

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 67 (1980)
Heft: 22: Trivialliteratur als Jugendlektüre

Artikel: Die Trivialliteratur und der Volksschüler
Autor: Dahrendorf, Malte
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-536312>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 01.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Trivialliteratur und der Volksschüler

Malte Dahrendorf

Zum Verständnis des Themas und zur Kennzeichnung des Problems

Nach Teilnahme an einer über zehnjährigen Diskussion zur «Didaktik der Trivialliteratur» möchte ich eingangs meiner Ausführungen mein Unbehagen über den Begriff «Trivialliteratur» (TL) zum Ausdruck bringen. Es war immer schon gross; ich habe den Terminus deshalb gelegentlich in Anführungszeichen gesetzt (beispielsweise den Untertitel meiner Untersuchung «Das Mädchenbuch und seine Leserin»: «Versuch über ein Kapitel ‚trivialer‘ Jugendliteratur», 1970). Mein Unbehagen hat jedoch eher noch zugenommen. Warum?

Dass der wertende Begriff «TL» geeignet ist, auch ihre Leser einzuschliessen, d. h. gleich mit zu diskriminieren, ist das eine; darauf haben andere und ich verschiedentlich aufmerksam gemacht. Das andere ist die heuchlerische Schizophrenie der mit dem Begriff Aburteilenden: wir alle lesen und geniessen immerzu Triviales, über welches Medium auch immer, neigen jedoch dazu, es stets nur beim anderen für gefährlich zu halten. Legt man

Was im allgemeinen so gelesen bzw. über Medien konsumiert wird, ist überwiegend «trivial».

einen strengeren Massstab von «TL» an, so kann man sagen: Was im allgemeinen so gelesen bzw. über Medien konsumiert wird, ist überwiegend «trivial». Erst wenn man den Trivialitätsvorwurf auf die sogenannte «Heftchenliteratur», den «Groschenroman», wie man früher, in vorinflationärer Zeit noch sagte, beschränkt, sehen die Dinge anders aus: solange das geschah, konnten sich immer einige, besonders die «Bücherleser», dem Vorwurf entziehen. Das «Buch» ist jedoch nicht eo ipso «Kunst» bzw. «nicht-trivial».

In der «bürgerlich strukturierten Industrie- und Klassengesellschaft», so W. Schemme 1975, S. 209, dominiert «die Trivialliteratur unter quantitativem Aspekt eindeutig». Der bei TL immer mitgedachte Gegenpol, die Kunstliteratur, ist immer auf einen Kreis gebildeter Kenner

und sozial und bildungsmässig Privilegierter beschränkt geblieben, ein Kreis, der aus seiner Ghettosituation nie herausgekommen ist, der sich überwiegend vermittels seiner literarischen Vorlieben verständigt, die H. D. Zimmermann 1972 deshalb auch «Literaten-Literatur» nennt.

Der bei TL immer mitgedachte Gegenpol, die Kunstliteratur, ist stets auf einen Kreis gebildeter Kenner und sozial und bildungsmässig Privilegierter beschränkt geblieben.

Man müsste, um diese Erscheinung zu erklären (dass einem ghettoartigen Kreis von Kennern und literarisch Gebildeten und Interessierten eine Öffentlichkeit von «bloss» konsumierenden «Trivial»-Lesern gegenübersteht – von der grossen Zahl der Nicht-Literaturlesern einmal ganz abgesehen, vgl. Groeben/Schelle 1975), weit in die Geschichte des Lesens zurückgehen, was ich hier nur cursorisch tun kann:

Die Lesemuster, mit denen wir es heute zu tun haben, bilden sich im Zuge der Verbürgerlichung unserer Gesellschaft im 17. bis 19. Jahrhundert und der Entstehung der modernen Industriekultur heraus. Im Verlaufe dieses Prozesses dichotomisieren* sich Literatur und Lesen, die in ihren beiden Grunderscheinungsweisen auf die zunehmende Entfremdung in Arbeit und Leben (v. a. mit der Trennung von Arbeit und Leben) reagieren. Wie die Sozialhistoriker des Lesens (Hauser, Engelring, Greven, Schenda, Löwenthal u. a.) übereinstimmend festgestellt haben, bildet sich einmal eine unterhaltungsfeindliche, wirklichkeitskritische Kunstliteratur heraus, die die Erinnerung an die verlorene Ganzheitlichkeit der Menschen wachhält (um sie etwas vereinfachend so zu benennen), zum anderen eine Unterhaltungs- und «Trivial»-Literatur, die weitgehend als Ersatz für das verlorene Leben und die Enttäuschungen der Lebenspraxis konsu-

* dichotomisieren = teilen, trennen, verzweigen

mierbar und mehr oder weniger bewusst auf diesen Zweck hin konzipiert ist. Die Lesemuster des «literarischen» und des «konsumierenden» Lesens entstehen. Sie sind dadurch miteinander verbunden und aufeinander bezogen, dass beide auf spezifische Lebensdefizite des Industriezeitalters verweisen, wenn auch auf verschiedene Art.

Um eine eindimensionale Kennzeichnung des Prozesses zu vermeiden, sei ergänzt, dass «Kunstliteratur» dadurch, dass sie der Verständigung der Bildungsprivilegierten untereinander diene, zugleich die soziale Funktion der Abschottung ihrer Liebhaber übernahm, wie sie ausserdem durch eine Ästhetik des «schönen Scheins» ins Unverfänglich-Unpolitische umgedeutet wurde und ihres latenten Protests gegen die Wirklichkeit verlustig ging. Auf der anderen Seite ist aber, wie u. a. Bloch und Schenda betont haben, die Kolportage- und Populärliteratur ebenfalls und auf ihre Art, wenn auch verdeckt bis zur Unkenntlichkeit, Protest, Bild eines möglichen besseren Lebens, worauf Schenda, Schulte-Sasse u. a. die für die Sozialgeschichte des Lesens hochwichtige Erscheinung der «Antilesepropaganda» und permanenten Publikumsschelte vom 18. Jahrhundert bis heute zurückführen.

«Triviales» Lesen meint: die literarisch dargebotene Welt undistanziert-illusionär als wirkliche geniessen.

Man muss diesen historischen Problemaufriss gegenwärtig haben, nicht nur wenn man überhaupt verstehen will, auf welche sozialen und bildungsgeschichtlichen Zusammenhänge «TL» verweist, sondern auch und gerade wenn man «TL» mit Schule und Schüler in Verbindung bringt. War doch Schule immer ein Hort gesellschaftlicher Reproduktion, d. h. gerade derjenigen Verhältnisse, auf die das literarische Leben in der skizzierten Weise reagierte, und Literaturunterricht (LU) spielte dabei immer eine hervorragende Rolle: sie verband durch Antilesepropaganda gegen Trivialektüre das Moment der sozialen Diskriminierung mit Herrschaftslegitimation durch einen einseitig auf «Dichtung» bezogenen Literaturbegriff.

«Trivial»-Literatur und «triviales» Lesen

«TL» kann man nur begreifen, wenn man zugleich mitsieht, mit welcher Art von Lesen sie korrespondiert. Ich möchte, aus den oben genannten Gründen, hier darauf verzichten, «TL» mit der Heftchenliteratur zu identifizieren. Heftchenliteratur ist gewiss «TL», aber «TL» beschränkt sich nicht auf Heftchen. Charakteristisch für «TL» und entsprechende Medienprogramme: ein zur Identifikation einladender Held, Gegenspieler, in die man seine Aggressionen und Konflikte projizieren kann, eine handfeste, chronologisch organisierte Handlung, an deren Ende ein Erfolg des Helden (oder der Heldin) steht, ein vom glücklichen Ende her konstruiertes Handlungsschema, eine eindeutige, Sicherheit vermittelnde Personencharakteristik im Sinne von Schwarz-Weiss, Gut-Böse, eine ebenso Sicherheit vermittelnde einheitlich-allwissende Erzählerperspektive, eine genrespezifische Schematik, die Vertrautheit und einen hohen Grad von Voraussagbarkeit schafft (etwa in den Typen: Krimi, Frauenroman, SF, Wildwest, Abenteuer), eine eingängige, floskelhaft-redensartliche Sprache bzw. bereitwilliges Eingehen auf vorurteilshafte Erwartungen poetisierender Überhöhungen der Wirklichkeit (Bayer: Preziosität). Gesamtcharakteristikum dieser Welt ist: Eindeutigkeit, Klarheit, Ordnung. Sie wird von Werten, Rollen und Haltungen bestimmt und zusammengehalten, die vom tatsächlichen Wertpluralismus, um nicht zu sagen -zerfall unberührt sind. Sie bietet alles das: Geborgenheit, Durchblick, Rollen, Sicherheit, was das wirkliche Leben vermissen lässt, einen un-, ja antigeschichtlichen Raum, in den man sich vor den Anforderungen der Realität, die so wenig Befriedigungs- und Erfüllungsmöglichkeiten bietet, mit seiner Phantasie flüchten kann.

(Zur Charakteristik der «TL» vgl. Schemme 1975, S. 143, sowie Bayer 1963).

Doch ist «TL» immanent nur unzulänglich beschreibbar, wenn man sie nicht mit besonderen Leseerwartungen und «Leserrollen» in Verbindung bringt (Waldmann 1973, S. 61, Klein/Hecker 1977, S. 80, 90 usw.). Deshalb wurden auch zu Recht Begriffe wie «Bestätigungsliteratur», «Adäquanz» (Hoppe 1973, auch in Nusser 1976) geprägt. «Triviales» Lesen meint: die

literarisch dargebotene Welt undistanziert-illusionär als wirkliche geniessen; man hält ungeprüft für wahr und wirklich, was da steht, vergisst bereitwillig oder verdrängt das Illusionäre dieser Welt, die zeigt, dass alles «ist, wie es ist», dass man diese unveränderbare Welt und auch sich selber so, wie man ist (einschliesslich aller seiner Vorurteile), bejahen und dann geniessen kann.

Das ist tröstlich gegenüber einer ganz anders strukturierten Alltagserfahrung; das entlastet von den aus ihr resultierenden Konflikten, entspannt, gibt einem zumindest vorübergehend die innere Sicherheit zurück, stabilisiert, therapiert.

Dieses Trostes (Schenda 1970: Konsolation), dieser Sicherheit ist der Mensch um so mehr bedürftig, als weder das gesellschaftliche Leben noch auch die Religion heute genügend Sicherheit und Trost spenden können (vgl. Waldmann 1973, S. 20 und 58). Der alte Ständestaat mit seiner «Traditionslenkung» (Riesmann), der jedem seinen festen Platz zuwies und Zufriedenheit predigte, ist zerfallen, die industrielle Entwicklung brauchte einen ganz anderen Menschen: einen mobilen, »autonomen«, selbst entscheidenden; sie zerschlug die übernommenen Strukturen, sozialen Gebilde im Interesse von «Fortschritt», Technik, Konsum, Wirtschaftswachstum, Profit. All das ist gemeint, wenn moderne «TL» auf die «Verbürgerlichung» des Lebens seit dem 17./18. Jahrhundert zurückgeführt wird, auch auf die bürgerliche «Emanzipation» des Menschen (Schemme S. 160), die mehr eine Befreiung «von» (nämlich vom Feudaladel, von unbefragter Herrschaft, von Dogmen usw.) als eine Befreiung «zu etwas hin» war. Hier hat die «TL» ihre grosse Chance.

«TL» wird zum Ersatzspender, zum Fluchtmittel, die – wenn schon keine reale Geborgenheit und Bedürfnisbefriedigung, doch eine scheinbare, illusionäre, kurzfristige zu leisten vermögen (Waldmann, S. 32). Sie macht den historischen Prozess der fortschreitenden Rationalisierung, Differenzierung, Komplizierung, Spezialisierung, «Entfremdung» des Menschen von den Dingen und sich selber (scheinbar) rückgängig. Sie bringt die Sehnsucht zurück, wo scheinbar alles seine Ordnung, seinen festen Platz hatte, der Mensch

sich in seinen Handlungen und Produkten wiedererkannte.

Daher ist «TL» kein Problem des «mehr oder weniger gut gelungen» (das ist ein ganz anderes Problem), keine Angelegenheit minderer literarischer Fähigkeiten (Klein/Hecker 1977 sprechen deshalb auch von «berechneter Trivialität», S. 69, ähnlich Schemme S. 186), wie man lange, praktisch bis in die unmittelbare Gegenwart, gemeint hat (mit der einzigen grossen Ausnahme Rob. Prütz 1847), sondern Ausdruck der Widersprüche und der krisenhaften Entwicklungen der Industriegesellschaften, der Ambivalenz (Horkheimer/Adorno: «Didaktik») von Aufklärung und Fortschritt, d. h. der Praxis der Leistungs- und Industriegesellschaften, die zwar mehr Freiheit und Autonomiechancen, aber für die meisten auch mehr Unsicherheit, Machtlosigkeit und Undurchschaubarkeit gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Prozesse gebracht haben (Schemme 186 f.).

Dass «TL» nicht nur dem Waren-Prinzip entspringt, sondern auch politisch bedingt sein kann, zeigen die Literaturen in diktatorisch verfassten Ländern.

«Die Existenz von Klischees oder sprachlichen Stereotypen kann heute nicht mehr ohne weiteres der Unfähigkeit einzelner Individuen ... angelastet werden ... Stereotypie wird ... zu einer gesellschaftlich notwendigen, aus der zunehmenden Rationalisierung des öffentlichen Lebens resultierenden sozialen Erscheinung» (Schulte-Sasse 1976, S. 113), so dass sich eine moralische Bewertung und Verurteilung der «TL» verbiete (wie es eine bestimmte Didaktik der «TL», vgl. unten, getan hat und immer noch tut, im Anschluss an eine bestimmte, etwa von W. Emrich oder H. Broch vertretene Wertungsposition) (vgl. dazu Waldmann 1973, S. 92f, und zur historischen Entstehung des Denkansatzes «moralische» Verurteilung Löwenthal 1964 und Schulte-Sasse 1976). Natürlich ist «TL» wohl auch kein Ansatz, um eine Lösung des Entfremdungsphänomens «nach vorn», d. h. im Sinne einer progressiv-emanzipatorischen Pädagogik zu suchen, obwohl sie nach Bloch auch dazu verwendbar sein müsste und eine ganze Didaktik (Amschl/

Holzinger/Mende 1973) auf dieser Möglichkeit aufbaut: Entlarvung der Widersprüche und Unterdrückungsmechanismen des Systems gerade vermittle der «TL»; hier scheint mir aber, ich komme auf diese Position nicht weiter zurück, im Sinne der «Antilesepropaganda» allzu wörtlich «TL» als eine systemgefährdende interpretiert zu sein.

Wie «TL» unter dem Gesichtspunkt, dass sie den neuzeitlichen Industrialisierungs- und Rationalisierungsprozess rückwärtsgewandt aufzuheben versucht, im Zusammenhang steht mit einer Idealisierung von Frau und Familie und mit Privatisierungstendenzen, weist G. Ueding 1973 nach. Es nimmt daher nicht wunder, dass «TL» von Anfang an einen familistisch-privatistischen Akzent hatte und v. a. auf die bürgerliche Frau, die Verwalterin des Hauses, Gattin und Mutter, als Leserin zielte. Mit der Propagierung der «alten Werte» als zeitlos gültigen und ihrer Wirklichkeitsversöhnenden, tröstenden (Konsolations-)Funktion leistet «TL» v. a. Anpassungshilfe und Legitimation des Bestehenden. Dies ist als «ideologische» Funktion häufig analysiert und diskutiert worden (vgl. v. a. Klein/Hecker 1977). Die ideologisierend-manipulative Funktion der «TL» hängt mit dem für die westliche Hemisphäre typischen «Waren»-Charakter der «TL» zusammen: umsetz- und verkaufbar wurde Literatur v. a. dann, wenn sie die Lebenskonflikte ihrer Leser oberflächlich, kurzfristig und scheinhaft löste, die Lösung notwendig also an immer neue gleiche literarische Reize band.

«Trivial»-Lektüre ist durch Bildung oder durch Begabung überwindbar.

(Dass «TL» nicht nur dem Waren-Prinzip entspringt, sondern auch politisch bedingt sein kann, zeigen die Literaturen in diktatorisch verfassten Ländern, vgl. Klein/Hecker 1977; freilich liegt dieser Auffassung ein Begriff von «TL» zugrunde, nach dem diese sich v. a. durch leserbeherrschende und manipulative Absichten und Mittel auszeichne, gleich welcher Art und aus welchen Motiven. Ich beschränke mich in diesem Referat auf den für die westlichen Industriegesellschaften vorherrschenden und typischen Waren-Aspekt der «TL».)

«TL» und Schule

Wie die Schule auf das Phänomen der «TL» reagieren sollte, war bis vor zehn Jahren nicht eigentlich ein Problem. Sie reagierte entweder gar nicht oder diskriminierend, sei es kognitiv, sei es moralisch diskriminierend (eindrucksvolles Beispiel: J. Nellen-Piské, aber auch Bamberger/Jambor). Die Begriffsbildung «Schund und Schmutz» (moralische Abwertung) entsprach dem. Während jedoch «Schund und Schmutz» die Verantwortung für Trivialektüre personalisierend den auf die «primitive Triebphäre» spekulierenden «Schreiberlingen» und der Anfechtbarkeit ihrer Leser zuschob, betonte die «kognitive Diskriminierung» v. a. die Verantwortung der Leser selber: jeder ist für sein individuelles Leseniveau selber verantwortlich, sowie die Verantwortung einer Schule, die das Problem durch Vergleich und Literaturanalyse lösen zu können meinte. Beide Positionen stimmen darin überein, dass sie Lesen vom sozialen Kontext, wie ich ihn oben resümierend und im historischen Rekurs beschrieben habe, völlig abtrennen: was und wie einer liest, ist – wenn es nicht überhaupt von einer spezifischen Begabung oder anthropologischen Vorgaben abhängt (vgl. Giehrl 1977) – über Einsichten und Lernprozesse veränderbar. So ist es entgegen täglicher Beobachtung die Auffassung aller Lehrpläne der Bundesrepublik bis in die 60er Jahre, dass Dichtung («Hochliteratur») Massstäbe zur Bewältigung des Lesealltags liefere und dass man bei genügend engagiertem Bemühen die Kinder am «Schund und Schmutz» vorbeiführen könne (so auch noch A. Beinlich 1960/1970 im «Handbuch des Deutschunterrichts»), von den Österreichern des «Buchklubs der Jugend» ganz abgesehen: «Ein interessierter, informierter und gut mit Lesematerial ausgestatteter Lehrer kann in der Leseerziehung tatsächlich Wunder wirken . . . (Auböck in Jugend und Buch, H. 2/1978, S. 18).

Es zeigt sich an der eben skizzierten Position, die historisch die älteste, stark von der Kunsterziehungsbewegung und dem Begründer der modernen Jugendschriftenkritik H. Wolgast (1860–1920) beeinflusste Position ist, dass sich in ihr eine Reihe von Aspekten bündelt: bestimmte Lehr-Lern-Ziele und schulische Arbeitsmethoden basieren auf bestimmten, anthropologisch begründeten Vorstellungen

über Lernmöglichkeiten von Schülern und auf bestimmten literaturtheoretischen Voraussetzungen, die das Gesamtsystem «Literatur» in bestimmter Weise ordnen und je eigene Erklärungsmuster von literarischer Schichtung enthalten, also auch von «TL» und deren Ursachen. Die Positionen nehmen ausserdem implizit oder explizit Stellung zur gesellschaftlichen Entwicklung und deuten und bewerten diese auf je eigene Weise.

Ich möchte nun versuchen, aus der bisherigen, etwa 1969/70 einsetzenden Diskussion (H. Ivo, Dahrendorf) idealtypische Grundpositionen der Didaktik der «TL» herauszufiltern. Ich bin mir dabei bewusst, dass das typisierende Verfahren, so sehr es Übersicht und Ordnung schafft, zugleich auch immer einige fragwürdige Vereinfachungen mit sich bringt und dass es nicht nur zwischen den Positionen, sondern mehr noch zwischen ihren Vertretern eine Vielzahl von Berührungspunkten und Überschneidungen gibt. Ich trenne im folgenden aus Gründen der Systematik und Klärung also stark, was in der Wirklichkeit der Argumentation sich vielfach berührt. Die Problematik der «Namen» wird dadurch verstärkt, dass niemand von denen, die sich an der Diskussion beteiligt haben, besonders seit ihren Anfängen, unverändert daraus hervorgegangen ist. Ich schliesse mich selber dabei keineswegs aus, ich bitte nur, einmal meine Ausführungen zur «TL»-Didaktik 1969 und 1970 mit denen von 1977 («Hinauflesen» vs. «Bedürfnisbefriedigung»). Historische Dimension und aktuelle Bedeutung eines didaktischen Konflikts, in: Zurück zum Literaturunterricht, hrsg. von A. C. Baumgärtner / M. Dahrendorf, Braunschweig 1977) und 1980 (in diesem Referat) miteinander zu vergleichen.

Ich bitte, mir also die komplexitätsmindernden Vereinfachungen nachzusehen und beginne mit

1. Älteste, in der «Antilesepropaganda» des 19. Jahrhunderts und in der Kunsterziehungsbewegung der Jahrhundertwende wurzelnde Position.

1. Ziele

- a) Anspruchsvoller, an Kunstliteratur interessierter, gegen die «Anfechtungen» der «TL» gefeierter Leser.

- b) «Hinaufführung»: Hinwegführen und/oder Abschirmen von der «TL».

2. Literaturtheoretische Voraussetzungen

Dichotomisches Wertungsmodell (mit der Differenzierung des «triadischen» Modells «TL», U-Literatur, Kunstliteratur); «Schmutz- und Schund»-Verdikt; «TL» entweder misslungen oder bewusst «niedere Instinkte» ansprechend.

3. Anthropologische/lernpsychologische Voraussetzungen

Der Mensch ist zur Überwindung seiner «sinnlichen Triebe» aufgerufen; Literatur ist entweder auf seinen «Geist» bezogen und dient der «Veredelung», oder sie spricht seine «primitiven Instinkte» an und «zieht ihn herab». Der Mensch ist jedoch entweder durch Aufklärung (etwa über die Differenzen von Kunst- und «TL») erziehbar oder durch individuelle Begabung zur Kunst berufen. «Trivial»-Lektüre ist daher durch Bildung oder durch Begabung überwindbar.

4. Didaktik/Methoden

- a) Nichtbeachtung (Eliminierung) der «TL» im Unterricht;
- b) Entlarvung durch Vergleich und offene Diskriminierung, indem man z. B. die «TL» der «Lächerlichkeit» preisgibt;
- c) Gewöhnung an das «Gute» durch Vorauswahl von Kennern. Insgesamt starke Bevormundung der Schüler («Geschmacksterror»). Eine Differenzierung erfährt diese Position dort, wo aus entwicklungspsychologischen Gründen Zugeständnisse gemacht werden («Brückenfunktion» der Kinder- und Jugendliteratur) und Kanalisierung (Abschirmpädagogik).

5. Vertreter

R. Bamberger, R. Geissler (im Lesebuch «Modelle»), J. Nellen-Piské, Reinhardt, der ältere Ulshöfer, tendenziell Helmers.

6. Kritischer Kommentar

Ich habe diese Position schon berührt, um die Aspekte meiner Analyse einzuführen, und kann mich daher kurz fassen. Sie beruht auf einem verkürzenden, den gesellschaftlichen Kontext der «TL» ausklammernden Literaturverständnis und auf personalisierenden Schuldzuschreibungen (Autoren, Verleger, Lehrer, Schüler tragen, je nachdem, die Ver-

antwortung). Die Gesellschaft wird hier in einem umfassenden Sinne als Bedingungsfeld von «TL» entlastet, so dass diese Position zugleich eine Affirmation der bestehenden Verhältnisse leistet; sie tut es auch dadurch, dass sie eine ihrer fundamentalen ideologischen Werte übernimmt: jeder ist durch Leistung selbst verantwortlich für seine gesellschaftliche Stellung (der «Begabungs»-Gedanke ist jedoch im Grunde ein Relikt des feudalen Ständestaates, hat aber insofern eine ideologische Funktion auch für die bürgerliche Gesellschaft, als er gesellschaftliche Hierarchie zu rechtfertigen vermag und Leistungsfähigkeit individualisiert).

II. Politische Emanzipatorik

Diese stark aus marxistisch-materialistischen Quellen gespeiste Position ist als schroffe Gegenposition zur bürgerlich-traditionellen (I) um 1970 herum zum erstenmal hervorgetreten und hat die «TL»-Didaktik in der Bundesrepublik entscheidend beeinflusst.

1. a) politische Emanzipation
b) kritische Rezeptionsfähigkeit gegenüber Texten aller Art.

2. Literatur dient entweder der Befreiung des Menschen von ökonomischer Abhängigkeit oder der Affirmation bestehender Herrschaft und Ungerechtigkeit: daher ist auch das literarische Weltbild hier dichotomisiert. Literatur fungiert als Erkenntnismittel eigener, sinnlicherlebnishafter Art, ist aber auf die unumstößliche Wahrheit des historischen Prozesses bezogen. «TL» (ein Begriff, der hier gern durch «Massenliteratur» des Kapitalismus, auch «imperialistische Massenliteratur», so Ziermann 1970, ersetzt wird) wird als Instrument der Herrschenden zur Ideologisierung des Massen-Bewusstseins («Bewusstseinsindustrie»), d. h. zur Verdrängung des Bewusstseins von der Unterdrückung und zur Beruhigung der Massen verstanden. Bürgerliche Literatur als Teil eines insgesamt manipulativen Mediensystems.

3. Der Mensch ist v. a. durch seine ökonomische Lage und seine Lebensumstände bedingt und durch diese wie durch Erziehung unbeschränkt beeinflussbar; er kann durch Aufklärung und Kritik dazu befähigt werden, die ideologisierenden und unterdrückenden Me-

chanismen der Literatur zu durchschauen, sich von ihnen freizumachen und gesellschaftliche Veränderungen durchzusetzen.

4. Kritisches, abwehrendes, durchschauendes «gegen-den-Strich»-Lesen; historisch-soziale Textanalyse (Literatursoziologie und Ideologiekritik); Absichten/Interessen/Funktionen von Texten erkennen, beurteilen und gfs. zunichte machen lernen; Distanzierung statt Identifikation. Tendenz zur «Verschulung» von Literatur, aber auch Empfehlung von im Sinne dieser Position «guter» Literatur, die dann identifizierend-unkritisch gelesen werden soll. Auch hier waltet ein stark bevormundend-lenkendes Verfahren vor, sei es in der Textauswahl, sei es im methodischen Umgang. Im Primat des Kognitiv-Kritischen kann diese didaktische Position ihre Herkunft vom Gymnasialunterricht nicht verleugnen.

«Literatur dient entweder der Befreiung des Menschen von ökonomischer Abhängigkeit oder der Affirmation bestehender Herrschaft und Ungerechtigkeit.»

5. Bremer Kollektiv, Hain/Schilling, Giesenfeld; nichtmarxistische Varianten: Hussong, G. Oestreich, Dahrendorf. Veröffentlichungen der Bremer: Projekt Deutschunterricht, 12 Bände, 1970 ff., Bestandsaufnahme Deutschunterricht, 1969, nahestehend: Zeitschrift Diskussion Deutsch.

6. Das hier entworfene Bild ist einschichtiger und statischer als in der Realität der Diskussion und Projekte. Diese teilweise von der Frankfurter Kritischen Theorie (Adorno) und deren Nachfahren (z. B. B. Enzensberger) beeinflusste Position hat sich ausserdem um ein neues, sozialhistorisch orientiertes Verständnis der Klassik bemüht (H. Ivo, B. Lecke). Ihre Hauptverdienste liegen jedoch in der Ausarbeitung kritischer, die gesellschaftlichen Kontexte einbeziehender Leseverfahren als Teilstrategie einer politischen Bewusstseinsbildung und Handlungsbefähigung. Vernachlässigt werden, insgesamt gesehen, psychologische Prozesse der Rezeption; widersprüchlich ist auch eine von «oben» verfügte Emanzipation. Doch werden Gefahren und Widersprüche teilweise gesehen und führen so zu Modifikationen dieser Didaktik.

III. Psychologisch/psychoanalytische Sozialisationstheorie

Diese bisher nur in Ansätzen vorliegende, am wenigsten ausgearbeitete und aus einer Kritik an der «ideologiekritischen Didaktik» hervorgegangene Position wird hier deshalb mit aufgeführt, da ich sie trotz dieser Defizite im Chor der bisherigen Stimmen für zukunftsträchtig halte. Sie beruht ausserdem auf einer ähnlichen Gesellschaftsanalyse wie Position II, zieht daraus aber, stärker anthropologisch orientiert, andere Schlüsse.

1. Wiederherstellung von Handlungsfähigkeit, Überwindung von Vorurteilen und Verdrängung, Aufhebung von Entfremdung.

«Literatur und Lesen sind in der Handlungspraxis der Menschen verankert und können nicht unabhängig von dieser verändert werden.»

2. Wenig Aussagen dazu, jedoch Vorliebe für ein psychoanalytisches Verständnis von Lesen (Hoppe) und Tendenz zur sozialisationstheoretischen Begründung der Leseweisen und der ihnen zugeordneten Literaturen (Groebe, Scheele). Pate hat auch die psychoanalytisch-marxistische Sozialisationstheorie der Kritischen Theorie, besonders Adornos, gestanden («Studien zum autoritären Charakter»). Literatur und Lesen sind in der Handlungspraxis der Menschen verankert und können nicht unabhängig von dieser verändert werden.

3. Verhalten, auch Leseverhalten, sind Produkt und Funktion der Lebenspraxis, wobei das Mass an Entfremdung und Abhängigkeit entscheidend ist; tatsächliche Entfaltung und Handlungsmöglichkeiten schaffen erst Dispositionen für bestimmte Lektüren und Lektürevorlieben, auch für «TL».

4. Die Chancen der (Ideologie-)Kritik, den Menschen zu emanzipieren, werden stark eingeschränkt, da sie am (affektiv und erfahrungsbedingten) Verhalten nichts ändere. Leseerziehung habe bei der Lebenspraxis anzusetzen, sei ausserdem nur als Aspekt einer gesamterzieherischen Emanzipationsförderung sinnvoll. Die Vorschläge Hoppes sind jedoch

nicht eindeutig und in eine handlungsanleitende Didaktik umsetzbar, die Groebens z. T. widersprüchlich. Die Bedeutung dieser didaktischen Position liegt mehr in der kritischen Auseinandersetzung mit der bisherigen «TL»-Didaktik der Ideologiekritiker.

5. Hoppe, Groeben, Scheele.

6. Das Schwierige dieser Position liegt darin, dass sie insgesamt einer Möglichkeit didaktischen Handelns nicht förderlich ist, da die Schule ja die Lebenspraxis der Schüler nicht ändern kann und Handlungsmöglichkeiten nur spielerisch-simulativ zu schaffen sind. Im Grunde müssten daher didaktische Möglichkeiten aus den Voraussetzungen dieser Position noch entwickelt werden. Die erwähnten Vertreter (wobei erwähnenswert ist, dass Groeben kein Didaktiker ist, sondern Literaturpsychologe und Psycholinguist, wenn auch neuerdings mehr und mehr mit didaktischem Engagement) haben m. E. aber ein bis dato nicht erreichtes vertieftes anthropologisches Verständnis der neuzeitlichen Erscheinung der «TL» erarbeitet, das ich mir teilweise zu eigen gemacht habe (vgl. einleitendes Kapitel!), obwohl ich mir bewusst bin, dass es nicht unmittelbar didaktisch umsetzbar ist.

IV. Rollenorientierte und lesesituative Didaktik

Es handelt sich bei dieser Position nicht um einen einheitlichen Ansatz, sondern um an verschiedenen Stellen deutlich gewordene Tendenzen zur Lösung der Schwierigkeiten und Widersprüche bisheriger «TL»-Didaktik, Tendenzen, die aber selber nicht ohne Widersprüche geblieben sind.

1. a) Personale Autonomie, rollenflexible und situationsadäquate Handlungsfähigkeit;
b) situations- und rollenorientiertes Lesen, wobei das Lesevergnügen ein Primat gegenüber distanzierender Kritik beansprucht, zumindest als gleichberechtigt anerkannt wird; motiviertes Lesen.

2. Der Position liegt ein mehr horizontales Literatursortenmodell zugrunde, bei dem die Wertung (sei es literarästhetisch, vgl. Pos. I, sei es ideologiekritisch-sozialhistorisch, vgl. Pos. II) zurücktritt. Die verschiedenen, auch «qualitativ» differierenden Literaturbereiche stehen mit ihren je spezifischen Funktionen

nebeneinander und werden nicht gegeneinander ausgespielt.

3. Der Mensch steht einer Vielzahl gesellschaftlicher Anforderungen (Rollen-Erwartungen) gegenüber und entwickelt eine Vielzahl individueller und legitimer Bedürfnisse, denen er auch im Leseverhalten entspricht. Angesichts der Rollen- und Bedürfnisstruktur menschlichen Handelns ist ein vergleichend-wertendes Objektivieren der Literatursorten nicht zu verantworten und behindert eher eine durch genussvolles Lesen ermöglichte Selbstvergewisserung («Identität»).

4. Ansatz beim Lesen und den Bedürfnissen, Interessen und kategorial verschiedenen Lesesituationen des Menschen. Das schliesst «Aufklärung», z. B. über die Entstehungsbedingungen von Literatur, nicht aus, entlastet sie aber von Diskriminierung. Die Schüler sollen und dürfen alles lesen, sie sollen aber wissen, was sie warum lesen. Der Lesespass hat aber eine eigenständige Bedeutung. Eine vordringliche Aufgabe der Schule liegt darin, situationsadäquate Reaktions- und Verarbeitungsmöglichkeiten zu vermitteln («Was kann man alles mit und aus einem Text machen?»). Die Schüler sollen weniger Rezeptionsbekenntnisse ablegen und Wertvergleiche anstellen, als kreativ-handelnd und produktiv mit Literatur (einschl. sog. «TL») umgehen lernen.

5. Spinner (Hienger), Nündel/Schlotthaus, Ansätze bei Waldmann, Dahrendorf und Haas; J. Kreft bezieht diesen literaturdidaktischen Ansatz v. a. auf poetisch-authentische Texte.

6. Der grosse Vorteil dieser Didaktik liegt darin, dass sie im handelnd-produktiven Umgang und weniger in verbaler-unproduktiver Kritik eine Chance sieht, «TL» ins Positive zu wenden, und dass das Moment des Lesevergnügens wieder stärker in den Vordergrund rückt. Unterscheidung der Literaturen dient nicht einer wertenden Hierarchisierung, die überdies immer durch literarisch gebildete Erwachsene vorgegeben wird, sondern nichtdiskriminierend einem situationsangemessenen Gebrauch. So empfiehlt Spinner einen spielerischen Umgang mit Trivialtexten im Bewusstsein dessen, worum es sich handelt. Die Schule versäumt ihre vornehmliche leserzieherische Aufgabe, wenn sie «Lesevergnügen» ver-

gällt. Das aber sei, wenn nicht Absicht, so doch Ergebnis der bisherigen «TL»-Didaktik. Freilich setzt dieses Verhalten (dies hat Hasenstein auch meinem Leserrollen-Konzept vorgehalten) ein souveränes Verfügen über Rollen und gerade jene Autonomie voraus, die noch zu erreichen gewesen wären und von denen man gerade bei den auf «TL» fixierten Lesern nicht ausgehen darf. Das ändert nichts an der Erstrebbarkeit des Ziels, zeigt aber die Schwierigkeiten des Weges. Realistischer und unmittelbar in Praxis überführbar sind die situativen Lesedidaktiken von Nündel/Schlotthaus und G. Haas (1976). Haas möchte auf diese Weise den «aufgeklärten Nichtleser» als Produkt des LU vermeiden. Ein Problem bei ihm ist die Frage der Vereinbarkeit mit Ideologiekritik, deren Notwendigkeit auch er anerkennt.

Lassen wir die Positionen Revue passieren, so erkennen wir, dass wir leider nicht zu einem eindeutigen Ergebnis kommen, etwa dass uns diese eine Position aus allen Schwierigkeiten herausführt. Immerhin brauchen wir auch den etwa von Position I vermittelten Optimismus, auf die letztlich auch Groeben, entgegen den eigentlichen Konsequenzen seines «TL»-Verständnisses, zurückgreift. Es gibt nicht die Didaktik der «TL».

Wozu dann aber die breite Darstellung der Positionen, wenn sie doch jeweils so nicht verwendbar sind? Sie setzen uns in ihrer jeweiligen Mischung von Aspekten instand, reflektiert didaktisch zu handeln. Dennoch möchte ich untersuchen, ob den verschiedenen Ansätzen nicht konsensfähige Prinzipien entnehmbar sind. Was an für mich im Augenblick nicht auflösbaren Schwierigkeiten bleibt, soll den Abschluss des Referats bilden. Zuvor jedoch noch ein Wort zum «Volksschüler», um den es in diesem Referat ja auch geht, und ich meine, dass der Bezug auf den Volksschüler sinnvoll und wichtig ist.

«TL» und Volksschüler

Folgt man meinem Verständnis von «TL», wie ich es eingangs entfaltet habe, so liegt der Zusammenhang von «Lesen» und sozialer Schichtung auf der Hand. Deshalb hat P. Nusser seine Hefromananalysen auch «Romane für die Unterschicht» genannt. Es war jedoch

«TL» wirkt «in alle Schichten hinein und kann in ihrer zunehmenden Nivellierung kaum noch schichtenspezifisch differenziert werden». (Klein/Hecker)

eine meiner ersten Feststellungen, dass Trivialektüre eine gesamtgesellschaftliche Erscheinung ist, von der wir alle betroffen sind. (Klein/Hecker 1977, S. 92: «TL» wirkt «in alle Schichten hinein und kann in ihrer zunehmenden Nivellierung kaum noch schichtenspezifisch differenziert werden»). Entfremdung ist nicht auf bestimmte Gruppen beschränkt, und wer andere beherrscht, ist bekanntlich selber nicht «frei». Es kommt hinzu, dass wir uns offenbar, wenn wir Noelle-Neumann zu folgen bereit sind («Werden wir alle Proletarier?» 1978), mitten in einem folgenreichen Wertewandelprozess befinden, der wahrscheinlich ein Produkt des Entwicklungsstandes der Konsumgesellschaften ist. Mit dem von Noelle-Neumann erkannten allgemeinen Rückgang so gemeinbürgerlicher Wertvorstellungen wie Leistungsprinzip und «Aufschub von Befriedigung» würden sich auch Differenzen in den Sozialisationsweisen gesamtgesellschaftlich nivellieren. Das Konsumprinzip wird massgebend über die Sozialschichten hinaus und dient weniger und weniger ihrer Differenzierung. Dies würde eine allgemeine Trivialisierung des Bewusstseins, die bei Hussong und noch bei Groeben/Scheele v. a. ein Problem sozial benachteiligter Unterschichten war, signalisieren.

Sehen wir von diesem noch nicht abgeschlossenen Prozess einmal ab, so ist klar, dass Entfremdung zwar eine gesamtgesellschaftliche Erscheinung ist, von der aber die Unterschichten am stärksten betroffen sind, da sie – siehe E. Fromm 1970, S. 272 – zu einem höheren Mass an Bedürfnisunterdrückung gezwungen sind als die Mittel- und Oberschichten. Das hat zur Folge, dass Trivialektüre für Unterschichtenangehörige eine andere Bedeutung hat und zu einer hochgradigen emotionalen Fixierung auf diese Art von Lektüre führt (Groeben unterscheidet daher eine «genetisch», d. h. lebensgeschichtlich bedingte Trivialektüre von einer psychologisch-situativen, auf Stress und Belastung beruhenden). Es bedeutet daher keine Aufwärmung einer «volkstümlichen

Bildung», wenn hier einer «differentiellen TL-Didaktik» das Wort geredet wird. Der Volksschüler (in der Bundesrepublik: Hauptschüler) braucht eine andere als der Gymnasiast, gehen wir davon aus, dass die gegliederte Schule immer noch das Sozialsystem spiegelt (von minimalen Tendenzen zur Veränderung abgesehen).

Sehen wir uns daraufhin die didaktischen Positionen noch einmal an!

Gewiss bleibt die Fähigkeit zu «kritischer» Rezeption ein unabdingbares Ziel; aber mehr als noch beim Gymnasiasten bedarf die kritische Rezeptionsschulung der Volksschüler der Ergänzung durch alternative Formen des Umgangs und Anerkennung der Legitimität der Trivialektüre (vgl. Schulte-Sasse 1976, S. 179) neben anderen Lektüren. Am wenigsten vertreten sie eine Strategie des Vergällens, da man ihnen keinen Ersatz für das Madigemachte und Weggenommene anbieten kann (Hain/Schilling 1974). Ich möchte aber hinzufügen, dass diese Strategie auch grundsätzlich falsch ist, da sie bei den Gymnasiasten (sie stehen hier stellvertretend für alle, die auf «TL» allein nicht angewiesen sind) nur soziale Distanz fördern und eine Legitimierung ihrer sozialen und Bildungsprivilegien bewirken würde.

Bereits Wolgast hatte 1896 vorgeschlagen, das Interesse an «minderwertiger» Literatur dadurch zu unterlaufen, dass den Schülern mehr reale sinnliche Abenteuer und Handlungsmöglichkeiten geboten werden.

Beim Haupt- bzw. Volksschüler sollte die Didaktik gerade solche Momente des Umgangs mit «TL» in den Vordergrund stellen, die selber für die Vorliebe für «TL» massgebend sind, aber bei blosser Rezeption nur passiv-phantasie-mässig realisiert und ausgelebt werden: Sinnlichkeit, Aktionalität, Spannung. Bereits Wolgast hatte 1896 vorgeschlagen, das Interesse an «minderwertiger» Literatur dadurch zu unterlaufen, dass den Schülern mehr reale sinnliche Abenteuer und Handlungsmöglichkeiten geboten werden. Der hier gemeinte «TL»-didaktische Ansatz geht aber insofern über Wolgast hinaus, als das Handeln sich nun selber

auf die Texte richtet und versucht, das Versprechen der Texte ihres Scheins zu entkleiden und beim Wort zu nehmen. «TL» wird dann nicht so sehr «gegen den Strich» gelesen, als dass «gegen den Strich» tatsächlich gehandelt wird. In der Didaktik wird «Kritik» immer noch viel zu eng als verbale Distanzierung verstanden – es gilt, diesen Ansatz in Richtung auf praktisches Handeln zu erweitern.

Konsensfähige Prinzipien der «TL»-Didaktik.

1. Zur Einschätzung des Gegenstandes «TL»

«TL» ist legitimer Bestandteil des Literatursystems und reagiert genau wie die «Kunstliteratur», wenn auch auf ihre Weise, auf gesellschaftliche Entfremdungs- und Verdrängungsprozesse. Hinzu kommen vielfach beobachtete Wechselbeziehungen.

«TL» ist nur im Kontext bestimmter Produktions- und Rezeptionsbedingungen angemessen zu verstehen.

Ihr positiver Wert liegt in ihrer legitimen Unterhaltungsfunktion, in ihrer sinnlich nachvollziehbaren Aktionalität und in ihrer Wirksamkeit, von systembedingten Problemen zu entlasten (vgl. Schemme 1975, S. 189).

Die Hereinnahme von «TL» in den Unterricht ist eine Selbstverständlichkeit.

2. Zur Didaktik

Der Lehrer sollte «TL» und die auf sie gerichteten Motivationen ernstnehmen – da nicht die «Bedürfnisse», sondern nur die Art ihrer Entsprechung «trivial» ist (Klein/Hecker 1977, S. 91 f.). Der Lehrer sollte sich daher – u. a. in seinem Studium – mit Zeichensystemen und Mechanismen der «TL» vertraut machen. Er sollte sich darüber hinaus eingestehen, dass auch er seine Bedürfnisse teilweise auf «triviale» Weise befriedigt.

Die Didaktik der «TL» nimmt den Schüler – seine Ausgangslage, seine Lebensumstände, seine Interessen und Bedürfnisse – und nicht ein fragwürdig objektiviertes, kontextloses Literatursystem zum Ausgangspunkt (vgl. Schemme S. 206).

Die Hereinnahme von «TL» in den Unterricht ist eine Selbstverständlichkeit; anzustreben ist jedoch eine weder die «TL» noch ihre Leser

(-Bedürfnisse) diskriminierende Form der Hereinnahme.

Dies könnte dadurch geschehen, dass

- der Lehrer offen eingesteht, seinerseits von «TL» betroffen zu sein,
- die genuinen Funktionen der «TL» zur Sprache kommen,
- eine nicht-wertende, sondern eine funktionale Abgrenzung von nicht-trivialen Texten vorgenommen wird,
- handelnd-kreativ mit ihr umgegangen wird,
- sie dadurch ins Positive gewendet wird, dass die Schüler erfahren, wie «TL» auf ihre Lebenspraxis reagiert.

Das Ausmass reflektierend-kritischen Umgangs mit «TL» muss von der Belastbarkeit der jeweiligen Schülergruppe abhängig gemacht werden.

«TL» kann einer Förderung literarischer Genussfähigkeit dienen.

Das Ausmass reflektierend-kritischen Umgangs mit «TL» muss von der Belastbarkeit der jeweiligen Schülergruppe abhängig gemacht werden.

«TL» hat einen bestimmten Stellenwert im LU; das verbietet ihre ausschliessliche Behandlung. Über den Anteil der «TL» am LU kann jedoch nicht allgemein und in Unkenntnis der konkreten Unterrichtssituation entschieden werden.

In Projekten sind die unterschiedlichen Funktionen/Leistungen der verschiedenen Literaturen darstellbar (Leseb. «drucksachen»).

Der schulische Umgang mit «TL» ist mit Bemühungen zur Elternaufklärung zu verbinden.

Ungelöste Probleme, offene Fragen

Es ist gerade für den germanistisch vorgebildeten Lehrer nicht einfach, sich mit seinen Wertungen zurückzuhalten.

Nicht verharmlosen sollte man auch die Schwierigkeit, notwendige Kontext-Aufklärung mit Nichtdiskriminierung zu verbinden.

Vielfach begleiten die Schüler den Unterricht mit «TL» mit Misstrauen und Widerständen, da sie befürchten, dass man ihnen ihre Lektüre nur «vergällen» (Spinner) und ihnen ihr Privatvergnügen nehmen wolle.

Widerstand regt sich vielfach auch bei Eltern, die in Erinnerung an ihre eigene Schulzeit immer noch davon ausgehen, die Schule habe es ausschliesslich mit «Dichtung» zu tun und nur zu ihr hinzuführen.

Eine Schlussbemerkung

In unserem Zeitalter expandierender elektronischer und bildorientierter Medien ist «Lesen» im klassischen Sinn wie nie zuvor in Frage gestellt. Wie E. Schön 1976 nachgewiesen hat, sind die Medien dabei, das Medien- und auch Literaturverhalten grundlegend zu verändern. Die klassischen Lesemuster, wie ich sie oben beschrieben habe, sind immerhin beide noch bedürfnisbezogen. Schön weist nun nach, dass die Medienindustrie, ihre eigenen expansiven Interessen verfolgend, einen bedürfnis- und situationsbezogenen Gebrauch von Medieninhalten immer mehr in einen gleichgültigen «habitualisierenden» Verbrauch der Inhalte um des Verbrauchs willen verwandelt, analog zum allgemeinen Warenkonsum. Das betrifft nicht nur den erwähnten Bedürfnisaspekt, sondern auch die genuinen Anforderungen und Funktionen, die vom Lesen jenseits seiner qualitativen Differenzen ausgehen. Gerade diese, in ihren Folgen noch gar nicht absehbare Entwicklung, die durch aktuelle Privatisierungsbestrebungen im Medienbereich einen zusätzlichen Akzent erhält, sollte geeignet sein, den Streit um die «TL» als Unterrichtsgegenstand zu entschärfen und die Leser- (und Lese-)Bedürfnisse ernstzunehmen und so weit wie möglich zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Amschl, H., L. Holzinger, J. Mende: Schmutz und Schund im Unterricht, Darmstadt 1973.
 Bamberger, R., W. Jambor: Die unterwertige Lektüre, Wien 1965.
 Baumgärtner, A. C., M. Dahrendorf (Hrsg.): Zurück zum Literaturunterricht? Literaturdidaktische Kontroversen, Braunschweig 1977.
 Bayer, Dorothee: Der triviale Familien- und Liebesroman im 20. Jahrhundert, Tübingen 1963.
 Dahrendorf, M.: Leseerziehung oder literaturästhetische Bildung?, in Westermanns Pädagogische Beiträge H. 5/1969.
 ders.: Trivalliteratur als Herausforderung für eine literaturdidaktische Konzeption, in Disk. Deutsch H. 6/1971 (auch in Nusser 1976).

ders.: Das Mädchenbuch und seine Leserin. Versuch über ein Kapitel «trivialer» Jugendlektüre, Hamburg 1970 (ab 3. Aufl. Weinheim 1978 mit dem Untertitel: Jugendlektüre als Instrument der Sozialisation).
 ders.: «Hinauflesen» vs. «Bedürfnisbefriedigung». Historische Dimension und aktuelle Bedeutung eines didaktischen Konflikts, in Baumgärtner/Dahrendorf 1977.

ders.: Triviale Kinder- und Jugendliteratur in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Bedingungen, in Disk. Deutsch H. 43/1978.

Fromm, E.: Autorität und Familie. Sozialpsychologischer Teil (1936), in Marxismus Psychoanalyse Sexpol, Bd. 1, Hrsg. v. H. P. Gente, Frankfurt 1970.

Giehrl, H. E.: Der junge Leser (zuerst 1968), Donauwörth 1977.

Griesenfeld, G.: Methodische Vorüberlegungen zum Umgang mit nicht anerkannter Literatur, in Disk. Deutsch H. 6/1971 (auch in Nusser 1976).

Groebe, N., Br. Schelle: Zur Psychologie des Nicht-Lesens, in Lesen und Leben, hrsg. v. H. G. Göpfert u. a., Frankfurt 1975.

Haas, G.: Lesen – in der Schule, nicht (nur) für die Schule, in Westermanns Pädagogische Beiträge H. 10/1976.

Hain, U., J. Schilling: Zur Theorie und Praxis des Literaturunterrichts in der Sekundarstufe I, Essen 1974.

Hoppe, O.: Triviale Lektüre. Publizistische und sozialpsychologische Überlegungen zur Didaktik der Trivalliteratur, in Linguistik und Didaktik H. 13/1973 (auch in Nusser 1976).

Hussong, M.: Theorie und Praxis des kritischen Lesens, Düsseldorf 1973.

Ide, H. u. a. (Hrsg.): Projekt Deutschunterricht, Stuttgart 1971 ff.

Klein, A., H. Hecker: Trivalliteratur, Opladen 1977.

Kreft, J.: Grundprobleme der Literaturdidaktik, Heidelberg 1977.

Löwenthal, L.: Literatur und Gesellschaft. Das Buch in der Massenkultur, Neuwied 1964.

Nellen-Piské, J.: Erziehung zum Lesen im Unterricht, Hamburg 1966.

Noelle-Neumann, El.: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Zürich 1978.

Nündel, E., W. Schlotthaus: Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen, München 1978.

Nusser, P.: Romane für die Unterschicht. Groschenhefte und ihre Leser, Stuttgart 1973.

Nusser, P. (Hrsg.): Didaktik der Trivalliteratur, Stuttgart 1976.

Oestreich, G.: Erziehung zum kritischen Lesen. Kinder- und Jugendliteratur zwischen Leitbild und Klischee, Freiburg i. Br. 1973.

Reinhardt, H.: Schmutz- und Schundliteratur im Volksschulalter, Ratingen 1957.

Schenda, R.: Volk ohne Buch. Studien zur Sozialgeschichte populärer Lesestoffe 1770–1910, Frankfurt 1970 (Taschenbuchausgabe München 1977).

Schemme, W.: Trivallliteratur und literarische Wertung. Einführung in Methoden und Ergebnisse in didaktischer Sicht, Stuttgart 1975.

Schön, E.: Über einige gesellschaftliche Rezeptionsbedingungen von Literatur, in: Der Deutschunterricht H. 2/1976.

Schulte-Sasse, J.: Literarische Wertung, Stuttgart 1976.

Spinner, K.H.: Das vergällte Lesevergnügen. Zur Didaktik der Unterhaltungsliteratur, in Unterhaltungsliteratur. Zu ihrer Theorie und Verteidigung, hrsg. v. J. Hienger, Göttingen 1976.

Ueding, G.: Glanzvolles Elend, Versuch über Kitsch und Kolportage, Frankfurt 1973.

Waldmann, G.: Theorie und Didaktik der Trivallliteratur, Modellanalysen – Didaktikdiskussion – literarische Wertung, München 1973.

Wolgast, H.: Das Elend unserer Jugendliteratur (zuerst 1896), Worms 7. Auflage 1950.

Ziermann, Kl.: Romane vom Fließband. Die imperialistische Massenliteratur in Westdeutschland, Berlin 1969.

Zimmermann, H.D.: Das Vorurteil über die Trivallliteratur, das ein Vorurteil über die Literatur ist, in Akzente H. 5/1972.



KONSERVATORIUM BIEL – CONSERVATOIRE DE BIENNE

Rhythmikseminar Jaques-Dalcroze

Am Rhythmikseminar Jaques-Dalcroze des Konservatoriums Biel werden Berufsausbildungskurse für Rhythmiklehrer/innen mit entsprechendem Studiausweis (licence Jaques-Dalcroze) durchgeführt. Die gesamte Ausbildung samt Studienabschluss findet in Biel statt.

Kursbeginn: 21. April 1981

Einschreibetermin: 17. Januar 1981

Aufnahmeprüfung: Anfangs Februar 1981

Kursgeld: Fr. 890.– pro Semester

Auskünfte und Unterlagen: Sekretariat des Konservatoriums Biel, Ring 12, 2502 Biel
Tel. 032 - 22 47 01