

Kämper-van den Boogaart, Michael

## Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der 'kommunikativen Wende'

*Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 195-230*



Quellenangabe/ Reference:

Kämper-van den Boogaart, Michael: Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der 'kommunikativen Wende' - In: Kämper-van den Boogaart, Michael [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Schindler, Christoph [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 195-230 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-283375 - DOI: 10.25656/01:28337; 10.35468/6052-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-283375>

<https://doi.org/10.25656/01:28337>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Michael Kämper-van den Boogaart*

## **Sachlichkeit und Fachlichkeit in der Oberstufe. Erika Essens Vorschläge zu einer Modernisierung des Deutschunterrichts und die Antwort der ,kommunikativen Wende‘**

### **1 Modernisierung?**

Der Akzent dieses Beitrags liegt auf den didaktischen Impulsen, die von Arbeiten der Marburger Seminarleiterin Erika Essen ausgingen. In gewisser Differenz zu Robert Ulshöfer gelten diese als Versuche, den Deutschunterricht zu versachlichen und nach fachlichen Kriterien zu entschlacken und zu modernisieren. Das konnte nicht verhindern, dass Essens auf Sprachlichkeit ausgerichtete Didaktik nach 1968 massiv in die Kritik geriet. Dabei zeigte sich, dass durch die zunehmende Sensibilisierung gegenüber Sprachbarrieren für Sprecher\*innen eines restringierten Codes „Sprache“ oder „inhaltsbezogene Sprachbetrachtung“ den Nimbus einbüßte, neutral zu sein. Der Beitrag geht auf die historische Kritik an Essen ein, problematisiert aber auch aus anderer Perspektive die mit ihren Arbeiten verbundenen Sachlichkeits- und Rationalitätsansprüche. Im letzten Teil geht der Beitrag über Essen hinaus und nimmt die Innovationen einer Kommunikationsdidaktik in den Blick, die 1971 durch Werner Schlotthaus auf den Weg gebracht wurde und die 1972 auch die Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch prägte.

1965 erschien im Verlag Quelle & Meyer ein Band mit dem etwas spröde anmutenden Titel ‚Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe‘. Seine Verfasserin war mit Erika Essen eine Fachdidaktikerin, deren im selben Verlag erschienene ‚Methodik des Deutschunterrichts‘, 1956 erstmals publiziert, trotz der hegemonialen Präsenz der zwischen 1952 und 1964 herausgebrachten Methodiken Robert Ulshöfers durchaus auf Resonanz stieß. 1968 kursierten bereits sieben Auflagen.<sup>1</sup> Während Ulshöfers Methodiken den Deutschunterricht auf der Unter- und Mittelstufe adressierten, widmete sich Essens Methodik von 1955 auch jener Oberstufe, die mit den Vorschlägen von 1965 neu geordnet werden

1 Die letzte Ausgabe erschien als zehnte 1980 (Essen 2002, S. 401). Müller-Michaels nennt Essens Methodik „nicht minder erfolgreich als Ulshöfers Methodik“ (Müller-Michaels 1980, S. 34). Was das Kriterium für den attestierten Erfolg ist, bleibt aber verständlicherweise unausgeführt.

sollte. Was war der Anlass für diese Vorschläge, die auf Studien zurückgehen, die der Verfasserin und Marburger Seminarleiterin durch ein ministeriell genehmigtes Studienjahr am heutigen DIPF in Frankfurt am Main zwischen 1961 und 1962 möglich wurden? Nicht ohne Bedeutung ist in dieser Hinsicht eine Diskussion, die 1960 durch die ‚Saarbrücker Rahmenvereinbarung der KMK‘ angestoßen wurde (vgl. Gass-Bolm 2005, S. 175ff.), in der der Weg für eine Reformierung der Oberstufe freigegeben wurde, eine Perspektive, die einzelne Fachkulturen vor Legitimations- und Identitätsprobleme stellte. Was Essen in diesem Kontext konstatiert, kann in mancherlei Hinsicht als Dokument einer Krise beschrieben werden. Für die avisierte und Mitte der 1960er Jahre dann immer heftiger geforderte Modernisierung gymnasialer Bildung jedenfalls sah Essen den Deutschunterricht wegen seiner fachlichen Erosion schlecht aufgestellt. Hiervon betroffen sind die Gegenstände, die in seiner Domäne verhandelt werden, die Verfahren, mit denen dies geschieht, die Praktiken der Schüler\*innen und ihrer Lehrkräfte, deren Ausbildung u. a. m. Ablesbar, so Essen, sei diese Misere in aller Schärfe in der „Diskussion über die Bedeutung der Deutschnote in der Reifeprüfung nach der Absprache der Kultusminister von zehn Bundesländern am 16./17. Januar 1964 in Hamburg“ (Essen 1965, S. 7), in der man damit gerungen habe, die fachlichen Aufgaben und Leistungsforderungen distinkt zu formulieren. Was Essen auf der Basis ihrer kritischen Bestandsaufnahme in diesem Kontext zu liefern beabsichtigte, ist mithin ein Beitrag zur fachlichen Konsolidierung und Modernisierung des Deutschunterrichts. Drei Jahre später, im sprichwörtlichen Jahr 1968, gerät ebendieser Beitrag unter Kritik. In der linken Zeitschrift ‚Das Argument‘, die sich wiederholt einer „Kritik der bürgerlichen Germanistik“ widmet, hält Wendula Dahle dem sprachbetrachtenden Deutschunterricht Essens vor, die notwendige Revision der tradierten Zielsetzungen des Fachs versäumt zu haben. In leicht modifizierter Form wird dieser Beitrag 1970 in einen Sammelband aufgenommen, der den Untertitel ‚Ein Fach in der Krise‘ trägt, die berühmte ‚Bestandsaufnahme Deutschunterricht‘, wahrgenommen als Programmschrift des Bremer Kollektivs.<sup>2</sup> In Bremen wird Essens Kritikerin Dahle, die 1970 noch gemäßregelte Studienassessorin<sup>3</sup> und Lehrbeauftragte an der PH und FU Berlin ist, Professorin für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft mit dem Schwerpunkt Didaktik. Über die Gründe, weshalb Erika Essen hingegen nicht auf eine pädagogische Universitätsprofessur gelangte, informieren die Herausgeber ihrer ‚Ausgewählten Schriften‘ 2002<sup>4</sup> und

2 Zum Bremer Kollektiv vgl. Lecke (Hg.) (2008).

3 Über deren politische Maßregelung informierte Cornelia Jacobsen in ‚Die Zeit‘ unter dem Titel ‚Berliner Studienassessorin gemäßregelt. Studenten dürfen aufbegehren, Beamte müssen kuschen‘ am 27.6.1969. Vgl. auch die Würdigung ihrer Dissertation in ‚Der Spiegel‘ 28/1969, S. 122f. ‚Wie Feuerstöße‘.

4 1977 erhält Essen in Marburg eine Honorarprofessur. Vgl. auch die knappe Lebensskizze bei Denk (o.J.).

notieren, dass für die nach 1970 eingerichteten Fachdidaktikprofessuren „keine gegenseitigen Interessenbekundungen mehr nachweisbar“ gewesen seien (Beisbart u. a., S. 10).<sup>5</sup> In ihrer sehr würdigenden Einleitung geben Beisbart u. a. aber auch zu erkennen, dass Essen in den 1970er Jahren einem erheblichen Widerstand ausgesetzt war, fungierte sie doch mit der hessischen Fachgruppe ‚Deutsch Sek II‘ als Antipodin der Autor\*innen der berühmten Hessischen Rahmenrichtlinien. „Die Entwicklung der Deutschdidaktik als neuer akademischer Disziplin mit eigenem kollegialen Netzwerk läuft an ihr vorbei, und ihre Arbeiten werden dort nicht mehr tradiert“ (ebd.), befinden die freundlichen Herausgeber wohl treffend.<sup>6</sup> Mit Blick auf diese Konstellation möchte ich in historiographischer Perspektive den Versuch unternehmen, Essens Beiträge zur Fachlichkeit des Deutschunterrichts eingedenk ihrer Ansprüche und der bald erfolgenden Kritik neu zu taxieren.

## 2 Essens Interventionen zur Schärfung des Fachprofils

### 2.1 Essens Ansprüche: Beseitigung von Rationalitätsdefiziten

Systematischer als der entsprechende Sammelband des Bremer Kollektivs liefern die Studien eine umfassende Bestandsaufnahme des Oberstufenunterrichts im Fach Deutsch, wie er sich nach Auswertung seiner curricularen Verfassung und im Erfahrungswissen der Autorin darstellt. Für diese Bestandsaufnahme greift sie so gut wie gar nicht auf didaktische Literatur zurück; an einer Stelle berücksichtigt sie empirische Daten, die am DIPF zum Lektürekanon in hessischen Gymnasien erhoben wurden. Nach einleitenden Kapiteln, die zum Teil bereits schon Kernthesen der Analyse enthalten und die insbesondere herausarbeiten, dass der Deutschunterricht weniger durch fachliche Kodifizierungen als durch Handlungsentscheidungen und Wertoptionen der individuellen Lehrperson bestimmt wird, folgen mehrere Kapitel, die distinkte Aspekte fachlichen Unterrichtens in den Blick nehmen. Die Titel dieser Kapitel beginnen in der Regel mit der Formulierung „Problematik der ...“, während interessanterweise die Passagen zur Sprachbetrachtung ohne diese kritische Markierung annonciert werden. Für eine gewisse Rahmung sorgt das elfte Kapitel zur Reifeprüfung, das Motive des einleitenden Überblicks ausbreitet. Obgleich die Ausführungen zu den Problemfeldern bereits in unterschiedlicher Detailliertheit Veränderungsvorschläge enthalten, beschließt den Band ein „Ausblick“, der eine neue Formierung des Deutschunterrichts

---

5 1965 setzt sich Essen dafür ein, dass wenigsten Lehraufträge für eine Didaktik des Deutschunterrichts erteilt werden sollten (Essen 1965, S. 29f.).

6 Symptomatisch hierfür ist die Tatsache, dass weder ihre Arbeiten noch die Robert Ulshöfers in dem bis heute wirkungsmächtigen Band ‚Grundprobleme der Literaturdidaktik‘ von Jürgen Krefz 1977 Erwähnung finden. In Hermann Helmers‘ ‚Didaktik der deutschen Sprache‘ von 1966 wird noch gelegentlich auf Erika Essen verwiesen.

motivieren soll, indem er den Zuschnitt eines neu zu begründenden Kernfachs revidiert. Die Einzelbetrachtungen und das Reformprogramm durchziehen die diagnostische These eines erheblichen Rationalitätsdefizits fachlicher Praktiken. Diese kulminierten in den Schwierigkeiten, die die Definition der Leistungen der fachlichen Reifeprüfung bereite. Verantwortlich für ein solches Rationalitätsdefizit sei, dass der vorfindliche Deutschunterricht, was seine formellen Zielvorgaben, seine Arbeits- und Lernweisen und seine Gegenstände angehe, hauptsächlich auf Erwartungen setze, die sich nicht rational operationalisieren ließen. Die Misere beginne damit, dass der Deutschunterricht durch „eine Unbestimmtheit der fachlichen Grenzen“ (Essen 1965, S. 15) belastet sei, eine dilemmatische Unschärfe, die mit dem „hohen Anspruch an die Qualität des Faches“ (ebd., S. 13) zusammenhänge, das in besonderer Weise zu erzieherischen Leistungen verpflichtet werde, die ihrerseits in hoher Allgemeinheit formuliert wären, wenn von Erträgen wie „Reife“, „Persönlichkeit“ oder „Urteilsfähigkeit“ die Rede sei (ebd., S. 12). Die Orientierung an dieser Rhetorik generiere Freiräume, die irrational gefüllt würden:

„Unter dem Einfluß von Kategorien wie ‚Erlebnis‘, ‚Begegnung‘, ‚Ergriffenheit‘, ‚Lebenshilfe‘, die die Arbeit mit Sprache und Dichtung in den Bereich unkontrollierter Gefühlserfahrungen verweisen, wird der Zugang zu systematisch methodischer Überlegung erschwert, entstehen Zweifel gegen rational vertretbare und begründbare Planungen.“ (ebd., S. 13)

Dieses Zitat ist in mehrfacher Hinsicht symptomatisch für Essens Intervention. Klassische Formeln wie „Erlebnis“ oder „Lebenshilfe“ werden als gefühlige Wertkonglomerate diskreditiert, ohne den historischen Kontext entsprechender Wertsetzungen auch nur ansatzweise in den Blick zu nehmen. Vielmehr ergibt sich der Eindruck wabernder Ideologeme, die sich jeweils einer klaren Explikation widersetzen und eine Semantik transportierten, die letztlich nur idiosynkratisch oder intuitiv in Handlungsoptionen übersetzt werden könnte. In Kontrast zu solcher Irrationalität stehe, was Essens Leser als gebotene Alternative auffassen muss: „systematisch-methodische Überlegung“ und rationale „Planungen“. Nun wird man, wie zu sehen sein wird, nicht sagen können, dass Essen ihrerseits systematisch expliziert, was mit Methoden gemeint sein soll; unterstellen darf man gleichwohl, dass es hierbei um überprüfbare Zweck-Mittel-Relationen gehen soll oder schlechthin um einen Deutschunterricht, der sich einer „Sachlichkeit“ anschließt, die in anderen Fächern obwalte (ebd.). Aus heutiger Sicht mag diese Intervention wenig spektakulär anmuten oder gar nur an eine Selbstverständlichkeit erinnern. Dass Essens Ansprüche indes 1969 noch als bemerkenswert galten, verdeutlicht das wohlwollende Urteil Hubert Ivos, der Essen und Ulshöfer kontrastiert:

„Essens Publikationen lassen sich verstehen als einen Versuch diesen Unterricht in allen seinen Bereichen zu versachlichen, als einen Versuch, zu objektiven und nachprüfbareren Voraussetzungen, Zielsetzungen und Verfahrensweisen zu kommen.“ (Ivo 1969, S. 41)

## 2.2 Abseits mächtiger Bildungstheorien

Dieser Eindruck kann sich umso mehr einstellen, als Essen den bildungstheoretischen oder philosophischen Kontext, der den Symptomen einer beklagten Irrationalität zuspield, ebenso wie die didaktische Literatur (übrigens auch die eigene) ignoriert. Auf diese Weise gerät nicht in den Blick, was in der ersten Hälfte der 1960er Jahre durchaus wirkungsmächtig auf das Verständnis des gymnasialen Deutschunterrichts einwirkt. Weder werden die entschiedenen Befürworter einer pädagogisch instrumentalisierten Unterrichtslektüre<sup>7</sup> noch ein Wilhelm Flitner erwähnt, dessen Schriften ‚Hochschulreife und Gymnasium‘ (1959) und ‚Die gymnasiale Oberstufe‘ (1961) mit dem Konzept kultureller Initiationserfahrungen gerade auch die Diskussion über den Deutschunterricht der Oberstufe beeinflussten. Ist bei Essen im Kontext der Reifepfungsproblematik kritisch von einem Verständnis „ästhetischer Allgemeinbildung“ die Rede (Essen 1965, S. 136), mag man zwar an Flitnersche Bestimmungen denken, eine explizite Auseinandersetzung findet sich jedoch auch hier nicht. Stattdessen wird das aufgeführte Verständnis für eine Hegemonie des literarhistorischen Unterrichts bzw. einer „Literaturkunde“ (ebd., S. 137) verantwortlich gemacht, die das Ziel, im Deutschunterricht sprachliche Schulung zu erfahren, in den Hintergrund rücke. Ohne diesen Zusammenhang hier aufmachen zu wollen, sei nur erwähnt, dass ein solcher Vorbehalt Flitner ebenso wenig träfe wie die Anwürfe gegen eine „Literaturkunde“. Aber Essen belässt es ohnehin nur dabei, sehr allgemein von der ungünstigen „Grundlage gegenwärtiger Bildungsbegriffe“ (ebd.) zu sprechen, die viel zu vage seien, um daraus „Klarheit über den fachcharakteristischen Stoff“ (ebd., S. 138) zu gewinnen. Gegen dergestalt anonymisierte Bildungskonzepte der Pädagogen positioniert sie ihr Verständnis einer erklärtermaßen fachlichen Bildung, die sie im Fall des Deutschunterrichts als „sprachliche Grundbildung“ ausgewiesen sehen will (ebd., S. 139). Mit dieser Transformation soll sich in der Reifepfungsprüfung ein klareres und fachlich breiteres Verständnis der geforderten Leistungen begründen lassen. Ob dieser Filtereffekt aber tatsächlich der Neufassung des Bildungsbegriffs zu verdanken ist, bleibt mindestens offen, zumal auch Essen ausführen muss, weshalb sie von Bildung sprechen will. Erläuternd verweist sie hier auf die „geistigen Grundlagen menschlichen Verhaltens, die als Grundlagen auch für alle Arbeit in der Sprache gegeben sind“ (ebd.). Diese eher vermeintliche Explikation ist charakteristisch, weil sie dezidiert unhistorisch gerät; sie ist überdies nicht von der

7 Man vergleiche nur den pädagogischen Literaturbegriff, den Hans-Hermann Groothoff zum Lemma „Bildung“ in seinem ein Jahr vor Essens Band erschienenen ‚Fischer-Lexikon-Pädagogik‘ in Abgrenzung zur Literaturwissenschaft skizziert (Groothoff 1964, S. 40).

geforderten Art, klare Ableitungen zu liefern. Dies wird auch deutlich, wenn sie die Leitbegriffe Bildung und Erziehung sortiert. Im Unterschied zu Ulshöfer, der mehr als einmal als ungenannter Antipode erscheint, postuliert sie einen Primat des Bildungsbegriffs, vor den Begriff der Erziehung einschleuse und steuere. Diese eigenwillig postulierte Steuerung mutet aber eher schwach an, da der Leitbegriff sprachlicher Grundbildung sehr unspezifisch auf die „geistigen Ordnungen und Formen der sprachlichen Wirklichkeit“ (ebd., S. 142) zurückgeführt wird und nicht nur hier die Rede von *der* „Wirklichkeit“ eigenartig normativ gerät.

Das von Essen betriebene Projekt einer Versachlichung und Rationalisierung des Fachverständnisses tut sich erkennbar schwer, wenn ihr an einer Verankerung in bildungstheoretischen Gefilden gelegen ist. Vielleicht wäre es konsequenter gewesen, die Kontingenzformel Bildung (von der Luhmann sprach) ganz zu meiden.<sup>8</sup> Mit Blick auf die Fachgeschichtsschreibung sollte jedenfalls die schwache bildungstheoretische Ausrichtung nicht dazu führen, die kritische Bestandsaufnahme und die Reformvorschläge insgesamt zu desavouieren. Im Folgenden möchte ich deshalb einige der Kernpunkte der Denkschrift Essens skizzieren und diskutieren. Im Einzelnen interessiert mich der Versuch, die Identität des Faches unter der Fahne des Sprachunterrichts neu zu bestimmen. Mit der Identitätsfrage logisch verbunden ist die nach der Exklusion solcher Aspekte, die Essen eher dem Sozialkunde-, Geschichts- oder Kunstunterricht überantworten will. Sodann interessiert mich das Verständnis der fachlichen Leistungen, die von den Lernenden erwartet werden, wobei im Hinblick auf das Abitur insbesondere die Textgenres ihrer Schreibdidaktik relevant sind, zu denen auch der Interpretationsaufsatz (und seine „Problematik“) gehört.

### 2.3 Das Sprachwerk in Essens Deutschunterricht

Einen einerseits symbolträchtigen, andererseits kultusbürokratisch anmutenden Ausgangspunkt finden Essens Überlegungen zur vorfindlichen Identität des Unterrichtsfachs in der 1964 getroffenen Entscheidung der KMK, dass im Abitur nicht ausreichende Leistungen im Fach Deutsch nicht ausgeglichen werden können, wenn die verantwortlichen Schwächen die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift betreffen. Dies impliziert, dass ein Ausgleich möglich ist, sofern die mangelhaften Leistungen die „Literaturkunde“ betreffen (ebd., S. 136). Diesen auf den ersten Blick eher nachvollziehbaren Beschluss attackiert Essen ungewöhnlich heftig, indem sie nicht nur den ungewollten Nebeneffekt antizipiert, dass sich die Lehrkräfte dann umso mehr auf die ungefährlichere „Literaturkunde“ verlegten, sondern auch postuliert, dass es in Deutschprüfungen immer um

<sup>8</sup> Kurioserweise passiert dies in der Tendenz in der Expertise über die Qualität von Bildungsstandards, indem dort mit kurzem Umweg über Baumert alles Weitere an die Fächer delegiert wird (vgl. Born/Kämper-van den Boogaart 2019).

sprachliche „Grundleistungen“ (ebd., S. 137) gehen müsse. Dies wiederum ist in Gänze nur zu verstehen, wenn man Essens grundlegenden Vorschlag reflektiert, alle Facharbeit im Deutschunterricht als Arbeit an der Sprache aufzufassen. Diese Nivellierung der Dichotomie von Sprachreflexion und Literaturunterricht, die 1965 ja schon längst subdisziplinäre Ausdifferenzierungsprozesse innerhalb der Germanistik spiegelt, gelingt ihr durch die ebenso formale wie letztlich moderne Operation, das literarische Werk bzw. „Dichtung“ (so die Curricula) unter dem Begriff Sprachwerk zu subsumieren, ein Terminus, der gelegentlich von dem heute gängigeren Begriff des Textes substituiert wird. Bei „Dichtung“ hätte man es dann mit dem Sonderfall eines Sprachkunstwerks zu tun und dann wohl auch mit dem Sonderfall einer auf Kunsterfahrung ausgerichteten Rezeption. Was Essen in dieser Hinsicht dem Deutschunterricht und letztlich auch der Germanistik vorhält, ist eine defizitäre Terminologie, sobald es um den Symbol- und Zeichencharakter gehe (ebd., S. 50). Das Symbolverstehen werde fatalerweise durch die Frage nach einer fixen Bedeutung oder einem eindeutigen Ausdruck im Sinne einer 1:1-Repräsentation instruiert.

### 2.3.1 Das Sprachwerk in der Architektur der Methodik

Blickt man an dieser Stelle in Essens Methodik von 1959, erkennt man, dass die Frage nach dem Symbol bzw. dem „Sinnbild“ in ihren poetologischen Überlegungen eine durchaus prominente Rolle spielt, insofern jenes als „umgreifendes Zeichen“ verstanden wird (Essen 1959, S. 262, S. 264). Bevor die hiermit einhergehende und wohl dichtungsentologisch aufzufassende Setzung näher betrachtet werden wird, soll aber zunächst der systematische Rahmen betrachtet werden, in den Essen in der Methodik ihre Ausführungen zur Oberstufenarbeit mit dem Sprachwerk rückt. Auf der allgemeinsten Ebene fasst sie hier (wohl mit Bühler) das Sprachwerk als eine „menschliche Aussage“, „gestellt in das Gespräch des Menschen mit dem Menschen“ und auf eine „Darstellung der menschlichen Wirklichkeit“ (ebd., S. 243). Auch wenn diese eher locker mit gattungspoetischen Grundannahmen („Gestaltungsart“) verbundene Explikation nicht ganz eindeutig formuliert ist, muss man sie so verstehen, dass hier drei Dimensionen des Sprachwerks, verstanden als ein „Sprachakt“, aufgeführt werden, die in unterschiedlicher Intensität auftreten sollen. Mit *Aussage* ist gemeint, dass wir dem Werk einen „Aus-sagenden“, mithin ein Subjekt, zuordnen. Im Unterschied zu dem, was man heute Proposition nennt, gehe es beim Werk indes immer um ein Aussagen „im Ganzen“ und überdies „zum Ganzen“. Während wir die erste Totalitätskategorie im Rahmen einer werkorientierten Hermeneutik verorten könnten (was bei Essen explizit nicht geschieht), ist die zweite Totalitätskomponente referentiell bzw. thematisch gemeint: Das Werk gehe stets „menschliches Dasein“ überhaupt an (ebd.). Dies wiederum Sorge dafür, dass dem Autor, obgleich konkretes Subjekt, mit der Erwartung begegnet wird, das nur Persönliche zu transzen-



dieren und sich zum stellvertretenden Menschen zu „weiten“. Die Dimension der *Darstellung* umfasst den Zeichencharakter, die sprachlichen Strukturen des Ausgesagten. Die Dimension des *Gesprächscharakters* betrifft in Essens Ausführungen den probaten Rezeptionsmodus, hier das Gespräch mit dem Text, in das die Lehrperson die Schüler\*innen führen soll. In der Logik dieser Dimensionierungen des Sprachwerks kommt dem Aussagen insofern eine prioritäre Rolle zu, als Essen zwischen einem *denkend-begreifenden* und einem *dichterisch-deutenden* Aussagen einen fundamentalen Unterschied macht und im ersten Fall von philosophischen, im zweiten Fall von dichterischen Sprachwerken spricht. Jeweils gelte es, bei aller Konvergenz dieser Werkarten eine „Eigengesetzlichkeit“ zu beachten (ebd., S. 244). Neben diesen Werkarten existiere noch eine dritte, die Essen mit dem Begriff der „sachgebundenen sprachlichen Darstellung“ belegt. Bei dieser Restmenge von Texten, so müssen wir Essen verstehen, gehe es um ein Informieren, das eher sprachvergessen sei, da die Sprache hier nur eine instrumentelle, nicht aber wie im Fall des Denkens und Dichtens konstitutive Rolle habe (ebd., S. 237). Solche profanen Sprachwerke seien zwar auch irgendwie wichtig und der Umgang mit ihnen folglich auch in der Schule zu üben; in Essens Methodik werden sie gleichwohl hintangestellt. Der Verweis auf die konstitutive bzw. für Gestalt und Ordnung wichtige Rolle der Sprache lässt auch erkennen, wieso Essens Deutschunterricht in das Terrain des philosophischen Unterrichts eindringt, obgleich es ja eigentlich um strenge Beachtung von Fachlichkeit gehen soll. Allerdings wird man in der Arbeitsprobe, die Essen in der Auseinandersetzung mit einem Textausschnitt aus der Philosophieeinführung Jaspers und einer zum Vergleich herangezogenen Textpassage Nikolai Hartmanns liefert, keineswegs auf Antrieb Sprachbetrachtendes erkennen, auch wenn es gelingen sollte, den „Denkvollzug“ in diesem Textmaterial erfahrbar zu machen. Das ändert sich auch nicht gravierend, wenn es um das „denkende Darstellen“ und einen Ausschnitt von Nikolaus von Cues geht und letztlich die Auseinandersetzung mit dem, was ein *Begriff* sein soll, im Vordergrund stehen soll (ebd., S. 257). Einzuräumen ist, dass Essen in der ihr eigenen Art auch Sprachformen des Folgerens, Schließens und Begründens identifizieren will, was aber nicht ansatzweise zu einem textlinguistischen Modell entsprechender Semantik-Syntax-Schnittstellen führt.

## 2.4 Literatur als Symbol

Bereits die kontrastiven Proben, die Essen für das dichtende Aussagen – hier Lyrik – gibt, forcieren den Eindruck asymmetrischer Fachlichkeit beträchtlich, da Essen in diesen Passagen geradezu ein Paradestück für einen Sprach- und Literaturbetrachtung verbindenden Deutschunterricht liefert. In heutiger Sicht würde man allerdings einige der verallgemeinernden Befunde gerade auch aus linguistischer Sicht für überzogen halten, zum Beispiel wenn über Rilkes „Spannung

zwischen akkusativischer und dativischer Aussage sinniert wird“ (ebd., S. 251). Analog zum *Begriff* als dem sprachlichen Kern philosophischer Darstellung stellt Essen für die Dichtung nun den Begriff des Sinnbilds bzw. Symbols heraus.<sup>9</sup> Was sie hier zunächst in Reaktion auf ein Brentano-Gedicht entwickelt, mutet möglicherweise kontraintuitiv oder unkonventionell an. Sie konstatiert, dass die Zeichen im Gedicht untereinander eine Beziehung eingehen bzw. Figuren bilden, die von den Gepflogenheiten alltagssprachlicher Darstellung abweichen. Ähnlich der interaktionstheoretischen Kritik an Substitutionsvorstellungen in der Metaphertheorie [und entsprechend von mir „übersetzt“] erkennt sie in dieser Konstellation, dass die semantischen Merkmale der Lexeme durch die geschlossenen Verbindungen nicht reduziert und vereindeutigt werden, sondern dass durch die semantisch offenen Verbindungen die semantischen Potenziale (Seme, Konnotate) erhalten bleiben, sodass von „unendlichen Bezugsmöglichkeiten“ (ebd., S. 261) gesprochen werden kann, man aber gleichwohl nicht von zufälligen, sondern von gestalteten Konstellationen ausgehen muss. Deshalb ließe sich der Begriff der Gestalt auch auf diese offenen Kombinationen bzw. dieses offene „Beziehungsgebilde“ applizieren. Während wir uns angesichts dieses Befundes und eingedenk der Beschwörung semantischer Unendlichkeit wohl intuitiv scheuten, einen Begriff wie „Sinnmitte“ für adäquat zu halten, tut Essen ebendies und erklärt auch die Mitte für „offen“ (ebd.). So spricht sie dann auch angesichts der semantischen Verweisvielfalt schlankweg von „Sinniefe“ und erklärt das so beschriebene Beziehungsgebilde zum Sinnbild, um zu schlussfolgern: „Dichterisches Darstellen ist Darstellen im Sinnbild“ (ebd., S. 262, Hervorh. i. O.). Was so bestimmt und als unterrichtliches Lernziel vorgetragen wird, ist allerdings terminologisch eher unklar gefasst, da Essen die Begriffe Zeichen<sup>10</sup>, Sinnbild und Symbol nicht systematisch klärt bzw. sich nicht explizit um eine literatur- oder sprachwissenschaftliche Verortung bemüht. Während häufig „Sinnbild“ (früher als Begriff für das

---

9 Die unterstellte besondere Affinität poetischer Literatur zum Symbol findet sich natürlich keineswegs exklusiv bei Essen. So formulieren die ‚Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule‘, die der politisch wirkungsmächtige Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen am 3. Oktober 1964 publizierte: „Die Einführung in die Dichtung soll die Symbolwelt der Dichtung als eine Wirklichkeit sui generis zur Anschauung bringen, jedoch im Horizont der sie umgebenden geistigen, geschichtlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Realität“ (Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 600). Die für Fragen der Schulkanonbildung interessanten Ausführungen sprechen an anderer Stelle gar davon, dass „Dichtung magische Redeweise“ (ebd., S. 602) sei und dass dies von den Lernenden in der Obersekunda erfahren werden soll. Auch wenn ich nicht vermute, dass Essen den Darlegungen des Deutschen Ausschusses in Gänze gefolgt wäre, gibt der Text doch zu erkennen, dass Essens Pochen auf eine Trächtigkeit unauflösbarer Symbole keineswegs eine deviante Praxis repräsentiert.

10 Aufschlussreich für den Rekurs auf den Zeichenbegriff in der Sprachdidaktik der 1960er Jahre sind Bernhard Weisgerbers Hinweise auf „einige Gefahrenquellen, die mit der Definition der Sprache als Zeichensystem gegeben sind“ (Weisgerber 1964, S. 117).

Emblem gebräuchlich) als Synonym für „Symbol“ verwendet wird, so auch bei Rilke und George, scheint Essen an manchen Stellen das Symbol als ein Sinnbild höherer Ordnung, mithin als Kombination von Sinnbildern, jedenfalls als „ein umgreifendes Zeichen“ zu fassen, wobei alles zeichenhaft zu fassen wäre, aber mit den sprachlichen Zeichen und den referierten Dingen auch auf einer unteren Ebene Zeichen vorliegen, die in der gestalteten Kombination („Konstellation der Zeichen“, „Figur“ (ebd., S. 262)) zu einem Sinnbild werden. Wolfgang Kayser spricht in seiner weit verbreiteten Einführungsschrift ‚Das sprachliche Kunstwerk‘ nicht von ungefähr davon, „das nichtssagende Wort Symbole zu meiden“ (Kayser 1960, S. 316). Auch wenn Kayser das selbst nicht gänzlich einhält, weist seine schnoddrige Bemerkung schon darauf hin, dass Essens Leser\*innen trotz oder wegen Goethes bekannten Auslassungen zum Symbol es mit keinem Begriff zu tun hatten, dessen Bedeutung klar auf der Hand liegt.<sup>11</sup>

In einem Aufsatz, der zwei Jahre nach der Erstveröffentlichung der Methodik die didaktischen Potenziale von Kurzgeschichten eruiert, meint Essen, dass dem Schüler an Borcherts „Nachts schlafen die Ratten doch“ „das Zeichenhafte aufgehen“ werde, und ist sich sicher: „In der Konstellation der Zeichen wird er das Symbol erkennen: menschliches Dasein erhellt sich im Widersprüchlichen von Zerstörung und Bewahrung, von Tod und Heilkraft, von Preisgebensein und Geborgenheit“ (Essen 2002, S. 314). Als Zeichen werden hier nicht Lexeme selbst, sondern die mit ihnen gezeichneten Figuren, Dinge oder Orte verstanden. Bei der Bestimmung auch dieses Symbols fällt auf, dass Essen die Historizität der Trümmerlandschaft flink transzendiert und in Borcherts Erzählung das Universalthema menschlichen Daseins erkennt, welches sich im Widersprüchlichen erhelle – eine Metaphorik, die dunkel genug bleibt, um nicht als Übersetzung

11 Immerhin wird man – die schillernde Geschichte des poetischen Symbolbegriffs zunächst einmal hintanstellend – sich auf die folgende Explikation verständigen und darin im Ansatz auch Essens Verständnis lokalisieren können: „Mehrdeutiges Zeichen als Resultat eines poetischen Verfahrens zur Erzeugung von Uneigentlichkeit durch ‚entdeckte‘, nicht ‚erfundene‘ literarische Ausdrucksmittel: Im Unterschied zur häufig als Gegenbegriff verstandenen Allegorie vertritt beim Verfahren der Symbolbildung zwar gleichfalls ein einzelnes Element des Textes (z. B. ein fiktionales Objekt, Ereignis oder Verhältnis) einen allgemeinen Sachverhalt (z. B. einen abstrakten Bedeutungs- oder Problemzusammenhang) hier jedoch geht das symbolische Zeichen nicht vollständig in dieser Verweisungsfunktion auf: Ein Symbol hat bereits unabhängig von seinem Symbolwert Existenz und semantischen Eigenwert. Ein primärer Sinnzusammenhang wird hier also zusätzlich durch einen sekundären, partiell analogen Sinnzusammenhang überlagert. Deshalb ist im Akt der Symbol-Rezeption eine vollständige Rückübersetzung nicht möglich: Es bedarf der Deutung (Interpretation) des im einzelnen Symbol angeschauten Allgemeinen (mit offenen, variablen Resultaten im Sinne poetischer Ambiguität)“ (Müller-Farguell 2007, S. 550). Auf eine Schwierigkeit wird in diesem Zusammenhang immer hingewiesen, die gerade für Essens integrativen Ansatz problematisch ist: die Differenz dieses Symbolbegriffs zu dem arbiträrer Zeichen in der Semiotik. Einen diachron angelegten Überblick über „Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft“ zu „Symbol“ liefert der gleichnamige Reader, herausgegeben von Berndt/Drügh (2009). Hier finden sich natürlich auch die verstreuten Kommentare Goethes.

poetischer Rede in Klartext zu erscheinen. In solcher Verpflichtung auf das Ahistorische ist die wesentliche Dogmatik Essens auszumachen.

„Dem Dichter wird das Symbol in Bewußtseinschelle gegenwärtig, es gewinnt in ihm geistige Gestalt, ohne sich zum Greifbaren zu verengen, und so kann er es darstellen, damit es uns sichtbar wird. Je größer der Dichter, um so mehr ist unser Erkennen ein Wiedererkennen von Wirklichkeit, die wir besaßen, ohne es zu wissen. So erkennen die Schüler, daß wahre Dichtung unhistorisch ist. Selbst wenn ihre Symbole scheinbar Geschichtliches deuten, so deuten sie damit auf übergeschichtliche Wirklichkeit, als deren vielfarbige Brechung wir das Erleben der Menschen in Zeiten und Räumen begreifen.“ (Essen 1959, S. 265)

Diese normative Setzung erweist sich schon deshalb als enorm folgenreich, als sie den Schüler\*innen den Raum absteckt, den ihre Textbetrachtungen aufzusuchen haben.<sup>12</sup> Mehr noch gibt sie auch die Sprache vor, mit der der Raum des Allgemeinmenschlichen betreten werden soll: Klug anmutende Widersprüchlichkeit ist greifbarer „Verengung“ vorzuziehen. Wie üblich spricht auch Essen vage distinktiv von „wahrer Dichtung“ und liefert so implizit einen wertungsästhetischen Maßstab, der aber, bei Lichte besehen, eher einer der Rezeption ist, wie sich zum Beispiel in der Behandlung Brechts (ebd., S. 278) zeigt: Brechts Dramen dürfen als wahre Dichtungen gelten, weil es mit Essen gelingt, auch sie ahistorisch zu lesen. Wertungsästhetisch imprägniert ist das Symbolverständnis Essens noch aus einem anderen Grund. Wie ihre Schüler\*innen schließlich auch (in anderer Terminologie freilich) lernen sollen, ist das Spiel der Signifikanten so ungewöhnlich nicht, und tatsächlich sind die Allusionen unbegrenzt, die Essens Beispielsatz einer Alltagserzählung zulässt: „Früher stand vor unserem Haus ein großer Baum“ (ebd., S. 268).<sup>13</sup> Ob das eine „Grenzenlosigkeit aller Wirklichkeitsfülle zum Bewußtsein“ (ebd.) bringen muss, wie Essen mit merklicher Emphase meint, sei dahingestellt, zumal das Exempel ja nicht ausschließt, dass im Gespräch so zurückgefragt wird, dass die vom Erzähler via Zeichen gemeinte Wirklichkeit auch für sein Publikum nicht mehr die „unendliche Fülle von Erscheinungen“ (ebd.) aufruft. Gleichwohl stellt sich die Frage: Wenn das für die Dichtung registrierte Geschäft des Deutens und des Symbolisierens so ubiquitär ist, da es unser aller Sprachhandeln ausmacht, was wäre dann noch das Besondere am Sprachkunstwerk? Die Antwort bringt wieder eine Wertung ins Spiel: „Dichter niederen Ranges“ (ebd., S. 263) belassen die Zeichen in vertrauten Konstellationen. Wo sie „die Symbole gewissermaßen ausmünzen“, bringe „der Dichter mit schöpferischer Kraft das Zeichen in einer *neuen* Figur zu *neuem*

12 Insofern ist es auch mindestens irreführend, wenn in historischen Überblicken Essens Arbeiten als „unterrichtspraktische Handreichungen ohne weiterreichenden Anspruch auf Wissenschaftlichkeit und eigenständige Theoriebildung“ (Goer 2016, S. 22) vorgestellt werden. Nicht verlässlich ist ebenso die Information, dass Essen die Systematik der Fachwissenschaft auf das Schulfach übertragen habe (ebd.). Vgl. im Übrigen die Ausführungen von Eiben-Zach zu den Problemen, Kurzgeschichten im neuen Genre der Interpretationsaufsätze zu traktieren (i. d. B.).

13 „Was ist ‚früher‘, was ‚Haus‘, was ‚Baum‘?“ (Essen 1959, S. 263).

Sinnbild *neu* zum Aufleuchten bringen“ (ebd., meine Herv.). Der frequente Rekurs aufs Neue hinterlässt natürlich, gerade im didaktischen Kontext, neue Fragen: Wie kann ich unterscheiden, ob das Ungewohnte neu oder nur antiquiert ist, woher weiß ich, ob das Gewohnte zur Produktionszeit vielleicht ganz neu war?<sup>14</sup>

## 2.5 Gegen Geschichte

Hierauf könnte vielleicht literarhistorisches Wissen eine Antwort geben. Doch den Raum für den Erwerb eines entsprechenden Wissens will Essen im Deutschunterricht der Oberstufe reduzieren. Für diese Option sind erkennbar unterschiedliche Motive verantwortlich. Erstens führt ihr entschiedenes Plädoyer für den Primat der Sprachbetrachtung als Garant für die Integrität des Faches dazu, den bisherigen Oberstufenunterricht mit seiner Fixierung auf literatur- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge für unausgewogen zu erachten. Mehr Zeit und Aufwand sollen der kontinuierlichen Beschäftigung mit Phänomenen der Sprache gewidmet werden. Zweitens ist die historische Prägung auszuwählender Lektürestoffe für sie ohnehin etwas, was in der unterrichtlichen Interpretation zugunsten ahistorisch überzeitlicher Deutung überwunden werden muss:

„Wird das Fach Deutsch im Sinne der Sprachbildung verstanden, so kann der exemplarische Unterrichtsgegenstand nicht literaturgeschichtlich gefasst werden als exemplarisch für eine Epoche. [...] Exemplarische Sprachwerke gelten zeitlos und haben ihre Gültigkeit gerade in dem, was nicht zeitcharakteristisch ist. Die Auswahl des Exemplarischen greift daher frei über die Zeiten hinweg nach geistigen, nicht nach zeitlichen Bezugsordnungen.“ (Essen 1965, S. 41)

Von dieser Dogmatik, die die Auseinandersetzung mit Sprache wie mit Literatur in letzter Instanz ahistorisch sehen möchte, war oben schon die Rede.<sup>15</sup> Neu für unsere Betrachtung ist ein drittes Motiv, das allerdings nolens volens auch die di-

14 Vgl. in diesem Zusammenhang die Kritik Pauldrachs an der Art, wie Essen den Geltungsumfang sprachlicher Zeichen als einen erweiterten erklärt: „dichterische Symbole werden so zu ‚umgreifenden Zeichen‘. Auch E. ESSEN befriedigt diese Differenz, die sich auf einen quantitativen Unterschied reduzieren lässt, nicht endgültig. Und so kommt sie immer wieder zu Aussagen über das Wesen der Dichtung und den richtigen Umgang mit ihr, die tatsächlich die Andersartigkeit dieses besonderen Gegenstandes zu anderen sprachlichen Formen deutlich machen – wahre Dichtung ist ineffabile [...]“ (Pauldrach 1979, S. 292f.). Pauldrach argumentiert weiter, dass die oft zu vernehmende „Rationalität der formalen Sprachbildung“ in der Behandlung der Literatur zurückgezogen wird, da der dichterische Gegenstand menschliches Denken und menschliche Sprache transzendieren soll (ebd., S. 293). Charakterisiere Ivo Essens Beiträge als Versuche einer Versachlichung des Deutschunterrichts, unterlaufe ihm ein „eklatantes Fehlurteil“, das allerdings noch durch die Würdigung Essens durch von Hentig übertroffen werde (ebd., S. 294f.).

15 Angesichts der massiven Skepsis gegenüber literarhistorischer Kontextualisierung ist allerdings Essens Konzilianz, wenn es um die Reifeprüfung geht und es hier heißt: „Über den wesentlichen Bestandteil von Sprachwerken der deutschen Dichtung und Philosophie sollten die Schüler in einer offenen und großlinigen Übersicht orientiert sein. Als stoffliche Ordnung bildet diese den Arbeitshintergrund der Prüfung“ (Essen 1965, S. 139).

daktische Fragwürdigkeit der überzeitlichen Deutungen zu erkennen gibt. Essen registriert, dass viele Lehrende, durch die Lehrpläne nicht klar genug instruiert, glauben, den Schüler\*innen „historische Zusammenhänge mitteilen zu müssen“ (ebd., S. 51). Diese gutgemeinte Praxis historischer Kontextualisierung habe aber den Kollateraleffekt, die Lernenden von einer eigenständigen und spannungsreichen Textwahrnehmung abzubringen:

„Da die Schüler kaum etwas von diesen weitreichenden, in Wahrheit außerordentlich schwer zu fassenden Verbindungen und Hintergründen nachprüfen, geschweige denn selbst erarbeiten können, sammelt sich in ihnen als Lernstoff ein Bestand an Tatsachen, Begriffen, Ideen an, den sie für geisteswissenschaftliche Bildung halten, und mit dessen Besitz sie sich daran gewöhnen, ahnungslos und summarisch Erscheinungen und Zusammenhänge abzustempeln.“ (ebd.)

Was hier als Gefahr des Abstempeln in den Blick gerät, wird in der Literaturdidaktik bis heute als Unterrichtseffekt zugunsten schematischer Topdown-Lektüren thematisiert (vgl. Spinner 2012; Kämper-van den Boogaart 2015). Ob es sich hierbei um den Effekt didaktischer Antinomien (Lindow/Wieser 2013) handelt oder um didaktisch Lösbares, scheint mir noch nicht geklärt zu sein. Insofern sind die programmatischen Fragen im Kern noch aktuell, die Essen auf ihre Weise formuliert:

„Wie kann dem berechtigten Verlangen des Deutschlehrers nach Übersicht und Zusammenhang in der Betrachtung der sprachlichen Kunstwerke so entsprochen werden, daß das Werk nicht isoliert und ohne Verknüpfungen, aber doch frei von der Beschwerung mit unverarbeiteten Beziehungen und Ideenverbindungen bleibt? Wie wird in den einfachen Grundlinien des Schulunterrichts der geschichtliche Ort des Sprachwerks bestimmbar? Wie sind Perspektiven zu eröffnen in die geistigen Räume, die hinter dem Sprachwerk offen sind und offen bleiben müssen?“ (Essen 1965, S. 51)

Dass ein rigider Verzicht auf historische Kontextualisierung den Ausweg böte, verdeutlichen die von ihr eingeräumten Schwierigkeiten, als Lehrkraft probate Fragen zur Textbearbeitung zu stellen. So präsupponiere die Frage nach der Bedeutung, dass „das dichterische Zeichen etwas eindeutig Benennbares meine“, und dies provoziere „immer wieder die summarische Schüler-Antwort“, „dieses Gedicht bedeute ‚das Leben‘, diese dramatische Person bedeute ‚den Menschen““ (ebd., S. 50). Essens Schluss, dass noch viel klarer herausgearbeitet werden müsse, wie „das Wesen des dichterischen Zeichens und des Symbols für den Schüler faßbar zu werden vermag als Andeutung im Vieldeutigen“ und was es hier bedeute zu „verstehen“ (ebd.), kann man vielleicht als skeptischen Kommentar in Richtung auf ihre eigene Methodik lesen. Dem wäre dann zu entnehmen, dass die dort strapazierten (Hin-)Deutungsformeln mit ihren Verweisen auf ein „menschliches Wesen und das Wesen menschlichen Daseins“ (Essen 1959, S. 259) didaktisch eher einen summarischen Phrasenschatz proviantierten und eine letztlich evasive Geste

von Gedankenschwere oder bemüht zitierter „Sinniefe“ evozierten. In jedem Fall scheinen die Beobachtungen zur unglücklichen und hybriden Deutungswirklichkeit der Schüler\*innen Essen in der Konsequenz zu einem Pragmatismus zu führen, der dem Anspruch auf Versachlichung positiv zuspätspielen müsste.

## 2.6 Gegen Interpretation

Schon ihre Methodik weicht, gerade auch in Hinsicht auf die Formate der schriftlichen Prüfung im Abitur, dem Begriff der Interpretation aus. Vorsichtiger wird klassifikatorisch für die Formel „Arbeit mit dem Text“ geworben, für die der Operator „Betrachten Sie das Gedicht“<sup>16</sup> (Essen 1959, S. 306) aufgeführt wird. Hält man sich vor Augen, was Essen in der Methodik „zur Betrachtung der Dichtung“ ausführt, wird man nun doch zögern, das Intendierte pragmatisch zu nennen. Zwar werden „Sachlichkeit, Klarheit, Bescheidenheit“ als notwendige Dispositionen herausgestellt und wird vor „Verschwommenheit“ gewarnt (Essen 1959, S. 272). Was dann aber „vom Horchen und Fragen“ der Betrachtung erwartet wird, ist nicht eben wenig: das Weitern „zu immer freier Sicht“, die „Anspannung aller Kräfte“, „Sammlung“, „Ausblick auf das Undeutbare“ und gleichsam „den eigentlichen Wert unseres menschlichen Daseins“, die Erkenntnis, dass scheinbar rationale Unstimmigkeit „Stimmigkeit zur unbegreiflichen, im Wirklichen verborgenen Wahrheit“ erweise (ebd., 272f.). Für eine unterrichtsmethodische Handreichung waren dies sicher auch 1959 eher rhetorische Stimuli, mit denen die Lizenz zu einem profanen Umgang mit poetischen Werken verweigert wurde, in konstruktiver Hinsicht aber kaum in Unterricht umsetzbare Instruktionen.

1965 ist die Ausgangslage für Essen eine andere. Hier ist sie es, die den gesammelten Lehrplänen der Bundesländer vorhalten kann, einerseits die hehrsten Ziele zu proklamieren, wenn Schüler zum Interpretieren poetischer Texte geführt werden sollen, andererseits aber äußerst zurückhaltend zu sein, wenn es darum ginge, praktikable Methoden der Textinterpretation zu skizzieren. Stattdessen werde darauf vertraut, dass dies den Lehrkräften schon irgendwie gelinge. Dass überdies wiederholt der wenig überraschende Hinweis gegeben werde, sich beim Interpretieren an den Text zu halten, sei womöglich symptomatisch: Hier solle einer Tendenz entgegengewirkt werden, die die Lehrpläne mit ihren pädagogischen und weltanschaulichen Aufladungen selbst begünstigten (Essen 1965, S. 48). Eingedenk der ungelösten Fragen einer didaktisch reflektierten Interpretationsmethodologie plädiert Essen 1965 nun explizit dafür, den Interpretationsbegriff in der Unterrichtsarbeit „nur mit großer

16 Was einmal mehr die Pseudoleistungen von Operatoren illustriert. Da das „Betrachten“ kein definierter Fachterminus ist und auch nicht anzunehmen ist, dass es ein intersubjektiv geteiltes Verständnis davon gibt, was es heißt, einen Text zu betrachten, kommt es in der einzelnen Lerngruppe auf die Etablierung schulischer Routinen an, über die ein Verständnis dessen, was die Lehrkraft beim *Betrachten* von Texten erwartet, halbwegs internalisiert wird. Der Operator könnte dann aber auch lauten: „Machen Sie mal“.

Zurückhaltung anzusetzen“ und „für die Dichtung“ lieber von „Textbetrachtung“ zu sprechen, während „Arbeit mit dem Text“ nun Untersuchungen nicht-poetischer Texte vorbehalten sein soll (ebd., S. 54). Nun soll es unterhalb der Interpretation um ein „Verstehen“ gehen, soweit es den Schüler\*innen „bei intensiver geistiger Anstrengung und planvoller Arbeit möglich ist“ (ebd.). An der „Problematik“ ändert dieser Vorschlag aber wenig, da es nicht nur keine unterrichtstaugliche Interpretations-, sondern schließlich auch keine Betrachtungsmethodik gibt, wie oben skizziert.<sup>17</sup> So ist es dann auch lediglich so, dass die Reputation dessen, was eine Interpretation normativ darstellt, vor den Profanisierungen durch Schüler\*innen geschützt wird, die das Interpretieren als Paraphrasieren und Assoziieren praktizierten, so Essens Beobachtungen (ebd.). Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass es bei Essen die Lehrkraft sein soll,<sup>18</sup> die ihren Schüler\*innen eine formvollendete Interpretation vorzuführen habe, damit diese der Distanz ihrer Leistungen zu solch wissenschaftlichem Produkt gewahr würden.

Die Grenzen der durch Essen erarbeiteten Versachlichung zeigen sich konsequenterweise auch bei der Neujustierung der Aufsatzformen. Hier liefert sie durchaus eine fachlich motivierte Kritik am beliebten Genre der literarischen Charakteristik. Schon die Kritik am Besinnungsaufsatz fällt dann allerdings ambivalent aus. Dessen schreibdidaktischen Potenziale im Sinne eines heuristischen Schreibens werden eher als Defizite gebrandmarkt. „Besinnung“ sei eine zu subjektive, dem „Schweifen“ Raum gebende Kategorie; „der eigentliche Akt der geistigen Leistung aber fordert objektive Zucht“ (ebd., S. 68). Die Attacke gegen den von Ulshöfer so geschätzten Besinnungsaufsatz gilt zwar auch den hochtrabenden Themen „allgemein weltanschaulicher Anschauung“ (ebd.), die nicht anders als schweifend und stets damit dilettierend bearbeitet werden können. Was Essen als „Bildung zu objektiv zugreifender, methodisch planvoller geistiger Arbeit (ebd., S. 69) be-

17 So fügt Essen den Gebieten fachlicher Arbeitsmethoden beim Stichwort „Methodik der Betrachtung der Dichtung“ etwa im Unterschied zur Sprachbetrachtung keine erläuternden Unterpunkte ein (vgl. Essen 1965, S. 151). Müller-Michaels' hübsche Pointe zu Essens Methodik, „Der Primat gehört der Methode gegenüber dem Inhalt; die Didaktik wird dieses Verhältnis umkehren“ (Müller-Michaels 1980, S. 41) scheint mir schon aus diesem Grund nicht ganz nachvollziehbar zu sein. Dass Essen allerdings tatsächlich den Fokus auf das Können der Lernenden gerichtet sehen will, hat meines Erachtens weniger mit formaler Bildung zu tun als mit Positionen, wie sie seit geraumer Zeit mit der Kompetenzorientierung verbunden werden. Das konnte man freilich 1980 noch nicht wissen.

18 Ohnehin sind bei aller artikulierten Empathie gegenüber den überlasteten und alleingelassenen Deutschlehrkräften Essens Ansprüche an die Profession anspruchsvoll. Dies betrifft nicht die Planungskompetenz, sondern auch die fachlich versierten performativen Unterrichtshandlungen. Auch wenn von charismatischen oder theatralen Projektionen in akzentuierter Sachlichkeit abgewichen wird, ist Essens ideale Lehrkraft keine, die im Ritual fragend-entwickelnden Unterrichts als intellektuelle Bezugsfigur abtaucht. „Daß die meisten Deutschlehrer Bedenken haben, selbst zu referieren, erklärt sich mit Sicherheit als Mißverständnis gegenüber der Forderung des Arbeitsunterrichts“ (Essen 1965, S. 102). Dem entspricht auch ihre Kritik an den fachlichen Angeboten des Lehramtsstudiums, die die Novizen viel zu selten mit Praktiken der Interpretation und der Sprachbetrachtung vertraut machten.



zeichnet, lässt sich in der Rede von „Zucht“ martialisch gehen und bleibt dennoch eigentümlich leer. So fragt Essen an anderer Stelle selbst lehrplankritisch: „In welchen Grundleistungen zeigt sich sprachliche Zucht?“ (ebd., S. 110).<sup>19</sup>

Was die „Arbeit mit dem Text“ angeht, die in den staatlichen Vorgaben eine erstaunlich marginale Rolle spiele, so Essens Befund, wird diese Aufsatzart zwar an die erste Stelle der „Grundformen“ schriftlichen Arbeitens gerückt. Was aber hier geleistet werden soll, wird nicht gerade in großer Klarheit beschrieben. Für die Schüler\*innen gelte es, „selbständig Texte verschiedener Art methodisch anzugehen“ und dabei die Ziele zu verfolgen: Verstehen, Mit- und Nachdenken, Gestalt- oder Formerfassung, Stellungnahme, Beurteilung“ (ebd., S. 79). Vorbereitet werden könnte die Betrachtung von Dichtung durch Unterrichtsgespräche auf der Basis „von Formuntersuchungen in schriftlichen Übersichten“, deren Reichweite in eigenen „Gestaltungsübungen“ sondiert werden könnten (ebd., S. 77). Obschon Essen den Leistungsgedanken hochhalten und die Lernenden merken lassen will, dass Deutschunterricht mehr ist als eine gute „Unterhaltung über Dichtung“ (ebd., S. 112), sind ihre Leistungserwartungen gegenüber der Textarbeit (vgl. ebd., S. 118f.), gerade mit Blick auf die „Betrachtung“ überaus unspezifisch. Dieser Eindruck wird von ihren Ausführungen zur Reifeprüfung bestätigt. Zwar findet eine am Kanon orientierte „stoffliche Ordnung“ Erwähnung (vgl. FN 18) und wird darauf gedrungen, dass Literatur, nicht aber Werke der bildenden Kunst in eine Fachprüfung Deutsch gehörten. Wenn aber vorgeschlagen wird, dass eine von vier den Geprüften zur Auswahl stehenden Aufsatzarten die „Arbeit am Text“, also an Sprachwerken aller Art, repräsentieren soll, stößt man auf keinen erläuternden Kommentar.

## 2.7 Zwischenbilanz

Assoziiert wurden und werden mit den Arbeiten Erika Essens die Intentionen, den Deutschunterricht neu zu formieren und in diesem Zusammenhang zu versachlichen und stärker als einen sprachbildenden oder -betrachtenden Unterricht auszurichten. Die Motive, die solche Ansprüche bewegen, legt Essen selbst auf die Hand: die dominante Rolle der dilettierenden Lehrerpersönlichkeit, ein ausgreifender Gegenstandsbereich der ebendieses Dilettieren fördert, eine Orientierung an

19 Von zuchtvoller Sprache sprachen auch die Hinweise zur Leistungsbeurteilung des von Essen zitierten Lehrplans von Baden-Württemberg. Parallelen zur ideologisierten „Sprachgermanistik 1933ff.“ sind nicht ganz zu verkennen: „So widersprüchlich die Bestimmungstücke sind — Bedeutungsschwer‘ und ‚verständlich‘, ‚monumental‘ und ‚anschaulich‘, ‚hart‘ und ‚bildsam‘, ‚stolz‘ und ‚wirksam‘ heißen sie —, martialisch geprägte Sprachökonomie vor allem ist Leitbild: ‚gerafft‘, ‚zuchtvoll‘, ‚klar‘ — dies besonders — ‚gestimmt‘, ‚schlicht‘, ‚schweigsam‘[!], ‚knapp‘, ‚straff‘, ‚bündig‘, ‚kargbemessen‘, ‚einfach‘, ‚gehalten‘, ‚sachlich‘, ‚kämpferisch‘, ‚soldatisch‘, ‚heldisch‘ heißt das Sprachideal; daneben auch hier das bekannte, von biologischem Denken geprägte Bild: Sprache sei ‚gesund‘, ‚echt‘, ‚natürlich‘. Dagegen finden sich bemerkenswert wenig Urteile zur schlechten Sprache der Intellektuellen und der Wissenschaft, sie ist ‚farblos‘, ‚langatmig‘, ‚geschwätzig‘, ‚schillernd‘, ‚blendend‘, ‚zerfasernd“ (Kämper-Jensen 1993, S. 181f.).

hochfahrenden und schwerlich operationalisierbaren Bildungszielen, die Schwierigkeit, gewünschte Schülerleistungen fachlich auszuweisen und zu bewerten. Realisiert werden Essens Ansprüche, Sachlichkeit und Fachlichkeit zu forcieren, zweifellos in einem kritischen Blick, den insbesondere ihre Sichtung der staatlichen Vorgaben, aber auch ihre Unterrichtsbeobachtungen belegen. Nimmt man die Frequenz wahr, in der in ihren Monographien von fachlichen Methoden oder fachlicher Methodik affirmativ die Rede ist, und macht sich deutlich, wie sie die Gegenstände und Lerngebiete systematisch dimensioniert, so zum Beispiel für das Sprachwerk, stellt sich der Eindruck ein, dass der annoncierten Sachlichkeit und Intersubjektivität entsprochen wird. In vielen Fällen erweist sich indes, dass unter dem Strich besagte Ansprüche leer bleiben, Fachmethodisches zum Beispiel nicht ausgeführt, Leitbegriffe nicht explikativ geklärt werden. Stattdessen stoßen die Leser\*innen auf raunende Jargonformeln, auf unsauber verfügte Versatzstücke kursierender Dichtungsentologien und Sprachtheorien<sup>20</sup> und sehen sich dergestalt mit einem Modus normativer Rede konfrontiert, der genau dem zu entsprechen scheint, wovon Essen den Deutschunterricht zu befreien beanspruchte. Im Ergebnis scheint dies zu einer frappanten Ambivalenz zu führen. Einerseits zeigt der nüchterne Blick auf die Hochwertprosa der staatlichen Lehrpläne und auch auf die Ritualisierungen des wirklichen Unterrichts tatsächlich, wie Rationalitätsdefizite mit Verschrobenheiten kaschiert werden und mithin einen Deutschunterricht „in der Krise“. Schwieriger wird es, wenn Essens Kritik konstruktiv wird, ohne die von ihr selbst gestellten Fragen beantworten zu können. So dürfte viele Akteur\*innen die Kritik an schulischen Interpretationen, an einem sprachvergessenen Literaturunterricht, an der Vernachlässigung einer sprachlich fokussierten Auseinandersetzung mit pragmatischen uns expositorischen Texten, an einer Hypostasierung weltanschaulicher Inhalte oder auch am Methodendefizit fachlichen Arbeitens überzeugt haben. Doch gerade, wenn es um den alten (und aktuellen) Kern des Oberstufenunterrichts geht, finden die mit der Kritik sympathisierenden Lehrkräfte nur wenige methodische Auswege. So verwegene eklektisch und gleichsam verschwommen über „wahre“ Dichtung und große Menschheitsfragen werden auch ohne die Lektüre der Schriften Essens nicht wenige Studienräte sich verlautbart haben, muss man annehmen. Hier bleiben Provokationen aus.<sup>21</sup>

20 Systematisches zu den Sprachwerken scheint sich an Bühler zu orientieren (vgl. z. B. Ivo 1969, S. 46), die Ausführungen zu den Gattungen korrespondieren schwach mit Staigers Grundbegriffen, und in den Ausführungen zu den Inhaltsbezügen sprachlicher Zeichen zeigt sich erwartungsgemäß eine Affinität zu Weisgerber, die in der Methodik auch explizit wird.

21 Vgl. zum „Irrationalismus“ bei Essen selbst auch Steitz-Kallenbach: „Methodisch hängt das Vorgehen an einer, die es vormacht, die ihr Verhältnis zur Literatur im Sinne des „Der Lehrer als Synonym der Literatur“ als Modell erkennbar werden lässt. Das fragend-entwickelnde Prinzip ist lehrerinnenorientiert; die Lehrerin entwickelt ihre ‚Schau‘ des Gedichts, der die Schüler folgen – oder auch nicht. ‚Innere Schau‘, ‚aufleuchten‘, ‚Sinn‘, ‚Erlebnis‘, ‚Schöpfung‘, ‚innere Sammlung‘, ‚überpersönliches Ich‘, ‚innerer Mitvollzug‘: All das sind methodisch schwer handhabbare und verifizierbare Konzeptionen der Gedichtinterpretation“ (Steitz-Kallenbach 2002, S. 77).

## 2.8 Reaktionen

Eingangs war mit Hubert Ivos Würdigung der sachlichen Ansprüche Essens einer der wichtigsten Protagonisten in der Transformation der Deutschdidaktik von einer seminaristischen zu einer universitären Domäne zitiert worden.<sup>22</sup> Diese Würdigung ist in einem kleinen Band aus Diesterwegs ‚Roter Reihe‘ mit dem programmatischen und folgereichen Titel ‚Kritischer Deutschunterricht‘ zu finden, der auch über die zitierte Stelle hinaus Essen freundlich in die Diskussion einbezieht.<sup>23</sup> Produktiv gerät das insbesondere durch eine typologische Differenzierung von Professionskonzepten, die den Ansatz Erika Essens mit dem Verständnis Robert Ulshöfers kontrastiert, um daraus eine Frage für empirische Forschungen und für die (politische) „Aufgabenzuweisung“ (Ivo 1969, S. 55) zu entwickeln. Essen reflektiert, wie gesehen, die Lehrkraft eher als alleingelassenen Akteur, für den die Autonomie, sein Fach zu strukturieren, eine Bürde darstelle und der häufig die Sache seines Unterrichts als Dilettant traktiere. Bei Ulshöfer hingegen gehe es nicht um „die methodische Absicherung des Fachs, seiner Gegenstände und Arbeitsweisen“ (ebd., S. 41), um die lebenserfahrene Persönlichkeit des Lehrers, der im Idealfall gar keine Methodik nötig habe, da diese inkorporiert sei. Während Essen also in der „Personenbezogenheit des Deutschunterrichts“ (ebd.)<sup>24</sup> eher die Gefahr des Subjektivismus ausmache, erkenne Ulshöfer vielmehr Potenziale für einen als Lebenslehre schlechthin begriffenen Unterricht. Zwischen diesen Polen konturiert Ivo sein Arbeitsprogramm einer Fachdidaktik, das notwendig die Binnenfragen des Unterrichts transzendieren müsse.

### 2.8.1 Ivos Verständnis

Als 1975 sein Titel ‚Handlungsfeld Deutschunterricht‘ als Fischer-Taschenbuch erschien, hatte Ivo fünf Jahre zuvor mit anderen zusammen und in Konkurrenz zu Ulshöfers ‚Deutschunterricht‘ die Zeitschrift ‚Diskussion Deutsch‘ gegründet, wirkte seit drei Jahren als Professor für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Goethe-Universität in Frankfurt, hatte ein Jahr zuvor nach Konflikten im Regierungslager seine Funktion als Sprecher der mit den hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch (RR D S I) niedergelegt<sup>25</sup> und nahm im gleichen Jahr

22 Vgl. hierzu insbesondere den grundlegenden Band Ivo 1977.

23 Auf eine mögliche antipodische Konstellation beider Didaktiker bei der hessischen Lehrplanentwicklung wurde implizit schon hingewiesen. Ivo war in verantwortlicher Position bei den berühmten Hessischen Rahmenrichtlinien Deutsch. Ivo und Essen haben aber auch in der Entwicklungsarbeit kooperiert (Ivo 1969, S. 94, FN 1).

24 Es geht bei Essen wie bei Ivo nicht um die Personengebundenheit des Unterrichts allgemein, sondern um diesen Aspekt in einem wenig strukturierten Fach (wie heute gesagt wird). S. o.

25 „Eine Reformarbeit, die auf die reale Situation der Mehrheit der Bevölkerung und das heißt auf die der lohnabhängig Arbeitenden wirklich nicht nur verbal eingeht, ist nicht mehr möglich.“ (H.M. 1974, o.S.)

1974 am ersten Symposium Deutschdidaktik<sup>26</sup> teil. ‚Handlungsfeld Deutschunterricht‘ widmet eines von vierzehn Kapiteln Erika Essens erneut für eine Würdigung. Um die fachhistorische Leistung Essens ins Licht zu rücken, fokussiert Ivo zunächst ausgiebig das Jahr 1955, auf das er das Erscheinen der Methodik datiert.<sup>27</sup> Dabei ist ihm erkennbar gelegen, Erika Essens Beitrag als eine Zäsur des Nachdenkens über den Deutschunterricht zu charakterisieren. Von erheblicher Bedeutung ist dabei in seiner Sicht angesichts einer Opposition zu Ulshöfers Lebenslehre und der Deutschkunde der Umstand, dass „Essen – jedenfalls im Grundsatz – den Faden zu einer Tradition, in der Sprache vornehmlich als Medium nationaler Identität verstanden wurde“, abgeschnitten habe (Ivo 1975, S. 200). Wahrscheinlich scheint mir, dass Ivos Wertschätzung unausgesprochen eine jüngere Generation in der Didaktik adressiert, die nach seinem Eindruck die befreiende Wirkung Essens nicht hinreichend zu reflektieren vermag. Diese historische Relativierung schließt auch den oben von mir registrierten Mangel an theoretischer Stringenz ein, wie ein längeres Zitat deutlich macht:

„Damit stellt sich Erika Essen in Opposition zu einer Tradition, die DU anhängt

- an die jeweiligen Trends sprachwissenschaftlicher Forschung [...]
- an Sprachauffassungen, die Sprache nicht für sich, sondern für anderes ansehen (Nationalismus).

Erika Essen erörtert die sprachtheoretischen Grundlagen ihres Konzepts nicht ausführlich und weist auch Auseinandersetzungen mit der sprachtheoretischen Literatur nicht nach.

Diese Tatsache läßt sich so deuten:

- sie formuliert ihr Programm in laufender Reflexion auf ihre eigene Praxis
- vorhandene sprachtheoretische Konzepte mit ihrem nicht deckungsgleich.

So problematisch das Vorgehen Erika Essens im einzelnen hier auch sei, eine Berechtigung kann diesem Vorgehen kaum abgesprochen werden: solange eine explizite Theorie sprachlichen Handelns nicht ausgearbeitet ist, wird sich eine Didaktik des Primärsprachenunterrichts auf die Klärung von ‚Alltagswissen‘ von Sprache konzentrieren und im übrigen dem Schicksal des Synkretismus nicht entgehen können.“ (ebd., S. 202)

### 2.8.2 Dahles Kritik: vernichtend?

Zu den Adressaten dieser relativistischen Verarbeitung Essens mag Wendula Dahle (s. o.) gezählt haben, die Ivo im Zeitstrahl seines Beitrags auch explizit platziert: „1955 – da sind es noch 13 Jahre bis zur vernichtenden Kritik, die Wendula

26 Das Symposium (SDD) entwickelte sich als e. V. zum Fachverband der Deutschdidaktik, vor allem der universitären. Das SDD gibt auch die wissenschaftliche Zeitschrift ‚Didaktik Deutsch‘ heraus. Im ersten Heft der Halbjahresschrift erschien 1996 u. a. Hubert Ivos Beitrag ‚Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik‘.

27 Der Band erschien, anders als Ivo annimmt, 1956. Allerdings unterzeichnet Essen ihr Vorwort mit Herbst 1955, und insofern sind die historischen Situationen, die den Witz des Kapitels ausmachen, motiviert.

Dahle an dem Konzept Essens übt“ (ebd., S. 197). Inwiefern handelt es sich bei Dahles Intervention tatsächlich um eine vernichtende Kritik, und was fällt einer solch harten Kritik anheim? Den größten Stein des Anstoßes bietet ausgerechnet der Modus, in dem Essen ihren Deutschunterricht mit der Aufgabe zur Sprachbetrachtung verklammert. Dahle moniert hier, dass nicht nur Essens Methodik eine Frage ignoriere, die im Zusammenhang verstärkter Forderungen nach sozialer Chancengleichheit virulent und von der jüngeren Soziolinguistik erfasst sei: die soziale Codierung von Sprache und die Funktion der Codes zu sozialer Selektion und Herrschaft. Von „der“ zu betrachtenden Sprache zu sprechen, sei mithin keineswegs neutral. Diese Kritik Dahles rekurriert auf eine Diskussion, die nach 1970 mit der Verbreitung der Dissertation Ulrich Oevermanns (1972)<sup>28</sup> und der dadurch begünstigten Rezeption der Beiträge Basil Bernsteins entschieden an Breite gewann (vgl. Strassner 1977, S. 12f.) Für Dahle jedenfalls ist mit dem Sprachkonzept Essens, das wie dasjenige Ulshöfers auf Leo Weisgerber zurückgehe, dem Deutschunterricht eine Prägung gegeben, die als Verstärkung der Auslesebarrieren wirke, da

„es für sprachlich nicht so weit entwickelte Kinder sehr viel schwieriger ist, ‚betrachtend‘ sprachliche Normen der Dichtung und auch der eigenen Sprache zu erkennen als ein eingepacktes Regelgebäude anzuwenden oder ‚lebenskundliche‘ Erkenntnisse [...] aus den im Unterricht gelesenen Texten zu gewinnen.“ (Dahle 1968, S. 463)<sup>29</sup>

Auch wenn Dahle Essens Kritik am alten lebenskundlichen Unterricht folgt und insofern den reformatorischen Charakter ihrer Methodik konzidiert, äußert sie doch den Verdacht, dass diese subtile Verschärfung der sozialen Bildungsbarrieren zu einem Zeitpunkt aufgegriffen werde, in der die soziale Öffnung höherer Bildung auf der politischen Agenda stehe. Einen Beleg für den latenten Elitarismus findet Dahle etwa in den Ansprüchen, die Essen mit der Dichtungsbetrachtung verbinde. Tatsächlich heißt es hier, dass „unsere Betrachtung“ niemals fertig werden könne, und dass „der Lehrer, der sich bemüht deutend zu vereinfachen, die Dichtung in feste Begriffe zu bringen, die sich lernen und behalten lassen, [...] den Sinn seiner Arbeit“ missverstehe (Essen 1962, S. 272). Es gehe nicht darum,

28 Knapp gesagt, geht es in dieser Diskussion darum, dass die sprachliche Sozialisation von Unterschichtkindern zu einer Benachteiligung im Bildungswesen führe, das, wie empirische Befunde zeigen, insbesondere in den weiterführenden Schulen auf einem Modus sprachlicher Verständigung (elaborierter Sprachcode) basiere, über den Kinder aus benachteiligten Schichten nicht verfügten (restringierter Code). Auf der Basis dieser „Defizit-Hypothese“ wurden entweder Maßnahmen für einen kompensatorischen Sprachunterricht gefordert, eine Veränderung der Schulsprache postuliert oder eine Kombination beider Forderungen gewünscht.

29 In der Einführung zur 8. Auflage ihrer Methodik geht Essen allerdings kurz auf die „Sprachsoziologie“ und auf Arbeiten von Bernstein oder Oevermann ein. Diese sieht sie als Bestätigung ihrer These von der Bedeutung, die der Sprachbildung zukommen müsse. Das ist nachzuvollziehen, bleibt aber als Konsequenz für den eigenen Ansatz noch stark ausbaufähig (vgl. Essen 1972, S. 12).

so Essen tatsächlich, dass Schüler\*innen „eine Konstruktion aus Maßstäben und Begriffen“ (ebd.) gewannen. Sie sollten vielmehr wissen, dass die Erfahrungen im Unterricht erst ein Anfang seien, „eine Eröffnung von Räumen, die ihnen für künftiges Leben zugänglich werden sollen“ (ebd.). In solchen Passagen kann Dahle erkennen, dass für Essens Unterricht die Aufgabe nicht infrage stehe, „Abiturienten ganz speziell auf ihre künftige gesellschaftliche Stellung vorzubereiten“ (Dahle 1968, S. 460). Der „Verlegung der ‚Wirklichkeit‘ in die Sprache,<sup>30</sup> auf die Essens Ansatz erklärtermaßen hinauslaufe, entspreche einer Bildungsideologie der Individualität, die unabhängig von „äußeren Einflüssen“ zu entwickeln sei. Mit Leo Kofler befindet Dahle deshalb für den dergestalt „Höher Gebildeten“:

„Er kann sich von allen politischen Tagesfragen, die sein soziales Engagement herausfordern, auf sein inneres Menschentum zurückziehen. In der Dimension der Individualität gewinnt dieser ‚Gebildete‘ das Bewußtsein, daß er seine Persönlichkeit unabhängig von äußeren Einflüssen entwickeln kann. Die Probleme der Außenwelt werden als vulgäre, nicht ‚eigentliche‘ Probleme verdrängt, denn im Bereich der Innerlichkeit erfolgt die Bewährung; ‚wirkliche‘ Freiheit, die nur der ‚Gebildete‘ sich gesellschaftlich erlauben und ökonomisch ermöglichen kann, wird als eine schöpferisch-genießende vorgeführt, die schließlich zu einem sinnvollen und erfüllten Leben führen kann.“ (ebd., S. 461)

Solcher Kritik Dahles schließt sich 1970 unter anderem Grünwaldt an, wenn er, scheinbar widersprüchlich, konstatiert, die in Sprachbetrachtung kulminierende Sachorientierung Essens habe einen „Sprachformalismus“ zur Folge, der einerseits nutzlos, dann aber doch politisch gefährlich sein soll, „weil er für alle beliebigen Dinge verfügbar gemacht werden kann“ und außerdem „von der Beschäftigung mit der Wirklichkeit ablenkt, da diese als ‚unwesentlich‘ diffamiert wird (Grünwaldt 1970, S. 176). Obgleich Grünwaldt in Essens Sachorientierung im Vergleich zu der als „autoritär“ markierten Konzeption Ulshöfers einen „Fortschritt in Richtung auf Demokratisierung der Schule“ (ebd., S. 178) erkennt, führe also die Identifikation von Sache und Sprache zu einem *l’art pour l’art*-Unterricht (vgl. ebd.). Wie passt dieser Hinweis auf einen „lebensfernen Formalismus“ (ebd.) zu dem Verdacht, politisch für alles verfügbar zu werden? Klar wird das bei Grünwaldt nicht wirklich. Immerhin können wir annehmen, dass er der Auffassung ist, dass die weltanschauliche Neutralisierung der Lehrkraft der Methodik Essens nicht gelingt, da die immer wieder aufgeführte Erfahrung nur anzudeutender Symbolik der Sprachkunstwerke nicht das ist, was Schulpraktiker\*innen mit ihrer Profession verbinden. Deutlicher wird diese Erdung der Vorschläge Essens bei Dahle, die einerseits konstatiert, dass „die zurückgebliebenen Sprachhülsen mit neuen ideologischen Sinndeutungen ausgefüllt werden können“ (Dahle 1968, S. 458).

30 Die ‚Flucht in die Sprachbeschreibung‘ beobachtet Dahle im überarbeiteten Beitrag für ‚Bestandsaufnahme‘ anschaulich an Interpretationshilfen für einen Lehrband des Lesebuchs A9, in der Brechts Gedicht ‚Die Lösung‘ zu Strukturbestimmungen für Satzgefüge genutzt wird (Dahle 1970, S. 136).

Eine Tendenz, die Essens Verdikt gegenüber einem Weltanschauungsunterricht zuwiderliefe. Von wem also soll die Reideologisierung ausgehen? Nach Dahle wäre hierfür das vorfindliche Verständnis der Lehrerrolle verantwortlich zu machen. In dieser Rolle sehe sich der Lehrer „vor allem als Pädagoge, als Erzieher der Jugend“, und nicht so sehr als Wissensvermittler“. Und eine solche Rollenauslegung sei kein autonomer Akt, sondern vollziehe sich in den sozialen Abhängigkeiten der Profession, so Dahle in Rekurs auf Ivo (1969, S. 16–50).<sup>31</sup> Bestärkt werde er nämlich durch Eltern, Schüler\*innen und Kolleg\*innen, die erwarteten, dass die „Sachen“ im Deutschunterricht nur als Anlässe für persönliche Aussprachen genutzt würden (Dahle 1968, S. 465). Der Vorwurf der potenziellen politischen oder ideologischen Instrumentalisierung betreffe also nicht die Intentionen der Essen-Methodik, sondern er bezöge sich auf die Beharrungskräfte der Praxis.

## 2.9 Essens Crux: antagonistische Faszinationen

Anders sieht es mit dem Formalismus-Vorwurf bzw. dem Vorwurf aus, die im Unterricht behandelten Sprachwerke in die Sprache und in überzeitliche Menschheitsfragen einzurücken und mithin der historischen sozialen Realität zu entrücken. Mit diesem Zug gelingt es, die Kanonfrage zu entspannen, da man unter diesen Bedingungen auch ‚Littérature engagée‘ oder Brecht nicht länger negieren musste. Tatsächlich lässt sich in dieser Hinsicht Essens Programm in den Kontext schulischer Praktiken rücken, wie sie Pierre Bourdieu in den 1960er Jahren für Frankreich thematisiert, wenn er davon spricht, „dass das Schulsystem den paradoxen Effekt hat“, eine bestimmte Lektüreform, nämlich das Lese- als Informationsbedürfnis, „auszurotten“ (Bourdieu 2001, S. 130).<sup>32</sup> Studiert man Bourdieus Arbeiten über die „konservative Schule“ und sein Plädoyer für eine rationale Didaktik, tritt wieder die ganze Ambivalenz in Erika Essens Reformversuchen hervor. Einerseits entspräche es mit Bourdieu einer sozialen Öffnung exklusiver Bildung, würden auch die geisteswissenschaftlichen Fächer zu methodischen und stark strukturierten. Schwieriger fiel dann die „Abwertung der Techniken“ als „Kehrseite der Verherrlichung der intellektuellen Virtuosität, die den Werten der kulturell privilegierten Klassen strukturell affin ist“ (ebd., S. 40). Auch wenn Essen selbstverständlich nicht in diesem Sinn von Klassen redete, könnte ihr Ansinnen, methodische Arbeit zu lehren und zu würdigen, als kritische Antwort auf Unterrichtspraktiken aufgefasst werden, die das scheinbar spielerisch Intuitive vor dem mit Fleiß und System Gelernten priorisieren. Spricht Bourdieu davon, dass der Französischunterricht den schulischen Eifer „sowohl durch die Unbestimmtheit und Ungenauigkeit der Aufgaben als auch durch die Vagheit und Ungewiss-

31 Das entsprechende Buchkapitel Ivos erschien als separater Zeitschriftenbeitrag bereits 1965.

32 Zu den bildungstheoretischen Widersprüchen bei Bourdieu siehe Kämper-van den Boogaart 2018.

heit der Zeichen von Erfolg und Misserfolg entmutigt“ (ebd., S. 60), so steht das keineswegs fern zu dem, was Essen bei ihren Vorschlägen zur Neuordnung des Fachs vorgeschwebt haben mag. Die Crux ist jedoch, dass Essen die postulierte Fachmethodologie nicht zu bieten hat und auch ihre Terminologie unscharf gerät. Mit dem in mancher Hinsicht angestregten Versuch, die Betrachtung der Sprache in den Fachmittelpunkt zu rücken, führt sie einerseits eine Metapher ins Feld, die, bei Lichte besehen, wenig Klarheit verheißt; zum anderen bedient sie, wie Dahle moniert, mit *der* Sprache eine Form kulturellen Kapitals, die Bourdieu als den „effektivste[n] Teil des kulturellen Erbes“ taxiert, „weil sie qua Syntax ein System übertragbarer Geisteshaltungen liefert, die ihrerseits mit Werten verknüpft sind, die die ganze Erfahrung bestimmen“ (ebd., S. 42). Und mit dem Insistieren auf die überzeitlichen Fragen *des* Menschen und das nicht zu übersetzende dichterische Symbol steckt sie in der Tat „Gemeinplätze“ ab, die nicht nur literarische Kommunikation entschärfen, sondern zugleich Spielregeln abstecken, was unter Gebildeten gesagt und was nicht gesagt werden darf (ebd., S. 87). Selbstverständlich erfolgt dieses Abstecken nicht aus strategischem Kalkül; die Gemeinplätze, die Essen bemüht, sind auch keine individuell generierten, sondern eben jene Gemeinplätze, die den Geisteswissenschaften der 1950er Jahre inhärent sind. So heißt es bei Essen 1957 in einem Beitrag über das Unterrichtsgespräch in der Oberstufe in Abgrenzung zu den „sachkundlichen“ Fächern:

„Die sogenannten geisteswissenschaftlichen Fächer haben gemeinsam, daß das Gespräch hier einen Bestand angeht, der nicht ganz Sache werden kann, weil ihm etwas von schwebender Unendlichkeit eignet. Es handelt sich um den Bestand der menschlichen Wahrheit und der menschlichen Werte. Was hier als Sache erscheint: das Kunstwerk, das Sprachwerk, die Sprache, die politische oder soziale Erscheinung, deutet immer über sich selbst hinaus ins Menschliche überhaupt, aus dem es hervorgeht und in dessen Fraglichkeit und Verstrickungen es eingebunden ist. Wir können es nicht feststellen und eingrenzen, um es zu untersuchen und im Ergebnis darzustellen, es fordert uns viel mehr heraus, daß wir uns zu ihm einstellen. Und da es sich immer wieder um das menschliche Wesen letztlich handelt, ist mit der Betrachtung stets die Besinnung des einzelnen auf sich selbst verbunden.“ (Essen 2002, S. 205)

War wenig weiter oben von der Crux Essens die Rede, lässt sich für die zitierte Formulierung zumindest ergänzend von antagonistischen Faszinationen sprechen: Da zeigt sich zum einen der durchaus beeindruckte Blick auf den naturwissenschaftlichen Unterricht angesichts der Erfahrungen einer gemeinsamen sowie intersubjektiv geteilten Erkenntnis des epistemisch separierten Objekts und der Wertschätzung einer gegenseitigen Förderung im klärenden Gespräch. Zum anderen bleibt bei der eingeschlagenen Pathetik gleichwohl unverkennbar, mit wieviel gewaltigeren – und mithin reputationsträchtigen – Fragen es der eigene Unterricht zu tun hat. War der Deutschunterricht bis 1945 lange an der Erkun-



„deutsches Wesens“ ausgerichtet, so richtet er sich bei Essen nun stets auf das „menschliche Wesen letztlich“ (ebd.). Mehr geht nicht.

### 3 „Kommunikation“ als neue Klammer des Deutschunterrichts

1972 kennzeichneten die skandalisierten und schließlich vom Kultusminister Friedemann zurückgezogenen Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I das oberste fachliche Lernziel mit dem knappen Satz: „Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern“ (Der hessische Kultusminister, RR Deutsch Sek I 1972, S. 5). Skandalträchtiger als diese Formulierung waren zweifellos weitere Festlegungen, die die unteren Ebenen der Lernzielhierarchie betrafen und hier – allerdings unter der Maßgabe des obersten Lernziels – beispielsweise konstatierten, dass die „sogenannte Hochsprache“ zur „Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (ebd.) diene. Die aus solchen Einsichten resultierenden Neujustierungen etwa des Orthographie- und Literaturunterrichts, der Normen mündlicher und schriftlicher Kommunikation boten den Anlass für einen Aufruhr, der deutschdidaktischen Fragen zu einer frappierenden Öffentlichkeit verhalf. ‚Der Spiegel‘, „das beliebteste deutsche 1973er Schulthema“ aufgreifend, hielt die folgende Zusammenfassung der Sachlage für eine probate Information:

„In ihrem ersten Richtlinien-Entwurf hatten Ivo und andere linke Deutsch-Fachleute hingegen versucht, eine neue Theorie des Deutschunterrichts zu entwickeln. Sie lehnten es ab, die sogenannte Hochsprache -- laut Duden jene Sprache ‚die in der gehobenen Literatur, im wissenschaftlichen Schrifttum, in Presse und Rundfunk, in Predigt und Vortrag als allgemeinverbindlich anerkannt ist‘ -- so wie bisher zu lehren; Begründung: Es sei die Sprache der Mittelschicht, und Arbeiterkinder würden ihrer Klasse entfremdet, wenn sie sich diese ‚Gruppensprache‘ aneignen müssten. Auch wollten die Autoren die Deutschstunden radikal politisieren, und sie weckten überdies Zweifel, ob Literatur noch Gegenstand des Unterrichts sein solle.“ (Der Spiegel, 49/1973)

Hier ist nicht der Ort, um diesen wenig subtil gehaltenen Unterstellungen nachzugehen, zumal die originären Richtlinien wegen eines ministeriellen Einlenkens auch episodisch blieben, sieht man von den politischen Nachwirkungen bei den Akteur\*innen ab.<sup>33</sup> 1974 erklärte Ivo mit anderen Kommissionsmitgliedern seinen Rücktritt und begründete diesen Schritt in einem Beitrag der Zeitschrift ‚berufung‘, einer Publikation, die ‚Der Spiegel‘ bei dieser Gelegenheit seinen Leser\*innen als „erfolgreichste[s] deutsche[s] pädagogische[s] Linksblatt (39.000 Abonnenten)“ vorstellte (Der Spiegel, 9/1974).

33 Vgl. hierzu Ivo (2002, S. 267ff.). Zum Text der Rahmenrichtlinien und zu Leitfragen der Kontroverse vgl. ansonsten: Christ u. a. 1974.

Im besagten „Linksblatt“ veröffentlichte Werner Schlotthaus 1971 einen Beitrag, der als eine Art „Gründungsdokument“ der Kommunikationsdidaktik gelten kann.<sup>34</sup> Was unter einer solchen Epoche der Kommunikationsdidaktik zu fassen ist und was zu den Gründen ihrer Überwindung gerechnet wird, lässt sich in kritischer Rückschau zum Beispiel bei Müller-Michaels (1980), Wintersteiner (1994) und insbesondere bei Bremerich-Vos (1999) nachlesen. Da Schlotthaus' Beitrag zumeist als Initialaufsatz nur als Titel zitiert wird, will ich, die gewichtigeren Bänden der Lüneburger Schule mit ihrem „Grund-“ und „Folgekurs“ aussparend, mich an einer Charakterisierung des Gründungsdokuments versuchen, bevor ich auf die Auswirkungen der Kommunikationsdidaktik für das schulische Schreiben zu sprechen komme. Nur so viel: Beim Lüneburger ‚Grundkurs für deutschlehrer: sprachliche kommunikation‘, in der Erstauflage 1972 bei Beltz erschienen, sowie beim ‚Folgekurs für deutschlehrer: Didaktik und methodik der sprachlichen Kommunikation‘<sup>35</sup>, Erstauflage 1975 ebenfalls bei Beltz, handelt es sich um lehrgangsähnliche Studienbücher für Lehramtsstudierende. Dies ist insofern kennzeichnend, als auch Schlotthaus' Gründungsdokument vom „Linksblatt“ nicht als Forschungsbeitrag annonciert, sondern als Entwurf für einen neuen Lehramtsstudiengang vorgestellt wird. Tatsächlich mündet der Beitrag auch in der Präsentation und Erläuterung eines entsprechenden Curriculums, während die ersten fünf Seiten grundsätzlich dem „Lehrziel Kommunikation“ gelten. Mit Blick auf die Nachgeschichte zu Erika Essen, deren Intervention ja darauf abzielte, dem hybriden Fach mit dem Primat auf *Sprache* ein deutlicheres Profil zu verleihen, ist das Bemerkenswerte an Schlotthaus' Vorstoß wie am obersten Fachlernziel der Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972, dass nun *Kommunikation* als der Begriff firmiert, der die bekannten Bereiche des Deutschunterrichts integrieren soll. Im Fall der Sprache gelang Essen die Integration, indem sie die Gegenstände des Literaturunterrichts als Sprachkunstwerke und mithin als Sonderfälle der Sprachproduktion bzw. -schöpfung auswies und ansonsten vordergründig Nichtsprachliches auszugrenzen versucht – ein Unterfangen, das angesichts der Sprachlichkeit der sozialen Welt systematisch nicht eben einfach ist. Ähnliches zeigt sich mit reziproker Intention in der Karriere des Kommunikationsbegriffs, der, nicht allein bei Schlotthaus, ohnehin auf Sprachen und Sprachlichkeit rekurriert: Denn fast alles lässt sich zumindest auch als Kommunikation betrachten. Charakteristischer scheint mir für Schlotthaus' Impuls dann auch noch etwas anderes zu sein:

---

34 Vgl. Bremerich-Vos 1999, S. 22. Vgl. insbesondere auch Ivos elegant formulierte Erinnerung: „Als dann Werner Schlotthaus mit seinem Beitrag ‚Lehrziel: Kommunikation‘ [...] publizistisch einleitete, was später als die kommunikative Wende in der Deutschdidaktik genannt wurde, konnte diese Leitvokabel in den Rahmenrichtlinien als gültiger Ausdruck von Aktualität gelten.“ (2002, S. 285).

35 Die Autoren sind Klaus Behr, Peter Grönwoldt, Ernst Nündel, Richard Röseler und Werner Schlotthaus.

erstens eine Identifikation von Kommunikation und empirischem (vs. normativem oder idealem) Handeln bzw. Sprachhandeln, zweitens eine frappierende Betonung von Selektionspraktiken. Mit dem ersten Aspekt einher gehen sowohl die Bernstein-Rezeption und die Aufwertung von Kommunikationsweisen, die ohne elabourierten Sprachcode funktionieren, als auch die Zurückweisung normativer Verengungen in der Wahrnehmung symbolischer Güter, die sich positiv in einem deutlich erweiterten Literatur- oder Textbegriff niederschlägt. Ohne auf die Details der in Anspruch genommenen Kommunikationsmodelle und der von Kritikern beschriebenen Widersprüchlichkeiten eingehen zu können, kann doch konstatiert werden, dass dem Rekurs auf Kommunikation<sup>36</sup> ein stärker funktionalistisches Verständnis eignet, als dies zum Beispiel bei ontologischen Ableitungen der Fall ist. Insofern bewirkt der Begriff für den Unterricht eine Öffnung, die sich auf den Kanon der Lerngegenstände auswirkt. Sowohl restringiert ablaufende Sprachhandlungen wie operative Texte lassen sich unter dem obersten Lernziel Kommunikation nicht exkludieren. Für Schlotthaus heißt das unter anderem: „Das bedeutet, dass er [der Deutschunterricht] generell die Dekodierungsfähigkeit der Sprachteilnehmer, und hier wiederum vorrangig die audiovisuelle und akustische Rezeptionsfähigkeit mehr als die Lesefähigkeit zu stärken habe. Demgegenüber verlieren tradierte Gegenstände wie Rechtschreiben und schriftsprachliches Gestalten an Gewicht.“ (Schlotthaus 1971, S. 18) Das Ansetzen bei einer „Dekodierungsfähigkeit“ weckt auf Anhieb Vorbehalte: Zunächst transportiert der Codebegriff ein technisches Verständnis von Rezeptionshandlungen, das nicht nur Hermeneutikern suspekt vorkommen dürfte; darüber hinaus fragt sich, was nach Maßgabe bildungstheoretischer Fundierungen die Stärkung der beschriebenen Fähigkeiten ausmachen soll. Diesen Vorbehalt pariert Schlotthaus, indem er sich bzw. seine Dekodierungsfähigkeiten ausdrücklich nicht informationstheoretisch verstehen lassen will.<sup>37</sup> Deshalb kommt nun neben dem Begriff der Kommunikation der der Selektion ins Spiel. Eine entsprechend erweitert verstandene Dekodierungsfähigkeit soll nicht nur auf ein technisches Dekodieren von Zeichen hinauslaufen, sondern auch die Reflexion von Zeichen bzw. Zeichengebrauch „als kognitive Dimension des Lernens“ (ebd.) beinhalten. Ebendiese Reflexion soll namentlich „jenen gesellschaftlich dominierenden Selektionsmuster der Kommunikation“ gelten, „denen der durchschnittliche Sprachteilnehmer ausgeliefert ist“ (ebd.).

Über diesen Hinweis, der augenscheinlich auf die Konsumenten massenmedialer Kommunikation gemünzt ist, hinaus sind Frequenz und referentielle Anknüp-

36 Es geht hier nicht um Kommunikationsethik.

37 Dass es trotz dieser Vorsätze durch die Anleihen bei den einschlägigen Kommunikationsmodellen notwendig zu verkürzten Auffassungen über sprachliches Handeln komme, ist – zumal in der Retrospektive und aus linguistischer Sicht – ein zentraler Kritikpunkt an der Kommunikationsdidaktik. Vgl. Bremerich-Vos 1999.

fungspunkte des Selektionsbegriffs in dem kleinen Beitrag bemerkenswert. Was umfasst der Begriff bei Schlotthaus? Zunächst scheint es dabei um das basale Verständnis zu gehen, dass die Nutzung und Wahrnehmung sprachlicher Zeichen sich stets als eine Auswahl betrachten lässt, zum Beispiel im Sinn von Wortwahl. Eingeschlossen ist dabei die Prämisse, dass diese Wahl nicht notwendig intentional erfolgt, weshalb lieber von Selektion gesprochen wird. Zudem ist es nicht so, dass diese Selektionen hochindividuelle Akte sein sollen, sondern vielmehr unterstellt Schlotthaus naheliegender Weise, dass die Selektionen überindividuellen Mustern folgen. Hier wird es aber bereits schwierig zu umreißen, von welcher Art und Genese solcher Muster sein sollen. Bei den Beispielen, die Schlotthaus liefert, handelt es sich wesentlich um Sprachen bzw. Sprachvarietäten und Register, zu denen er ebenso die Schriftsprache wie die Gegenwertsprache, einen Altersstil wie auch eine Filmsprache rechnet, aber unter dem schwierigen Oberbegriff „fiktionaler Sprachgebrauch“ auch gattungspoetische Strukturen wie etwa Erzählformen sowie Epochenstile auflistet. Diesen Oberbegriff grenzt er (was die Sache nicht einfacher macht) von dem eines „wirklichkeitsdienenden Sprachgebrauch[s]“ ab (ebd., S. 16).<sup>38</sup> Mit solchen Mustern, die man wohl irgendwie als Selektionsbegrenzungen auffassen muss, scheinen Prinzipien, Absichten oder Normen verbunden zu sein, die, wie er mit Blick auf Praktiken der „traditionellen Literaturwissenschaft“ andeutet, in der Produktion wie in der wissenschaftlichen Rezeption fiktionaler Sprache „historisch-gesellschaftlich“ bedingt sein sollen (ebd.). Mag man auch in sehr abstrakter Weise nachvollziehen können, wie Muster und Prinzipien in Hinblick auf die extrem diversen Sprachgebräuche etwas Gemeinsames repräsentieren, insofern sie „das gesamte, in die jeweilige Formgebung eingreifende Bedingungsgeflecht individueller, soziokultureller und historischer Determinanten“ (ebd., S. 17) abgeben, so bleibt doch unklar, wie Schlotthaus die heterogenen Zusammenhänge je als Kommunikationen im Sinne sprachlicher Interaktionen fassen will. Nicht leichter fällt dieses Verständnis, realisiert man, dass er mit Bernsteins Differenzierung zwischen elaboriertem und restringiertem Sprachcode noch einen weiteren – ziemlich speziellen – Codebegriff untermischt, während er in anderer Perspektive, nämlich über die Referenz auf einen „Bildungsidealismus“ oder eine „elitäre Bildungsschicht“, auch noch Selektionen aufgreifen will, die für die literarischen und schulischen Kanones verantwortlich sein sollen. Tatsächlich wird für beides offensichtlich ein starker Zusammenhang unterstellt, wenn er davon ausgeht, dass die Sprecher\*innen eines restringierten Codes überwiegend dem Konsum frönen, der sich auf „massenhaft verbreitete fiktionale Selektionsmuster in Buch, Illustrierte und Fernsehen“ richte (ebd., S. 19). Negiere der Deutschunterricht nun die Selektionen der „elitären Bildungsschicht“

38 An anderer Stelle ist von einem „realitätsvermittelnden und -bewältigendem Sprachgebrauch“ die Rede (Schlotthaus 1971, S. 19).

und öffne sich den bislang nicht selektierten fiktionalen Selektionsmustern der Unterschichten, käme er nolens volens auch deren restringierten Code entgegen und kompensiere partiell „die Vernachlässigung des von einem sozialen Regelgeflecht determinierten sogenannten restringierten Sprachcodes“ (ebd.). Eine ähnliche Dekanonisierungsperspektive zieht Schlotthaus im Übrigen auf, wenn es kurz um die Erstellung schriftsprachlicher Texte im Unterricht geht. Hier gelte es, die „Norm- und Qualitätsbestimmungen des ‚guten Stils‘“ als „Selektionsprinzipien des elaborierten Codes“ zu erkennen, der das schulische Scheitern derer bewirke, die nicht mit ihnen aufgewachsen seien (ebd.).

Wahrscheinlich dürfte mein skizzenhafter Versuch, das Gründungsdokument der Kommunikationsdidaktik wieder zu lesen, ausreichen,<sup>39</sup> um festzuhalten, dass hier kein didaktisches Modell präsentiert wird, das, aus der Distanz betrachtet, härteren Konsistenzprüfungen standhielte. Hintergründig interessant scheint mir in diesem Zusammenhang zu sein, dass Schlotthaus 1974 auf dem ‚Nürnberger Symposium Curriculum Primarsprache‘ ‚Thesen zum lernziel SPRACHHANDLUNGSFÄHIGKEIT‘ vorstellt, die in mancherlei Hinsicht den Aufsatz von 1971 fortschreiben, aber auf die Zentralbegriffe von Selektion und Selektionsmustern verzichten. Dass wir es hier mit einer Variante des Learning by doing in Sachen Theorierezeption und -bildung zu tun haben, wird besonders in der im Tagungsband wörtlich dokumentierten Diskussion der Fachkolleg\*innen deutlich. In seinen Thesen ist Schlotthaus bemüht, kommunikative Kompetenzen, die hier erklärtermaßen mit Sprachhandlungsfähigkeiten identifiziert werden, an soziale Kommunikationssituationen so zu binden, dass sich unterschiedliche Situationstypen erkennen lassen, denen mit Blick auf die Erfahrungswelt der Lernenden im Curriculum entsprochen werden kann. Diese Situationstypen – die in gewisser Weise den Mustern entsprechen – nennt er nun „soziale Systeme“ (Schlotthaus 1974, S. 16). Dabei unterscheidet er auf der Zielebene zwischen systempragmatischen und systemkritischen Orientierungen. Als „pragmatisch“ gelten solche Fertigkeiten, mit denen man im „System“ kommunizieren, also zum Beispiel schreiben kann. Als „systemkritische sprachhandlungsfähigkeit“ wird die Kompetenz klassifiziert, „unnötige (kommunikative) herrschaft und unterdrückung in den sozialen systemen in ihrer absicht zu erkennen, ihre urheber zu ermitteln und die (kommunikative) herrschaft abzubauen oder zu verhindern“ (ebd., S. 17). Eigen seien den Systemen, zu denen er so Unterschiedliches wie Familie, Nachbarschaft, Cliques, Schule, das Fernsehen oder die Arbeitswelt zählen will, verfestigte Kommunikationsformen, worunter er für die Schule zum Beispiel frontal gelenkte Unterrichtsgespräche oder für die Massenkommunikation Textsorten fasst. In gewisser Weise handelt es sich also darum, dass jetzt Systeme als die sozialen Aggregationen oder Entitäten gelten,

39 Abgesehen wurde hier von curricularen Innovationen, die mit dem Konzept situativen und kumulativen Lernens zusammenhängen. Dieser auch kompetenztheoretisch aufzufassende Ansatz setzt sich im Lüneburger „Folgekurs“ in der Ausarbeitung einer harten Apologie für Projekte fort.

die bestimmte Praktiken des Sprachhandelns rahmen. Die Analogie zum älteren Ansatz tritt besonders in der Diskussion der Thesen zutage. Ivo fragt Schlotthaus hier, ob sich seine Verwendung des Begriffs „soziale Systeme“ auf Luhmann beziehe. Dies wird bejaht, aber gleichzeitig eingeräumt, sich bei Luhmann nur Passendes herausgesucht zu haben, ein eklektischer Zugriff, der für Didaktiken vielleicht zu rechtfertigen ist (vgl. Fingerhut 1994).

Dass Ivo und andere raten, auf den Begriff eher zu verzichten, um sich nicht die Implikationen der Theorie Luhmanns einzuhandeln, irritiert Schlotthaus nicht sonderlich, zumal er ausweisen kann, was ihm an dem – von ihm natürlich vollkommen modifizierten – Systembegriff als hilfreich erscheint. Hierbei handelt es sich um den Zusammenhang von System und Reduktion. Schlotthaus bezieht, wie er ausführt, aus seiner Luhmann-Lektüre das Verständnis, dass Systeme „als die Reduktion von Möglichkeiten der gesellschaftlichen Regelungen von Zusammenhängen“ (ebd., S. 18) aufzufassen seien. In der etwas holprigen, aber auch sehr kollegialen Diskussion wird – unausgesprochen – deutlich, dass der Charme von Luhmanns „sozialen Systemen“ darin liegt, mit dem Verständnis einer Reduktion von Komplexität dasselbe zu formulieren, was Schlotthaus zuvor als Selektion auf dem Hintergrund von Selektionsmustern auswies.

Akzeptiert man die Lizenz, die sich Schlotthaus im Zugriff auf Luhmanns Systemtheorie genehmigt, sind Diskussionen um die „richtige“ Applikation des Zusammenhangs von Kommunikation, sozialen Systemen und Selektion wahrscheinlich mehr oder weniger müßig. Mit Blick auf das Erbe Erika Essens entscheidender ist möglicherweise der in seinem Theoriezugriff aufscheinende Wille, Kommunikation als einen zeitgemäßen Klammerbegriff zu präsentieren, der den noch bei Helters bemühten Integrationsbegriff „Sprache“ ablöst, welcher insbesondere durch die Bernstein-Rezeption ideologisch anrühlich geworden ist. Die Suspension von Sprache durch den Leitbegriff Kommunikation ermöglicht auf den ersten Blick die Transformation von einer Didaktik deutscher Sprache zu einer Kommunikationsdidaktik. Ein entsprechend neuer Modus der Integration von Sprach- und Literaturunterricht kann für sich beanspruchen, dichter an dem zu sein, was als gesellschaftliche Wirklichkeit aufgefasst wird, was freilich funktional ebenso für soziale Interaktionen im Wirtschaftssystem wie für emanzipatorische Kämpfe im politischen System auszulegen ist, so auch Schlotthaus' Distinktion von systempragmatischer und -kritischer Handlungsfähigkeit. Für die Lüneburger Linie der Kommunikationsdidaktik zeigen sich weitere Konsequenzen durch die Akzentuierung eines offenen Curriculums bzw. eines rigorosen Verständnisses von Unterricht als Projekt, mit dem die Öffnung zur sozialen – außerschulischen – Realität forciert wird. Ihren kritischen oder bildungstheoretischen Anspruch sichert sich diese Kommunikationsdidaktik durch die Konzentration auf das, was Schlotthaus als Selektions- bzw. Reduktionsprozesse im Sinne einer Formierung von Kommunikation anführt. Hierbei zeigt sich allerdings mehr als deutlich, dass

sowohl der Kommunikationsbegriff als auch der Verweis auf Selektionsmuster bzw. auf die Reduktionsleistungen sozialer Systeme so extrem weit gefasst sind, dass sich fast alles darunter subsumieren lässt. War Essens Leitbegriff der Sprache noch bewusst daraufhin angelegt, das Fachprofil (durch Selektion und Reduktion) zu schärfen, so sind die von Schlotthaus vorgeschlagenen Leitbegriffe bewusst so formuliert, dass sie Fachgrenzen transzendieren – ein Vorgang, dem die Projekte ja auch organisatorisch und programmatisch Rechnung tragen.

Betrachtet man in der Rückschau, was in den Jahren nach 1971 dem Deutschunterricht als *kommunikative Wende* angetragen wurde, wird man unterschiedliche Ansprüche nicht verkennen. Während die hier auf Schlotthaus und sein „Gründungsdokument“ zurückgeführte Linie mit weitreichenden Konsequenzen für sämtliche Bereiche des Deutschunterrichts aufwartet, lassen sich anderswo moderatere Impulse registrieren, die vornehmlich die Spracharbeit betreffen und hier der Pragmatik einen größeren Stellenwert einräumen.<sup>40</sup> Dass sich in derselben Zeit das Literaturverständnis des Deutschunterrichts weitet und literatursoziologische Arbeitsfelder integriert werden sollen, kann, muss aber nicht auf eine kommunikative Wende zurückgeführt werden, zumal sich auch die Literaturwissenschaft in einem Transformationsprozess zu befinden schien.

Mit Blick auf das schulische Schreiben im Hintergrund der Abiturprüfungen kann mit den Aachener Forderungen nach Schulaufsätzen, die situativ „Texte für Leser“ seien<sup>41</sup> und mit denen intendierte Wirkungen auf diese Leser – nicht die Lehrkraft – ausgeübt werden sollen, eine Linie identifiziert werden, die den Anliegen Schlotthaus‘ mehr entspricht, als dies bei Stimmen der Fall ist, die das Schreiben funktionaler Texte stärker berücksichtigen wollen. Zwar werden die Vorschläge zu Schreibprodukten, die in der Realität der Lernenden situiert sind, nicht selten wohlwollend als Ausweg aus einer Krise des Schulaufsatzes aufgenommen. Und tatsächlich dürfte auch viele Lehrkräfte, die Anregungen zum Leserbriefschreiben, zum Verfassen von Schülerzeitungsartikeln und von Genesungswünschen an den hospitalisierten Klassenkameraden ebenso aufgegriffen haben wie die Anregung zur Erarbeitung von Informationsplakaten und Flugblättern. Abgesehen davon, dass entsprechende Schreibprodukte namentlich in der gymnasialen Oberstufe nur als Simulationstexte ohne Leser\*in zu Klassenarbeiten oder gar nicht zu Abiturprüfungen herangezogen wurden, entbehrte die Präferenz für das situative Schreiben keineswegs der Kritik.<sup>42</sup> Geltend gemacht wurde der schlichte Einwand, dass entsprechend authentische Schreibsituationen nicht beliebig zu generieren seien, da schließlich nicht immer ein\*e Schüler\*in im Krankenhaus zu trösten

40 Für diese kommunikationsdidaktische Linie könnte man meines Erachtens diverse Beiträge Detlef C. Kochans in Anschlag bringen, z. B. Bunting/Kochan 1973.

41 Boettcher/Firges/Sitta/Tjymester 1973. Zur Notwendigkeit eines situativen Projektunterrichts; vgl. auch Boettcher 1973, insb. S. 54ff.

42 Vgl. etwa die Berichte in Strassner 1977.

oder der Protest gegen die Schließung eines Jugendzentrums zu formulieren sei. Wie im Fall der Projekte wurde zudem darauf aufmerksam gemacht, dass der Ausgangspunkt bei den subjektiven Bedürfnissen der Schüler\*innen auch nachteilig sein könnte, wenn ebendiese Bedürfnisse wenig Emanzipatorisches reflektierten. Dass es dann im Benehmen der bewussten Lehrkraft sei, subjektive Bedürfnisse durch objektive Interessen zu ersetzen, könne solche Bedenken kaum entkräften, so etwa Hopster zu Schlotthaus (vgl. Hopster 1974, S. 283). Ähnlich empfindlich gerät eine Kritik, die Fritzsche vorträgt. Er hält der „Ernstfalldidaktik“ von Boettcher u. a. vor, dass sie den für eine „Erziehung zur Mündigkeit“ „Entlastungsraum“ der Schule mutwillig preisgebe (Fritzsche 1974, S. 202). Im selben Beitrag gibt er darüber hinaus zu bedenken, dass es nicht anzustreben sei, dass sich die schreibenden Schüler\*innen einem bestimmten „Realitätsprinzip“ unterwürfen. Vielmehr käme es mit Blick auf die Realität darauf an, die eigenen „Interessen kritisch auf ihre Verallgemeinerungsfähigkeit und die Bedürfnisse auf ihre Wahrheit hin zu untersuchen.“ (ebd., S. 204) Bald darauf folgt der häretische Satz: „Die ‚Erörterung‘ war diejenige Aufsatzform, in der solche Diskussion intendiert war und z. T. realisiert wurde.“ (ebd.) Mit anderen Nuancen spricht Hoppe davon, dass die „im Individuum ablaufenden Prozesse beim Erlernen, Benutzen, Konzipieren, Verändern und Verstehen von Sprache“ „als unbequemes Erbe der ‚inneren Sprachbildung‘ ihre Berechtigung“ behielten und konstatiert, dass „zwischen den Bedingungen des Verstehens eines Textes und der literaturwissenschaftlichen Analyse dieses Textes unterschieden werden“ müsse (vgl. Hoppe 1974). Zusammenfassen könnte man diese Bedenken gegenüber der „Ernstfalldidaktik“ und ihren Schreibpräferenzen als Kritik an einem eindimensionalen Sprach- und Sprachproduktionsverständnis kennzeichnen, der zufolge solches Schreiben einem instrumentalistischen Sprachkonzept anhänge.<sup>43</sup> In Krefts prominenten ‚Grundproblemen der Literaturdidaktik‘ wird diese Vorhaltung 1977 besonders deutlich und einer kritischen „Rehabilitierung“ der von der Kommunikationsdidaktik abgehalfterten Formen das Wort geredet:

„Die in der Aufsatzdidaktik in den letzten Jahren herrschenden Tendenzen, die auf ungenügenden oder falschen Voraussetzungen beruhen, haben dazu geführt, daß alle Funktionen schriftlicher Produktion, die nicht eindeutig auf strategisches oder instrumentelles Handeln bezogen sind, diffamiert oder liquidiert wurden. Schriftliche Textproduktion hatte lediglich die Aufgabe, eigene Interessen gegen oder bei anderen Personen oder Institutionen durchzusetzen oder zu befriedigen. Die falsche Voraussetzung, von der

43 Vgl. z. B. Haueis: „Damit ist zwar in Ansätzen die Wechselseitigkeit zwischenmenschlicher Kommunikationsprozesse zu berücksichtigen. Umstritten ist jedoch, ob man mit Hilfe dieser Auffassung von menschlicher Kommunikation schriftliche Textproduktionen adäquat modellieren kann. Die Beschränkung auf einen zweck- und adressatengebundenen Aufsatzunterricht stellt zudem eine einseitige Festlegung von Zielen dar. Es besteht die Gefahr, daß sich didaktische Intentionen unkritisch am reibungslosen reibungslosen Funktionieren in vorgegebenen Handlungszusammenhängen orientieren.“ (1996, S. 1262).



man hier ausgeht, ist die (ausschließliche) Deutung von Sprache/Rede als Instrument. Wenn aber [...] das Subjekt und seine Identität selbst durch Sprache/Rede konstituiert sind und in sprachlich-ästhetischer Kommunikation seine innere Natur artikulieren und interpretieren muß, dann haben die Formen schriftlicher Produktion eine unersetzliche Funktion, in denen die Subjekte in reflexiv-narrativer Selbstvergewisserung oder Selbstverständigung und in ästhetischer Kommunikation ihre Identität zu bewahren suchen, sei es nun, daß mehr das narrative, reflexive oder Stimmungs-Moment überwiegt: ‚Stimmungsbild‘, ‚Erlebniserzählung‘, ‚Besinnungsaufsatz‘.

Die prinzipielle Rehabilitierung dieser Formen muß allerdings eine kritische Erneuerung oder Transformation einmünden. Nicht aus der Luft gegriffen ist ja der Vorwurf gegen den Aufsatzunterricht, daß er dazu tendiere, die Formen schriftlicher Kommunikation, die er aufgreift und übt, zu verschulen. Dahin gehört auch die zweifelhafte Systematisierung solcher Formen. Es muß aber bedacht werden, daß jeder Unterricht, insofern er Regelkompetenzen vermitteln soll, die in der alltäglichen Lebenspraxis vorhandene Vielfalt der Formen auf Grundformen oder auf Prinzipielles reduzieren muß, wenn er den Schüler nicht an die bloße Faktizität gegenwärtig praktizierter Formen ausliefern und für künftige Entwicklungen ungerüstet und ohne prinzipielle Einsicht und damit ohne Kritikmöglichkeit lassen will. Es kommt also gerade darauf an, von den hier entwickelten fundamentalen Aufgaben- und Lernzielkomplexen aus die Regeln der Produktion dieser Formen im Zusammenhang mit der Rezeption der entsprechenden Formen zu bestimmen. [...].“ (Kreft 1982, S. 280)

Krefts ausführlich zitierten Hinweise lassen bereits Signale einer erneuten Kehrtwende vernehmen, die sich bei anderen eher in einer Aufwertung subjektiv-kreativen Schreibens, aber ebenso in Distanz zu instrumentellen und formalisierten Schreiberwartungen artikuliert (z. B. Fritzsche 1974).<sup>44</sup> Mit dem Wiederanknüpfen an Formen eines eher monologisch angelegten Schreibens, das in der aktuellen Schreibdidaktik als heuristisch klassifiziert werden dürfte, ist bei Kreft noch ein weiteres Postulat verbunden, welches erneut zurückführt zu einem Deutschunterricht, um den sich Essens bemühte. Waren Ernstfalldidaktik und kommunikatives Schreiben ganz bewusst darauf angelegt, disziplinäre Grenzen, die sich auch als Produkt einer kommunikativen Selektion fassen ließen, zu sprengen und in dieser Hinsicht Praktiken lebenskundlicher Aufsatzpädagogik fortzusetzen, pocht Kreft auf jene fachliche Bescheidung, an der auch Essens Methodik gelegen war. „Das Wildern im fremden Gebiet stiftet mehr Schaden als Nutzen“ (Kreft 1982, S. 282) heißt es bei ihm, bevor er sich daran macht, drei genuine Lernbereiche bzw. Kompetenzfelder des Deutschunterrichts auszuweisen. Deren Topographie weicht allerdings entscheidend von Essens Primat des Sprachlichen ab, indem er linguistische, interaktive und poetische Kompetenzen horizontal<sup>45</sup> differenziert, da „keineswegs [...] die linguistische Kompetenz als Fundament der interaktiven/kommunikativen und

<sup>44</sup> Vgl. auch Asmuth 1996, S. 1284.

<sup>45</sup> Kreft spricht davon, dass es zwischen den genannten kein „Fundierungsverhältnis“ gebe (1982, S. 284). Gäbe es ein solches, könnte man von einer vertikalen Differenzierung ausgehen.

der poetischen gelten“ könne (ebd., S. 284). Auch wenn die drei Kompetenzfelder des Deutschunterrichts von Krefz mit gewissen theoretischen Anstrengungen auf Grundkompetenzen der Ich-Entwicklung bezogen werden, die er in Auseinandersetzung mit Habermas skizziert (ebd., S. 284ff.), verabschieden seine kompetenztheoretischen Überlegungen die Vorstellung, der Deutschunterricht könne seine eigenen Operationen auf ein segmentübergreifendes Fundament wie „Sprache“ oder „Kommunikation“ zurückführen. Mit anderen Worten: Krefz Bestimmungen akzentuieren zwar im Sinne Essens die Restriktionen fachlichen Handelns und wenden sich klar gegen die exoterischen Versuchungen der kommunikativen Ernstfalldidaktiken, sie liefern dem Schulfach aber keinen Profilbegriff, über den Sprach- und Literaturdidaktik disziplinär zu assoziieren wären.

Noch einmal zurück zur kommunikativen Epoche des Deutschunterrichts und zu ihrem Niederschlag in den Aufgabenstellungen für das Abitur. In ihrer Untersuchung von Abituraufsätzen sehen Jasper und Müller-Michaels entsprechende Reflexe:

„Viele der Aufgabenstellungen bezogen sich in dieser Zeit auf ein Schlüsselwort der Zeit, die ‚Kommunikation‘. In diesem Begriff bündelten sich offensichtlich alle Erwartungen an einen veränderten Deutschunterricht, da alle anderen Begriffe wie Sprache, Literatur, Bildung unter den Ideologieverdacht der kritischen Schule geraten waren.“ (Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 384)

So zutreffend dieser Befund sein dürfte, so ist doch signifikant, dass es bei dieser Liaison zwischen Kommunikationsdidaktik und Reifeprüfung keineswegs um didaktische Ernstfälle ging. Bis heute steckt Kommunikation vielmehr nur ein Themenspektrum der später mit den EPA<sup>46</sup> bundesweit kodifizierten Aufsatzformen ab, so der Erörterung und der Textanalyse, wie etwas das folgende Beispiel von Jasper und Müller-Michaels schön verdeutlicht: „Der Begriff ‚Kommunikation‘ ist zu einem Schlagwort geworden. Analysieren Sie ihn und erörtern Sie die Notwendigkeit, die Möglichkeiten und die Grenzen von Kommunikation für den einzelnen und die Gesellschaft“ (Staatsarchiv Sigmariningen, Wü 90/1, T1, Akzessions-Nr. 83, zit. n. Jasper/Müller-Michaels 2010, S. 385). Dass mit dem entsprechenden monologischen Schreibprodukt überprüft werde, ob die Kandidat\*innen „eine kommunikative Kompetenz“ erworben haben, nämlich soziale „Situationen bestehen und mitgestalten zu können“, wird man schwerlich bescheinigen können. Unter diesem Aspekt ist der Befund von Jaspers und Müller-Michaels mindestens zu relativieren: Die mit der kommunikativen Wende verbundenen Ansprüche schlagen sich eben nicht in anderen Abiturprüfungen nieder; vielmehr wird das „Lehrziel: Kommunikation“ im monologischen Schulaufsatz domestiziert und gehört, in Kompetenzerwartungen transformiert, in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zum Inventar des prozessbezogenen Be-

46 Einheitliche Prüfungsanforderungen für das Abitur der KMK existieren seit 1979.

reichs „Sprechen und Zuhören“ und des domänenspezifischen Bereichs „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“.<sup>47</sup>

## Literatur

- Asmuth, Bernhard (1996): Geschichte der Didaktik und Methodik des Schreib- und Aufsatzunterrichts. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Hrsg. von Hartmut Günther und Otto Ludwig. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 1277–1285.
- Beisbart, Ortwin/Bleckwenn, Helga/Hildebrandt-Günther, Renate/Springmeyer, Ursula (Hg.) (2002): Bildung durch Sprachbewusstsein und sprachliches Gestalten. Ausgewählte Schriften. Frankfurt a. M.
- Boettcher, Wolfgang (1973): Kritische Kommunikationsfähigkeit. Bebenhausen.
- Boettcher, Wolfgang/Firges, Jean/Sitta, Horst/Tymester, Hans Josef (1973): Schulaufsätze – Texte für Leser. Düsseldorf.
- Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. (DTP 11.2). 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler, S. 91–111.
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hrsg. v. Margareta Steinrück. Hamburg.
- Bremerich-Vos, Albert (1999): Kommunikation – Zur Karriere eines (nicht nur) didaktischen Hochworts. In: Informationen zur Deutschdidaktik, 23, H. 3, S. 22–35.  
Online unter: <https://ide.aau.at/wp-content/uploads/2018/09/1999-3.pdf> [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
- Bünting, Karl-Dieter/Kochan, Detlef C. (1973): Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg/Ts.
- Christ, Hannelore/Holzschuh, Horst/Merkelbach, Valentin/Raitz, Walter/Stückrath, Jörn (1974): Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch: Analyse und Dokumentation eines Konflikts. Düsseldorf.
- Dahle, Wendula (1972): Neutrale Sprachbetrachtung? Zur Didaktik des Deutschunterrichts. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. 3., unv. Auflage. Stuttgart, S. 133–145.
- Denk, Rudolf (o. J.): Im Banne des Internationalen Germanistenlexikons – Anmerkungen wider des Vergessens. In: Epp, Helga M. (Hg.): Frauen in der Wissenschaft – Lebensgeschichten und Karrieren. Interdisziplinäre Ansichten. Freiburg.  
Online unter: [https://phfr.bsz-bw.de/files/28/Frauen\\_in\\_der\\_Wissenschaft.pdf](https://phfr.bsz-bw.de/files/28/Frauen_in_der_Wissenschaft.pdf) [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966): Empfehlungen für die Neuordnung der Höheren Schule. 3.10.1964. In: Bohnenkamp, Hans u. a. (Hg.): Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, S. 527–735.

47 Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der KMK vom 18.10.2012).

Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf). In der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken haben sich für die Gestaltung entsprechender Unterrichtsthemen schon längst bestimmte Routinen ausgebildet, zum Beispiel die Behandlung der „Kommunikationsmodelle“ von Watzlawick und Schulz von Thun, die Einführung oder Applikation über Kurzgeschichten von Gabriele Wohmann oder die Verbindung zur Dramenanalyse. Zu den genannten „Kommunikationsmodellen“ vgl. die Hinweise bei Bremerich-Vos (1999).

- Eiben-Zach, Britta (2023): Reifeprüfungsaufsätze als Quellen historischer Forschung. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Reh, Sabine/Schindler, Christoph/Scholz, Joachim (Hg.): Abitur und Abituraufsätze zwischen 1882 und 1972. Prüfungspraktiken, professionelle Debatten und Aufsatztexte. Bad Heilbrunn, S. 132–147.
- Essen, Erika (1656): Methodik des Deutschunterrichts. Heidelberg.
- Essen, Erika (1965): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg.
- Essen, Erika (1972): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. 5. Aufl. Heidelberg.
- Essen, Erika (2002): Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. 10. Aufl. Heidelberg.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden. In: Der Deutschunterricht, 46, H. 2, S. 32–47.
- Flitner, Wilhelm (1959): Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg.
- Flitner, Wilhelm (1961): Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg.
- Fritzsche, Joachim (1974): Darstellung und Kritik gegenwärtiger Konzeptionen des Aufsatzunterrichts. In: Kochan, Detlef C./Wallrabenstein, Wulf (Hg.): Ansichten eines kommunikationsbezogenen Deutschunterrichts. Kronberg/Ts., S. 196–224.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland. Göttingen.
- Goer, Charis (2016): Geschichte des Deutschunterrichts. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik. 2. Aufl. Paderborn, S. 11–20.
- Groothoff, Hans-Hermann (1964): Bildung. In: ders. (Hg.): Fischer-Lexikon Pädagogik. Frankfurt a. M., S. 40.
- Grünwaldt, Hans Joachim (1970): Didaktik des Deutschunterrichts in der Wandlung. In: Ide, Heinz (Hg.): Bestandsaufnahme Deutschunterricht. Ein Fach in der Krise. Stuttgart, S. 171–186.
- Hauéis, Eduard (1996): Aspekte und Probleme des Schreibunterrichts: Aufsatzunterricht. In: Günther, Hartmut/Ludwig, Otto (Hg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. 2. Halbband. Berlin, New York, S. 1260–1268.
- Helmers, Hermann (1966): Didaktik der deutschen Sprache. Stuttgart.
- H. M. (1974): Die Vorgeschichte eines Konflikts. In: Die Zeit, 29.3.1974.
- Hoppe, Otfried (1974): Didaktische Konzeptionen des Sprachunterrichts. In: Boueke, Dietrich (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte. Paderborn, S. 93–113.
- Hopster, Norbert (1974): Didaktische Konzeptionen des Literaturunterrichts. In: Boueke, Dietrich (Hg.): Deutschunterricht in der Diskussion. Forschungsberichte. Paderborn, S. 260–290.
- Ivo, Hubert (1969): Kritischer Deutschunterricht. Frankfurt a. M.
- Ivo, Hubert (1977): Zur Wissenschaftlichkeit der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Frankfurt a. M. u. a.
- Ivo, Hubert (1996): Über den Tag hinaus. Begriff einer allgemeinen Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch, Nr. 1, S. 8–29.
- Ivo, Hubert (2002): Nach 1945 Deutsch unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher Verschränkungen. Frankfurt a. M.
- Jacobsen, Cornelia (1969): Berliner Studienassessorin gemäßregelt. Studenten dürfen aufbegehren, Beamte müssen kuschen. In: Die Zeit, 27.6.1969.  
Online unter: <https://www.zeit.de/1969/26/berliner-studienassessorin-gemassregelt/komplettansicht> [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
- Jasper, Ruth/Müller-Michaels, Harro (2010): Der Abituraufsatz im Fach Deutsch in Westdeutschland von 1945–1989. In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. Frankfurt a. M. u. a., S. 366–390.
- Kämper-Jensen, Heidrun (1993): Spracharbeit im Dienst des NS-Staats 1933–1945. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik, 21, H. 1, S. 150–183.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Auseinandergesetzte Texte und gerade gebogene Bedeutungen: Wenn einer was einfällt beim Interpretieren... In: Zeitschrift für Germanistik, 25, H. 2, S. 384–397.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2018): Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts? In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Kultur(en) des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. Stuttgart, S. 189–212.
- KMK: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife, Beschluss vom 18.10.2012. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf) [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
- Kreft, Jürgen (1977): Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg.
- Kreft, Jürgen (1982): Grundprobleme der Literaturdidaktik. 2. Aufl. Heidelberg.
- Lecke, Bodo (Hg.) (2008): Der politisch-kritische Deutschunterricht des *Bremer Kollektivs*. Frankfurt a. M.
- Lindow, Ina/Wieser, Dorothee (2013): Literaturunterricht als Fall philologischer Praxis: Antinomien und Lösungsversuche. In: Zeitschrift für Germanistik, 23, H. 2, S. 390–404.
- Müller-Farguell, Roger W. (2007): Symbol. In Braungart, Georg/Fricke, Harald/Grubmüller, Klaus/Müller, Jan-Dirk/Vollhardt, Friedrich/Weimar, Klaus (Hg.): Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Neubearbeitung des Reallexikons der deutschen Literaturgeschichte. Bd: 3: P-Z. Berlin, S. 550.
- Müller-Michaels, Harro (1980): Positionen der Deutschdidaktik seit 1949. Königstein/Ts.
- O. V. (1969): Wie Feuerstöße. In: Der Spiegel, 6.7.1969.  
Online unter: <https://www.spiegel.de/kultur/wie-feuerstoesse-a-7db30c1e-0002-0001-0000-000045702085?context=issue> [zuletzt überprüft am 15.5.2022].
- O. V. (2009): Symbol. In: Berndt, Frauke/Drügh, Heinz J. (Hg.): Grundlagentexte aus Ästhetik, Poetik und Kulturwissenschaft zu „Symbol“ liefert der gleichnamige Reader, herausgegeben von Frauke Berndt und Heinz J. Drügh. Frankfurt a. M.
- Overmann, Ulrich (1972): Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt a. M.
- Pauldrach, Andreas (1979): Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945. Diss. Stuttgart.
- Schlotthaus, Werner (1971): Lehrziel: Kommunikation. In: *erziehung*, 12, H. 4, S. 15–22.
- Spinner, Kaspar H. (2012): Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt a. M. u. a., S. 53–69.
- Steitz-Kallenbach, Jörg (2002): Verstrickungen in Literatur. Literaturunterricht – Interaktion – Identität. Baltmannsweiler.
- Strassner, Erich (1977): Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975. Tübingen.
- Weisgerber, Bernhard (1964): Beiträge zur Neubegründung der Sprachdidaktik. Berlin, Basel.
- Wintersteiner, Werner (1994): Von Hohepriestern, Rittern und Rebellen. Streifzüge durch die Geschichte der Deutschdidaktik. In: Amann, Klaus u. a. (Hg.): Deutschunterricht. Erfahrungen, Modelle, Theorien. Innsbruck, Wien, S. 10–38.

## Autor

Dr. **Michael Kämper-van den Boogaart** war von 1997 bis 2023 Professor für Neuere deutsche Literatur und Fachdidaktik Deutsch an der Humboldt-Universität zu Berlin. Nach diversen Studien zu Aspekten literarischer Rezeptionskompetenz und anderen aktuellen Fragen des Deutschunterrichts der Sekundarstufe forscht und publiziert er in jüngerer Zeit vorwiegend zu Themen der Fachgeschichte.  
E-Mail: michael.kemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de