

Unterhaltungsliteratur

Zu ihrer Theorie und Verteidigung

Mit Beiträgen von

Johannes Anderegg, Jörg Hienger
Kaspar H. Spinner

Herausgegeben von

Jörg Hienger



VANDENHOECK & RUPRECHT IN GÖTTINGEN

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Unterhaltungsliteratur: zu ihrer Theorie u. Verteidigung /
mit Beitr. von Johannes Anderegg . . . Hrsg. von Jörg Hienger. — Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1976.

(Kleine Vandenhoeck-Reihe ; Bd. 1423)

ISBN 3-525-33402-8

NE: Anderegg, Johannes [Mitarb.]; Hienger, Jörg [Hrsg.]

Kleine Vandenhoeck-Reihe 1423

Umschlag: Hans Dieter Ullrich. — © Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1976. — Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf foto- oder akustomechanischem Wege zu vervielfältigen.

Printed in Germany.

Gesamtherstellung: Verlagsdruckerei E. Rieder, Schrobenhausen

DAS VERGÄLLTE LESEVERGNÜGEN

Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur

1. Kritik

Die literaturdidaktische Diskussion der letzten Jahre ist von der Auseinandersetzung um den erweiterten Textbegriff geprägt gewesen. Heute kann als unbestritten gelten, daß Literaturunterricht nicht auf dichterisch wertvolle Texte beschränkt bleiben soll. In den neuen Lesebüchern sind die dahingehenden Konsequenzen gezogen, einige einschlägige Unterrichtsmodelle liegen vor und konkrete Erfahrungen sind gesammelt. Der Konsens über die Aufnahme unterhaltender und pragmatischer (expositorischer) Textsorten in den Deutschunterricht kann aber nicht darüber hinwegtäuschen, daß über die zu verfolgenden didaktischen Intentionen Uneinigkeit, z. T. Ratlosigkeit herrscht. Mit den folgenden Ausführungen soll auf grundsätzliche Probleme eingegangen werden, die sich in der Diskussion über den Umgang mit Unterhaltungs- oder Trivilliteratur¹ ergeben haben. Die Didaktik der Unterhaltungsliteratur² scheint sich zur Zeit in Aporien zu verstricken, wobei Entwicklungen der allgemeinen Didaktik, vor allem der Curriculumtheorie, eine bestimmende Rolle spielen. Diese Zusammenhänge sollen hier zunächst thematisiert werden; aus einer kritischen Einschätzung heute vorherrschender Tendenzen werde ich dann – zum Teil zurückgreifend auf die in den fachwissenschaftlichen Aufsätzen dieses Bandes entwickelten Positionen – ein didaktisches Modell für den Umgang mit Unterhaltungsliteratur entwickeln.

Der didaktische Innovationsprozeß der letzten Jahre läßt sich grob charakterisieren als Übergang vom stofforientierten zum lernzielorientierten Unterricht. Die Einbeziehung unterhaltender Literatur in den Deutschunterricht ist in unmittelbarem Zusammenhang mit dieser neuen Ausrichtung zu sehen. Solange im Stoff selbst der Bildungswert gesucht wurde, konnte die als minderwertig oder belanglos betrachtete Literatur im Unterricht keinen Platz finden. Sie diente höchstens als Kontrastfolie zur ‚bildenden‘ Literatur, damit der Schüler im Vergleich sein Qualitätsgefühl entwickeln

konnte und Kitsch und Schmutz von Dichtung zu unterscheiden lernte. „Literatur und Schund“ lautet der bezeichnende Titel eines Bändchens für Lehrer aus den 60er Jahren.³ Daß zum Kanon trotzdem Texte höchst zweifelhafter Qualität gehörten, zeigt das Versagen des Qualitätsgefühls der Didaktiker, die nicht selten in pädagogischem Eifer Tiefsinn und Wert hineininterpretierten, wo solcher nur als aufgesetzter äußerer Anspruch vorgetäuscht war. Mit der Orientierung an Lernzielen ist der Blick vom Stoff weg auf das Verhalten des Schülers gelenkt worden. Nicht mehr der wertvolle Text, sondern die Leseweise der Schüler steht damit im Zentrum der literaturdidaktischen Fragestellung. Ziel des Unterrichts ist nicht mehr die Erschließung dichterischer Werke als Kulturgüter, sondern das Herbeiführen einer veränderten Lesehaltung. Diese wird – unter Bezugnahme auf Richtziele wie Aufklärung, Emanzipation, Selbst- und Mitbestimmung – heute meist als „kritisches Lesen“ gekennzeichnet. Eine Beschränkung auf bestimmte Arten von Texten entfällt: kritische Leseweise soll in bezug auf das ganze Spektrum von Texten, die heute im gesellschaftlichen Umfeld eine Rolle spielen können, entwickelt werden. Für den Umgang mit massenhaft verbreiteter Literatur erscheint die neue Zielsetzung besonders angebracht: Die unterhaltenden, „trivialen“ Texte verleiten in verstärktem Maße zum identifizierenden, distanzlosen Lesen und wirken – nach gängiger didaktischer Meinung – affirmativ, bestätigen ideologische Einstellungen und verhindern kritisches Denken und Handeln; im Literaturunterricht sollen die Schüler deshalb lernen, solche Texte auf ihren Realitätsgehalt hin zu prüfen, ihre Manipulationsmechanismen zu erkennen und aus dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen zu erklären. Nur so glaubt man erreichen zu können, daß aus den Objekten und Opfern der Unterhaltungsindustrie sich selbst bestimmende Subjekte werden.

Gestützt wird die besondere Berücksichtigung der massenhaft verbreiteten Literatur im Deutschunterricht durch den situativen Ansatz der Curriculumtheorie, wie er vor allem durch S. Robinson in der bundesrepublikanischen Bildungsreform bestimmend geworden ist. Nach dieser Theorie werden die Lernziele aus den für zukünftige Lebenssituationen notwendigen Qualifikationen gewonnen. Leicht läßt sich zeigen, daß das Lesen von unterhaltenden Texten eine viel häufigere Lebenssituation darstellt als die Lektüre der früher in der Schule kanonisierten Dichtung. Es muß deshalb sinnvoll scheinen, die Schüler im Literaturunterricht mit der Qualifikation auszustatten, gerade die massenhaft gelesenen Texte in emanzipatorischer, d. h. kritischer Weise zu rezipieren.⁴

Die Umsetzung des Lernziels ‚kritisches Lesen‘ wird allerdings sehr unterschiedlich realisiert. Schon ein Vergleich der beiden neuen Lesewerke „Kritisches Lesen“⁵ und „Texte für die Sekundarstufe“,⁶ dessen Texte – wie es in der Einleitung der Lehrerbände heißt – so ausgewählt sind, „daß sie nicht zum identifizierenden, sondern zum kritischen Lesen auffordern“, zeigt, daß unter der gleichlautenden Zielsetzung sehr Verschiedenes praktiziert wird. Weitgehende Einigkeit herrscht in der Ansicht, daß mit der Einbeziehung der Unterhaltungsliteratur in den Deutschunterricht jener als bildungsbürgerlich kritisierte dichotomische Literaturbegriff, der Dichtung dem Schund gegenüberstellte, überwunden und der Deutschunterricht von der elitären Mißachtung eben jener Lesestoffe, die die meist gelesenen sind, befreit ist. Man hofft, endlich den lange vermißten Anschluß an die Leserealität unserer Gesellschaft gewonnen zu haben und damit auch jenen Lesern und Schülern gerecht zu werden, deren Interesse nicht der kanonisierten wertvollen Literatur gilt und die sich bisher in der Schule mit einer „Literaturbarriere“ konfrontiert sahen.

Aber hat man das wirklich erreicht? Der Lehrende sieht sich vor neue ungelöste Probleme gestellt. Der Schüler soll gerade die Texte, die er mit besonderer Spannung liest – man denke an die Abenteuerbücher –, anders, nämlich kritisch lesen lernen. Seine Wahl des Lesestoffes wird zwar – im Gegensatz zu früher – akzeptiert, nicht aber die ihm geläufige Leseweise: die distanzlose Identifikation, das spielerische Sich-Einlassen auf den Text, das Genießen von Spannung und Rührung soll abgebaut werden. Die diskriminierende Wirkung des Unterrichts verlagert sich damit nur von einer Ebene auf eine andere, und der Schüler sieht sich von ihr jetzt umso mehr betroffen, als unmittelbar sein Verhalten in Frage steht. Dieses Problem ist freilich in der Didaktik nicht unerkannt geblieben: aufzufinden ist es schon in den ungelöst gebliebenen Widersprüchen von M. Dahrendorfs bahnbrechendem Aufsatz „Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?“⁷ thematisiert worden ist es besonders in der reichen kritischen Auseinandersetzung um diesen Ansatz.⁸ Als erledigt kann das Problem bis heute nicht gelten.⁹ In Unterrichtsmodellen etwa, die auf einen kritischen Umgang mit Unterhaltungsliteratur zielen, drückt man sich immer wieder in bezeichnender Weise um eben diese Frage herum. So heißt es etwa, das Bedürfnis nach Spannung sei „grundsätzlich legitim“ – aber wie nun eine kritische Lesehaltung ohne eine Diskriminierung der Faszination durch Spannung erreicht werden kann, darauf bleibt man die überzeugende Antwort schuldig. Man möchte die Interessen des Schülers wahren, man geht

auf die Texte ein, die er mit Vorliebe liest, aber man will sein Lektüreverhalten ändern und wird so zum Spielverderber. Die Freude an der spannenden Lektüre droht durch den Unterricht durchkreuzt, das Vergnügen vergällt zu werden – und wenn man bedenkt, daß das der Spannung sich anheimgebende Lesen auch bei den Erwachsenen zu den selbstverständlichsten Verhaltensweisen gegenüber Büchern gehört, so fragt man sich, ob die Schule nicht wieder einmal am Leben vorbeierzieht. Wird nicht die alte Trennung im Bewußtsein der Schüler – nur in veränderter Form – aufrechterhalten: das in der Schule erwartete Verhalten widerspricht dem, was außerhalb der Schule als sinnvoll und angebracht erscheint? Und droht nicht die Gefahr, daß einmal mehr über eine Erziehungsinstitution eine Möglichkeit von Genuß mit schlechtem Gewissen belegt, eine weitere Form von Repression ausgeübt wird? So scheint auch die Erziehung zum kritischen Lesen ein Beispiel dafür zu sein, wie die Schule heute in die letzten Bereiche der Privatsphäre der Kinder eindringt, sich problematisierend einmischt in jene Tätigkeiten, mit denen sich Schüler bislang, gegen die Schule und sich von ihr erholend, eine eigene Welt und Identität haben aufbauen können und die ihnen auch in Abgrenzung gegen den Lehrer einen Zusammenhalt in der peer group ermöglicht haben (man denke an das Berichten von spannenden Geschichten und Fernsehsendungen, das Austauschen der Comic-Hefte unter der Schulbank usw.).

Solchen problematisierenden Fragen zum Konzept des kritischen Lesens kann entgegengehalten werden, daß auch das vom Lehrer nicht beeinflusste Leseverhalten der Schüler gesellschaftlich gesteuert sei. Wenn dieses in der Schule in Frage gestellt werde, so brauche sich der Schüler nicht als Person getroffen zu fühlen, ihm sei sein Verhalten gar nicht anzulasten. Er sei selbst manipuliert von der Kulturindustrie, und seine Lebensbedingungen, die erlittenen Frustrationen, die Abhängigkeitsverhältnisse würden bewirken, daß er das Bedürfnis nach identifizierender, evasorischer Lektüre empfinde. Das Problem wird damit von der persönlichen auf die gesellschaftliche Ebene gehoben, und in der Tat läßt sich zeigen, daß die verschiedenen Formen von Leseverhalten sozial und historisch bedingt sind. Nur ist damit die didaktische Problematik noch nicht gelöst. Zwar hat man mit der angedeuteten Argumentation die überholte individualistisch-moralistische Argumentationsweise früherer Didaktik überwunden, man beharrt aber auf einer künstlichen Trennung von Individuum und Gesellschaft: Gesellschaftlichkeit ist dem Individuum selbst inhärent, und auch ein gesellschaftlich bedingtes Leseverhalten bleibt das Leseverhal-

ten des einzelnen. Wie soll denn ein Schüler sein Genießen von Spannung und Rührung mit der damit verbundenen affektiven Besetzung als bloß gesellschaftliches Phänomen begreifen können? Eine solche Verlagerung der Problematik entlastet nicht das Individuum, sondern treibt es in eine Selbstentfremdung, indem es kognitiv sein affektives Verhalten nicht mehr akzeptieren soll, sondern als fragwürdiges gesellschaftliches Superstrat aufzufassen hat. Einmal mehr scheint hier Unterricht die Identitätsfindung zu erschweren, einmal mehr scheint moderne Didaktik mit Blindheit gegenüber affektiven Prozessen geschlagen zu sein. Die Symptome eines unartikulierten Widerstandes gegen die Unterdrückung der affektiven Dimension im Unterricht können bei Schülern heute beobachtet werden: Unlust beim Unterricht, die als ein Beharren auf affektiver Reaktion sich jedem rationalen Befragen verweigert; intuitive Ablehnung des Unterrichts über Unterhaltungsliteratur; oder jene geflissentliche Beteuerung zu Beginn entsprechender Unterrichtseinheiten, das wisse man schon, diese Lesestoffe, das sei Quatsch – auch wenn die Schüler durchaus passionierte Leser entsprechender Texte sind (so genau ist ihr intuitives Wissen darum, was Schule als Erziehungsinstanz an Einstellungen erwartet!).

In der Rechtfertigung, die Erziehung zum kritischen Lesen sei notwendig, weil das bestehende Leseverhalten durch gesellschaftliche Interessen und Strukturen pervertiert sei, kommt eine unheilige Allianz zwischen einem technokratischen Behaviorismus und einem seiner eigenen Dialektik beraubten Marxismus zum Ausdruck, die fortschrittlicher Didaktik in den letzten Jahren zur Gefahr geworden ist. Die Herkunft der Lernzieltheorie vom amerikanischen Behaviorismus ist bekannt: Die Verlagerung des didaktischen Interesses von dem, was früher geistige und allenfalls seelische Bildung hieß, auf beobachtbares Verhalten ist Folge des verhaltensorientierten Ansatzes behavioristischer Psychologie. Indem beim lernzielorientierten Unterricht Verhaltensänderungen als kollektive vorprogrammiert werden (die Lernziele werden nicht für jeden Schüler einzeln aufgestellt), droht den Schülern jeder individuelle Spielraum weggenommen zu werden. Wenn dieser, wie bei gewissen marxistischen Positionen, als ohnehin illusorisch unter den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen betrachtet wird, ist die Legitimation dafür gegeben, daß die Erziehungsinstanzen das Verhalten der Schüler umzuprogrammieren versuchen. So eilt eine gesellschaftskritische Position der behavioristisch-positivistischen zu Hilfe, indem beide sich der Dialektik von Individuum und Gesellschaft begeben. In die neuere Didaktik droht sich ein totalitärer Zug einzuschleichen, verdeckt durch den

Anspruch auf Rationalität und Kritik. Dem Individuum wird die Freiheit abgesprochen und damit genommen; sein Verhalten ist vorprogrammiert – Unterrichtseinheiten pflegen die Formulierung „Der Schüler soll (erkennen, lernen usw.)“ zu ihrem Ausgangspunkt zu machen. Das Recht auf eine sich in ihrer Gegenwärtigkeit begnügende Tätigkeit gibt es in der Schule nicht mehr, da der Schüler nur als der gilt, der er werden soll.

Verstärkt wird die Gefahr einer totalen Programmierung durch die der behavioristischen Lernpsychologie inhärente Tendenz, didaktische Zielentscheidungen auf binäre Oppositionen zu gründen. Die Konzentration auf beobachtbare Verhaltensaspekte ruft eine solche Reduktion von selbst hervor: Verhaltensäußerungen eines Individuums sind immer determiniert im Sinne eines entweder/oder. Deshalb ist der mit operationalisierten Lernzielen geplante Unterricht auch mit Tests auf seinen Erfolg hin zu kontrollieren und über Computer auswertbar. In der Lesedidaktik kommt das auf binären Oppositionen beruhende Denken in der Alternative: emotionales versus distanzierendes, identifizierendes versus kritisches Lesen zum Ausdruck. Der Leseakt ist aber weniger eine manifeste, beobachtbare Verhaltensäußerung als ein Bewußtseinsprozeß. Als solcher ist er nicht in binäre Alternativen im Sinne eindeutiger Determiniertheit auflösbar. Der Zwang zur Dichotomie erweist sich als verhängnisvoll, da er die Komplexität des Lesevorgangs auf einen eindimensionalen Verhaltensbegriff zu reduzieren droht. Diskriminierung des affektiv besetzten Umgangs mit Literatur ist die Folge.

Indem das Genießen von Spannung, Rührung und selbst Komik in didaktischer Perspektive verdächtig erscheint, wird erneut ein Problem zementiert, das den deutschen Sprachbereich seit langem kennzeichnet: populäre Unterhaltungsliteratur wird mißachtet, abgedrängt und damit zugleich der Trivialität ausgeliefert, daneben aber bildet sich eine exklusive problematisierende Literatur heraus, der es an Kommunikabilität fehlt. Insofern fördert die Didaktik selbst den desolaten Zustand des literarischen Markts.

2. Modellvorschlag

In den fachwissenschaftlichen Aufsätzen dieses Bandes ist die kommunikative Funktion unterhaltender Texte theoretisch erläutert worden. Eine Didaktik der Unterhaltungsliteratur wird an dieser Funktion nicht vorbeiziehen können, ohne sich ihrer eigenen

Wirksamkeit zu begeben. Die schematische, mitspielende, sich selbst genügende Rezeptionsweise ist nicht ein defizienter Modus, eine Schwundform der fiktionalen, deutenden Lektüre, sondern erfüllt eine eigene Funktion, die der des Spielens verglichen werden kann. Dem Pädagogen fällt es kaum ein, dem Kind das Recht aufs Spiel zu verweigern; eben dies tut er aber im Literaturunterricht, wenn er die spielerische, unterhaltende Lektüre zu einem kritischen Lesen machen will. Auch im Umgang mit Literatur müßte das Mitspielen nicht nur geduldet, sondern gefördert werden. Eine generelle Kritik von Schematik bei der Lektüre ist widersinnig, da die Befolgung der Spielregeln, des Schemas den unterhaltenden Genuß überhaupt erst ermöglicht (nicht wenige Leser pflegen sich vor der Lektüre auch der Befolgung des Schemas zu vergewissern, indem sie zuerst den Schluß lesen und das Buch weglegen, falls das Schema, das in den meisten Fällen ein Happy-End erfordert, nicht erfüllt wird). Das Hereintragen eines Anspruchs, der über das schematische Spiel hinausgeht, kann für die Lektüre sogar bedenklich sein: denn eben damit wird die Bereitschaft verstärkt, tieferen Sinn und Probleme dort hineinzuinterpretieren, wo gar keine sind.¹⁰ Im Hinblick auf die schematische Lektüre müßte der Schüler also nicht angeleitet werden, im Text nach wesentlichen, zum Beispiel gesellschaftskritischen Aussagen zu suchen und bei deren Abwesenheit den Text abzuwerten. Vielmehr müßte gerade der Spielcharakter der Texte, ihre Unverbindlichkeit, ihre Anspruchslosigkeit in bezug auf außerliterarische Wirklichkeit und tatsächliches Handeln erkannt und akzeptiert werden. Bei neueren Unterrichtsmodellen zu unterhaltender Literatur kann immer wieder beobachtet werden, daß die auf Schematik angelegten Texte mit problematisierenden, innovierenden in wertender Absicht verglichen werden sollen: damit kann der Schüler nicht erfahren, welches Eigenrecht schematischer Kommunikation zukommt. Wenn eine Wertungskompetenz in bezug auf Schematik entwickelt werden soll, dann müßten die Texte am Anspruch der Schematik selbst gemessen werden: es gibt sehr wohl raffiniertere, spannendere, subtilere und ärmere, langweiligere, primitivere Spiele. In dieser Hinsicht besteht sicher ein Qualitätsunterschied zwischen Agatha Christie und „Jerry Cotton“. Vergleicht man aber einen Kriminalroman mit Schillers „Verbrecher aus verlorener Ehre“, so kann es nicht mehr um besser und schlechter, sondern nur um zwei verschiedene mögliche Formen literarischer Kommunikation gehen.

Wird im Hinblick auf den Umgang mit unterhaltender Literatur in der Schule für das mitspielende Lesen plädiert, so sieht man

sich mit einer elementaren Schwierigkeit konfrontiert. Unterhaltung scheint ihrem Begriff nach der Institution Schule in ihrer heutigen Form zu widersprechen. In der Lern-Schule hat das Spielverhalten, das sich dem unmittelbaren zweckhaften Zukunftsbezug entzieht, keinen Platz. Aber vielleicht ist eben dieser Widerspruch pädagogisch fruchtbar. Wenn dem spielerischen Sich-Einlassen auf unterhaltende Texte im Unterricht Raum geschaffen wird, so entsteht ein Gegengewicht gegen die vorherrschende Zweckrationalität der meisten Unterrichtstätigkeiten, ein Gegengewicht, das angesichts der immer manifester werdenden Beeinträchtigung der psychischen und auch physischen Verfassung der Schüler durch die Schule immer dringender wird. In der von fremden Zwecken befreiten unterhaltenden Tätigkeit dürfte die Chance für eine Entwicklung jener Kräfte gegeben sein, die unter dem Diktat der Zweckrationalität, der pragmatischen Nützlichkeit verkümmern. Zugleich kann jene Einheit von Geistigkeit und Emotionalität verwirklicht werden, die jedem Spiel eignet und die von den Sozialisationsinstanzen dem Schüler nur wenig vermittelt wird.

Doch wie kann schematische Kommunikation im Unterricht zu ihrem Recht kommen? Ein primär analysierendes, interpretierendes, kritisierendes Herangehen an entsprechende Texte zerstört das Spiel. Den Schülern geht es dabei wie einem Mensch-ärgere-dich-nicht-Spieler, der von einem Dabeisitzenden aufgefordert wird, sich doch den fragwürdigen Charakter seines Spiels zu überlegen: es übe antisolidarisches Verhalten ein, sei pures Abbild des kapitalistischen Wettbewerbssystems usw. Im Unterricht muß die schematische Kommunikation selbst mit- und weitergespielt werden. Methodische Möglichkeiten sind in z. T. durchaus traditionellen Formen der Unterrichtstätigkeit zu finden: spannendes Vorlesen und Erzählen von Geschichten, Spielen von Textvorlagen, Weiterfabulieren und Selber-Erfinden, Umdichten und Umsetzen in andere Medien (Comic, Hörspiel usw.). Freilich dürfen diese Tätigkeiten nicht wieder irgendwelchen formalen Zielen untergeordnet werden, die mit Unterhaltung nichts zu tun haben. Es geht also nicht, wie früher oft bei ähnlichen Vorgehensweisen, um die Erfüllung einer den Schülern fremden Stilmorm, die das Erzählen zur reinen Übung werden läßt. Die anzustrebende Unterhaltungsfunktion darf nicht virtuell sein, sondern muß tatsächlich verwirklicht werden: nicht Leseübungen, sondern den Mitschülern etwas so vorlesen, daß sie in Spannung geraten, daß sie Spaß haben (also am besten Geschichten, die die anderen noch nicht kennen). Ein solcher Umgang mit Unterhaltungsliteratur entspräche dem Ansatz des kommunikationsorientierten Deutschunterrichts inso-

fern, als das Sprechen, Lesen und Schreiben nicht als formale Sprachbildung, sondern als Kommunikationsakt praktiziert wird (wobei Kommunikation weniger als eine zukünftige denn als eine in der schulischen Gegenwart zu realisierende gesehen wird). Für den Lehrer steht deshalb die Aufgabe im Vordergrund, Unterrichtssituationen zu schaffen, die die entsprechenden Kommunikationsweisen erlauben. Er richtet sein Hauptaugenmerk also nicht so sehr auf den Stoff, auch nicht auf die Lernziele, sondern auf die zu arrangierenden Situationen und ihre didaktische Fruchtbarkeit.¹¹ Man könnte deshalb formulieren, es handle sich hier im Gegensatz zum stoff- und zum lernzielorientierten um einen situationsorientierten Ansatz. Er impliziert jeweils eine gewisse Offenheit des Unterrichtsprozesses und kann in diesem Sinne als eine didaktische Umsetzung des Offenen Curriculums verstanden werden.¹² Selbst bei einem Absehen von zweckrationaler Übungstätigkeit wird der Umgang mit Unterhaltungsliteratur die Sprachkompetenz der Schüler fördern: denn das Unterhalten durch Sprache stützt sich in besonders ausgeprägter Weise auf ein Ausschöpfen sprachlicher Möglichkeiten. Um die Mitschüler mit einer Abenteuergeschichte in Spannung zu versetzen, genügt es nicht, einen ungewöhnlichen Inhalt zu finden. Die Wirkung auf die Zuhörer entsteht vielmehr erst durch die Art und Weise des Erzählens, so daß der Erzählende sich zu einem phantasiereichen und geschickten Umgang mit der Sprache veranlaßt sieht.

In einem Plädoyer für einen mitspielenden Umgang mit unterhaltender Literatur in der Schule ist auf eine Gefahr hinzuweisen, die aus einer falsch verstandenen Entwicklung spielerischer Haltung resultieren kann: spielerisches Verhalten ist nur dort angebracht, wo tatsächlich eine gewisse Loslösung von unmittelbarer pragmatischer Gebundenheit vorhanden ist. Wird die spielerische Haltung auch eingenommen gegenüber Handlungen, die sich verändernd auf die Realität beziehen, entsteht jene lebensironische Einstellung, der alles zum Spiel wird und die damit Wirklichkeit zum Spielfeld macht. Die Grenze des Spiels, die dieses trennt vom Bereich verantworteter Handlung, muß auch dem Schüler bewußt werden. Daß die Grenzen sich leicht verwischen, ist in alltäglichen Situationen immer wieder erfahrbar: etwa wenn man nach dem Ansehen eines Abenteuerfilms beim Nachhausefahren am Steuer des Wagens sich nun selbst wie eine Filmgestalt fühlt und versucht ist, eine entsprechende Fahrweise an den Tag zu legen.

An dieser Stelle muß auch darauf hingewiesen werden, daß die Bereitschaft, Spiel- und Handlungsbereich auseinanderzuhalten, eine gewisse Stabilität der Ich-Identität voraussetzt. Diese nicht

mehr literaturtheoretisch, sondern sozialpsychologisch faßbare Dimension wird für den Didaktiker wichtig. Bei der Rezeption massenhaft verbreiteter Literatur läßt sich beobachten, daß besonders Angehörige unterer sozialer Schichten allzu gerne das literarische Spiel mit Wirklichkeit verwechseln, um damit eine Bestätigung eigener Wertvorstellungen zu finden. Auf solche Bedürfnisse wird etwa in der Produktion von Groschenromanen auch bewußt spekuliert. Der Unterrichtende wird einen Literaturkonsum als Weltanschauungsersatz nicht unterstützen wollen, da er damit nur einer Scheinlösung von individuellen und gesellschaftlichen Problemen Vorschub leisten würde. Das Eintreten für das Recht auf unterhaltende Lektüre kann nicht eine Förderung jener Leseweise bedeuten, die die Schematik mit Wirklichkeitsbewältigung verwechselt; in diesem Punkte sehe ich mich im Gegensatz zu jenen Didaktikern, die – für die Bedürfnisse der Unterschicht plädierend – einer solchen Leseweise ein gewisses Recht zusprechen wollen. Falscher Anspruch an Unterhaltungsliteratur muß als solcher den Schülern deutlich gemacht und jener Genuß an schematischer Lektüre eröffnet werden, der auf dem Spiel beruht.¹³ Für den Unterrichtenden ist wichtig, sich bewußt zu machen, wo der Umgang mit Unterhaltungsliteratur selbst nicht mehr weiterführt: zur Gewinnung der Ich-Stabilität und zur Wirklichkeitsbewältigung sind andere Unterrichtsaktivitäten nötig. Ein Belassen der Schüler im Glauben an den Wirklichkeitsersatz in der schematischen Unterhaltungsliteratur dispensiert in bedenklicher Weise den Unterrichtenden von weiterführender didaktischer und auch gesellschaftspolitischer Verantwortung.

Damit das Wissen um die Grenzen des Spiels gewährleistet ist, muß der mit- und weiterspielende Umgang mit unterhaltender Literatur im Unterricht durch eine Reflexion über solches Spielen ergänzt werden. Sie dient der Entwicklung einer metakommunikativen Kompetenz,¹⁴ der Fähigkeit, über die schematische Kommunikation nachzudenken und zu reden. Als ein erster Problemkreis bietet sich dabei die Untersuchung der Schemata in den Texten an. Als Bedingung der Möglichkeit unterhaltender Wirkung stellen sie einen zentralen Faktor schematischer Kommunikation dar. Zur Diskussion steht dabei weniger die Interpretation eines einzelnen Werkes als die Untersuchung der jeweiligen Gattung und ihrer Regeln, die in jedem Einzelwerk mit Variationen verwirklicht sind. Den Schülern kann durch das Herausarbeiten des Schemas die ganze Künstlichkeit der auf Schematik angelegten Literatur deutlich werden; sie sind damit eher gefeit gegen eine verkürzte Ineinssetzung schematisch-literarischer und pragmatisch-

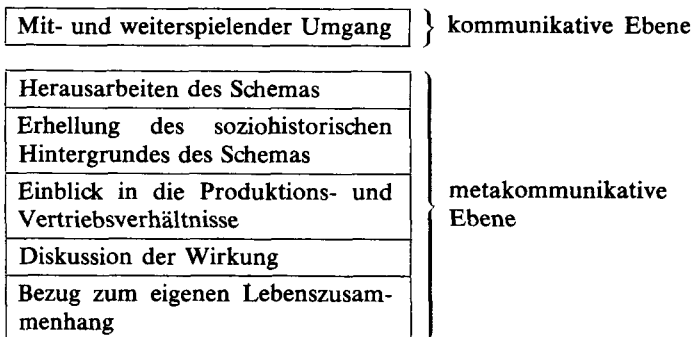
wirklichkeitsbezogener Aussage. Sie sehen, daß in der Schematik zwar Versatzstücke außerliterarischer Wirklichkeit aufgegriffen werden, daß aber in dem neuen Zusammenhang, in den sie gebracht werden, kein Anspruch auf Realitätsverweis und -deutung mehr besteht. „Das Buch finde ich lügenhaft und schön“, hat eine Elfjährige einmal gesagt;¹⁶ so wäre die auf Schematik angelegte Literatur tatsächlich zu verstehen! Erreicht werden soll durch das Herausarbeiten des Schemas nicht ein Abbau von Spannung und Vergnügen bei der Lektüre, sehr wohl aber die Verwandlung einer sensationsorientierten Faszination, die das Erzählte als Wirkliches auffaßt (vergleichbar der Faszination, die die Sensationspresse auslösen will), zu einer Faszination durch das Spiel. Um es am Beispiel zu sagen: ein auf Unterhaltung angelegter Science-Fiction-Roman soll nicht als Bericht tatsächlicher Zukunft, sondern als ein raffiniertes Spiel mit Möglichkeiten gelesen werden.

Mit der Benennung des Schemas dürfte auch die Gefahr der ideologisierenden Wirkung von Stereotypen vermindert werden. Die Frage, wie weit und in welcher Weise Stereotype der Literatur überhaupt Einstellungen und Verhaltensweisen zu beeinflussen vermögen, gehört allerdings zu den umstrittensten literaturpsychologischen Problemen. Vor allem in den Vereinigten Staaten sind ausführliche empirische Forschungen dazu angestellt worden, ohne daß eindeutige Ergebnisse erzielt worden wären. Feststellbar ist zwar ein signifikanter Zusammenhang zwischen Textstereotypen und Einstellungen (attitudes) von Lesern, unklar ist aber, ob die Einstellungen tatsächlich durch Texte hervorgerufen oder zumindest verstärkt werden können oder ob nicht umgekehrt die Leser auf Grund schon vorhandener Einstellungen Texte mit bestimmten Stereotypen bevorzugen bzw. im Sinne selektiver Wahrnehmung nur auf bestimmte Stereotypen achten.

Über das Herausarbeiten des Schemas hinaus bieten sich auf der metakommunikativen Ebene im schulischen Umgang mit unterhaltender Literatur weitere Problemkreise an. Das Schema kann auf seine soziohistorischen Bedingungen hin befragt werden: daß etwa der Kriminalroman zu einem bestimmten Zeitpunkt der Entwicklung der bürgerlichen Gesellschaft entstanden ist, hat seine literatursoziologisch benennbaren Gründe. Entsprechende Untersuchungen im Unterricht zeigen dem Schüler von neuer Seite die Relativität der Schemata. Weitere Einsichten in die literatursoziologische Problematik vermittelt die Reflexion auf die Produktions- und Vertriebsverhältnisse der jeweiligen Textgattungen, was einen Einblick in den literarischen Markt ermöglicht, von dem der Leser immer mehr oder weniger abhängig ist.

Herausarbeiten des Schemas, literatursoziologische Rückführung und Reflexion auf die Herstellungs- und Vertriebsverhältnisse beziehen sich im wesentlichen auf den Produktionsaspekt der Texte. Gleichmaßen wichtig ist die Reflexion auf die Rezeptionsprobleme, zumal dabei die Reaktionen des Schülers als Leser selbst zur Sprache kommen. Spannung, Rührung und Komik als zentrale Wirkungsfaktoren können bei der auf Schematik angelegten Literatur besonders prägnant herausgearbeitet werden, da diese es primär und mit gewisser Ausschließlichkeit auf solche Wirkung abgesehen hat (ein Bergsteigerbericht zum Beispiel kann auch spannend sein, aber er enthält zusätzlich einen informierenden Realitätsanspruch). Methodisch kann die Frage nach der Wirkung einerseits auf den Text hin profiliert (was ist daran spannend, was bewirkt, daß wir lachen müssen usw.), andererseits direkt auf die Leser bezogen werden: wann lese ich gerne eine spannende Geschichte, schaue mir einen Comic oder einen Westernfilm an? Was empfinde, erlebe ich dabei? Welche Rolle spielt diese Tätigkeit in meinem Leben und in dem anderer Menschen? Mit solchen Fragen wird ein Bezug zur eigenen Erfahrungswelt hergestellt, der je nachdem auch psychologisch vertieft werden kann (etwa: Bedürfnis nach Gruselliteratur als Komplement zu verdrängten Ängsten und/oder erfahrener Langeweile im Alltag, Omnipotenzphantasien bei den Supercomics, Liebesromane als pubertäre Tagträume usw.). Eine Erörterung entsprechender Probleme wird ihrerseits wieder auf gesellschaftliche Aspekte stoßen (Bedürfnismodellierung durch die soziale Umwelt u. a.).

Die verschiedenen genannten Aspekte, die bei einem Umgang mit schematischer Lektüre im Unterricht zum Tragen kommen können und sollen, lassen sich mit dem folgenden Schaubild zusammenfassen:



Die Abfolge der Aspekte ist nicht zwingend für den Unterrichtsablauf, stellt aber eine mögliche Gliederung dar. Es brauchen auch nicht alle Aspekte bei jeder Unterrichtseinheit zur schematischen Lektüre zum Zuge zu kommen. Häufig wird man etwa von einer Diskussion der Wirkung ausgehen, um die unmittelbare Reaktion auf den Text einzufangen. Für eine genauere Wirkungsanalyse ist dann allerdings die Reflexion auf das Schema als nächster Schritt wohl notwendig. – Mit dem Modell soll nicht eine völlige Neuorientierung der unterrichtlichen Praxis propagiert werden: was in der bisherigen didaktisch-methodischen Literatur zum Umgang mit Unterhaltungsliteratur an Unterrichtsmöglichkeiten vorgeschlagen worden ist, findet im wesentlichen seinen Ort auf der dargestellten metakommunikativen Ebene. Wichtig und unerläßlich scheint mir aber – und da sehe ich mich auch im Gegensatz zu manchen anderen Didaktikern –, daß mit der Arbeit auf der metakommunikativen Ebene nicht beansprucht wird, die schematische Leseweise, die hier als kommunikative Ebene figuriert, zu überwinden. Sie soll die Basis bleiben, auf Grund deren die andere Ebene erst ihren Sinn gewinnt. Es soll also nicht ein mit-spielend-identifizierendes Lesen durch ein distanziert-kritisches *ersetzt*, sondern jenes weiterentwickelt, differenziert und mit einer metakommunikativen Kompetenz *ergänzt* werden. Unterricht hat es dabei nicht so sehr auf eine direkte *Verhaltensänderung* als auf eine *Erweiterung* der Verhaltensdimension abgesehen. Inwiefern der Schüler auf Grund seiner metakommunikativen Bemühungen auch gewisse Entscheidungen für sein Leseverhalten trifft, bleibt ihm anheimgestellt. Damit ist seine Freiheit gewahrt. Erst so dürfte der Sinn der Forderung nach aufklärendem, emanzipatorischem (wenn dieses Schlagwort überhaupt noch einen Sinn hat) Unterricht erfüllt werden. Der Schüler wird nicht umprogrammiert, es werden ihm aber zusätzliche Möglichkeiten erschlossen und er wird in die Lage versetzt, die Prozesse, in die er selbst – im konkreten Fall hier die schematische Kommunikation – involviert ist, zu durchschauen.

3. Differenzierung des Modells

Didaktische Modellbildungen laufen Gefahr, der Komplexität vorfindlicher Situationen nicht gerecht zu werden. In diesen Ausführungen ist bewußt von einigen Aspekten abstrahiert worden, um die Grundlinie deutlich in Erscheinung treten zu lassen. Auf zwei

Problemkreise, die unberücksichtigt geblieben sind, muß jetzt noch eingegangen werden.

Dem Leser mag aufgefallen sein, daß ich einerseits wiederholt von Spannung, Rührung und Komik gesprochen, andererseits mich aber – vor allem auch in den Beispielen – auf die Spannungsliteratur konzentriert habe. Diese Diskrepanz erklärt sich daraus, daß mir die Gefahr eines verfehlten schulischen Umgangs heute bei der auf Spannung angelegten Literatur am größten scheint. Wenn man Kinder und Jugendliche fragt, warum sie ein Buch besonders schätzen, so erhält man immer wieder die Antwort: es sei spannend. Eine Diskriminierung der Spannungslektüre trifft deshalb mitten in die Interessensphäre der Schüler. Die auf schematische Komik angelegte Literatur ist der didaktischen Verkennung weniger ausgesetzt, da sie in der Trivialliteratur-Diskussion kaum eine Rolle spielt und durchaus – vor allem in Lesebüchern für die Primarstufe – ihr Eigenrecht behauptet. Komplizierter liegen die Verhältnisse bei der rührenden Literatur. Texte, die Rührung in schematischer, spielender Form ermöglichen, sind nicht leicht zu finden. Ungebrochener als bei der Spannungsliteratur lebt die alte Dichotomie weiter: Rührende Literatur läßt man entweder als wirkliche Dichtung, Fiktion gelten oder erklärt sie zum Kitsch. Mit ihr wird offenbar ein Anspruch auf Echtheit oder Wahrheit verbunden, der sich mit Schematik nicht verträgt. Auch die Reaktion auf Rührendes, das Weinen, ist – im Gegensatz zum Lachen und zur Spannungserregung – als genußvolle Gefühlsäußerung mehr oder weniger verpönt. Für das Weinen muß schon ein ernsthafter Grund vorliegen, sonst wird man der Sentimentalität geziehen. Zwar wird beim Lesen, beim Fernsehen, im Kino sehr wohl geweint, nur läßt man es möglichst nicht merken. Eben deshalb hat es rührende Literatur nötig, sich mit einem Anspruch auf Tief-sinn ein Alibi zu verschaffen, – und damit wird sie tatsächlich zum Kitsch, wo es ihr nicht gelingt, den Anspruch einzulösen. Dieser Anspruch ist in einer beschreibbaren historischen Entwicklung herausgebildet worden: Zur Zeit, als sich die rührende Literatur als in die Breite wirkender Lesestoff entwickelt hat, im 18. Jahrhundert, ist die Rührung mit dem Begriff der Seele verbunden worden. Im Gegensatz zur Spannungserregung und zum Lachen wurde sie als ein Bewegen der ganzen Seele betrachtet¹⁶ – und mit der Seele als dem eigentlichen Kern des Individuums ließ sich nun freilich nicht spielen. So kommt es, daß man noch heute mit der Liebe – dem Hauptthema rührender Literatur – nicht spielen darf, in der Abenteuerliteratur sehr wohl aber mit Leben und Tod. Wenn man sich jedoch in jenen literarischen Formen um-

sieht, die nicht im Gefolge der bürgerlichen Rührungsliteratur stehen, dann läßt sich ein spielerischer Umgang mit entsprechenden Gefühlen sehr wohl nachweisen: in Märchen, in der Moritat, im Volkslied gibt es schematisch gemeinte Rührung, die nicht kitschig ist. Den Unterrichtenden stellt aber die breite Produktion sentimentaler Liebesromane vor schwer lösbare Probleme. Zu fragen ist, ob man nicht auch eine schematische Rezeptionsweise gegenüber solchen Texten fördern kann und sollte. Einzutreten wäre also für einen genießerischen, spielerischen, vergnüglichen, aber durchaus mitempfindenden Umgang mit rührender Literatur. Eine solche Lesehaltung dürfte sogar gängiger sein, als man annimmt; wenn heute etwa wieder – gerade auch in intellektuellen Kreisen – Courths-Mahler und Marlitt gelesen werden mit der Begründung, man könne sich dabei über den Kitsch amüsieren, so darf man sich wohl fragen, ob wirklich nur wegen der unfreiwilligen Komik gelesen wird oder ob man nicht froh ist, sich rühren lassen zu dürfen, ohne von irritierenden Problemen belästigt zu werden. Das Lesepublikum der Groschenhefte seinerseits ist sich meist durchaus bewußt, daß es sich bei den Liebesromanen um eine Scheinwelt handelt. „Es ist überhaupt nicht realistisch, aber das ist ja gerade das Schöne an diesen Kitschromanen“, lautet die Äußerung einer Berufsschülerin.¹⁷ Bedenklich ist der Glaube, in den Heften gehe es um das Leben, wie es eigentlich sein sollte, und nicht bloß um ein Spiel mit Wunschträumen. Aber ist diese Vermischung von Schematik und Problemanspruch wirklich unumgänglich oder ist sie nicht zu einem großen Teil eingeredet? – Angesichts der generellen, vom literarischen Markt gestützten Einschätzung rührender Literatur wird man im Unterricht die skizzierten Probleme selbst thematisieren müssen. Im glücklichsten Falle wird man es erreichen können, daß über entsprechende Einsichten die Schüler die Kitschliteratur einerseits gegen den Strich lesen, insofern Problemgehalt im Text vorgetäuscht wird, andererseits sich aufs Spiel einlassen im Bewußtsein seiner Schematik. Dann wäre weder das Bedürfnis nach Rührung unterdrückt noch ein falscher Anspruch an den Text gestellt.

Mit diesen Hinweisen auf die Rührungsliteratur ist bereits das Problem angesprochen, daß Schematik häufig nicht rein verwirklicht erscheint. Bei der Modellentwicklung habe ich zunächst so argumentiert, als wenn Schematik, Fiktion und Sachkommunikation (oder unterhaltende, dichterische und pragmatische Kommunikation) immer rein voneinander zu scheiden wären. In den meisten Fällen hat man es aber mit Mischformen zu tun, und eben deshalb kompliziert sich die didaktische Problematik. Fiktionale, dichte-

risch-innovierende Literatur etwa arbeitet immer wieder auch mit dem Schema (man denke etwa an die Ritter- und Räuberliteratur als Hintergrund für Schillers „Räuber“), sie variiert es aber nicht bloß, sondern durchbricht es zugleich. Die Schematik ihrerseits drapiert sich, wie schon erläutert, gerne mit einem Anspruch auf tiefere Bedeutung oder Abbildung realer Wirklichkeit. Die Sachkommunikation macht sich wiederum die Stereotypen der Schematik zunutze, wie in Boulevardpresse und Illustrierter besonders deutlich feststellbar ist. Die Vermischungen sind – ohne daß sie in jedem Falle als fragwürdig zu betrachten sind – das hauptsächliche Mittel für Lesermanipulation. Eben deshalb wird man in der Schule bei der Auseinandersetzung mit Texten die verschiedenen Aspekte auseinanderzuhalten versuchen: was bloß der Unterhaltung dient, was auf Wirklichkeit verweist, was Erfahrungsgehalte zu verfremden vermag, muß gesondert thematisiert werden. Eine solche Scheidung geschieht bei der Lektüre immer auch unbewußt, so daß mit entsprechender Reflexion nicht etwas dem Leseverhalten Fremdes in die Kommunikation hineingetragen wird. Die Bewußtmachung der verschiedenen verschränkten Lesemechanismen ermöglicht aber eine Kontrolle. Zur Exemplifizierung sei der Schluß von Lessings „Nathan dem Weisen“ herangezogen: die Aufdeckung der Verwandtschaftsverhältnisse ist ein Element schematischer komödiantischer Tradition und ist deshalb trotz ihrer Unwahrscheinlichkeit eine gelungene Lösung des Knotens. Daß mit diesem Motiv aber zugleich eine Verbindung von Christen, Juden und Heiden gestiftet wird und darüber hinaus eine vermeintliche Liebesbeziehung auf die Ebene von Brüderlichkeit (das Wort im doppelten Sinne verstanden) gehoben wird, weist über das Schema hinaus und gehört zur fiktionalen Intention Lessings, zum Problemgehalt des Werks, da darin das Lessingsche Prinzip von Liberalität sich manifestiert. Wenn bei der Lektüre zugleich der Bezug auf die theologische Auseinandersetzung Lessings oder – wie das etwa bei Aufführungen während des Dritten Reichs im Schauspielhaus Zürich geschehen mochte – auf einen zeitgenössischen Kontext hergestellt wird, so ist eine pragmatische Dimension, ein Aspekt von Sachkommunikation, angesprochen. Das Herausarbeiten solcher verschiedener Dimensionen im Unterricht ermöglicht ein bewußteres Erfassen der ablaufenden Kommunikationsvorgänge und fördert eine adäquatere Lektüre. – Bei einer Beschäftigung mit „Perry Rhodan“, um ein anderes Beispiel heranzuziehen, wird man aufzeigen, wie ein Anspruch auf Sachkommunikation vom Text gefördert wird (ablesbar an entsprechenden Leserbriefen mit Mutmaßungen über Intelligenzen im All usw.).

Man wird zugleich deutlich werden lassen, wie ein solcher Anspruch eine grobe Täuschung ist, die den künstlichen Charakter verdeckt und die Gefahr fördert, daß die faschistoiden Stereotype zu entsprechenden Einstellungen gegenüber der außerliterarischen Realität führen. Eine solche Erkenntnis muß nicht heißen, daß die Schüler das Vergnügen an der Perry-Rhodan-Lektüre verlieren, nur werden sie es im Sinne der schematischen, spielerischen Kommunikation genießen (daß dies möglich ist, zeigt die Erfahrung, daß Studenten sehr wohl eine ideologiekritische Analyse von „Perry Rhodan“ erstellen können und trotzdem passionierte Leser bleiben).

Im Unterricht wird man von einfacher strukturierten Beispielen ausgehen und im Laufe der Schuljahre die Komplexität und den Anspruch an deren Bewältigung steigern. Es sei mit Beispielen kurz skizziert, wie eine stufenspezifische Differenzierung der Problematik verschiedener literarischer Kommunikationsweisen möglich ist. Um in der Primarstufe schematische und fiktionale (bezugsfeld-innovierende) Kommunikation als zwei verschiedene Möglichkeiten von Literatur und Lektüre mit je ihrem eigenen spezifischen Recht deutlich zu machen, könnten z. B. eine rein phantastische und eine (im Sinne der neuen Jugendliteratur) realistische Kindergeschichte einander gegenübergestellt werden. Eine interessante Reflexion auf eine Mischform ermöglicht der Vergleich von Volkssage und Volksmärchen im 5./6. Schuljahr: im Gegensatz zur reinen Phantastik und Schematik des Märchens erhebt die Sage einen Anspruch auf Sachkommunikation, insofern sie einen Bezug auf einen bestimmten Ort und eine bestimmte Zeit enthält (wobei dieser Bezugsfeldbezug allerdings nur für diejenigen Rezipienten wirklich relevant ist, die an die Wahrheit der Sage noch glauben). Für die höheren Klassen der Sekundarstufe I bietet eine Unterrichtseinheit zum Kriminalroman fruchtbare Möglichkeiten: es können Qualitätsunterschiede innerhalb der auf Schematik angelegten Literatur diskutiert, Gefahren der Verwechslung mit Sachkommunikation (wenn Leser etwa Jerry Cotton für einen tatsächlichen FBI-Agenten halten) thematisiert und auch der kategoriale Unterschied zur problematisierenden Verbrechertliteratur („Judenbuche“ usw.) herausgestellt werden; ein Eingehen auf die verschiedenen Formen der Sachkommunikation im Umkreis dieses Themas bietet sich ebenfalls an (Gerichtsprotokolle, Zeitungsberichte, Gesetzestexte, Erfahrungsberichte von Betroffenen usw.).

Wenn es gelingt, in der Schule der Unterhaltung nicht ihr Recht zu nehmen, sondern zu geben, Spannung und Spiel nicht zu unter-

drücken, sondern zu entwickeln, dann ist durch den Umgang mit Unterhaltungsliteratur ein Beitrag zur Entwicklung einer Ich-Identität geleistet, die notwendig ist, damit der Schüler auch der innovierend-problemtisierenden Wirkung fiktionaler Literatur nicht ausweicht und der Verpflichtung verantworteter Sachkommunikation sich stellt. Die Diskriminierung des Unterstellungsbedürfnisses, die durch eine einseitige kritisch-rationale Erziehung in letzter Zeit gefördert worden ist, stellt nicht nur eine Repression dar, sondern behindert das Bemühen um unvoreingenommene Auseinandersetzung mit gegebener Wirklichkeit, da sie schon im Verhältnis zu den eigenen Bedürfnissen zur Verleugnung dessen führt, was alltägliche Erfahrung ist.

Anmerkungen

¹ Da der vorliegende Aufsatz nicht von einem literarischen Schichtenmodell ausgeht, kann die literaturwissenschaftliche Auseinandersetzung um das Zweischichten- bzw. Dreischichtenmodell (Trivialliteratur – Unterhaltungsliteratur – Hochliteratur) hier unerörtert bleiben. Zum Problem vgl. z. B. Wolfgang Schemme, *Trivialliteratur und literarische Wertung. Einführung in Methoden und Ergebnisse der Forschung aus didaktischer Sicht*, Stuttgart 1975, S. 140 ff.

² Zum gegenwärtigen Diskussionsstand vgl. Peter Nusser (Hrsg.), *Didaktik der Trivialliteratur (Zur Praxis des Deutschunterrichts Bd. 7)*, Stuttgart 1976.

³ Ulrich Beer, *Literatur und Schund. Eine Arbeitshilfe*, Düsseldorf 1965.

⁴ Die Erziehung zum kritischen Lesen wird besonders dezidiert vom Bremer Kollektiv vertreten. Vgl. z. B. Bremer Kollektiv, *Grundriß einer Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts in der Sekundarstufe I und II*, Stuttgart 1974. Ausführlichste Abhandlung zum kritischen Lesen: Martin Hussong, *Theorie und Praxis des kritischen Lesens. Über die Möglichkeit einer Veränderung der Lesehaltung*, Düsseldorf 1973.

⁵ Diesterweg Verlag Frankfurt a. M. 1974 ff.

⁶ Schroedel Verlag Hannover 1973 ff.

⁷ Malte Dahrendorf, *Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?* In: Westermanns Pädagogische Beiträge, Jg. 21, 1969, S. 265–277. In verschiedenen Sammelbänden nachgedruckt.

⁸ Dahrendorf selbst spricht in einem späteren Aufsatz vom „didaktischen‘ Konflikt“, der „in der Spannung zwischen einer Anerkennung des Rechts auf Erholung, eines Wandels in den ‚Niederungen der Trivialität‘ und der unabdingbaren Aufgabe einer Erziehung zur Kritik und Distanz“ bestehe. Malte Dahrendorf, *Trivialliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption*. In: M. D., *Litera-*

turdidaktik im Umbruch, Düsseldorf 1975, S. 90 (erstmalig in: Diskussion Deutsch 1971).

⁹ Auch Autoren, die von traditionellerem Standpunkt aus argumentieren, verstricken sich in Widersprüche. Vgl. etwa Hans E. Giehrl, Der junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung, Donauwörth ²1972, der zunächst verschiedene Leseweisen ohne Wertung nebeneinanderstellt, beim Ansprechen der literaturpädagogischen Problematik S. 134 aber dem informatorischen, kognitiven und literarischen Lesen einen „eigenen Anspruch“, eine „eigene Dignität“ zugesteht, die es zu „beachten“ gelte, dem „evasorischen Lesen“ aber „eine gewisse Sonderstellung“ zuschreibt und es „zurückstellt“.

¹⁰ Aus diesem Grund scheint mir auch Peter Nussers Vorschlag, den Schülern eine Lektüre anzubieten, „in der sich spannende und aufklärerische Elemente miteinander verbinden“, um sie, „ohne ihnen die Freude an der Unterhaltung zu verderben, in die gesellschaftskritische Reflexion hineinzuführen“, der Funktion von Unterhaltungsliteratur nicht gerecht zu werden. Vgl. Peter Nusser, Kriminalromane zur Überwindung von Literaturbarrieren. In: Der Deutschunterricht, Jg. 27 (1975), Heft 1, S. 52–70. Auch ders., Kafkas Roman ‚Amerika‘ (‚Der Verschollene‘) im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Zum Problem der Literaturbarrieren. In: Wirkendes Wort, Jg. 24, 1974, Heft 6, S. 361–372.

¹¹ Zum Problem der Situation vgl. vor allem Klaus Behr, Peter Grönwoldt, Ernst Nündel, Richard Röseler, Werner Schlotthaus, Folgekurs für Deutschlehrer: Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation. Begründung und Beschreibung des projektorientierten Deutschunterrichts, Weinheim/Basel 1975, S. 76 f.

¹² Vgl. Ariane Garlichs, Klaus Heipcke, Rudolf Messner, Horst Rumpf, Didaktik offener Curricula. Acht Vorträge vor Lehrern, Weinheim/Basel 1974.

¹³ Im Hinblick auf dieses Problem scheint mir das Eintreten für eine literarische Rollenflexibilität zu kurz zu greifen: nicht jede Leserolle kann gleichberechtigt neben der anderen stehen (zur literarischen Rollenflexibilität im Hinblick auf die Trivilliteratur vgl. v. a. Malte Dahrendorf, a. a. O. S. 92 f. – Klaus Gerth, Lernziele im Literaturunterricht der Schule. In: Sprache im technischen Zeitalter 44, 1972, S. 296 f. – Günter Waldmann, Theorie und Didaktik der Trivilliteratur. Modellanalysen – Didaktikdiskussion – literarische Wertung, München 1973, S. 65 f.).

¹⁴ Zur Metakommunikation in literaturdidaktischer Sicht vgl. auch Martin Hussong, a. a. O. S. 94 und 124.

¹⁵ Zitiert nach Malte Dahrendorf, a. a. O. S. 90.

¹⁶ So z. B. bei Friedrich Gottlieb Klopstock, Gedanken über die Natur der Poesie, Erstdruck 1759.

¹⁷ Zitiert nach Trivilliteratur, Manuskript der Sendung vom 28. Oktober 1973, Sender freies Berlin, S. 8.