

WOLFGANG KEIM

Literatur in der Erwachsenenbildung

ERNST KLETT VERLAG
STUTTGART

11
iEV
3178



71:1052

INHALTSVERZEICHNIS

(Berichtigung)

Hans Tietgens

Vorwort	1
Einleitung	5
A. Die historischen Begründungen einer „literarischen“ Erwachsenenbildung und ihre Maßgeblichkeit für Lektürekanon und Methoden	9
I. Die Anfänge literaturpädagogischer Bemühungen in der Erwachsenenbildung	9
II. Literaturpädagogische Intentionen und ihre Maßgeblichkeit für den Lektürekanon	10
1. Die Dichtung als Mittel im Kampf gegen die Schundliteratur	10
2. Die Dichtung als Mittel zur Ausbildung der „inneren Kräfte“ des Menschen	13
3. Die Dichtung als Mittel zur nationalen Volk-Bildung	14
4. Die Dichtung als Mittel zur Lösung der „sozialen Frage“	16
5. Die Dichtung als Mittel zur Klärung von Problemen (Lebenshilfe)	18
6. Die Dichtung als Mittel zur religiös-konfessionellen Erziehung	20
7. Die Dichtung als Mittel zur Erziehung im marxistischen Sinne	22
III. „Volksdichtung“ und „moderne“ Literatur als Hauptprobleme des Lektürekansons	25
1. Das Problem der „Volksdichtung“ als idealer Bildungslektüre	25
2. Die Ablehnung der „modernen Literatur“	29
IV. Literaturpädagogische Maßnahmen	33
1. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Darbietung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge	34
2. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Vermittlung geeigneter Werke	38

3. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Besprechung der Einzeldichtung	45
4. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Hinführung zum „Erlebnis“ der Dichtung	49
B. Neubegründung einer der Dichtung angemessenen „literarischen“ Erwachsenenbildung für die Gegenwart	
I. Kritische Auseinandersetzung mit den historischen Begründungen einer „literarischen“ Erwachsenenbildung	53
II. Dichtung als Dichtung	54
1. Die Gegenständlichkeit der Dichtung	54
2. Die Wahrheit der Dichtung	62
3. Die Zeitlichkeit der Dichtung	63
III. Aufgabe einer „literarischen“ Erwachsenenbildung in der Gegenwart	65
IV. Die Auswahl der Dichtung für die praktische Bildungsarbeit	71
V. Wege zu einer literarischen Bildung Erwachsener	83
C. Die Erschließung der Dichtung als Dichtung in der literaturpädagogischen Praxis, dargestellt am Beispiel des literarischen Volkshochschul-Studienkreises	85
I. Beschreibung dreier Universitätsseminare mit einer literarischen Fragestellung an der Volkshochschule Koblenz	87
1. „Der Mensch im Spiegel der modernen Dichtung“	87
2. „Robert Musil: ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘“	95
3. „Die Gruppe 47“	100
II. Die Zusammenarbeit im Seminar	106
III. Folgerungen	112
Schluß	119
Anmerkungen	121
Literaturverzeichnis	143

Vorwort

Mit ihren Veröffentlichungen versucht die Pädagogische Arbeitsstelle des DVV nicht nur grundsätzliche Entwürfe zur Erwachsenenbildung und allgemeine didaktische und methodische Fragen, sondern auch einzelne Sachbereiche, die im Angebot der Volkshochschulen eine Rolle spielen, in ihrer jeweils eigenen Problematik zur Diskussion zu stellen. Dementsprechend sind in der Taschenbuchreihe "Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung" Bände erschienen, die sich mit dem Sprachunterricht, mit Mathematik oder mit Erziehungsfragen befassen. Ebenso haben die Stoffgebiete Wirtschaft und Geographie in der Reihe "Materialien" ihren Platz gefunden. Wenn diesen Publikationen nun der Band "Literatur in der Erwachsenenbildung" folgt, so mag die Frage aufkommen, inwieweit damit nur einer überlebten Tradition gehuldigt wird. Die Repräsentanten der EB in den 20er Jahren haben zwar im Umgang mit der Literatur ein spezifisches Kriterium ihrer Bildungsvorstellungen und -ziele gesehen; heute aber sind offenkundig Kurse, die sich mit Literatur befassen, in starkem Maße zurückgegangen. Ein solcher Umstand, der auf einen Interessenschwund schließen läßt, kann auch durch eine Veröffentlichung, wie die hier vorgelegte, nicht ohne weiteres verändert werden. Man kann sogar die These vertreten, daß Wiederbelebungsversuche ein Anachronismus sind, aber man kann auch fragen, ob nicht der Rückgang nur situationsbedingt und vorübergehend ist. Eine Beschäftigung mit der Frage "Literatur in der Erwachsenenbildung" wäre dann ein nützlicher vorausweisender Vorgriff.

Welche Hypothese die treffendere ist, läßt sich kaum klären, ohne nicht vorweg die Gründe für die Entfremdung von der Literatur erkannt zu haben. Es handelt sich dabei um eine keineswegs isolierte, nur in den VHS-Programmen bemerkbare Erscheinung. Sie macht sich vielmehr überall geltend. Darin wirkt nach, daß über fast zwei Jahrhunderte hinweg Bildung mit literarischer Bildung in eins gesetzt worden ist, bis diese Ansprüchlichkeit und Koppelung unerträglich wurde, das heißt, bis sie nicht nur als anstrengende oder bequeme Norm, sondern als eine die Wirklichkeit verschleiende Einseitigkeit empfunden wurde. Die fortschreitende Technologisierung konnte weder an der Literatur, noch an der Einstellung zu ihr spurlos vorübergehen.

Literarische Bildung hat sich ihr Ende selbst bereitet, indem sie sich als Fassade für die Scheinkultur einer bürgerlichen Rivalitätsgesellschaft mißbrauchen ließ. Der Erstarrung in formelhaften Floskeln, der Rituale gegenüber den literarischen "Gütern", der Hohlheit der Ersatzgefühle wurde man überdrüssig. Das Bedürfnis nach Spontaneität und Unmittelbarkeit setzt sich durch. Nicht zuletzt hat sich der Zwang, sich in der Schule mit Literatur beschäftigen zu müssen, und zwar in einer vorgegebenen, aber dem Gegenstand und dem Alter unangemessenen Weise, zu einer Sättigung geführt, die Literatur als Gegenstand der EB hat selten werden lassen. Man darf sich nicht wundern, wenn wenig Verständnis für die Eigenart der Literatur erkennbar ist und wenn wenig Interesse für sie hervorzulocken ist. Es ist nur die Folge einer "Behandlung" der Literatur, durch die sie als moralisches Demonstrationsobjekt, als Initial aufgenötigter "Besinnung" oder als Instrument nationaler Gefühle verfälscht wurde.

Von dieser Art der Literatúrausbeutung ist auch die EB alles andere als frei gewesen. Dieser zweifellos auch die heutige Situation belastende Umstand wird im ersten Teil des Buches deutlich herausgearbeitet. Der "Bildungswert" der Literatur wurde in der Dienstbarkeit für nicht sachentsprechende Zwecke gesehen. Da aber die Literatur diese ihr angesonnene Funktion letztlich nicht erfüllen kann, muß sie irrelevant erscheinen.

In der gegenwärtigen Situation trägt allerdings noch ein weiteres Moment zu dem demonstrativen Interessenschwund bei. Die derzeit jüngst in der Öffentlichkeit in Erscheinung tretende literarische Generation hat an ihrer eigenen literarischen Produktion kein Interesse, soweit sie nicht als Vehikel einer plakativen Veränderung vorweisbar ist. Eine Literatur aber, die sich nur ernst nimmt, weil sie etwas Direktes will, wird nur von denen ernst genommen, die ihr direktes Wollen akzeptieren. Damit aber isoliert sie sich selbst. Das sollte jedoch nicht von der Frage abhalten, welche Rolle die Literatur spielen kann, wenn die Bildungsvorstellungen aus dem heute noch herrschenden sinnentleerten Konventionalismus gelöst werden, und wenn sie eine auf unsere technisch bestimmte Realität bezogene Interpretation finden, die den Lebensvollzug wieder zu prägen vermag.

Die Verzweiflung der Literatur an sich selbst und ihr Sturz in die Aktion hat allerdings erkennbare Gründe. Der Autoren-Sensibilität mußte die Diskrepanz zwischen beschleunigten Situationsveränderungen und Immobilität der Reaktionen besonders alarmierend erscheinen. Daß die Warnrufe dann allerdings um so lauter wurden, je mehr man sie zu hören bereit war, hat ihren Wert gemindert. Immerhin scheint es einen besonderen Reiz zu haben, mit dem Gang der Literatur in die Aktion alle literarischen Ahnen zu entwerten. Daß dies effektiv ist, geht genau betrachtet aber auf die Verhaltensweisen zurück, die man zu bekämpfen vorgibt, die Konsumhaltung, die zu kurz greift, um Literatur noch anders zu erreichen, denn als Mischung von Sensationsreiz und Bestätigungsidylle.

Ist das Verhältnis zur Literatur aber wirklich völlig verloren gegangen? Oder unterliegen wir vielleicht einer optischen Täuschung, weil die Formen des Umgangs mit ihr sich geändert haben? Kann es nicht jenseits des traditionellen Auffassungsvermögens der Sachstruktur der Literatur und der Aufnahmestruktur des Lernenden angemessene Verarbeitungsmöglichkeiten geben? Immerhin fällt auf, daß man sogenannte klassische Literatur dann am ehesten akzeptiert, wenn sie mit Hilfe technischer Mittel angeboten wird, etwa über das Fernsehen oder die Schallplatte. Wenn wir eine Vorstellung davon hätten, was sich bei dieser Art der Rezeption vollzieht, ließen sich leichter Prognosen darüber anstellen, welche Zukunft die Literatur und die Beschäftigung mit ihr hat.

Die Skepsis gegenüber Literatur und ihrer Interpretation ist historisch verständlich. Der Wortverschleiß im Alltag und die Beliebigkeit der Deutung haben in gleichem Sinne gewirkt: Die allseitigen Manipulationsversuche werden entweder hingenommen, und dann geht die Sensibilität für die Differenzierung der Sprache verloren, oder es entstehen Zweifel an der Identität von Gesagtem und Gemeintem, womit ebenfalls eine Einstellung gefördert wird, die Literatur abschätzig betrachten läßt.

Dennoch sollte man die Entwertung der Literatur nicht allein auf die "Ver-

hältnisse" abschieben. Sie ist auch ein Indiz für ein menschliches Versagen vor Ansprüchen, die sich zu widersprechen scheinen und die man in ihrer Dialektik nicht ernst nimmt, sondern vereinseitigt: Beschäftigung mit der Literatur bleibt ornamental oder wird instrumental, wenn man nicht begreift, daß es darum geht, gegenüber dem Geschehen Distanz und Zugriff zugleich zu leisten, die Unruhe der Wahrheit, wie sie im sprachlichen Gefüge geronnen ist, als Halt zu verstehen. Immerhin zeichnen sich Möglichkeiten eines Wandels der Einstellungen ab. Insoweit in allen Lebensbereichen ein immer höherer Grad von Abstraktion verlangt wird, steigt auch der Sinn für Symbolqualitäten. Je geringer der Stellenwert der Literatur in der Rangordnung der Bildungsmaßstäbe ist, um so mehr entsteht eine neue spontane Neugier, wiedergespiegelte und reflektierte Wirklichkeit im Medium sprachlicher Ausdrucksform zur Kenntnis zu nehmen. Je weniger die Jugend genötigt wird, sich ein falsches Bild von Literatur zu machen, um so größer sind die Chancen, in einer arbeitsentlasteten Zeit, sich ein angemessenes Bild von ihr machen zu wollen.

Die Perspektive für eine neue Motivation, sich mit Literatur zu beschäftigen, zeichnet sich also durchaus ab. Die Frage ist, in welcher Weise sie aufgegriffen wird, beispielsweise in der EB. Was deren Repräsentanten in der Vergangenheit mit der Literatur intendierten, wird in Teil A dieses Bandes profiliert dargestellt. Gerade die Plausibilität und scheinbare Brauchbarkeit der traditionellen literaturpädagogischen Sentenzen macht es erforderlich, einen solchen Bericht zu geben, auch wenn man sich von dieser Geschichte distanzieren muß. Die Bemühungen um eine literarische Bildung können sehr wohl Warnsignale gebrauchen, die von der Realität selbst gesetzt werden. Sie erleichtern die Diskussion um das Aufgabenverständnis. Hier im speziellen Fall öffnen sie die Wege für eine Reflexion auf die Seinsweise von Dichtung, wie sie spätestens seit Roman Ingarden als unabweisbar erkannt ist, ohne daß sie die Neigungen, Literatur zu pädagogisieren, schon endgültig hätte aufheben können. Daß dabei eine gesellschaftsbezogene Perspektive einbezogen werden kann, bezeugt der Teil B dieses Bandes, in dem entwickelt wird, wie eine adäquate Konfrontation von literarischem Werk und menschlicher Existenz ohne Verkürzungen möglich ist, die durch vorgefasste Fragestellungen verursacht werden, und die nicht mehr vernehmen lassen, was "Dichtung als Dichtung" zu sagen hat.

Der spezifische und schwierige Weg, der gefunden werden muß, um wirklich den jeweiligen Text in der ihm eigenen sprachlichen Fassung vorzunehmen und zu vernehmen, dabei aber den gesellschaftlichen Kontext, die Geschichtlichkeit, in der er steht, für das Verständnis zu nutzen, wird hier begründet und vorgezeichnet, das heißt, daß der Blick auf die Mittel gerichtet wird, durch die Literatur zu dem wird, was sie ist. Das Spezifische ihrer Aussagen ergibt sich nicht einfach aus den Inhalten, aus den dargestellten Vorgängen, sondern aus der Art und Weise, wie sie sprachlich gefügt zum Werk geworden sind. Dabei werden Stellenwert und Vielschichtigkeit der Aussage nicht erfasst werden können, wenn nicht auch das epochenspezifische Erwartungsfeld einbezogen wird, innerhalb dessen das literarische Werk "gemacht" wurde. All dies kann dazu beitragen, "Lesetechniken" zu entwickeln, die verhindern, Lektüre allein als Mittel zur Selbstbestätigung

zu betreiben und damit das Gegenteil von dem zu tun, was gewöhnlich mit Bildung assoziiert wird: Bewußtseinsveränderung. Literatur mag als Zeitererscheinung interessant sein, aber sie erschöpft sich nicht in solcher Symptomatik. Ihre Tendenz geht nicht in ihren Sentenzen auf, sondern wirkt jenseits des Autorenwillens aus der Werkstruktur.

Wie ein solches Konzept im einzelnen verwirklicht werden kann, darüber wird im Teil C dieses Buches berichtet. Damit geht es über vergleichbare Veröffentlichungen zu anderen Themengebieten hinaus. Es kommen konkrete Erfahrungen des Autors mit Literaturkursen zu Geltung. Auch wenn es sich um Beispiele handelt, die sich nicht an jedem Ort realisieren lassen, können sie doch Anregungen für Vorüberlegungen und Arbeitsweisen bei der Kursplanung bieten.

Eine ausdrückliche Ergänzung für die Praxis erscheint allerdings angebracht. Wenn Arbeitsplan-Analysen zeigen, daß das Literaturangebot rückläufig ist, so stellt sich die Frage, inwieweit dieser Umstand in der Ansprüchlichkeit der Ankündigungen begründet ist. Deshalb muß es als eine Eingrenzung angesehen werden, wenn in dem hier vorgelegten Band vornehmlich von "Dichtung" die Rede ist. Daß ihr gegenüber Zugangsschwierigkeiten bestehen, selbst wenn nicht die hier am Anfang erörterten Probleme vorliegen, dürfte außer Zweifel stehen. Deshalb sollte man sich davor hüten, durch Bedeutungsschwere vor Literatur zu verängstigen. Zugespitzt formuliert: In der Breite gelesene und in Zeitungen und Zeitschriften besprochene Literatur sind zweierlei. Die erste Gattung erscheint auch kaum in der VHS. Was sie bisher angeboten hat, stand gewöhnlich in einer Wechselbeziehung zur Literaturwissenschaft. Deshalb sollte man auch aus deren Interessenwendung zur Trivialliteratur Konsequenzen zu ziehen versuchen. Man mag einem solchen Vorschlag entgegenhalten, daß es über diese Literatur wenig zu reden gibt. Man kann in der Tat mit dieser Literatur allein bleiben, weil sie scheinbar keine Probleme aufgibt. Dennoch sollte man den Versuch wagen. Zumindest sind Themen wie "Literatur und Politik", "Kunst und Kitsch" in letzter Zeit häufiger geworden, und es sollte sich lohnen, beispielsweise über den "Krimi" zu reflektieren. Auf welcher Anspruchsebene sich Literatur aber auch begibt, ein Motiv, mit anderen über Gelesenes zu sprechen, entsteht allerdings nur, wenn man sich nicht ausschließlich dafür interessiert, was äußerlich "passiert".

Behält man diese Perspektive im Auge, ist der Umgang mit literarischen Texten auf allen Ebenen zu lernen. Wenn man bemerkt, daß man heute etwas anders liest als gestern, auch wenn man dasselbe noch einmal liest, dann hat man die Erfahrung der Vielschichtigkeit und der Vieldeutigkeit gemacht, die das Interesse an Literatur auslöst und literarischen Arbeitskreisen in der EB ihren Reiz gibt. Deren Zielsetzung aber sollte es sein, die Sensibilität für die Vieldeutigkeit der Wahrheit zu fördern. Daß dies kein traditionelles Aufgabenverständnis ist, daß es aber sachgerecht ist und wie es realisiert werden kann, das deckt dieser Band auf.

Dr. Hans Tietgens

Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des DVV

Einleitung

Für die Dichtung interessiert sich zunächst die Literaturwissenschaft, deren Forschen "allein auf die Erkenntnis" sprachlicher Kunstwerke "um ihrer selbst willen" gerichtet ist. 1) Ihre Hauptaufgabenbereiche sind "Edition und philologische Untersuchung" von Texten, Literaturgeschichte, Poetik als Lehre "vom spezifischen Sein der Literatur", Interpretation als "Analyse und Deutung" und Literaturkritik als Beurteilung und Wertung dichterischer Werke. 2)

Dichtung existiert jedoch nicht im luftleeren Raum, vielmehr ist sie in die verschiedenartigsten sozialen Bezüge eingelassen, die ebenfalls einer Erhellung bedürfen. Der Analyse solcher Zusammenhänge hat sich - vor allem in den letzten Jahrzehnten - die Soziologie angenommen und hierfür sogar eine eigene Disziplin entwickelt, die Literatursoziologie:

"Da die Soziologie das soziale, d.h. intersubjektive Handeln zum Forschungsgegenstand hat, ist sie nicht am literarischen Werk als ästhetischem Gegenstand interessiert, sondern Literatur wird nur insofern für sie bedeutsam, als sich mit ihr, an ihr und für sie spezielles zwischenmenschliches Handeln vollzieht. Die Literatursoziologie hat es demnach mit dem Handeln der an der Literatur beteiligten Menschen zu tun; ihr Gegenstand ist die Interaktion der an der Literatur beteiligten Personen. Dieses mit und für die Literatur vollzogene zwischenmenschliche Handeln zeigt sich bei näherer Betrachtung als ein Komplex von Problemkreisen ..." 3)

Im Mittelpunkt solcher Problemkreise stehen a) der Schriftsteller, b) die ideellen und materiellen Vermittler der Literatur: Kritik, Theater, Buchhandel, Bibliotheken, und c) die Leser bzw. das Publikum⁴⁾, wovon besonders den beiden letzteren in den vergangenen Jahren verschiedene Untersuchungen zuteil geworden sind: z. B. "über die Beziehung des Lesers zum Buch", "die Verbreitung von Büchern in den verschiedenen sozialen Gruppen", die "gruppenspezifischen Einstellungen zu Büchern" sowie die "Motive zum Lesen". 5)

Unberücksichtigt von der Literatursoziologie bleibt die Frage nach dem Wert einer Beschäftigung mit sprachlichen Kunstwerken und der ihnen angemessenen Entsprechung durch den Leser oder Hörer. Sie erhielt Aktualität, als um die Wende zum 19. Jahrhundert der Lektüre und Interpretation ausgewählter Dichtungen eine zentrale Funktion für die Bildung des heranwachsenden Menschen zugemessen wurde. 6) Mit der Erforschung dieses Komplexes beschäftigte sich - zumeist im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht der Schule - die Pädagogik; analog zur Literatursoziologie läßt sich hier von Literaturpädagogik sprechen.

Als lexikalisches Stichwort taucht der Begriff zum ersten und einzigen Mal im Herderschen "Lexikon der Pädagogik" (1954) auf. Bezeichnenderweise heißt es dort:

"Literaturpädagogik ist als Begriff erst in neuerer Zeit sprachlich geprägt worden, obwohl die Frage, um die es sich handelt, alsbald nach der Entwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft gesehen und erörtert

wurde. Die Spezialisierung auch der Pädagogik führte dazu, daß man alle die Probleme als ein besonderes Studiengebiet unter dem Stichwort Literaturpädagogik zusammenfaßte, die mit der Aufgabe der Einführung der Jugend (v. Verf. gesp.) in das Schrifttum des Volkes dem Erzieher gestellt werden: Untersuchung des Bildungswertes der Literatur, Feststellung der Erlebnisnähe der verschiedenen Literaturgattungen und Werke zu den Entwicklungsstufen des Kindes und Jugendlichen (v. Verf. gesp.) und deren geistiger Fassungskraft, Betrachtung der Wirkung der Dichtung auf das Kind (v. Verf. gesp.), Aufsuchen der Wege zum Verständnis der Dichtung und zur Kenntnis des Schrifttums." 7)

Statt "Literaturpädagogik" scheint sich in den letzten Jahren der Terminus "Literaturdidaktik" durchzusetzen, wohl im Anschluß an die Bemühungen um eine Klärung und Neubestimmung des Begriffs "Didaktik" innerhalb der Pädagogischen Hochschulen. 8) Hans Jürgen Skorna spricht z. B. in seinen Aufsätzen "Grundfragen der Literaturpädagogik in der Lehrerbildung" (1963) 9) und "Zum Problem der literarischen Wertung" (1964) 10) noch von "Literaturpädagogik", in seiner Schrift "Die moderne Literatur in didaktischer Sicht" (1965) 11) dagegen von "Literaturdidaktik", obwohl der von ihm behandelte Sachverhalt beide Male der gleiche ist. 12)

Die Schwierigkeiten einer allgemein verbindlichen Terminologie sind auf die bis heute nicht hinreichend geklärte "Abgrenzung und Zuordnung der Begriffe Didaktik und Methodik" zurückzuführen. 13) Man hat versucht, sie zu überwinden, indem man zwischen "Didaktik im weiteren Sinne" und Didaktik im engeren Sinne" unterschied. "Didaktik im weiteren Sinne" soll dabei die Theorie der Bildungsinhalte ("Didaktik im engeren Sinne") und die "Methodik" als Theorie der Unterrichtsverfahren umfassen. 14) Uns erscheint eine solche Lösung leicht Mißverständnissen ausgesetzt zu sein, zumal auch noch von "Allgemeiner Didaktik", "Didaktik einer besonderen Schulstufe", "Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches" und schließlich von "Fachdidaktik" die Rede ist. 15) Wir behalten deshalb im folgenden den Terminus "Literaturpädagogik" als Oberbegriff für alle die Probleme bei, welche die Dichtung als Gegenstand der Bildung in wissenschaftlicher Hinsicht stellt: die Frage nach den Intentionen als der Ermittlung des Sinnes, den man einer Hinführung an dichterische Werke unter pädagogischem Aspekt zumißt, die Klärung von Maßgaben, nach denen Dichtung im Hinblick auf den Bildungsprozeß ausgewählt werden soll, die Besinnung auf Methoden, mit denen Dichtung angemessen erschlossen wird, sowie das Aufsuchen geeigneter Institutionen und Medien, in denen sich solches Erschließen ereignen kann; unter "Literatur" wollen wir immer den engeren Bereich sprachlicher Kunstwerke verstehen.

Bei Durchsicht des literaturpädagogischen Schrifttums stellt man fest, daß dieses sich fast ausschließlich auf eine Klärung der Fragen beschränkt, welche die "literarische" Bildung Jugendlicher betreffen. Seit dem 19. Jahrhundert bemüht man sich jedoch in steigendem Maße auch um eine Hinführung Erwachsener zur Dichtung. Heute kündigt jede Volkshochschule in Gemeinden über 20.000 Einwohnern mindestens eine, jede zweite sogar zwei literarische Studienkreise pro Semester an. 16)

Auf die hier zutage tretende Problematik ist in jüngster Zeit - speziell auf die methodischen Belange der Volkshochschule - durch zwei grundlegende Aufsätze hingewiesen worden: Kurt Gerhard Fischer, "Literatur in der Erwachsenenbildung" (1954) ¹⁷⁾ und Hans Tietgens, Vorwort zu "Umgang mit literarischen Texten" (1964) ¹⁸⁾.

Die Untersuchung Fischers geht von der Beobachtung aus, daß sich bei der Behandlung literarischer Texte in der Erwachsenenbildung zwei extreme Standpunkte gegenüberstehen, von denen einer Dichtung lediglich unter formal-ästhetischen Gesichtspunkten betrachtet, der andere sie zum "Anlaß zu sozialen und politischen Fragen" ¹⁹⁾ nimmt. Den Grund für diese verschiedenartigen Einstellungen sieht Fischer in der allgemeinen Auseinandersetzung um das Phänomen "Kunst"; wie alle extremen Positionen enthalten seiner Meinung nach auch die genannten jede ein Teil Wahrheit, so daß nur durch eine dialektische Vermittlung beider eine der Dichtung sachgemäße Einstellung gefunden werden kann. An vier Beispielen versucht Fischer zu zeigen, wie jeweils konkret These und Antithese in einer Synthese aufzuheben wären. Einige Winke für die literaturpädagogische Praxis innerhalb von Arbeitsgemeinschaften und die Forderung nach einer unmittelbar am Werk orientierten Arbeit, die moralische oder sonstige weltanschauliche Belastung vermeidet, schließen die Untersuchung ab.

Auch Tietgens beruft sich auf die konkrete Situation heutiger Erwachsenenbildung, die seiner Meinung nach ein unterschiedliches Aufgabenverständnis charakterisiert. Als Haupttendenz nennt er die "Daseinserhellung durch Sachgerechtigkeit" ²⁰⁾, was für die Behandlung der Literatur in der Volkshochschule eine Hinwendung zu deren "Eigencharakter" ²¹⁾ bedeutet. Weil es ihm unmöglich erscheint, in einem geschichtlichen Prozeß eine endgültige Position zu erreichen, erstrebt er wie Fischer eine Synthese: die "sprachliche Gestaltung" ²²⁾ als das Spezifische des Kunstwerks kenntlich zu machen, ohne allerdings "die Bedingungsstruktur ihres Daseins... außer acht zu lassen." ²³⁾ "Insofern die Werkinterpretation in den Vordergrund tritt", glaubt Tietgens auch "dem Stand der wissenschafts-methodischen Entwicklung" zu entsprechen. ²⁴⁾ Zwar stellt er fest, daß die "Mehrheit der Kursleiter" bewußt auf Gehalt und Gestalt des Kunstwerks hinarbeitet ²⁵⁾, dennoch wird die Gefahr nicht übersehen, in der Praxis den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen und sich von der Arbeit am Kunstwerk zu entfernen. Daher scheint es Tietgens angebracht, durch Veröffentlichung einer Reihe von Erfahrungsberichten, "die als didaktisch-methodische Anregungen verstanden sein wollen" ²⁶⁾, den Volkshochschuldozenten ihre Arbeit zu erleichtern.

Tietgens wie Fischer weisen die in der Vergangenheit herausgebildeten Methoden und Standpunkte im großen und ganzen zurück, ohne sich jedoch näher darauf einzulassen. Beide gehen von der Vielfalt heutiger Bemühungen um eine Hinführung zur Dichtung aus, beide sehen den Grund für die Gegensätzlichkeit der Auffassungen in dem unterschiedlichen Verständnis der Literaturwissenschaft von ihrem Gegenstand. Da die praktische literarische Bildungsarbeit im Rahmen der Erwachsenenbildung eine Klärung unbedingt erforderlich macht, bemühen sie sich, zu einer Synthese der extremen Standpunkte zu gelangen.

Die in den Aufsätzen Fischers und Tietgens' enthaltenen methodischen Hinweise gaben uns den Anstoß dazu, den gesamten literaturpädagogischen Komplex für die Erwachsenenbildung einmal systematisch zu durchdenken. Dabei soll von den in einer mehr als hundertjährigen Tradition entwickelten literaturpädagogischen Standpunkten im Rahmen der Erwachsenenbildung selbst ausgegangen und nach dem jeweils dahinterstehenden literaturpädagogischen Aufgabenverständnis gefragt werden. Die Analyse wird zeigen, daß die differenten Begründungen nicht in erster Linie auf verschiedene literaturwissenschaftliche, sondern pädagogische Auffassungen zurückzuführen sind. Es geht letztlich um das im Zusammenhang mit der Dichtung immer wieder erörterte Bildungsproblem: Was rechtfertigt es, die Dichtung als Inhalt oder Gegenstand in den Lehrplan der Erwachsenenbildung aufzunehmen? Um die historischen Antworten auf diese Frage sachgerecht beurteilen zu können, ist im zweiten Teil der Untersuchung das besondere Wesen der Dichtung und deren Anspruch an den sie vernehmenden Leser oder Hörer zu erhellen. Von hier aus haben wir dann die geschichtlich hergeleiteten literaturpädagogischen Problemkreise noch einmal kritisch zu durchleuchten und schließlich in einer der Dichtung angemessenen Weise neu abzustecken.

Sowohl Fischer als auch Tietgens weisen auf die enge Verflechtung von Theorie und Praxis hin. Auch wir wollen im dritten Teil der Arbeit die Brauchbarkeit unserer Ergebnisse am Modell mehrerer literarischer Studienkreise aufzuweisen und daraus zugleich weiterführende Einsichten für die literaturpädagogische Praxis im Rahmen der Erwachsenenbildung zu gewinnen suchen.

A. Die historischen Begründungen einer „literarischen“ Erwachsenenbildung und ihre Maßgeblichkeit für Lektürekanon und Methoden

I. Die Anfänge literaturpädagogischer Bemühungen in der Erwachsenenbildung

Bestrebungen, Erwachsene in pädagogischer Absicht an ausgewählte Werke der Dichtung heranzuführen und durch deren Erschließung eine bildende Wirkung auszulösen, sind neuzeitlichen Ursprungs; sie setzten erste ein, als mit der Aufklärung das Lese- und Theaterpublikum immer größer und im Zuge von Klassik, Neuhumanismus und Romantik der Dichtung eine übertragende Bedeutung für die Erziehung des Menschen zugesprochen wurde. Die ersten praktischen Ansätze in dieser Richtung stellen die seit Beginn des 19. Jahrhunderts an vielen Orten gehaltenen volkstümlichen literaturgeschichtlichen Vorlesungen dar; breitere Volksschichten - besonders die sich als Stand neu formierende Arbeiterschaft - ließen sich hierfür jedoch nicht gewinnen, da sie weder die bildungsmäßigen Voraussetzungen, noch die dazu nötige Muße mitbrachten. Allerdings war die pädagogische Bedeutung der Dichtung auch für die Masse der erwachsenen Bevölkerung durchaus schon erkannt und der damit zusammenhängende Fragenkreis durchdacht worden. Bereits Heinrich Stephanis "System der öffentlichen Erziehung" von 1805, der "erste deutsche Vorschlag zur Erwachsenenbildung" 1), enthält einen Hinweis auf die Dichtung als Bildungsinhalt der "ganzen Nation" 2). Dreißig Jahre später forderte Karl Preusker, der Begründer einer eigenständigen Volksbüchereilehre, in mehreren seiner Schriften nachdrücklich, daß zumindest in den "Verständigern der niedern Classen" "ein poetischer Sinn geweckt werden" müsse, "um Geschmack an guten Dichtungen zu finden" 3). Beispiele für eine Beschäftigung unterer Volksschichten mit Werken der Schönen Literatur lassen sich jedoch nur vereinzelt feststellen, wie etwa im Literarischen Verein an der Meisenburg (bei Kettwig), in dem sich seit der Schiller-Feier von 1859 wöchentlich einmal Landleute aus der näheren Umgebung versammelten, um unter Anleitung des dortigen Lehrers gemeinsam Dichtungen zu lesen und zu interpretieren. 4)

Den entscheidenden Durchbruch brachte die am Ausgang des 19. Jahrhunderts im Rahmen der deutschen Reformpädagogik aufkommende Kunsterziehungsbewegung: Vielfalt und Breite der in dieser Zeit einsetzenden literaturpädagogischen Bemühungen werden rein äußerlich durch eine Reihe institutioneller Neugründungen dokumentiert, die auf verschiedene Weise Dichtung in pädagogischer Absicht vermitteln bzw. zu ihrem Verständnis hinführen sollten. Ohne näher auf ihre Struktur, ihre Möglichkeiten und ihren Beitrag zu einer literarischen Erwachsenenbildung eingehen zu können, nennen wir die Volksbücherei, die Volksbühne und schließlich die verschiedenartigen Einrichtungen, die in der Regel unter dem Begriff "Volksunterhaltung" zusammengefaßt werden. Sie alle nahmen in jenen Jahren Gestalt an und breiteten sich in der Folgezeit rasch aus. Gleichzeitig beschäftigte sich eine Flut von Zeitschriftenaufsätzen und Broschüren sowie eine Reihe von Kongressen - teils ausschließlich, teils im Zusammenhang mit der künstlerischen Volksbildung überhaupt - mit dem Problem der Dichtung als allgemeinem Volksbildungsmittel. 5)

Daß die neunziger Jahre des 19. Jahrhunderts im Hinblick auf eine künstlerische, speziell literarische Erwachsenenbildung eine deutliche Zäsur darstellen, ist schon den Zeitgenossen bewußt geworden.

"Die älteren (der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung angeschlossenen) Bildungsvereine wollten lediglich Kenntnisse und Wissen verbreiten. In den Bibliotheken waren vielfach nur belehrende Bücher enthalten. Die Pflege der edlen Unterhaltung, also der Konsum von Kunst und Dichtung, setzte erst um das Jahr 1890 stärker ein und hat seitdem immer mehr Boden gewonnen." 6)

"Mehr und mehr rückte die Bildungsarbeit, die sich die Aufgabe stell(t), das Innenleben des Menschen zu befruchten und zu verschönern, in den Mittelpunkt ... Es galt nicht nur wie in den ersten Jahren ... die Köpfe heller zu machen, für das Schaffen im privaten und öffentlichen Leben die Grundlagen zu bieten, sondern auch den innersten Bedürfnissen des Kulturmenschen entgegenzukommen. Das geschah vor allem durch eine reichere Ausgestaltung der Bibliotheken mit den Werken unserer klassischen und volkstümlichen Dichtung und durch die Ergänzung der belehrenden Vorträge durch Unterhaltungsabende, auf denen Dichtung, Musik und darstellende Kunst sich die Hand reichen. Was deutsche Dichter und Tondichter nicht für wenige Tausende, sondern für alle geschaffen haben, sollte auch allen zugänglich gemacht werden." 7)

II. Literaturpädagogische Intentionen und ihre Maßgeblichkeit für den Lektürekanon

Fragt man nach den Absichten der seit dem Ausgang des vergangenen Jahrhunderts auf breiter Basis einsetzenden mannigfaltigen literaturpädagogischen Unternehmungen im Rahmen der Erwachsenenbildung, so stößt man auf eine Fülle verschiedenartigster Gedanken; Maßgeblichkeit für die Praxis gewannen vor allem sieben Hauptintentionen, die zum Teil ihre Wirksamkeit bis in die Gegenwart behalten haben:

1. Bekämpfung der Schundliteratur
2. Ausbildung der "inneren Kräfte des Menschen"
3. Nationale Volk-Bildung
4. Lösung der "sozialen Frage"
5. Klärung von Problemen (Lebenshilfe)
6. Religiös-konfessionelle Erziehung
7. Erziehung im marxistischen Sinne.

1. *Die Dichtung als Mittel im Kampf gegen die Schundliteratur*

Seit sich in den sechziger Jahren des 18. Jahrhunderts die Romanliteratur rapide auszubreiten begann und in der Folgezeit ein immer größeres Publikum fand, erhoben sich führende Geister gegen die allgemein um sich greifende Vielleserei und Lesesucht und beklagten die durch Leihbibliotheken und gewerblich betriebene Lesegesellschaften verbreitete schlechte Lektüre. 8)

Während die Pädagogen der Aufklärung das hier entstandene Problem vor allem mit Hilfe belehrend-nützlicher und moralischer Schriften zu lösen hofften ⁹⁾, sah man unter dem Einfluß von Neuhumanismus, Klassik und Romantik nach und nach auch in der Dichtung ein geeignetes Mittel zur Hebung des literarischen Geschmacks und damit zur Verdrängung minderwertiger Literatur. Schon Karl Preusker forderte 1839:

"Durch Verbreitung guter poetischer Werke muß in der Jetztzeit dahin zu wirken gesucht werden, immer mehr und mehr wahrhaft guten Geschmack im weiten Kreise zu verbreiten; dies ist das beste Gegengift gegen eine immer sich vermehrende Abtheilung der belletristischen Literatur, welche sich in unsinnigen Saalbadereien und schamlosen Schilderungen zu überbieten sucht." ¹⁰⁾

Für die Bildungstheoretiker des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts wurde der Gedanke an eine Bekämpfung schlechter Lektüre zu einem wesentlichen Motiv ihrer Volksbildungsarbeit auf dem Gebiet von Kunst und Literatur. Dabei lassen sich deutlich zwei Gruppen unterscheiden, deren eine das Wesen der Schundliteratur mehr vom Literarisch-Ästhetischen, deren andere vom Sittlich-Moralischen her bestimmte.

Um eine Bekämpfung minderwertiger Lektüre aus literarisch-ästhetischen Gründen bemühten sich vor allem die Vertreter des engeren Kreises der Kunsterziehungsbewegung. ¹¹⁾ Sie sahen die Gefahr einer dilettantischen Literatur zunächst einmal in der Tatsache, daß sie

"dem besseren Schrifttume ungeheure Leserkreise entzieht und für sich in Beschlag nimmt." ¹²⁾

Noch viel folgenschwerer erschien die aus einer solchen Lektüre resultierende Verkümmern des literarischen Urteilsvermögens, die man vor allem von Dramen à la Birch-Pfeiffer und Romanen beispielsweise der Marlitt fürchtete, die damals von Lesern der "Gartenlaube" und ähnlicher Periodika verschlungen, die aber auch einzeln, zum Teil in Fortsetzungen, durch den sogenannten Kolportagebuchhandel en masse frei Haus geliefert wurden.

"Eine Unterscheidung zwischen Dilettanten und Künstlern ist den ... Beurteilern meistens schon darum unmöglich, weil sie entweder gar nichts gelesen oder sich mit der Lektüre der verachteten dilettantischen Dutzendware so überfüttert haben, daß ein Urteil sich überhaupt nicht bilden konnte." ¹³⁾

Infolge einer solchen Verbildung des Geschmacks war nach Ansicht der Kunsterzieher die Dichtung selbst, besonders die Lyrik, bedroht, dem allgemeinen Desinteresse zu verfallen, da sie "die Fähigkeit der aufmerksamen inneren Wahrnehmung" voraussetzt. ¹⁴⁾

Dieser Gefährdung hoffte man erfolgreich begegnen zu können,

"indem man die große Masse des Volkes konsumtionsfähiger macht(e) für die wahrhaft edlen und gediegenen Erzeugnisse der Dichtkunst, indem man es lehrt(e), von selbst eine gesunde geistige Nahrung zu wählen und den Dilettantismus mit seinen wertlosen Machwerken beiseite zu schieben." ¹⁵⁾

Der zweiten Gruppe von Kritikern - vornehmlich aus der praktischen Volksbildungsarbeit - ging es weniger um die Bedrohung des künstlerischen Geschmacks oder der Dichtung als vielmehr um die negative sittlich-moralische Wirkung minderwertiger Lektüre. Eine Reihe von Volksbildnern war sogar davon überzeugt, mit der Schundliteratur die Ursache aller Kriminalität gefunden zu haben.¹⁶⁾ Deshalb dachte man hier zunächst an gesetzgeberische Maßnahmen, war sich jedoch darüber im klaren, daß das Verboten allein nicht genüge:

"Den Sumpf (der Schundliteratur) mit seinen giftigen Dünsten kann man trockenlegen, aber dem infizierten Strom muß man aus reinen Quellen frisches, gesundes Wasser zuführen, um die Seuche bringenden Wogen zu verdrängen." ¹⁷⁾

Für die "Zufuhr" derartigen "frischen, gesunden Wassers", d.h. qualitativ wertvoller Literatur, kam nach Ansicht der betreffenden Pädagogen zwar auch eine "belehrende" Lektüre in Frage, in erster Linie sollte "diese ... Mission" jedoch "die schöne Literatur" erfüllen.¹⁸⁾ Als zuführende Organe betrachtete man die verschiedenen Institutionen der allgemeinen Volksbildung, vor allem natürlich die Bücher- und Lesehallen.¹⁹⁾

So einig man sich in Kreisen der Kunsterzieher und der ihnen nahestehenden Pädagogen in der Ablehnung minderwertiger Lektüre war, so sehr gingen die Meinungen darüber auseinander, wo die Grenzen zur wertvollen Literatur zu ziehen seien. Vor allem in Volksbüchereikreisen ist diese Frage als Problem der "unteren Grenze" seit den neunziger Jahren heftig diskutiert worden und hat im zweiten und dritten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts entscheidenden Zündstoff zum sogenannten "Richtungsstreit" geliefert, worauf hier jedoch nur hingewiesen werden kann.²⁰⁾

Der Kampf gegen die Schundliteratur mit Hilfe einer Heranführung breiter Schichten an Werke der Dichtung ist auch in späteren Jahren fortgesetzt worden.²¹⁾ Dabei hat man immer mehr differenziert zwischen einer nur aus ästhetischen Gründen abzulehnenden Literatur, die dann zumeist als "Kitsch" bezeichnet wurde, und einer die Sittlichkeit gefährdenden Lektüre, der "eigentlichen Schundliteratur".²²⁾ Gegenwärtig stellt ein Überangebot von Zeitungen, Zeitschriften und Illustrierten das Problem erneut.

"Die 'schwarze Kunst' überflutet uns mit einem Meer von Gedrucktem, und es wird immer schwerer, in diesem Meer die Inseln des Guten und des wahrhaft Schönen zu finden." ²³⁾

Auch heute sieht die Erwachsenenbildung teilweise in der Dichtung und ihrer Erschließung ein Mittel, diesem Übel zu begegnen. Noch 1961 verstand man so auf einer Tagung des Volkshochschul-Verbandes Nordrhein-Westfalen die literaturpädagogische Arbeit des Volkshochschuldozenten als "Kampf gegen seichte Unterhaltungsliteratur".²⁴⁾

2. Die Dichtung als Mittel zur Ausbildung der „inneren Kräfte“ des Menschen

Neben der Gefährdung des Geschmacks durch schlechte Lektüre wurde die nach Ansicht vieler Kunsterzieher von bestimmten Zeittendenzen wie Industrialisierung, Bürokratisierung, Intellektualismus und Materialismus drohende Verkümmern der sogenannten "inneren Kräfte" des Menschen, die in der entsprechenden Literatur zumeist als "Herz", "Gemüt" oder "Seele" erscheinen, zu einem wesentlichen Ansatzpunkt literaturpädagogischer Bemühungen um den Erwachsenen.

"Das Herz darf nicht weiter leer ausgehen ... Der Mensch, der unter der Herrschaft des Äußerlichen innerlich verarmt ist, muß wieder reich gemacht werden an Gütern des Herzens und Gemütes." ²⁵⁾

Weil sich die Dichtung in erster Linie an das Gefühl wandte, sah man in ihr ein besonders geeignetes Mittel, die durch einseitige Ausbildung des Verstandes gefährdete Menschlichkeit des Menschen zu retten ²⁶⁾, und zwar auf dreierlei Weise:

1. durch Förderung und Neubelebung des gefühlsmäßigen bzw. intuitiven Erfassens, einer Erkenntnisform, der speziell im Hinblick auf die Dichtung - wie wir noch sehen werden - das **E r l e b n i s** als angemessene Weise des Verstehens entsprach.
2. durch Evokation einer besonderen Gestimmtheit, die den Menschen aus dem Strom des Alltäglichen, des Gleichförmigen herausreißen, ihn "zu den Höhen menschlichen Lebens, zu der befreienden Luft edelster Menschenweisheit" erheben sollte ²⁷⁾ und deshalb in der reformpädagogischen Literatur auch zumeist unter dem Terminus "Erhebung" erscheint.
3. durch eine ethisch-moralische Wirksamkeit.

Denn "gerade die Literatur bietet so reichlichen Stoff, die Herzen für das Hohe und Edle, welches in großen Ereignissen zutage getreten ist, empfänglich zu machen, große, edle Empfindungen und inhaltvolle Gedanken zu wecken und zu einer sinnigen und idealen Richtung hinzuleiten und das in einer Form, die jedes Herz anspricht." ²⁸⁾

Dabei zeigt sich, in welchem Umfang die idealistische Auffassung vom Wesen der Kunst für die Reformpädagogen und die ihnen nahestehenden Volksbildner Verbindlichkeit besaß. Die Dichtung sollte Deuterin und Gestalterin einer "höheren, reineren, schöneren Welt" ¹⁹⁾ sein und den Menschen in eine "ideale Richtung" lenken. So erklärt sich die außerordentliche Bedeutung, die man den Werken der Klassiker - zu denen man nun allerdings neben Schiller und Goethe oft noch verschiedene Vertreter des 19. Jahrhunderts rechnete, die ebenfalls den gestellten Anforderungen standhielten - zuwies:

"Die große Gesinnung, die feurige Begeisterung für alles Edle und Hohe ... lassen die Werke unserer Klassiker noch immer als die beste, als die unentbehrliche geistige Nahrung für das deutsche Volk erscheinen." ³⁰⁾

Der Gedanke der Kunsterzieher, mit Hilfe der Dichtung wie der Kunst über-

haupt einer von gewissen Zeittendenzen drohenden Verkümmern bestimmter "innerer Kräfte" des Menschen zu begegnen, ist auch für die literaturpädagogischen Begründungsversuche der Folgezeit wirksam geblieben, ja hat zum Teil sogar bis zum heutigen Tag seine Maßgeblichkeit behalten. So heißt es noch 1965 in dem Buch Franz Pöggelers: "Inhalte der Erwachsenenbildung" über die bildende Wirkung der Kunst:

"Sie ruft im Erwachsenen ... ein Hochmaß an Aufgeschlossenheit und Bereitschaft für das Hohe, Edle und Wahre hervor und zieht ihn in einen Sublimationsvorgang hinein, der starke Anspannung von Seelen- und Gemütskräften mit sich bringt ..." 31)

Der Erwachsene "merkt ..., daß Kunst ... nicht den Intellekt, der meist im Bildungsprozeß beansprucht wird, sondern die emotionalen Kräfte, Gefühle und Gemüt", "aufbietet". "Und gerade diese Kräfte werden nicht selten durch einseitige Beanspruchung des Menschen in Beruf und Technik ... gestaut oder vertan. Bildende Bemühung um sie erhält die Aufgabe, ein verlorenes anthropologisches Gleichgewicht im Haushalt menschlicher Daseinskräfte wieder herzustellen." 32)

Auch in dem 1960 erschienenen Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" klingt eine solche, aus der Kulturkritik entstandene literaturpädagogische Intention nach, wenn davon die Rede ist, daß "die Dichtung, für die in der total organisierten Welt kein Platz ist, ... zu den Medien des Widerstandes" gehöre. 33)

3. Die Dichtung als Mittel zur nationalen Volk-Bildung

Ein weiteres Motiv für eine bevorzugte Verwendung der Dichtung als Bildungsinhalt breiter Erwachsenenkreise war die Überzeugung der Kunsterzieher und der von ihnen beeinflussten Volksbildungstheoretiker, daß es "keinen besseren Zugang zum geheimsten Leben der Nation" gebe als den über die Dichtung des eigenen Volkes. 34) Damit erwachte der klassisch-romantische Gedanke, mit Hilfe der Kunst die Nation zu reformieren, zu neuem Leben. Wie schon im 19. Jahrhundert das gehobene Bürgertum durch volkstümliche literaturgeschichtliche Vorlesungen, sollten nun im Zuge der reformpädagogischen Volksbildungsbestrebungen möglichst alle Bevölkerungsschichten durch die Dichtung "von ihrer Volksseele, der Eigenart ihres völkischen Wesens erstmals eine lebendige Vorstellung bekommen." 35) Dieser Intention entsprechend wählte man für die literaturpädagogische Praxis in erster Linie solche Werke der Schönen Literatur aus, die durch einen stark nationalen Gehalt geeignet schienen, vaterländischen Geist zu erwecken. Größter Beliebtheit erfreuten sich die Gedichte und Dramen Theodor Körners:

"Sein herrlicher Patriotismus, seine jugendliche Begeisterung für alles Schöne, Erhabene übt auch auf uns seine Wirkung aus ... das sind echt deutsche Töne." 36)

Auch die führenden Theoretiker der nach dem Ersten Weltkrieg ins Leben gerufenen Volkshochschulen maßten der Schönen Literatur eine zentrale Be-

deutung für die Erziehung zur nationalen Volksgemeinschaft bei.³⁷⁾ Dabei setzte sich allerdings jetzt vielfach die Einsicht durch,

daß "nicht die Lieder und Dramen der Körner, Rückert, Schenkendorff, Arndt, so starke nationale Begeisterung sie ausgelöst haben, ... die deutsche Seele" "spiegeln", "sondern die Werke Schillers, Herders, Goethes, Jean Pauls, die weltbürgerliches Empfinden nicht verhindert hat, im Kerne deutsch zu sein."³⁸⁾

Neben diesen in erster Linie auf eine geistig-seelische Volksgemeinschaft im Sinne einer Kulturgemeinschaft zielenden Literaturpädagogischen Bemühungen entwickelte sich eine andere Strömung, die mehr oder weniger von völkisch-rassischen Gesichtspunkten bestimmt war³⁹⁾ und sich besonders in der praktischen Arbeit der Fichte-Hochschulen auswirkte.⁴⁰⁾ Hier empfahl man die "Urzeugnisse germanischen Schöpfungstums" - "die arische Mythologie - Dichtung, die Sagas, wie sie uns in der 'Edda' überliefert sind, und vor allem unser gewaltigstes National-Epos, 'das Nibelungenlied' " -, und zwar nicht nur, weil sie "am klarsten und unverfälscht unsere Art zeigen", sondern gleichzeitig auch am besten dazu geeignet sind, die Überlegenheit arischen Germanentums zu demonstrieren:

"Die ganze Weltliteratur hat kein Schrifttum aufzuweisen, welches wie dieses (das germanische Schrifttum) in äußerster Konzentration der Sprache, in schärfster Beschränkung und durch Schwergewicht der Worte die Macht und Schönheit seiner Dichtung sucht.

Nur einen Vergleich: die jüdische Literatur, wie sie uns in der Bibel zutage liegt, sucht ihre Kunst darin, daß sie jede Gedankenführung z w e i m a l sagt, demnach den Gegensatz zur germanischen Wortknappheit darstellt."⁴¹⁾

Nach der Machtergreifung Hitlers im Jahre 1933 wurde die Dichtung ganz in den Dienst der "völkisch-sittlichen Erneuerung", der "Sicherung des rassischen Bestandes" und der "Vertiefung einer inneren Wehrhaftigkeit" im Sinne der nationalsozialistischen Ideologie gestellt⁴²⁾, nun nicht mehr als Mittel zur Bildung, sondern als Instrument machtpolitischer Propaganda. Die Literaturpädagogik mündete damit in die Literaturpolitik. Das Nachdenken über den Sinn einer Hinführung Erwachsener an die Dichtung und deren Auswahl für die praktische Bildungsarbeit blieb nicht der Verantwortung des einzelnen Pädagogen überlassen, sondern wurde durch "einen vielgliedrigen Kontrollapparat staatlicher und parteiamtlicher Lenkungsstellen" ersetzt.⁴³⁾

Damit aber war die aus klassisch-romantischen Vorstellungen erwachsene Intention der Kunsterzieher, die Nation auf dem Wege über Kunst und Literatur zu einer geistigen Einheit zusammenzuschweißen, total pervertiert worden. "Wenn wir es erlebten, eine Nationalbühne zu haben, so würden wir auch eine Nation"⁴⁴⁾, hatte Schiller rund 150 Jahre zuvor geschrieben; im gleichen Geist hatten die volkstümlichen Literaturgeschichtsschreiber versucht, durch die "Betrachtung über deutsches Kunstleben in Sprache und Schrift" "vaterländischen Geist zu erwecken"⁴⁵⁾, und schließlich wollten auch die Volksbildungstheoretiker reformpädagogischer Herkunft die geistig-seelische Volksgemeinschaft erst als weitgestecktes Ziel ihrer litera-

tur-pädagogischen Bemühungen verstanden wissen. Allen diesen Bestrebungen lag der Glaube zugrunde, daß die Gehalte der Dichtung, waren sie erschlossen, stark genug sein würden, solche Wirkungen aus sich selbst hervorzubringen. Zwar setzte man bei der Auswahl poetischer Werke für die literarische Bildungsarbeit bewußt bestimmte Akzente, bevorzugte Dichtungen mit stark ausgeprägten nationalen Werten, die wiederum nach sehr verschiedenen Kriterien bemessen wurden, einig aber war man sich weitgehend darüber, daß es wirkliche Kunstwerke sein mußten, sollte doch mit derartigen literaturpädagogischen Unternehmungen gleichzeitig der Schund- und Schmutzliteratur entgegengewirkt und der Sinn für das "Hohe", "Edle" und "Schöne" geweckt werden. Dagegen bedeutete die Dichtung für die Nationalsozialisten nicht mehr als ein Mittel, mit dem man Propagandazwecke verfolgen konnte. Nicht die Dichtung und ihre Gehalte, sondern die suggestive Massenwirkung, die sich u. a. auch durch das Medium der Dichtung erzielen ließ, war ausschlaggebend für ihren "Einsatz" - so der bezeichnende amtliche Terminus⁴⁶⁾ - in Volkshochschule und Volksbücherei.

Stellt die Literaturpolitik nach 1933 eindeutig einen Bruch mit der literarischen Volksbildungsarbeit seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts dar, so ist gleichzeitig allerdings nicht zu übersehen, daß ein solcher Mißbrauch der Kunst zu machtpolitischen Zwecken schon im Kern überall dort angelegt war, wo sie als Mittel zur nationalen Volk-Bildung verstanden wurde.

4. Die Dichtung als Mittel zur Lösung der „sozialen Frage“

Hand in Hand mit der Ausweitung des literaturpädagogischen Aufgabengebietes am Ausgang des 19. Jahrhunderts vollzog sich eine Schwerpunktverlagerung: Beschränkten sich nämlich die Bemühungen um eine literarische Bildung Erwachsener vor Einsetzen der Kunsterziehungsbewegung fast durchweg auf eine kleine Schicht des durch Muße und gewisse Bildungsvoraussetzungen bevorzugten gehobenen Bürgertums, so wandte man sich jetzt grundsätzlich zwar an alle Volksschichten, besonders aber an die, welche wegen ihrer sozialen Lage bisher von Kunst und Dichtung ausgeschlossen waren. Hatten beispielsweise die aus öffentlichen Vorlesungen hervorgegangenen volkstümlichen Literaturgeschichten des 19. Jahrhunderts betont, daß sie zunächst "vor einem größeren Publikum gebildet e r Frauen und Männer" gehalten worden seien⁴⁷⁾, was gleichzeitig hieß, daß sie sich nun - in gedruckter Form - an eine ähnlich strukturierte Leserschaft wandten, machten die in den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts erschienenen Broschüren und Aufsätze, die sich mit Fragen einer künstlerischen, speziell literarischen Bildung Erwachsener beschäftigten, oft schon im Titel darauf aufmerksam, daß ihre Bemühungen viel breiteren, in erster Linie aber den " b e s i t z l o s e n Volksklassen" gelten sollten.⁴⁸⁾

"Die Unbemittelten wollen und sollen Anteil haben an den Kulturgütern, die jetzt allein für die Vermögenden da sind, und zu denen selbst eine Erhöhung des Tagelohnes nicht verhelfen könnte." ⁴⁹⁾

So und ähnlich wurde von verschiedenen Seiten her argumentiert. Man betrachtete die Dichtung als ein "Kulturgut", das als "Besitz" und "Schatz" einer bestimmten Klasse erschien, die nun in ihrer Großmut den Besitzlosen Anteil gab.⁵⁰⁾ Damit hoffte man, zur Lösung der am Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts heftig diskutierten "sozialen Frage" beitragen zu können. Durch die Schöne Literatur sollte "etwas Licht in das Leben auch des Ärmsten gebracht" werden.⁵¹⁾

"Sie" - "das gewaltige Heer der armen Erdenpilger" - "wollen diese furchtbare wirkliche Welt etwas vergessen, sie wollen lachen und weinen über ein Leben, das aus dem Vollen gelebt ist." ⁵²⁾

Formulierungen dieser Art lassen bereits erkennen, daß man keine wirkliche Lösung des Problems anstrebte, sondern vielmehr Ersatz für menschenunwürdige soziale Lebensbedingungen bzw. die Möglichkeit, dem Elend des Alltags für einige Stunden der Lektüre zu entfliehen, bieten wollte. Ja, man glaubte sogar, mit Hilfe der Dichtung die unteren Volksschichten mit den "tatsächlichen Zuständen im täglichen Leben" aussöhnen zu können, d.h. aber sie zum Verzicht ihrer voll und ganz berechtigten Forderungen zu bewegen:

"Das Bedürfnis, an dem Fühlen, Wollen und Tun, an dem Schicksal und Erfolg anderer teilzunehmen, befriedigt nun die Dichtung in einer höheren, reineren, schöneren Welt als das wirkliche Leben. Hier entrollen sich Menschenschicksale, die das warmfühlende Herz zu stärkerem Schlage bringen, die das ethische Gefühl befriedigen, die mit den tatsächlichen Zuständen im täglichen Leben auszusöhnen geeignet sind." (v. Verf. gesperrt) ⁵³⁾

Etwas gemäßiger waren die sozialetischen Ziele einer zweiten Gruppe von Volksbildnern, zu denen vor allem die Haupttheoretiker der Kunsterziehungsbewegung gehörten. Wie Gebhard⁵⁴⁾ und Drenhaus⁵⁵⁾ nachzuweisen versucht haben, waren sich diese darüber einig, daß mit einer künstlerisch-literarischen Bildung allein die "soziale Frage" nicht zu lösen sei. Wenn auch mit Hilfe der Dichtung "die schroffen Gegensätze von Hell und Dunkel etwas abgetönt" werden sollten⁵⁶⁾, so wollte man dabei den Arbeiter doch nicht ganz von seinen politisch-sozialen Zielen ablenken. Was man sich erhoffte, war eine "Veredlung" der "Formen, in denen der soziale Kampf sich bewegt."

"Der Arbeiter sowohl wie der Unternehmer, die mit Lust in Theater, Museen und Konzerte gehen, die Bedürfnis haben nach gesunder poetischer Nahrung: sie können vielleicht noch fanatisch, aber sie können nicht brutal und gemein sein." ⁵⁷⁾

Voraussetzung einer Milderung oder gar Lösung der "sozialen Frage" mit Hilfe der Dichtung war die Auswahl bestimmter Werke der Schönen Literatur, die eine entsprechende versöhnende Wirkung über die verschiedenen Klassen- und Interessengruppen hinweg versprochen. Dabei hielt man die klassischen Dichtungen für besonders geeignet:

"Gerade weil sie uns weit von den Kämpfen und dem Lärm der Gegenwart hinweg in einen Bezirk reiner Schönheit führen, bieten sie uns die

Gewähr, daß unser Genuß durch keinen Ton aus der Alltagswelt gestört wird." 58)

Andererseits mußten Dichtungen mit "irgend welcher Tendenz, sei sie religiöser, politischer oder sonst irgend welcher Art" zu diesem Zweck als unbrauchbar erscheinen. 59) Dieses Prinzip der Neutralität hatte die Ausschließung jeder an der gesellschaftlichen Wirklichkeit kritisch engagierten Dichtung zur Folge, fürchtete man doch von solchen Werken Unruhe und Unzufriedenheit mit den bestehenden Verhältnissen, anstatt Friede und Beglückung trotz aller politischer und sozialer Unzulänglichkeiten. Typisch für das Auswahlprinzip ist das Programm zu einem drei Abende umfassenden Vortragszyklus des "Ausschusses für Volksvorlesungen zu Frankfurt am Main" über die "Entwicklung der deutschen Lyrik", in dem unter 39 als Beispiele aufgeführten Gedichten, die im Zusammenhang mit den Vorträgen rezitiert werden sollten, nicht ein einziges politisches - im weitesten Sinne des Wortes verstanden - zu finden ist. 60) Der Teilnehmer dieser Veranstaltungen mußte mit dem Eindruck nach Hause gehen, in der deutschen Lyrik sei seit dem Mittelalter lediglich von Liebe, Mondschein und Blumenpracht gesungen worden.

Noch besser läßt sich die aus solcher politischer Abstinenz resultierende Problematik für den Lektürekanon am Fall Heine exemplifizieren: Heinrich Heine ist zweifellos einer der meist vertretenen Dichter in den Programmen literaturpädagogischer Veranstaltungen der Zeit um die Jahrhundertwende. 61) Allerdings beschränkte sich die Auswahl seiner Werke im wesentlichen auf die Liebes- und Naturlyrik sowie eine Reihe von Balladen, während die Zeitgedichte - die vielleicht wichtigste Gattung Heinescher Dichtung - weitgehend ausgeschlossen blieben 62), weil sie nach Ansicht der betreffenden Pädagogen nicht zur Versöhnung der Klassengegensätze beitrugen:

"Heine kennt nichts von Versöhnung, von Hoffnung, Entschuldigung, Vermittlung ..." 63)

Dieses Beispiel zeigt, daß es nicht darum ging, durch das Medium der Dichtung auf die politisch-soziale Problematik hinzuweisen, sie zu erhellten und damit Wege zu ihrer Überwindung anzudeuten, sondern vielmehr um Ablenkung von den eigentlichen Problemen bzw. die Verewigung der bestehenden Besitz- und Machtverhältnisse mit Hilfe einer sogenannten "neutralen" Dichtung.

5. Die Dichtung als Mittel zur Klärung von Problemen (Lebenshilfe)

Schon 1892 wies der in Wien lebende Ästhetiker und Literaturforscher Emil Reich der Dichtung gerade die entgegengesetzte Aufgabe wie die im vorigen Abschnitt zitierte zu: breite Schichten der erwachsenen Bevölkerung über ihre gesellschaftliche Situation aufzuklären und auf diese Weise einen Beitrag zur Lösung der "sozialen Frage" zu leisten:

"Die Kunst soll uns nicht allein Trösterin sein, zu der wir flüchten, die uns in einsamen Stunden über diese Welt des Jammers hinaushebt, sondern sie sei uns auch im Lärm des Tages, im harten Lebenskampf

eine anfeuernde Führerin, die uns die Ziele zeigt, nach denen wir streben sollen, und indem sie uns den Spiegel unserer Zeit vorhält, dazu mithilft, eine neue, bessere Zeit heraufzuführen." 64)

Allerdings lehnte Reich pamphletartige Tendenzwerke sowohl kapitalistischer als auch sozialdemokratischer Herkunft ab.⁶⁵⁾ Daher konnte seine Konzeption zunächst weder in bürgerlichen Volksbildungskreisen, denen es ja - wie wir sahen - gerade darauf ankam, gesellschaftliche Fragen unpolitisch zu lösen, noch bei der marxistischen Sozialdemokratie, die - wie noch zu zeigen sein wird - eine "entschiedene Parteistellung" forderte⁶⁶⁾, Zustimmung finden und erst in den zwanziger Jahren, nachdem die Diskussion über die "soziale Frage", wie sie sich den Volksbildungstheoretikern der Jahrhundertwende gestellt hatte, längst verstummt war, in der literaturpädagogischen Praxis wirksam werden, und zwar nicht zufällig im Rahmen der in erster Linie auf die Probleme der Arbeiterschaft ausgerichteten und von den Gewerkschaften unterstützten, wenn auch nicht marxistisch orientierten Volkshochschule Leipzig.⁶⁷⁾ Nachdem man hier mit ästhetisch akzentuierten Literaturkursen verhältnismäßig schlechte Erfahrungen gemacht hatte, ging man u. a. dazu über, das Schwergewicht solcher Arbeitsgemeinschaften "vom formal literarischen zum zeitgenössischen und damit zum zeitkritischen zu verschieben."⁶⁸⁾ Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit sollte nun "die Meinung des Dichters über aktuelle Fragen" stehen.⁶⁹⁾ Dabei stellte es sich heraus, daß literarische Kurse bei den Hörern weitaus mehr Anklang fanden, wenn sie statt unter der Rubrik "Sprache und Literatur" unter den Gruppen "Wirtschaft", "Politik", etc. aufgeführt wurden.⁷⁰⁾ So kündigte man etwa die "Darstellung und Kritik des wirtschaftlichen Produktionsprozesses im Roman der Gegenwart" an.⁷¹⁾

Nach dem 2. Weltkrieg waren es nicht mehr nur gesellschaftliche Probleme im weitesten Sinne, die man mit Hilfe der Dichtung klären wollte, sondern - in steigendem Maße - schlechthin alle den modernen Menschen "bewegenden Fragen seines Alltags."⁷²⁾ Dem Teilnehmer literarischer Arbeitsgemeinschaften sollte auf diesem Wege eine Art "Lebenshilfe" zuteil werden, ein Begriff, der nach 1945 im Zusammenhang mit literaturpädagogischen Bemühungen um den Erwachsenen immer wieder auftaucht.

Wenn der Schriftsteller "schon das, was uns als problematisch bedrängt, weil wir es nicht in rechter Sicht klar erkennen können, als Problem (v. Verf. gesperrt) uns zu zeigen vermag, dann ist das schon Beginn einer Lebenshilfe." 73)

Charakteristisch für eine so verstandene literarische Erwachsenenbildung sind die Themenstellungen, auf die man bei Durchsicht von Volkshochschulprogrammen immer noch stößt. Sie lassen sich auf die Grundformel: "Fragen und Probleme unseres Alltags in der deutschen und ausländischen Literatur der Gegenwart" bringen⁷⁴⁾, wobei dann im allgemeinen jeweils ein Problem herausgegriffen wird, das in einer bestimmten Zahl von Abenden an Hand mehrerer dichterischer Werke behandelt werden soll. Etwa:

"'Ehe als Problem und Aufgabe heute' oder 'Das Schicksal und das Unwägbare in uns', 'Menschlichkeit im Zwang der Macht', 'Jugend und Alter - Jugend und Jugend das Generationsproblem'". 75)

6. Die Dichtung als Mittel zur religiös-konfessionellen Erziehung

Schon in der Antike, besonders aber seit dem Mittelalter hatte man der Dichtung immer wieder eine kultisch-religiöse Funktion zugewiesen. Daher überrascht es nicht, daß der Gedanke, mit Hilfe besonders geeigneter Werke der Schönen Literatur die religiös-konfessionelle Erziehung zu unterstützen und zu befestigen, zu einem wesentlichen Antriebsmoment literaturpädagogischer Bemühungen um den Erwachsenen - vor allem innerhalb der katholischen Volksbildungsbestrebungen - wurde.

Die Anfänge derartiger Unternehmungen reichen bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurück. Besonders erwähnt zu werden verdient der 1844 gegründete Borromäusverein.⁷⁶⁾ Die Arbeit dieser Organisation richtete sich einmal auf die Herausgabe ausgezeichnete Broschüren - vorwiegend religiöse Erbauungsschriften, die man als sogenannte "Vereinsgabe" an alle Mitglieder unentgeltlich verteilte, zum anderen auf die Zusammenstellung von Verzeichnissen mustergültiger Bücher, die zu möglichst niedrigen Preisen vom Verein publiziert und überdies durch lokale Vereinsbibliotheken in Umlauf gebracht werden sollten. Die Dichtung wurde zwar in diesen Verzeichnissen nicht als eine besondere Gruppe aufgeführt, immerhin empfahl man jedoch unter der Rubrik "unterhaltend-belehrende" Schriften neben einem "Kalender für Zeit und Ewigkeit" auch Werke von Calderon, Clemens Brentano, Herder, Novalis u. a.⁷⁷⁾ Daneben stellte man in bewußtem Gegensatz zu entsprechenden Anthologien von nichtkatholischer Seite einen betont katholischen "poetischen Hausschatz" zusammen:

"Wer als 'katholischer Dichter' zu betrachten war, machte den katholischen Darstellungen und Anthologien ... damals wenig Kopfschmerzen. Der Begriff des Katholischen war verengt zu einem konfessionellen Seh-Rohr, wer 'dichtete' und katholisch getauft war, war 'katholischer Dichter'." ⁷⁸⁾

Mit der Ausbreitung kunsterzieherischer Gedanken am Ausgang des 19. Jahrhunderts gewannen literaturpädagogische Bemühungen auch im Rahmen der katholischen Volksbildungsbestrebungen mehr und mehr an Gewicht. Neben dem Borromäusverein waren es in den folgenden Jahrzehnten vor allem der 1890 gegründete "Volksverein für das katholische Deutschland" in Mönchengladbach mit der von Emil Ritter seit 1912 herausgegebenen Zeitschrift "Volkskunst"⁷⁹⁾ sowie der 1922 in Dortmund gegründete "Wolframbund"⁸⁰⁾ mit der "literarischen Zweimonatsschrift": "der Pflug"⁸¹⁾, die sich der Dichtung als Inhalt einer Bildung Erwachsener annahmen. Allen anderen Intentionen übergeordnet wurde nach wie vor die seelsorgerische; auch der Dichter hatte letztlich der Stützung und Festigung des Glaubens zu dienen, indem er

"den alten Wahrheiten der Religion und des Menschenlebens durch seine eigene persönliche Ergriffenheit ... neue Frische" verlieh.⁸²⁾

Dabei war allerdings nun nicht mehr allein die Konfessionszugehörigkeit ausschlaggebend, sondern die Weltanschauung als solche. Bei der Auswahl von Dichtungen kam es jetzt darauf an,

"gerade die Werke herauszufinden, in denen ein latenter Katholizismus sich unbewußt" äußerte ..., denn "wie mancher Protestant schrieb aus katholischem Herzen." 83)

Weiter aber gingen die "Zugeständnisse" nicht, sollten doch die Gläubigen vor antichristlicher und antikirchlicher Literatur geschützt werden. Dieser Intention entsprechend lehnte man alle Werke ab, die "eine ernste Gefahr für den christlichen Glauben und die christliche Sitte" darstellten. 84) Schon die Werke Goethes zwangen zu Vorbehalten:

"Da ... die Weltanschauung Goethes in ihrem letzten Grund doch im Pantheismus stecken bleibt und des Dichters Erotik in ihrer Freiheit die Schranken des christlichen Sittengesetzes nicht anerkennt, so muß ... versucht werden, den Leserkreis Goethes abzugrenzen bzw. auf jene Werke hinzuweisen, die geeignet sind, Gemeingut der ganzen Nation oder wenigstens eines Großteils derselben zu werden." 85)

An Lessings "Nathan" rügte man "die Haltlosigkeit der ... Tendenz" 86), Gottfried Keller wurde wegen seiner "ausgesprochenen Abneigung gegen die katholische Religion" nur in einer eigens "für das katholische Haus" zusammengestellten Auswahl empfohlen 87), an C. F. Meyers Novellen beklagt, daß

"den Katholiken der künstlerische Genuß durch die provozierend protestantische Auffassung des Themas nicht wenig verdorben" würde 88),

Hebbels Dramen "Judith" und "Maria Magdalena" fielen schließlich als "stofflich ... unerquicklich" ganz dem Urteil der Zensoren zum Opfer. 89)

Die Bemühungen, mit Hilfe der Dichtung die katholische bzw. die christliche Weltanschauung zu festigen, sind bis in unsere Tage wirksam geblieben, ja haben sich sogar im Zeichen einer immer weiter fortschreitenden Säkularisierung noch verstärkt, wenn freilich auch im Laufe der Zeit mit der allgemeinen Liberalisierung etwas "großzügigere" Maßstäbe bei der Beurteilung von Werken der Schönen Literatur angewandt wurden.

Neben dem Versuch der verschiedenen katholischen Bildungsorganisationen, die Gläubigen durch geeignete Lektüre bzw. Theaterstücke an bestimmte Dichtungen heranzuführen, besaß die katholische Kirche kraft ihrer Autorität bis vor kurzem außerdem im "Index Librorum Prohibitorum" noch ein Instrument, mit dem sie zwar niemand an gute Literatur heranführen, dafür aber wenigstens die Lektüre bestimmter Werke unterdrücken konnte. Ursprünglich als Mittel zur Bekämpfung von Häresien ins Leben gerufen, umfaßte der "Index" später neben dogmatischen auch wissenschaftliche und dichterische Werke, wobei die Kriterien für ein Verbot Gefährdung von Glaube und Sitte darstellten. Zwar hatte bereits Papst Leo XIII. (1878-1903)

die Lektüre auch indizierter "Bücher älterer und neuerer Schriftsteller, die als Klassiker gelten und doch von unsittlichen Dingen nicht frei sind, mit Rücksicht auf die Eleganz und Vollkommenheit der Sprache jenen gestattet, deren Amt und Lehrberuf eine Ausnahme erheischen",

doch hinderten solche Lockerungen die Verantwortlichen nicht, noch 1948 André Gide auf die Liste der verbotenen Bücher zu setzen. Erst das 2. Vatikanische Konzil hob am 14. 6. 1966 durch Dekret den "Index" als kirchli-

ches Gesetz auf, beließ ihm aber eine gewisse Bedeutung als Richtschnur für die Lektüre:

"Der 'Index' behält seine moralische Bedeutung, insofern er das Gewissen der Gläubigen lehrt, und zwar als Forderung des Naturrechts, sich vor solchen Schriften in acht zu nehmen, die eine Gefahr bedeuten für den Glauben und die gute Sitte." 90)

7. Die Dichtung als Mittel zur Erziehung im marxistischen Sinne

Seit der Aufhebung des 'Sozialistengesetzes' 91) und dem Durchbruch des literarischen Naturalismus 92) hat man im Kreise der damals marxistischen Sozialdemokratie lebhaft über die Bedeutung der Dichtung für die parteipolitische Erziehung diskutiert. 1905 etwa stritten in Bremen führende Parteitheoretiker darum, ob die Zusammenarbeit zwischen sozialdemokratischen Arbeitern und bürgerlichen Volksbildnern im dortigen Goethe-Bund, zumindest was die kunsterzieherischen Unternehmungen anbelangte, zu verantworten sei oder nicht 93), wobei sich gegen die Überzeugung Eberts, daß man "doch nicht immer im Klassenkampf" stehe 94), schließlich die Auffassung der orthodoxen Richtung durchsetzte, daß für den marxistischen Arbeiter nur solche literaturpädagogischen Unternehmungen Wert besäßen, die von einem streng sozialistischen Standpunkt ausgingen und damit nicht nur der Befriedigung künstlerisch-literarischer Neigungen, sondern gleichzeitig auch der Festigung der sozialistischen Weltanschauung dienten. Deshalb der Ruf nach "zweckentsprechenden Organisationen", um das "künstlerische Bedürfnis" der "klassenbewußten Arbeiterschaft" "in die richtigen Bahnen zu lenken." 95)

Schon 1892 hatten ähnliche Differenzen wie in Bremen innerhalb der auf Initiative einiger dem Naturalismus nahestehender Schriftsteller 1890 gegründeten "Freien Volksbühne" Berlin zu deren Spaltung geführt. 96) Während die an der Gründung vornehmlich beteiligten Bruno Wille und Wilhelm Bölsche sowie deren Anhänger dem Proletariat mit Hilfe des Theaters vor allem "eine Quelle hohen Kunstgenusses" eröffnen, es sittlich erheben und ihm kräftige "Anregung zum Nachdenken über die großen Zeitfragen" vermitteln wollten 97), losgelöst von parteilichen Dogmen 98), betrachtete die fraktionelle Richtung des Vereins, hinter der die Mehrheit der Arbeiterschaft stand, die "Freie Volksbühne" vornehmlich als "eine Waffe der Sozialdemokratie." 99) Das Proletariat sollte danach auf dem Theater "in erster Linie die Bestätigung seiner politischen Anschauungen" geliefert bekommen 100), d. h. in seinem Klassenbewußtsein gestärkt werden.

Hatte der Schwerpunkt der Parteiarbeit vor dem Ersten Weltkrieg auf der praktischen Vorbereitung der Weltrevolution gelegen, so trat nach Aufgabe dieses Ziels in der Weimarer Republik die Bildungsaufgabe stärker in den Vordergrund. Damit gelangten Kunst und Literatur aus einer untergeordneten zu zentraler pädagogischer Bedeutung. Entsprechend den Bemühungen der reformpädagogisch orientierten bürgerlichen Volksbildungstheoretiker, auf dem Wege über Kunst und Literatur die geistige und später auch politische Volk-Gemeinschaft im neuromantischen Sinne zu verwirklichen, hoffte man jetzt im sozialdemokratischen Lager, mit Hilfe der Dichtung die

Arbeiterschaft der sozialistischen Kulturgemeinschaft entgegenführen zu können. An die Stelle der politisch-ökonomischen Revolution war als Aufgabe die geistig-ästhetische Evolution getreten. So setzte sich die Vereinszeitschrift des Arbeiter-Bildungs-Instituts (A. B. I.) Leipzig, der "Kulturwille"¹⁰¹⁾, im Hinblick auf seine ästhetische Bildungsarbeit das Ziel,

"durch ... praktische Anregungen und theoretische Diskussionen mit beizutragen zur Schaffung einer aus dem Geist der klassenbewußten Arbeiterschaft sich entwickelnden neuen Kultur brüderlicher Gemeinschaft und wahrer Humanität." ¹⁰²⁾

War in der Weimarer Republik die parteipolitische Intention der marxistischen Sozialdemokratie innerhalb der literarischen Volksbildungsbemühungen nur eine unter vielen gewesen, erhielt sie nach 1945 mit der Einrichtung eines kommunistischen Regimes in der Sowjetisch Besetzten Zone, aus der sich die Deutsche Demokratische Republik entwickelte, ausschließliche Geltung. Die Dichtung wurde zunächst einmal in den Prozeß der allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Umerziehung eingeschaltet:

Denn "wieviel eher lassen sich die Menschen durch einen gut geschriebenen Roman beeinflussen und überzeugen als durch langweilige Vorträge." ¹⁰³⁾

Der Mitarbeiter im literaturpädagogischen Bereich der Volkshochschule sollte mit Hilfe der Schönen Literatur "den Hörer in seiner Haltung und in seinen Handlungen ... beeinflussen", "die Erkenntnis von Ursache und Wirkung ... vermitteln" und damit "den Übergang vom idealistisch-transzendenten Humanitätsbegriff zum realen Humanismus, dem Erziehungsziel unserer demokratischen Schule", vorbereiten. ¹⁰⁴⁾

Im Laufe der Jahre gerieten literaturpädagogische bzw. literaturpropagandistische - bezeichnend der Terminus¹⁰⁵⁾ - Bemühungen mehr und mehr ins Schlepptau der offiziellen Parteipolitik, so daß - ähnlich wie in der literaturpädagogischen Praxis des Nationalsozialismus - für das eigene Ermessen des jeweiligen Dozenten kaum ein Spielraum besteht.

Die enge Verflechtung von Politik und literarischer Bildungsarbeit zeigen schon die zahlreichen Stellungnahmen zum kunst- und literaturpädagogischen Aufgabengebiet, in denen fast immer auf Parteiprogramme oder sonstige offizielle Verlautbarungen Bezug genommen wird:

"Kunstwerke und künstlerische Mittel" sollen "möglichst umfassend zur emotionalen Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit genützt werden. Solche Maßnahmen entsprechen in einem hervorragendem Maße den Aufgaben, die das neue Parteiprogramm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands stellt, wie der Forderung an die Kunst, den sozialistischen Menschen zu erheben und zu beflügeln, die von Walter Ulbricht auf der zweiten Bitterfelder Konferenz ausgesprochen wurde." ¹⁰⁶⁾

Hatte man 1890 bei der Gründung der Freien Volksbühne Berlin im Kreise der Sozialdemokratie alle Hoffnung auf die Werke des Naturalismus gesetzt, zeigte sich schon in der ersten Spielsaison 1890/91, daß man mit den "Modernen" allein nicht auskam. Die sozialistischen Bildungstheoreti-

ker sahen sich in immer stärkerem Maße dazu gezwungen, auch Dichtungen bürgerlicher Autoren - vor allem Schillers und Goethes, später Lessings und Kleists - mit zu berücksichtigen.¹⁰⁷⁾ Damit stellte sich jedoch das Problem, wie man diese für den marxistischen Arbeiter bildungswirksam machen könne.¹⁰⁸⁾ Voraussetzung war eine Betrachtungsweise aus dem Horizont der "Geschichtsauffassung des modernen Proletariats, wie sie von Marx und Engels ... begründet worden war."¹⁰⁹⁾ Hauptaufgabe der sozialistischen Literaturpädagogik mußte es daher sein, diese "richtige" Perspektive zu vermitteln, d. h. dem noch nicht ganz "sattelfesten" sozialdemokratischen Arbeiter mit den Dichtungen auch immer gleich die marxistische Deutung an die Hand zu geben.

"Die erste Bedingung, um (beispielsweise) ein geschichtliches Verständnis Schillers zu erwerben", ist die "Freiheit von allen bürgerlichen Vorurteilen. Die Welt, worin er lebte, ist längst versunken, und wer sich vorspiegeln muß, als sei sie noch lebendig, der muß von Irrtum zu Irrtum taumeln. Anders, wer im Lichte der historischen Weltanschauung, die der modernen Arbeiterklasse eignet, auf Schiller und Schillers Lebenswerk zurückblickt. Ihm entschleiert sich leicht, was daran vergänglich war, aber strahlend tritt ihm jene Hoheit der Gesinnung entgegen, die fortzeugend nur noch in der Arbeiterklasse wirkt, und ihr die sicherste Bürgschaft ihres Sieges gibt." ¹¹⁰⁾

Neben den Werken klassischer und nachklassischer Autoren fanden alle jene Dichtungen Aufnahme in den sozialistischen Lektürekanon, die von bürgerlichen Volksbildungstheoretikern wegen ihrer "Tendenz" im allgemeinen abgelehnt wurden: die 48er Herwegh, Freiligrath und Georg Weerth, aber auch Börne, Gutzkow und vor allem Heine, dessen zeitkritische Gedichte und "Deutschland, ein Wintermärchen" man besonders schätzte.¹¹¹⁾ Großer Beliebtheit erfreute sich daneben die sogenannte Arbeiterdichtung, die um die Jahrhundertwende noch in den Anfängen steckte und sich erst kurz vor und nach dem Ersten Weltkrieg stärker entwickelte.¹¹²⁾

In dem für alle Volkshochschulen der DDR verbindlichen Lehrplan erhielt dann jeder Dichter und jede literarische Strömung ihren festen Platz im marxistischen Geschichtszusammenhang. Die einzelnen Schriftsteller und ihre Werke repräsentieren nun jeweils bestimmte Stufen in der Auseinandersetzung der Klassen:

"Der klassische Humanismus in der klassischen Literatur (Werke der deutschen Klassik). Die Hörer lernen die beiden Linien, die 'naive' und 'sentimentalische', wie Schiller für die materialistische und idealistische sagte, an den Werken Goethes und Schillers kennen und ihre unterschiedliche Bedeutung für uns verstehen."

"Das erwachende bürgerliche Klassenbewußtsein im Leben und Werk G. E. Lessings."

"Die fortschrittliche Literatur vor der bürgerlichen Revolution: Grillparzer, Kleist, Heine, Büchner."

"Die Kritik bürgerlicher Dichter am kapitalistischen System 1848: Gottfried Keller, Theodor Storm, Wilhelm Raabe, Theodor Fontane, Gerhart Hauptmann, Thomas und Heinrich Mann, Arnold Zweig."¹¹³⁾

III. „Volksdichtung“ und „moderne Literatur“ als Hauptprobleme des Lektürekanons

Die im Vorhergehenden beschriebenen literaturpädagogischen Intentionen lassen sich praktisch im allgemeinen nicht scharf voneinandertrennen. Bekämpfung der Schundliteratur, Ausbildung der "inneren Kräfte", nationale Volk-Bildung und Lösung der "sozialen Frage" mit Hilfe der Dichtung wurden durchweg gleichzeitig intendiert - wobei das Schwergewicht von Fall zu Fall wechselte -, was verständlich wird, wenn man bedenkt, daß hinter diesen Bestrebungen jeweils das von reformpädagogischen Gedanken beeinflusste liberale Bürgertum stand. Die gleichen Absichten flossen mehr oder weniger auch in die Bemühungen um eine literarische Bildung Erwachsener von konfessioneller bzw. marxistischer Seite mit ein, wobei man hier jedoch alle anderen Intentionen der religiösen bzw. parteipolitischen Hauptintention unterordnete und anpaßte.

Den drei Gruppen, die sich seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts einer literarischen Bildung Erwachsener annahmen, - dem liberalen Bürgertum, den Konfessionen und der marxistischen Sozialdemokratie - gemeinsam waren die Suche nach einer "Volksdichtung" als besonders bildungswirksamer Lektüre sowie die Ablehnung der jeweiligen Moderne. Die verschiedenen Vorstellungen von "Volksdichtung" bzw. die Wirkungen, die man sich von ihr erhoffte, und die unterschiedlichen Argumente gegen die "moderne Literatur" lassen die ideologischen Grundlagen der literaturpädagogischen Bemühungen seit den neunziger Jahren wie auch deren Zielsetzungen exemplarisch sichtbar werden.

1. Das Problem der „Volksdichtung“ als idealer Bildungslektüre

Seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts kreisten die literaturpädagogischen Diskussionen der Volksbildungstheoretiker der verschiedenen Richtungen immer wieder um das Problem einer für alle Bevölkerungsschichten idealen Bildungslektüre, die als "Volksdichtung", "Volksliteratur", "Volkspoesie", "Volksschriften", "volkstümliche", später auch "volkseigne"¹¹⁴⁾, "volkhafte", "volksheitliche" oder "völkische" Dichtung¹¹⁵⁾ bezeichnet wurde, wobei wir auf eine Unterscheidung bestimmter Nuancen im Gebrauch dieser Begriffe aufgrund der allgemeinen terminologischen Verschwommenheit und Unschärfe verzichten müssen.¹¹⁶⁾ Überhaupt geben die zahlreichen Broschüren und Aufsätze, die sich mit diesem Komplex beschäftigen, darüber, wie eine solche Literatur aussehen sollte, nur höchst selten eine klare Auskunft, und man hat deshalb die unterschiedlichsten literarischen Produkte "Volksdichtungen" genannt: an erster Stelle Märchen, Sagen, Fabeln, Legenden, Volkslieder; weiter die "Heimatliteratur", Werke des Mittelalters - besonders das "Nibelungenlied" und Wolframs "Parzival" - sowie die Dichtungen der Romantiker; später vor allem die sogenannte Bauern- und "heroische" Weltkriegsliteratur.

Trotz dieser Unklarheiten läßt sich bei den von reformpädagogischen bzw. kunsterzieherischen Gedanken beeinflussten Theoretikern des liberalen Bürgertums eine Reihe von Wesensmerkmalen und Eigenschaften unterschei-

den, die man mit dem Begriff der "Volksdichtung" unlöslich verbunden sah: Erstes Kennzeichen einer solchen Literatur war, daß sie dem geistigen Horizont auch derjenigen Schichten der erwachsenen Bevölkerung entsprach, die aufgrund mangelnder bildungsmäßiger Voraussetzungen nicht alle Werke der Schönen Literatur ohne weiteres verstehen konnten.

"Das Volk muß erst wieder zur Kunst hingeführt, für sie gewonnen werden. Das ist eine Erziehungsaufgabe, und für sie bedürfen wir der Volkskunst im engeren Sinne. Wir müssen aus dem Bereich der Kunst alles auswählen, was dem Volke besonders angemessen, was ihm leicht verständlich ist." 117)

Unter solchem Aspekt erwiesen sich etwa die Klassiker, die man - wie wir sahen - von anderen Gesichtspunkten aus für geeignet hielt, nur sehr begrenzt als volksgemäß¹¹⁸⁾, und es wurde deshalb eine Hinführung an ihre Werke auf dem Wege über die "volkstümlichen Meister" Uhland, Bürger, Brentano etc. empfohlen.

"Erst nach diesen würde man zu den schwierigeren Werken Schillers, Goethes usw. emporsteigen und dort wiederum jene Poesien, welche viele mythologische Kenntnisse voraussetzen, vor der Hand noch unberücksichtigt lassen." 119)

Zu der einfachen Struktur kamen im Anschluß an entsprechende romantische Gedanken bestimmte inhaltliche Eigenschaften, welche die "Volksdichtung" als besonders bildungswirksam erscheinen ließen: die sich in ihr offenbarende "Abgrundtiefe des Gemütes"¹²⁰⁾ und der "gesunde Sinn" des Volkes:

"Volksliteratur ist ... derjenige Teil der Nationalliteratur, der den gesunden Sinn der gebildeten Stände wie der bildungsbedürftigen Schichten des Volkes in verhältnismäßig gleicher Weise fesselt." 121)

Damit schien sie nicht nur dazu prädestiniert, dem "Sumpf" der Schundliteratur "mit seinen giftigen Dünsten" zu wehren, sondern auch den "zersetzenden" Zeiterscheinungen entgegenzuwirken. Wo aber der "gesunde Sinn" des Volkes zu finden ist, läßt sich nicht eindeutig ausmachen; ebenso wenig sind die "Tiefen des deutschen Volksgeistes und des deutschen Volksgemütes"¹²²⁾ festzustellen und zu erhellen, von denen man sich eine Wiederbelebung der bedrohten "inneren Kräfte" des Menschen erhoffte. Allerdings sollte hier "die nach Gründen und Normen urteilende Kritik" auch "nichts zu bestimmen" haben:

Denn "was volkseigene Dichtung ist, was zu ihr zählt oder nicht: das entscheidet und lehrt allein die Bewährung, die Aufnahme und Erhaltung durch die Gemeinschaft der einfachen Menschen. Die nach Gründen und Normen urteilende Kritik ... darf höchstens der Tatsache der Bewährung und Aufnahme nachschreiten, und ... gesundes Volk täuscht sich da niemals." 123)

Die Problematik nicht nur einer solchen Argumentationsweise, sondern auch der oben zitierten Kriterien, nach denen man die Volkstümlichkeit bzw. Volksgemäßheit einer Dichtung bemaß, wird deutlich am Beispiel der sogenannten Bauerndichtung, in der man nach 1918 eine besonders "kräfte-

spendende" und "wurzelechte" Volksliteratur erblickte.¹²⁴⁾ Je unrentabler der Beruf des Bauern wurde, je mehr die alten Formen ländlichen Lebens, an deren Stelle neue, durch die Technik geprägte Verhältnisse traten, im Sterben begriffen waren, desto nachdrücklicher betonte man, daß die Stellung "einer Literatur zum Bauerntum ... der Prüfstein ihrer Gesundheit" sei.¹²⁵⁾ Damit glaubte man Industrialisierung und Urbanisierung sozusagen mit einer Art "Gegengift"¹²⁶⁾ erfolgreich begegnen zu können. In Wirklichkeit aber wurde

"der Graben immer breiter zwischen dem ersehnten Ideal des Volkstums, das auf ... agrarisch-korporativen Vorstellungen beruht(e), und dem wirklichen Reich, das in Kohle und Eisen seinen Nibelungenhort, das Instrument seiner Größe und seines Verhängnisses, gefunden hatte."¹²⁷⁾

Anstatt den "gesunden Sinn" des Volkes zu wecken, bereitete man mit literaturpädagogischen Unternehmungen dieser Art im Endeffekt den Boden für den Nationalsozialismus, dem das positive Verhältnis einer Literatur zum Bauerntum - nun mit völkisch-rassischen Elementen durchsetzt - nicht mehr nur "Prüfstein ihrer Gesundheit", sondern Grundvoraussetzung ihrer Eignung für einen "Einsatz" in der praktischen Bildungs- bzw. Schulungsarbeit war.¹²⁸⁾

Da die gewünschte "Volksdichtung" "möglichst frei von politischen und religiösen Tendenzen" zu sein hatte - wobei man allenfalls einen christlich, nicht aber konfessionell geprägten Hintergrund gelten ließ, "weil unser ganzes Volksleben mit Religion und Kirche verkettet ist",¹²⁹⁾ - sahen die reformpädagogisch orientierten Volksbildner in ihr im allgemeinen ebenfalls ein ideales Mittel zur "Entschärfung" der "sozialen Frage". Ja, man schätzte nicht nur ihre Neutralität, die einem Auseinanderfallen des "Volksganzen" in verschiedene Gruppen entgegenstehen sollte, sondern schrieb ihr darüber hinaus geradezu eine gemeinschaftsstiftende Wirkung zu, die letztlich ausschlaggebend für ihre überragende Bedeutung in der Erwachsenenbildung vor und nach dem Ersten Weltkrieg war; hoffte man doch, damit die allgemeine geistige Zerrissenheit überwinden zu können.

"Aus der Welt- und Lebensanschauung eines Volkes wächst dessen volkstümliche Literatur hervor; in ihr offenbart sich das ureigene Leben des Volkes, sein Volkstum ...; durch sie wird der Einzelne in das geistige Kulturleben seines Volkes und damit in die seelische Gemeinschaft desselben eingeführt und eingegliedert."¹³⁰⁾

Als Blütezeit einer alle Volksschichten umfassenden und damit die Volksgemeinschaft begründenden Dichtung betrachtete man - auch hier der romantischen Vorstellung folgend - das Mittelalter, teilweise die griechische Frühzeit und Klassik:

"Da woben sie im Volk ihre Sagen und erzählten von Geschlecht zu Geschlecht den Kindern die wundersamen Geschichten von Herakles und vom Gott Poseidon. Da brachen nicht über den Volksgenossen stehend, sondern aus dem Volk heraus diese Dichtergrößen empor. Sophokles, Aeschylos (und) Euripides ..." ¹³¹⁾

Seit dem Ende des Mittelalters, endgültig mit dem Anbruch des Maschinenzeitalters im 19. Jahrhundert, hielt man eine solche Verbindung zwischen

Volk und Kunst für abgerissen, da "die Künstler ... nicht mehr die Seher und Deuter des geheimsten Volkswillens, sondern ... immer ausschließlicher Literaten und Schriftsteller" geworden waren.¹³²⁾ Durch Verbreitung und Erschließung der Volksdichtung, die nach Ansicht vieler Pädagogen nur im Verborgenen weiter lebte, sah man jetzt die Möglichkeit, noch einmal "ein Zeitalter geistiger Einheit wie das Homers"¹³³⁾ hervorbringen zu können, in dem der Bezug zwischen Volk und Poesie, damit gleichzeitig der organische Zusammenhang der Volksgemeinschaft, wiederhergestellt sein würde.

Eine besondere Aufgabe wies man hierbei einer erst noch zu schaffenden, aus der Gegenwart heraus geborenen Volksdichtung zu, die Maßgaben für ein künftiges einheitliches Volksleben entwürfe:

"Wir warten auf den Mann, der wirklich das ganze Wissen und die tiefe Bildung der Zeit mit sich bringt und der, von Gott mit allen Kunstgaben begnadet, nun, aus dem Volke heraus geboren, wunderschön und restlos uns zu sagen weiß, was wir alle fühlen, was wir alle ahnen, was wir alle aber nicht sagen können, weil wir keine Künstler sind. Und wenn wir suchen, durch die Literatur, die wir haben, unser Volk zu Persönlichkeiten umzuschaffen, dann kommt die Stunde - vielleicht ist sie näher als wir ahnen -, wo der Mann geboren wird, der solches vermag ..."¹³⁴⁾

Zwischen 1914 und 1916 schien es einer Reihe Bildungstheoretiker, als ob das Erlebnis des Ersten Weltkrieges eine derartige Volksdichtung hervorbringen würde¹³⁵⁾, eine Hoffnung, die zunächst in Enttäuschung umschlug und sich erst zu Beginn der dreißiger Jahre erfüllte, als -reichlich verspätet - eine ganze Weltkriegsliteratur entstand, die zumeist Frontgeist und Massenschlachten als Grundlage eines neuen Volksgeistes verherrlichte.¹³⁶⁾

Auch im literaturpädagogischen Schrifttum katholischer Prägung maß man der "Volksdichtung" eine zentrale Bedeutung für die literarische Bildung Erwachsener zu. Dabei waren es - abgesehen von einem hinzukommenden religiös-konfessionellen Akzent - durchweg die gleichen Merkmale wie auf Seiten des liberalen Bürgertums, die man als das Auszeichnende einer solchen Literatur erachtete. Hier ist z. B. nicht mehr bloß die Rede vom deutschen Volkstum, sondern vom "christlich-deutschen Volkstum" als dem Boden jeglicher Volksdichtung.¹³⁷⁾

Im Kreise der marxistischen Sozialdemokratie mußte man die bürgerliche Auffassung von "Volksdichtung" entschieden ablehnen. Entsprechend der marxistischen Definition von "Volk" als "Klasse" betrachtete man hier als unabdingbare Voraussetzung für die Entstehung einer "Volksdichtung" die politisch-ökonomische Befreiung des Proletariats. Mit dem Übergang zur sozialistischen Gesellschaft sollten Kunst und Literatur dann als Überbau der ökonomischen "Basis" einen qualitativen Sprung machen und Ausdruck des **g a n z e n** Volkes werden, so daß sie einer "Hinführung" und "Erschließung" überhaupt nicht mehr bedürften:

"Eine Gesundung der Gesellschaft wird uns eine gesunde Literatur bringen, eine wahre und ächte Volksliteratur, die ihre erhabene Sen-

derung begreifen und erfüllen wird." 138)

"Der Hammerschlag der sozialen Revolution wird auch in dieser Beziehung zur erlösenden Tat." 139)

Es zeigt sich, daß die Attribute, mit denen man eine zukünftige sozialistische "Volksdichtung" zu charakterisieren versuchte, fast durchweg dem bürgerlichen Vokabular entstammen. Auch hier sprach man von einer "gesunden", "wahren" und "echten" Volksliteratur, die eine "erhabene Sendung begreifen und erfüllen" sollte.

Auf dem ersten Sowjetischen Schriftstellerkongreß 1934 wurde mit der von Maxim Gorki proklamierten Theorie des "Sozialistischen Realismus" 140), die nicht nur einen festen Maßstab für die Bewertung künstlerischer Werke der Vergangenheit ergab, sondern in erster Linie den lebenden Künstlern als Richtschnur für ihre literarische Produktion diente, das Wesen einer marxistischen "Volksliteratur" sowie ihre pädagogische Funktion präzisiert. Die Hauptgesichtspunkte, die der Schriftsteller zu beachten hatte, waren danach Lebensechtheit, formale Einfachheit, optimistischer Gehalt und Darstellung "positiver Helden" als Leitbilder für den sozialistischen Aufbau. 141)

"Der 'sozialistische Realismus' ist 'eine künstlerische Methode in der Literatur der Kunst, die eine richtige, historisch konkrete Wiedergabe der Wirklichkeit in ihrer Entwicklung verlangt. Die Wahrheits-treue und der historisch konkrete Charakter der künstlerischen Wiedergabe im sozialistischen Realismus dient der ideologischen Erziehung der Werktätigen im Geiste des Sozialismus ... Der sozialistische Realismus stützt sich auf die marxistisch-leninistische Weltanschauung." 142)

Nach 1945 wurde diese Kunsttheorie auch in der DDR maßgeblich für literarisches Schaffen, literarische Kritik und schließlich den literaturpädagogischen Aufgabenkomplex.

2. Die Ablehnung der „modernen Literatur“

Der "Volksdichtung" als einer idealen Bildungslektüre wurde immer wieder die "moderne" Literatur entgegengesetzt, in der man eine "Aesthetenliteratur" sah, die das Volk nicht zu bilden, sondern zu entleeren geeignet schien und daher aus den literaturpädagogischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung ausgeschlossen bleiben sollte. 143) Gemeint war damit jeweils diejenige Gegenwartsliteratur, die bestimmten Veränderungen der außer-dichterischen Wirklichkeit bzw. einem veränderten Bewußtsein über diese Wirklichkeit durch neue und deshalb als revolutionär empfundene künstlerische Mittel Ausdruck verlieh: zunächst der Naturalismus 144), später die zumeist als "Großstadt-" und "Asphaltliteratur" apostrophierte künstlerische Moderne der unmittelbaren Vor- und Nachkriegszeit, womit einmal die Dichtung des Expressionismus, zum anderen - sozusagen exemplarisch - die Werke Thomas und Heinrich Manns gemeint waren. Dieser "Moderne" stellte man in der Regel eine andere Art positiver zeitgenössischer Literatur gegenüber, die den gleichen Veränderungen

durch ein Beharren in tradierten und konventionellen Formen zu begegnen suchte.

Vor allem folgende Gründe wurden gegen eine Aufnahme "moderner" Dichtungen in den Lektürekanon der Erwachsenenbildung vorgebracht:

a. Die Unreife des Volkes, dessen Urteilskraft nach Ansicht vieler Pädagogen nicht ausreichte, "um aus den meisten 'modernen' Werken die Moral herauszufinden." (145) Im Gegensatz zur "Volksdichtung", als deren Vorzug man gerade ihre Brauchbarkeit für alle Schichten der Bevölkerung schätzte, hielt man eine Lektüre der "Modernen" höchstens für Abiturienten geeignet, mit denen man es jedoch in den Bildungsver-einen in der Regel nicht zu tun hatte. (146)

b. Verstöße gegen die Gesetze der klassischen Poetik, die schon von den Verfassern wissenschaftlicher und volkstümlicher literaturgeschichtlicher Darstellungen der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts an den Werken etwa des "Jungen Deutschland" getadelt (147), später vor allem den Naturalisten vorgeworfen wurden. Gegen den Schluß von Sudermanns "Ehre" wandte man z. B. ein:

"Das Stück mußte nach altklassischem Gebrauche mit Blutvergießen, also tragisch enden, aber nicht in dieser überaus gemütlichen Weise." (148)

Außerdem vermißte man bei fast allen naturalistischen Dichtungen ganz allgemein eine "ideale Seite", die - wie wir sahen - ja gerade bedeutsam für eine sittlich-moralische Erhebung der breiten Masse der erwachsenen Bevölkerung sein sollte:

"Da sehen wir oft in einen Pfuhl, aber eine ideale Seite, also ein Kunstwerk, ist nicht vorhanden." (149)

In den zwanziger Jahren war es der "irrationale" Gehalt, welcher den Maßstab für eine Bewertung der Dichtung unter formal-ästhetischem Aspekt darstellte. Man bestand jetzt darauf, daß "das spezifisch Dichterische ... stets im Irrationalen" lag und liegen mußte:

"Je mehr es im Werke überwiegt, um so mehr erhält dieses von unmittelbar bewegender Gewalt, und Dichtungen mit einem Minimum an rationalem Gehalt können Dichtungen reinsten und höchsten Grades sein. Dichtungen hingegen mit einem Minimum an irrationalen Gehalt empfinden wir kaum noch als Dichtungen." (150)

Mit solchen Kriterien ließ sich selbstverständlich ein Roman wie beispielsweise Thomas Manns "Zauberberg", der bewußt nicht mehr eine "Geschichte" als "fiktive Figuration eines mählich sich entwickelnden Geschehnisablaufs" im traditionellen Sinne darstellt, sondern diese "Geschichte" zum "Gegenstand eines kritischen Erzählens und der kritischen Reflexion des Erzählers" macht (151), nicht angemessen beurteilen. Vielmehr war es nur folgerichtig, wenn man den "Zauberberg" gegen Hans Grimms damals berühmten und vielgelesenen Roman "Volk ohne Raum" ausspielte, an dem man besonders lobte, daß sich "seine Auseinandersetzung mit der Zeit aus den tieferen Kräften des Irrationalen" bzw. "aus einem ungebrochenen Lebensgefühl heraus" vollziehe. (151)

c) Diesen formal-ästhetischen Vorbehalten gegen die "Modernen" korrespondierten Bedenken bezüglich des Inhalts. Im Gegensatz zu den "gesunden", "gemeinschaftsfördernden" Gehalten der "Volksdichtung" empfand man die "moderne" Literatur als "krankhaft", "Werte negierend" und "zersetzend":

"Die Umwertung der Werte, die Relativität der Sitte und der sittlichen Normen, Abwendung vom Staate, von der Gemeinschaft, vom Volke, Mißachtung der Herde, kurz alle Anmaßungen von Durchschnittsmenschen, die sich als Übermenschen fühlen, sind der Ausdruck eines schrankenlosen Individualismus, dem das Volk nicht huldigt."¹⁵³⁾

"Das Volksgefühl verlangt Allgemeinheit, Wahrheit und feste Normen. Ohne eine höhere geistige Tendenz, ohne die Gefühle der Sympathie und der Freude im Volke zu erwecken, sind Kunst und Literatur für das Volksganze wertlos."¹⁵⁴⁾

Auch von der Gegenwartsliteratur erwartete man, daß sie "die empfänglichen Volksgenossen die Schönheit, Stärke und Größe, das wahrhaft Beglückende gemeindlichen Lebens erleben" ließ¹⁵⁵⁾ und damit der drohenden Zerstörung" einer überpersönlichen Ordnung sittlicher Werte, die wir für das Volksganze nicht entbehren können"¹⁵⁶⁾, entgegenwirkte. Derartige Gehalte suchte man in einem Werk wie dem "Zauberberg" freilich vergebens, ja man mußte sogar - von den beschriebenen Voraussetzungen her zu Recht - befürchten, daß die Lektüre eines solchen Romans "zu dem grauenvollen Auflösungsprozeß mit beiträgt, in dem wir uns befinden."¹⁵⁷⁾

An dieser Stelle wird die Problematik der Volksbildungsbemühungen der zwanziger und frühen dreißiger Jahre - und zwar nicht nur für den literaturpädagogischen Sektor - besonders deutlich. Es erscheint heute als ein verhängnisvoller Irrtum, daß man gerade die Literatur bekämpfte, die dazu geeignet gewesen wäre, die Situation der Zeit zu erhellen, jenen "grauenvollen Auflösungsprozeß", der nur dann hätte bewältigt werden können, wenn er zunächst kritisch reflektiert und auf neue Möglichkeiten menschlichen und mitmenschlichen Verhaltens wäre befragt worden. Nicht Dichtungen wie der "Zauberberg" waren "zerstörend" und "zersetzend", sondern die als "Volksdichtung" gepriesene und geförderte Bauern- und Kriegsliteratur.¹⁵⁸⁾ Denn indem etwa der "Zauberberg" im dichterischen Gebilde den Zustand einer in Auflösung begriffenen Welt sichtbar und durchschaubar werden ließ, konnte er "seine Leser von der vermeintlichen Zwangsläufigkeit eines geschichtlichen Prozesses" befreien.¹⁵⁹⁾ Durch die Suggestierung von Wunschbildern, denen mittels einer naturalistischen Darstellungsweise der Schein von Realität verliehen wurde, bereite dagegen die in breiten Volksbildungskreisen geförderte Literatur, beispielsweise gerade Hans Grimms "Volk ohne Raum", den Boden für "die Flucht vor dieser Wirklichkeit und eine Selbstverführung ins politisch-heroisch Illusionäre."¹⁶⁰⁾

d. Hatte man an der "Volksdichtung" die politisch-religiöse Neutralität besonders geschätzt, mußte folgerichtig die Parteilichkeit der "modernen" Literatur ein wichtiges Argument für ihre Ablehnung darstellen¹⁶¹⁾; trug sie doch nach bürgerlicher Auffassung nicht im geringsten zur sozialen Versöhnung über die bestehenden Klassengegensätze hinweg bei,

sondern war durch ihre Darstellung gesellschaftlicher Mißstände im Gegenteil gerade dazu angetan, zur Unzufriedenheit anzustacheln und

"das goldene Saatkorn der Zufriedenheit bei unserem Volk (zu) zertreten, aus dem das echte Menschenglück ersprießt."162)

e. In katholischen Kreisen machte man außerdem den Maßstab der christlichen Weltanschauung gegen die "Modernen" geltend:

"Vergleicht man ... den wunderbaren Ideenreichtum, der von unserer katholischen Lebensanschauung umschlossen ist, mit der Gedankenwüste unserer modernen Literatur, so erblicken wir ein Mißverhältnis, das uns ernste Gedanken nahe legt."163)

"Der katholische Priester, der täglich die Psalmen betet und mit Liedern des gottbegeisterten Dichters seine Seele erhebt, kann nur ein Gefühl tiefster Verachtung haben für die Gesichtsverzerrungen der modernen literarischen Clowns," (gemeint sind Wedekind, Karl Hauptmann, Mayrink und Kafka)164)

f. Nachdem in Kreisen der marxistischen Sozialdemokratie die Naturalisten zunächst protegiert worden waren, da man sich von ihnen eine literarische Unterstützung des politisch-ökonomischen Befreiungskampfes versprach, mehrten sich - als der Erfolg ausblieb - auch hier die Stimmen, die gegen eine Hinführung der sozialistischen Arbeiterschaft an die Werke der "Moderne" plädierten. Aus marxistischer Sicht konnte man zwar die negative Schilderung der bürgerlichen Gesellschaft als einer vergehenden und absterbenden anerkennen, man vermißte jedoch die positive Darstellung einer zukünftigen sozialistischen Gesellschaft:

"So ehrlich und wahr die moderne Kunst die Ruinen schildern mag, so wird sie doch unehrlich und unwahr, indem sie das neue Leben übersieht, das aus den Ruinen blüht."165)

"Von der vergiftenden Atmosphäre einer verfaulenden Gesellschaft wollten sie (die Naturalisten) sich durch unbedingte Hingabe an die Natur retten. Dabei übersahen sie den entscheidenden Gesichtspunkt, daß es gegen gesellschaftliche Krankheiten nur gesellschaftliche Heilmittel gibt, daß aus dem kapitalistischen Sumpfe nur ein entschlossener Sprung auf den festen Boden der proletarischen Weltanschauung retten kann."166)

Eine solche Argumentationsweise findet man in der DDR noch heute, wie etwa das Beispiel des 1960 erschienenen "Deutschen Schriftstellerlexikons von den Anfängen bis zur Gegenwart" (Weimar: Volksverlag) zeigt:

"Schriftsteller, die zwar wichtige gesellschaftliche Fragen behandeln, jedoch ihre Lösung nicht im Sinne des Marxismus-Leninismus vorge schlagen haben, werden getadelt. Hauptmann habe zwar in den 'Einsamen Menschen' Probleme bürgerlicher Intellektueller dargestellt, doch 'ohne einen Ausweg zeigen zu können'. 'Rose Bernd' ist 'trotz aller sozialer Determiniertheit ... im Grunde eine ausweglose Privattragödie in der Zeit sittlichen Verfalls des Bürgertums'. Thomas Mann habe im 'Zauberberg' keine 'echte Lösung zu bieten'. Ilse

Aichinger könne - in dem Roman 'Die größere Hoffnung' - 'keinen realen Ausweg' zeigen." 167)

Die Gründe für eine Propagierung der "Volksdichtung" als idealer Bildungselektüre wie für die Ablehnung der "Moderne" lassen die ideologischen Voraussetzungen erkennen, die nicht nur hinter der Bewertung dichterischer Kunstwerke, sondern den Zielen einer literarischen Erwachsenenbildung überhaupt standen:

1. die Zuordnung der Dichtung zu einem Bereich des Menschlichen, der als "Herz", "Gemüt", "Gefühl", "Seele" bzw. als "Irrationales" bezeichnet wurde;
2. die Beurteilung der Dichtung nach starren Gesetzen einer bestimmten Poetik, sei sie klassischer oder sozialistischer Natur;
3. die auf Herder und die "jüngere Romantik" zurückreichende Vorstellung von einer besonders kräftespendenden, alle Volksschichten zusammenschließenden Wirkung bestimmter Dichtungen, der sogenannten "Volksdichtung"; damit eng zusammenhängend
4. die Ablehnung jeglicher kritischer, desillusionierender, das allgemein anerkannte normative Wertesystem in Frage stellender Literatur; und
5. der Glaube, mit Hilfe der Dichtung bestimmte Gesinnungen anerkennen zu können, seien sie kapitalistischer, christlich-konfessioneller oder sozialistischer Art.

Je mehr man nach 1945 den pädagogischen Wert der Dichtung in einem Beitrag zur Lösung aller den heutigen Menschen "bewegenden Fragen seines Alltags" (Krieger) zu sehen begann, um so mehr gewann die "moderne" Literatur - zunächst die von vor 1933, später aber auch die von nach 1945 - an Bedeutung in der literaturpädagogischen Praxis. 168) Häufig erschienen nun dieselben Wesensmerkmale, die einst für die Ablehnung der "Modernen" maßgeblich waren, gerade als deren Vorzüge:

"Wir brauchen vor allem das unverfälschte Menschenbild unserer Tage, unser eigenes Spiegelbild, das uns aufschreckt und zur Umkehr auffordert, oder das Vorbild, das uns zeigt, was wir einmal werden können ... In den Bildern der Maler und Dichter unserer Zeit finden wir uns und unsere Welt wieder. Wir sollten vor dieser Begegnung nicht zurückschrecken und darauf vertrauen, daß Wahrheit und Erkenntnis befreien, auch wenn sie noch so schmerzlich sind ... "169)

IV. Literaturpädagogische Maßnahmen

Auf vierfache Weise hat man versucht, Erwachsene "literarisch" zu bilden:

1. durch Darbietung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge;
2. durch Vermittlung geeigneter Werke;
3. durch Besprechung der Einzeldichtung; und
4. durch Hinführung zu deren "Erlebnis".

1. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Darbietung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge

Als älteste Form einer "literarischen" Erwachsenenbildung lassen sich die volkstümlichen literaturgeschichtlichen Vorlesungen und Vortragszyklen ansprechen, die sich seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts aus und mit der wissenschaftlichen Literaturgeschichtsschreibung entwickelt haben und sich besonders nach 1840 wachsenden Zuspruchs erfreuten. 170)

Für die Romantiker manifestierte sich in jeder Dichtung ein Stück nationaler Eigenart, in der Nationalliteratur als der Summe aller literarischer Denkmäler einer Nation folgerichtig das Wesen eines Volkes. Friedrich Schlegel, der Mitbegründer der Literaturgeschichtsschreibung, sah in der "Literatur den Inbegriff des gesamten intellektuellen Lebens einer Nation überhaupt. In ihr sprach sich die große Vergangenheit, der Geist des Volkes aus, und nur durch die Geschichte und Literatur konnte ein Volk zum klaren Bewußtsein seiner selbst gelangen." 171) Da das Studium sämtlicher literarischer Zeugnisse der Nation wenigen Gelehrten vorbehalten bleiben mußte, schien die Literaturgeschichte das geeignete Mittel, "der teutschen gemischten Lesewelt" - worunter man zu dieser Zeit das gebildete Bürgertum zu verstehen hat - "die Bekanntschaft mit der vaterländischen Litteratur zu erleichtern und die richtigere Vorstellung von deren Beschaffenheit möglichst zu veranschaulichen" 172), nicht so sehr mit dem Ziel einer "schönwissenschaftlichen oder literarischen", als vielmehr einer "Gemüths- und vaterländischen Bildung" 173). Dementsprechend kam der einzelnen Dichtung kein Selbstwert, sondern nur Stellenwert im Gesamtzusammenhang der Literaturgeschichte zu, die ihrerseits wiederum in den großen Rahmen der politischen und kulturellen Entwicklung gestellt wurde.

Denn "die Geschichte und Literatur eines Volkes stehen miteinander wie Körper und Geist in steter Wechselwirkung und beide in ihrer gegenseitigen Durchdringung und Ergänzung geben erst das lebendige Bild des Individuums und des ganzen Volkes." 174)

Die einzelne Dichtung repräsentierte jeweils eine bestimmte Stufe nationalen Bewußtseins.

Obwohl der Hauptakzent volkstümlicher literaturgeschichtlicher Vorlesungen eindeutig auf der Darstellung des Gesamtzusammenhangs lag, sollte dennoch auf eine "Prüfung" und "Würdigung" ausgewählter Werke, ja sogar "auf vertrautere Bekanntschaft" mit einigen "frey" zu bestimmenden Schriftstellern nicht verzichtet werden. 175) Beim Vortrag gab man daher im allgemeinen zu den charakterisierten Epochen "Sprachgedanken und Stylproben der einzelnen Dichter".

Der Verfasser "eröffnete einen vollständigen Bildersaal von Sprachformen, ein Dialekt- und Stylpanorama; dadurch bekam die Literaturgeschichte gleichsam erst die glänzendste Grundfolie, das A und O." 176)

Eine Fortsetzung auf breiterer Ebene fanden die popularisierenden literaturgeschichtlichen Vorlesungen des 19. Jahrhunderts in den von Universitätsprofessoren und -dozenten geleiteten volkstümlichen Hochschulkursen,

die im deutschen Sprachgebiet seit 1895 zuerst in Wien, später auch an anderen Universitäten durchgeführt wurden.¹⁷⁷⁾ Auch hier stand der literarische Gesamtzusammenhang, den man seinerseits wieder in einen größeren geschichtlichen Rahmen stellte, im Vordergrund und diente das einzelne Kunstwerk lediglich als "Urkunde", "Beleg"¹⁷⁸⁾ und "Probe"¹⁷⁹⁾ für bestimmte literarhistorische Entwicklungen, obwohl die ursprüngliche literaturpädagogische Intention, vaterländischen Geist zu erwecken und ins Bewußtsein zu rufen, nach und nach zurücktrat und schließlich ganz verloren ging.

"Der Vortragende hatte Gewicht darauf gelegt, seinem Auditorium einerseits die Geschichte unserer Litteratur innerhalb der gezogenen Grenzen als eine Entwicklungsreihe, ein stetes Werden darzustellen, andererseits den engen Zusammenhang dieser mit anderen gleichzeitigen Evolutionen ... so oft als nur möglich zum Bewußtsein zu bringen."¹⁸⁰⁾

Allerdings trug man jetzt in der Regel nicht mehr innerhalb eines kurzen Zeitabschnitts die gesamte Geschichte der deutschen Dichtung von den Anfängen bis zur Gegenwart vor, sondern erörterte - gemäß dem wissenschaftlichen Vorlesungsbetrieb an der Universität - in jedem Semester immer nur eine begrenzte Epoche.

Grundform der Darbietung war zunächst der sechs Abende umfassende Kurs:

"Er besteht aus fortlaufenden Vorträgen unter einheitlicher Thematik, die der gleiche Dozent regelmäßig an demselben Wochenabend abhandelt. Dabei schließt sich jeweils an den einstündigen Vortrag eine halbstündige Besprechung von Hörerfragen an."¹⁸¹⁾

Etwa seit 1900 faßte man vielfach mehrere Einzelkurse zu sogenannten "Kursringen" oder "Kurszyklen" zusammen¹⁸²⁾; gelegentlich fanden diese dann im nächsten Jahr thematisch ihre Fortsetzung, so daß die Teilnehmer derartiger literarischer Volksbildungsveranstaltungen im Laufe mehrerer Jahre die Entwicklung deutscher Dichtung über einen größeren Zeitraum hinweg verfolgen und kennenlernen konnten. Der Wiener Germanistikdozent Arnold las z. B.

im W.S. 1901/02	die "Geschichte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts". ¹⁸³⁾
im W.S. 1902/03	die "Geschichte der deutschen Literatur der Klassik." ¹⁸⁴⁾
im W.S. 1903/04	die "Geschichte der deutschen Literatur 1800-1850." ¹⁸⁶⁾ , und schließlich
im W.S. 1904/05	die "Geschichte der deutschen Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts." ¹⁸⁶⁾

Nach dem Ersten Weltkrieg wurden volkstümliche literaturgeschichtliche Kurse und Vorträge im Rahmen der Volkshochschule fortgeführt, jedoch immer mehr von der Lektüre und Besprechung einzelner Dichtungen innerhalb von Arbeitsgemeinschaften verdrängt. Trotzdem ist die Diskussion über den Wert der literaturgeschichtlichen Vorlesung für die Erwachsenen-

bildung bis in die Gegenwart nie ganz verstummt. 187) In größeren Volkshochschulen gehören Kurse dieser Art auch heute noch zum festen Bestandteil des Lehrprogramms. Nach wie vor soll

"eine planmäßige, nicht unorganisch irgendwo durch eine willkürliche Abschweifung verkürzte, extensive Darstellung der literarischen Erscheinungen" eines bestimmten "Zeitraumes" gegeben werden¹⁸⁸⁾,

wobei man wiederum

"alle einzelnen Erscheinungen der deutschen Literatur der Struktur der Zeitalter der europäischen Geistesentwicklung" einzugliedern und unterzuordnen versucht. 189)

Neuerdings strahlt man gelegentlich über die Massenmedien literaturgeschichtliche Sendungen aus. Der Hessische Rundfunk bemühte sich in den Jahren 1963-65 mit einer "kleinen Funkliteraturgeschichte" - in Form eines Colloquiums zwischen Walter Jens und drei Studenten - einen größeren Hörerkreis mit der Entwicklung der modernen Literatur vertraut zu machen. 190) An Hand "chronologisch geordneter, aufeinander bezogener Texte" versuchte man im Laufe von ca. anderthalb Jahren in 16 Folgen "eine exemplarische Geschichte der deutschen Prosa von 1890 bis 1960, von Fontane bis Johnson"¹⁹¹⁾ zu geben, an die sich nach einer halbjährigen Pause eine 10-teilige Darstellung der dramatischen Kunst von Hauptmann bis Hochhuth anschloß. Wie bei den beschriebenen literaturpädagogischen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung stand das einzelne Werk, das jeweils in Taschenbuchausgaben greifbar sein und vorher gelesen werden sollte, "nur stellvertretend für den größeren Zusammenhang der Literaturgeschichte". 192) Mit der Form des Colloquiums hoffte man, den Hörer aktivieren zu können; in Wirklichkeit handelte es sich jedoch weniger um ein Colloquium als vielmehr um eine Vorlesung mit verteilten Rollen, da Frage und Antwort genau geplant und jedem der Gesprächsteilnehmer ein bestimmter Beitrag zugewiesen worden war.

Fragt man danach, was die Darbietung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge tatsächlich zur literarischen Bildung Erwachsener beitragen konnte, so muß die Antwort - was die volkstümlichen literaturgeschichtlichen Vorlesungen des 19. Jahrhunderts betrifft - negativ ausfallen. Denn trotz der immer wieder betonten Beschränkung auf die "Haupthöhenzüge" der deutschen Literatur und deren "Haupttheroen"¹⁹³⁾ liefen die verschiedenen Darstellungen im allgemeinen auf eine Aneinanderreihung von meist mehr als 500 (!) Dichterpersönlichkeiten und deren Werke hinaus. Damit aber konnte nur das erreicht werden, was verhindert werden sollte, nämlich "die Dame für das Salongespräch vorzubereiten (und) die angehende Jungfrau mit deren landläufigen Phrasen für die Conversation über Literatur zu versorgen." 194) Das Ergebnis solcher "literarischer" Bildung war schließlich der Mythos vom "Volk der Dichter und Denker", der Kult um die "Dichturfürsten" Goethe und Schiller, deren Werke nur die wenigsten gelesen hatten.

Der stofflichen Überladung versuchten die Dozenten volkstümlicher Hochschulkurse durch Beschränkung der Themenstellung auf Ausschnitte der Literaturgeschichte zu entgehen, trotzdem sind von ihnen selbst Bedenken

gegen diesen Weg einer literarischen Erwachsenenbildung erhoben worden. Der Wiener Germanistikdozent Arnold, der am Ende seiner Vorlesungen im W.S. 1900/01 sechs seiner Hörer freiwilligen Prüfungen unterzog und dadurch zumindest einen Einblick in die Rezeption seiner Darbietungen beim Publikum hatte, wies darauf hin, daß das "Fach" - bezeichnenderweise ist nicht von der Dichtung die Rede, die erschlossen werden soll, sondern von dem "Fach" Literaturwissenschaft! - "voraussetzungsreich" und "abstrakt" sei, beklagte die mangelnde Gelegenheit für den "fast durchwegs tagsüber vollbeschäftigten" Hörer, neben den Vorlesungen noch private Lektüre als Ergänzung betreiben zu können, und bemängelte schließlich die "gleichsam ängstliche Anlehnung" der Prüflinge an "zufällige Redewendungen und Vergleiche des Dozenten"¹⁹⁵), die davon Zeugnis ablegt, daß es sich bestenfalls um die Aneignung eines unverarbeiteten Wissenstoffs, keineswegs aber um ein Begreifen bestimmter literaturgeschichtlicher Zusammenhänge bzw. gar ein Verständnis einzelner Dichtungen gehandelt hat.

Darüber hinaus erscheint es zweifelhaft, ob derartige literarische Bildungsveranstaltungen dazu geeignet waren und geeignet sind, der Dichtung neue Leserschichten zu erschließen. Denn nur, wer schon in der Schule einmal von den Hauptzusammenhängen der deutschen Literaturgeschichte gehört, ein oder mehrere Dramen etwa Schillers, Goethes oder aber eines modernen Autors selbst gelesen hat bzw. sich ein Theaterabonnement zu leisten imstande ist, kann diesem "verhältnismäßig so voraussetzungsreichen und abstrakten Fach" (Arnold) ein Interesse abgewinnen. Von der "Gartenlaube", der Marlitt und Eschstruth, der "Bild-Zeitung" und der "Bunten Illustrierten" dagegen läßt sich keine Brücke zu einer, wenn auch um Allgemeinverständlichkeit bemühten Vorlesung über die Entwicklung der deutschen Dichtung im 18., 19. oder 20. Jahrhundert schlagen. Dies gilt ebenfalls für die beschriebene "kleine Funktliteraturgeschichte" von Walter Jens, dessen Colloquien nur der mit wirklichem Gewinn folgen konnte, der entweder Philologie studiert oder zumindest ein Gymnasium besucht hatte und darüber hinaus ein gewisses Vorverständnis der Entwicklung moderner Dichtung besaß.

Den Anforderungen literaturgeschichtlicher Vorlesungen entsprach von Anfang an die Zusammensetzung des Publikums. Die Veranstalter volkstümlicher literaturgeschichtlicher Vorlesungen betonten durchweg, daß sie sich an "gebildete Frauen und Männer"¹⁹⁶) (v. Verf. gesp.) wandten.

"Zu diesen Vorlesungen" "hatte" "jeder Gebildete der Stadt den freiesten Zutritt" (v. Verf. gesp.). "Vor einer sehr zahlreichen Gesellschaft, vor vielen Vätern und Müttern, vor erwachsenen Jünglingen und Jungfrauen, den Primanern des ... Gymnasiums und den Schülerinnen der ersten Classe der höheren Töchterschule wurden sie gehalten und mit großem Eifer besucht." ¹⁹⁷)

Zwar hoffte man, mit den volkstümlichen Hochschulkursen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts breitere Schichten zu erfassen, doch scheint man damit - trotz insgesamt guten Besuchs - wenig Erfolg gehabt zu haben.

"Nach privaten Mitteilungen und eigenen Wahrnehmungen waren unter der Zuhörerschaft Militär, Bürokratie, Mittel- und Volksschulleh-

erschaft, ferner, wie bei literarhistorischen Vorlesungen erfahrungsgemäß immer, das weibliche Geschlecht stark vertreten. "198)

"Historische und litterarische Kurse ziehen in der Regel die gebildeten Kreise stärker an, während die Massen des Volkes ... für die naturhistorischen und technischen Kurse mehr Verständnis zeigen. "199)

Einem Erfahrungsbericht der Volkshochschule Hannover aus dem Jahre 1960 zufolge kommen volkstümliche literaturgeschichtliche Vorlesungen gegenwärtig dem Bedürfnis weiter Hörerkreise entgegen, sich literarische Kenntnisse "als Bestandteil der Allgemeinbildung" anzueignen bzw. diese aufzufrischen. 200) Ein verhältnismäßig großes Besucherkontingent nimmt sie offensichtlich auch als Examensvorbereitung wahr:

"ein paar Lehrer, die der Mittelschullehrerprüfung zustreben, ... nicht selten Primaner und Primanerinnen, die wohl eine literaturgeschichtliche Zusammenfassung suchen, die in der höheren Schule leicht zu kurz kommt; einige Male auch gleichaltrige Oberschüler; Flüchtlinge aus dem Osten, die hier geistig Fuß fassen wollen; gelegentlich junge Männer, die aus der Berufsarbeit heraus auf ein Werkabitur lossteuern oder die Aufnahme in eine pädagogische Hochschule anstreben, nicht selten junge Buchhändlerinnen, noch in der Ausbildung; ... "201)

2. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Vermittlung geeigneter Werke

Der erste Schritt zu einer "literarischen" Bildung der breiten Masse der erwachsenen Bevölkerung mußte die Hinführung an die dichterischen Werke selbst sein. Hier setzten die praktischen Bemühungen der Volksbücherei als Vorläuferin der heutigen Öffentlichen Bücherei sowie die der Volksbühne ein, die ihren Auftrag - zumindest bis 1933, teilweise bis in die Gegenwart - als Bildungsauftrag verstanden haben. 202)

Schon Karl Preusker hatte in den dreißiger und vierziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Hauptprobleme einer literarischen Erwachsenenbildung einmal in der Auswahl geeigneter Dichtungen, zum anderen in deren öffentlicher Darbietung in eigens hierfür eingerichteten Bibliotheken gesehen.

"Man gebe dem Volke nur treffliche Dichtungen und es wird dieselben in sich aufnehmen. "203)

"Wohl wird Mancher hierbei befürchten, Schiller, Goethe, Herder, Uhland etc. würden mindergebildete Bürger nicht ansprechen, als zu hoch für sie; allein auch diese werden, wenn sie ihnen nur erst dargeboten (v. Verf. gesp.), wenigstens nach und nach daran Geschmack finden, ... "204)

Wie Karl Preusker waren auch die Theoretiker der "Bücherhallenbewegung" davon überzeugt, daß die Dichtung sich beim Lesen weitgehend von selbst erschließen und ihre bildenden Kräfte freisetzen würde, sofern sie dem Horizont des Lesers entspräche. 205) Literaturpädagogische Aufgabe der Volksbücherei sollte daher die Vermittlung dem Bildungsniveau des einzelnen Lesers angemessener dichterischer Werke und Hand in Hand damit die

allmähliche Höher- und Weiterentwicklung seines künstlerisch-literarischen Geschmacks sein. Hierzu dienten vor allem drei Maßnahmen:

1. die persönliche Beratung des Bibliothekars,

von dem man erwartete, daß er Psychologe genug war, um seine Leser richtig beurteilen, Literaturkenner und -kritiker genug, um Wertvolles von Wertlosem unterscheiden und schließlich Pädagoge genug, um den zu ihm kommenden Leser auf die ihm entsprechenden Dichtungen hinweisen und dabei dessen literarisches Urteilsvermögen allmählich entwickeln zu können.

"Der Bibliothekar kennt die Bücher seiner Bibliothek aus- und inwendig, weiß welche Bücher für diesen Leser passen und welche für jenen ... Er kennt seinen Leserkreis persönlich, und wird so zum literarischen Berater der ganzen Stadt." (206)

Das Utopische einer solchen Vorstellung lag auf der Hand:

"Der Bibliothekar und seine Gehilfen müßten sehr viel Zeit haben, jedenfalls mehr als ihnen in Deutschland zur Verfügung steht, um individuelle Ratschläge erteilen zu können. Aber auch wenn sie die Zeit hätten, vermöchten sie sie kaum fruchtbar zu machen. Dazu gehörte eine so genaue Kenntnis des Lesers, wie sie nur durch intimen persönlichen Verkehr zu erzielen wäre." (207)

Trotzdem hat dieser Komplex der Ausleihpädagogik noch in den zwanziger Jahren eine entscheidende Rolle im sogenannten "Richtungsstreit" des Volksbüchereiwesens gespielt. Während Walter Hofmann als Begründer der sogenannten "Leipziger Richtung" an einer pädagogischen Funktion des Bibliothekars festhielt²⁰⁸, stand man im Kreis um die Zeitschrift "Bücherei und Bildungspflege" (Ackerknecht - Schuster) einer derartigen Auffassung skeptisch gegenüber.²⁰⁹ Im Unterschied zu seinen Vorgängern versuchte Hofmann allerdings, den Führungsanspruch des Bibliothekars mit einer umfassenden Leserkunde wissenschaftlich zu begründen.

"Die Erfassung des je konkreten Lesers soll nach Hofmanns Vorstellungen sich in folgenden Etappen vollziehen:

1. Zuordnung des Lesers zu einer bestimmten (sozialen und biologischen) Gruppe auf Grund der Daten zu seiner Person;
2. Zuordnung des Lesers zu einem der in seiner Gruppe leserkundlich festgestellten Lesertypen (Gruppentypen);
3. Vorstoß zur Leserindividualität durch vergleichende Feststellung, 'ob, in welcher Hinsicht, in welchem Umfange dieses einmalige Individuum von diesem Typus abweicht'. " (210)

Erst nach 1945 breitete sich die Erkenntnis aus, daß sich die Wirkungsweise und damit der bildende Einfluß einer Dichtung auf den Leser dem Willen des Bibliothekars entzieht:

"Der Bibliothekar ... schafft nur die Voraussetzungen dafür, daß der Leser ... im stillen Kämmerlein das Buch für sich lesen kann." (211)

2. Musterkatalog und Bücherverzeichnis, (212)
die nach 1918 vielfach die literaturpädagogische Tätigkeit des Bibliothekars unterstützten oder auch ganz übernahmen. Hierzu mußten die beschriebenen Funktionen der bibliothekarischen Beratung von der mündlichen in die gedruckte Form umgesetzt werden.

a. Der Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte beim persönlichen Ausleiheakt sollte eine katalogmäßige Erschließung der Schönen Literatur nach leserpsychologischen Gesichtspunkten entsprechen. Eine ideale Verwirklichung fand diese Forderung in den Lebenskreisverzeichnissen Walter Hofmanns, die - den oben skizzierten Grundsätzen seiner Leserkunde folgend - jeweils an der Erlebnishöhe einer durch Alter, Geschlecht und Soziallage gekennzeichneten Gruppe von Menschen orientiert waren. (213) (z. B. der von Elise Hofmann-Bosse bearbeitete Katalog: "Frauenbücher", 1930) (214)

Auf andere Weise versuchte der von Eugen Sulz herausgegebene und von Leopold Handel bearbeitete - schon zur Zeit seines Erscheinens berühmte - "Essener Katalog" (215) die Leserpsyche einzukalkulieren: Mit lockenden Überschriften hoffte man, zu guten Büchern 'verführen zu können. Durch Titel wie "Polygame Veranlagung des Mannes", "Die hingebende Frau", "Vorleben vor der Ehe" etc. wollte man den "Pikanterien Witternden" zu Werken von Storm, Keller, Hebbel, Ludwig, Wildenbruch u. a. 'überreden' (216), wogegen schon die Zeitgenossen einwandten, daß es sich hierbei um eine "Mißachtung ... der Selbständigkeit des Lesers" handele. (217)

b) Anstelle bibliothekarischer Hinweise auf Inhalt und Gehalt bestimmter Werke bemühte man sich im Rahmen des Katalogs, durch kurze Erläuterungen einzelner Buchtitel "den Leser instand (zu)setzen, mit größerer Sicherheit das ihm Gemäße auszuwählen." (218)

"Reine Titelverzeichnisse nützen ... nichts, denn in den meisten Fällen verrät der Titel nichts vom eigentlichen Inhalt eines Buches, gibt vielmehr sehr oft Anlaß zu Trugschlüssen und damit zu Enttäuschungen ... Solchen Irrtümern sollen die besprechenden Verzeichnisse vorbeugen." (219)

Die meisten Annotationen in Katalogen vor 1945, zum Teil noch in unserer Zeit, die oft nicht mehr als ein bis zwei Zeilen umfassen, kommen über nichtssagende Allgemeinplätze nicht hinaus. (220) Eine Ausnahme stellte der von G. A. Narziß herausgegebene Breslauer Katalog: "Deutsche Erzähler" (1928) dar, in dem die Beschreibungen der Werke in die Biographie des jeweiligen Dichters eingearbeitet sind. (221)

c. Schon 1912 wies Paul Ladewig dem Katalog die Aufgabe zu, "das Gute, das in den Verkehr kommen soll,

immer wieder und wieder vor Augen zu führen.²²²⁾ Diesem Gedanken hat später Walter Hofmann in seinen 'Wertverzeichnissen': "Bücher des Lebens" (1922)²²³⁾ und "Deutsche Erzähler" (1933)²²⁴⁾, die "alle Lesergruppen um gemeinsame, volkaufbauende Werte sammeln" sollten²²⁵⁾, auf besonders extreme Weise Ausdruck verliehen.

"Es gibt kein zweites deutsches Verzeichnis von solch autoritärem Anspruch." (gemeint sind Hofmanns "Deutsche Erzähler")²²⁶⁾

Eine große Bedeutung kommt den Wertverzeichnissen vor allem in der konfessionell bzw. parteiideologisch gebundenen Volksbüchereiarbeit zu, wobei hier entweder - wie beispielsweise im "Literarischen Ratgeber" des Borromäusvereins²²⁷⁾ - der Maßstab der katholischen Weltanschauung, oder - wie etwa in den Volksbüchereikatalogen der DDR²²⁸⁾ - die jeweilige Parteistrategie der SED Wert und Unwert bestimmen.

d. Als nach 1945 mit dem Übergang von der Theken- zur Freihand-Ausleihe der Katalog von seiner ursprünglichen Aufgabe, den Bestand "abzubilden", entlastet wurde, konnte er stärker als bisher literaturpädagogische Funktionen übernehmen. Mittels sogenannter "Sonderverzeichnisse" wollte man vor allem auf begrenzte literarische Gebiete hinweisen und zu deren Erschließung Hilfen anbieten. Wesentliche Elemente dieser Art "Musterkatalog" sind nicht nur ausführliche Lebens- und Werkcharakteristiken, sondern vielfach auch Einführungen in das jeweilige Sondergebiet bzw. exemplarische Proben einzelner Dichter und Dichtungen. Eine Reihe vorbildlicher Sonderverzeichnisse entstanden in den letzten beiden Jahrzehnten im Rahmen der von Fritz Hüser geleiteten Dortmunder Stadtbücherei. Folgende Möglichkeiten der Themenstellung haben sich besonders bewährt:

aa. die Vorstellung einer einzelnen Dichterpersönlichkeit, wobei man vielfach einen bestimmten Gedenktag zum Anlaß nahm und insbesondere unbekanntere moderne Autoren auswählte. In der von Fritz Hüser herausgegebenen Reihe "Dichter und Denker unserer Zeit", die 1966 bereits 37 Folgen umfaßte, finden sich etwa Verzeichnisse über Paul Zech²²⁹⁾, Johanna Moosdorf²³⁰⁾ und Kurt Heynicke²³¹⁾.

bb. die Vorstellung eines Spezialgebietes der deutschen Gegenwartsliteratur. Als Muster für diese Art Sonderkatalog seien das 1957 von der Stadtbücherei Berlin-Spandau herausgegebene Verzeichnis: "Deutsche Prosa der Gegenwart (1945-1955)"²³²⁾ sowie die Sammlung "Lyrik unserer Zeit" der Stadtbücherei Dortmund²³³⁾ genannt, wobei das letztere Beispiel fast den Rahmen des Katalogs sprengt und schon mehr eine Art Einführung bzw. Anthologie darstellt.

cc. die Vorstellung der modernen Literatur eines anderen Landes. Als vorbildlich erscheint die ebenfalls von Fritz Hüser ins Leben gerufene Reihe "Völker im Spiegel der Literatur", von der 1967 12 Folgen vorlagen. Auch hier handelt es sich vielfach schon um ein Panorama der jeweils vorgestellten Literatur. Der 1966 erschienene Katalog "Italienische Literatur der Gegenwart"²³⁴⁾ enthält beispiels-

weise nicht nur eine Einführung und Inhaltsangaben zu den einzelnen Werken, sondern auch Interviews, kritische Kommentare und Werkanalysen.

e. Schließlich hat sich der Katalog auch zur pädagogischen Vertiefung kultureller Veranstaltungen mit literarischem Akzent bewährt. Von besonderer literaturpädagogischer Bedeutung sind die seit 1963 - ebenfalls von der Dortmunder Stadtbücherei herausgegebenen - Auswahlverzeichnisse zu den Theaterspielplänen.²³⁵⁾ Kurze biographische Charakteristiken und Hinweise auf die dargebotenen Dramen sowie Zusammenstellungen der wichtigsten Werkausgaben bzw. weiterführender Sekundärliteratur sollen den Theaterbesucher dazu anregen, sich eingehender mit dem aufgeführten Stück zu beschäftigen. Aus der gleichen Intention entstanden die schon erwähnten Verzeichnisse "Dichter und Denker unserer Zeit", die jeweils anlässlich von Dichterlesungen herausgegeben wurden.²³⁶⁾

3. die Lese- oder Vorlesestunde,
die zweifellos das wichtigste literaturpädagogische Hilfsmittel der Volksbücherei darstellt.

Als erste Veranstaltungen dieser Art können die Literarischen Abende der Arbeiterbibliotheken Leipzigs angesprochen werden, die vereinzelt schon in den neunziger Jahren, regelmäßig spätestens seit der Jahrhundertwende im Winterhalbjahr stattfanden und sich lebhaften Zuspruchs bei der Arbeiterschaft erfreuten.²³⁷⁾ Vom Winter 1904/05 an führte auch die Stadtbibliothek Elberfeld regelmäßig einmal in der Woche Vorleseabende durch²³⁸⁾, andere Büchereien, wie die in Heidelberg²³⁹⁾ und Gotha²⁴⁰⁾, folgten diesem Beispiel.

Hauptziel der Vorlesestunde sollte es sein, zur eigenen Lektüre der betreffenden Dichtungen anzuregen, zumal dann, wenn - wie bei Romanen und Dramen - nur Ausschnitte rezitiert werden konnten. Erhöhte Ausleiheziffern für die dargebotenen Werke bestätigen, daß dies weitgehend gelang:

"Der Erfolg dieser Vorlesestunde ist, wenn der Vorleser seine Aufgabe nur halbwegs geschickt erfaßt, stets ein guter: die Werke des vorgelesenen Dichters sind meist auf Wochen vergriffen."²⁴¹⁾

Darüber hinaus benutzte man bei besonders schwer zugänglichen Werken die Gelegenheit des Vorleseabends mit dazu, der Rezitation einige Erläuterungen beizufügen. Einen Dantes Abend in Elberfeld leitete man z. B. mit einer Schilderung von Dantes Leben sowie einer Inhaltsangabe der "Göttlichen Komödie" ein und zeichnete "auf einigen Wandtafeln ... in groben Umrissen ein Bild der drei Reiche" auf, "wie sie sich der Dichter vorstellte."²⁴²⁾ Ansonsten verfuhr man allerdings mit Anmerkungen biographischer und interpretatorischer Art sparsam.²⁴³⁾

Nach dem Ersten Weltkrieg ist der Gedanke der Vorlesestunde vor allem von Erwin Ackerknecht praktiziert, propagiert und theoretisch durchdacht worden.²⁴⁴⁾ Allerdings ging es ihm nicht mehr nur darum, zur Lektüre der betreffenden Werke anzuregen, sondern gleichzeitig deren "geistige und

seelische Tiefenwirkung ... planmäßig (zu) fördern.²⁴⁵⁾ Damit stellte er sich in die Tradition einer anderen literaturpädagogischen Einrichtung der Erwachsenenbildung, nämlich der um die Jahrhundertwende weitverbreiteten Volksunterhaltungs-, Volksbildungs- und Volkskunstabende, auf deren methodisches Prinzip wir noch zu sprechen kommen werden.

Nach 1945 hat sich die Vorlesestunde lebendig erhalten²⁴⁶⁾, wenn sie auch in den letzten Jahren immer mehr durch die Dichterlesung verdrängt worden ist.

Ähnlich wie die Volksbücherei versuchte die Volksbühne seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts durch Darbietung geeigneter dramatischer Dichtungen "eine Brücke zu schlagen zwischen Volk und Kunst".²⁴⁷⁾ Voraussetzung war dabei eine Reduzierung der Eintrittspreise, die schon vor 1890 von verschiedenen Theatern für sogenannte Volksvorstellungen gewährt wurden²⁴⁸⁾, die feste Verpflichtung der Mitglieder zum Besuch mehrerer vorher vom Verein festgelegter Aufführungen, wie sie zum ersten Mal die Berliner "Freie Volksbühne" zum Prinzip erhob, und die Auswahl der darzubietenden Stücke nach literaturpädagogischen Gesichtspunkten, die jedoch zumeist an dem Fehlen eines eigenen Ensembles scheiterte.²⁴⁹⁾

Im Unterschied zur Volksbücherei bestand im Rahmen der Volksbühne darüber hinaus kaum Gelegenheit, das Bildungsniveau, den Horizont bzw. den "Lebenskreis" (Hofmann) des einzelnen Zuschauers zu berücksichtigen, so daß eine individuelle Vermittlung der Dichtung, die wir als Kernstück der literaturpädagogischen Volksbüchereiarbeit kennenlernten, weitgehend weggelassen mußte. Als Ersatz dafür lassen sich die verschiedenen literaturpädagogischen Maßnahmen der Volksbühne ansprechen, die der Einführung der Mitglieder in die dargebotenen Stücke dienen sollten.

Schon die Gründer der "Freien Volksbühne" Berlin waren sich darüber einig, daß es nicht genüge, ein mit Kunst und Theater noch nicht oder kaum vertrautes Publikum mit der dramatischen Dichtung nur zu konfrontieren. Daher veranstaltete man in den ersten beiden Jahren des Bestehens einige Tage vor den Vorstellungen Einführungsabende für die Mitglieder, wobei die Namen der Redner Otto Brahm, Bruno Wille und Wilhelm Bölsche für die Qualität der hier gehaltenen Vorträge bürgten. Der Besuch dieser Sonderveranstaltungen war so gut, daß sie "häufig wiederholt" werden mußten.²⁵⁰⁾

Einen anderen Weg der Einführung schlug das Rhein-Mainische Verbandstheater ein, das seinen Vorstellungen stets einen einleitenden Vortrag vor der Aufführung von der Rampe herab vorausschickte, weil man sich davon "die unmittelbarste Einwirkung auf die Zuhörer" erhoffte.²⁵¹⁾ Nach dem Ersten Weltkrieg wurde der Einführungsvortrag vor oder nach der Aufführung, unter Umständen sogar mit Diskussion, zum festen Bestandteil der Volksbühnenarbeit und ist es bis zum Beginn der sechziger Jahre geblieben. In jüngster Zeit haben finanzielle Schwierigkeiten, vor allem aber das nachlassende Interesse der Mitglieder, literaturpädagogische Veranstaltungen dieser Art in vielen Vereinen einschlafen lassen.²⁶²⁾

Als im Jahre 1892 durch polizeiliche Verordnungen eine Fortsetzung der von der "Freien Volksbühne" Berlin organisierten Einführungsabende unterbunden wurde, versuchte man mittels einer "vom Vorstande des Vereins

herausgegebenen Zeitschrift" dafür "Ersatz" zu schaffen.²⁵³) Schon bald jedoch scheint man diese durch den Zwang der Ereignisse getroffene Maßnahme zur "literarischen" Bildung der Mitglieder nicht mehr als "Ersatz" betrachtet zu haben, da man die Vorteile einer gedruckten Einführung gegenüber dem mündlichen Vortrag zu erkennen glaubte:

"Diese Einrichtung (der Vereinszeitschrift) war schon aus dem Grunde zu begrüßen, weil die Einführungen in die Stücke nun doch einem größeren Kreise der Mitglieder zugänglich gemacht wurden, ohne daß diese die Unbequemlichkeit des Zeitverlustes eines ganzen Abends mit in Kauf nehmen mußten." 254)

Kurze Zeit später ließ Raphael Loewenfeld zu den seit 1894 im Schiller-Theater Berlin durchgeführten Volksvorstellungen Programmhefte mit einer eigens zu diesem Zweck geschriebenen Einführung verteilen.²⁵⁵) Ähnliche Programmhefte bzw. Vereinszeitschriften mit Hinweisen und Erläuterungen verbreiteten später auch andere Volksbühnenorganisationen zu ihren Vorstellungen.

Trotz der allgemein positiven Resonanz derartiger Bemühungen fehlte es nicht an kritischen Stimmen, die davor warnten, den pädagogischen Wert dieser Maßnahmen zu überschätzen:

Der Theaterzettel wird "häufig nicht gelesen, teils weil man nicht genügend Zeit hat, teils weil man noch mit seinem Nachbarn spricht, so daß diese Einrichtung leider zum Teil ihren Zweck verfehlt." 256)

Darüber hinaus stellt man bei Durchsicht verschiedener Volksbühnenzeitschriften bis hin zur Gegenwart fest, daß die dort abgedruckten Einführungen in der Regel über eine Inhaltsangabe, einige Hinweise auf die Entstehung des Stücks bzw. das Leben des Autors nicht hinausreichen, so daß sie zur Herstellung eines pädagogischen Bezuges zwischen Zuschauer und Schauspiel nur begrenzt geeignet erscheinen.

Nach 1945 hat sich neben dem Einführungsvortrag und der Vereinszeitschrift der Theaterbesprechungskreis - zumeist in Zusammenarbeit zwischen Volkshochschule und Volksbühne durchgeführt - als wirksame Maßnahme zur "literarischen" Bildung des Theaterpublikums bewährt.²⁵⁷) Auf den gemeinsamen Theaterbesuch folgt dabei in der Regel eine Zusammenkunft an einem späteren Abend, in deren Mittelpunkt - im Unterschied zu den noch zu behandelnden literarischen Arbeitsgemeinschaften - nicht der "Dramentext", sondern das "theatralische Kunstwerk in seiner Gesamtheit" ("literarische Vorlage, schauspielerische Leistung, Regiekonzeption, Bühnenraumgestaltung") steht.²⁵⁸) Gelegentlich setzt man auch drei Abende für jeweils ein Stück an und läßt dann dem Theaterbesuch noch einen Einführungsabend vorausgehen, der dem Gesamtwerk des Autors bzw. dessen dramatischer Grundkonzeption gewidmet ist.²⁵⁹) Seminarsitzungen, die sich mit Dramentheorie und Theaterfragen wie Regie, Bühnenbild etc. beschäftigen, vervollständigen vielfach das Programm derartiger Zirkel.²⁶⁰)

Die literaturpädagogischen Bemühungen von Volksbücherei und Volksbühne, so läßt sich zusammenfassend sagen, richteten sich in erster Linie darauf, breiten Schichten der erwachsenen Bevölkerung wertvolle Dichtungen zu vermitteln. Wie wir schon bei unserer Untersuchung der literaturpädagogi-

schen Intentionen feststellen konnten, war man dabei weitgehend davon überzeugt, daß sich mit der Lektüre geeigneter Werke bzw. deren Rezeption im Zuschauerraum des Theaters eine bildende Wirkung von selbst einstellen würde, sei es in Form einer Geschmacksverbesserung, einer Schärfung des literarischen Urteilsvermögens oder einer "Erhebung" über die Alltagswirklichkeit in den Bezirk einer "höheren, reineren, schöneren Welt" (Tews).

"Gebildet sein", so konnte deshalb der Haupttheoretiker der frühen "Bücherhallenbewegung", Constantin Nörrenberg, formulieren, "heißt Lust haben und Antheil haben an den dauernden Gütern des Schönen und Guten, die die Menschheit seit undenklichen Zeiten hervorgebracht hat und täglich vermehrt." (261)

An diesem Aufgabenverständnis "literarischer" Erwachsenenbildung änderten auch die Berücksichtigung leserpsychologischer Gesichtspunkte im Rahmen der Volksbücherei sowie die Vorbereitung des Theaterbesuches durch Einführungsvorträge und Vereinszeitschriften im Rahmen der Volksbühne grundsätzlich kaum etwas. Allerdings verweisen uns die zuletzt genannten Maßnahmen der Volksbühne, ganz besonders der Theaterbesprechungskreis, bereits auf eine weitere Form "literarischer" Erwachsenenbildung, die über die bloße Vermittlung des Kunstwerks bzw. deren Vorbereitung weit hinausgeht: die Besprechung der Einzeldichtung.

3. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Besprechung der Einzeldichtung

Schon Karl Preusker empfahl über die Darbietung geeigneter Dichtungen hinaus "Vereine zur Teilnahme an einer gegenseitigen Besprechung über das Gelesene" (262), ein Zeichen dafür, daß verhältnismäßig früh ein Bedürfnis nach einer intensiveren Beschäftigung mit dem einzelnen Kunstwerk bestand. Diese Anregung wurde bereits in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts aufgenommen und in der Arbeit des literarischen Vereins an der Meisenburg verwirklicht (263), in dem seit 1859 im Winter regelmäßig einmal in der Woche Dramen mit verteilten Rollen gelesen und im Anschluß daran "durchgesprochen" wurden. (264)

Oberstes Ziel der Vereinsarbeit sollte die Ausbildung des menschlichen Innern im Sinne des neuhumanistischen Bildungsbegriffs sein. (265) Das Drama hielt man zu diesem Zweck besonders deshalb für geeignet, weil es "das Leben in all seinen Verwickelungen, Verzweigungen und Gestaltungen" darbot und "in den Charakteren darstellt(e), weil es der Hohlspiegel" war, "der die vereinzeltten Lebensstrahlen" auffing und zurückwarf.

"Da fand man Analogien zur eigenen Erfahrung, da wurde ins eigene Herz geleuchtet und manches erkannt, was lange verborgen schlummerte und vielleicht auch unerkannt ein falsches Wesen trieb, da wurde manches Rätsel der äußeren Erscheinungswelt von innen her gelöst." (266)

Dementsprechend galt das vorwiegende Interesse bei der Interpretation der gelesenen Werke - trotz gelegentlicher Hinweise auf "die wirksamen dra-

matischen Mittel"267), ja selbst das Wesen des Dramas im allgemeinen268) - weniger ästhetischen als vielmehr ethischen und lebenspraktischen Fragen. 269) Im Mittelpunkt der Diskussionen standen die verschiedenen dramatischen Charaktere, die vornehmlich unter moralischem Aspekt betrachtet wurden. Als "Moral" von Goethes "Faust" ergab sich z. B.:

"Streben wir also auch geistig wie Faust, veredeln, vervollkommen wir uns, aber bleiben wir uns bescheiden unserer Menschlichkeit bewußt und erkennen wir etwas Höheres, nicht menschlich Erfäßbares an, damit unsere Pfade nicht in der dunklen Nacht der Verzweiflung endigen!"

Shakespeares "Richard III"

macht "auf den Tiger in unserem eigenen Innern aufmerksam ... den wir alle mehr oder weniger in uns haben, der aber durch die Zivilisation verdeckt und nur erkannt wird, wenn wir in erregten Momenten uns selbst zu beobachten vermögen."271)

Das Moralisieren geht so weit, daß ganze Dichtungen oder einzelne Szenen kritisiert werden:

"Die Paricida-Szene" - heißt es etwa über "Wilhelm Tell" - "hätte Schiller besser fortgelassen; denn es darf eo ipso kein Gedanke an etwas Unmoralisches in Tells Tat sich regen. 'Wer sich entschuldigt, klagt sich an'. Diese Szene bietet auch ein letztes düsteres Bild, da, wo lauter Siegesjubiläum herrschen sollte."272)

Dichtung erscheint also weniger als sprachliches Kunstwerk, zu dessen Wesen unablässig die formale Gestaltung gehört, sondern als ein Stück praktischer Philosophie. Diskutiert werden sollten die Gedanken und Probleme der Dichtung, und zwar so weit sie in bezug zum eigenen Leben der Teilnehmer standen.

In der Arbeit des literarischen Vereins an der Meisenburg läßt sich eine Vorform späterer literarischer Volkshochschularbeitgemeinschaften erkennen, die, wie ein Beispiel aus der unmittelbaren Gegenwart - ein 1960 in Göttingen durchgeführter literarischer Kurs über Camus' Romane "Der Fremde" und "Der Fall"273) - zeigt, auch heute noch vielfach die gleiche Methode zur Erschließung dichterischer Kunstwerke anwenden.

Ähnlich wie bei den literarischen Abenden an der Meisenburg wurden hier jeweils zu Beginn einer Sitzung ein Abschnitt vorgelesen und anschließend besprochen, "die Weiterführung des Dichters" mit den eigenen Erfahrungen der Seminarteilnehmer konfrontiert und das Verhalten der im Roman agierenden Personen analysiert, nun allerdings weniger unter moralischem, als vielmehr psychologischem, soziologischem und juristischem Aspekt:

"Die Diskussion lief sich in der Frage fest, welche Entschuldigung es wohl für das Verhalten der Hauptfigur des Romans gebe."274)

"Von der Frage, ob sich dieses Verhalten verstehen oder entschuldigen lasse, kam man auf die soziale Stellung des Meursault zu sprechen."275)

"Der Kreis interessierte sich für den prozeßrechtlichen Aufbau des

Schwurgerichts." 276)

Demgegenüber traten Untersuchungen der künstlerischen Gestaltung wiederum fast völlig zurück. Dem dokumentarischen Bericht über dieses Seminar zufolge beschränkten sich derartige Hinweise und Erläuterungen auf nichtssagende Allgemeinplätze, die zur Erhellung der Romanstruktur kaum beizutragen geeignet waren.

Schließlich fehlt auch - sozusagen als 'Bildungsertrag' - eine anwendbare lebenspraktische Quintessenz nicht, wie wir sie schon als Ergebnis der "Faust"- und "Richard III"-Interpretationen auf der Meisenburg kennenlernten:

"Camus gab uns ein Stück Unsicherheit zurück, das wir zum Leben, zum sozialen Miteinander nötig hatten." 277)

Die Romane Camus' erscheinen damit - ähnlich wie die besprochenen Dramen im Literarischen Verein an der Meisenburg - als interessante Beispiele menschlichen Verhaltens, wie sie ganz ähnlich gelegentlich in Gerichtsprotokollen oder aber biographischen bzw. autobiographischen Schriften enthalten sind. Nicht zufällig regte "ein theologisch orientierter Teilnehmer" des Camus-Seminars an, "den Roman 'Der Fall' mit den Bekenntnissen des hl. Augustinus zu vergleichen". 278)

Die hier praktizierte Methode erfreute sich vor allem nach 1945, als man von der Dichtung mehr und mehr einen Beitrag zur Klärung von Problemen unseres Alltags erwartete, wachsender Beliebtheit. Ja, man sah darin sogar einen der Erwachsenenbildung besonders angemessenen Weg zum Verständnis epischer und dramatischer Kunstwerke:

"Der sichere Gebrauch literarischer Kategorien und ästhetischer Wertmaßstäbe wird ohnehin stets auf eine kleine Zahl von Fachleuten und Kennern beschränkt bleiben, der nur ungefähre und dilettantische Gebrauch aber fördert gerade das, was die Erwachsenenbildung zu vermeiden hat: Halbbildung. Das Ausmünzen jener mittleren Literaturgattung, die mit einem gewissen Recht das breite Lesepublikum auf ihrer Seite hat, weniger nach der künstlerischen als nach der sachlichen Seite hin, scheint ... daher nicht nur eine völlig legitime, sondern sogar eine spezifische Aufgabe der Erwachsenenbildung zu sein." 279)

Vom Ausland angeregt, hat sich in Deutschland eine Reihe fester Arbeitsformen herausgebildet, in denen Dichtung vornehmlich unter diesem Aspekt behandelt wird:

- a. die in Anlehnung an das amerikanische "The Great Books Program" gegründeten Diskussionszirkel²⁸⁰⁾, die bewußt "auf literaturgeschichtliche und literaturästhetische Betrachtungen und Wertungen" verzichten.

"Denn der Geist dieser Form des Umgangs mit der Literatur ist die wechselseitige Erhellung des Textes durch das eigene Leben und des eigenen Lebens durch das Buch der Weltliteratur". 281)

- b. die aus Frankreich stammenden "clubs de lecture", in denen die einzelnen Dichtungen "mehr als Informationsquelle denn als Kunstwerke in Erscheinung treten"²⁸²⁾; und

- c. die "Buchstudienkreise", in denen vornehmlich Sachbücher, gelegentlich aber auch Dichtwerke behandelt werden, in der Absicht "Kenntnisse und Erkenntnisse (zu) vermitteln". 283)

"Der Roman, die Erzählung, das Schauspiel können uns sehr wohl Perspektiven auf bestimmte Probleme eröffnen, sie können uns ein Stück Leben konzentriert darbieten, das wir nun mit Hilfe wissenschaftlicher Bücher zu studieren beginnen, oder wir fügen sie unserm Studium hinzu, um eine abstrakte Abhandlung durch ein Stück Leben zu ergänzen." 284)

Auch für die marxistische sowie gelegentlich die konfessionell gebundene Literaturpädagogik hat dieser Weg einer "literarischen" Erwachsenenbildung große Bedeutung erlangt, wobei die Dichtung hier unter ganz bestimmten, vorher genau festgelegten parteiideologischen bzw. weltanschaulichen Gesichtspunkten interpretiert wird.

Auf marxistischer Seite wandte diese Methode zum ersten Mal Franz Mehring an, dessen Einführungen zu den jeweiligen Vorstellungen der "Freien Volksbühne" in der Vereinszeitschrift einer streng historisch-materialistischen Betrachtungsweise folgten. 285) Ihren literaturpädagogischen Wert bezweifelte schon der Chronist der "Freien Volksbühne", Heinz Selo:

"So glänzend diese Einführungen auch geschrieben sind, so zeigen sie doch deutlich, daß bei dieser Prokrustes-Methode das wahre Verständnis des Kunstwerks nicht erschlossen wird." 286)

Trotzdem hat man in der literaturpädagogischen Praxis der DDR an einer derartigen Erschließung der Dichtung weitgehend festgehalten. Noch heute beschäftigen sich die Theaterprogramme im anderen Teil Deutschlands mit den geschichtlichen Voraussetzungen einer Dichtung vom historisch-materialistischen Standpunkt sowie der Wirksamkeit des dargebotenen Stückes für die sozialistische Arbeiterschaft der Gegenwart. Die Titel eines Programmheftes des Maxim Gorki Theaters Berlin zu einer Aufführung von Schillers "Räubern" aus dem Jahre 1960 beispielsweise lauten: "Deutschland im 18. Jahrhundert" (Friedrich Engels); "Siege des historischen Fortschritts"; "Die Sprache der Empörung" (es handelt sich um die Wiedergabe eines Briefes von Thomas Münzer an Graf Ernst von Mansfeld); "Der Bauer an seinen Durchlauchtigsten Tyrannen" (zeitkritisches Gedicht August Bürgers); "Forderung nach der Deutschen Republik"; "Das gute Deutschland" (Johannes R. Becher); "Schillers Menschenbild und der Sozialistische Humanismus". Hinzu kommen noch eine marxistische Analyse der Gebrüder Moor und eine Reihe zeugenössischer Karikaturen, welche die klassenkämpferische Situation im Drama noch unterstreichen sollen. 287)

Das gleiche methodische Prinzip wurde für literarische Arbeitsgemeinschaften und Zirkel übernommen. Ein 1963 veranstalteter Klubabend über Christa Wolfs Roman: "Der geteilte Himmel" sollte zum Beispiel folgende Fragen beantworten:

- "1. Entspricht das Buch unseren Anforderungen an unsere sozialistische Gegenwartsliteratur?
2. Werden im Verhalten und in den Entscheidungen der Gestalten des Buches die ethischen und moralischen Maßstäbe eines sozialistischen Menschen deutlich?
3. Ist unsere sozialistische Wirklichkeit in ihrer dialektischen Entwicklung richtig erfaßt?
4. Welche Rolle spielt das Problem der Wahrheit?
5. Hilft uns das Buch, unsere nationale Frage richtig einzuschätzen und den richtigen Weg zur Lösung der nationalen Frage zu finden?" 288)

4. „Literarische“ Bildung Erwachsener durch Hinführung zum „Erlebnis“ der Dichtung

Gegen ein "Besprechen" der Dichtung wandten sich die Kunsterzieher und die von ihnen beeinflussten Volksbildungstheoretiker auf das heftigste. Im Anschluß an Dilthey sah man nämlich in der Dichtung hier eine dem persönlichen Erlebnis des Künstlers entspringende Aussage, die sich ihrem Wesen als Niederschlag eines Erlebnisses gemäß nur durch ein "Nacherleben" angemessen verstehen ließ, womit man eine aus dem unmittelbaren Eindruck gewonnene Aufnahme der Dichtung meinte, die nicht über die 'verstandesmäßigen', sondern die 'gefühlsmäßigen' Kräfte des Menschen herbeigeführt werden sollte. "Literarischen" Bildungsmaßnahmen fiel die Aufgabe zu, dieses Nacherleben der Dichtung in die Wege zu leiten.

Im Rahmen der Erwachsenenbildung haben sich einer solchen Erschließung der Schönen Literatur seit den neunziger Jahren vor allem die sogenannten Volkskunst-, Volksbildungs- und Volksunterhaltungsabende angenommen²⁸⁹⁾, die künstlerische Vorführungen verschiedenster Art in Verbindung mit kürzeren oder längeren sachlichen Vorträgen zum Zweck des Kunstgenusses, der Bildung und der Unterhaltung darboten.

Der Vertiefung des dichterischen Erlebnisses sollte zunächst die Rezitation dienen, sah man doch in der Vortragskunst "die wirksamste Vermittlerin zwischen Dichtung und Volk"²⁹⁰⁾, weil sie sich das Wesen einer Dichtung, das beim stillen Lesen im allgemeinen verborgen blieb, am besten aufzuschließen eignete:

"Was unsere Dichter fühlen und empfinden zieht vom Herzen in die Herzen, weil einschmeichelnd der Ton, der Rede Kunst den Gedanken eines Dichters markige Gestaltung leiht."²⁹¹⁾

Daß Gefühle und Empfindungen einen größeren Effekt auslösen, wenn sie vorgetragen, anstatt nur dem gedruckten Text entnommen werden, ist einleuchtend. Ob dies jedoch in jedem Falle auch für die im künstlerischen Gebilde verdichteten Gefühle, Empfindungen bzw. Gedanken gilt, erscheint fraglich, da vielfach erst das mehrmalige bedachtsame Lesen eines Gedichtes, einer Novelle oder eines Dramas deren Wesen erschließt. Zudem liegt die Gefahr bei einem lediglich die Gefühle und Empfindungen der Dichtung hervorkehrenden Vortrag nahe, daß darüber die Dichtung selbst ver-

fehlt wird und beim Zuhörer am Ende lediglich ein äußerlicher, mit der Dichtung kaum mehr zusammenhängender Affekt das Ergebnis ist.

Eine Verstärkung des dichterischen Erlebnisses erhoffte man sich darüber hinaus von Gedichtvertonungen und rein musikalischen Darbietungen, die man als Einstimmung in das sprachliche Kunstwerk voranstellte bzw. zu dessen anschließender Unterstreichung folgen ließ.

"Es ist kein neuer Gedanke mehr, daß von der Musik ein aussichtsreicher Weg ins Poesieland hineinführe. Nicht nur die Vertonung eines lyrischen oder dramatischen Gedichtes erschließt uns zugleich poetische Schönheiten, sondern auch das Verständnis der Musiksprache überhaupt ist ein Schlüssel zum Verständnis der Schwestersprache, der poetischen." (292)

Die gleiche Absicht verfolgte man gelegentlich mit der Projektion von Lichtbildern, jeweils zu den rezitierten Dichtungen passend. Für "die vollendete künstlerische Darbietung" hielt es Paul Luther,

"wenn zu den Gedichten, die wir lesen, immer auch ein Bild gleicher Stimmung vor das Auge gezaubert würde." (293)

Zweifellos widersprechen literaturpädagogische Maßnahmen dieser Art dem Wesen des Kunstwerks als einem in sich abgeschlossenen Gebilde, das zu seinem Verständnis keinerlei Ergänzung durch andere Kunstmittel bedarf. Sicherlich gibt es gelungene Gedichtvertonungen, wie etwa die Schuberts oder Hugo Wolfs; diese haben jedoch mit dem ursprünglichen Gedicht nicht viel mehr gemeinsam als den Text. Schon Robert von Erdberg hat sehr richtig bemerkt, daß z. B. "Heinesche Lieder, von Schumann vertont, ... nicht mehr Heinesche, sondern Schumannsche Lieder" seien. (294) Ebenso mag die Zusammenstellung dichterischer und musikalischer Kunstwerke mit ähnlichen Ausdrucksgehalten eine interessante Wirkung versprechen - das gleiche Prinzip liegt den Bemühungen unserer Zeit um eine Kombination von Lyrik und Jazz zugrunde! -, die Dichtung selbst wird dabei jedoch weder verstärkt, noch in ihrer Wirkung übertroffen oder dem Verständnis des Betrachters näher gebracht. Als noch unangemessener müssen die Versuche bezeichnet werden, ein Gedicht durch außerkünstlerische Hilfsmittel - wie etwa die Projektion von Lichtbildern - für ein breiteres Publikum zu erschließen. In Wirklichkeit konnten solche Maßnahmen nur der Zerstreuung und der Ablenkung von der Dichtung vorarbeiten.

Als wichtigstes literaturpädagogisches Hilfsmittel innerhalb von Volkshochschule-, Volksbildungs- und Volksunterhaltungsabenden erscheinen der einführende Vortrag und der eingeschobene Kommentar, die nun weniger der Erklärung und Erörterung einzelner Dichtungen bzw. literarhistorischer Zusammenhänge dienen, als vielmehr die in den rezitierten Dichtungen angeschlagene Stimmung vorbereiten sollten.

"Die Rede des Einführenden" soll "nur ganz kurz die Töne anschlagen ..., die es im Verlaufe des Abends zu hören gibt, das geistige Gehör ... soll er (der Referent) einstellen auf das, worauf es ankommt, und soll das geistige Auge in die Richtung hineinversetzen, in die man nun aufpassen und hineinschauen soll." (295)

Vom Referenten wurde dabei erwartet, daß er sich soweit in eine Dichtung einfühlte, daß er - wie es Otto Ernst an einem Beispiel deutlich zu machen versucht - nicht mehr über Lenau, sondern Lenau sprach²⁹⁶⁾, d. h. die dort ausgedrückte Stimmung mit den Worten der eigenen Begeisterung einem breiteren Publikum mitzuteilen imstande war. Damit trat der Kommentar gewissermaßen in Konkurrenz zum Dichter; auch hier wieder die Vorstellung, die in der Dichtung gestaltete 'Stimmung' reiche nicht aus, sondern müsse noch vertieft werden.

In der Praxis hat man dies auf zweierlei Weise versucht: einmal, indem man ein biographisches Stimmungsbild des Dichters bzw. der äußeren Umstände bei der Entstehung seines Werkes gab, oder indem man die Dichtung mit Hilfe einer stimmungsgeladenen Paraphrase dem Publikum noch einmal vorführte.²⁹⁷⁾ Damit aber ließ sich ein Verständnis der Dichtung kaum erzielen, weil der Vortragende in Wirklichkeit nur einen verwässerten Aufguß der Dichtung selbst geben konnte. Stattdessen mußten vielmehr Pseudostimmungsbilder und kitschige Klischees das Ergebnis sein.

Bis zum Ende des Ersten Weltkrieges basierten literaturpädagogische Unternehmungen, die ein "Erlebnis" der Dichtung intendierten, durchweg auf dem monologischen Prinzip. Die Teilnehmer solcher Veranstaltungen sollten nach deren Beendigung - von den dargebotenen Eindrücken überwältigt - still nach Hause gehen und schließlich fühlen, wie in ihnen "ein Stück mehr Innenleben" wirksam wurde.²⁹⁸⁾ Irgendwelche Rückfragen und Diskussionen über das Gehörte mußten hier fehl am Platze sein, befürchtete man doch, daß dadurch die künstlerische Stimmung zerstört würde und der Gesamteindruck, um den man sich zuvor bemüht hatte, verloren ging.

Erst als nach 1918 mit dem Aufkommen der Volkshochschule der Vortrag immer mehr durch die Arbeitsgemeinschaft verdrängt wurde, versuchte man mehr und mehr die Dichtung durch den Dialog zwischen Volkshochschuldozent und Hörern im Sinne der kunsterzieherischen Forderungen zu verlebendigen. Damit ergab sich die Möglichkeit, den individuellen Erlebnishorizont des an die Dichtung heranzuführenden Erwachsenen mitzubetrachten und von hier aus einen Bezug zu dem der Dichtung zugrundeliegenden Erlebnis herzustellen. Man versuchte etwa das "Lied vom See" zu Beginn von "Wilhelm Tell" durch eigene Erinnerungen der Hörer an heiße "auf der Wiese oder auch in einem Kahne" verbrachte Sommertrage zu erschließen:

"Auf daß wir sein Lied (nämlich das des Fischerknaben) verstehen und zu eigenem, uns selbst fassenden Erlebnis bringen, wollen wir uns eigener Vergangenheit erinnern."²⁹⁹⁾

Auf entsprechende Weise sollte der sich an das Lied des Fischerknaben anschließende Abschied des Hirten von den Bergen durch die Hörer nachgelebt werden:

"Und wieder vergessen Sie einen Augenblick die Szene und versenken sich in eignes Erinnern. Nahmen sie je Abschied?"³⁰⁰⁾

Vieflach begnügte man sich nicht damit, der Dichtung entsprechende Erlebnisse der Seminarteilnehmer wachzurufen, sondern benutzte solche Unter-

brechungen darüber hinaus zu allgemeinen Betrachtungen. Der Leiter einer Arbeitsgemeinschaft über "Wilhelm Tell" beispielsweise nahm die Gelegenheit derartiger Exkurse dazu wahr, um sich in kulturpessimistischen Reflexionen zu ergehen:

"Die meisten der Menschen ... leben heute so ferne der Natur, - das Herz der Menschheit schlägt im Gewimmel der Großstadt und treibt das Blut hinaus auf das flache Land, - durch die Felder und Wälder selbst ziehen die Adern der Großstadt, die Schienen der Bahnen. "301)

Den Text selbst verdeutlichte man im allgemeinen - ähnlich wie bei den Einführungen der Volkskunstabende - durch dichterische Zitate und sich daran anschließende stimmungsgeladene Paraphrasen, die vielfach mehr an einen Märchenonkel als den Leiter einer Volkshochschularbeitsgemeinschaft erinnern:

"Und der Wind und das Wellenspiel treibt den Kahn seitwärts hinweg, daß unser Blick ihm nicht mehr folgen kann.
Minuten währt es.

Da sehen wir auf halber Bergeshöhe aus einer der Sennhütten einen Hirten auf die Alpe treten. Er sieht sich um, es ist Herbst geworden, und er, der den Sommer über mit seiner Herde hier oben in der Einsamkeit gehütet hat, muß zu Tal in die Ställe des Winters.
Und er nimmt Abschied ... "302)

Für ein Verständnis der Dichtung "Tell" ist damit kaum etwas gewonnen. Letztlich handelt es sich hier um eine Rückübersetzung des Dramas in eine gefühlsgeladene Alltagssprache, wobei die Ausschmückungen des dichterischen Textes der Phantasie des Seminarleiters entstammen. Das Kunstwerk selbst ist nicht Mittelpunkt, sondern lediglich Anlaß zur Evokation bestimmter Stimmungen, die nicht auf der Dichtung, sondern den eigenen Erlebnissen der Seminarteilnehmer beruhen.

Bemühungen, durch ein "Nacherleben" des dichterischen Kunstwerkes, Erwachsene "literarisch" zu bilden haben bis weit in die Nachkriegszeit weitergewirkt. Elemente eines derartigen Vorgehens lassen sich in unseren Tagen überall dort nachweisen, wo man mit der Dichtung Gefühls- und Gemütskräfte zu stärken bzw. Erlebnisse zu vermitteln wünscht.

B. Neubegründung einer der Dichtung angemessenen „literarischen“ Erwachsenenbildung für die Gegenwart

I. Kritische Auseinandersetzung mit den historischen Begründungen einer „literarischen“ Erwachsenenbildung

Den mannigfaltigen literaturpädagogischen Bemühungen im Rahmen der Erwachsenenbildung, die wir im Vorhergehenden zu charakterisieren versuchten, war die Grundüberzeugung gemeinsam, mit Hilfe der Dichtung Kräfte bzw. Gesinnungen des Menschen ausbilden zu können. Das sprachliche Kunstwerk erschien als ein Gegenstand, der bestimmte Gehalte und Potenzen in sich barg, die bei angemessener Vermittlung und Erschließung entsprechende Eindrücke auslösen und damit bildungswirksam werden sollten. Das Ziel solcher "literarischer" Bildung war erfüllt, wenn sich der intendierte "Erfolg" auf Seiten des Subjekts einstellte, sei es in Form einer Geschmacksverbesserung, einer Wiederbelebung und Bereicherung von Herz und Gemüt, einer Lebenshilfe oder einer Festigung der jeweiligen zur Norm erhobenen Weltanschauung.

Die Problematik einer so verstandenen Bildung Erwachsener durch Dichtung wurde im Verlauf unserer bisherigen Untersuchungen mehrfach sichtbar. Es mußte bedenklich stimmen, daß sich die Werke der Schönen Literatur auf diese Weise schließlich als Mittel für alles Mögliche einspannen ließen, und ihr Wert ganz in Abhängigkeit vom Nutzen für das Subjekt, die Gesellschaft oder eine totalitäre Ideologie geraten konnte. Immer trat die Dichtung in den Dienst von etwas, das außerhalb ihrer selbst lag: den großen literarhistorischen Zusammenhang, in dem sich wiederum der der nationalen Entwicklung spiegelte, ethische, soziologische, psychologische und weltanschauliche Fragestellungen und Probleme oder die ihr zugrundeliegenden Erlebnisse und Stimmungen. Die Dichtung als **Dichtung** aber kam nirgends zum Vorschein.

Zwar hat man sich seit den sechziger Jahren dieses Jahrhunderts - nicht nur im literaturpädagogischen Bereich der Erwachsenenbildung - darum bemüht, dem Eigenwert des Kunstwerkes Rechnung zu tragen, indem man den Standort des Didaktikers zwischen die Dichtung und den durch sie zu bildenden Menschen verlegte, um so der "vollen Wirklichkeit des Dichterischen" als auch den an das Kunstwerk zu stellenden pädagogischen Anforderungen nachzukommen¹⁾, dabei hielt man jedoch im allgemeinen an der Vorstellung fest, daß "aus dem dichterisch Eigentlichen eine pädagogische Wirksamkeit entfaltet werden kann"²⁾. Selbst wenn man dem Anspruch, den das einzelne Werk an den Leser oder Betrachter stellt, eine bildende Funktion zumißt³⁾, bewegt man sich noch in der Vorstellung von der Dichtung, die etwas abgibt, auf der einen, und dem Menschen, der sich damit bereichert, auf der anderen Seite.

Ist aber eine solche Betrachtungsweise dem sprachlichen Kunstwerk wirklich angemessen, ja, läßt sich auf diesem Wege überhaupt ein Verständnis der Dichtung als **Dichtung** erzielen? Die kritische Reflexion der historischen Begründungen einer "literarischen" Erwachsenenbildung fordert eine Neubegründung des literaturpädagogischen Aufgabengebietes, der wir uns nun zuwenden wollen.

II. Dichtung als Dichtung

Eine "literarische" Erwachsenenbildung, die ein Vernehmen der Dichtung als Dichtung zum Ziel ihrer Bemühungen hat, muß vom sprachlichen Kunstwerk selbst, dem ihm zukommenden Wesen und seinem Bezug zum Menschen ausgehen. Dabei kann keine vollständige Aufzählung seiner sämtlichen Eigenschaften oder gar die Konstituierung einer neuen Poetik angestrebt werden, vielmehr gilt es, drei Kategorien der Dichtung ins Bewußtsein zu rufen, die nicht nur für die Literaturwissenschaft, sondern auch den literaturpädagogischen Bereich fundamentale Bedeutung besitzen:

1. die Gegenständlichkeit der Dichtung,
2. die Wahrheit der Dichtung und
3. die Zeitlichkeit der Dichtung

1. Die Gegenständlichkeit der Dichtung

Sucht man nach dem Wesen der Dichtung, fällt als erstes die ihr eigene Struktur bzw. Logik⁴⁾ auf, die sich von der aller anderen sprachlichen Aussagen grundsätzlich unterscheidet. Verdeutlichen wir uns dies an Goethes bekanntem Gedicht 'Wandrer's Nachtlid'⁵⁾:

Über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest du auch. 5)

Diese Verse schrieb Goethe am Abend des 6. September 1780 auf dem Kinkelhahn bei Ilmenau an die Bretterwand einer einfachen Holzhütte, in der er in jenen Jahren mehrfach übernachtete.⁶⁾ Sie lassen sich als eine einmalige, an diesen bestimmten Ort, zu dieser bestimmten Zeit gemachte Aussage Goethes verstehen, als Niederschlag einer augenblicklichen Stimmung. Durch geringfügige Veränderungen wäre das Gedicht leicht in die uns vertraute Umgangssprache zu transponieren: Über allen Gipfeln ist Ruh. In allen Wipfeln spürt man kaum einen Hauch. Die Vögelein schweigen im Walde. Bald ruhest du auch. Das Goethesche Gedicht ist damit jedoch zerstört. Was aber macht diese Sätze zum Gedicht, zum sprachlichen Kunstwerk?

Die 8 Verse weisen eine Zweiteilung auf. Die ersten 6 evozieren in drei Bildern jeweils die Ruhe und den tiefen Frieden der Natur: die Gipfel, die Wipfel, in denen man kaum einen Hauch verspürt, und die Vögelein, die im Walde schweigen. In den letzten beiden Versen überträgt sich diese Stimmung auf das lyrische Ich und kündigt ihm an, daß es auch bald zur Ruhe kommen wird. Die drei Bilder bzw. die Verheißung der baldigen Ruhe für den Wanderer sind durch deutliche Einschnitte voneinander getrennt. Die dadurch entstehenden Pausen unterstreichen die Ruhe, die über der Natur liegt. Gleichzeitig verzahnt der Reim die zunächst nebeneinanderstehenden

Bilder und läßt sie zu einer untrennbaren Einheit werden. Der Reim leitet die Ruhe gleichsam von den Gipfeln auf die Wipfel, die Vögelein und zuletzt auf das lyrische Ich über, und zwar dadurch, daß sich Verse verschiedener Bilder miteinander reimen: Gipfel - Wipfel, Ruh - du, Hauch - auch. Walde - balde.

Gipfel - Wipfel - Vögelein: in dieser Abfolge wird unschwer eine Steigerung erkennbar; die Gipfel als Bestandteil des Leblosen, des Anorganischen; die Wipfel der Bäume als Bereich der Pflanzenwelt und die Vögelein als Vertreter des Tierreiches. Schließlich kommt das lyrische Ich, der Mensch, noch hinzu, wird miteingeschlossen in die Harmonie allen Seins.

Schon diese Hinweise lassen einiges vom Wesen des Goetheschen Gedichtes und von dem, was es von der Beschreibung einer Stimmung unterscheidet und zum Kunstwerk macht, sichtbar werden. Im Unterschied zum gewöhnlichen Stimmungsbild charakterisieren die einzelnen Bilder keine Atmosphäre außerhalb ihrer selbst, vielmehr stehen sie für sich, werden Bestandteil eines neuen Sinngefüges, das ein von anderen Zusammenhängen völlig unabhängiges Sein hat und damit gewissermaßen einen Mikrokosmos darstellt. Gipfel - Wipfel - Vögelein - lyrische Ich bezeichnen nicht bestimmte Gipfel, Wipfel, Vögelein oder eine bestimmte Person, sie vertreten auch nicht das Anorganische, das Pflanzenreich, das Tierreich oder den Menschen, vielmehr sind sie sie selbst, indem sie den Bedeutungszusammenhang des Gedichtes ausmachen.

Schon das Schriftbild - zumindest des traditionellen - Gedichtes hebt dieses deutlich von anderen literarischen Zeugnissen ab. Ebenso lassen Reim, Metrum und Rhythmus in dem das Gedicht Vernehmenden keinen Zweifel aufkommen, daß er es mit einem sprachlichen Kunstwerk zu tun hat oder doch zumindest mit einem Gebilde, das Anspruch darauf erhebt, ein solches zu sein. Nicht viel komplizierter liegen die Dinge bei vielen Dramen, vor allem des klassischen Typus, die meistens durch ihre gehobene Sprache sowie die in ihnen verwirklichten Einheiten von Raum, Zeit und Personen ihren fiktionalen Charakter betonen. Auch viele Erzählungen und Romane bekunden eindeutig, daß hier nicht ein Erzähler "von seinen Gestalten (Dingen und Begebenheiten)" erzählt, sondern "die Gestalten (v. Verf. gesp.), wie der Maler die seinigen malt"⁷⁾, und damit ein Sinngefüge entstehen läßt, das nichts außerhalb seiner selbst bezeichnet, sondern eine eigene sprachliche Wirklichkeit, eine eigene Gegenständlichkeit hervorruft.

Die dem Goetheschen Gedicht wie der Lyrik überhaupt zukommende Gegenständlichkeit wird kaum jemand bestreiten. Schwieriger mutet dagegen eine Bestimmung der der Dichtung eigenen Logik bei sogenannten "dokumentarischen" Werken an, die bewußt eine Vorlage benutzen, ohne diese in eine "gehobene" Sprache zu transformieren. Man hat z. B. Büchners Novelle "Lenz" lange Zeit die Anerkennung versagt, weil deren Abhängigkeit von den Aufzeichnungen des elsässischen Pfarrers Oberlin über Lenz allzu deutlich war.⁸⁾

Oberlin:

Beim Nachtessen war er etwas tiefsinnig. Doch sprachen wir von allerlei. Wir gingen endlich vergnügt voneinander zu Bett. - Um Mitternacht erwachte ich plötzlich: er rannte durch den Hof, rief mit harter, etwas hohler Stimme einige Silben, die ich nicht verstand; seitdem ich aber weiß, daß seine Geliebte Friederike hieß, kommt es mir vor, als ob es dieser Name gewesen wäre, - mit äußerster Schnelle, Verwirrung und Verzweiflung ausgesprochen. Er stürzte sich, wie gewöhnlich in den Brunnentrog, patschte drin, wieder heraus und hinauf in sein Zimmer, wieder hinunter in den Trog, und so einige Mal - endlich wurde er still. Meine Mägde, die in dem Kinderstübchen unter ihm schliefen, sagten, sie hätten oft, insonderheit aber in selbiger Nacht, ein Brummen gehört, das sie mit nichts als mit dem Ton einer Haberpfeife zu vergleichen wüßten. Vielleicht war es sein Winseln mit hohler, fürchterlicher, verzweifelter Stimme.

Büchner:

"Beim Nachtessen war er wie gewöhnlich etwas tiefsinnig. Doch sprach er von allerlei, aber mit ängstlicher Hast. Um Mitternacht wurde Oberlin durch ein Geräusch geweckt. Lenz rannte durch den Hof, rief mit hohler, harter Stimme den Namen Friederike, mit äußerster Schnelle, Verwirrung und Verzweiflung ausgesprochen; er stürzte sich dann in den Brunnentrog, patschte darin, wieder heraus und herauf in sein Zimmer, wieder herunter in den Trog, und so einige Male - endlich wurde er still. Die Mägde, die in der Kinderstube unter ihm schliefen, sagten, sie hätten oft, insonderheit aber in selbiger Nacht, ein Brummen gehört, das sie mit nichts als mit dem Tone einer Haberpfeife zu vergleichen wüßten. Vielleicht war es sein Winseln, mit hohler, fürchterlicher, verzweifelter Stimme."

"Am folgenden Morgen kam Lenz lange nicht. Endlich ging Oberlin hinauf in sein Zimmer: er lag im Bett ruhig und unbeweglich. Oberlin mußte lange fragen, ehe er Antwort bekam; endlich sagte er: 'Ja, Herr Pfarrer, sehen Sie, die Langeweile! die Langeweile! o, so langweilig! Ich weiß gar nicht mehr, was ich sagen soll; ich habe schon allerlei Figuren an die Wand gezeichnet.' Oberlin sagte ihm, er möge sich zu Gott wenden; da lachte er und sagte: 'Ja wenn ich so glücklich wäre wie Sie, einen so behaglichen Zeitvertreib aufzufinden, ja man könnte sich die Zeit schon so ausfüllen. Alles aus Müßigang. Denn die meisten beten aus Langeweile, die andern verlieben sich aus Langeweile, die dritten sind

tugendhaft, die vierten lasterhaft,
und ich gar nichts, gar nichts, ich
mag mich nicht einmal umbringen!
Es ist zu langweilig!

O Gott' in deines Lichtes Welle,
In deines glühnden Mittags Helle,
Sind meine Augen wund gewacht.
Wird es denn niemals wieder Nacht?

Oberlin blickte ihn unwillig an und wollte gehen. Lenz huschte ihm nach, und indem er ihn mit unheimlichen Augen ansah: 'Sehn sie, jetzt kommt mir doch was ein, wenn ich nur unterscheiden könnte, ob ich träume oder wache; sehn Sie, das ist sehr wichtig, wir wollen es untersuchen' - er huschte dann wieder ins Bett.

Freitag, den 6., den Tag nach meiner Zurückkunft, hatte ich beschlossen, nach Rothau, zu Herrn Pfarrer Schweighäuser zu reiten. Meine Frau ging mit. Sie war schon fort, und ich im Begriff, auch abzureisen. Aber welch ein Augenblick! Man klopft an meiner Tür, und Herr L... tritt herein, mit vorwärtsgebogenem Leibe, niederwärts hängendem Haupt, das Gesicht über und über und das Kleid hier und da mit Asche verschmiert, mit der rechten Hand an dem linken Arm haltend. Er bat mich, ihm den Arm zu ziehen, er hätte ihn verrenkt, er hätte sich vom Fenster heruntergestürzt; weil es aber niemand gesehen, möchte ich's auch niemand sagen ...

Den Nachmittag wollte Oberlin in der Nähe einen Besuch machen; seine Frau war schon fort. Er war im Begriff wegzugehen, als es an seine Tür klopfte und Lenz hereintrat mit vorwärtsgebogenem Leib, niederwärts hängendem Haupt, das Gesicht über und über und das Kleid hie und da mit Asche bestreut, mit der rechten Hand den linken Arm haltend. Er bat Oberlin, ihm den Arm zu ziehen; er hätte ihn verrenkt, er hätte sich zum Fenster heruntergestürzt; weil es aber niemand gesehen, wollte er es auch niemand sagen ..."

Vergleicht man die Aufzeichnungen Oberlins mit den entsprechenden Partien der Novelle, stellt man fest, daß Büchner Oberlins Vorlage über weite Strecken wörtlich folgt und die eigenen Erweiterungen ganz der Struktur des sachlichen Berichtes anpaßt. Durch die Umsetzung der aus der Ich-Perspektive dargestellten Beobachtungen Oberlins in die dritte Person gewinnt die Schilderung Büchners sogar noch an Objektivität und Distanz, so daß sie sich von einem medizinischen Report über einen interessanten klinischen Fall kaum zu unterscheiden scheint.

Warum aber hat Büchner das Gespräch zwischen Lenz und Oberlin einge-

schoben? Lenz versucht in dieser Unterhaltung seine geistige Verfassung zu beschreiben, ja eine Sinndeutung menschlicher Existenz überhaupt zu geben. Das Grundmotiv allen Denkens und Tuns ist für ihn die Langeweile, letzte Konsequenz dieser Erkenntnis absolute Verzweiflung, Erlösung nur von der ewigen Nacht, dem Tod, zu erwarten. Allerdings stellt Lenz diese radikale Sinnlosigkeit menschlichen Daseins noch einmal in Frage: Er weiß nicht, ist sie Wirklichkeit, ist alles Leben Sein oder lediglich Schein? Der Verzweiflungsausbruch des jungen Lenz ist nicht etwa philosophischer Exkurs Büchners, vielmehr entsteht durch die distanzierte, geradezu kühle Schilderung dieser existentiellen menschlichen Situation unmittelbar am Rande des Abgrunds eine Spannung, in der Lenz' Zustand adäquaten Ausdruck findet. Die Montage der in das Gegenteil ihres ursprünglichen Sinnes verkehrten Kirchenliedstrophe steigert die Spannung ins Unheimliche, das zweimalige "Huschen" im folgenden Absatz fast in Unerträgliche.

Der Einschub Büchners läßt auch die Passagen der von Oberlin übernommenen Tagebuchaufzeichnungen in einem neuen Licht erscheinen. Lenz' Handlungen - das Im-Brunnentrog-Patschen und das Sich-zum-Fenster-Hinausstürzen - sind nun mehr als Krankheitssymptome eines Geistesgestörten, sie sind Verdichtung einer totalen Verzweiflung. Aus der Ebene des Tatsächlichen in das Zwielficht zwischen Träumen und Wachen gerückt, nehmen sie den Charakter von Bildern bzw. Chiffren menschlicher Verzweiflung schlechthin an, lösen sich von der einmaligen durch Oberlin aufgezeichneten Krankengeschichte des Schriftstellers Lenz, gewinnen Eigenwert und werden Bestandteil eines neuen Sinngefüges, das so noch nicht da war. Wieder stoßen wir wie bei dem Goetheschen Gedicht auf eine besondere Logik des sprachlichen Kunstwerks, welche diese aus anderen Zusammenhängen hebt und ihm eine eigene, in sich selbst ruhende Gegenständlichkeit zukommen läßt.

Die Ver- bzw. Bearbeitung einer Vorlage wird in der jüngsten deutschen Dichtung vielfach ins Extrem gesteigert, etwa im dokumentarischen Theater Heinar Kipphardts oder Rolf Hochhuths bzw. in der Prosa eines Alexander Kluge, wo zum Teil lediglich durch Auswahl und Anordnung bestimmter Dokumente, die für sich selbst sprechen, ein autonomes Kunstwerk entsteht.¹⁰⁾

Besitzt aber jede Dichtung, sofern sie diese Bezeichnung wirklich verdient, Autonomie und eine eigene Gegenständlichkeit? Gibt es nicht auch eine sogenannte engagierte Literatur¹¹⁾ mit dem Ziel, die Welt oder doch zumindest den Menschen nicht nur zu interpretieren, sondern zu verändern? Gibt es nicht eine Literatur, die sich "christliche"¹²⁾ bzw. "politische" Dichtung¹³⁾ nennt? Das lyrische Ich in Hans Magnus Enzensbergers "Landessprache" beispielsweise preist nicht die Harmonie allen Seins, vielmehr entzündet sich sein Zorn an der es umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit:

"was habe ich hier verloren,
in diesem Land,
dahin mich gebracht haben meine älteren
durch arglosigkeit?
eingeboren, doch ungetrost,

abwesend bin ich hier,
ansässig im gemütlichen elend,
in der netten, zufriedenen grube.

was habe ich hier? und was habe ich hier zu suchen,
in dieser schlachtschüssel, diesem schlaraffenland,
wo es aufwärts geht, aber nicht vorwärts,
wo der überdruß ins bestickte hungertuch beißt,
wo in den delikateßgeschäften die armut, kreidebleich,
mit erstickter stimme aus dem schlagrahm röchelt und ruft:
es geht aufwärts!

wo eine gewinnspanne weit von den armen reichen die reichen armen
vor begeisterung ihre kinostühle zerschmettern,
da geht es aufwärts von fall zu fall,

wo die zahlungsbilanz hosianna und alles was recht ist singt
und ruft: das ist nicht genug,
daß da die freizeit spurt und gas gibt und hinhaut,
das ist das kleinere übel, das ist nur die hälfte,
das macht nichts, das ist nicht genug,
daß die tarifpartner durch die straßen irren
und mit geballten Fäusten frohlocken
und singen und sagen:

hier geht es aufwärts,
hier ist gut sein,
wo es rückwärts aufwärts geht,
hier schließt der leitende herr den leitenden herrn mit dem gesangbuch
ab,
hier führen die leichtbeschädigten mit den schwerbeschädigten krieg,
hier heißt es unerbittlich nett zueinander sein, ...

hiersein ist herrlich,
wo dem verbrauchten verbraucher,
und das ist das kleinere übel,
die haare ausfallen,
wo er sein erfolgreiches haupt verhüllt
mit wellpappe und cellophan,
wo er abwesend aus der grube ruft:
hier laßt uns hütten bauen, ...

was soll ich hier? und was soll ich sagen?
in welcher sprache? und wem?
da tut mir die wahl weh wie ein messerstich,
das reut mich, das ist das kleinere übel,
das schreit und so weiter
mit kleinen schreien zum himmel
und gibt sich für größer aus als es ist,
aber es ist nicht ganz,
es ist nur die himmelschreiende hälfte,
es ist noch nicht genug:
denn dieses land, vor hunger rasend,
zerraut sich sorgfältig mit eigenen händen,

dieses land ist von sich selber geschieden,
ein aufgetrenntes, inwendig geschiedenes herz,
unsinnig tickend, eine bombe aus fleisch,
eine nasse, abwesende wunde:

deutschland, mein land, unheilig herz der völker,
ziemlich verrufen, von fall zu fall,
unter allen gewöhnlichen leuten:

meine zwei länder und ich, wir sind geschiedene leute,
und doch bin ich inständig hier,
in asche und sack, und frage mich:
was habe ich hier verloren?

das habe ich hier verloren,
was auf meiner zunge schwebt,
etwas andres, das ganze,
das furchtlos scherzt mit der ganzen welt
und nicht in dieser lache ertrinkt,

verloren an dieses fremde, geschiedene geröchel,
das gepreßte geröchel im 'neuen deutschland',
das frankfurter allgemeine geröchel
(und das ist das kleinere übel),
und mundtotes würgen, das nichts von sich weiß,
von dem ich nichts wissen will, musterland,
mördergrube, in die ich herzlich geworfen bin,
bei halbwegs lebendigem leib,
da bleibe ich jetzt,
ich hadere, aber ich weiche nicht,
da bleibe ich eine zeitlang,
bis ich von hinnen fahre zu den anderen leuten,
und ruhe aus, in einem ganz gewöhnlichen land,
hier nicht,
nicht hier. " 14)

Das Gedicht läßt sich beim ersten Hören als Pamphlet gegen bestimmte deutsche Zustände verstehen. "Landessprache" handelt von den beiden Teilen Deutschlands, von denen das eine (das Ulbrichts) das größere, das andere, die Bundesrepublik, das kleinere, aber doch Übel ist. Der überwiegende Teil des Gedichtes "hadert" mit dem kleineren Übel, und zwar deshalb, weil das lyrische Ich in diese Hälfte "geworfen" ist, also mit den Verhältnissen dort fertig werden muß. Das Vokabular ist uns zum größten Teil vertraut - von Delikateßgeschäften, Schlagrahm, Gewinnspannen, Kinostühlen, Zahlungsbilanzen, Freizeit- und Tarifpartnern hören wir fast täglich-, trotzdem ist es uns in diesem Zusammenhang fremd; worin aber besteht dieser Zusammenhang? Was unterscheidet das Gedicht von einem Pamphlet? Was macht seine besondere Gegenständlichkeit aus?

Der äußere Rahmen von Enzensbergers Anklage wird durch die in der ersten Zeile gestellte, im weiteren Verlauf des Gedichtes des öfteren wiederholte Frage: 'Was habe ich hier verloren?', die schließlich am Ende ihre Antwort findet: 'das habe ich hier verloren'. abgesteckt. Darüberhinaus

findet sich ein einheitlicher Rhythmus, der sich als schrill und hämmernd charakterisieren läßt. Reime oder ein festes Metrum vermißt man nicht, sie würden nur störend wirken, da sie der Anklage einen Schein von Oberflächenglätte und -harmonie verliehen.

Sein spezifisches Gepräge erhält das Gedicht durch die ihm eigenen Stilmittel: Parallelismen (wo es aufwärts geht/ wo der überdruß .. beißt/ wo in den delikateßgeschäften ... ruft), Oxymora (wo es rückwärts aufwärts geht), Wortspielereien (wo dem verbrauchten verbraucher), Verbindung von Abstraktem und Konkretem (die armut, kreidebleich), Hyperbeln (die Zahlungsbilanz, die hosianna und alles was recht ist, singt), Zusammenstellung von Begriffen aus verschiedensten Bereichen, wie der Politik, der Wirtschaft und dem Alltagsjargon, schließlich der Gebrauch verfremdeter Zitate: 'hier ist gut sein ... hier laßt uns hütten bauen' - Matth. 17, 4 (Verklärung), Petrus: 'Herr, hier ist gut sein, willst du, so wollen wir hier drei Hütten bauen.'

Die aufgezählten Stilmittel, denen leicht noch weitere hinzugefügt werden könnten, wie der beschriebene Prosarhythmus machen Enzensbergers Gedicht zu einem eigenständigen Sinngefüge, dessen Teile nicht mehr tatsächlich Vorhandenes bezeichnen, sondern selbst Zeichencharakter annehmen. "Neues Deutschland" und "Frankfurter Allgemeine" weisen nicht auf zwei bekannte Zeitungen in Ost- und Westdeutschland hin, sondern auf das Land, das im Gedicht zum Vorschein kommt. Ähnliches gilt für das "inwendig geschiedene herz", das seinen Bezug nur im Gesamtzusammenhang von Enzensbergers "Landessprache" erhält, was aber nicht heißt, daß die hier gestalteten Verhältnisse mit der Realität nichts zu tun hätten. Die kritische Reflexion der Wirklichkeit - in diesem Fall des zweigeteilten Deutschland - tritt jedoch erst durch das Ganze des Gedichtes hervor, Tendenz wird durch die dem Kunstwerk eigene Gegenständlichkeit evoziert, bleibt an sie gebunden; ja, Tendenzdichtung ist nur wirkliche Dichtung, insofern sie eine eigene Gegenständlichkeit hervorzubringen fähig ist.

Die ihr allein zukommende Gegenständlichkeit bildet also ein erstes Wesensmerkmal, das die Dichtung von allen anderen sprachlichen Zeugnissen grundsätzlich unterscheidet.¹⁵⁾ Während die gewöhnliche Aussage, das Stimmungsbild, der Bericht, die wissenschaftliche Untersuchung usw. jeweils mit Hilfe des Wortes etwas bezeichnen, hat die Sprache im Kunstwerk Selbstwert, indem sie ein neues, so noch nicht dagewesenes Sinngefüge konstituiert. Die nur der Dichtung zukommende logische Struktur ist von der Literaturwissenschaft - vor allem nach 1945 - immer wieder betont worden. Man hat deshalb von ihr als einem "rhythmisch und sprachlich gegebenen System von Sinnbeziehungen"¹⁶⁾, einem "Verweisungszusammenhang"¹⁷⁾, einem "Sinnbild"¹⁸⁾, einer "sprachgetragenen Wirklichkeit"¹⁹⁾, einem "Bedeutungsgefüge"²⁰⁾, "einer sich entfaltenden lebendigen Gestalteinheit"²¹⁾ u. a. gesprochen. Auch die Zuweisung der Dichtung zum Spiel im Huizingaschen Verständnis²²⁾ erscheint durchaus angemessen.

"Dichtung ... ist eine in sich geschlossene Sphäre, eine völlig eigene Welt mit ihren eigenen Gesetzen, unterschieden von aller Realität." ²³⁾

2. Die Wahrheit der Dichtung

Die Losgelöstheit von alltäglichen Bezügen sowie die Zuweisung zum Spiel haben - vor allem im Zuge der Kantischen Ästhetik - dazu geführt, die Dichtung "als Kunst des schönen Scheins der praktischen Wirklichkeit" entgegenzusetzen "und aus diesem Gegensatz" heraus zu verstehen.²⁴⁾ Ihr Erkenntniswert wurde als ein subjektiver dem Geschmack zugewiesen und von dem objektiven der Naturwissenschaften abgehoben²⁵⁾, ihr Wahrheitsgehalt lediglich im Ästhetischen gesehen. Eine Deutung der Dichtung als unverbindliches Spiel wird jedoch den im vorigen Abschnitt als Beispiele angeführten Werken, die durchaus einen Anspruch auf mehr als nur ästhetische Wahrheit erheben, keineswegs gerecht. Wir müssen also das Problem der dichterischen Wahrheit neu durchdenken und ihren Unterschied zu anderen Formen der Wahrheitsfindung herauszuarbeiten versuchen.

Geborgenheit des Menschen in der Allnatur - läßt sich die Wahrheitsaussage von 'Wandrer's Nachtlid' zusammenfassen. Ein Gefühl der Geborgenheit kann einer entsprechenden Stimmung, z. B. einem Naturerlebnis oder einem Bericht über ein solches, entspringen. Eindrücke dieser Art, denen wir ja täglich ausgesetzt sind, verbleiben jedoch zumeist im Bereich des Empfindens und Fühlens, sie werden im nächsten Augenblick durch eine andere Stimmung, ein neues Erlebnis verdrängt, ohne daß sie zur Klarheit gelangt wären oder zu einer wirklichen Einsicht geführt hätten. In Goethes 'Wandrer's Nachtlid' handelt es sich um mehr als die Evokation eines vagen Eindrucks. Die Geborgenheit des Menschen in der Allnatur überfällt den Leser oder Hörer nicht als Stimmung oder Gefühl, ja sie wird bei einer oberflächlichen Betrachtung des Gedichtes überhaupt nicht offenbar, vielmehr erschließt sie sich nur dem in den Versen Verweilenden, wird erst sichtbar in der Gestalt des Gedichtes, bleibt unablässig an die Gegenständlichkeit des Werkes gebunden. Das dichterische Sagen ist nicht nur ein Zum-Vorschein-Bringen, sondern zugleich auch ein Verhüllen:

"Ihre (der Dichtung) Präsenz ist von der Art, daß sie in einer Absenz zurückbleibt, welche die Dinge davor bewahrt, als vorhandene vorfindlich zu werden und dem Gebrauch und Verbrauch anheim zu fallen".²⁶⁾

Gerade dadurch aber läßt uns die aus der Gegenständlichkeit der Dichtung hervorgehende Wahrheit Zusammenhänge ansichtig werden, die sonst verborgen bleiben.

Auch die Wissenschaft bemüht sich um ein Aufspüren verborgener Zusammenhänge, wie die Dichtung will sie Dinge und Menschen in ihrem wahren Sein durchschaubar werden lassen. Die medizinische Forschung z. B. befragt Symptome einer Krankheit auf ihre Ursache hin. Die Aufzeichnungen Oberlins sind die Krankengeschichte Lenz'. Ihr Wert für einen Arzt ist abhängig von ihrer Genauigkeit, die zugleich ihre Wahrheit ausmacht, da von ihr die Bestimmung der Krankheitsursache abhängt. In Büchners 'Lenz' dagegen geht es - wie wir sahen - um etwas ganz anderes. Der Wahrheitsanspruch dieser Dichtung bezieht sich nicht auf die Rekonstruktion der Fakten des Falles 'Lenz'. Die Krankheitszustände des Sturm- und Drang-Genies haben sich in der Novelle zum Ausdruck einer Grundbefindlichkeit des Menschen verdichtet, die wir als existentielles Leiden an der Welt bzw. als

absolute Verzweiflung umschreiben können. Wie in Goethes 'Wandrer's Nachtlied' wird uns Wahrheit als Erkenntnis zuteil durch die Konstituierung eines Sinngefüges, in dem eine menschliche Erfahrung mittels sprachlicher Bilder und Zeichen in die Gestalt erhoben ist. Dabei zeigt gerade dieses Beispiel deutlich, daß die Wahrheit des Kunstwerkes nicht 'subjektiv' oder bloß 'ästhetisch' ist: Indem die Verzweiflung Lenz' als menschliche Verzweiflung überhaupt erfahren und zugleich in ihrem tiefsten Wesen erkannt wird bezieht Büchners Novelle den sie vernehmenden Leser oder Hörer g a n z ein, erfaßt und verändert ihn.

Worin besteht aber die Wahrheit der sogenannten Tendenzliteratur, ja kann sie überhaupt Anspruch auf eine solche erheben? Wir stellten fest, daß Enzensbergers Gedicht "Landessprache" bestimmte deutsche Mißstände anprangert, und zwar nicht durch Aufzählung und B e -zeichnung, sondern durch Verfremdung: Das Alltägliche, Allzu-selbstverständlich-Gewordene erscheint in einem neuen Zusammenhang, dem des Gedichtes, und wird dadurch erkennbar. 27) Tendenz - die Enthüllung der deutschen, speziell bundesrepublikanischen Zustände als menschenunwürdig - erweist sich dabei als das Wahrheitsgeschehen des Gedichtes. Auch Enzensbergers "Landessprache" wendet sich an den g a n z e n Menschen, bezieht sein Denken u n d Handeln mit ein: das Hadern des Dichters ruft zugleich zur Veränderung auf.

Jedes sprachliche Kunstwerk deckt Zusammenhänge auf, die so nirgends sonst zum Vorschein kommen. Es kann daher "als das Vermögen ..., Abwesendes als ein solches in die Anwesenheit zu bringen" 28) bzw. als das "Sich-ins-Werk-Setzen der Wahrheit" 29) bestimmt werden. "Wahrheit" meint dabei nicht eine überzeitliche Wahrheit, auch nicht irgend "ein Wahres" 30), sondern Eröffnung, Erschließung und "Freigabe der Dinge, Wesen und Menschen auf deren Sein hin" 31). Statt einer subjektiven oder bloß "ästhetischen" Wahrheit holt ein jeder, "der die Erfahrung des Kunstwerks macht, diese Erfahrung g a n z in sich ein" (v. Verf. gesp.), "und das heißt: in das Ganze seines Selbstverständnisses, in dem sie ihm etwas bedeutet." 32) Die Vorstellung, die Wahrheit der Dichtung richte sich - im Unterschied zu der der Wissenschaft - auf das Gefühl, Gemüt oder die irrationalen Kräfte des Menschen, muß daher als unzutreffend abgewiesen werden. Unsere Untersuchungen zeigten vielmehr, daß die Dichtung ebenso Erkenntnis zu leisten beansprucht wie die Wissenschaft, wenn auch auf eine andere, nur ihr zukommende Weise, nämlich durch die sie konstituierende Gegenständlichkeit.

"Wissenschaftliche und künstlerische Erkenntnis sind Zweige eines einzigen Stammes, und der ist die Erkenntnis schlechthin." 33)

3. Die Zeitlichkeit der Dichtung

Trotz der ihr eigenen Gegenständlichkeit und Wahrheit, welche die Dichtung aus den gewohnten Zusammenhängen unserer Alltagswirklichkeit heben, bleibt sie doch an einen zeitlichen Horizont gebunden.

"Jede Dichtung steht in einem geschichtlichen Raum, sofern sie auf die

geschichtlich sich wandelnde Selbstausslegung des Menschen bezogen wird und bleibt und an ihr mitwirkt."34)

Die hieraus resultierende Problematik ist in ihrer Tragweite erst in den letzten Jahrzehnten voll ins Bewußtsein getreten. Sie mußte verborgen bleiben, solange man dem sprachlichen Kunstwerk wie der Kunst allgemein überzeitlichen Wert zumaß. Für Platon und Aristoteles, aber auch das Mittelalter und die Renaissance war Dichtung "Offenbarung des Universalen" und rückte damit in die "Nähe ebenso zum Bereich der Philosophie wie zur Welt des Religiösen und Mythischen"35). Für die Klassik stellte sie einen rein ästhetischen Wert dar, in dem eine "höhere Wahrheit"36) (v. Verf. gesp.) ahnbar werden sollte.

Daß eine solche statische Auffassung der dichterischen Wahrheit nicht gerecht zu werden vermag, zeigt die Erfahrung, daß ein Roman, Gedicht oder Drama, in dem noch für unsere Väter und Großväter Wesentliches sichtbar wurde, uns nicht mehr betrifft. Wir sprechen dann davon, daß uns diese Dichtung nichts mehr angehe, uns nichts mehr zu sagen habe, daß wir damit nichts mehr anfangen können.37) Oft erweist sich ein solches Werk in der Tat als unzeitgemäß, vielfach muß es aber auch nur von einem ganz bestimmten Vorverständnis befreit werden, damit es in einem neuen Licht erscheinen und wieder Aussagekraft gewinnen kann. Hölderlin beispielsweise galt "bis ins 20. Jahrhundert hinein als ein empfindsamer, sich in fruchtloser Griechenlandssehnsucht verzehrender Jüngling."38) Aus dem Horizont des George-Kreises entdeckte man dann zu Beginn dieses Jahrhunderts in Hölderlin den "Seher", den "Rufer des Neuen Gottes"39), womit eine Hölderlin-Renaissance eingeleitet wurde, die teilweise noch heute nachwirkt. Ähnliche, jeweils horizontgebundene Wandlungen zeigen sich in der Rezeption Schillers vom unpolitischen Idealisten zum imperialistischen Nationalisten, Moralisten, schließlich zum überzeugten Marxisten.40) Sicherlich sind solche unterschiedlichen Auffassungen u. a. auch mit darauf zurückzuführen, daß jeder Interpret "nur seinem eigenen Stichwort nachjagt, ohne auf das des Nachbarn"41), besonders das des Dichters selbst zu hören; in ihnen spiegeln sich jedoch vor allem die perspektivischen Änderungen des Vorverständnisses, aus dem die dichterische Wahrheit vornommen wird. - Gerade in unserer Zeit erleben wir es immer wieder, daß Dichtungen - z.B. die von den Zeitgenossen und unmittelbaren Nachfahren im 19. Jahrhundert kaum beachteten Werke Georg Büchners -, die lange Zeit in Bücherschränken verstaubten, weil man mit ihnen nichts anzufangen wußte, plötzlich neue Aktualität erlangen, ja altbewährte Klassiker in den Hintergrund drängen. Selbst ein Gedicht wie Goethes 'Wandrer's Nachtlid', das auf den ersten Blick außerhalb jeglicher zeitlicher Relationen zu stehen scheint, unterliegt der Horizontgebundenheit des Betrachters. Es ist ein Unterschied, ob ein Zeitgenosse Goethes oder ein von den Erschütterungen dieses Jahrhunderts gezeichneter Mensch die dort evozierte Geborgenheit rezipiert.

Alle diese Beobachtungen zeigen, daß sich von unveränderlichen, ewigen, zeitlos gültigen Wahrheiten der Dichtung kaum sprechen läßt. Vielmehr ist die Wahrheit des Kunstwerks stets aufs Neue zu realisieren, indem sie als solche erfahren wird. Sie kann vergessen, aber auch wiederentdeckt

werden oder in einem neuen Licht aufgehen.

"Für die Bewahrung erst gibt sich das Werk in seinem Geschaffensein als das wirkliche, d.h. . . . : werkhafte anwesende.

So wenig ein Werk sein kann, ohne geschaffen zu sein, so wesentlich es die Schaffenden braucht, so wenig kann das Geschaffene selbst ohne die Bewahrenden seiend werden." 42)

Voraussetzung für eine "Bewahrung" der Dichtung ist ein bestimmter geschichtlicher Horizont, in dem sowohl der Künstler als auch der seine Werke vernehmende Hörer oder Leser eingelassen sind. Im dichterischen Gebilde entsteht zwar ein Sinnzusammenhang, der seine eigene Gegenständlichkeit und Wahrheit besitzt, trotzdem ist in ihm gleichzeitig ein spezifisches geschichtliches Bewußtsein aufgehoben, das es mit seinem Publikum verbindet: dem zeitgenössischen Publikum, soweit dieses in der Lage ist, auf die Wahrheit der betreffenden Dichtung zu hören, dem Publikum späterer Zeiten, soweit dieses sich noch oder wieder der gestalteten Wahrheit mitzugehörig weiß. Das Weiterwirken literarischer Werke hängt davon ab, ob

"sie ihre eigenen, in ihrem Inneren erscheinenden einzelnen geschichtlichen Gehalte und Formen in einer eigentümlich überlegenen Weise überschreiten und deren Bedeutungen und Formqualitäten derart erweitern und bereichern, daß sie Bedeutung und Wert auch für alle späteren Zeiten zu erhalten vermögen, ja daß diese späteren Zeiten jeweils immer neue und andere Bedeutungen, Sinnbezüge und formale Qualitäten in diesen Werken 'entdecken' ." 43)

Von hier aus wird der Wandel im Verständnis bestimmter Dichtungen einsichtig: er ist in erster Linie nicht durch die Willkür, sondern die Horizontgebundenheit der jeweiligen Interpreten bedingt. 44)

III. Aufgabe einer „literarischen“ Erwachsenenbildung in der Gegenwart

Um eine "literarische" Erwachsenenbildung in der Gegenwart angemessen begründen zu können, haben wir zunächst versucht, das Wesen des sprachlichen Kunstwerks näher zu bestimmen. Indem wir die hierbei gewonnenen Ansatzpunkte prüfen, nehmen wir unsere literaturpädagogische Fragestellung wieder auf.

Die Dichtung als Dichtung - so sahen wir - ist vor allem durch eine nur ihr zukommende Gegenständlichkeit gekennzeichnet, die sie von anderen Aussageformen grundlegend unterscheidet. Sprache besitzt hier keinen funktionalen Charakter, sondern Eigenwert; sie ist sie selbst, indem sie in sich ruhendes Sinngefüge konstituiert. Dichtung wird daher nur dort als Dichtung erfaßt, wo sie als ein autonomes Gebilde erscheint und nicht in den Dienst anderer, außerhalb liegender Zwecke tritt. Als Ergebnis einer Gedichtbetrachtung - z. B. 'Wandrer's Nachtlid' - stellt sich beim Leser oder Hörer nicht eine Bereicherung seiner Gefühlskräfte, eine Festigung einer bestimmten Gesinnung, die Lösung eines Problems oder eine Geschmacksverbesserung ein, vielmehr kann nur das Kunstwerk selbst in sei-

ner Fülle und Schönheit hervortreten und als solches erfahren werden.

Der Sinnzusammenhang des sprachlichen Kunstwerks macht, wie wir erkannten, Wahrheit sichtbar, in der Dinge und Menschen auf einmalige, so nur im Medium der Dichtung mögliche Weise in ihrem Sein Präsenz erlangen. Als mögliches Ziel literaturpädagogischer Bemühungen ließe sich hieraus die Vermittlung von oder die Hinführung zur Wahrheit ableiten. Bildung durch Dichtung - könnte man etwa formulieren - als Mittel zur Erschließung von Seiendem, zur Erkenntnis von Zusammenhängen und Strukturen. Goethes 'Wandrer's Nachtlied' würde danach dem um das Gedicht bemühten Hörer oder Leser die Geborgenheit des Menschen in der Allnatur, Büchners Novelle 'Lenz' menschliches Dasein als Verzweiflung und Enzensbergers 'Landessprache' die Verkehrtheit deutscher Zustände "vermitteln".

Eine solche Umschreibung des literarischen Bildungsvorgangs erweist sich jedoch als unangemessen, da die Wahrheit der Dichtung unlösbar an ihre Gegenständlichkeit gebunden ist. Sie kann nicht "vermittelt" werden; vielmehr ist sie nur erfahrbar, indem man sich einem Gedicht, Roman oder Drama zugehören läßt und ihm verstehend entspricht. Darüberhinaus ergab sich, daß die Wahrheit des Kunstwerks nicht etwas Statisches, Immer-Gültiges, Unwandelbares darstellt, sondern durch verschiedene, jeweils aus einem anderen Horizont hervorgehende Hörer oder Leser stets aufs Neue zu realisieren ist.

Bildung durch Dichtung - diese Vorstellung, wie auch immer verstanden, erweist sich somit dem sprachlichen Kunstwerk gegenüber als nicht gerechtfertigt, ja sie verfälscht dessen eigentliches Wesen. Sie konnte sich nur durchsetzen und so lange lebendig bleiben, weil man die Dichtung - wie alle Bereiche des Menschlichen - als Gegenstand oder Inhalt auffaßte, der dem Menschen und seiner Vervollkommenung zu dienen hat, ohne nach der ihr zukommenden Seinsweise und der ihr angemessenen Entsprechung zu fragen. Im Vernehmen des sprachlichen Kunstwerks verwirklicht sich vielmehr Mensch-Sein. Denn ebenso wie die Erfahrungen der Mitmenschlichkeit, der Buntheit und Fülle, die Welt und Natur ansichtig werden lassen, der philosophischen oder wissenschaftlichen Einsicht läßt auch die Erfahrung der Kunst den Menschen als Menschen hervorgehen. Dabei ist die Dichtung nicht Mittel zu meinem Mensch-Sein - um auch diesem Mißverständnis vorzubeugen -, sondern dieses ereignet sich im Vernehmen des Kunstwerks.

Trotzdem kann und darf im Zusammenhang mit der Dichtung auf Bildung nicht verzichtet werden, sie ist die Voraussetzung dafür, daß das sprachliche Kunstwerk als Kunstwerk verstanden wird. Denn jenes angemessene Verstehen der Dichtung ist nicht angeboren, sondern muß erlernt werden. Die der Dichtung eigene Logik, die sich - wie wir sahen - von der anderer Formen sprachlicher Mitteilung grundlegend unterscheidet, bedarf der behutsamen Erschließung und einer adäquaten Betrachtungsweise.

"Denn durch ein Denken, Sehen oder Lesen mit einer vom Werk nicht geforderten, also falschen Einstellung wird das Werk verdeckt, vergewaltigt, ist es nur noch äußerlich oder als ein ganz anderes vorhan-

den, aber nicht mehr als das Sinngebilde, das es in Wirklichkeit ist." 45)

Büchners "Lenz" blieb z. B. lange Zeit als Dichtung verborgen, weil man ihn mit dem Report über einen klinischen Fall verwechselte. Aufgabe literarischer Bildung muß es daher sein, den Menschen zum angemessenen Verstehen der Dichtung hinzuführen, ihm zu zeigen, was die Gegenständlichkeit des sprachlichen Kunstwerks ausmacht und wie darin Wahrheit zum Vorschein kommt. Dazu sind bestimmte Kenntnisse, wie etwa die des Versmaßes, des Reims oder Rhythmus unumgänglich, vor allem aber setzt ein solches Verstehen das wiederholte gemeinsame Am-Werk-Sein voraus, bei dem Dichtungen als das eröffnet und verstanden werden, was sie in Wahrheit sind. In solchem Am-Werk-Sein, der Interpretation, d. h. der Auslegung des Gelesenen, geschieht Bildung, und zwar einmal dadurch, daß ein Gedicht oder ein Drama als solches hervortritt, zum anderen indem sich allmählich das selbständige Hören und Vernehmen sprachlicher Kunstwerke einstellt bzw. Kunst und Nichtkunst voneinander unterschieden werden können.

Literarische Bildung als Eröffnung sprachlicher Kunstwerke und Einweisung in den Bereich der Dichtung ist zunächst der Schule aufgegeben, wo Kind und Jugendlicher über einfache Formen wie Märchen, Sage und Legende allmählich zu anspruchsvolleren Werken hingeführt werden müssen und sollen. Ziel ist dabei

"der mündige Leser, der über die erforderliche Lesefertigkeit verfügt und Freude am Lesen hat, der seine Lektüre sinnvoll zu wählen und verstehend aufzunehmen, aber auch kritisch zu beurteilen vermag." 46)

Daß damit vor allem die Volksschule in ihrer bisherigen Gestalt überfordert ist, liegt unmittelbar auf der Hand:

"Es erweist sich, daß der Grund nicht tragfähig genug ist, auf dem sich ein wirkliches Literaturverständnis des nun allmählich reifer werdenden Menschen entwickeln könnte." 47)

Dies liegt vor allem daran, "daß der größte Teil unserer Bevölkerung die Schule verläßt, ehe das Reifestadium erreicht ist, das die Voraussetzung für den Umgang mit literarischen Texten bildet. Selbst das einfache Informationslesen geht im Alter von 14 oder 15 Jahren oft noch nicht reibungslos vor sich, wenn der informierende Text schwieriger ist. Erst recht ist der Zugang zum erheblich spröderen literarischen Text in diesem Alter nur in seltenen Ausnahmen zu finden." 48)

Hier ist neben der Berufsschule, die sich der literarischen Erziehung bislang kaum oder nur unzureichend angenommen hat, die Erwachsenenbildung aufgerufen, helfend einzugreifen: das Interesse des der Schule entwachsenen Jugendlichen für Dichtung zu wecken, zu fördern, zu vertiefen und in die dem sprachlichen Kunstwerk angemessenen Bahnen zu lenken. Daß diese Aufgabe von den verschiedenen Bildungsorganisationen - vor allem seit den neunziger Jahren - in Angriff genommen worden ist, haben wir bereits zu zeigen versucht. Es stellte sich jedoch heraus, daß diese Bemühungen zum großen Teil die Dichtung als Dichtung verfehlten und verfehlen mußten,

weil sie mit ihr Zwecke verfolgten, die gar nicht in ihr angelegt sind.

Zweifellos sind die Voraussetzungen für literaturpädagogische Unternehmungen auf breiter Ebene mit dem Übergang von der Arbeits- zur Freizeitgesellschaft heute günstiger denn je geworden.⁴⁹⁾ Für die Vortragenden volkstümlicher literaturgeschichtlicher Vorlesungen im 19. Jahrhundert etwa war es - wie wir sahen - noch selbstverständlich, daß nur Gebildete an derartigen Veranstaltungen teilnahmen, weil sie allein über ausreichende Muße verfügten. Ebenso hielt Karl Marx in seiner "Deutschen Ideologie" aus dem Jahre 1845/46 eine Realisierung des Mensch-Seins durch die Erfahrung von Kunst und Literatur für die Arbeiterschaft mit den Gegebenheiten der industriellen Gesellschaft für unvereinbar:

"Sowie nämlich die Arbeit verteilt zu werden anfängt, hat jeder einen bestimmten ausschließlichen Kreis der Tätigkeit, der ihm aufgedrängt wird, aus dem er nicht heraus kann; er ist Jäger, Fischer oder Hirt oder kritischer Kritiker, und muß es bleiben, wenn er nicht die Mittel zum Leben verlieren will."⁵⁰⁾

Erst die zunehmende Verkürzung der Arbeitszeit verschaffte breiteren Schichten der Bevölkerung die Muße, die nötig ist, um sich in ein Buch - ein Sachbuch oder eine Dichtung - hineinzuversenken und für seine Aussagen zu öffnen.

Daß Interesse und Aufgeschlossenheit für Schöne Literatur bei einem großen Teil gerade der Arbeiterschaft - trotz unzureichender Bildungsvoraussetzung auf dem literarischen Sektor - durchaus vorhanden sind, zeigen verschiedene Statistiken und Enqueten seit der Jahrhundertwende:⁵¹⁾

"Wird dem Arbeiter im umfassenenden Buchbestand einer modern eingerichteten Freihandbücherei gezeigt, daß es noch andere Literatur gibt als die zweifelhaften Produkte, die die meisten Leihbüchereien und Kioske anbieten, dann geht er mutig, voller Wissens- und Erkenntnisdrang darauf zu. Wie er werkgerecht seine Facharbeit leistet, so geht er in dem weiten Land der deutschen und der Weltliteratur auf Entdeckungen aus und erringt sich Schritt für Schritt, mit Hilfe und Beratung erfahrener Bibliothekare, eine für ihn neue Welt ..."⁵²⁾

Eine wesentliche Intensivierung dieses Interesses darf man sich von der Verlängerung der Schulzeit um ein bis zwei Jahre sowie der niveaumäßigen Anhebung des Literaturunterrichts auf der Volksschuloberstufe, wie sie von den Pädagogischen Hochschulen durch Ausbildung von Wahlfach-Deutschlehrern angestrebt wird⁵³⁾, bzw. durch die Einrichtung nach Leistung und Neigung differenzierter Gesamtschulen versprechen. Allerdings behält dann immer noch die Forderung Heinrich Wolgasts aus dem Jahre 1902 - wenn auch in modifizierter Form - Gültigkeit, daß "um die in der Schule gezeigten Erfolge für das Leben sicher zu stellen" "a) ... die Fortbildungsschule (seit 1919: die Berufsschule) sich der Pflege der künstlerischen Bildung" annehme, und "b) der Lehrer bestrebt" sei, "bei Volksbildungsveranstaltungen dem künstlerischen Prinzip zu seinem Rechte zu verhelfen"⁵⁴⁾. Denn selbst im Rahmen eines neunten und zehnten Schuljahres lassen sich allenfalls Anregungen zur Lektüre dichterischer Werke geben und die Grundvoraussetzungen für deren Verständnis schaffen, die jedoch in der

Regel wieder verkümmern dürften, wenn sie nicht über diese Zeit hinaus wach gehalten und weiter ausgebaut werden.

Im Unterschied zur Volksschule, wo literaturpädagogische Bemühungen bis vor kurzem kaum eine Rolle spielten, nahm die Dichtung im Rahmen des gymnasialen Deutschunterrichts, vor allem der Oberstufe, etwa seit der Mitte des vergangenen Jahrhunderts⁵⁵⁾ eine dominierende Stellung ein:

"Der Deutschunterricht der Oberstufe beschränkt sich weithin auf die Lektüre und Besprechung von Dichtung ... Man muß also den Deutschunterricht der Oberstufe im Hinblick auf seinen Stoff weitgehend unter den Begriff des Literaturunterrichts fassen." ⁵⁶⁾

Ziel einer derartigen literarischen Bildung sollte die schon von Herder und Humboldt geforderte Kenntnis der "bedeutsamsten Meisterwerke unserer Literatur", die Vermittlung von "Wertmaßstäben für Gehalt und Gestalt des Schrifttums" ⁵⁷⁾ sowie die Befähigung des "jungen Menschen" sein, aus der deutschen geistigen Überlieferung, vor allem aus der großen deutschen Dichtung, Führung und Geleit zu gewinnen. ⁵⁸⁾ Damit wurden Bekanntschaft mit bestimmten, zur Norm erhobenen - teilweise auswendig zu lernenden - Gedichten, Dramen und Romanen sowie die Sicherheit des literarischen Geschmacks zu entscheidenden Kennzeichen des Gebildeten schlechthin, und bis in die jüngste Vergangenheit blieb maßgeblich, was Niethammer vor mehr als 160 Jahren forderte:

"Das Herrlichste" der "classischen Geisteswerke unserer Nation" "müßte schon durch den Erziehungsunterricht zum Gemeingut der Nation erhoben werden; daß müßten Alle lernen und Alle kennen, damit unbekannt zu seyn müßte als Beweis von Barbarei beschimpfend seyn." ⁵⁹⁾

Daß die mit dem bestandenen Abitur erreichte literarische Bildung selbst bei Akademikern kaum für ein ganzes Leben ausreicht, zeigt nicht erst heute ein Blick in die Foyers unserer Theater. Wie hilflos steht ein großer Teil des Publikums nicht nur modernen bzw. avantgardistischen, sondern auch "traditionellen" Stücken gegenüber, obwohl einst in der Prima Schiller, Goethe, sogar Brecht ausführlich behandelt wurden! Die Ursache hierfür ist zweifellos in erster Linie darin zu suchen, daß - ähnlich wie in anderen Bereichen - literarische Ordnungsschemata, an die man sich halten könnte, immer mehr verloren gegangen sind und stattdessen einem Pluralismus künstlerischer Gehalte, Formen und Stile Platz gemacht haben, die jeweils neu aus sich verstanden werden wollen.

"Wir haben Stile, aber keinen Stil. Wir geben Bestandsaufnahmen; aber die Position des Betrachters (wenn er überhaupt eine hat) ist nur noch gebrochen erkennbar ... Nun, man mag das bedauern ...; man mag die Einhelligkeit des 'so und nicht anders' beschwören - ändern wird man die stilreiche Stillosigkeit unseres Jahrhunderts nicht. Nein, es bleibt uns nichts anderes übrig, als dem Schriftsteller zu gestatten, sich jene Fixpunkte zu suchen, die ihm einen Standpunkt inmitten des Chaos gewähren." ⁶⁰⁾

Die Schwierigkeiten, denen sich der Deutschunterricht der Gymnasien gegenübergestellt sieht, erhöhen sich noch dadurch, daß "die Arbeit mit dem

Schrifttum" heute nicht mehr "als Literatur-Unterricht für sich stehen oder gar den gesamten Raum des Deutschunterrichts auf der Oberstufe ausfüllen" kann, sondern daß vielmehr die Dichtung als eine sprachliche Erscheinungsform ihren Platz mit "gedanklichen Texten, sachbezogenen Texten, subjektiven Ausdrucksgestaltungen und der Vielfalt alltäglicher Gebrauchstexte, in denen Sprache in unmittelbarer Kommunikation faßbar wird", zu teilen hat. 61)

Die höhere Schule ist daher überfordert, will man von ihr eine abgeschlossene literarische Bildung verlangen. Sie kann zwar versuchen, den jungen Menschen durch mehrjährige Lektüre und Interpretation dichterischer Texte allmählich in eine literarische Tradition hineinzustellen, ihm Grundstrukturen der gegenwärtigen literarischen Strömungen zu verdeutlichen und ihm vor allem einen Zugang zum sprachlichen Kunstwerk zu eröffnen; "das Herrlichste" der "Meisterwerke unsrer Nation" "zum Gemeingut der Nation" zu erheben (Niethammer), ist sie jedoch ebensowenig wie zur Vermittlung ewiger Wertmaßstäbe in der Lage. Eine solche Zielsetzung verbietet nicht nur die Aufgabenfülle, die der Deutschunterricht heute wahrzunehmen hat, sondern auch die Einsicht in das Wesen des sprachlichen Kunstwerks, das sich einem derartigen Zugriff entzieht und entziehen muß, und schließlich die beschriebene Situation der Moderne, in der künstlerische Stile und Gehalte immer rascher wechseln und sich darüberhinaus komplizieren.

"Unsere Zeit erlaubt uns nicht mehr, Stoff anzusammeln um der Stoffkenntnis willen. Die jungen Menschen können nicht mehr in ihrem Gedächtnis aufstapeln, welche Dichtungen und welche philosophischen Systeme es gibt, weil es viel dringlicher ist, daß sie an einigen wenigen gültigen Werken erfahren, was Dichtung und was Denken bedeutet; welche Wege zum Verständnis des einen wie des anderen führen. Sie mögen soviel Erkenntnis gewinnen, daß ihnen Dichtung und Denken auch über die Schule hinaus offen bleiben, daß sie zur steten Teilhabe daran fähig werden." 62)

Der Literatur-Unterricht der höheren Schule kann also den jungen Menschen nur auf einen Weg bringen, der - soll er nicht in einer Sackgasse enden - immer wieder zu erschließen bzw. in andere Richtungen zu lenken ist. Auch hier hat die Erwachsenenbildung ihren Auftrag wahrzunehmen: das in der Schule geweckte Interesse und das dort erworbene Verständnis für Dichtung lebendig zu erhalten, zu vertiefen und vor allem für das jeweils Neue zu öffnen, damit dieses nicht der Manipulation kleiner Gruppen bzw. Bestseller-Listen anheimfällt. Denn

"jenes Publikum, das Dichtung zu lesen versteht und Maßstäbe besitzt", ist "- mag es zahlenmäßig unter den Lesenden nur eine kleine Schicht bilden - für ein ranghohes literarisches Leben ebenso wichtig ... wie ranghohe Autoren, Verleger und eine ranghohe Kritik." 63)

IV. Die Auswahl der Dichtung für die praktische Bildungsarbeit

Eines der Hauptprobleme innerhalb der "literarischen" Erwachsenenbildung - vor allem vor 1945 - war das der Auswahl geeigneter Dichtungen für die praktische Bildungsarbeit. Es stellte sich zumeist unmittelbar im Zusammenhang mit der Frage nach den literaturpädagogischen Intentionen, mußte doch deren Wirksamkeit wesentlich davon abhängen, inwieweit die dargebotenen Werke ihnen entsprachen. Die Bewertung der Dichtung nach festen, durchweg ideologisch bedingten Maßstäben führte - wie wir sahen - zur Postulierung einer den jeweiligen Zielsetzungen angepaßten Idealdichtung auf der einen, zur Ablehnung jeglicher, von den geforderten Normen abweichender oder ihnen gar widersprechender Literatur auf der anderen Seite. Die genaue Ein- und Abgrenzung der als Bildungslektüre geeigneten Werke läßt es angemessen erscheinen, hier von einem Lektüre k a n o n zu sprechen.

Auch unser Versuch, eine literarische Erwachsenenbildung in der und für die Gegenwart neu zu begründen, darf auf eine Erörterung des Auswahlproblems nicht verzichten; kann es doch nicht gleichgültig sein, an welche Dichtungen der Erwachsene herangeführt wird. Dabei ergibt sich allerdings eine wesentliche Akzentverschiebung: ging es bisher vor allem darum, Werke auszuwählen, mit denen sich bestimmte außerhalb ihrer selbst liegende Zwecke erreichen ließen, gilt es nun zu überlegen, welche Dichtungen geeignet sind, den Erwachsenen sprachliche Kunstwerke als Kunstwerke erfahren zu lassen, zum anderen welche Werke einer Erschließung in erster Linie bedürfen, und schließlich welche dem Erwachsenen als Erwachsenen besonders angemessen sind. Schon die Formulierung dieser Aspekte des Auswahlproblems zeigt, daß es sich hier nicht um die Fixierung fester Maßstäbe oder gar eines Lektürekanons handeln darf, sondern daß lediglich M a ß g a b e n entworfen werden können, die zwar Verbindlichkeit besitzen, aber soviel Spielraum enthalten, daß sie am einzelnen Kunstwerk stets individuell und immer wieder aufs Neue zu realisieren sind.

1. Als erstes Kriterium muß das der Q u a l i t ä t genannt werden: Werke der Schönen Literatur sind nur dann als K u n s t w e r k e erfahrbar, wenn sie eine eigene Gegenständlichkeit zu evozieren fähig sind. Dies scheint selbstverständlich; die Geschichte literaturpädagogischer Unternehmungen hat jedoch gezeigt, daß dem nicht so ist. Die künstlerische Gestalt einer Dichtung war nur in den seltensten Fällen, oft überhaupt nicht maßgeblich für ihre Berücksichtigung in der praktischen Bildungsarbeit. Stattdessen entschieden ideologische Gehalte oder rein inhaltliche Momente über ihre pädagogische Brauchbarkeit. Besonders deutlich wurde dies am Fall Körner, dessen vaterländische Begeisterung alle künstlerischen Mängel verdecken konnte und dazu ausreichte, ihn zu einem der bildungswirksamsten 'Dichter' der Zeit vor, zum Teil sogar nach dem Ersten Weltkrieg werden zu lassen. Selbst heute begnügt man sich häufig bei der Auswahl von Gedichten, Dramen oder Romanen mit deren 'guter Tendenz' oder dem in ihnen gestalteten 'interessanten Problem', ohne darauf zu achten, ob sie wirklich den Anspruch erheben können, K u n s t w e r k e zu sein.

Eine literarische Erwachsenenbildung, die sich das Ziel setzt, den Er-

wachsenen Dichtung als Dichtung erfahren zu lassen, muß dagegen stets von der das Werk zum Werk erhebenden Gegenständlichkeit ausgehen. Nicht daß Wahrheit, sondern daß Wahrheit durch die der Dichtung eigene Gegenständlichkeit zum Vorschein kommt, erkannten wir als dem sprachlichen Kunstwerk wesensgemäß. Die für die Auswahl verantwortlichen Erwachsenenbildner werden sich also immer wieder die Frage vorzulegen haben, ob es sich bei einem bestimmten literarischen Text um eine verdichtete Erfahrung bzw. Empfindung handelt oder lediglich um ein 'billiges' Traktätchen. 'Hat der Dichter eine seiner Aussage angemessene Form gefunden?'; 'hat der Tempuswechsel vom Perfekt ins Präsens in dem und dem Abschnitt eine besondere Funktion?'; 'hat diese bestimmte Stelle einen sinnvollen Bezug zum Ganzen der Dichtung?' - Vorüberlegungen solcher Art sollten dem Literaturdozenten an der Volkshochschule beispielsweise nicht erlassen bleiben.

Dabei gilt es allerdings ein Mißverständnis aus dem Weg zu räumen, das zu folgenschweren Fehlentwicklungen führte und zum Teil - wenn auch in veränderter Form - noch heute einen Zugang zu verschiedenen Dichtungen verwehrt: die Gleichsetzung von künstlerischem Wert mit der Erfüllung einer poetischen Norm. Die moderne Literatur seit den neunziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts etwa mußte vor allem deshalb verborgen bleiben, weil sie an der klassischen Poetik gemessen wurde. Heute stellt sich ein ähnliches Problem in bezug auf gewisse avantgardistische Werke, welche mit dem uns geläufigen Vorverständnis von Dichtung nicht zu vereinbaren sind.

Ein "Vorurteil, das, ohne sich dessen gewiß zu sein, bereits weiß, wieso etwas ein Gedicht, ein literarisches Gebilde sei, dieses Vorurteil ist es, das als Sperre zwischen Leser und literarischem Werk steht." (64)

2. Mit dem Kriterium der Qualität unlösbar verbunden ist das der Aktualität, erkannten wir doch, daß eine Dichtung immer wieder aufs Neue in der Zeit als solche erfahren werden muß, um lebendig zu bleiben. Die Behauptung des Gutachtens des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: 'Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung' aus dem Jahre 1960 etwa, "alle große Dichtung" sei "zeitlos und aktuell zugleich" (65), ist daher als mißverständlich anzusehen. Gerade die Erwachsenenbildung hat die hier auftauchende Problematik sehr ernst zu nehmen, da der erwachsene Mensch, der sich - im Unterschied zum Schüler - auf völlig freiwilliger Basis mit Dichtung beschäftigt, nur den Anspruch solcher Werke erfahren wird, die ihm in seiner Situation, d. h. in und aus seinem Horizont, etwas zu sagen haben.

Was aber soll 'Aktualität' heißen? Wer hat zu bestimmen, was aktuell ist? Ja, woran kann man Aktualität überhaupt messen? Zweifellos stellt dies eine der kompliziertesten literaturpädagogischen Fragen dar, der jedoch gerade deshalb nicht ausgewichen werden darf.

Wir sahen, daß Schriftsteller und Publikum durch ein gemeinsames geschichtliches Bewußtsein miteinander verbunden sind. Von hier aus liegt es nahe, Aktualität zunächst der jeweils modernen Dichtung zuzuschreiben, da

der Autor der unmittelbaren Gegenwart im Werk Wahrheit über die Welt vor Augen stellt, der der Leser zugehört. Dagegen spricht die alltägliche Erfahrung, daß gerade die jüngste Gegenwartsdichtung im allgemeinen unverstanden bleibt, weil das Bewußtsein des Autors dem seines Publikums weit voraus ist. Dem geschichtlichen Horizont des Durchschnittserwachsenen, soweit er überhaupt literarisch interessiert ist, entspräche heute also die zwar moderne, wenn auch nicht avantgardistische Dichtung, wobei wir hier unter "modern" generell die Literatur seit der Jahrhundertwende verstehen wollen.

Die so definierte Moderne ist ein sehr vielschichtiges Phänomen. Sie umfaßt Dichtungen, die bestimmten Veränderungen der außerdichterischen Wirklichkeit sowie einem veränderten Bewußtsein durch entsprechende formale Konsequenzen Ausdruck verliehen haben, und andere, die trotz dieser Veränderung an tradierten Formen haften und damit den von der Dichtung erhobenen Wahrheitsanspruch nicht einlösen. Maßgeblich für die Aktualität eines modernen poetischen Textes muß daher sein, inwieweit "das von der geschichtlichen Situation aus zu Sagende"⁶⁶⁾ *a n g e m e s s e n* ins Werk, d. h. in die der Dichtung eigene Gegenständlichkeit erhoben wird.

Erwiesenermaßen bevorzugt ein großer Teil der Leser Lyrik, Dramen und Romane, deren künstlerische Form hinter dem Anspruch ihrer Aussage zurückbleibt. Hier hat die Erwachsenenbildung korrigierend einzugreifen und schon durch ihre Auswahl auf moderne Werke hinzuweisen, in denen Gehalt und Gestalt eine Einheit darstellen. Wo allerdings in moderner Dichtung Aktualität künstlerisch eingelöst wird und wo nicht, ist im einzelnen Fall stets aufs neue zu fragen.⁶⁷⁾

Die Untersuchung von Volkshochschulprogrammen durch die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zeigt, daß die meisten Literaturdozenten solchen Überlegungen gegenwärtig Rechnung tragen.⁶⁸⁾ Allerdings bleiben sie vielfach vor dem "stilistischen Experiment" stehen.⁶⁹⁾ Die Erwachsenenbildung wird sich deshalb in Zukunft darum bemühen müssen, der avantgardistischen als der auch künstlerisch auf der 'Höhe der Zeit' befindlichen Dichtung besser gerecht zu werden, um ein Verständnis für sie in breiteren Kreisen zu wecken.

In diesem Zusammenhang erscheint es allerdings notwendig, das Kriterium der Aktualität von der bloßen Mode abzuheben. Aktuell sind nicht die Dichtungen, die momentan im Höchstkurs stehen, sondern diejenigen, die einen inneren Bezug zum Horizont des Lesers oder Hörers aufweisen. Wie verhängnisvoll ein Der-Mode-Folgen sein kann, zeigt die George Forestier-Affäre der fünfziger Jahre:

"Sein erstes Gedichtbändchen erschien 1952: 'Ich schreibe mein Herz in den Staub der Straße.' Es erlebte bereits zwei Monate später eine zweite Auflage, dann folgten immer neue Auflagen; die Gesamtzahl der verkauften Bändchen dürfte schätzungsweise zwischen 15000 und 20000 liegen, eine für Lyrik sensationelle Zahl.

Woran lag dieser Erfolg? Die positiven bis überschwenglichen Urteile über Forestiers Lyrik waren eine Folge außerkünstlerischer Umstände ... Dieses Außerliterarische ist bei Forestier der Lebenslauf.

Der machte den Erfolg, das Geschäft, nicht die Lyrik. Dieser - erfindene - Lebenslauf war eine überaus geschickte Mischung aus kommerzieller Werbung, politischer Aktualität und Sentimentalität. Überspitzt gesagt: bei Forestier ist das am raffiniertesten Gedichtete der Lebenslauf." 70)

Daß die Volkshochschulen und ihre Programme sich nicht ganz frei sprechen können von einer "etwas vordergründigen Aktualität", zeigt die Statistik:

"Wer nicht durch letzte Produktionen im Gespräch ist, kommt offensichtlich nur noch im Ausnahmefall durch spezielle Kenner und Freunde dieser Autoren zu Wort. Wer nicht besonders Aufhebens von sich macht, kommt auch in der VHS wenig zu Geltung ... "71)

Während sich die moderne Literatur aufgrund des in ihr enthaltenen zeitgenössischen Bewußtseins für die Erwachsenenbildung unter dem Gesichtspunkt der Aktualität anbietet, ist die Voraussetzung für ein Lebendig-Werden-Können traditioneller Dichtungen ein Hineinragen des spezifischen im Werk hervortretenden historischen Bewußtseins in die Gegenwart. Die Erwachsenenbildung wird also die zu ihr kommenden Menschen nicht deshalb an eine Dichtung heranzuführen suchen, weil sie einmal als "groß", "wahr", und "gültig" apostrophiert worden ist⁷²⁾, sondern weil in ihr Wahrheit erscheint, der sich der moderne Leser oder Hörer noch oder wieder zugehörig weiß.

Ein derartiges Auswahlkriterium hat in Deutschland keine große Tradition. Trotzdem gab es schon in den zwanziger Jahren in der Schulpädagogik Stimmen, die sich für eine Auswahl traditioneller Dichtungen nach dem in ihnen enthaltenen Bezug zur Gegenwart eingesetzt haben.

"Wo Dichtung ..., erst mal nur moderne Dichtung ... Erst mal muß überhaupt das, was unseres Geistes ist, aufgegriffen werden, und dann kommt es darauf an, von hier aus ähnliche Erscheinungen herbeizuziehen oder die Wurzeln für das zu uns Gehörige in der Vergangenheit zu suchen. Der Weg wird zeitlich genau umgekehrt zu gehen sein als die Entwicklung der Literatur selbst ihn ging."73)

Auch in der Erwachsenenbildung lassen sich Ansätze zu einer solchen Art der Betrachtung nachweisen, die ihren Niederschlag in dem 1930 erschienenen Aufsatz Wilhelm Schusters über die "Aufgaben der Literaturpädagogik der Volksbücherei" fanden, dann aber mit dem Aufkommen des Nationalsozialismus nicht weiter verfolgt wurden.

"Die Literaturpädagogik der Volksbücherei ... soll das Schrifttum aus dem Lebensgefühl und dem kulturellen, sozialen und politischen Wollen der Gegenwart werten, auswählen und darbieten."74)

Unter dem Gesichtspunkt der Aktualität drängen sich von älteren Dichtungen zunächst die auf, die erst im und aus dem Horizont der Moderne als wahr erkannt wurden und Bedeutung erlangten, z. B. das Werk Georg Büchners, das in seiner Modernität den Dramen eines Ionesco oder Beckett um nichts nachsteht und von dem aus sich Zugang zu Grabbe, ja selbst zur Barockdichtung finden läßt. Andere Bezüge zur Vergangenheit treten unter dem Aspekt der modernen politischen Dichtung hervor und sind in den letzten

Jahren gesehen worden.⁷⁵⁾ Wer die Erfahrungen Biermanns, Enzensbergers, Brechts u. a. einholt, der wird leicht einen Zugang zu den zeitkritischen Werken Heines, ja vielleicht sogar zu den politischen Sprüchen des Walther von der Vogelweide finden.

Überraschenderweise sind solche Einsichten von den Literatur-Dozenten der Volkshochschulen bisher kaum für die Praxis fruchtbar gemacht worden, was daran liegen mag, daß eine Beschäftigung mit der Moderne als vordringlich erschien, oder daß die Voraussetzungen bei den entsprechenden Lehrkräften für derartige Kurse fehlten. Es mutet anachronistisch an, wenn das Schwergewicht bei der Behandlung traditioneller Dichtungen immer noch einseitig bei Goethe liegt, Büchner oder Heine dagegen nur vereinzelt in einem eigens ihnen gewidmeten Arbeitskreis zu Wort kommen.⁷⁶⁾

Aktualität kann sich auch vom rein Sprachlichen her, von bestimmten Bildern, Zeichen, die in ihrer vertrauten Unvertrautheit faszinieren, eröffnen. Die moderne Lyrik, wie sie von Baudelaire, Valéry und Mallarmé begründet worden ist, hat unser Ohr auf derartige Entdeckungen vorbereitet und wesentlich mit dazu beigetragen, daß die große Tradition der manieristischen Dichtung etwa wieder lebendig werden konnte.⁷⁷⁾

"In der heftigen Bewegung der Hofmannswaldauschen Gedichte (- z.B. -) leuchten Bilder und Sätze auf, die uns nicht aus der uns überlieferten Vorstellungswelt vertraut sind. Aber manches, wenn wir uns erst über einige Fremdheiten hinweggesetzt haben, leuchtet uns ein. Neue Ausdrucksmöglichkeiten werden lebendig. Sprachlich Unerfahrenes, Kühnes, Gewaltiges fasziniert uns, weil wir nach neuem Ausdruck suchen. Und unvermittelt öffnen sich, (über die, meinetwegen, Lust am bloß Artistischen) auch Erfahrungsräume; wir entdecken, daß etwas diesen Versen Entsprechendes auch in uns vorhanden ist, daß wir es nur aufdecken müssen, entdecken, erleuchten müssen und daß wir es, mit Hilfe dieser Verse, können."⁷⁸⁾

Einen solchen Bezug zur Literatur früherer Jahrhunderte sollten die für literaturpädagogische Unternehmungen verantwortlichen Erwachsenenbildner aufnehmen, um von hier aus ein lebendiges, gegenwartsbezogenes Verhältnis zur Überlieferung mitentwickeln zu helfen und breite Schichten an die dort sichtbar werdende dichterische Wahrheit heranzuführen.

Zwei Komplexe traditioneller Dichtung bedürfen heute vor allem der Prüfung und Sichtung im Hinblick auf ihre Aktualität: die deutsche Klassik und der sogenannte "bürgerliche" oder "poetische" Realismus der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts.

Wie sich im Verlaufe unserer historischen Untersuchungen gezeigt hat, sah man - zumindest bis 1945, teilweise noch darüber hinaus - in der klassischen deutschen Dichtung eine ideale Bildungslektüre. Seit den fünfziger Jahren hat sich dieses positive Verhältnis ins Gegenteil verkehrt.

"Im allgemeinen Bewußtsein rangieren die Klassiker nach einem Wort von Friedell etwa auf einer Ebene mit Knecht Ruprecht und König Drosselbart. Und jene Frage eines kleinen Mädchens, ob die Klassiker eigentlich wirklich gelebt hätten, bezeichnet ziemlich genau die Art unserer Bemühungen zum 'literarischen Erbe'. "⁷⁹⁾

"Die 'Schulmeister' und Germanisten ihrerseits werden sich wiederum kaum dafür bedanken, wenn 'unser Schiller' jetzt nur noch für sie reserviert sein soll. Dann lebt er lediglich weiter als ein Alpdruck des 'Lehrplans', und wir dürfen es den jungen Deutschlehrern kaum verübeln, wenn sie weit lieber zu Brecht und Dürrenmatt flüchten, um dem gehäßten Pathos und der fatalen Rhetorik von einst zu entgehen." ⁸⁰⁾

Zweifellos ist das Interesse für Schiller und Goethe - gerade in Erwachsenkreisen - durch eine vordergründige Aktualisierung - "das politische Engagement von 'Kabale und Liebe' als bescheidene Vorstufe zu Brecht" oder 'Wallenstein' als "Drama von der Hybris der Macht, das bereits Aufstieg und Fall Hitlers" vorwegnimmt ⁸¹⁾ - nicht zurückzugewinnen. Sicher ist auch, daß eine Reihe von klassischen Werken wie beispielsweise Schillers 'Tell' durch den fortgesetzten Mißbrauch, den man mit ihnen trieb, andere wie Goethes 'Hermann und Dorothea' durch "ihre etwas forciert harmonische Klassizität und stilisierte Zeitlosigkeit" ⁸²⁾ vorerst kaum zu neuem Leben erweckt werden können.

Man wird jedoch der den klassischen Dramen eigenen Gegenständlichkeit nicht gerecht, wenn man sie beispielsweise ausschließlich an Brecht und Dürrenmatt mißt. Denn ebenso wie eine moderne Dichtung beansprucht ein klassisches Werk eine Betrachtungsweise, die von der ihr zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeit ausgeht. Erst dann läßt sich die hier vorhandene Wahrheit angemessen verstehen.

Schillers 'Wallenstein' bietet neben Goethes 'Faust' das Beispiel einer klassischen Dichtung, der möglicherweise heute noch oder wieder Aktualität abzugewinnen wäre, vielleicht nicht nur trotz sondern wegen Brecht und Dürrenmatt. Denn indem sie den Menschen in seinem Bezug zum Schicksal, zur Transzendenz - oder wie immer man die Wallenstein konfrontierte Instanz nennen will -, hervorgehen läßt, stellt sie ihn in eine Wahrheit hinein, die durch eine ausschließlich immanente, gesellschaftsgebundene Darstellung etwa bei Brecht verloren gehen könnte.

Eine Überprüfung der deutschen Klassiker auf ihre Aktualität hin, die Voraussetzung für eine Aufnahme in die literaturpädagogische Arbeit der Erwachsenenbildung sein muß, hat erst begonnen. Wesentliche Einsichten zu diesem Problemkreis vermittelte der Germanistentag vom 21. - 25. Oktober 1964 in Essen, auf dem die "Frage, inwieweit und inwiefern das 'klassische Erbe' heute lebendige Wirkkraft besitzt", im Mittelpunkt der Betrachtungen stand. ⁸³⁾ Erste Anzeichen für eine kritische Bestandsaufnahme zeichnen sich auch in den verschiedenen Schiller-Ausgaben der letzten Jahre ab, wobei vor allem der von Hans Magnus Enzensberger herausgegebene 'Insel-Schiller' (ohne 'Glocke', 'Kraniche des Ibykus', 'Bürgschaft' und 'Das verschleierte Bild zu Sais') großes Aufsehen erregte. ⁸⁴⁾ Die sich an diese Edition anschließende Auseinandersetzung zwischen Marcel Reich-Ranicki, Enzensberger und W.E. Süskind in der Wochenzeitung "DIE ZEIT" ⁸⁵⁾ brachte eine Diskussion in Gang, die die Literaturpädagogik befruchten könnte. Dabei kommt es weniger darauf an, ob Schillers 'Glocke' für die Gegenwart noch zu 'retten' ist oder nicht, als vielmehr, daß man sich überhaupt Gedanken darüber macht. Hier liegt die Voraussetzung dafür, daß klassische Dichtung, wird sie für aktuell befunden, wieder als das empfan-

gen werden kann, was sie ist, nämlich als Dichtung.

"Ist eine Verlebendigung der Literatur des 19. Jahrhunderts wirklich nicht mehr möglich?"⁸⁶⁾ Diese Frage ergibt sich fast zwangsläufig angesichts des geringen Anteils von Werken dieser Epoche im Kursangebot der Volkshochschulen (nur 5 %)⁸⁷⁾. Da wir die Aktualität einer Reihe von Autoren der ersten Jahrhunderthälfte wie Büchner, Grabbe oder Heine schon aufgewiesen haben, können wir unsere Betrachtung auf die Literatur des Realismus der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts beschränken.

Unter dem Gesichtspunkt der Aktualität "müssen einmal die Dichter jener Zeit betrachtet werden, zu der wir heute in diesem Gegensatz des neu Gewordenen stehen, die Dichter des bürgerlichen Deutschland in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts, die wir gemeinhin unter dem von Otto Ludwig geprägten Begriff des *p o e t i s c h e n R e a l i s m u s* zusammenfassen: Storm, Keller, Freytag, Reuter, Raabe usw.. Und wenn im Folgenden *W i l h e l m R a a b e s L e b e n s w e r k* daraufhin geprüft werden soll, wie weit es unsere Zeit noch bewegt, so mag das ein Versuch in dieser Richtung sein."⁸⁸⁾

Raabe galt schon zu seinen Lebzeiten und gilt teilweise heute noch als der "Dichter der alten Nester, der vergessenen Winkel, der versunkenen Gärten, der Idylle", als "Lobredner und romantischer Verklärer der Vergangenheit und des engen heimatlichen Lebensraumes"⁸⁹⁾, kurz als veraltet und überholt. Bei eingehender Lektüre Raabescher Werke sucht man jedoch nach "Idyllen" vergebens, gewinnt vielmehr Einblick in eine Welt, die weit- aus eher an Beckett, Ionesco, aber auch Shakespeare (Richard III), Büchner und Grabbe erinnert:

"Auf der Bühne des Lebens hört man eben nicht vor jedem Szenenwechsel die Klingel des Regisseurs. Man findet sich zwischen den gewechselten Kulissen und vor dem veränderten Hintergrund und verwundert sich gar nicht. Ob man sie gut oder schlecht spielt, seine Rolle ist jedem auf den Leib gewachsen und das jedesmalige Kostüm gleichfalls. Nur in seltenen stillen Augenblicken gelangt wohl ein oder der andere dazu, sich vor die Stirn zu schlagen: 'Ja, wie ist denn das eigentlich? War das sonst nicht anders um dich her und in dir? Wie kommst du zu allem diesem, und gehörst du wirklich hierher, und ist das nun Ernst oder Spaß, was du jetzt hier treibst oder treiben mußt? Und wem zuliebe und zum Nutzen?'

Das sind dann freilich sehr kuriose Gedankenstimmungen. Wie aus einem unbekannten schauerlichen Draußen haucht das vor den Theaterlichtern einen fremd und kalt an, meistens, wenn die Bühne einmal um einen her leer geworden ist; aber dann und wann bei gefüllter Szene im Gewühl der Edlen, Ritter, Bürger, Damen des Hofes, der Mönche, Herren und Frauen, Herolde, Beamten, Soldaten, kurz des ganzen zu dem ewig wechselnden und ewig gleichen Schauspiel gehörigen Volksspiels. Und so rasch als möglich fort damit. Dergleichen Nachdenken stört sehr bei der Durchführung der zugeteilten Rolle, bringt nur Stokungen hervor und ein verehrliches Publikum, von der Hofloge bis zu den höchsten Galerien, zu einem ironischen Lächeln, bedauernden Achselzucken, wiehernden Hohnlachen, Pfeifen und Zischen. Und mit vol-

lem Recht! Es ist ein schweres Eintrittsgeld, das man für die Tragikomödie des Daseins zu erlegen hat. 'Paß auf dein Stichwort, du da, König oder Narr da auf den Brettern, und störe uns das Behagen nicht, von Vergnügen kann ja schon wenig die Rede sein!' " 90)

Dieser innere Monolog über die "Tragikkomödie" des Daseins stammt nicht von einem Vertreter des sogenannten "absurden Theaters", sondern ist Raabes "Akten des Vogelsang" entnommen. Er steht dort keineswegs als philosophischer Exkurs, sondern wird durch die Gegenständlichkeit des Werkes - vor allem in der Figur des Velten Andres - künstlerisch beglaubigt. Freilich, wenn man das Werk nach den in ihm enthaltenen "persönlichen und gesellschaftlichen 'Krisen' und 'Fragen'" beurteilt, "die jeder einzelne heute irgendwie erlebt und die immer wieder den Stoff geistiger Erörterung ausmachen: etwa die Justizkrise, die religiöse Krise, die Erziehungs- und Bildungsfrage, die Frauenfrage, die Geschlechterfrage" 91), wird man ihm nicht entsprechen und die in ihm sichtbar werdende Wahrheit vernehmen können. Bei einer solchen Betrachtungsweise muß man zwangsläufig übersehen, daß es Raabe nicht um die Gestaltung solcher Probleme, sondern um ein Aufspüren des Menschen in seiner Einsamkeit sowie der ihm dennoch gewährten Möglichkeiten des Mensch-Seins (in der Liebe, der Freundschaft oder der kleinen Gemeinschaft der Nachbarn) geht.

Das Beispiel Raabes zeigt, daß die Frage nach der Aktualität einer Dichtung immer wieder aufs neue gestellt werden muß, ja daß sie jeder in der Erwachsenenbildung tätige Literaturdozent vor der Behandlung eines Werkes für sich beantworten sollte. Zweifellos lassen sich viele Dichtungen - gerade des poetischen Realismus - für die Gegenwart kaum oder doch nur sehr schwer aktualisieren, sicherlich könnte jedoch eine Reihe für breite Leserkreise verschollener Romane, Gedichte oder Dramen zu neuem Leben erweckt werden, wenn sie von der Patina eines überlieferten Vorverständnisses befreit würden.

3. Qualität und Aktualität reichen als Kriterien einer für Erwachsene geeigneten Dichtung nicht aus. Ein Roman kann qualitativ hochwertig und aktuell zugleich sein, sich aber dem Verständnis des Lesers entziehen, weil er zu hohe Anforderungen stellt. Damit stoßen wir auf ein weiteres Auswahlprinzip, das der *Adäquation* oder *Angemessenheit* 92). Nicht nur muß die Dichtung dem geschichtlichen Horizont des Erwachsenen, sondern auch der geistige Horizont des Erwachsenen dem Anspruch der Dichtung adäquat sein, damit er überhaupt erfahren werden kann.

Diese Erkenntnis führte - wie wir sahen - in der Vergangenheit dazu, daß man aus dem Vorhandensein von Werken, die *breiten Kreisen* zugänglich sind, die Theorie einer für *alle Schichten* besonders 'kräftespendenden' Volksdichtung entwickelte. Spätestens seit dem Untergang des Dritten Reiches hätte sich die Einsicht durchsetzen müssen, daß es ein Zurück zu einer 'einfachen', sozusagen 'naiven' Literatur ebenso wenig geben kann wie zu einem 'einfachen' Leben, in dem getan wird, als habe es eine hochindustrialisierte Gesellschaft mit immer schwerer durch-

schaubaren technischen und geistigen Strukturen nie gegeben. Trotzdem lebte nach 1945 - gerade bei einigen für literaturpädagogischen Fragen der Schule und Erwachsenenbildung zuständigen Lehrern - die Vorstellung von einer 'einfachen', unproblematischen und deshalb unter pädagogischem Aspekt wertvollen Literatur weiter, wobei an die Stelle der in der Weimarer Republik sowie im Dritten Reich hochgeschätzten Gegenwartsschriftsteller die der sogenannten "Inneren Emigration", allen voran Ernst Wiechert, traten.⁹³⁾

Wenn heute die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad bzw. den bildungsmäßigen Voraussetzungen, die eine Dichtung an den Leser stellt, aufgeworfen wird, muß dies völlig wertneutral geschehen. Dadurch, daß ein Roman leichter zugänglich ist als ein anderer, ist er noch längst nicht wertvoller als jener. Gegen das Mißverständnis von der voraussetzungslosen Allgemeinverständlichkeit großer Dichtung hat schon Humboldt in seiner Schrift "Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung" Stellung genommen, ohne es allerdings aus der Welt schaffen zu können:

"Wer nicht über die wichtigsten Wahrheiten oft gründlich nachgedacht, wer nicht Kenntnis in genügendem Maße gesammelt hat, der versteht den Dichter nur halb, und auf den übt die Poesie nur eine vorübergehende, leicht von ihm abgleitende Wirkung aus ... Die Poesie verführt wohl zu der Einbildung, daß man diese Grundlage entbehren könne, aber dies ist nicht ihre Schuld, sondern die Schuld derer, die sie mißverstehen. Shakespeare, Schiller und Göthe würden alle Leser zurückweisen, welchen es an jenen Grundlagen fehlt, oder die nicht wenigstens ernstliches Bemühen zeigen, sie sich zu verschaffen."⁹⁴⁾

Zwei Arten von Schwierigkeiten stehen einem Verständnis vieler Dichtungen heute im Wege und müssen daher bei der Auswahl entsprechend berücksichtigt werden: einmal das Fehlen bestimmter Kenntnisse, die das Erfassen blockieren können, zum anderen das Unvermögen, in die komplizierte Struktur eines anspruchsvolleren Werkes einzudringen.

Schwierigkeiten ersterer Art betreffen oft vor allem Werke früherer Jahrhunderte, deren gesellschaftlicher und religiöser Horizont schwer rekonstruierbar ist. Deshalb werden die mittelalterlichen Dichtungen für die Erwachsenenbildung nur eine untergeordnete Rolle spielen können. Ähnlich große Barrieren stehen der Lektüre eines Barockromans - beispielsweise Grimmelshausens "Simplicissimus" - im Wege:

"Es ist schon schwer, beim Lesen unsere eigenen gesellschaftlichen Interessen zu vergessen und die jener Zeit an deren Stelle zu setzen. Es ist noch schwerer, die andere gesellschaftliche Situation zu erfassen und zugleich den Kunstcharakter, der auch darin enthalten sein kann."⁹⁵⁾

Die Erwachsenenbildung wird diesen Schwierigkeiten Rechnung tragen müssen. Auch von hier aus empfiehlt es sich, mit zeitgenössischen Dichtungen zu beginnen, in denen gesellschaftliche Zustände der Gegenwart erscheinen, die dem Leser vertraut sind, und diesen später entsprechende Werke der Vergangenheit mit anderen sozialen Grundlagen folgen zu lassen.

Ein Hindernis stellen ebenfalls die "humanistischen" Bildungsvoraussetzungen dar, die ein Großteil klassischer wie moderner Werke fordern - man denke nur an die Funktion mythologischer Leitmotive im Werk Thomas Manns. Solche Klippen müssen durch eine überlegte Auswahl umschifft werden, soll der Leser oder Teilnehmer an einer Arbeitsgemeinschaft nicht infolge Verstehensschwierigkeiten dieser Art frustriert und damit vielleicht der Dichtung für immer entfremdet werden. Aufgabe des Literaturpädagogen muß es allerdings sein, die fehlenden Bildungsvoraussetzungen bei der Erschließung eines Werkes allmählich nachzuholen und den einzelnen Hörer dazu anzuregen, sich einmal selbst etwas ausführlicher z. B. mit der Mythologie zu beschäftigen.

Größeres Kopfzerbrechen bereitet die komplizierte Struktur vieler Dichtungen, gerade der Moderne, was allerdings kein Grund sein darf, sie auszuklammern.

"Die Aufgabe ist nicht die Verengung der Kunst dem heutigen Gesichtskreis der breiten Massen entsprechend, sondern die mögliche Erweiterung des Gesichtskreises dieser Massen. Der Weg zum echten Kunstverständnis führt über die Bildung. Nicht die gewaltsame Simplifizierung der Kunst, sondern die Erziehung zur künstlerischen Urteilsfähigkeit ist das Mittel, womit man die beständige Monopolisierung der Kunst durch eine ganz kleine Minderheit verhüten kann... Es gibt heute keinen gangbaren Weg zu einer primitiven und dabei wertvollen Kunst. Eine solche Kunst wird nie für alle gleich genießbar und verständlich sein, der Anteil der breiten Schichten an ihr kann aber vergrößert und vertieft werden." (96)

Auch hier muß die Erwachsenenbildung sehr behutsam vorgehen und die Voraussetzungen der zu ihr kommenden Menschen berücksichtigen. Man wird beispielsweise für einen literarischen Anfänger nicht gleich Romane Franz Kafkas oder Gedichte Paul Celans auswählen, sondern ihn über einfache Formen zu schwierigen hinführen. Dabei gilt es vor allem jene Erwachsenen zu erreichen, "die gern lesen, aber nur Inhaltsleser sind und eben darum keinen wirklichen Zugang zur schönen Literatur als solcher haben" (97). Für diese bietet sich der inhaltsreiche, ja vielleicht sogar handlungsmäßig spannende Roman (98) ebenso wie die Kurzgeschichte an, die für einen Einstieg in die Dichtung besonders geeignet erscheint, weil sie für den im Umgang mit sprachlichen Kunstwerken noch Ungeübten leichter überschaubar ist. (99)

4. Von der dem jeweiligen Bildungshorizont des Erwachsenen entsprechenden Angemessenheit einer Dichtung ist ihre spezifische **E r w a c h s e n e n g e m ä ß h e i t** zu unterscheiden, gibt es doch Bereiche der Literatur, die erst dem Erwachsenen als Erwachsenen voll zugänglich sind, wie etwa die erotische Dichtung.

Damit haben wir eines der - immer noch - heißesten Eisen heutiger Literaturpädagogik angesprochen. Daß Werke, die als erotisch bzw. - im Jargon der "Entrüstung" (100) - als obszön gelten, gegenwärtig kaum Berücksichtigung in literarischen Seminaren der Volkshochschule finden, liegt an dem Vor-Urteil, mit dem der Bereich der Erotik überhaupt bis hin in un-

sere Zeit belegt ist. Dabei wird jedoch übersehen, daß auch "das Obszöne ... als eine Form der Wahrheit"¹⁰¹⁾ betrachtet werden kann, die im Medium des Kunstwerks Präsenz erlangt. Der Erwachsenenbildung bleibt hier ein ziemlich unerschlossenes literarisches Gebiet zu entdecken, z. B. die Barockdichtung und der Manierismus - Hofmann von Hofmannswaldau! -, oder die in den letzten Jahren umstrittenen Werke Henry Millers und Jean Genets. Die Erwachsenenbildung sollte ihre Möglichkeiten nutzen, um ein Verständnis für diese Dichtungen anzubahnen und gleichzeitig bestehende Vorurteile und Verklemmungen abzubauen. Nur so wird man dem Erwachsenen Wertungskategorien an die Hand geben können, die ihn befähigen, Kunst von Pornographie zu scheiden.

Zwar muß schon die Schule zur sogenannten "politischen Dichtung" hinführen, trotzdem erscheint auch dieser Bereich vor allem erwachsenengemäß. Steht doch erst der der Schule Entwachsene vollverantwortlich in gesellschaftlichen Zusammenhängen und hat so einen ganz anderen Zugang zu der diese Zusammenhänge zum Vorschein bringenden Dichtung.

5. Während der Deutschunterricht der Schule weitgehend an einen festen Lehrplan gebunden ist, bestimmt die Erwachsenenbildung ihr Programm völlig frei und hat die Möglichkeit der Spezialisierung. Sie kann daher Werke der Schönen Literatur zum Gegenstand einer Arbeitsgemeinschaft machen, die sonst nur in kleinen, speziell dafür interessierten Kreisen lebendig sind. Man wird hier also durchaus auch einmal ein Trimester lang manieristische Dichtung verschiedener Jahrhunderte oder aber einen umfangreichen und deshalb kaum gelesenen Roman wie Musils "Der Mann ohne Eigenschaften" interpretieren können.

Wir sahen bereits im Zusammenhang mit dem Kriterium der Aktualität, daß die Volkshochschulen durchweg Autoren auswählen, die "schon im öffentlichen Gespräch sind".¹⁰²⁾ Zu Recht erhebt sich deshalb die Frage, ob "es nicht auch Autoren der Gegenwart" gibt, "die es wert sind, behandelt zu werden, selbst wenn sie oder gerade weil sie nicht in aller Munde sind?"¹⁰³⁾ Hier könnte der Erwachsenenbildung - sowohl Volkshochschule als Öffentlicher Bücherei - die sicherlich gewichtige Aufgabe zukommen, gewisse Monopole zu brechen, ja mit urteilsbildend auf literarischem Gebiet zu sein. Zweifellos ist es angemessen, daß Brecht mit 35 Nennungen in den Programmen der Volkshochschulen im Herbst- bzw. Wintersemester 1963/64 an erster Stelle steht. Aber ist es gerechtfertigt, daß Heimito von Doderer "nur ein einziges Mal genannt wird"?

"Er befindet sich in einem toten Winkel der literarischen Auseinandersetzung, er gehört zu keinem werbefreudigen Verlag, seine inhaltlichen Tendenzen erscheinen noch undurchsichtig und der scheinbar 'altmodische' Stil verdeckt die Momente der Modernität, die auch bei Doderer aufzufinden wären."¹⁰⁴⁾

6. Trotz der ihr zukommenden Möglichkeiten, bei der Auswahl abseits liegende Dichtungen bzw. ganze literarische Gebiete zu berücksichtigen, wird die Erwachsenenbildung sich darum bemühen müssen, Einseitigkeiten zu vermeiden. Dies gilt zunächst rein äußerlich für die verschiedenen Gattungen: in der Volkshochschule bzw. im Sonderkata-

log der Öffentlichen Bücherei sollten Prosa, Drama und Lyrik zu Worte kommen. 105) Neben der modernen Dichtung, der - wie wir sahen - eine gewisse Sonderstellung gebührt, darf die Tradition nicht vollständig vergessen werden; neben die deutschsprachige muß die fremdsprachige Dichtung - in der Regel in Form von Übersetzungen - treten, allerdings wird die deutschsprachige - gerade innerhalb der Volkshochschularbeitsgemeinschaften - insofern eine Vorzugsstellung einnehmen, als sie den andere Sprachen nur unvollkommen verstehenden Erwachsenen, und damit hat es ja die Erwachsenenbildung in erster Linie zu tun, am besten die Gegenständlichkeit des Kunstwerks erfahren läßt.

Vielseitigkeit ist auch hinsichtlich literarischer Richtungen, Themen und Tendenzen anzustreben, eine Forderung, die - wie wir im Verlaufe unserer Untersuchung wiederholt feststellen mußten - von der Erwachsenenbildung zumindest bis 1945 keineswegs erfüllt wurde, erwies sie sich doch als in hohem Grade ideologisch ausgerichtet. Nicht die Qualität, Aktualität oder Erwachsenengemäßheit entschied über die Aufnahme einer Dichtung in das Arbeitsprogramm einer der Institutionen der Erwachsenenbildung, sondern der volkaufbauende, klassenversöhnende, konfessionelle oder weltanschauliche Gehalt - man erinnere sich nur an die Wertverzeichnisse Walter Hofmanns, die Empfehlungen des Borromäusvereins oder die allgemeine Ablehnung der Moderne! In der Erwachsenenbildung der Gegenwart zeichnet sich die Gefahr einer einseitigen Bevorzugung von Modeströmungen ab. Von den verschiedenartigen Gruppen der Gegenwartsliteratur hat beispielsweise die Arbeiter- und Industriedichtung, wie sie durch die Autoren der Dortmunder "Gruppe 61" repräsentiert wird, bislang noch wenig Eingang in die literarischen Veranstaltungen der Volkshochschulen gefunden.

Eine weitere Gefahr der Vereinseitigung scheint gegenwärtig darin zu liegen, Dichtung und dichterische Wahrheit ausschließlich unter dem Aspekt des Absurden, der Verzweiflung oder aber der Gesellschaftskritik zu sehen. Auch hier muß man sich hüten, den Blickwinkel zu verengen. Sicherlich sind der Aspekt menschlichen Ausgesetzt-Seins und gesellschaftlicher Krise in unserem Jahrhundert beherrschend geworden und daher von den Schriftstellern der letzten Jahrzehnte zu Recht immer wieder künstlerisch dargestellt worden. Dabei darf jedoch eine andere Form dichterischer Wahrheit nicht vergessen werden, die - in reflektierter Form - durchaus ihre Berechtigung hat: das Rühmen und Preisen des Schönen und Guten. Hier ist an das zur Eröffnung der Frankfurter Buchmesse 1961 von Walter Jens vorgetragene "Plädoyer für das Positive in der modernen Literatur" zu erinnern:

Wir halten "ein Plädoyer für das Positive in der Literatur und weigern uns, anzuerkennen, daß Zartheit und Liebe, Vertrauen und Freundschaft - Elemente, denen wir auf Schritt und Tritt begegnen - ein für alle Mal der diskreditierenden Darstellung von 'Gemeinde'-Dichtern und inferioren Poeten vorbehalten sein sollen. Das Gute ist kein Reservat der Mediokrität; die Moral kein Nistplatz für psalmodierende Spießer"; wir können nicht wünschen, daß Sitte und Anstand heute zu Tabus werden, nur weil das Können der Schriftsteller nicht ausreicht, die Moralität zu beschreiben. So sehr wir uns also dagegen wehren, daß die Nachtzonen einer zweiten Tabuisierung verfallen, so nachdrücklich

müssen wir verlangen, daß Komplexes komplex bleibt und der schematischen Lichtdarstellung des Ostens nicht von nun an bis in alle Ewigkeit eine gleich abstrakte Schattenanalyse des Westens entspricht."106)

V. Wege zu einer literarischen Bildung Erwachsener

Neben dem Auswahlproblem stand die Frage nach geeigneten Maßnahmen und Methoden im Mittelpunkt bisheriger literaturpädagogischer Überlegungen. Im Verlaufe unserer Untersuchung erkannten wir vor allem vier Wege, auf denen man Erwachsene zur Dichtung hinzuführen und damit gleichzeitig einen bestimmten Bildungseffekt auszulösen trachtete: die Darbietung literarhistorischer Zusammenhänge, die Vermittlung geeigneter Werke, die Besprechung der Einzeldichtung und die Verlebendigung des ihr zugrundeliegenden Erlebnisses. Die Fragwürdigkeit der hier angewandten Methoden ging schon aus deren Analyse deutlich hervor. Zu einer Eröffnung sprachlicher Kunstwerke in dem von uns beschriebenen Sinne können sie nur wenig beitragen. Vielmehr erfordert eine so verstandene literarische Erwachsenenbildung die Erschließung der Dichtung in ihrer Gegenständlichkeit, Wahrheit und Zeitlichkeit. Hier bieten sich drei Maßnahmen an:

1. der schriftlich fixierte Kommentar,
2. der mündliche Vortrag und
3. das gemeinsame Am-Werk-Sein in Studienkreis und Seminar.

zu 1) Der schriftlich fixierte Kommentar, in dem Dichtung als Dichtung erschlossen werden soll, reicht von der zumeist aus dem unmittelbaren Eindruck geschriebenen Rezension über Neuerscheinungen im Feuilleton einer Zeitung oder Zeitschrift bis zur abgewogenen, wissenschaftlich begründeten Analyse eines Kunstwerks. Beide Formen, die für den Tag verfaßte Kritik wie die erschöpfende Interpretation, haben ihre Berechtigung unter dem Gesichtspunkt einer Hinführung Erwachsener zur Dichtung. Zielpunkt beider muß "das Erkennen des dichterischen Werkes, seine möglichst adäquate Erfassung, die öffentliche Feststellung seines Wesens und seiner Gestalt" sein. 107)

zu 2) Grundsätzlich tritt bei der Lektüre eines schriftlich fixierten Kommentars der Leser in einen Dialog mit dem Interpreten, wobei er jedoch dazu gezwungen ist, dessen Gedankengang zu folgen, ohne Fragen stellen bzw. den Erkenntnisprozeß in eine andere Richtung lenken zu können. Ähnliches gilt für den literarischen Vortrag, an den sich allerdings seit den Tagen der Wiener volkstümlichen Hochschulkurse im allgemeinen Hörerfragen angeschlossen haben. Es besteht hier also die Möglichkeit, am Ende des Vortrags Unverstandenes zur Diskussion zu stellen, eventuell sogar Einseitigkeiten des Referenten zu korrigieren.

Der literarische Vortrag hat heute seinen festen Platz in mehreren Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vor allem der Volkshochschule, ist jedoch nur dort sinnvoll, wo die Hörer mit den zu behandelnden Werken bekannt sind.

zu 3) Das Ungenügen, das sowohl schriftlich fixierter Kommentar als auch mündlicher Vortrag im Hinblick auf eine die Dichtung als Dichtung erschließende literarische Erwachsenenbildung hinterlassen, richtet sich einmal auf die passive Rolle des an bestimmte sprachliche Kunstwerke heranzuführenden Lesers oder Hörers, zum anderen auf das Sporadische, das beiden Medien anhaftet. Im Mittelpunkt praktischer literaturpädagogischer Unternehmungen im Rahmen der Erwachsenenbildung müssen daher Arbeitsformen stehen, die sowohl eine kontinuierliche Beschäftigung mit einzelnen Dichtungen als auch ein **g e m e i n s a m e s** Am-Werk-Sein garantieren.

Als eine Möglichkeit solchen Am-Werk-Seins wurde im Zusammenhang mit der Volksbühne auf den Theaterbesprechungskreis verwiesen. Ihm wäre der literarisch orientierte Fernsehkreis, wie er sich an verschiedenen Volkshochschulen herausgebildet hat, an die Seite zu stellen. 108) Als wichtigste methodische Maßnahme wird jedoch nach wie vor die literarische Arbeitsgemeinschaft bzw. der literarische Studienkreis der Volkshochschule¹⁰⁹⁾ anzusprechen sein, wie sie im grundsätzlichen - wenn auch zumeist mit einem der Dichtung unangemessenen Aufgabenverständnis - seit den Tagen des literarischen Vereins an der Meisenburg gepflegt wurden.

Will man Näheres über die Probleme, die sich für die Arbeit im literarischen Studienkreis heute stellen, ausmachen, muß man auf die Praxis selbst zurückgehen. Im letzten Teil unserer Untersuchung soll daher an praktischen Beispielen die gemeinsame Erschließung der Dichtung als Dichtung demonstriert und die daraus resultierenden Fragen erörtert werden.

C. Die Erschließung der Dichtung als Dichtung in der literaturpädagogischen Praxis, dargestellt am Beispiel des literarischen Volkshochschul-Studienkreises

Seit den Anfängen literaturpädagogischer Bemühungen in der Erwachsenenbildung sind wir nicht nur über die Theorie, sondern auch die Praxis - mehr oder weniger zureichend - informiert. Als erste "Erfahrungsberichte" lassen sich die vielfach im Vorwort volkstümlicher Literaturgeschichten enthaltenen Angaben über die ihnen zugrundeliegenden Vorträge oder Vortragsreihen ansprechen, die sowohl die Zusammensetzung des Publikums als das methodische Vorgehen betreffen. 1) Eine andere Art der Mitteilung über praktische literarische Erwachsenenbildungsarbeit stellen Festschriften dar, wie wir sie von der Tätigkeit des in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts wirkenden Literarischen Vereins an der Meisenburg besitzen, wobei der Abdruck einiger der dort angefertigten und vorgetragenen Protokolle und Referate dem Leser über die bloße Bekanntmachung mit der Vereinsgeschichte und dem Ablauf einzelner Abende hinaus eine lebendige Anschauung von der im Verein geleisteten Bildungsarbeit vermitteln sollen. 2) Zur gleichen Zeit setzen uns Erlebnisberichte, Programmfolgen sowie der Abdruck von Einführungsworten bzw. -vorträgen ins Bild über die um die Jahrhundertwende weitverbreiteten Volksunterhaltungs-, Volksbildungs- und Volkskunstabende³⁾, in denen wir eine wichtige literaturpädagogische Maßnahme der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg erkannten. Die Vertreter literarischer Volkshochschul-Arbeitsgemeinschaften der zwanziger Jahre glaubten die von ihnen durchgeführten Veranstaltungen am angemessensten durch ein Nacherleben wiedergeben zu können und auf diesem Wege die von ihnen gewählte spezifische Methode zu veranschaulichen, wie etwa Leo Weismantel in der Schilderung seiner Tell-Seminare. 4) Mit dem Übergang zu einem sachlicheren Stil der Erschließung von Dichtung setzte sich nach 1945 auch bei der Aufzeichnung praktischer Erfahrungen immer mehr ein nüchternerer Ton durch; dies zeigen beispielsweise die von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes als Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen herausgegebenen praktischen Beispiele für einen "Umgang mit literarischen Texten". 5)

Überblickt man die bisher vorliegenden Beiträge zu einer Erforschung der literaturpädagogischen Praxis im Rahmen der Erwachsenenbildung, erheben sich Bedenken gegen deren Wert, die sich in drei Punkten zusammenfassen lassen:

1. Ein Aufgabenverständnis "literarischer" Erwachsenenbildung ist entweder nur verschwommen bzw. überhaupt nicht vorhanden oder aber erweist sich nach unserer bisherigen Untersuchung der Dichtung als Dichtung nicht angemessen. Eine Ausnahme stellt bis zu einem gewissen Grade die einleitend erwähnte Veröffentlichung des Deutschen Volkshochschul-Verbandes "Umgang mit literarischen Texten" dar, in deren Vorwort einige Hinweise zur sachgerechten Behandlung von Dichtung gegeben werden, die allerdings weniger einer Analyse des sprachlichen Kunstwerks, seinem Bezug zum und seiner Bedeutung für den Menschen, als vielmehr praktischen Beobachtungen bzw. einer Auseinandersetzung mit bisher gängigen Methoden bei der

Vermittlung und Interpretation von Dichtung entstammen. Die Hinführung breiter Schichten der erwachsenen Bevölkerung zu einem Vernehmen von Dichtung setzt jedoch - wie wir sahen - die begründete Einsicht in Sinn und Ziel der literarischen Bildungsarbeit - das heißt eine genaue Vorstellung von der Seinsweise literarischer Kunstwerke - voraus, soll tatsächlich Dichtung als Dichtung einsichtig und damit eine auf keinem anderen Wege mögliche Erfahrung des Mensch-Seins erschlossen werden. Die Beschreibung praktischer Beispiele einer literarischen Erwachsenenbildung ist also nur dann von Wert, wenn diesen ein solches klares Vorverständnis der Dichtung und der von ihr geforderten Einstellung zugrunde liegt.

2. Zwar wird in fast allen Berichten über Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten auf die konkrete literaturpädagogische Situation hingewiesen, wirklich sichtbar und anschaulich tritt diese jedoch in den seltensten Fällen hervor.⁶⁾ Man vermißt zumeist eine Untersuchung einzelner Aspekte des Vermittlungsprozesses, wie die Einführung in den Kurs, den Einstieg in den jeweiligen literarischen Text, die Phasen des Interpretationsgeschehens, Hinweise auf die gewählte Terminologie, die Art der Gesprächsführung, die Mitarbeit der Teilnehmer etc. Erst mittels einer solchen Behandlung von Teilproblemen läßt sich der gesamte Komplex der mit der Erschließung der Dichtung in der literaturpädagogischen Praxis zusammenhängenden Fragen angemessen klären.

3. Entscheidend für die konkrete literaturpädagogische Situation ist die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft. Auch hiervor erfahren wir aus den bisher vorliegenden Erfahrungsberichten zu wenig.⁷⁾ Es genügt nicht zu wissen, daß es sich um ein gebildetes, gemischtes oder wie immer strukturiertes Publikum handelt, vielmehr ist nach dessen Vorkenntnissen, speziell auf literarischem Gebiet, dem Bildungsgefälle zwischen den einzelnen Besuchern, deren Erwartungen und Wünschen in bezug auf den Kurs etc. zu fragen. Darüber hinaus gilt es zu untersuchen, mit welchen potentiellen Schichten eine Institution wie die Volkshochschule bei den von ihr durchgeführten literaturpädagogischen Veranstaltungen rechnen kann, lassen sich daraus doch möglicherweise wichtige Rückschlüsse auf die anzuwendenden Methoden ziehen. Andererseits ergibt sich erst mittels der Teilnehmeranalyse ein Bild der Gruppen der erwachsenen Bevölkerung, die bislang noch nicht zu erfassen waren, woraus wiederum Einsichten in die noch zu leistenden Aufgaben, ja vielleicht sogar Ansatzpunkte zu deren Bewältigung zu gewinnen sind.

Nachdem wir uns bisher um die Begründung einer der Dichtung angemessenen literarischen Erwachsenenbildung bemüht haben, soll im folgenden an einem Beispiel deren Relevanz für die praktische Bildungsarbeit aufgewiesen und dabei die genannten Einzelaspekte literaturpädagogischer Praxis erhellt werden, wozu drei literarische Studienkreise an der Volkshochschule Koblenz eine Art Modell darstellen mögen.

Um die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft, die von ihr mitgebrachten Voraussetzungen, Erwartungen und Ansprüche sowie ihre literarischen Kenntnisse, Neigungen etc. zu erfassen, wurden am Ende des ersten und zweiten sowie des ersten Arbeitsabschnitts des dritten Seminars an alle Besucher Fragebogen ausgegeben, mit der Bitte, sie nach bestem Wissen

zu beantworten. Mit dem Hinweis, daß es nicht darauf ankäme, in irgendeiner Beziehung - etwa hinsichtlich der literarischen Vorkenntnisse oder der regelmäßigen Lektüre der behandelten Dichtungen - "günstig" abzuschneiden, sondern daß gerade etwaige negative Auskünfte von Wert für die sich auf diese Antworten stützende Untersuchung seien, sollte von vornherein das Moment des Ehrgeizes ausgeschaltet und möglichst der Wahrheit entsprechende Ergebnisse erzielt werden. Mit wenigen Ausnahmen (Ausfallquote ca. 5 %) haben die an allen oder fast allen Sitzungen eines Seminars teilnehmenden Damen und Herren die Fragebogen gewissenhaft ausgefüllt, soweit sie es vermochten. Auch die Nichtbeantwortung einzelner Punkte - etwa die Nennung eines zu behandeln gewünschten Gedichtes - erlaubt, wie zu zeigen sein wird, durchaus Rückschlüsse auf den Horizont der betreffenden Person, die für unsere Erhebung von Interesse sind.

I. Beschreibung dreier Studienkreise mit einer literarischen Fragestellung an der Volkshochschule Koblenz

1. „Der Mensch im Spiegel der modernen Dichtung“⁸⁾

Anfang Mai 1965 kündigte die Koblenzer Tagespresse nachträglich für den zweiten Teil des von Januar bis Juni laufenden 54. Semesters der dortigen Volkshochschule einen Studienkreis mit dem Thema: "Der Mensch im Spiegel der modernen Dichtung" an. Im Verlaufe von 7 (später auf 8 erweiterten) Abenden (10. V. - 5. VII.) sollte untersucht werden, welche Antwort die Dichtung unserer Zeit im Unterschied zu Naturwissenschaften, Soziologie, Philosophie und Psychologie auf die Frage nach dem Menschen gibt, und worin sich diese von der früherer Jahrhunderte unterscheidet.

Mit der Problemstellung galt es zu dokumentieren, daß Dichtung - in diesem Falle die moderne - keinen abseitigen, nur für einen kleinen Kreis von Fachleuten zugänglichen Bereich darstellt, sondern eine Verbindung zum Menschen und damit der Gesellschaft besitzt. Der Kontext der Ankündigung unterstrich diesen Bezug: Da das Thema der Dichtung der Mensch sei, da auch sie sich dazu aufgerufen fühle, an der Erkenntnis und teilweise Verbesserung menschlichen Zusammenlebens mitzuarbeiten, ohne jedoch Patentrezepte geben zu wollen, scheine gerade die moderne Dichtung geeignet, dem heutigen Menschen zu einem vertieften Selbst- und Weltverständnis zu verhelfen, ihn seiner Befindlichkeit wie in einem Spiegel, wenn auch oft gebrochen und perspektivisch verändert, ansichtig werden zu lassen.

Der Arbeitskreis war als erste Orientierung, als Grundlage für weitere Beschäftigung mit moderner Literatur gedacht; daher sollte das vorgeschlagene Programm möglichst vielseitig sein und Werke unterschiedlichen inhaltlichen und formalen Typs vereinigen.

Auf Grund der Anzeige nahmen 15 Damen und 4 Herren - darunter 3 Ehepaare - regelmäßig am Seminar teil, hinzu kamen durchweg 3 bis 4 Hörer, die sich nur für ein einzelnes der behandelten Werke interessierten. Von 19 Besuchern waren 7 unter bzw. gerade 20, 4 zwischen 41 und 50; 6 zwi-

schen 51 und 60, eine Dame 25, ein Herr 37 Jahre alt. 13 der Teilnehmer hatten das Abitur abgelegt oder strebten es an, 4 besaßen die sogenannte Mittlere Reife, 2 waren Volksschüler, ebensoviele konnten auf einen Hochschulabschluß verweisen. 4 Damen gaben an, noch wenig oder kaum Erfahrung im Umgang mit moderner Literatur zu haben, was in 3 dieser Fälle auch für ältere Dichtung galt, 7 Besucher hatten sich dagegen schon früher an literarischen Studienkreisen der Volkshochschule beteiligt.

Den Ausgangspunkt der Betrachtungen bildete eine Gegenüberstellung von Goethes "Wandrer's Nachtlid" und Gottfried Benns "Verlorenem Ich"⁹⁾, zwei Gedichten, bei deren Vergleich sich der grundlegende Wandel in der Auffassung vom Menschen seit der Goethezeit ablesen läßt. Es folgten Interpretationen von Franz Kafkas "Ausflug ins Gebirge" und "Auf der Galerie" sowie des ersten Kapitels aus Robert Musils Roman: "Der Mann ohne Eigenschaften".

Den Dichtungen Benns, Kafkas und Musils gemeinsam ist die Darstellung unserer Wirklichkeit als unmenschlich: am Ende steht bei Benn das verlorene Ich, das den Verlust der einheitlichen mittelalterlichen Ordnung beklagt, bei Kafka eine Gesellschaft von lauter Niemand, die bloße Marionetten sind, und ein Galeriebesucher, der das Gesicht auf die Brüstung legt und weint, weil er nicht helfen kann, schließlich bei Musil das Scheitern zweier Utopien.

Die beiden im zweiten Teil des Seminars behandelten Dramen: Bertolt Brechts "Der kaukasische Kreidekreis" und Friedrich Dürrenmatts "Der Besuch der alten Dame", deuten auf verschiedene Weise Möglichkeiten einer Überwindung dieser Situation an: Brecht durch den Hinweis auf die Veränderbarkeit der materiellen Verhältnisse, Dürrenmatt durch die Darstellung des mutigen Menschen, der in einer chaotischen Welt die verlorene Ordnung in seiner eigenen Brust wiederherstellt. Max Frischs Roman "Homo Faber" lieferte dann ein Beispiel für die künstlerische Gestaltung des "technischen" Menschen der Gegenwart, und schließlich wurde an Ernst Wiecherts Roman: "Wälder und Menschen" exemplarisch gezeigt, daß diese Art von Literatur nicht den Anspruch erheben kann, Dichtung zu sein, einmal weil unserer Wirklichkeit ausgewichen und über ihre Problematik der schönen Schein einer heilen Welt ausgebreitet wird, zum anderen weil die sprachlichen Mittel unzulänglich und epigonal sind.

Der letzte Abend fand in einem aufgelockerten Rahmen statt und diente der Zusammenfassung des gemeinsam Erarbeiteten wie der Diskussion der Frage nach dem Sinn und der Funktion der modernen Dichtung in unserer Zeit.

Da sich Gedichte und kurze Prosatexte aufgrund ihres geringen Umfangs innerhalb eines Abends Wort für Wort, Vers für Vers und Satz für Satz erschließen lassen, eignen sie sich besonders gut für einen Einstieg in moderne Literatur.¹⁰⁾ Es lag daher nahe, von solchen Texten auszugehen. Gottfried Benns "Verlorenes Ich" bot ein Beispiel für die Strukturanalyse moderner Lyrik:

Verlorenes Ich

Verlorenes Ich, zersprengt von Stratosphären,
Opfer des Ion -: Gamma-Strahlen-Lamm
Teilchen und Feld-: Unendlichkeitsschimären
auf deinem grauen Stein von Notre-Dame.

Die Tage gehn dir ohne Nacht und Morgen,
die Jahre halten ohne Schnee und Frucht
bedrohend das Unendliche verborgen -
die Welt als Flucht.

Wo endest du, wo lagerst du, wo breiten
sich deine Sphären an - Verlust, Gewinn -:
ein Spiel von Bestien: Ewigkeiten,
an ihren Gittern fliehst du hin.

Der Bestienblick: die Sterne als Kaldaunen,
der Dschungeltod als Seins- und Schöpfungsgrund,
Mensch, Völkerschlachten, Katalaunen
hinab den Bestienschlund.

Die Welt zerdacht. Und Raum und Zeiten
und was die Menschheit wob und wog,
Funktion nur von Unendlichkeiten -
die Mythe log.

Woher, wohin - nicht Nacht, nicht Morgen,
kein Evoo, kein Requiem,
du möchtest dir ein Stichwort borgen -
allein bei wem?

Ach, als sich alle einer Mitte neigten
und auch die Denker nur den Gott gedacht,
sie sich den Hirten und dem Lamm verzweigten,
wenn aus dem Kelch das Blut sie rein gemacht,

und alle rannen aus der einen Wunde,
brachen das Brot, das jeglicher genoß -
o ferne zwingende erfüllte Stunde,
die einst auch das verlorne Ich umschloß. 11)

Während ein Gedicht wie Goethes "Wandrer's Nachtlid" keine Verstehens-schwierigkeiten bereitet, blieb Benns "Verlorenes Ich" zunächst vollkommen verschlossen. Dies lag einmal daran, daß verschiedene Begriffe wie "Stratosphären", "Ion", "Chimäre" unbekannt waren. Doch auch deren Erläuterung half nicht weiter, da kein Zusammenhang zwischen dem verlore-nen Ich und den im Gedicht genannten Dingen zu bestehen schien. Es mußte also ein Schlüssel zu der dem Bennschen Gedicht eigenen Gegenständlich-keit gefunden werden. Da das Nacheinander der Verse keinen Sinn ergab, lag es nahe, einen solchen im Nebeneinander der verschiedenen Ausdrucks-qualitäten zu suchen. Es zeigte sich, daß Benn die Verlorenheit des Ich durch Begriffe aus der Physik veranschaulicht und zugleich einen Kausal-nexus zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und der Situation des

modernen Menschen herstellt. Das Ich hat mit der Auflösung des mittelalterlichen Weltbildes seinen festen Platz verloren, es wurde miterfaßt von jenem Prozeß, der die Natur meßbar, kontrollierbar, ja sogar künstlich herstellbar werden ließ, wurde wie sie zu "Teilchen" und "Feld". In diesen neuen Relationen hat das Lamm, einst Symbol einer geeinten christlichen Welt, seinen positiven Wert eingebüßt, es ist zum "Gamma-Strahlen-Lamm", die Erinnerung an die Transzendenz, die der "graue Stein von Notre Dame" weckt, zur Chimäre geworden.

Das Fehlen von Verben, das bei der Suche nach einem logischen Zusammenhang der Verse auffiel, die Häufung und Aneinanderreihung von Nomina wie der sprunghafte, abgehackte Rhythmus erwiesen sich als die Zerrissenheit und Verlorenheit des modernen Ich konstituierend.

Mit der ausführlichen Interpretation der ersten Strophe war ein Schlüssel gefunden, mit dem sich nun auch die übrigen erschließen ließen. Das, was an der ersten Strophe exemplarisch sichtbar zu machen war, brauchte deshalb bei den folgenden nur kursorisch gestreift zu werden.

Im Unterschied zu dem der ersten offenbarte sich der Rhythmus der zweiten Strophe als atemlos und gehetzt. In beiden Rhythmen spiegeln sich Grunderfahrungen des modernen Menschen: seine Vereinzelung und Isolierung auf der einen, sein rastloses Suchen auf der anderen Seite. Sie bleiben auch für die folgenden vier Strophen maßgeblich und werden in der zweiten auf die Zeit, in der dritten den Raum und in der vierten die Geschichte, die zum sinnlosen, absurden Kreislauf geworden ist, bezogen, bis in der fünften als tiefere Ursache für den Verlust der natürlichen Anhaltspunkte von Zeit, Raum und Geschichte das Zerdenken der Welt genannt wird, das alles in Funktionen aufgelöst und das, was die Menschheit vorher verband, den Mythos, seiner Bedeutung enthoben hat. So stellt sich in der sechsten Strophe die Frage nach dem Woher - Wohin, nach einem "Stichwort", das vielleicht eine Neuorientierung ermöglichen könnte, nachdem Kirche und Kult, Requiem und Evöe, keine Verbindlichkeit mehr besitzen.

Die beiden letzten Strophen beschwören in elegischem Ton die Einheit des mittelalterlichen Weltbildes, wo sich alle einer Mitte neigten, und selbst die Denker nur innerhalb dieser Ordnung dachten, wo Hirt und Lamm, Kelch und Brot verbindliche Symbole waren, und das jetzt verlorene Ich noch in einen ganzheitlichen Zusammenhang eingebettet war, von dem aus sein Leben Sinn und Erfüllung fand.

Ähnliche Schwierigkeiten wie ein Gedicht bereiten kurze Prosatexte, z. B. Kafkas "Der Ausflug ins Gebirge", wobei diese hier allerdings eine grundsätzlich andersartige Struktur betreffen:

Der Ausflug ins Gebirge

'Ich weiß nicht', rief ich ohne Klang, 'ich weiß ja nicht. Wenn niemand kommt, dann kommt eben niemand. Ich habe niemandem etwas Böses getan, niemand hat mir etwas Böses getan, niemand aber will mir helfen. Lauter niemand. Aber so ist es doch nicht. Nur das mir niemand hilft -, sonst wäre lauter Niemand hübsch. Ich würde ganz gern - warum denn nicht - einen Ausflug mit einer Gesellschaft von

lauter Niemand machen. Natürlich ins Gebirge, wohin denn sonst? Wie sich diese Niemand aneinanderdrängen, diese vielen quergestreckten und eingehängten Arme, diese vielen Füße, durch winzige Schritte getrennt! Versteht sich, daß alle in Frack sind. Wir gehen so lala, der Wind fährt durch die Lücken, die wir und unsere Gliedmaßen offen lassen. Die Hälse werden im Gebirge frei! Es ist ein Wunder, daß wir nicht singen.' 12)

Im Unterschied zu Benns 'Verlorenem Ich' konstituiert der vorliegende Text ein syntaktisches Gefüge; er enthält keinerlei unbekannte Begriffe, besteht vielmehr aus einer Reihe verhältnismäßig einfacher, den uns vertrauten sprachlichen Regeln folgender Sätze. Trotzdem bleibt ein Zugang auch hier zunächst verschlossen, da die einzelnen Worte, Wortgruppen wie bei Benn keinen logischen Zusammenhang ergeben. Die ersten drei Sätze stehen nebeneinander, ohne durch Konjunktionen wie 'da', 'daher' oder 'weil' in ein kausales Abhängigkeitsverhältnis gesetzt zu sein. Darüber hinaus verwirrt die Häufung des Wortes "niemand". Die Interpretation muß wieder einen Schlüssel zum Verständnis des Textes suchen.

Er ergibt sich, daß das zusammenhanglose Nebeneinander verschiedener Aussagen der Situation des rufenden Ich entspricht, dessen Nicht-Wissen (im ersten Satz) nicht einmal mehr auf ein Objekt bezogen ist, das jegliche Kommunikation zu einem Du (im zweiten Satz) verloren hat, ja dessen Kontaktlosigkeit soweit geht, daß es weder Böses noch Gutes tut oder erwartet (im dritten Satz). Durch die Unverbundenheit der Sätze wird die Aufhebung des Ordnung stiftenden Zeit-, Raum- und Kausalitätsgesetzes realisiert, die Gegenständlichkeit des Textes begründet.

Es fällt auf, daß Kafka zwei verschiedene "niemand" verwendet, die schon äußerlich durch Klein- und Großschreibung unterschieden sind: niemand ist zu Beginn ein indefinites (unbestimmtes) Pronomen, dann aber wird es personifiziert, wird zu "lauter Niemand", die sogar einen imaginären Ausflug ins Gebirge unternehmen. Das Ich, das zunächst Mittelpunkt und Bezugspunkt der Niemand war, tritt in der zweiten Hälfte des Textes zurück und geht schließlich im Wir der Niemand auf, die als unzusammenhängende Vielheit dinglicher Elemente, als Aggregat von Teilen, die rein mechanisch funktionieren, in Erscheinung treten. Dieser Eindruck wird durch den parataktischen Stil, d.h. die kurzen aneinandergereihten Sätze mit gleichem Satzbau (Parallelismus membrorum) unterstrichen: "diese vielen quergestreckten und eingehängten Arme, diese vielen Füße, durch winzige Schritte getrennt."

Alle Niemand sind im Frack, also jener Kleidung, die man als Uniform der Gesellschaft bezeichnen könnte, die menschlich Individuelles nicht zuläßt und damit gleichzeitig Ausdruck der Unpersönlichkeit ist. Die Hälse werden erwähnt, wiederum etwas Austauschbares, dagegen erfahren wir über die Gesichter, das Unverwechselbare des Menschen, nichts. Den Eindruck des Marionettenhaften der Niemand unterstreicht schließlich das Nicht-Singen; gerade das Singen ist Ausdruck menschlichen Fühlens und Empfindens. Damit ergibt sich ein Bezugspunkt zum Anfang des Textes, zum Rufen ohne Klang des Ich, das sich also mit unter die Niemand einreicht.

Aufgrund der Wort für Wort und Satz für Satz folgenden Einzelanalyse lassen sich im "Ausflug ins Gebirge" zwei Ebenen der Wirklichkeit unterscheiden, die miteinander verzahnt sind: die reale des Ich und die imaginäre der Niemand. Die Sphäre des Wirklichen besteht für das Ich zunächst im Wissen oder Nicht-Wissen, im Tun des Bösen und im Helfen. Wirklicher und eigentlicher Ausdruck des Menschlichen sind der erkenntnistheoretische und ethische Bereich. In dem Augenblick jedoch, wo das Ich in totale Vereinzelung gerät, wird jede erkenntnistheoretische Frage zum absoluten Nicht-Wissen, das ethische Handeln zur Indifferenz. Ja, die eigentliche, dem Menschen gemäße Wirklichkeit wird sogar zur Unwirklichkeit, wird durch die Klanglosigkeit des Rufens negiert, während gleichzeitig aus der Unwirklichkeit der niemand die Wirklichkeit der personifizierten Niemand hervorgeht. Aus einer realen menschlichen Gemeinschaft ist eine Gesellschaft von Marionetten geworden, deren Zusammenhang sich auf mechanische Funktionen sowie eine einheitliche Uniformierung beschränkt.

Ließ sich die Gegenständlichkeit eines Gedichtes oder kurzen Prosatextes innerhalb einer Seminarsitzung Wort für Wort und Satz für Satz erschließen, standen einer Interpretation längerer Dichtungen wie Drama oder Roman, für die ja ebenfalls nur ein Abend pro Werk vorgesehen war, methodische Schwierigkeiten im Wege. Da eine Analyse Wort für Wort und Satz für Satz in so kurzer Zeit unmöglich war, mußte versucht werden, auf anderem Wege an das Kunstwerk heranzuführen. Eine der sich hierbei anbietenden Möglichkeiten mag die Erschließung von Brechts "Kaukasischem Kreidekreis" veranschaulichen. 13)

Obwohl das Stück vorher gründlich gelesen sein sollte und gelesen worden war, schien es notwendig, zu Beginn der Sitzung den Inhalt zu rekapitulieren, um so einen, wenn auch vordergründigen Zusammenhang herzustellen, auf den bei der Interpretation immer wieder zurückgegriffen werden konnte. Die Handlungsabfolge ergab einen ersten Einblick in den Aufbau des Dramas. Es gliedert sich in vier Teile: 1. den Prolog, der den Streit zweier Kolchosdörfer um ein Tal schildert, 2. die Geschichte der Grusche, 3. die des Azdak und schließlich 4. die Kreidekreisprobe. Während die ersten drei Abschnitte selbständig nebeneinanderstehen, werden im vierten zunächst die Geschichte der Magd Grusche und die des Azdak miteinander verknüpft und schließlich in der Moral des Schlusses die Handlung des Prologs und des Hauptteils zusammengeführt. Die einzelnen Teile, ja sogar Szenen haben keinen Kausalnexus, sie sind vielmehr nur lose aneinandergereiht. Es fehlt ein kontinuierlicher Zeitablauf wie eine Begrenzung des Raumes. Die Einheit des Stückes wird durch den Sänger hergestellt, "der mit seinen Musikern auf dem Proszenium sitzt und die Geschichte von der Magd Grusche und dem Richter Azdak vorträgt und kommentiert." 14)

Die sprachliche Analyse der Einführung des Sängers in das Spiel vom "Kreidekreis" gab Aufschluß über die künstlerische Struktur des Dramas:

In alter Zeit, in blutiger Zeit
Herrschte in dieser Stadt, 'die Verdammte' genannt
Ein Gouverneur mit Namen Georgi Abaschwili.
Er war reich wie der Krösus.
Er hatte eine schöne Frau.

Er hatte ein gesundes Kind.
Kein anderer Gouverneur in Grusinien hatte
So viele Pferde an seiner Krippe
Und so viele Bettler an seiner Schwelle
So viele Soldaten in seinem Dienste
Und so viele Bittsteller in seinem Hofe ... 15)

Durch die Parallelismen - "so viele Pferde - so viele Bettler - so viele Soldaten - so viele Bittsteller" - erhält die Einführung typischen Moritatencharakter. Bei genauem Hinsehen zeigte es sich, daß das ganze Stück weniger durch dramatische als erzählende Elemente konstituiert wird: der "Kaukasische Kreidekreis" ist ein Werk des sogenannten "epischen Theaters", das im wesentlichen darauf zielt, den Zuschauer zum kritischen Betrachter werden zu lassen. 16)

Dem Aufweis der Grundstruktur des "Kaukasischen Kreidekreises" mußte eine Erschließung der im Drama agierenden Personen, ihres Mit- und Gegeneinander folgen. Die Magd Grusche ist die zentrale Gestalt des Stückes, daher erschien es ratsam, von ihr auszugehen. Die Konfrontation ihrer natürlichen Güte mit den gesellschaftlichen Mißständen, wie sie exemplarisch in dem Lied sichtbar werden, das der Großvater Azdaks aus Persien mitgebracht hat¹⁷⁾, markieren das Spannungsverhältnis, in das sie gestellt ist. Dieses Lied bietet ein ausgezeichnetes Beispiel für die sprachliche Gestalt des Stückes, so daß seiner eingehenden Interpretation eine wichtige didaktische Funktion für die gesamte Erschließung des Dramas zukam. Deshalb war eine - wie bei den kurzen Texten - Wort für Wort und Vers für Vers vorgehende Einzelanalyse hier nicht nur gerechtfertigt, sondern notwendig. Das Lied steckte zugleich den Rahmen ab, in den nicht nur Grusche, sondern auch die anderen Personen des Stückes - vor allem der Richter Azdak - gestellt sind.

An zentralen Beispielen mußte im folgenden die Konfrontation der "Menschlichen", Grusche, mit den sie umgebenden Verhältnissen aufgewiesen und zugleich die künstlerische Verwirklichung solcher Konfrontation gezeigt werden. Als Modell hierfür diente die Szene in der Karawanserei¹⁸⁾, anhand deren Interpretation sich ein wesentliches Stilmittel des "Kaukasischen Kreidekreises", die "Verfremdung", verdeutlichen ließ: Die Verkehrung des Natürlichen ins Unnatürliche entlarvt die Unstimmigkeit der Verhältnisse. Die Arbeit, ursprünglichsten Ausdruck menschlichen Seins, wirkt merkwürdig, ja ist sogar verräterisch und stempelt den Menschen zum Unmenschen, zum Verbrecher. Diese Verfremdung des Normalen wird im Stück nicht aufgeklärt, vielmehr soll der Betrachter oder Leser selbst dahinter kommen und dann daraus seine Erkenntnisse gewinnen.

Am Ende des "Kaukasischen Kreidekreises" erhält Grusche das Kind, das sie gerettet und unter schwierigsten Bedingungen aufgezogen hat, zugesprochen. Es scheint so, als ob damit eine Zeit menschenwürdiger Verhältnisse angebrochen sei. Aber wieviele - fast märchenhaft anmutende - Glücksumstände waren zu diesem guten Ausgang notwendig!

Wie eine genaue Interpretation des Liedes vom Chaos, das Azdak nach Beendigung seiner ersten Amtsperiode singt¹⁹⁾, zeigt, hat sich am Schluß bis

auf die Vorzeichen eigentlich an den gesellschaftlichen Zuständen nichts geändert; auch unter den neuen Verhältnissen bleibt die Differenz zwischen dem Gewinn der einen und dem Verlust der anderen bestehen, nur daß jetzt die einst Niedrigen zu Mächtigen und die einst Mächtigen zu Niedrigen werden.

Im Verlaufe der Untersuchung war schon mehrfach die Gestalt des Richters Azdak aufgetaucht, die - vor allem aufgrund ihrer Vielschichtigkeit - eingehender in ihrer Struktur herauszuarbeiten war. Zugleich konnten auf diesem Wege die neuen Verhältnisse am Beispiel von deren Hauptrepräsentanten noch einmal beleuchtet werden. Dabei bestätigte sich der Eindruck, den das "Lied vom Chaos" hinterlassen hatte: Die Armen und Niedrigen erfahren zwar durch Azdaks Rechtsprechung Unterstützung, aber von einer wirklichen Gerechtigkeit kann nicht die Rede sein. So wird die Richterzeit des Azdak am Ende eine "Goldene Zeit beinahe der Gerechtigkeit"²⁰⁾ genannt. Typisch für die Verhältnisse vorher und nachher ist es allerdings, daß der Sänger und mit ihm das Volk Grusiniens seiner Richterzeit melancholisch nachtrauert.

Der zu Beginn der Seminarsitzung durch Rekapitulation des Inhalts hergestellte vordergründige Zusammenhang war mittels Analyse der dramatischen Struktur, des Personengefüges des Stückes sowie dessen sprachlicher Gestalt vertieft und einsichtig geworden. Zum Abschluß galt es, die in der Dichtung zum Vorschein kommende Wahrheit zusammenzufassen, wobei der Eindruck, als handle es sich um eine Formel, der aufgrund der poetischen Gleichung des Stückes: Streit um das Tal - Streit um das Kind nahezu liegen schien, zu vermeiden war: Im "Kaukasischen Kreidekreis" geht es zunächst um die gesellschaftlichen Verhältnisse, die menschliches Zusammenleben konstituieren. Sie werden auf direkte und indirekte Weise in ihrem menschenunwürdigen Wesen enthüllt. Zugleich wird nach Möglichkeiten für ein menschenwürdigeres Miteinander gesucht, und zwar im Prolog, dem Kreidekreisurteil und dem Epilog. Das Entscheidende dieser Veränderung des Bestehenden liegt in einem neuen Modus der Besitzverteilung. Besitz versteht sich nicht mehr von blutsmäßigen und ererbten Anrechten, sondern von seinem produktiven Inhalt her. "Daß da gehören soll, was da ist, denen, die für es gut sind, ..." ²¹⁾

Im Prolog scheint es, als ob sich die neuen Verhältnisse verwirklicht hätten, das Stück vom "Kreidekreis" selbst widerlegt jedoch diesen Optimismus, verkehrt ihn vielmehr in tiefen Pessimismus. Jegliche Hoffnung auf einen realen Umsturz, auf das "goldene Zeitalter" des Marxismus fehlt. Das einzige, was dem Menschen übrig bleibt, sich klein zu machen und zu versuchen, mit List und Schlaueit durchzukommen, zu überleben.

Auf entsprechende Weise wie Bertolt Brechts Drama: "Der kaukasische Kreidekreis" ließ sich ein Roman wie Max Frischs "Homo faber" erschließen, wobei es die spezifisch andersartige Struktur der Prosa zu berücksichtigen galt. ²²⁾ Ausgangspunkt war wieder der rein inhaltliche Zusammenhang, von wo aus sich die Frage nach der Struktur, d. h. der Anordnung der Geschichte im Erzählvorgang, der Erzählspannung, der Darstellung des Geschehens in der Zeit sowie der Erzählphasen, als auch die nach dem Gefüge der Handlung, d. h. dem Bezug der Hauptperson, Walter Faber, zu

den übrigen, mit seinem Schicksal verketteten Figuren, zwanglos ergab. Ähnlich wie bei Brechts "Kaukasischem Kreidekreis" konnten einige zentrale Stellen exemplarisch für den gesamten Roman Wort für Wort und Satz für Satz analysiert werden (so etwa der Romananfang²³), der Aufenthalt in der Wüste Tamaulipas²⁴), die Szene auf Akrokorinth²⁵) und die letzte Nacht in Habana²⁶).

2. „Robert Musil: ‚Der Mann ohne Eigenschaften‘“

Die im Sommer begonnene Arbeit fand im Herbst (55. Semester der VHS Koblenz) ihre Fortsetzung in einem zweiten Studienkreis über Robert Musils Roman: 'Der Mann ohne Eigenschaften'. An den 12 Abenden (6.9. - 13.12.1965) nahmen 14 Damen und 6 Herren regelmäßig teil, von denen 9 (die 3 Ehepaare, 2 alleinstehende und 1 verheiratete Dame) sich schon am ersten Seminar beteiligt hatten. Alters- und bildungsmäßig lagen die Besucher dieses zweiten Koblenzer literarischen Studienkreises im Schnitt höher als die des ersten: 4 bis 20 (davon 3:20 und einer 19, während im vorhergehenden Seminar einer erst 16, drei 17 und je einer 18, 19 und 20 waren), 3 bis 30, 4 bis 50, 8 (!) bis 60 und einer über 60; wie im ersten Seminar bezeichneten sich 13 Teilnehmer als Abiturienten, die restlichen 7 besaßen die Mittlere Reife, so daß Volksschüler dieses Mal völlig fehlten. 5 Besucher konnten auf einen Hochschulabschluß verweisen. Gaben im Sommer 4 Teilnehmer an, sich kaum mit moderner Dichtung beschäftigt zu haben, so waren es dieses Mal nur 2, die jedoch schon den ersten Kurs mitgemacht hatten und daher ebenfalls über gewisse Voraussetzungen verfügten.

Den "Mann ohne Eigenschaften" selbst kannten vor Beginn nur 2 Teilnehmer durch vollständige Lektüre, 10 war Musils Dichtung von anderen Werken her mehr oder weniger vertraut (5 mal wurden die "Drei Frauen": 2 mal die "Verwirrungen des Zöglings Törless", einmal "Kurzgeschichten" bzw. "Tagebücher und Aphorismen" und 2 mal lediglich "Bruchstücke" angegeben), 7 hatten vorher nur den Namen 'Musil' bzw. 'Mann ohne Eigenschaften' gehört, eine Dame wußte auch damit nichts anzufangen.

Rein technisch ergab sich zunächst das Problem, daß der "Mann ohne Eigenschaften" bislang in keiner erschwinglichen Ausgabe erhältlich ist - die einzige im Handel befindliche kostet 54. --DM²⁷). Deshalb mußten den 20 Teilnehmern nicht nur die zu analysierenden, sondern auch einige andere zentrale Kapitel des Werkes hektographiert in die Hand gegeben werden. ²⁸)

Darüber hinaus stellten sich der Erschließung eines so umfangreichen und gehaltvollen Romans zwei weitere, die Interpretation als solche betreffende Schwierigkeiten in den Weg:

1. Ließen sich die im Sommer behandelten Dichtungen entweder - wie Lyrik oder kurze Prosa - gemeinsam lesen und dann Wort für Wort, Satz für Satz klären oder aber - wie Dramen und nicht umfangreiche Romane - als gelesen voraussetzen und vom rein inhaltlichen Zusammenhang her in ihrer künstlerischen Struktur nach und nach sichtbar machen, mußte bei einer Untersuchung von Musils "Der Mann ohne Eigenschaften" davon ausgegan-

gen werden, daß das Werk den meisten Besuchern nicht bekannt war. Es bedurfte also eines andersartigen Weges, um überhaupt erst an den Inhalt heranzuführen.

2. Wegen seines Gedankenreichtums, ganz besonders aber der scheinbar nur lose eingeflochtenen essayistischen Kapitel bzw. der fast als philosophische Exkurse anmutenden Gespräche, lag die Gefahr nahe, die im "Mann ohne Eigenschaften" auftauchenden Probleme zu klären und zu diskutieren und darüber die künstlerische Gestalt, in die bei näherem Hinsehen auch jene, den Rahmen eines Kunstwerks zu sprengen drohenden Passagen durchaus integriert sind, zu vergessen bzw. unberücksichtigt zu lassen, wie es mehrfach sogar in der wissenschaftlichen Musil-Literatur geschehen ist.²⁹⁾ Damit aber hätte sich ein Verständnis des Romans als Dichtung kaum gewinnen lassen. Es mußte also von vornherein darauf geachtet werden, die künstlerische Wahrheit durch Aufweis der spezifischen, dem "Mann ohne Eigenschaften" zukommenden Gegenständlichkeit zu erhellen.

Methodisch war daher ein Doppeltes im Auge zu behalten: die mähliche Entwicklung eines Gesamtzusammenhangs auf der einen, der Nachweis der spezifischen Romanstruktur auf der anderen Seite. Um dieser zweifachen Aufgabe gerecht zu werden, lag es nahe, von der Interpretation einzelner typischer Kapitel und Kapitelfolgen auszugehen und die daran gewonnenen Einsichten jeweils auf das ganze Werk auszudehnen.

Wegen der beschriebenen Schwierigkeiten wäre es unmöglich gewesen, dem Roman innerhalb einer oder weniger Seminarsitzungen auch nur annähernd gerecht zu werden bzw. den Teilnehmern einen Einblick in dessen Gestalt zu eröffnen. Die einzige Möglichkeit, wenigstens einen Zugang bzw. ein erstes Verständnis vorzubereiten, war die, ihn zum Gegenstand eines eigenen Studienkreises zu machen.

Als Ausgangspunkt der Interpretation³⁰⁾ diente das 4. Kapitel: "Wenn es Wirklichkeitssinn gibt, muß es auch Möglichkeitssinn geben", welches das Grundspannungsverhältnis des gesamten Romans konstituiert. Während ein Mensch mit Wirklichkeitssinn die Wirklichkeit so nimmt, wie sie ist, ohne sich Gedanken über ihren Sinn und Unsinn zu machen, läßt "sich der Möglichkeitssinn geradezu als die Fähigkeit definieren, alles, was ebensogut sein könnte, zu denken und das, was ist, nicht wichtiger zu nehmen als das, was nicht ist".³¹⁾

Auf den ersten Blick erschien das Kapitel als eingeschobener Essay, der mehr an einen philosophischen als dichterischen Text erinnerte. Die genaue Analyse erbrachte jedoch eine ganz bestimmte sprachliche Gestalt, die als satirisch bezeichnet wurde.³²⁾

Das Spannungsverhältnis von Wirklichkeits- und Möglichkeitssinn ließ sich auch an der Struktur des ersten Kapitels aufweisen: Zeit, Raum und Personen werden nicht als konstante, sondern relative Größen behandelt, die durchaus vertauschbar sind. Damit ergaben sich wesentliche, die Romankomposition betreffende Einsichten. Hatte das erste Kapitel im Roman frühherer Jahrhunderte im allgemeinen die Funktion, den Leser in ein die Handlung absteckendes Koordinatensystem hineinzustellen, so ist hier schon

durch die Überschrift: "Woraus bemerkenswerter Weise nichts hervorgeht" angedeutet, daß mit derartigen Angaben nicht zu rechnen ist. Vielmehr wird gezeigt, warum Zeit, Raum und Personen nicht mehr als wirklichkeitskonstituierend dargestellt werden können: Der "schöne Augusttag des Jahres 1913" erweist sich in Bezug auf eine chaotische, lediglich durch Gesetze, Institutionen und Statistik geordnete Welt als leere Phrase, als "altmodische" Bezeichnung für meteorologisch-physikalische Naturzusammenhänge mit der sich die Moderne kaum noch angemessen beschreiben läßt; Name und Lage eines Ortes verlieren angesichts der infolge des Technisierungs- und Zivilisationsprozesses herbeigeführten Nivellierung an Bedeutung und auch Name und Aussehen der Personen sind irrelevant, weil sie ebenso gut durch andere zu ersetzen sind.

Diese Beobachtungen, die wiederum auf dem Wege einer ausführlichen Wort für Wort und Satz für Satz folgenden Interpretation gewonnen wurden, ließen die gleiche satirische Struktur hervortreten wie im 4. Kapitel. Zugleich konnten die Ergebnisse auf den Gesamtroman erweitert und damit ein erster Zusammenhang hergestellt werden: Der Schauplatz des "Mann ohne Eigenschaften", so zeigte sich, ist zwar die sterbende österreichisch-ungarische Monarchie, er fungiert jedoch lediglich als "besonders deutlicher Fall der modernen Welt"³³⁾. Ähnliches gilt von der dargestellten Zeit, die das letzte Jahr vor dem Ersten Weltkrieg umfaßt, aber der Funktion des Raumes entsprechend nur als besonders typischer Zeitabschnitt, der zur Katastrophe führt, interessiert. Schließlich nehmen auch die Personen nur als bestimmte Haupttypen des heutigen Menschen ihren Platz ein. Diese erste Betrachtung des Romangeschlosses schloß der Hinweis auf eine geistige Experimentallandschaft, "ein geistiges Kraftfeld", mit dem der "Mann ohne Eigenschaften" in seiner Anlage verglichen werden kann.³⁴⁾

Die im ersten Kapitel anhand des Verkehrschaos einer modernen Großstadt dargestellte Unordnung menschlicher Verhältnisse, die ihren sichtbarsten Ausdruck in einem Unfall findet, ließ sich in einer Reihe weiterer Kapitel der "Art Einleitung" aufweisen, jeweils aus einer neuen Perspektive: im 8. am Beispiel "Kakanien", jenem "Staat, der sich selbst irgendwie nur noch mitmachte", in dem man "negativ frei" war, "ständig im Gefühl der unzureichenden Gründe der eigenen Existenz"³⁵⁾; im 15. durch die Darstellung des Konglomerats von Ideen und Strömungen, welche die damalige Zeit bestimmten und im Ganzen "zu einem Unsinn verschmolzen", und schließlich die Figur Moosbrugger (18. Kap.), dessen Irrsinn lediglich als "ein verzerrter Zusammenhang unsrer eignen Elemente des Seins" erscheint.³⁶⁾ Die kursorisch durchgeführte sprachliche Analyse zeigte wiederum die gleichen satirischen Elemente, die das erste und vierte Kapitel charakterisierten.

Damit war das "geistige Kraftfeld", von dem die Rede war, in seinen Grundzügen hergestellt; es galt nun die Personen sichtbar zu machen, die darin agieren. Hierbei bedurfte es vor allem einer gründlichen Herausarbeitung der Hauptfigur Ulrich, von der ein Verständnis des Gesamtromans wesentlich mitabhängen mußte. Ein Zugang zu ihr bot sich über die 3 Versuche Ulrichs an, ein bedeutender Mensch zu werden: beim Militär, als Ingenieur und schließlich als Mathematiker (Kapitel 9-11), in denen zugleich drei Möglichkeiten sichtbar wurden, die Unordnung menschlicher Verhält-

nisse zu beseitigen: durch militärische Macht, Technisierung allen Daseins und Umgestaltung des Denkens mit Hilfe der mathematischen Logik. Schließlich erkennt Ulrich - wie das 13. Kapitel zeigte -, daß er nur "Bruchstücke einer neuen Art zu denken wie zu fühlen" besitzt, und sich der "anfänglich so starke Anblick des Neuen" "in immer zahlreicher werdenden Einzelheiten verloren" hat. Er sieht mit "wundervoller Schärfe", wie er "alle von seiner Zeit begünstigten Fähigkeiten und Eigenschaften in sich "vereinigt, daß ihm "aber die Möglichkeit ihrer Anwendung ... abhandengekommen" ist, weshalb er beschließt, danach zu suchen³⁷): Seine Bemühungen zielen auf eine Abschaffung dieser Wirklichkeit und ihren Ersatz durch andere mögliche. Sie gipfeln in zwei Utopien, deren eine sich als rationaler, mathematischer Weg (Utopie der induktiven Gesinnung), deren andere als Versuch mystischer Überwindung (Utopie des "anderen Zustandes") umschreiben läßt.

Die Gefahr, Ulrich als 'positiven Helden' mißzuverstehen, wird mit Hilfe der satirischen Struktur des Romans ausgeschaltet, wie an einem charakteristischen Kapitel des zweiten Teils des ersten Buches (40. Kap.) exemplarisch gezeigt werden konnte. ³⁸) Als Ulrich sich einer Beschwörungsformel, mit der man "den eigentlichen Geist des Geistes" packen könne³⁹), gerade besonders nahe glaubt, damit aber die Wirklichkeit zu überspringen droht, wird er durch den Zugriff eben dieser Wirklichkeit in Form einer Verhaftung auf den Boden der Tatsachen zurückgerufen.

Der Hauptfigur Ulrich wurden die Jugendfreunde Walter - Clarisse gegenübergestellt (Kap. 14 u. 17). Dabei ergab sich, daß Walter wie Ulrich eine Vielzahl widersprechender Strebungen in sich vereinigt. Während sich jedoch Ulrich immer wieder um eine sinnvolle Anwendung seiner Fähigkeiten bemüht, findet Walter, als "die Werke, welche die Größe seiner Gesinnung so lange versprochen hatte", ausbleiben⁴⁰), sich schließlich damit ab. Er gibt die Schuld für sein Versagen der Zeit, die restlos entartet sei. "War bis dahin e r arbeitsunfähig gewesen und hatte sich schlecht gefühlt, so war jetzt die Z e i t unfähig und er gesund"⁴¹). Anstelle des Intellektualismus fordert er Einfachheit, Erdnähe und Gesundheit.

Während in Walter die Antinomie von Geist und Seele - eines der Grundmotive des Romans - sichtbar wird, setzt seine Frau Clarisse als gelehrige Nietzsche-Schülerin alle Hoffnung auf eine Erlösung durch das Genie und nähert sich so Ulrichs Vorstellung vom "anderen Zustand".

Der wie eine Theaterkulisse dargestellte Raum, in dem sich die Jugendfreunde bewegen⁴²), erwies sich als typischer Ausdruck für deren Wesen, eine Beobachtung, die zur Erkenntnis eines weiteren strukturbildenden Elementes des Romans führte. Auch Ulrich und die später näher zu betrachtende Diotima werden an einem für sie charakteristischen Ort angesiedelt: Ulrich in einem kleinen Jagd- oder Liebesschlößchen am Rande Wiens, das durch jeden und doch keinen Stil geprägt ist, also bezeichnend für Ulrichs Möglichkeitssinn ist, Diotima in ihrem Salon, in dem sich zugleich die Repräsentanten und Träger des beschriebenen Kräftewirrwarrs zur sogenannten "Parallelaktion" zusammenfinden, mit der das siebzigjährige Regierungsjubiläum Josephs II gegenüber einem bloß dreißigjährigen Wilhelms II, das für das gleiche Jahr geplant ist (deshalb Parallelaktion!), vorbereitet wird.

Nachdem in der ersten Hälfte des Seminars nur einzelne Kapitel analysiert worden waren, wurde, nachdem der Inhalt der nichthektographierten Kapitel nachgeholt war, anhand des Ersten Teils: "Eine Art Einleitung" der Aufbau größerer Teile, die Integration, d. h. die Verknüpfung von Raum, Zeit und Personen, von Geschehen im Sinne einer Romanhandlung und dargestellten Gedanken zu einem einheitlichen Gefüge aufgewiesen, und schließlich die Frage nach der Funktion dieses Teils im Ganzen des Romans gestellt: Rein äußerlich wird zunächst die Handlung dadurch in Gang gebracht, daß ein Brief seines Vaters Ulrich auffordert, sich um eine Verwendung bei der Parallelaktion zu kümmern. Zugleich gewinnen wesentliche Gedanken und Ideen, die dem Roman zugrundeliegen, Gestalt. Aus den bereits aufgrund der Interpretation einzelner Kapitel gewonnenen Einsichten ließen sich Folgerungen für die Personen sowohl der "Art Einleitung" als des Gesamtromans ziehen. Alle sind einerseits Träger der Unordnung, zum anderen jedoch um deren Überwindung bemüht. Jede der Figuren verkörpert eine bestimmte Position, die sie vom Anfang bis zum Ende durchhält. Ulrich ist der einzige Denkende, dessen Position nie endgültig, sondern stets relativ ist. Er steht mit allen Figuren des Romans in Verbindung, sein Denken wird durch die von ihnen verkündeten Ideen und Ideologien ständig korrigiert oder erhält neue Impulse. So entsteht das Spannungs- und geistige Kraftfeld, auf das bei der Analyse des 1. Kapitels hingewiesen wurde. Sein Ort ist Kakanien, später konkreter die Parallelaktion als typischer Ausdruck Kakaniens. Die Personen des Romans und die von ihnen verkörperten heterogensten Ideen erzeugen in ihrer extremen Gegenständlichkeit Spannungen. Der Figur Ulrichs kommt innerhalb dieses Schemas die Funktion einer Resultante zu, die die Ideen der übrigen Personen einmal zu reflektieren und gleichzeitig zu überwinden versucht.

Anhand der Modellvorstellung des Kraftfeldes ließ sich die Funktion des satirischen Stils verdeutlichen: Er hat die Aufgabe, die verschiedenen Kräfte zu relativieren, um sie so tatsächlich in einem Spannungszustand zu halten. Zum Abschluß dieser ersten zusammenfassenden Betrachtung schien der Hinweis notwendig, daß diese Art Modell nicht mehr als eine Hilfskonstruktion sein könne und daher nicht überbeansprucht werden dürfe.

Im letzten Drittel des Seminars wurden vier weitere Personen des Romans herausgearbeitet, die neben Walter und Clarisse auf Ulrich bezogen sind und dabei entscheidende Positionen verkörpern: Diotima, die durch eine Mischung von sogenanntem "Geist" und sogenannter "Seele" (auch hier wird die enthüllende Kraft der Satire deutlich!) die verstörte Ordnung wiederherzustellen hofft; Graf Leinsdorf, dem hierzu vor allem eine Mischung aus Besitz und dem, was "man" unter "Bildung" versteht, geeignet erscheint; Arnheim, der diesen Versuchen einer neuen Synthese die von Wirtschaft und "Geist" entgegenstellt und schließlich der Generalmajor Stumm von Bordwehr als Vertreter einer militärischen Ordnung.

Die Kapitel 42-44 sowie 116 führten dann die "Parallelaktionäre" in Aktion vor, wobei sich wiederum die satirische Intention deutlich zeigte. Das 116. Kapitel: "Die beiden Bäume des Lebens und die Forderung eines Generalsekretariats der Genauigkeit und Seele" ließ gleichzeitig die beiden Utopien Ulrichs erkennen, die hier mit Gewalt (Ulrich wird sich des Zusammen-

hangs von Gewalt und Mathematik bewußt) und Liebe (als dem "anderen Zustand") umschrieben werden.

Am letzten, in geselliger Form durchgeführten Abend, der sich mit Pausen insgesamt über vier Stunden erstreckte, wurde der Roman als Ganzes unter verschiedenen Aspekten betrachtet, wobei aus den bisher gewonnenen Einsichten ein, wenn nicht abgeschlossener, so doch abgerundeter Gesamtzusammenhang herzustellen war. Hierzu diente zunächst eine Rekapitulation des Seminarablaufs mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse sowie eine nochmalige Ausweitung und Präzisierung der verwandten Modellvorstellung vom Spannungs- bzw. Kraftfeld. Dabei konnten auch einige Streiflichter auf das zweite, nicht berücksichtigte Buch des Romans geworfen werden, die hier genügen mußten.

Für eine abschließende Untersuchung der dem "Mann ohne Eigenschaften" zukommenden spezifischen künstlerischen Struktur boten sich Essayismus⁴³⁾ und satirischer Stil⁴⁴⁾ als angemessene Leitbegriffe an: Als Essayismus wurde eine Haltung verstanden, die ein Ding von mehreren Seiten her zu erfassen sucht. Sie ließ sich etwa an den zahlreichen Liebesgeschichten des Romans: Ulrich - Bonadea, Diotima - Tuzzi, Walter - Clarisse, Diotima - Arnheim, Rachel - Solimann, den verschiedenen Urteilen über Ulrich, die im Verlaufe des Romans abgegeben wurden, aber auch den mannigfaltigen Fassungen, die ein und dieselbe Idee in verschiedenen Personen annimmt, veranschaulichen. Als essayistisch erwies sich aber auch die Komposition des "Mann ohne Eigenschaften" mit seinen zahlreichen Perspektivenänderungen.

War der Gesichtspunkt des Essayismus geeignet, die dem Roman zugrundeliegende Mannigfaltigkeit sichtbar zu machen, so der der Satire für den Nachweis von dessen Einheit. Die satirische Struktur konnte nun von ihren kleinsten Elementen im Einzelwort, der Wortgruppe, dem Satz, Satzgefüge und der Periode, über Abschnitt und Kapitel bis hin zum satirischen System in der Zeit- und Gesellschaftsdarstellung sowie den Bereichen der Gesellschaft, wie Wissenschaft, Religion, Kunst etc., zum Vorschein gebracht werden, womit die Gestalt des Werkes als eine einheitliche erwiesen war.

3. „Die Gruppe 47“

Den Abschluß der in Koblenz durchgeführten literarischen Studienkreise bildete ein drittes Seminar vom Januar bis Juni 1966 (56. Semester der VHS Koblenz) über die Gruppe 47, das in zwei, durch eine etwa einmonatige Pause getrennte Teile zerfiel (17.1. - 28.3. und 25.4. - 20.6.1966), die jeweils verschieden besucht waren, so daß sie auch hinsichtlich ihrer Teilnehmerschaft gesondert zu betrachten sind.

Unter den 38 Personen des ersten Abschnitts befanden sich 8, die schon am ersten und zweiten, 3, die bereits am zweiten Seminar teilgenommen hatten. Von den insgesamt 29 Damen und 9 Herren waren 5 unter bzw. gerade 20, 10 zwischen 21 und 30, 3 zwischen 31 und 40, je 9 zwischen 41 und 50 bzw. 51 und 60 und schließlich 2 über 60. Auf 18 Abiturienten und 15 Besucher mit Mittlerer Reife kamen 5 Volksschüler und 3 Hochschulabsolven-

ten. 4 Damen hatten sich kaum mit moderner Dichtung beschäftigt, dagegen 12 frühere literarische Veranstaltungen der Volkshochschule frequentiert. Während 11 Teilnehmer angaben, eine genaue Vorstellung von der Gruppe 47 zu haben, kannten sie die übrigen nur dem Namen nach. 23 gaben an, einen oder mehrere der zu behandelnden Romane bereits gelesen zu haben.

Zur zweiten Hälfte des Seminars erschienen 21 Damen und 5 Herren, davon je 6 unter oder gerade 20 bzw. zwischen 21 und 30, eine Dame mit 33, 5 Teilnehmer zwischen 41 und 50, 7 zwischen 51 und 60 und einer über 60. - 12 Abiturienten, 11 mit Mittlerer Reife, je drei Volksschüler und Hochschulabsolventen. Zu den 8 Teilnehmern, die bei allen Seminaren anwesend waren und auch die zweite Hälfte des Gruppe 47-Studienkreises besuchten, stießen außerdem noch 3 Mitglieder des ersten Seminars - 2 Schülerinnen und eine ältere Dame -, sowie eine 26-jährige Besucherin, die sich bereits an der Erschließung von Musils "Der Mann ohne Eigenschaften" beteiligt hatte.

Schon in den beiden ersten Koblenzer Seminaren waren gelegentlich literatursoziologische Aspekte behandelt worden. Im ersten Studienkreis wurde der Interpretation eines Werkes jeweils eine knappe biographische Skizze vorangestellt und schließlich zum Abschluß die Frage nach Sinn und Funktion der modernen Dichtung in unserer Zeit diskutiert. Biographische Angaben enthielten auch die einleitenden Bemerkungen zum Musil-Seminar, während an dessen Ende die Aufnahme oder besser Ablehnung des Werkes durch die Zeitgenossen und deren Gründe zur Sprache kamen.

Fanden jedoch bisher literatursoziologische Probleme nur am Rande Beachtung, nahm das dritte Koblenzer Seminar von einem solchen Phänomen seinen Ausgang. Drei Abende galten zunächst der Einführung in Entstehung, Wesen und Funktion der Gruppe 47.⁴⁵⁾ Dabei war die Situation nach 1945 zu beleuchten, die wichtig schien für ein Verständnis des Zustandekommens dieser Vereinigung und ihrer ideellen Ziele: "a) demokratische Elitenbildung auf dem Gebiet der Literatur und der Publizistik; b) die praktisch angewandte Methode der Demokratie in einem Kreis von Individualisten immer wieder zu demonstrieren mit der Hoffnung der Fernwirkung und der vielleicht sehr viel späteren Breiten- und Massenwirkung; c) beide Ziele zu erreichen ohne Programm, ohne Verein, ohne Organisation und ohne einem kollektiven Denken Vorschub zu leisten."⁴⁶⁾ Es zeigte sich, daß die hier umschriebenen Absichten - den veränderten Zeitumständen entsprechend - bis zu einem gewissen Grade für die Zusammensetzung der Gruppe und ihrer Tagungen noch heute Gültigkeit besitzen, es wurde jedoch betont, daß von einem 47er-Stil oder dergleichen nicht im geringsten die Rede sein könne. Nach kurzem Eingehen auf die "Spielregeln" bei den durchweg jährlich stattfindenden Gruppen-Tagungen sollte der geschichtliche Ort der 47er in einem größeren Zusammenhang gesehen werden. Was, wurde gefragt, verbindet sie mit früheren Dichtervereinigungen, was unterscheidet sie von ihnen? Zum Vergleich konnten die seit dem frühen Mittelalter bestehenden Dichterschulen, in denen zu lernen war, wie man den Regeln entsprechend dichten müsse, oder in denen sich "Jünger" um einen von ihnen 'angebeteten' Meister scharten, herangezogen werden, weiter die seit dem Barock bestehenden Sprachgesellschaften und schließlich die mehr oder

weniger losen Zirkel von Schriftstellern mit entweder festem politischem oder literarischem Programm (Sturm- und Drang-, Romantik-, Expressionismus-Kreise) oder aber ohne ein solches, deren einziges Ziel die gemeinsame Kunstübung war. Die Betrachtung des Phänomens "Gruppe 47" schloß eine Auseinandersetzung mit der Kritik an dieser Vereinigung ab.

Einer der am häufigsten vorgebrachten Einwände bezieht sich auf die scheinbar manipulierenden Absichten der Gruppe. Die auf ihren Tagungen preisgekrönten Autoren, kann man immer wieder hören, würden hier zu Dichtern "gemacht", indem entsprechende Propagandaapparate die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf sie richteten. Dieses Argument war im weiteren Verlauf des Seminars zu prüfen, und zwar dadurch, daß die Werke einiger der bekanntesten "47er" auf ihre künstlerische Qualität hin befragt wurden. Im Mittelpunkt des Studienkreises stand also wiederum die Erschließung der Dichtung als Dichtung, dabei sollten in den ersten sieben Sitzungen zunächst Romane, in den letzten acht Lyrik interpretiert werden, was insofern berechtigt schien, als die Autoren der Gruppe vor allem durch ihre Prosa und Gedichte bekannt geworden sind und Bedeutung erlangt haben.

Ursprünglich war geplant, als Beispiele für den Roman Günter Grass' "Blechtrommel"⁴⁷⁾, Martin Walsers "Halbzeit"⁴⁸⁾ und Uwe Johnsons "Mutmaßungen über Jakob"⁴⁹⁾ zu behandeln. Da eine Reihe von Teilnehmern Walsers "Halbzeit" des Umfangs wegen nach der schon viel Zeit beanspruchenden Lektüre der "Blechtrommel" nicht in so kurzer Zeit bewältigen konnte, wurden stattdessen Alexander Kluges "Lebensläufe"⁵⁰⁾ kurzfristig auf das Programm gesetzt und Walsers Roman am Ende des Seminars nur gestreift.

Die aufgeführten Werke bemühen sich alle, wenn auch auf verschiedene Weise, um eine dichterische Klärung der politischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit: um das, was seit zweieinhalb Jahrzehnten die deutsche Öffentlichkeit als sogenannte "unbewältigte Vergangenheit" beschäftigt (Grass, Kluge), den bundesrepublikanischen Wohlfahrtsstaat (Grass, Kluge, Walsers) und die Problematik des zweigeteilten Deutschland (Johnson). Damit kommen sie besonders nachdrücklich dem gesellschaftlich-politischen Engagement der Gruppe nach, zugleich lassen sie sich als typisch für das Romanschaffen der Nachkriegsliteratur überhaupt ansprechen: Grass' "Blechtrommel" als moderner Schelmenroman, Walsers "Halbzeit" als Versuch, in der Nachfolge Joyces und Brochs bundesrepublikanische Wirklichkeit mit Hilfe des inneren Bewußtseinsstroms zum Vorschein zu bringen, Kluges "Lebensläufe" als "dokumentarische" und "protokollarische" Prosa, in der das Arrangement wesentliches Strukturelement ist und schließlich Johnsons "Mutmaßungen" als dichterisches Beispiel, in dem nicht mehr Wirklichkeit, sondern das Bewußtsein über diese Wirklichkeit Präsenz erlangt.

Der zur Erschließung der Romane eingeschlagene Weg verband methodische Elemente des ersten und zweiten Seminars und soll am Beispiel von Grass' "Blechtrommel", die drei Sitzungen in Anspruch nahm, exemplifiziert werden.⁵¹⁾ Aufgrund seines Umfangs hätte ein Abend zum Verständnis dieses Romans nicht ausgereicht, andererseits wäre eine ausgedehntere Interpretation in diesem Rahmen ungerechtfertigt gewesen. Wurde bei der

Analyse der im ersten Seminar behandelten umfangreicheren Werke wie Drama und Roman, die ja immer im Verlauf einer Zusammenkunft abgeschlossen sein sollte, jeweils vom inhaltlichen Konnex ausgegangen und von dort die Struktur unter Heranziehung typischer Beispiele zu erfassen gesucht, ließ sich Musils "Mann ohne Eigenschaften" durch Betrachtung einzelner Kapitel und Kapitelfolgen nach und nach als Ganzes vor Augen stellen. Hier nun war der Inhalt zwar bekannt, trotzdem wurden, wie beim Musil-Seminar, ein erster Einstieg über die ausführliche Interpretation einer Textstelle, nämlich des Romanbeginns, versucht, die daran gewonnenen Einsichten auf das Gesamtwerk ausgedehnt und erst dann - als zweiter Einstieg - der inhaltliche Zusammenhang nachgeholt und zum Ausgangspunkt eines tieferen Eindringens in die Gesamtstruktur gewählt. In der Folge erwies sich das Nebeneinander beider Methoden als recht fruchtbar, die Einzelinterpretation mit jeweiligen Folgerungen für die Gestalt des Ganzen und die Betrachtung der einzelnen Teile von übergeordneten Gesichtspunkten her.

Die Analyse des Romananfangs⁵²⁾ ergab eine Reihe wesentlicher Einsichten: Der Held oder besser Antiheld ist zugleich der Erzähler, seine Aufzeichnungen lassen - im Unterschied zum Bildungsroman - nicht eine mähliche Reife erwarten, sondern vielmehr ein Ende im Bett einer Irrenanstalt. Damit ist die Erzählweise - die Sicht des nicht vollzurechnungsfähigen Knirpses - gerechtfertigt, Wirklichkeit erscheint subjektiv gefärbt, verzerrt. Diese Art der Darbietung wird verstärkt durch den dauernden Wechsel von Ich und Er, von Selbsterkenntnis und authentischem Bericht. Schließlich erzeugt die Vorwegnahme des Endes eine besondere Spannung zwischen Erzählergegenwart und Erzählervergangenheit.

Die Betrachtung des Helden ließ dessen vielschichtiges Wesen hervortreten: Zwar ist er infantil, steht auf der Stufe eines Dreijährigen, gleichzeitig jedoch erweist er sich als allwissend, er ist böse und entlarvt das Böse, ist schuldig - unschuldig, human - inhuman, Diese Vielschichtigkeit findet ihre Entsprechung in der Gegenständlichkeit des ganzen Werkes, dem eine ähnliche Doppeldeutigkeit von Komischem und Tragischem zugrundeliegt, die später mit dem Begriff grotesk umschrieben wurde und besonders durch Interpretation des Kapitels: "Glaube, Hoffnung, Liebe"⁵³⁾ zutage trat.

Mit der Figur Oskar unauflöslich verbunden ist die Blechtrommel, die den Titel des Romans abgibt. Ist sie lediglich ein Gag, so mußte gefragt werden, oder aber hat sie eine bestimmte Funktion? Die Untersuchung zeigte, daß Oskar auf seiner Trommel Wirklichkeit in ihrem wahren Sein heraufbeschwört. Sie fungiert gleichsam als ästhetisches Medium, was sich sowohl am sprachlichen Rhythmus von Satz und Satzfolge (ausführliche Analyse S. 11: Die Großmutter in ihren Röcken) als auch an der Gestaltung größerer Teile (etwa Prinzip der Variation, Wiederholung etc.) sichtbar machen ließ (Kap.: Glaube, Hoffnung, Liebe).

Am Abschluß der Interpretation stand die Frage nach der Ganzheit des Romans, der auf den ersten Blick als Bilderbogen erscheint, in dem dreißig Jahre deutscher Geschichte verzerrt aufleuchten. Über die Figur Oskars hinaus ergab sich ein enges Geflecht von Leitmotiven - die Schwarze Köchin! -, die die einzelnen Szenen verklammern. Der Roman eröffnet die mähliche Entwicklung des Schrecklichen und Entsetzlichen in der Zeit; da-

mit aber konnte ihm eine stark moralische und kathartische Wirkung zugeschrieben und die Angriffe auf seine scheinbare Immoralität als unangemessen zurückgewiesen werden.

In der zweiten Hälfte des Seminars standen Gedichte von Autoren der Gruppe 47 auf dem Programm, die zugleich typisch für bestimmte Strömungen innerhalb der deutschen Nachkriegslyrik sein sollten. Dabei war methodisch grundsätzlich anders vorzugehen als im ersten Teil, um etwas von der Vielfalt lyrischen Schaffens aus dem Umkreis von 47er Autoren in den Blick zu bekommen bzw. einige Anhaltspunkte zur Orientierung innerhalb desselben zu gewinnen. Nach einer kurzen Einführung in das Wesen des Lyrischen bzw. die Situation der modernen Lyrik wurden zunächst drei Gedichte der unmittelbaren Nachkriegszeit interpretiert und auf ihre verschiedenartige Aussageweise befragt: Günter Eichs "Inventur" - Paul Celans "Todesfuge" und, zum Vergleich von einem Autor der älteren Generation, Werner Bergengruens "Dies irae", bei dem ein Auseinanderklaffen von Mitgeteiltem und (epigonalen) sprachlicher Gestalt auffiel.

An den folgenden Abenden kamen jeweils Gedichte eines bestimmten Themenbereiches - Politik, Natur und Liebe -, der zuvor anhand von Beispielen literaturgeschichtlich umrissen wurde, zur Interpretation. Damit sollte zugleich ein Weg gewiesen werden, wie bei der Behandlung moderner Dichtung die Vergangenheit unter dem Gesichtspunkt ihrer Aktualität wiederbelebt werden kann. Als Möglichkeit hierzu hatte sich im ersten Seminar anlässlich der Erschließung von Gottfried Benns "Verlorenem Ich" die Gegenüberstellung (in diesem Fall Goethes "Wandrer's Nachtlied") angeboten, während zum Abschluß der "Blechtrommel"-Analyse versucht worden war, Grass in die Tradition der Schelmenromane hineinzustellen. Während diese Bemühungen um eine Wiederbelebung traditioneller Dichtung im Zusammenhang mit der Betrachtung moderner Werke jedoch in den vorangegangenen Studienkreisen nur periphere Bedeutung hatten, bildeten sie hier einen festen Bestandteil des Seminarablaufs.

Ausgangspunkt der Beschäftigung mit politischer Lyrik war die lange Zeit - teilweise heute noch - verbreitete Ablehnung einer an der gesellschaftlichen Wirklichkeit **kritisch** engagierten Dichtung, zumal Lyrik, wie sie treffend Studiosus Brander in Auerbachs Keller zum Ausdruck bringt:

"Ein garstig Lied' Pfui ein politisch Lied,
Ein leidig Lied! Dankt Gott mit jedem Morgen,
Daß ihr nicht braucht fürs Röm'sche Reich zu sorgen!" 54)

Es konnte auf die gängigen Lyrik-Interpretationsbände hingewiesen werden, in denen man nach politischen Gedichten im allgemeinen vergeblich sucht. Dabei stellte sich die Frage, was unter politischer Lyrik zu verstehen ist. Als "politisch" wurde jedes Gedicht bezeichnet, in dem Wahrheit über eine gesellschaftliche Situation bzw. das Verhältnis von Individuum und Kollektiv hervortritt. Ein historischer Überblick sollte den Wandel politischer Lyrik im Laufe der Jahrhunderte sowie die Kontinuität bestimmter Themenstellungen sichtbar machen, zugleich Schwerpunkte setzen und Qualitätsmerkmale aufzeigen, die eine Orientierung und Bewertung auch traditioneller politischer Dichtungen ermöglichten. Es ergab sich ein enger Zusammenhang der politischen Lyrik mit der jeweiligen gesellschaftlichen Wirk-

lichkeit, der seinen Höhepunkt im allgemeinen in politischen Krisensituationen erreicht, z. B. bei Walther von der Vogelweide während des erbitterten Streites zwischen Kaiser und Papst, im Dreißigjährigen Krieg, im Vormärz, der achtundvierziger Revolution bzw. der Vor- und Nachkriegszeit 1910-20.

Der Wahrheitsanspruch einer politischen Dichtung überlebt selten ihren aktuellen Anlaß. Dennoch gibt es eine Reihe politischer Gedichte, die noch nach Jahrhunderten dem Leser etwas zu sagen haben, weil hier die konkrete Situation, auf die sie sich beziehen, ganz in der Gegenständlichkeit des Werkes aufgehoben ist und diese übersteigt, wie z. B. Abraham von Dohnas 1613/14 entstandenes Gedicht: "Historische reimen/ von dem/ ungereimten reichstag anno 1613".⁵⁵⁾ Der einmalige Ablauf, das konkrete Geschehen bzw. die Beschlüsse des Reichstages werden durch die Gestalt des Kunstwerks zu einem exemplarischen Fall politischer Räson, die sich über den Menschen wie über eine Sache hinwegsetzt, ohne seiner Menschlichkeit und Würde zu entsprechen. Die Bezeichnungen "evangelisch", "catholisch" erhalten den Charakter von Chiffren, die heute etwa mit christlich, abendländisch, kommunistisch etc. zu übersetzen wären.

Eine Verbindung zwischen Tradition und Moderne ließ sich anhand einer Gegenüberstellung von Hölderlins "Gesang des Deutschen" und Peter Rühmkorfs "Variation auf Hölderlins 'Gesang des Deutschen'" veranschaulichen, an denen besonders deutlich die gewandelte gesellschaftliche Wirklichkeit abzulesen war. Enzensbergers "Landessprache" und Wolf Biermanns "Die Ballade von dem Drainage-Leger Fredi Rohsmeisl aus Buckow" exemplifizierten verschiedene Möglichkeiten des politischen Gedichtes in West- und Ostdeutschland.

In den folgenden Sitzungen wurde die Situation gegenwärtiger Naturlyrik an der Entwicklung des Mondgedichtes herauszuarbeiten versucht, wozu Beispiele von Brockes, Klopstock, Claudius, Bürger, Goethe, Tieck, Morgenstern, Lichtenstein, Trakl, H. Kahlau, Rühmkorf und Celan dienten.⁵⁶⁾ Die Textanalyse konzentrierte sich dabei - wie schon bei der politischen Lyrik - auf die zeitgenössischen Beispiele, während die älteren Gedichte hauptsächlich zum Vergleich herangezogen wurden.

Der dritte Themenbereich, mit dem sich das Seminar beschäftigte, war moderne deutsche Liebeslyrik. Im Mittelpunkt der Interpretation standen Ingeborg Bachmanns "Nebelland", G. Eichs "Himbeerranken", Karl Krolows "Liebesgedicht" und Paul Celans "Sprachgitter".

Am letzten Abend, der wiederum in aufgelockerter Form stattfand, wurde den Teilnehmern die behandelte Ballade von Wolf Biermann in einer Originalaufnahme⁵⁷⁾ sowie an drei Beispielen - Heine⁵⁸⁾, Enzensberger⁵⁹⁾, Rühmkorf⁶⁰⁾ - eine moderne Verbindung von dichterischen und musikalischen Ausdrucksgehalten, Lyrik und Jazz, zu Gehör gebracht.

II. Die Zusammenarbeit im Seminar

Haben wir zunächst den Ablauf der in Koblenz durchgeführten literarischen Studienkreise beschrieben, jeweils an charakteristischen Beispielen die Wege und Schritte sichtbar zu machen versucht, die den Erschließungsprozeß ausmachen und schließlich verschiedene Möglichkeiten aufgewiesen, wie ein Verständnis der Dichtung als Dichtung anzubahnen ist, gilt es nun die Fragen zu klären, welche die Zusammenarbeit zwischen Dozent und Seminarmitgliedern betreffen.

Dabei ist von dem sich beteiligenden Personenkreis auszugehen; entscheidend für die didaktischen Überlegungen des Leiters sind die bildungsmäßigen Voraussetzungen der Besucher, weil von ihnen das methodische Vorgehen bzw. die Anforderungen, die gestellt werden können, abhängen müssen. Die Teilnehmer der Koblenzer Seminare waren zum großen Teil Abiturienten bzw. besaßen die sogenannte Mittlere Reife und hatten sich darüber hinaus fast alle schon mit moderner Dichtung beschäftigt, so daß die meisten auch einige Kenntnisse im Umgang mit literarischen Texten mitbrachten.

Da nicht über die Dichtung gesprochen, sondern diese selbst zur Sprache gebracht werden sollte, war deren vorherige gründliche Lektüre unabdingbar. Man hört des öfteren, daß man dies bei umfangreicheren Werken nicht verlangen könne, da die Teilnehmer an derartigen Studienkreisen in der Regel beruflich voll ausgelastet seien und deshalb dazu keine Zeit hätten, ja durch solche Anforderungen vom weiteren Besuch abgeschreckt würden. Die Auswertung der Koblenzer Seminare widerlegt solche Behauptungen: Von den 19 Damen und Herren des ersten Seminars hatten 12 alle, die übrigen 7 einen Teil der behandelten Dichtungen, von den 38 Besuchern der ersten Hälfte des Gruppe 47-Studienkreises 36 (!) die "Blechtrommel", 27 alle "Lebensläufe" Kluges - der Rest die gemeinsam analysierten - und 28 Johnsons "Mutmaßungen" vor Beginn der jeweiligen Sitzungen gelesen. Diese Angaben wurden im Verlauf der Seminare durch die teilweise sehr detaillierte Kenntnis der behandelten Dichtungen seitens der Teilnehmer bestätigt.

Voraussetzung dafür, daß ein umfangreiches Werk wie die "Blechtrommel" einem erstaunlich hohen Prozentsatz der Seminarmitglieder durch eigene Lektüre vertraut sein konnte, war die Tatsache, daß einmal die Titel der interpretierten Dramen und Romane schon im VHS-Programm bzw. - im ersten Seminar - durch die Presse rechtzeitig bekannt gegeben worden waren, zum andern, daß entweder mit Lyrik oder kurzer Prosa bzw. - im Gruppe 47-Seminar - mit der Besprechung literatursoziologischer Fragen begonnen wurde, so daß genügend Zeit zur Verfügung stand, längere Texte bis zum angegebenen Termin zu lesen.

Allerdings muß man damit rechnen, daß ein umfangreicheres Werk auch einmal von der Mehrzahl der Seminarmitglieder nicht zu "bewältigen" ist, wie in unserem Falle Walsers "Halbzeit", die zum dafür angesetzten Zeitpunkt - einer Umfrage eine Sitzung vorher zufolge - nur von neun Besuchern soweit hätte vorbereitet werden können, daß eine gemeinsame Erschließung sinnvoll gewesen wäre. Es empfahl sich daher, kurzfristig umzudisponie-

ren. Kluges "Lebensläufe" schienen nicht nur aufgrund ihrer künstlerischen Bedeutung, sondern auch wegen ihres geringen Umfangs - die drei angegebenen Erzählungen umfaßten zusammen kaum mehr als 25 Seiten - sowie ihrer leichten Beschaffbarkeit als Ersatz geeignet. Zur Abschlußsitzung hatten immerhin 19 Walsers Roman ganz oder fast ganz gelesen, so daß es sich gelohnt hatte, dessen Untersuchung zurückzustellen und am Ende - wenn auch nur flüchtig - durchzuführen.

Einen Ausnahmefall stellt in diesem Zusammenhang das Musil-Seminar dar. Zweifellos ließ sich die vollständige Lektüre des Romans nicht voraussetzen, sondern lediglich als Ziel anstreben. Grundbedingung für eine sinnvolle Teilnahme mußte allerdings sein, daß jeweils die angegebenen hektographierten Kapitel gründlich vorbereitet wurden. Von den 20 Besuchern gaben 14 an, alle Kapitel zumindest einmal, 8 sogar mehrmals gelesen zu haben, während 6 dieser Anforderung nicht immer nachkommen konnten.

Wieviele Damen und Herren den "Mann ohne Eigenschaften" inzwischen tatsächlich ganz gelesen haben, ist nicht festzustellen. Eine Reihe von ihnen vertröstete sich auf später, vier waren so ehrlich einzugestehen, daß sie wahrscheinlich nie dazu kommen würden. Immerhin hatten außer den beiden Besuchern, die den Roman vorher kannten, sechs bereits während des Seminars mit dessen Lektüre begonnen. Berücksichtigt man den Umfang des "Mann ohne Eigenschaften" von über 1.600 Seiten sowie die hohen Anforderungen, die er an seine Leser stellt, so kann das schon als Erfolg gebucht werden.

Mit dem Problem der Lektüre der zu behandelnden Werke hängt das der Beschaffung eng zusammen. Da sich die Interpretation nicht nur kurzer, sondern auch längerer Dichtungen am Text selbst zu vollziehen hat, muß dieser jedem Teilnehmer zur Verfügung stehen. Deshalb wurden Gedichte und kurze Prosastücke eine oder mehrere Sitzungen vor ihrer Untersuchung den Mitgliedern jeweils hektographiert in die Hand gegeben. Damit ließen sich teure Anschaffungen vermeiden, außerdem war man nicht auf das Repertoire der gängigen Anthologien angewiesen. Die behandelten Dramen und Romane konnten alle in Form von Taschenbüchern verhältnismäßig preisgünstig bezogen werden.

Auf die besondere Problematik der Textbeschaffung anlässlich des Musil-Seminars haben wir schon verwiesen; trotz des Preises hatten drei Teilnehmer den Roman während des Seminars erworben, fünf wollten ihn später kaufen, sechs machten von der Möglichkeit Gebrauch, ihn in der Koblenzer Stadtbibliothek zu entleihen, die im Hinblick auf das Seminar einige Mehrstücke bereit hielt, vier gaben an, später einmal darauf zurückzukommen.

Die Arbeitsform des Studienkreises unterscheidet sich von der des Vortrags in erster Linie durch die aktive Mitarbeit der Teilnehmer. Diese bestand in den beschriebenen Koblenzer Seminaren zunächst in der Lektüre der interpretierten Werke, fand dann jedoch ihren Ausdruck vor allem darin, daß versucht wurde, die jeweiligen Dichtungen **g e m e i n s a m** zu erarbeiten. Der erste Abend stellte nicht nur die Aufgabe, die Besucher an die Thematik des Seminars heranzuführen, sondern die gleichzeitig auch am Erschließungsprozeß zu beteiligen. Dazu eignete sich im ersten Studien-

kreis besonders gut Goethes "Wandrer's Nachtlid", das einer Reihe von Damen und Herren bekannt war und einen verhältnismäßig leichten Zugang ermöglichte.

Der gemeinsamen Interpretation eines zeitgenössischen Gedichtes oder Prosatextes, bei der die Seminarmitglieder den Gang der Erörterung sowie dessen Ziel gleichberechtigt mitbestimmen, standen - und stehen bei solchen Seminaren wohl immer - eine Reihe Schwierigkeiten im Wege. Wenn sich die Besucher auch durchweg vorher mit moderner Dichtung beschäftigt hatten, so kamen sie doch gerade zur Volkshochschule, weil ihnen ein wirkliches Verständnis vielfach versagt blieb. Es bedurfte deshalb eines genau geplanten methodischen Vorgehens, um die bestehenden Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Die Art des Unterrichtsgesprächs mußte zunächst eine gebundene sein. Durch gezielte Fragen und Hinweise waren die beschriebenen Schwierigkeiten jeweils zu überwinden. Ein Verständnis von Gottfried Benns "Verlorenem Ich" z. B. hing wesentlich von der Aufforderung ab, einmal nicht im Nacheinander, sondern Nebeneinander der Bilder und Zeichen einen Sinn zu suchen, entsprechend bei Kafkas "Ausflug ins Gebirge" auf die unterschiedliche Schreibung der 'niemand' zu achten etc.

Im Verlaufe der Sitzung kam es darauf an, die Teilnehmer immer mehr selbst die Fragen und Schritte erkennen zu lassen, die einen Schlüssel zum Verständnis sprachlicher Kunstwerke abgeben, sollten doch die Besucher der Kurse in die Lage versetzt werden, später einmal ohne Hilfe den Zugang zu unbekannten modernen Dichtungen zu finden. Hierzu bot sich bei der Interpretation eines Dramas oder Romans die gemeinsame Rekapitulation des Inhalts an, weshalb dieser eine zentrale didaktische Funktion zu kam. Die Nacherzählung von Brechts "Kaukasischem Kreidekreis" führte zwangsläufig zu dessen epischer Konzeption, entsprechend bei Frischs "Homo faber" zu der zunächst eigenartig anmutenden unchronologischen Anordnung des Geschehens im Erzählvorgang und deren Ursache.

In Analogie zu den Hinweisen bei der Erschließung von Benns "Verlorenem Ich" und Kafkas "Ausflug ins Gebirge" im ersten Seminar mußten die Teilnehmer des zweiten auf die satirische Struktur des "Mann ohne Eigenschaften" aufmerksam gemacht werden, bevor sie imstande waren, diese allmählich selbst herauszufinden.

Verschiedenartige berufliche Ausbildung wie Interessen befähigten die Seminarteilnehmer, nicht nur zur Klärung unbekannter Begriffe - etwa bei der Interpretation von Benns "Verlorenem Ich" -, sondern auch zur Aufdeckung versteckter Zitate etc. beizutragen. Vor allem die Beteiligung von Naturwissenschaftlern wirkte sich positiv aus, ist doch der Horizont der modernen Dichtung wesentlich durch Naturwissenschaft und Technik abgesteckt.

Eine besonders intensive Form der Mitarbeit stellte die Anfertigung einer Reihe kürzerer Referate dar, die nicht länger als fünf bis zehn Minuten dauern sollten. Für derartige Beiträge eigneten sich im ersten der beschriebenen Koblenzer Studienkreise knappe biographische Abrisse zu den Autoren der behandelten Werke, wobei die entsprechenden "rowohlts monographien" - so weit vorhanden - eine sehr geeignete Arbeitsunterlage abgaben.

Beschränkten sich die Eigenversuche im ersten Seminar auf Monographien, so versuchten im zweiten eine Dame und ein Herr je einen der "Parallelaktionäre" des "Mann ohne Eigenschaften", Arnheim und den General Stumm von Bordwehr, herauszuarbeiten. Zur Betrachtung dieser beiden Gestalten wurde schließlich dem Referat ein am Text orientiertes Unterrichtsgespräch vorgezogen, dem die detaillierte Kenntnis der hierauf vorbereiteten Teilnehmer zugute kam. Ausgesprochen fruchtbar für die abschließende Beschäftigung mit Musils Hauptwerk in der letzten Sitzung waren kurze Erläuterungen der Begriffe "Essay" und "Satire", sowie eine Aufstellung der wichtigsten satirischen Elemente im "Mann ohne Eigenschaften" durch je eine Teilnehmerin. Weiter untersuchte ein Herr die Kritik Hermann Pongas an dem Roman⁶¹), woraus sich ein Anknüpfungspunkt für die Bewertung des "Mann ohne Eigenschaften" ergab.

Im Studienkreis über die Gruppe 47 schließlich übernahm eine Reihe von Besuchern kleinere Beiträge über andere Werke des jeweils behandelten Autors (Grass: "Katz und Maus", "Hundejahre"; Johnson: "Das dritte Buch über Achim", "Zwei Ansichten"; Walser: "Ehen in Philippsburg"; Kluge: "Schlachtbeschreibung") bzw. - im Zusammenhang mit Günter Grass' "Blechtrommel" - über gattungsähnliche Werke der Tradition (in diesem Falle des Schelmenromans: Grimmelshausen "Simplicissimus" und Reuters "Schelmuffsky") oder der Gegenwart (Heinz Küpper: "Simplicius 45"), wodurch das an einem Beispiel Exemplifizier^{te} in größere Zusammenhänge gestellt werden konnte.

So wichtig die intensive Mitarbeit der Teilnehmer für das Gelingen der beschriebenen Seminare war, wurden dieser doch gewisse Schranken gesetzt durch die in der Sache begründeten Schwierigkeiten, die begrenzte Zeit und die mehr oder weniger hohe Besucherzahl. Die Behandlung je eines Werkes an einem Abend im ersten Seminar bzw. die Erschließung je eines thematischen Bereiches moderner Lyrik in zwei Sitzungen in der zweiten Hälfte des Gruppe 47-Studienkreises beschränkte die Eigeninitiative der Teilnehmer von vornherein; ebenso erwiesen sich 38 feste und eine Reihe weiterer gelegentlich anwesender Damen und Herren bei der Untersuchung von 47-er Romanen als zu viel für ein am Text orientiertes Unterrichtsgespräch. Aufgrund der für die Interpretation des "Mann ohne Eigenschaften" zur Verfügung stehenden Zeit sowie der kleineren Teilnehmerzahl war die Konstellation für ein wirkliches gemeinsames Am-Werk-Sein im Musil-Seminar am günstigsten, was die Stammbesucher einhellig bestätigten.

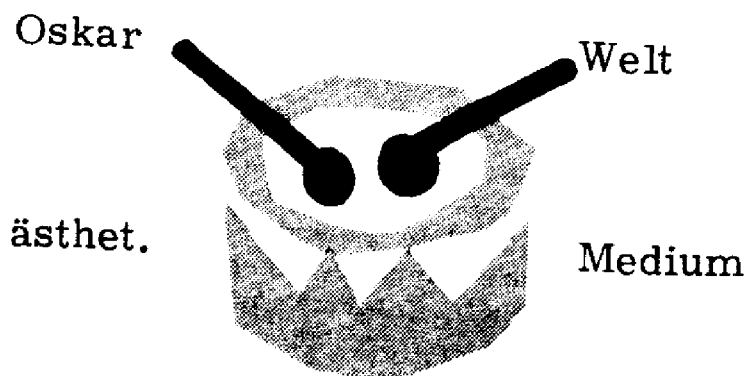
Um trotz des Zeitmangels im ersten bzw. der überaus großen Teilnehmerzahl in der ersten Hälfte des dritten Seminars ein vertiefendes Gespräch über die interpretierten Werke führen zu können, aber auch um die durch Sitzordnung oder andere Umstände bedingten Hemmungen bei einer Reihe von Besuchern zu überwinden, regte der Leiter des öfteren eine Zusammenkunft im kleineren Kreis im Anschluß an die jeweilige Sitzung an, was alle Beteiligten als ausgesprochen fruchtbar empfanden. Dabei galt es allerdings eine Cliquenbildung, die neue Besucher verdrängt hätte, zu vermeiden. Diese Gefahr tauchte vor allem im dritten Studienkreis auf, in dem die acht Stammbesucher der ersten beiden Kurse mit einer Reihe anderer durch sie geworbener Seminarmitglieder die noch fremden, nicht integrier-

ten Teilnehmer zu erdrücken drohten. Deshalb war es unbedingt notwendig, auch mit diesen in Kontakt zu kommen. Für die Arbeit im Seminar wirkte sich das Nebeneinander beider Gruppen positiv aus.

Einer Gesprächsintensivierung dienten in hervorragendem Maße die Abschlusssitzungen, die sich - in aufgelockerter Form - teilweise bis zu vier Stunden erstreckten. Hier bestand am Ende des ersten Seminars Gelegenheit, ausführlich über Sinn und Funktion der modernen Dichtung für den Menschen unserer Tage, im zweiten über den "Mann ohne Eigenschaften" als Ganzes und im dritten über den Wert und die Bedeutung der behandelten Dichtungen aus dem Kreis von 47er-Autoren zu diskutieren. Dabei legte der Leiter Wert darauf, selbst zurückzutreten, und die Initiative weitgehend den Teilnehmern zu überlassen. Die Fragen und Beiträge der Seminarmitglieder ließen erkennen, wie weit ein Verständnis der interpretierten Dichtungen tatsächlich erreicht worden war.

Didaktische Schwierigkeiten bereitete die Terminologie. Zwar brachten die Seminarmitglieder fast durchweg überdurchschnittliche Schulkenntnisse mit, dennoch waren sie größtenteils mit der germanistischen Fachsprache nicht vertraut. Deshalb mußte der Leiter bemüht sein, einerseits die Gegenständlichkeit einer Dichtung mit möglichst einfachen sprachlichen Mitteln herauszuarbeiten, andererseits aber - wo erforderlich - bestimmte termini technici zu erklären, ohne die gewisse dichterische Formen nicht angemessen zu beschreiben sind. Wo lateinische Bezeichnungen unvermeidlich waren, wurden diese an die Tafel geschrieben, genau erklärt und im weiteren Verlauf des Seminars, wenn möglich, wiederholt.

Zur Veranschaulichung komplizierter poetischer Strukturen dienten gelegentlich graphische Hilfsmittel. Es lag nahe, zu Kafkas Parabel "Auf der Galerie", die aus zwei ungewöhnlich langen, verschiedenartig gebauten Sätzen besteht, durch Aufzeichnung von deren Gerüsten einen Zugang zu suchen und damit gleichzeitig ihren Sinn zu erschließen. Die Funktion der Blechtrommel in Günter Grass' gleichnamigem Roman als ästhetisches Medium, in dem Oskar Welt ansichtig werden läßt, verdeutlichte folgende Skizze:



Aufgrund ihrer eigenartigen, von der im Duden verankerten Syntax abweichenden sprachlichen Struktur bereiteten Johnsons "Mutmaßungen über Jakob" Verstehensschwierigkeiten, die nur eine genaue Wort für Wort und Satz für Satz vorgehende Analyse beseitigen konnte. Um die Vielfalt der im Roman angewandten sprachlichen Mittel vorführen und sie zugleich verständlich machen zu können, schien es sinnvoll, charakteristische Beispiele zusammenzustellen, zu kommentieren und jedem Teilnehmer in hektographierter Form zur Verfügung zu stellen. Um dem Interessierten die Möglichkeit zu geben, sich unter Umständen mit der Sprache Johnsons weiterzubeschäftigen, wurde zunächst die vom Leiter benutzte Literatur angegeben⁶²), die wichtigsten, zur Beschreibung einer syntaktischen Struktur notwendigen Begriffe erläutert (Syntax, Parataxe, Hypotaxe etc.) und schließlich - systematisch geordnet - eine Reihe verschiedenartigster Beispiele, zum Teil mit Nachweis ihrer Herkunft (etwa aus der Bibelsprache) aufgeführt.

Die in der Sache begründeten Schwierigkeiten, die im Verhältnis zur Schule nur geringe zur Verfügung stehende Zeit sowie die besonders im dritten Seminar hohe Besucherzahl veranlaßten den Leiter, immer wieder darüber nachzudenken, wie die gemeinsam gewonnenen Einsichten vertieft und über die Dauer der Studienkreise hinaus fruchtbar gemacht werden könnten. Zunächst einmal kam es darauf an, die zwischen zwei Abenden liegende Woche, während der Ferien auch einen längeren Zeitraum zu überbrücken. Hierzu bot sich eine mehr oder weniger ausführliche Zusammenfassung der in der vorausgegangenen Sitzung erarbeiteten Ergebnisse jeweils zu Beginn an. Diese diente während des ersten Seminars, in dem ja für eine Dichtung immer nur eine Sitzung zur Verfügung stand, zugleich einer abschließenden Betrachtung des behandelten Werkes, wobei die Möglichkeit bestand, über die gemeinsame Interpretation hinaus wichtige Ergänzungen beizutragen sowie auf den thematischen Konnex der behandelten Dichtungen hinzuweisen. Das methodische Vorgehen bei der Erschließung von Musils "Mann ohne Eigenschaften" legte es nahe, zum Abschluß der aus der "Art Einleitung" analysierten Kapitel nach der ersten Seminarhälfte eine größere Zusammenfassung zu geben und deren Ergebnisse auf den Gesamtroman auszudehnen. Schließlich war am Ende eines jeden Kurses die geleistete Arbeit zu rekapitulieren, womit sich zugleich eine Diskussionsgrundlage für noch ungeklärte Fragen schaffen ließ.

Eine Möglichkeit, die gewonnenen Ergebnisse über die Dauer des Seminars hinaus lebendig zu erhalten, bestände darin, die jeweiligen Zusammenfassungen den Teilnehmern in hektographierter Form zur Verfügung zu stellen, was auch ein Kursbesucher anregte.

Die Seminarmitglieder begrüßten weiterführende Literaturhinweise, vor allem die Tatsache, daß ihnen nicht nur bibliographische Angaben gemacht, sondern die Bücher selbst einmal in die Hand gegeben wurden. Dabei war allerdings die Gefahr zu vermeiden, durch eine zu große Flut vorgeschlagener Titel die Hörer zu verwirren oder gar resignieren zu lassen. Die Auswertung der Fragebogen zeigt, daß eine Reihe von Besuchern die zur Ergänzung des im Seminar-Erarbeiteten vorgeschlagenen Werke - vor allem die in Taschenbuchausgaben erhältlichen - gelesen hat.

Schließlich versuchte der Leiter am Rande mehrfach, auf verschiedene literarische Zeitschriften, wie die "Akzente" und die "Neue Rundschau", sowie den Literaturteil der großen Wochenzeitungen hinzuweisen, um die Teilnehmer auf die Weise anzuregen, sich auch nach Beendigung des Seminars am literarischen Leben zu beteiligen und weitere Impulse zu empfangen.

III. Folgerungen

Zum Abschluß der Analyse ist zu prüfen, inwieweit die in Koblenz durchgeführten literarischen Studienkreise allgemeinverbindliche literaturpädagogische Folgerungen zulassen. Es erhebt sich die Frage, ob die Zusammensetzung der Teilnehmerschaft der Koblenzer Seminare nur zufällig war bzw. unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen sie als repräsentativ für derartige Bildungsveranstaltungen anzusprechen ist.

Daß die personelle Struktur eines literarischen Studienkreises der Volkshochschule eines anderen Ortes grundverschieden von der in Koblenz sein kann, zeigt die Tatsache, daß ein in Boppard durchgeführtes Seminar (vom 4.11.1965-27.1.1966) ebenfalls mit dem Thema "Der Mensch im Spiegel der modernen Dichtung" einen gegenüber Koblenz andersartigen Teilnehmerkreis fand, wobei vielleicht am meisten auffällt, daß hier die männlichen Besucher - zumeist Oberstufenschüler des Gymnasiums - mit 57 % gegenüber einem Schnitt von nur 25 % in Koblenz dominierten.

Diese Erfahrung wird durch die Zusammensetzung eines Seminars an der Volkshochschule Mainz über "Das epische Theater Bertolt Brechts" (vom 21.9.-7.12.1965) bestätigt, wo zwar das Verhältnis männlicher und weiblicher Teilnehmer in etwa dem in Koblenz entsprach, dafür aber die altersmäßige Streuung eine grundsätzlich andere war:

	<u>Mainz</u>	<u>Koblenz</u>
gesamt	16	57 63)
- 20	4 (25 %)	15 (26 %)
- 30	8 (50 %)	12 (21 %)
- 40	4 (25 %)	4 (7 %)
- 50	-	10 (18 %)
- 60	-	13 (23 %)
über 60	-	3 (5 %)

Die Abweichungen der Mainzer und Bopparder Studienkreise gegenüber den beschriebenen in Koblenz lassen sich - wenigstens bis zu einem gewissen Grade - aus Besonderheiten bzw. einer anderen Struktur der betreffenden Volkshochschulen und ihrer Besucher erklären. Der Leiter der Bopparder Volkshochschule ist zugleich Studienrat des dortigen Gymnasiums und hat - laut persönlicher Auskunft - seinen Schülern die Teilnahme am Seminar nahegelegt. Dagegen erklärt sich das Fernbleiben der Nach-Vierziger in Mainz (der älteste Besucher war 37!) aus einer gänzlich andersartigen

Stellung der Mainzer gegenüber der Koblenzer Volkshochschule. Während in Koblenz neben dem Theater die Volkshochschule der einzige Ort ist, der geistige Anregungen vermittelt, existieren in Mainz als Universitätsstadt für Akademiker der älteren Generation zahlreiche von der Universität ausgehende Veranstaltungen, zum Teil mit literarischen Themen, wie beispielsweise im Rahmen des "Studium generale", so daß dieser Kreis, der in Koblenz verhältnismäßig stark vertreten war, der Mainzer Volkshochschule verloren geht.

Die in Koblenz gemachten Erfahrungen sind also durchaus nicht zufällig und austauschbar, sie müssen lediglich in Relation zur Umgebung, in der sie entstanden sind, gesetzt werden. Sie dürften bei entsprechenden Untersuchungen in anderen Städten von verwandter Struktur (über 100 000 Einwohner, stark durch die Tradition geprägtes Bürgertum, ohne Universität) ähnlich ausfallen, wobei Art und Grad der Abweichung von den spezifischen Bedingungen der jeweiligen Stadt abhängen. Langjährige Beobachtungen z. B. an der Volkshochschule Remscheid (etwa 140 000 Einwohner, Industrie- und Fabrikantenstadt) haben die in Koblenz zutage getretenen Ergebnisse weitgehend unterstrichen - im Schnitt war hier lediglich die Teilnehmerzahl geringer, der Prozentsatz an Akademikern und Abiturienten niedriger, dafür der mit Mittlerer Reife höher. Die aus der Zusammensetzung der Koblenzer Seminare zu ziehenden Folgerungen können allgemeine Verbindlichkeit beanspruchen, wenn sie nicht absolut gesetzt, sondern als *Tendenzen* verstanden werden, die im Einzelfall in Relation zu den örtlichen Besonderheiten zu stellen sind.

Ebenso wie sich von Ort zu Ort aufgrund jeweils spezifischer Bedingungen gewisse Schwankungen in der Zusammensetzung literarischer Studienkreise ergeben, bedeutet die Themenstellung einen nicht zu unterschätzenden Faktor, der bei einer Analyse der Teilnehmerschaft mitzubetrachten ist. Dies geht schon aus unseren bisherigen Beobachtungen hervor: Besonders ins Auge springt die hohe Besucherzahl der ersten Hälfte des Seminars über die Gruppe 47 (38). Sie ist zweifellos vor allem auf die Aktualität der Programmankündigung, die eine Behandlung von Romanen Grass', Walsers und Johnsons versprach, zurückzuführen, wobei für einen Großteil der Besucher der Wunsch zu erfahren, was die Gruppe 47 ist bzw. diese näher kennenzulernen, identisch gewesen zu sein scheint mit dem Verlangen nach einer allgemeinen Einführung in die deutsche Nachkriegsliteratur überhaupt, wie die häufige gemeinsame Nennung beider Motive zeigt.

Teilnahmemotive:

a) Einführung in die deutsche Nachkriegsliteratur	17 mal
b) Einführung in das Phänomen "Gruppe 47"	12 mal
c) Vertiefung eines schon vorhandenen Interesses an der Gruppe 47	11 mal
d) Suche nach Gesellschaft geistig interessierter Menschen	8 mal
e) Einführung in das Werk eines bestimmten Dichters	6 mal
davon Günter Grass: "Blechtrommel"	5 mal

(a wurde zumeist in Verbindung mit b oder c genannt)

Der Rückgang der Seminarmitgliederzahl auf 26 in der zweiten Hälfte des Arbeitskreises beweist, daß vorwiegend ein Interesse an der Interpretation von Romanen bestand, und zwar an solchen, die, wie Grass' "Blechtrommel" - immerhin 5 mal als Teilnahmemotive genannt - sozusagen in aller Munde sind. Daß Lyrik viel geringere Anziehungskraft besitzt, machten nicht nur die weitaus niedrigere Besucherzahl im zweiten Abschnitt des 47er-Seminars, sondern auch die Antworten auf die Frage, welches Gedicht man gern einmal behandeln würde, deutlich, die den in der ersten Hälfte Anwesenden gestellt wurde:

Gedichtwunsch:

Keine Antwort	27
"kein Interesse"	2
"gleichgültig welches"	1
"zu geringer Überblick"	2
Name bestimmter Lyriker	2
Nennung eines oder mehrerer genauer Titel	4

Schließlich unterstreicht ein Blick auf die literarischen Neigungen der 47er-Besucher, daß die Behandlung aktueller, die Feuilletons der Zeitungen beherrschender Autoren ihren Wünschen am ehesten entgegenkommt, wobei offensichtlich die Ankündigung Dürrenmattscher oder Frischscher Dramen bzw. Böllscher Erzählungen auf eine ähnlich große Resonanz gestoßen wäre wie die Grasscher Romane:

Von den 38 Teilnehmern wurden an deutschsprachigen Schriftstellern genannt:

Friedrich Dürrenmatt	15 mal
Max Frisch	14 mal
Heinrich Böll	12 mal
Günter Grass	9 mal
Bertolt Brecht	8 mal
Robert Musil	5 mal
Franz Kafka	4 mal
Gottfried Benn	4 mal
Thomas Mann	3 mal
Günter Eich	3 mal
Gerd Gaiser	3 mal
Kurt Tucholsky	2 mal
Uwe Johnson	2 mal
Siegfried Lenz	2 mal
Albrecht Goes	2 mal
Ingeborg Bachmann	2 mal
Wolfgang Hildesheimer	2 mal

Lion Feuchtwanger, Alfred Döblin, Hugo von Hofmannsthal, Hermann Hesse, Eugen Roth, Joseph Breitbach, Wolfgang Borchert, Hermann Kasack, Wolfdietrich Schnurre, Martin Walser (!), Stefan Zweig, Luise

Rinser, Rudolf Hagelstange, Else Lasker-Schüler, Peter Weiss, Stefan Andres, Heinz Piontek, Walter Jens, Arno Schmidt, Manfred Hausmann

je einmal

Die Teilnehmerzahl literarischer Volkshochschul-Veranstaltungen hängt also wesentlich davon ab, welche dichterischen Formen bzw. welche Schriftsteller und Werke auf dem Programm stehen. Aus unseren Koblenzer Erfahrungen darf man schließen, daß die Behandlung von Dramen und Romanen im allgemeinen ein größeres Publikum findet als die von Gedichten. Autoren, die gerade viel von sich reden machen bzw. durch Neuerscheinungen und Premieren die Bestsellerlisten und Theaterspielpläne beherrschen, erweisen sich als zugkräftiger als andere, nur in einem kleinen Kreise lebendige. Trotzdem bedeutet auch die Ankündigung von Gedichtinterpretationen bzw. eines wegen seines Umfanges und seiner hohen Anforderungen kaum gelesenen Romans wie Musils "Mann ohne Eigenschaften" - wie die Teilnehmerzahlen beweisen - kein Risiko. Die Behandlung von Werken der heute schon fast "klassisch" zu nennenden Moderne wie Musils "Mann ohne Eigenschaften" zieht vor allem Damen und Herren der älteren Generation an, denen - wie ein Vergleich der literarischen Interessen der Musil- und Gruppe-47-Teilnehmer verdeutlicht - zwar die moderne, nicht aber unbedingt die jüngste Gegenwartsliteratur etwas zu sagen hat.

Die 20 Teilnehmer des Musil-Seminars nannten an deutsch-sprachigen Schriftstellern:

Bertolt Brecht	9 mal
Thomas Mann	7 mal
Max Frisch	7 mal
Franz Kafka	6 mal
Friedrich Dürrenmatt	5 mal
Heinrich Böll	4 mal
Günter Grass	3 mal
Günter Eich	2 mal

Gerhard Hauptmann, Rainer Maria Rilke, Hermann Hesse, Hermann Broch, Luise Rinser, Alfred Andersch, Rudolf Hagelstange, Stefan Andres, Siegfried Lenz, Albrecht Goes, Uwe Johnson

je einmal

Brecht, Thomas Mann, Frisch, Böll, Dürrenmatt, Grass und Kafka (in dieser Reihenfolge) wurden übrigens auch - wie ein Vergleich mit der entsprechenden Rangliste der in den Volkshochschularbeitsplänen angekündigten Autoren beweist - zur gleichen Zeit in literarischen Studienkreisen der Volkshochschulen am meisten behandelt. ⁶⁴⁾

Die Auswertung der literarischen Interessen sowie der verschiedenartigen Zusammensetzung der Teilnehmerschaft unterstreicht die im zweiten Teil der Arbeit entwickelten Auswahlkriterien. Es erweist sich, daß beim Aktuellen, dem literarischen Publikum Vertrauen anzuknüpfen und von hier aus ein tieferes Verständnis für Dichtung als Dichtung anzubahnen ist.

Wie stark die Beschäftigung nicht nur mit deutsch-, sondern auch fremd-

sprachigen Autoren von bestimmten Modeströmungen abhängt, zeigt das Interesse der Teilnehmer des 2. und 3. Seminars - denen des ersten wurde die Frage nicht gestellt - für folgende Autoren:

a. Musil-Seminar

Faulkner	3 mal	Ionesco	2 mal
Anouilh	3 mal	Elliot	2 mal
Wolfe	2 mal	Fry	2 mal
Hemingway, Mac Cullers, Wilder, Steinbeck, Bernanos			
je einmal			

b. Gruppe 47-Seminar

Faulkner	4 mal	Gide	3 mal
Sartre	4 mal	Beckett	2 mal
Camus	4 mal	Hemingway	2 mal
Steinbeck	3 mal	Arthur Miller	2 mal
T. Williams	3 mal		

Wilder, Bellow, Buck, Wolfe, Joyce, Sherwood Andersen, Remarque, Albee, Shaw, Dostojewsky, Anouilh, Bernanos, Cendrars, Gombrowicz
je einmal

Zwar sind die Amerikaner, Franzosen und bis zu einem gewissen Grade Engländer - wenn auch nur in einem verhältnismäßig kleinen Kreis - bekannt, aber wo bleiben etwa die Italiener? Warum werden kein einziges Mal Pavese, Vittorini, Lampedusa oder Pirandello genannt?

Auffallend ist ferner, daß kein Teilnehmer das Werk eines gegenwärtig in der DDR lebenden Schriftstellers gelesen hatte. Von hier aus wird das bisherige Versäumnis der Erwachsenenbildung, diese Dichter und ihre Werke einem größeren Publikum vorzustellen, noch "bedrückender", als es so schon ist, und die Dringlichkeit einer stärkeren Berücksichtigung der Literatur jenseits des Eisernen Vorhangs in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen unterstrichen. 65) Das von uns entwickelte Kriterium der Vielseitigkeit wird sich in erster Linie an solchen Lücken zu orientieren haben.

Betrachtet man die Teilnehmerschaft der Koblenzer Seminare als Ganzes, fällt das erdrückende Übergewicht weiblicher Besucher auf, das seit den Anfängen literaturpädagogischer Unternehmungen in der Erwachsenenbildung konstatiert worden ist. Unter den insgesamt 57 Teilnehmern, die die Fragebogen erfaßten, waren 43 Damen und 14 Herren - davon 5 Ehemänner, die mit ihren Frauen zusammen kamen -, was ein Verhältnis von ca. 75 % : 25 % bedeutet. Auf die einzelnen Kurse verteilt, ergibt sich folgendes Bild:

	<u>Gesamt</u>	<u>männlich</u>	<u>%</u>	<u>weiblich</u>	<u>%</u>
1. Seminar	19	4	21	15	79
2. Seminar	20	6	30	14	70
3. Seminar/1	38	9	24	29	76
3. Seminar/2	22 + 4	5 + 0	22	17 + 4	78
Gesamt 66)	57	14	25	43	75

Die Tatsache, daß 3 der 5 Ehemänner angaben, durch ihre Frauen zum Besuch der Seminare angeregt worden zu sein, erlaubt vielleicht einen Hinweis für Ansatzpunkte, künftig mehr Männer an literarischen Themen der Volkshochschule zu interessieren.

Altersmäßig fällt der geringe Anteil der 30-40 wie auch der über 60-jährigen auf:

	Teiln.	- 20	- 30	- 40	- 50	- 60	über 60
1. Seminar	19	7	1	1	4	6	-
2. Seminar	20	4	3	-	4	8	1
3. Seminar/1	38	5	10	3	9	9	2
3. Seminar/2	22+4	3+3	5+1	1	5	7	1
Gesamt	57	15 (26%)	12 (21%)	4 (7%)	10 (18%)	13 (23%)	3 (5%)

Da - wie wir sahen - weibliche Besucher das Hauptkontingent der Seminarteilnehmer stellten, läßt sich der Ausfall der 30-40-Jährigen mit Haushaltsbelastungen bzw. Beanspruchung durch die Kinder erklären, während das Fernbleiben der Über-60-Jährigen, vor allem soweit sie das Rentenalter erreicht haben, erstaunlich ist, da sie über genügend Freizeit verfügen müßten.

Das vielleicht hervorstechendste Merkmal der Teilnehmerschaft der Koblenzer Seminare ist der geringe, ja fast minimale Anteil an Volksschülern auf der einen, der hohe an Abiturienten auf der anderen Seite:

	Teiln.	Abitur	Mitt.Reife	Volksschule	Hochschulabschluß
1. Seminar	19	13 (58%)	4 (21%)	2 (11 %)	3 (16 %)
2. Seminar	20	13 (65%)	7 (35%)	-	5 (25 %)
3. Seminar/1	38	18 (47%)	15 (40%)	5 (13 %)	3 (8 %)
3. Seminar/2	22+4	9+3(46%)	10+1 (42%)	3 (12 %)	3 (12 %)
Gesamt	57	32 (56%)	18 (32%)	7 (12 %)	7 (12 %)

Sowohl der Leiter der Koblenzer Volkshochschule als der seit Jahren dort tätige Literaturdozent bestätigten diese Tendenz. Auch bei den beobachteten literarischen Veranstaltungen der Volkshochschule Remscheid war die Quote an Volksschülern verschwindend klein.

Den allgemeinen Bildungsvoraussetzungen der Seminarteilnehmer entsprachen die speziellen auf literarischem Gebiet. Es handelte sich vorwiegend um Personen, die schon mit Dichtung vertraut waren, sowohl durch schulische Vorkenntnisse als eigene Lektüre, die aber dennoch eine Einführung

in die moderne Literatur bzw. die Vertiefung eines vorhandenen Vorverständnisses suchten, wie die Analyse der Teilnehmermotivationen im 3. Seminar zeigte. Zwar wird häufig auch der Wunsch - immer in Verbindung mit anderen Motiven - die Gesellschaft geistig interessierter Menschen zu finden, genannt, es dominiert jedoch die Absicht, das bzw. ein auf dem Programm stehende(s) Werk oder allgemein die moderne bzw. Gegenwartsliteratur näher kennenzulernen. Die von den Seminarbesuchern für eine spätere Behandlung vorgeschlagenen Themen bieten hierfür die Bestätigung. Nicht zufällig sind es in erster Linie Abiturienten, in einem Falle sogar ein promovierter Physiker, die in das Werk bestimmter Autoren, wichtige (Neu-) Erscheinungen, Bestseller auf dem Büchermarkt oder in avantgardistische - bisher unverstandene - Stile und Formen, wie das sogenannte "absurde Theater" bzw. das moderne Drama, Hörspiel oder die moderne Lyrik überhaupt, eingeführt werden wollen, weil - darf man ergänzen - sie hier Verstehensschwierigkeiten haben bzw. keinen Zugang finden.

Folgende Antworten auf die Frage: Welches Thema literarischer Art würden sie gerne einmal im Rahmen eines solchen Seminars behandeln?" erscheinen besonders charakteristisch:

"Einführung in das Werk bestimmter Autoren, Orientierung über wichtige (Neu-) Erscheinungen." (Physiker, Dr. rer. nat., 56)

"Bestseller auf dem Büchermarkt. (Wodurch wird ein Buch zum Bestseller?). Kritische Analyse einiger sogenannter Bestseller." (Hausfrau, Abitur, 33)

Jedes Thema sollte recht sein, "das (wie die beiden ersten Seminare) hilft, im Ungewohnten der neuen Literatur gerade das dem heutigen Menschen Entsprechende zu erkennen." (Büroangestellte, Abitur, 45)

"Interessant wäre mir die Behandlung des absurden Theaters wie 'Warten auf Godot', mit dem ich nichts anfangen kann, weil es keinerlei Höhepunkte aufweist, also keine Handlung." (Hausfrau, Abitur, 50)

Was wir im vorhergehenden Teil unserer Untersuchung aus allgemeinen Beobachtungen zu deduzieren suchten, wird durch die Empirie verifiziert: die Erwachsenenbildung muß sich auf dem literarischen Sektor mehr denn je derjenigen Menschen annahmen, die früher in sogenannten stabilen Kulturen, wie der griechischen Klassik, dem Mittelalter, ja bis zu einem gewissen Grade noch dem 19. Jahrhundert, durch Elternhaus und Schule die nötigen Voraussetzungen mitbekommen konnten, um Dichtung ein für alle Mal zu verstehen. Auch Abiturienten, selbst Hochschulabsolventen, die auf ihrem Gebiet Fachleute sind, stehen heute vielfach der modernen, besonders der Gegenwartsliteratur gegenüber, ohne einen Zugang zu finden; sie suchen deshalb bei den Institutionen der Erwachsenenbildung, in erster Linie der Volkshochschule, Hilfe, und zwar in einer ihrem Bildungsniveau angemessenen Form.

Das allgemeine Fernbleiben von Volksschülern bzw. Menschen, die sich wenig oder noch gar nicht mit Dichtung beschäftigt hatten, dürfte damit zusammenhängen, daß einmal der Schule - auch der Volkshochschule - in wei-

ten Erwachsenenkreisen immer noch gewisse Vorbehalte entgegengebracht werden, zum anderen Berührungspunkte zwischen dem eigenen Horizont und dem im Programm der Volkshochschule Angekündigten, gerade was literarische Themen betrifft, nicht oder zumindest kaum bestehen. Wer den Namen "Gruppe 47" nie gehört und Grass, Walser und Johnson nur durch die BILD-Zeitung kennengelernt hat, wird nur schwer den Weg zu einem Seminar finden, das ein solches Phänomen bzw. einen oder mehrere dieser Schriftsteller behandelt.

Dieses negative Ergebnis erscheint für zukünftige literaturpädagogische Unternehmungen recht bedeutsam, zeigt es doch, daß die Volkshochschule augenblicklich im allgemeinen nur einen Teil der Menschen erreicht, die literarischer Bildung in dem von uns beschriebenen Sinne bedürfen. Es gilt also, nach neuen Wegen Ausschau zu halten, um auch die andere Hälfte, der bisher die Erfahrung von Kunst und Literatur gänzlich versperrt ist, nicht nur an die Werke der Dichtung heranzuführen, sondern ihr das der Dichtung angemessene Vernehmen zu ermöglichen. Dabei sollten die im Rahmen der Volksbücherei ansatzweise beschrittenen Wege, in die Betriebe, Fabriken und Hütten selbst zu gehen, weiter ausgebaut werden; vor allem kommt es darauf an, den lesenden Arbeiter auf entsprechende Studienkreise hinzuweisen, in denen das Gelesene gemeinsam erschlossen und einem der Dichtung adäquaten Verständnis näher gebracht wird.

An dem methodischen Vorgehen in einem Seminar, das hauptsächlich von Volksschülern besucht wird, würde sich grundsätzlich nichts ändern, da auch hier das Ziel sein muß, Dichtung als Dichtung zu erschließen. Es wäre jedoch in Bezug auf die Auswahl der zu behandelnden Werke, die Terminologie und die Art der Darbietung Rücksicht auf das Bildungsniveau und das weitgehende Fehlen jeglicher literarischer Vorkenntnisse zu nehmen.

Schluß

Unsere Untersuchung des literaturpädagogischen Komplexes im Rahmen der Erwachsenenbildung hat eine erstaunliche Fülle und Vielfalt von Bemühungen um eine Hinführung Erwachsener zur Dichtung erbracht. Es zeigte sich, daß die Maßnahmen zu einer 'literarischen' Bildung des erwachsenen Menschen in unseren Tagen von ihren Voraussetzungen her nur recht zu verstehen und zu würdigen sind, wenn sie im Zusammenhang einer über hundertjährigen Tradition gesehen werden. So mannigfaltig ihre Intentionen erscheinen mögen, so sehr sie sich inhaltlich in ihrem Aufgabenverständnis unterscheiden, sie gehen letztlich alle auf eine gemeinsame pädagogische Grundvorstellung zurück: den Menschen mittels der Dichtung zu ermächtigen durch Übertragung, Freisetzung bzw. Auflösung von Kräften und Gesinnungen unterschiedlichster Art. Die Auswahl literarischer Werke und die Methoden zu ihrer Vermittlung bzw. Erschließung waren in erster Linie auf dieses Bildungsziel zugeschnitten; Verschiebungen resultierten lediglich aus inhaltlichen, nicht jedoch grundsätzlichen Differenzen.

Eine Analyse des sprachlichen Kunstwerkes, des ihm zukommenden Wesens und seines Bezuges zum Menschen, machte deutlich, daß mit literaturpädagogischen Unternehmungen dieser Art die Dichtung als *Dichtung* nicht nur verfehlt, sondern verfälscht wird. Deshalb galt es, die mit der literarischen Erwachsenenbildung zusammenhängenden Fragen neu zu durchdenken und zu begründen. Es stellte sich heraus, daß durch Lektüre bzw. Darbietung poetischer Texte weder Gesinnungen und Gefühle im Subjekt zu wecken, noch zu übertragen oder zu vermitteln sind, sondern die Dichtung als autonomes Gebilde mit einem nur ihr zukommenden Wahrheitsanspruch hervortritt, der sich der Mensch verstehend zugehören lassen kann. Anstatt Bildung zu bewirken oder zu verursachen, bedeutet ein derartiges Vernehmen sprachlicher Kunstwerke eine einmalige, so auf keinem anderen Wege mögliche Erfahrung des Mensch-Seins.

Trotzdem, ja gerade deshalb muß sich die Bildung der Dichtung annehmen, da ihr angemessenes Verständnis erst allmählich zu erlernen und später immer wieder aufs Neue zu realisieren ist. Der literaturpädagogische Auftrag der Erwachsenenbildung leitet sich dabei von der Unzulänglichkeit bzw. Unabgeschlossenheit des Deutschunterrichts von Volks-, Real- und Höherer Schule her.

Die Konsequenzen, die sich aus dieser Neubegründung literarischer Erwachsenenbildung ergaben, betreffen vor allem die Auswahl der zu erschließenden Werke und die zu ihrem Verständnis führenden Methoden. Die Fixierung eines festen Lektürekansons mußte einer Reihe von Maßgaben weichen, die nicht an außerdichterischen Zielsetzungen, sondern am Wesen der Dichtung selbst und ihrem Bezug zum Leser oder Hörer orientiert sind. Die das Kunstwerk eröffnenden Arbeitsformen sollten seiner Gegenständlichkeit, Wahrheit und Zeitlichkeit, aber auch dem geistigen Horizont des Erwachsenen Rechnung tragen.

Die im zweiten Teil der Arbeit gewonnenen Einsichten wurden anhand mehrerer eine Art Modell darstellender Volkshochschul-Studienkreise auf ihre Umsetzbarkeit in die literaturpädagogische Praxis überprüft. Wir stellten fest, daß Dichtung durchaus als *Dichtung* zu erschließen, d. h. in ihrer Gegenständlichkeit, Wahrheit und Zeitlichkeit sichtbar zu machen ist, wenn ein klares Verständnis vom Wesen des sprachlichen Kunstwerkes sowie des daraus resultierenden literarischen Bildungsauftrages besteht.

Daß die oft beklagte Frequentierung literarischer Studienkreise durch die sogenannten Gebildeten gar nicht beklagenswert ist, sondern der aufgewiesenen literarischen Situation sowie den Grenzen des Deutschunterrichts der Höheren Schule entspringt, dürfte ebenso deutlich geworden sein wie das bisherige Versäumnis der Erwachsenenbildung gegenüber denjenigen Schichten der Bevölkerung, die noch nicht oder kaum einen Zugang zur Dichtung gewonnen haben. Die Wege, die zu beschreiten sind, um dieses Versäumnis nachzuholen, aber auch die Schwierigkeiten, die einem solchen Vorhaben im Wege stehen, konnten nur angedeutet werden. In jedem Falle dürfte aus der Beschreibung der Koblenzer Seminare einsichtig geworden sein, daß die Bemühungen von Laien, die an vielen Orten immer noch ausschließlich zuständig für literarische Bildungsaufgaben sind, diesem Auftrag in Zukunft allein nicht gewachsen sein können, vielmehr der germanistisch und literaturpädagogisch ausgebildete Fachmann heranzuziehen ist.

Anmerkungen

Die im Literaturverzeichnis aufgeführten Titel (vgl. die jeweils angegebene Nummer, Nr.) sind gekürzt wiedergegeben. Neben den üblichen Abkürzungen stehen für Volksbildung: VB; Erwachsenenbildung: EB; Deutschunterricht: DU; Volksbücherei: Vo. bü.; Volksbühne: Vo. bühn.; Volkshochschule: VHS.

Einleitung:

- 1) Conrady, Einf. in d. neuere dt. Lit. wiss., Nr. 119, S. 81
- 2) a. a. O., S. 40
- 3) Fügen, Hauptrichtungen d. Lit. soz. u. Unters. zu ihrer Methode, Nr. 172, S. 14
- 4) Vgl. hierzu die schematische Darstellung bei Fügen, a. a. O., Nr. 172, S. 107
- 5) Buch u. Leser in Dtschl. Unters. d. DIVO-Inst. Frankf./M. 1965, Nr. 12, S. 9-11; als ausgesprochen literatursoziologische Untersuchungen seien in unserem Zusammenhang noch genannt: Bochow, Geschmack d. Vo. bühn. publikums, 1965, Nr. 100; Neven Du Mont, Kollektivierung d. Literar. Konsums in d. mod. Gesellsch. durch d. Arbeit d. Buchgemeinsch., 1961, Nr. 362
- 6) Vgl. Herrlitz, Lektüre-Kanon d. DU im Gymnasium, Nr. 231
- 7) Nr. 53, Sp. 347
Charakteristisch für die bisherige Richtung literaturpädagogischer Forschung ist die Tatsache, daß alle anderen Lexika der Pädagogik für diesen Problembereich kein eigenes Stichwort, ja noch nicht einmal einen Verweis enthalten. So etwa das Lexikon der Pädagogik in 3 Bden. Bern: Francke 1950 und das Pädagogische Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und das Bildungswesen der Länder. Im Auftrage des Deutschen Evangelischen Kirchentages hrsg. von Hans-Hermann Groothoff und Martin Stallmann. Stuttgart: Kreuz 1961, in denen die literaturpädagogischen Fragen im Rahmen der Beiträge 'Deutsch als muttersprachlicher Unterricht' bzw. 'Deutschunterricht' mitbehandelt werden.
- 8) Das Problem der Didaktik war Thema des 4. und 5. Deutschen Pädagogischen Hochschultages 1959 in Tübingen und 1962 in Trier. Vgl. die Berichte hierüber Nr. 130 u. Nr. 386
- 9) Nr. 475
- 10) Nr. 476
- 11) Nr. 477
- 12) Die Veränderung der Terminologie läßt sich bis in einzelne Sätze beobachten, in denen der bei Skorna zuerst gebrauchte Begriff 'Literaturpädagogik' durch 'Literaturdidaktik' verdrängt wird. So heißt es in "Grundfragen d. Lit. päd. in d. Lehrerbildung" (Nr. 475, S. 930): "Das Vertrauen auf die pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten der Dichtung erweist sich als ein tragender Grundpfeiler jeder Literaturpädagogik ... Eine weitsichtige Literaturpädagogik ist sich der Grenzen bewußt, die ihr der Gegenstand selber vorzeichnet." in "D. mod. Lit. in didakt. Sicht" (Nr. 477, S. 44), wo der Begriff 'Literaturpädagogik' überhaupt nicht mehr auftaucht, dagegen: "Das Vertrauen auf die pädagogischen Möglichkeiten der Literatur erweist sich als ein tragender Grundpfeiler aller literaturdidaktischen Bemühungen. ... Eine weitsichtige Literaturdidaktik ist sich der Grenzen bewußt, die ihr der Gegenstand selbst vorzeichnet."
- 13) Klafki, Didaktik u. Methodik, in: Fischer, Lexikon Pädagogik, 1964, Nr. 290, S. 52
- 14) So vor allem Klafki, Das Problem der Didaktik, in: Stud. zur Bildungstheorie u. Didaktik., Nr. 289, S. 72-125. Dieser Terminologie hat sich Helmers, Didaktik d. dt. Sprache, 1966, Nr. 226 angeschlossen (zur Terminologie vor allem S. 25 f.)
- 15) Klafki, a. a. O., Nr. 289, S. 89

- 16) Nach einer Programmauswertung von Arbeitsplänen der VHSn in der Bundesrepublik im Herbsttrimester 1963 bzw. Wintersemester 1963/64 enthielten 264 ausgewertete Verzeichnisse 380 Literaturkurse, was eine Quote von 1,44 Literaturkursen pro Arbeitsplan ergibt. Vgl. Nr. 57, S. 26
 - 17) Nr. 160
 - 18) Nr. 504, S. 7-13
 - 19) Nr. 160, S. 86
 - 20) Nr. 504, S. 7
 - 21) a. a. O., S. 8
 - 22) ebenda
 - 23) a. a. O., S. 9
 - 24) a. a. O., S. 10
 - 25) a. a. O., S. 11
 - 26) ebenda
- A.: Die historischen Begründungen einer literarischen Erwachsenenbildung und ihre Maßgeblichkeit für Lektüre-Kanon und Methoden
- 1) Balser, Anfänge d. EB in Dtschl. in d. ersten Hälfte d. 19. Jhdts., Nr. 72, S. 35 ff.; ferner: Langfeldt, Joh., Zur Geschichte d. Büchereiwesens, Nr. 315, S. 171 ff
 - 2) Nr. 487, S. 204
 - 3) Preusker, Über öffentl., Vereins- und Privatbibliotheken, Nr. 383, H. 2 (1840). S. 15; vgl. zur Literaturpäd. VB-konzeption K. Preuskers: Rubach, D. Vo. bbl. als Bildungs-bücherei in d. Theorie d. dt. Bücherhallenbewegung, Nr. 418, S. 4-14; Schladebach, K. Preuskers Bestrebungen f. freie VB, Nr. 435
 - 4) D. literar. Verein a. d. Meisenburg, Nr. 505; dazu die Rezension in VB-archiv, Nr. 32, 2. (1911), S. 356; ferner: Palleske, Kunst d. Vortrags, 1892, Nr. 371, S. 249-255
 - 5) So z. B. die Rheinisch-Westfälischen Bildungsvereine auf ihren Verbandstagen 1900 in Elberfeld (Thema: "Die Bildungsvereine und die moderne Literatur", Nr. 93) und 1907 in Essen ("Literatur und Bildungsarbeit", Nr. 94); weiter der erste und einzige Kongreß für Volksunterhaltung 1897 in Berlin (Nr. 517), sowie die 1900 durchgeführte Tagung der Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen über die "Erziehung des Volkes auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft" (Nr. 192)
 - 6) VB-fragen d. Gegenw., Nr. 511, 11 (1913), S. 6; ähnlich Wetekamp, VB, 1900, Nr. 546, S. 5 f.; Löwenfeld, Volksunterh. in Dtschl., Nr. 328, S. 161; Ritter, E., Die VB-Bewegung in Dtschl., in VB-arbeit. 1921, Nr. 510, S. 15 f
 - 7) 37. Jahresber. d. Gesellsch. f. Verbr. v. VB 1907. in: Volksbildung, Nr. 29, 38 (1908). Nr. 14. S. 209
 - 8) Hierzu Langfeldt, Joh., Zur Gesch. d. Büchereiwesens, Nr. 315, S. 128 ff
 - 9) Vgl. Reble, Gesch. d. Päd., Nr. 395, S. 136 ff
 - 10) Preusker, Über öffentl., Vereins- u. Privatbibliotheken, Nr. 383, H. 1 (1839), S. 50
 - 11) Etwa Ernst, O.: "Das Elend der modernen Lyrik" u. "Der litterarische Dilettantismus und seine Bekämpfung", beide in: Offenes Visier, 1890, Nr. 146, S. 142-150 u. 151-165
 - 12) a. a. O., S. 159
 - 13) a. a. O., S. 158

- 14) a. a. O., S. 148
- 15) a. a. O., S. 160; im gleichen Sinne Wolgast, *Ganzs Menschen*, 1910, Nr. 562, S. 125 f.
- 16) Vgl. Apel, *Verbreitung guten Lesestoffs*, 1896, Nr. 54, S. 3
- 17) *Was liest unser Volk?* 1893, Nr. 528, S. 13
- 18) Jaeschke-Selchow-Hörnlein, *Volkslektüre*, 1903, Nr. 263, S. 231
- 19) In den Dienst ähnlicher Ziele stellten sich die Aufrufe zur Gründung von Vo. bühn. bzw. zu verbilligten Theatervorstellungen, wobei es allerdings hier mehr darum ging, "Tingeltangel" und "schamlose" öffentliche Vergnügen zu bekämpfen. Vgl. Adler, G., *Sozialreform u. d. Theater*, 1891, Nr. 45, S. 39; Müller, G., *VB-abende*, 1902, Nr. 352, S. 19 f.; Nestriepke, *Theaterorganis. d. Zukunft*, 1921, Nr. 355, S. 3
- 20) Vgl. Joerden, *Vo. bü.*, 1928, Nr. 270, S. 413 ff
- 21) Welche Rolle das Problem der Schundliteratur auch in den folgenden Jahrzehnten gespielt hat, zeigt rein äußerlich schon die Fülle an Zeitschriftenaufsätzen und Broschüren zu diesem Thema. Recht anschaulich dokumentiert wird dies für die Zeit um 1910 beispielsweise durch die Literaturübersichten des "Volksbildungsarchivs", wo der Komplex "Schundliteratur und ihre Bekämpfung" jeweils mehrere Seiten umfaßt. Vgl. *VB-archiv*, Nr. 32, 1. Jg. (1910), S. 196-199; 2. Jg. (1911), S. 334-351(!)
- 22) Z. B. Kaisig u. Rotter, *Wo stehen wir?* 1914, Nr. 2277, S. VI
- 23) *Dichtung in d. EB*, Nr. 127, S. 49
- 24) Niederschrift über d. 2. Arbeitstagung "Lit. in d. VHS" d. Landesverb. d. VHSn v. Nordrhein-Westf. v. 11. 12. 1961-14. 12. 1961, in *Münster/Westf.*, Nr. 363, S. 5
- 25) Schulze, O., *Frage d. ästhet. Erz.*, 1902, Nr. 458, S. 17
- 26) Vgl. Reich, *Bürgerl. Kunst u. besitzlose Volksklassen*, 1892, Nr. 396, S. 165
- 27) Schultze, E.: *Wie wir unsere großen Dichter ehren sollten*, 1902, Nr. 450, S. 23; vgl. weiter Scheffen, *Buch u. Arbeiter*, 1924, Nr. 431, S. 10. Vgl. zum Bedeutungswandel des Begriffs "Erhebung": Müller-Seidel, *Probl. d. Literar. Wertung*, Nr. 353, S. 59ff.
Besonders aufschlußreich ist es, daß der Dichtung bzw. der Kunst überhaupt und ihrer Wirkung auf den Menschen häufig Attribute aus dem Bereich des Kultes, der Religion und der Kirche beigemessen werden. Die Kunst erscheint als "das Land des Lichts", in das die "Seele" geführt wird (Luther, *Dt. Volksabende*, Nr. 332, S. 11); der "Boden" der Kunst als "heilig" (*Volksunterhaltungsabende d. literar. Gesellsch. Hamburg*, Nr. 519, S. 79); Johannes Tews, langjähriger Vorsitzender der "Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", spricht gar von den VB-veranstaltungen jeglicher Art als einem "Stück Volkskirche" und nennt das Ziel derartiger Abende "Besinnung, sagen wir Andacht, Einkehr, Sammlung, innerlichste Freude" (Tews, *Begriff u. Aufgabe d. freien VB-arbeit*, 1919, Nr. 498, S. 214). Vgl. weiter etwa die 5. Flugschrift des Dürerbundes "Vom häuslichen Vorlesen", Nr. 520, S. 13, wo im Zusammenhang mit dem Vorlesen von Dichtungen von "Stunden häuslicher Andacht" die Rede ist. Noch 1920 bezeichnet Otto Maurer (*Behandl. d. dt. Schrifttums in d. VHS*, Nr. 342, S. 25) die Dichtung als eine "Kapelle", in die es einzutreten gelte und entsprechend den die Dichtung erschließenden Dozenten als "Künstler", der die Kapelle öffnen soll.
- 28) Karl Simon auf dem ersten Kongreß für Volksunterhaltung, Nr. 517, S. 80; ähnlich Adler, G., a. a. O., Nr. 45, S. 11; Ernst, O., *Offenes Visier*, Nr. 146, S. 71; Tews, *Hdb. f. volkstüml. Leseanstalten*, 1904, Nr. 497, S. 18; Haun, *Lit. u. Bildungsarbeit*, Nr. 94, S. 15; Keysser, A., *Öffentl. Bibl. u. Sch. Lit.*, 1903, Nr. 286, S. 3
- 29) Tews, *Hdb. a. a. O.*, Nr. 497, S. 18
- 30) Witkowski, *Was sollen wir lesen...?* 1907, Nr. 556, S. 16; vgl. auch Adler, G., a. a. O., Nr. 45, S. 11
- 31) Nr. 377, S. 138

- 32) a. a. O., S. 138 ff
- 33) Nr. 198, S. 19
- 34) Richter, Entw. d. kunsterz. Gedankens, 1909, Nr. 404, S. 145
- 35) Ritter, E., Kunst und VB, 1919, Nr. 411, S. 86
- 36) Scholz, Anleitung zur Ausf. v. Volksabenden, 1905, Nr. 438, S. 186; ähnlich Raeder-scheidt, Th. Körner, 1913, Nr. 391; vgl. auch den emphatischen Bericht von M. Evers über die am 13. 12. 1891 im Rahmen der Düsseldorfer Volksunterhaltungsabende ver-anstaltete Körner-Feier, Nr. 155, S. 55-58
- 37) Vgl. Weitsch, E., Was soll eine dt. VHS sein u. leisten, 1918, Nr. 540, S. 11; so auch der Begründer und Hauptwortführer einer "Neuen Richtung" des Vo.bü.-wesens Walter Hofmann (Vgl. Nr. 239, S. 44)
- 38) Jacobs, Völk. Hochsch. o. VHS, 1919, Nr. 261, S. 347
- 39) Vgl. die Unterscheidung bei Martin Broszat: Die völk. Ideologie u. d. N.S., 1958, Nr. 110, S. 61 f.: "Der Begriff des 'Völkischen' rangiert zwar überall als oberster Wert, dem 'Volk' wird gegenüber Staat und Gesellschaft die alleinige Weihe zuer-kannt, doch die Interpretation dessen, was Volkstum eigentlich sei, zeigt die man-nigfachen Widersprüche ... Bei den einen leitet sich die Einmaligkeit und Ununter-scheidbarkeit des Volkes primär von der Rasse ab, bei den anderen ist Volkhaftig-keit an Boden, Bauerntum und Scholle gebunden. Von ihnen trennen sich wiederum die entschiedenen Gegner nationalistischer Blut- und Bodenmystik. Für sie ist Volks-tum eine geistig-geschichtliche Wesenheit, wobei vor allem die Hegelsche Volks-geistlehre zustatten kommt. Während erstere die völkische Massenpublizistik be-streiten, in der völkisch und antisemitisch weithin identisch sind und sich nebenbei Wotanskult, sentimentale Heimatdichtung und Kunstinterpretation nach Rassenmerk-malen ansiedeln, belegen letztere die intellektuell höheren Plätze." Die Übergänge zwischen den verschiedenen Richtungen sind im allgemeinen ziemlich fließend.
- 40) Vgl. Engelhardt, Fichte-Hochschule, 1919, Nr. 140
- 41) Tanzmann, Denkschr. zur Begründung einer dt. VHS, 1917, Nr. 495, S. 84
- 42) Strothmann, N.S. Literaturpolitik, 1963, Nr. 492, S. 5; ferner: Brenner, Kunstpoli-tik d. N.S., 1963, Nr. 105; Wulf, Lit. u. Dichtung im 3. Reich, 1963, Nr. 565; ders.: Theater u. Film im 3. Reich, 1964, Nr. 566
- 43) Strothmann, a. a. O., Nr. 492, S. 427
- 44) Schiller, Fr., Schaubühne, 1784, Nr. 434, S. 100
- 45) Wachler, Vorlesungen über d. Gesch. d. dt. Nationallit., 1818, Nr. 524, Bd. 1, S. 1
- 46) Strothmann, a. a. O., Nr. 492, S. 106; Vgl. weiter Geißler, R., Dekadenz u. Herois-mus, 1964, Nr. 181, S. 30
- 47) Vilmar, A. F. C., Vorlesungen über d. Gesch. d. dt. Nationallit., 1845, Nr. 506, S. 111
- 48) Eine Studie von Emil Reich von 1892 zu diesem Thema heißt bezeichnenderweise: "Die bürgerliche Kunst und die besitzlosen Volksklassen" (Nr. 396, v. Verf. gesperrt) oder einer von vielen ähnlichen Aufsätzen im "Bildungs-Verein", der späteren "Volksbildung": "Was das Volk liest und lesen soll" (Nr. 529, v. Verf. gesperrt), wobei mit Volk wiederum in erster Linie die unbemittelten Schichten der erwachsenen Bevölkerung gemeint sind.
- 49) So Flesch bei der Gründung des Frankfurter "Ausschusses für Volksvorlesungen" 1890. Zitiert nach Mannheimer, A., Bildungsfrage als sociales Problem, 1901, Nr. 336, S. 61
- 50) Dabei verstieg man sich zu der - zumindest in der Formulierung - grotesken Be-hauptung, daß man damit begonnen habe, "aus dem Schatz der Literatur dem Volke Gaben darzubieten, die es dankbar und mit voller Begeisterung aufnahm," (Nr. 93, S. 25). Gegen eine solche - extrem formulierte - Vorstellung haben sich allerdings

schon in den neunziger Jahren eine Reihe von Stimmen erhoben, trotz teilweiser Übereinstimmung im Grundsätzlichen. Vgl. etwa Adler, G., a.a.O., Nr.45, S.45

- 51) Schultze, E., Freie öffentl. Bibliotheken, 1900, Nr.449, S.276
- 52) Reyer, Entw. u. Organis. d. Volksbibliotheken, 1893, Nr.401, S.16; vgl. auch Witkowski, a.a.O., Nr.556, S.10
- 53) Tews, Hdb. a.a.O., Nr.497, S.18
- 54) Gebhard, J., A. Lichtwark u.d. Kunsterz. bew., 1947, Nr.177, S.239 f.
- 55) Drenhaus, Problem d. Dichtung in d. kunsterz. Bewegung, 1950, Nr.132, S.28 ff.
- 56) Adler, a.a.O., Nr.45, S.46
- 57) zitiert nach Richter, Entw. d. Kunsterz. Gedankens, 1909, Nr.404, S.150
- 58) Witkowski, a.a.O., Nr.556, S.16
- 59) Erdberg, Kunst u. Volk, 1902, Nr.142, S.71
- 60) Programme des "Ausschusses für Volksvorlesungen" Frankfurt/M. zu den am 14., 21. und 28.1.1910 in der Stadthalle Dominikanergasse stattfindenden Vorträgen R. Dohses über die "Entwicklung der deutschen Lyrik". Nr.387 (unpag.)
- 61) Allein 3 von 25 Dichter-Abenden des Berliner Schiller-Theaters in den Jahren 1895/96 waren ihm und seinem Werk gewidmet (Löwenfeld, Dichter-Abende d. Schiller-Theaters Berlins, 1895, Nr.326, S.8 f. u.19)
- 62) Vgl. das Heine-Programm Löwenfelds, a.a.O., Nr.326, S.19; weiter ein Heine-Programm d. literar. Gesellsch. Hamburg, Nr.332, S.463 f.
- 63) So schon Brederlow, Vorlesungen über d. Gesch. d. dt. Lit., 1844, Nr.104, T.2, S.389, dessen Urteil auch für die VB-theoretiker des beginnenden 20. Jhdts. noch Verbindlichkeit besaß.
- 64) Reich, a.a.O., Nr.396, S.7
- 65) a.a.O., S.40
- 66) Vgl. die Rezension von J.H., Nr.396, bes.S.339
- 67) Vgl. Heller, Freie VB-arbeit, 1924, Nr.225; Hermberg-Seiferth, Arbeiterbildung u. VHS in d. Industriestadt, 1932, Nr.229, bes.S.68-77
- 68) Hermberg-Seiferth, a.a.O., Nr.229, S.74 f.
- 69) a.a.O., S.73
- 70) a.a.O., S.75
- 71) ebenda
- 72) Krieger, Mod. Lit. in d. VHS, Nr.309, S.69; ähnlich auch Pöggeler, a.a.O., Nr.377, S.144; Schablin, Dichtungen als Dokumente mod. Lebensgefühls, Nr.423; Hugelmann, Lit. in d. VHS, Nr.257; Schrembs, Lit. betrachtung in d. EB, Nr.442; Dreykorn, Die Lit. im Arbeitsplan d. kleinen VHS, Nr.134
- 73) Krieger, a.a.O., Nr.309, S.69
- 74) ebenda
- 75) ebenda
- 76) Vgl. zum Borromäusverein: Spael, D. Buch im Geisteskampf, 1950, Nr.479
- 77) a.a.O., S.51
- 78) a.a.O., S.108 (v. Verf. ins Imperf. gesetzt)
- 79) Nr.34
- 80) Zur Arbeit d. Wolframbundes Nr.559 u. Nr.338

- 81) Nr. 28
- 82) Froberger, Unsere lit. Aufgaben, 1916, Nr. 171, S. 33; ähnlich Spael, Die Sch. Lit. u. das Volk, in: VB-arbeit, 1921, Nr. 510, S. 77
- 83) Spael, a. a. O., Nr. 510, S. 81; ähnlich Froberger, a. a. O., Nr. 171, S. 31 f.; zum Problem d. Auswahl von kath. Seite weiter: Zimmermann, Zur pädagog. Buchauswahl f. d. Vo. bñ. 1928, Nr. 576; Hachmann, Was fordert d. Borromäusv. v. einem belletrist. Werk, 1931, Nr. 201
- 84) Spael, D. Buch im Geisteskampf, Nr. 479, S. 165
- 85) Literar. Ratgeber d. Borromäusv., 1926, Nr. 394, S. 50 f.
- 86) a. a. O., S. 81
- 87) a. a. O., S. 72
- 88) a. a. O., S. 87
- 89) a. a. O., S. 60
- 90) Angaben u. Zitate zum Index nach Nr. 329
- 91) "Während des Sozialistengesetzes hatten die verfolgten und gehetzten Sozialdemokraten genug mit der Erhaltung ihrer nackten politischen Existenz, in vielen Fällen sogar mit dem Schutz ihres Lebens zu tun. Da blieb für künstlerische Gestaltung des Lebens weder Zeit, noch Kraft, noch Stimmung." (Schulz, H., Phasen d. Arbeiterbildung. In: Arbeiterbildungsfrage, Nr. 56, S. 284)
- 92) Im Unterschied zum aufstrebenden Bürgertum des ausgehenden 18. und beginnenden 20. Jhdts. besaß die marxistische Arbeiterbewegung der 2. Hälfte des vergangenen Jhdts. keine Dichter von hohem Niveau, die den sozialistischen Befreiungskampf durch entsprechende literarische Werke wirksam hätten unterstützen können. (vgl. etwa Kautsky, Erinnerungen u. Erörterungen, Nr. 281, S. 300 f.) Mit dem Aufkommen des Naturalismus schien es - jedenfalls für einen kurzen Augenblick -, als ob die Sozialdemokratie in der dichterischen Avantgarde der damaligen Zeit einen derartigen künstlerischen Verbündeten gefunden hätte. (Vgl. Selo, 'Die Kunst dem Volke'. Jugend- und Kampfbahre d. Berliner Vo. bñh., 1930, Nr. 470, S. 49 u. 65) Wenn sich die an eine solche Verbindung geknüpften Hoffnungen auch schon bald als trügerisch erweisen sollten, so hat diese "Episode" (Lukacs, Deutsche Literatur im Zeitalter des Imperialismus, in: Skizze einer Geschichte der neueren dt. Lit., Berlin 1952, zitiert nach Nr. 331, S. 462) eines wechselseitigen Sympathisierens der Sozialdemokratie mit dem Naturalismus wenigstens zur Konsequenz gehabt, daß in der Folgezeit literarische und literaturpädagogische Fragen im Rahmen verschiedener Parteiorganisationen bzw. der Partei nahestehender Zeitschriften intensiv und teilweise leidenschaftlich diskutiert worden sind, wie beispielsweise auf dem Parteitag 1896 in Gotha. Von solchen Grundsatzdebatten gingen wesentliche Anregungen auch auf die praktische Bildungsarbeit aus.
- 93) Vgl. Schulz, Politik und Bildung, 1931, Nr. 454, S. 84-91; Ebert, Schriften, Nr. 135, 1. Bd., S. 251-256; Roth, Kulturelle Bestreb. d. Sozialdemokr. im kaiserl. Deutschl., Nr. 417, S. 354 f.
- 94) Ebert, a. a. O., Nr. 135, S. 252
- 95) Schulz, a. a. O., Nr. 454, S. 90
- 96) Die folgenden Angaben stützen sich hauptsächlich auf Selo, a. a. O., Nr. 470
- 97) So in Bruno Willes "Aufruf zur Gründung der 'Freien Vo. bñh.'", zit. nach Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 185
- 98) a. a. O., S. 53
- 99) a. a. O., S. 64
- 100) a. a. O., S. 54

- 101) Der "Kulturwille", Nr. 27, war eine der wichtigsten sozialistischen und gleichzeitig eine der profiliertesten kulturellen Zeitschriften der zwanziger Jahre überhaupt.
- 102) Zum Geleit, in: Kulturwille, Nr. 27, 1. (1924). Nr. 1 S. 1. Diesem Ziel versuchte der "Kulturwille" nachzukommen durch Vorbesprechung der Theaterabende des Arbeiter-Bildungs-Instituts Leipzig, durch Aufsätze über bestimmte Dichter und Dichtungen bzw. allgemeine literarische Themen aus marxistischer Sicht, durch Wiedergabe von Arbeiterdichtungen in jeder Nummer und schließlich durch graphische Illustrationen - vor allem Holzschnitte Masareels -, welche die abgedruckten Gedichte und Novellen kommentieren und deren Eindruck verstärken sollten.
- 103) Voß, K., Dt. Lit. kunde an VHSn, 1949, Nr. 552, S. 8
- 104) a. a. O., S. 7
- 105) Vgl. die entsprechenden Titel im Inhaltsverzeichnis des "Bibliothekars", Nr. 16
- 106) John, Erhard, Zum Inhalt der kulturellen Massenarbeit. Aus John, E.: Technische Revolution und kulturelle Massenarbeit. Berlin 1965, zitiert nach Nr. 293, S. 213
- 107) Vgl. die Spielpläne der "Freien Vo. bühn." Berlin 1890/91-1894/95, abgedruckt bei Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 201-207
- 108) Für die Übernahme bürgerlicher Dichtungen in die sozialistische Bildungsarbeit fehlten zu dieser Zeit noch jegliche marxistischen Grundlagen und Voraussetzungen, wie ja der gesamte literaturpädagogische Aufgabenkomplex am Ausgang des 19. Jhdts. erst allmählich in den Blickpunkt der Sozialdemokratie trat. Es ist vornehmlich das Verdienst Franz Mehrings, diese literaturtheoretischen bzw. literaturpädagogischen Grundlagen und Voraussetzungen vom marxistischen Standpunkt aus geschaffen zu haben. Nicht nur die marxistische Literaturwissenschaft, sondern auch die marxistische Literaturpädagogik fußen bis heute - trotz zahlreicher Korrekturen und Erweiterungen in späteren Jahren - auf diesem Fundament. (Die wichtigsten Beiträge Mehrings in Nr. 343; zu seiner Bedeutung für die marxistische Literaturtheorie das Vorwort v. Hans Koch, Bd. 10, S. 5^x-24^x, bes. S. 24^x; vgl. auch Demetz, P., Marx, Engels u. d. Dichter, 1959, Nr. 120, S. 238-249) Ihre Anwendung auf die spezifischen Bedürfnisse der sozialdemokratischen Arbeiterbibliotheken haben die Ansätze Mehrings vor allem in der von Gustav Hennig 1909-1921 hrsg. Mtsschr. "Der Bibliothekar", Nr. 15, gefunden.
- 109) Mehring, Schiller. Ein Lebensbild für deutsche Arbeiter. Vorwort zur zweiten Auflage. 1909, Nr. 343, Bd. 10, S. 96
- 110) Mehring, Schiller. Vorwort zur ersten Auflage. 1905, Nr. 343, Bd. 10, S. 92
- 111) Vgl. die entsprechenden Aufsätze Mehrings, Nr. 343, Bd. 10 u. 11, sowie des "Bibliothekars", Nr. 15, bes. Nr. 320
- 112) Welche zentrale pädagogische Funktion man der Arbeiterdichtung für die klassenbewußte Arbeiterschaft, vor allem in den zwanziger Jahren, zumaß, geht daraus hervor, daß der "Kulturwille", Nr. 27, 1926 und 1929 jeweils ein ganzes Heft unter die Themen: "Deutsche Arbeiterdichtung der Gegenwart" und "Proletarische Dichter" stellte. (3. (1926). H. 12 und 6. (1929). H. 11).
- 113) Gliederung und Inhalt der Gesellschaftswiss. (einschl. Kunst u. Lit.) nach Arbeitsplänen größerer VHSn d. SBZ (1954/55). In: Gutsche, EB in d. SBZ, Nr. 199, S. 58 f.
- 114) Etwa Rüttgers, Erweckung d. Volkes durch seine Dichtung, 1929, Nr. 420
- 115) Letztere Termini bestimmen vor allem das Vokabular der völkisch-rassischen sowie der nationalsozialistischen Literaturpädagogik. Vgl. Kindermann, Dichtung u. Volkheit, Nr. 287
- 116) Vgl. die entsprechenden Stichworte im Deutschen Wörterbuch von Jakob und Wilhelm Grimm, hrsg. v. d. Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 12. Bd. II. Abtlg., bearb. v. Rudolf Meiszner. Leipzig: Hirzel 1913-1951, besonders "Volksdichter", Sp. 477: "das Wort wird in sehr verschiedenem sinne gebraucht, jenachdem volk in umfassendster bedeutung gebraucht oder von der grossen menge ver-

standen, und jenachdem diese als die weniger gebildete masse oder als der eigentlich poetische theil der nation angesehen wird; auch kann in dem worte liegen, dass der dichter den unteren schichten angehört und ohne höhere bildung ist."

- 117) Ritter, Volk und Kunst, 1912, Nr. 406, S. 4
- 118) Walther, Kunstpädagog. über d. Volks- u. Jugendschr., 1905, Nr. 526, S. 267, grenzt in diesem Sinne etwa Goethes "Iphigenie" und Shakespeares "Macbeth" als "hohe Kunst" von der "volkstümlichen Literatur" ab.
- 119) Müller, O.: Volksbildungsabende, 1902, Nr. 352, S. 19
- 120) Kranewitter, Franz: Das Drama im Aufbau der Volkskultur. In: Nr. 128, S. 142
- 121) Bube, Dt. Volkslit., 1897, Nr. 111, S. 77; ähnlich Brecka-Stiftegger, Hans: Dichter und Volk. In: Nr. 128, S. 106; Wagner, Karl O.: Dichtung und Kulturtradition, in: Nr. 128, S. 116
- 122) Bube, a. a. O., Nr. 111, S. 77
- 123) Rüttgers, a. a. O., Nr. 420, S. 34
- 124) Vgl. vor allem Schriewer, Franz.: Bauerntum als Gegenstand der Dichtung. In: Nr. 568, S. 61-73; Schulz, K., Bauernroman, Nr. 445
- 125) Schriewer, a. a. O., Nr. 568, S. 73
- 126) Schulz, K., a. a. O., Nr. 455, S. 96
- 127) Minder, Dt. u. franz. Lit., Nr. 347, S. 29
- 128) Vgl. Geißler, R., Dekadenz u. Heroismus, Nr. 181, S. 11 ff. und 34 ff.
- 129) Bube, a. a. O., Nr. 111, S. 77
- 130) Scherer, Lit. im Dienste d. VB., 1918, Nr. 432, S. 115
- 131) Haun: Literatur und Bildungsarbeit. In: Nr. 94, S. 13
- 132) Adler, F., Kunst in d. VHS, 1919, Nr. 44, S. 130
- 133) Pretzel, Streifzüge durch d. Volkslit., 1899, Nr. 380, S. 284
- 134) Haun, a. a. O., Nr. 94, S. 19; so auch Richter, a. a. O., Nr. 404, S. 212; Scheffen, a. a. O., Nr. 431, S. 22; Rüttgers, a. a. O., Nr. 420, S. 17
- 135) Geißler, E., Krieg d. Gegenw., neue Aufgabe f. Dichtung d. Gegenw., Nr. 178
- 136) Geißler, R., Dekadenz a. a. O., Nr. 181, S. 76-103
- 137) Ritter, E., Rechenschaft, 1929, Nr. 412, S. 5; vgl. auch andere Aufsätze der Zs. "Volkskunst", Nr. 34
- 138) Wengraf, Lit. u. Gesellsch., 1889, Nr. 542, S. 248
- 139) Zetkin, Kunst u. Proletariat, 1911, Nr. 571, S. 504; ähnlich August Bebel in seinen Ausführungen über Kunst und Literatur in der sozialistischen Gesellschaft (vgl. Nr. 81, S. 261-267)
- 140) Vgl. Wilpert, Sachwörterb. d. Lit., Nr. 555, S. 657f.; Demetz, Marx, Engels u. d. Dichter, Nr. 120; Leonhard, Sowjetideologie, Nr. 318, S. 213 f.; Lucacs, Wider d. mißverstand. Realism., Nr. 330; Balluseck, Dichter im Dienst, Nr. 70; ders.: Lit. u. Ideologie, Nr. 71. Weitere bibliograph. Angaben in: D. Sozialist. Realism. in Kunst u. Lit., Nr. 10
- 141) Wilpert, a. a. O., Nr. 555, S. 657 f.; vgl. auch Pielow, Dichtung u. Didaktik, Nr. 374, S. 33 ff.
- 142) Politischeskij slowar (polit. Wörterbuch). Moskau: Staatsverl. f. polit. Lit. 1958, S. 540, zit. nach Leonhard, a. a. O., Nr. 318, S. 214
- 143) Ritter, E., D. Volksbild. im dt. Aufbau, 1919, Nr. 410, S. 68

- 144) Zwar tauchte das Problem der Moderne schon bei den Verfassern volkstümlicher literaturgeschichtlicher Vorlesungen oder bei einzelnen Bildungstheoretikern des 19. Jhdts., wie etwa Karl Preusker, gelegentlich auf, es gewann jedoch erst erhöhte Aktualität, als mit der Verbreitung der Werke Tolstois, Dostojewskis, Zolas, Ibsens und Björnsons in Deutschland, vor allem aber mit dem Erfolg von Hauptmanns "Vor Sonnenaufgang" und Sudermanns "Ehre" im Winter 1889/90 auch in Volksbildungskreisen eine lebhafte Diskussion um den Naturalismus entbrannte. Der 32. Verbandstag Rheinisch-Westfälischer Bildungsvereine im Jahre 1900 beschäftigte sich beispielsweise fast ausschließlich mit dem Thema: "Die Bildungsvereine und die moderne Literatur" (Nr. 93).
- 145) Bericht ... 32. Verbandstag, a. a. O., Nr. 93, S. 30
- 146) a. a. O., S. 24
Ganz ähnliche Gründe wurden gegen eine Aufnahme der modernen Literatur in den Deutschunterricht der Schulen vorgebracht. Was die betreffenden Erwachsenenbildner "Unreife" nannten, das hieß bei den entsprechenden Schulpädagogen "Kindlichkeit" bzw. "Jugendlichkeit" des Schülers, für welchen die moderne Literatur noch nicht faßbar sei. (vgl. Drenhaus, a. a. O., Nr. 132, S. 87 f.)
- 147) Die Mehrzahl volkstümlicher literaturgeschichtlicher Vorlesungen der romantischen und nachromantischen Generation war final ausgerichtet (vgl. Knoop, Gesamtdarstellungen d. dt. Lit., Nr. 294, S. 84) und gipfelte im allgemeinen im Goethe. Bei einer solchen Betrachtungsweise mußte selbstverständlich die nachklassische Zeit als Verfallsperiode erscheinen, zumal hinter ihr eine dem klassischen Ideal so diametral entgegengesetzte Auffassung vom Wesen der Kunst stand wie in der Dichtung des "Jungen Deutschland". Das Urteil Vilmars mag hier für viele andere stehen: "Daß wir in einem Epigonen-Zeitalter, in einer Periode der Abnahme der poetischen Schöpferkraft leben, wird nur der bestreiten, dessen Blick auf die Gegenwart festgebunden ist." (Vilmar, a. a. O., Nr. 506, S. 658)
- 148) Bericht, a. a. O., Nr. 93, S. 28
- 149) a. a. O., S. 25
- 150) Hofmann, Drei Zeitromane, 1928, Nr. 241, S. 3
- 151) Geulen, Max Frischs "Homo faber", Nr. 186, S. 9; wir verweisen in diesem Zusammenhang auf die Einleitung der Geulenschen Arbeit, die einen ausgezeichneten Einblick in die Struktur des modernen Romans und damit eine Gattung moderner Dichtung überhaupt gibt, ohne allerdings hierauf näher eingehen zu können.
- 152) Hofmann, Drei Zeitromane, Nr. 241, S. 15
- 153) Mannheimer, D. Bildungsfrage als sociales Problem, 1901, Nr. 336, S. 147; ähnlich Stein, Rezitationsabende, 1904, Nr. 483, S. 259
- 154) Mannheimer, a. a. O., Nr. 336, S. 149
- 155) Hofmann, Die Erlebnissnähe. Grundsätze für die Auswahl der Bildungsmittel, 1919, in: Nr. 239, S. 165 f.
- 156) Schriewer, Betrachtungen zur Literaturkritik und Literatur vom Standpunkt eines "Volks"-Bibliothekars, 1929, in: Nr. 444, S. 20
- 157) Hofmann, Das Problem der Ordnung der Schönen Literatur, 1922, in: Nr. 239
- 158) Vgl. Geißler, R., a. a. O., Nr. 181
- 159) a. a. O., S. 121
- 160) a. a. O., S. 77
- 161) Vgl. Bericht, a. a. O., Nr. 93, S. 27
- 162) Stein, a. a. O., Nr. 483, S. 259
- 163) Froberger, a. a. O., Nr. 171, S. 9 f.
- 164) a. a. O., S. 10

- 165) Mehring, Kunst und Proletariat, 1896, in: Nr. 343, Bd. 11, S. 138
- 166) ders., Kunst und Proletariat, 1898, in: Nr. 343, Bd. 11, S. 447
- 167) Zit. nach Reich-Ranicki, Dt. Lit. in West u. Ost, Nr. 397, S. 473
- 168) Dies geht deutlich aus einer Untersuchung von VHS-Programmen durch die Arbeitsstelle des Dt. VHS-Verbandes Frankfurt/M. hervor. Vgl. Nr. 57, S. 12 u. 26-30. Eine
- 169) Auswertung von Arbeitsplänen 1963-66 hat diesen Trend bestätigt. (Nr. 322)
- 169) Breddin, D. aktuelle Buch in d. öffentl. Bücherei, Nr. 103, S. 170; so etwa auch Joerden, Grundsätze f. d. Buchauswahl, Nr. 272, S. 353; Hugelmann, Lit. in d. VHS, Nr. 257, S. 20
- 170) Vgl. Knoop, a. a. O., Nr. 294, vor allem S. 41-52. Als Beispiele volkstümlicher Literaturgeschichtlicher Vorlesungen, die später gedruckt wurden, und im Vorwort nähere Angaben über die ihnen zugrundeliegenden Intentionen und Methoden enthalten, seien genannt: Wachler, Nr. 524, Brederlow, Nr. 104, Vilmar, Nr. 506. Eine Sonderstellung nehmen die eigens für Frauen gehaltenen volkstüml. Literaturgeschichtl. Vorlesungen ein, die sich allerdings in ihrem Literaturpädagog. Grundansatz nicht wesentlich von den übrigen unterscheiden. Vgl. Homberg, Nr. 247, Weitbrecht, Nr. 539
- 171) zitiert nach Knoop, a. a. O., Nr. 294, S. 16
- 172) Wachler, Nr. 524, S. 111
- 173) Brederlow, Nr. 104, S. IX
- 174) a. a. O., S. X
- 175) Wachler, Nr. 524, S. V
- 176) Brederlow, Nr. 104, S. XI
- 177) Hierzu grundsätzlich Vogel, VB im ausgehenden 19. Jhdt., Nr. 507, vor allem S. 53-85. Die wichtigste Quelle für unseren Zusammenhang ist ein Bericht des Germanistikdozenten Arnold über die von ihm 1901 im Anschluß an einen volkstümlichen Literaturgeschichtlichen Hochschulkurs abgehaltenen Prüfungen, in dem u. a. auch Wesentliches über Zielsetzung und Methode ausgesagt wird. (Nr. 58)
- 178) Wachler, Nr. 524, S. V
- 179) Arnold, Prüfungen, Nr. 58, S. 175
- 180) ebenda
- 181) Vogel, a. a. O., Nr. 507, S. 55
- 182) ebenda
- 183) Nr. 95, 2(1901/02). Nr. 9/10. S. 133-137
- 184) Nr. 95, 3(1902/03). Nr. 10/11. S. 150 ff.
- 185) Nr. 95, 4(1903/04). Nr. 11/12. S. 165-168
- 186) Nr. 95, 5(1904/05). Nr. 9/10. S. 134-137
- 187) Vgl. etwa Streit um d. Lit. gesch. in VHSn, 1947, Nr. 490; Eggebrecht, Streit um d. Lit. gesch. in VHSn, 1947, Nr. 136
- 188) Pahncke, Max: Erfahrungen mit Kursen, die der Einführung in die Geschichte der Literatur dienen und leitende Gesichtspunkte für die Art ihrer Durchführung. In: Nr. 55, S. 8
- 189) a. a. O., S. 13
- 190) Jens, Funklit. gesch., Nr. 269
- 191) a. a. O., Roman, 1. Theodor Fontane: Frau Jenny Treibel (6. 1. 63). Tonträger 5760
- 192) a. a. O., Roman, 11. Thomas Mann: Tod in Venedig (3. 2. 63), Tonträger 6171

- 193) Brederlow, Nr. 104, S. IX f.
- 194) Weitbrecht, Nr. 539, S. IX f.
- 195) Arnold, Prüfungen, Nr. 58
- 196) Vilmar, Nr. 506, S. 111
- 197) Brederlow, Nr. 104, S. V f.
- 198) Lampa, Auswärtige Kurse der Uni. Wien, Nr. 312, S. 69
- 199) Reyer, Hdb. d. VB-wesens, 1896, Nr. 402, S. 93
- 200) Ziegler, Charlotte: Die Entwicklung des Arbeitsgebietes Literatur in der VHS Hannover. In: Nr. 55, S. 57
- 201) Pahncke, a. a. O., Nr. 55, S. 9
- 202) Vgl. zu den Bildungsbemühungen der Vo. bbl. grundsätzlich: Rubach, Vo. bbl. als Bildungsbücherei, Nr. 418
- 203) Preusker, Über öffentl. . . Bibliotheken, Nr. 383, 2. H. (1840), S. 108
- 204) a. a. O., 1. H. (1839), S. 49 f.
- 205) Vgl. Rubach, a. a. O., Nr. 418, S. 47
- 206) Nörrenberg, Bücher- und Lesehalle, 1896, Nr. 365, S. 13; ähnlich Jaeschke, Verbreitung guter Lit., 1909, Nr. 264, S. 433; Scherer, a. a. O., Nr. 432, S. 117
- 207) Erdberg, Verbreitung guten Lesestoffs, 1905, Nr. 143, S. 306
- 208) Vgl. Rubach, a. a. O., Nr. 418, S. 93 ff.
- 209) a. a. O., S. 114 ff.
- 210) a. a. O., S. 94
- 211) Seiffert, Bibliothek u. Bibliothekar, Nr. 469, S. 69; ähnlich Höck, Neuorientierung unserer Büchereiarbeit, Nr. 238, S. 949 f.; Kaatz, Frage eines einheitl. Büchereiwesens, Nr. 276, S. 83; Holtz, Respekt vor d. Leser u. vor d. Buch, Nr. 244, S. 445
- 212) Vgl. grundlegend Angermann, Theorie d. systemat. Sachkatalogs, Nr. 51, Langenfeld, Buchauswahl u. Bestandserschließung, Nr. 314; ders., Kataloge d. öffentl. Bücherei, Nr. 313
- 213) Vgl. versch. Aufsätze Hofmanns, Nr. 239, S. 237-294
- 214) Nr. 168; vgl. vor allem das Vorwort W. Hofmanns, abgedruckt auch in Nr. 239, S. 394 ff.
- 215) Nr. 116; vgl. Fuß, Nr. 173; Handel, Nr. 207; zur Kritik: Narciß, Nr. 354. Zur hist. Würdigung: Langenfeld, Buchauswahl u. Bestandserschließung, Nr. 314, S. 176 ff.
- 216) Fuß, Nr. 173, S. 31
- 217) Narciß, Nr. 354, S. 27
- 218) Bücherverz. d. Schlesw. -Holst. Grenzbüchereien, Nr. 117, S. 3
- 219) Dt. Erzähler, Nr. 150, S. 3
- 220) Vgl. etwa die bei Angermann, a. a. O., Nr. 51, Bd. 11, S. 424-446 abgedruckten Beispiele.
- 221) Nr. 150
- 222) Ladewig, Politik d. Bücherei, Nr. 311, S. 227
- 223) Nr. 114
- 224) Nr. 151
- 225) Langenfeld, a. a. O., Nr. 314, S. 172

- 226) a. a. O., S. 173
- 227) Nr. 394
- 228) Vgl. Thilo, Druckverzeichnisse aus Mitteldtschl., Nr. 501, S. 552 f.
- 229) Paul Zech, Hrsg. v. Fritz Hüser. Mit Beiträgen von Walter Huder, Werner Bock u. einer Zech-Bibliographie v. Hedwig Bieber. Dortmund: Städt. Volksbüchereien Wuppertal; Stadtbibliothek 1961. 81 S. (Nr. 124, Folge 28)
- 230) Johanna Moosdorf. Mit Beiträgen von Johanna Moosdorf, Kyra Stromberg, Werner Warsinsky u. einer Johanna-Moosdorf-Bibliographie v. Hedwig Bieber. Dortmund: Stadtbücherei 1965, 29 S. (Nr. 124, Folge 32)
- 231) Kurt Heynicke. Mit Beiträgen von Kurt Heynicke, Bruno Berger und einer Kurt-Heynicke-Bibliographie v. Hedwig Bieber. Dortmund: Stadtbücherei 1966. 48 S. (Nr. 124, Folge 36)
- 232) Nr. 388
- 233) Nr. 333
- 234) Italienische Literatur der Gegenwart. Prosa-Lyrik-Drama-Film. Ein Auswahlverzeichnis bearbeitet von Sylvia Schütze. Mit einem Beitrag von Marianello Marianelli: Strömungen der Ital. Gegenwartslit. Dortmund: Stadtbücherei 1966. VIII, 115 S. (Nr. 508, Folge 11)
- 235) Nr. 430
- 236) Etwa: Manfred Hausmann. Leben und Werk. Verzeichnis der in den Dortmunder Volksbüchereien vorhandenen Werke. Zusammengestellt anlässlich der Lesung Manfred Hausmanns in der Dortmunder Kulturgemeinde am 23. 2. 1950. Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1950. 4 S. Vgl. Nr. 305
- 237) Vgl. Schäfer, Sozialist. Arbeiterbildung in Leipzig, Nr. 426, S. 32 ff; Gebauer, Gesch. d. Arbeiterbildungsw. in Leipzig, Nr. 176, S. 20 ff.
- 238) Vgl. Jaeschke, Verbreitung guter Lit., Nr. 264, S. 432 f. Schulz, E., Verbreitung guten Lesestoffs, Nr. 452, S. 63; weiter die Jahresberichte der Stadtbibliothek Elberfeld, in: Concordia, Nr. 23, 12(1905), Nr. 22. S. 297; 13(1906). Nr. 20 S. 290; in: Volksbildung, Nr. 29, 37(1907). Nr. 17. S. 262
- 239) Vgl. Zink, Literar. Gedenkstunden, Nr. 578
- 240) Vgl. Lese- und Besprechungsabende d. Gothaer Stadtbibl. Nr. 319
- 241) Jaeschke, E., a. a. O., Nr. 264, S. 433
- 242) a. a. O., S. 432
- 243) ebenda
- 244) Vgl. Ackerknecht, Nr. 38-42; vgl. auch Rubach, a. a. O., Nr. 418, S. 117 ff.
- 245) Ackerknecht, Hilfseinrichtungen d. Bücherei, Nr. 42, S. 408
- 246) Nach 1945 war es vielfach der Mangel an Büchern, der verschiedene Volksbibliotheken dazu veranlaßte, Vorlesestunden durchzuführen. (Vgl. Overwien, Lesestunden heute? Nr. 369, S. 536) Dabei knüpfte man zwar hier und da an die bewährten Formen an, wobei vielfach das Ackerknechtsche Modell Pate stand, übernahm dann im Laufe der Jahre jedoch mehr und mehr Methoden, die in ähnlicher Weise in der VHS angewandt wurden. Gelegentlich versuchte man auch, die Vorlesestunde mit literarischen Arbeitsgemeinschaften der VHS zu koordinieren, was schon Ackerknecht und seine Mitarbeiter in Stettin mit großem Erfolg versucht hatten. (vgl. Ackerknecht, Vorlesestunden als Hilfseinrichtungen d. Bücherei, Nr. 41, S. 207; weiter die Programme H. 6. S. 387-398, die jeweils parallel zu bestimmten Vortragsreihen in der VHS angelegt waren.) "Die Vorlesestunde - zuerst und zunächst eine besonders wirkungsvolle literaturpädagogische Hilfseinrichtung der Bücherei - bietet auch dem Literatur-

dozenten der VHS die Möglichkeit, seine eigenen Ausführungen lebendig zu ergänzen und zugleich stofflich zu entlasten, indem er eine Vorlesestunde mit entsprechendem Programm ansetzt oder seine Hörer auf eine solche, von ihm selbst mit beeinflusste in der Vo.bü. hinweist. Umgekehrt werden nicht selten Besucher der Vorlesestunden der Vo.bü. durch Anregungen, die sie dort empfangen, zum Besuch der literarischen Arbeitsgemeinschaften der VHS angeregt. Die Vorlesestunden präsentieren sich so gleichermaßen als wertvolle Hilfseinrichtungen der Vo.bü. wie der VHS." (Möhring, W., VHS u. Vo.bü., Nr.349, S.73 f.) Auch in der Vo.bü.-arbeit der DDR erfreuten sich Vorlesestunden nach 1945 großer Beliebtheit. Vgl. zahlreiche Aufsätze in den ersten Jahrgängen des "Bibliothekars", Nr.16.

- 247) Hdb. d. dt. Vo. bühn. -bewegung, Nr. 206, S. 12
- 248) Der Crefelder Handwerker- und Bildungsverein ermöglichte seinen Mitgliedern schon seit 1865 billige Theatervorstellungen (Mielke, Hellmuth: Theater und VB.) in: Nr. 92, S. 19 f.
- 249) Nur Frankfurt (Theater am Turm) und Berlin verfügen über ein eigenes Ensemble. Gerade der Spielplan der Frankfurter Vo. büh. zeigt, welche Möglichkeiten der Programmgestaltung nach literaturpädagogischen Gesichtspunkten ein eigenes Ensemble eröffnet. Vgl. Der 22. Vo. bü. -tag, Nr. 514, S. 118 ff.
- 250) Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 144 ff. Vgl. auch das Verzeichnis der Sonderveranstaltungen bei Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 208 ff.
- 251) Becker, O., Zur Frage d. Volksvorstellungen, Nr. 84, S. 11; Hauser, Rhein-Mainisches Verbandstheater, Nr. 219, S. 21 ff.
- 252) 22. Vo. bühn. -tag, a. a. O., Nr. 514, S. 99
- 253) Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 147
- 254) ebenda
- 255) Mielke, a. a. O., Nr. 92, S. 16 f.
- 256) Aßmus, Moderne Vo. bühn. -bewegung, Nr. 59, S. 15
- 257) Vgl. Rischbieter, Hennig: Über den Kursus "Zeitgenössische Dramen im Spielplan hannoverscher Theater". In: Nr. 55; Rosencrantz, Erlebtes Schauspiel, Nr. 415, S. 55 f.; Schäfer, Theater in der Diskussion, Nr. 424
- 258) Rischbieter, a. a. O., Nr. 55, S. 48
- 259) so in Hannover, Rischbieter, a. a. O., Nr. 55, S. 48
- 260) so in dem Berliner Kurs von Schäfer, a. a. O., Nr. 424, S. 55 ff.
- 261) Nörrenberg, Bücher- und Lesehalle, 1896, Nr. 365, S. 3
- 262) Preusker, Über öffentl. ... Bibliotheken, Nr. 383, H. 2(1840), S. 4
- 263) Nr. 505
- 264) a. a. O., S. 21
- 265) a. a. O., S. 23
- 266) ebenda
- 267) a. a. O., S. 28
- 268) Im Zusammenhang mit Schillers "Wallenstein" und Kleists "Kätchen von Heilbronn" wurden von zwei Seminarmitgliedern sogar Referate angefertigt über die Themen: "Einiges über das Drama, vorzugsweise nachgewiesen an Schillers 'Wallenstein'" und "Warum ist 'Kätchen von Heilbronn' ein romantisches Schauspiel?" (Nr. 505, S. 28)
- 269) a. a. O., S. 23
- 270) a. a. O., S. 43

- 271) a. a. O., S. 24
- 272) a. a. O., S. 48
- 273) Urbaschek, Bruno: Versuche mit Camus - ein dokumentarischer Bericht. In: Nr. 504, S. 99-110
- 274) a. a. O., S. 99
- 275) a. a. O., S. 101
- 276) a. a. O., S. 105
- 277) a. a. O., S. 108
- 278) a. a. O., S. 110
- 279) Matzat, Heinz, Club de Lecture. In: Nr. 345, S. 45
- 280) Vgl. Klingbeil, Nr. 292; Becker, D., Nr. 82 u. Nr. 83; ders.: "The Great Books Program" und seine Aufnahme in Deutschland. In: Nr. 504, S. 76-82
- 281) Becker, D., a. a. O., Nr. 504, S. 79
- 282) Matzat, a. a. O., Nr. 345, S. 45; Greifenstein, Karl: 'Club de Lecture', seine methodischen Prinzipien und seine Anwendungen in Deutschland. In: Nr. 504, S. 83-98
- 283) Buchstudienkreis, Nr. 113, S. 19
- 284) a. a. O., S. 20
- 285) Sie sind zum großen Teil abgedruckt bei Mehring, Nr. 343, Bd. 10 u. 11
- 286) Selo, a. a. O., Nr. 470, S. 149 f.
- 287) Nr. 393
- 288) Nr. 558, S. 868; vgl. auch 'Literatur Veranstaltung leicht gemacht', Nr. 321, S. 12 ff
- 289) Zweifellos stellen die so benannten Einrichtungen, die oft auch unter den Oberbegriff "Volksabende" subsumiert wurden, die verbreitetste und populärste Form praktischer Erwachsenenbildung am Ausgang des 19. und Beginn des 20. Jhdts. dar. Die Flut von Zeitschriftenaufsätzen, Broschüren und vor allem Erlebnis- und Erfahrungsberichten zu derartigen Veranstaltungen ist schier endlos. Trotzdem fehlen klare Abgrenzungen und Unterscheidungen. "Die Bezeichnungen 'Volksunterhaltungsabend', 'Volksbildungsabend' und 'Volkskunstabend' werden wahllos nebeneinander und durcheinander gebraucht. Es ist anzunehmen, daß ursprünglich mit jedem dieser Schlagwörter ein eigenartig gefärbter Begriff verbunden war, nach und nach haben sich aber die Grenzen verwischt." (Ritter, Volksabende, Nr. 409, S. 7)
 "Theoretisch begründet und entwickelt worden ist der Gedanke der 'Volksabende' vor allem auf dem Kongreß für Volksunterhaltung am 13. und 14. November 1897 in Berlin (Nr. 517), durch die drei Mal aufgelegte Beispielsammlung Paul Luthers "Deutsche Volksabende" (Nr. 332), sowie die verschiedenen Beiträge zu diesem Thema in der von Raphael Loewenfeld hrsg. Zeitschrift "Die Volksunterhaltung" (Nr. 35), die es immerhin auf acht Jahrgänge brachte.
- 290) Stein, a. a. O., Nr. 483, S. 258; auch Simchowitz, S.: Die Werkzeuge der VB, Theater, Musik, Rezitation, Museum und Ausstellung. In: Nr. 478, S. 406
- 291) Stein, a. a. O., Nr. 483, S. 259
- 292) Isarius, Erz. zum Genuß v. Poesie, 1904, Nr. 260, S. 111
- 293) Luther, a. a. O., Nr. 332, S. 9
- 294) Erdberg, Programmgestaltung, 1917, in: Nr. 145, S. 193
- 295) Haun, a. a. O., Nr. 94, S. 16
- 296) Otto Ernst in Nr. 517, S. 64
- 297) Besonders deutlich wird dieses Prinzip der Darstellung an einem Einführungsvor-

trag Jakob Loewenbergs über Annette von Droste-Hülshoff, der vor 1000-2000 Zuhörern in der Literarischen Gesellschaft zu Hamburg gehalten worden ist (in: Nr. 325, S. 11-21). Vgl. dazu die Rezension von Witkop, in: Concordia, Nr. 23, 12(1905), Nr. 6, S. 78

298) Haun, a. a. O., Nr. 94, S. 15

299) Weismantel, Tell, 1922, Nr. 537, S. 16

300) a. a. O., S. 22

301) a. a. O., S. 18

302) a. a. O., S. 22

B.: Neubegründung einer der Dichtung angemessenen
"literarischen" Erwachsenenbildung für die Gegenwart

1) Etwa Skorna, Mod. Lit. in didakt. Sicht, 1965, Nr. 477, S. 42 ff.

2) a. a. O., S. 44

3) so das "Gutachten", 1960, Nr. 198, S. 19

4) Vgl. Hamburger, Logik d. Dichtung, Nr. 204; Müller-Seidel, Probleme d. literar. Wertung, Nr. 353, S. 75 ff.

5) zitiert nach Goethes Werken. Hamburger Ausgabe in 14 Bden. Textkritisch durchgesehen und mit Anmerkungen versehen von Erich Trunz. Hamburg: Wegner 1948 (benutzt 1960). Bd. 1. S. 142

6) Vgl. Goethes Werke, a. a. O., Bd. 1, S. 447

7) Hamburger, a. a. O., Nr. 204, S. 113

8) Vgl. Johann Büchner, Nr. 274, S. 135

9) zit. nach Johann, a. a. O., Nr. 274, S. 138 ff.

10) Vgl. Kluge, Alexander: Lebensläufe. Frankfurt/M. u. Hamburg: Fischer 1964 (Fischer Bücherei Bd. 608; zuerst bei Goverts, Stuttgart 1962). 165 S.; ders.: Schlachtbeschreibung. Frankf./M. u. Hamb.: Fischer 1967 (Fischer Bücherei Bd. 860; zuerst bei Walter, Olten u. Freiburg/Br. 1964). 237 S. Das gleiche Prinzip liegt Kluges 1966 produziertem Film: "Abschied von gestern" zugrunde.

11) Vgl. Skorna, a. a. O., Nr. 477, S. 17 ff.

12) Vgl. 'Gibt es heute christl. Dichtung?', Nr. 188

13) Vgl. Schöne, Polit. Lyrik im 20. Jhdt., Nr. 437

14) Enzensberger, Hans Magnus: Landessprache. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1960. S. 7-13

15) So auch Kayser, Sprachl. Kunstwerk, Nr. 283, S. 14

16) Enders, Horst im Vorwort zu 'Werkinterpretation', Nr. 545. S. IX

17) Emrich, Das Problem der Symbolinterpretation im Hinblick auf Goethes "Wanderjahre", in: Nr. 138, S. 52

18) so u. ähnlich ebenfalls bei Emrich, a. a. O., S. 48-57

19) Oppel, Methodenlehre d. Lit. wiss., Nr. 368, Sp. 44

20) a. a. O., Sp. 45

21) Martini, Poetik, Nr. 339, Sp. 224

22) Huizinga, Homo Ludens, Nr. 258, S. 117-133

23) Kayser, Wahrheit d. Dichter, Nr. 282, S. 54

- 24) Gadamer, Wahrheit u. Methode, Nr. 174, S. 78
- 25) a. a. O., S. 79 f.
- 26) Volkmann-Schluck, D. Kunst u. d. Mensch, Nr. 509, S. 24
- 27) Vgl. auch Gadamer, a. a. O., Nr. 174, S. 109
- 28) Volkmann-Schluck, a. a. O., Nr. 509, S. 22
- 29) Heidegger, Ursprung d. Kunstwerks, Nr. 220, S. 38; vgl. auch Herrmann, Heidegger u. d. Idee d. Kunst, Nr. 233. In ähnlichem Sinne spricht Wilhelm Weischedel (Die Musen in unserer Welt, Nr. 536, S. 179 f.) davon, "daß uns . . . , wenn wir aus dem Augenblick der Versenkung in ein Kunstwerk auftauchen, zumute ist, als hätten sich die verworrenen Verhältnisse unserer gewohnten Welt zurechtgerückt, als sei das Unwesentliche in den Schatten des Wesentlichen getreten."
Vgl. weiter Emil Preetorius zur Eröffnung der Vortragsreihe "Wort und Wirklichkeit", veranstaltet von der Bayrischen Akademie der Schönen Künste v. 11. - 15. Juli 1960 in der Aula der Uni München, Nr. 563, S. 10; Schadewaldt, Wolfgang: Das Wort der Dichtung. Mythos und Logos, in: Nr. 563, S. 90-128; Weidlé, Wladimir: Das Kunstwerk. Sprache und Gestalt, in: Nr. 563, S. 153; Gadamer, a. a. O., Nr. 174, S. 107
- 30) So Müller-Seidel, a. a. O., Nr. 353, S. 99
- 31) Ballauff, Systemat. Päd., 2. Aufl. 1966, Nr. 67, S. 18
- 32) Gadamer, a. a. O., Nr. 174, S. XVI
- 33) Broch, Wissenschaftl. u. dichter. Erkenntnis, Nr. 108, S. 88 f.
- 34) Böckmann, Paul: Die Formen der Dichtung und die Geschichtlichkeit, zit. nach Krauss, Nr. 300, S. 165
- 35) Grassi, Kunst u. Mythos, Nr. 192, S. 144-152 (Zitate S. 146 u. 152)
- 36) Kayser, Wahrheit d. Dichter, Nr. 282, S. 54
Es ist in diesem Zusammenhang aufschlußreich, daß in der Untersuchung Kayser über die Wahrheit der Dichter das Problem der Zeit und Zeitlichkeit an keiner Stelle auftaucht; vgl. auch das Sachregister, S. 160 f.
- 37) Ein Beispiel hierfür ist das Werk des Norwegers Henrik Ibsen. Obgleich seine Dramen "alle in Norwegen spielen und auch ganz ausgesprochen norwegische Zustände behandeln, so trafen sie doch mit ihren Problemen das mitteleuropäische Bürgertum überhaupt; seine meisterhafte dramatische Technik, die Zielsicherheit der Handlungsführung und die scharfe Profilierung der Charaktere, zumal einiger Frauengestalten, rissen das Publikum fort: seine Wirkung war sehr groß, besonders in Deutschland, wo die naturalistische Bewegung von 1890 ihn neben Zola als Meister verehrte, wo die besten Bühnen seine Stücke in vorzüglichen Aufführungen herausbrachten, wo überhaupt die bedeutende Erneuerung des Theaters, die sich damals vollzog, an seinen Namen geknüpft ist. Durch die völlige Veränderung der gesellschaftlichen Lage des Bürgertums, die seit 1914 eingetreten ist, und überhaupt durch die Umwälzungen der großen Weltkrise haben seine Probleme an Aktualität verloren, und man bemerkt jetzt schärfer, wie absichtsvoll und ausgeklügelt seine Kunst zuweilen ist . . ." (Auerbach, Mimesis, Nr. 60, S. 483)
- 38) Ryan, Hölderlin, Nr. 421, S. 3
- 39) a. a. O., S. 4
- 40) Vgl. Wiese, Schiller, Nr. 553, S. V. f.
- 41) a. a. O., S. VI
- 42) Heidegger, a. a. O., Nr. 220, S. 75; vgl. auch Ballauff, Systemat. Päd., 1. Aufl. 1962, Nr. 66, S. 113
- 43) Emrich: Das Problem der Wertung und Rangordnung literarischer Werke, in: Nr. 139, S. 19. Wir können in diesem Zusammenhang auf die Hegels "Phänomenologie"

folgende Theorie Emrichs von den verschiedenen Daseins- und Bewußtseinsstufen, die sich jeweils in einem Werk entfalten sollen, nur hinweisen, ohne uns mit ihr kritisch auseinanderzusetzen. Vgl. zur Kritik: Demetz, Nr. 122; Herrlitz, Nr. 232, bes. S. 82-89; Gerth, Nr. 185, bes. S. 49-57

- 44) Vgl. zu den hieraus resultierenden hermeneutischen Konsequenzen vor allem Gadamer, a. a. O., Nr. 174, S. 281, ff u. 355; Anton, Modernität, Nr. 52, S. 24 ff.
- 45) Grassi, Zweite Aufklärung, Nr. 193, S. 58
- 46) Weber, Freizeitgesellsch. u. Buch, Nr. 531, S. 38
- 47) Skorna, a. a. O., Nr. 477, S. 68
So und ähnlich ist teilweise schon von den Kunsterziehern und den ihnen nahestehenden Volksbildungstheoretikern argumentiert worden. Vgl. Wolgast, D. Bedeutung d. Kunst f. d. Erz., Nr. 561, S. 23; Erdberg: Kunst u. Volk, Nr. 142, S. 71 f.; Becker, O., Zur Frage d. Volksvorstellungen, Nr. 84, S. 2; Tews, Die Aufgaben, Mittel und Wirkungen der freiwilligen VB-arbeit. In: Nr. 511, II(1913), S. 9
- 48) Franz, Alfred: Lesen lernen - der politische Roman in der EB. In: Nr. 504, S. 15
- 49) Vgl. Freyer, Gesellsch. u. Kultur, Nr. 169, S. 520 ff.; Weber, Freizeitproblem, Nr. 530, spez. das Kap. über Bildung u. Ausbildung (unter besonderer Berücksichtigung d. EB. u. d. Lektüre), S. 327 ff.; ders.: Freizeitgesellsch. u. Buch, Nr. 531
- 50) Marx, Karl: Die Frühschriften. Hrsg. v. Siegfried Landshut. Stuttgart: Kröner 1953, S. 361 (Kröners Taschenausgabe B. 209)
- 51) Vgl. Pfannkuche, Nr. 372; Holzer, Nr. 245 u. Nr. 246; Bieber, Nr. 97
- 52) Hüser, Fritz: Arbeiterleser als Neuland? In: Bieber, Leseinteressen Dortmunder Hüttenarb., Nr. 97, S. 1
- 53) Skorna, a. a. O., Nr. 477, S. 68 ff.
- 54) Wolgast, Bedeutung d. Kunst f. d. Erz., Nr. 561, S. 23
- 55) Hierzu und im folgenden Herrlitz, Lektüre-Kanon d. DU im Gymn., Nr. 231
Allgemein wird R. H. Hiecke "und seinem 'pädagogischen Versuch' über den 'Deutschen Unterricht auf deutschen Gymnasien' (1841)" das Verdienst zuerkannt, "den muttersprachlichen Literaturunterricht über das Stadium programmatischer Forderung hinausgeführt" zu haben (Herrlitz, a. a. O., S. 98)
- 56) Essen, Zur Neuordnung d. DU, Nr. 154, S. 18 f.
- 57) Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien. Vorgelegt von der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule. Berlin-Göttingen-Heidelberg 1958. Zit. nach Nr. 503, S. 31
- 58) a. a. O., S. 31 f.
- 59) Niethammer, Streit Philanthropinismus u. Humanismus, 1808, Nr. 364, S. 238
- 60) Jens, Dt. Lit. d. Gegenw., Nr. 268, S. 12
- 61) Essen, Neuordnung a. a. O., Nr. 154, S. 40 f.
- 62) Essen, Methodik d. Du, Nr. 153, S. 238
- 63) Kayser, Wolfg.: Das literarische Leben der Gegenwart, in: Nr. 323, S. 27
- 64) Heißenbüttel, Frankfurter Vorlesungen über Poetik 1963, in Nr. 223, S. 125
Heißenbüttel wertet in dem zitierten Zusammenhang einen Leserbrief auf ein eigenes Gedicht hin aus und versucht, das in dieser Zuschrift implizierte Vorurteil sichtbar zu machen.
- 65) Gutachten, Nr. 198, S. 19
- 66) Ballauff, EB, Nr. 64, S. 59
- 67) Theodor Adorno (Über d. geschichtl. Angemessenheit d. Bewußtseins, Nr. 46) spricht

in diesem Zusammenhang von "historischem Takt" und "fortgeschrittenem Bewußtsein", sozusagen als letzten Instanzen derartigen Ermessens: "Wer nicht diesen historischen Takt hat, zu spüren, was geht und was nicht geht, der hat an der Wahrheit selber auch keinen Teil ... Ein irrationales Moment ist sicher darin, wenn sich einem nicht, wenn man eine bestimmte Prosa liest, gegen heimelige, reaktionäre und geborgene Wendungen die Haare sträuben, und das ist .. irrational; aber wenn man diese irrationale Reaktionsweise nicht hat, dann hat man auch kein fortgeschrittenes Bewußtsein." (a. a. O., S. 494)

- 68) Nr. 57, S. 26-30
- 69) a. a. O., S. 28
- 70) Hasselblatt, Lyrik heute, Nr. 216, S. 23
- 71) Arbeitspläne d. VHSn, Nr. 57, S. 29
- 72) So das Gutachten, a. a. O., Nr. 198, S. 19
- 73) Schönbrunn, Not. d. Lit. untterr., Nr. 436, S. 256; im gleichen Sinne auch Frankenger, Dt. Dichtung in d. Schule, Nr. 166, Vgl. auch die sich an den Aufsatz Schönbrunns anschließenden Diskussionsbeiträge Korffs (Nr. 297) u. Haackes (Nr. 200)
- 74) Schuster, Aufgaben der Literaturpädagogik der Vo. bü. In: Nr. 568, S. 11
- 75) Vgl. Karst, Polit. -soziale Gedichte, Nr. 280; dort weitere Lit.angaben
- 76) Vgl. Mitteilungen d. DVV 1967, Nr. 322
- 77) Vgl. Hocke, Manierismus, Nr. 237
- 78) Hofmannswaldau, Gedichte, Nr. 243, S. 29
- 79) Stoltzenberg, Peter: Theater - gesehen und diskutiert. In: 504, S. 51
- 80) Wiese, Friedr. Schiller, Erbe u. Aufgabe. In: Nr. 184, S. 66 f.
- 81) a. a. O., S. 68
- 82) Drews, Herm. u. Dorothea, Nr. 133, Sp. 1695
- 83) Hugo Moser u. Rudolf Henß im Vorwort zu: Germanistik in Forschung u. Lehre, Nr. 184, S. 5
- 84) Insel-Schiller, Nr. 433
- 85) Reich-Ranicki, Nr. 398; Enzensb., Nr. 141; Süskind, Nr. 493
- 86) Die Arbeitspläne d. VHSn, Nr. 57, S. 30
- 87) a. a. O., S. 26
- 88) Kossow, Karl: Die Raabesche Welt und die Lebensfragen unserer Zeit. Eine kritische Gegenüberstellung. In: Nr. 568, S. 75
Kossow ging dieser Frage bereits vor beinahe 40 Jahren im Anschluß an die oben zitierte Forderung Wilhelm Schusters nach, Dichtung unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die Gegenwart auszuwählen.
- 89) Weniger, Raabe, Nr. 543, S. 350
Von einem solchen Raabe-Verständnis her war es nur folgerichtig, wenn Kossow, a. a. O., Nr. 568, S. 75 unter literaturpädagogischem Aspekt urteilt: "Raabes Dichtung" berührt "die Lebensprobleme ganzer heutiger Bevölkerungsschichten nicht mehr ..., die persönlichen wie die sozialen, ... seine geistige Welt" liegt "außerhalb der unsrigen ..."
- 90) Raabe, Wilhelm: Die Akten des Vogelsang. In: Werke in vier Bänden. Hrg. von Karl Hoppe nach der von ihm besorgten, im Verlag Vandenhoeck & Ruprecht erscheinenden hist. -krit. Gesamtausgabe der Werke Raabes. München: Winckler 1962. Bd. IV., S. 894 f.
- 91) Kossow, a. a. O., Nr. 568, S. 77

- 92) Vgl. zu diesem Kriterium grundsätzlich Ballauff, Systemat. Päd., 1. Aufl. 1962, Nr. 66, S. 116 f.
- 93) Schonauer, Dt. Lit. im 3. Reich, Nr. 439, S. 125 ff.
- 94) Humboldt, Verhältnis Religion u. Poesie zu d. sittl. Bildung, Nr. 259, S. 565
- 95) Heselhaus, Grimmelshausen, Nr. 235, S. 30
- 96) Hauser, Sozialgeschichte, Nr. 217, 2. Bd., S. 517 f.
- 97) Franz, Alfred: Lesen lernen - d. polit. Roman in d. EB, a. a. O., Nr. 504, S. 15
- 98) a. a. O., S. 15
- 99) Vgl. Greifenstein, Karl: Der Umgang mit Kurzgesch. in literar. Arbeitskreisen, in: 504, S. 32-48, spez. S. 42 f.
- 100) Vgl. Marcuse, obszön, Nr. 337
- 101) Giese, D. obszöne Buch, Nr. 189, S. 30
- 102) Arbeitspläne d. VHS, Nr. 57, S. 30
- 103) ebenda
- 104) a. a. O., S. 29
- 105) Um eine lediglich auf das Drama beschränkte literarische Bildungsarbeit zu verhindern, haben etwa die Volksbühnen bis zum heutigen Tag versucht, mit Hilfe von Sonderveranstaltungen auch der Rezitation von Gedichten oder Prosastücken Raum zu gewähren, ja dafür gesonderte Besprechungsabende anzusetzen.
- 106) Jens, Plädoyer f. d. Positive in d. mod. Lit. In: Nr. 267, S. 29 f.
- 107) Blöcker, Günter: Literaturkritik. In: Nr. 98, S. 15
- 108) Vgl. Helmke, Literar. Fernsehkreis, Nr. 227
- 109) Vgl. zur Terminologie Tietgens, Lernen mit EW, Nr. 502, S. 53
Wir schließen uns im folgenden der Terminologie Tietgens an und sprechen vom literarischen Studienkreis.

C.: Die Erschließung der Dichtung als Dichtung in der literaturpädagogischen Praxis, dargestellt am Beispiel des literarischen Volkshochschul-Studienkreises

- 1) Vgl. die Vorworte der in Anmerkung A 170 angegebenen volkstümlichen Literaturgeschichten.
- 2) Vgl. Anm. A 4
- 3) Vgl. etwa Evers, M.: Über Volksunterhaltungsabende. In: Nr. 55; Luther, Dt. Volksabende, Nr. 332; Francke, Prakt. VB-arbeit, Nr. 163
- 4) Vgl. Anm. A 299
- 5) Nr. 504
- 6) Dies gilt m. E. auch für die in Nr. 504 vereinigten Erfahrungsberichte. Am anschaulichsten tritt die konkrete literaturpädagogische Situation noch bei Greifenstein hervor (Der Umgang mit Kurzgeschichten in literarischen Arbeitskreisen, in: Nr. 504, S. 32-48), der die verschiedenen methodischen Schritte bei der Erschließung zweier Kurzgeschichten klar herausarbeitet, weniger dagegen bei Franz (Alfred Franz: Lesen lernen - der politische Roman in der Erwachsenenbildung, in: Nr. 504, S. 15-31), dessen Beschreibungen ebenso abstrakt bleiben wie die Stoltzenbergs (Peter Stoltzenberg: Theater - gesehen und diskutiert, in: Nr. 304, S. 49-62). Bezeichnend für alle drei Erfahrungsberichte ist, daß von dem konkreten Beispiel, das gegeben werden sollte, gerade abstrahiert wird: So heißt es bei Greifenstein, seine Interpreta-

- tionen seien "mit Teilnehmern literarischer Arbeitskreise der VHS Bingen, Ingelheim und Kirn erprobt worden (Greifenstein, S. 32): bei Franz, daß er einen "Weg" zeigen wollte, den er "nicht am Schreibtisch erdacht, sondern in langer Praxis geübt" habe (Franz, S. 31).
- 7) Bei Krieger, Mod. Lit. in d. VHS, Nr. 301, S. 69 erfahren wir etwa: "Die Teilnehmer setzten sich - im Sinne der Volkshochschule - aus allen sozialen Schichten zusammen. Die Jugend zwischen 16 und 25 Jahren macht dabei etwa 35 % aus." Bei Klewinghaus, 'Der Mensch in dieser Zeit', Nr. 291, werden die Teilnehmer überhaupt nicht genannt. Ähnliches gilt weitgehend für die Berichte in Nr. 504; vgl. Anm. 6
 - 8) Vgl. Keim, Nr. 284
 - 9) Die Anregung zu diesem Vergleich erhielt der Verfasser durch einen Vortrag Fritz Martinis: "Goethe - Benn. Wandlung des lyrischen Gedichtes" gehalten anlässlich des Tübinger Ausländer-Germanistenkurses im August 1962
 - 10) Ein ausgezeichnetes Beispiel hierfür bieten die Kurzgeschichten-Interpretationen Greifensteins, vgl. Anm. 6
 - 11) Zitiert nach Benn, Gottfried: Gesammelte Werke in vier Bänden, hrsg. v. Dieter Weltershoff. Wiesbaden: Limes 1960. Bd. 3 Gedichte. S. 215 f.
 - 12) Zitiert nach Kafka, Franz: Die Erzählungen. Frankfurt/M.: Fischer 1961, S. 14
 - 13) Als Text lag zugrunde Bertolt Brecht: Der kaukasische Kreidekreis, Berlin u. Frankfurt/M. 1962 (edition suhrkamp Bd. 31). Als Sekundärliteratur wurden vor allem herangezogen Kesting, Marianne: Das epische Theater. Zur Struktur des modernen Dramas. Stuttgart: Kohlhammer 1959 (Urban-Bücher. Die wissenschaftliche Taschenbuchreihe. Hrsg. v. Fritz Ernst. Bd. 36), besonders S. 52-56; Klotz, Volker: Bertolt Brecht. Versuch über das Werk, Bad Homburg v. d. H.: Gentner 1961 (1. Aufl. 1957). 140 S., wo sich ausgezeichnete Hinweise auf die sprachliche Struktur Brechtscher Dramen finden.
 - 14) Kesting, a. a. O., Anm. 13, S. 53
 - 15) Brecht, Kaukasischer Kreidekreis, a. a. O., Anm. 13, S. 16 (abgekürzt: K. K.)
 - 16) in diesem Zusammenhang wurde vor allem auf die Untersuchung Kestings, a. a. O., Anm. 13, verwiesen.
 - 17) Brecht, K. K., a. a. O., Anm. 13, S. 97 ff
 - 18) a. a. O., S. 46 ff.
 - 19) a. a. O., S. 119 f.
 - 20) a. a. O., S. 142
 - 21) ebenda
 - 22) Als Text lag zugrunde Max Frisch: Homo faber. Ein Bericht. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1963 (Bibliothek Suhrkamp Bd. 87). Eine wesentliche Hilfe für die Interpretation bildete die Untersuchung Hans Geulens: Max Frischs 'Homo faber'. Nr. 186
 - 23) Homo faber, a. a. O., S. 7
 - 24) a. a. O., S. 28 f.
 - 25) a. a. O., S. 184 ff.
 - 26) a. a. O., S. 225 f
 - 27) Musil, Robert: Der Mann ohne Eigenschaften. Roman. Hamburg: Rowohlt 1952 (Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Hrsg. v. Adolf Frisé). Zitiert wird im folgenden nach dem 23.-34. Tausend März 1960. 1632 S. (abgek.: 'MoE')
 - 28) Folgende Kapitel des Ersten Buches wurden hektographiert: 1, 4, 8, 9-11, 13, 14-19, 40, 42-44, 48, 59-62, 85, 86, 89, 93, 98, 100, 116.

- 29) Als zwei Beispiele seien hier genannt Maier, Anna: Franz Kafka und Robert Musil als Vertreter der ethischen Richtung des modernen Romans. Diss. Wien 1949 (Maschschr.). 185 S.; Müller, Gerhard: Die drei Utopien in Robert Musils "Mann ohne Eigenschaften". Diss. Wien 1957 (Maschschr.). 243 S.
- 30) Zur Untersuchung des Romans wurde an Sekundärliteratur herangezogen: Berghahn, Wilfried: Robert Musil in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1963 (rowohlt's monographien, Nr. 81). 175 S.; ders.: Die essayistische Erzähltechnik Robert Musils. Eine morphologische Untersuchung zur Organisation und Integration des Romans "Der Mann ohne Eigenschaften". Phil. Diss. Bonn 1956. IV + 244 S.; Arntzen, Helmut: Satirischer Stil. Zur Satire Robert Musils im "Mann ohne Eigenschaften". Bonn: Bouvier 1960 (Abhandlungen zur Kunst-, Musik- und Literaturwissenschaft Band 9). XII + 218 S.; Baumann, Gerhart: Robert Musil. Zur Erkenntnis der Dichtung. Bern u. München: Francke 1965, 263 S.; Michel, Karl Markus: Zu Robert Musils Roman "Der Mann ohne Eigenschaften". Die Utopie der Sprache. In: Akzente 1. (1954). S. 23-35
- 31) "MoE", a. a. O., Anm. 26, S. 16
- 32) die Erarbeitung der satirischen Struktur weitgehend im Anschluß an Arntzen, a. a. O., Anm. 29
- 33) Musil, Robert: Tagebücher. In: Tagebücher, Aphorismen, Essays und Reden. Hrsg. v. Adolf Frisé. Hamburg: Rowohlt 1955 (Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Hrsg. v. Adolf Frisé). S. 226
- 34) nach Baumann, a. a. O., Anm. 30, vor allem S. 9-22
- 35) "MoE", a. a. O., Anm. 27, S. 35
- 36) a. a. O., S. 76
- 37) a. a. O., S. 47
- 38) Im Anschluß an Arntzen, a. a. O., Anm. 30, S. 169 f.
- 39) "MoE", a. a. O., S. 155
- 40) a. a. O., S. 52
- 41) a. a. O., S. 62
- 42) a. a. O., S. 48
- 43) Im Anschluß an Berghahn: Die essayistische Erzähltechnik Robert Musils, a. a. O., Anm. 30
- 44) im Anschluß an Arntzen, a. a. O., Anm. 30
- 45) Als Unterlage hierfür diente vor allem der Almanach der Gruppe 47. 1947-1962. Hrsg. v. Hans Werner Richter. In Zusammenarbeit mit Walter Mannzen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1962 (Rowohlt Paperback. Bd. 14). 469 S.; weiter eine Reihe von Aufsätzen in Zeitungen und Zeitschriften aus den letzten Jahren.
- 46) Richter, Hans Werner: Fünfzehn Jahre. In: Almanach, a. a. O., Anm. 44, S. 11
- 47) Text: Günter Grass: D. Blechtrommel. Roman. Frankfurt/M.: Fischer 1962 (Fischer Bücherei, Bd. 473/4). 493 S.
- 48) Text: Martin Walser: Halbzeit. Roman. München/Zürich. Droemer/Knaur 1963 (Knaur Taschenbücher Bd. 34). 618 S.
- 49) Text: Uwe Johnson: Mutmaßungen über Jakob. Roman. Frankfurt/M.: Fischer 1962 (Fischer Bücherei Bd. 457). 202 S.
- 50) Text: Alexander Kluge: Lebensläufe. Frankfurt/M.: Fischer 1964 (Fischer Bücherei Bd. 608)
- 51) Als Sekundärliteratur dienten neben einer Reihe von Rezensionen: Text und Kritik. Zeitschrift für Literatur. Hrsg. v. Heinz Arnold. Nr. 1 Günter Grass. 44 S.; Tank,

Kurt Lothar: Günter Grass. Berlin: Colloquium 1965 (Köpfe des XX. Jahrhunderts Bd. 38). 87 S.

- 52) "Die Blechtrommel", a. a. O., Anm. 47, S. 9 ff.
- 53) a. a. O., S. 160 ff.
- 54) Vgl. Schöne, Albrecht: Über politische Lyrik im 20. Jhd. Mit einem Textanhang. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1965 (Kleine Vandenhoeck-Reihe 228/229). S. 3 ff.
- 55) Dohna, Abraham von: Historische reimen/ von dem/ ungereimten reichstag anno 1613. / - / Durch einen kurzweiligen liebhaber der wahrheit / ans liecht gebracht, / desselben jars in der winlese / nach der stroernte. In: Das Zeitalter des Barock. Texte und Zeugnisse. Hrsg. v. Albrecht Schöne. München: Beck 1963 (Die Deutsche Literatur. Texte und Zeugnisse. Im Verein mit Helmut de Boor, Rainer Gruenter, Albrecht Schöne, Richard Alewyn, Hans-Egon Hass und Benno von Wiese hrsg. v. Walther Killy). S. 696 ff.
- 56) Hierzu: Das Mondbuch. Der Mond in der deutschen Dichtung. Ausgewählt und eingeleitet von Brigitte Neske, Pfullingen: Neske 1958. 130 S.
- 57) Wolf Biermann (Ost) zu Gast bei Wolfgang Neuss (West). Philips twen - Serie 42. stereo 843 742 PY
- 58) Heinrich Heine. Lyrik und Jazz. Mit dem Attila-Zoller-Quartett und Gert Westphal als Sprecher. Zusammenstellung und Regie Joachim E. Berendt. Philips twen - Serie 30. stereo 840 479 PY
- 59) Nach einer Tonbandaufnahme einer Sendung des Süddeutschen Rundfunks aus dem Jahre 1962
- 60) Lyrik und Jazz. Peter Rühmkorf und Johnny Griffin. Sprecher Gert Westphal. Montage Joachim E. Berendt. Philips twen - Serie 19 B 681 556 L
- 61) Pongs, Hermann: Romanschaffen im Umbruch der Zeit. Eine Chronik von 1952-1962. 4. neubearb., erhebl. erweiterte Auflage 1963. Tübingen: Verlag d. dt. Hochschullehrerzeitung 1963, 531 S.
- 62) in diesem Falle wurde benutzt Kolb, Herbert: Rückfall in die Parataxe. Überlegungen zum Stil Uwe Johnsons. In: Neue Deutsche Hefte. Nr. 96. Berlin 1963. S. 42 ff.
- 63) Die an mehreren Seminaren teilnehmenden Damen und Herren sind jeweils nur einmal erfaßt.
- 64) Die Arbeitspläne d. VHSn, Nr. 57, S. 29
- 65) a. a. O., S. 30
- 66) Vgl. Anm. 63

Literaturverzeichnis

Bei der Fülle von Veröffentlichungen zu dem behandelten Problemkreis, die auch in den aufgeführten Bibliographien nur unvollständig wiedergegeben ist, war es notwendig, eine Auswahl zu treffen. Aufgenommen sind nur die benutzten und für die Untersuchung ergiebigen Titel. Die Liste der angegebenen Zeitschriften (in Klammern oder im Titel gesperrt die jeweiligen Abkürzungen) beschränkt sich ebenfalls auf die für unsere Thematik besonders wichtigen.

Da eine Reihe der genannten Zeitschriften und Broschüren der Zeit vor 1945, insbesondere aus dem Bereich der katholischen und sozialistischen, teilweise auch der bürgerlichen Erwachsenenbildung verhältnismäßig schwer erreichbar ist, sei auf die Stadtbibliotheken in Mönchengladbach (Kennziffer 260) und Wuppertal-Elberfeld (62), sowie die Landes- und Stadtbibliothek Dortmund (60) verwiesen, in denen der überwiegende Teil des verarbeiteten Materials aufgefunden werden konnte. In dem von Fritz Hüser eingerichteten Archiv für Arbeiterdichtung und Soziale Literatur (Stadt- und Landesbibliothek Dortmund, Markt 12, Zimmer 202, im Literaturverzeichnis abgekürzt als Archiv Hüser) hatte der Verfasser dank der Freundlichkeit von Herrn Hüser darüber hinaus die Möglichkeit, nicht oder nicht mehr im Leihverkehr befindliche Schriften einsehen zu dürfen.

Bibliographien:

1. Arbeiter und Buch - Arbeiter und Bücherei. Ein Literaturnachweis ausgewählt und zusammengestellt von Fritz Hüser. Als Arbeitsmanuskript vervielfältigt. Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1954. 15 S. (unpagn.) (Die Welt des Arbeiters im Buch. Bücherverzeichnis- und Schriftenreihe. Folge 10)
2. Deutsche und ausländische Arbeiterbildung - Arbeiter und Buch - Arbeiterbüchereiwesen. Ein Verzeichnis von Büchern und Zeitschriftenaufsätzen als Beitrag zu einer neuen Bibliographie der Arbeiterbewegung ausgewählt und zusammengestellt von Fritz Hüser. Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1953. 15 S. (Die Welt des Arbeiters im Buch. Eine Bücherverzeichnis-Reihe. Folge 3)
3. Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Im Auftrag der Deutschen UNESCO - Kommission zusammengestellt von Walther Karbe und Ernst Richter. Braunschweig: Westermann 1962. 208 S.
4. Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Zweite Folge 1958-1962. Im Auftrage der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und der Deutschen UNESCO-Kommission zusammengestellt von Ernst Richter. Braunschweig: Westermann 1966. 111 S.
5. Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet. Dritte Folge 1963-1967. Im Auftrage der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes und der Deutschen UNESCO-Kommission zusammengestellt von Ernst Richter. Braunschweig: Westermann 1968. 144 S.
6. Busch, Jürgen: Bibliographie zum Bibliotheks- und Büchereiwesen. Aus dem Nachlaß bearbeitet von Ursula von Dietze. Wiesbaden: Harrossowitz 1966. XLVI, 221 S.
7. Literatur zur deutschen Frage. Bibliographische Hinweise auf neuere Veröffentlichungen aus dem In- und Auslande. Hrg. vom Bundesministerium für gesamtdeutsche Fragen Bonn und Berlin. Bearb. im Büro Bonner Berichte, Bonn, von Günter Fischbach. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Abgeschlossen im Juni 1966. Bonn: Deutscher Bundes-Verlag o. J. S. 183-211
8. Reuter, Rudolf: Erwachsenenbildung. Bücher und Zeitschriftenaufsätze. Eine Auswahlbibliographie mit besonderer Berücksichtigung der Jahre 1918-1933 (mit Besitzvermerken von 21 Bibliotheken). Köln: Verlag der Löwe 1958. XV, 286 S.
9. Schmidt, Heiner: Bibliographie zur literarischen Erziehung. Gesamtverzeichnis 1900-1965. Selbständige Schriften, Monographien, Beiträge aus Sammelwerken und

Aufsätzen zu grundlegenden Fragen der Sprachwissenschaft und -Pädagogik, der Jugendkunde und literarischen Jugendpflege, mit besonderer Berücksichtigung der Jugendschriftenfrage und der bibliothekarischen Buchvermittler. Zürich, Einsiedeln, Köln: Benziger 1967, XII, 819 S.

10. Der Sozialistische Realismus in Kunst und Literatur. Eine empfehlende Bibliographie. Bearb. von Gottfried Rost und Helmut Schulze. Hrsg. von der Deutschen Bücherei in Leipzig. Leipzig: VEB Verlag für Buch- und Bibliothekswesen 1960. 128 S. (Sonderbibliographien der Deutschen Bücherei 21)

Zeitschriften:

11. Arbeiter - Bildung. Mtsschr. f.d. Arbeiterbildungsausschüsse und Bildungsorgan f.d. Jungsozialisten. Hrs. v. Zentralbildungsausschuß d. Sozialdemokratischen Partei Dtschlds. Berlin: Vorwärts 1(1919/20)-3(1922)
12. Berliner Arbeitsblätter für die Volkshochschule (Berliner Abl.). Hrsg. v. Senator f. Volksbildung, Referat VHSn Berlin-Charlottenburg 9. Berlin: Heymann H. 1/2 (1955) ff.
13. Die Arbeitsgemeinschaft (AG). Mtsschr. f.d. gesamte VHSwesen. Hrsg. v. R.v. Erdberg, A. H. Hollmann u. Werner Picht. Leipzig: Quelle & Meyer 1(1919/20) - 4(1922/23)
14. Archiv für Erwachsenenbildung (Archiv f. EB). Organ d. Hohenrodter Bundes. Hrsg. v. R.v. Erdberg u. Werner Picht. Berlin: Verlag d. Arbeitsgemeinschaft 1(1924) - 2(1925)
15. Der Bibliothekar. Mtsschr. f. Arbeiterbibliotheken (ab 10 neuer Titel: Der Bibliothekar und Ratgeber für Hausbüchereien). Hrsg. v. Gustav Hennig, Leipzig: Buchdruckerei Aktiengesellschaft 1(1909) - 13(1921)
16. Der Bibliothekar (1-3: Der Volksbibliothekar. Zs. f.d. Volksbücherei-Praxis). Zs. f.d. Bücherei-Praxis. Ab 5 Untertitel/Mtsschr. (ab 8: Zs.) f.d. Bibliothekswesen. Leipzig: VEB Verlag für Buch- und Bibliothekswesen (bis 8 Berlin/Leipzig: Volk und Wissen) 1(1946/47) ff.
17. Sozialistische Bildung (Soz. Bi.) (1-3: Bücherwarte. Zs. f. sozialistische Buchkritik mit der Beilage Arbeiterbildung). Mit den Beilagen Bücherwarte u. Sozialistische Erziehung. Hrsg. v. Reichsausschuß f. sozialistische Bildungsarbeit. Berlin: Dietz 1(1926)-8(1933)
18. Hessische Blätter für Volksbildung (Hess. Bl.) (bis 7: Volksbildung in Hessen. Mitteilungsblatt d. Hess. Landesverbandes f. EB Frankfurt/M.). Hrsg. im Auftrage d. Hess. Landesverb. f. EB v. Reinhard Wilke. Frankfurt/M. 1(1951) ff.
19. Die Bücherei. Der 'Bücherei und Bildungspflege' und der 'Hefte für Büchereiwesen' Neue Folge. Zs. f. dt. Schrifttumspflege (ab 3 Untertitel: Zs. d. Reichsstelle f. volkstüml. Büchereiwesen, ab 5: ... f.d. Volksbüchereiwesen). Leipzig: Einkaufshaus f. Büchereien 1(1934) - 11(1944)
20. Bücherei und Bildung (BüBi). Zs. d. Vereins dt. Volksbibliothekare. Reutlingen: Einkaufshaus (bis 4: Bremen: Verein dt. Volksbibliothekare) 1(1948/49) ff.
21. Bücherei und Bildungspflege (BüBpt). Zs. f. d. gesamten außerschulmäßigen Bildungsmittel. Hrsg. v. E. Ackerknecht u. a. Leipzig: Harrassowitz 1(1921)-13(1933)
22. Der Bühnenvolksbund. Reichsblätter d. BVB. Berlin: Bühnenvolksbund-Verlag 1(1925/26)-3(1927/28)
23. Concordia. (bis 8 Nr. 12 Haupttitel:) Zeitschrift der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen (ab 14: für Volkswohlfahrt). Neue Folge der Wohlfahrts-Korrespondenz. Hrsg. v. Jul. Post, K. Hartmann u. H. Albrecht (ab 11 Nr. 4: Robert v. Erdberg; ab 14 Nr. 12: J. Kaup). Berlin: Heymann 1(1894)-15(1908)

24. Der Deutschunterricht (DU). Beiträge zu seiner Praxis u. wissenschaftl. Grundlegung. Begründet v. Robert v. Ulshöfer. Stuttgart: Klett 13(1961) ff.
25. Hefte für Büchereiwesen (1-3: Mitteilungen der deutschen Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen; 4: Die Bücherhalle; 5: Mitteilungen der deutschen Zentralstelle). Mitteilungen d. dt. Zentralst. f. volkstüml. Büchereiwesen zu Leipzig (ab 8: Hefte ... Der Volksbibliothekar und die Bücherhalle. Mitteilungen ...). Hrsg. v. Walter Hofmann (ab 11 Hans Hofmann). Leipzig: Dt. Zentralstelle f. volkstüml. Büchereiwesen (bis 4: Leipzig: Verlag d. Zentralstelle; bis 8 Leipzig: Dietrich; bis 12 Wien: Österreichischer Bundesverlag f. Unterricht, Wissenschaft u. Kunst, vormals Österr. Schulbuchverlag). 1-16(1915-1932/33)
26. Kulturarbeit. Mtsschr. f. Kultur u. Heimatpflege. Hrsg. v. W. Hönings. Stuttgart, Köln: Kohlhammer 1(1949) ff.
27. Kulturwille. Mtsblätter f. Kultur d. Arbeiterschaft (Untertitel im 1. Jg. mehrfach geändert: Nr. 1-6: Mitteilungsblatt d. ABI/Organ f. kulturelle Bestrebungen d. Arbeiterschaft; Nr. 7: Mitteilungsblatt d. ABI u. d. Tinzgemeinde/Organ ...; Nr. 8-11/12: Organ ... / Mitteilungen d. ABI u. d. Tinzgemeinde). Leipzig: Arbeiterbildungsinstitut (ABI) 1(1924)-10(1933)
28. Der Pflug. Literar. Zweitmtsschr. (ab 4: Zweitmtsschr. d. Wolframbundes). Schriftleiter: Robert Grosche (ab 4: Hrsg.: Joseph Antz, Schriftleiter: Heinz Raschke). Dortmund: Wolfram - Vgl. 1(1923)-5(1927/28)
29. Volksbildung (bis 35: Der Bildungs-Verein. Hauptblatt f. d. freie Fortbildungswesen in Dtschl. Zs. d. Gesellsch. ...). Zs. f. öffentl. Vortragswesen, Volksleseanstalten u. freies Fortbildungswesen in Dtschl. Organ d. Gesellsch. f. Verbreitung v. Volksbildung u. ihrer Verbände u. Zweigvereine. Berlin: Verlag d. Gesellsch. f. Verbr. v. VB. ab 22(1892)-65(1935)
30. Volksbildung (Volksbildung Österr.). Mtsschr. f. d. Förderung d. Volksbildungswesens in Österreich (1: in Deutsch-Österr.). Hrsg. vom Österr. (1: Deutsch-Österr.) Volksbildungsamt (ab 5: v. d. Bildungsstelle im Bundesminister. f. Unterricht). Wien, Leipzig: Universitäts-Verlagsbuchhandlung Wilhelm Braumüller (ab 5: Wien: Österr. Bundesverlag) 1(1919/20)-13(1931/32)
31. Freie Volksbildung (Freie VB). Zs. f. d. gesamte EB. Hrsg. v. E. Weitsch u. H. Lotze. München: Leibnitz 1(1947)-3(1949)
32. Volksbildungsarchiv (VBarchiv). Beiträge zur wissenschaftl. Vertiefung d. Volksbildungsbestrebungen. Hrsg. v. R. v. Erdberg. Ab Bd. 5 vereinigt mit Zentralblatt für Volksbildungswesen, Wien, unter d. Titel: VBarchiv. Zentralblatt f. VBwesen. Organ d. Ausschusses d. dt. Volksbildungsvereinigungen. Hrsg. v. R. v. Erdberg u. A. Lampa; Schriftleitung f. Bibliothekswesen: Walter Hofmann. Berlin: Heymann 1(1910)-10(1923)
33. Volkshochschule im Westen (VHSiW). Mitteilungs- u. Arbeitsblätter d. Landesverbandes d. VHSn v. Nordrhein-Westfalen. Marl/Westf. 1(1949/50) ff.
34. Volkskunst. Mtsschr. f. Theater u. verwandte Bestrebungen in d. kath. Vereinen (ab 8: Mtsschr. f. volkstüml. Kunstpflege u. Kunsterziehung; ab 13: Mtsschr. f. volkstüml. Bildungspflege). Ab 17 neuer Titel: Volkstum und Volksbildung. Neue Folge d. Volkskunst. Kath. Zs. f. d. gesamte EB. Hrsg. v. Emil Ritter (ab 17 mit Robert Grosche u. Bernhard Marschall). Mönchen-Gladbach: Volksvereins-Verlag GmbH (bis 7: Verlag Westdeutscher Arbeiter-Zeitung, bis 12: Verlag d. Volkskunst). 1(1912/13)-21(1933)
35. Die Volksunterhaltung. Zs. f. d. gesamten Bestrebungen auf d. Gebiete d. Volksunterhaltung. Unter Mitwirkung d. Schiller-Theaters, hrsg. v. Raphael Löwenfeld. Berlin SW. 19: Hermann Walther 1(1898/99)-8(1906/07)
36. Die Neue Zeit. Revue d. geistigen u. öffentl. Lebens (ab 19: Wochenschrift d. Deutschen Sozialdemokratie). Hrsg. v. Karl Kautsky. Unter ständiger Mitarbeiterschaft v. A. Bebel, E. Bernstein, Fr. Engels, P. Lafargue, W. Liebknecht, Fr. Mehring, F. A. Sorge u. a. Stuttgart: Dietz 1(1883)-32(1914)

37. Zentralblatt für Volksbildungswesen, Organ f. d. Gebiet d. Hochschulkurse, des volkstüml. Vortragswesens, d. Volksbibliothekswesens, d. volkstüml. Kunstpflege u. verwandte Bestrebungen. Hrsg. v. A. Lampa. Leipzig: Teubner (ab 10; Stuttgart: Kohlhammer) 1(1900/01)-15(1915/16)

Literatur:

38. Ackerknecht, Erwin: Vorlesestunden. Berlin: Weidmann 1923. 87 S.
39. ders.: Vorlesestunden. In: BüBpf. 2(1922). H. 2. S. 49-61; 3(1923). H. 1. S. 5-16; H. 2. S. 86-100; 5(1925). H. 1. S. 91-105; 6(1926). H. 2/3. S. 77-86; H. 6. S. 308-319; 8(1928). H. 5. S. 322-331, H. 6. S. 387-398; 11(1931). H. 2. S. 94-106, H. 6. S. 409-419; 13(1933). H. 4. S. 290-297, H. 5. S. 331-339
40. ders.: Büchereiwesen und Bildungspflege. Leitsätze. In: BüBpf. 7(1927). H. 2. S. 102 f.
41. ders.: Vorlesestunden als Hilfseinrichtungen der Bücherei. Auszüge eines Vortrags, gehalten Anfang August 1926 auf dem nordischen Bibliothekartag. In: BüBpf. 7(1927). H. 3. S. 203-208
42. ders.: Hilfseinrichtungen der Bücherei. Leitsätze. In: BüBpf. 10(1930). H. 6. S. 408-410
43. ders.: Büchereiaufgaben von heute und morgen. In: Freie VB 1(1947). H. 1. S. 18-22
44. Adler, Fritz: Die Kunst in der Volkshochschule. In: Volkshochschulblätter. Zs. f. d. gesamte Volkshochschulwesen. 1(1919/20). H. 5. S. 129-132
45. Adler, Georg: Die Sozialreform und das Theater. Auch eine 'soziale Frage'. Berlin: Walter & Apolant's Verlagsbuchhandlung 1891. 48 S.
46. Adorno, Theodor W. und Haselberg, Peter von: Über die geschichtliche Angemessenheit des Bewußtseins. In: Akzente. Zs. f. d. Dichtung. Hrsg. v. Walter Höllerer u. Hans Bender. 12(1965). H. 6. S. 487-497
47. Albert, Robert: Zum hundertsten Todestag Theodor Körners. in: Bibliothekar 5(1913). Nr. 10. S. 648 f.
48. Albrecht, Gustav: Ratgeber in der Wahl des Lesestoffs. In: Eckart. Ein deutsches Literaturblatt. Hrsg. v. Zentralverein zur Gründung v. Volksbibliotheken, Berlin: Schriftenvertriebsanstalt 3(1908/09). H. 1. S. 68-72
49. Amedorf, Otto: Hamburgische Schriften zur künstlerischen Jugenderziehung. In: Neue Zeit 17(1899). Bd. II. S. 274-282
50. Andreas, Peter: Volksbildung und Theater. In: VHSiW. 3(1951/52). H. 1. S. 5 f.
51. Angermann, Rudolf: Grundzüge einer Theorie des systematischen Sachkatalogs für Volksbüchereien. Siegburg: F. Schmitt 1949/50. 2 Bde. 558 S.
52. Anton, Herbert: Modernität als Aporie und Ereignis. In: Aspekte der Modernität. Hrsg. v. Hans Steffen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1965. S. 7-30 (Kleine Vandenhoeck-Reihe 217 S.)
53. Antz, Joseph: Literaturpädagogik. In: Lexikon der Pädagogik in 4 Bden und einem Ergänzungsband. Hrsg. vom Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik Münster und dem Institut für vergleichende Erziehungswissenschaften Salzburg. Freiburg: Herder 1952-1964. Bd. 3 (1954). Sp. 347-351
54. Apel, E.: Die Verbreitung guten Lesestoffs. Berlin: Heymann 1896. 109 S. (Schriften der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen Nr. 8)
55. Aus der Arbeit der Volkshochschule Hannover. Heft 3 (Mit Beiträgen von M. Pahncke, W. A. Koch, Heybey, W. Lampe, W. Schultz, H. Roeder, R. Kluth, H. Rischbieter, Ch. Ziegler). Hannover 1960. 63 S.
56. Arbeiterbildungsfrage. Sonderheft der Tat. Mitsschr. für die Zukunft deutscher Kul-

- tur. Jena: Diederichs 18(1926). H. 4. S. 241-336
57. Die Arbeitspläne der Volkshochschulen. Die Entwicklung der Arbeitspläne 1948-1963. Die Sachgebiete Recht und Wirtschaft. Literatur, Kunst und Musik. Die Sprecherziehung. Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes Frankfurt/M. Beilage 1 zu VHSiW. 17(1965). H. 1. 36 S.
 58. Arnold, Robert F.: Über die Prüfungen, welche zum Schluß des Wintersemesters 1900/01 mit Hörern der volkstümlichen Universitätskurse in Wien abgehalten wurden. V. Deutsche Litteraturgeschichte. In: Zentralblatt 1(1900/01). Nr. 11/12. S. 175 f.
 59. Aßmus, Walter: Die moderne Volksbühnenbewegung. Leipzig: Quelle & Meyer 1909. 46 S. (Die Volkskultur. Veröffentlichungen zur Förderung der außerschulmäßigen Bildungsbestrebungen. Hrsg. von Georg Volk, Geschäftsführer des Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung. Nr. 8)
 60. Auerbach, Erich: Mimesis. Dargestellte Wirklichkeit in der abendländischen Literatur. Bern: Francke 1967 (1. Auflage 1946). 524 S. (Sammlung Dalp Bd. 90)
 61. Baas, Fritz: Dichtung und Werkgemeinschaft. In: Archiv f. EB 2(1925). H. 3. S. 129-140
 62. Fab, Julius: Wesen und Weg der Berliner Volksbühnenbewegung. Berlin: Ernst Wasmuth A.-G. o. J. (1919). 46 S.
 63. Baginsky, Paul: Zur Methodik der literarischen Arbeitsgemeinschaften. Gedanken aus einem Vortrag, der am 24. 11. 1928 in der Lehrerkonferenz der VHS Breslau gehalten wurde. In: Blätter der Volkshochschule Breslau. Organ d. schlesischen Arbeitsgemeinschaft f. EB Breslau 8(1929/30). H. 1. S. 20-24
 64. Ballauff, Theodor: Erwachsenenbildung. Sinn und Grenzen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1958. 164 S.
 65. ders.: Schule der Zukunft, Bochum: Kamp o. J. 66 S. (Kamps pädagogische Taschenbücher Band 19: Allgemeine Pädagogik)
 66. ders.: Systematische Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer 1962. 182 S.
 67. ders.: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 2., umgearbeitete Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966. 149 S.
 68. ders.: Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung. Berlin: Duncker & Humblot 1966. 246 S. (Erfahrung und Denken. Schriften zur Förderung der Beziehungen zwischen Philosophie und Einzelwissenschaften. Band 17)
 69. Ballhausen, Hans: Zur Frage des Schrifttums-Sichtung. In: Pflug 4(1926/27). H. 4. S. 165-167
 70. Balluseck, Lothar von: Dichter im Dienst. Der Sozialistische Realismus in der Deutschen Literatur. Wiesbaden: Limes 1963². 286 S., 32 Bildtafeln.
 71. ders.: Literatur und Ideologie 1963. Zu den literaturpolitischen Auseinandersetzungen seit dem VI. Parteitag der SED. Bad Godesberg: Hochwacht 1963. 48 S.
 72. Balser, Frolinde: Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Eine kultursoziologische Deutung. Stuttgart: Klett 1959. 375 S., 1 Faltbl. (Beiträge zur Erwachsenenbildung)
 73. Bartels, Adolf: Was liest man in Deutschland? In: Der Kunstwart. Halbmonatsschau über Dichtung, Theater, Musik, bildende und angewandte Künste. Hrsg.: Ferdinand Avenarius. 14(1900/01). Erste Hälfte. H. 11. S. 472 ff.
 74. Bauch, Bruno: Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 2., vollständig umgearbeitete Auflage Langensalza: Beyer & Mann 1924. 22 S. (Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften. Heft 263)

75. Bauch, Bruno: Die erzieherische Bedeutung der Kulturgüter. Leipzig: Quelle & Meyer 1930, 63 S.
76. Bauer, Margarete: Bernhard Shaw. In: Kulturwille 1(1924). Nr. 2. S. 26
77. Baum, Hans-Werner: Lesestunden Leonhard Frank, Zu seinem Geburtstag am 4. September 1957. In: Bibliothekar 11(1957). H. 7. S. 757 ff.
78. Baumer, Franz: Textinterpretation in der Erwachsenenbildung. Ein Gedicht und ein Kapitel Soziologie als ein Lehrbeispiel. In: Kulturarbeit 10(1958), H. 2. S. 37 ff.
79. Baumgärtner, Alfred: "... begreifen, was uns ergreift ...". Bedeutung und Deutung der Dichtung in der Erwachsenenbildung. In: Hess. Bl. 10(1960). H. 6. S. 431-437
80. ders.: Zur Idee und Praxis des 'Great Books' - Programme. In: BüBi. 13(1961). 1. S. 402 ff.
81. Bebel, August: Politik als Theorie und Praxis. Ausgewählte Texte aus Reden und Schriften. Eingeleitet und hrsg. von Albrecht Langner. Köln: Hegner 1967. 316 S. (Hegner-Bücherei. Hrsg. v. Lambert Schneider und Peter Bachem)
82. Becker, Dietrich: Das deutsche 'Große Bücher-Programm' und die Bibliothekare. In: BüBi. 13(1961). 1. S. 404-407
83. ders.: Das amerikanische 'Great Books Program' und seine Aufnahme in Deutschland: In: Kulturarbeit 15(1963). H. 1. S. 16 ff.
84. Becker, Otto: Zur Frage der Volksvorstellungen. Eine Enquete, veranstaltet vom Ausschuß für Volksvorlesungen zu Frankfurt/M. Leipzig: Quelle & Meyer 1907. VI, 63 S. (Die Volkskultur. Veröffentlichungen zur Förderung der außerschulmäßigen Bildungsarbeit. Nr. 1)
85. Beer, Johannes: Die Buchbesprechung. In: BüBpf. 11(1931). H. 3. S. 161-176
86. Beese, Haidi: Literaturzirkel - ein neuer Weg der Bibliotheksarbeit. In: Bibliothekar 5(1951). H. 10. S. 542 f.
87. Begegnung mit dem Buch. Ratingen: Henn 1950. 108 S. (Fredeburger Schriftenreihe, hrsg. von Otto Koch)
88. Beiträge zur Theaterkulturbewegung. 3 Vorträge: W. Carl Gerst, Die Grundlagen der Theaterkulturbewegung/ C. Th. Kaempf, Deutsche Bühne - deutsche Sitte/ M. Pfeiffer, Das deutsche Volk und die deutsche Bühne. Jena: Diederichs 1917. 96, 3 S. (unpag.)
89. Benz, Richard: Richtlinien für die kulturelle Arbeit im Volkshaus. Für das Volkshaus Karlsruhe entworfen. Wilmersdorf: Deutscher Volkshausbund o. J. (um 1919). 4 S. (Deutscher Volkshausbund e. V. Flugschrift 6)
90. ders.: Die geistigen Grundrechte des deutschen Volkes. Jena: Diederichs 1920. 14 S. (Schriften zur Kulturpolitik. Heft 1)
91. Bericht über den am Sonntag, den 6. October 1889 in Barmen abgehaltenen XXI. Verbandstag der Bildungsvereine Rheinlands und Westfalen. Köln: Greven & Bechtold o. J. 42 S.
92. Bericht über die Verhandlungen des 27. Verbandstages Rheinisch-Westfälischer Bildungsvereine in Crefeld am Sonntag, 28. Juli 1895 im Theatersaale der Stadthalle. Hrsg. vom Verbandsvorstande in Köln-Nippes. Köln: Greven & Bechtold 1895. 37 S.
93. Bericht über die Verhandlungen des 32. Verbandstages Rheinisch-Westfälischer Bildungsvereine in Elberfeld am 28. Oktober 1900. Hauptgegenstand der Tagesordnung: Die Bildungsvereine und die moderne Litteratur. Berichterstatter: Walter Bloem. Hrsg. vom Verbandsvorstande in Köln-Nippes. Köln: Greven & Bechtold 1900. 38 S.
94. Bericht über die Verhandlungen des 39. Verbandstages Rheinisch-Westfälischer Bildungsvereine in Essen a. d. Ruhr am 6. Oktober 1907. Hauptgegenstand der Tagesordnung: Literatur und Bildungsarbeit. Berichterstatter Haun. Hrsg. vom Verbandsvorstande in Köln-Nippes. Köln: Greven & Bechtold 1908. 30 S.

95. Berichte über die volkstümlichen Universitätsvorträge der Wiener Universität in den Studienjahren 1901/02, 1902/03, 1903/04, 1904/05. In: Zentralblatt 2(1901/02). Nr. 9/10. S.133-137; 3(1902/03). Nr.10/11. S.150 ff.; 4(1903/04). Nr.11/12 S.165-168; 5(1904/05). Nr.9/10. S.134-137
96. Bestandsaufbau der öffentlichen Bibliotheken Mitteldeutschlands. Eine Dokumentation. In: BüBi. 11(1959). I. S.436-449
97. Bieber, Hedwig: Lese-Interessen Dortmunder Hüttenarbeiter. Eine leserkundliche Untersuchung der Ergebnisse einer Dortmunder Volks- und Werkbücherei. Dortmund: Städtische Volksbüchereien 1954. 20 S. (Die Welt des Arbeiters im Buch, Bücherverzeichnis- und Schriftenreihe Folge 9)
98. Blöcker, Günter - Luft, Friedrich - Grohmann, Willi - Stuckenschmidt, H. H.: Kritik in unserer Zeit. Literatur - Theater - Musik - Bildende Kunst. Mit einem Vorwort von Karl Otto. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1962² (1. Aufl. 1960). 79 S. (Kleine Vandenhoeck-Reihe Bd.100)
99. Bloss, Wilhelm: Der soziale Roman. Eine kritische Plauderei. In: Neue Zeit 4(1886). S.424-428
100. Bochow, Peter: Der Geschmack des Volksbühnenpublikums. Untersuchungen zur Wirkungsbreite der Geschmacksfaktoren mit besonderer Berücksichtigung der Volksbühnen-Vereine bis zu 1500 Mitgliedern. Berlin, Phil. Diss. Berlin: Ernst-Reuter Gesellschaft 1965. 151 S.
101. Boelitz, Otto: Die Bedeutung des Theaters für eine deutsche Nationalerziehung. In: Bühnenvolksbund 1(1925/26). H.4. S.1-7
102. Breddin, Hans Harald: Zusammenarbeit zwischen Volksbücherei und Volkshochschule. In: BüBi. 2(1949/50). S.1088,1095
103. ders.: Das Aktuelle Buch in der öffentlichen Bücherei. In: BüBi. 3(1951). H.3.S.168-171
104. Brederlow, C. G. F.: Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Literatur. Ein Lesebuch für die erwachsene Jugend. Leipzig: Brockhaus 1844. 2 Teile in einem Band. XVIII, 350 u. VIII, 399 S.
105. Brenner, Hildegard: Die Kunstpolitik des Nationalsozialismus. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1963. 288 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd.167/168)
106. Brepohl, Friedrich Wilhelm: Wie gewinnen wir unser Volk für gute Literatur. Ein Werbe- und Mahnruf für alle, die unser deutsches Volk lieben. Bad Nassau/Lahn: Zentralstelle für Verbreitung guter deutscher Literatur 1917. 64 S. (zuerst unter dem Titel: Literatur und Volk. Ein Beitrag zu der Frage: 'Wie gewinnen wir unser Volk für gute Literatur?' Aus der Praxis für die Praxis. Hilchenbach: Neuzeitverlag 1911. 55 S.)
107. Bretz, Matth.: Die Lektüre und ihre erzieherischen Wirkungen auf den Menschen. Vortrag, gehalten in Mannheim am 23. September 1906 auf der Borromäusvereins-Versammlung. Bonn: Carthaus o. J. 4 S. (Sonderabdruck aus Bücherwelt Nr.2)
108. Broch, Hermann: Gesammelte Werke Band 7: Erkennen und Handeln. Essays Band 11. Hrsg. von Hannah Arendt. Zürich: Rhein-Verlag 1955. 298 S.
109. Brodbeck, A.: Das Theater dem Volke! In: Soz. Bi. 7(1932), H.4. S.73 ff.
110. Broszat, Martin: Die völkische Ideologie und der Nationalsozialismus. In: Deutsche Rundschau. Hrsg. v. Rudolf Pechel, Baden-Baden 84(1958). H.1 S.53-68
111. Bube, Wilhelm: Die deutsche Volksliteratur. In: Volksbildung 27(1897). Nr.6 S.77 f.
112. Buch und Leser in Deutschland. Eine Untersuchung des DIVO-Instituts Frankfurt/M. bearbeitet von Maria-Rita Girardi, Lothar Karl Neffe und Herbert Steiner. Gütersloh: Bertelsmann 1965. 356 S. (Schriften zur Buchmarkt-Forschung 4. Hrsg. v. P. Meyer-Dohm u. W. Strauß)

113. Der Buchstudienkreis. Methodische Anregungen für den Leiter. Hrsg. von 'Arbeit und Leben'. Landesarbeitsgemeinschaft Deutscher Gewerkschaftsbund-Volkshochschule Niedersachsen. Hannover, Marienstraße: o. J. 31 S.
114. Bücher des Lebens. Eine Auswahl wertvoller und fesselnder Erzählungen aus dem Bestande der Bücherhallen. Für die Redaktion des Verzeichnisses verantwortlich Walter Hofmann u. Gustav Morgenstern. Leipzig 1922 (Neudruck 1926). 22 S.
115. Büchereifragen. Aufsätze zur Bildungsaufgabe und Organisation der modernen Bücherei. Hrsg. v. E. Ackerknecht u. G. Fritz. Berlin: Weidmann 1914 152 S.
116. Bücher-Verzeichnis Schöne Literatur. Hrsg. von Eugen Sulz, bearb. von Leopold Handel. 1, Essen 1926. XIX, 353 S.; 11, Essen 1929. XIX, 257, LX S.
117. Bücherverzeichnis der Schleswig-Holsteinischen Grenzbüchereien. Für die Leser mit Besprechungen hrsg. von der Zentrale für Nordmarkbüchereien. Bearb. von Franz Schriewer. Flensburg 1924. 80 S.
118. Busse, Hans Hr.: Das literarische Verständnis der werktätigen Jugend zwischen 14 und 18. Eine entwicklungs- und sozialpsychologische Studie. Mit Geleitworten von C. Mosterts und Chr. Klumker, sowie 24 Tabellen. Leipzig: Johann Ambrosius Barth 1923. X, 289 S. (Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, hrsg. von William Stern und Otto Lipmann, Beihefte 22)
119. Conrady, Karl Otto: Einführung in die Neuere deutsche Literaturwissenschaft. Mit Beiträgen von Horst Rüdiger und Peter Szondi und Textbeispielen zur Geschichte der deutschen Philologie. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1966. 246 S. (rowohlt's deutsche enzyklopädie Bd. 252/53)
120. Demetz, Peter: Marx, Engels und die Dichter. Zur Grundlagenforschung des Marxismus. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1959. 342, 9 S. dokumentarischer Anhang (unpag.), 5 Tafeln
121. ders.: Ein Pack gezinkter Karten? Was wäre der Nutzen einer Literatursoziologie bei einem von ihr abgestumpften Leserpublikum? In: DIE ZEIT Nr. 42/1965 (15. 10. 1965). S. IX
122. ders.: Generalpächter des Menschheitsgeistes. Wilhelm Emrichs literarische Studien. In: DIE ZEIT Nr. 43/1965 (22. 10. 1965). S. 30 f.
123. ders.: Das Gespenst des guten Geschmacks. Über die deutsche Furcht vor literarischen Urteilen. In: DIE ZEIT Nr. 13/1966 (25. 3. 1966). S. 1 f.
124. Dichter und Denker unserer Zeit. Eine Bücherverzeichnis-Reihe. Hrsg. von Fritz Hüser. Dortmund: Städtische Volksbüchereien 1950 ff. (bis 1966: 36 Folgen)
125. Die Deutsche Dichter-Gedächtnisstiftung. In: Concordia 9(1902). Nr. 19. S. 225-228
126. Des deutschen Dichters Sendung in der Gegenwart. Hrsg. von Heinz Kindermann. Mit einem Geleitwort von Hans Hinkel. Leipzig: Reclam jun. 1933. 283 S.
127. Die Dichtung in der Erwachsenenbildung. Mit Referaten von J. L. Stern, R. Henz, R. Mühlher, B. Poless, R. Wildbolz, W. Bründl, F. Thalhammer, W. Peter, St. Lovcick und den Ergebnissen der Arbeitskreise. Wien: Sonderreihe der Neuen Volksbildung, hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht, Wien VII, Mentergasse 11. 13(1962). Sonderheft 1 131 S.
128. Dichtung und Volkskultur. Beiträge von W. Flitner, O. Koenig, H. Brecka-Stifegger, E. Reich, K. Lugmayer, K. O. Wagner, H. Gaßner, M. Enzinger, A. Bartels, J. Tews, H. Nüchtern, F. Kranewitter, F. Herterich, F. Rosenthal, Lorenz, W. v. Molo, H. Naumann, M. Mayer, A. Brandl, H. Sterneder. In: Volksbildung Österr. 4(1922/23). H. 4-6. S. 97-168
129. Dicke, Heinrich: Die praktischen Wechselbeziehungen zwischen Volkshochschule und Bücherei. In: BdBpf. 3(1923). H. 4. S. 211-217
130. Didaktik in der Lehrerbildung. Bericht über den 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 7.-10. Oktober 1959 in Tübingen. Weinheim: Beltz; Düsseldorf: Schwann 1960. 162 S. (Zs. f. Pädagogik. 2. Beiheft 1960)

131. Diederich, Franz: Sozialistische Bildungsarbeit. In: Arbeiter-Bildung 2(1921). H. 1 . S. 1-4; H. 2 S. 25 ff.
132. Drenhaus, Karl Heinz: Das Problem der Dichtung in der kunsterzieherischen Bewegung. Phil. Diss. Kiel 1950. 170 Bl. (pagn.) (Maschschr.)
133. Drews, Jörg: Herrmann und Dorothea. In: Kindlers Literatur Lexikon. Zürich: Kindler 1965 ff. Bd. III, Sp. 1694 ff.
134. Dreykorn, Paul, Die Literatur im Arbeitsplan der kleinen Volkshochschule. In: Kulturarbeit 11(1959). H. 8. S. 159 f.
135. Ebert, Friedrich: Schriften, Aufzeichnungen, Reden. Hrsg. von Friedrich Ebert jun. Mit einem Lebensbild von Paul Kampffmeyer. 1. Bd. Dresden: Reissner 1926. 384 S.
136. Eggebrecht, Wilhelm: Zum Streit um die Literaturgeschichte in Volkshochschulen. in: Freie VB 1(1947). H. 11. S. 684-687
137. Emmerling, Erich: Wesen, Aufgabe und bisherige Arbeit der Landesvolkshochschule Sachsen-Anhalt. Institut für Volkshochschulbildung. Halle/Saale: Mitteldeutsche Druckerei und Verlagsanstalt 1949. 15 S. (Schriftenreihe zu Fragen der Erwachsenenbildung. Hrsg. von der Landesvolkshochschule Sachsen-Anhalt. Heft 2)
138. Emrich, Wilhelm: Protest und Verheißung. Studien zur klassischen und modernen Dichtung. Bonn: Athenäum 1963² (1. Aufl. 1960). 265 S.
139. ders.: Geist und Widergeist. Wahrheit und Lüge der Literatur. Studien. Frankfurt/M.: Athenäum 1965, 333 S.
140. Engelhardt, Emil: Die Fichte-Hochschule in Hamburg. Aufbau, Verwaltung und Arbeit 1917-1919. Hamburg: Verlag des Deutschen Volkstums 1919. 111 S. (Beiträge zur Gestaltung der deutschen Volkshochschule. Für das Arbeitsamt für deutsche Volkshochschulen der Fichte-Gesellschaft von 1914 hrsg. von Emil Engelhardt und Wilhelm Stapel. Heft 2)
141. Enzensberger, Hans Magnus: Festgemauert aber entbehrlich. Warum ich Schillers berühmte Ballade wegließ. In: DIE ZEIT Nr. 44/1966 (28.10.1966). S. 26
142. Erdberg, Robert von: Kunst und Volk. Vortrag auf dem Evangelisch-sozialen Kongreß in Dortmund 1902. In: Verhandlungen des Evangelisch-sozialen Kongresses, abgehalten in Dortmund vom 21.-23. 5. 1902. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1902. S. 64-82
143. ders.: Die Verbreitung guten Lesestoffs. In: Concordia 12(1905). Nr. 23. S. 305 ff.
144. ders.: Volk und Kunst in Berlin. In: Concordia 14(1907). Nr. 11. S. 161-164; Nr. 13. S. 203 ff.; Nr. 14. S. 221 f.
145. ders.: Freies Volksbildungswesen. Gedanken und Anregungen. Berlin: Heymann 1919. 259 S.
146. Ernst, Otto (Pseudonym für Otto Ernst Schmidt): Offenes Visier. Gesammelte Essays aus Litteratur, Pädagogik und öffentlichem Leben. Zweite, durchgesehene und vermehrte Auflage Hamburg: Klotz 1895 (1. Aufl. 1890) VIII, 308 S.
147. Ernst, Paul: Ibsen und Björnson. In: Neue Zeit 7(1889). S. 128-138
148. Erwachsenenbildung und Dichtung. Fachtagung des Verbandes der Volkshochschulen des Landes Rheinland-Pfalz vom 5.-7. Dezember 1960 in der Heimvolkshochschule Lambrecht/Pfalz. Hrsg. vom Verband der Volkshochschulen des Landes Rheinland-Pfalz. Ingelheim o. J. (1961). 33 S. (Sonder-Information V)
149. Erwachsenenbildung und Kunst. Schlußbericht über ein Seminar der Deutschen UNESCO-Kommission vom 16.-21. Juli 1956 in der Schule der IG-Bergbau in Haltern. o. O. u. J. 70 S. (hektographiert)
150. Deutsche Erzähler. Erstes Auswahlverzeichnis der Städtischen Volksbüchereien Breslau. Bearbeitet von G. A. Narciß. Breslau, 1928. V, 144 S.

151. Deutsche Erzähler. 120 Erzähler von deutscher Art. Ein Führer zu Büchern. Hrag. vom Institut für Leser- und Schrifttumskunde unter Leitung von Walter Hofmann. Leipzig 1933. 163 S.
152. Die Erziehung des Volkes auf den Gebieten der Kunst und Wissenschaft. Vorberichte und Verhandlungen der IX. Konferenz vom 23. und 24. April 1900 in Berlin. Berlin: Heymann 1900. IV, 163 S. (Schriften der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen. Nr. 18)
153. Essen, Erika: Methodik des Deutschunterrichts. Sechste überarbeitete Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968. 310 S.
154. Essen, Erika: Zur Neuordnung des Deutschunterrichts auf der Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965. 158 S.
155. Evers, M.: Über Volksunterhaltungsabende. In: Die zweckmäßige Verwendung der Sonntags- und Feierzeit. Vorberichte und Verhandlungen der Konferenz vom 25. und 26. April 1892. Berlin: Heymann 1893. S. 44-61. (Schriften der Centralstelle für Arbeiter-Wohlfahrtseinrichtungen. Nr. 2)
156. Falkenberg, Heinrich: Wir Katholiken und die deutsche Literatur. Bonn: Georgi 1909³. 272 S.
157. Feidel-Mertz, Hildegard: Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt 1964. 260 S. (Sammlung 'res novae'. Veröffentlichungen zu Politik, Wirtschaft, Soziologie und Geschichte. Bd. 21)
158. Fischer, E. R.: Leseabende in Volksbüchereien. In: Volksbildung Österr. 1(1919/20). H. 11. S. 325 f.
159. Fischer, Johannes M.: Zur Methodik der literarischen Arbeitsgemeinschaft. In: Aus Theorie und Praxis Rheinischer Volkshochschulen. Hrag. von Heinrich Egbring. Heidelberg: Ehrling 1922. S. 76-88
160. Fischer, Kurt Gerhard (in Gemeinschaft mit Helmut Freudel): Literatur in der Erwachsenenbildung. In: Fischer, K. G., Zur Geschichte und Theorie der Volksbildung. Linz: Oberösterreichischer Landesverband 1961. S. 84-103 (Schriftenreihe des oberösterreichischen Volksbildungswerkes. Bd. 9). Erstveröffentlichung unter dem Titel: Die Literatur in der EB. Ein Bericht aufgrund von Konferenznotizen und praktischer Erfahrung. In: Lebendiges Wort. Arbeitsblätter der 'Daisfelder Gruppe'. Folge 11 (7./8. Mai 1954). S. B 17 ff.
161. Flitner, Wilhelm: Laienbildung. Berlin-Langensalza-Leipzig: Beltz 1931² (1. Aufl. 1921). 74 S.
162. ders.: Die Lage in der städtischen Volkshochschule. Betrachtungen zu Hellers Buch über das Leipziger Volksbildungsamt. In: Archiv f. EB 2(1925). H. 5. S. 232-242
163. Francke, Emmy: Praktische Volksbildungsarbeit. Eine Sammlung von Programmen mit Erklärungen. Berg. Gladbach: Otto Lapp o. J. (um 1918). 240 S.
164. Fränkel, Karl-Heinz: Zur Erziehung des Theaterpublikums. In: Freie VB 1(1947). H. 4. S. 206-210; H. 5. S. 263-268
165. ders.: Volkserzieherische Verantwortlichkeit des Theaters und des Films. In: Freie VB 1(1947). S. 626-635
166. Frankenberger, Julius: Die deutsche Dichtung in der Schule. In: Die Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer 1(1926). S. 315-319
167. Franz: Zeitgenössisches Schrifttum in der Volkshochschularbeit. In: Kulturarbeit 6(1954), H. 6. S. 120
168. Frauenbücher. Eine Auswahl unterhaltender, praktischer und belehrender Bücher aus dem Erlebens- und Arbeitsgebiet der Frau. Bearbeitet unter der Führung von Elise Hofmann-Bosse. Leipzig: Deutsche Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen 1930. VIII, 78 S. (Deutsche Volksbibliographien. Heft 4)

169. Freyer, Hans: Gesellschaft und Kultur. In: Propyläen-Weltgeschichte. Eine Universalgeschichte. Hrsg. von Golo Mann. Berlin-Frankfurt-Wien: Propyläen 1961. Bd. 10: Die Welt von Heute. S. 501-591
170. Fritz, Gottlieb: Volksbildungswesen. Bücher- und Lesehallen. Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen. 2., durchgesehene und vermehrte Auflage. Leipzig-Berlin; Teubner 1920. 120 S. (Aus Natur und Geisteswelt. Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen. 266. Bändchen)
171. Froberger, Joseph: Unsere literarischen Aufgaben. Bonn: Verlag des Borromäusvereins 1916. 42 S.
172. Fügen, Hans Norbert: Die Hauptrichtungen der Literatursoziologie und Untersuchungen zu ihrer Methode. Ein Beitrag zur literatursoziologischen Theorie. Phil. Diss. Mainz 1962. Bonn: Bouvier 1964. VII, 215 S. (gleichzeitig erschienen als Bd. 21 der Reihe "Abhandlungen zur Kunst-, Musik und Literaturwissenschaft")
173. Fuß, Karl: Der Essener Katalog. In: BüBpf. 7(1927). H. 1. S. 26-33
174. Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 2., durch einen Nachtrag erweiterte Auflage. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck) 1965. XXIX, 524 S.
175. Gampe, Emil: Kulturabende auf dem Lande. Veranstaltungen der Gemeindebücherei. In: Bibliothekar 1(1946/47). H. 6. S. 347-349
176. Gebauer, Horst: Probleme aus der Geschichte des Arbeiterbildungswesens in Leipzig bis zur Novemberrevolution 1918 unter besonderer Berücksichtigung des Arbeiterbibliothekswesens. Staatsexamensarbeit Leipzig 1957. (Maschsch.). 64 S., 3 Auflagen, Lit. verz. (Archiv Hüser, ohne Anlagen u. Lit. verz.)
177. Gebhard, Julius: Alfred Lichtwark und die Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. Hamburg: Hoffmann und Campe 1947. 413 S.
178. Geißler, Ewald: Der Krieg der Gegenwart, eine neue Aufgabe für die Dichtung der Gegenwart. In: Volksbildung 45(1915). H. 4. S. 63-67
179. ders.: Die geistige Haltung des Bühnenvolksbund-Verlages. In: Bühnenvolksbund 1(1925/26). H. 1. S. 8 ff
180. Geißler, Hein: Arbeiter und Theater. In: Kulturwille 1(1924). Nr. 2. S. 23 f.
181. Geißler, Rolf: Dekadenz und Heroismus. Zeitroman und völkisch-nationalsozialistische Literaturkritik. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1964. 168 S. (Schriftenreihe der Vierteljahrshefte für Zeitgeschichte. Nr. 9. Im Auftrag des Instituts für Zeitgeschichte hrsg. v. Hans Rothfels und Theodor Eschenburg. Redaktion: Martin Broszat)
182. Gelbwachs, Martin: Die Vorlesekunst als Volksbildungsmittel. Vortrag, gehalten in der Arbeitsgemeinschaft für Volksbildung des wissenschaftl. Landesvereines für Vorarlberg in Feldkirch am 11. März 1921. In: Volksbildung. Mtsschr. f. d. Förderung des Volksbildungswesens in Österreich 2(1921). H. 9. S. 261-268
183. Gentges, Ignaz: Der Bühnenvolksbund und das deutsche Geistesleben. In: Bühnenvolksbund 1(1925/26). H. 1. S. 4-8
184. Germanistik in Forschung und Lehre. Vorträge und Diskussionen des Germanistentages in Essen vom 21. bis 25. Oktober 1964. Hrsg. von Rudolf Heuß und Hugo Moser. Berlin: Erich Schmidt 1965. 293 S.
185. Gerth, Klaus: 'Ästhetische' und 'ontologische' Wertung. Ein kritischer Literaturbericht über die Arbeiten W. Kayzers und W. Emrichs zur literarischen Wertung. In: DU 19(1967). H. 5. S. 43-57
186. Geulen, Hans: Max Frischs "Homo faber". Studien und Interpretationen. Berlin: Walter de Gruyter & Co 1965. 103 S. (Quellen und Forschungen zur Sprach- und Kulturgeschichte der germanistischen Völker. Begründet von Bernhard ten Brink u. Wilhelm Scherer. Neue Folge. Hrsg. v. Hermann Kunisch 17(141))

187. Geyer, Emil: Das Märkische Wandertheater. Aus einem Vortrage auf der 37. Hauptversammlung des Märkisch-Lausitzer Verbandes der Gesellsch. für Verbreitung v. Volksbildung. In: Volksbildung 38(1908). Nr. 13. S. 194 ff.
188. Gibt es heute christliche Dichtung? Hrg. von Heinz Linnerz. Recklinghausen: Paulus 1960. 98 S.
189. Giese, Hans: Das obszöne Buch. Stuttgart: Enke 1965. V. 79 S. (Beiträge zur Sexualforschung. Organ der Deutschen Gesellschaft für Sexualforschung. Hrg. von H. Bürger-Prinz u. H. Giese. 35. Heft)
190. Gleichen-Rußwurm, Alexander von: Schiller als ästhetischer Erzieher. München: Callwey 1909. 12 S. (57. Flugschrift des Dürer-Bundes zur Ausdruckskultur)
191. Golz, Bruno: Über die geistigen Grundlagen und Ziele einer neuzeitlichen Theaterreformbewegung. Leipzig: Verein Deutsche Bühne e. V. 1929. 31 S.
192. Grassi, Ernesto: Kunst und Mythos. Hamburg: Rowohlt 1957. 164 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd. 36)
193. ders.: Die zweite Aufklärung. Enzyklopädie heute. Mit lexikalischem Register zu Bd. 1-75. Hamburg: Rowohlt 1958. 305 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd. 76/77)
194. Greifenstein, Karl: Dichtung - Eine Herausforderung? Die Funktion der Dichtung für den Menschen. In: Berliner Abl. H. XIX (1962). S. 138-143
195. ders.: Die Behandlung der Dichtung in literarischen Arbeitskreisen. In: VHSiW. 18(1966). H. 5. S. 279-284
196. Greve, H. E.: Das Problem der Bücher- und Lesehallen. Aus dem Holländischen übersetzt von Anna J. Jungmann. Mit einer Einleitung von Constantin Nörrenberg. Leipzig: Maas & van Suchtelen 1908. XVI, 426 S.
197. Große, Franz: Die Bildungsinteressen des großstädtischen Proletariats. Untersucht an der Zusammensetzung und Interessenrichtung der Hörschaft an den Volkshochschulen Leipzig und Dresden. Breslau: Neuer Breslauer Verlag 1932. 223 S. (Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen II, hrsg. von Paul Hermberg)
198. Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Beilage 1 zu VHSiW. 12(1960). H. 1. 38 S.
199. Gutsche, Heinz: Die Erwachsenenbildung in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. Bonn: Deutscher Bundes-Verlag 1958. 1. Textteil 147 S. u. 11. Anlagenteil 109 S. (Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland. Hrg. vom Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen)
200. Haacke, Ulrich: Die Not des Literaturunterrichts - Einbildung oder Wirklichkeit. In: Die Erziehung. Leipzig: Quelle & Meyer 5(1930). S. 117-124
201. Hachmann, Josef: Was fordert der Borromäusverein von einem belletristischen Werk? In: Bücherwelt. Zs. d. Borromäusvereins e. V. Bonn: Verlag d. Borromäusv. 28(1931). S. 161-164
202. ders.: Buch und Bücherei im Aufbruch des Volkstums. In: Die Bücherwelt (vgl. Nr. 201) 30(1933). H. 4. S. 193-197
203. Haenisch, Konrad: Schiller und die Arbeiter. Anhang: 1. Schiller-Chronik; 2. Zur Schiller-Literatur. Dresden: Kaden & Comp. 1912. 58 S. (Abhandlungen und Vorträge zur sozialistischen Bildung. Hrg. von Max Grunwald. Heft 6)
204. Hamburger, Käte: Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett 1957. 255 S.
205. Handbuch des Büchereiwesens. Hrg. von Johannes Langfeldt. Wiesbaden: Harrasowitz 1. Halbband, Lieferung 1-9 (1961-1968). 864 S. (noch nicht abgeschlossen); 11. Halbband 1965. XI, 782 S.

206. Handbuch der deutschen Volksbühnenbewegung. Bearbeitet von Albrecht Brodbeck. Berlin: Volksbühnen-Verlags- und Vertriebs-G. m. b. H. 1930. 439 S.
207. Handel, Leopold: Essener "Bücherverzeichnis Schöne Literatur 11". In: BüBpf. 9(1929) H. 6. S. 412-415
208. ders.: Zur technischen Gestaltung des Essener Katalogs. In: BüBpf. 12(1932). H. 2. S. 102-104
209. Handwörterbuch des deutschen Volksbildungswesens. Hrsg. von Heinrich Becker, Georg Adolf Narciß u. Rudolf Mirbt. Breslau: Neuer Breslauer Verlag o. J. (um 1932/33). 1. u. 2. Lieferung 320 Sp. (mehr nicht ersch.)
210. Harnack, Otto: Vom hessischen Goethebund zu Darmstadt. In: Volksunterhaltung 4(1902). Nr. 5 S. 47
211. Hart, Julius: Ein Weg zur literarischen Erziehung. In: Das literarische Echo. Halbmonatsschrift für Literaturfreunde. Hrsg. v. Josef Ettlinger. Berlin: Fleischel 10 (1907/08). H. 18. Sp. 1255-1262
212. Hartig, Valtin: Über die Möglichkeit proletarischer Kunst. In: Kulturwille 1(1924). Nr. 1 S. 2 ff.
213. (ders.): Arbeiterschaft und Theater. In: Kulturwille 1(1924). Nr. 2. S. 13
214. ders.: Wie der 'Kulturwille' entstand. In: Kulturwille 9(1932). H. 4/5. S. 59 f.
215. Hashagen, Fr.: Nefanda-Infanda. Der "moderne" Roman und die Volkserziehung. Ein Protest. Wismar: Bartholdi 1905. 98S.
216. Hasselblatt, Dieter: Lyrik heute. Kritische Abenteuer mit Gedichten. Gütersloh: Signum o. J. (1963). 316 S. (Signum Taschenbücher 201)
217. Hauser, Arnold: Sozialgeschichte der Kunst und Literatur. München: Beck 1958² (1. Aufl. 1953). 2 Bde. XI, 536 u. VIII. 586 S.
218. ders.: Philosophie der Kunstgeschichte. München: Beck 1958. XII, 436 S.
219. Hauser, Felix: Das Rhein-Mainische Verbandstheater, seine Vorgeschichte und erste Tätigkeit im Frühjahr 1907, sowie Vorschläge für seine Weiterführung. Im Auftrage des Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung bearbeitet. Leipzig: Quelle & Meyer 1907. 44 S. (Die Volkskultur. Veröffentlichungen zur Förderung der außerschulmäßigen Bildungsarbeit. Hrsg. von G. Volk, Geschäftsführer des Rhein-Mainischen Verbandes für Volksbildung. Nr. 2)
220. Heidegger, Martin: Der Ursprung des Kunstwerkes. Mit einer Einführung von Hans-Georg Gadamer. Stuttgart: Philipp Reclam jun. 1962. 127 S. (Reclam Universal-Bibliothek Nr. 8446/47)
221. Heinrich, Hermann: Welche Anforderungen stellen wir an den volkstümlichen Roman? In: Volksbildung 26(1896). Nr. 6 S. 65 ff.
222. Heinrichs, Heinrich: Drei Jahre Düsseldorfer Volkshochschule. Aus der Praxis für die Praxis. Leipzig: Quelle & Meyer 1922. 47 S.
223. Heißenbüttel, Helmut: Über Literatur. Olten, Freiburg/Breisg.: Walter 1966. 247 S. (Texte und Dokumente zur Literatur)
224. Hellberg, Martin: Das Theater als Instrument der Erwachsenenbildung. In: Freie VB 1(1947). S. 32-34
225. Heller, Hermann: Freie Volksbildungsarbeit. Grundsätzliches und Praktisches vom Volksbildungsamte der Stadt Leipzig. Leipzig: Verlag der Werkgemeinschaft Leipzig 1924. 215 S., 2 Bilderbeilagen
226. Helmers, Hermann: Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung. Stuttgart: Klett 1966. 340 S.
227. Helmke, Ulrich: Der literarische Fernsehkreis - eine neue Arbeitsmöglichkeit? Täu- schungen, Hoffnungen, Ergebnisse. In: Hess. Bl. 16(1966). H. 3. S. 254-257

228. Henel, Hans Otto: Arbeiterdichtung und Arbeiterschaft. In: Kulturwille 3(1926). Nr. 12. S. 247 f.
229. Hermberg, Paul und Seiferth, Wolfgang: Arbeiterbildung und Volkshochschule in der Industriestadt. Erfahrungen aus der Volksbildungsarbeit der Stadt Leipzig. Breslau: Neuer Breslauer Verlag 1932. 163 S. (Schriften der Statistischen Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen. Hrsg. von Paul Hermberg. 1)
230. Hermes, Gertrud: Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. Tübingen: Mohr (Paul Siebeck) 1926. XI, 331 S.
231. Herrlitz, Hans-Georg: Der Lektüre-Kanon des Deutschunterrichts im Gymnasium. Ein Beitrag zur Geschichte der muttersprachlichen Schulliteratur. Mit einem Geleitwort von Fritz Blättner. Heidelberg: Quelle & Meyer 1964. 159 S.
232. ders.: Lektüre-Kanon und literarische Wertung. Bemerkungen zu einer didaktischen Leitvorstellung und deren wissenschaftlichen Begründung. In: DU 19(1967). H. 1. S. 79-92
233. Herrmann, Rolf-Dieter: Heidegger und die Idee der Kunst. Torino, via Po 18 o. J. 11 S. (Edizioni di 'Filosofia')
234. Herzog, Karl: Geschichte der deutschen National-Litteratur mit Proben der deutschen Dichtkunst und Beredsamkeit. Zum Gebrauch auf gelehrten Schulen und zum Selbstunterricht. Jena: Schmid 1831. VIII, 378 S.
235. Heselhaus, Clemens: Grimmelshausen 'Der abenteuerliche Simplicissimus' in: Der deutsche Roman. Vom Barock bis zur Gegenwart. Struktur und Geschichte. Hrsg. von Benno von Wiese. Düsseldorf: Bagel 1963. Bd. 1. S. 15-63
236. Hirsch, Max: Wissenschaftlicher Centralverein. Humboldtakademie. Skizze ihrer Tätigkeit und Entwicklung 1878-1896. Ein Beitrag zur Volkshochschul-Frage. Berlin: Steinitz 1896. 48 S.
237. Hocke, Gustav René: Manierismus in der Literatur. Sprach-Alchimie und esoterische Kombinationskunst. Beiträge zur vergleichenden europäischen Literaturgeschichte. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1959. 341 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd. 82/83)
238. Höck, Joseph: Zur Neuorientierung unserer Büchereiarbeit. In: BüBi. 2(1949/50). S. 945-952
239. Hofmann, Walter: Buch und Volk. Gesammelte Aufsätze und Reden zur Buchpolitik und Volksbüchereifrage. Mit einem Geleitwort von Theodor Litt. Hrsg. von Rudolf Reuter. Köln: Verlag der Löwe 1951. 432 S.
240. ders.: Volksbücherei und Volkwerdung. Drei Gruppen von Leitsätzen und Richtlinien. Leipzig: Quelle & Meyer 1927² (1. Aufl. 1925). VIII, 32 S. (Schriften zur Büchereifrage. Hrsg. von der Deutschen Zentralstelle für volkstümliches Büchereiwesen. Heft 1)
241. ders.: Drei Zeitromane. Volk ohne Raum - Die Forsyte Saga - Der Zauberberg. 2. Beitrag. In: Hefte 12(1928). H. 1. S. 1-15
242. ders.: Deutsche Erzähler. Bemerkungen zu einem Bücherverzeichnis. In: Hefte 16 (1932/33). S. 145-157; 354-368.
243. Hofmann von Hofmannswaldau, Christian: Gedichte. Ausgewählt und eingeleitet von Helmut Heißenbüttel. Frankfurt/M., Hamburg: Fischer 1968. 121 S. (Fischer Bücherei. Poetische Beispiele Bd. 874)
244. Holtz, Erich: Respekt vor dem Leser und vor dem Buch. Gedanken zur Besprechungsarbeit unserer Zeitschrift. In: BüBi. 3(1951). H. 6. S. 445 ff.
245. Holzer, Friedrich: Das Buch des industriellen Arbeiters. In: Volksbildung, Österr. 7(1927), H. 2. S. 33-47
246. ders.: Die Selbstzeugnisse der proletarischen Leser in der städtischen Bücherei in Wiener Neustadt. In: Volksbildung Österr. 7(1927). H. 4/5. S. 108-160

247. Homberg, Tinette: Geschichte der schönen Literatur der Deutschen für Frauen. Düsseldorf: Scheller 1853. XXIV, 618 S.
248. Horn, Robert: Tendenz-Literatur 1-111. In: Bibliothekar 5(1913). Nr. 11. S. 657 ff.; Nr. 12. S. 669 ff.; 6(1914), Nr. 1. S. 685 ff.
249. ders.: Lesestoff aus den deutschen Klassikern. Herder und Heine. In: Bibliothekar 12(1920), Nr. 1/2/3. S. 1281 f.
250. ders.: Die Bibliothekarkonferenz der Arbeiterbibliotheken vom 3.-5. Juli im Schloß Tinz bei Gera (Reuss). In: Bibliothekar 13(1921). Nr. 7/8/9. S. 1381-1388
251. Hoyer, Walter: Volk ohne Raum - Die Forsyte Saga - der Zauberberg. Ein Vergleich. In: Hefte 11(1927). H. 6. S. 305-322
252. ders.: Grundsätze zur Auswahl der Dichtung. Vortrag auf der Tagung Deutscher Volksbibliothekare in Danzig. In: Bücherei 1(1934). H. 6. S. 260-269
253. ders.: Die Aufgaben des Besprechungssteiles in unserer Zeitschrift. In: Bücherei 5(1938). H. 1. S. 9-12
254. Hugelmann, Hans: Vor dem Ende der 'Büchereipädagogik'? In: BüBi 3(1951). H. 4. S. 258-261
255. ders.: Probleme der Buchbesprechung. In: BüBi. 3(1951). H. 6. S. 448-451
256. ders.: Die Volksbücherei. Wesen, Aufgabe und Organisation. Stuttgart: Schwab 1952. 280 S.
257. ders.: Literatur in der Volkshochschule. In: Kulturarbeit 12(1960). H. 1. S. 19 f.
258. Huizinga, Johan: Homo ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1956. 220 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd. 21)
259. Humboldt Wilhelm von: Über das Verhältnis der Religion und der Poesie zu der sittlichen Bildung. In: W. v. Humboldt, Werke in 5 Bden. Hrsg. von Andreas Flittner und Klaus Giel. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1960 ff. 1. Bd.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 1960 S. 562-566
260. Isarius, Hans: Die Erziehung zum Genuß von Poesie. In: Volksunterhaltung 6(1904). Nr. 10/11. S. 110-116
261. Jacobs, Artur: Völkische Hochschule oder Volkshochschule. Grundsätzliches zum Problem einer deutschen Erziehung. In: 1(1919/20). H. 12. S. 337-349
262. Jäger, Karl: Über volkstümliche Leseabende. In: Volksbildung Österr. 1(1919/20). H. 7. S. 210-213
263. Jaeschke, Emil - Solchow - Hörnlein: Die Volkslektüre, ihre Bedeutung für das Volksleben und die Leseanstalten in größeren, mittleren und kleinen Ortschaften. Vorträge, gehalten auf der 33. Hauptversammlung der Gesellsch. f. Verbr. v. Volksbildung in Berlin 1903. In: Volksbildung 33(1903). Nr. 10. S. 228-242
264. Jaeschke, Emil: Die Verbreitung guter Literatur. Vortrag, gehalten auf der 39. Hauptversammlung der Gesellsch. f. Verbr. v. Volksbildung in Dortmund 1909. In: Volksbildung 39(1909), Nr. 22. S. 429-434
265. Jahn, E.: Einführung zu den Schauspielen des ABI im Februar. In: Kulturwille 1(1924). Nr. 1. S. 10
266. Jahrman, Werner: Ist Vorlesen unmodern? In: BüBi, 15(1963). 1. S. 448-451
267. Jens, Walter: Literatur und Politik. Pfullingen: Neske 1963. 32 S. (opuscula aus Wissenschaft und Dichtung 8)
268. ders.: Deutsche Literatur der Gegenwart. Themen, Stile, Tendenzen. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 1964. 137 S. (dtv 172; zuerst erschienen München: Piper 1961)
269. ders.: Kleine Funkliteraturgeschichte. Ein Colloquium mit Walter Jens und 3 Studenten. 16 Sendungen des Hessischen Rundfunks über den modernen Roman von Fontane

- bis Walser in der Zeit vom 6. 1. 1963-3. 5. 1964 (Tonträger Nr. 5760; 6171; 6197; 6645; 7918; 8772; 4031; 9599; 10487; 9584; 11346; 11393; 16080; 16990; 18048) und 10 Sendungen über das moderne Drama von Hauptmann bis Hochhuth in der Zeit vom 8. 11. 1964 - 11. 10. 1966 (Tonträger Nr. 17931; 17974; 18549; 19456; 19871; 20318; 21649; 19460; 31064; 22553)
270. Joerden, Rudolf: Die Volksbücherei: In: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von Hermann Nohl und Ludwig Pallat. 4 Bd. Langensalza: Beltz 1928. S. 410-418
271. ders.: Vorlesestunden. Besprechung von: 'Über Vorlesestunden' (1952). In: BüBi 7(1955). H. 5/6 A. S. 235 ff.
272. ders.: Über die Grundsätze für die Buchauswahl. Als Vortrag gehalten auf der Jahrestagung des Vereins für das Büchereiwesen in Schleswig-Holstein am 25. 11. 1950 in Kiel. In: BüBi. 3(1951). H. 5. S. 345-353
273. ders.: Wesen und Aufgaben öffentlicher Büchereien-Bibliotheken. In: BüBi. 16(1964). 1. S. 149-156
274. Johann, Ernst: Georg Büchner in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg: Rowohlt 1958. 178 S. (rowohlt monographien 18)
275. Jungmann, Joseph: Gefahren belletristischer Lectüre. Ein Vortrag gehalten in katholischen Casinos zu Innsbruck. Zweite und vermehrte Auflage. (Mit Erlaubnis der Obern). Freiburg/Breisg.: Herder 1884. 69 S.
276. Kaatz, Kurt: Zur Frage eines einheitlichen Büchereiwesens. In: BüBi. 2(1951). H. 2. S. 81-88
277. Kaisig, Karl und Rotter, Karl: Wo stehen wir? Eine Orientierung im Kampfe gegen die Schund- und Schmutzliteratur. Leipzig: Quelle & Meyer 1914. VIII. 60 S. (Die Volkskultur. Veröffentlichungen zur Förderung der außerschulmäßigen Bildungsbestrebungen. Nr. 15)
278. Kalinka, Ernst: Leseabende. In: Volksbildung Österr. 2(1921). H. 12. S. 352-357
279. Kaphahn, Fritz: Volksbühne als Form freier Volksbildung. Berlin: Volksbühnen-Verlag 1927. 29 S. (Schriften des Verbandes der deutschen Volksbühnenvereine. Heft 13)
280. Karst, Theodor: Politisch-soziale Gedichte. Beispiele zu einem thematischen Längsschnitt vom Mittelalter bis zur Gegenwart. In: DU 19(1967). H. 4. S. 64-92
281. Kautsky, Karl: Erinnerungen und Erörterungen. Hrsg. von Benedikt Kautsky. 'S-Gravenhage: Mouton 1960. 586 S., 1 Bild u. 1 Familientafel. (Quellen und Untersuchungen zur Geschichte der deutschen und österreichischen Arbeiterbewegung. Hrsg. vom Internationaal Instituut voor sociale Geschiedenis. Amsterdam. 111)
282. Kayser, Wolfgang: Die Wahrheit der Dichter. Wandlung eines Begriffs in der deutschen Literatur. Hamburg: Rowohlt 1959. 161 S. (rowohlt deutsche enzyklopädie Bd. 87)
283. ders.: das sprachliche Kunstwerk. Eine Einführung in die Literaturwissenschaft. Bern und München: Francke 1960 (1. Aufl. 1948). 445 S.
284. Keim, Wolfgang: Erwachsenenbildung und moderne Dichtung. Erfahrungsbericht zu einem Universitäts-Assistenten-Seminar in Koblenz über das Thema: 'Der Mensch im Spiegel der modernen Dichtung'. In: Erwachsenenbildung in Rheinland-Pfalz. Berichte-Meldungen-Informationen. Hrsg. vom Verband der Volkshochschulen des Landes Rheinland-Pfalz. Ingelheim/Rhein 6-12/1965. S. 13-16
285. Kemp, Georg: Bildungspflege durch das Buch. In: BüBpf. 4(1924). H. 1. S. 1-7
286. Keysser, Adolf: Die öffentlichen Bibliotheken und die Schöne Literatur. Mit besonderer Beziehung auf die Coelner Stadtbibliothek. Coeln: Du Mont-Schaumberg 1903. VIII, 26 S. (Veröffentlichungen der Stadtbibliothek in Coeln. Beiheft 5)
287. Kindermann, Heinz: Dichtung und Volkheit. Grundzüge einer neuen Literaturwissenschaft. Berlin: Junker und Dunnhaupt 1937. IX, 95 S.

288. ders.: Kampf um die deutsche Lebensform, Reden und Aufsätze über die Dichtung im Aufbau der Nation. Wiener Verlagsgesellschaft 1941. 461 S.
289. Klafki, Wolfgang: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1967^{8/9} (1. Aufl. 1963). 153 S.
290. ders.: Didaktik und Methodik. In: Pädagogik. Hrsg. von Hans-Hermann Grootz unter Mitwirkung von Edgar Reimers. Frankfurt/M.: Fischer 1964 (Das Fischer Lexikon Bd. 36) S. 50-65
291. Klevinghaus, Hubert: 'Der Mensch in dieser Zeit'. Bericht über eine literarisch-philosophische Volksschulreihe. In: BüBi. 6(1954). H. 4/5. S. 346-350
292. Klingbeil, Christel: Das amerikanische "Great Books Program". In: BüBi. 14(1962). I. S. 13-19
293. Knoll, Joachim und Siebert, Horst: Erwachsenenbildung Erwachsenenqualifizierung. Darstellung und Dokumente der Erwachsenenbildung in der DDR. Heidelberg: Quelle & Meyer 1968. 216 S.
294. Knoop, Gisela: Die Gesamtdarstellungen der deutschen Literatur bis zu Wilhelm Scherer. Phil. Diss. Münster 1952. 11, 137 Bl. (pagn.) (Maschsch.)
295. Koch, Hans: Unsere Literaturgesellschaft. Kritik und Polemik. Berlin: Dietz 1965. 636 S.
296. König, Otto: Auch einiges über Ziele und Methodik des Arbeiter-Literaturunterrichts. In: Bildungsarbeit. Blätter für sozialistisches Bildungswesen. Hrsg.: Robert Danneberg. Wien: Vorwärts 9(1922). Nr. 9. S. 65 f.
297. Korff, H. A.: Zivilisations-Pädagogik. In: Die Erziehung 4(1929). S. 301-309
298. Korn, Ilse: Gedanken über die Ausgestaltung von Leseabenden. In: Bibliothekar 3(1949). H. 5. S. 308 ff.
299. Kralik, Richard von: Unsere deutschen Klassiker und der Katholizismus. Hamm i. W.: Breer & Thiemann 1903. 39 S. (Frankfurter Zeitgemäße Broschüren. Gegründet von Paul Haffner, Johannes Janssen und E. Th. Thissen. Neue Folge hrsg. von Joh. Mich. Raich. Bd. XXII. H. 7. (15. April 1903)
300. Krauss, Werner: Grundprobleme der Literaturwissenschaft. Zur Interpretation literarischer Werke. Mit einem Textanhang. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1968. 254 S. (rowohlts deutsche enzyklopädie Bd. 290/91)
301. Krieger, Erhard: Moderne Literatur in der Volkshochschule. In: VHSiW. 7(1955/56). Nr. 7/8. S. 69 f.
302. Krille, Otto: Die Kunstphrase und die Arbeiterfeste. In: Neue Zeit 23(1905). 1. S. 459 f.
303. ders.: Kunst und Kapitalismus. In: Neue Zeit 24(1906). 1. S. 530-534
304. Kuhlmann, Hans Joachim: Anfänge des Richtungsstreites. Arthur Heidenhain als Vermittler in den Auseinandersetzungen der Jahre 1909-1914. Reutlingen: Bücherei und Bildung 1961. 135 S. (Beiheft zur Zs. 'Bücherei und Bildung')
305. Kulturgemeinde Dortmund e. V., gez. Knigge: Bücherverzeichnisse und Büchertische. In: Vortragenden Verzeichnis. Jahrbuch für das deutsche Vortragswesen 1952/53. Hrsg.: Westdeutsches Vortragsamt Bochum e. V. Bochum: Haus der Sparkasse o. J. S. 12 f.
306. Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig: Voigtländer 1902. 218 S.
307. Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar am 9., 10., 11. Oktober 1903. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig: Voigtländer 1904. 284 S.
308. Kunz, Fritz: Was man bei der Vorbereitung von Leseabenden beachten soll. In: Bibliothekar 8(1954). H. 1. S. 4 f.

309. ders.: Literatur-Dienstage. In: Bibliothekar 8(1954). H. 19. S. 569-571
310. Laak, Ludwig van: Die Idee der christlichen Theaterbewegung. In: Bühnenvolksbund 1(1925/26). H. 1. S. 1-4
311. Ladewig, Paul: Politik der Bücherei. Leipzig: Wiegandt 1912. 427 S.
312. Lampa, Anton: Über die von der Universität Wien veranstalteten auswärtigen Kurse (Nach einem am 3. Volkshochschultag in Dresden erstatteten Referate). In: Zentralblatt 8(1908). Nr. 5/6. S. 65-74
313. Langenfeld, Ludwin: Kataloge der Öffentlichen Büchereien. Eine Ausstellung im Museum der Stadt Trier im Simeonstift. Im Auftrage des Vereins Deutscher Volksbibliothekare und mit Unterstützung der Stadt Trier eingerichtet. Trier 1960. 55 S.
314. ders.: Buchauswahl und Bestandserschließung. In: Hdb. d. Büchereiwesens, a. a. O., Nr. 205, 11. S. 130-191
315. Langfeldt, Johannes: Zur Geschichte des Büchereiwesens. In: Hdb. d. Büchereiwesens, a. a. O., Nr. 205, 1, 1. -9. Lieferung. S. 57-786 (abgeschl.)
316. Lenartz, Werner: Stunden um Dichtung. In: Pflug 5(1927/28). S. 112-119
317. Lenzner, Paul: Volksbühne und Bildungsarbeit. In: Soz. Bi. 3(1928). H. 5. S. 65 ff.
318. Leonhard, Wolfgang: Sowjet-Ideologie heute. II. Die politischen Lehren. Frankfurt/M.: Fischer 1962. 335 S. (Fischer Bücherei. Bücher des Wissens Bd461)
319. Lese- und Besprechungsabende in der Gothaer Stadtbibliothek. In: Volksbildung 46(1916). H. 15. S. 294 f.
320. Die deutsche Literatur und die Arbeiter I-VI (sign.: B. S.). In: Bibliothekar 2(1910). Nr. 12. S. 213 ff; 3(1911). Nr. 1. S. 223 ff; Nr. 2. S. 233-236; Nr. 4. S. 253 f; Nr. 5. S. 263 ff; Nr. 6. S. 273 ff
321. Literatur Veranstaltung leicht gemacht. Eine Anleitung zur Durchführung literarischer Veranstaltungen mit einem Verzeichnis literaturpropagandistischer Materialien. Hrsg. von der Stadt- und Bezirksbibliothek Dresden, dem Volkspark Großer Garten, Leitklub der Stadt Dresden und der Bezirkskonsultationsstelle für Klubarbeit Dresden. Bearbeitet von der Abtlg. Literaturpropaganda der Stadt- und Bezirksbibliothek Dresden. Redaktion: Manfred Schnabel. Dresden 1965. 75 S.
322. Literatur in der VHS. In: Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes für Leiter und hauptberufliche Mitarbeiter an Volkshochschulen. Frankfurt/M. Nr. 3. (April 1967). S. 4.
323. Deutsche Literatur in unserer Zeit. Mit Beiträgen von W. Kayser, B. von Wiese, W. Emrich, Fr. Martini, M. Wehrli, Fr. Heer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1959. 162 S. (kleine Vandenhoeck-Reihe 73/74)
324. Lockemann, Fritz: Literaturwissenschaft und literarische Wertung. München: Hueber 1965. 132 S.
325. Loewenberg, Jakob: Deutsche Dichter-Abende. Eine Sammlung von Vorträgen über neuere deutsche Literatur. (Mit einem Bildnis Detlevs von Liliencron.) Hamburg: Gutenberg 1904. 198 S.
326. Löwenfeld, Raphael: Die Dichter-Abende des Schiller-Theaters. Berlin: Paetel 1895. 23 S.
327. ders.: Dichter-Abende. In: Volksunterhaltung 1(1902). Nr. 9/10. S. 89 ff.
328. ders.: Volksunterhaltung in Deutschland. In: Volksunterhaltung 8(1906/07). Nr. 12. S. 161 ff
329. Loiskandl, Helmut: Index librorum prohibitorum. In: Kindlers Literaturlexikon. Zürich: Kindler 1965 ff. Bd. III, Sp. 2498 ff.
330. Lukács, Georg: Wider den mißverstandenen Realismus. Hamburg: Claassen 1958. 153 S.

331. ders.: Schriften zur Literatursoziologie. Ausgewählt und eingeleitet von Peter Ludz. Neuwied: Luchterhand 1961. 568 S. (Soziologische Texte. Hrsg. von Heinz Maus und Friedrich Fürstenberg. Bd. 9)
332. Luther, Paul: Deutsche Volksabende. Ein Handbuch für Volksunterhaltungsabende. 3., vermehrte und verbesserte Auflage Berlin: Hutten 1917 (1. Aufl. Berlin: Duncker 1903). 482 S.
333. Lyrik unserer Zeit. Gedichte und Texte, Daten und Hinweise. Mit 17 Autorenfotos, 4 Faksimiles und einer Gedichtinterpretation von Karl Korn. Gesammelt und hrsg. von Horst Wolff. Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1958. 84 S.
334. Maltzan, Hermann: Die Entwicklung deutscher Volksbühnen eine nationale Aufgabe. Vortrag gehalten im Saale der Königlichen Hochschule zu Berlin am 1. Mai 1889. Berlin: Walther & Apolant 1889. 21 S.
335. Mann, Otto: Geschichte des deutschen Dramas. Stuttgart: Kröner 1960. VIII, 638 S. (Kröners Taschenausgabe Bd. 296)
336. Mannheimer, A.: Die Bildungsfrage als soziales Problem. Jena: Fischer 1901. VIII. 156 S.
337. Marcuse, Ludwig: obszön. Geschichte einer Entrüstung. München: List 1965. 221 S. (List Taschenb. 295/96; Erstveröffentl. 1962)
338. Marschall, B.: Wolframbund. Mitteilungen des Zentralbildungsausschusses der katholischen Verbände Deutschlands. In: Volkskunst 14(1926). S. 8
339. Martini, Fritz: Poetik. In: Deutsche Philologie im Aufriß. 2., überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter hrsg. von Wolfgang Stammeler, Berlin: Erich Schmidt 1957. Bd. 1. Sp. 223-280
340. Karl-Marx-Jahr 1953. Anleitung für einen Leseabend "Karl Marx und Heinrich Heine". Hrsg. vom Zentralinstitut für Bibliothekswesen. Berlin/Leipzig: Volk und Wissen 1953. 24 S. (Arbeitsmaterial für die Bibliotheken der DDR. Reihe A: Bestandsaufbau und Bestandserschließung. 6. Folge)
341. Matzdorf, Paul und Scholz, Karl: Wegweiser für Volksunterhaltungsabende. Leipzig: Strauch o. J. (1910). 112 S.
342. Maurer, Otto: Die Behandlung des deutschen Schrifttums in der VHS, erläutert an Goethes "Herrmann und Dorothea". Berlin-Steglitz: Preßverband für Deutschland, Abteilung für Volksbildung 1920. 72 S.
343. Mehring, Franz: Gesammelte Schriften. Hrsg. von Thomas Höhle, Hans Koch, Josef Schleifstein. Mit einem Vorwort von Wilhelm Pieck. Berlin: Dietz 1960 ff. Bd. 1, 2: Geschichte der deutschen Sozialdemokratie 1, 11(1960). 44^x, 768 u. 766 S. Bd. 10, 11: Aufsätze zur deutschen Literatur 1, 11(1961). 24^x, 711 u. 627 S.
344. ders.: Die Freie Volksbühne. In: Neue Zeit 18(1900). 11. S. 530-535
345. Methodik der Erwachsenenbildung im Ausland. "Entrainement mental". Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e. V. Frankfurt/M. 1964. 74 S. (Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen Heft 10)
346. Methodische Anleitung für Vorleseabende. In: Bibliothekar 7(1953). H. 2. S. 117 f.
347. Minder, Robert: Deutsche und französische Literatur - inneres Reich und Einbürgerung des Dichters. In: Minder, R., Kultur und Literatur in Deutschland und Frankreich. Fünf Essays. Frankfurt/M.: Insel 1962. S. 5-43 (Insel-Bücherei Nr. 771)
348. Moering, Ernst: Die Sendung der Volksbühne. Gedanken über Grundlagen und Ziele unserer Arbeit. Berlin: Volksbühnen-Verlags- und Vertriebs-G. m. b. H. 1931. 48 S.
349. Möhring, Werner: Volkshochschule und Volksbücherei. In: BbBi. 7(1955). H. 3. A. S. 65-76
350. ders.: Möglichkeiten und Grenzen bibliothekarischer Arbeit im Rahmen der Erwachsenenbildung. In: BbBi. 15(1963). 1. S. 1-15

351. Müller, Joachim: Klassische Dichtung - aktuell. In: Freie VB 1(1947). S. 599-607
352. Müller, Otto: Volksbildungsabende. Köln: Bachem 1902. 38 S. (Sociale Tages-Fragen. Zwanglose Hefte, hrsg. vom Volksverein für das katholische Deutschland. 27. Heft)
353. Müller-Seidel, Walter: Probleme der literarischen Wertung. Über die Wissenschaftlichkeit eines unwissenschaftlichen Themas. Stuttgart: Metzler 1965. XII, 195 S.
354. Narciß, G. A.: Das Essener Verzeichnis der Schönen Literatur. In: BüBpf 12(1932). H. 1. S. 19-30
355. Nestriepke, Siegfried: Die Theaterorganisation der Zukunft. Volksbühnenbewegung und Sozialisierung des Theaters. Berlin: Wibker & Co. 1921. 48 S. Schriften des Verbandes der deutschen Volksbühnenvereine)
356. ders.: Wachsen und Wirken der deutschen Volksbühnenbewegung 1927-28. Geschäftsbericht des Verbandes der deutschen Volksbühnenvereine für die Zeit vom Juni 1927 bis Juni 1928, dem 9. deutschen Volksbühnentag in Mainz erstattet. Berlin: Volksbühnen-Verlag 1928. 150 S. (Schriften des Verbandes der deutschen Volksbühnenvereine Heft 20)
357. ders.: Das Theater in der Arbeiterkulturbewegung. In: Soz. Bi5(1930). H. 4. S. 100-109
358. ders.: Geschichte der Volksbühne Berlin. 1. Teil: 1890-1914. Berlin: Volksbühnen-Verlags- und Vertriebs-G. m. b. H. 1930. VIII, 432 S. mit 12 doppelseitigen Bildmontagen von Walter Prochnow.
359. ders.: Der Weg zur Volksbühne. Nach einem Vortrag von dem Hamburger Volksbühnentag 1948. Berlin-Grunewald: arani 1948. 48 S.
360. ders.: Die Volksbühnenbewegung vor neuen Aufgaben. Vortrag, gehalten auf dem Bremer Volksbühnentag 1956. Berlin-Wilmersdorf: Verlag des Verbandes der deutschen Volksbühnenvereine 1956. 27 S. (Sonderabdruck aus dem Protokoll des Volksbühnentages in Bremen, 22. -24. 6. 1956)
361. ders.: Neues Beginnen. Die Geschichte der Freien Volksbühne Berlin 1946-1955. Berlin-Grunewald: arani o. J. (1956). 286 S.
362. Neven Du Mont, Reinhold: Die Kollektivierung des literarischen Konsums in der modernen Gesellschaft durch die Arbeit der Buchgemeinschaften. Phil. Diss. Freiburg/Breisg. 1961. Köln 1961. 307 S.
363. Niederschriften über die Arbeitstagungen "Moderne Literatur in der VHS" vom 5. - 9. 12. 1960 in Soest und vom 11. -14. 12. 1961 in Münster/Westf. angefertigt von Hellmut Fleischhauer. Hrsg. vom Landesverband der VHSn von Nordrhein-Westfalen e. V. Dortmund. Bornstr. 1. (Fritz-Henssler-Haus). o. J. 7 u. 6 S., Anlagen: Teilnehmerlisten
364. Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena: Frommann 1808. 359 S.
365. Nörrenberg, Constantin: Die Bücher- und Lesehalle, eine Bildungsanstalt der Zukunft. Vortrag gehalten auf dem 28. Verbandstage der Rheinisch-Westfälischen Bildungsvereine am Sonntag den 27. September 1896 in Remscheid. Köln: Greven & Bechtold 1896. 20 S.
366. Nohl, Hermann: Die pädagogische Bewegung in Deutschland. In: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. v. H. Nohl u. L. Pallat. 1. Bd. Langensalza: Beltz 1933. S. 302-374
367. Nothnagel, Paul: Wege zum Kunsterleben. In: Die Volksbühne. Zs. f. soziale Theaterpolitik. Hrsg. v. A. Brodbeck. Berlin 4(1929/30). H. 10. S. 441-446
368. Oppel, Horst: Methodenlehre der Literaturwissenschaft. In: Deutsche Philologie im Aufriß. 2., überarbeitete Auflage. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachgelehrter her-

- ausgegeben von Wolfgang Stammer. Berlin: Erich Schmidt 1957. Bd. 1., Sp. 39-82
369. Overwien, Willi: Lesestunden heute? Aus der Praxis der Dortmunder Vorlesestunden. In: BdB. 3(1951). H. 6. S. 535-538
370. Pallat, Ludwig: Die Kunsterziehung. In: Handbuch der Pädagogik. Hrsg. von H. Nohl und L. Pallat. 3. Bd. Berlin-Leipzig: Beltz 1930. S. 408-428
371. Palleske, Emil: Die Kunst des Vortrags. Stuttgart: Krabbe 1892³ (1. Aufl. 1880). XVI, 276 S.
372. Pfannkuche, A. H. Th.: Was liest der deutsche Arbeiter? Auf Grund einer Enquete beantwortet. Tübingen u. Leipzig: Mohr (Paul Siebeck) 1900. 79 S., 1 Falttabelle
373. Picht, Werner: Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland. Braunschweig: Westermann 1950. 303 S.
374. Pielow, Winfried: Dichtung und Didaktik. 2. Auflage. Bochum: Kamp o. J. 146 S. (Kamps pädagogische Taschenbücher 16)
375. Pieske, Christa: Lesestunden für zeitgenössisches Schrifttum in der Kleinstadt. In: Kulturarbeit 6(1954). H. 11. S. 219 f.
376. Plage, F.: Literatur und Lebensgestaltung. In: BdBp. 9(1929). H. 1. S. 1-7
377. Pöggeler, Franz: Inhalte der Erwachsenenbildung. Freiburg/Breisg. - Basel-Wien: Herder 1965. VIII, 275 S.
378. Pohlmeier: Die Volksbühne, eine notwendige Wohlfahrtseinrichtung geistiger Art. In: Volksbildung 22(1892). Nr. 11. S. 89-91
379. Poppe, Theodor: Lese-Abende. In: Volksunterhaltung 8(1906). Nr. 6. S. 85-88
380. Pretzel, C. L. A.: Streifzüge durch die Volksliteratur. 1. Leitgedanken. In: Volksbildung 29(1899). Nr. 11. S. 283-285. VIII. Klassiker 30. (1900). Nr. 10 S. 253-255
381. Preusker, Karl: Bausteine I-III (zugleich zweite und vermehrte und gänzlich umgearbeitete Auflage der "Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbeschulen, Cameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbefleißes und allgemeiner Volksbildung). Leipzig: Hartmann 1835. XII. 262 u. 206 u. 200 S.
382. ders.: Förderungsmittel der Volkswohlfahrt in Bezug auf Wissenschaft, Kunst und Leben. Haus- und Handbuch für Jeden, welcher für sein und Anderer Wohl zu wirken wünscht. Staats- und Gemeinde-Beamten, Bildungsanstalten, Gelehrten-, Kunst-, Gewerbs-, Wohltätigkeits- und Lesevereinen, wie allen vaterlands- und Menschenfreunden insbesondere gewidmet. (Zugleich als Fortsetzung der Bausteine; Andeutungen über Sonntags- und Realschulen, Gewerbsbildung usw.; 2. Auflage). 1. Bd., 1. u. 2. Abtlg. (mehr nicht ersch.). Leipzig: Wiegand 1836. VI. 408 S.
383. ders.: Über öffentliche, Vereins- und Privat-Bibliotheken, sowie andere Sammlungen, Lesezirkel und verwandte Gegenstände, mit Rücksicht auf den Bürgerstand; Behörden, Bildungsanstalten, literarischen und Gewerbe-Vereinen, wie überhaupt jedem Wissenschaftsfreunde gewidmet. 1. Heft: Über Stadtbibliotheken für den Bürgerstand, deren Nützlichkeit, Gründungs- und Aufstellungsart, damit zu verbindende Sammlungen und Orts-Jahrbücher. 2. Heft: Über Vereins-, Schul-, Dorf- und Privat-Bibliotheken, wissenschaftliche Sammlungen, Lesezirkel-Einrichtung und verwandte Gegenstände. Leipzig: Hinrichs 1839 u. 1840. 156 u. 176 S.
384. ders.: Die Dorf-Bibliothek. Lesezirkel, Gemeinde- oder Kirchspiel- und Wander-Bibliotheken, zur Verbreitung nützlicher Bücher auf dem Lande und in kleinen Städten, mit Bezug auf Sonntags-Schulen und Unterhaltungs-Vereine; geschildert für die Landleute selbst, wie für deren Pfarrer, Schullehrer, Gutsherren, weltliche und geistliche Bezirks-Behörden und für ökonomische Vereine. Leipzig: Hinrichsche Buchhandlung 1843. 74 S.
385. ders.: Bürgerhalle. Anstalten und Einrichtungen zur gewerblichen, sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes; für ältere und jüngere Gewerbetreibende, städ-

- tische Behörden und Lehrer, Vorstände gewerblicher Bildungsanstalten, Lesevereine etc. geschildert. 3 Theile. Meißen: Klinkicht & Sohn o. J. (nach Schladebach, a. a. O., 1848). 92 u. 112 u. 166 S.
386. Das Problem der Didaktik. Bericht über den 5. Deutschen Pädagogischen Hochschultag 1962 in Trier. Weinheim: Beltz; Düsseldorf: Schwann 1963. 172 S. (Zs. f. Päd. 3. Beiheft 1963)
387. Programme des Ausschusses für Volksvorlesungen im Winterhalbjahr 1909/10. Frankfurt: Ausschuß für Volksvorlesungen 1909. Unpag.
388. Deutsche Prosa der Gegenwart (1945-1955). Bearbeitet von Willi Stremlau und Karl-Heinz Proße. Städtbücherei Berlin-Spandau 1957. 56 S.
389. Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands. Abgehalten zu Gotha vom 11. bis 16. 10. 1896. Berlin: Vorwärts 1896. 192 S.
390. Protokoll über die Verhandlungen des Parteitages der SPD. Abgehalten zu Mannheim vom 23. bis 29. 9. 1906; sowie Bericht über die Frauenkonferenz in Mannheim am 22. und 23. 9. Berlin: Vorwärts 1906. 488 S.
391. Raederscheidt, Georg: Theodor Körner als vaterländischer Dichter. (Literarische Vortragsstoffe und Vortragsentwürfe). In: Volkskunst 1(1912/13). H. 8/9. S. 304-307
392. ders.: Krieg und Literatur. In: Volkskunst 4(1915/16). H. 3/4. S. 105-112
393. "Die Räuber". Ein Schauspiel von Friedrich Schiller. Premiere der Neuinszenierung April 1960. Maxim Gorki Theater - Das kleine Theater Unter den Linden. Redaktion: Stolper. (Theater-) Heft 40. Berlin o. J. (1960) 30 S.
394. Literarischer Ratgeber des Borromäusvereins. 6., bedeutend erweiterte und veränderte Auflage des Literarischen Ratgebers der Bücherwelt. Hrsg. vom Generalsekretariat des Borromäusvereins. Bonn: Borromäusvereinsverlag 1926. VIII, 497 S.
395. Reble, Albert: Geschichte der Pädagogik. 7., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Klett 1964. 336 S. (Erziehungswissenschaftliche Bücherei. Reihe II. Geschichte der Bildung)
396. Reich, Emil: Die bürgerliche Kunst und die besitzlosen Volksklassen. Leipzig: Friedrich 1892. VIII. 276 S. dazu die Rezension von J. H.: Die bürgerliche Kunst und die besitzlosen Klassen. In: Neue Zeit 11(1893). 1. Bd. S. 334-339
397. Reich-Ranicki, Marcel: Deutsche Literatur in West und Ost. Prosa seit 1945. München: Piper 1963. 498 S.
398. ders.: Kein Lied mehr von der Glocke. Hans Magnus Enzensbergers gereinigte Schiller-Lyrik im Insel-Verlag. In: DIE ZEIT Nr. 37/1966 (9. 9. 1966). S. 17
399. Reinwald, Adalbert (Luntowski): Deutscherziehung durch Volkshochschulen. Hamburg: Deutschnationale Verlagsanstalt o. J. (um 1918). 36 S. (Flugschriften der 'Fichte-Gesellschaft von 1914'. Heft 5)
400. Reuter, Rudolf: Idee und Wirklichkeit der Erwachsenenbildung. Aufsätze, Vorträge und Denkschriften, besonders zum Büchereiwesen. Köln: Verlag der Löwe 1960. 234 S.
401. Reyer, Eduard: Entwicklung und Organisation der Volksbibliotheken. Leipzig: Engelmann 1893. 116 S.
402. ders.: Handbuch des Volksbildungswesens. Stuttgart: Cotta 1896. X, 274 S.
403. ders.: Organisation öffentlicher Bibliotheken für Stadt und Land. In: Zentralblatt 1(1900/01). Nr. 1/2. S. 6-11; Nr. 3/4. S. 53-56
404. Richter, Johannes: Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens. Ein Kulturproblem der Gegenwart. Leipzig: Quelle & Meyer 1909. 271 S.
405. Ritter, Emil: Unser Programm. In: Volkskunst 1(1912/13). H. 1. S. 1 f.

406. ders.: Volk und Kunst. In: Volkskunst 1(1912/13). H. 1. S. 3-6
407. ders.: Das Volk und die klassische Dichtung. Ein Gespräch. In: Volkskunst 2(1914). H. 11. S. 385-391
408. ders.: Volksabende. In: Volkskunst 2(1914). H. 6. S. 231-234
409. ders.: Volksabende. Richtlinien und Anweisungen für Unterhaltungs-, Bildungs- und Kunst-Abende. Mönchen-Gladbach: Verlag der Westdeutschen Arbeiter-Zeitung GmbH. o. J. (1917). 63 S. (Volkskunst-Bücherei)
410. ders.: Die Volksbildung im deutschen Aufbau. Mönchen-Gladbach: Volksvereins-Verlag GmbH. 1919. 93 S.
411. ders.: Kunst und Volksbildung. In: Volkskunst 8(1919). H. 3. S. 85 ff.
412. ders.: Eine Rechenschaft. In: Volkskunst 17(1929). H. 1. S. 1-6
413. Ritter, Karl Bernhard: Theater als Gemeinschaftsausdruck. In: Bühnenvolksbund 1(1925/26). H. 2. S. 1-5
414. Roethe, Gustav: Vom literarischen Publikum in Deutschland. Festrede im Namen der Georg-August-Universität zur akademischen Preisverteilung am 6. 6. 1902 gehalten. Göttingen 1902. 27 S.
415. Rosencrantz, Gerhard: Erlebtes Schauspiel. Aus der Theaterarbeit der VHS Bremen. In: Kulturarbeit 2(1950). H. 3. S. 55 f.
416. Rosenfeld, Fritz: Einiges über Ziele und Methodik des Arbeiter-Literaturunterrichts. In: Bildungsarbeit. Blätter für sozialist. Bildungswesen. Hrsg.: Robert Danneberg. Wien: Vorwärts 9(1922). Nr. 6. S. 43 f.
417. Roth, Günther, Die kulturellen Bestrebungen der Sozialdemokratie im kaiserlichen Deutschland. In: Moderne deutsche Sozialgeschichte. Hrsg. von Hans-Ulrich Wehler. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch 1966. S. 342-365 (Neue Wissenschaftliche Bibliothek 10. Geschichte)
418. Rubach, Christel: Die Volksbücherei als Bildungsbücherei in der Theorie der deutschen Bücherhallenbewegung. Köln: Greven 1962. X, 250 S. (Arbeiten aus dem Bibliothekar-Lehrinstitut des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 21)
419. Rudolf, Josef: Man diskutiert im Theater. In: Kulturarbeit 2(1950). H. 1. S. 10 f.
420. Rüttgers, Severin: Erweckung des Volkes durch seine Dichtung. Erwägungen und Hinweise zur volkhaften Erziehung. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung 1933. 207 S.
421. Ryan, Lawrence: Friedrich Hölderlin. Stuttgart: Metzler 1962. VIII, 89 S. (Realienbücher für Germanisten. Abteilung D: Literaturgeschichte. Bd. 20)
422. Saager, Adolf: Nochmals die Bibliothek Scherl. In: Das literarische Echo. Halbmonatsschr. f. Literaturfreunde. Hrsg. v. Josef Ettlinger. Berlin: Fleischel 10 (1907/08). H. 21/22 (1. 8. 1908). Sp. 1574-1577
423. Schablin, Charlotte: Dichtungen als Dokumente modernen Lebensgefühls. In: Berliner Abl. H. VIII (1959). S. 17-27
424. Schäfer, E. G.: Das Theater in der Diskussion. Theaterkurse an der Volkshochschule. In: Berliner Abl. H. VI (1958). S. 43-60
425. ders.: Die 'Lesebühne' an der Volkshochschule. Erfahrungsbericht über das gemeinsame Lesen von Dramen mit verteilten Rollen im Rahmen von Kursen. In: Berliner Abl. H. XVIII (1962). S. 140-147
426. Schäfers, Hans-Joachim: Zur sozialistischen Arbeiterbildung in Leipzig 1890-1914. Leipzig: Museum für Geschichte der Leipziger Arbeiterbewegung 1961. 251 S., 11 Beilagen (Schriftenreihe des Museums für Geschichte der Leipziger Arbeiterbewegung. Heft 5)

427. Schaller, Klaus: Der Gebildete heute. Sachwalter und Mitmensch. Bochum: Kamp o. J. 196 S. (Kamps pädagogische Taschenbücher Bd. 12: Allgemeine Pädagogik)
428. ders.: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Eine pädagogische Skizze. Heidelberg: Quelle & Meyer 1961. 124 S.
429. Schaumberger, Julius: Bildung und Kunstgenuß. In: Volksunterhaltung 6(1904). Nr. 7/8. S. 86-88
430. Schauspiel in Dortmund. Auswahlverzeichnisse zum Theaterspielplan. Bearbeitet von Norbert Engling und Ilse Hoven. Hrsg. von Fritz Hüser. Halbjährliche Folge 1-5 (1964-1966/67). Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1964 ff. x Umfang zwischen 12 und 40 S.
431. Scheffen, Wilhelm: Buch und Arbeiter. Grundsätzliches und Praktisches. Gotha/Stuttgart: Perthes A.-G. 1924. 125 S. (Zugleich erschienen als Nr. 6 der 'Mitteilungen' des Vereins zur Verbreitung guter volkstümlicher Schriften e. V. Berlin)
432. Scherer, H.: Die Literatur im Dienste der Volksbildung. In: Die Hochwacht, Mtschr. zur Wahrung u. Pflege dt. Geisteskultur. Hrsg. v. Karl Brunner 8(1918). H. 6/7. S. 113-118
433. Insel-Schiller. Hrsg. von Hans Mayer, Hans Magnus Enzensberger, Emil Staiger, Golo Mann u. a. Frankfurt/M. Insel 1966. 4 Bde., zus. 2816 S.
434. Schiller, Friedrich: Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet. Vorgelesen bei einer öffentlichen Sitzung der kurfürstlichen deutschen Gesellschaft zu Mannheim im Jahre 1784. In: Sämtliche Werke in 5 Bdn. Nach den Ausgaben letzter Hand unter Hinzuziehung der Erstdrucke und Handschriften. Verantwortl. für die Textredaktion: Jost Perfahl. - Mit einer Einführung von Benno von Wiese und einer Zeittafel von Helmut Koopmann in Bd. 1. München: Winkler o. J. (1968). Bd. V: Philosoph. Schriften/Vermischte Schriften mit Anmerkungen von H. Koopmann. S. 92-101
435. Schladebach, Betty: Karl Preuskers Bestrebungen für freie Volksbildung. Phil. Diss. Leipzig 1921. 124 S., III Tabellen, 5 S. Lit. verz., 1 S. Lebenslauf (pagn.) (Masch-schr.)
436. Schönbrunn, Walter: Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule. In: Die Erziehung 4(1929). S. 252-259
437. Schöne, Albrecht: Über politische Lyrik im 20. Jahrhundert. Mit einem Textanhang. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1965. 82 S. (Kleine Vandenhoeck-Reihe) 228/229
438. Scholz: Anleitung zur Ausführung von Volksabenden in kleinen Gemeinden. In: Volksbildung 35(1905). Nr. 11. S. 185-188
439. Schonauer, Franz: Deutsche Literatur im Dritten Reich. Versuch einer Darstellung in polemisch-didaktischer Absicht. Olten, Freiburg/Breisg.: Walter 1961. 196 S.
440. ders.: DDR auf dem Bitterfelder Weg. In: Neue Deutsche Hefte. Hrsg. v. Joachim Günther 13(1966). H. 1. (Nr. 109). S. 91-117
441. Schreiber, Adele: Das Berliner Schiller-Theater als Sozialinstitution. In: Zentralblatt 3(1902/03). Nr. 12. S. 177-184
442. Schrembs, Edigna: Literaturbetrachtung in der Erwachsenenbildung. In: Kulturarbeit 7(1955). H. 5. S. 94 f.
443. Schriewer, Franz: Zur Methodik des Leserkatalogs. In: BüBpf. 5(1925). H. 5. S. 261-272
444. ders. - Schuster, Wilhelm: Buchkritik und Buchauswahl vom Standpunkt des Volksbibliothekars. Zwei Aufsätze. Stettin: Verlag BüBpf. 1929. 63 S. (6. Beiheft zur BüBpf.)
445. ders.: Das Prinzip der Führung und Freiheit in der Bücherei. Referat, gehalten auf dem skandinavisch-deutschen Bibliothekarstreifen. In: BüBpf. 11(1931). H. 6. S. 385-394

446. ders.: Die Volksbücherei. Möglichkeiten und Grenzen. Leitsätze, niedergeschrieben Weihnachten 1934. In: Bücherei 2(1935). H. 5. S. 193-202
447. Schröder, Karl: Goethe im Lichte des Klassenkampfes. Eine Erinnerung und Mahnung zu seinem 100. Todestage. In: Soz. Bi. 7(1932). H. 1. S. 1-8
448. Schröder, W.: Der neue Flensburger Besprechungskatalog. In: BüBpf. 12(1932). H. 2. S. 115-119
449. Schultze, Ernst: Freie öffentliche Bibliotheken. Volksbibliotheken und Lesehallen. Stettin: Dannenberg 1900. XX. 362 S.
450. ders.: Wie wir unsere großen Dichter ehren sollten. Ein Wort über Dichter-Denkmäler und anderes. Mit einem Motto von Gustav Falke. Leipzig. Staackmann 1902. 32 S.
451. ders.: Die Verbreitung guter Literatur. München: Callwey o.J. 20 S. (Sonderabdruck aus dem Kunstwart XX, 20 u. 21)
452. Schulz, Erich: Über die Verbreitung guten Lesestoffs. In: Concordia 13(1906). Nr. 5. S. 61-64
453. Schulz, Heinrich: Die Kulturarbeit der Sozialdemokratie. Vortrag auf dem Görlitzer Parteitag. In: Arbeiter-Bildung 2(1921). H. 10. S. 225-228
454. ders.: Politik und Bildung. Hundert Jahre Arbeiterbildung. Berlin: J. H. W. Dietz Nachf. G. m. b. H. 1931. 104 S.
455. Schulz, Kurd: Der Bauernroman und seine Bedeutung für die Büchereiarbeit: In: BüBpf. 9(1929). H. 2. S. 94-108
456. ders.: Die Burgkinder - Vor dem Sturm - Das Wunschkind. Ein literaturgeschichtlicher Vergleich als Beitrag zur Literaturpädagogik der Volksbücherei. In: BüBpf. 11(1931). H. 5. S. 312-328
457. ders.: Bauernromane. Stettin: Verlag BüBpf. 1933 (13. Beiheft zur BüBpf.)
458. Schulze, Otto: Die Frage der ästhetischen Erziehung, eine Lebens- und Existenzfrage für unser Volk und für unsere Jugend. Magdeburg: Frieze & Fuhrmann 1902. 65 S.
459. Schuster, Wilhelm: Historische und andere Irrtümer in der Kritik der Volksbildungsbewegung. In: BüBpf. 7(1927). H. 7. S. 367-388
460. ders.: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des deutschen Büchereiwesens im Spiegel der Leipziger Zentralstelle. In: BüBpf. 8(1928). H. 5. S. 293-322
461. ders.: Wege und Ziele der jüngeren Bücherhallenbewegung. In: BüBpf. 9(1929). H. 2. S. 109-114
462. ders.: Die Neuordnung des Preußischen Büchereiwesens. In: Bücherei 1(1934). H. 1. S. 9-17
463. ders.: Die Volksbücherei im neuen Reich. In: Bücherei 1(1934). H. 7/8. S. 342-348
464. ders.: Die Dichterlesungen der N. S. -Kulturgemeinde und die Berliner Volksbüchereien. In: Bücherei 3(1936). H. 6. S. 332 f.
465. ders.: Wesen und Aufgaben der Bücherei. In: Hdb. d. Büchereiwesens, a. a. O., Nr. 205, 1(1. Lieferung). S. 14-56
466. Seidenfaden, Theodor: Volkstümliche Einführungen in Dramen. In: Volkskunst 4(1915/16). H. 1. S. 21 f.
467. ders.: Erziehung durch Dichtung. In: Volkskunst 11(1923). H. 4/6. S. 35 ff.
468. Seidler, Herbert: Die Dichtung. Wesen-Form-Dasein. Stuttgart: Kröner 1959. XI, 712 S. (Kröner Taschenausgabe Bd. 283)
469. Seiffert, Helmut: Bibliothek und Bibliothekar - von außen gesehen. In: BdB. 17(1965). 1. S. 67-73

470. Selo, Heinz: "Die Kunst dem Volke". Problematisches aus den Jugend- und Kampfsjahren der Berliner Volksbühne. Berlin: Volksbühnen-Verlag 1930. 219 S.
471. Setzer, Joh.: Unsere Arbeiterbüchereien. In: Arbeiter-Bildung 2(1921). H. 9. S. 209-211; H. 10. S. 236-240
472. Siemsen, Anna: Schöne Literatur als Zeitspiegel. In: Kulturwille 2(1925). Nr. 12. S. 245-247
473. dies.: Soziale Dichtung. In: Sozialistischer Literaturführer. 1. Jahrbuch der "Bücherwarte" 1927. Hrsg. vom Reichsausschuß für Sozialistische Bildungsarbeit. Berlin 1927. S. 67-72
474. Siemsen, August: Sozialdemokratie und Volkshochschule. In: Soz. Bi. 2(1927). H. 11. S. 161-164
475. Skorna, Hans Jürgen: Grundfragen der Literaturpädagogik in der Lehrerbildung. In: Pädagogische Rundschau 17(1963). H. 11. S. 923-931
476. ders.: Zum Problem der literarischen Wertung. (Als Antrittsvorlesung gehalten am 11. 5. 1964 in der Pädagog. Hochschule Kaiserslautern.) in: Pädagogische Rundschau 18(1964). H. 12. S. 1125-1137
477. ders.: Die moderne Literatur in didaktischer Sicht. Weinheim: Beltz 1965. 84 S. (Schriften der Pädagog. Hochschule Kaiserslautern. Bd. 5, Hrsg. v. Friedrich Kreppe)
478. Soziologie des Volksbildungswesens. Hrsg. v. Leopold von Wiese. München, Leipzig: Duncker & Humbolt 1921. XIV, 578 S. (Schriften des Forschungsinstituts für Sozialwissenschaften in Köln. Bd. 1)
479. Spael, Wilhelm: Das Buch im Geisteskampf. 100 Jahre Borromäusverein. Bonn: Borromäus 1950. 403 S., 9 Bilder
480. Sprache und Wirklichkeit. Essays. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag 1967. 262 S. (dtv 432)
481. Staiger, Emil: Versuch über den Begriff des Schönen. In: Trivium. Schweizerische Vjschr. f. Lit. wiss. u. Stilkritik. Zürich: Atlantis 3(1945). H. 3. S. 185-197
482. Stein, Alexander: Vorschläge für die Winterarbeit. In: Soz. Bi. 1(1926). H. 8. S. 113-116
483. Stein, Ottilie: Der volksbildnerische Wert guter Rezitationsabende. Vortrag, gehalten auf der 34. Hauptversammlung der "Gesellsch. f. Vervr. v. Volksb." in Straßburg 1904. In: Volksbildung 34(1904) Nr. 11. S. 258-261
484. Steinberg, Horst: Literatur und Politik. Zu einem Seminar der Heimvolkshochschule Falkenstein v. 13. -18. April 1964. In: Hess. Bl. 14(1964). H. 4. S. 324-326
485. Steindorf, Gerhard: Die Intention der deutschen Volkshochschulen. Eine Untersuchung an Hand der Arbeitspläne. Phil. Diss. Mainz 1959. Mainz: Ditter 1960. IV. 253 S.
486. Stender, Rosina: Leserausspracheabende. In: Bibliothekar 3(1949). H. 6. S. 378
487. Stephani, Heinrich: System der öffentlichen Erziehung. Berlin: Frölich 1805. XXIV, 415 S.
488. Stolte, Heinz: Über Antinomien der Literaturpädagogik. In: Erziehung und Schule in Theorie und Praxis. Festschrift zur Einweihung des neuen Hauses f. d. Erziehungswiss. Seminar und das Pädagog. Institut d. Uni Hamburg. Hrsg. v. Georg Geißler u. Hans Wenke. Weinheim: Beltz 1960. S. 102-109
489. ders.: Drei Aspekte des literaturkundlichen Unterrichts. In: Pädagogische Rundschau 15(1961). H. 1/2. S. 92-99
490. Streit um die Literaturgeschichte in Volkshochschulen. In: Freie VB 1(1947). S. 430 f.

491. Ströbel, H.: Jugend, Volk und Literatur. In: Neue Zeit 20(1902). II. S. 496-505
492. Strothmann, Dietrich: Nationalsozialistische Literaturpolitik. Ein Beitrag zur Publizistik im Dritten Reich. 2., verbesserte und mit einem Register ausgestattete Auflage. Bonn: Bouvier 1963. V (unpagn.) 507 S.
493. Süskind, W. E.: Dem fällt bei Glocken manches ein. Noch ein Wort zu Enzensbergers Schiller-Auswahl. In: DIE ZEIT Nr. 48/1966 (25. 11. 1966). S. 23
494. Sulz, Eugen: Literarische Kunst und ihre Wirkung. In: BüBpf. 12(1932). H. 2. S. 96-102
495. Tanzmann, Bruno: Denkschrift zur Begründung einer deutschen Volkshochschule. Gartenstadt Hellerau bei Dresden: Verlag der Wanderschriften-Zentrale 1917. 96 S.
496. Teichmann, Hans: Dichtung findet neuen Lebensraum. Die Dichterlesungen der N.S.-Kulturgemeinde im Winter 1935/36. In: Bücherei 3(1936). H. 6. S. 329-332
497. Tews, Johannes: Handbuch für volkstümliche Leseanstalten. Theoretisch-praktische Anleitung zur Begründung und Verwaltung von Volksbibliotheken in Stadt und Land. Berlin: Verlag von Leonhard Simion Nf. 1904, XII, 144 S., Anhang: Formulare
498. ders.: Begriff und Aufgabe der freien Volksbildungsarbeit. Vortrag, gehalten auf der Rothenburger Tagung des Ausschusses der Deutschen Volksbildungsvereinigungen. In: VBArchiv 6(1919). S. 201-218. Vgl. auch die Aussprache hierzu ebenda. S. 219-230
499. Theater in Dienst der Erwachsenenbildung. In: VHSiW 2(1950/51). Nr. 4. S. 5 f.
500. Thilo, Martin: Das Bibliothekswesen in der Sowjetischen Besatzungszone Deutschlands. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Bonn, Berlin: Deutscher Bundes-Verlag 1965. 243 S. (Bonner Berichte aus Mittel- und Ostdeutschland. Hrsg. v. Bundesministerium für Gesamtdeutsche Fragen)
501. ders.: Druckverzeichnisse aus Mitteldeutschland. In: BüBi. 18(1966). 1. S. 552 f.
502. Tietgens, Hans: Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung. Unter Mitarbeit von Heinz L. Matzat, Hans Müller, Johannes Weinberg. Braunschweig: Westermann 1967. 273 S. (Theorie und Praxis der EB. Hrsg. von der Pädagog. Arbeitsstelle des DVV)
503. Ulahöfer, Robert: Wohin steuern die Richtlinien des Deutschunterrichts? Die Geschichte des Deutschunterrichts im Spiegel der Lehrpläne: In DU 16(1964). H. 1. S. 5-33
504. Umgang mit literarischen Texten. Mit Beiträgen von H. Tietgens, A. Franz, K. Greifenstein, P. Stoltzenberg, H. Kärgel, D. Becker, B. Urbaschek, Hrsg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. Frankfurt/M. 1964. 110 S. (Arbeitsunterlagen für Volkshochschulen. H. 11)
505. Der literarische Verein an der Meisenburg. Eine Festgabe zum 50jährigen Bestehen des Vereins. 1859-1909. Kettwig, Essen, Kupferdreh: Flothmann o. J. 80 S., 2 Tafeln
506. Vilmar, August Friedrich Christian: Vorlesungen über die Geschichte der deutschen National-Literatur. Marburg-Leipzig: Elwert 1845. XVIII, 659 S.
507. Vogel, Martin Rudolf: Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert. Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte. Stuttgart: Klett 1959. 147 S. (Beiträge zur Erwachsenenbildung. Veröffentlichungen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes durch die Pädagog. Arbeitsstelle des DVV in Frankfurt/M. Zur Geschichte der EB. Bd. 3)
508. Völker im Spiegel der Literatur. Eine Bücherverzeichnisreihe. Hrsg. von Fritz Hüser. Dortmund: Städt. Volksbüchereien 1947 ff. (bis 1967: 12 Folgen)
509. Volkmann-Schluck, K.H.: Die Kunst und der Mensch. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Frankfurt/M.: Klostermann 1964. 30 S. (Wissenschaft und Gegenwart. Heft 26)

510. Volksbildungsarbeit. Ergebnis der Rheinischen Volksbildungswoche 4. - 8. Oktober 1920 zu Köln. Hrsg. von B. Marschall. Köln: Gonski 1921. 190 S.
511. Volksbildungsfragen der Gegenwart. Vorträge, gehalten auf den Vortrags- und Übungskursen für freiwillige Volksbildungsarbeit, veranstaltet von der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Berlin: Gesellsch. f. Verbr.v. VB 1913. 2 Bde. (Kursus 1912 u. 1913). VIII, 288 S. u. VIII, 223 S.
512. Die deutsche Volksbühne. Protokoll der Gründungstagung des Bundes Deutscher Volksbühnen Berlin 16. - 18. Mai 1947. Berlin: Henschel & Sohn 1947. 111 S.
513. Freie Volksbühnen. In: Neue Zeit 11(1892/93), II. Nr. 43. S. 481-485
514. 16. - 22. Volksbühnentag. Vertretertagungen (ab 18. : Tagungen) des Verbandes der deutschen Volksbühnen-Vereine e.V. 1954-1966. Berlin: Verband der deutschen Volksbühnen-Vereine e.V. 1954-1966. (Schriften des Verbandes der deutschen Volksbühnen-Vereine e.V. Heft 5, 6, 8-12)
515. Volkshochschularbeit. Aus Theorie und Praxis der Volkshochschule Düsseldorf. Hrsg. von Heinrich Heinrichs. Düsseldorf: Volkshochschulgemeinde 1926. 78 S.
516. Wann glücken Volkskunstabende? 2. Flugschrift des Dürerbundes zur ästhetischen Kultur. München: Callwey 1905. 16 S.
517. Die Volksunterhaltung. Vorträge und Berichte. Stenographischer Bericht über den Ersten Kongreß für Volksunterhaltung am 13. und 14. November 1897 zu Berlin. Hrsg. von Raphael Löwenfeld. Berlin: Dümmler 1898. 136 S.
518. Die Volks-Unterhaltungsabende nach Bedeutung, Entwicklung und Einrichtung. Ein Weg zur geistigen und sittlichen Einheit des deutschen Volkes. Hrsg. vom Vorstand der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung. Berlin: Verlag der Abegg-Stiftung d. Gesellsch. f. Verbreitung f. VB 1891 (benutzt: Neue Ausgabe von 1894). 48 S.
519. Die Volksunterhaltungsabende der literarischen Gesellschaft in Hamburg. In: Concordia 10(1903). Nr. 6. S. 76-79
520. Vom häuslichen Vorlesen. 5. Flugschrift des Dürerbundes zur ästhetischen Kultur. München: Callwey 1906. 16 S.
521. Über Vorlesestunden, Vorschläge, Hinweise und Programme. Rendsburg: Verein für das Bücherwesen in Schleswig-Holstein e.V. 1952. 45 S. (Veröffentlichung der Bücherkundlichen Arbeits- und Auskunftsstelle für die Erwachsenenbildung in Schleswig-Holstein)
522. Voß, Karl: Deutsche Literaturkunde an Volkshochschulen. Zur Thematik des Literaturunterrichts in der Erwachsenenbildung. Halle/Saale 1949. 16 S. (Schriftenreihe der Landesvolkshochschule Sachsen-Anhalt zu Fragen der Erwachsenenbildung. Hrsg. von Erich Emmerling. Heft 5)
523. Waas, Adolf: Unsere Lesekreise und Leseabende. In: Hefte 11(1927). H. 2. S. 65-70; 112-114
524. Wachler, Ludwig: Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Frankfurt/M.: Verlag der Hermannschen Buchhandlung 1818-1819. 2 Bde. VIII, 222 S. u. 322 S.
525. Wallraf, Karlhein: Soziologische Probleme der unteren Grenze. In: BdB. 3(1951). H. 9. S. 792-796
526. Walther, E. J.: Kunstpädagogisches über die Volks- und Jugendschrift in: Volksbildung 35(1905). Nr. 15. S. 249-252; Nr. 16. S. 266-269
527. Wanner, Paul: Sprache und Dichtung an der Abendvolkshochschule. In: Tagungsberichte des Hohenrodter Bundes (Als Manuskript gedruckt). Stuttgart: Silberburg, 1. Bd. 1923-1927. S. 54 f.
528. Was liest unser Volk? Mahn- und Weckruf eines Volksfreundes. Berlin: Thormann & Goetsch 1893. 22 S.

529. Was das Volk liest und lesen soll. In: Volksbildung 27(1897). Nr. 9. S. 113 f.
530. Weber, Erich: Das Freizeitproblem. Anthropologisch-pädagogische Untersuchung. München/Basel: Reinhardt 1963. 360 S.
531. ders.: Die Freizeitgesellschaft und das Buch. Literaturpädagogische Aufgaben der Schule. München: Ehrenwirth 1967. 65 S. (Schriften der Pädagogischen Hochschulen Bayerns. Hrg. von Marian Heitger und Hans Schiefele)
532. Wehr, Georg: Lyrik und Volk. In: Volksbildung 39(1909). Nr. 4. S. 62-64
533. Wehrli, Max: Wert und Unwert in der Dichtung. Köln & Olten: Hegner 1965. 48 S.
534. Weimann, Richard: Unsere künstlerische Bildungsarbeit. In: Soz. Bi. 2(1927). H. 10. S. 148 ff.
535. Weimar, Volker: Die 'Bücherrunde' - ein gelungenes Experiment. In: BuBi. 13(1961). 1. S. 400 ff.
536. Weisedel, Wilhelm: Die Musen in unserer Welt. In: Wirklichkeit und Wirklichkeiten. Aufsätze und Vorträge. Berlin: Gruyter & Co. 1960. S. 173-181
537. Weismantel, Leo: Wilhelm Tell. Schillers Vermächtnis an das deutsche Volk. Berlin-Frankfurt/M.: Verlag der Arbeitsgemeinschaft 1922. 116 S. (Die Bücher der Arbeitsgemeinschaft. Im Einvernehmen mit dem preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung hrsg. von Werner Picht. 1. Bd.)
dazu die Rezension von Reichwein, Adolf: Leo Weismantel, "Wilhelm Tell, Schillers Vermächtnis an das deutsche Volk". In: 3(1921/22). H. 9. S. 253-255
538. Weisweiler, C.: Literarische Volksbildung. In: Volkskunst 10(1921/22). H. 11/12. S. 189-201
539. Weitbrecht, Richard: Geschichte der Deutschen Dichtung von den Anfängen bis zur Gegenwart. Stuttgart: Engelhorn 1880. XI, 454 S. (Frauen-Bibliothek. Ein Cyclus von Werken über Kunst und Wissenschaft für Frauen und Jungfrauen)
540. Weitsch, Eduard: Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Ein Programm. Jena: Diederichs 1918. 20 S. (Tat-Flugschriften Nr. 27)
541. Wendling, Willi: Die Volksbildungsbestrebungen des deutschen Katholizismus im 19. Jahrhundert. Phil. Diss. Heidelberg 1934. Würzburg: Triltsch 1937. 63 S.
542. Wengraf, Edmund: Literatur und Gesellschaft. In: Neue Zeit 7(1889). S. 241-248
543. Weniger, Erich: Wilhelm Raabe und das bürgerliche Leben. In: Die Sammlung 6 (1951). H. 6. S. 348-363; H. 7. S. 376-382
544. ders.: Didaktik als Bildungslehre. Teil 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Eine Einführung in die Methodenlehre. Weinheim: Beltz 1962⁴⁺². 100 u. 82 S.
545. Die Werkinterpretation. Hrg. von Horst Enders. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1967. XV, 394 S. (Wege der Forschung Bd. XXXVI)
546. Wetekamp, W.: Volksbildung-Volkserholung-Volksheime. Neue Wege zu ihrer Förderung. Berlin: Gaetner 1900. 24 S. (Vorträge und Aufsätze aus der Comenius-Gesellschaft. 8. Jg. 1. Stück)
547. Ein Wettbewerb im Lande Sachsen. Wettbewerb zur Gestaltung von Leseabenden und Vorlesestunden in MAS-, Dorf-, Betriebs- und Stadtbüchereien. In: Bibliothekar 3 (1949). H. 5. S. 306 ff.
548. Wewe, Meinolf: Buchhandel und Volksbildung. In: Börsenblatt für den deutschen Buchhandel. Frankfurter Ausgabe. 12(1956). Nr. 82 (12.10.1956). S. 1429 f.
549. Wie gewöhnt man an guten Lesestoff? München: Callwey 1906. 32 S. (7. Flugschrift des Dürerbundes zur ästhetischen Kultur)
550. Wiegand, Julius: Von Vorträgen über Dichter. In: Volkskunst 1(1912/13). Nr. 1. S. 21-26

551. ders.: Literarische Vortragsstoffe. Die Lyrik der Befreiungskriege. In: Volkskunst 1(1912/13). H. 6/7. S. 249-252
552. ders.: Die Literaturgeschichte in der Volksbildung. In: Volkskunst 14(1926). H. 9. S. 353-358
553. Wiese, Benno von: Friedrich Schiller. 3., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Metzler 1963 (1. Aufl. 1959). XXI, 867 S.
554. Wille und Werk. Ein Handbuch des Bühnenvolksbundes. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft in der Reichsgeschäftsstelle des Bühnenvolksbundes unter Leitung von Wilhelm Karl Gerst. Berlin: Bühnenvolksbundverlag 1928. XI, 303 S.
555. Wilpert, Gero von: Sachwörterbuch der Literatur. 4., verbesserte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner 1964. VIII, 795 S. (Kröners Taschenausgabe Bd. 231)
556. Witkoski, Georg: Was sollen wir lesen und wie sollen wir lesen? Vortrag, gehalten im Auftrag des Vereins für Volksunterhaltung in der Alberthalle zu Leipzig. Leipzig: Hesse 1907 (26. -30. Tausd.). 32 S.
557. Wohlmannstetter, Hans: Zum Problem der ästhetischen Volksbildung. In: Volkskunst 2(1914). H. 6. S. 221-227
558. "Christa Wolf: Der geteilte Himmel". Klubabend. Erarbeitet von der Methodischen Abteilung für allgemeine öffentliche Bibliotheken bei der Berliner Stadtbibliothek. In: Bibliothekar 17(1963). H. 8. S. 868-875
559. Vom Wolframbund. In: Volkskunst 12(1924). H. 4/6. S. 36 f.
560. Wolgast, Heinrich: Das Elend unserer Jugendliteratur. Ein Beitrag zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig: Wunderlich 1922⁶ (1. Aufl. 1896). VIII, 291 S.
561. ders.: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Vortrag, gehalten auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz, Pfingsten 1902. Leipzig: Wunderlich 1903. 23 S.
562. ders.: Ganze Menschen. Ein sozial-pädagogischer Versuch. Berlin-Schöneberg: Buchverlag der 'Hilfe' 1910. 139 S.
563. Wort und Wirklichkeit. Hrsg. von der bayrischen Akademie der Schönen Künste. München: Oldenbourg 1961. 163 S.
564. Württemberg, Gustav: Edle Einfalt und stille Größe? Der geistige Umbruch und die Volkshochschule. In: Freie VB 1(1947). S. 581-587
565. Wulf, Joseph: Literatur und Dichtung im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1966. 537 S. (roro ro Bd. 809-811; zuerst erschienen Gütersloh: Mohn 1963)
566. ders.: Theater und Film im Dritten Reich. Eine Dokumentation. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt 1966. 489 S. (ro ro ro Bd. 812-814; zuerst erschienen Gütersloh: Mohn 1964)
567. Zangerle, Ignaz: Die Rolle der Dichtung in der Erwachsenenbildung. In: Neue Volksbildung. Hrsg. vom Bundesministerium für Unterricht. Wien VII, Mentergasse 11, 15(1964). H. 2. S. 69-76
568. Zeitgeist und Literaturpädagogik. Hrsg. von Wilhelm Schuster. Stettin: Verlag BdBpf. 1930. 88 S. (10. Beiheft zur BdBpf.)
569. Zerkaulen, Heinrich: Einführung in lyrische Gedichte. In: Volkskunst 2(1914). H. 1. S. 12-15
570. ders.: Gedicht-Einführung. "Über allen Gipfeln ist Ruh" von Goethe. In: Volkskunst 2(1914). H. 1. S. 21
571. Zetkin, Clara: Kunst und Proletariat. In: Ausgewählte Reden und Schriften Bd. 1: Auswahl aus den Jahren 1889-1917. Mit einem Vorwort von Wilhelm Pieck. Berlin: Dietz 1957. S. 490-505. Zuerst abgedruckt in: Für unsere Mütter und Hausfrauen. Beilage Nr. 7 und 8 zur 'Gleichheit'. Zs. f. d. Interessen der Arbeiterinnen. Stuttgart, Januar 1911

572. Ziele und Wege der Deutschen Volkshochschule. Hrsg. von W. Dieck. 1. Bd. : Ein Gang durch die deutschen Bildungsstoffe. 2. Bd. : Von der dänischen Heimvolkshochschule zur deutschen Abendvolkshochschule. M. -Gladbach 1923 u. 24. 149 u. 252 S.
573. Zifreund, Viktor: Der Widerstreit formaler und stofflicher Grundsätze als das eigentliche Problem der unteren Grenze. In: BüBi. 3(1951). H. 9. S. 785-788
574. ders. : Zum Problem der Buchauswahl und des Bestandsaufbaues. In: BüBi. 5(1953). H. 6. S. 514-520
575. ders. : Das Ausleihgespräch. Zugleich ein Beitrag zur Diskussion über Theken- und Freihandbücherei. In: BüBi. 6(1954). H. 9/10. S. 870-877
576. Zimmermann, Josef: Zur pädagogischen Buchauswahl für die Volksbücherei. In: Die Bücherwelt. Zs. d. Borromäusvereins e. V. Bonn: Verlag d. Borromäusv. 25(1928) S. 273-277
577. ders. : Vorlesestunden und Volksbildungsabende. Anleitung, Dichtung und Vortragsfolgen. Musikalischer Teil von J. Zoumer, Bonn: Verlag d. Borromäusvereins 1929. 151 S.
578. Zink, Georg: Über die literarische Gedenkstunden in den städt. Volksbildungsanstalten in Heidelberg. In: Volksbildung 42(1912). Nr. 14 S. 276 f.