

WALDEMAR FREITAG

Zu literaturmethodischen Entscheidungen und zu deren Determinanten

I

Der Literaturunterricht erschöpft sich bekanntlich nicht darin, literarische Texte zu vermitteln. Durch das Aneignen von literarischen Werken in ihren erzieherisch relevanten historischen, sozialen und individuellen Zusammenhängen sollen sich beim Schüler in einem langfristigen Prozeß dauerhafte und stabile Verhaltens- und Handlungsqualitäten herausbilden. Diese Aufgabe stellt hohe Anforderungen an die planende Tätigkeit des Literaturlehrers. Sie lenkt auf die Frage, wie die Planung noch stärker von der methodischen Theorie gelenkt werden kann. Nur wirken auf die unterrichtliche Planung des einzelnen Lehrers recht unterschiedlich solche Komponenten wie Theorie (etwa methodische Theorie, die psychologische und die Literaturtheorie) seine eigene Erfahrung wie auch Routine und Intuition. Manchmal wird die eigene Erfahrung mehr als die Theorie geschätzt; ja zum Teil ersetzt Erfahrung die Theorie. Das ist sicher auch als Zeichen für man gelnde Überzeugungskraft der Theorie zu werten.

Beim erfolgreichen, langjährig tätigen Lehrer ist meist ein ausgewogenes Verhältnis von theoretisch begründetem Handeln, von Erfahrung, von Routine und Intuition zu bemerken. In der Ausbildung der Studenten ist deshalb zu fragen, wie ihr methodisches Denken noch stärker entwickelt werden kann. Methodisch-konzeptionelles Denken, verbunden mit Kooperationsbereitschaft und — fähigkeit sowie mit der Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik sind wichtige Persönlichkeitsqualitäten, die durch die Ausbildung zu fördern sind. Theoretisches (methodisches) Wissen beruht auf folgerichtigen, überprüften Verallgemeinerungen der Praxis. Es hat deshalb eine entscheidende Orientierungsfunktion für die effektive Bewältigung der Praxis. Der Wert der methodischen Theorie beweist sich vor allem, wenn Entscheidungen zur Gestaltung des pädagogischen Prozesses zu treffen sind. Die Effektivität des Literaturunterrichts wird u.E. wesentlich von der Fähigkeit des Lehrers bestimmt, sich bei Entscheidungen von der methodischen Theorie leiten zu lassen, d. h. theoretisch begründete Entscheidungen zu treffen und sich nicht allein

auf seine Erfahrung zu verlassen. Wir gehen von folgender These aus: Die Plaunungstätigkeit wird effektiviert, wenn sie als ein von der methodischen Theorie gelenkter Entscheidungsprozeß verstanden wird.

In diesem Zusammenhang werden zwei Problemkreise besonders interessant:

— Zum einem ist zu fragen, ob Überlegungen und Ergebnisse anderer Disziplinen zum Entscheidungsprozeß für die Methodik des Literaturunterrichts genutzt werden können, um die Entscheidungsfähigkeit des künftigen Literaturlehrers zu entwickeln.

— Zum anderen wird von der methodischen Forschung verlangt, von den äußeren Erscheinungen des Unterrichts zu den inneren, das Handeln des Lehrers begründenden Faktoren und Mechanismen vorzudringen.

Dazu wären solche „alten“, von der Didaktik schon immer gestellten Fragen aufzugreifen wie:

— welche objektiven Faktoren (oder Konstituenten bzw. Komponenten, wie in der sowjetischen Didaktik oft genannt) determinieren vorrangig das methodische Handeln des Literaturlehrers?

— wie stehen diese Faktoren zueinander? Wie sind sie zu klassifizieren, um sie überschaubar und damit handhabbar zu machen?

Zu diesen Fragen gibt es beachtenswerte Antworten und Vorschläge. Sie lassen erkennen, wie vieldimensional und kompliziert diese Problematik ist, wenn wir sie auf den Literaturunterricht beziehen. Wir möchten dazu einige unserer Überlegungen zur Diskussion anbieten. Wenden wir uns zuerst der Entscheidungsproblematik zu.

II

Das Problem Entscheidung ist Gegenstand unterschiedlicher Disziplinen, so der mathematischen Spieltheorie und der Entscheidungstheorie, der Philosophie, Kybernetik und Logik, von psychologischen Disziplinen und der Didaktik. Wir denken dabei u.a. an die interessanten Vorschläge Dresdener Didaktiker (Vollstädt u.a.).

Entscheidungen werden oft an das Ausarbeiten von Strategien gebunden. Gefragt wird, ob es wiederkehrende Entscheidungen gibt, ob Entscheidungsprozesse, ob Entscheidungsmöglichkeiten modellierbar sind bzw. ob es bestimmte normative, optimale Entscheidungsstrategien für bestimmte Situationen oder Abläufe gibt, die lehrbar sind.

Solche (und weitere Fragen aus diesem Problemkreis) sind für eine Methodik bedeutsam, die sich von einer empirischbeschreibenden zu einer theoretisch-begründenden Theorie entwickelt und die ein bewußtes, von der methodischen Theorie gelenktes pädagogisches Handeln anstrebt, das flexibel zwischen Möglichkeiten entscheidet und die optimale Variante des Vorgehens wählt.

Es bedarf vielleicht der Verständigung, was — im Gegensatz zum alltä-

glichen Sprachgebrauch — hier unter einer Entscheidung gefaßt wird. Hervorgehoben sei der Standpunkt von Philosophen, daß jedem bewußten Handeln des Menschen als vermittelndes Glied zwischen Denken und Handeln eine Entscheidung vorausgeht. Sie legt das Verhalten und Handeln in der Zukunft fest und führt zur Auslösung bestimmter Handlungen. (WB 1974, 332) Von einer Entscheidung im theoretischen Sinne wird gesprochen, wenn ausgehend von der Erkenntnis mehrerer Möglichkeiten, etwa des Handelns, „aus einem Feld gegebener realer Möglichkeiten“ eine zu realisierende Möglichkeit ausgewählt wird. (Ebenda)

Literaturmethodische Entscheidungen als Bestandteil planender Lehrertätigkeit fassen wir als Knotenpunkte schöpferischer Führungstätigkeit. Ihr genereller Gegenstand ist die Ausbildung der Schüler zu sozialistischen Persönlichkeiten durch zunehmend selbständige und bewußte Aneignung von Literatur in einem langfristigen, komplexen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Prozeß literarästhetischer Bildung und Erziehung in der Dialektik von Erziehung und Selbsterziehung. Bezogen auf den Aneignungsprozeß sind Entscheidungen vor allem darauf gerichtet, optimale Bedingungen für eine erziehungswirksame, genußvolle Rezeption von Literatur durch jeden Schüler zu sichern. Dazu ist im Sinne der Ziele eine Strategie zu erarbeiten, die die Schüler durch vielseitige, ziel und gegenstandsadäquate Schülertätigkeit von analysierten Ausgangsbedingungen zum geplanten Ziel führt.

Diese hier knapp skizzierten Standpunkte lassen bereits folgende Vorzüge von Entscheidungen erkennen: Das Treffen von Entscheidungen ist verbunden mit Bewußtheit und mit dem Suchen nach schöpferischen Lösungen unter Beachtung der objektiven Bedingungen. Entscheidungsfindung verlangt nach Anwendung von Theorie.

Hörz u.a. Philosophen weisen auf die objektive Grundlage hin für die Notwendigkeit, eine Entscheidung zu treffen. Sie sehen sie in der gesetzmäßigen Herausbildung verschiedener Möglichkeiten in der objektiven Realität. Diese müßten erkannt, gegeneinander abgewogen und schließlich „ausgewählt“ werden.

Welche objektiven Grundlagen, Entscheidungen zu treffen, existieren nun in Literaturunterricht? Wir können hier nur die Richtung andeuten: Es gilt als gesichert, daß ein bestimmtes Ziel mit unterschiedlichen Texten erreicht werden kann. Auch mit einem (lyrischen, epischen oder dramatischen) Werk können unterschiedliche Ziele erreicht werden. Im Sinne der Entscheidungstheorie dürfte jedes Werk ein „Feld realer Möglichkeiten“ sein, zwischen denen in bezug auf Ziel und Weg zum Ziel auszuwählen ist.

Varianten haben ihre objektive Grundlage wohl vor allem in folgenden objektiven Sachverhalten.

— Literarische Werke gelten als unausschöpfbar. Sie bieten in der Vielfalt ihrer Ebenen oder Schichten (Text-Darstellung-Bedeutung) sowie ihrer

erzieherisch relevanten Beziehungen (Autor — Werk — Wirklichkeit, Autor — Werk — Literaturprozeß — Gesellschaftsprozeß) vielfältige und differenzierte Möglichkeiten, die Persönlichkeit des Schülers zu fördern. Sie sind im Sinne der Entscheidungstheorie jeweils ein „Feld realer Möglichkeiten“ und verlangen nach Auswahl.

— Das Werk selbst ist eine variable Größe. In der Rezeption treten bestimmte Seiten, Aspekte des vielschichtigen Gedanken-, Gefühls- und Bildgehalts des Werkes besonders hervor, werden für den Schüler wichtig, andere lassen ihn kalt, berühren ihn nicht bzw. in diesem Schuljahr noch nicht.

— Bereits vom Ziel her wird Auswahl durch Konzentration der Schülerhandlung auf die gesellschaftliche Bedeutung und das für den Schüler Bedeutsame des Werkes verlangt, damit sich z. B. Genußfähigkeit einstellt, damit der Schüler persönliche Lebens- und Kunsterfahrung in die Rezeption einbringt und der Effekt der Selbsterziehung eintritt.

— Jedes Werk läßt sich durch unterschiedliche Schülertätigkeiten aneignen, dramatische Texte etwa durch Zuschauen, Lesen, Hören, Spielen. Damit werden Entscheidungen über die Wahl der dominierenden Schülertätigkeiten unumgänglich.

— Bekanntlich kann das literarische Werk in unterschiedlichen Zusammenhängen auf unterschiedlichen Klassenstufen und bei einer Wiederbegegnung nach Jahren unterschiedliche Funktionen ausüben.

— Sowohl die Unausschöpfbarkeit des Kunstwerkes als auch der Entwicklungsstand des Schülers verlangen, bei der Zielbestimmung aspekthaft vorzugehen und festzulegen, wie intensiv das Werk angeeignet werden soll.

Hier wären, unter dem Aspekt der Führungstätigkeit des Literaturlehrers, weitere Planungsgrößen zu beachten, die Varianten bilden wie die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit, die Dialektik von Erziehung und Selbsterziehung, die zur Verfügung stehende Zeit, Hausaufgaben...

Dieser skizzierte Spielraum für methodische Entscheidungen dürfte zu folgender These berechtigen. Jede (zentral und lokal) geplante Werkan eignung durch Schüler eröffnet innerhalb des festzulegenden bzw. festgelegten Systemzusammenhangs in der Zielhierarchie des Lehrplanes reale Zielvarianten. Und zu jedem möglichen Ziel lassen sich unter Beachtung des realen Bedingungsgefüges (die Individualität des Lehrers eingeschlossen) jeweils reale Wegvarianten konstruieren, zwischen denen, wie bei den Zielvarianten, die als optimal erkannte auszuwählen ist.

Dieser objektiv vorhandene Spielraum für methodische Entscheidungen stellt hohe Anforderungen an die Tätigkeit, vor allem an die Entscheidungsfähigkeit des Literaturlehrers. Wir möchten an dieser Stelle den Begriff der Flexibilität als methodischen Terminus einführen. Flexibilität wird von uns verstanden als Prozeßqualität der Lehrertätigkeit. Sie äußert sich in der Fähigkeit:

— methodische Entscheidungen zu treffen auf der Grundlage theoretischer Einsichten und praktischer Erfahrungen, vor allem in die das Wesen des Literaturunterrichts prägenden Faktoren/Determinanten;

— bewußt zwischen Varianten zu entscheiden und die als optimal erkannte reale Variante entsprechend den Zielen und Bedingungen bei Beachtung der Subjektivität des Lehrers auszuwählen.

Flexibilität schließt die Fähigkeit ein, sich auf das Wesentliche im Sinne des Ziels zu konzentrieren und variabel vorzugehen, literarische Werke unterschiedlich intensiv und aspekthaft zu planen. Das Streben nach Flexibilität werten wir als Ausdruck einer produktiven Haltung zum Erziehungsauftrag und Ausdruck des Strebens nach optimalen Ergebnissen im Unterricht.

III

Entscheidungen werden auf unterschiedlichen Planungsebenen getroffen: zentral und lokal; vom Gesamtlehrgang Literatur der Klassen 2 bis 12 über die Jahreslehrgänge, die Stoffeinheit und das Werk bis zur einzelnen Schülerhandlung. Diese stehen in einer Zielhierarchie, die weiter zu erhellen ist. Sie haben eine unterschiedliche Tragweite und Wertigkeit. In bezug auf diesen Planungsprozeß, bezogen auf alle Planungsebenen, lassen sich zwei Klassen von Entscheidungen unterscheiden, die jeweils ein Bündel weiterer Entscheidungen beinhalten, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

Als Grundentscheidung fassen wir:

— Entscheidung über das Ziel (etwa für die Stoffeinheit, das Werk, die Handlung),

— Entscheidung über den Weg zum Ziel (Prozeßgestaltung).

Als Aufgabe dieser Grundentscheidungen sehen wir:

— das Ziel als geistige Vorwegnahme der anzustrebenden/zu erwartenden wesentlichen Ergebnisse der Tätigkeit der Schüler unter Führung des Lehrers, also der kooperativen Schüler- und Lehrertätigkeit, zu bestimmen bzw. es auf der lokalen Ebene zu präzisieren,

— den optimalen Weg zum Ziel zu planen. Es ist eine Strategie auszuarbeiten, die die Schüler in einer Folge von Schritten, präziser von Handlungen von Ausgangsbedingungen zum geplanten Ziel führt. Handlungen unterscheiden sich voneinander durch spezifische Teilziele, einen spezifischen Handlungsablauf (Operationen) und spezifische Ergebnisse.

Zur Dominanz des Ziels

Die Spezifik der beiden Grundentscheidungen ergibt sich generell aus dem Wesen des Unterrichtsprozesses und aus der Spezifik der literarästhetischen Erziehung, insbesondere aus der ästhetischen Eigenart der Literatur. Wir vertreten den Standpunkt konsequenter Planung des Weges vom Ziel,

von der anzustrebenden Entwicklung der Persönlichkeit her. Als dominierender Faktor methodischen Handelns wird deshalb das Ziel verstanden, d. h. Persönlichkeitsentfaltung jedes einzelnen Schülers/Lesers, der zum Subjekt der Literaturaneignung zu befähigen ist: Er eignet sich Literatur unterschiedlicher Gattungen produktiv-kritisch mit Genuß und mit Gewinn für die Entwicklung seiner Persönlichkeit, seiner Welt- und Selbsterkenntnis an und versteht über Literatur sachkundig und verantwortungsbewußt zu kommunizieren. U. E. ist methodisches Denken zu überwinden, das methodisches Handeln zu sehr oder einseitig an den Stoff bindet. (Wie behandle ich den Stoff/das Werk?) Das Erkennen der Dominanz des Ziels, verbunden mit dem Streben nach Zielklarheit beim Planenden und beim Schüler, dürfte ein Qualitätsmerkmal methodischen Handelns generell und methodischer Entscheidungen speziell sein.

IV

Einsichten in den Verlauf von Entscheidungsprozessen werden von Philosophen, Psychologen und Didaktikern zu anregenden Modellen verdichtet.

Recht einheitlich wird der Entscheidungsprozeß charakterisiert durch eine Vorentscheidung über das Ziel, durch Analyse der Situation und der gegebenen Möglichkeiten und deren Vergleich, durch das Durchspielen und Werten der einzelnen Möglichkeiten (Risiko, Störmöglichkeiten), durch Auswahl des Weges und durch seine Konstruktion. Die Operationsfolge in den einzelnen Phasen bzw. Schritten ist unterschiedlich detailliert ausgeführt. Ausgehend vom jeweils spezifischen Erkenntnisinteresse der Disziplin, werden Phasen als Verlaufsschritte vorgeschlagen, etwa Entscheidungsvorbereitung, Treffen der Entscheidung, Realisierung der Entscheidung und Kontrolle. Psychologen vor allem verweisen auf spezifische Tätigkeiten oder Momente bei Entscheidungen wie diagnostische, wertende und konstruktive Tätigkeiten.

Angeregt davon, ist zu fragen, wie sich eine mögliche Schrittfolge im Entscheidungsprozeß bei der Planung des Literaturunterrichts vollziehen könnte. Wir gehen dabei ausdrücklich von der Priorität des Ziels aus und beachten den Zusammenhang der zwei Grundentscheidungen: Ziel und Wegvorstellungen durchdringen einander, besitzen jedoch einen relativen Eigenwert, der sich in einer differenzierten Schrittfolge erweist. Die Operationsfolge innerhalb eines Schrittes wird nicht als zwingende Abfolge betrachtet.

Möglichkeiten einer Schrittfolge im Entscheidungsprozeß.

Das Ziel wird bestimmt

1. Die Ausgangsbedingungen werden analysiert.
Dazu zählen wir vor allem:

- Der verbindliche Lehrplan als Vorplanung wird ausgewertet.
- Der literarische Text in seinen erzieherisch relevanten Zusammenhängen wird unter dem Aspekt intendierter Wirkungen analysiert: Ausgehend von den Zielen literarästhetischer Erziehung werden mit dem Blick auf die mögliche Bedeutsamkeit des Textes für die Schüler dieser Klasse/Klassenstufe Wirkungspotenzen und Anforderungsstruktur des Werkes erschlossen. Dazu wird die Sekundärliteratur angemessen genutzt.
- Die Subjektposition der Schüler der Klasse wird mit dem Blick auf die Aneignung dieses Werkes/dieser Stoffeinheit analysiert, bzw. der Einblick in die Subjektposition wird präzisiert.

Das Ergebnis der Analyse: Der Entscheidungsspielraum für Möglichkeiten der Persönlichkeitsförderung durch schöpferische Tätigkeit des Schülers im Sinne der Ziele literarästhetischer Bildung und Erziehung wird erkannt (Wirkungsprognose).

2. Realistische Zielvarianten werden gebildet.
3. Ausgewählte Varianten von Zielen werden unter Anwendung von Kriterien durchgespielt wie: Einordnen in die Gesamtkonzeption des Literaturunterrichts, erzieherische Effektivität, Bedeutsamkeit des Werkes für den Schüler, die Produktivität als hauptsächliche Aneignungstätigkeit, Möglichkeiten der Realisierung des Ziels in der vorgegebenen Zeit, vorhandene materielle Grundlagen (wie Dias, Bilder, Tonbänder...).
4. Die Zielvarianten werden verglichen und gewertet (Vor- und Nachteile, Risikofaktoren).
5. Die möglicherweise optimale Variante wird ausgewählt.
6. Die optimale Zielvariante wird ausgearbeitet bzw. präzisiert.

Der Weg zum Ziel wird geplant

1. Die zu vollziehenden Entscheidungen bei der Planung sind zu erkennen. (Was ist zu entscheiden? Welche Teilentscheidungen sind notwendig? Welche spezifischen Bedingungen sind zu beachten, um eine Aneignungsstrategie für die Stoffeinheit, das Werk, die Handlung auszuarbeiten?)
2. Ausgehend vom Ziel sind Varianten für den Weg zu skizzieren. Damit wird der Spielraum für Entscheidungen erkannt bzw. präzisiert. (Welche unterschiedlichen Möglichkeiten, das Ziel zu erreichen, sind unter den gegebenen realen Bedingungen vorhanden?).
3. Die Wegvarianten sind im einzelnen durchzuspielen. Es sind Konsequenzen und Risikofaktoren mit dem Blick auf die Subjektposition der Schüler der Klasse zu ermitteln (Was wäre, wenn...; Wenn..., dann...; Zeitfaktor).
4. Die Wegvarianten sind zu vergleichen und zu bewerten.
5. Die möglicherweise optimale Variante ist auszuwählen, ihre Auswahl ist nach Kriterien zu begründen.

6. Die gewählte Schrittfolge (Sotffinheit, Werk, Handlung) ist auszuarbeiten.

7. Die Planung wird im Unterricht umgesetzt und das Ergebnis ausgewertet (Ziel-Ergebnis-Bedingung-Analyse).

V

Im Entscheidungsprozeß wirken objektive und subjektive Momente. Zu den subjektiven dürften vor allem — ohne Vollständigkeit — zu zählen sein:

— das Wissen um die gesellschaftliche Entwicklung, um die Aufgaben sozialistischer Allgemeinbildung, um das Zielsystem des Literaturunterrichts eingeschlossen; das fachliche, methodische und psychologische Wissen, d. h. Wissen um die objektiv vorhandenen realen Möglichkeiten, sich zu entscheiden und Entscheidungsprozesse optimal vollziehen zu können;

— die persönlichen Erfahrungen in der Umsetzung von Theorie wie etwa das Abschätzen des Risikos und der Konsequenzen, die eine mögliche methodische Entscheidungsvariante in sich birgt;

— die erworbene Routine im Unterrichten und auch die Intuition;

— die persönliche Einstellung zum Erziehungsauftrag und zur Literatur selbst.

Als objektive Momente werden allgemein die Ziele als Ausdruck gesellschaftlicher Notwendigkeit, die konkreten Bedingungen in der Entscheidungssituation und die realen Möglichkeiten, die es zu erkennen und abzuwägen gilt, benannt.

Der anerkannte Zusammenhang von Theorie und Methode, insbesondere die Steuerungsfunktion der Theorie, verlangen, methodische Entscheidungen theoretisch begründet zu vollziehen; denn damit werden wissenschaftliche (objektive) Maßstäbe an Entscheidungsfindung und Entscheidung gelegt. Wir stoßen hier auf ein altes, aber weitgehend offenes Problem. Zu erhellen sind objektive Begründungszusammenhänge.

Die Frage nach den Elementen, Momenten oder Faktoren, die den Unterrichtsprozeß konstituieren, hat die Didaktiker „seit je bewegt“. (Drews, 23) Interessant ist, nachzulesen, welches „Modell der konstitutiven Elemente des Unterrichtsprozesses“ beispielsweise bereits Diesterweg vorgelegt hat. Die Diskussion der konstitutiven Elemente oder der „Komponenten“, hält weiter an. Sie ist verbunden mit einem intensiven Nachdenken über Bedingungen und ihre Klassifizierung, (siehe Vollstädt, 197 ff.), ein Problem, zu dem u. E. noch keine zufriedenstellenden, handhabbaren Lösungen in Sicht sind.

Die Aufgabe, nicht schlechthin Wissen über die Literatur oder die Wirklichkeit zu vermitteln, sondern darauf beruhende Handlungs- und Verhaltensqualitäten der Persönlichkeit auszubilden, verlangt, den funktionalen Prozes-

sen, den Bedingungen nachzugehen, unter denen sich solche Qualitäten ausbilden, verlangt, die Wechselbeziehungen zwischen den bestimmenden Faktoren und die Beziehungen innerhalb eines solchen Faktors aufzudecken. Zu fragen ist in unserem Zusammenhang zuerst einmal Welche Faktoren (oder konstitutiven Elemente oder Komponenten) determinieren vor allem methodische Entscheidungen? Aus philosophischer und tätigkeitspsychologischer Sicht hängen methodische Begründungen von den Zielen ab, die mit der Handlung verfolgt werden und von den Bedingungen, unter denen die Ziele zu erreichen sind. Wir konzentrieren uns auf die Frage, welche spezifischen Faktoren methodische Entscheidungen im Literaturunterricht generell determinieren und unterscheiden deshalb zwischen allgemeinen Faktoren, die auf jeden Unterricht, also auch auf den Literaturunterricht, wirken wie Ausstattung der Schule mit Unterrichtsmitteln, Schulsituation, Weltlage und die Gegenstand der Didaktik sind, und den fachspezifischen, die zu erkennen Aufgabe der Literaturmethodik ist. Zu beachten ist die Dialektik von Allgemeinen und Besonderem.

Im Literaturunterricht als Unterricht wirken prinzipiell alle Faktoren (wie das Verhältnis Lehrender — Lernender und Lernender — Gegenstand des Lernens, Zeit usw.), die die Didaktik beschreibt. Doch sie wirken auf spezifische Weise entsprechend den Zielen, der Spezifik des Gegenstandes, den spezifischen Aneignungstätigkeiten, dem Verhältnis zwischen dem Gegenstand Literatur als Faktor der Persönlichkeitsbildung und der Spezifik dieses Schülers, der zugleich Schüler und Leser ist. Literatur als Gegenstand ist nach unserem Verständnis Wirkungspotenz. Es ist jedoch der Schüler als Leser, der als Wirkfaktor, als „Wirkungspotenz“ Literatur zur Wirkung bringt. Daraus leiten sich spezifische Beziehungen zwischen dem Literaturlehrer und dem Schüler/Leser, zwischen Schüler/Leser und dem Gegenstand, zwischen Erziehung und Selbsterziehung, zwischen individuellem Schüler und Kollektiv ab, die ein spezifisches Bedingungsgefüge schaffen.

Die fachspezifischen Determinanten für methodische Entscheidungen leiten wir ab aus dem Wesen des Aneignungsprozesses im Literaturunterricht, der geprägt wird von der Werk (Literatur) — Leser/Schüler-Beziehung, also aus Komponenten und Mechanismen der pädagogisch gelenkten Aneignung von Literatur. Dabei gehen wir vom tätigen Schüler aus, der sich in seiner Subjektivität Literatur aktiv aneignet und dabei vielfältige soziale Beziehungen eingeht. Schülertätigkeit erkennen wir als eine zentrale Kategorie der Literaturmethodik. Wir bestimmen folgende Faktoren als Determinanten für methodische Entscheidungen.

1. Das Ziel der Tätigkeit als dominierende Determinante
2. Den Gegenstand der Aneignungstätigkeit des Schülers; Literatur als persönlichkeitsfördernde Potenz; als gegenständliche Bedingung, auf die sich die Schülertätigkeit richtet.

3. Den Schüler/Leser, der sich Literatur aneignet. Dabei unterscheiden wir zwei an den Schüler gebundene Bedingungen:

— soziale Bedingung — die sozialen Einflüsse, die den einzelnen Schüler formen, auf den einzelnen unterschiedlich wirken, die seine Wirklichkeitsbeziehung und damit seinen Umgang mit Literatur und mit diesem Werk prägen (Hier wäre zwischen stabilen, langfristigen Einflüssen wie Familie, Freundeskreis, individuelle Lektüre, Massenkommunikationsmittel, Organisationen... und aktuell-situativen zu unterscheiden);

— die Subjektposition der Schüler dieser Klasse in der Dialektik von Individuum und Kollektiv — bezogen auf den einzelnen Schüler und die charakterischen, die Aneignung von Literatur, der Gattung und dieses Werkes in der Einheit von Rezeption und Kommunikation determinierenden sozialen (stabilen und aktuell-situativen) Beziehungen der Schüler der Klasse untereinander sowie die Beziehungen Schüler — Lehrer.

4. Die Methode, verstanden als gedankliches Konzept des Lehrers, das die Schüler — und Lehrertätigkeit reguliert und sich in einer Schrittfolge realisiert.

Diese vier Faktoren determinieren u. E. objektiv den Unterrichtsprozeß und damit methodische Entscheidungen.

Begründungszusammenhänge sehen wir auf zwei unterschiedlichen Ebenen, die miteinander eine mehrschichtige Begründungsstruktur bilden, die weiter zu erhellen ist:

— zum einen die (primären) Verknüpfungen zwischen den genannten Faktoren

— zum anderen die (sekundären) Verknüpfungen innerhalb des jeweiligen Faktors.

Aus diesem umfassenden Komplex können an dieser Stelle lediglich vier Probleme zur Diskussion angeboten werden.

1. Die Verknüpfungen zwischen den Determinanten lenken auf einen allgemeinen Zusammenhang, der bei allen methodischen Entscheidungen zu beachten ist und literaturmethodisches Handeln generell determinieren dürfte. Diese Denkweise steht im Gegensatz etwa zur Auffassung von einer lediglich linearen Abfolge von Ziel — Inhalt — Methode bei der Planung des Unterrichts.

Eine Zielbestimmung wird real, wenn das Werk mit dem Blick auf mögliche Ziele sowie mit dem Blick auf die Subjektposition der Schüler der Klasse (bzw. der Klassenstufe) analysiert wird und dabei bereits methodische Möglichkeiten mitgedacht werden, etwa die dominierenden Aneignungstätigkeiten.

Unabhängig von welchem Ansatz (von welchem Faktor) her das methodische Problem angegangen wird, sind die Faktoren miteinander in Beziehung zu setzen.

Dominanz der Ziele heißt wohl nicht, die Planung stereotyp mit der Ausarbeitung der Ziele zu beginnen. Das neu auf dem Büchermarkt erschienene Buch, das dem Lehrer gefällt, kann danach befragt werden, inwieweit es den Schülern seiner Klasse Vergnügen und Genuß bereiten und was den Schüler an dem Werk bedeutsam werden könnte bzw. sollte. Von dieser zuerst vagen Zwecksetzung her wird das Werk unter dem Aspekt intendierter Wirkung analysiert, d. h. es wird konfrontiert mit den Lebens- und Kunsterfahrungen, mit Wertvorstellungen, den literarischen Bedürfnissen und Einstellungen, mit den Wünschen und Fragen, die die Schüler dieser Klasse an das Leben stellen sowie mit dem Vorwissen und Leistungseigenschaften, die zur Rezeption erforderlich sind. Von dieser realen Werk-Leser- bzw. Schüler-Werk-Beziehung können sowohl Entscheidungen über ZIELE als auch WEGE zum Ziel gefällt werden.

Und nicht zuletzt: Entscheidungen über die Wahl der Methoden können sich realiter nur ergeben als Konsequenz aus Zielen und analysierten Ausgangsbedingungen.

2. Zwischen der Verknüpfung der Determinanten und den Verknüpfungen innerhalb eines Faktors dürften vielfältige Wechselbeziehungen bestehen. Das Problem sei zumindest angedeutet. Bereits der Gegenstand der Aneignung, die Literatur in Gestalt des einzelnen Werkes, ist Ausdruck einer komplizierten Subjekt-Objekt-Beziehung. Die Subjektivität des Autors, seine spezifische Weltsicht und sein Weltverhältnis werden mit Hilfe seiner künstlerischen Meisterschaft auf den literarischen Text übertragen, der ein Angebot an den Adressaten zur Kommunikation ist. Zuerst sei festgehalten: Dieser universelle Zusammenhang zwischen Wirklichkeit — Autor — Werk — Leser, zwischen Werk — Literatur — und Gesellschaftsprozeß birgt Wirkungspotenznen, die durch Analyse zu erschließen sind, und er determiniert objektiv methodisches Handeln.

Der Schüler/Leser als rezipierendes Subjekt tritt diesem Objekt (Werk) gegenüber. Beobachtungen zeigen, daß aus unterschiedlichen Auffassungen von dieser Subjekt-Objekt-Beziehung unterschiedliche Ziel — und Wegvorstellungen erwachsen: Wird das Werk einseitig als Mittel der Belehrung, der Schüler lediglich als „Anhängsel“ des Werkes gesehen, der vom Werk Belehrung empfängt und diese als Kenntnisse wiederzugeben hat, erwachsen daraus andere methodische Konsequenzen als aus einer Vorstellung von einer Subjektbeziehung des Schülers, der dem Werk aufgeschlossen mit seinen Lebens — und Kunsterfahrungen, mit seinen Bedürfnissen und Interessen, mit seinen Fragen an das Leben (und damit an das Werk und den Autor) gegenübertritt, der das Werk als Anregung zum Nachdenken über sich selbst und die Welt, als Angebot zur Diskussion über Lebensfragen nimmt, seine Weravorstellung in die Rezeption mit einbringt und so um Selbst — und Weiter-

kenntnis ringt. Die stärkere Betonung der Subjektposition des einzelnen Schülers dürfte ein internationaler Trend sein, und ein wichtiger Ansatz, die erzieherische Wirksamkeit des Literaturunterrichts zu erhöhen.

3. Aus den Determinanten für Entscheidungen könnte auch das Zusammenwirken der Methodik des Literaturunterrichts mit ihren Bezugswissenschaften (Literatur- und Sprachwissenschaft, Ästhetik, Literatursoziologie, Psychologie) unter dem Aspekt literarästhetischer Bildung und Erziehung weiter erklärt werden. Charakteristisch dürfte sein, daß sich alle von uns gekennzeichneten Determinanten in der Diskussion befinden: Diskutiert werden sowohl das Methodenproblem als auch Fragen des Wesens, der Struktur und des Stellenwerts der Ziele im pädagogischen Prozeß, diskutiert werden Gegenstand und gesellschaftliche Funktion von Literatur sowie Methoden der Analyse und Interpretation literarischer Werke, und nicht zuletzt wird, meist bei der Erarbeitung neuer Lehrpläne, die Rolle des Schülers im Unterrichtsprozeß präzisiert. Es scheint wichtig, bei der Zusammenarbeit mit den Bezugswissenschaften neben dem Gemeinsamen auch unsere Spezifik präziser zu fassen. Der Schüler, der Gegenstand unserer Disziplin ist, unterscheidet sich wesentlich von dem „allgemeinen“ Schüler der Didaktik, wie er sich auch vom „allgemeinen“ Leser der Literaturtheorie unterscheidet. Er ist Schüler und Leser zugleich, allerdings in einer pädagogisch gelenkten Aneignung, in der in einem widersprüchlichen Prozeß, in dem der Schüler Objekt der Lehrertätigkeit ist, seine Subjektposition als Leser beachtet und systematisch entwickelt wird.

4. Weiterer Diskussion, auch zur Klärung der Methodenfragen, bedarf der Gegenstand der Schülertätigkeit. Der von der Didaktik verwendete Begriff des Inhalts oder des Stoffs erscheint für den Literaturunterricht zu vordergründig. Wir möchten uns dem Problem von unserem tätigkeitsorientierten Ansatz nähern. Persönlichkeiten entwickeln sich in der und durch Tätigkeit. Literaturaneignung fassen wir als Tätigkeit. Insofern erweist sich Schülertätigkeit als verbindendes Moment der von uns gekennzeichneten Determinanten: Ziel als Ergebnis der kooperativen Schüler- und Lehrertätigkeit, die Methode als gedankliches Konzept, das die Schüler- und Lehrertätigkeit reguliert und sich in der Tätigkeit realisiert.

Wir haben oben als Gegenstand der Aneignungstätigkeit des Schülers die Literatur, als Wirkungspotenz verstanden, bestimmt. *Literatur ist nicht schlechthin die Summe von literarischen Texten. Ziel ist nicht die Aneignung stofflicher Inhalte, also von Texten. Pädagogische Ziele zielen auf tiefgreifende Veränderungen der Persönlichkeit, auf Handlungs- und Verhaltensqualitäten in einem langfristigen pädagogischen Prozeß. Ziele determinieren den Gegenstand, wie der Gegenstand für uns das Potential ist, Ziele zu erreichen. Literatur als Gegenstand der Schülertätigkeit fassen wir auf als Potential der durch*

Sprache und sinnhaft-konkrete künstlerische Gestaltung ins Bild gesetzte zur Diskussion angebotene Vielfalt an menschlicher Erfahrung, an Wissen, Idealen und Wertvorstellungen, an Handlungsmöglichkeiten des gesellschaftlichen Menschen, an Gefühlen und Haltungen in ihrer Historizität, an Erkenntnissen über die sich historisch wandelnden Beziehungen des Menschen zum Partner, zur Liebe, zur Arbeit, zur Natur, zum Mitmenschen und zur Gesellschaft, an Schönheit der Sprache an Klang und Rhythmus, an Möglichkeiten schöpferischen Tätigseins und des Durchspielens von Möglichkeiten menschlichen Handelns an Möglichkeiten, Genußfähigkeit und Geschmack, Rezeptions- und Kommunikationsbefähigung, Sinn und Gefühl für Geschichte sowie Phantasie und Emotionalität durch Tätigkeit auszubilden.

Die synthetisierende Funktion der Ziele äußert sich auch darin, daß bei der Aneignung des konkreten Werkes bei Konzentration auf das Wesentliche (für die Gesellschaft und für den Schüler) aus dem Potential ausgewählt, die Haupttätigkeit und ihre Qualifizierung bestimmt, die Intensität sowie das zu erreichende Niveau der Aneignung festgelegt werden.

Auf die hier wirkende Ziel-Mittel-Dialektik kann nicht eingegangen werden. Betont sei der Standpunkt: Zielbestimmung beschränkt sich nicht darauf, aus den Möglichkeiten des Textes auszuwählen. In die Ziele der Werkaneignung geht neben ausgewählten Elementen des Gegenstandes das ein, was die Schüler der Klasse „dazuzutun“ haben, etwa die Ergebnisse ihrer Phantasie, ihrer Deutungen, Sinnsuche und Sinngebung des Textes, der Darstellung sowie des Sinnpotentials und der angestrebte Zuwachs an Leistungseigenschaften. Die Konfrontation des Weltverhältnisses des Autors mit den Wertvorstellungen und Lebenserfahrungen der Schüler fördert bekanntlich oft andere und weitergehende Erkenntnisse und Einsichten zutage, als sie der Autor über den Text mitzuteilen hat. Das gilt nicht nur für Werke des Erbes.

Abschließend seien zwei Gedanken hervorgehoben:

Entscheidungen werden vor allem determiniert von dem Stellenwert, der dem einzelnen Faktor, den Verknüpfungen zwischen den Faktoren und innerhalb eines Faktors zugemessen wird. Das gilt für die Rolle des Schülers in diesem allgemeinen Funktionszusammenhang wie für die Beziehung Schüler/Leser — Kunstwerk und Schüler — Lehrer; das gilt für den Stellenwert, der dem Autor in dem Zusammenhang Wirklichkeit — Autor — Werk — Leser zuerkannt wird.

Die vier Faktoren in ihren wechselseitigen Verknüpfungen kennzeichnen eine allgemeine Grundstruktur. Sie ist offen für das Eingliedern weiterer wichtiger Bedingungen. So ließe sich der wichtige Zeitfaktor dem Ziel der Tätigkeit zuordnen. Die Wechselbeziehungen zwischen den Faktoren lassen Beeingungen erkennen, die bei Entscheidungen zu beachten (Analyse der Ausgangssituation) bzw. die durch Entscheidungen zu schaffen sind.

LITERATUR

- Drews, U., *Zum dialektischen Charakter des Unterrichtsprozesses in der allgemeinbildenden Schule. Beiträge zur Pädagogik*, Berlin 1983.
- Hörz H., Liebscher H., Löther R., Wollgast S., *Philosophie und Naturwissenschaften. Wörterbuch zu den philosophischen Fragen der Naturwissenschaften*, Berlin 1983.
- Hörz H., *Statistische Gesetze. Wirkungsmechanismus und individuelles Verhalten*, DZ f. Ph. 8/1976.
- Philosophisches Wörterbuch*, Band 1, Hg. von Georg Klaus und Manfred Buhr. 10. Aufl., Leipzig 1974.
- Vollstädt W., *Theoretische Analyse des Wesens der Unterrichtsplanung in der sozialistischen Schule und Schlußfolgerungen für eine effektive Realisierung des dialektischen Verhältnisses von zentraler Vorplanung des Unterrichts und schöpferischer Planungstätigkeit des Lehrers*, Päd. Diss. B, Dresden 1982.