

Hans Kroeger

Das deutsche Lesebuch – Was kann man aus seiner Geschichte und Verwendung lernen?

Ein Kurs für die Sekundarstufe II oder das Grundstudium

Vorbemerkung

Seit Jahrzehnten werden über das deutsche Lesebuch heftige, z. T. polemische Diskussionen geführt. Beteiligt sind vor allem Didaktiker des Faches Deutsch, Bildungspolitiker, Lesebuchherausgeber und Feuilletonisten, weniger die Deutschlehrer und fast gar nicht die Schüler. Mit anderen Worten: diejenigen, die im Unterricht am meisten mit dem Lesebuch zu tun haben, partizipieren nicht an der Diskussion über dieses Unterrichtsmittel, verschaffen sich höchstens einmal einen kurzen Einblick, wenn es in den Fachkonferenzen – was selten genug der Fall ist – um die Entscheidung über die Einführung eines neuen Lesebuchs geht.

Nun sollte man nicht die Illusion hegen, eine unterrichtliche Aufarbeitung der Lesebuchdiskussion könnte unmittelbar zu einer stärkeren Beteiligung von Lehrern und Schülern an der Konzeption und Distribution von Lesebüchern führen. Diesem Ziel dient der hier vorgestellte Kurs auch nicht. Vielmehr sollen das Lesebuch und die darüber geführten Diskussionen dazu benutzt werden, sich anhand eines historisch und wissenschaftlich besonders gut dargestellten Gegenstands Einblicke zu verschaffen in den Verwendungszusammenhang von Literatur und in die damit verbundenen theoretischen, historischen, politischen und ökonomischen Dimensionen. Das Lesebuch ist ein Unterrichtsgegenstand, dessen konkrete Form und Funktion einerseits Produkt sehr unterschiedlicher theoretischer und praktischer Überlegungen sind, andererseits im ständigen Streit wissenschaftlicher Bewertung und bildungspolitischer Meinung stehen.

1 Warum ein Kurs zum Lesebuch?

Will man in der Sekundarstufe II oder im Grundstudium Kurse mit literaturtheoretischer und literaturdidaktischer Zielsetzung veranstalten, d. h. Kurse, die sich mit den Fragen beschäftigen „Was soll Literatur überhaupt?“ und „Wie wird Literatur verwendet?“, so stehen meist die folgenden Möglichkeiten zur Wahl:

- Entweder wird die Rezeptionsgeschichte eines bestimmten Werks erarbeitet. Der Vorteil dieses Verfahrens ist, daß ein solcher Kurs stets bezogen bleibt auf einen primären literarischen Text, also nicht in reine Theorie-Debatten abhebt; nachteilig kann sich auswirken, daß der rezeptionsgeschichtliche Teil allzu selbstverständlich der Werkinterpretation hinzugefügt wird und in dieser Form eine grundlegende literaturtheoretische Problematisierung gerade nicht erlaubt.
- Oder man befaßt sich explizit mit literaturtheoretischen Fragen, indem Texte aus ver-

schiedenen Epochen gelesen werden¹ oder eine besondere literaturtheoretische Diskussion wie z. B. die sog. Expressionismusdebatte analysiert wird. Bei dieser Vorgehensweise werden zwar literaturtheoretische Probleme ausführlich thematisiert und diskutiert; allzu leicht geraten jedoch die primären literarischen Texte, auf die sich die Theorien beziehen, aus dem Blickfeld des Unterrichts. Für die ‚reine‘ Theoriediskussion sind zudem die Schüler – zu Recht – oft nur mühsam zu motivieren.

- Oder es gibt – gerade in letzter Zeit – Versuche, anhand eigener Literaturproduktion der Schüler Interesse für die Literaturanalyse und Verständnis für literaturtheoretische Fragen zu wecken.² Dieser Ansatz wahrt für unsere Zielsetzung seine didaktischen Vorteile nur, wenn sowohl für die praktische Textproduktion als auch für die theoretische Textreflexion ausreichende Unterrichtszeit zur Verfügung steht.

Das Lesebuch zum Gegenstand literaturtheoretischer und -didaktischer Erörterungen im Unterricht zu machen, vereinigt die Vorzüge aller drei Vorgehensweisen:

- Bei der Beurteilung von Lesebüchern geht es immer um die Beurteilung einer Sammlung und Auswahl nicht sehr langer und meist gut lesbarer Texte. Ständig sind die Fragen zu beantworten: „Was ist dies für ein Text?“, „Warum steht der Text an dieser Stelle in diesem Lesebuch?“ Die Qualität primärer Texte wird bei einem solchen Verfahren laufend analysiert und reflektiert; dabei stehen die Funktion des Textes, seine vom Autor und vom Lesebuchherausgeber beabsichtigte und beim Leser und Schüler anzunehmende Wirkung im Vordergrund.
- Kein Text steht einfach nur so und selbstverständlich im Lesebuch. Jeder Text verweist vielmehr auf ein bestimmtes Auswahlprinzip, auf eine Funktion, die ihm von den Lesebuchherausgebern zgedacht ist. Im Gegensatz zur Entstehungsgeschichte primärer literarischer Texte, deren historischer Zusammenhang und Wirkungsabsicht oft nur mühsam und unvollständig rekonstruiert werden können, gibt die Herstellungsgeschichte eines Lesebuchs meist klaren Aufschluß darüber, auf welchem historisch-politischen Hintergrund, mit welcher Weltanschauung und mit welchem didaktischen Interesse ein Lesebuch herausgegeben worden ist. Die Lesebuchanalyse fordert daher immer die Klärung literaturtheoretischer und -didaktischer Fragen und macht sie am ausgewählten Beispiel konkret (z. B. Fragen zur Funktion und Verwendung bestimmter Gattungen, Probleme der Historizität und der Wirkung von Literatur usw.).
- Auch Aspekte der Textproduktion und der subjektiven Bewertung von Texten spielen bei der Untersuchung von Lesebüchern eine wichtige Rolle. Einerseits gilt es, die Qualität, Intention und Funktion der eigens für die Lesebücher geschriebenen Texte zu erkennen und zu beurteilen. Andererseits motiviert die Lesebuchanalyse Schüler und Studenten dazu, sich eigene Textbeiträge und vor allem eine eigene Konzeption für ein Lesebuch zu überlegen. Schließlich kann das Ergebnis einer Lesebuchanalyse in Form einer Rezension zur öffentlichen Äußerung des eigenen Urteils ermutigen.

Eine Untersuchung von Lesebüchern im Unterricht kann mit verschiedenen Schwer-

1 Vgl. z. B. solche Textsammlungen wie: *Texte zur Theorie der Literatur*. Stuttgart 1970 = Klett-Arbeitsmaterialien Deutsch; *H. Ivo, H. Thiel, H. Weiß* (Hrsg.), *Weitermachen? Abschaffen? Verändern? Zum Gebrauchswert von Literatur*. Frankfurt: Diesterweg 1971 = *Texte und Materialien zum Literaturunterricht*.

2 Vgl. z. B. *K. Fingerhut, H. Melenk, G. Waldmann*, *Kritischer und produktiver Umgang mit Literatur*. In: *DD* 58, 1981, S. 130–150.

punkten vorgenommen werden; nicht alle Dimensionen, die der Gegenstand Lesebuch eröffnet, können in einem Kurs umfassend besprochen werden. Im Konzept des Kurses, der hier vorgestellt wird, werden literatursoziologische und -ökonomische Fragen eher beiläufig behandelt, obwohl sie sich mit dem Lesebuch unmittelbar verbinden; literaturhistorische Kenntnisse werden in durchschnittlichem Umfang vorausgesetzt.

Der Schwerpunkt des vorzustellenden Kurses liegt im Bereich der Literaturtheorie und der Literaturdidaktik. Fragen wie „Was soll Literatur? Welche Wirkung hat sie? Wie wird Literatur verwendet?“ sollen thematisiert und am konkreten Beispiel diskutiert werden.

Das griechische Verb *didaskhein* heißt nicht nur ‚lehren, beweisen‘, sondern auch ‚auf die Bühne bringen, aufführen‘. Didaktische Überlegungen anstellen meint in diesem Sinn, das Lesebuch als den Ort zu betrachten, an dem Literatur zur Aufführung kommt und damit verwendet wird. Welche theoretischen Grundauffassungen liegen dieser Aufführung zugrunde? Welche politischen und ideologischen Absichten werden verfolgt? Wer sind Regisseur und Mitwirkende? Welche Interessen haben sie? – Fragen, die man an jedes Lesebuch stellen kann und die es aufgrund seiner Geschichte und seiner Konzeption beantworten hilft.

Literaturdidaktik am Beispiel des Lesebuchs ermöglicht auch literaturtheoretische Überlegungen, die über den Bereich des schulischen Deutschunterrichts weit hinausgehen. Das deutsche Lesebuch hat eine lange Geschichte als Haus- und Volksbuch; viele Schullesebücher bilden den Grundstock der häuslichen Bibliothek.³ Darüber hinaus erscheint aber bis heute eine Vielzahl von Lesebüchern, die primär nicht für die Schule bestimmt sind, deren Aufbau und Zielsetzung aber ähnlich klar analysiert werden können wie bei Schullesebüchern.⁴ Insofern kann am Beispiel des Lesebuchs auch außerhalb des Schulbereichs besonders gut verdeutlicht werden, welche Absichten mit Literatur bestimmte gesellschaftliche Instanzen zu bestimmten Zeiten verfolgt haben.

2 Das Lesebuch als geeigneter Unterrichtsgegenstand

Nach der vorangegangenen allgemeinen Charakterisierung der Zielsetzungen eines Lesebuch-Kurses soll im folgenden Abschnitt die spezifische Tauglichkeit des Lesebuchs als Gegenstand unterrichtlicher Analyse und Erkenntnis dargestellt werden. Ich zähle eine Reihe von Gesichtspunkten auf, die das Lesebuch als Unterrichtsgegenstand für die Sekundarstufe II oder das germanistische Grundstudium qualifizieren:

a) *Eigene Erfahrungen der Lernenden*

Fast alle Schüler und Studenten haben in ihrer Schulzeit Lesebücher benutzt und verbinden damit sehr unterschiedliche, z. T. widersprüchliche Erinnerungen und Beurteilungen. Oft befinden sich Lesebücher noch im persönlichen Besitz. Es ist daher nicht schwierig,

3 Befragungen von Kollegiaten und Studenten ergaben überraschend, daß Lesebücher selbst ins Studentenzimmer als Fundus der eigenen Bibliothek mitgenommen werden.

4 Nur als Beispiele seien genannt: *H. L. Arnold* (Hrsg.), *Deutsche über die Deutschen*. Auch ein deutsches Lesebuch. München: dtv 1975; *A. Andersch*, *Mein Lesebuch oder Lehrbuch der Beschreibungen*. Frankfurt: Fischer Tb-Verlag 1978; *W. Beutin, Th. Metscher, B. Meyer* (Hrsg.), *Berufsverbot*. Ein bundesdeutsches Lesebuch. Fischerhude: Verlag Atelier im Bauernhaus o. J.; *K. Wagenbach, W. Stephan, M. Krüger* (Hrsg.), *Vaterland, Muttersprache*. Deutsche Schriftsteller und ihr Staat seit 1945. Berlin: Wagenbach 1979 = Quartheft 100.

zugleich aber häufig ergebnisreich, am Anfang eines Lesebuchkurses eigene Lesebucherfahrungen auszutauschen und am konkreten Beispiel zu differenzieren.

Unterschiedlich sind die Schüler-Erfahrungen mit dem Lesebuch vor allem hinsichtlich der Intensität, mit der Lesebücher in der Schule benutzt wurden, und der Art der Verwendung; schon diese Erinnerungen geben reichlich Anlaß zur nachträglichen Aufarbeitung und Diskussion der gemachten Erfahrungen. Besonders interessant sind aber die oft anzutreffenden Widersprüche in der Bewertung des Lesebuchs: Zwar wird das Lesebuch in seiner offiziellen Funktion im Unterricht zunächst heftig verurteilt, weitere Aussagen ergeben dann aber häufig, daß das Lesebuch gleich nach seiner Verteilung in der Klasse vom einzelnen Schüler privat vollständig durchgelesen und zumindest in Teilen – z. B. Balladen und Kurzgeschichten – sehr geschätzt wurde; oft sind diese Schüler von der dann nachfolgenden Behandlung im Unterricht enttäuscht worden.

b) Analysierbarkeit

Schon eine geringe methodische Vorklärung kann auf einer ersten Ebene ausreichen, Lesebücher vergleichend zu untersuchen. Arbeitshinweise, äußere Aufmachung, Titel, Gliederung, Verzeichnisse und Erläuterungen der Herausgeber verraten in ihrer konkreten Form viel über die Intention und den möglichen Nutzen des jeweiligen Lesebuchs. Zudem verschafft die handwerklich-philologische Arbeit des Seitenzählens, der Zuordnung und des Vergleichs von Bildern und Texten, des Nachschlagens literatur-historischer Daten etc. Spaß und Zufriedenheit angesichts der sonstigen Theorielastigkeit literaturtheoretischer Kurse. Schwierigkeiten bereitet den Kursteilnehmern allerdings meist die literaturkritische Beurteilung der im Lesebuch ausgewählten Autoren und ihrer Texte. Die meist nicht sehr umfangreichen literarischen Textkenntnisse und das eher allgemeine Überblickswissen über die Literaturgeschichte gestattet Schülern und Studenten nicht die Souveränität, die für eine solche beurteilende Tätigkeit notwendig ist. Man kann dem Mangel dadurch abzuhelpen versuchen, daß für die Beurteilung Schwerpunkte gesetzt werden (in vielen Kursen besonders beliebt und ergiebig: Texte aus der Arbeitswelt⁵) und im begrenzten Gebiet die notwendigen Voraussetzungen und Kenntnisse erarbeitet werden.

c) Geschichtlichkeit

Oft eindeutiger als die in ihnen enthaltenen Texte sind Lesebücher in ihrer Konzeption zeitgebunden. Die historische Entwicklung der Literatur, ihrer Bewertung und ihres Gebrauchs können am Lesebuch exemplarisch nachvollzogen werden. Darüber hinaus gestattet das Lesebuch Einblicke in ökonomische und politisch-ideologische Strategien der Verwertung von Literatur (Verlage, Schulbuchgenehmigung etc.).

Die Lesebuchanalyse eröffnet vor allem vier historische Dimensionen, die eng aufeinander bezogen sind:

– Die Geschichte des Lesebuchs⁶ ist in unterschiedlicher Ausführlichkeit und Anordnung

⁵ Vgl. auch *H. Schohl, Z. Sprengard*, Lesebuchanalyse: Gearbeitet wird nicht. In: *Erziehung* 14 (1981), H. 9, S. 48–53.

⁶ Vgl. die Aufsätze von *P.-M. Roeder*, Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule (1961); *K. Rebel*, Das deutsche Lesebuch – einst und jetzt (1964); *W. Killy*, Zur Geschichte des deutschen Lesebuchs (1967) – diese Aufsätze sind abgedruckt in *H. Helmers* (Hrsg.), Die Diskus-

gut aufgearbeitet und kann bis in die Kontroversen der jüngsten Zeit⁷ nachvollzogen werden.

- Die Geschichte des Deutschunterrichts ist zum Teil eng mit der des Lesebuchs verbunden und daher ein informationsreicher Hintergrund.⁸ Für literaturtheoretische Erkenntnisse ist diese Geschichtsbetrachtung ergiebig, weil die jeweiligen didaktischen Positionen des Deutschunterrichts ihr Verständnis von Literatur meist besonders knapp und explizit formulieren.
- Jedes Lesebuch enthält auch ein Stück Literaturgeschichte. Bevorzugte Epochen und Gattungen, modische Autoren und Themen machen Literaturgeschichte am konkreten Fall lebendig und problematisch.
- Alle Lesebücher sind ein Spiegel ihrer Zeit und geben daher viel Aufschluß über die Sozialgeschichte und die politischen und ideologischen Zeitströmungen; insbesondere die gewählten Themenbereiche innerhalb eines Lesebuchs lassen sich gut erkennen und einordnen.

Jede dieser historischen Dimensionen könnte ein eigenes Kursthema abgeben. Die angegebenen Bereiche können daher in einem Lesebuch-Kurs weder umfassend noch von allen Teilnehmern systematisch erarbeitet werden, eignen sich aber für die Schwerpunktarbeit in Kleingruppen oder in individuellen Hausarbeiten und Referaten.

d) Gesellschaftlichkeit

Deutlicher als vielfach bei der Primärliteratur kann der gesellschaftliche Charakter des Lesebuchs erkannt und beurteilt werden. Lesebücher werden gemacht; Gesellschaftsform und Herrschaftsinteressen, ökonomische und ideologische Absichten werden in der Konzeption und in der Verwendung eines Lesebuchs offenkundig. Der Prozeß der Herausgabe eines Lesebuchs ist in der Regel deutlicher gesellschaftlich bestimmt als das Erscheinen eines Romans oder die Aufführung eines Dramas. Verlagsinteressen, Genehmigungsverfahren der Kultusministerien und z. T. heftige politische und feuilletonistische Debatten um das Lesebuch sind den Schülern und Studenten oft zunächst unbekannt und motivieren in der Folge zur vertiefenden Analyse und Reflexion der gesellschaftlichen Verwendung von Literatur.

e) Theorie und Praxis

Literaturtheoretische und literaturdidaktische Überlegungen haben in Konzeption und Gestalt eines Lesebuchs eine konkrete und praktische Form angenommen. Schüler und Studenten sollten das Lesebuch und die Lesebuchdiskussion daher nicht nur theoretisch zur Kenntnis nehmen, sondern ermutigt werden, eigene Stellungnahmen zum Wert eines Lesebuchs zu erarbeiten. Gegenüber der sonst im Deutschunterricht vorherrschenden

sion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1969; *H. Helmers*, Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart: Klett 1970.

7 Vgl. vor allem die drei Sammelbände: *Helmers* (Hrsg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch; *H. Geiger* (Hrsg.), Lesebuchdiskussion 1970–1975. München: UTB 1977; *G. Stein* (Hrsg.), Schulbuchscheit. Stuttgart: Klett 1979.

8 Vgl. z. B. *H. J. Frank*, Dichtung, Sprache, Menschenbildung. Geschichte des Deutschunterrichts von den Anfängen bis 1945, 2 Bde. München: dtv. 1976.

Textinterpretation bereitet das Schreiben einer Rezension zunächst einige Mühe; die Notwendigkeit eines individuell begründeten Urteils fördert andererseits das eigene Nachdenken und den Mut zur Stellungnahme, die auch sehr subjektiv ausfallen kann. Insbesondere aber bietet die Rezension die Gelegenheit, sie praktisch zu verwenden, sei es in der schulinternen Auseinandersetzung um die Beschaffung und Benutzung eines Lesebuchs, sei es in der schriftlichen Rückmeldung an den Verlag bzw. die Herausgeber und damit in der Teilnahme an der öffentlichen Lesebuchdiskussion.

Die in a–e) dargestellten Gesichtspunkte können nicht in jedem Kurs zum Lesebuch mit gleichem Gewicht und Umfang behandelt werden. Gleichwohl sind alle Gesichtspunkte notwendig mit dem Lerngegenstand Lesebuch verbunden und sollten nach Interesse und curricularer Konzeption ausgewählt und gewichtet werden. Hilfreich ist es, wenn alle Kursteilnehmer sämtliche Gesichtspunkte kennen und einschätzen können, damit sie bei der Wahl und Arbeitsplanung von Referaten und Arbeitsgruppen begründete Entscheidungen treffen können.

3 Zielsetzung und Ablauf eines Lesebuch-Kurses

a) Lernziele

Der vorgestellte Kurs ist Teil der germanistischen Wahlfachausbildung am Oberstufen-Kolleg in Bielefeld.⁹ Im Rahmen des Gesamtcurriculums soll dieser Kurs thematisieren, welche Funktion der Literatur in der Gesellschaft zugeordnet wird und wie Literatur tatsächlich verwendet wird. Am Beispiel des Lesebuchs können die folgenden Lernziele erreicht werden:

- Der Kollegiat soll erkennen, daß der gesellschaftliche Charakter der Literatur nicht nur durch die soziale Situation von Autor und Leser bestimmt wird, sondern auch durch die Funktion, die die Literatur in der Bildung erhält, und durch die vielfältigen Mechanismen des Kulturbetriebs.
- Der Kollegiat soll erkennen, welchen Funktionen und Interessen die Auswahl und Anordnung literarischer Texte in Textsammlungen dienen, und soll befähigt werden, eigene Beurteilungskriterien zur Anwendung von Literatur zu entwickeln und anzuwenden.
- Der Kollegiat soll lernen, Lesebücher als Textsammlungen in ihrer bestimmten Form zu analysieren und zu beurteilen; der Kollegiat soll dabei die schriftliche Form der Rezension kennenlernen und praktisch erproben.
- Der Kollegiat soll anhand des Lesebuchs seine eigene literarische Sozialisation aufarbeiten und sich seiner eigenen literarischen Interessen bewußt werden. Die Erkenntnis des Gebrauchs und Mißbrauchs von Literatur in Textsammlungen soll die eigene Wahrnehmungsfähigkeit und Positionsbestimmung fördern.

b) Äußere Rahmenbedingungen

Der Lesebuch-Kurs, den ich am Oberstufen-Kolleg bisher drei Mal durchgeführt habe, findet in der der Kursphase vorgelagerten Intensivphase statt; in fünf Wochen stehen je 12 Wochenstunden zur Verfügung, eingeschlossen etwa 20 Stunden Gruppenarbeit für die gesamte Kurszeit.

⁹ Vgl. G. Frink, W. Harder, H. Kroeger, M. Kublitz, Der germanistische Ausbildungsgang am Oberstufen-Kolleg Bielefeld. In: DD 53, 1980, S. 334 ff.

Teilnehmer sind vor allem Kollegiaten, die sich auf das Fach Deutsch spezialisiert haben, aber auch Historiker und fremdsprachige Literaturwissenschaftler. Die Kollegiaten besuchen den Kurs im letzten Drittel ihrer Ausbildung am Oberstufen-Kolleg; sie befinden sich also etwa zwischen der 13. Klasse und den ersten Semestern des Grundstudiums. Voraussetzung für den Kurs sind literarische, literaturhistorische und -soziologische Kenntnisse aus mehreren vorangegangenen Literatur-Kursen.¹⁰ Die Teilnehmerzahl bewegte sich zwischen 10 bis 18 Personen.

Als Material wurden teils vorhandene, teils von den Teilnehmern mitgebrachte Lesebücher verwendet; Texte zur Literaturtheorie, zur Lesebuchgeschichte und zur Deutschdidaktik wurden je nach Interesse und Schwerpunkt in kleinen Mengen vervielfältigt. Leistungsnachweise wurden teils als Referate zu grundlegenden Themen, teils als ausführliche und vergleichende Lesebuch-Analysen, vor allem aber als Rezensionen zu Lesebüchern erstellt.

c) Ablauf des Kurses

In Konzeption und Durchführung waren die Lesebuch-Kurse in der Regel in vier Phasen gegliedert:

Phase 1:

Austausch eigener Lesebucheinfahrungen an konkreten Beispielen; Entwicklung von Fragestellungen und Formulierung des Erkenntnisinteresses; Kursplanung, insbesondere Festlegen von Schwerpunkten; erste Beurteilung der mitgebrachten Lesebücher (ca. 12 Stunden).

Phase 2:

Erwerb von Kenntnissen und Kriterien zur Beurteilung von Lesebüchern: Geschichte und Funktion des Lesebuchs; Geschichte und Funktion des Deutschunterrichts; Verhältnis Autor – Verlag – Kulturbetrieb – Leser (ca. 16 Stunden).

Phase 3:

Analyse von Lesebüchern anhand der erarbeiteten Kriterien: Vergleich unterschiedlicher Lesebücher, Untersuchung einer Lesebuchreihe oder von Lesebüchern für die verschiedenen Schultypen; Analyse typischer oder besonders umstrittener Lesebücher. Diskussion der Untersuchungsergebnisse (ca. 20 Stunden).

Phase 4:

Schriftliche Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und des eigenen Urteils: Erstellung und Verwendung einer Rezension; Darstellung und Begründung einer eigenen Lesebuch-Konzeption bzw. der Ablehnung von Lesebüchern (ca. 12 Stunden).

In der *ersten Kursphase* sollen – ausgehend von den Erfahrungen und Vorstellungen der Lernenden – Motivation und Interesse für den Gegenstand und die Arbeitsweisen des Kurses entwickelt und verstärkt werden. In der Einführungssitzung werden alle Kursteilnehmer gebeten, zum nächsten Mal eigene Lesebücher aus ihrer bisherigen Schulzeit oder aus ihrer Privatbibliothek mitzubringen. Ergänzt durch Exemplare des Lehrers entsteht so in der zweiten Sitzung ein Büchertisch, der die für die Lernenden meist verblüffende Viel-

10 Vgl. ebd., S. 335–338.

falt der vorhandenen Lesebücher demonstriert und zum Blättern, Nachschlagen und Erzählen anregt. Jeder Teilnehmer hat dabei kurz seine Erfahrungen und seine Beurteilung des Umgangs mit Lesebüchern geschildert.

Sehr oft verbindet sich z. B. mit dem Lesebuch die schlechte Erinnerung an das Auswendig-Lernen von Gedichten und an Bildbeschreibungen in Klassenarbeiten, die das Buch verhaßt gemacht haben; für viele ist damit das Lesebuch in besonderer Weise die Vergegenständlichung des ungeliebten Deutschunterrichts geworden. Im weiteren Gesprächsverlauf geben oft dieselben Kollegiaten zu, das Buch für sich selbst gern gelesen, z. T. sogar in der Familie vorgelesen zu haben. Für viele Jugendliche ist offensichtlich auch das Lesebuch eines der wenigen Bücher, die sie besitzen.

Auf dieser Grundlage entwickelt sich meist eine von vielen Teilnehmern getragene, thematisch breite Diskussion über die eigene Schulzeit und literarische Sozialisation, über den Sinn des Lesens, den Nutzen des Deutschunterrichts und über den Wert von Lesebüchern. Viele Kollegiaten formulieren in dieser Diskussion ihr Interesse und ihre Erwartungen an den Kurs; aus den geäußerten Fragen, Themen und Aspekten kann die Kursgruppe eine Liste der interessierenden Gegenstandsbereiche und Schwerpunkte zusammenstellen.

Geäußerte Themen und Interessen sind z. B.:

- frühere eigene Lesebücher herausuchen und analysieren;
- andere (frühere) Deutschlehrer nach ihren Absichten und Erfahrungen mit Lesebüchern befragen;
- Lesebücher aus der Zeit des Nationalsozialismus untersuchen;
- Lesebücher für verschiedene Schulformen miteinander vergleichen;
- ein eigenes Lesebuchkonzept entwickeln;
- mit Herausgebern und Verlagen von Lesebüchern Kontakt aufnehmen;
- Lesebücher mit Rahmenrichtlinien und Lehrplänen konfrontieren;
- möglichst viele Lesebücher lesen;
- Alternativen zum Lesebuch ausdenken und aufschreiben usw.

Eine erste, mündlich vorgetragene Besprechung einzelner Lesebücher am Schluß dieser Phase macht das Niveau der vorhandenen Beurteilungsfähigkeit bewußt und führt zur Planung der Arbeitsformen und Leistungsnachweise im Kurs.

Das Gelingen der *zweiten Phase* hängt entscheidend davon ab, in welcher Weise die großen Gegenstandsbereiche eingegrenzt und auf die nachfolgende Lesebuchanalyse bezogen erarbeitet werden. Daher interessiert die Geschichte des Lesebuchs und des Deutschunterrichts nicht als solche, sondern nur in ihrer Funktion für ein besseres Verständnis und eine begründete Beurteilung ausgewählter Lesebücher.

Aufschlußreich ist dabei insbesondere die oft sehr enge Verbindung von allgemeinen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Zielsetzungen mit den Zielsetzungen des Deutschunterrichts und des Lesebuchs. Lesebücher sind in ihrer Konzeption und Form auffallend klare Zeugnisse ihrer jeweiligen Zeit. Selbst wenn ältere Lesebücher für den Unterricht nur im Glücksfall zur Verfügung stehen, können die Betrachtung einzelner Lesebuchpassagen und die Kenntnis verschiedener Lesebuchtypen¹¹ historische Zusammenhänge und deren Einwirken auf das Verständnis und den Gebrauch von Literatur anschaulich machen. Sehr ausgesuchte literaturtheoretische Texte zur Funktion der Literatur

11 Vgl. z. B. bei *Helmers*, Geschichte des deutschen Lesebuchs; *K. Rebel*, Das deutsche Lesebuch – einst und jetzt (1964). In: *Helmers* (Hrsg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch, S. 84–107.

können die historischen Phänomene begründen und erklären helfen; so wird z. B. die Forderung nach ‚mehr Realismus im Lesebuch‘ erst verständlich und bewertbar, wenn verschiedene Positionen zur realistischen Schreibweise zumindest in groben Umrissen bekannt sind.

Die Lesebuchanalysen der *dritten Phase* stellen den Kern der Kursarbeit dar und sollten daher über ausreichende Unterrichtszeit verfügen. Vor allem ist es in dieser Phase möglich, die Interessen der Kursteilnehmer nicht nur bei der Auswahl der Lesebücher, die untersucht werden sollen, zu berücksichtigen, sondern auch bei der Festlegung der Analyse-schwerpunkte und der Analysemethoden.

Die Untersuchung sollte sich dabei nicht nur auf die inhaltlichen, sondern auch auf die formalen Merkmale der Lesebücher beziehen. Art des Bucheinbandes und des Papiers, Titel und Gliederung, Bilder und Verzeichnisse, Arbeitshinweise und Lehrerhefte – das sind nur einige Punkte, die zu beachten und zu beurteilen sich lohnt.

Schwer fällt meist die umfassende Beurteilung der ausgewählten Autoren und ihrer Texte. Beim Vergleich ganzer Lesebücher können allerdings Listen hilfreich sein, in die die Vorkommenshäufigkeit bestimmter Autoren, bestimmter Textsorten und Texte eingetragen wird. Exemplarische Stichproben in begrenzten Themenbereichen oder bei einem etwas bekannteren Autor lassen darüber hinaus das Prinzip der Auswahl und der Anordnung der Texte im jeweiligen Lesebuch erkennen und bewerten.

Die gemeinsame Besprechung der Untersuchungsmethoden und die ausführliche Untersuchung selbst fördern in hohem Maß ein selbstbestimmtes und forschendes Lernen; Entdeckungen verschiedenster Art und die Vielfalt der konkreten Ergebnisse schaffen Zufriedenheit mit der eigenen Lerntätigkeit.

Solche besonderen Entdeckungen waren z. B.:

- unterschiedliche Kürzungen desselben Textes in verschiedenen Lesebüchern;
- Verwendung desselben Textes in verschiedenen Themenbereichen oder Funktionen;
- oft minimale, daher umso merkwürdigere Textvarianzen in Lesebüchern verschiedener Schulformen usw.

In der *vierten Phase* werden die Untersuchungsergebnisse aufgeschrieben und in einem abschließenden Urteil zusammengefaßt. Neben den eher herkömmlichen Formen der schriftlichen Hausarbeit und des Referats habe ich den Kursteilnehmern insbesondere die Form der schriftlichen Rezension empfohlen; Rezension und Literaturkritik dabei verstanden als eine wissenschaftlich angeleitete „Form der Beschäftigung mit Literatur, in der das subjektive Betroffensein ein legitimer Impuls, eine organisierende Dynamik der Darstellungsform ist“¹².

Oft äußerten die Kursteilnehmer nach der ausführlichen Kenntnisnahme vorhandener Lesebücher auch das Interesse, zum Abschluß eine eigene Lesebuchkonzeption zu entwickeln und vorzustellen. Enttäuschend kann sich bei dieser Arbeitsform auswirken, daß aufgrund der begrenzten Zeit die Konzeption nicht in die Realität eines Null-Exemplars umgesetzt werden kann. In einigen Fällen bestand die abschließende Stellungnahme auch in der begründeten Ablehnung des Mediums Lesebuch überhaupt und im Aufweis alternati-

12 G. Mattenklott, Thesen über ästhetische Erfahrung und demokratische Alternativen der Deutschlehrerausbildung. Köln: Pahl-Rugenstein 1980, S.122.

ver literarischer Vermittlungsformen; auch dies ist ein berechtigtes Ergebnis einer Lesebuchanalyse und der mit ihr verbundenen literaturtheoretischen und -didaktischen Überlegungen.

4 Zum Beispiel: zwei Lesebuchuntersuchungen

Zwei vollständig wiedergegebene Lesebuchanalysen sollen abschließend verdeutlichen, mit welchen Kriterien, mit welcher persönlichen Erfahrung und auf welchem Niveau der eigenen Durchdringung des Gegenstandsbereichs solche Arbeiten angefertigt werden. Beide Untersuchungen wurden in zweiwöchiger Einzelarbeit erstellt; der Leistungsstand beider Arbeiten liegt im oberen Durchschnitt.

Die Untersuchung von Ulrike W. bezieht sich auf das Lesebuch „modelle“¹³, das Ulrike selbst in der Schule verwendet hat. Ulrikes Arbeit läßt erkennen, wie schwer zunächst eine solche Lesebuchanalyse fällt und wie stark die eigenen Erfahrungen hineinspielen; wenige historische und theoretische Anregungen reichen dann allerdings aus, den selbständigen Lernprozeß in Gang zu setzen und eine differenzierte Stellungnahme zu ermöglichen. Das Urteil über „modelle“ fällt insgesamt positiv aus.

Kritische Würdigung eines deutschen Lesebuchs

1. Einleitung

Das „modelle“-Lesebuch erschien 1968 und ist für das 7. bis 10. Schuljahr gedacht. Meine Aufgabe besteht darin, es zu kritisieren, zu würdigen, zu bewerten. Ich weiß nicht so recht, warum, wie und womit ich anzufangen habe. Seit meinem 1. Schuljahr habe ich ein Lesebuch gehabt, zum Schluß „modelle“, doch ich muß zugeben, daß ich mich nie damit auseinandergesetzt habe, ob und inwiefern mir das Lesebuch, das ich vorgelegt bekam, gefiel oder nicht gefiel. Ich weiß wohl, daß mir manche Stücke besser gefielen als andere, daß ich einige Autoren lieber las als andere, aber ein Gesamturteil habe ich mir eigentlich nie gebildet.

Auch jetzt stelle ich fest, daß es mir ziemlich schwerfällt, meine Ansprüche an ein Lesebuch zu formulieren und diese dann mit dem „modelle“-Lesebuch zu vergleichen. Deshalb werde ich erst die geschichtliche Entwicklung des Lesebuchs und die gegenwärtige Situation beschreiben, um dann schließlich zu meiner ganz subjektiven Meinung des „modelle“-Lesebuchs zu kommen.

2. Entstehung und gegenwärtige Situation des deutschen Lesebuchs

Treibende Kraft für die Entstehung von Lesebüchern war der Lesehunger von Volksschichten, die im 18. Jahrhundert zum ersten Mal lesen und schreiben lernten und denen die Bibel und die Buchstabierfibel nicht mehr allein als geistige Nahrung genügten. Leitbild der ersten Lesebücher war der fromme, tugendhafte, bescheidene, zufriedene Untertan, der die Politik kindlich vertrauend dem Landesvater überläßt und sich auf seine stille Häuslichkeit beschränkt. Dieses Leitbild änderte sich jedoch, und zwar insbesondere nach jeder größeren politischen Umwälzung und nach verlorenen Kriegen. Für jede gerade herrschende Geisteshaltung wird ein entsprechender Lesebuchtyp herausgegeben. So gewinnt nach der literarisch-ästhetischen Richtung zum Beispiel Familie und Vaterland an Bedeutung. Erst um 1840 fängt man an, sich mit der Weimarer Klassik zu versöhnen, werden Goethe und Schiller

13 Modelle. Ein literarisches Arbeitsbuch für Schulen, hrsg. v. R. Geißler. München: Oldenbourg 1968.

schulkonform gemacht. Später beschleunigen dann die Befreiungskriege und vor allem die Gründung des Bismarckschen Kaiserreichs die Herausbildung des nationalen Lesebuchs. Leitbild sind Heimat und Volk und der bewußt deutsch fühlende Mensch.

Unsere heutigen Lesebücher haben 1945 die Chance des völligen Neubeginns gehabt. Über ein ideales Lesebuch ist seitdem, vor allem in den 60er Jahren, viel diskutiert worden. Flitner hat dazu folgende Vorstellungen definiert: „Das Lesebuch sollte ein Brevier des weltlichen Lebens sein; es sollte alle poetischen Gattungen und die inhaltlich bedeutendsten Prosaschriftsteller enthalten, ansprechend für die Jugend sein, vollständig in seiner Lebens- und Weltorientierung.“ (nach K. Rebel: Das deutsche Lesebuch – einst und jetzt).

Bei der Verwirklichung dieses Anspruchs fallen wohl hauptsächlich zwei Probleme auf: a) das richtige Verhältnis zu finden zwischen wichtigen Stücken aus der Vergangenheit und Gegenwartsstücken, die Probleme unserer Zeit aufgreifen (über 80% aller heutigen Lesebuchstücke spielen in der Vergangenheit oder sind zeitlos); b) das Lesebuch sollte literarische Texte bieten, die sich nicht nur um das sprachliche Kunstwerk bemühen, sondern auch auf aktuelle Gesellschaftsprobleme hinführen.

3. Versuch einer Beurteilung

Aufgrund dieser theoretischen Vorüberlegungen ist eine eigene Meinung zur Lesebuchdebatte wohl eher möglich. Ich will mit Äußerlichkeiten beginnen. Zuerst fällt mir das wohl ungewöhnliche Format des „modelle“-Lesebuchs auf. Und weiter vermisse ich die Bilder und Kunstdrucke. Allerdings, wenn ich bedenke, daß die Kunstdrucke, die sonst so in Lesebüchern veröffentlicht werden, meist keinerlei Bezug haben zu den danebenstehenden Texten und Geschichten, finde ich ein Lesebuch ohne Bilder eigentlich ganz gut.

Das Inhaltsverzeichnis gliedert nicht nach Themen und Inhalt auf, sondern nach Gattungen, nach literarischen Formen. Nur der 3. Teil hat den Menschen als Oberthema, und zwar a) der Mensch in der Geschichte und b) der Mensch in der modernen Welt. Warum die Herausgeber von ihrem Prinzip abweichen, ist mir zwar unklar; aber warum eigentlich nicht?

Gut gefällt mir auch das, was nach dem Inhaltsverzeichnis kommt, nämlich das Vorwort. Hier wird kurz und bündig die momentane Situation bzw. die Krise des Lesebuchs beschrieben. Da heißt es sinngemäß: ‚Nicht jedes und alles kann hier exemplarisch vertreten werden. Modelle bietet Textkonstellationen zu bestimmten Problemen. Dabei sollte nicht zählen, was fehlt, sondern allein das, was gebracht worden ist.‘ Ich finde dieses Vorwort außergewöhnlich für ein Lesebuch und allein schon von der Idee her gut.

Weniger gut ist wohl das Autorenregister, das ich am Schluß entdeckte. Es ist so knapp gehalten, daß ich damit so gut wie gar nichts anfangen kann. Von einem Autorenregister erwarte ich eigentlich ein paar nähere Angaben als nur den Geburts- und Todestag.

Was für Autoren sind nun vertreten in „modelle“? Ich denke, Autoren, die Stücke zu Gegenwartsproblemen schreiben wie G. Grass, I. Bachmann, I. Aichinger, S. Lenz, H. Böll, B. Brecht, M. Frisch, L. Kaschnitz und Tucholsky sind mindestens so stark vertreten wie die Klassiker Goethe, Schiller, Heine, Eichendorff, Gryphius und Büchner (nur um 'mal ein paar mir bekannte zu nennen). Vielleicht ist es dem „modelle“ wirklich gelungen, ein sinnvolles Verhältnis zu finden zwischen Literatur aus der Vergangenheit und Gegenwart?

Ich will mich jetzt den literarischen Formen zuwenden. Beispielhaft wähle ich die Gattung II Fabeln, Parabeln, Gleichnisse, denn ich denke, gerade diese literarische Form ist für die Lesebücher typisch. Parabeln sind nach meiner Schulkenntnis ein lehrhaftes und dadurch stark eingegrenztes Stück Dichtung mit einem schlechten Beigeschmack. Es wird zwar Alltägliches dargestellt, aber immer mit dem Zweck einer höheren Bedeutung und Verallgemeinerung. Nicht das Erzählte selbst ist wichtig, sondern die Folgerung, die ein Schüler daraus zu ziehen hat. Gleichnisse waren für mich immer eine literarische Form, die ich nicht mochte, da sie mich an eine Predigt, an den erhobenen Zeigefinger erinnert haben. Die ständige Moral am Schluß, die aufzeigen sollte, wie man sich zu verhalten habe,

führte bei mir zu einer inneren Teilnahmslosigkeit. Ganz im Gegensatz dazu, wie ich erstaunt feststelle, verhält es sich allerdings bei den ausgewählten Gleichnissen im „modelle“-Lesebuch. Sowohl Brecht als auch Kafka, Musil und Lessing empfinde ich als erfrischend anders. Obwohl auch sie vom „Überzeitlichen“ geprägt sind, predigen sie nicht davon, bestehende Moralvorstellungen zu übernehmen und sich anzupassen, sondern regen an, über die bestehenden Vorstellungen nachzudenken; z. B. über das Verhalten des Herrn Keuner von Brecht oder über das „Märchen vom Schneider“ (Musil) oder über „Die kaiserliche Botschaft“ (Kafka), die mich gerade durch den letzten Satz: „Du aber sitzt an deinem Fenster und erträumst sie (die Botschaft) dir, wenn der Abend kommt“ direkt anspricht. Aber nicht nur der Inhalt der Gleichnisse beschäftigt mich, sondern ich werde z. B. auch durch Kafkas „Von den Gleichnissen“ angeregt, über Funktion und Zweck der Gleichnisse allgemein nachzudenken.

Ein anderer sonst auch oft problematischer Punkt in Lesebüchern ist das Kapitel „Der Mensch in der modernen Welt“, das hier das Schlußkapitel ist. Wie wird das nun in „modelle“ gehandhabt? Ich finde, daß es hier gut gelungen ist, die moderne Welt kritisch darzustellen. Natürlich kann auf so knappem Raum (ca. 35 Seiten) nicht auf alle Bereiche der heutigen Zeit eingegangen werden, aber das, was hier beschrieben wird, ist auch ausführlich dargestellt und macht deutlich, daß der Fortschritt nicht nur Arbeitserleichterung und Angenehmes mit sich bringt, sondern auch neue Gesellschaftsprobleme, da der Einzelne sich einfach nicht mehr zurechtfindet. Die „Notlandung“ (aus „Homo Faber“ von M. Frisch) macht die Abhängigkeit des Menschen von einer Maschine (in diesem Fall ein Flugzeug) deutlich. Der Mensch erhofft sich Zeitersparnis durch die neuen Erfindungen, aber es tritt eine Panne auf, der er vollkommen ausgeliefert ist. Das ist auch eigentlich der rote Faden des ganzen Kapitels: einerseits der Fortschritt durch Technik und anderes, andererseits das Unterlegenheitsgefühl des Einzelnen, der sich nicht mehr zurechtfindet.

Barbara M.s folgende Analyse ist typisch für Arbeiten, die von einer begründet formulierten Position ausgehen und diese – meist sehr kritische – Position an das Lesebuch herantragen. Dabei zeigt Barbaras Besprechung, daß selbst in einer solchen stärker theoriegeleiteten Untersuchung die persönliche Meinung und die entsprechende Rezensionssprache nicht zu kurz zu kommen brauchen. Barbaras Urteil über das von ihr selbst in der Schule benutzte Lesebuch „Wort und Sinn 5/6“¹⁴ ist eindeutig negativ.

Beurteilung des Lesebuchs „Wort und Sinn 5/6“

1. Lernziele des Deutschunterrichts (nach den Rahmenrichtlinien Deutsch Sek. I, Hessen 1972)

Zu den Aufgaben des Deutschunterrichts gehören „sprachliche Bildung und Erweiterung der sprachlichen Kompetenz“, und zwar als Bestandteil realer Kommunikationsvorgänge und damit gesellschaftlicher Prozesse. Die umgangssprachliche Kommunikationsfähigkeit des Schülers soll gefördert werden. Daher muß der Deutschunterricht am Sprachverhalten der Schüler anknüpfen und diesem als Ausdruck der Sozialisation, gesellschaftlich vermittelter Denk- und Verhaltensweisen und schichtenspezifischer Prägung gerecht werden.

Bisher wurde nur die Norm der Hochsprache als richtiges Sprachverhalten angesehen, das im Deutschunterricht gelernt werden sollte. Diese Hochsprache ist aber nur eine Gruppensprache, die zur Stabilisierung der Klassenhierarchie durchgesetzt wurde. Bestehende Unterschiede, Gegensätze und Widersprüche in der Gesellschaft wurden so verschleiert, obwohl sie zur richtigen Gesellschaftseinschätzung und Wirklichkeitsorientierung gerade im Deutschunterricht bewußt gemacht werden sollen. „Richtiges Sprachverhalten“ zu lernen darf nicht Einübung der Hochsprache bedeuten, da dies

14 Wort und Sinn. Lesebuch für den Deutschunterricht, Bd. 5/6, hrsg. von K.-E. Jeismann und G. Muthmann. Paderborn: Schöningh 1971.

den weitaus größeren Teil der Schüler diskriminiert und zusätzlich zu erlernendes Sprachverhalten aufzwingt. Das bedeutet Chancenungleichheit, Herkunftsentfremdung, Erschwerung einer den Schülern zugänglichen Artikulation. Die in Normen enthaltenen Wertungen werden nicht bewußt gemacht.

Aufgabe des Deutschunterrichts ist es, Schüler in den Stand zu versetzen, die Gesellschaft als Bedingung der Kommunikationsvorgänge zu verstehen und diese durch Sprache und in der Sprache wiederzuerkennen und zu deuten. Daß heißt, daß in sprachlichen Übungen der Kommunikation, im Umgang mit Texten und in der Reflexion über Sprache die Funktion im gesellschaftlichen Zusammenhang bewußt gemacht wird, die Schüler auch ihr Sprachverhalten als gesellschaftlich bedingt erkennen und Sprachnormkonflikte als gesellschaftliche Konflikte verstehen. Unter dieser neuen gesellschaftlichen Bedeutung des Deutschunterrichts bekommt auch der Arbeitsbereich „Umgang mit Texten“ einen anderen Anspruch. Es sollen nicht mehr spezielle literarische Kenntnisse oder der nationale Kanon wertvoller Dichtung vermittelt werden. Literatur bekommt einen neuen Stellenwert. Texte werden auf ihre Bedeutung und ihren Anspruch im gesellschaftlichen Leben geprüft und bestimmt. Die Textauswahl muß den Bedürfnissen der Schüler angemessen sein. Ihre gegebene und zu erwartende Lebenssituation ist der hauptsächliche Verwendungszusammenhang. Emanzipation und kritische Auseinandersetzung sollen gefördert werden. Texte kritisch behandeln heißt, ihre Rezeption, Wirkung und Geltung zu untersuchen. Der ökonomische, soziale und historische Zusammenhang muß hergestellt werden. Emanzipatorische Möglichkeiten müssen diskutiert werden. Gattungskategorien, Typologien sollen höchstens als wandelbare Muster für Wirklichkeits-Auseinandersetzung untersucht und geklärt werden. Umgang mit Texten schließt den Umgang mit Medien ein.

2. Die Realität des Lesebuchs

Betrachtet man mit diesen Kriterien heutige Lesebücher, entdeckt man, daß bislang das Gegenteil solcher Lernziele das Handbuch des Deutschunterrichts bestimmt. Die Erziehungsziele, Bildungsabsichten, Werte, Weltanschauungen, die sich in Lesebüchern spiegeln, sind ein Anachronismus in einer durchrationalisierten, industrialisierten und „demokratischen“ Gesellschaft. Nach 1945 knüpfte die „Neue Gesellschaft“ an das Vorbild des Lesebuchs der zwanziger Jahre an, anstatt gerade hier mit einer kulturellen Generalüberholung zu beginnen. Traditionen und Ordnungen ohne gesellschaftlichen und politischen oder gar kritischen Zusammenhang ersetzen noch immer die oben angeführte Alternative. Selbst nach einer heftigen Lesebuchkritik, ausgelöst durch die kritischen sechziger Jahre, erhielten sich weitgehend konservative Orientierungen.

3. Beispiel

Mein Lesebuch aus der 10. Klasse des Mädchengymnasiums ist ein typisches Beispiel für den genannten Anachronismus. „Wort und Sinn“ Band 5/6 wurde 1966 von elf Bundesländern für den Schulgebrauch genehmigt. Fortschrittlichen Kriterien wird dieses Lesebuch in keinsten Weise gerecht. Es enthält eine Sammlung pseudo-idealistischer, gutbürgerlicher Moralpredigten, verherrlicht etablierte Konventionen, weltfremde Lebensweisheiten und vermittelt mir als Schülerin nur schöngeistige Langeweile. Es erscheint mir mit diesen Erinnerungen fast müßig bzw. langweilig, es detailliert zu beschreiben.

Vielleicht genügt ein grober Überblick:

Das Buch ist in sieben Teile gegliedert. Jeder Teil hat eine sachliche Nummer. Ein Themenbereich ist nicht gekennzeichnet, Abbildungen vollziehen die Trennungen als bunte Seiten zwischen den Teilen. Schon aus dem Inhaltsverzeichnis geht aber offensichtlich eine inhaltliche Gliederung hervor.

Der erste Teil behandelt menschliche Ethik bzw. Moral. Titel sind z. B.: Don Quixote; der Hochstapler; der liebende Blick; Von der Achtung der Mitmenschen; Tapferkeit; Von der Höflichkeit; Was ist Ehre? Wer in sich Ehre hat; Von den Lügner; Über die Kunst der politischen Lüge; Geiz . . . Die Autoren: Th. Mann (sehr typisch auch im weiteren), Fontane, Heuss, Beethoven, Kant, Th. von

Aquin, Schopenhauer . . . Für mich enthalten diese Geschichten einen verstaubten, altmodischen Alt-männerwitz, Plüschsofaplaudereien und Bauernweisheiten. Im übrigen werden ausschließlich Männer angesprochen und dargestellt (Mädchenschule). Diese Männer sollen als Vorbild dienen für wohl niemals eintreffende Lebenssituationen. Der scheinphilosophische Tiefsinn ist weltfremder Schöngeist. Unsinn. Der zweite Teil entspricht dem ersten, nur werden moderne Autoren beigemischt. Max Frisch und einmal auch als einzige Frau Marie-Luise Kaschnitz dürfen wieder mit Th. Mann u. a. kleine Abenteuer schildern. Aus dem Rahmen fallen dann plötzlich Karl Marx und Ernst Bloch mit den Titeln „Der Arbeitsprozeß“ und „Das nützliche Mitglied“. Direkt dahinter folgen aber wieder drei Plaudereien, harmlos geschilderte Episoden aus dem Reich der Arbeit: „Glückauf“, „Der Weinreisende“, „Die Artikel, die ich vertrete“. Dieser letzte Abschnitt aus Punkt Zwei war offensichtlich ein Ausflug in die Arbeitswelt.

Im dritten Teil präsentiert ein Gemisch von Klassikern, Philosophen und Schriftstellern einen bunten Ausblick in den Duft der großen weiten Welt. Fernweh, romantische Reiseimpressionen, Feuilletons werden in Aufsätzen und Gedichten geschildert.

Der vierte Teil steigert sich in besinnlich gefühlvolle Schwärmerei und besteht hauptsächlich aus alten Gedichten (Poesiealbum, endlich 'was für Mädchen).

Im fünften Teil erscheinen dann sozialkritische Beiträge zum Thema Krieg und Frieden, zwei Gedichte von Brecht, zwei Briefe von Schiller und Heine, Textauszüge von Borchert, Burckhardt, Seghers (doch noch eine Frau, Entschuldigung). Schaurig wird der Krieg geschildert (nichts Sachliches, nur Gesinnung), mit der Quintessenz des Gedichts „Die Füße im Feuer“: Mein ist die Rache, redet Gott. Ich kann mich gut entsinnen, daß gerade dieser Bereich sehr religiös abgehandelt wurde (Du sollst nicht töten).

Gleich darauf wird dieser pessimistische Eindruck durch den sechsten Teil entschärft: Tapfere Vaterlandskämpfer und heroische Kriegerlisten erscheinen in der „Edda“ und in griechischen Sagen als stolzes Kulturgut.

Im siebten Teil wird abschließend theoretisch die Liebe zur Wahrheit und zum Wort als schöner Sinn der Kunst angedeutet. Dieser kulturelle Ausblick besteht aus philosophischen Überlegungen und Sinnsprüchen. Goethe, Mörike, Kleist, Wieland, Claudius, Börne, Hofmannsthal, Th. Mann, Herder, Brecht und Silesius haben das letzte Wort.

Im Anhang finden sich noch unscheinbare Erläuterungen, ein Verzeichnis der Verfasser und Quellen und ein Verzeichnis der Bilder und Graphiken. Letztere sind zwischengemischt und haben mit dem Inhalt nicht mehr zu tun, als daß sie ebensolches Kulturgut sind, ausgewählt nach ebensolchen äußerlichen, schöngestigen, formalen und „Wer-hat-Namen“-Gesichtspunkten. Eine rein ästhetische Untermauerung. Die Verfasser und Quellen werden durch Geburts- und Todesjahr näher charakterisiert bzw. durch die Titel der zugrundeliegenden Romane gekennzeichnet. Die Texte sind offensichtlich immer Auszüge aus Romanen und Gedichtbänden. Als Kostproben der dahinterstehenden Kunst sollen sie anscheinend ausreichend für sich selbst sprechen.

Die Erläuterungen sind nur Worterklärungen zu den Stücken; viele nicht mehr gebräuchliche Wörter der alten Texte, dichterische Freiheiten in den neueren und Fremdworte werden übersetzt. Einige Orts- und Geschichtshinweise sind auch darunter, aber spärlich.

Ich meine, hier wird schon sehr ersichtlich, was der Schülerin wie vermittelt wird. Ich halte das Buch weder für bewußtseins- noch für allgemeinbildend, sondern einfach für müßig. Seine Herausgeber mögen von seiner vorbildlichen Sprachdisziplin und Gesinnungslehre überzeugt gewesen sein; die Bedürfnisse der Schüler(in) wurden in jedem Fall nicht berücksichtigt. Was kann man daraus schon lernen? Aufrichtiges Duckmäsertum. (Ich sehe darin hauptsächlich den Vorwand, Zensuren zu verteilen).

4. Kritisch lesen lernen

Die formale und geistige Qualität der Texte ist also offensichtlich wichtiger als Realitätsgehalt und Bedeutung für die Schüler. Eine kritische Stellungnahme durch die Schüler wird dadurch schon im Ansatz verhindert. Schüler sollen eingeschüchtert werden und Gedrucktes nicht in Frage stellen. Was Autoren mit ihren Texten sagen und bewirken wollen, ist gleichgültig, der Schüler soll es nur zur Kenntnis nehmen. Diese scheinbare ideologische Neutralität dient aber nicht der Emanzipation des Individuums, sondern verhindert eher, daß es seine Interessen erkennt und den Weg, sie durchzusetzen.

Deutschlehrer dürfen nicht unparteiisch sein und müssen Schüler auf konkrete gesellschaftliche Auseinandersetzungen lebenssituationsbezogen vorbereiten. Realität muß differenziert und kritisch bewußt gemacht werden. Falsches muß als falsch erkannt werden, Etabliertes als in Frage stellbar kritisiert werden, Alternativen müssen denkbar sein. Kritisches Lesen heißt engagiertes, parteiliches Betrachten von Literatur in dem Zusammenhang, in dem sie entstand und auf den sie einwirkt, wie sie nützt und wie sie schadet, sie muß beurteilbar sein. Das so zusammengestellte Lesebuch muß ein Arbeitsbuch sein. Texte sollen – Themen zugeordnet – genau beschreibbare Einsichten und Fähigkeiten vermitteln. Manipulative Gesinnungsebücher müssen ersetzt werden durch ein Lesebuch, das Antwort gibt auf konkrete gesellschaftliche Situationen. Die Emanzipation und nicht die Gängelung der Schüler ist wichtig. Es muß ihnen gezeigt werden, welche pädagogischen, wissenschaftlichen und politischen Auffassungen das Lesebuch bestimmen, Zielsetzungen müssen gerechtfertigt werden. Das Lesebuch selbst muß kritisch untersucht werden dürfen und über seine ideellen und materiellen Entstehungszusammenhänge informieren. Nur so kann man kritisch lesen lernen.

5 Schlußbemerkung

Die vorgestellten konzeptionellen Überlegungen und praktischen Erfahrungen sind das Ergebnis von drei Kursen, die das Lesebuch als Gegenstand unterrichtlicher Erkenntnis nutzten. Je nach Interesse der Teilnehmer waren die Schwerpunkte spezifisch gewichtet, wurden verschiedene Arbeitsformen angewendet und unterschiedliche Ergebnisse erzielt. Nicht alle Kursteile verliefen erfolgreich und für die Teilnehmer befriedigend.

Im Vergleich zu anderen Literaturkursen war allen Lesebuch-Kursen gemeinsam, daß verschiedene Interessen und Arbeitsformen in ein ausgewogenes und befriedigendes Verhältnis gebracht werden konnten. Persönlicher Erfahrungsaustausch, Aneignung und Diskussion theoretischer und historischer Kenntnisse, praktische Analyse mit Hilfe selbst festgelegter Instrumentarien und an selbst ausgewählten Beispielen, Darstellung der eigenen Beurteilung auch aufgrund der subjektiven Eindrücke und konzeptionellen Vorstellungen – das sind die Stationen, die ein Kurs zum Lesebuch bietet und die in Umfang und Reihenfolge die Attraktivität des Kurses ausmachen.

Vor allem aber vereinen sich im Gegenstand Lesebuch unmittelbare literarische Erfahrungen mit allgemeinen literaturtheoretischen und -didaktischen Überlegungen. Das Lesebuch ist immer zugleich Spiegel seiner Zeit und wird von seiner Zeit gespiegelt; dieses Wechselverhältnis von Interessen und Wirkungen, die sich mit Literatur verbinden, kann am Lesebuch exemplarisch und anschaulich erkannt werden.

Literatur

Es gibt mittlerweile eine sehr umfangreiche Literatur zum Lesebuch, vor allem zahlreiche weit gestreute Aufsätze. Für einen Lesebuch-Kurs ist gut ausgestattet, wer sich die folgenden zusammenfassenden Bände beschaffen kann:

H. Helmers (Hg.), Die Diskussion um das deutsche Lesebuch. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969.

H. Helmers: Geschichte des deutschen Lesebuchs in Grundzügen. Stuttgart: Klett 1970.

H. Geiger (Hg.), Lesebuchdiskussion 1970–1975. München: UTB 1977.

G. Stein (Hg.), Schulbuchscheite. Stuttgart: Klett 1979.