

Zeitschrift: Schweizer Schule
Band: 69 (1982)
Heft: 5: Beiträge zur Lesebuchdiskussion und zum Thema Lesen in der Schule

Artikel: Statt einer Einleitung
Autor: [s.n.]
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527552>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Beiträge zur Lesebuchdiskussion und zum Thema Lesen in der Schule

Statt einer Einleitung

Im Jahre 1973 hat Heinz Ludwig Arnold seine Schrift «Das Lesebuch der 70er Jahre» veröffentlicht. Sie ist – vielleicht gerade wegen ihrer Pointiertheit – immer noch aktuell und lesenswert und provoziert jeden, der nicht denselben – extremen – Standpunkt vertritt.

Und aus eben diesem Grund setze ich an den Anfang dieser Sondernummer eine stark verkürzte Fassung seines einführenden Kapitels, wobei ich sehr betonen möchte, dass ich das Heu nicht unbedingt auf derselben Bühne habe.

CH

Den Idealtypus des deutschen Lesebuchs gibt es nicht. Es gibt eine ganze Reihe von Vorschlägen, die so verschieden sind wie die verschiedenen Auffassungen zu einer Didaktik des Deutschunterrichts, und die sind so verschieden und zum Teil unversöhnlich einander entgegengesetzt, wie es die ideologischen Implikationen und Prämissen der verschiedenen Lesebuchmacher und Deutschdidaktiker sind. Das sagt sich hier einfach – für die Praxis hatten pragmatische Unsicherheit und theoretische Vieldeutigkeit heillose Folgen, die noch anhalten und die an allererster Stelle nicht die Lehrer, sondern die auszubildenden Schüler zu ertragen haben. Und über die Schüler wiederum multipliziert sich diese Ausbildungsproblematik zu einem Bildungsproblem ersten Ranges, das auf das Selbstverständnis dieser Gesellschaft und auf ihre demokratische Form einen entscheidenden Einfluss hat.

Robert Minder hatte 1953 über die deutschen Lesebücher kurz und bündig geurteilt: «Das deutsche Lesebuch lebt neben der Zeit... Alte Nester, schiefe Dächer: der gärende, drängende Aufbruch endet in einem Stilleben von Riesenausmass. Ein Morgenthau-Plan der Literatur, von deutschen Literaten selbst durchgeführt.»

Und was Walther Killy zu einem einzelnen Lesebuch einige Jahre später anführte, galt damals durchaus auch noch für den grössten Teil der an den Schulen gängigen Lesewerke: «innere Unwahrhaftigkeit, die Verflachung und Sentimentalisierung der ernstesten Dinge» ist ein Grundzug des deutschen Lesebuchs. Aber noch Killy ging, hinter Minder zurücktretend, auf die notwendige Bildung ein, wenn er meinte: «Es fehlt alles, was echte intellektuelle Anforderungen stellt, ohne die es keine Bildung geben kann.»

Nur müsste man eben über den neuen Bildungsbegriff einig werden, und das ist in einer pluralistisch strukturierten demokratischen Gesellschaft so gut wie ausgeschlossen. So dass es nicht Wunder nimmt, sondern eher als Bestätigung dieser gewollten gesellschaftlichen Praxis anmutet, wenn in der Lesebuch- und Didaktikdiskussion dieser letzten Jahre es nicht mehr darum geht, den Schülern einen prästabilisierten, wie auch immer gearteten Bildungsbegriff oktroyierend zu vermitteln, sondern in ihnen die Kritikfähigkeit zu entwickeln, die sich auch gegen Argumente des Lehrers, ja selbst gegen die gesamte Institution Schule zu wenden vermag und also gleichsam paradigmatisch Teilnahme an gesellschaftlichem Leben praktiziert. Ich sagte bereits, dass

sich über die Lesebuchdiskussion nicht berichten lässt, ohne dass man erhellend die Didaktik des Literaturunterrichts einbezieht. In beidem lassen sich, wenn man von Detailunterschieden absieht, die Gruppen der Diskutanten in drei Kategorien einteilen.

Gruppe 1 nennt die restaurative, konservative bis reaktionäre Fraktion der Deutschlehrer, die – obgleich sie modernistische Anpassungsstrategien nicht vermeidet – in etwa um die Literaturdidaktik Robert Ulshöfers anzusiedeln ist. Ihr Prinzip wird am sichtbarsten an einem Zitat aus Richard Bochingers 1962 in zweiter Auflage bei Klett erschienenem Buch «Der dialektische Besinnungsaufsatz», in dem es, sich auf Ulshöfer beziehend, heisst: «Endlich ermöglicht der dialektische Besinnungsaufsatz die von R. Ulshöfer und anderen immer wieder geforderte innere Totalität der Bildung im «Aufbau eines einheitlichen Sinngefüges im Schüler». Wenn der Lehrer hier mit behutsamer und sorgsam planender Hand ans Werk geht, kann er mit einer Klasse in zwei oder drei Oberstufenjahren ein solches «Sinngefüge» allmählich sogar in der Weise erarbeiten, dass die Schüler selbst die Bausteine dazu schaffen und zusammentragen. Hier wird deutlich, warum die Frage der Inhaltskategorien ein Problem der Stoffwahl ist, denn die Lenkung, die der Lehrer beim Aufbau eines solchen Sinngefüges gibt, gibt er durch die Wahl des Gegenstandes. Es handelt sich übrigens um eine Lenkung, von der der Schüler so wenig eine Ahnung zu haben braucht wie von der Tatsache, dass sein Deutschlehrer ein einheitliches und in sich geschlossenes Sinngefüge von Lebenswerten in ihm aufbaut. Je mehr in der Stille die Sache sich vollzieht, desto mehr Aussicht auf bleibenden Erfolg hat sie.»

Das dieser Didaktik unmittelbar angeschlossene Lesebuch bedarf keiner Charakterisierung mehr: es ist das Lesebuch des programmierten Bildungsbürgers, der ständig nur zur Reproduktion für ewig gehaltener «Lebenswerte» erzogen, nie zum Durchbrechen dieses Erziehungsleitbildes ermuntert wird. Es ist das Lesebuch, das noch weithin die Lektüregrundlage des Deutschunterrichts darstellt. Dies Lesebuch tradiert einen an klassischer und klassizistischer Ästhetik orientierten Literaturkanon und ist ausgerichtet auf eine Didaktik, die – an Dilthey geschult – «Begeg-

nung mit dem dichterischen Sprachwerk» zu «Erlebnis» und «Ereignis», ja zur inneren «Feier» werden lassen will, d.h., der Schüler soll in einen Text «hineinhorchen», sich in Kunst «versenken» und einführend Stimmung in sich erzeugen: der Irrationalismus deckt den Schleier des Gefühls über den auszubildenden Verstand. Literatur wird nicht in ihrer historischen Relativierung, an ihrem historischen Ort erläuternd aufgesucht, sondern es soll im Gegenteil nachgewiesen werden – so nun Ulshöfer –, «dass wahre Dichtung unhistorisch ist».

Während Ulshöfer seine so geartete Literaturdidaktik im Grundsätzlichen nicht verändert, sondern allenfalls in den letzten Jahren modernistisch ausgeputzt hat, geht die Lesebuchdiskussion bei der zweiten Gruppe, bei Hermann Helmers und der dem Lesebuchtyp Helmers' zuzuordnenden Literaturdidaktik Erika Essens von anderen, wenn man das so verkürzt sagen kann: nüchterneren Grundhaltungen gegenüber den literarischen Texten aus. Ideologisch gesättigte Vokabeln wie «Dichtungserlebnis» bzw. «Dichtungsergebnis» weichen jenen programmatischen Wörtern wie «Sprachbetrachtung» bzw. «Sprachbeschreibung». Helmers geht von diesen Voraussetzungen aus, wenn er für seine Lesebuchkonzeption der folgenden Erkenntnisleitfunktion zubilligt: «Die eigentliche Struktur von Dichtung liegt in keinem Fall allein in ihrer möglichen Aussage zur Welt, sondern in der ästhetischen Seinsweise des sprachlichen Kunstwerks.»

Die dritte Gruppe, die inzwischen in der Lesebuchdiskussion einen festen Platz eingenommen hat, versteht das Lesebuch und den Deutschunterricht nicht mehr als literarische und sprachliche, sondern als gesellschaftliche Institution. Und sie problematisiert nicht nur den Inhalt des Lesebuchs, sondern auch das Lesebuch als Institution, weil sie darin die Funktion einer Prästabilisierung traditioneller «Werte» sieht, die dazu verführen, sie auf dem Wege über ihre Verinnerlichung unbefragt zu reproduzieren, und somit jede Motivation zum selbständigen Fragen des Schülers erschweren, wenn nicht gar verhindern. Denn selbst das literarische Arbeitsbuch von Helmers folgt dieser Funktion. In der Sache wohl richtig, in der Formulierung aber arg strapaziert, charakterisiert Hans Georg Gutheil in dem von

Peter Braun Ende 1971 bei Bertelsmann erschienen Band «Neue Lesebücher – Analyse und Kritik» die modernistischen Lesebuchkritiker so: «Die Lesebuchkritik, die lediglich eine Modernisierung der Lesebuchtexte fordert und somit erkennen lässt, dass sie in politischer Abstinenz ihren gesellschaftlichen Stellenwert nicht erkannt hat, wird integriert in die bildungsökonomische Planung im Spätkapitalismus, wird zum Erfüllungsgehilfen.»

Schon in der Zeitschrift *alternative* war eine ähnliche Erkenntnis ausgesprochen und war kritisiert worden, dass in allen damals vorliegenden Lesebüchern Literatur ohne jede gesellschaftliche, politische und historische Beziehung und Relativierung präsentiert würde. Peter Glotz und Wolfgang Langenbacher haben diesen Vorwurf in ihrem Lesebuchmodell *Versäumte Lektionen* aufgegriffen und darin, ohne allerdings ein konsequentes literaturdidaktisches Konzept zu entwickeln, Texte versammelt, die den gängigen Lesebüchern fehlten, und sie jeweils knapp – und für den Unterricht vermutlich nicht ausreichend – mit biographischen, vor allem aber historisch erläuternden und relativierenden Hinweisen versehen.

Was bei Glotz und Langenbacher praktischer Versuch ohne konsequente theoretische, also didaktische Fundamentierung war, arbeiten die Lesebuch- und Deutschunterrichtdidaktiker um Heinz Ide und im «Bremer Kollektiv» seit einiger Zeit theoretisch auf. Die erste Bestandesaufnahme Deutsch legten sie 1970 vor, in der Zeitschrift *Diskussion Deutsch* werden neben der fortgeführten theoretischen Diskussion auch praktische Unterrichtsmodelle erprobt. Hinsichtlich der Lektüren des Deutschunterrichts nimmt Heinz Ide in seinem Aufsatz «Die Schullektüre und die Herrschenden» die Impulse von *alternative* und von Glotz/Langenbacher auf und führt sie fort, wenn er schreibt: «Ein kritischer Literaturunterricht geht davon aus, dass ein literarisches Werk nicht an und für sich, sondern in bestimmter Zeit zu bestimmten Zeitgenossen spricht und bestimmte gesellschaftliche Zustände und Kämpfe widerspiegelt, dass es, in

andere Verhältnisse transportiert, notwendig immer anders verstanden wird, vor allem aber ganz veränderte Funktionen erfüllen kann, gegebenenfalls solche, die seinen ursprünglichen Intentionen direkt zuwiderlaufen.»

Dem aber müssen die Lesebücher entsprechen – und das heisst, dass möglicherweise das geschlossene Lesebuch, das einen scheinbaren Zusammenhang zu überliefernder Bildungsgüter propagiert, abgelöst werden muss von anderen Formen der Lektüre, die mehr und mehr den Charakter unmanipulierter, Motivationen und damit kritisches Denken freisetzender, durchsichtiger und variabler Materialsammlungen annehmen könnten. Die Lenkung des Schülers in ideologisch fixierte Bahnen – sei es durch einen als Gesinnungsfach verstandenen Deutschunterricht konservativer Prägung oder durch einen soziologisch abstinenter, modernistisch ausgerichteten Sprachunterricht – soll, so die am weitesten fortgeschrittene Position innerhalb der Diskussion um das deutsche Lesebuch und den Deutschunterricht, ersetzt werden durch Bewusstmachung und Erziehung der Schüler zur Kritikfähigkeit, und das heisst selbst zur Kritik an der Institution, die ihm solches vermitteln möchte. Denn, so fasst Heinz Ide sein didaktisches Credo zusammen: «Ein solcher Literaturunterricht soll nicht mehr integrieren, sondern emanzipatorische Funktionen haben, er soll nicht der inneren Bereicherung der Individualität dienen, sondern den Lernenden zu rationaler Einsicht in den gesellschaftlichen Werdegang führen, damit er als Erkennender und Denkender fähig wird, kritisch die eigene Gegenwart zu messen und die in ihr angelegten Möglichkeiten der Zukunft zu begreifen, an der er mitwirken soll.»*

Seitdem Heinz Ludwig Arnold seine Kritik am Lesebuch der 70er Jahre veröffentlicht hat, sind bald 9 Jahre verflissen. Wesentliches hat sich auf dem Lesebuchsektor nicht geändert, ausser dass man ganz allgemein den Begriffen «Aufklärung» und «emanzipatorischer Unterricht» skeptischer gegenübersteht als damals.

CH

*Arnold, H. L., Das Lesebuch der 70er Jahre. Kritik und Neuentwurf. Verlag Kiepenheuer & Witsch, Köln 1973.