

Christian Dawidowski

Geschichte des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik in der Bundesrepublik bis 1970

1 | Begriffsbestimmung

Kaum eine literaturdidaktische Reflexion der Gegenwart kommt ohne eine Verortung in der nun über 250-jährigen Geschichte des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik aus, so dass die Fachgeschichte als ein bedeutsamer Bestandteil der Literaturdidaktik verstanden werden muss. Dies liegt u.a. darin begründet, dass die Literaturdidaktik zentrale Zielsetzungen für den Literaturunterricht aus der fachgeschichtlichen Tradition ableitet. Außerdem ist der Literaturunterricht politisch-ideologischen Einflussnahmen direkter ausgesetzt als viele andere Schulfächer; aus den Fehlern verschiedener Epochen der Bildungsgeschichte gilt es zu lernen.

2 | Explikat

Informationen über die Geschichte des Literaturunterrichts weiterzugeben bedeutet, Historiographie (Geschichtsschreibung) zu betreiben. Dieses Umstands ist man sich in der derzeitigen Situation der Literaturdidaktik kaum bewusst, jedenfalls wird er nicht reflektiert (anders als in der Fachgeschichte der Pädagogik: vgl. Lenzen 1993, Bellmann und Ehrenspeck 2006). Geschichtsschreibung ist jedoch kein selbstverständlicher Vorgang, sondern bedeutet immer, die Kontingenz historischer Fakten zuzurüsten und in einem Gesamtbild neu zu gestalten. Dabei ordnet und konstruiert der Historiker beispielsweise nach chronologischen oder systematischen Kriterien; letztlich wird ein Narrativ erzeugt, also eine Erzählung, die Geschichte passend zu einem vorherrschenden Diskurs formt (vgl. Müller und Rüsen 1997). Als ein solches Narrativ ist auch die Geschichte des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik zu verstehen.

Wirft man einen Blick in die bestehenden Darstellungen der Fachgeschichte und des Deutschunterrichts, spiegeln sich darin die beiden methodischen Großformen der Geschichtswissenschaft: die problemgeschichtlich-systematische Historiographie, die entlang von dominanten Merkmalen Querschnitte durch die Epochen hindurch produziert, und die chronologische. Erstere beinhaltet eine stark konstruierende Tendenz (z.B. bei Hegele 1996, Abraham und Kepser 2005, teils Paefgen 2006), wenn beispielsweise die wenig lineare Entwicklung des Deutschunterrichts als Gegensatz von analytischem und handelndem Umgang mit Literatur (bei Abraham und Kepser 2005) oder als "Kontroverse Verstand-Gefühl" (Paefgen 2006, S. 6) gefasst wird. Zweitere taucht prominent in den bekannten Darlegungen von Horst-Joachim Frank (1973) oder Michael Kämper-van den Boogaart (2010) auf; sie dient vorrangig dem Zweck der Orientierung und der Faktenwiedergabe.

Die Geschichte des Literaturunterrichts ist nur verstehbar, wenn man sie im Kontext der allgemeinen Geschichte des Lesens in bestimmten Kulturräumen verortet. Das Erscheinungsbild des schulischen Literaturunterrichts und die Stellung des Faches Deutsch im Fächerkanon sind also gewordene, nicht gegebene oder gemachte Aspekte der deutschen Bildungsgeschichte. Der hohe Stellenwert von Literatur ist in unserem kulturellen Kontext ein Produkt einer langen literarischen Tradition, die eng verwoben mit der Geschichte des Bürgertums ist. Die Einführung von literarischem Lesen, identifikatorischem und ästhetischem Lesen und Persönlichkeitsbildung, die die Lehrpläne bis in die Gegenwart beschreiben, kann ebenfalls auf die Ausbildung eines bestimmten historischen Leseverhaltens, das gegen Ende des 18. Jahrhunderts entsteht, zurückgeführt werden. Das soziale Ansehen des Theaters als Institution ist nur verstehbar unter Berücksichtigung seiner Entstehungszeit, von der Goethe uns im *Wilhelm Meister*, Moritz im *Anton Reiser* so anschauliche Illustrationen geben.

Die zentrale Bedeutung historischer Gewordenheit zeigt sich auch mit Bezug zum institutionalisierten Literaturunterricht, denn das Lehramt Deutsch liegt an der Schnittstelle literaturwissenschaftlicher und pädagogischer Ordnungssysteme. Beide Disziplinen reichen – wie die Institution Schule natürlich auch – tief in die Geschichte der Bildung in Deutschland hinab; der Zusammenhang von Schule, Literatur und pädagogischem Handeln in der Lehrer-Schüler-Beziehung ist Teil des kulturellen Gedächtnisses und wird in unzähligen autobiographischen Erinnerungen zum Thema. Die Lehrperson heute agiert in diesem kulturgeschichtlichen Zusammenhang, nicht außerhalb des Einflussbereiches desselben.

Geschichtliches Urteilsvermögen und Wissen können dabei helfen, grundlegende didaktische und methodische Richtungsentscheidungen vor dem Hintergrund ihrer historischen Folgen und Konsequenzen besser zu verstehen. Zudem können sich bestimmte Probleme als bereits gelöst erweisen, was Entscheidungsfindungen erleichtert.

3 | Forschungsstand

3.1 | Literaturunterricht und Literaturpädagogik von etwa 1800 bis in die Gegenwart

Die Geschichte des Deutschunterrichts ist nur verstehbar in enger Anlehnung und Wechselwirkung mit

- der Sozialgeschichte des Lesens und
- der Herausbildung des humanistischen Denkens im späten 18. und 19. Jahrhundert.

Sie ist daher Teil der Sozial- und Bildungsgeschichte vor allem des 19. Jahrhunderts – sogar ein besonders wichtiger Teil, denn vor allem der gymnasiale Literaturunterricht war neben den alten Sprachen Kernbestand bürgerlicher Identifikation und genoss höchstes Ansehen. Im Kontext des humanistischen Denkens sei verwiesen auf Schillers *Briefe über die ästhetische Erziehung* und Humboldts *Theorie der Bildung des Menschen*. Anschauliche und teils auch durchaus kritische Auseinandersetzung findet sich in der Literatur selbst: Goethe gibt im *Wilhelm Meister* ein Beispiel für gelingende und scheiternde Bildungskarrieren im Zeichen des Humanismus. Der Brief Wilhelms an den Schwager Werner im 3. Kapitel des 5. Buches illustriert Anspruch und Möglichkeiten bürgerlicher Bildung. Die oben genannte Schulrede Herders versteht “die Rede” als “Ausdruck der Seele” und dann die Schule als den Ort, in dem “die Rede der Menschen gebildet” wird (Herder in Wackernagel 1843, S, 104 – 105). Lesen, Schreiben und Sprechen sind Ausdruck des Menschseins: Persönlichkeitsbildung und die Auseinandersetzung mit dem „Edelsten und Besten“ (ebd.) der deutschen Literatur wurden als untrennbare Einheit empfunden.

3.2 | Das 19. Jahrhundert

Hiecke und Wackernagel

Mit der Gründung des humanistischen Gymnasiums 1812 begann ein hundertjähriger Prozess des langsamen Geltungsverlustes der alten Sprachen zugunsten des muttersprachlichen Unterrichts. 1827 tauchte zum ersten Mal die Empfehlung auf, deutsche Literaturgeschichte im Abitur zu prüfen, nach 1834 wurde diese Empfehlung in Preußen für das mündliche Abitur verbindlich (vgl. Frank 1973, S. 280). In diesen Jahren erschienen mit Kobersteins Literaturgeschichte (1827) und Echtermeyers Lyrik-Anthologie (1836) zwei wichtige Publikationen, an denen die Bedürfnisse der Schulen für das neue Fach ablesbar werden. Beide Werke stehen ganz am Anfang der jeweiligen Gattungen (Literaturgeschichte, Anthologie), beide sind von Schulmännern gestaltet und reagieren auf das Fehlen einer Überblicksdarstellung und einer Textgrundlage für den literaturgeschichtlichen Unterricht. Koberstein und Echtermeyer zeigen daher von Beginn an, dass Kanonbildung eine Sache der Schule war und ist. Bereits 1808 versuchte Niethammer, Goethe zur Herausgabe einer „Sammlung des Vorzüglichsten unsrer deutschen Classiker“ auch für Schulen zu bewegen – dieses Projekt scheiterte, zeigt aber die enge Verschwisterung zwischen Dichtung und humanistischer Bildung im Zeichen des Wunsches, eine kanonisierte Sammlung von Texten in Gestalt eines Lesebuchs für die Schülerhand zu gewinnen. Deutsche Literatur diene vor allem der angeleiteten Privatlektüre, worunter wir die abzuarbeitenden Listen von exemplarischen, zu Hause zu lesenden Werken verstehen, die im Unterricht dann literaturgeschichtlich eingeordnet werden. Die Unterweisung geschieht poetologisch (Einordnung nach Gattungen) und literaturgeschichtlich, der Unterricht ist also auf Wissenserwerb und formelle Bildung hin ausgerichtet.

In den 1840er Jahren erschienen mit Robert Heinrich Hieckes *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* (1842) und Wackernagels *Der Unterricht in der Muttersprache* (1843) zwei erste Literaturpädagogiken (dieser Begriff soll andeuten, dass von „Didaktik“ im Kontext der einzelnen Schulfächer im 19. Jahrhundert noch lange keine Rede war), die beide vor allem die Integration deutscher Dichtung in den Unterricht fordern. Statt der Stofffülle in den Privatlektüren möchte Hiecke die konzentrierte Arbeit am Text im Unterricht ermöglichen. Vaterländische und moderne Literatur soll gelesen werden, um „der Leserei zu begegnen“ (d.i. die Lese sucht, s. Erläuterung oben, Hiecke 1942, S. 70, i.O. gesperrt). Dabei befließige man sich der

“Methode der Erklärung und Durchsprechung“ (ebd., S. 68), der “Interpretation“ (S. 81). Wackernagels berühmte Bestimmung des “hohepriesterlichen Amtes“ (Wackernagel 1843, S. 90) des “deutschen Sprachlehrers“ besagt letztlich, dass religiöse und vaterländische Unterweisungen im Unterricht seinerzeit zentral sind; das Vehikel ist die “Nationalliteratur“ (ebd.). Wie Hiecke wendet sich Wackernagel darüber hinaus gegen das Deklamieren als die damals gängige Praxis im Umgang mit Literatur (pathetisches und intonierendes, auswendiges Sprechen literarischer Texte im Ton der Verkündigung). Er spricht sich dagegen für das laute Lesen aus, die Schüler sollen statt “auswendig“ “inwendig wissen“ (ebd., S. 98) und “historisch verstehen“ (ebd., S. 99). Beide Autoren beanstanden das Fehlen von Chrestomathien und Lesebüchern. Hieckes Forderung, „dass das zu Erklärende in den Händen der Schüler sich befinde“ (Hiecke 1842, S. 77), zeigt, dass die Existenz einer Textvorlage kaum selbstverständlich war. So gaben beide Musterlesebücher heraus; Wackernagels Literaturpädagogik wird als der letzte Band seines auf vier Bände angelegten *Deutschen Lesebuchs* konzipiert, das nach dem Muster eines “schönen Gartens“ (1843, S. 5) angelegt sein soll.

Deutlich wird, wie die Literaturpädagogik als Spiegelbild der sozialgeschichtlichen Entwicklung funktioniert: Ihre Programme reagierten auf die zunehmende Alphabetisierung und das sich ausweitende Literatursystem, sie nahmen humanistische Bildungsabsichten mit in den Schulbetrieb hinein und anerkannten die Vormachtstellung muttersprachlicher Literatur. Sie begegneten der Lesesucht durch formelle und ästhetische Bildungsabsichten; sie kanonisierten deutsche Literatur durch ihre Anthologien und Lesebücher und stellten als Handelnde im Binnenfeld des Gymnasiums eine Enkulturationsinstanz für bürgerliche Schichten dar.

Literaturunterricht im Zeitalter der Nationalisierung

Die frühen *Deutschen Lesebücher* wurden Musterfälle für die ausgreifende Lesebuchproduktion im Verlauf des 19. Jahrhunderts. Dabei waren es in der Folge nicht mehr Hieckes Methoden, die den Umgang mit Literatur bestimmten, obwohl seine Textauswahl mit dem Schwerpunkt auf der deutschen Klassik sich durchsetzte. Im Zuge der Nationenbildung war es besonders das vaterländische Element, das den Unterricht bestimmen sollte. 1872 wurde so deutsche Nationalliteratur auch für die Volksschule verbindlich; die neuen Lehrpläne in Preußen sprachen sich 1882 gegen die Interpretation von Literatur und für das Memorieren aus. 1872 schreibt Nietzsche in *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten* gegen die formale Bildung

an und verspricht eine „gewaltige Erneuerung und Reinigung des deutschen Geistes“ an Gymnasien (Nietzsche 1973, S. 183). Obwohl seine Argumentation wesentlich differenzierter verfährt und mit der „Bildungsphilisterei“ eine zentrale Fehlentwicklung identifiziert, stand er doch in der nationalen Bewegung, die ihren Höhepunkt in der Rede des deutschen Kaisers Wilhelm II. im Jahr 1890 auf der Berliner Schulkonferenz fand. Des Kaisers berühmte Forderung, dass statt junger Griechen junge Deutsche gebildet werden sollen, verbindet er mit den unterrichtlichen Voraussetzungen: mehr Deutschunterricht, die Zentralstellung des deutschen Aufsatzes, klares Votum für die Nationalliteratur. Die Literaturpädagogiken und -methodiken reagierten darauf: Sei es Rudolf Hildebrandts Diktum, dass jede Schule eine deutsche Schule sei (1867), sei es Otto Lyons (1893) „Germanismus“ am deutschen Gymnasium, sei es der Lehrplan von 1892 mit seinem allgemeinen Lehrziel der „Belebung des vaterländischen Sinnes“ (zit. nach Korte/Zimmer/Jakob 2005, S. 401): Der Deutschunterricht wurde zum Kernfach der nationalen Grundausrichtung der Knabenschulen:

- Inhalte: Neben der Literatur der deutschen Klassik sind es nun die germanische Sagenwelt, die deutsche Ballade, das Nibelungenlied, vor allem aber auch die Dichter der deutschen Befreiungskriege (Arndt, Körner, Geibel, Dahn), die in den nationalen Kanon vorrücken. Zentrale Gattung ist die Lyrik, daneben spielt auch das Drama eine große Rolle. Die Abwehr des Fremden und die Betonung der nationalen Eigenheit lenken die Textauswahl.
- Methoden: Lyrik wird mit nationalem Pathos deklamiert. Dabei geht es im Kern um das dichterische „Erlebnis“, das nachempfunden werden soll: Analog der hermeneutischen Einfühlung in den Gegenstand (Dilthey) soll der Lehrer den Vortrag als Erlebnis des Sich-Aussprechens subjektiver Gefühle gestalten.

Die Universitäten dieser Zeit sahen sich – kaum anders als die heutigen – vor das Problem gestellt, die Ansprüche der jungen Germanistik (1870 gab es in Deutschland 19 Professoren für Deutsche Philologie) und der traditionsreichen alten Sprachen mit denen der Lehrerbildung verbinden zu müssen (vgl. zum Folgenden Dawidowski 2014, Weimar 2003). Lehrerbildung hieß im 19. Jahrhundert noch, dass lediglich Männer für den Unterricht an Gymnasien ausgebildet wurden – zunächst nur in den alten Sprachen, dann äußerst zögerlich auch in der Germanistik. Die staatlichen Behörden versuchten früh, die Lehrerausbildung praxisnäher zu gestalten, was bedeutete, mehr muttersprachliche Literatur einzufordern. Dies scheiterte oft am Widerstand

der Philologien. Dennoch ist die Herkunft literaturpädagogischen Denkens nicht von Zielen, Inhalten und Methoden der Philologien abzugrenzen, denn diese bilden während des 19. Jahrhunderts immer den fachlichen Hintergrund für pädagogische Reflexionen. Erste Brüche erscheinen 1890 mit der oben erwähnten Kaiserrede, als die schulische Nationalerziehung sich vom wissenschaftlichen Anspruch der Philologien entfernt. Andererseits zeugte beispielsweise die Gründung des (schulischen und akademischen) Germanistenverbandes 1912 im Zeichen der erstarkenden Nation von wiederholt gemeinsamen Zielen.

Reformbewegungen im späten 19. Jahrhundert

Diesem nationalen Impetus verschlossen sich auch die Reformbewegungen nicht, die seit den 1880er Jahren als ein ganzes Bündel teils uneinheitlicher Bestrebungen mit, bezogen auf den Deutschunterricht, methodischem Schwerpunkt auftraten. Die Kunsterzieher (Lichtwark) eröffneten den Kampf um die kulturelle Behauptung Deutschlands, indem sie die nationale Kunst zur Erzieherin deutscher Jugend machten. Die frühe Deutschkunde (Sprengel) bestimmte das Deutsche als Kern des gymnasialen Unterrichts. Andere Bestrebungen knüpften an den Erlebnisgehalt der Dichtung an und bemühen sich um Erneuerung im Zeichen der erstarkenden Lebensphilosophie:

- Kinder- und jugendliterarische Reformer (Wolgast, Bühler, Key) gehen im Sinne der Schmutz-und-Schund-Bewegung gegen verderbliche Jugendliteratur vor (bei Wolgast 1896 sind das u.a. Karl Mays Romane und Spyris *Heidi*) und fordern im Sinne der Kunsterzieher bessere Literatur für Heranwachsende. Die Bewegung der „Dichtung vom Kinde aus“ möchte die schöpferischen Kräfte im Kind wecken, versteht das Kind als Dichter und produziert kindertümliche Lesebücher unter Beteiligung namhafter Künstler.
- Die Arbeitsschulbewegung (Lotte Müller) entdeckt ebenfalls die freien und schöpferischen Anteile der literarischen Erziehung. „Hochwertig in Inhalt und Form“ (Müller 1929, S. 8) soll das Schrifttum sein, „ein Kunstwerk“ (Wolgast 1896, S. 25) – Vorbild war beispielsweise Storms Erzählung *Pole Poppenspüler*. Das Kind soll „von sich aus den Weg zum Schrifttum finden, es in freier Arbeit ergreifen“ (Müller 1929, S. 9). Ziel ist die „Ausbildung aller im Kinde liegenden Kräfte und Fähigkeiten“ (ebd., S. 1).

Die Mädchenerziehung verlief teils in anderen Bahnen und kann hier nicht ausgreifend vorgestellt werden. Mit der erstmaligen Zulassung der Mädchen zum Abitur im Jahr 1908 entstand

ein paralleles Bildungssystem für die weibliche Jugend mit einem komplexen Nebeneinander verschiedener Schulformen (vgl. Berg 1991, S. 279-292). Die Lehrpläne sind weitestgehend mit denen der Knabenschulen vergleichbar, setzen jedoch spezifische Akzente: Sie erziehen zum wesentlich selbstbestimmteren Umgang mit deutscher Literatur, setzen Gegenwartsdichtung ein und fördern den Kunstgenuss. Dabei rücken sie ab vom Ziel bloßer Gefühlsbildung: Verstandesbildung steht im Zentrum. Man geht von der Voraussetzung aus, „daß 16- und 17-jährige junge Mädchen im allgemeinen geistig mehr entwickelt sind als gleichaltrige junge Männer“ (Grundlegende Bestimmungen 1913, S. 3).

3.3 | Das 20. Jahrhundert

Die politische Zerrissenheit der unfertigen Republik nach dem Krieg spiegelt sich in der Literaturpädagogik deutlich wider: Ein ins Extrem fallender Nationalismus stand als „Deutschkunde“ reform- und demokratieorientierten Bewegungen gegenüber, die jedoch uneinheitlich blieben und sich kaum eine Vormachtstellung sichern konnten. Die amtlichen Bestimmungen sprechen eine deutliche Sprache: 1920 und 1924 legte die Schulkonferenz die Nationalerziehung als vorrangiges Ziel auch der Grundschulen fest, vor allem aber entstand mit der Deutschen Oberschule als Folge der „Richertschen Reformen“ eine neue Schulform, die mit dem humanistischen Gymnasium konkurrierte. Humanistische und aufklärerische Bildungsideale wurden hier negiert: Der Deutschunterricht nahm eine klare Zentralstellung ein, Literaturkunde und „Deutsche Bildung“ wurden unterrichtet.

Die fachdidaktische und methodische Grundlage für den Deutschunterricht dieser Zeit bildete die Deutschkunde, die auch schon in frühen Formen seit der Jahrhundertwende existierte. Nun wurde sie zum herrschenden Paradigma. Ihre wesentliche Neuerung bestand in der Öffnung des Kernfachs Literatur auf benachbarte Fächer hin: Geschichte, Kunst, Musik, Erdkunde, Sozialkunde, Philosophie und Religion wurden im Verbund unterrichtet und auf das dominante inhaltliche Moment des Deutschen hin orientiert (heute spräche man vom fächerverbindenden Unterricht). Der historische Kursus bildete das curriculare Anordnungsprinzip; so wurde der Schüler von der Grundschule an mit den historischen Epochen deutscher Kultur und Geistesbildung bekannt gemacht. Dabei waren die grundlegenden Ziele bereits völkischer Natur: Walther Hofstaetter fordert in seinen *Leitsätzen zu Wesen und Aufgaben der Deutsch-*

kunde (Hofstaetter 1926) „die innere Einigung unseres Volkes“ (ebd., S. 1), „gesunde deutsche Menschen zu erziehen“, „Verständnis für das heutige Leben unseres Volkes zu erwecken“ und „eine bewusste Einordnung in das Ganze und das Gefühl der Verpflichtung“ (ebd., S. 2) als Ziele deutschkundlichen Unterrichtens. Die Deutschkunde war am Kanon der deutschen Klassik orientiert, erweiterte diesen aber um germanische Sagen und die Literatur der deutschen Romantik.

Die Lesebücher der Weimarer Zeit weisen eine große Uneinheitlichkeit auf: Neben den neuen, deutschkundlich ausgerichteten, die Kulturgeschichte und Geographie mit Literatur, Kunst und Musik vereinten, stehen eine Fülle von reformorientierten und auch teils vorsichtig kritischen Textauswahlen (vor allem bei den Mädchenlesebüchern). Diese sind beispielsweise nach Lebenskreisen aufgebaut und integrieren Gegenwartsdichtung oder Dichtung von Frauen. Sie brechen mit der gängigen Praxis der vaterländisch-militaristischen Kriegsdarstellung und der Darstellung des Kampfes um das deutsche Wesen. Überhaupt wurde der Fall Gegenwartsliteratur zum Prüfstein für den Widerstand gegen die Deutschkunde (darin zeigen sich noch die Ausläufer der Schmutz-und-Schund-Debatte). Offene Agitation war hier kaum noch denkbar; am „Fall Schönbrunn“ kann man zeigen, wie Widerstand möglich war: In seiner Schrift *Weckung der Jugend* (1930) knüpft auch er an die „Erlebnislektüre“ (ebd., S. 159) an, geht aber in pädagogischer Hinsicht weiter: Bei Leseabenden im Landheim soll Dichtung zum Leben erweckt werden, es soll dort ausländische Gegenwartsliteratur (J. Conrad, A. Strindberg, O. Wilde, K. Hamsun, G. Hauptmann) gelesen und gespielt werden. „Das Problem der Erotik und des sexuellen Lebens wird sich hier leichter lösen lassen“ (ebd., S. 163): Auch darin zeigen sich deutliche Reform- und Öffnungsbestrebungen. Havenstein und Schönbrunn lehnen beide den Historismus vehement ab: Dichtung soll nicht in historischen Epochen mit historischen Texten unterrichtet werden, sondern Gegenwartsliteratur soll das Erlebnis des Lesens und Fühlens unterstützen. Der sich anschließende Streit um Schönbrunns Beitrag *Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule* (1929, vgl. Kap. 2.5 und Kap. 2.6) endete mit dem Triumph völkischer Literaturpädagogien.

Nationalsozialismus

Die Literaturpädagoginnen der NS-Zeit konnten auf eine wohl vorbereitete Grundlage zurückgreifen; Reformen waren bei weitem nicht so grundlegend, wie man es vermuten könnte. Mit Kriegsausbruch wurde die Schulpolitik ohnehin zur Nebensache – viel Zeit blieb also nicht. 1937/38 wurde der neuen Schulform der Hauptschule und der Volksschule das Ziel auferlegt, „die Jugend unseres Volkes zu körperlich, seelisch und geistig gesunden und starken deutschen Männern und Frauen zu erziehen, die, in Heimat und Volkstum fest verwurzelt, ein jeder an seiner Stelle zum vollen Einsatz für Führer und Volk bereit sind“ (Kluger 1940, S. 108). Dabei ist „das Schrifttum dem völkischen Kerngut zu entnehmen“ (ebd., S. 122). Auch für die Höhere Schule gilt: „Nicht der beschauliche, sondern der tätige Mensch ist das Ziel.“ (Erziehung und Unterricht 1938, S. 35). Statt nationaler Bildung wie zu Zeiten der Deutschkunde war nun die politische Tat zentral. Neben dem Fach Sport und der allgemeinen Leibeserziehung behauptete der Deutschunterricht seine Kernstellung im Fächerkanon, er hat nun aber die Aufgabe, zur Hingabe an „Volkseele“, Führerprinzip und „Schicksalskampf“ zu leiten. Formen überfeinerter Bildung und Wissenschaft erscheinen kontraproduktiv: „Es ist nicht notwendig, daß ein Schüler etwas über die Psyche des Hans Castorp oder auch des barocken Menschen aufzusagen weiß“ (Ibel 1933, S. 435) – stattdessen interessiert „der Kampf eines MG-Nestes bis zum letzten Mann“ (ebd., S. 437).

Gemäß den vier obligatorisch zu unterrichtenden Lebenskreisen (vgl. Langenbucher 1939) vom Volk als Blutsgemeinschaft (Ahnen, Heimat, Blut und Boden), als Schicksalsgemeinschaft (Weltkrieg als Schicksal, Kampf um Lebensraum), als Arbeitsgemeinschaft (Bauer und Werkmann) und als Gesinnungsgemeinschaft (Reichsidee, nationalsozialistische Bewegung) war es nun vor allem die Gegenwartsdichtung und die Kriegsdichtung, die Eingang in den Unterricht finden. Hans Grimms *Volk ohne Raum*, Walter Flex' *Wanderer zwischen den Welten* oder Hanns Johsts *Schlageter* standen neben Interpretationen der Klassiker als „Dichtung aus dem völkischen Lebensgrund“: Da wird der *Faust* zum „deutschen Ausdruck“ von „diesem Gefühlsbogen der deutschen Seele“ (Vanselow 1938, S. 82). Zur Parole wurde der Kernsatz von Johsts (später Präsident der Reichsschrifttumskammer) meist gelesener Schullektüre *Schlageter*: „Wenn ich Kultur höre, entsichere ich meinen Browning!“ Hitler zugeeignet, schließt das Drama mit dem Ruf des sterbenden Helden: „Deutschland!!! Erwache! Entflamme!! Entbrenne! Brenn ungeheuer!!“

In der Volksschule wurde ein Einheitslesebuch eingeführt, das auf Literatur als Kerngattung teils verzichtete; stattdessen gab es Auszüge aus Führerreden, Bildmaterial oder informierende Texte über Deutschlands Werden und die NSDAP. Aus einer Grundliste von 120 völkischen Dichtern war zu wählen, was in den Lesebüchern aufgenommen werden durfte, dabei setzten sich meist die Tendenzen deutschkundlichen Unterrichts durch.

Nachkriegszeit

Didaktik und Literaturunterricht der Nachkriegszeit standen in allen Bereichen in direkter Auseinandersetzung mit der Korrumpierung des Deutschunterrichts in den Jahrzehnten zunehmender Nationalisierung und damit verbundener Indoktrination. Dabei ist nicht zu vergessen, dass es weder im Westen noch in der SBZ möglich war, den muttersprachlichen Unterricht neu zu erfinden: Menschen und Materialien (Schulbücher!) waren meist dieselben, obwohl die „Säuberung“ der Schulbücher eine der ersten Aufgaben und Errungenschaften der Besatzer waren. Eine konsequent antifaschistische Erziehung gab es nur in der SBZ, die in vielerlei Hinsicht an die reformorientierten Bestrebungen der Weimarer Republik (Arbeitsschule) anknüpfte und hier mit Vertretern wie Walter Schönbrunn auch Vordenker zur Verfügung hatte. Im Westen gab es gedankliche Bezugnahmen auf die Deutschkunde, deren nationale Tendenz jedoch vermieden wurde. Robert Ulshöfer und später Erika Essen entwarfen sehr einflussreiche Methodiken für die Unter-, Mittel- und Oberstufen. In allen Ländern und Schulstufen nahm die Weimarer Klassik die zentrale Rolle ein, fand man hier doch das Vorbild eines national unverdorbenen Denkens und reinen Sprechens. Trost im christlichen Glauben und im Heimatgedanken waren im Westen zwei weitere und wesentliche Orientierungen für Kinder und Jugendliche in zerstörten Städten und oft vaterlosen und hungernden Familien, die durch Lebenshilfe-Konzepte (Applikation) gestützt und vermittelt wurden. Die Verdrängung von Scham und Schuld spielte im Deutschunterricht des Westens eine große Rolle.

Lesebücher in Westdeutschland trugen in dieser Zeit Titel wie *Die neue Saat* oder *Schauen und Schaffen*. Sie illustrieren eine zumeist bäuerliche und idyllische Lebenswelt, wobei auch bereits in den 1950er Jahren Ausnahmen existierten, die den Einbezug von Gegenwartsliteratur forcierten und zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der unmittelbaren Lebenswelt der SchülerInnen anregten (vgl. Heuer 2015). Didaktiken verfahren integrativ und waren als Methodiken angelegt. So gründet Ulshöfer seine Methodik „nicht auf die Sprache an sich,

sondern auf die sozialen, sittlichen, religiösen Kräfte, aus denen das wahrhafte Wort hervorgeht“ (Ulshöfer 1965, S. 22). Der Deutschunterricht muss anleiten „zum Verstehen der Sinnhaftigkeit des Daseins“ (Ulshöfer o.J., S.12); dies ist „Grundlage unseres Menschseins“ (ebd., 16). Für jedes Erziehungsbemühen – denn Ulshöfer ging es im Kern um Persönlichkeitsbildung – existierte das „Leitbild des ritterlichen Menschen“ für die „Charakterentwicklung des Jugendlichen“ (ebd., Bd. II, S. 45). Ulshöfers Methodik stützt sich auf das Lesebuch; seine Textbeispiele für die Mittelstufe entstammen ganz der klassischen Literatur: *Götz, Meister Martin der Kufner, Das Amulett, Der Taugenichts, Else von der Tanne, Der Husar in Neiße, Krambambuli, Kellers Abendlied, Erbkönig*.

Seit etwa 1965 waren der Deutschunterricht und die -didaktik von tiefgreifenden Paradigmenwechseln geprägt, die bis heute nachwirken. Der Strukturalismus brach mit der herrschenden werkimmanenten Methode; spätestens seit den Auschwitz-Prozessen ist von einer nachhaltigen und kritischen Politisierung vor allem jüngerer Generationen in Abgrenzung zu den noch im Nationalsozialismus sozialisierten Älteren zu sprechen (Einfluss der Frankfurter Schule), außerdem begann in den 1960er Jahren eine Popularisierung von Kultur nicht zuletzt durch die Verbreitung des Fernsehens: Diese gesellschaftlichen Umschichtungen wirkten auf den Deutschunterricht. Zu erwähnen ist zunächst die Lesebuch-Debatte, ausgelöst durch einen Aufsatz Robert Minders über die restaurative Rückständigkeit deutscher Lesebücher (vgl. Helmers 1969). Im Zuge der teils vehementen Lesebuchkritik (vgl. Dawidowski 2020) entstand ein völlig neuer Typus: das Arbeitsbuch, das neben literarischen Texten Aufgaben und andere Textsorten enthielt, außerdem das davon abgelöste Sprachbuch. Die Bücher spiegelten nun die Lebenswelt der SchülerInnen in einem wesentlich höheren Maße. Mit Hermann Helmers' *Didaktik der deutschen Sprache* entstand 1966 die erste strukturierte Gesamtdidaktik mit wissenschaftlichem Anspruch auf dem Fundament des Strukturalismus (strukturalistisch beeinflusste Literaturdidaktiken waren beispielsweise die von Geißler (1970) oder Kügler (1971)). Die Rezeptionsforschung der DDR wurde mit Interesse zur Kenntnis genommen, zumal mit der Rezeptionsästhetik seit den späten 1960er Jahren (vgl. Iser 1975) ein methodisches Fundament gerade auch für die Literaturdidaktik bereitgestellt wurde. Erste auch an die Buchmarktforschung und an die empirische Literatursoziologie anknüpfende Arbeiten (vgl. Baumgärtner 1982; Dahrendorf 1983; Eggert/Berg/Rutschky 1975, Gerlach u.a. 1976, Müller-Michaels 1987, Nündel/ Schlotthaus 1978) entwarfen ein neues Paradigma einer forschenden

Didaktik, die Lesehandlungen von Kindern und Jugendlichen (und Lehrpersonen!) in den Blick nahm, um darauf ein abgesichertes Theoriegebäude aufbauen zu können. Gleichzeitig begann eine intensive Beschäftigung mit der Geschichte der eigenen Disziplin auch zur Selbstvergewisserung der historischen Grundlagen: Der muttersprachliche Unterricht wurde vermehrt Forschungsgegenstand (vgl. beispielsweise die Buchreihe *Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts* im Verlag Peter Lang), so dass sich neben der empirischen auch die bildungs- und fachgeschichtliche Forschung als bedeutende und grundlegende Zweige der Didaktiken etablieren konnten. Die auf diese Weise auch an die DDR-Forschung angelehnte zunehmende Szientifizierung der Didaktiken führte in den 1970er Jahren zur Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und zur Institutionalisierung der Didaktiken an Universitäten.

Im Zuge dieses Paradigmenwechsels gewann insbesondere die kritische Dimension des Denkens der Frankfurter Schule (Horkheimer, Adorno) an Einfluss. Adornos *Erziehung nach Auschwitz* (1966), teilweise sicherlich auch die *Theorie der Halbbildung* (1959) und natürlich die Kulturindustriethesen aus der *Dialektik der Aufklärung* (1988, 1944) zeitigten unmittelbare Auswirkungen auf die didaktisch-pädagogische Dimension des Literaturunterrichts. Die Frankfurter Schule verband eine vehemente Kritik am Nationalsozialismus und seiner Bewältigung mit tiefen Aversionen gegen die Kapitalisierung Westdeutschlands durch die US-amerikanische Kultur, der sie vorwarf, Bildung durch Gewinnstreben zu zerstören. Zu Protagonisten der Bewegung avancierten das Bremer Kollektiv (Heinz Ide, Helmut Hoffacker, Bodo Lecke, Jochen Grünwaldt und andere), aber auch durch die Frankfurter Schule beeinflusste GermanistInnen wie Christa Bürger, Malte Dahrendorf oder Michael Rutschky. Der nach ihnen benannte Kritische Deutschunterricht, dessen Ziele sich teils mit denen des kommunikativen Deutschunterrichts überschneiden, bestimmte in den 1970er Jahren auch die praktische Ausrichtung von Didaktiken und Lehrplänen. Arbeitsbücher wie *Kritisches Lesen* oder *Drucksachen* waren zwar am Markt weniger erfolgreich, riefen jedoch durch zahlreiche Zulassungsdebatten und Verbote eine umfassende öffentliche Diskussion um den Deutschunterricht hervor, die 1972 im Streit um die radikal reformorientierten *Hessischen Rahmenrichtlinien* eskalierten. Die Lesebuchdebatte gewann an Fahrt insbesondere über die Publikation *Versäumte Lektionen* (Glotz/Langenbacher 1965, 1984), die solche Texte der deutschen Literaturgeschichte enthielt, die bislang kein Lesebuch aufführte. In der Folge gewann der heutige Kanon der SchulautorInnen Kontur: Brecht, Heine, Büchner, aber auch populäre Texte wie Triviales,

Sachtexte und Comics wurden integriert. Die Kinder- und Jugendliteratur wurde in den Rang eines Unterrichtsgegenstandes erhoben – eine eminent wichtige Errungenschaft.

Insgesamt sind also die Errungenschaften der didaktischen Wende um 1970 in höchstem Maße prägend für die heutige Gestalt von Deutschdidaktik und -unterricht, legitimieren recht verstanden ihre Existenz als forschende Disziplin und wissenschaftlich begründetem Schulfach, das sie außerdem eng an den verfassungsgemäßen Auftrag der Erziehung zur Demokratie und an das Recht des Kindes auf altersgemäße schulische Bildung und Erziehung binden. Daran ist der Auftrag von Didaktik und Unterricht bis heute zu messen.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Die Fachgeschichtsschreibung ist ohne Bezüge zur a) Geschichte des Lesens, zur b) Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur und zur c) handlungswissenschaftlichen Literaturdidaktik, die vor allem seit etwa 1970 verstärkt den Einsatz von KJM im Unterricht befördert, nicht denkbar. Eine Auflistung von Einzelbefunden ist hier nicht möglich, denn die Wechselwirkungen sind in quantitativer wie qualitativer Hinsicht zu groß. Mit Bezug zu den o.g. Teildisziplinen: Bereits im Kontext der Entstehung von intentionalen KJM im 18. Jahrhundert (Philanthropismus) kam es zu didaktischen Erwägungen des Nutzens und der praktischen Umsetzung im Zusammenhang bürgerlicher Werthaltungen, die zunächst allerdings nicht auf institutionelle Kontexte (Schule) bezogen wurden. Lesesucht- und Schmutz- und Schund-Debatten (in der Regel bewahrpädagogisch ausgerichtete Diskussionen über den schädigenden Einfluss des Lesens auf Kinder und Jugendliche) begleiteten seit dem 18. Jahrhundert und besonders seit der Entstehung von KJM ihre später dann auch institutionelle Aufnahme; in diesem Kontext erscheint beispielsweise um 1900 Heinrich Wolgasts Invektive gegen die Trivialisierung von KJM illustrativ (Beispiele: Wildwest-Romane Karl Mays, Spyris *Heidi*). Im Kontext der Kritischen Deutschdidaktik und der kommunikativen Wende (seit etwa 1970) wurde massiv für die Berücksichtigung alltags- und lebensweltlich relevanter KJM im Unterricht plädiert. Von etwa 1980 an kann für alle Schulformen die vollendete Durchsetzung dieser Forderungen konstatiert werden.

Anmerkung: Die Ausführungen basieren im Kern auf zwei Publikationen des Verfassers: Christian Dawidowski: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh 2016. Kap. 1.2 (S. 31-48: Geschichte des Literaturunterrichts).

Christian Dawidowski: Die Entwicklung des Literaturunterrichts und der Literatur- und Mediendidaktik nach 1945. Ein Überblick. In: Der Deutschunterricht, H. 1 (2024, i.V.)

5 | Literatur

Abraham, Ulf/ Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, 2005.
Baumgärtner, Alfred Clemens (Hrsg.): Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen. Baltmannsweiler: Schneider, 1982.

Bellmann, Johannes/ Ehrenspeck, Yvonne: Historisch/systematisch - Anmerkungen zur Methodendiskussion in der pädagogischen Historiographie. In: ZfPäd (2006) H. 2. S. 245-264.

Berg, Christa (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Band. 4: 1870-1918. München: C.H. Beck, 1991.

Dahrendorf, Malte: Das Mädchenbuch und seine Leserin. Jugendlektüre als Instrument der Sozialisation. Weinheim: Beltz, 1983.

Dawidowski, Christian: Deutsche Philologie und Literaturpädagogik bis 1890. In: Geschichte der Germanistik 45/46 (2014). S. 41-52.

Dawidowski, Christian: Kritik und Fremdheit in Lesebüchern für die Sekundarstufe I der 1970er Jahre. In: Ideologiekritik und Deutschunterricht heute? Analysen und Handlungsansätze 50 Jahre nach Gründung des Bremer Kollektivs. Hrsg. von Steffen Gailberger und Ralph Köhnen. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2020. S. 59-92.

Eggert, Hartmut/ Berg, Hans Christoph/ Rutschky, Michael (Hrsg.): Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht. Köln: Kiepenheuer&Witsch, 1975.

Frank, Horst-Joachim: Geschichte des Deutschunterrichts. München: Hanser 1973.

Gerlach, Dirk/Köhling, Lutz/Möhlmann, Karl/Wewerka, Joachim: Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen, Weinheim/Basel: 1976.

Glötz, Peter/ Langenbacher, Wolfgang: Versäumte Lektionen. Ein Lesebuch. Frankfurt a.M.: Bertelsmann, 1984.

Grundlegende Bestimmungen über die Höheren Schulen für die weibliche Jugend in Preußen. In: Hans Güldner (Hg.): Die höheren Lehranstalten für die weibliche Jugend in Preußen. Bestimmungen, Verfügungen und Erlasse über Lyzeen, Oberlyzeen und Studienanstalten sowie über deren Lehrkräfte. Halle a.d. Saale: 1913.

Hegele, Wolfgang: Literaturunterricht und literarisches Leben in Deutschland 1850-1990. Historische Darstellung – systematische Erklärung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1996.

Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett, 1966.

Heuer, Christian/ Pflügen, Christian (Hrsg.): Geschichte und ihre Didaktik. Ein weites Feld. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 2015.

Hiecke, Robert Heinrich: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Leipzig: Gifenach, 1842.

Hofstaetter, Walther (Hrsg.): Der neue Deutschunterricht. Leipzig/Berlin: Teubner, 1926.

Ibel, Rudolf: Politische Erziehung und deutscher Unterricht. In: Zeitschrift für deutsche Bildung (1933). S. 432-439

Iser, Wolfgang: Der Lesevorgang. Eine phänomenologische Perspektive, In: Rezeptionsästhetik. Hrsg. von Rainer Warning. München: utb, 1975.

- Kämper-van den Boogaart, Michael: Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts. In: Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Bd. 11/1. In: W. Ulrich (Hrsg.): DTP. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler, 2010. S. 3-85.
- Korte, Hermann/ Zimmer, Ilonka/ Jakob, Hans-Joachim: „Die Wahl der Schriftsteller ist richtig zu leiten“. Kanoninstanz Schule; Eine Quellenauswahl zum deutschen Lektürekanon in Schulprogrammen des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Lang, 2005.
- Kluger, Alfons: Die deutsche Volksschule im großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen. Breslau: Böhlau, 1940.
- Lenzen, Dieter: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit. Fiktion und Konstruktion. Weinheim: Rowohlt, 1993.
- Müller, Klaus/ Rösen, Jörn: Historische Sinnbildung. Problemstellungen, Zeitkonzepte, Wahrnehmungshorizonte, Darstellungsstrategien. Reinbek: Rowohlt, 1997.
- Müller, Lotte: Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule. Leipzig: Klinkhardt, 1929.
- Müller-Michaels, Harro: Deutschkurse. Modell und Erprobung angewandter Germanistik in der gymnasialen Oberstufe. Weinheim: Scriptor, 1987.
- Nündel, Ernst/ Schlotthaus, Werner: Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen. München: Urban & Schwarzenberg, 1978.
- Nietzsche, Friedrich: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Band 3 Abt. 2 Nachgelassene Schriften. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Berlin: De Gruyter, 1973.
- Paefgen, Elisabeth: Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart: Metzler, 2006.
- Schönbrunn, Walter: Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule. In: Die Erziehung (1929) H. 4. S. 252-259
- Schönbrunn, Walter: Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht. Frankfurt a.M.: Diesterweg, 1930.
- Uhlshöfer, Robert: Methodik des Deutschunterrichts 1 Unterstufe. Stuttgart: Ernst Klett, 1965.
- Vanselow, Max: Das Schrifttum in der Höheren Schule. In: Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts. Eine Vortragsreihe. Hrsg. von Karl Hunger. Frankfurt a.M., 1938, S. 79-90.
- Wackernagel, Karl: Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart: Liesching, 1843.
- Weimar, Klaus: Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Paderborn: utb, 2003.
- Wolgast, Heinrich: Vom Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Worms: Teubner, 1896/1951.

Autor*inneninformation

Christian Dawidowski ist Professor für Deutschdidaktik an der Universität Osnabrück. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen der empirischen und historischen Forschung zum Literaturunterricht, außerdem in der Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts.

Prof. Dr. Christian Dawidowski
Universität Osnabrück
Fachbereich 7 / Institut für Germanistik
Neuer Graben 40
49074 Osnabrück
0541 / 969 - 4055
cdawidow@uos.de
www.lidios.wordpress.com