

ZUR GEMEINSAMEN FUNDIERUNG VON LITERATURWISSENSCHAFT UND LITERATURDIDAKTIK

Rainer Kußler
(Universität Stellenbosch)

Karlheinz Daniels hat in einem 1974 veröffentlichten Lagebericht hervorgehoben, daß „innerhalb der germanistik, vor allem nach 1966, eine zunehmende berücksichtigung hochschul- und fachdidaktischer belange durch die fachwissenschaft festzustellen“ sei.¹ Diese begrüßenswerte Entwicklung hat sich anscheinend vornehmlich in der Bundesrepublik vollzogen. Beim 5. Kongreß der Internationalen Vereinigung für germanische Sprach- und Literaturwissenschaft, der im August 1975 in Cambridge stattfand und an dem immerhin 403 Germanisten aus 38 Ländern teilnahmen, war von einem Interesse an Fragen der Didaktik jedenfalls wenig zu spüren. Die im Plenum vorgetragene Anregung einer Teilnehmerin aus der Bundesrepublik, bei künftigen Kongressen auch Probleme der Vermittlung deutscher Literatur zu diskutieren, wurde mit deutlicher Zurückhaltung aufgenommen. Das mag zum Teil an jener merkwürdigen Skepsis liegen, die – wie der Kongreß ebenfalls zeigte – Germanisten des Auslands ihren Kollegen aus der Bundesrepublik häufig entgegenbringen. Das Unbehagen, das die nachstehenden Ausführungen eines Auslandsgermanisten bei Auslandsgermanisten hervorriefen,² wäre dann darauf zurückzuführen, daß darin ausschließlich auf neuere Ansätze deutscher Germanisten bezuggenommen wird. Die Einwände, die man dabei gegen diese Überlegungen erhob, lassen jedoch vermuten, daß der eigentliche Grund in jenem Fachverständnis liegt, wonach die Literaturdidaktik aufgrund der vermeintlichen Reinheit oder Zweckfreiheit der Literaturwissenschaft von dieser scharf zu trennen sei und im literaturwissenschaftlichen Fachstudium folglich nichts zu suchen habe. Mit diesem Argument hat sich ja auch die deutsche Germanistik lange Zeit gegen didaktische Forderungen verwahrt.³

Die Einheit von Forschung und Lehre im Hochschulbereich vorausgesetzt, wäre gegen diese Auffassung aus didaktischer Sicht und zunächst ungeachtet des Wissenschaftsbegriffs grundsätzlich einzuwenden, daß Hochschullehrer eben auch *Lehrer* sind, die – wenn der akademische Unterricht nicht völlig

1. „Zum verhältnis von allgemeiner didaktik, fachwissenschaft und fachdidaktik. Überblick über den derzeitigen diskussionsstand“, *Wirkendes Wort* 24 (1974), S. 27.

2. Der vorliegende Beitrag ist die gekürzte Fassung eines Referats, das am 26.9.1975 bei der 5. Südafrikanischen Germanistentagung in Kapstadt gehalten wurde.

3. Vgl. z.B. Karl Otto Conrady, *Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft*, rowohlts deutsche enzyklopädie, 252/253 (Hamburg 1966), S. 81 f.

voraussetzungslos erfolgen soll – die Bedingungen ihrer Lehrtätigkeit reflektieren müssen. Diese Reflexion über „Teleologie und Methodologie des Lehrens“⁴ aber ist Gegenstand der Didaktik, wobei Lehren als eine die „Veränderung von Menschen durch Erfahrung“ (S. 405) bezweckende Tätigkeit begriffen wird, deren Ziele „SOLL-Zuständen [entsprechen], die von gegebenen IST-Zuständen aus mit Hilfe unterrichtlicher Methoden ökonomisch erreicht werden sollen“ (S. 408). Es liegt auf der Hand, daß die Diskrepanz zwischen IST-Zuständen und Lehrzielen – bei gleicher Zielhöhe – für den Auslandsgermanisten größer ist als für seinen Kollegen im deutschsprachigen Raum. Die unabdingbaren Voraussetzungen für ein germanistisches Studium – eine einwandfreie Beherrschung der deutschen Sprache, gründliche Kenntnisse über deutsche Geschichte, Kultur, Gesellschaft – kann dieser bei seinen Studienanfängern als gegeben ansehen, während jener diese Voraussetzungen oft erst schaffen muß. Dazu bedarf es einer intensiven Planungs- und Unterrichtsarbeit, die ohne didaktische Reflexion nicht sinnvoll zu leisten ist.

Wäre ein Desinteresse der Auslandsgermanistik gegenüber didaktischen Fragestellungen schon angesichts dieser besonderen Ausgangslage kaum verständlich, so müßte diese Haltung aus wissenschaftlichen Gründen um so mehr verwundern. Die Argumente, die innerhalb der Germanistik zu einer Berücksichtigung didaktischer Aspekte geführt haben, sind nämlich wissenschaftlich motiviert. Wissenschaft treiben heißt verifizierbare Aussagen über die Wirklichkeit machen. Aussagen über Literatur aber sind – sofern man Erwin Leibfried folgt – nicht in der Weise verifizierbar wie in den exakten Wissenschaften,⁵ weil eine „Sache nie als reine Sache da steht, sondern immer nur in bestimmten Wenn-so-Zusammenhängen erscheint: wenn ich mit diesen Voraussetzungen herangehe, gibt sich die Sache in dieser, so und so gearteten Weise, wenn mit anderen, dann in anderen so und so gearteten Weisen“ (S. 287). Das „Phänomen zeigt sich je nach Fassung anders, es ist immer aufgefaßtes Phänomen“ (S. 286). Deshalb sind die Prämissen mitzuteilen, unter denen man literarische Phänomene wahrnimmt. Erst wenn „der Zusammenhang zwischen Auffassungsart und Aufgefaßtem erkannt wird, ist der jeweilige Geltungsbereich abgesteckt“ (S. 126), die Aussage begründet und also überprüfbar. Die so gewonnenen Aussagen über Literatur sind nun keineswegs – wie es die Auffassung von der Reinheit oder Zweckfreiheit der Literaturwissenschaft impliziert – um ihrer selbst willen relevant; Wissenschaft wird vielmehr „als solidarische Bemühung von Menschen in methodisch ausge-

4. Wolfgang Schulz, „Aufgaben der Didaktik. Eine Darstellung aus lehrtheoretischer Sicht“, in: Detlev C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953–1969*, Wege der Forschung, LXVIII (Darmstadt 1970), S. 408.

5. *Kritische Wissenschaft vom Text. Manipulation, Reflexion, transparente Poetologie* (Stuttgart 1972), S. 113 f.

wiesener und zielbewußter Erkenntnisarbeit gegen die Irrationalität der natürlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse unternommen, damit die Erde als der einheitlich gemeinsame Lebensraum einer brüderlichen Menschheit in Frieden bewohnt und mit Vernunft genutzt“⁶ werden kann.

Wissenschaftlich begründete Einwände gegen eine scharfe Trennung zwischen Wissenschaft und Didaktik im germanistischen Bereich hat zuerst Hans Glinz vorgebracht. In einem 1966 gehaltenen Vortrag vertritt er den Standpunkt, daß die Didaktik „in die grundlegende Konstitution“ der philologisch-historischen Wissenschaften hineingehöre, und zwar insofern, als Wissenschaft es in diesem Bereich mit dem Sprachbesitz einer Gemeinschaft zu tun habe, der nie direkt, sondern immer nur über Informanten ermittelt werden könne.⁷ Die Einsicht in die Übermittlungsprozesse sprachlich-literarischer Art sei daher Vorbedingung aller Sprach- und Literaturwissenschaft. Die Reaktionen von Hörern und Lesern seien zu beobachten; das sprachliche Handeln müsse in den Mittelpunkt der Sprach- und Literaturforschung gestellt werden. Glinz vertritt also – in Übereinstimmung mit Leibfried – die Auffassung, daß Literatur nie als „Sache selbst“, sondern immer nur indirekt über den Adressaten zu erfassen sei. Diese Rückbesinnung auf den Rezipienten hat die Entwicklung der Germanistik in den letzten Jahren nachhaltig beeinflußt.⁸ Im Hinblick auf das Interesse an der Rezeption von Literatur aber liegen für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik grundsätzlich identische Fundierungsverhältnisse vor.

Freilich gibt es da Unterschiede: der Literaturwissenschaftler mag einen „idealen Leser“ ansetzen, wie die von Chomskys transformationell-generativer Grammatik herkommenden Textlinguisten, und sich vorwiegend mit ästhetischen Texten befassen, während der Literaturdidaktiker stets reale Leser im Auge hat und zum Beispiel die Wirkung von Comics auf Zehnjährige untersucht. Aber das sind Gradunterschiede. Die Ergebnisse sind jeweils für die Didaktik und für die Wissenschaft relevant; sie ergänzen sich und bedingen sich gegenseitig. Darüber hinaus sind beide von anderen Wissenschaften – Soziologie, Psychologie, Anthropologie, das heißt auch von empirischer Forschung – abhängig. Wo der Leser in die Untersuchung einbezogen wird, müssen empirische Daten als Voraussetzung und als Korrektiv wissenschaftlicher oder didaktischer Reflexion berücksichtigt werden. Diese Forderung ist um so aktueller, als die Literaturwissenschaft der Empirie seit Dilthey skeptisch gegenübersteht.

Zur genaueren Begründung der bisherigen Überlegungen werden im fol-

6. *Zur Aufgabe der Hochschule und ihrer Stellung in Staat und Gesellschaft*, B.A.K., Kreuznacher Hochschulkonzept (Bonn 1968).

7. „Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften“, in: Hans Glinz, *Sprachwissenschaft heute. Aufgaben und Möglichkeiten*, Dichtung und Erkenntnis, 4 (Stuttgart 1967), S. 75.

8. Vgl. dazu Daniels [Anm. 1], S. 26 f.

genden zwei neuere Ansätze referiert und aufeinander bezogen. Es handelt sich dabei um ein „literaturdidaktisches Funktionsmodell“, das 1973 von Hartmut Heuermann, Peter Hühn und Brigitte Röttger vorgelegt wurde,⁹ und um einen literaturwissenschaftlichen Beitrag von Gunter Martens,¹⁰ der 1975 erschien. Beide Konzepte gehören in den Bereich der Pragmatik. Dazu müssen beide auf eine allgemeine Theorie der kommunikativen Handlung zurückgreifen, die zugleich als gesellschaftliches Grundverhältnis begriffen wird. Es ist bezeichnend, daß die Literaturdidaktiker Heuermann, Hühn und Röttger sich auf einen Literaturwissenschaftler berufen, wenn sie konstatieren:

prinzipiell begründet sich das kommunikative Grundverhältnis von Sprecher und Hörer bzw. Text und Leser für die Literaturdidaktik in der gleichen, erfahrungswissenschaftlich feststellbaren Weise, wie sie S. J. Schmidt für die Literaturwissenschaft aufgezeigt hat: „Es gibt die beobachtbare Tatsache gesellschaftlicher Interaktion in Form gesellschaftlicher Kommunikation. Im Rahmen dieser gesellschaftlichen Kommunikation gibt es – historisch und aktuell nachweisbar – einen Teilbereich, der Kunst genannt wird (=ästhetische Kommunikation). In diesem Teilbereich gibt es eine Komponente, die nach allgemeinem Usus ‚Literatur/Dichtung‘ genannt wird (=literarische Kommunikation).“¹¹

Die dieser „literarischen Kommunikation zugrunde liegenden Prozesse unter den besonderen Bedingungen der Schule zu analysieren, um sie ggf. modifizieren und optimieren zu können“ (S. 17), ist das erklärte Ziel von Heuermann, Hühn und Röttger, die gleichzeitig darauf hinweisen, daß die Literaturdidaktik nicht „auf diesen Teilbereich der ästhetischen Kommunikation einzuschränken wäre“ (S. 17). Martens dagegen befaßt sich ausschließlich mit der Rezeption ästhetischer Texte, will die Textästhetik aber ausdrücklich „als Teilgebiet der Literaturwissenschaft“¹² verstanden wissen. Der gemeinsame Gegenstandsbereich von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik umfaßt damit grundsätzlich alle Akte sprachlicher Kommunikation.

Hier nehmen Heuermann, Hühn und Röttger nun – ebenso wie Martens – eine Einschränkung auf schriftliche, lesend zu rezipierende Texte vor. Dies bedingt eine Modifikation des kommunikationstheoretischen Grundmodells, wie es zum Beispiel für ein Gespräch zwischen zwei Personen gilt: Ein Sender schickt an einen Empfänger über einen Kanal eine kodierte Nachricht über einen Sachverhalt. Die Gesprächspartner können dabei wechselseitig die Rolle

9. *Literatur und Didaktik I. Berichte und Kommentare*, Sammlung Vandenhoeck (Göttingen 1973), S. 11–40.

10. „Textlinguistik und Textästhetik. Prolegomena einer pragmatischen Theorie ästhetischer Texte“, *Sprache im technischen Zeitalter* 53 (1975), S. 6–35.

11. Heuermann et al. [Anm. 9], S. 17.

12. Martens [Anm. 10], S. 7.

des Senders und des Empfängers übernehmen. Dieser jederzeit mögliche Rollenwechsel entfällt bei schriftlichen Texten, was sowohl Martens als auch Heuermann et al. in ihre Überlegungen einbeziehen. Nach Martens bedingt dies im kommunikationstheoretischen Grundmodell eine „Verdoppelung des Mittelteils“; eine Rückkopplung des Empfängers an den Sender ist allenfalls auf indirektem Wege möglich (S. 10). Durch diese Aufspaltung der Kommunikationssituation in einen Produktionskomplex und einen Rezeptionskomplex entstehen gewissermaßen zwei Texte: der Text, den der Autor produziert, und der Text, den der jeweilige Leser rezipiert.¹³ Da „Text“ im Rezeptionsbereich mithin keine statische Größe ist, muß hier ein prozessualer Textbegriff angesetzt werden. Heuermann et al. folgern daraus, wiederum Siegfried J. Schmidt zitiierend, daß sowohl die Literaturwissenschaft als auch die Literaturdidaktik als „Prozeßanalyse“ zu konzipieren und zu praktizieren seien.¹⁴ Ihr Schema¹⁵ stellt die Rezeption geschriebener Texte als einen zwischen Leser und Text stattfindenden Prozeß dar, der in der Rezeption konvergiert. Der Produktionskomplex entfällt. Auf der Textseite sowie auf der Leserseite werden nun die Komponenten angegeben, die – freilich unterschiedlich dominant – als Grundkonstituenten von Text sowie von Lesevorgängen in Erscheinung treten. Zu den Grundkonstituenten von Text gehören u.a. Gesellschaftsbezug, Form und Thematik, Sprache, während das Rezeptionsverhalten des Lesers u.a. von seiner sozialen Situation, seinem Vorwissen und seiner Sprachkompetenz gesteuert wird. Die Konstituenten auf beiden Seiten stehen jeweils „unter sich in einem Verhältnis variabler Interdependenz . . . und in ihrer Wirkung auf die Rezeption im Verhältnis unterschiedlicher Determinanz“ (S. 22). Aussagen über diese Konstituenten treffen die ihnen zugeordneten Fachdisziplinen. So ist für den Gesellschaftsbezug des Textes die Literatursoziologie zuständig, für Sprache, Form und Thematik die Literaturwissenschaft; über die soziale Herkunft des Lesers gibt die Soziologie Auskunft, über sein Vorwissen die Lesersozio-logie, während Linguistik und Psychologie seine Sprachkompetenz feststellen. Die Konstituenten auf der Leserseite können durch den Lese-prozeß selbst verändert werden (S. 22). Ferner ist eine „historische Determinante als durchgängiger Faktor in Rechnung zu stellen“ (S. 22), die das Schema nicht ausweist.

Anhand dieses Rezeptionsmodells läßt sich nun anschaulich – wenn auch vereinfachend – darstellen, wie Martens vorgeht, wenn er den „Beitrag der Textlinguistik zur Erklärung ästhetischer Textstrukturen“ untersucht.¹⁶ Der

13. Daher ist, wie Leibfried [Anm. 5], S. 316–342 und passim, ausführt, durch Rezeption von Text allein nur „Textadäquation“, nie „Autoradäquation“ zu erreichen. Vgl. dazu Martens [Anm. 10], S. 33, Anm. 41.

14. Heuermann et al. [Anm. 9], S. 20.

15. Aus technischen Gründen können graphische Darstellungen hier nicht reproduziert werden. Das allgemeine Rezeptionsmodell, das hier besprochen wird, ist bei Heuermann et al. [Anm. 9], S. 21, abgebildet und auf den Seiten 20 und 22 beschrieben.

16. Martens [Anm. 10], S. 7–17.

Rezeptionsakt erscheint hier als Vermittlung zwischen einer von der „Linguistik“ erstellten allgemeinen „Sprachkompetenz“ auf der Leserseite und der „Sprache“ einer bestimmten Sorte von Texten, den ästhetischen, auf der Textseite, für deren Identifizierung und Erforschung – in der traditionellen Terminologie von Heuermann et al. – die Sparten „Poetik“ und „Stilistik“ der „Literaturwissenschaft“ zuständig wären. Martens beschreibt, wie die Textlinguistik bestimmte ästhetische Texte aufgrund von Verstößen gegen textgrammatische Regeln einer postulierten Normalsprache zu identifizieren vermag. Die „Korrektur“ solcher Texte im Hinblick auf die Normalsprache bedingt eine Explikation gewisser Bezüge, „die dem Leser im Originaltext nur implizit gegeben sind, die er also selbst herstellen muß“ (S. 9). Ebenso verhält es sich mit den Verstößen gegen die normalsprachlichen Referenzbeziehungen, die in ästhetischen Texten „offensichtlich . . . sehr bewußt zur Erzielung bestimmter Effekte eingesetzt“ werden (S. 17). Akzeptiert der Leser die jeweilige Abweichung, so muß er versuchen, „eine aktuelle Syntax und Semantik für das Verständnis dieses vom Kode nicht festgelegten Zeichenelementes zu konstruieren“ (S. 21). Die Ästhetizität von Texten beruht also nicht auf einem besonderen sprachlichen Kode, sondern auf „Erscheinungen, die sich der Frage nach sprachlichen Regelsystemen entziehen“ (S. 21). Die Textästhetik ist daher nicht von der Kompetenz, sondern von der Performanz her anzugehen, weshalb Martens sie – worauf bereits hingewiesen wurde – im Bereich der Pragmatik ansiedelt (S. 18).

Die aktuelle Bedeutungskonstitution durch den Leser bezeichnet Martens als „textästhetische Funktion“ (S. 21). Sie kann durch textgrammatische Abweichungen der dargestellten Art, durch die spezifische Rezeptionssituation, durch ästhetische Signale und durch Präsuppositionen bestimmt werden (S. 18). Ästhetische Signale sind „Anzeichen, die ein bestimmtes Rezeptionsverhalten im Leser vorbereiten“ (S. 21). Wird ein Text zum Beispiel als „in sich ruhendes Kunstwerk“ aufgefaßt, dann folgt das aus einer rezeptiven Einstellung, die der Text signalisiert hat (S. 22). Ebenso können Texte – etwa durch eine Veränderung des medialen Orts – eine ästhetische Funktion erhalten, die sie ursprünglich nicht aufweisen. Martens zitiert in diesem Zusammenhang Klaus Baumgärtner, der vier Wirtschaftstitel aus einer Zeitung zu einem Text zusammengestellt hat, dem ein gewisser ästhetischer Signalisierungseffekt nicht abzusprechen ist (S. 23). Freilich erreichen diese Signale nur den, der sie kennt; insofern sind sie gesellschaftlich fundiert – und insofern ist die Rezeption ästhetischer Texte als ein „zeit- und gruppenbedingtes Verhalten aufzufassen“ (S. 26). Die Pervertierung ästhetischer Strategien in der Werbesprache und in der politischen Rede bestätigt dies: „Die Produzenten dieser Textsorten legen die Erkenntnis zugrunde, daß sich durch ästhetische Verstehensweisen Informationen weniger kontrollierbar vermitteln lassen als durch direkte Darstellung“ (S. 28).

Martens' Ergebnisse sind für die Literaturdidaktik uneingeschränkt relevant, weil sie deren Gegenstand, die Rezeption, betreffen. Das Funktionsmodell von Heuermann, Hühn und Röttger könnte aufgrund dieser Ergebnisse erheblich differenziert werden. Hier soll dagegen ein Gedanke von Martens weiter verfolgt werden, an dem sich der Bezug zum Didaktischen explizieren läßt: der Gedanke nämlich, daß ästhetische Kommunikation auf ästhetischer Erziehung beruht und damit von gesellschaftlichen Vorbedingungen abhängig ist (S. 24). Hier lassen sich Fragen anknüpfen, die den Rezeptionsakt aus didaktischer Sicht erschließen: Was muß ein Sprachteilnehmer wissen, damit er das Ästhetische an Texten erkennt? Oder, anders gewendet: Von welchen Vorbedingungen ist dieses Erkennen abhängig? Und: Wie ist dieses zu Erkennende zu bestimmen? Ist es überhaupt des Erkennens wert? Was ist seine Relevanz? Und wie ist dieses Erkennen zu gewährleisten? – Es liegt auf der Hand, daß diese Fragen wiederum die Wissenschaft angehen. Im Sinne des Modells von Heuermann et al. wäre hier zu klären, wie die Rezeption ästhetischer Texte gesteuert wird von Vorwissen, Lesemotivation und -erfahrung, der Sprachkompetenz, der Intelligenz, der sozialen Situation usw. auf der Rezipientenseite und von Thematik, Stil, Gattungszugehörigkeit, Gesellschaftsbezug bzw. der historischen Bedingtheit auf der Textseite. Die Klärung dieses Problems hinsichtlich ästhetischer Texte ist aber nur möglich vor dem Hintergrund des kommunikativen Grundverhältnisses, von dem es hergeleitet wurde. Auf die Ebene schriftkonstituierter Texte transponiert, bedeutet dies, daß alle an Leseprozessen beteiligten Faktoren bekannt sein müssen, bevor die Literaturwissenschaft die Rezeption ästhetischer Texte hinreichend beschreiben und bevor die Literaturdidaktik diese unter pädagogischen Gesichtspunkten beurteilen kann.

Wenn Heuermann et al. ihr Rezeptionsmodell nun um einen „didaktischen Überbau“ erweitern und es zugleich auf das Verhältnis „Schullektüre – Schüler“ einengen,¹⁷ so ist damit weder eine Abtrennung der Literaturdidaktik von der Literaturwissenschaft impliziert, noch stellt die Begrenzung auf die Schulsituation die einzig mögliche Realisierung des didaktischen Schemas dar. Der didaktische Überbau ist vielmehr „für jede Art von Unterricht konstitutiv“ (S. 23); „Lehrer“ und „Unterricht“ können im weitesten Sinne verstanden werden. Es ist zu beachten, daß der didaktische Überbau – über „Intentionalität“, „Thematik“, „Methodik und Medienwahl“ – zusammen mit den Konstituenten auf der Text- und auf der Leserseite in der Rezeption konvergiert; er geht direkt von der Rezeption aus und wirkt direkt auf sie zurück. Der „Lehrer“, der daher immer auch Rezipient ist, steht zudem über „Faktenbeurteilung“ und „Normenkritik“, welche „Intentionalität“, „Thematik“ und „Methodik“ seines „Unterrichts“ bestimmen, mit den Konstituenten auf der Text- und auf der Leserseite mittelbar in Verbindung. Insofern bildet dieses

17. Heuermann et al. [Anm. 9], S. 22 ff. Das erweiterte Modell ist dort, S. 23, abgebildet.

didaktische Schema zugleich den auf eine Rezeption hin angelegten Akt der Textproduktion bzw. Textherstellung ab, den der Lehrer vollzieht, wenn er steuernd in den Rezeptionsprozeß eingreift.

Damit ist erneut die Frage nach den Zielen aufgeworfen. Im vorliegenden Fall richten sie sich auf eine Veränderung des Rezeptionsverhaltens gegenüber schriftlichen Texten. Zur exakten Bestimmung der intendierten Veränderung bedarf es einer Reflexion auf das zu Verändernde, also auf die im Rezeptionsprozeß manifesten Funktionen. Theoretisch könnte man alle Funktionen zu Lehrzielen erheben (S. 27). In der Praxis wird man bestimmte Funktionen auswählen und in Lehrziele umwandeln. Umgekehrt können Funktionen „manipulativer oder indoktrinativer Natur“ (S. 28) entlarvt werden – etwa die von Martens erwähnte Pervertierung ästhetischer Strategien in Werbung und politischer Rede. Die Auswahl geschieht nach Maßgabe dessen, was „unter den jeweils herrschenden Bedingungen wünschenswert und realisierbar ist“ (S. 28). Mit dieser Formulierung rekurrieren Heuermann et al. auf die Kriterien „Normenkritik“ (die das Wünschenswerte ermittelt) und „Faktenbeurteilung“ (die feststellt, was realisierbar ist) in ihrem Modell. Damit ist ein weiteres Kriterium impliziert, das nun seinerseits – im Sinne eines höchsten Erziehungsziels – Faktenbeurteilung und Normenkritik steuert. Dieses Kriterium wurzelt in den jeweiligen – weitgehend unbewußten – „Vorurteilen“. Nur wenn diese „geschichtlich, gesellschaftlich und individuell bedingten Vorurteile *in toto* und gleichzeitig bewußt gemacht und suspendiert werden“ könnten, wäre die Bestimmung dieses Kriteriums im Sinne einer absoluten Norm möglich (S. 36). Inwieweit dieses Ideal realisierbar ist, kann hier nicht entschieden werden. Ob zum Beispiel die Emanzipation dem Anspruch einer solchen Norm genügt, was man – wie Heuermann et al. (S. 34) bemerken – „meist in Anlehnung an das Wissenschaftskonzept von Habermas“ häufig behauptet habe, muß hier offenbleiben. Daß der Emanzipation hinsichtlich des oben postulierten Wissenschaftsbegriffs wesentliche Bedeutung zukommt, sei festgehalten. Zu fordern wäre in jedem Fall, mit Heuermann et al., die sich dabei auf Gadamer berufen: „durch Bewußtmachung und Überprüfung von Vorurteilen, durch Infragestellung dessen, was einen unterbewußt bestimmt, eine möglichst hohe Reflexionsstufe zu erreichen“ (S. 36).

Es bliebe anzumerken, daß die Verwirklichung von Lehrzielen auf unterschiedlichem Niveau angestrebt werden kann. Im Bereich der „Erkenntnis-Dimension“ einer Gesamtperson zum Beispiel wäre zu entscheiden, „ob man . . . lediglich Kenntnisse oder Verständnis vermitteln will oder zu Analyse bzw. sogar Synthese von Wissens-elementen bis hin zur Beurteilung von Erkenntnissen führt“.¹⁸ Der Literaturunterricht auf der Schule und das literaturwissenschaftliche Studium unterscheiden sich vor allem durch die unterschiedliche Höhenlage der jeweils intendierten Ziele.

18. Schulz [Anm. 4], S. 416.

Die bisher erschienenen Rezeptionsanalysen¹⁹ beweisen die enge Verzahnung von Wissenschaftlichem und Didaktischem im Sinne der hier verfochtenen These. Eigene Unterrichtsversuche haben den Verfasser in dieser Auffassung bestärkt. Hier sei abschließend auf den grundsätzlichen Ertrag solcher Versuche hingewiesen. Anhand einer Vielzahl verschiedener aktueller Verständnisse eines gegebenen Textes läßt sich der textliche Sinnbezirk differenziert ermitteln. Die Ermittlung dieses Sinnbezirks aber ist die unabdingbare Voraussetzung aller wissenschaftlichen Arbeit mit Texten. Durch die Kontrastierung seiner individuellen Bedeutungskonstitution mit dem Deckungsbereich aller Verstehensweisen einer Gruppe gewinnt der Studierende Einsicht in das Zustandekommen seiner persönlichen Auffassung des Textes und wird zu einem vertieften Verständnis der im Rezeptionsakt ablaufenden Prozesse geführt. Der Lehrer findet leichter adäquate und ökonomische Methoden zur Bhebung von Verstehensschwierigkeiten, wenn die ursprünglichen Bedeutungskonstitutionen bekannt sind. Dieser Aspekt ist für die Auslandsgermanistik besonders wichtig. Gerade sie sollte – im Interesse eines vollwertigen Studiums – auf fundierte Kenntnisse über Vorwissen, Sprachkompetenz, Motivation, Intelligenz und soziale Situation ihrer Studenten Wert legen; denn auf solchen Kenntnissen beruht nicht nur jeglicher Erfolg im literaturdidaktischen Bereich, sondern schlechthin alles Wissen über Texte.

19. Hier sei nur auf folgende Untersuchungen verwiesen: Werner Bauer u.a., *Text und Rezeption. Wirkungsanalyse zeitgenössischer Lyrik am Beispiel des Gedichtes „Fadensonnen“ von Paul Celan*, *Ars Poetica*, 14 (Frankfurt/M. 1972). – Peter Conrady, „Analyse und Steuerung von rezeption beim Umgang mit Texten in einem 2. Schuljahr“, *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 4 (1974), H. 15, S. 117–125. – Hans Glinz, *Textanalyse und Verstehenstheorie I. Methodenbegründung – soziale Dimension – Wahrheitsfrage – acht ausgeführte Beispiele*, Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft, 5 (Frankfurt/M. 1973).