

## Vom Recht des naiven und von der Notwendigkeit des historischen Verstehens literarischer Texte

Die Szene ist originell, aber vielleicht nicht ganz unwahrscheinlich: Ein siebzehnjähriger Lehrling, der im finsternen Klo einer Gartenlaube nach Papier sucht, findet dort ein Reclamheft, benutzt einige Deck- und Nachblätter für den ortsüblichen Zweck und beginnt danach aus Langerweile das Buch zu lesen, das nun nichts weiter enthält als einen, als *den* Text. Es sind die Briefe eines gewissen Werther, die ihm so in die Hände kommen, aber der Name sagt ihm nichts, so daß er weder besondere Erwartungen noch Vorbehalte gegen die Lektüre hat, sondern sich wirklich unvoreingenommen und in seiner Lage auch frei von Ansprüchen auf sie einlassen kann. Für eine Rezeptionsforschung, die herausfinden möchte, was im Akt des Lesens und Verstehens literarischer Texte ‚eigentlich‘ geschieht, ist die Dokumentation eines solchen Falles fraglos ein Beispiel, das dem sonst üblichen testmäßigen Abfragen von Leserreaktionen an Zuverlässigkeit überlegen ist. Leider ist die geschilderte Szene selbst nur eine literarische, der Anfang von Plenzdorfs „Neuen Leiden des jungen W.“, könnte – oder sollte? – also ihrerseits ‚literarisch‘ rezipiert werden, als Beispiel etwa für die Funktion von Literaturzitaten in literarischen Texten oder als Kritik am Klassikerkult der DDR oder welchen akademischen Fragen sonst.<sup>1</sup> Es soll ihr literarischer Status hier jedoch einmal nicht interessieren, sondern diese Szene, insoweit sie eine gewisse Wahrscheinlichkeit für sich hat, nur daraufhin angesehen werden, was sie inhaltlich über die Rezeption von Literatur mitzuteilen hat, d. h. es soll an ihr geprüft werden, was sich ein siebzehnjähriger Leser, dieser Edgar Wibeau, unter den geschilderten Umständen aus einem klassischen literarischen Text macht, was ihn interessiert, was er versteht.

Das erste, was ihm auffällt und was die Aneignung, kaum daß sie begonnen hat, fast scheitern läßt, ist das ersichtliche Alter des Textes, seine Verfaßtheit in einer Sprache, die – so Edgars drastische Feststellung – ‚beim besten Willen kein Schwein lesen kann‘. Wirkungstheorien, die immer das sprachlich Fremde, das von der gewöhnlichen Erfahrung Abweichende als das eigentlich Attraktive an der Literatur herausstellen, erfahren hier schon eine gewisse Einschränkung. Denn daß Edgar überhaupt weiterliest, ist extrinsisch motiviert, wie es so schön heißt, verdankt sich einer Mischung aus sportlichem Ehrgeiz und tödlicher Langerweile, insofern ihm in seiner Gartenlaube eine andere Unterhaltungsmöglichkeit einfach nicht zur Verfügung steht. Könnte das bedeuten, daß für die Vermittlung älterer literarischer Texte ohne gewisse äußere Zwänge vielleicht doch nicht auszukommen ist? Die Lektüre selbst wird in unserem Beispielfall immerhin in einem Zug absolviert, nachdem der erste Lesewiderstand überwunden ist, d. h. Edgar muß den Zwang, der ihn zu ihr hingeführt hat, im Nachhinein eher gutheißen. Allerdings: vom immanenten Ende der Geschichte ist er enttäuscht. Der Selbstmord ärgert, ja empört ihn, da er ihn für völlig unbegründet hält und offenbar mit ihm auch nicht gerechnet hat. Die Anzeichen der

1 Ulrich Plenzdorf, *Die neuen Leiden des jungen W.* Frankfurt a. M. 1976 = st 300. Vgl. insbesondere die Werther-Passagen auf den Seiten 17 ff., 35 ff., 56, 70, 78, 82, 99 f., 147.

Verdüsterung, die den Text durchziehen, hat er wohl bis zuletzt nur für dramaturgische Elemente gehalten, vom Autor lediglich gebraucht, damit sich am Schluß eine um so überraschendere Lösung der Konflikte in Szene setzen ließe. Im Prinzip ist es Edgar also wohl auch nicht zweifelhaft, daß es sich um eine ausgedachte, eine fiktionale Geschichte handelt – anders als den Werther-Lesern der Goethezeit, die ja zu einem nicht geringen Teil die Dokumentation eines authentischen Falles darin sahen. Wenn man will, kann man dies als ein Stück literarischer Sozialisation verstehen, die historisch selbstverständlich gewordene Veranschlagung von Fiktionalität dort, wo auf einem gewissen sprachlichen Niveau eine inhaltlich abgerundete Geschichte erzählt wird. Mag sein allerdings, daß deshalb ein Leser wie Edgar auch eine Sammlung echter Briefe aus dem 18. Jahrhundert für fiktional halten würde.

Das eigentlich Bemerkenswerte ist nun aber – und deshalb haben wir das Anzeichen für die Wahrnehmung des fiktionalen Aspektes überhaupt erwähnt –, daß Edgar in allen weiteren Reaktionen auf den Roman diesen Aspekt nicht auch mehr nur im geringsten beachtet. Weder fragt er nach dem Autor und seinen Absichten, noch interessiert er sich für den Aufbau oder die Gestaltung des Werkes, noch will er überhaupt von der Gemachtheit des Textes auch nur im mindesten etwas wissen, sondern er befaßt sich einzig und allein mit der Person Werthers, mit seinen Erfahrungen, seinen Überlegungen, seinen Entscheidungen. Mit anderen Worten: er verhält sich, als habe er nicht ein Buch, sondern einen Menschen kennengelernt. Jeder Hinweis auf den Kunstcharakter, auf die Form des Werkes, das ihm diesen Menschen vorgaukelt, wäre in seinen Augen wohl als nebensächlich, ja als belanglos disqualifiziert, und es ist zu vermuten, daß dies immer so ist, wo das Ästhetische noch im vollen Sinne funktioniert. Dieser Leser will nicht, um mit Staiger zu reden, ‚begreifen, was ihn ergreift‘, sondern er will auf das ihn Ergreifende wie auf ein Stück Wirklichkeit antworten, d. h. er will sich nicht *über* die Literatur, sondern *mit* der Literatur verständigen. Dem Literaturdidaktiker macht dies einen merkwürdigen Widerspruch in seiner eigenen Zielsetzung klar: Einerseits ist es natürlich gerade dieses imaginative, leidenschaftliche, gewissermaßen kunstblinde Lesen, dem er den entscheidenden persönlichkeitsbildenden Wert zuspricht. Alles, was mit Begriffen wie Katharsis, Erfahrungserweiterung, Probehandeln usw. bezeichnet wird, beruht auf dieser Art von Lektüre. Andererseits wird ihm von der Literaturwissenschaft her die Analyse dieser Effekte angetragen, soll er die Mittel und Techniken aufdecken, die sie hervorbringen, und dies natürlich in letzter Konsequenz, um sie durchschaubar, also wirkungslos zu machen. Nun könnte man sich diesen Widerspruch damit auflösen, daß man beides und eben jedes zu seiner Zeit für angebracht hält. In der Sache jedoch dürfte längst der Punkt erreicht sein, wo hier der Literaturunterricht vor der Literaturwissenschaft in Schutz genommen werden muß, weil andernfalls das, was ihn eigentlich und ursächlich rechtfertigt, vor lauter Aufklärung gar nicht mehr stattfindet.

Doch zurück zu Edgar Wibeau und seiner „Werther“-Lektüre. Der entscheidende Einwand gegen Werthers Verhalten, der Hauptpunkt von Edgars Widerspruch liegt darin, daß Werther nicht ernsthaft um Lotte geworben und diese für sich zu gewinnen versucht hat, solange sie noch nicht mit Albert verheiratet war. In der Literaturwissenschaft führt dieser Einwand mitten hinein in die psychoanalytischen Werther-Deutungen und erklärt sich hier mit Freud als die Folge einer übermächtigen Mutterbindung, aus der heraus Werthers Leidenschaft für das andere Geschlecht gerade dann am größten ist, wenn ihr

ein Konkurrent hindernd im Wege steht.<sup>2</sup> Goethe selbst ist mit dieser Kritik erst verhältnismäßig spät, nämlich erst durch Napoleon konfrontiert worden, wenn die Überlieferungen richtig sind, und er hat sich von ihr merkwürdig irritiert gezeigt. Mag sein, daß ihm hier sein eigenes Verhalten, seine andauernde Neigung für gebundene, verheiratete Frauen plötzlich etwas weniger selbstverständlich erschienen ist.<sup>3</sup> Der imaginativ lesende Edgar sieht in Werthers psychischer Disposition jedenfalls sofort dessen entscheidende Schwäche und folgert daraus kurzerhand: „Dem war nicht zu helfen.“ So gilt sein Interesse an dem Text auch nicht so sehr Werthers Selbstmord, als vielmehr dessen Einsichten und Ansichten über das gesellschaftliche Leben, d. h. er erklärt sich den Roman nicht weiter, sondern er benutzt ihn. In einem ganz direkten Sinne wird ihm das Buch zur Lebenshilfe dadurch, daß es ihm Meinungen und Formulierungen zu Konflikten anbietet, die ihn selbst bedrängen und über die er sich bis dahin so klar nicht hat aussprechen können. Werthers ganzer Unwille gegen das gesellschaftliche Reglement, gegen ein empfindungsloses, materiell kalkuliertes Leben, überhaupt gegen jede Beschränkung der Selbstverwirklichung werden von Edgar Wibeau gleichgesetzt mit eigenen Erfahrungen, und dies bis zu einem Grade, daß er schließlich, wie er sagt, „Old Werther verstand, wenn er nicht mehr weiterkonnte“.

Überhaupt keine Rolle spielt in dieser Aneignung die Tatsache, daß die Erfahrungen Werthers 200 Jahre zurückliegen. Außer einer vagen Vorstellung von zeitlicher Ferne hat Edgar nicht die geringste Ahnung, in welche historische Umgebung der Text gehört, und es ist ihm dieses auch völlig gleichgültig. Obwohl die Briefe selbst ja auf die Jahre 1771/72 datiert sind, fabelt er etwas von drei Jahrhunderten, stellt sich Deutschland für jene Zeit unermesslich bewaldet und alle Leute zu Pferd vor, hätte sich an Werthers Stelle, ehe er sich hätte erschießen wollen, lieber mit ‚Thomas Müntzer oder wem‘ zusammengetan, was dem Ganzen nochmals großzügig 150 Jahre hinzufügt, und ist gegen alle spezifisch historischen Signale in einer Weise blind, daß man an Bosheit glauben müßte, wenn nicht ersichtlich die größte Unbefangenheit die Ursache wäre. Das Geschichtliche ist für ihn nur dadurch bezeichnet, daß es ein nicht Gegenwärtiges ist, und dieses nicht Gegenwärtige geht ihn weiter nichts an, insofern ihm Werther gegenwärtig ist, insofern er dessen Menschlichkeit als absolut gleichzeitig erfährt. Mit anderen Worten: Werther könnte für ihn auch ein Zeitgenosse sein, ein älterer Bekannter, der in irgendeinem fremden Land zufällig in die geschilderte Lage gekommen wäre, in welchem Falle er sich dann auch nicht nach den Lebensverhältnissen jenes Landes erkundigen würde, sondern ebenso nur den Menschen sähe und wie dessen Lebensgefühl dem eigenen ähnelt.

Es soll nun hier nicht weiter darauf eingegangen werden, was eine richtige und gründliche Anbindung des Romans an seinen geschichtlichen Hintergrund demgegenüber an zusätzlichen Einsichten erbringen könnte. Für einen Leser wie Edgar, so ist zu vermuten, zunächst einmal nicht viel. Das Beispiel soll hier nur zur Verdeutlichung dessen dienen, was in der Psychologie des literarischen Lesens auch empirisch vielfach abgesichert ist, daß nämlich in der Privatlektüre vor allem die Relevanz des Textes für die eigene Lebensge-

2 Vgl. dazu die Deutungen von *Reinhard Meyer-Kalkus*, Werthers Krankheit zum Tode. In: *Ur-szenen*, hrsg. v. *F. A. Kittler*, *H. Turk*. Frankfurt a. M. 1977, S. 76–138; und *Helmut Schmiedt*, Woran scheitert Werther? In: *Poetica* 11, 1979, S. 83–104.

3 Über die Werther-Kritik Napoleons hat sich Goethe selbst immer nur in Andeutungen geäußert. Den schlüssigsten Indizien-Beweis über den Inhalt des Gespräches in Erfurt gibt *H. G. Gräf*, Goethe über seine Dichtungen. Reprint der Ausgabe von 1902. Darmstadt 1968, Teil 1, Bd. 2, S. 650–652.

schichte wahrgenommen wird, d. h. daß das Interesse am Text hier entscheidend davon abhängt, inwieweit dieser sich den eigenen Erfahrungen, Wünschen und Ängsten zuordnen läßt.<sup>4</sup> Die Frage, wie er sich zu den Erfahrungen anderer Leser und zumal zu solchen vergangener Epochen verhält, kommt in diesem unreflektierten, besser gesagt: in diesem naiven Verstehen nicht vor, kommt es zumal bei jugendlichen Lesern nicht, weil bei ihnen einerseits der subjektive Faktor noch eine fast uneingeschränkte Bedeutung hat und ihnen andererseits auch die Kenntnisse noch fehlen, die für das Erschließen historischer Dimensionen die Voraussetzung sind. Die Attraktivität der Literatur hängt für sie also nahezu allein davon ab, inwieweit sich diese an die je eigene Vorstellungswelt anschließen läßt, d. h. inwieweit sich der Text einer solchen naiven Rezeption öffnet.

Daß das so ist, darf als gesichert gelten – die Frage ist nur, wie man sich dazu verhält. Und hier gibt es nun seit mehr als einem Jahrzehnt in der Didaktik-Diskussion die kaum zu erschütternde Meinung, daß der Literaturunterricht sich diesem Leseinteresse anzupassen, daß er es so gut als möglich zu befriedigen habe. Am weitesten ist auf diesem Wege, soweit zu sehen, Konrad Wünsche gegangen, wenn er einen Literaturunterricht in der Form empfiehlt, daß den Schülern in einem Leseraum Bücher aller Art bereitgestellt werden sollten, damit sich jeder nach Belieben bedienen könne, indessen der Lehrer durch selbstvergessenes Lesen anzuzeigen habe, welcher Gebrauch von dem Angebot zu machen sei.<sup>5</sup> Ähnlich hat auch Giehl die Abwendung vom kollektiven Literaturunterricht gefordert und statt seiner den Austausch von Leseindrücken vorgeschlagen, das lockere Gespräch über die jeweilige Privatlektüre, damit sich wirklich das individuelle Leseinteresse in der Schule artikulieren und entwickeln könne.<sup>6</sup> Weniger radikale Positionen empfehlen zumindest eine stärkere Beachtung der Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht, also Mädchen- und Pferdebücher, Abenteuerromane, Comics und was sonst aus dem Bereich der Trivilliteratur von den Schülern vermeintlich oder gewiß privat gelesen wird.<sup>7</sup> Die Begründung solcher Forderungen lautet im Kern immer gleich: die Schule habe nicht den Bedürfnissen der Lehrer oder der Erwachsenen, sondern den Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden. Denn nur wenn sie diesen Bedürfnissen gerecht werde, sichere sie die für unsere Gesellschaftsform wichtigste persönliche Qualifikation, nämlich die der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Selbstverwirklichung. Es soll nun hier nicht weiter darauf eingegangen werden, ob der Weg dorthin notwendig über einen solchen Literaturunterricht führen muß oder auch nur führen kann, und erst recht nicht ist zu erörtern, in welchem Umfang ein solcher Unterricht praktisch möglich ist. Die Kritik an derlei Positionen muß vielmehr schon bei deren Inkonsequenz selbst ansetzen. Denn angenommen, man wäre wirklich der Meinung, daß das heranwachsende Individuum am besten selbst darüber entscheide, wann und in welchem Umfang und auf welche Weise es von der Literatur Gebrauch machen möchte, so wäre alles, was über das bloße Bereitstellen der Texte hinausginge, grundsätzlich von Übel. Wie nämlich könnte man wissen, ob die innerhalb eines Schulvormittags angesetzte Stunde des ‚entdeckenden Lesens‘ für den je einzelnen wirk-

4 Hingewiesen sei hier nur auf eine neuere Untersuchung, die ihrerseits viele weitere Literaturangaben enthält: *Heiner Willenberg*, *Zur Psychologie literarischen Lesens*. Paderborn 1978.

5 *Konrad Wünsche*, *Entdeckendes Lesen*. In: *betrifft: erziehung* 4, 1975, S. 51 f.

6 *Hans Giehl*, *Das Problem der Effektivität im Literaturunterricht*. In: *Jugendliteratur im Sozialisationsprozeß*, hrsg. v. *H. Gärtner*. Bad Heilbrunn 1978, S. 156–166.

7 Jüngste Beispiele für solche Überlegungen, die zunächst vor allem M. Dahrendorf ins Gespräch gebracht hat, in: *Der Deutschunterricht* 32 (1980), H. 5.

lich der geeignete Zeitpunkt ist, sich entspannt auf irgendeine Lektüre einzulassen? Die Wahrscheinlichkeit spricht eher dagegen, daß die Schule dafür der rechte Ort ist, so daß die einzige plausible Konsequenz hier nur sein könnte, den Literaturunterricht als Pflichtfach überhaupt abzuschaffen. Und wenn dem entgegengehalten würde, daß die Entlastung von den bestimmten Anforderungen natürlich nicht bei einem Schulfach allein stehenbleiben dürfe, sondern das Prinzip der Selbstbestimmung auf alle Fächer auszudehnen wäre, dann müßte in diesem Falle eben als erstes die Abschaffung der Schulpflicht schlechthin gefordert werden. Denn es macht einfach keinen Sinn, die Interessen der Schüler als das regulative Prinzip der Erziehung an die oberste Stelle zu setzen und dann kategorisch auszuschließen, daß diese Interessen außerhalb des institutionalisierten Unterrichts, in Freizeit und Selbststudium, nicht genauso gut oder noch viel besser zu ihrem Recht kommen könnten.

Da von dieser Konsequenz kaum jemand etwas wissen will, bleibt es merkwürdig, daß man ausgerechnet in unserem über die Jahrhunderte hin zunehmend erweiterten Pflichtschulsystem das Reich der Freiheit glaubt begründen zu können. Wahrscheinlich will man das auch gar nicht wirklich. Für den Literaturunterricht jedenfalls dürfte der Grund für solche Ideen eher darin liegen, daß mit der Infragestellung des traditionellen Bildungsauftrages für dieses Fach – Einführung in die nationale literarische Tradition – ein übermächtiger Legitimationszwang entstanden ist, dessen man sich durch die Rückversicherung bei den Schülerinteressen wenigstens teilweise zu entledigen hofft. Eine Rolle spielen mag auch die Idee einer konfliktfreien Erziehung, die Annahme also, daß Jugendliche und Erwachsene prinzipiell dasselbe wollen, es nur eine Frage des Geschicks und des guten Willens sei, zwischen ihnen harmonische Übereinstimmung herzustellen. (Wobei sich allerdings der Verdacht nicht ganz unterdrücken läßt, daß diese Idee nur der Angst der Erzieher vor dem eigenen Älterwerden entspringt, der Besorgnis, sich im Geltendmachen unjugendlicher Interessen von der Jugend schließlich doch unterscheiden zu müssen. So verbreitet, wie bei uns die Idee des Jungbleibens ist, im Sichanschmiegen an die Jugendkultur in Kleidung und Gebaren, im lockeren Du, auch in der Scheu vor eigenen Kindern usw., wäre es nicht verwunderlich, wenn sie auch auf die didaktischen Überzeugungen Einfluß hätte.) Wie immer aber – in der Sache ist das eine schiefe, eine ideologische Haltung, spricht aus ihr wirklich ein falsches Bewußtsein davon, was das institutionalisierte Schulsystem ist und auch nur sein kann: nicht ein Veranstaltungsangebot, das die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen maximal befriedigen will, sondern eine Einrichtung der Gesellschaft, die jeweils nachwachsende Generation für das Leben in der Erwachsenenwelt funktionsfähig zu machen, oder um es freundlicher auszudrücken: sie instand zu setzen, sich in ihr ihren Platz zu wählen. Nur ein Unterricht, der im Prinzip mehr leisten will, als es dem Selbstlauf individueller Entwicklung immer schon zuzutrauen ist, der das subjektive Interesse zu einem öffentlichen in Beziehung bringen will, läßt sich als Pflichtveranstaltung rechtfertigen und aufrechterhalten. Sollte aber wirklich eines Tages in unserer Gesellschaft die Überzeugung überwiegen, daß z.B. für die Vermittlung der literarischen Kultur keine öffentlichen, sondern nur mehr private Bedürfnisse sprechen, so wird die literarische Bildung zu einer reinen Privatangelegenheit werden wie das Musizieren oder das Tennisspielen. Es wäre eine Illusion zu erwarten, daß es dauerhaft eine Entpflichtung in der Sache geben könnte, die betreffende Stelle im Ausbildungssystem aber unangetastet bleibt.

Nun kann man sich im Anschluß an solche Funktionsbestimmungen immer sogleich gedrängt fühlen, die besonderen Aufgaben des Literaturunterrichts für den allgemeinen Erziehungsprozeß zu definieren. Das soll hier jedoch nicht geschehen, weil es der anspruchsvollen Letztbegründungen schon übergenuß gibt und andere Schulfächer schließlich auch nicht jeden Tag die Glocken läuten, um zu verkünden, wie unersetzlich sie sind. Da wir einen gewissen Konsens über die Legitimität von Literatur in der Schule noch immer haben, sollten wir diesen lieber ohne Umstände nutzen und uns bemühen, in der Handhabung des Gegenstandes selbst zu überzeugen. Hier nun aber kann die Einsicht in die allgemeine Aufgabe von Schule nur zu der Schlußfolgerung führen, daß das Ziel des Literaturunterrichts nicht das Absammeln aller möglicher privater Leseindrücke zu sein hat, sondern nur eine – wie immer vorläufige, worauf immer gerichtete – intersubjektive Verständigung über die Texte. Denn nur insoweit eine solche Verständigung – und nicht nur irgendein Verstehen – an Literatur stattfinden soll, ist das öffentliche, das Unterrichtsgespräch über sie gerechtfertigt. Das ergibt sich zugleich auch aus den Kommunikationsbedingungen, die in der Schule herrschen. Wie Fingerhut gezeigt hat, kommen hier sowieso unweigerlich die Normen und Ansprüche öffentlicher Verständigung ins Spiel und schließen aus, daß sich das private Textverstehen einfach abrufen und transparent machen ließe.<sup>8</sup> Abgesehen von zahlreichen Empfindlichkeiten und Tabus, die dem im Wege stehen, macht sich immer auch eine Orientierung an Kenntnissen und Werten geltend, wie sie allgemein den öffentlichen Umgang mit Literatur bestimmen. Einzuwenden, es bedürfe eben der besonderen Bemühung des Lehrers, das zu verhindern und die privaten Verstehensweisen weitgehend unverfälscht ans Licht zu fördern, heißt wiederum, die Funktion von Unterricht zu vergessen. Denn solange nicht irgendwelche Sozialtechniker auf die Idee kommen, über die Schulen Meinungsforschung zu betreiben, um so möglichst frühzeitig individuelle Dispositionen zu erfassen und zu verplanen, dürfte sich für das kollektive Aushorchen von Jugendlichen im Literaturunterricht schwerlich ein öffentliches Interesse geltend machen lassen.

Ist für die öffentliche Verständigung in der Tendenz ein anderes Verstehen gefordert, als es in der Privatlektüre ohne weiteres schon statthat, so ist zu fragen, wodurch dieses andere Verstehen gekennzeichnet ist. An Edgar Wibeaus privater Werther-Lektüre haben wir vor allem *einen* Faktor vermißt, und er scheint in der Tat für den öffentlichen Umgang mit Literatur unverzichtbar zu sein: das historische Verstehen, das Mitlesen des historischen Kontextes. Das heißt nicht, daß dieses Verstehen in der Privatlektüre fehlen müßte oder überhaupt jemals völlig fehlen wird. Selbst Edgar zeigt ein gewisses historisches Bewußtsein, wenn er etwa aus der Ausdrucksweise Werthers sofort auf einen größeren Zeitabstand schließt oder sich nicht darüber wundert, daß Werther als Verkehrsmittel nur ein Pferd zur Verfügung hat. Von einer qualifizierten Zeitbestimmung ist er jedoch weit entfernt und auch nicht gewillt, sich um sie zu bemühen. Dabei ist, um das noch einmal zu sagen, nicht die Frage, ob sich sein Textverständnis durch die Zugabe genauerer historischer Informationen wesentlich ändern würde. Was wir festhalten wollen, ist nur, daß es ihm auf

8 *Karlheinz Fingerhut*, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur in der Schule. In: Kritik und Didaktik des literarischen Verstehens, hrsg. v. *O. Hoppe*. Kronberg 1976, S. 207–266, hier: S. 230 ff. Vgl. auch die Erfahrungen mit Schülerbefragungen bei *Hartmut Eggert*, *H. C. Berg*, *M. Rutschky*, Die im Text versteckten Schüler. In: Literatur und Leser, hrsg. v. *G. Grimm*. Stuttgart 1975, S. 272–294.

solche Informationen nicht ankommt und – vor allem – daß es ihm auf sie auch nicht ankommen muß. Mit der Verfügungsgewalt über den Text hat er sich wie jeder Leser die Möglichkeit und das Recht verschafft, wahrzunehmen, was immer ihm beliebt. Er darf sich Werther als seinen Freund oder als einen Zeitgenossen Thomas Müntzers vorstellen, er darf den Roman als Zitatenschatz gebrauchen oder dürfte auch nur nach gewissen ‚Stellen‘ in ihm suchen, er könnte selbst den von Lotte angeschwärmten Klopstock für deren früheren Liebhaber und die auf Werthers Pult liegende Emilia Galotti für dessen Dienstmädchen halten – niemand könnte dagegen Einspruch erheben, solange dies im Bereich des subjektiven, des privaten Verstehens verbleibt. Erst in dem Moment, wo er in die öffentliche Verständigung über diese seine Lektüre eintreten will oder muß, liegen die Dinge anders. Ganz gleich, welchen Sinn oder Unsinn er sich privat aus ihr gemacht hat – hier nun wird er sich unweigerlich zu historischen Einsichten bequemen müssen, und sei es zunächst auch nur in die, daß sein Text ein bestimmtes Alter hat. Er wird es rein praktisch schon deshalb tun müssen, weil ohne die Anerkennung solcher Einsichten jede Verständigung scheitern würde, denn es ist historisches Wissen über die Literatur nun einmal öffentlich vorhanden. Er wird es im weiteren aber auch und vor allem tun müssen, weil das historische Verstehen letztlich gerade der Sinn aller öffentlichen Verständigung über die Literatur ist.

Aus der Tatsache, daß das Unterrichtsgespräch über Literatur öffentliche Verständigung ist, darf allerdings nicht geschlossen werden, daß sich der Literaturdidaktiker für das private, das naive Verstehen nicht zu interessieren brauchte. Es geht ihn dies sehr wohl an, insofern er es ja in ein öffentliches, in ein historisches Verstehen überführen soll, auf seine andersartige Bestimmtheit also reagieren muß. Dabei sind es vor allem zwei Komplikationen, auf die er sich einzustellen und die er nach Möglichkeit zu vermeiden hat:

1. daß die Texte dem naiven Leseinteresse zu wenig Anknüpfungspunkte bieten, weil sie nur noch in Anbindung an bestimmte historische Sachverhalte verständlich und interessant sind,
2. daß das naive Verstehen von einem qualifizierten historischen Verstehen so weit abirren könnte, daß es als ein Mißverstehen zurückgewiesen werden müßte.

Beide Erscheinungen können sich natürlich auch überlagern und sind nur typologisch deutlich voneinander zu trennen. Was zunächst den ersten Fall angeht, das Angebot einer nur noch historisch interessanten Literatur, so wäre die Folge ein rein literaturgeschichtlicher Belehrungsunterricht, bei dem die besonderen Wirkungsmöglichkeiten literarischer Texte gerade nicht genutzt wären, nämlich den einzelnen über sein Angesprochensein allmählich in ein Verhältnis zu den kulturellen Traditionen zu bringen, in denen er lebt. Von Nachteil wäre das auch für die Entwicklung der privaten Lesebereitschaft. Und nicht zu vergessen: da Lernen Arbeit ist, gebietet es überdies die Moral, an das naive Leseinteresse nach Möglichkeit anzuknüpfen, damit nicht dem Jugendlichen diese Arbeit unnötig erschwert wird. Die Gefahr, daß das nicht beachtet wird, ist indessen wohl wegen der allgemeinen Infragestellung des bloß Traditionellen gegenwärtig nicht so groß. Vor kommt es allenfalls, daß einzelne Texte noch im Lektürekanon mitgeschleppt werden, obwohl man sehen kann, daß sie ihre appellative Kraft längst eingebüßt haben. Kleists „Anekdote aus dem letzten preußischen Kriege“ etwa ist ein solcher Fall. Ursprünglich in die Situation von 1810 hineingesprochen und ein Stück moralischer Wiederaufrüstung für das gedemütigte Preußen, kann dieser Text heute, da es an der Einsicht in diesen Zusammenhang zu-

meist fehlt, im allgemeinen nur noch als Beispiel für soldatischen Mut behandelt werden oder als Muster für die Brillanz der Kleistschen Sprache und ähnliche freischwebende Erkenntnisse mehr.<sup>9</sup> Für den Verlust der historischen Leuchtkraft ist das aber nur ein schaler, nie so recht überzeugender Ersatz, so daß man überlegen sollte, ob diese Anekdote nicht besser als im Literaturunterricht im Geschichtsunterricht aufgehoben wäre. Ein anderes Beispiel wäre die in kaum einem Mittelstufenlesebuch fehlende Langgässer-Kurzgeschichte „Saisonbeginn“. Alles, was sie in der Konfrontierung der normal-christlichen Alltagswirklichkeit mit dem untergründig Bösen, der Erklärung, Juden seien hier unerwünscht, an Betroffenheit bei den ursprünglich Betroffenen einmal ausgelöst haben mag – auf Jugendliche von heute, denen die Judenverfolgung insgesamt eine historisch ‚gesicherte‘ Tatsache von ähnlicher Bedeutung ist wie die Christenverfolgung im alten Rom oder die Hugenottenverfolgung in Frankreich, macht die symbolisch vermittelte Anklage dieses Textes kaum mehr einen Eindruck. Wie an Schulaufsätzen einer 8. Klasse beobachtet werden konnte, verstehen die Schüler mitunter nicht einmal mehr die Pointe – also die Aufstellung eines Schildes gegen Juden unmittelbar neben einem Kruzifix – und suchen sich den Sinn des Textes unsicher darin, daß unsere schönen Landschaften heute (!) immer mehr mit Verbotsschildern verunstaltet werden.<sup>10</sup> Es käme auf einen Versuch an, aber man kann sich vorstellen, daß diese Geschichte für Schüler dieses Alters sofort einen wesentlich stärkeren emotionalen Appell bekäme, wenn man die Aufschrift des Schildes umänderte in „In diesem Kurort sind Kinder unerwünscht“. Wenn aber das ursprünglich beabsichtigte Erschrecken nur noch über solche Verdeutlichungen bewußt gemacht werden kann – was z. B. auch für etliche Tucholsky-Satiren gilt, bei denen man irrtümlich immer noch auf spontanes Einverständnis rechnet –, dann ist eben der beste Teil der Wirkung verloren. Allen Theorien zum Trotz, die von der Zeitlosigkeit der Kunstwirkungen ausgehen, sei gesagt: Literatur kann auch veralten.

Abgesehen von solchen Einzelfällen nicht weggeräumter Denkmäler dürfte die größere Gefahr in den heutigen Didaktikkonzeptionen jedoch der zweite genannte Fall sein, also das Verführen zu einer naiven Verständigung, neben der das historische Verstehen dann entweder gar nicht oder nur noch als das störende Andere in den Blick kommt. Die sich anscheinend immer mehr ausbreitende Methode, die Schüler bei ihrer Sinnsuche erst einmal loslaufen zu lassen, damit sie *ihr* Verständnis vom Text fänden, und ihnen erst danach den historischen Kontext zu liefern, kann man oft nur als bewußte Irreführung bezeichnen, zu weiter nichts gut als dazu, das Vertrauen zu untergraben, das der einzelne in seine Verstehensfähigkeiten doch behalten sollte. Was man sich bei solchem Vorgehen nämlich im allgemeinen nicht klarmacht, das ist das Maß der Enthistorisierung, das schon in der heutigen Präsentation der Texte selbst liegt. Die Darbietung in einer zeitgemäßen Druckschrift und graphischen Gestaltung, die Modernisierung der Orthographie, die zeitlose Versammlung von Texten verschiedenster Epochen in *einem* Lesebuch und überhaupt der für unsere Gesellschaft typische Zug des Aktualisierens älterer Literatur (man denke nur an die Aufführungspraxis der Theater) – das alles kann den Texten wirklich so viel an Pa-

9 Eine Ausnahme bildet das Unterrichtsmodell des literarischen Arbeitsbuches ‚Perspektiven‘ (Klett 1976), das den Text aber auch – untypisch – für die Sekundarstufe II vorsieht.

10 Private Mitteilung aus einem Bielefelder Gymnasium. Die Kurzgeschichte war als Interpretationsaufgabe gestellt worden, ohne daß das Thema Judenverfolgung zuvor behandelt worden war.

tina entziehen, daß der Unbelehrte gar keine Chance hat, sie richtig zu verstehen. Eggert teilt z. B. den Fall mit, daß Kleists Paradoxe „Von der Überlegung“ von Schülern als Reflexion über den Zweiten Weltkrieg gelesen wurde, was fraglos nie hätte passieren können, wenn man ihnen den Text in der originalen Gestalt, als faksimilierten Druck aus den „Berliner Abendblättern“ vorgelegt hätte.<sup>11</sup> In anderen Fällen sind es ganz simple Wissenslücken, die zur Verkennung historischer Bedeutungen führen, etwa in der Aneignung von Brechts Gedicht „Der Blumengarten“ aus den „Buckower Elegien“. Eine Berliner Schulklasse gelangte für dieses Natur-Lebens-Gleichnis zu einer strikt politischen Auslegung, weil sie über das Wort ‚Mauer‘ stolperte in den Versen

„Am See, tief zwischen Tann und Silberpappel  
Beschirmt von Mauer und Gesträuch ein Garten . . .“

Der schöne Garten sollte demzufolge die wohlgeordnete, idyllische DDR sein, die nur gelegentliche Anwesenheit des lyrischen Ich in diesem Garten auf Brechts Auslandsaufenthalte verweisen usw. Daß Brecht die ‚Mauer‘ gar nicht mehr erlebt hat, vergegenwärtigte man sich nicht und wurde darauf zwecks Sicherstellung einer ‚unvoreingenommenen‘ Rezeption auch nicht aufmerksam gemacht – wohl nicht einmal hinterher, was nun wirklich mit dem Gebot erzieherischer Redlichkeit nicht mehr in Einklang zu bringen ist.<sup>12</sup> Aber auch sonst ist das Zurückhalten von Informationen, wenn man sieht, die Aneignung geht fehl, eine im Grunde überhebliche, den Schüler eigentlich verachtende Einstellung. Das vorgeblich Demokratische daran, der ‚herrschaftsfreie‘ Dialog, wäre hier richtiger als Heimtücke bezeichnet, weil der nächstbeste Irrtum, auf den der Unbelehrte immer ein Recht hat, wie eine Überzeugung behandelt und der so auf ihn Verpflichtete je länger je mehr der Lächerlichkeit preisgegeben wird. Schüler merken das übrigens auch ganz genau und sind immer verstimmt, wenn sie erkennen, daß man seine Überlegenheit in der Sache nicht dazu benutzt hat, sie zu belehren, sondern sie die Dummköpfe spielen zu lassen.

Klarmachen muß man sich also, daß das historische Verstehen literarischer Texte keineswegs das nächstliegende, dem Jugendlichen offen zugängliche und immer schon selbstverständliche Verstehen ist. Es ist vielmehr ein geleitetes, ein wissensabhängiges, wenn man will: ein fremdbestimmtes Verstehen, und es bleibt dies auch so, da ja selbst noch der gebildete erwachsene Leser, der zu einer ihm unklaren Fontane-Stelle die Kommentierung nachliest, sich sein Verstehen ‚fremdbestimmen‘ läßt. Zugleich ist aber dieses Verstehen das einzige, das eine öffentliche Verständigung ermöglicht, und darum ist auch zu widersprechen, wenn man heute in der weitesten Entfaltung der individuellen Verstehensvarianten schon alles zur Geltung gebracht zu haben glaubt, was im Umgang mit Literatur sinnvollerweise geleistet werden kann. Als Lehrender jedenfalls handelt man verantwortungslos, wenn man zwischen dem Verstehen und dem Mißverstehen keine Grenze zu ziehen bereit ist, beteiligt man sich an einer Zerstörung der Vernunft, die, wenn sie auch nicht *in* der Literatur das letzte Wort haben muß, doch jedenfalls im öffentlichen Umgang *mit* der

11 Hartmut Eggert, *H. C. Berg, M. Rutschky*, Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: *Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen*, hrsg. v. *W. Dehn*. Frankfurt a. M. 1974, S. 267–298, hier: S. 282 f. Über den Einfluß des Druckbildes auf die Interpretationsrichtung vgl. auch *Fingerhut*, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur, S. 230.

12 *Michael Rutschky*, Die Krise der Interpretation. In: *Der Deutschunterricht* 29 (1977), H. 2, S. 63–82, hier: S. 65.

Literatur das letzte Wort behalten sollte. Genaugenommen ist sogar schon die Idee einer unbegrenzt variablen Verstehbarkeit literarischer Texte – sofern sie ernst gemeint ist und nicht bloß ein strategisches Argument zur langfristigen Sicherung literaturverwertender Arbeitsplätze – einer echten Verstehensbemühung unwürdig. Solange die Astrophysik die Hoffnung nicht aufgibt, noch in den Weiten des Weltalls die eine und andere Bestimmtheit nachzuweisen, sollte jedenfalls der an der Literatur Interessierte vor der Unergründlichkeit seines Gegenstandes nicht kapitulieren. Und so wenig wie dort jeder Laie, der sich irgendein Sternbild zusammendenkt, schon für jemand gehalten wird, der einen nützlichen Beitrag zur gemeinsamen Erkenntnis liefert, so wenig sollten wir uns darauf einlassen, das kompetente Verstehen an die Gesamtheit der möglichen Assoziationen zu verraten.

Neben dem Nichtkennen oder Nichterkennen historischer Determinanten in literarischen Texten gibt es noch einen zweiten Faktor, der den Prozeß öffentlicher Verständigung über Literatur in der Schule behindert: die nur erst begrenzte Lebenserfahrung der Schüler, bzw. ihre noch nicht voll entwickelte Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber dem oft nur andeutenden Sprechen der Literatur. Schon bei irgendwelchen Sachbegriffen, wie sie etwa in der modernen Lyrik zur abkürzenden Bezeichnung ganzer Lebensbereiche verwendet werden, sind hier Mißverständnisse möglich, erst recht aber natürlich im Bereich menschlicher Verhaltensweisen, wo diese in einem vollen Sinne erst dem erwachsenen Leser begreiflich sind. Ein Beispiel dieser Art ist etwa die Schülerfrage, ob Effi Briest einen Ehebruch überhaupt begangen hat. Da es nirgendwo ausdrücklich gesagt wird, kann man es nur aus dem Verhalten aller Beteiligten schließen. Hier aber kann sich leicht die Neigung einstellen, sich Effi etwas weniger ‚schuldig‘ zu denken, als sie es den Umständen nach sein muß, und dies natürlich, weil Fontane sie insgesamt so unversehrt mädchenhaft gezeichnet hat. Es ist sehr aufschlußreich, daß auch die ersten Leser, denen der Roman noch nicht als Ehebruchs-Roman kategorisiert war, über diesen Punkt gesprochen haben und sich die Rezensenten z.T. erst nach buchhalterischer Aufrechnung aller Indizien zu der Auffassung durchringen, daß sich die sympathische Effi doch wohl etwas mehr als nur eine ‚Flirtation‘ erlaubt habe.<sup>13</sup> Wird ein Ehebruch aber nicht wahrgenommen, so fällt auf das Verhalten Instettens sowie auf das der ganzen Gesellschaft jener Zeit doch ein ungünstigeres Licht als ohnehin schon, d. h. es wird sich der Gesamteindruck doch ins Unangemessene verschieben. Von ähnlichen Verstehensproblemen berichten Eggert/Berg bezüglich Musils „Verwirrungen des Zöglings Törleß“. Hier sind es die homosexuellen Neigungen und Motive, die von den Schülern nicht erkannt oder verdrängt werden und folglich für die Deutung bestimmter Situationen, für die sie eigentlich unverzichtbar sind, mehr oder minder wegfallen. Die geringfügigste Verzerrung ist dann noch die, daß Homosexualität für eine historische Erscheinung, nämlich für die offenbare Folge der getrenntgeschlechtlichen Erziehung ausgegeben wird, wie sie in dem Roman dargestellt ist. Die Folgerung, Musil habe diese Erziehung demnach anprangern wollen, kann sich dann allerdings leicht auch noch einstellen und ist als angemessenes Verstehen wohl wirklich nicht mehr zu akzeptieren.<sup>14</sup>

13 Vgl. dazu die Dokumente zur Wirkungsgeschichte von „Effi Briest“ in Reclams „Erläuterungen und Dokumente“, hrsg. v. *W. Schafarschik*. Stuttgart 1972 = RUB 8119, S. 119 ff.

14 *Hartmut Eggert, H. C. Berg, M. Rutschky*, Schüler im Literaturunterricht. Köln 1975, S. 117 f.

Was ist gegen solche Fehldeutungen zu tun? Im Unterschied zu Mißverständnissen aus historischer Unkenntnis sind solche aus Erfahrungsdefiziten nicht ohne weiteres durch Belehrung zu korrigieren. Wie die psychologische Forschung weiß, hat es wenig Sinn, das Erfassen von Konflikten erzwingen zu wollen, für die ein Sensorium oder eine Sprache noch nicht zur Verfügung stehen. Es ist auch die Frage, inwieweit man dazu überhaupt berechtigt ist, denn es kann auch seelischer Selbstschutz sein, wenn die Vorstellung an bestimmten Punkten haltmacht, also das Wahrnehmungsangebot eines Textes nicht ausgeschöpft wird.<sup>15</sup> Dürfte man etwa, um das Plenzdorf-Beispiel noch einmal aufzugreifen, dem wertherlesenden Edgar Wibeau klarmachen wollen, daß sein Textverständnis viel mehr mit Werthers Liebesverhalten zu tun hat, als er sich in dessen heftiger Ablehnung eingesteht? Es gibt hier nämlich merkwürdige Parallelen, einmal die, daß auch Edgar sich besonders zu älteren, schon gebundenen Mädchen hingezogen fühlt, zum anderen aber auch eine im tiefenpsychologischen Bereich, insofern er nicht anders als Werther eng an seine Mutter gebunden ist und diese Bindung zugleich verwirft.<sup>16</sup> Edgar wäre ob des Nachweises solcher Parallelen wohl nur empört, vielleicht – man weiß es nicht – wäre sogar Plenzdorf von ihnen betroffen. Was sich indessen der freiwillig an die Öffentlichkeit tretende Autor gefallenlassen muß, das darf dem zur öffentlichen Kommunikation über Literatur genötigten Schüler noch lange nicht zugemutet werden. Selbst wenn Studenten auf psychoanalytische Textdeutungen an bestimmten Stellen unvermutet heftig reagieren, vermeidet man es besser, sie darauf aufmerksam zu machen, daß sie dort vielleicht bei sich selbst fündig werden könnten. Als Lehrer ist man eben nicht, wie Ingeborg Meckling gegenüber solchen Grenzüberschreitungen zu recht betont, der Psychiater seiner Schüler und sollte es auch nicht werden wollen.<sup>17</sup>

Das bedeutet nun nicht, daß man in jedem Falle zu schweigen hätte, wenn eine altersspezifische oder persönlichkeitsbedingte Begrenzung des Wahrnehmungsfeldes sichtbar wird. Korrekturen dieser Art können auch unproblematisch sein, dann nämlich, wenn die Wahrnehmungsdifferenz, um die es sich handelt, dem Schüler schon als solche bewußt gemacht werden kann. Möglich wäre das z. B. bei der Verstehenskonstellation, die Hillmann vor einigen Jahren aufgezeichnet hat, als er von einer größeren Zahl siebzehnjähriger Schüler Brechts Keuner-Geschichte „Das Wiedersehen“ interpretieren ließ. Das Beispiel soll hier etwas genauer betrachtet werden auch deshalb, weil es zeigt, wie auch wiederum die Rezeptionsforschung gegenüber den Wahrnehmungsbedingungen jugendlicher Leser blind sein kann. Zu deuten waren die Sätze:

„Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: ‚Sie haben sich gar nicht verändert.‘ ‚Oh!‘ sagte Herr K. und erleichte.“

Das Ergebnis ist bekannt. Anstatt sich, wie es jeder Brecht-Kenner tut, an den Aspekt der persönlichen Weiterentwicklung, der Notwendigkeit des Lernens zu halten, rekonstruierte weit über die Hälfte der Befragten eine lebensweltliche Situation, in der der kurze Dia-

15 So u. a. *Willenberg*, Zur Psychologie literarischen Lesens, S. 120 ff., über die Reaktion von Studenten auf Musils „Verwirrungen des Zöglings Törleß“.

16 Die Hinweise auf das Verhältnis zur Mutter durchziehen den ganzen Text. Vgl. u. a. die Seiten 9 f., 21 f., 57. Zu den entsprechenden Werther-Deutungen s. Anm. 2.

17 *Ingeborg Meckling*, Subjektivität im Deutschunterricht. In: *Lesebilder*, hrsg. v. *D. Larcher*, *Ch. Spieß*. Reinbek 1980 = rororo 7345, S. 160–179.

log gesprochen worden sein könnte. Da war die Rede von Schönheitsoperationen, Abmagerungskuren, erfolgreich behandeltem Hautausschlag, besserer Kleidung, aber auch von einer überwundenen kriminellen Vergangenheit, gewachsenem Selbstvertrauen, gewandterem Auftreten usw. Derlei erhoffte – oder wirkliche – Fortschritte des Herrn K. sollten also nach Auffassung der Schüler von dessen Bekanntem nicht bemerkt worden und K. darüber so erschrocken sein, daß er erbleichte.<sup>18</sup> Hillmann nimmt nun an, daß alle diese individuellen Ausgestaltungen einer ersten, subjektiven Verstehensphase angehören, die vom erfahrenen Leser schnell zugunsten eines objektivierenden, richtigen Verständnisses überwunden werde, d. h. er sieht in ihnen ein geoffenbartes naives Verstehen, das allgemein ist, sich sonst aber so nicht zeigt. Es ist jedoch fraglich, ob damit das charakteristisch Einseitige der Schülerreaktionen erklärt ist. Die Hauptrolle spielen dürfte hier wohl eher etwas anders, nämlich ein ganz bestimmtes Erfahrungsdefizit gerade des jugendlichen Lesers, das folgendermaßen zu fassen ist: Für den Erwachsenen stellt die Äußerung „Sie haben sich gar nicht verändert“ eine gewöhnliche, geläufige Redensart mit einer überwiegend positiven Bedeutung dar, nämlich der, daß man nicht gealtert sei. Daß Herr K. auf eine solche Freundlichkeit hin erbleicht, ist also überraschend, ja es liegt darin ein so starker Kontrast, daß das Sich-nicht-verändert-haben seine harmlose Bedeutung sofort verliert und als Starre, Stehen-geblieben-sein usw. gedeutet erscheint. Da dies aber bevorzugt von den ‚Einstellungen‘ eines Menschen, von seiner Geisteshaltung gesagt wird, mithin dem äußeren Erscheinungsbild auf Anhieb gar nicht zu entnehmen ist, liegt es auch nahe zu folgern, daß nur Herr K. selbst die Redensart in diesem Sinne (miß)versteht. *Warum* er das tut, ist aus dem Text unmittelbar nicht zu erkennen. Stellt man sich ihn als einen wirklichen Menschen vor und glaubt folglich an ein wirkliches Erbleichen, so muß man annehmen, daß ihm in diesem Moment seine innere Erstarrung außerordentlich peinigend bewußt wird. Näherliegend ist allerdings, daß das Erbleichen, da Herr K. in den Keuner-Geschichten sonst nachgerade für das Prinzip der Wachheit und Lernbereitschaft steht, nur eine Metonymie ist, mit der Brecht den für den Denkenden bedenklichen Doppelsinn der Redensart anzeigen will (woran sich natürlich dann subjektive Projektionen durchaus anschließen können – als Idee, die Redensart selbst in Zukunft doppeldeutig zu gebrauchen, als kritische Anfrage an die eigene Entwicklung, aber auch solche des Protests, weil an den Wert der Beständigkeit geglaubt wird usw.).

Ziemlich anders stellt sich die Situation nun aber für den Jugendlichen dar. Daß *er* sich nicht verändert habe, bekommt er in aller Regel nicht gesagt, sondern er hört eher im Gegenteil Anreden wie ‚Junge, was bist du groß geworden‘, ‚Du bist ja schon eine richtige junge Dame‘ usw. Es gehört also weder die gebrauchte Redensart schon zu seinen Erfahrungen, noch betrifft ihn ihr Sinn, da er sich ständig als ein sich Verändernder erfährt und in diesem Sichverändern auch fortlaufend bestätigt und bestärkt wird. Die Feststellung, jemand habe sich längere Zeit nicht verändert, wird für ihn also eher negativ besetzt sein, und in der Tat kommt dies in den meisten Schülerdeutungen ganz unmittelbar zum Ausdruck. Damit ist aber auch das Erbleichen des Herrn K. nicht mehr eine kontrastive, sondern eine schon fast erwartete, allenfalls in ihrer Stärke überraschende Reaktion, was nun geradewegs einen besonders schwerwiegenden Fehlschlag des Veränderungsbemühens nahelegt, also z. B. eine mißlungene Schönheitsoperation. Selbst noch diejenigen Jugendli-

18 *Heinz Hillmann*, Rezeption – empirisch. In: *Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen*, hrsg. v. *W. Dehn*, S. 219–237.

chen, die nicht eine äußerliche, sondern eine moralische Vervollkommnung im Sinne haben, denken bezeichnenderweise stets an ein wirkliches Erleben, stellen sich also ein verständlich tiefes Erschrecken darüber vor, daß eine erhoffte Entwicklung nicht eingetreten ist oder nicht erkannt wird. Nicht zu bezweifeln ist nun aber auch, daß eine solche Auffassung dem Witz des Textes nicht gerecht wird und insofern in einer Unterrichtssituation nicht als hinreichendes Verständnis akzeptiert werden kann. Das gilt erst recht, wenn die durch das Erfahrungsdefizit verursachte Deutungsunsicherheit zur beabsichtigten Vieldeutigkeit erklärt wird. „Jeder Leser macht sich andere Gedanken über den kurzen Text“, schreibt eine Gymnasiastin, die die Chancen der allgemeinen Verstehensfreiheit schon erfaßt hat, „dies sollte vielleicht damit erreicht werden“.<sup>19</sup> Wie man dem Text, den man im wesentlichen wohl für eindeutig erklären kann, zu seinem Recht verhelfen könnte, ist mit der Aufdeckung des Mißverständnisses angezeigt. Immer wieder zu prüfen bleibt aber, wann und in welchem Umfang es sinnvoll ist, den Erfahrungshorizont von Schülern so zu überschreiten. Soweit dies nur jeweils in einem Teilbereich des Textes der Fall ist, so daß daneben genügend nachvollziehbare Konstellationen vorhanden sind wie oft in Romanen, ist es im allgemeinen unproblematisch, und für den besonders heiklen Bereich des Erotischen und Sexuellen gibt es wohl ein ganz gut funktionierendes Taktgefühl. Weniger Gedanken macht man sich zumeist über die intellektuell anspruchsvollen Texte, zumal sie dem Lehrenden die so angenehme Rolle des Besserwissenden sichern. Wenn aber heute z. B. Keuner-Geschichten oft schon in fünften Klassen angeboten werden, so bewirkt man damit auch, daß Brecht den Schülern als ein verquerer und witzloser Autor erscheint, dem sie für die Zukunft lieber aus dem Wege gehen werden. Herrn K. wäre dazu sicherlich etwas Grimmiges eingefallen.

Historisches Wissen und eine ausreichende Lebenserfahrung sind nicht die einzigen Faktoren, die im Sinne einer angemessenen öffentlichen Verständigung im Literaturunterricht zur Geltung zu bringen sind. Hinzukommen muß mindestens noch das sichere Sprachverständnis, das bei Schülern – etwa im Umgang mit komplizierten Satzgefügen – auch durchaus nicht schon immer gegeben ist, und im weiteren könnte man natürlich noch umfassendere Qualifikationen wie die der allgemeinen Logik, aber auch engere wie die besonderer literarischer Kenntnisse und anderes anführen. Das soll hier jedoch nicht mehr geschehen, sondern der Blick nur noch darauf gelenkt werden, daß die Vermittlung zwischen dem naiven Verstehen und der öffentlichen, der historischen Verständigung im Unterricht gleichwohl immer nur zu einem Teil gelingen wird, aber auch nur zu gelingen braucht. Einmal kann sich das private Verstehen den Text so zu eigen machen, daß alles, was öffentlich darüber zu sagen sein mag (man denke nur an die Kategorie des Kitsches), dieser Aneignung äußerlich bleibt. Zum anderen kann ihm ein Text belanglos oder unzugänglich bleiben, obwohl die öffentliche Verständigung lauter gute Gründe zu nennen weiß, die für seine Erfahrbarkeit sprechen. Damit soll aber nicht gesagt sein, daß das öffentliche Verständnis, das geltend zu machen immer besonders die Sache des Lehrenden sein wird, unanfechtbar und unwandelbar gültig zu sein hätte. Ein Teil von ihm, die professionelle Literaturrezeption, ist selbst nur ein partikulares, selektives, durch sein Interesse entfremdetes Verstehen, das sich lediglich über den Verkündigungsvorteil, den der Professionalismus in unserer Gesellschaft nun einmal besitzt, im öffentlichen Verständnis so

19 Ebd., S. 235.

hat durchsetzen können. Man sollte also durchaus hinhören, wenn sich aus dem naiven, von unseren Wahrnehmungskonventionen unbeeinflussten Verstehen neue und ungewohnte Aspekte für literarische Texte ergeben. Immerhin ist es ein Kind, das im Märchen von des Kaisers neuen Kleidern ausruft: Er hat ja gar nichts an. So kann es z. B. oft lehrreich sein, wie Jugendliche aus ihrer imaginativen Engagiertheit heraus noch auf die Wahrscheinlichkeit von Erzählungen achten und keineswegs ohne weiteres bereit sind, nach der Maxime ‚Der Dichter hat es so gewollt‘ unplausible Stellen zu überspringen oder ihnen wie der Berufsinterpret sofort beflissen eine tiefere Bedeutung zuzusprechen. Wenn Schüler z. B. aus Anlaß von Kleists „Marquise von O.“ fragen, ob es denn möglich sei, eine in Ohnmacht gefallene Frau mal eben in Besitz zu nehmen, ohne daß sie es merkt, so macht das klar, auf einer wie problematischen Prämisse der von Kleist dargestellte Konflikt beruht und wie sehr man seine Vernunft außer Betrieb setzt, wenn man sich auf ihn einläßt. Im 19. Jahrhundert hat man über solche Fragen noch öffentlich nachgedacht, heute erscheinen sie kaum mehr zulässig. Da sie jedoch für das naive Verstehen stets von neuem von Bedeutung sind und auch sicherlich das innere Urteil über die Relevanz von Texten beeinflussen, sollten sie in der öffentlichen Verständigung nicht fehlen, zumal sich das Fremdartige ja nicht selten durchaus erklären läßt – im Falle der „Marquise von O.“ etwa damit, daß man Ohnmachten früher allgemein viel dramatischer beurteilt hat, als das im Lichte neuerer medizinischer Kenntnisse noch der Fall ist.<sup>20</sup> So kann das Verdeutlichen von Unterschieden den Abstand zu einem Text auch verringern, wenn schon er sich ganz dann auch nicht mehr wird verleugnen lassen.

Zum Schluß soll nun aber doch noch begründet werden, warum überhaupt eine öffentliche, eine historische Verständigung über Literatur stattfinden soll. Immerhin wäre es ja möglich zu sagen, daß die Literatur im ‚Strukturwandel der Öffentlichkeit‘ ihre dominante Bedeutung als Medium der Verständigung verloren habe und es insofern keine Rolle mehr spiele, ob und wie man sich von Fall zu Fall auf sie einlasse. Der einzelne werde schon wissen, was er von ihr für sich gebrauchen könne, und ein bißchen mehr als das, was er in sie hineinrufe, werde ihm aus ihr schon zurückschallen. Es wäre gegenüber solchen Überlegungen sicherlich zu wenig zu sagen, daß man sich als Literaturlehrender den Ast nicht absägen möchte, auf dem man sitzt. Andererseits klingt es aber immer nach viel zu viel, wenn von Sensibilisierung und Emanzipation, von Humanisierung und Selbstverwirklichung, von Einübung in einen herrschaftsfreien Dialog oder der prospektiven Überwindung der Klassengesellschaft die Rede ist. Derartige Bestimmungen liegen der Schulwirklichkeit so weit voraus, daß sie einem die Verständigung mit der eigenen Aufgabe eher erschweren. Sie belasten die Vermittlung unseres Gegenstandes mit einem Maß an Verantwortung, dem man nicht nur praktisch nie gerecht werden kann, sondern das einen, beim Wort genommen, sogar zögern lassen müßte, sich jemals darin zu versuchen. Was wir wirklich leisten können, ist wohl etwas Bescheideneres, aber noch immer Wichtiges, nämlich den langsamen Prozeß historischer Verständigung immer wieder und immer wieder neu auf den Weg zu bringen. Eine ‚Propädeutik des differenzierten privaten Lesens‘ hat Fingerhut den Literaturunterricht genannt, und es braucht dieser auch in der Tat

20 Das zeigt sich an der allmählichen Abschwächung und Differenzierung, die in den Konversationslexika zum Erscheinungsbild der Ohnmacht vom 18. bis zum späten 19. Jahrhundert vorgenommen wird. Allerdings war sich auch schon Kleist selbst über das Problematische seiner Konstruktion im klaren, wie an seinem Distichon „Die Marquise von O . . .“ abzulesen ist.

mehr nicht zu sein, um für nützlich und nötig anerkannt zu werden.<sup>21</sup> Denn wenn es gelingt, die naive Textwahrnehmung hier und da auch nur um ein geringes zu erweitern, die Wand ein Stück abzutragen, die jeden Menschen als Individuum erst einmal von der Geschichte der kulturellen Gemeinschaft trennt, in der er aufwächst, dann wird diese Verständigung auch in der Privatilektüre und überall sonst fortwirken. Was allerdings der einzelne anfängt mit dem, was er versteht – darauf haben wir wohl nicht viel Einfluß. Immer hofft man natürlich auf den Nutzen der Historie für das Leben und daß sich an die bessere Einsicht auch das vernünftigeren Handeln anschließt. Sollte das aber nicht so sein, so braucht man sich andererseits freilich auch über ihren Nachteil für das Leben, wie Nietzsche ihn sieht, keine Gedanken zu machen: Ein so drückendes Übergewicht an historischer Bewußtheit, daß die Handlungsfähigkeit darunter leiden könnte, wird sich über den Literaturunterricht dann doch nicht herstellen.

21 *Fingerhut*, Über das In-Gebrauch-Nehmen historischer Literatur, S. 246.