Peter Christoph Kern

Zum Beispiel Deutsch: 25 Jahre Sprach- und Literaturdidaktik

Was sind fünfundzwanzig Jahre? Die Zahlenmystik, nach der sich Jubiläumsintervalle als Bruchteile oder Vielfache des Säkulums errechnen, reicht in ihren Wurzeln ja längstens bis zur Erfindung des Dezimalsystems zurück, ist nachgerade jung und rationalistisch.

Suchen wir also nach einem Wort, dessen Bedeutsamkeit der Magie des Festefeierns eher entspricht. Füllt man 25 Jahre mit erlebtem, individuellem oder sozialem, Leben einer Hochschule, dann ergibt sich mancherlei, was sich zur rituellen Zahlenspielerei eignet: Auf ungefähr 25 Jahre Lebenszeit blickt ein Student zurück, wenn er seine Ausbildung hinter sich hat. Das heißt, seine Hochschule ist so alt- und hat so viel er'lebt' - wie er. 25 Jahre umfaßt aber auch in etwa die Zeitspanne, die ein frisch berufener Dozent vor sich hat, seine Wünsche und Vorstellungen in aktiver Berufstätigkeit zu entfalten. Oder umgekehrt: Nach 25 Jahren muß man damit rechnen, daß eine neue Generation zum Zuge kommt und das Geschaffene weiterführt, verändert oder auch ad acta legt, ohne daß man noch allzugroßen Einfluß darauf hat. Setzen wir den Begriff der 'Generation' an die Stelle des landläufig zur Jubelperiode stilisierten Jahrhundertviertels, dann stellt sich eine Vielfalt unterschiedlicher Assoziationen ein, nicht zuletzt diejenige des Generationenvertrags, den man ja auch einmal anders als nur fiskalisch auffassen kann: Was haben die Alten geschaffen, von dem die Jungen zehren können? Auf der anderen Seite war mit dem Wechsel der Generationen immer schon Zukunftsgläubigkeit magisch assoziiert worden: Le Roi est mort, vive le roi. Oder, wie es Brecht epigrammatisch faßt: "Wende der Zeiten, Hoffnung der Völker."

Generationenvertrag und Zeitenwende, Überlieferungen und Neuanfänge, das sind die Aspekte, unter denen im folgenden die Entwicklung der Didaktik eines einzelnen Faches skizziert wird, eines Faches freilich, das nicht nur rein zahlenmäßig von einiger Bedeutung für Schule und Hochschule ist, sondern auch aufgrund seiner Eigenart zumindest für geisteswissenschaftliche Entwicklungen repräsentativ sein mag. Ist es doch geschichtsträchtig wie kaum ein anderes Schulfach, offensichtlich auch besonders anfällig für ideologische Strömungen aller Art. Daneben aber auch immer noch Sachwalter in einem Kulturbereich, den viele trotz allenthalben gesetzter technokratischer Zielvorgaben für einen der wichtigsten und schönsten halten, deutsche Sprache und Literatur.

1. Rückblick und Außensicht

Die Textsorte Jubelschrift fordert, erlaubt zumindest anekdotische Auswahl und individuelle Zuspitzung. So seien an den Anfang drei subjektive - und subjektiv ausgewählte - Äußerungen gestellt, die verschiedene Ausbildungsgenerationen charakterisieren. Im Rückblick dreier heute noch aktiver, überzeugter Fachlehrer deutet sich zumindest an, wie sich die Deutschdidaktik für die Betroffenen dargestellt hat. Und wohl auch etwas davon, wie eine Entwicklung als Abfolge geweckter, erfüllter und neu geweckter Bedürfnisse vor sich geht[1].

Staatsexamen 1958:

"Im Rahmen einer allgemeinen Lehrerausbildung kannten wir gar keine Deutschdidaktik im engen Sinne. Was wir speziell für den Deutschunterricht lernten, waren im Wesentlichen Unterrichtskonzepte. Das Grammatikwissen wurde vorausgesetzt, wir bekamen da nur Tips für den Ablauf einer Schulstunde. Über Aufsatzlehre wurde nicht gesprochen. Wie man ein Lesestück interpretieren kann, lernte ich erst viel später. Als wichtigstes habe ich aus dieser Zeit den Gedanken eines ganzheitlichen Unterrichts ins Berufsleben hinübergenommen."

Staatsexamen 1968:

"Was ich erwartete, war Methodik, was ich erlebte, war Didaktik des Deutschunterrichts. Was ich vermißte und bis heute als das wichtigste der Ausbildung halte, waren gründliche fachwissenschaftliche Methoden und Kenntnisse. Die unterrichtspraktischen Folgerungen ergeben sich dann fast von selbst. Grammatik und Linguistik habe ich dann erst später nachgeholt."

Staatsexamen 1982:

"Was ich erhoffte und auch im Nachhinein vermisse, war eine systematische unterrichtspraktische Methodik. Das lief meist in Form von Hinweisen ab. Dafür hatten wir eine ausgiebige fachwissenschaftliche Ausbildung im Analysieren und Interpretieren. Dagegen bedaure ich, kaum Sprach- oder Literaturgeschichte gehört zu haben. Das war entweder nicht angeboten oder ich habe es nicht beachtet. Das ist, finde ich, das allerwichtigste, weil man es sich nur schwer selbst erarbeiten kann. Bücher reichen da nicht."

Repräsentativ sind diese Aussagen gewiß nicht, symptomatisch schon. Zu Zeiten der Pädagogischen Akademie konnte es Fachdidaktiken im heute geläufigen Sinn noch nicht geben. Gemäß dem Auftrag, Volksschullehrer ohne Fachspezifizierung auszubilden, vertraute man darauf, daß das für den künftigen Deutschunterricht nötige Wissen spätestens mit dem Abitur erworben war. Im Vordergrund stand allgemein- und schulpädagogische Ausbildung, auch Psychologie und Philosophie; deutschdidaktische Belange wurden weitgehend durch unterrichtsmethodische Hinweise abgedeckt, Rezepte für den Rechtschreibunterricht, für den Aufbau einer Lesestunde; Aufsatzschreiben war ebensowenig ein didaktisches Problem wie Textinterpretation. Die germanistische Fachwissen-

schaft und die (Deutsch)Lehrerausbildung scheinen als fensterlose Monaden nebeneinander existiert zu haben.

Zehn Jahre später gab es dann den fachspezifischen Unterricht, doch ist eine administrative Abweichung von heutigen Gepflogenheiten durchaus aussagekräftig. Studienbücher waren nicht nach Semestern, sondern nach Fächern angeordnet: jede aufgeschlagene Seite erlaubte so den Einblick, was in einem Fach in jedem Semester studiert wurde.

Didaktik des Faches Deutsch

SS/WS 19	Thema	V/Ob/K/AG	A. d. Wst.	Name des Hochschullehrers
SS65	Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts Teil I	V	1 stg	Frank
WS65/66	Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts Teil II (Sprachentwicklung)	V	1 stg	Frank ✓
SS66	Didaktik des Aufsatzunterrichts	V	1 stg	Frank
SS66	Einführung in den Lese unterricht	ü	1 stg	Frank
WS66/67	Didaktik des Sprachunterrichts	V	1 stg	Frank
WS66/67	Übung zur Didaktik des Sprachlehrunterrichts	ü	2 stg	Frank
SS67	Ausgewählte Kapitel zur Geschichte der deutschen Sprache	V	1 stg	Frank
WS67/68	Volksdichtung in ausgewählten Kapiteln (Märchen, Sage, Legende)	V	1 stg	Frank
WS67/68	Übung zum literat. Unterricht in Grund- Haupt- und Mittelschule	ü	2 stg	Bauer

Da haben wir nun Fachdidaktik, wie sie im (Studien-)Buch steht. Demgegenüber zeigt die dazugehörige obige Aussage Erwartungen und Wünsche, im nachhinein registrierte Defizite, die einschneidende Veränderungen im Bild von Fach, Fachwissenschaft und Fachdidaktik verdeutlichen. Abiturwissen reicht für den Deutschlehrer nicht mehr aus. Und mit der Fülle und Vielfalt des Wissens ist auch das Bewußtsein für unterschiedliche Zugangswege zu Literatur und Sprache gewachsen. Fähigkeit im Umgang mit Texten wurde wichtiger als positivistische Faktenkenntnis. War diese Fähigkeit geschult, dann mochten sich die entsprechenden Unterrichtsmethoden daraus von selbst ergeben, zumindest sinnvoll ableiten lassen.

Wir stehen mitten in einer Zeit von fast unbeschränktem Optimismus, vor allem auch, was den Glauben an die Wissenschaft als Träger von Fortschritt und Lebensqualität betrifft. Tatsächlich bot ja auch etwa die germanistische Wissenschaft neue Methoden an, die ein Vielfaches gegenüber früherem Sprach- und Textverständnis erlaubten. Davon noch

einmal später.

Daß dieses Defizit von der Fachdidaktik bald eingeholt wurde, daß heute Fachwissenschaft zum unabdingbaren Bestandteil der Lehrerausbildung gehört, muß an dieser Stelle nicht hervorgehoben werden. Daß auch eine Zeit kam, wo der Studierende vielleicht über zu viel und zu unfruchtbare Wissenschaftlichkeit klagte, ist auch bekannt. In diesem Zusammenhang ist die Einklage von mehr Unterrichtsmethodik in der dritten Aussage zu verstehen. Auffälliger allerdings scheint mir der Ruf nach historischen Perspektiven zu sein. Damit sind sicher nicht geschichtliche Faktenkenntnisse gemeint, sondern Einsicht in die Zeitgebundenheit von Weltbildern.

Es muß ins Auge fallen, daß in allen drei Äußerungen die Fachdidaktik Deutsch in der Polarisierung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtsmethodik gesehen ist. Von dem, worin unsere Disziplin selbst ihre Aufgabe sieht, ist kaum die Rede. Nehmen wir an, es kam nicht zur Sprache, weil es so selbstverständlich ist und darum nicht angemahnt wurde. Dennoch stellt sich die Frage: Ist es ein Spezifikum des Faches Deutsch oder gilt für alle Fachdidaktiken, daß neben dem "Was ist zu vermitteln?" und dem "Wie ist es zu vermitteln?" das "Warum" und das "Mit welchen Zielen?" so häufig ins Abseits gerät? Könnte es ein erwünschter Nebeneffekt sein, wenn der folgende Abriß über 25 Jahre Fachdidaktik Deutsch ein wenig von dieser Fehlgewichtung abbaut?

2. Pendelschläge

Morgens um sieben ist die Welt noch in Ordnung. Mitternacht, die Stunde Null, ist lange vorbei. Die Nachtnebel sind abgezogen. Morgens um sieben, das ist 1962. Aufbruchstimmung herrscht in der Deutschdidaktik.

Die vergangenen Jahre waren in der Fachwissenschaft genutzt worden, mit sich selbst ins Reine kommen. Es kann hier nicht ausgeführt, muß aber daran erinnert werden, wie gerade Germanistik und Deutschunterricht zur Förderung nationalsozialistischen Ideengutes mißbraucht worden waren. Zwar gab es vielerlei Ansätze, durch Besinnung auf bewährte humanistische, philologische und geistesgeschichtliche Traditionen an die Vorkriegszeit anzuknüpfen. Zukunftsträchtiger erwies sich aber der Versuch, einen prinzipiell neuen Zugang zur Dichtung zu gewinnen.

Wollte man künftigen Mißbrauch der Literaturwissenschaft vermeiden, dann mußte die Auffassung von Dichtung sich wandeln. Literatur durfte nicht mehr als Ideenträger verstanden werden, wo sie in einer Reihe mit philosophischen Texten, mit Predigten, Traktaten, Propagandaschriften zu stehen kommt. Vielmehr galt es, ihr spezifisches Wesen zu erfassen, das sie mit keinem anderen Sprachprodukt teilt, nämlich ihre ästhetische Qualität. Mit der Verwandlung in Dichtung gewinnt die Welt eine neue, eben ästhetische Wirklichkeit, wo der Alltag, aber

auch jede Ideologie ihre unmittelbare Wirksamkeit verlieren.

Dieser neue, letztlich phänomenologische Ansatz hatte zu einer ungemein fruchtbaren Auseinandersetzung mit Dichtung als Kunst aus Sprache geführt. Bedeutet er doch, nach den ästhetischen Gesetzmäßigkeiten zu suchen, unter denen Literatur steht. Erstmals war systematisch die Machart von Poesie und Prosa untersucht, die Regularitäten von Klang und Rhytmus, von Erzählhaltung und Perspektive, von monologischem und dialogischem Sprechen, von Bauformen in Lyrik, Epik und Drama und vieles, vieles mehr untersucht worden. Somit stand nun ein subtiles Handwerkszeug zur Verfügung, "Das sprachliche Kunstwerk" durch "Die Kunst der Interpretation"[2] werkimmanent, d. h. unter Ausklammerung ideologischer Implikationen zu erschließen. Wolfgang Kayser und Emil Staiger, von denen entscheidende Impulse ausgegangen waren, wurden Lehrmeister, sehr bald wohl auch Halbgötter der Germanistikstudenten, nachmaliger Deutschlehrer und -dozenten. Für letztere stellte sich freilich die Aufgabe etwas anders als an den Universitäten. War dort Qualität des literarischen Kunstwerks unbefragte Voraussetzung der Untersuchungen (man wollte ja gerade den 'Kunst'-, also Qualitätscharakter von Texten ermitteln), so mußte der Schüler überhaupt erst dahin geführt werden, Wert und Eigenart von Dichtung zu entdecken.

In der Praxis war das so einfach gar nicht, wenn man bedenkt, daß an den Schulen auch noch Lehrer älterer Generation mit der neuen Zielrichtung und dem neuen Handwerkszeug keineswegs vertraut waren. Die Lösung war die Entwicklung eines neuen Lesebuchtyps mit literarästhetischer Konzeption. Bisher waren Lesebücher nach Themenbereichen, meist in Anlehnung an den Jahreskreis, aufgebaut. Neben Dichtungen hoher Qualität fanden sich oft auch gutgemeinte Platitüden bis hin zu Kitschprodukten. An deren Stelle traten nun literarisch hochwertige Texte, die es ja für alle Alterstufen gibt. Angeordnet wurden sie nach Gattungen, in der lernpsychologisch fundierten Annahme, daß durch die Zusammenstellung nach Formprinzipien der Blick vom Inhalt auf die Machart gelenkt wird, um dann auf einer nächsthöheren Stufe den Gehalt als Integral von Form und Inhalt zu erfassen. Wo die Grenzen eines solchen Konzeptes liegen, wird sich später erweisen. Niemand kann aber den ungeheueren Qualitätssprung verkennen, der Lesebücher dieser Zeit von ihren Vorgängern trennt. Und bis heute bleibt als unverzichtbare Errungenschaft die Förderung des ästhetischen Sensoriums der Kinder, die Bereitstellung von interpretatorischem Handwerkszeug für die Schüler und die Erkenntnis, daß es lesenswerte Literatur auch außerhalb des klassischen Kanons gibt.

In der Sprachdidaktik war man noch nicht so weit. An den Hebeln, die hier den Stein ins Rollen bringen sollten, arbeitete man noch, in Prag und in Massachusets.

Wohl war man sich in der Nachkriegszeit bewußt, daß auch der Sprachunterricht ideologisch anfällig war, die Lösung bestand aber noch

nicht - wie in der Literaturwissenschaft - in einer grundsätzlichen Neuorientierung. Zum einen setzte man auf eine rein historisch orientierte Philologie. Leitkonzept für den zukünftigen Deutschlehrer war andererseits eine schon in der Vorkriegszeit entwickelte Auffassung, nach der Sprache nicht in erster Linie Mittel der zwischenmenschlichen Verständigung, sondern persönlichkeitsbildendes Substrat ist, insofern sie Denken und Verhalten des Menschen innerhalb der muttersprachlichen Gemeinschaft prägt. Denn, so die Grundüberzeugung dieser inhaltsbezogenen Sprachkonzeption, die Muttersprache "wortet die Welt" in einer je spezifischen Weise, ist für das Weltbild des einzelnen verantwortlich: "Von der Muttersprache sahen wir, daß sie die geschichtlich dauerhafte Wirkungsform der gesammelten Sprachkraft einer Menschengruppe ist, also der konkrete Weg der sprachlichen Anverwandlung der Welt".[3]

Muttersprachlicher Unterricht wurde somit zur Quintessenz der Persönlichkeitsbildung, eine Maßgabe, deren schulische Praxis freilich hinter dem Postulat weit zurückbleiben mußte, weil kein spezifisches Handwerkszeug zur Verfügung stand, mit dem man Sprache unter diesem hohen Anspruch schulpraktisch aufarbeiten konnte. Die umfangreichen Arbeiten Leo Weisgerbers, des unbestrittenen Papstes, waren ihrer philosophischen Ausrichtung wegen schwer umsetzbar[4]. Die wissenschaftliche Fachdidaktik unter Federführung von Hans Glinz bemühte sich zwar um Methoden, aber ihre Stunde war noch nicht gekommen. In den Schulen war man weitgehend der optimistischen Annahme, daß Sprachunterricht an und für sich die Schülerpersönlichkeit fördere, unabhängig davon, wie er dargeboten wird. Es blieb darum meist bei jenem normativ-formalistischen Grammatik- und Aufsatzunterricht, auf den viele von uns im Zorn zurückblicken.

Es bedurfte auch hier einer grundsätzlichen Umorientierung, eines Paradigmenwechsels, wie man das heute nennt. Das neue Paradigma stand schon seit längerem bereit. Der Strukturalismus begann seinen Siegeszug, stürmte und schleifte die Festen des Irrationalismus. Bei dem Abstand, den man heute dazu gewonnen hat, muß man sich wohl wirklich nochmals vergegenwärtigen, daß mit dieser Bewegung (die sich ja keineswegs auf die Linguistik beschränkte) der epochale Versuch gemacht wurde, das Wissenschaftskonzept (nicht die Methoden!) der Naturwissenschaften auf die Geisteswissenschaften zu übertragen. Neben der Anthropologie war die Sprachwissenschaft, die sich hinfort Linguistik nannte, das erfolgversprechendste und tatsächlich wohl auch ergiebigste Versuchsfeld.

Ahnherr war Saussure, Gründungsvater die Prager Phonologen, Idole wurden Jacobsen, später Chomsky. Unter bewußter(!) Ausklammerung psychischer, sozialer und auch historischer Aspekte wurde Sprache als ein hochdifferenziertes Strukturgefüge definiert, dessen Elemente sich dadurch bestimmen ließen, wie sie sich nach systemimmanenten Regeln wechselweise zueinander (und nur zueinander!) verhielten. Bei einer

solchen Strukturbeschreibung wurde jede von außen herangetragene Definition, mithin die Gefahr subjektiven Zugriffes, grundsätzlich vermieden.

Daß die Deutschdidaktik dieses dem Geist der Aufklärung[5] verschriebene Konzept sofort aufgriff, kann angesichts ihrer Erfahrung mit und ihrer Furcht vor irrationalen Strömungen nicht verwundern. Dies zumal, als mit der neuen Wissenschaftlichkeit endlich auch Methoden zu grammatischen Analysen, zu Wort-, Satz- und Textbeschreibungen an die Hand gegeben wurden, die es auch dem Schüler erlaubten, rational überprüfbare (und benotbare?) Ergebnisse zu erzielen. Die Tafeln der Hörsäle und die Sprachbücher füllten sich mit Strukturbäumchen und Transformationsformeln, nötigten dem Uneingeweihten mehr Kopfschütteln als Bewunderung, meist aber Horrorvisionen ab, womit der nächste Bildersturm programmiert war. So berechtigt er angesichts mancher Verstiegenheiten, vor allem aber wegen des unangemessenen Übergewichts von Grammatikunterricht war, so sehr muß man den immensen Gewinn begrüßen: die Operationalisierbarkeit von Analysemethoden und die damit verbundene - sit venia verbo - geistige Nüchternheit, die sich dank des strukturalistischen Zwischenspiels im Umgang mit Sprache eingestellt haben, hoffentlich für immer.

Der Sturm brach in der Tat los. Kam es von Ungefähr, daß es vielfach Germanistikstudenten waren, die ihn entfachten und einige, zum Teil tiefe Erschütterungen weit über die Fachgrenzen hinaus verursachten? Man schrieb 1968.

Nun soll hier nicht behauptet werden, die Revolte gegen den Muff von 1000 Jahren, gegen verkrustete Institutionen sei in der Germanistik ausgeheckt worden. Sicher aber ist - der Chronist weiß es aus eigener Erfahrung, - daß der wissenschaftliche Reduktionismus von werkimmanenter Literaturberatung und strukturaler Sprachauffassung als unerträgliche Sterilität empfunden wurden, als Symptome eines gesellschaftsfremden Lehrbetriebs in Hochschulen und Schulen, gegen den es anzugehen galt.

Noch wurde freilich nicht die Wissenschaft als Ganzes vor das Tribunal gerufen. Im Gegenteil glaubte man fest daran, daß die Wirklichkeit rational erfassbar sei, daß es nur einer Ausweitung der Fragestellungen auf den gesellschaftlichen Horizont bedürfe, in dem jedes wissenschaftliche Problem angesiedelt ist. Und es gab keine Disziplin, wo man die soziale Relevanz sinnfälliger belegen konnte, als Sprache und Literatur mit ihrem evidenten gesellschaftlichen Wirkungspotential. Der Strukturalismus mußte der Soziologie weichen.

Es mußte sich ja auch gut und zukunftsträchtig anhören, wenn ein Kausalzusammenhang zwischen gesellschaftlicher Unterprivilegierung und sprachlicher Depravierung nicht nur behauptet, sondern statistisch nachgewiesen wurde. Die empirische Sprachforschung hielt Einzug, die neuen Säulenheiligen hießen Bernstein und Oevermann, eine Zwillingsformel, die damals weit über die Germanistik hinaus bekannt war.

In ihren und zahllosen weiteren Untersuchungen "erwies" sich Sprache als Instrument, mit dessen Hilfe gesellschaftliche Strukturen stabilisiert, aber auch verändert werden konnten.

So schlug die Stunde der Sprachdidaktik. Zu keiner Zeit - das "Dritte Reich" vielleicht ausgenommen - wurde unserer Disziplin so viel Hoffnung entgegengebracht, so viel Verantwortung für die Gesellschaft aufgeladen, wie nun. Wenn es gelänge, die sprachliche Restriktion unterprivilegierter Schichten durch kompensatorischen Sprachunterricht zu beheben, dann wäre ein riesiger Schritt zur Auflösung sozialer Verkrustungen getan. Zumindest aber könnte man das Bewußtsein des Schülers für diese Zusammenhänge schärfen und ihn somit emanzipatorisch ausrüsten. Keineswegs nur die hessischen Rahmenrichtlinien waren von dieser euphorischen Überzeugung durchdrungen.

Nicht zufällig wurde damals nachdrücklich die Rechtschreibereform propagiert; der Aufsatzunterricht sollte nicht nur "Einübung in die bürgerlichen Stilkonventionen" sein, sondern Schüler in die Lage versetzen, ihre "wirklichen Interessen" als "Konsumenten, Kinder der Eltern", in der Rolle "der künftigen Angestellten oder Chefs"[6] zu überdenken. Für Grammatikunterricht reicht das Spektrum der Forderungen vom kompensatorischen Eintrimmen der Mittelschichtsprache bis zur gänzlichen Abschaffung dieses spätbürgerlichen Bildungsrelikts.

Für den Literaturunterricht stellte sich das Problem so dar: "Literatur soll demnach in ihrer Vermittlung an Schüler aus ihrer idealistisch oder formalistisch entfremdeten Auffassung zu einer Literatur werden, die den Schüler so betrifft, daß er sich dadurch in seiner sozialen Situation erkennt und damit zu einem emanzipatorischen Verhalten gebracht wird."[7] Einige eskapistische Gattungen, wie etwa die Naturlyrik, wurden zum Orkus verdammt. Dafür kamen im Rahmen eines erweiterten Literaturbegriffs ganz neue Textsorten ins Blickfeld. Comic und Werbung, Heftchenroman und Zeitungsartikel erhielten ihren Platz in Vorlesungsverzeichnissen und Schulbüchern. Ja, es wurde ein ganz neuer Buchtyp entwickelt, in dem Sprache und Literatur nicht mehr getrennt angeboten, sondern zu einem integrierten Deutschunterricht zusammengefaßt wurden, der seinerseits wieder nach sozial relevanten Sachthemen - Arbeitswelt, Freizeit, Geschlechterrolle usw. -strukturiert war. Mit einem (Schlag)Wort: Kritisches Lesen.

Klingt das jetzt alles etwas ironisch-abschätzig? Ist es denn so falsch, Sprache und Literatur als besonders wichtige Exponenten gesellschaftlicher Verhältnisse zu sehen und zu lehren? Ist es abwegig, wenn man sich bemüht, sprachliche Defizite auszugleichen, Trivial- und Gebrauchsliteratur als alltagsbestimmende Lektüreangebote zu untersuchen? Zu zeigen, wie mit Texten und Bildern gesteuert und manipuliert werden kann?

Diese Fragen zu verneinen, heißt gleichzeitig die Errungenschaften aufzählen, die der Deutschdidaktik in dieser Zeit zugewachsen sind. Der vielleicht zukunftträchtigste Gewinn scheint mir dabei die Neuein-

schätzung des Dialekts zu sein. Die empirischen Untersuchungen zur Mundart als Sprachbarriere bildeten die Grundlage für eine gründliche didaktische Aufarbeitung. Nicht um Auf- oder Abwertung ging es, sondern um die realistische Einschätzung der Schwierigkeiten, die Mundartsprecher im Alltag, vor allem aber in der Schule selbst haben, und wie sie behoben werden können. Dies und die methodologische Einsicht, daß auch Unterrichtssprache, Lehrer- und Schülerdeutsch Gegenstand empirischer Analysen sein kann, ist zum unverzichtbaren Bestandteil unserer Arbeit geworden.

Andererseits zeigte sich doch recht bald, daß man mit empirisch gewonnenen Material auch zu schnell und zu kurz schließen kann. In euphorischer Einseitigkeit hatte man bei der Entdeckung und Analyse schichtenspezifischer Sprachmuster wesentliche Steuerungsfaktoren des Sprachverhaltens einfach nicht berücksichtigt: Daß man über unterschiedliche Themen unterschiedlich spricht; daß man je nach Partner und Absicht zu verschiedenen Sprechformen greift; daß dem Schriftlichen eine andere Grammatik als dem Mündlichen zugrundeliegt. In Auseinandersetzung mit solchen zunächst nur als methodische Fehler monierten Problemen entstand ein neugeschärftes Bewußtsein für zwischenmenschliche Verständigung mit und ohne Sprache.

Mit dieser pragmatischen Wende - um einen durchaus unpolitischen Ausdruck zu gebrauchen - rückte ins Blickfeld, daß man, wann und wie immer man Sprache benutzt, eine Absicht verfolgt, wirken will, zielgerichtet handelt. Handeln aber ist prinzipiell gesteuert durch Intentionen und Erwartungen, durch spezifische Partnerschaftsbeziehungen, kann je nach Strategie gelingen oder mißlingen und kann sich der unterschiedlichsten Mittel bedienen. Mit einem so umfassenden Begriff des Sprechens als Sprachhandeln wurde der Sprachbenutzer zum wichtigen Teil der Beobachtung. Ein altes Schlagwort kam zu neuen Ehren, das des einfältigen Sender-Empfänger-Modells wegen fast schon der Lächerlichkeit überantwortet gewesen war: Kommunikation. Nun erweist sie sich als ungemein komplexes Konstitutivum aller zwischenmenschlichen Beziehungen. Plötzlich war der Name Watzlawick in aller Munde. Man hatte gar nicht recht gemerkt, daß eine Wachablösung der Halbgötter stattgefunden hatte. Die Aura der alten war einfach verblaßt, und auf einmal standen Peirce und Wittgenstein auf dem Podest.

In den Sprachbüchern tauchten Begriffe wie Sprachhandlung und Partnerbezug auf, Alltagsgespräche erhielten einen wichtigen Platz, Sprech- und Schreibstrategien wurden untersucht und im Rollenspiel erprobt. Auf fast subversive Weise erhielten plötzlich die bildungsbürgerlichen Aufsatzformen von Vorgestern eine ganz neue Rechtfertigung (oder war es die alte?): Erzählung, Beschreibung, Bericht, Schilderung usw. entpuppten sich nämlich als idealtypische Sprachhandlungen für ganz bestimmte Wirklichkeitsaspekte und Kommunikationssituationen. Beherrscht man sie, dann hat man zwar keine gesellschaftlich relevanten

Texte geschaffen, ist aber ein wichtiges Stück im Erfassen unserer komplexen Wirklichkeit weitergekommen. Auf so merkwürdigen Umwegen erhielt der Deutschunterricht eines seiner alten Privilegien, das der Persönlichkeitsbildung zurück.

Unter den Lehrern bedeutete der neue Trend für die einen eine längst fällige und erhoffte Rückkehr zu bewährten Lehrinhalten, für die anderen die Möglichkeit, neuen Wein in alte Schläuche zu füllen. Im Ergebnis läuft es auf das gleiche, erfreuliche Ergebnis hinaus: Weil die Fachdidaktik nun Methoden der Aufsatzschulung entwickeln konnte, wie sie es ähnlich differenziert noch nie gegeben hat, kam es zu einer längst fälligen Wiederannäherung von Theorie und Praxis.

Natürlich konnte sich auch die Literaturwissenschaft nicht der Strahlkraft des Zauberwortes Kommunikation entziehen. Dichtung kann ja aufgefaßt werden als Botschaft zwischen Sender/Autor und Empfänger/-Leser. Mit einem wichtigen Spezifikum freilich: In der Alltagskommunikation ist die Möglichkeit von Mißverständnissen stark eingeschränkt durch zwei Kontrollmechanismen, die Bezugnahme der Äußerungen auf die Realität und das feed back des Partners. Beides trifft für Dichtung nicht zu, wo es in der Regel um fiktionale Texte geht und ein direkter Austausch zwischen Autor und Leser nicht statthaben kann. In dieser Einsicht machte man aus der Not eine Tugend. Was im Alltag störende Kommunikationshemmung wäre, ist in der Dichtung notwendig und erwünscht, die Vielfalt unterschiedlichen Leseverständnisses. Jeder Leser entschlüsselt einen Text anders und erstellt sich eine nur für ihn gültige fiktive Wirklichkeit. Rezeptionspsychologisch wird somit der Leser zum letztlich entscheidenden Mitautor des Textes. Das war gefundenes Fressen für den Literaturdidaktiker.

Hatte man als Deutschlehrer doch seit eh und je darum zu kämpfen, An- und Absichten der Dichter den renitenten Schülern plausibel zu machen, die die Texte partout anders verstehen wollten. Dieses Problem hat sich mit dem rezeptionsorientierten Ansatz erledigt, wo der Leser, der Schüler also, die maßgebliche Größe in der ästhetischen Kommunikation ist. Nunmehr versteht sich der Deutschlehrer nicht mehr als Sachverwalter des Dichters, sondern als Mentor, der das Rezeptionspotential des Schülers aktiviert und behutsam erweitert. Aus dem linearsimplen Aufnehmen des bloßen Inhalts, der action sozusagen, soll ein produktives Mit- und Nachschöpfen werden. Vor allem aber heißt nun Lesen mehr als nur gedruckte Buchstaben aufnehmen. Ton- und Bildmedien werden zu gleichberechtigten Textträgern. Theatralische und filmische Mittel, das Zusammenspiel von Bild und Text, Text und Ton, Ton und Bild werden wahrnehmungspsychologisch aufbereitet und in den Deutschunterricht eingebracht. In diesem erweiterten Sinn kann "Der Schüler als Leser" wieder zum Zielpunkt des Literaturunterrichtes werden. Weil zudem die Literaturdidaktik inzwischen sehr differenzierte Methoden der Rezeptionsförderung anbieten konnte, näherten sich auch hier Schule und Hochschule wieder um ein gutes Stück. Die neuen

Sprach- und Lesebücher geben davon beredtes Zeugnis.

3. Schularbeiten

Die Textsorte verlangt, daß man bei solchem Jubiläum sich auch selbst feiert, indem man den Scheffel vom Licht nimmt. So sollen einige Schlußbemerkungen der Freiburger Deutschdidaktik gelten. Dem Anlaß entsprechend werden sie etwas emphatisch ausfallen.

Ein Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der letzten 25 Jahre zeigt wohl, daß man nicht hinterm Mond lebte. Da gab es Übungen zur werkimmanenten und rezeptionsorientierten Textanalyse, zur Sprach- und Literaturgeschichte, zu transformeller, struktureller, inhaltsbezogener und funktionaler Grammatik, zu Theater- und Filmsemiotik, zu Sprachhandlungen, Dialektproblemen und literarischer Wertung, zu Jugendbüchern und Märchen, zur Lesebuchdiskussion und zur Sprachbuchanalyse, zu ... Aber reicht das für ein Profil aus? Zumal, wenn man bedenkt, daß Speisekarten, also Vorlesungsverzeichnisse, nichts über die Qualität des Essens aussagen.

Wenn man, wie hier geschah, Entwicklungen als Pendelschläge zwischen polarisierten Positionen vorführt, wird zwar niemand erwarten, daß die Fachdidaktik einer einzelnen Hochschule immer Wortführer des neuesten Trends ist. Dennoch könnte es auffallen, daß Freiburg kaum je unter die Protagonisten einer Bewegung gerechnet werden kann. Offensichtlich eignen wir uns nicht zu Bannerträgern und Herolden. Doch vielleicht treffen zwei andere Wörter aus dem gleichen metaphorischen Umfeld: Vorreiter und Quartiermeister.

Lange bevor es eine akademische Lesebuchdiskussion gab, wurde hier das literarästhetische Lesebuch nicht nur gefordert, sondern gemacht und über zwei Jahrzehnte hinweg den neueren Erfordernissen angepaßt. Empirische Untersuchungen zur Schüler- und Lehrersprache entstanden seit 1970, wo die Namen Bernstein und Oevermann gerade erst ins politische Bewußtsein zu rücken begannen; und sie brachen nicht mit dem Abklingen der Soziowelle ab, wurden vielmehr bis in die unmittelbare Gegenwart weitergeführt und sind noch nicht abgeschlossen. Analyse und didaktische Verarbeitung von Alltagskommunikation - der große Hit Anfang der achziger Jahre - gehörte bei uns seit 1974 ins Programm.

Daß Dramen vor allem auch theatralische, das heißt visuelle und akustische Ereignisse sind, deren Rezeption man zu schulen hat, fällt keinem Freiburger Studenten als besonders neu auf, weil ehemalige und jetzige Kollegen ihre Literaturdidaktik immer schon darauf ausgerichtet haben. In den gleichen Zusammenhang gehört, daß theatralische Rezeption und Produktion aufs engste miteinander verzahnt wurden, eine Überzeugung, die durch Kollegenzuzug in jüngster Zeit bestätigt und aktiviert wurde. Darüber hinaus könnte man auf unsere langjährige Arbeit mit den audiovisuellen Medien Film und Fernsehen verweisen,

die in vielen Hochschulen erst jetzt als besonders zukunftträchtig angekurbelt wird.

Zwei Arbeitsbereiche seien am Schluß erwähnt, weil ich ihnen besondere Bedeutung beimesse. Jugendliteratur war natürlich immer schon genuiner Gegenstand der Literaturdidaktik. Ihn aber unter rezeptionspsychologischem und unter kreativitätsförderndem Aspekt zu behandeln, war lange Zeit eine Freiburger Domäne. Ein letztes: Heute ist man drauf und dran, Deutschunterricht auch als historisches Phänomen (wieder) zu entdecken. Nicht nur weil Geschichtlichkeit an sich als Wert gesehen wird, sondern in der durchaus auch praktischen Erkenntnis, daß hier ein riesiges Reservoir an Ideen, Konzepten, Methoden noch lange nicht ausgeschöpft ist. In Freiburg haben solche Gedanken seit 16 Jahren ihre Heimatstatt.

Man möge es dem feierlichen Anlaß zugute halten, wenn sich diese Zeilen wie eine euphorische pro-domo-Version der Geschichte vom Hasen und Igel lesen: Ück bün all hier. Die Erfolgsbilanz läßt sich auch durchaus relativieren. Es sei daran erinnert, wie groß und heterogen unser Kollegium ist, mit Vertretern mehrerer (wissenschaftlicher) Generationen, um noch einmal unser Leitwort anzuführen.

Die Qualität unserer Arbeit vorausgesetzt, wäre aber sicher zu fragen, warum so viel innovatorischer Einsatz nicht auch zur Formulierung geschlossener didaktischer Konzeptionen geführt hat, mit denen man sich Namen macht. Die Antwort ist leicht gegeben. Alle genannten und ungenannten Aktivitäten sind nicht im Rahmen oder zur Demonstration von Theorien entstanden. Der Antrieb ging vielmehr eh und je vom Interesse an der praktischen Schularbeit aus. Daß das nicht nur Lippenbekenntnis oder frommer Wunsch ist, läßt sich vielleicht am ehesten durch eine wohl doch bemerkenswerte Tatsache erhärten: Immerhin sieben Mitglieder unseres Lehrkörpers sind an der Herausgabe von insgesamt elf Schulbüchern (übrigens ganz unterschiedlicher Konzeption!) beteiligt. Sprach- und Lesebücher aber leben nicht von der Theorie.

Eine Freiburger Schule der Deutschdidaktik gibt es also nicht. Eine Freiburger Deutschdidaktik für die Schule aber gibt es, und dies seit 25 Jahren.

Anmerkungen

[1]Ich danke meinen Gesprächspartnern, Herrn Meier, Frau Fuß-Eichler und Frau Mathaei sehr für ihre Bereitschaft zu längeren Gesprächen über ihre Ausbildung. Die Aussagen sind Auszüge aus längeren Gesprächen, demnach nicht in dieser Form wörtlich. Sie entsprechen aber voll dem Gesprächsinhalt und sind autorisiert. Alle drei Lehrer denken sehr gerne an ihre Ausbildungszeit zurück. Daß hier eher negative Aspekte ausgewählt wurden, liegt an meiner Absicht, Entwicklungslinien anhand von Defiziten zu zeichnen.

[2]W. Kayser, Das sprachliche Kunstwerk, Bern 1948. E. Staiger, Die Kunst der Interpretation, Zürich 1957.

[3]Leo Weisgerber, Das Ziel und die Aufgaben des muttersprachlichen Unterrichts, in: Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. v. Alexander Beinlich, Emsdetten 1961 (zitiert nach 5. Aufl., 1969), S. 92.

[4]Leo Weisgerber, Von den Kräften der deutschen Sprache, Grundzüge der inhaltsbezogenen Grammatik, 4 Bde., Düsseldorf 1962ff.

[5]Noam Chomsky verstand sich als Cartesianer, vgl. N.Ch., Cartesian Linguistics, New York 1966.

[6]Valentin Merkelbach, Aufsatz, in: Kritische Stichwörter zum Deutschunterricht, hrsg. v. Erika Dingeldey und Jochen Vogt, München 1974, S. 35.

[7]Guntram Vogt, Literatur, in: Kritische Stichwörter, a.a.O., S. 218.