„Rosettas Lachen war etwas ganz Besonderes."
Cordula Tollmien: La gatta heißt Katze
Gisela Reuschling 150

„Woher soll ich wissen, was ich bin?"
Renate Welsh: Spinat auf Rädern
Gisela Reuschling 156

Literaturverzeichnis 162

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
zur Vollversion

Es ist, mit Blick auf die wachsende Bedeutung der Kinderliteratur, seit langem unstrittig, dass auch schon im Deutschunterricht der Primarstufe längere Geschichten gelesen werden. In der täglichen Praxis aber kommen epische Langformen, schon aus zeitlichen Gründen oder weil LehrerInnen nicht genügend geeignete Texte kennen, immer noch selten vor.

Die Lektürevorschläge und die didaktisch-methodischen Überlegungen in dem vorliegenden Band sollen ein Beitrag zur Auflösung dieses Widerspruchs sein.

Es handelt sich dabei um Arbeitsergebnisse aus einem Projekt, in dem Lehrende an Schule und Hochschule der Frage nachgehen, wie Unterricht das literarische Lesen in der Freizeit und über die Schulzeit hinaus als eine nach wie vor wichtige kulturelle Praxis fördern kann. Wie lässt sich die Verschulung von Literatur so weit reduzieren, dass Heranwachsende Literaturunterricht und Freizeitlektüre als korrespondierende Bereiche erfahren und nicht als getrennte Welten?

Valentin Merkelbach (Hrsg.) · **Romane im Unterricht – Primarstufe**

Schneider Verlag Hohengehren GmbH

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
Außenumschlag U4 + Rücken
zur Vollversion

Vorwort

Epische Langformen im Unterricht zu lesen ist in der Didaktik, gerade mit Blick auf die wachsende Bedeutung der Kinder- und Jugendliteratur, eine unstrittige Frage. In der täglichen Praxis jedoch ist die Lektüre solcher Texte, weil sie verbunden ist mit einem hohen zeitlichen und methodischen Aufwand, immer noch eher selten. Das gilt für die Primarstufe ebenso wie für die Sekundarstufe I und II.

Im Literaturunterricht dominieren nach wie vor die im 45-Minuten-Takt leichter zu handhabenden Kurzformen (epische Kurzprosa, Gedichte), die jedoch, wohl vor allem wegen ihrer stärkeren Strukturiertheit, im Leseverhalten außerhalb der Schule nur eine marginale Rolle spielen.

Es gibt Stimmen, die davor warnen, an diesem Zustand etwas zu ändern. Insbesondere Literaturpädagogen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendliteratur befürchten, daß eine stärkere Einbeziehung von Kinder- und Jugendromanen in den Literaturunterricht für diese Texte ähnliche Auswirkungen haben könnte wie für Erwachsenenromane, die häufig in der Schule gelesen werden. Wer hat noch positive Erinnerungen an Max Frischs „Homo faber" oder gar an historisch weiter zurückliegende Texte des klassischen Kanon oder ist in späteren Jahren zu einer Zweitlektüre motiviert, wenn er sich über Wochen mit einem Text hat beschäftigen müssen? Hinzu kommt, daß solche Erwachsenenromane nicht primär ausgewählt werden, weil sie eine besondere Problemnähe oder Aktualität im Leben von Heranwachsenden haben. Sie genießen im allgemeinen literarischen Diskurs eine hohe Wertschätzung, und dies soll auch den Heranwachsenden vermittelt werden.

Mag die Gefahr der Verfrühung und Überforderung bei der Auswahl von Kinder- und Jugendromanen auch geringer sein, so ist das Problem eines intensiven Behandlungsunterrichts um so größer bei Texten, die einem bei der ersten Begegnung tatsächlich nahe gehen, weil die behandelten Themen auf die eigene Lebenssituation unmittelbar zu beziehen sind. Fehlt der Literaturdidaktik mit ihrem an der Literaturwissenschaft orientierten Interesse am Text nicht immer noch der Wille, mit der gleichen Verve auch der Frage nachzugehen, wie dieses textanalytische Interesse mit den Bedürfnissen der Lesenden, mit einer zu entwickelnden und zu stabilisierenden Lesemotivation, in Einklang zu bringen ist?

Der Erörterung der Frage nach einer gleichermaßen text- und leserorientierten Literaturdidaktik verdankt die vorliegende Arbeit ihr wichtigstes Motiv. Die Arbeitsergebnisse resultieren aus einem Projekt zum Thema „Epische Langformen für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene" an der Universität Frankfurt. Das Projekt ist angebunden an ein Kolloquium „Literatur und Schule", an dem neben den Mitgliedern der Projektgruppe Deutsch-Studierende und DeutschlehrerInnen teilnehmen. Es geht um folgende Fragen:

- Wie kann Schule das literarische Lesen in der Freizeit und über die Schulzeit hinaus als eine nach wie vor wichtige, weil selbstreflexive Form kultureller Praxis fördern?

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion

- Wie können Lehrende von ihren SchülerInnen auch als Lesende und Belesene wahrgenommen werden, die für Literaturberatung (Lesetips) in Betracht kommen?
- Wie kann Literaturunterricht der Ort sein, an dem der für die Leseentwicklung wichtige Austausch von Leseerfahrungen, das literarische Gespräch, gelernt wird?
- Wie ist Verschulung von Literatur so weit zu reduzieren, daß Literaturunterricht und Freizeitlektüre von Lernenden als korrespondierende Bereiche erlebt werden und nicht als getrennte Welten?

Die zwei einleitenden Beiträge des Buches zur Didaktik und zur Methodik epischer Langformen erörtern die oben genannten Fragen auf einer allgemeinen Ebene der literaturdidaktischen Diskussion.

Die Lektürevorschläge, von Projektmitgliedern namentlich gezeichnet, sind zugleich Resultate der gemeinsamen Arbeit in Projekt und Kolloquium und in folgendem Verfahren entwickelt worden:

- Die Mitglieder der Projektgruppe verständigen sich für das Kolloquium auf eine Liste epischer Langformen, die als Lektüre für Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene geeignet erscheinen.
- Im Kolloquium wird in jeder Sitzung ein Text besprochen unter den beiden Aspekten: „literarische Qualität" und „geeignet als Schul- oder Freizeitlektüre für ...".
- Texte, die im Kolloquium Zustimmung erfahren, werden von Projektmitgliedern als Lektürevorschläge ausgearbeitet, und die Ausarbeitungen werden in der Projektgruppe besprochen.

Die Mitglieder der Projektgruppe, die am Institut für deutsche Sprache und Literatur I der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt arbeiten, sind:

- Eva Fischer, Lehrerin und Pädagogische Mitarbeiterin
- Valentin Merkelbach, Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur
- Gisela Reuschling, Akademische Oberrätin
- Sabine Schindler-Schwalb, Lehrerin und Wissenschaftliche Mitarbeiterin
- Barbara Seeliger, Lehrerin und Pädagogische Mitarbeiterin

Vor dem Band für die Primarstufe erschien 1998 ein Band für die Sekundarstufe I. Ende 1999 erscheint ein weiterer Band für die Sekundarstufe II.

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
zur Vollversion

Einleitung

VALENTIN MERKELBACH

Zur Didaktik epischer Langformen

1. Der Streit um Kinder- und Jugendliteratur als Schullektüre

Die Geschichte der Literaturdidaktik nach 1945 war zunächst bestimmt von der Lesebuch-Diskussion. Dabei ging es vornehmlich um Texte, die in dieses Lehrbuch des Literaturunterrichts passen: um epische Kurzprosa, Gedichte, um verschiedene Formen der Sachprosa. Langformen (Novelle, Roman, Drama) wurden gelegentlich auszugsweise aufgenommen, bis dann im Verlauf der Diskussion gegen diese Art der Textverstümmelung („Häppchenliteratur") Front gemacht wurde.

Im Unterricht blieben Langformen als sogenannte Ganzschriften den älteren Jahrgangsstufen vorbehalten (Geißler 1972, 323f.). Sie machten wegen ihres Umfangs, der erforderlichen Leseausdauer und der häuslichen Lektüre besondere methodische Probleme, sodass der Kanon auch für die Abschlußklassen der Sekundarstufe I nur wenige Langformen enthielt 1, und diese waren durchweg an Erwachsene adressierte Texte. Kinder- und Jugendliteratur (KJL) spielte noch keine Rolle, obwohl es sie, auch mit dem Anspruch auf literarische Qualität, spätestens seit Erich Kästners Kinderbüchern gab (Lisa Tetzner, Kurt Held, Astrid Lindgren).

Solange KJL als Schullektüre nicht in Betracht kam, blieb tatsächlich nicht viel an Ganzschriften, die schon mit Acht- bis Vierzehnjährigen gelesen werden konnten, was zur Folge hatte, dass die Didaktik der Langformen, speziell des Romans, in den ersten beiden Jahrzehnten nach 1945 nur eine untergeordnete Rolle spielte und Rolf Geißler in einem romandidaktischen Handbuchartikel feststellen mußte, der Roman sei „ein Stiefkind der Didaktik und mithin auch des literarischen Unterrichts". Von einer Forschungslage könne kaum gesprochen werden, und neben der gelegentlichen Forderung, „die literarischen Großformen im Unterricht stärker zu beachten", gebe es an neueren selbständigen Darstellungen zu diesem Gegenstand nur das von ihm und Peter Hasubek vorgelegte Buch „Der Roman im Unterricht (5.–9.Schuljahr)" (Geißler / Hasubek 1968), das Geißler als Versuch verstand, „die didaktische Reflexion in Gang zu setzten". Die Arbeit sei ein Anfang und müsse „vor allem hinsichtlich der Textauswahl in die Moderne hinein erweitert werden" (Geißler 1972, 323).

Das Dilemma, in dem Geißler sich befand, bestand darin, dass für die Literaturwissenschaft und eine ihr verpflichtetet Didaktik nur Hochliteratur als Schullektüre in Betracht kam und darum bis zum Ende der Sekundarstufe I kaum Texte geeignet waren, die außerschulische Lektüre – und das ist in erster Linie die Lektüre von

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion

Romanen – anzuregen und in ihrem Anspruchsniveau zu fördern. Die Bemühungen, aus diesem Dilemma herauszukommen, sind stark beeinflußt durch die wachsende Bedeutung der KJL für das literarische Lernen in der Schule.

In einem 1962 erschienenen Beitrag „Für eine literarische Verfrühung" deutet Rolf Geißler schon im Titel an, wofür er eintritt. Die KJL sei im 18. Jahrhundert mit der Trivialliteratur entstanden und gehöre, auch bei gestiegenem Niveau, immer noch dazu. Zu groß sei im Zeitalter der Massenmedien die Gefahr, in eine rein Konsumhaltung zu versinken, wenn auch das Buch zum Konsumartikel werde. Beim Konsumieren verschwinde die Wertfrage, werde Gutes und Schlechtes wahllos verschlungen. Einer solchen Nivellierung sei auch „mit der Hebung der Qualität des Jugendbuches" nicht beizukommen (Geißler 1962, 796).

Geißlers Auffassung ist geprägt von jener ausschließlich textorientierten Germanistik der 50er und frühen 60er Jahre mit ihrer Gewißheit von der Dichotomie von Kunst und Kitsch, von Hoch- und Trivialliteratur, von wertbaltiger und wertloser Lektüre. Weil KJL, auch anspruchsvolle, nie das Niveau von Dichtung erreicht, ja im Interesse ihrer konsumorientierten LeserInnen gar nicht erreichen will, ist sie nicht eine Literatur des Dazwischen, mit einer eigenen ästhetischen und sozialisatorischen Funktion und Legitimation, sondern ist und bleibt Konsumliteratur und didaktisch nicht der Mühe wert.

Die Ablehnung der KJL, in der Deutschdidaktik der 60er Jahre noch weitgehend Konsens, rief Ende des Jahrzehnts einen Kritiker auf den Plan, der sich wie wenige Germanisten bis dahin auf den Forschungsbereich KJL eingelassen hatte. Malte Dahrendorfs Kampfschrift „Leseerziehung oder literarästhetische Bildung?" (Dahrendorf 1969) hat wie kein anderer Beitrag der 60er Jahre die literaturdidaktische Diskussion belebt.

Dahrendorf weist auf die bildungspolitisch skandalöse Diskrepanz hin, dass in den vergangenen hundert Jahren zwar immer mehr Menschen lesen lernten, die Anzahl derer aber nach wie vor gering sei, „die ihre Lektüre auszuwählen vermögen und denen sie dann auch einmal mehr bedeuten kann als bloße Unterhaltung" (Dahrendorf 1969, 265).

Mit Geißler stellt Dahrendorf fest, daß Massenkommunikationsmittel und vor allem Trivialliteratur „immer wieder und nur zu leicht zu einer bloß genießenden Einstellung" verlocken. Die Konsequenz sei allerdings nicht ein pauschales Verdickt der KJL, sondern ein Nachdenken über mehr Effektivität des Literaturunterrichts. Zu kritisieren sei eine Schule, die dazu neige, „die gesellschaftlichen Bedingungen zu übersehen", die Kluft zwischen häuslicher und schulischer Lektüre zu ignorieren und sich damit zu begnügen, der Freizeitlektüre „erfolglos eine 'eigentliche' Literatur entgegenzusetzen, ohne für eine intensive Wechselwirkung zu sorgen" (Dahrendorf 1969, 265).

An möglichen Gründen, warum die Schule bei ihrer Aufgabe versage, auch aus dem „einfachen Lese-Milieu" kommende SchülerInnen zu motivieren und zu LeserInnen zu erziehen, nennt Dahrendorf folgende:

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
netzwerk lernen
zur Vollversion

„Nichtbeachtung der natürlichen Leseinteressen, für die das Lesen primär eine andere Art des Erfahrens und Erlebens ist. Überdehnung der Auslegungsphase und Perfektionismus in der Auswertung. Es kommt nicht so sehr darauf an, Lesefreude zu wecken, als dem Stück Literatur gerecht zu werden.

Einseitigkeit der Auswahl erzwingt Überbewertung der Methode des gehobenen Umgangs mit Schrifttum und verhindert stärkere Einbeziehung des Hauses zum vorbereitenden Lesen. Beschränkung auf Kleinformen, wie das Lesebuch sie anbietet. Sie können die Erfahrung des allmählichen Sichelnlesens nicht vermitteln. Es fehlt an eingespielten, zeitsparenden Formen des Umgangs mit der Großerzählung.

Lesestimulierende und bildende Funktionen der mittleren Literaturbereiche, auch der unterhaltsam-realistischen Jugendliteratur, werden nicht gesehen." (Dahrendorf 1969, 266f.)

Dahrendorf sieht die literaturdidaktische Situation Ende der 60er Jahre geprägt durch das schroffe Gegeneinander zweier Schulen, von denen die eine auf Konformität mit der Fachwissenschaft achte, die andere von Pädagogen repräsentiert werde, die vom Wert der KJL überzeugt seien und es sich zum Ziel gesetzt hätten, „vermittels einer zugleich unterhaltenden wie wirklichkeitsnahen Literatur die Jugend zu Lesefreude und Leseerfahrung zu führen." (Dahrendorf 1969, 267)

Die Veränderung in der romandidaktischen Diskussion durch die Kritik Dahrendorfs und anderer Vertreter der KJL (Krüger 1963; Baumgärtner 1968) zeigen sich auch bei Rolf Geißler. In dem oben zitierten Handbuchartikel (Geißler 1972) verteidigt er zwar die von ihm in den 60er Jahren formulierte Position (Verfrühung, Weltliteratur), ohne jedoch weiterhin pauschal die KJL als „Konsumliteratur" auszugrenzen. Es seien, konzediert er jetzt, vor allem die Befürworter der Jugendbuchlektüre im Unterricht gewesen, die den Großformen ihre unterrichtlichen Möglichkeiten erschlossen hätten.

KJL wird von Geißler als Schullektüre anerkannt, wenn auch weiterhin streng unterschieden von der eigentlichen Romanlektüre, für die nur Texte von „hoher Qualität" in Betracht kommen, für die sich der große zeitliche Aufwand lohne. Von einem Durchbruch der KJL kann dann gesprochen werden bei der dritten Auflage des Handbuch-Artikels, für den jetzt neben Geißler Wolfgang Wangerin als Autor zeichnet (Wangerin / Geißler [3] 1980). Wie auch immer die Zusammenarbeit der beiden gewesen sein mag, – der Streit der 60er Jahre ist zugunsten der KJL als ernstzunehmender Schullektüre entschieden.

Der Sinneswandel der Romandidaktik gegenüber der KJL fällt um so leichter, je stärker diese Literatur in die Formen des traditionellen Erzählens Techniken des modernen Romans zu integrieren begonnen hat. Diese Entwicklung drückt sich schon terminologisch aus, indem immmer häufiger statt vom Kinder- und Jugendbuch vom Kinder- und Jugendroman gesprochen wird. Wir stoßen, stellt Hans-Heino Ewers fest, in neuen Kinderromanen „auf die Ich-Erzählung, das personale Erzählen, auf die Technik des inneren Monologs bzw. des Bewußtseinsstroms„; zu einer bevorzugten Form der neuen Kinderliteratur habe sich „der psychologische

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion

Roman mit seiner Dominanz des inneren Geschehens und seiner auf Ich-Stabilisierung und Selbstfindung konzentrierten Thematik entwickelt". (Ewers 1993, 82)

An neuer KJL ist indertat erzähltechnisch vieles zu lernen, was moderne, an Erwachsene adressierte Literatur ausmacht, was sie über schematische Literatur hinaus als komplex, differenziert und anspruchsvoll ausweist. Wieweit diese Entwicklung allerdings mit Rücksicht auf die Adressaten getrieben werden kann, wird sich zeigen. Die entscheidende Frage ist, ob die neue KJL auch in der Freizeit von Heranwachsenden gelesen oder, wie viele Texte des klassischen Kanon, nur als Schullektüre akzeptiert wird.

2. Aspekte der Auswahl

Ein an KJL interessiertes romandidaktisches Konzept hat Auswirkungen auf die Textauswahl, für die von Wangerin / Geißler der Anspruch formuliert wird, die für die Sekundarstufe I ausgewählten Romane sollen „verständlich, gut zu lesen und spannend" sein, „damit Schüler Spaß an der Lektüre haben und Romanlesen nicht als eine lästige Pflicht empfinden". Am Anfang sollen es darum Romane sein, „in denen Ereignisse, Handlungen, Abenteuer im Vordergrund stehen" und die „einem Interesse am äußeren Geschehen entsprechen", die aber zugleich eine Fragehaltung schaffen, die das Denken der Schüler provoziert, nicht beschwichtigt, damit sie im Gespräch über die Romane ausprobieren, was möglich ist. Bei der Auswahl sei darum „nicht allein auf den Text, sondern ebenso auf die Situation der Schüler und auf den thematischen Zusammenhang zu achten, da Lesen von den Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen ebenso" abhänge „wie von den Konstituenten des Textes" (Wangerin / Geißler [3]1980, 610).

2.1 Problemnähe

Für das an der Lebenslage von SchülerInnen und nicht mehr nur am Text orientierte Konzept berufen sich Wangerin / Geißler u. a. auf Heinz Hillmanns Buch „Alltagsphantasie und dichterische Phantasie", in dem die Frage erörtert wird, was denn ein einzelner Schriftsteller zur Aufklärung komplexer gesellschaftlicher Prozesse beitragen kann, wenn daran inzwischen ganze Stäbe von Sozialwissenschaftlern arbeiten; ob nicht „der noch immer wesentlich an seinem Leibe die Welt erfahrende und allein dilettierende Schriftsteller tatsächlich eine hypridanachronistische Institution" sei (Hillmann 1977, 1).

Wissenschaftler und Literat erforschen nach Hillmann das Leben, und beide sind, unterschiedlich allerdings, dafür auch kompetent. Der Schriftsteller handle in seiner Forschungstätigkeit „als Alltagsmensch im Alltagsprozeß", und mit dem Alltagsmenschen teile er auch „das praktisch orientierte Eigeninteresse". Er forsche, „weil er selbst erfolgreich handeln, seine Probleme klären und lösen will". Darum sei sein Werk auch nicht Abbild gesellschaftlicher Realität, „sondern Problem-

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion

analyse und Lösungsentwurf für zukünftiges Handeln". Der Wissenschaftler hingegen erforsche die Welt nicht nach dem Muster „Ich in Situationen", sondern „Situationen, Prozesse, Institutionen, in denen Menschen" handeln (Hillmann 1977, 3). Die wissenschaftliche Kompetenz des Schriftstellers sei die Kompetenz des Alltagsmenschen, nur gesteigert, wenn aus dem nebenberuflichen der hauptberufliche Autor" werde. Literarische Kompetenz sei so „eine durch Kommunikation und Arbeit qualifizierte Alltagskompetenz" (Hillmann 1977, 6).

Eine besondere Rolle spielt für Hillmann dabei die Phantasie. In Anlehnung an Freud geht er von der Annahme aus, „daß Struktur und Funktion der Phantasie beim Alltagshandelnden und beim Schriftsteller sich prinzipell gleichen und sich nur in – allerdings wesentlichen – Randbedingungen (wie u. a. schriftliches statt innerliches, kontinuierliches statt punktuelles, öffentlich vorgetragenes statt privates, von Handlungszwang entlastetes statt unter Handlungszwang stehendes Verhalten) unterscheiden". Funktion der Phantasie sei beim Alltagsmenschen und beim Schriftsteller gleichermaßen „das vorwegnehmende Durchspielen alternativer Lösungen für schwierige und insbesondere problematisch gewordene Handlungen des Individuums, der Gruppe, der Sozietät, der Gattung". (Hillmann 1977, 6)

Eine solche Theorie von Literatur als Problemlösungsspiel des Literaten als Alltagsmenschen mit gesteigerter Kompetenz liegt auch Hillmanns Aufsatz über den „Bildungswert der Literatur" zugrunde (Hillmann 1982). Hillmann beginnt seine „Überlegungen zu einem Literaturunterricht als Problemlösungsspiel" mit einem Schlüsselerlebnis:

„Ich saß mit einigen Studenten in einer Kneipe bei der Uni. Später setzte sich dann ein junger Mann mit glänzender Lederjacke dazu, weil er einen der Studenten vom Gymnasium wiedererkannte, das er früher besucht, dessen Besuch er aber abgebrochen hatte. 'Sag mal, bist du ein Prof?' fragte er mich nach einer Weile, und als ich bejahte: 'Mensch, was machst du da denn?' – 'Literatur', sagt ich, plötzlich alle möglichen Einwände gegen derartiges deutlich vor Augen. 'Ist alles Mist', sagte er wegwerfend, 'außer einem: Kafka.' – 'Was denn von ihm", fragte ich, jetzt ganz Ohr (da ich ja mit Kafka ein halbes Leben zugebracht habe). – 'Na die 'Verwandlung'!' – 'Warum?' – 'Weil, der flippt aus.' – 'Wie, der flippt aus?' – 'Ist doch klar: Mit dem Alten hat er ein elendes Verhältnis, und die ganze Familie nimmt ihn ja nur aus. Der Chef im Betrieb, der sitzt auf dem Pult und schnauzt die Leute an. Mit den Frauen klappt es auch nicht, und sein Hobby ist doch schwachsinnig, Laubsägearbeiten! Da kann man doch nur ausflippen!'" (Hillmann 1982, 41)

Für Hillmann haben viele Schriftsteller sich eine ähnlich natürliche Kompetenz wie dieser junge Mann erhalten oder auf höherer Stufe wiedergewonnen. So bekenne sich Max Frisch z. B. zu einem ganz „egoistischen Auswahlprinzip", das streng am Gebrauch orientiert sei. Den „Grünen Heinrich" habe er, so Frisch, zum Glück erst mit 25 gelesen, als der Roman ihn direkt anging, während wir, wie Hillmann feststellt, unseren SchülerInnen und StudentInnen „solcherlei problemortendes und problemlösendes Gebrauch" gewiss austreiben würden (Hillmann 1982, 42).

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion

Grundsätzlich gelte „deshalb als Bedingung jeder Unterrichtseinheit, daß Problemnähe hergestellt" werde. Erst durch „allmähliche Stufung" würden dann SchülerInnen „auch scheinbar problemfernere Zonen als ihre eigenen empfinden lernen", – Zonen, die zeitlich weit zurückliegen wie die Klassik oder räumlich weit weg „wie etwa ihnen unbekannte Arbeitsbereiche in der eigenen Gesellschaft". „Da aber die historischen Ereignisse über unendliche Vermittlungen bis auf sie selbst genauso" einwirkten, „wie etwa die Produktion von Kriegsgerät oder die Gesetze im Bundestag", könnten SchülerInnen „allmählich im Fremdverstehen das Eigene erkennen, ja erleben lernen" (Hillmann 1982, 47).

Generell empfiehlt Hillmann, Problemnähe erst einmal über Werke der Gegenwartsliteratur herzustellen. Versuche zeigten, dass Gespräche über solche aktuellen Texte „positive Rückwirkungen" hätten „auf die Behandlung älterer Werke". Auf Problemnähe sei „freilich auch in anderer Hinsicht zu achten". „Die meisten der von uns in den Literaturunterricht eingebrachten Dichtungen" seien typische Erwachsenenliteratur, „sowohl was die Thematik wie was die komplexe Art ihrer Entwicklung" angehe (Hillmann 1982, 47).

2.2 Entwicklung literarischen Verstehens

Bei der Auswahl literarischer Texte berief sich die Literaturdidaktik bis in die 60er Jahre u. a. auf eine von Charlotte Bühler erstmals formulierte Theorie der Lesealter (Beinlich 1980), die wegen ihrer Gleichgültigkeit gegenüber soziologischen und sozialisationstheoretischen Erkenntnissen in den 70er Jahren in Verruf geriet und aus einer nun streng soziologisch und ideologiekritisch geführten Debatte über Textauswahl (Kanon) verdrängt wurde. Erst Jürgen Krefts Versuch, Piagets Stufentheorie zur Entwicklung der kognitiven Kompetenz mit Kohlbergs Theorie zur Entwicklung moralischer Urteile für die Textauswahl fruchtbar zu machen, hat der psychologisch orientierten Leserforschung neue Impulse gegeben (Kreft 1977).

In den 80er Jahren ist Kaspar H. Spinner in mehreren Studien der Frage nachgegangen, wie Heranwachsende in unterschiedlichem Alter denselben literarischen Text verstehen (Spinner 1980, 1983/84, 1987 a). Auf der Basis dieser Studien diskutiert Spinner die Ergebnisse der Rezeptionsforschung unter verschiedenen Aspekten (Spinner 1993 a):

- „Unterscheiden von Fiktion und Wirklichkeit":
  Während Kinder bis zum sechsten Lebensjahr noch überwiegend annehmen, Geschichten handelten von wirklichen Ereignissen, entwickelt sich etwa bis zum Ende der Grundschulzeit die Fähigkeit, den fiktionalen Charakter von Geschichten zu erkennen. Erst in den Abschlußklassen der Sekundarstufe I scheint der Fiktionsbegriff voll entfaltet und das Eigenrecht der Fiktion erkannt (Spinner 1993 a, 57).
- „Verallgemeinern und Abstrahieren":
  Während Kinder im Vorschulalter noch sehr stark an konkreten Einzelheiten hängen, finden sich in Äußerungen von Kindern im Grundschulalter bis zum 11./12. Lebensjahr zunehmend Verallgemeinerungen und Abstraktionen. Es entwickelt sich in dieser

netzwerk lernen
www.netzwerk-lernen.de
zur Vollversion