionen ausdifferenziert:

1. „...das (richtige) Lesen ist eine mühsame Sache und will gelernt werden.“
2. „Gefühle eignen sich als motivationaler Faktor, sind aber selbst nicht unterrichtsrelevant.“
3. „Wichtig ist, daß die Schüler überhaupt lesen, und das tun sie eher, wenn sie das Vergnügen an literarischer Lektüre entdecken.“ (S.26)

Nach Paefgen dominiert seit den 80er Jahren die dritte Position und ist in lesefördernde und handlungsorientierte Literaturkonzepte eingegangen, etwa in die von Bettina Hurrelmann und Gerhard Haas. Paefgen lässt keinen Zweifel aufkommen, dass sie selbst gegen diese Dominanz mit einem von der ersten Position abgeleiteten Konzept des „Denkenden Lesens“ (Proust) gegensteuern will. Wenn die Literaturdidaktik sich zufrieden gebe mit einer „Hinführung zum frohen Lesen“, könne sich „die Stellung des Faches Literatur im schulischen Fächerkanon...zu einem ‘Nebenfach’“ entwickeln wie Kunst und Musik (S.26). Ihr Gegenmodell zu diesen didaktischen Ansätzen, „die die emotionale Wirkung des Literatur-Lesens für die schulische Vermittlung hervorheben“, versteht den Text als „Denkaufgabe“, „als intellektuelle Herausforderung, als sprachliches Problem, das Lösungsarbeit verlangt, möglichst schriftliche“. Schreiben spiel darum ein wichtige Rolle, „weil die Überführung in eigene Schriftsprache den Erkenntnisprozeß“ verlangsamt und dauerhafter mache; weil „der schreibende Leser... ein besserer, genauerer Leser“ sei (S.27). Dabei könnten, konzediert Paefgen an die herrschende Literaturdidaktik, „literarische Schreibarbeiten“, also produktive Verfahren, die gleiche Funktion übernehmen wie „sachliche Aufgabenstellungen“ (S.27). Dazu verweist Paefgen, wohl sehr bewusst, nicht auf Haas, Spinner oder Waldmann, sondern auf Rupp und Fingerhut.

Im Konzept dieser „literatursprachorientierten Didaktik“ geht es nicht mehr „um die Vermittlung eines angeblichen Kanons, sondern darum, an exemplarisch ausgewählten Texten eine konzentrierte Lese- und Schreibschulung durchzuführen, indem sich der schreibende Schüler nachvollziehbar ins Verhältnis setzt zum literarischen

Text“. Die konkreten didaktischen Modelle sollen sich darum, vom Druck des Kanons entlastet, vorwiegend auf Texte des 20. Jahrhunderts beziehen, „die in ihrer Darstellung sprachexperimentell arbeiten, formal ungewöhnlich sind bzw. ein lineares harmonisches Erzählen verweigern“. Es handle sich um eine „didaktische Konzeptionierung, die vor allem für einen Literaturunterricht mit hohem Anspruchsniveau auf der Sekundarstufe II als Grundlage dienen“ könne und „sprachlich-, literarisch- und schreibinteressierte Schüler“ erfordere, „die Literatur-Lesen als Arbeit akzeptieren und im Literaturunterricht das brechtsche Vergnügen des Erkennens suchen“. Es sei der Versuch, Literatur gegen des verbreitete Unterhaltungsbedürfnis „als vermittlungsbefähigenden Lehr- und Lerngegenstand zu retten“, „nicht auf Leichtgläubigkeit und Spaß“ zu setzen, sondern „den literarischen Text wie einen fremdsprachlichen“ zu behandeln, der übersetzt werden müsse. (S.27 f.)

Den Ausweg aus der Krise, in die das Lesen und der Literaturunterricht gekommen seien, sieht Paefgen gerade nicht darin, in Konkurrenz zu treten zu den leichter zu rezipierenden neuen Medien, vielmehr stellt sie in Aussicht, dass dem Gegenstand Literatur langfristig vielleicht „eine günstigere Zukunft beschieden“ sei, „wenn Didaktiker und Lehrer sich von der Erwartung“ verabschiedeten, „der Literaturunterricht müsse leidenschaftliche Literaturleser heranbilden“, und wenn sie akzeptierten, „daß sie unter den heutigen kulturellen Bedingungen mit dem Lesen von Literatur ihren Schülern eine Arbeit zumuten, die diese eher mit Mathematik- als mit Kunstaufgaben vergleichen“ (S.30).

Neu an Elisabeth Paefgens gymnasial orientierter Position ist die geradezu saloppe Preisgabe des klassischen Kanons. Das werden ihr die strengen Kanoniker, bei aller Sympathie zu dieser ansonsten streng textorientierten Literaturdidaktik im Geiste Hieckes, nicht durchgehen lassen. Ansonsten ignoriert oder weist sie fast alles zurück, was in den letzten drei Jahrzehnten unternommen wurde, den Literaturunterricht nicht nur text-, sondern auch leserorientiert zu gestalten. Statt Leselust als elementares Lernziel, von dem alle übrigen Zielsetzungen wesentlich abhängen, anzuerkennen und in Textauswahl und Methodik zu reflektieren, werden solche Bemühungen, wie sie, zum Leidwesen von Paefgen, von der Primarstufendidaktik ange-regt werden, als „Hinführung zum frohen Lesen“ ironisiert und der grenzenlosen Fun-Kultur zugeschlagen. Es werden, wie zu Zeiten Hieckes und Wackernagels, falsche Alternativen aufgebaut mit Feststellungen wie: „Der literarische Text kann lustvoll und oberflächlich zum Vergnügen gelesen, er kann aber auch akribisch und ausdauernd studiert werden, um das ästhetische Geflecht zu analysieren, um Erkenntnisse über seine Struktur und seinen Inhalt zu erlangen.“ (S.25).

Für ein solches ausschließlich textorientiertes Konzept ist die gymnasiale Oberstufe, auf die die Sekundarstufe I entsprechend vorzubereiten hat, das Maß aller Dinge und uninteressant, was in der Primarstufe oder in den nicht-gymnasialen Schulformen der Sekundarstufe I - von der Sekundarstufe II des berufsbildenden Schulwesens ganz zu schweigen -, unterrichtet wird. Uninteressant erscheint wohl auch alles, was im Literaturunterricht, auch im gymnasialen, tatsächlich geschieht und aktuell möglich ist bzw. möglich wäre. Den Literaturunterricht als relevanten Bereich des Deutschunterrichts retten zu wollen, indem man ihn zu mathematisieren versucht

und ihn strengen textwissenschaftlichen Kriterien unterwirft, heißt ja wohl den Teufel mit Belzebub austreiben zu wollen.

Der Literaturdidaktik muss für eine „mögliche Zukunft“ mehr einfallen als eine solche puritanische Rosskur und ihr ist ja auch schon viel mehr eingefallen, um Literatur, in Konkurrenz zu anderen Medien, als ein besonderes Symbolsystem zur Reflexion, nicht zur Emotionalisierung, von Individuum, Gesellschaft und Geschichte nutzen zu lernen. Dazu gehört Lust auf Lesen ebenso wie textanalytische Kompetenz und die Erkenntnis, dass das eine nicht ohne das andere zu haben ist und beides in einem dialektischen Verhältnis zueinander existiert - auf dem niedrigsten wie auf dem höchsten Niveau von Lektürefähigkeit. Auch das Vergnügen einfacher, ja einfachster literarischer Texte setzt, wie vorbegrifflich auch immer, Einsicht in die Machart voraus und erweitert zugleich diese Einsicht, ohne die Vergnügen nicht zu haben ist.

Diese literarische Grundkompetenz, die mit Kinderreimen, Kinderliedern, mit Gute-Nacht-Geschichten und Märchen ihren Anfang nimmt, gilt es mit der Auswahl immer komplexerer Texte zu stimulieren und dafür Formen des Umgangs zu finden, die Lust auf Lesen nicht in Gegensatz bringen zur Lust auf Lernen. Das ist keine Minimierung der Ansprüche an Literaturunterricht, im Gegenteil. Es gibt empirische Daten genug, die darauf schließen lassen, dass ohne eine positive Grunderfahrung Literatur als Medium der Reflexion sich in Schule und Freizeit nicht so etablieren lässt, dass sie als ein vergleichsweise schwieriges Medium neben weniger schwierigen sich wird behaupten können. Sich aus der Konkurrenz mit anderen Medien zu verabschieden, wie das Elisabeth Paefgen empfiehlt, und dagegen ein strenges literarisches Lehr-Lernprogramm zu verordnen mit Texten, die „in ihrer Darstellung sprachexperimentell arbeiten, formal ungewöhnlich sind bzw. ein lineares harmonisches Erzählen verweigern“, kann wohl auch im Oberstufen-Leistungskurs nur als Fastenkur empfunden werden, deren reinigende und heilende Wirkung höchst ungewiss erscheint.

Gegenüber lesersozioologischen Erhebungen unter Kindern und Jugendlichen, wonach das Buch hinter Fernsehen, Computer, CD und Kassette an letzter Stelle des Freizeitinteresses rangiert und das Lesen von Belletristik von einer wachsenden Zahl als pure Zeitverschwendung empfunden wird, scheint Elisabeth Paefgens Ansatz von der resignativen Einsicht bestimmt, dass Literatur und Literaturunterricht letztlich doch nur für den kleinen Kreis der „Kenner“ taugt, für „sprachlich-, literarisch- und schreibinteressierte Schüler, die Literatur-Lesen als Arbeit akzeptieren und im Literaturunterricht das brechtsche Vergnügen des Erkennens suchen“. Brecht wollte allerdings, wenn ich mich recht erinnere, aus dem kleinen Kreis der Kenner einen großen machen. Dieses Ziel kann, auch wenn unterschiedliche Niveaus der Kennerschaft zu akzeptieren sind, von der Literaturdidaktik nicht aufgegeben werden..

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Valentin Merkelbach, Klopstockstr. 21, 65187 Wiesbaden