

Grundzüge der Literaturdidaktik

Herausgegeben von
Klaus-Michael Bogdal
und Hermann Korte

6. Auflage, München 2012

(Gesamtliteraturverzeichnis
im Buch einsehbar)

Ansprechende und wirkungsvolle Literaturvermittlung wird im Medienzeitalter immer wichtiger, der Literaturdidaktik wird daher ein wachsender Stellenwert in den entsprechenden Studiengängen sowie im Unterricht an den Schulen zugewiesen. Dieses Studienbuch erfüllt ein lang gehegtes Desiderat der Forschung. Die einzelnen Beiträge ausgewiesener Fachwissenschaftler vermitteln in systematisch strukturierter, übersichtlicher und anschaulicher Form Orientierungs- und Grundlagenwissen für Studierende, Lehrerinnen und Lehrer. Behandelt werden die Geschichte der Literaturdidaktik, literarische Bildung, Lektürekanon, literaturpädagogische und interkulturelle Ansätze und Modelle, gattungsorientierte Didaktik ebenso wie Lesetheorie und -psychologie, Medienpädagogik oder Filmanalyse und Theaterpädagogik.

Klaus-Michael Bogdal lehrt Germanistische Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld.

Hermann Korte lehrt Germanistik/Literaturdidaktik an der Universität Siegen.

Deutscher Taschenbuch Verlag

4. Romane und Erzählungen im Unterricht

VON JOACHIM PFEIFFER

1. Sitz im Leben und funktionaler Aspekt des Erzählens

Den Erzähltexten mit ihren zahlreichen Gattungsformen kommt in der Literaturdidaktik ein besonderer Stellenwert zu: nicht nur, weil sie den Großteil literarischer Texte ausmachen, sondern weil ihnen ein bedeutender Sitz im Leben entspricht. Nicht jeder Mensch hat einen Sinn für Lyrik, aber jeder Mensch erzählt, und zwar in den unterschiedlichsten Kontexten und Alltagssituationen (in der ärztlichen Sprechstunde, auf Behörden, am Stammtisch, im Freundes- und Familienkreis). Im Erzählen werden Beziehungen gestiftet, das Spiel von Nähe und Distanz reguliert, Welt- und Menschenbilder entworfen. Das Erzählen stellt einen Grundbestandteil menschlicher Kommunikationsfähigkeit dar: Es findet sich »an allen Orten und in allen Gesellschaften; die Erzählung beginnt mit der Geschichte der Menschheit; nirgends gibt und gab es jemals ein Volk ohne Erzählung« (BARTHES 1988, 102, nach VOGT 1996, 287).

Die Erkenntnisse der modernen Erzählforschung sind für die Literaturdidaktik deswegen so bedeutsam, weil sie die enge Korrelation (bei allen Unterschieden) von Alltagssprachlichem mündlichem Erzählen und elaborierter schriftlicher Erzählung deutlich machen. Der alltäglichen wie der literarischen Narration liegt ein gemeinsames »Substrat an Erzählfähigkeit« zugrunde, das eine Teilhabe an gemeinsamen Mustern erkennen lässt (EHLICH 1980, S. 13). Diese Einsicht wendet sich gegen die Entwertung mündlicher Erzählfähigkeit zugunsten literarischer Professionalisierung: Gemeinsame Erzählmuster lassen das Alltagserzählen nicht mehr nur als defiziente Erzählform erscheinen.

»Einfache Formen« des Erzählens wurden bereits 1930 von André Jolles untersucht: Die neun von ihm ausgewählten Erzählformen (Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz) werden einerseits als Möglichkeit der sinnhaften Gestaltung diffuser lebensweltlicher Erfahrung, andererseits als vorliterarische kollektive Vorgaben für literarische und andere Kunstwerke

begriffen. Dass sich eine solche These gegen traditionelle Auffassungen der Genie- und Originalitätsästhetik wendet, leuchtet unmittelbar ein. Die Relativierung originaler Autorschaft kann die Kluft zwischen der literarischen Erzählkultur und der Erzählfähigkeit des Lesers überbrücken helfen und die Strukturähnlichkeit beider deutlich machen. In speziellerer Form hat Vladimir Propp in seiner »Morphologie des Märchens« (1928) Strukturgesetzmäßigkeiten in russischen Zaubermärchen nachgewiesen, die sich u. a. in wiederkehrenden Handlungssträgern (z. B. Held, Gegenspieler, falscher Held) konkretisieren (VOGT 1996, 290 f.).

In der neueren Erzählforschung wurden Strukturschemata des »konversationellen Erzählens« (also des Erzählens in Gesprächen) erarbeitet, so bei Labov u. Waletzky (Strukturmerkmale: Orientierungsphase, Handlungskomplikation, Evaluation, Auflösung, gegebenenfalls Coda bzw. Moral; LABOV/WALETZKY 1971) oder bei Quasthoff, die die »Ungewöhnlichkeit« als Minimalbedingung des Erzählens bezeichnet (QUASTHOFF 1980) – was der Novellendefinition erstaunlich nahe kommt.

In literaturdidaktischer Hinsicht ist es nicht unerheblich, dass die Alltagssprachliche Prägung des Erzählens und die Herausbildung von Erzählfähigkeit wichtige Voraussetzungen liefern »für das Verständnis von Formen, Funktionen und Rezeptionen der literarischen Erzählung« (HAUBRICHS 1982, 2). Die gegenseitige Bedingtheit beider Aspekte stellt einen wichtigen erzähldidaktischen Ansatzpunkt dar, die Partizipation an der Erzählfähigkeit erscheint als unabdingbare Voraussetzung, »um auch die literarische Kommunikation gelingen zu lassen« (EHLICH 1980, 13).

Die Einsicht in die Ähnlichkeit von Alltags- und literarischer Erzählung kann Verständnis für Strukturgesetzmäßigkeiten des Epischen wecken, ist aber immer von der Gefahr der Ungeschichtlichkeit bedroht (vgl. VOGT 1996, 292). Deswegen erscheint der funktionale Aspekt des Erzählens als notwendiges Korrektiv, das die Geschichtlichkeit und die gesellschaftliche Bedingtheit epischer Texte stärker ins Licht treten lässt. Im Grunde zeichnen sich gerade Erzähltexte dadurch aus, dass sie wegen der *mehr oder weniger* großen epischen Distanz, die der Erzähler zum Geschehen einnimmt, das Geschehen und den Grund des Erzählens selbst reflektie-

ren. Ein solch reflexives Moment wird besonders in der Novellentradition sichtbar, wo häufig ein Rahmenerzähler die Binnenerzählung reflexiv begleitet und den Handlungskontext der einzelnen Geschichten sichtbar werden lässt. Der Rahmenerzähler in Boccaccios ›Decamerone‹ etwa klärt uns darüber auf, dass im zurückgezogenen Erzählen auf dem Lande Sozialität neu geschaffen wird – im Gegensatz zu der zerstörten Sozialität in der Stadt, wo die Pest die intimsten sozialen Bindungen auflöst. In Gottfried Kellers Novellenzyklus ›Die Leute von Seldwyla‹ verdeutlicht der Rahmenerzähler die Situation des Kleinbürgertums, aus dessen Enge man entweder fliehen oder dem man sich anpassen muss.

Die Frage nach der Funktion des Erzählens (Warum erzählt jemand in einer bestimmten Situation gerade diese Geschichte?) rückt die epischen Texte in die Nähe des alltäglichen Erzählens, wo der pragmatische Kontext deutlich macht, dass mit Erzählmustern bestimmte Bedürfnisse befriedigt, Ängste abgebaut, Kommunikation hergestellt oder Konflikte bewältigt werden (vgl. KLEIN 1980, 288).

2. Veränderte Voraussetzungen einer Didaktik epischer Texte

In der heutigen literaturdidaktischen Debatte wird – vor allem im Blick auf längere Erzähltexte – auf das Problem der Medienkonkurrenz hingewiesen: Durch die leichte Zugänglichkeit der neuen Medien werde »langdauerndes Lesen umfangreicher Texte als unangenehme und qualvolle Arbeit empfunden«, möglicherweise habe sich der Literaturunterricht als zentrales Fach überlebt (PAEFGEN 1999 a, 153). Solcher Pessimismus scheint jedoch nicht begründet zu sein. Man muss nicht gleich mit Vilém Flusser in das andere – optimistische – Extrem verfallen und von der »Utopie einer telematischen Weltgesellschaft« ausgehen, in der endgültig die Sprache als Hauptmedium durch »technisierte Bilder« ersetzt werde und dadurch eine befreite demokratische Kommunikation an die Stelle überkommener herrschaftlicher Diskursformationen trete (KLOOCK/SPAHR 2000, 94). Auf jeden Fall aber bestätigen bisherige psychologische Untersuchungen, die sich mit der Veränderung der Wahrnehmungsgewohnheiten und der Kommunikationsfähigkeit durch das Internet

beschäftigen, die pessimistischen Prognosen nicht (DÖRING 1999). Im Übrigen haben schon die Erzähltexte des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts obsessiv auf das Thema des isolierten Ich, der gestörten Kommunikation und des Sprachverlusts aufmerksam gemacht, von den Novellen Storms über Hofmannsthals ›Chandos-Brief‹ bis zu Döblins ›Berlin Alexanderplatz‹ – die Isolationserfahrung und der Erfahrungsverlust sind typische Themen der literarischen Moderne, keine spezielle Signatur des neuen Medienzeitalters. Es fragt sich vielmehr, ob die elektronischen Speichermedien auf Dauer nicht tragfähige neue Formen des Kommunikationsflusses und vor allem der kommunikativen Vernetzung ermöglichen (nicht ohne Grund ist der private Internetgebrauch in manchen Diktaturen verboten), die dem ehemals isolierten Individuum der Moderne einen neuen, kreativen, spielerischen Kommunikationszusammenhang bieten (vgl. DÖRING 1999, 255 ff.; TURKLE 1998, 311 ff.). Die Sprache, in der die Internet-Kommunikation (in E-mails, in Newsgroups, in Chat Rooms) stattfindet, erweist sich zudem als Mischung aus mündlichem und schriftlichem Code, die auf neue Weise den Zusammenhang von alltäglichem mündlichem und schriftlichem (literarischem) Erzählen sichtbar macht. Zugleich wird im Netz das Konzept originaler Autorschaft relativiert (etwa wenn mehrere Personen an der Abfassung eines Textes beteiligt sind).

Entscheidend aber ist in literaturdidaktischer Hinsicht, dass es eine Kontinuität literarischer Erzählstrukturen der Moderne und moderner Hypertextstrukturen gibt, die bisher zu wenig didaktisch reflektiert wurde. Moderne Erzähltexte – besonders Romane – zeichnen sich häufig durch eine gebrochene Linearität aus, die sich in einer Überlagerung vieler, zum Teil antagonistischer Stimmen (BACHTIN 1971), in abrupten Perspektivenwechseln und Schnitten, in der Zusammenfügung von Textfragmenten, einer Zunahme des Leerstellenpotenzials realisiert. Rilkes Roman ›Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge‹ etwa liefert nur noch disparate Perzeptionsbruchstücke, die vom Leser in Beziehung gesetzt und in einen gewissen Sinnzusammenhang gebracht werden müssen. Die Lektürearbeit des Romanlesers ist hier durchaus vergleichbar mit der eines anspruchsvollen Lesers von Hypertexten. Solche Erzählmuster finden sich im Übrigen auch bei Autorinnen und Autoren, die beson-

ders auf das Interesse junger Leser stoßen (z. B. Sibylle Berg, ›Sex II‹; Rainald Goetz, ›Rave‹; Benjamin v. Stuckrad-Barre, ›Blackbox‹).

Es wäre von großem didaktischen Interesse, verstärkt den Unterschieden, aber auch der Analogie der Wahrnehmungs- und Erfahrungsstrukturen moderner Erzähltexte und von Internet und Cyberspace nachzugehen. Der Cyberspace stellt in seiner virtuellen Realität eine Art Übergangsraum dar, in dem sich traditionelle, unitäre Identitätsvorstellungen auflösen, die eher einer traditionellen Kultur mit stabilen Symbolen, Institutionen und Beziehungen verpflichtet sind (vgl. TURKLE 1998, 420). Der virtuelle Raum bietet die Möglichkeit, festgelegte symbolische Identitäten hinter sich zu lassen und die zumindest transitorische Erfahrung eines wandlungsfähigen, flexiblen Selbst zu machen, das die symbolischen Zu- und Einschreibungen einer alten patriarchalischen Welt unterläuft (TURKLE 1998; ŽIŽEK 1999, 231). Diese dekonstruktive Lesart des Cyberspace, die vor allem von feministischen Theoretikerinnen wie Sherry Turkle vertreten wird, unterschätzt sicher dessen manipulativen Charakter. Aber immerhin bietet auch die moderne Erzählliteratur in (vielleicht) vergleichbarer Weise einen fiktionalen transitorischen Raum, in dem sich der Leser in unterschiedliche Identitäten oder Perspektiven versetzen, alternative Identitätsentwürfe erproben und an imaginierten Welten Anteil nehmen kann; dies gilt übrigens auch für anspruchsvollere jugendliterarische Texte, wie z. B. ›Kamalas Welt‹ von Inger Edelfeldt (vgl. WILD 1997, 201 ff.). Dazu tragen moderne Erzählstrategien wie innerer Monolog oder personale Perspektivierung bei, die ein Sich-Versetzen in wechselnde Erzählfiguren ermöglichen.

Im Übrigen sollte nicht übersehen werden, dass Literatur immer wieder – vor allem in narrativen Texten – von der Schwierigkeit handelt, Wirklichkeit und Fiktion, Schein und Sein, Realität und Traum zu unterscheiden und seit langem an der »Virtualisierung« der Welt beteiligt ist (im Englischen ist das Wort »fiction« identisch mit »Prosaerzählung«). Dieser Aspekt erscheint nicht unwichtig bei der Behandlung von Erzähltexten im Unterricht; er steht in Beziehung zu Rezeptionserfahrungen heutiger Jugendlicher, die sich in den virtuellen Welten des Cyberspace aufhalten. Freilich ist auch der Unterschied zwischen traditioneller Schriftkultur und neuer Me-

dienwelt zu bedenken, da die »Aufschreibesysteme« (Kittler) selbst die Form des Denkens beeinflussen (KLOOCK/SPAHR 2000, 184).

Neuere poststrukturalistische Theorien sind bestrebt, den Gegensatz von Wirklichkeit und Fiktion ganz aufzuheben und die diskursive Bestimmtheit unserer Wirklichkeit insgesamt hervorzuheben (BOGDAL 1996). Die Literaturdidaktik hat solche Ansätze aufgegriffen und erste Skizzen einer »postmodernen Literaturdidaktik« entworfen. Gerade für den Umgang mit Erzähltexten sind die didaktischen Vorschläge Spinners (1993) bemerkenswert: Er versucht am Beispiel eines Märchens die mögliche Didaktisierung des Diskursbegriffs aufzuzeigen, stellt Überlegungen zur Verwendung des Intertextualitätsbegriffs an und diskutiert didaktische Vor- und Nachteile »postmoderner« Verfahren des Parodierens und Ironisierens. Inwieweit solche Ansätze im Unterricht nutzbringend eingesetzt werden können, muss sich erst noch erweisen. Auf jeden Fall befreien sie von dem Dilemma, das die Rezeptionsästhetischen Ansätze nicht überwinden konnten: der Frage nach dem gemeinsamen Bezugspunkt unterschiedlicher Deutungsvarianten (ebd., 31).

Schwerwiegender erscheint die »Dekonstruktion« der Werte und Normen, die mit postmoderner Theorie (und Lebensweise) verbunden ist; sie lässt wertepädagogische Funktionsbestimmungen epischer Literatur als obsolet erscheinen. Allerdings sind pädagogische Lernziele in der Literaturdidaktik oft noch einem mimetisch-repräsentativen Literaturbegriff verpflichtet, der in der literarischen Moderne längst durch nicht-mimetische Konzepte abgelöst wurde. Im Übrigen taugt Literatur nur wenig zur begrifflichen Verallgemeinerung, da sie in jene Schicht menschlicher Erfahrung hinabreicht, die vor der Strukturiertheit und Stabilität von Sinn liegt – aus dieser Erfahrungsschicht bezieht sie gerade ihren Reichtum. Erzähltexte ermöglichen wohl das Durchspielen unterschiedlicher Handlungs- und Entscheidungssituationen, verweigern sich aber einer begrifflichen Fixierung (etwa in einem moralischen Wertesystem). Diese prinzipielle Instabilität literarischer Texte ist in Rechnung zu stellen, wenn es um pädagogisch orientierte Lernzielbestimmungen geht. Die Erkenntnis miteinander konkurrierender oder sich widersprechender Diskurse in einem Text wäre eher dazu angetan, die Problematisierung ideologischer Fest-schreibungen und starrer Wertungen zum Lernziel zu erklären.

3. Gattungsfragen und literarische Kompetenzbildung

Die zum Teil diffizilen, zum Teil problematischen Distinktionskriterien epischer Gattungsformen sind für den Literaturunterricht nur von eingeschränkter Bedeutung. Während die Abgrenzung der Großgattungen Lyrik, Epik und Dramatik weniger Schwierigkeiten bereitet, erweist sich die Bestimmung der zahlreichen Untergattungen epischer Texte als problematisch, wenn nicht als unmöglich; auf jeden Fall ist man hier längst von einem systematisch-normativen Verständnis abgerückt zugunsten eines historischen Gattungsverständnisses (SCHÖBER 1979, 270). In höheren Klassenstufen mag der Blick auf die historischen Veränderungen etwa der Novelle mit ihrem Höhepunkt im 19. Jahrhundert, auf den Siegeszug der Kurzgeschichte nach dem Zweiten Weltkrieg oder die Modernität des Romans als Seismograf gesellschaftlicher Verwerfungen von Interesse sein und zur Erkenntnis der Literatur im historischen Prozess beitragen. Die Fachdidaktik wird sich hier an neueren Ergebnissen der Literaturwissenschaft orientieren (MÜLLER-DYES 1996), wobei der eingangs betonte funktionale Aspekt stärker zu berücksichtigen wäre als der formgeschichtliche.

Von größerer didaktischer Relevanz ist dagegen die Frage der curricularen Progression bei der Behandlung epischer Texte. Hier ging die Literaturdidaktik lange Zeit von einer sukzessiven Steigerung der Textlängen aus; so formuliert Helmers in seiner ›Didaktik der deutschen Sprache‹: »Aus der didaktischen Sicht führt ein gerader Weg von epischen Kurzformen (Märchen, Sage, Fabel, Erzählung, Kurzgeschichte, Parabel) zu den größeren Formen der Epik: Novelle und Roman.« (HELMERS 1976, 349) Auch Albrecht Weber schreibt noch in der Erstauflage des 1979 erschienenen ›Lexikons zum Deutschunterricht‹, dass der Zugang zu Ganzschriften »curricular von der *Kurzgeschichte*, nicht immer von der strenger strukturierten *Novelle*, zu handlungsbestimmten, einfachen, additiven *Romanen* mit gewissen Rätselstrukturen« erfolgen solle, »von dort zu *Novellen*, dann zum komplizierten, problemreichen *Roman*« (WEBER 1979, 410). Wichtig ist, dass hier neben dem Aspekt der Textlänge auch schon auf strukturelle Gesichtspunkte eingegangen wird.

Der Grund für die didaktische »Verspätung« der Behandlung von Ganzschriften im Unterricht der Sekundarstufe I ist in der langdauernden Dominanz des Lesebuchs zu suchen, verbunden mit dem weitgehenden Ausschluss der Kinder- und Jugendliteratur. Erst seit den sechziger und siebziger Jahren haben längere Texte und Ganzschriften Eingang in die Hauptschule gefunden, wobei noch in den achtziger Jahren festgestellt wurde, dass die literarische Erziehung in der Sekundarstufe I »zu einem großen Teil über die moderne Kurzprosa« erfolge (SPINNER 1984, 7).

Die Empfehlung eines »Spiralcurriculums«, das von der Kurzprosa hin zu längeren Erzählformen aufsteigt, mag an schulpraktischen Erfahrungen und Traditionen, auch an zeitlichen Gesichtspunkten orientiert sein. Den außerschulischen Lesegewohnheiten und -erfahrungen entspricht sie nicht; fast überall, wo Kinder und Jugendliche mit Begeisterung lesen und in einen »Lesesog« geraten (man denke an Texte von Karl May, Astrid Lindgren, Michael Ende oder – in jüngerer Zeit – an ›Harry Potter‹), handelt es sich um Romantexte, so »trivial« sie dem literaturwissenschaftlich-kritischen Blick immer erscheinen mögen. Im Unterschied dazu können moderne Kurzgeschichten oder Kürzestgeschichten äußerst komplex, sinnoffen oder sogar sinnverweigernd sein und hohe Ansprüche an die produktive Rezeptionsfähigkeit des Lesers stellen. Kurzgeschichten widersetzen sich oft dem flüchtigen Lesen, weil die inhaltliche und formale Verknappung und Verdichtung des Textes sich erst der aufmerksamen und geduldigen Lektüre erschließt (ZANDER 1992).

Quantifizierende Kriterien der Unterrichtsprogression sind ungenügend. Nicht die Länge eines Textes macht seine Schwierigkeit bei der Rezeption aus, sondern sein Komplexitätsgrad. Deswegen fragt eine Theorie des Literaturerwerbs inzwischen danach, wie und durch welche Formen der Komplexitätssteigerung literarische Kompetenz aufgebaut werden kann (EWERS 2000, 250 ff.). Ein Kinder- oder Jugendroman kann einfacher strukturiert und verständlicher sein als eine Kurzgeschichte. »Einfachheit« und »Komplexität« (LYPP 1984) sind denn auch wichtigere Auswahlkriterien als die Länge oder Gattungsform eines Textes.

Ähnlich wie die modernen Entwicklungspsychologien und Sprach-erwerbtheorien geht die neuere »Literaturerwerbtheorie« von auf-

einander folgenden Entwicklungsstufen der Rezeptionsfähigkeit aus, für die sie eine weitgehend universelle Geltung beansprucht (EWERS 2000, 250 ff.). Nach Ewers lässt sich der Komplexitätsgrad und die Komplexitätssteigerung bei narrativen Texten auf unterschiedlichen Ebenen verorten: auf der Ebene der Episoden, Handlungsstränge und Figuren; der Verknüpfung und Verkettung von Gliedern der Narration; der Kombination mehrerer Narrationen, die damit zur mehrphasigen Narration »aufsteigen«. Eine Zunahme der Komplexität kommt ferner durch mehrsträngiges Erzählen zustande, bei dem nicht nur eine Verkettung, sondern auch eine Parallelführung und Überkreuzung von »Geschichten« erfolgt. Im Hinblick auf den zeitlichen Aspekt lässt sich eine Steigerung der Komplexität vom linear-chronologischen Erzählen zu retrospektiven, assoziativen, sprunghaften Erzählverfahren ausmachen; auf der Ebene der Figurenrede in der Abfolge von direkter Rede, Gedankenbericht, erlebter Rede (EWERS 2000, 254).

Verstärkte Forschungsbemühungen haben deutlich gemacht, dass sich auch innerhalb der Kinder- und Jugendromane, ähnlich wie bei den Erwachsenenromanen, eine große Bandbreite von einfachen bis hin zu komplexen Formen feststellen lässt: Personale Erzählhaltung ist dort keine Seltenheit mehr, es »finden sich Tagebuch- und Briefformen, vielfältige Montage- und Collagetechniken, mit deren Hilfe auch dokumentarische Teile verarbeitet werden, Simultantechniken wie das Erzählen auf verschiedenen Ebenen, Perspektivenwechsel, innerer Monolog u. a.« (WANGERIN 1998, 608).

Gegen die Verspätung der Behandlung von Romanen im Unterricht hat Geißler schon in den sechziger Jahren sein Postulat der »literarischen Verfrühung« (GEISSLER 1962) gesetzt, mit dem er ein Plädoyer für die Romanbehandlung auch in der Sekundarstufe I verbindet (GEISSLER/HASUBEK 1972). Seine restriktive Haltung gegenüber der Kinder- und Jugendliteratur (er lässt nur »Klassiker« zu) und gegenüber der Literaturauswahl überhaupt (er fordert »weltliterarische Repräsentanz« im Literaturunterricht, ebd., VI) ist inzwischen überholt. Das Spektrum hat sich nicht nur zur Kinder- und Jugendliteratur, sondern auch zur Trivilliteratur (NÜSSER 1976, WALDMANN 1973) und zu anderen Textsorten hin erweitert.

Eine neue Perspektive eröffnen sog. »postmoderne« Romane, die

konventionelle Erzählmuster (etwa chronologisch-lineares Erzählen, auktoriale Erzählhaltung) mit raffinierten, erst auf den zweiten Blick erkennbaren Intertextualitätsstrukturen verbinden. Diese »Doppelcodierung« könnte das literaturdidaktische Dilemma auflösen helfen, dass nämlich ohne Leselust niemand lange Romane liest, auf der anderen Seite aber ein Verzicht auf Analyse- und Interpretationsarbeit den Literaturunterricht zur reinen Erlebnisdidaktik herabstimmen würde. Der Gegensatz »Literarische Bildung oder Leselust?« (EGGERT 1997 a) wird sich hoffentlich nur als heuristischer erweisen, ebenso der mehrfach beschworene Gegensatz von »Herren- und Knechtlesern« (vgl. KÄMPER-VAN DEN BOOGART 1997, 76), in den sich das Lesepublikum postmoderner Romane angeblich aufspaltet. Unübersehbar bleibt, dass Romane wie ›Das Parfum‹ von Süskind oder ›Schlafes Bruder‹ von Robert Schneider zu Bestsellern in der Schule geworden sind, welche die im Unterricht oft verschüttete Leselust reaktivieren. Und ohne Leselust – darauf sei nochmals hingewiesen – würde sich nur jene lebenslange Abneigung gegen die Schullektüre verfestigen, die die Lesebiografie so vieler Erwachsener prägt. Deswegen sind die unterschiedlichen Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts auch weiterhin unverzichtbar, da von ihnen ohne Zweifel eine starke Motivationskraft ausgeht. Für eine Stärkung der »libidinösen Komponenten« in der Literaturrezeption spricht sich auch Eggert aus (EGGERT 1997 a, 56), wobei seiner Forderung zuzustimmen ist, dass das zunächst identifikatorische Lektüerverhalten auf eine distanzierte, reflexive ästhetische Rezeptionskompetenz hin überschritten werden muss. Doch dies ist mit produktiven Verfahren (die man besser als produktive »Interpretationsverfahren« bezeichnen sollte) nicht unvereinbar.

Auf jeden Fall sollte die Romanlektüre zum unaufgebbaren Bestandteil des Literaturunterrichts – auch in der Sekundarstufe I – gehören. Dies empfiehlt sich auch deswegen, weil die wachsende Bedeutung analoger (audiovisueller) Kommunikationsmedien und die damit verbundenen Sehgewohnheiten (Videoclips mit extrem kurzen Schnittfolgen, »Zappen« zwischen verschiedenen Programmen, beschleunigte Einstellungswechsel in Filmen) die Aufmerksamkeit für lange Texte erschwert und eine »Aufmerksamkeitsschulung« nötig macht. Der Unterricht sollte dieser Herausforderung

nicht ausweichen. Für die Sekundarstufe I eignen sich neben den bekannten Abenteuerromanen (von Grimmelshausen bis Karl May) oder der Kriminal- und Sciencefiction-Literatur besonders die von Ewers et al. empfohlenen Adoleszenzromane (EWERS 1994).

Wichtiger als die Kanonfrage ist jedoch der funktionale Aspekt: Der Roman, der lange Zeit als minderwertige Gattung galt, hat sich seit dem 18. Jahrhundert zur wichtigsten Erzählgattung aufgeschwungen, weil er den Grundkonflikt der bürgerlichen Gesellschaft am besten darstellen kann: den unauflösbaren Konflikt zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen Einzelem und Ganzem – einen Konflikt, der sich nur noch in der Sehnsucht nach Totalität, nicht mehr in deren Realisierung aufheben lässt (LUKÁCS 1988). Der Zusammenstoß »zwischen der Poesie des Herzens und der entgegenstehenden Prosa der Verhältnisse« (Hegel), zwischen einer sich zunehmend abkapselnden Innenwelt und der verwalteten, bürokratisch durchstrukturierten Außenwelt ist ein Grundthema in Erzähltexten, auch solchen der Gegenwart. Nicht nur in gesellschaftskritischen Romanen der siebziger Jahre (Plenzdorf, »Die neuen Leiden des jungen W.«), auch in den erwähnten postmodernen Romanen ist dieser Konflikt noch handlungsbestimmend: Das Bedürfnis Grenouilles, die ihn diskriminierende und verachtende Welt zu beherrschen, treibt den Einzelgänger in Süskinds Roman zur Parfümproduktion, und der kreierte Duft ist ein seltsames, aber letzten Endes unwirksames Gegengift gegen den erlittenen Kommunikationsverlust. Johannes Elias Alder in Robert Schneiders »Schlafes Bruder« ist völlig unfähig, die »Stimme seines Herzens« zum Ausdruck zu bringen – nur in der Musik findet er ein Kommunikationsmedium, das aber keine wirkliche Kommunikation herzustellen vermag. Die Dorfwelt ist in diesem Roman von einem unerbittlichen Kampf aller gegen alle bestimmt. Es ist bezeichnend, dass auch in diesen »postmodernen« Romanen die Isolation des Einzelnen, seine Sprachlosigkeit und der Kommunikationsverfall zu zentralen Themen geworden sind; insofern arbeiten auch sie sich noch an den (bürgerlichen) Aporien der Moderne ab, und Hegels Romandefinition bewahrt auch hier noch ihre Gültigkeit.

Die große Bedeutung des funktionalen und historischen Aspekts bei der Romanbehandlung lässt es geboten erscheinen, sich auch

Texten der Vergangenheit zuzuwenden, die aufgrund des historischen Abstands eine kritisch-reflexive Lesehaltung von vornherein nahe legen. Dabei wird es (zumindest in der Oberstufe) unumgänglich sein, das Leseinteresse der Schüler zu überschreiten – was eine besondere Motivationsfähigkeit durch die Lehrenden voraussetzt. Nur mit historischen Texten kann die besondere Funktion der erzählenden Literatur zur Entfaltung kommen: nämlich als kulturelles Gedächtnis zu fungieren, über das sich historisches Bewusstsein konstituieren lässt. Epische Texte vermitteln nicht nur historisches Wissen, sondern auch historische Erfahrung – sie sind Erfahrungsspeicher, deren Repertoire sich zur Relativierung, kritischen Korrektur, Erweiterung eigener Erfahrung anbietet. Im kritischen Rückbezug auf eigene Erfahrung, in der bewussten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen, zum Teil gegensätzlichen Weltbildern lässt sich der historische Abstand leichter überbrücken, ohne dass er einfach eingeebnet werden dürfte. Die historische Fremdheit nötigt gerade dadurch Respekt ab, dass sie nicht vollständig dem eigenen Horizont anverwandelt werden kann.

Neben der Fremdheit des Zeitenabstands tritt heute immer mehr die kulturelle Fremdheit in den Blick, die zunehmend auch Gegenstand des Literaturunterrichts sein sollte; die »interkulturelle Hermeneutik« bietet dafür eine wissenschaftstheoretische Grundlage (HAMMERSCHMIDT 1997). Die so genannte »Migrantenliteratur« (der Begriff ist unbefriedigend, weil die Autorinnen und Autoren der zweiten oder dritten Generation von »Gastarbeitern« selbst gar keine Migrantinnen mehr sind, wohl aber »Wanderer zwischen den Welten«) liefert inzwischen Texte von beachtlicher Qualität (R. Schami, Özdamar, Zaimoglu). Sie erprobt alternative, »polyphone« Entwürfe von Identität im Spannungsfeld interkultureller Erfahrungen und ist insofern auch implizit an der Entwicklung neuer anthropologischer Konzepte beteiligt. Die Beschäftigung mit dieser Literatur im Unterricht ist deswegen so wichtig, weil sie mögliche geistige Wurzeln der Ausländerfeindlichkeit erfassen und die Schwäche der traditionellen Hermeneutik korrigieren kann: Ging die Hermeneutik noch im Sinne Gadamers von der Möglichkeit aus, das Fremde und Eigene in einer Art »Horizontverschmelzung« zu synthetisieren, so betont die These von der »Normalität des Fremden« (HUNFELD 1991 u. 1992)

... dass die Novelle in ihrer aristokratischen, geschlossenen Bauweise eine Gattungsform der Vergangenheit ist, die zwar in Variationen auch von Gegenwartsautorinnen und -autoren aufgegriffen wird, aber gerade wegen dieser formalistischen »Verspätung« auf die aktuelle Funktion ihrer Form hin befragt werden muss. Distanzierende Reflexion fordert in besonderem Maß die Kurz- und Kürzestgeschichte, da diese häufig von Sinnverweigerung, Ausschnitthaftigkeit oder ironischer Distanz geprägt ist und schon von daher eine affirmative, identifikatorische Lektüre verhindert zugunsten eines kritischen, distanzierten Lesens (ZANDER 1992).

In jedem Fall jedoch gilt, dass die Vermittlung epischer Formen im Unterricht in jenen Strom des Erzählens eingebettet sein sollte, der sich von Generation zu Generation fortsetzt und der den lebendigen Hintergrund und das Substrat des literarischen Erzählens ausmacht. Die mündliche (alltägliche) Erzähltradition ermöglicht eine Kontinuität, die das literarische Erzählen mit seinem Innovationsdrang oft hinter sich lässt. Beide sind jedoch aufeinander angewiesen und bedingen sich gegenseitig. Dieses Wechselverhältnis sollte der Literaturunterricht nicht aus dem Auge verlieren.

denvielfalt im Schulalltag

Bereich des Deutschunterrichts, zu dem
e derart viele methodische Vorschläge,
t worden sind wie zur Lyrik im Unter-
it einerseits der Ausdruck eines unge-

wöhnlich erfolgreichen versuchs, dem Umgang mit Lyrik in der Schule Praxis-Impulse zu geben und der Gattung den Nimbus des Schwierigen, Ungeliebten und Esoterischen zu nehmen. Andererseits ist die Popularität der Lyrik als didaktisches Paradigma ein Indiz für die sprunghaft gesteigerte Dominanz produktions- und handlungsorientierter Unterrichtsverfahren (HAAS 1997). Vergangen sind jene Zeiten, in denen Gedichte und Gedichtinterpretationen hartnäckigen Schülerwiderstand hervorriefen, während vor dem Hintergrund eines gesellschaftlichen und bildungspolitischen Reform- und Modernisierungsschubs die gefühlig-stimmungsvolle »Gedichtstunde« verabschiedet wurde, wissenschaftliche Interpretationslehren von der werkimmanenten Methode bis zur sozialgeschichtlichen Literaturanalyse im Unterricht Einzug hielten und die Vermittlung moderner Lyrik in der Schule ein aktuelles Thema war.

Die Situation und der Status des Lyrikunterrichts haben sich inzwischen gründlich verändert. Das wird deutlich, wenn man sich jener »Fehlhaltungen« erinnert, die WEBER 1980 aufzählte; er warnte damals zu Recht vor unterrichtlichem »Dichtungskult (Feier, Zelebration, Pathos, Andacht)«, »Frustration gegenüber Lyrik (Ablehnung, weil Lyrik mit Erlebnis und Irrationalität gleichgesetzt wird)« sowie vor dem »Verzicht auf organisierte Vermittlung [. . .], um der Eingebung und Intuition zu harren« (WEBER 1980, 333). Drei andere von ihm genannte »Fehlhaltungen« waren es, die seit den achtziger Jahren einen fachdidaktischen Paradigmenwechsel vom eher analytischen, auf die Erkenntnis von Strukturen, Sprach- und Formreper-toires gerichteten Unterricht zum produktiven, vielfach als kreativ apostrophierten Umgang mit Gedichten einleiteten: die »Überschät-