

ROSWITHA RÖPKE

Zur Ausbildung des Könnens der Schüler im Literaturunterricht an den sozialistischen Oberschulen in der DDR

In den pädagogischen Wissenschaften ist international der Trend zu beobachten, stärker den Schüler, die Subjektposition des Schülers, in das Blickfeld zu rücken. Das gilt auch für die Literaturmethodik der DDR. Nachdrücklich betont wird in schulpolitischen Dokumenten die Aufgabe, den Schüler im Literaturunterricht nicht schlechthin als Objekt erzieherischer Einwirkung mittels Literatur zu betrachten, sondern zunehmend zum Subjekt der Literaturaneignung zu machen, das versteht, sich National- und Weltliteratur mit Spaß und Gewinn für die Persönlichkeitsentwicklung anzueignen (VIII. Pädagogischer Kongreß 1978. Literaturunterrichtskonferenz 1979, Direktorenkonferenz 1982). In diesem Zusammenhang gewinnen Probleme des Könnens und seiner Entwicklung verstärkt an Bedeutung; denn ob der Schüler als Subjekt der Literaturaneignung in Erscheinung treten kann, dürfte maßgeblich vom Stand seines Könnens abhängen. Obwohl in der Literaturmethodik häufig als „Schlüsselproblem“ eines erziehungswirksamen Literaturunterrichts gekennzeichnet, liegen bisher kaum durch wissenschaftliche Untersuchungen abgesicherte Ergebnisse zur Könnensproblematik vor. Publikationen zeigen mitunter Unklarheiten und Unterschiede schon in grundlegenden Fragen.

Im folgenden seien Arbeitsstandpunkte zur Diskussion gestellt, die durch praxisanalytische und theoretische Untersuchungen zum Können und seiner Entwicklung, insbesondere bei der Arbeit mit Lyrik im Literaturunterricht gewonnen wurden. Wir konzentrieren uns dabei auf den Könnensbegriff, die Könnensbereiche sowie auf grundlegende Standpunkte zur Ausbildung von Können.

I

Der Begriff Können findet gegenwärtig in der Literaturmethodik insbesondere zur Kennzeichnung einer der Zielgrößen des Literaturunterrichts zunehmend Verwendung und löst vielfach Bezeichnungen wie „Rezeptions-

befähigung" und „Befähigung zur schöpferischen Literaturaneignung" ab. Bisher liegt jedoch noch keine einheitliche und allgemein anerkannte Definition des Könnensbegriffs aus literaturmethodischer Sicht vor. In Anlehnung an Begriffsbestimmungen in der Pädagogischen Psychologie und der Didaktik¹ zählen wir das Können zu den Persönlichkeitsqualitäten, und zwar zu den Leistungseigenschaften der Persönlichkeit. Es kennzeichnet im Literaturunterricht das Vermögen des Schülers, sich Literatur (als gesellschaftliches Verhältnis verstanden) anzueignen und die Literatur als Mittel der Kommunikation zu nutzen. Können äußert sich in der ziel- und gegenstandsadäquaten Beherrschung wesentlicher Tätigkeiten und wird bewirkt durch eine spezifische Synthese allgemeiner und literaturspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten sowie Gewohnheiten.

Einstellungen² fassen wir nicht als Bestandteile des Könnens. Es sei aber ausdrücklich vermerkt, daß im Prozeß der Literaturaneignung Persönlichkeitsqualitäten wie Können, Einstellungen, auch Kenntnisse stets zusammenwirken. Können — wie wir es verstehen — dient immer dazu, alle der Literatur eigenen Potenzen zu nutzen und Bedingungen zu schaffen, um die Persönlichkeit des Schülers in der Dialektik von Erziehung und Selbsterziehung zu fördern, vor allem sozialistische Ideale und Wertvorstellungen zu prägen und Welt- und Selbsterkenntnis zu aktivieren.

Die Komplexität des Könnens im Literaturunterricht führt zu der Frage nach den Teilen, die in ihrem Zusammenwirken das Ganze ausmachen. Wir sprechen hier von Könnensbereichen. Entsprechend unserer Bestimmung des Könnensbegriffs ergibt sich dabei ein enger Zusammenhang zu der Frage nach den wesentlichen Tätigkeiten des Schülers bei der Literaturaneignung, zu deren immer besseren Beherrschung der Schüler von Klassenstufe zu Klassenstufe zu führen ist. In der Literaturmethodik der DDR liegen sowohl zum

¹ Vgl. u. a. J. Lompscher, *Wesen und Struktur allgemeiner geistiger Fähigkeiten*, [in:] *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*, Berlin 1975, S. 41 f.; P. Ecke, *Untersuchungen zum pädagogischen Können*. Beiträge zur Pädagogik, Band 25, Berlin 1981, S. 65 ff.; H. Faust, *Didaktische Aspekte der Könnensentwicklung im Unterricht*, [in:] *Probleme der Könnensentwicklung im Unterricht*, von einem Autorenkollektiv unter Leitung von H. Faust, „Beiträge zur Pädagogik", Band 28, Berlin 1982, S. 36 f.

² Wir beziehen uns auf den Einstellungsbegriff der Pädagogischen Psychologie. Einstellungen werden gefaßt als verfestigte Inhalte, „die den subjektiven Sinn von Objekten, Vorgängen, gesellschaftlichen Verhältnissen usw. zum Ausdruck bringen, d. h. die subjektiven Beziehungen zu diesen Objekten, gesellschaftlichen Verhältnissen, zu den gesellschaftlichen Anschauungen und Normen wie auch zu sich selbst widerspiegeln". Kossakowski, J. Lompscher, *Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung in pädagogischen Prozeß*, Berlin 1985, S. 137.

Problem der Könnensbereiche als auch zum Tätigkeitsproblem einige Vorschläge vor³.

Wir bestimmen für das Bezugsfeld Literaturunterricht vier Könnensbereiche. Sie werden abgeleitet von folgenden allgemeinen Schritten der pädagogisch gelenkten Literaturaneignung:

- Aufnehmen des Werkes,
- vertiefendes Erschließen des Werkes,
- Nachgestalten, auch Um- oder Neugestalten des Werkes,
- Kommunizieren.

1. DAS LESEN-, HÖREN- UND ZUSCHAUENKÖNNEN

Das Aufnehmen des literarischen Werkes kann wie bei jedem durch Schriftsprache überlieferten Werk durch das Lesen erfolgen. Unter Lesen wird im allgemeinen verstanden, daß der Schüler die im Text⁴ enthaltenen Aussagen versteht und den Sinn des Textes erfaßt. Halten wir uns verschiedene literarische Texte vor Augen, so wird sehr schnell deutlich, daß an den Schüler sehr hohe und im einzelnen unterschiedliche Anforderungen gestellt sind. Er dürfte ohne elementare Kenntnisse der Bildsprache der Literatur wie Motive und Symbole und Kenntnisse der spezifischen Bildsprache, insbesondere der Gattungen wie Erzähler, lyrisches Subjekt, lyrische Situation, Dialog, Monolog u.a. kaum bewältigen können. Das Lesen eines literarischen Textes erfordert neben solchen Kenntnissen auch Gewohnheiten wie genau zu lesen, zu verweilen, zurückzugreifen, und die Fähigkeit, Vorstellungskraft und Phantasie einzusetzen. Literarische Werke können über das Hören oder das Zuschauen aufgenommen werden. Das gilt nicht nur für dramatische, sondern auch für epische und lyrische Werke. Der Reichtum an Gedanken und Gefühlen offenbart sich gerade bei einer Vielzahl lyrischer Werke erst über das bewußte Hören, das den Klang aufnimmt und dem Rhythmus nachspürt.

³ Siehe u.s. *Methodik Deutschunterricht Literatur*, Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von W. Bütow, Berlin 1979, S. 35 und 91; G. Wittig, *Zur Schülertätigkeit im Literaturunterricht*, „Pädagogische Forschung“, 1975, Heft 1, S. 75 ff.; W. Bütow, *Schülertätigkeit und Motivierung im Literaturunterricht*, „Deutschunterricht“, 1982, Heft 5, S. 256.

⁴ Gegenwärtig wird oft zwischen Text und Werk unterschieden. Das Werk gilt als hierarchisch strukturiertes Ganzes, bei dem sich Ebenen und Schichten unterscheiden lassen, die in sich strukturiert und vielfältig miteinander verwoben sind. Der Text wird als eine der Ebenen des Werkes und als wichtigste Funktion des Textes der Aufbau der literarischen Darstellung gesehen, die Träger vielschichtiger Bedeutung sein kann.

2. DAS ANALYSIEREN- UND INTERPRETIERENKÖNNEN

Während sich das Aufnehmen des Werkes vornehmlich auf das Werkganze richtet, kommt es beim vertiefenden Erschließen des literarischen Werkes vornehmlich darauf an, daß die Schüler die wesentlichen Teile des Werkes und ihr Zusammenwirken beim Aufbau des Ganzen begreifen. Ein solches vertiefendes Eindringen kann über das Analysieren und Interpretieren erfolgen. In Anlehnung an die Begriffsbestimmung in der Psychologie fassen wir das Analysieren als Zerlegen und Aufgliedern des Textes in seine wesentlichen Teile⁵. Das Zerlegen und Aufgliedern des Textes wird aber erst sinnvoll, wenn es sich mit dem Interpretieren verbindet. Interpretieren wird hier verstanden als Zusammenfügen der zerlegten und aufgegliederten wesentlichen Teile. Es verfolgt das Ziel, aus dem Text die literarische Darstellung in ihrer sinnhaften Konkretheit zu erschließen, sich also ein lebendiges Bild vom Geschehen und seiner Wertung zu machen, die spezifische *Alsob*-Situation im Werk zu erfassen, über die Darstellung in Bedeutungsschichten des Werkes einzudringen und persönlich Bedeutsames zu erkennen. Das schließt ein, charakteristische Strukturelemente und wesentliche Beziehungen im Text zu erschließen und in die Dialektik des Ganzen und seiner Teile einzudringen. Erforderlich wird vor allem, die grundlegenden und bestimmenden Teile in ihrer Einmaligkeit zu erfassen und ihre Funktion im Ganzen zu deuten, für das Aneignen relevante außertextliche Bezüge aufzuspüren, das Dargestellte mit dem eigenen Weltbild, der eigenen Lebens- und Kunsterfahrung zu konfrontieren und das Werk als Ganzes oder in seinen Teilen nach ästhetischen, weltanschaulichen, politischen und anderen Maßstäben zu werten.

3. DAS SCHÖPFERISCHE NACH-, UM- UND NEUGESTALTEN

Das schöpferische Nach- und Umgestalten realisiert sich bei den einzelnen Gattungen in zumeist unterschiedlichen Formen. Lyrische Werke verlangen das angemessene und auf Wirkung beim Zuhörer bedachte Rezitieren, dramatische Werke das Spielen einzelner Teile bzw. des Ganzen oder das dialogische Lesen. Das Dramatisieren eines epischen Textes (Stehgreifspiel, Hörspiel) kann tiefer in den Gedankengehalt des Textes führen und Inhalt-Form-Beziehungen bewußtmachen. Aufmerksam zu machen ist auch auf das Weitererzählen der im literarischen Text gestalteten Handlung, und insbesondere auf das Durchspielen der vom Dichter vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten der literarischen Figuren und die Suche nach Varianten für deren Handeln.

⁵ Vgl. *Wörterbuch der Psychologie*, herausgegeben von Günter Clauß (Gesamtleitung) u.a., Leipzig 1981, S. 28 f.

Ein solches „Ausschreiten des Handlungsspielraums“ einer literarischen Figur macht die vom Autor gewählte Variante als eine Möglichkeit des Gestaltens deutlich und regt zum Nachdenken über die damit verbundene „Botschaft“ an.

Neugestalten literarischer Werke meint die Produktion eigener Werke ebenso wie das Bearbeiten von Texten, z. B. das Aktualisieren von Märchen und Fabeln.

4. DAS KOMMUNIZIEREN

Ausgehend von dem Standpunkt der Literaturwissenschaft, daß Literatur nicht nur als Mittel der Aneignung von Welt, sondern auch (oder sogar vor allem) als Mittel der Kommunikation zwischen Menschen zu verstehen ist, messen wir der Entwicklung des Vermögens zur Kommunikation im Literaturunterricht eine große Bedeutung zu. Es lassen sich zwei Ebenen der Kommunikation unterscheiden:

- a) das Kommunizieren Schüler-Autor,
- b) das Kommunizieren Schüler-Schüler (einschließlich Lehrer als Lehrer).

Auszubilden ist sowohl die bewußte Kommunikation des Schülers mit dem Autor über das durch den Text vermittelte „Diskussionsangebot“, das immer auch ein Sich-in-Beziehung-Setzen mit der poetisch gestalteten Subjektivität des Dichters bedeutet, als auch das Sich-in-Beziehung-Setzen des Schülers mit den Entdeckungen, Wertungen und Meinungen, zu denen der Text seine Mitschüler (und auch den Lehrer) geführt hat. Zur zweiten — mitunter als sekundär gekennzeichneten — Ebene gehört das Wiedergeben von Vorstellungen, Gedanken und Gefühlen, Stimmungen und Wertungen und die Formulierung einer persönlichen Stellungnahme zu den vom Dichter aufgeworfenen Lebensproblemen. Gefordert sind zweckgerichtete und wirkungsvolle mündliche und schriftliche Äußerungen. Hierin dürfte ein spezifischer Beitrag des Literaturunterrichts zur Ausbildung des Sprachkönnens der Schüler liegen

II

Persönlichkeitsqualitäten entwickeln sich — wie in den marxistischen Wissenschaften allgemein anerkannt — in der Tätigkeit und durch die Tätigkeit der Persönlichkeit zur Bewältigung von Anforderungen. Das gilt auch für die Entwicklung der Persönlichkeitsqualität Können im Literaturunterricht. Dabei ist anzunehmen, daß die Könnensentwicklung nicht isoliert, sondern in enger Wechselbeziehung zu dem Erwerb dauerhafter und anwendungsbereiter Kenntnisse und der Ausprägung stabiler Einstellungen sowie Interessen und Bedürfnisse erfolgt. Wir gehen davon aus, daß jede Tätigkeit des Schülers am literarischen Text auch immer dazu beiträgt, seine Vorstellung von dem, was Literatur ist, was sie ihm geben und nicht

geben kann, welcher Wert ihr deshalb beizumessen ist, auszuprägen und damit die Einstellung des Schülers zur Literatur sowie zum einzelnen Text und zu dessen Autor in positiver wie negativer Hinsicht zu formen. Als erwiesen kann angesehen werden, daß positive Einstellungen die Tätigkeit nachhaltig fördern. In wieweit der Schüler sich gern mit Literatur im allgemeinen und mit einer einzelnen Gattung im besonderen beschäftigt, auch bereit ist, sich mit anderen Menschen über seine individuellen Rezeptionsergebnisse zu verständigen, hängt wiederum in hohem Maße vom Entwicklungsstand seiner Leistungseigenschaften ab. Diese Wechselbeziehungen sind mitzudenken, wenn wir uns im folgenden speziell der Entwicklung von Können zuwenden.

Die Führung der Könnensentwicklung als Teilprozeß der Persönlichkeitsentwicklung im Literaturunterricht stellt den Literaturlehrer häufig vor komplizierte Entscheidungen⁶. Wie effektiv die Könnensentwicklung ist, dürfte maßgeblich davon bestimmt werden, inwieweit er durch seine Entscheidungen solche Bedingungen im Unterricht schafft, die die Könnensentwicklung in der Tätigkeit und durch die Tätigkeit der Schüler, die als Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit verläuft, optimal fördern. Zu fragen ist, welche spezifischen Bedingungen unter dem Zielaspekt der Könnensentwicklung notwendig werden. Hier stoßen wir auf ein noch weitgehend offenes Problem, dessen differenzierte Klärung weiterführenden Untersuchungen vorbehalten bleiben muß. Wir möchten lediglich auf vier Bedingungen verweisen, die aus unserer Sicht grundlegenden Charakter tragen:

1. ERSTE BEDINGUNG

Eine hohe Effektivität der gewählten Schrittfolge der kooperativen Lehrer- und Schülertätigkeit für die Könnensentwicklung ist insbesondere dann zu erwarten, wenn die Entscheidungstätigkeit des Lehrers durch methodische Flexibilität geprägt wird.

Wir nehmen als Endzweck aller Entscheidungstätigkeit des Literaturlehrers das Festlegen einer Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit an, die von einem objektiv vorhandenen diagnostizierten Ausgangsniveau zielgerichtet zu einem projizierten höheren Niveau der Persönlichkeitsentwicklung — Wygotski spricht bekanntlich von der „Zone der nächsten Entwicklung“ — führt. Methodische Flexibilität äußert sich in der Fähigkeit, bei Entscheidungen die determinierenden Faktoren und ihre Wechselbeziehungen zu beachten, Erfahrung, auch Routine und Intuition sinnvoll

⁶ Siehe hierzu den Beitrag von W. Freitag, *Zu literaturmethodischen Entscheidungen und deren Determinanten*, in diesem Heft.

zur optimalen Entscheidungsfindung einzusetzen und insbesondere eine auf das Wesentliche konzentrierte, differenzierte und variantenreiche Prozeßgestaltung zu sichern. Einem Vorschlag von Waldemar Freitag folgend fassen wir als Determinanten literaturmethodischer Entscheidungen:

- das Ziel der Tätigkeit als dominierende Determinante,
- den Gegenstand der Aneignungstätigkeit des Schülers: — Literatur als persönlichkeitsfördernde Potenz; als gegenständliche Bedingung, auf die sich die Schülertätigkeit richtet,
- den Schüler/Leser, der sich Literatur aneignet,
- die Methode, verstanden als gedankliches Konzept des Lehrers, das die Schüler- und Lehrertätigkeit reguliert und sich in einer Schrittfolge realisiert.

Unter dem Aspekt der Könnensentwicklung gewinnen vor allem Wechselbeziehungen zwischen der Subjektposition der Schüler der Klasse und der Anforderungsstruktur des Textes an Bedeutung. Die gewählte Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit kann in dem Maße zu optimalen Ergebnissen führen, wie sie der Relation zwischen den Anforderungen, die einerseits der Text stellt und die dementsprechend der Schüler als Leser zu bewältigen in der Lage sein sollte, um sich aus dem Text die fiktive Kunstwelt zu erschließen, das „Diskussionsangebot“ des Autors zu erkennen und die eigene Erfahrungswelt zu erweitern und den real vorhandenen subjektiven Voraussetzungen der Klasse und des einzelnen Schülers andererseits entspricht. Die Variabilität sowohl der Anforderungsstruktur von Text zu Text als auch der Subjektpositionen der Schüler von Klasse zu Klasse und von Text zu Text erfordern und ermöglichen dabei zugleich flexibles methodisches Denken und Handeln.

2. ZWEITE BEDINGUNG

Eine hohe Effektivität der gewählten Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit für die Könnensentwicklung ist insbesondere dann zu erwarten, wenn eine Konzentration auf wesentliche wiederkehrende Strukturelemente und Beziehungen der literarischen Texte erfolgt und damit Übung und Wiederholung⁷ ermöglicht werden.

Der Schüler begegnet im Laufe seiner Schulzeit Werken unterschiedlicher Gattungen und Genres der National- und Weltliteratur, von Autoren mit unterschiedlichen „Handschriften“ und aus verschiedenen literarhistorischen Perioden. So richtig einerseits die Betonung der ästhetischen Eigenart, der

⁷ J. Lompscher kennzeichnet in dem bereits 1966 erschienenen Buch *Psychologie des Lernens in der Unterstufe*, Übung und Wiederholung als Hauptbedingungen für Könnensentwicklung.

Einmaligkeit und Originalität literarischer Werke ist, um Erscheinungen von Schematismus und Eintönigkeit im Literaturunterricht entgegenzuwirken, so sehr rücken jedoch andererseits unter dem Aspekt der Könnensentwicklung und im Sinne der Konzentration auf Wesentliches gerade wiederkehrende Elemente literarischer Strukturen in das Blickfeld, die gleiche, wiederholbare Handlungen der Schüler an unterschiedlichen Werken notwendig und möglich machen. Damit gewinnt die Ebene der Gattung für die Könnensentwicklung besondere Bedeutung. Das sei an der Könnensentwicklung bei der Arbeit mit Lyrik im Literaturunterricht näher erläutert.

Die Gattung Lyrik bietet sich dem Schüler in einer kaum überschaubaren Vielfalt unterschiedlicher Inhalte und Formen, poetischer Strukturen und Sprechweisen sowie Autor-Werk-Leser-Beziehungen dar. Es liegen zahlreiche Versuche vor, diese Vielfalt zu ordnen. Dabei wird jeweils von anderen Aspekten ausgegangen, die zu verschiedenen Einteilungen führen. Eine eindeutige Zuordnung gestaltet sich jedoch bei allen Versuchen äußerst schwierig.

Wir teilen den sich gegenwärtig zunehmend durchsetzenden Standpunkt, daß Lyrik als eine Weise praktisch-geistiger Aneignung von Welt nicht schlechthin Welt abbildet. Lyrik ist Abbildung und Wertung der ins Gedicht geholten Welt in ihrem vielfältigen Bezug zum Menschen. Sie stellt eine Subjekt-Objekt-Beziehung dar, die vor allem eine emotional, rational und volitiv bestimmte Beziehung eines im Gedicht dargestellten Subjektes zur Objektwelt im Gedicht ist⁸. Begrifflich wird dieser Sachverhalt häufig mit „lyrische Subjektivität“ gefaßt. Nun hat der Autor eine Vielzahl von historisch gewachsenen Möglichkeiten der Sprache als poetische Mittel zur Verfügung, um seine Erfahrung, seine „Botschaft“ an den Leser, im Werk darzustellen. Deshalb kann am lyrischen Text alles wichtig werden, selbst ein Satzzeichen. Lyrische Subjektivität erschließt sich aus allen Teilen und Beziehungen des lyrischen Textes. Für die Könnensentwicklung gewinnen jedoch bestimmte Strukturelemente und Beziehungen besonders an Bedeutung. Der Schüler muß lernen, sie im Text zu erfassen und mit ihnen umzugehen. Wir möchten auf folgende aufmerksam machen⁹.

— Besondere Bedeutung kommt dem Erfassen des Subjektes im Gedicht zu. Wir bezeichnen es als „lyrisches Subjekt“. Es kann im Gedicht

⁸ Vgl. u.a. J. R. Becher, I. Bemühungen, *Verteidigung der Poesie. Poetische Konfession, Gesammelte Werke*, Band 13, Berlin und Weimar 1972; R. Weisbach, *Menschenbild, Dichter und Gedicht. Aufsätze zur deutschen sozialistischen Lyrik*, Berlin und Weimar 1972; D. Schlenstedt, *Das Werk als Rezeptionsvorgabe und Probleme seiner Aneignung*, [in:] *Gesellschaft-Literatur-Lesen. Literaturrezeption in theoretischer Sicht*, Berlin und Weimar 1976; Redeker, H. *Abbildung und Wertung. Grundprobleme einer Literaturästhetik. Einführung in die Literaturwissenschaft und Einzeldarstellungen*, herausgegeben von Anneliese Löffler, Leipzig 1980.

⁹ Wir klammern hier Balladen aus.

auch als Ich oder Rollengestalt in Erscheinung treten. Zu unterscheiden ist zwischen dem Strukturelement lyrisches Subjekt als „Instanz des Schauens und Urteilens im Gedicht“¹⁰ und dem Dichter als Schöpfer des Gedichtes, einer realen menschlichen Gestalt außerhalb des Gedichtes. Nun kommen in jedem lyrischen Text auch immer Haltungen und Beziehungen des Dichters zur Wirklichkeit zum Ausdruck. Daraus ergibt sich aber nicht mit Notwendigkeit eine Identität von Dichter und lyrischem Subjekt. Vielmehr kommt es darauf an, mit den Schülern die Beziehung zwischen lyrischem Subjekt und Dichter am konkreten Gedicht zu prüfen.

— Die Gestalt des lyrischen Subjektes vermittelt sich dem Leser insbesondere über den Gestus. Wir verstehen darunter die im Gedicht zum Ausdruck kommende Weltbeziehung und das Weltgefühl des lyrischen Subjektes, die sich insbesondere in der Sprechweise äußern.

— Ein enger Zusammenhang besteht zwischen dem lyrischen Subjekt, seinem Gestus und einem weiteren Strukturelement, der lyrischen Situation. Das lyrische Subjekt im Gedicht steht immer auch in einer vom Dichter im Gedicht geschaffenen einmaligen lyrischen Situation. Die lyrische Situation kann „sowohl reale konkrete Erscheinungen und ihre Wertung gestalten als auch mehr innere psychische Beziehungen zu Wirklichkeitserscheinungen ausdrücken. Und auch die Pole der Gestalthaftigkeit können weit auseinanderliegen“¹¹. Die lyrische Situation als Merkmal der Sinnhaftigkeit der lyrischen Darstellung kann entstehen, indem der Leser die Textkonturen mit sinnhaft-konkreten Vorstellungen ausfüllt und sich selbst ein „Bild“ von dieser fiktiven Welt schafft.

Das Erschließen der lyrischen Situation wirkt auch Auffassungen von einem „zeitlosen“ Subjekt des Schauens und Urteilens entgegen; denn es führt zu den historischen Umständen, unter denen sich das lyrische Subjekt artikuliert.

— Lyrische Subjektivität erschließt sich dem Schüler weiterhin über die künstlerischen Bilder. Wir sprechen von lyrischen Bildern und verstehen nach W. Freitag darunter „komplexe Textteile mit großer Ausdruckskraft, die Gedanken und Gefühle, Beziehungen und Wertungen in (unterschiedlicher) sinnhaft-konkreter Form oder Gestalthaftigkeit darstellen, die räumlich-zeitlich relativ geschlossen sind und die eine Funktion im Bildganzen haben“¹². Lyrische Bilder können auch Sprachbilder enthalten, die für das Erschließen lyrischer Subjektivität wesentlich werden. Zu nennen sind hier besonders

¹⁰ D. Schlenstedt, op. cit.

¹¹ W. Freitag, *Zur Untersuchung lyrischer Werke unter dem Bildaspekt*, „Wissenschaftliche Zeitschrift der PH Potsdam“, 1981, Heft 2, S. 239.

¹² W. Freitag, *Zu methodischen Fragen der Ausbildung eines umfassenden Lyrikverständnisses in der Oberschule*, „Potsdamer Forschungen“, Wissenschaftliche Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Potsdam, Reihe C, Heft 62, S. 26.

die Personifizierung, ohne die wohl kaum ein Naturgedicht zu erschließen wäre, und die Metapher.

— Auf die Bedeutung des Rhythmus, der häufig korrespondiert mit dem Reim, haben Schriftsteller und Literaturwissenschaftler nachdrücklich aufmerksam gemacht. Mit diesen Strukturelementen umgehen zu können, hilft dem Schüler bei vielen Gedichten, tiefer in deren Gedanken- und Gefühlsreichtum einzudringen.

— Die von uns genannten Strukturelemente und Beziehungen stehen nicht isoliert nebeneinander, sondern sind als Teile eines Ganzen vielfältig miteinander verwoben. Könnensentwicklung verlangt, daß die Schüler lernen, die Beziehungen im Text ebenso zu erschließen wie Beziehungen zwischen Werk und Autor und Werk und Leser.

Für die Könnensentwicklung der Schüler bei der Arbeit mit Lyrik ist es notwendig, daß die Handlungen der Schüler wiederholt auf diese Strukturelemente und Beziehungen gelenkt und so Übung und Wiederholung gesichert werden. Unsere Untersuchungen lassen erkennen, daß damit nicht ein neuer Schematismus provoziert wird. Vielmehr dringen die Schüler tiefer in die ästhetische Eigenart des Werkes ein; schafft die Konzentration auf diese Elemente der Bildstruktur lyrischer Werke in Verbindung mit vielfältig kombinierten Tätigkeiten wie Lesen, Hören, Sprechen, Analysieren und Interpretieren einen lebendigen Unterricht, in dem nicht oberflächlich die Aussage des Gedichtes erklärt wird, sondern produktive Entdeckungen am Text gemacht werden.

3. DRITTE BEDINGUNG

Eine hohe Effektivität der gewählten Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit für die Könnensentwicklung ist insbesondere dann zu erwarten, wenn der Schüler durch die Tätigkeit am Text immer besser den einzelnen literarischen Text in seinen erzieherisch relevanten Beziehungen auch zum Literaturprozeß begreifen lernt.

Literatur als gesellschaftliches Verhältnis tritt den Schülern im Unterricht vor allem als Vielzahl einzelner Texte entgegen. Könnensentwicklung erfordert, diese Texte für den Schüler erkennbar zu verbinden, ihm die Dialektik von Originalität und Tradition in der Literatur einsichtig zu machen. Dazu gehört, daß er zumindest ausschnitthaft solche Beziehungen kennt wie Text — Gesamtwerk des Autors, Text — literarische Strömung, Beziehungen zwischen Texten mit gleicher oder ähnlicher Thematik, mit wiederkehrenden Motiven und Symbolen.

4. SYMBOLEN

Für die Entwicklung des Könnens der Schüler im Literaturunterricht gewinnen deshalb solche bekannten Verfahren wie das Wiederaufgreifen, das Vergleichen und das Einordnen von Werken von Klassenstufe zu Klassenstufe zunehmend an Bedeutung. Bereits vom Beginn des Literaturunterrichts an werden die Schüler daran gewöhnt, daß bereits bekannte Werke im Unterricht erneut aufgegriffen und vom Lehrer in elementare Zusammenhänge eingeordnet werden, sie lernen die vergleichende Betrachtung von Werken kennen. In den folgenden Schuljahren kommt es darauf an, die Verfahren in differenzierten Formen einzusetzen. So etwa das Vergleichen als Vergleichen von Themen und ihrer Gestaltung durch unterschiedliche Autoren, von Motiven und ihrer Gestaltung in verschiedenen literarischen Strömungen, als Vergleichen von Werken eines Autors, von unterschiedlichen Textfassungen eines Autors.

Differenzierte Formen des Einordnens wären beispielsweise das Einordnen bereits bekannter Werke in neue Zusammenhänge, wobei es sich hier um literarhistorische, thematische oder auch biographische und andere Zusammenhänge handeln könnte.

5. VIERTE BEDINGUNG

Eine hohe Effektivität der gewählten Schrittfolge kooperativer Lehrer- und Schülertätigkeit für die Könnensentwicklung ist insbesondere dann zu erwarten, wenn dadurch die Tätigkeit der Schüler selbst qualifiziert wird.

Eigene Untersuchungen bestätigen, daß die Aneignung einer hohen Zahl von literarischen Werken durch die Schüler im Literaturunterricht nicht zwangsläufig zu einem hohen Könnensstand aller Schüler führt¹³. Vielmehr kommt es auch darauf an, von Klassenstufe zu Klassenstufe zielgerichtet planmäßig und systematisch die Selbständigkeit der Schüler im Tätigkeitsvollzug zu erhöhen. Bei den methodischen Entscheidungen ist deshalb nach Elementen des pädagogisch gelenkten Aneignungsprozesses zu fragen, die entsprechend den Voraussetzungen der Schüler selbständige Tätigkeit der Schüler fordern und fördern.

Im allgemeinen wird unter „selbständig“ verstanden, daß der Schüler den Tätigkeitsvollzug „ohne unmittelbare, jede Einzelheit bestimmende bzw. regulierende Anleitung, Hilfe und Kontrolle“¹⁴ gestaltet. Selbständige

¹³ Vgl. R. Röpke, *Untersuchungen zum Stand der Könnensentwicklung bei der Arbeit mit Lyrik im Literaturunterricht auf der Abiturstufe an der erweiterten Oberschule*, Diss. A, Potsdam 1984.

¹⁴ E. Rausch, *Selbständige geistige Tätigkeit im Unterricht*. „Beiträge zur Pädagogik“, Band 14, Berlin 1978, S. 52.

Tätigkeit erscheint prinzipiell auf allen Klassenstufen und sowohl bei der Erstaneignung als auch beim vertiefenden Erschließen des literarischen Werkes im Unterricht möglich. Wir möchten im folgenden besonders auf Möglichkeiten bei der Erstaneignung von Lyrik verweisen, die auf den einzelnen Klassenstufen in Abhängigkeit von der Anforderungsstruktur des jeweiligen Textes in unterschiedlichem Maße genutzt werden können.

— Gegenwärtig wird das im Literaturunterricht anzueignende Gedicht noch zumeist vom Lehrer vorgetragen. Überlegt werden sollte, ob nicht vorbereitete Schüler das Gedicht sprechen könnten. Sie sollten ihren Sprechvortrag als individuelle Wertung und von der Wirkung der Rezitation auf ihre Mitschüler her begründen. Das „Angebot“ des Schülers wird anschließend im Klassenverband diskutiert, wobei auch eine gemeinsame Leistungseinschätzung erfolgen kann. Ein solches Vorgehen im Unterricht trägt nicht nur zur Entwicklung des Sprechkönnens der Schüler als einer Form des Nachgestaltens von Literatur bei. Es läßt die Schüler auch die Lyrik (die Literatur) noch besser als Mittel der Kommunikation zwischen Menschen begreifen und nutzen.

— Zur Erstaneignung gehört auch eine erste Aussprache über das Werk. Ihr großer erzieherischer Wert ist gegenwärtig unter Literaturmethodikern unbestritten. Das gilt auch in bezug auf die Könnensentwicklung der Schüler. Denn die erste Aussprache nach der Begegnung mit dem Werk — etwa nach dem Anhören eines vom Lehrer zweimal vorgetragenen Gedichts oder dem mehrmaligen stillen Lesen des Textes — gibt dem Schüler die Möglichkeit, sich selbständig spontan über den Text als Ganzes oder über Teile zu äußern; Zustimmung oder Ablehnung zu bekunden, begründete Wertungen einzubringen und erste Bezüge zu eigenen Lebensproblemen herzustellen, vor allem Fragen zu stellen und Probleme zu nennen.

Je nachdem, wie dem Ziel entsprechend die Intensität der Werkaneignung geplant ist, wird dieser Schritt zeitlich relativ knapp gehalten (wenn ein vertiefendes Erschließen folgt) oder umfangreicher gestaltet (wenn damit die Werkaneignung abgeschlossen wird). Besonders produktiv für die Könnensentwicklung kann vor allem auf der Ober- und Abiturstufe die erste Aussprache werden, wenn sie durch Hauslektüre von den Schülern vorbereitet wird. Dabei wird ein tieferes Eindringen in den Text, ein sachkundigeres Werten und eine fundiertere Standpunktbildung sowie insgesamt eine engere Beziehung des Schülers zum Werk möglich. Die vorbereitete erste Aussprache über das Werk gibt Schülern der Ober- und Abiturstufe in besonderem Maße Gelegenheit, als Subjekt der Literaturaneignung in Erscheinung zu treten, indem sie Ergebnisse individueller selbständiger Auseinandersetzung mit dem im lyrischen Text vorliegenden Diskussionsangebot des Autors zusammenhängend darstellen und den Mitschülern (und dem Lehrer) ihren Standpunkt, ihre Entdeckung und ihre Wertung zur kollektiven Diskussion anbieten.