

20. Georg Heike, Hrsg.: **Phonetik und Phonologie**
21. Hubert Schleichert, Hrsg.: **Logischer Empirismus — Der Wiener Kreis**  
Ausgewählte Texte mit kommentierender Einleitung und bibliographischem Anhang
22. Peter von Rüden, Hrsg.: **Das Fernsehspiel**  
Möglichkeiten und Grenzen
23. Wolfgang Girke / Helmut Jachnow, Hrsg.: **Sowjetische Soziolinguistik**
24. Jürgen Link: **Die Struktur des literarischen Symbols**  
Theoretische Beiträge am Beispiel der späten Lyrik Brechts
25. Siegfried J. Schmidt: **Pragmatik II**  
Zur Grundlegung einer expliziten Pragmatik
26. Thomas Cramer / Horst Wenzel, Hrsg.: **Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte**
27. Reinhold Wolff, Hrsg.: **Psychoanalytische Literaturkritik**  
Ein Reader mit kommentierender Einleitung
28. Frieder Busch / Renate Schmidt-von Bardeleben, Hrsg.: **Amerikanische Erzählliteratur 1950—1970**  
Dargestellt in 17 Einzelanalysen ihrer wichtigsten Vertreter
29. Peter Hinst: **Logische Propädeutik**  
Eine Einführung in die deduktive Methode und logische Sprachanalyse
30. Jürgen Landwehr: **Text und Fiktion**  
Zu einigen literaturwissenschaftlichen und kommunikationstheoretischen Grundbegriffen
31. Erich Straßner, Hrsg.: **Nachrichten**  
Entwicklungen, Analysen, Erfahrungen
32. Achim Eschbach: **Zeichen — Text — Bedeutung**  
Bibliographie zu Theorie und Praxis der Semiotik
33. Georg Klaus: **Rationalität — Integration — Information**  
Entwicklungsgesetze der Wissenschaft in unserer Zeit
34. Peter Nusser, Hrsg.: **Anzeigenwerbung**
35. Eckard König: **Theorie der Erziehungswissenschaft**  
Bd. 1: Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik  
Bde. 2 und 3 („Normative Sätze“ und „Erziehungswissenschaft als praktische Disziplin“) iVb.

Jutta Wermke, Hrsg.

# Comics und Religion

Eine interdisziplinäre Diskussion

1976

Wilhelm Fink Verlag München

956  
1

<sup>13</sup> Vgl. hierzu vom Verf.: „Dogma, Hierarchie und kritisches Bewußtsein“, in: W. Weymann-Weyhe (Hrsg.): Offene Kirche, Analysen zur Situation, Modelle der Praxis, Düsseldorf 1974 bes. S. 21–25.

<sup>14</sup> G. Lanczkowski: Mythos, in: LThK 27, Sp. 746.

<sup>15</sup> G. Lanczkowski: a.a.O.

<sup>16</sup> Superman, 2. Superband, EHAPA Verlag 1974 S. 81.

<sup>17</sup> a.a.O. S. 90.

<sup>18</sup> a.a.O. S. 37.

<sup>19</sup> Etwas anderes ist die mögliche Loslösung etwa der „Superman“-Geschichten von ihren Texten und ihre Verselbständigung in den Tagträumen von Kindern und Jugendlichen. Hier könnte die Sache durchaus ernsthafter werden. Doch handelt es sich dann um eine neue, mit den hier zu untersuchenden Texten nur in lockerer Verbindung stehende Fragestellung, die Thema einer psychologischen Untersuchung sein müßte.

<sup>20</sup> Damit soll nicht die Möglichkeit bestritten werden, manche Stoffe aus pädagogischen Gründen ‚comic-haft‘ wiederzugeben. Vgl. hierzu einige Beispiele in: Brigitte Blasius / Karl-Heinz Ohlig: Jesuskurs. Ein Sachbuch für 8–12 jährige, München/Düsseldorf 1973, S. 70–72; 80; 82; 84; 98. Aber diese Methode kann nur sehr zurückhaltend und sparsam angewandt werden.

## Norbert Groeben

### MYTHOS CONTRA ERKLÄRUNG: DIMENSIONEN EINES PSYCHOLOGISCHEN KONFLIKTS

#### Semantische und pragmatische Aspekte der Analyse von Comics

Mitte der sechziger Jahre hat die Literaturdidaktik ihre historische Belastung des Verhaftetseins in Traditionen der anthropologisch-hermeneutischen Pädagogik überwunden: sie hat sich aus den selbsterwählten Zwängen der propagandaartigen Wertungen gegen ‚Schundliteratur‘ etc., wie es z. B. die Kampagnen gegen die Comics Ende der fünfziger Jahre stilrein demonstrieren, gelöst und hat den Versuch unternommen, das, was in unserem Kultur- und damit Wertungsbereich als ‚Trivilliteratur‘ firmiert, zunächst einmal rein deskriptiv zu analysieren und zu erarbeiten. Sie hat damit – relativ spät, aber doch – das ursprüngliche Prinzip des Weberschen Wertfreiheitspostulats für die Sozialwissenschaften, nämlich Wertungen (präskriptive Sätze) nicht unzulässig als wissenschaftliche Erkenntnisse, d. h. mit der Objektivitätsdignität von deskriptiven Sätzen, zu behaupten, verwirklicht und auf diese Weise einen bedeutenden Platz innerhalb der mit Texten befaßten Kommunikationswissenschaften eingenommen; eine immerhin so bedeutende Funktion, daß von ihr aus (in Verbindung natürlich mit anderen, jetzt hier nicht analysierbaren Tendenzen) fruchtbare Anregungen für die Literaturwissenschaft generell zur Erweiterung ihres ernsthaft bearbeiteten Gegenstandsbereichs über sog. ‚Hochliteratur‘ hinaus resultierten. Wenn daher die Methodik dieser weitgehend inhaltsanalytisch-ideologiekritisch arbeitenden Literaturbetrachtung hier kritisiert werden soll (Teil I), so nicht, um die differenzierteren deskriptiven Ansätze und Zielsetzungen gerade der ideologiekritischen Literaturdidaktik-Forschung zu behindern oder zurückzunehmen; sondern vielmehr, um die noch nicht überwundenen anthropologisch-ideologischen Implikationen auch dieser Phase der doch wenigstens zunächst einmal auf das empirische Phänomen (des Literaturkonsums, so wie er sich empirisch darstellt) hinzielenden Literaturanalyse aufzudecken und so die Entwicklungsmöglichkeiten hin zu einer interdisziplinär zu konstituierenden, empirischen Text- und Kommunikationswissenschaft zu verstärken (indem die Notwendigkeit dieser Entwicklung aufgezeigt wird). Die *Kritik an dem beobachtbaren (content-analytischen) Methodenmonismus* soll dabei die (praktisch) unvermeidbaren (Menschenbild-)Implikationen solcher methodologischer Einschränkung herausarbeiten: die Implikationen werden sich auf weiten Strecken

als mythologische herausstellen. Damit ergibt sich die paradox anmutende Situation, daß eine ‚Trivialliteratur‘analyse, die – ideologiekritisch – mythische Dimensionen an ihrem Gegenstand realisiert, durch bestimmte methodologische Beschränkungen ebensolche Dimensionen in ihrer eigenen Forschung (bezüglich der Leser-Person) mitschleppt. Das gilt auch (und besonders) für die Analyse von Comics, in der die mythologische Perspektive von Anfang an eine bedeutende Rolle gespielt hat (vgl. *Baumgärtner* 1965); in einem Band, der die Wirkung/Funktion von Comics hinsichtlich der (Ersatz)Befriedigung von (quasi)religiösen Bedürfnissen gerade über die mythischen Dimensionen der Comics(inhalte) thematisiert, konkretisiert und rechtfertigt sich die angezielte methodologische Kritik unter drei Aspekten: zum ersten fungiert der Gegenstand ‚Comics‘ als paradigmatisches Beispiel für (das metatheoretische Konstrukt – vgl. *Kreuzer* 1967; *Waldmann* 1973; *Groeben* 1975 b) ‚Trivialliteratur‘; zum zweiten ist die Frage nach einer mythologischen Dynamik über den Gegenstand (Comics) hinaus – m. E. legitimerweise – auch auf die wissenschaftliche Analyse und ihre Methoden hin auszuweiten; zum dritten bezieht sich die daraus resultierende Kritik – notgedrungen – auch auf die Beiträge dieses Bandes, die sich (akzentuiert-ausschließlich) einer (i. w. S.) inhaltsanalytischen Methodik bedienen (s. o. die Beiträge aus religionshistorischer, -soziologischer und literaturwissenschaftlich-hermeneutischer Sicht) und macht u. U. die auf dem Hintergrund dieser Methodik unvermeidbaren Beschränkungen der Frage- und Antwortmöglichkeiten verständlich, die für einen Empiriker bei einer solchen Behandlung der Themenstellung (‚Comics – Mythen– Religion‘) besonders hervorstechen. Die *konstruktiv-alternativen Möglichkeiten* einer differenzierteren und möglichst zugleich umfassenderen Fragestellung/Themenbehandlung soll der *zweite Teil des Beitrags* in der Skizzierung eines entsprechenden Forschungsprogrammes (auf der Grundlage der Kritikergebnisse des Teil I) umreißen.

### 1. Mythos als Methode

Methodologisch-mythologische Aporien der Inhaltsanalyse von ‚Trivialliteratur‘.

#### 1. Methode und Intersubjektivität

Die akzentuiert ideologiekritische Phase der Literaturdidaktik (wie ich sie schlagwortartig nennen möchte<sup>1</sup>), erarbeitet sich den Gegenstandsbereich der sog. ‚Trivialliteratur‘ vorwiegend (i. w. S.) contentanalytisch: d. h. es werden (nicht wie in der ‚klassischen‘ Literaturwissenschaft einzelne Werke in ihrer Einmaligkeit oder Literaturgattungen nach ihren Formprinzipien, sondern) Textsorten nach bestimmten, möglichst aussagekräftigen (konstanten) Kategorien (inhaltlicher wie formaler Art, besser: auf semantischer wie syntaktischer Ebene) analysiert; also das Helden-, Menschenbild, die Gesellschaftsstruktur, Rolle und Funktion bestimmter ge-

ellschaftlicher Minderheiten, Berufsrollen, Privaträume etc. der ‚Trivialliteratur‘ analysiert – und sodann aus diesen Analysen heraus die Motivation, Bedürfnisbefriedigung, Funktion und Wirkung der Textsorten für und bei ihren Lesern erschlossen. Dabei ergibt sich für Comics (wie für andere ‚Trivialliteratur‘texte), daß diese Texte ideologisch wirken, indem sie herrschende gesellschaftliche Normen und Menschen-/Gesellschaftsbilder unterstützen, und durch diese Affirmation Bedürfnisse der Eroberung, Durchschaubarkeit, Veränderbarkeit von Welt erfüllen, die dem Leser in Realität nicht befriedigt werden. Durch die eskapistisch-fiktionale Befriedigung dieser Bedürfnisse, deren wegen der größeren Entfremdung der Arbeits- und Lebenssituation im übrigen der Unterschicht(US)-Angehörige mehr bedarf als der Mittelschicht(MS)-Angehörige, wird der ‚Trivialliteratur‘leser aber gleichzeitig zur Anpassung an eine nichttransparente und nichtveränderbare Welt gezwungen. Diese immer und immer wieder gesicherten ideologiekritischen Ergebnisse der Contentanalyse von ‚Trivialliteratur‘(-konsum, -texten etc.) (vgl. z. B. *Baumgärtner* 1965; 1973; *Dahrendorf* 1973; *Langenbucher* 1974; *Nusser* 1973; *Pforte* 1974; *Richter & Vogt* 1974; *Waldmann* 1973; *Zimmermann* 1970) sind aber bei näherem Hinsehen u. U. nur ein Artefakt des immer gleichen ideologiekritischen Impetus, nicht eine Konsequenz intersubjektiv einwandfreier methodischer Textanalysen; denn es lassen sich durchaus große *intersubjektive Differenzen* je nach Einstellungsperspektive des Verfassers nachweisen. So kommen z. B. *Wiener* (1970) und *Wermke* (1973) bei der Analyse von Abenteuercomics (besonders „Superman“) hinsichtlich der Rolle der Intelligenz zu völlig verschiedenen Ergebnissen:

#### Wiener:

die Intelligenz ist dem super-schurken überlassen, sie ist sein kennzeichen und seine waffe... (135)  
der denker will die macht, weil er das glück des kleinen mannes nicht findet. der denker ist irr. mit seinem denken überrollt er gefühllos die natürliche ordnung... (137)  
der superheld zeigt der welt, daß man auf die Intelligenz stärker hindreschen muß, als es die polizei vermag... (138)  
die Intelligenz ist feindlich, weil sie die welt verändert... (140)  
in der nun folgenden entscheidenden phase verzichtet der held vollends auf die ihm zu gebote stehenden plumpen listen und zerschlägt mit stählernen fäusten, herausgefordert und aufgebracht, das arsenal der Intelligenz... (140)

#### Wermke:

Es ist zweifellos richtig, daß die Helden und ihre Gegner häufig im Nahkampf abgebildet sind. Interessant ist aber, was die entscheidende Wende im Handlungsablauf herbeiführt: Körperkraft oder Intelligenz? Eine Untersuchung der angegebenen Hefte hat folgendes Ergebnis erbracht: In 5 von 7 Geschichten ist es *Supermans* überlegene Intelligenz oder eine List, durch die die Entscheidung herbeigeführt wird... In den 9 „*Batman*“-Heften entscheidet 4mal die Intelligenz<sup>5</sup> und 5mal die körperliche Überlegenheit. In 10 der 22 Hefte bringt eine List *Tarzan* den Sieg. Beide Möglichkeiten sind also weitgehend gleich häufig entscheidend, so daß Behauptungen wie die S. Kluwes: „Die Problembewältigung erfolgt bei ihnen (Zusatz d. Verf.: den

Superhelden) mit der Faust“ und „Ergebnis aller Kämpfe in den Superhelden-Comics ist die eindeutige Niederlage der Intelligenz“ in dieser Einseitigkeit schlicht falsch sind. (136 f.)

Diese Gegenüberstellung läßt deutlich erkennen, daß es mit der Inter-subjektivität des methodischen Vorgehens nicht zum besten bestellt sein kann; *Wermke* weist selbst darauf hin, daß die bisherigen Ergebnisse der contentanalytischen Bemühungen häufig den strikten und differenzierten Nachweis ihrer Datenbasis vermissen lassen (1973, 32). Es geht hier nicht darum, *Wiener* oder *Wermke* recht zu geben (obwohl *Wermke* wenigstens auf die Hefte ihrer Analyse hinweist), sondern darum, methodologische Konsequenzen zu ziehen: diese werden u. a. deutlich, wenn man die Funktion der List in den beiden Kategorisierungen betrachtet; bei *Wiener* wird die List nur als ein retardierendes Moment vor der endgültigen, brachialen ‚Problemlösung‘ durch den Helden betrachtet, *Wermke* dagegen ordnet die List der Handlungswende zu und setzt sie als Indikator für die problemlösende Intelligenz des Superhelden an. Beides aber geschieht ohne explizite, und besonders ohne vorhergehende Diskussion und Begründung; hier zeigt sich paradigmatisch, daß die bisherige Inhaltsanalyse der (‚Trivial‘)Literaturdidaktik über weiteste Strecken die *methodologischen Anforderungen* der in der Kommunikationsforschung entwickelten Methode der content-analyse *nicht erfüllen*: die Explikation und Begründung apriorischer bzw. empirischer Kategorien/Einheitensysteme, die quantifizierende Frequenzanalyse aufgrund dieser Kategorieneinteilung und die Sicherung von Objektivität durch die Angabe präziser Zuordnungsregeln (von einzelnen Texteinheiten zu bestimmten Kategorien), die auch verschiedene, unabhängige Auswerter zum gleichen Ergebnis kommen lassen (vgl. *Berelson 1956; Herrmann & Stäcker 1969; Holsti 1968; Ritsert 1972; Wersig 1968*). Dieses methodologische Ungenügen der bisherigen literaturwissenschaftlichen Analysen muß unweigerlich dazu führen, daß sich die theoretische (ideologiekritische oder bei *Wermke* z. B. Comics- bzw. Comicleser-verteidigende) Perspektive (als Voreinstellung) gegenüber dem Gegenstand z. T. verselbständigen kann – und damit die (anthropologischen) Implikationen dieser Perspektiven notwendig unüberprüft bleiben (und d. h. ohne Falsifikationsgefahr immer wieder mitgeschleppt werden können).

## 2. Geltungsbreite der Methodik

Daß ganz erhebliche (unüberprüfte) anthropologische Implikationen bei der ideologiekritischen Literaturdidaktik eine Rolle spielen, wird u. a. durch einen paradoxen Gegensatz belegt: so gering auch – wie dargelegt – die methodische Sicherheit der Analysen ist, so außerordentlich breit wird dennoch die Geltung der gewonnenen Ergebnisse angesetzt: mit den inhaltsanalytischen Ergebnissen der ‚Trivialliteratur‘analyse wird

nicht nur die Textsorte beschrieben, nein auch der Leser dieser Textart(en) konstituiert: und hier wiederum nicht nur dessen Motivation zur Lektüre, sondern auch die Wirkung und Funktion der Lektüretexte auf den Lesenden behauptet – und als erwiesen betrachtet. So *weitgehende Geltungsbehauptungen*, nur auf der doch relativ schmalen Grundlage der Textanalyse, sind allein möglich, wenn eine Fülle von unbekannten Größen und/oder Variablen der Leserpersönlichkeit als konstant, irrelevant oder als schon bekannt angesetzt werden. Besondere Schwierigkeiten macht dabei der Schluß von der Textanalyse in beide Richtungen: auf die *Lektüremotivation* und die *Wirkung/Funktion des Textes* hin. Die Geltungsbehauptung für die Motivationsseite ist immerhin von einiger theoretischer Stringenz: wird durch die Textanalyse doch die Seite der Zielcharakteristika angegeben, auf die sich die Antizipation der Bedürfnisbefriedigung des Lesers bei der Lektüreauswahl ausrichtet; man kann also mit einer gewissen Berechtigung die Hypothese aufstellen, daß der Leser von ‚Trivialliteratur‘, wenn diese Textsorte per Kontrasteffekt Entlastung von einer verunsichernden, mit Problemen belastenden, entfremdenden Arbeits- und Lebenswelt (besonders der US) bietet, diese Literatur aus einem Bedürfnis nach Versicherung, Bestätigung, Normanpassung heraus eskapistisch als Lektüre wählt. Diese Hypothese konnte mittlerweile auch empirisch durch die Überprüfung der Motivations- und Bedürfnisstrukturen von Jugendlichen gesichert werden (vgl. z. B. *Dahrendorf 1970; Groeben & Scheele 1975; Rosenmayr 1966; Scheele 1974*). Die ideologiekritische Literaturdidaktik aber geht über diese Behauptungen noch hinaus und sieht in der *Wirkung* der durch sie herausanalysierten Textcharakteristika starke ideologisch-manipulative Dimensionen. Diese Dimensionen herauszuarbeiten und damit gleichzeitig zu kritisieren, ist konstitutive Perspektive der ideologiekritischen Literaturdidaktik – so z. B. *Baumgärtner* in Bezug auf Comics:

„... daß die Comics ein bedenkliches, wenn nicht gefährliches Bild von Welt, Mensch und Gesellschaft vermitteln, das – was besonders die Abenteuer-Comics betrifft – von Momenten der Autoritätsgläubigkeit, Rassismus und Ausrottungstendenzen gegenüber dem Gegner bestimmt wird. .. Angesichts dieser Situation muß die Auseinandersetzung mit den Comics vornehmlich als Aufgabe der politischen Bildung erscheinen, die einerseits über die tatsächlich gesellschaftlich gegebene Realität zu informieren und andererseits die ‚Absurdität der Comics-Welt‘ .. durch einen kritischen Vergleich mit jener zu entlarven hätte.“ (1974, 30)

Damit aber hat sich die Literaturdidaktik in eine kurzschlüssige (und daher vitiöse) *Aporie zwischen Deskription und Kritik* gebracht: denn der empirische Impetus zum Ansetzen am realen Literaturkonsum der Schüler führt auf der Motivationsseite zur Feststellung von Entspannungs-, Eskapismusbedürfnissen etc., die nicht wie früher einfach augenschließend negiert, sondern als legitim akzeptiert werden. Andererseits wird – bedingt durch den einzigen methodischen Zugang: die (methodologisch überdies suboptimal eingesetzte) Inhaltsanalyse – den gleichen Textcharakteristika eine ideologisch-manipulative Funktion zugeschrie-

ben, die natürlich kritisch abzulehnen und innerhalb des Literaturunterrichts möglichst aufzuheben ist. Durch die Überziehung des Geltungsanspruchs der inhaltsanalytischen Ergebnisse sind die gleichen Textcharakteristika einmal als motivierend (empirisch) zu akzeptieren und andererseits als ideologisierende zu kritisieren: diese Quadratur des Kreises ist dann auch noch im Unterricht didaktisch zu realisieren! Die entsprechenden Lernziele spiegeln diese Aporie der bisherigen ideologiekritischen Literaturdidaktik klar wieder, so z. B. bei *Dahrendorf*: Comics sollen sowohl zu genießen gelernt werden als auch dieses Genießen, die Faszination, die Lesemotivation rational in ihren Ursachen erkannt und die ideologischen Funktionen verdeutlicht werden (nach *Baumgärtner* 1974, 32). Wie das psychologisch konkret möglich sein soll, bleibt undeutlich: denn nach *Dahrendorf* selbst entsteht die Entspannung (und damit Bedürfnisbefriedigung) u. a. durch die ‚kognitive Folgenlosigkeit‘ der Lektüre, wird diese durch den Unterricht (Bewußtmachung) zerstört, so muß auch die Motivation zerstört werden; es ist daher gar kein Wunder, daß sich die Schüler in realistischer Antizipation der ‚kritischen Aufarbeitung‘, die da auf sie zukommt, z. T. gegen die Einbeziehung ihrer eskapistischen Lektürestoffe in den Unterricht wehren (*Lienert* 1974, *Rauch* 1971). Aufrechterhaltung der Motivation und ideologiekritische Distanzierung gleichzeitig werden doch für die meisten Schüler vermutlich eine psychologische Unmöglichkeit sein.

„Wer tatsächlich auf Superman angewiesen ist, ist rationaler Kritik nicht zugänglich. Wer rationaler Kritik zugänglich ist, wird – wenn überhaupt – Superman nur mit Herablassung lesen und jederzeit wieder beiseite legen können. So setzt die linke Kritik, die ja ‚emanzipatorisch‘ sein will, bei ihren Lesern letztlich doch voraus, was sie bezweifelt: daß sie zu rationaler Urteilsbildung fähig sind und – ein wichtiger zweiter Schritt – daß sie sich vernünftig verhalten, also sich nach ihren rationalen Einsichten verhalten.“ (*Zimmermann* 1974, 260)

Die Aporie liegt konkret darin, daß auf der Motivationsseite psychische Dispositionen empirisch konstatiert und akzeptiert werden, die unter Lernzielaspekten auf der Funktions-/Wirkungsseite wieder negiert werden. Aus dieser Aporie kommen auch Entwürfe nicht heraus, die den Widerspruch durch etwas psychologischere Fassung des ‚emanzipativen‘ Lernzielbereichs vermeiden wollen: *Waldmann* (1973) z. B. will die affektiv-emotionalen, irrationalen Kompensationen des Realitätsdrucks durch ‚Trivialliteratur‘ in der Konsumentenrolle durchaus akzeptieren (57) und nur durch andere ‚Leserrollen‘ transzendieren:

„Der Schüler soll wissen, daß er ein Recht zum Konsum dieser Literatur in dieser Leserolle hat. Vor allem soll er erkennen, daß es seine Entscheidung ist, wenn er die Trivialliteratur gegenüber die Leserolle affirmativ wirkenden Unterhaltenwerdens einnimmt, und daß er ihr gegenüber prinzipiell auch andere Leserollen, etwa eine kritische Leserolle, einnehmen kann.“ (65)

Auch hier ist wieder zu fragen, ob nicht alle bisherigen Ergebnisse der Rollenanalyse dafür sprechen, daß eben jene auf ‚Trivialliteratur‘ angewiesenen US-Angehörigen diese implizierte Rollenflexibilität gerade nicht haben (sondern nur die sowieso nicht ‚existentiell‘ auf solche Textsorten angewiesenen MS-Angehörigen; vgl. *Habermas* 1971). Andererseits ist aber auch zu fragen, ob die in solchen Ansätzen implizierte Annahme, daß jenes ‚Unterhaltenwerden‘ notwendig ‚affirmativ‘ wirken muß, empirisch zutrifft oder nicht. *Wermke*, die die Identifizierung von Motivation und Wirkung zu vermeiden sucht, gibt gute Gründe dafür an, daß eine solche affirmative Wirkung nicht immer und notwendig vorhanden sein muß: z. B. die eindeutig unrealistischen Hinweisreize der abenteuerlichen Fiktionalität, die für den Leser im Normalfall u. U. eine eindeutige Trennung von ‚Spiel und Ernst‘ (Fiktion und Realität) möglich machen (vgl. die umfangreiche Forschung der Entwicklungspsychologie zur entwicklungsbedingten Trennbarkeit von Spiel und Ernst im Laufe des Kindesalters); dabei ist natürlich nicht verkannt, daß diese grundsätzliche Trennbarkeit unter manipulativen Zwecken durch „Vermengung der fiktionalen und der realen Ebene“ aufgehoben werden kann (1973, 177). Doch sowohl die Trennbarkeit wie die manipulative Vermischung der Ebenen müßten explizit empirisch erforscht werden, um (wenigstens vorläufig) gültige Aussagen zu diesen Fragen machen zu können. Die Identifizierung von Motivations- und Funktionsseite durch die bisherige ideologiekritische Literaturdidaktik vermeidet gerade solche Fragestellungen und empirischen Untersuchungen, indem die Methode der i. w. S. Inhaltsanalyse der Textsorten unzulässig überinterpretiert wird: denn „dieser direkte Schluß vom Inhalt der Lektüre auf den Inhalt des Leserhirns ist zu kurz“ (*Wermke* 1973, 46); die skizzierte Aporie in ihrer gegenwärtigen Form ist daher ein *Artefakt der überinterpretierten Identifikation von Motivations- und Wirkungsseite beim Leser*. Die inhaltliche, fundierende Vorstellung, die in dieser Identifizierung manifest wird, aber ist ein undifferenziertes, monolithisch-mythologisches Menschenbild, das als Subjektmodell hinter die eigenen ideologiekritischen Ansprüche der Literaturdidaktiker zurückfällt (und damit allerdings auch die Ideologiekritik gegen empirische Kritik immunisiert). Ich will versuchen, durch Aufweis der wichtigsten (psychologischen) Undifferenziertheiten dieses Subjektmodells das Monolithische an diesem Menschenbild ansatzweise herauszuarbeiten und damit gleichzeitig die – empirischen – Fragestellungen zu seiner (inhaltlichen und methodischen) Überwindung zu skizzieren.

### 3. Das Menschenbild: Monolithik

Die in der Identifizierung von Motivations- und Wirkungsseite (beides erschlossen aus den Textcharakteristiken) beim Leser manifest werdende Monolithik des zugrundeliegenden *Subjektmodells* (zur Berechtigung solcher Wortbildung: ‚Monolithik‘ vgl. *Barthes* 1964, 101) läßt sich



besonders in zwei Dimensionen deutlich machen: in der *interindividuellen Undifferenziertheit* und in der *intraindividuellen Bruchlosigkeit* dieses Menschenbildes.

### 3.1. Interindividuelle Wechselwirkungen?

Undifferenziert erscheinen die Implikationen der ideologiekritischen Literaturdidaktik zunächst bezüglich der interindividuellen Transitivity der (manipulativen) Wirkung von ‚Bestätigungs‘literatur wie der (angezielt) emanzipatorischen Wirkung der didaktischen Unterrichtsbemühungen über alle Schüler hinweg. Schon bei der manipulativen Wirkung von ‚Trivalliteratur‘-texten wird z. T. die zumindest grobe Trennung in US- und MS-Angehörige, die auf der Motivationsseite über das Entfremdungs-/Eskapismuskonstrukt und seine schichtspezifische Ausprägung eingeführt wurde, wieder verschüttet: denn kaum ein Literaturdidaktiker diskutiert konkret und explizit, inwiefern z. B. US-Kinder Comics notwendigerweise (psychologisch notwendig) affirmativ lesen, während MS-Kinder die gleichen Comics u. U. nur in einer ‚Entspannungs-Leserrolle‘ (vgl. o. Waldmanns Konzeptualisierung) rezipieren bei gleichzeitig vorhandenen Distanzierungsmöglichkeiten hinsichtlich des politisch-ideologischen Gehalts – und worin konkret die psychischen Dispositionen zu dieser Fähigkeit der eskapistischen Entspannung und gleichzeitigen ideologischen Distanzierung bestehen. Und dabei ist zu erwarten, daß es über die schichtspezifischen Variablen hinaus eine Fülle von persönlichkeitspezifischen Dispositionen geben wird, die mit der potentiellen ideologisch-affirmativen Wirkung von ‚Konsumliteratur‘ in Interaktion (Wechselwirkung) treten: es sei nur das oben von *Wermke* übernommene Beispiel der manipulativen Verwendbarkeit von literarischen Klischees, Projektions-, Identifikationsmöglichkeiten etc. aufgenommen; hier ist u. U. zu erwarten, daß solche Spiel(Fiktion)-/Ernst (Realität)vermengungen völlig schichtunabhängig – oder eventuell gar entgegengesetzt zur oben besprochenen Richtung – je nach den Dispositionen der Phantasie-Aktivität einzelne Jugendliche für die manipulativen Textdimensionen anfälliger machen als andere (vgl. parallel die Ergebnisse der Synästhesieforschung, *Werner* 1966). All diese Fragen (bzw. dieser Fragetyp) *nach den möglichen Text-Schülerdispositions-Wechselwirkungen* bleiben bisher in der ideologiekritischen Literaturdidaktik ungestellt. Folgerichtig wird auch in den didaktischen Unterrichtsbemühungen keine Differenzierung bzw. Spezifizierung hinsichtlich einzelner Schülergruppen unternommen; dabei ist auf der Grundlage der möglichen Wechselwirkung zwischen Text und Schülermerkmalen hinsichtlich der (Bestätigungs-)Wirkung von ‚Trivalliteratur‘ auch gerade für die (emanzipatorische) Effektivität der Unterrichtsansätze (-methoden, die ‚Trivalliteratur‘ in die unterrichtliche Behandlung miteinzubeziehen) eine bedeutsame Wechselwirkung mit den Schülermerkmalen zu erwarten. Innerhalb der Pädagogischen Psychologie ist ein solches Modell der Wechselwirkung-Unterrichtsmethode-Schülermerkmal (vgl. *Flammer*

1973) seit längerem unter dem Aspekt der Unterrichtsindividualisierung expliziert und diskutiert (zumeist unter dem Titel der sog. ATI-Forschung: aus dem amerikanischen ‚aptitude-treatment-interaction‘). Der ATI-Aspekt ist zwar auch ohne Modellexplikation grundsätzlich längst in der Bildungspraxis realisiert – Blinde werden anders unterrichtet als Sehende, Schwachsinnige anders als Hochbegabte –, doch die Sicherung von Schüler-Unterrichts-Interaktionen innerhalb einer Schulebene bedarf umfangreicher Forschungsanstrengungen (vgl. die in Übersichtsreferaten mitgeteilten bisherigen Ergebnisse der ATI-Forschung: *Flammer* 1973; 1975). Solche empirischen Forschungsanstrengungen über die i. w. S. inhaltsanalytische Textbetrachtung hinaus aber müßte die Literaturdidaktik (auch und gerade ‚Trivalliteraturdidaktik‘) unbedingt unternehmen, um dem Schüler und dem thematischen (Text)Kommunikationsprozeß gerecht zu werden. Dann könnte sich u. U. zeigen (*eine* mögliche ATI-Hypothese), daß die manipulative Wirksamkeit der Texte wie die emanzipatorische Wirksamkeit des Unterrichts beide – nur gegenläufig – von der systematischen Verbundenheit der subjektiven Kognitionssysteme (vgl. kognitive Stile/kognitive Strukturiertheit; *Harvey, Hunt & Schroder* 1961; *Seiler* 1973) bzw. der Integriertheit/Desintegration der kognitiven mit der affektiven Personenebene abhängen: je größer die Integriertheit, desto eher u. U. bei affektiv befriedigenden Textrezeptionen auch kognitive Übernahme der (potentiell ideologischen) Aussagendimensionen, je mehr Desintegration möglich, desto eher u. U. eine Trennbarkeit von affektiver Entlastung und (nichtübernommenen) Kognitionssystemen<sup>2</sup>. Dieses letzte Beispiel deutet an, daß die Vernachlässigung der interindividuellen Wechselwirkungen durch die ideologiekritische Literaturdidaktik eventuell lediglich ein Indikator sein könnte für eine noch *tiefer liegende Monolithik*, die man bei Berücksichtigung der interindividuellen Wechselwirkungen in Konsequenz des Forschungs- und Frageverlaufs aufgeben müßte: die intraindividuelle Bruchlosigkeit des Menschenbilds (gleich Subjektmodells).

### 3.2. Intraindividuelle Brüche?

Die ideologiekritische Literaturdidaktik (zumindest in der bisherigen Phasenmanifestation) lebt nämlich z. T. davon, ein intraindividuell undifferenziert-leeres und damit bruchloses Subjektmodell anzusetzen, sonst müßte sie die eigene Kritik der Kritik der realen Möglichkeiten von Schülern, Lehrern und Texten aussetzen – und sie gegenüber diesen Möglichkeiten eventuell zumindest teilweise zurücknehmen. Die intraindividuelle Bruchlosigkeit des fundierenden Menschenbildes resultiert dabei z. T. aus der Identifizierung von politisch-soziologischen mit ästhetisch-literarischen – und eventuell noch pädagogischen – Dimensionen; u. a. haben *Wermke* (1973) und *Waldmann* (1973) auf solche Identifizierungen hingewiesen (und ihnen entgegenzuarbeiten versucht). Eine intraindividuelle Bruchlosigkeit (der Schülerperson z. B.) wird damit impliziert, weil die Literaturdidaktik als Ziel gleichzeitig die literarästhetische

Einsicht (in die Faszinations-, Motivationsprozesse der Textcharakteristika) und die politisch-soziologische Emanzipierung (über den ideologisch anpassenden Konsumtionsprozeß hinaus) anstrebt – und dann doch wohl auch als durch den Schüler erreichbar ansetzt. Hier aber ist psychologisch zu fragen: ist es nicht realistischer, Niveauunterschiede (der Entwickeltheit und Differenzierung) *zwischen Funktions-/Interessenbereichen innerhalb einer Person* anzusetzen? Ist es nicht möglich, daß manche Bereiche als Ausfälle innerhalb einer Persönlichkeitsstruktur erscheinen, daß z. B. ein logisch Hochbegabter psychologisch – eventuell besonders was die Interaktions-/sozialpsychologische Intelligenz angeht – ausgesprochen minderbegabt ist? Ist es nicht denkbar, daß der unpolitische ‚Elfenbeinturm‘-Wissenschaftler zwar zu beklagen ist, aber u. U. psychologisch nur schwer vermeidbar, weil die unentwegte hochmotivierte Entwicklung auf einem Gebiet zu Verkümmern auf anderen führt – führen muß (?) – und wo sie nicht muß, doch vielleicht von der Person explizit in Kauf genommen wird? Die Fragen geben sich unschwer als rhetorische zu erkennen: die wissenschaftliche Psychologie hat es permanent mit solchen inter- und intraindividuellen Differenzierungen zu tun. Das ist auch gar nicht verwunderlich, wenn man sich nur einmal grundlegend verdeutlicht, welche potentiellen Informationsmengen der Mensch zu verarbeiten hat und daß er bei dieser Verarbeitung unumgänglich die meisten Bereiche außerordentlich grob gerastert (im Vergleich zu den optimalen Möglichkeiten) verarbeiten muß, um einige wenige so fein als möglich strukturieren zu können. Auch in der Entwicklung des Menschen wird durch Lernplateaus sowie den Wechsel von passiven und aktiven Phasen ganz deutlich, daß man sich nicht auf allen Gebieten gleichzeitig entwickeln und ausdifferenzieren kann. Eine Fülle von Bereichen muß immer konstant gehalten werden, damit man in anderen neue Verarbeitungsmechanismen entwickelt, überprüfen etc. kann. Das gilt, wie die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion verdeutlicht hat, auch und unhintergebar für wissenschaftliche Entwicklung: wenn man z. B. nach Berechnungen aufgrund der Newtonschen Gravitationstheorie mit einem Fernrohr den bis dahin unbekannten Planeten Uranus sucht – zur Überprüfung eben dieser Theorie von Newton –, so muß dabei die ganze im Beobachtungsinstrument manifeste Theorie der Optik als konstant, wahr, unhinterfragt angesetzt werden, sonst ist eine Prüfung der thematischen Hypothese nicht möglich. Alle Theorien gleichzeitig zu variieren/befragen/entwickeln, ist dem menschlichen Informationsverarbeitungssystem nicht möglich (vgl. Groeben & Westmeyer 1975, 196 ff.). Und da es ihm in den höchsten, entwickeltsten Ausprägungen nicht möglich ist, wäre es unlogisch, diese Möglichkeit für vorgeordnete Entwicklungsstadien anzunehmen. Von hier aus gesehen ist es unumgänglich, daß der Mensch immer mit intraindividuellen Entwicklungs-/Ausprägungsvarianzen, Differenzen, Brüchen und so fort zu kämpfen haben wird. Solche Brüche sind besonders zwischen den emotionalen, rationalen (kognitiven) und behavioralen (Verhaltens-) Dimensionen und Ebenen innerhalb von Personen zu erwarten; daher ist es

auch so unrealistisch (wie im Zitat von Zimmermann 1974, 261 – s. o. – betont) vom durchgehend vernünftigen Verhalten der Leser (daß sie „sich nach ihren rationalen Einsichten richten“) auszugehen. Damit aber wird seinerseits die kognitive (psychische) Funktion der in den Lernzielen der ideologiekritischen Didaktik implizierten Bruchlosigkeit des Menschenbilds deutlich: die Monolithik des Subjektmodells dient auch hier der Vereinfachung der Weltsicht, in diesem Fall der ‚wissenschaftlichen‘ (?) Weltsicht – und damit der *Immunisierung des ideologiekritischen Impetus gegen die empirische Verunsicherung*. Im Überziehen der Interpretation der inhaltsanalytischen Methodik wird es möglich, in die wissenschaftlichen Geltungsbehauptungen ein Subjektmodell einzubauen, das in seiner Undifferenziertheit und Bruchlosigkeit eindeutig die wichtigsten Kennzeichen der impliziten Persönlichkeitstheorie des Alltagspsychologen trägt. Denn in der subjektiven Psychologie des Alltagslebens (vgl. Bruner & Tagiuri 1954, Hofer 1970) ist es natürlich am ökonomischsten, dient der ‚Bewahrung der subjektiven Orientierungsgewißheit‘ (Laucken 1974, 224 ff.) am besten, wenn man ein monolithisches Bild vom andern zeichnet, in dem (– die subjektive Persönlichkeitstheorie ist meistens ‚vermögenspsychologisch‘ –) Denken, Fühlen und Wollen transitiv, zumindest nicht widersprüchlich sind. Für den Ideologiekritiker wird die Genese dieser Transitivität aus dem Bereich der Identifizierung von ‚wahr, gut und schön‘ und damit das Mythologische an diesem monolithischen Subjektmodell nur allzu evident sein – doch dazu unten mehr. Es bleibt festzuhalten, daß der niveau-konstante, bruchlose Mensch als Anspruch nach allen psychologischen Überlegungen und Erfahrungen ein gänzlich *unrealistisches Subjektmodell* darstellt; daß dieses unrealistische Menschenbild sich in seiner *Monolithik* gerade als eine unwissenschaftliche, *subjektive ‚Theorie‘ der Alltagspsychologie* dekurviert mit der zentralen Funktion der teilweisen Abwehr von empirischer Verunsicherung gegenüber der aufgebauten ‚theoretischen‘ Orientierungsgewißheit; daß die ideologiekritischen Literaturdidaktiker mit diesem monolithischen Subjektmodell gerade der von ihnen an der ‚Trivilliteratur‘ kritisierten Kompaktheit und Undifferenziertheit des Menschenbilds in den interdisziplinären Teilen ihrer Theorie (nämlich jenen der angrenzenden Disziplin Psychologie) selbst anheimfallen; daß sie mit diesem ‚Fall‘ allerdings wiederum nur (ungewollt, aber eben doch) nachweisen, daß der niveaugleiche Mensch kaum möglich ist – (auch einem einzelnen Wissenschaftler nicht; hier sollte eben weniger von Interdisziplinarität geredet und mehr interdisziplinär gehandelt werden).

Die Kritik beanstandet also zentral, daß durch die Interpretationsüberziehung der inhaltsanalytischen Methodik die (ideologiekritischen) Lehr- und Lernziele lediglich auf einem suboptimalen, alltagspsychologischen Menschenbild basieren, anstatt die realen psychischen Funktionsmöglichkeiten zur Erreichung der Lernziele zu überprüfen. Eine solche Überprüfung aber kann nur durch *ausgedehnte empirische* (rezeptionspsychologische) Forschung bzw. *Erforschung der Wirkung von Texten* wie Unterrichtsmethoden geleistet werden. Die der Forderung nach dieser

Forschung zugrundeliegende logische Argumentationsstruktur fragt nach den empirischen Realisierungsmöglichkeiten von Lernzielen, d. h. präskriptiven Sätzen; sie basiert auf dem *Brückenprinzip* zwischen prä- und deskriptiven Sätzen: Sollen impliziert Können! (Albert 1971; 118 f.). Bisher haben wir nachgewiesen, daß die (Trivial-)Literaturdidaktik die Erforschung dieses ‚Könnens‘ völlig vernachlässigt hat, vielmehr durch methodologische Unzulänglichkeiten bzw. Unzulässigkeiten den ideologiekritischen Impetus der Sollenssätze (immunisierend) gegen den möglichen Widerstand der Realität durchgesetzt hat, indem ein suboptimales, undifferenziert-monolithisches Subjektmodell einfach implizit hypostasiert wurde. Diese Hypostasierung ist letztlich verantwortlich für die oben thematisierte Aporie. Damit kommt aber auch das durch die Hypostasierung manifestierte Verhältnis von Wertung und Realität (Präskription und Deskription) in den Blickwinkel, das noch der genaueren Analyse harret.

#### 4. Wertung und Faktum

##### 4.1. Wertung als Faktum?

Wertungen sind ja logisch nicht aus Deskriptionen ableitbar (da abgeleitete Sätze keinen größeren Gehalt haben dürfen als die Prämissen, die präskriptiven Dimensionen aber nun einmal in deskriptiven Sätzen gerade nicht enthalten sind; vgl. *Prim & Tilman* 1973, 119 f.); das impliziert auch das oben genannte Brückenprinzip. Man könnte also durchaus legitim sagen: egal wie die z. Z. empirisch vorfindbaren intraindividuellen Funktionsvarianzen oder Brüche sind, der niveaunkonstante Mensch (bzw. dieses Menschenbild) ist das als sinnvoll anzusehende Ziel, das so weit als möglich realisiert werden sollte. Da z. B. ein Physiker mit seinem Handeln (Forschen) auch immer politisch ist, sollte er ein entsprechendes politisches Problembewußtsein entwickelt – selbst wenn er durch die diesbezüglichen Anstrengungen vielleicht etwas weniger schnell oder qualifiziert zu bestimmten physikalischen Ergebnissen kommt (das wird durch die Fülle der Wissenschaftler schon wieder wettgemacht). Oder: da ästhetische Objekte in unserer Gesellschaft überaus häufig zur Übermittlung politischer Inhalte/Ideologien benutzt werden, soll der Leser eben in den Bereichen der ästhetischen Sensibilität und Einsicht wie politischen Reflexion vergleichbare Niveaus erreichen (auch wenn der politische Durchblick vielleicht zentraler und eher im Gemeinschaftskunde als im ästhetischen Unterricht erreicht werden könnte). Der niveaugleiche Mensch als Ziel bzw. Anspruch ist durchaus legitim – soweit dieser Anspruch in seiner Wertungsdimension explizit benannt (und ausformuliert) wird. So ist das im Wissen niveaunkonstante Erkenntnissubjekt (der Forscher) z. B. der legitime, wissenschaftstheoretisch unabdingbare Anspruch, der dem Zielkriterium der Interdisziplinarität zugrundeliegt, die Begründung für diesen Anspruch ist, daß Wissenschaft kaum zu einem über-

holte Mythen/Mythologien überwindenden Fortschritt (qua Rationalitätszugewinn) kommen kann, wenn der Forscher in einzelnen Teildisziplinen weit hinter dem Entwicklungsstand der jeweiligen Forschung zurückbleibt (wie es oben für die psychologischen Implikationen der ideologiekritischen Literaturdidaktik aufgewiesen wurde). Da dieser Anspruch aber für einen einzelnen bei der heutigen Wissenschaftsentwicklung (vgl. *de Solla Price*; s. *Groben & Westmeyer* 1975, 157 f.) wegen der Beschränktheit seiner Informationskapazität unmöglich ist, wird unter Berücksichtigung des Brückenprinzips ‚Sollen impliziert Können‘ das Ziel der interdisziplinären Zusammenarbeit expliziert, um dem Kriterium des im Wissen niveaunkonstanten Erkenntnissubjekts (nicht als Einzelmensch, sondern als hypothetische Konstruktion des Senders (Generierers) von wissenschaftlichen Aussagen) nahezukommen. Eine solche aufeinander bezogene Explikation und Kombination präskriptiver und deskriptiver Feststellungen ist durchaus legitim und überaus sinnvoll. Angewendet auf das in der ideologiekritischen Literaturdidaktik implizierte (monolithische) Menschenbild aber bedeutet das: *der niveaunkonstante Mensch als Ziel* der didaktischen Bemühungen/Konzeptionen muß in seiner präskriptiven Setzung expliziert und damit auch *begründet werden* (hier hat die sozialwissenschaftliche Werturteilsdiskussion zu einer Fülle von Explikations- und Begründungskriterien geführt; vgl. *Prim & Tilman* 1973, 118 ff., s. auch u. II). Dazu gehört u. a. zentral, daß die empirischen Teilmengen präskriptiver Satzsysteme überprüft werden und z. B. mit Hilfe des genannten Brückenprinzips für die Überprüfung der Wertorientierungen eingesetzt werden. Das aber leistet, wie deutlich geworden ist, die ideologiekritische Literaturdidaktik bisher bei weitem nicht; vielmehr gibt sie über die methodologisch suboptimale Begründung ihrer Lernziele das thematisierte monolithische Menschenbild durch eine implizite Hypostasierung praktisch als Faktum aus. Damit aber sind der *prä- und deskriptive Bereich* – wenn auch auf einem anderen Gebiet als bei der klassischen hermeneutisch-anthropologisch orientierten Didaktik (vgl. *Blankertz* 1969) – *kurzgeschlossen*: die ideologiekritische Didaktik versucht grundsätzlich, die unzulässige Wert-Fakten-Vermengung (der überholten Didaktikphase) zu überwinden; das gelingt ihr weitgehend auf der Motivationsseite, wegen der unzulänglich differenzierten Methodenabsicherung nicht aber auf der Seite der Literatur- und Unterrichtswirkung. Hier schleppt auch die heutige Literaturdidaktik eindeutig unzulässige Tendenzen mit, Wertungen als Fakten auszugeben, die nur durch eine differenziertere Empirie überwunden werden können.

##### 4.2. Faktum als Wertung?

Die Notwendigkeit zur stärkeren Berücksichtigung/Einbeziehung der empirisch auffindbaren (psychischen) Funktionen besonders auf seiten der Textrezeption und -wirkung wird mittlerweile auch ansatzweise innerhalb der Literaturdidaktik gesehen. So versucht z. B. *Wermke* (1973) durchgängig, zunächst einmal gegenüber den psychischen Rezeptionsmög-



lichkeiten (von Comics/Trivalliteratur') eine rein beschreibende und dann auch akzeptierende Haltung einzunehmen. Man darf allerdings nicht verkennen, daß die Berücksichtigung/Erforschung vorfindbarer Rezeptionsmechanismen bzw. Textwirkungen nicht über eine *Wertungsabstinenz* zu einer wiederum *impliziten Wert-Fakten-Identifizierung* führen darf – nur diesmal in der Form der Akzeptierung der Fakten als Werte. Beugt sich der Wissenschaftler auf diese Weise implizit der ‚normativen Kraft des Faktischen‘, so kommen in seine Konzeptualisierungen wiederum Elemente des naturalistischen Fehlschlusses hinein, der ausgehend von Realität Werte (begründet) etablieren zu können glaubt. Gerade die Ausführungen von *Wermke* sind für diese aus dem unterstützenswerten Bemühen der Vermeidung von Wert-Fakten-Konfundierungen resultierende Gefahr der Fakt-Werte-Konfundierung z. T. ein ‚gutes‘ Beispiel:

ausgehend von der methodisch positiven Einstellung gegenüber der Deskription des Phänomens ‚Comics‘ kommt sie unter der Hand auch zu teilweise inhaltlich positiven Einstellungen, die gegenüber den vorfindbaren Phänomenen die Kritik- und Wertungseigenständigkeit des Wissenschaftlers zugunsten einer implizierten Akzeptierung der normativen Kraft des Faktischen verlieren – und damit natürlich auch der ideologiekritischen Wertungsdimension nicht mehr gerecht werden. So kommt sie z. B. bei der Verteidigung der Comics gegen den Vorwurf des (latent faschistoiden) Führerkults zu Aussagen, die in ihrer z. T. beschönigenden Diktion nahe an ideologischen Redeformen liegen: „Der Verdacht, es könne in diesen Comics ein Führerkult getrieben werden, ist hinfällig angesichts eines Andy, der sich in nichts von seinen Mitmenschen unterscheidet. Eher scheint hier die Vorstellung eines Volkes von Selbstverteidigern zugrunde zu liegen, die keine Polizei brauchen, da sie mit den Verbrechern selbst fertig werden und sie lediglich zur Aufbewahrung dem Sherif abliefern.“ (1973, 157) Die Tendenz solcher ‚Selbstverteidigung‘ in Richtung auf Selbstjustiz (da die Institution der Polizei ja ersichtlich keinen genügenden Schutz bietet) wird hier zumindest implizit beschönigt, Wortwahl und Diktion werten das Faktum deutlich positiv, wobei das Ganze als Deskription ausgegeben wird – nach *Hofmann* der klassische Fall der ideologischen Sprechform (1968, 59 ff.).

Versteht man mit *Hofmann* unter Ideologie ein System der Rechtfertigung historisch überholter Gesellschaftsstrukturen/-zustände, so ist hier an der Ideologiekritik unter dem Aspekt des historischen Nachlaufs von Wissen und Rationalität als legitimer – und notwendiger – Kritik festzuhalten. Denn die Wissenschaft würde sich selbst ad absurdum führen bzw. aufgeben, wenn sie nicht davon ausginge, daß wissenschaftliches Fragen und Antworten über das Alltagswissen hinaus zu einer Steigerung der Rationalität gegenüber dem Alltagswissen führt; und die praktische Relevanz der Wissenschaft besteht zu einem gewissen (nicht zu kleinen) Teil darin, daß sie auf die Dauer – technologisch und/oder kommunikativ wirkend (vgl. die Relevanzdiskussion der Frankfurter Schule bezüglich der Natur- vs. Geisteswissenschaften, besonders *Habermas* 1968) – diese gesteigerte Rationalität in die Alltagswelt/Alltagstheorien hineinträgt. Dabei ist der zeitliche ‚lag‘ dieser Rationalitätssteigerung unbedingt

ideologiekritisch zu analysieren, allerdings (wie die Diskussion – hoffentlich – gezeigt hat): präskriptiv und deskriptiv! Das heißt: Ideologiekritik ohne Berücksichtigung der realen menschlichen Möglichkeiten (zur Realisierung solchen wissenschaftlichen Rationalitätsvorsprungs im Alltagsraum) führt zu unrealistischen (mythoshaltigen – s. u. –) Aporien, Reduktion von Literaturdidaktik auf empirische Funktions- und Wirkungsbeschreibung ohne Zielexplication und -begründung und damit kritische Wertung heißt den wissenschaftlichen Rationalitätsanspruch aufgeben. Die – notwendige – Kombination beider Aspekte ermöglicht, sich dem konkreten Problem zu stellen: daß eine *nachlauffreie* (quasi-wissenschaftliche) *Rationalität* (des niveaunkonstanten, bruchlosen Menschen) praktisch *unmöglich* ist, daß ein *möglichst geringer Nachlauf an Rationalität je nach den Möglichkeiten des menschlichen Subjekts das Ziel der (Literatur-)Didaktik* sein muß. Die Frage nach dem möglichst geringen historischen Rationalitätsnachlauf (der Alltagswelt gegenüber der Wissenschaft), der auf dem Hintergrund der vorliegenden Wirkungs- und Rezeptionsmechanismen der ‚Trivalliteratur‘-Leser zu erreichen ist, und der Versuch der didaktischen Realisierung solcher Rationalitätssteigerung (vgl. z. B. *Wermkes* Lernziele hinsichtlich der Klischees in Comics; 1973, 280 ff.) in Wechselwirkung mit den intraindividuellen Brüchen und in interindividuellen Differenzen von Schülern (Lesern) dürfte m. E. die wichtigste Frage einer die nur ideologiekritische Phase überwindenden Literaturdidaktik sein (zur Veranschaulichung solcher empirischen Fragen s. u. Forschungsprogramm, II).

### 5. Mythos als Methode?

Man kann die Wissenschaft als den unausgesetzten Versuch betrachten, das Terrain rationaler Kritik gegen mythologische Erklärungstendenzen (von Welt) möglichst auszuweiten (wie es z. B. der kritische Rationalismus tut; vgl. besonders *Topitsch* 1966; 1969, 23 ff; 1973). Dieser Versuch ist als Bemühen permanent, nicht jedoch auch unbedingt als Erfolg. So ist durchaus damit zu rechnen, daß es Legierungen von rationaler Kritik/Erklärung mit Restbeständen mythologischer, ideologischer etc. Vorstellungen gibt (der kritische Rationalismus hat besonders Teilaspekte des Marxismus als solche mythologischen Restbestände kritisiert, vgl. *Topitsch* 1966, 261 ff; 1973, 176 ff.). Dabei ist es wissenschaftstheoretisch und kognitionspsychologisch völlig plausibel und wahrscheinlich, daß solche Restbestände sich am ehesten in Bereichen einschleichen, auf denen nicht der zentrale Aufmerksamkeitskegel eines jeweilig thematischen wissenschaftlichen Problem- und Fragebewußtseins ruht. Eben dieser Fall ist für das psychologische Menschenbild/Subjektmodell innerhalb der Literaturdidaktik der ideologiekritischen Phase zutreffend. Daß die aufgewiesener *Monolithik* des implizierten Subjektmodells in ihrer interindividuellen Undifferenziertheit und intraindividuellen Bruchlosigkeit (d. i. internen Konsistenz, mangelnden Widersprüchlichkeit etc.) *inhaltlich* be-

rechtigerweise als *mythologisch* zu bezeichnen ist, dürfte auf dem Hintergrund der Analysen eben dieser Literaturdidaktik kaum bezweifelt werden: sie selbst hat es für die (entsprechende) Monolithik der in ‚Trivalliteratur‘/Comics zur Identifikation angebotenen Helden – ideologiekritisch – nachgewiesen (vgl. z. B. Baumgärtner 1965; 1970; Dunger et al. 1974; Fuchs & Reitberger 1971, 131 ff.; Giffhorn 1974; Hinkel 1974; Knilli et al. 1974; Metken 1970, 43 ff., 169 ff.; Wiener 1970). Auch die objektiv durch mythologische Erklärungen erfüllte kognitionspsychologische Funktion wird durch das monolithische Subjektmodell der ideologiekritischen Literaturdidaktik erfüllt: genau wie es Mythen tun, enthebt dieses Subjektmodell in seiner Monolithik notwendige Erklärungsversuche aus dem Druck der konkreten, differenzierten, in sich widerspruchsvollen Realitätsproblematik und setzt mit dieser Enthebung gleichzeitig eine Beendigung jeglicher (nicht einmal richtig begonnenen) Frageabfolgen. Die typisch mythologische, unwissenschaftliche Abschirmung vor konsequenten Frage- und Erklärungssequenzen (vgl. Topitsch 1969, 118 f.) ist ja ein Hauptpunkt der skizzierten methodologischen Kritik an der ideologiekritischen Literaturdidaktik gewesen; daß die Literaturdidaktik dann bei der Anwendung auf konkrete Zielrealisierung notwendig in (wegen der jetzt offen liegenden Genese methodologisch-mythologisch genannte) Aporien kommen muß, war der Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Damit wird deutlich, daß das (*monolithische*) Subjektmodell innerhalb der literaturdidaktischen Argumentation auch *formal* de facto *mythologische Funktionen* übernimmt: nach Barthes erbringt der Mythos z. B. (hierin der Ideologie analog) die Leistung, intentionale Rechtfertigungen von ihrer Intentionalität zu entkleiden, quasi als Realität rezipierbar zu machen: „Die Sache, die bewirkt, daß die mythische Aussage gemacht wird, ist vollkommen explizit, aber sie gerinnt zugleich zu Natur. Sie wird nicht als Motiv, sondern als Begründung gelesen.“ (1964, 113) Diese Verschiebung vom Motiv zur Begründung liegt auch objektiv bei der Funktion des monolithischen Subjektmodells innerhalb der ideologiekritischen Didaktik vor, indem verschleiert wird, daß das Subjektmodell implizit völlig abhängig zum nicht hinterfragten ideologiekritischen Impetus aufgebaut wird. An diesem Punkt ist vornehmlich die Kritik an der Werte-Fakten-Konfundierung der bisherigen Konzeptualisierungen zu lokalisieren: „jedes semiologische System“ (das der Mythos für Barthes darstellt) „ist ein System von Werten. Der Verbraucher des Mythos faßt die Bedeutung als ein System von Fakten auf. Der Mythos wird als ein Faktensystem gelesen, während er doch nur ein semiologisches System darstellt“ (Barthes 1964, 115). Genau dies, nämlich Wertevorstellungen unüberprüft als (zumindest mögliche) Realität und damit Faktum zu implizieren, mußte oben der monolithischen Subjektvorstellung der Literaturdidaktik vorgehalten werden; dadurch erfüllt dieses Subjektmodell eindeutig die Funktion eines Mythos innerhalb der literaturdidaktischen Argumentation. Ermöglicht wird diese Funktion natürlich erst durch die *methodologisch* fehlerhafte, *unzulässige Überinterpretation der Inhaltsanalyse*; die Inhaltsanalyse kann eben als

Methode einfach nichts Gesichertes über die Wirkungsfaktoren, Rezeptionsmechanismen von ‚Trivalliteratur‘ (und auch nicht indirekt über die Verarbeitungsmechanismen von Literaturunterricht) aussagen. Da die bisherige Literaturdidaktik sich in den Begründungen ihrer Aussagen/Geltungsbehauptungen fast nur – jedenfalls zu ausschließlich – auf i. w. S. inhaltsanalytische Ergebnisse stützt, entsteht hier (besonders in Bezug auf die rezeptionspsychologische Seite) ein methodisches Vakuum, das flugs unter der Hand vom monolithischen Subjektmodell besetzt wird. In diesem Sinn ist es gerechtfertigt, vom *Mythos als Methode* zu sprechen. Durch das Mitschleppen des Mythos (über die Methode) kommt die ideologiekritische Forschung zu dem absurden Effekt, daß sie (hinsichtlich der Verarbeitungsmechanismen/-möglichkeiten von Literatur) genau ein von Umwelt kontrolliertes, praktisch ausschließlich rezipierend-passives Subjekt ansetzt wie sonst nur die von ihr (zu Recht) vehement kritisierte behavioristische Psychologie (vgl. Groeben 1975 a; Westmeyer 1973).

Durchbrochen werden kann diese sich teilweise verselbständigende mythologische Dynamik innerhalb der Literaturdidaktik nur durch eine differenzierte empirische Forschung besonders der Rezeptions-/Verarbeitungsvorgänge sowohl von (‚Trivial‘) Literatur wie -unterricht; hier kann die empirische Literatur- und Lese(r)psychologie in den oben skizzierten Bereichen eine wichtige (interdisziplinäre) Hilfsfunktion, besonders was die empirische Methodologie angeht, übernehmen (vgl. Groeben 1972). Die erarbeiteten mythoszerstörenden Frageperspektiven seien abschließend auf generellem Abstraktionsniveau (mittlerer Höhe) noch einmal aufgeführt:

- welche interindividuellen Differenzen gibt es bei der Rezeption (ästhetischen/ideologischen Wirkung) von ‚Trivalliteratur‘/Comics?
- welche intraindividuellen Brüche, Entwicklungs-/Differenzierungsvarianten gibt es bezüglich der Rezeption (. . . s. o. . .) von (‚Trivial‘)literatur?
- welche historischen Nachlauf-Minimierungen in Bezug auf die wissenschaftliche Rationalität (Ideologiekritik etc.) sind den Adressaten von Literaturdidaktik/-unterricht empirisch möglich (Brückenprinzip ‚Sollen impliziert Können‘)?
- welche Wechselwirkungen mit interindividuellen Differenzen (intraindividuellen Brüchen) sind bei der Wirksamkeit von Unterrichtsbemühungen empirisch zu erwarten/berücksichtigen?

## II. Comics: Mythologie zwischen Religion und Rationalität?

Problemperspektiven eines rezeptionspsychologischen Forschungsentwurfs

### 1. Forschungsprogrammwurf: Begründung

Die methodologische Kritik an den literaturdidaktischen Analyseansätzen von empirisch-sozialwissenschaftlicher Sicht aus (I.) hat als Konsequenz (noch einmal) zwei Anforderungen herausgehoben, die für die Beantwortung von Fragestellungen wie der nach dem Verhältnis von Religion, Mythos und Comics – unabdingbar – zu erfüllen sind:

1. Da kommunikationswissenschaftliche (Frage)Gegenstände, projiziert auf die heutige universitäre Disziplinenstruktur, nicht an Fächergrenzen haltmachen (dürfen), ist zu ihrer Analyse/Beantwortung interdisziplinäre Kooperation nötig; Kooperation besteht nicht in der Kumulation von Antwortver-

suchen verschiedener Disziplinen (bzw. deren Vertreter), sondern basiert auf den minimalen notwendigen Bedingungen der Einigung auf eine einheitliche theoretische Rahmenstruktur und einige Grunddefinitionen der zentralen theoretischen Begriffe.

2. Die theoretische Frageperspektive sollte mit den verschiedenen Methodenarsenalen der Einzeldisziplinen angegangen werden, wobei für bestimmte Behauptungskategorien auch die entsprechenden Methodenebenen zur Überprüfung realisiert sein müssen (z. B. für Wirkungsbehauptungen rezeptionspsychologische Überprüfungsversuche, s. o. I, S. xxv.). Nach dem Konvergenzprinzip von Interpretationen (bzw. Überprüfungen; vgl. *De Groot* 1969, 320 ff.) lassen sich dann die – methodenpluralistischen – Ergebnisse zusammenfassend gewichten; dabei ist allerdings eine minimal-einheitliche Wissenschaftskonzeption/-grundstruktur vonnöten (vergleichbare Anforderungen an semantische Präzision der Begriffe, Erklärungs- und Prüfungskonzepte etc.). Beide Anforderungen sind bisher vom Forschungsstand der kommunikationswissenschaftlichen (Literatur-)Analyse her nicht erfüllt; auch die Beiträge dieses Bandes kommen über eine kumulative Interdisziplinarität sowohl hinsichtlich der Theorieexplikation wie der Methoden- und Wissenschaftsstruktur nicht hinaus. Schon von hier aus kann die Skizzierung von (möglichst interdisziplinären) rezeptionspsychologischen Frageperspektiven zum Problem der mythologischen, (quasi-)religiösen Wirkung von Comics nur programmatischen Charakter haben – für eine praktisch-realisierte Durchführung eines solchen Forschungsentwurfs müßte überdies auch ein Zeitraum zur Verfügung stehen, der für die Realisierung des vorliegenden Bandes/Beitrages bei weitem nicht gegeben war.

Ich möchte daher einige Voraussetzungen, Hypothesen, Bewertungen zur Frage der religiös-mythologischen Wirkung von Comics in Form eines Forschungsprogrammes explizieren, das zentral von der *Notwendigkeit der empirisch-rezeptionspsychologischen Erhebung der Funktions-/Wirkungsdimensionen* beim Rezipienten ausgeht; es soll im Bereich der theoretischen Erklärung einen (psychologischen) Interpretationsrahmen skizzieren und für die empirische Überprüfung der herauszuarbeitenden Hypothesen rezeptionspsychologische Methodenmöglichkeiten angeben.

Ich fasse das Programm vorab in einem Diagramm des potentiellen Forschungsablaufs zusammen, um es im folgenden durch einige gedrängte Ausführungen zu veranschaulichen (s. Abb. 1 auf S. 155):

## 2. Voraussetzung: Comics übernehmen religiöse Funktionen

Voraussetzung für die Frage nach der potentiellen (quasi-)religiösen Funktion von Comics(rezeption) ist die Hypothese, daß Comics über die Adaption mythologischer Inhalte die Befriedigung von Bedürfnissen übernommen haben, die früher durch Religion erfüllt wurden. Diese Hypothese impliziert (zumindest) zweierlei:

- a) daß Comics mythologische Vorstellungen/Konzepte adaptieren und realisieren;
- b) daß die mythologischen Vorstellungen/Konzepte (innerhalb von Comics) funktional religiösen Vorstellungen/Konzepten (bedürfnisbefriedigend) äquivalent sind.

Die erste Implikation (a) kann nach dem gegenwärtigen literaturwissenschaftlichen/literaturhistorischen Forschungsstand bejaht werden (vgl.

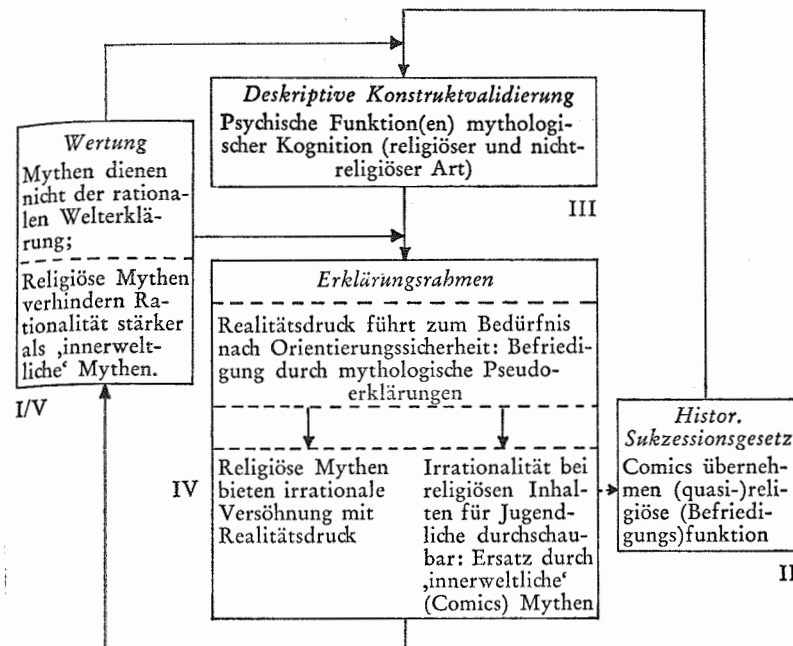


Abb. 1: Rezeptionspsychologisches Forschungsprogramm: Diagramm.

o. Stahl, S. 18 ff.). Die zweite Annahme (b) ist eindeutig nur zu beantworten, wenn mythologische und religiöse Vorstellungen zunächst definitorisch klar getrennt bzw., wo nicht trennbar, in ihrem Überlappungsbereich expliziert werden; dies scheint mir in der gegenwärtigen Diskussion noch nicht gelungen (vgl. o. Hummel, S. 80 ff., wo z. T. der Bedeutungsgehalt von 'religiös' so ausgeweitet wird, daß er – fast – alles, jedenfalls aber Mythologisches gänzlich umfaßt und damit eine echte Prüfung der thematischen Annahmen unmöglich wird; vgl. dagegen Ohlig s. o. S. 121 ff.) – die Annahme muß daher z. Z. noch als 'un-entschieden' gelten.

Über diese beiden Implikationen hinaus wird aber durch die Hypothese der Übernahme (quasi-)religiöser Bedürfnisbefriedigung durch Comics eine historisch-genetische Erklärung (vgl. Groeben & Westmeyer 1975, 93 f.) angezielt. Historisch-genetische Erklärungen müssen in ihrem Zentrum Sukzessionsgesetze (Stegmüller 1960; Westmeyer 1972, 63) aufweisen, die zeitlich aufeinander folgende (sukzedente) Bedingungen/Variablen angeben bzw. realisieren: im Fall der Comics die zeitlich sukzedente Ersetzung der religiösen Bedürfnisbefriedigung durch eine mythologiefunktionale innerhalb der Comicsrezeption. Die (unter a und b) genannten (und z. T. in diesem Band behandelten) Koexistenzhypothesen/-gesetze aber haben für die historisch-genetische Frage selbst keine entscheidende Relevanz, können nur die Voraussetzungen abklären helfen. Als erstes wäre daher (in dem thematischen Forschungsentwurf) die

historisch-genetische Frage der Übernahme (quasi-)religiöser Bedürfnisbefriedigungen durch Comics explizit zu präzisieren und überprüfen; dazu werden religionshistorische, aber auch -soziologische Untersuchungen nötig sein. Im Bereich der i. e. S. empirischen Ansätze ließe sich eine solche historisch-genetische Frage nicht direkt angehen (die Daten über Bedürfnisbefriedigungen von Subjekten einer vergangenen Epoche sind nun einmal nicht mehr direkt zu erheben), aber doch indirekt-annäherungsweise in *empirische Versuchspläne* umsetzen: man kann durch die Auswahl von Vpn aus Bereichen mit ‚cultural lag‘ (katholische Landbevölkerung u. ä.) praktisch *historisch vergangene Stadien ‚simulieren‘* und in Vergleich mit Vpn aus z. B. großstädtisch-evangelischen/konfessionslosen Sozialgruppen Sukzessions-Hypothesen annäherungsweise überprüfen, in denen entsprechende Bedürfnisse und -gratifikationen empirisch erhoben und unter dem Aspekt historisch-genetischer Stadienrepräsentanz (der Vpn) interpretiert werden. Dazu ist allerdings die Operationalisierung/Validierung der (psychischen) Funktion mythologischer Vorstellungsinhalte/Kognitionsstrukturen eine Vorbedingung.

### 3. Deskriptive Konstruktvalidierung/Psychische Funktion mythologischer ‚Kognitionen‘

Das Problem der kognitionspsychologischen, unter dem Aspekt der Erkenntnisgewinnung/-adäquanz betrachteten Funktion von mythologischen Vorstellungsinhalten ist bisher m. W. als i. e. S. empirisches Konstrukt noch nicht expliziert und überprüft worden. Zur Begriffsfestlegung von Mythen/Mythologien in diesem Sinn bietet wegen der erkenntnistheoretischen Dimensionen der kognitionspsychologischen Perspektive das größte Heuristikpotential die wissenschaftstheoretisch ausgerichtete Konzeptualisierung des kritischen Rationalismus. Dieser hat in einer Fülle von Analysen (vgl. z. B. *Topitsch* 1966; 1969; 1973) die erkenntnisfördernde, aber auch gerade -hemmende Funktion mythologischer Vorstellungen herausgearbeitet. Danach ist der *Mythos* eine ‚werthafte Dramatisierung von Welt‘ (*Topitsch* 1969, 13 ff., 29 ff.), die *nach dem* vorhandenen (*wissenschaftlichen*) *Kenntnisstand* über Welt als inadäquat, da *überholt* anzusehen ist. Der Mythos hat damit die psychisch-kognitive Funktion, das unmittelbar Unerklärliche, Beunruhigende der Welterfahrung (Böses, Unordnung, Unerwartetes, nicht unmittelbar Auflösbares etc.) zu ‚erklären‘ und damit gleichzeitig zu bewältigen. Er tut das z. B. durch soziomorphe Deutung kosmischen und anthropo- bzw. technomorphe Deutung sozial-politischen Geschehens etc. (*Topitsch* 1966; 1969, 26 ff.). Die „Deutung des Kosmos nach dem Maße von Mensch und Gesellschaft“ (*Topitsch* 1966, 98) bietet zwar keine rationale Erklärung, aber doch eine kognitiv-plausible ‚Verstehens‘-Evidenz. Diese Funktion kann auch den unrealistischen anthropomorphisierenden/personalisierenden Problem, ‚lösungen‘ in Comics-Mythologien (übermächtige Heldenfigur, deren Dauersieg etc.) zugesprochen werden; denn in ihnen ist der typische Kreisprozeß der Projektion anthropomorpher und technomorpher Modelle zur ‚Erklärung‘ von Welt mit anschließender Rückanwendung auf eigene Probleme (etc.)

zu entdecken (*Topitsch* 1969, 16, 30, 118). Erkenntnistheoretisch ist daher an mythologischen Vorstellungen gerade das zu kritisieren, was ihre praktisch-emotionale Wirksamkeit ausmacht: die Leerheit. *Topitsch* hat besonders (in Bezug auf Marxismus und Christentum) ‚den dreiphasigen Erlösungsrhythmus gnostisch-apokalyptischer Prägung‘ (1966, 271 ff.) analysiert, der die Einordnung alles Negativen, Wertwidrigen etc. als (notwendiges) Durchgangsstadium zur letztlich sicheren Erlösung erlaubt; mythologische Vorstellungen sind leer, „da sie nichts über prüfbare Sachverhalte aussagen“ und daher „durch solche auch nicht entkräftet werden“ können (*Topitsch* 1966, 293). Sie können wegen des Fehlens eigenen Wertgehalts mit ‚jeder beliebigen Wertposition‘ verbunden werden (wodurch sie den – fälschlichen – Eindruck allgemeiner Wertprinzipien erwecken) (*Topitsch* 1966, 293). Darin liegt die implizite Irrationalität mythologischer Vorstellungen, die die Komplexität von Welt vordergründig reduzieren, indem sie den ‚Sinn der Ereignisse mit ihrer Faktizität‘ identifizieren (*Hollstein* 1973, 124; vgl. auch *Weimann* 1974, 388 ff.); durch die (empirische) Leerheit ihrer Pseudoerklärungen schaffen sie jedoch nur *subjektive Orientierungsgewißheit* (*Topitsch* 1969, 128, 136 ff., 140 f.), d. h. eine *unberechtigte* kognitiv-emotionale Sicherheit. Die Frage nach der psychologischen Realität dieser Bedeutungsexplikation (der kognitiven Funktion von Mythos/Mythologie) ist ein Problem der Validität eines deskriptiven Konstrukts (*Herrmann* 1969, 69); deskriptive Konstrukte legen fest, was empirisch beobachtete (bzw. gemessene) Daten bedeuten sollen, in diesem Falle also ob zu der explizierten Bedeutung entsprechende empirische Daten zu sichern sind. Die empirische Sicherung des *deskriptiven Konstrukts* ‚*mythologische Kognition*‘ kann sich nicht allein (s. o. I, S. 138 ff.) auf die Analyse mythologischer Inhalte beschränken, sondern muß die beobachtbaren kognitiven Rezeptionen/Konkretisationen solcher Inhalte mit umfassen. Das bedeutet nicht, daß die Inhaltsanalyse (z. B. mythologischer Dimensionen von Comics) gänzlich zu vernachlässigen sei, sie ist vielmehr – sozusagen als Skala der objektiv vorliegenden ‚Reize‘ – vorzusetzen; im Vergleich zu den dadurch herauskristallisierbaren objektiven mythologischen Inhalten (und deren Kognitionsstruktur) sind dann die Strukturen/Inhalte der Rezeptionen/Konkretisationen – sozusagen als Phänomenalskalen – zu erheben. Das erfordert, daß die Analyseinstrumente für die Literaturbetrachtung wie für die Rezeptionserhebung möglichst strukturell identisch sein sollten, um für das Konstrukt der ‚mythologischen Kognition‘ auf beiden Dimensionen (der semantischen Inhalts- und der pragmatischen Rezeptionsebene) vergleichbare, überprüfende Daten zu liefern. Überdies müssen die Instrumente (auch und gerade der Contentanalyse) die erkenntnistheoretische Dimension der Kognitionsinhalte/-strukturen besonders akzentuieren, also die Frage nach der Realitätsadäquanz (Referenzsemantik) thematisieren. Diese beiden Forderungen (nach der Strukturidentität der semantischen Inhalts- und pragmatischen Rezeptionsanalyse sowie der Thematisierung der Realitätsadäquatheit von Kognitionen) sind nur mit Hilfe bzw. innerhalb eines *epistemologischen Subjektmodells* zu



erfüllen (wie es überhaupt für die rezeptionspsychologische Forschung anzusetzen ist, vgl. *Groeben* 1974). Dabei wird das menschliche Individuum parallel zum (Selbst)Bild vom Wissenschaftler als reflexives, Hypothesen (über Welt und Selbst) generierendes und prüfendes Subjekt angenommen, dessen Kognition die individuellen/sozialen Erfahrungen und subjektiven Theorien in entsprechenden Aussagen-/Satzsystemen realisieren (vgl. *Groeben* 1975 a). Für eine solche Gegenstandskonstituierung (qua epistemologischem Subjekt) ist die metatheoretisch-kritische Anwendung von erkenntnis- bzw. wissenschaftstheoretischen Kriterien und Unterscheidungen unmittelbar möglich (und sinnvoll). Da die Sozialwissenschaften erst am Anfang des Theoretisierens/der Forschung unter einem epistemologischen Subjektmodell stehen (vgl. *Groeben* 1975 a; *Knebel* 1969; 1973), sind die entsprechenden potentiellen Analyseinstrumente noch kaum praktisch erprobt; es seien aber doch zumindest drei Möglichkeiten kurz benannt, die den skizzierten Anforderungen entsprechen:

1. *Knebel* hat (1969; 1973) versucht, die Falsifizierbarkeit subjektiver Kognitionen-(qua Aussagen)Systeme wenigstens grob quantifizierbar zu machen; er ordnet dazu den drei wichtigsten Satzklassen hinsichtlich der Falsifizierbarkeit entsprechend den logisch-wissenschaftstheoretischen Festlegungen folgende Werte zu: Nicht-Existenzsätze (Allsätze): + 1; Existenzsätze: - 1; Metasätze: 0. (1973, 29). Durch die Klassifikation aller Sätze eines Aussagensystems (vorliegender Text wie subjektives Kognitionssystem) läßt sich der Falsifizierungsgrad dieses Systems ausdrücken. Weitere qualitative Analysen der Veränderung von Satzsystemen bei einem Widerspruch zwischen sich entsprechenden Nicht-Existenz- und Existenzsätzen ermöglichen eine Einordnung bezüglich des Lösungstyps von Falsifikationskrisen: konservativ-dogmatische, kritisch-fortschrittliche, repressiv-regressive (32 ff.). Durch Hinzuziehen der Varianten von Metasatz-Reflexionen ist in diesem Modell überdies eine Rekonstruktion der kognitiven Dimension von Eskapismus möglich, die für Comics wie 'Trivial'literatur allgemein relevant ist (*Scheele* 1974, 37 ff.).

2. Eine zweite Möglichkeit besteht in der seit geraumer Zeit in Sozialpsychologie wie Leistungsmotivationsforschung außerordentlich fruchtbaren Analyse von Attributionsannahmen. Die Attribuierungsperspektive geht auf Vorläufer des epistemologischen Subjektmodells zurück (*Heider* 1958; *Rotter* 1966) und gestattet z. B. bezüglich der kognitiven Dimensionen von Leistungsmotivation die subjektiven Ursachenerklärungen von Erfolg und Mißerfolg zu rekonstruieren (vgl. Abb. 2):

Stabilität über Zeit	Beeinflussungsbereich	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall (Glück od. Pech)

Abb. 2: Vierfeldertafel der hauptsächlichen Kausalfaktoren von Leistungsergebnissen, klassifiziert nach ihrem Beeinflussungsbereich (internal gegenüber external) und nach ihrer Stabilität über Zeit (stabil gegenüber variabel).

Anschließend an solche Attributionsstrukturen ließe sich z. B. nach der externen vs. internen Attribution von (gesellschaftlichen, gemeinschaftlichen, dyadischen, persönlichen) Konflikten und besonders der Konfliktbewältigung fragen; vor allem jedoch danach, ob die inhaltlich-semantischen Attributionsmuster (der Comics z. B.) durch die Comicsrezeption in das subjektive Theoretisieren gegenüber realer Umwelt übernommen werden. Gleichzeitig werden damit auch konstruktive Fragestellungen präzisiert und angebar: ob z. B. Comics wegen ihrer (stabilen) internen Erfolgsattribution der Identifikationsfiguren zum Training eines 'Verursachergefühls' brauchbar sind, das für eine aktive, erfolgsorientierte (und damit auch emanzipatorische?) Umweltbewältigung Voraussetzung ist (vgl. *De Charms* 1968; *Heckhausen* 1974; 1975).

3. Eine dritte erfolgsversprechende Möglichkeit bietet die Analyse subjektiver Erklärungsdispositionen im Rahmen 'persönlicher Konstrukte' (*Kelly* 1955), wie sie *Laucken* (1974) als subjektive Rahmentheorie (einer naiven Verhaltenstheorie) rekonstruiert hat. Hier wäre z. B. interessant, ob Comics inhaltlich semantisch eine bestimmte Quantitätsrelation von aktbefähigenden Dispositionen (Intelligenz, Willensstärke etc.) – insbesondere vielleicht von Verhaltenspotentialitäten (Kraft, Reaktionsschnelligkeit, Beweglichkeit etc.) – zu aktgestaltenden Dispositionen (Weitsicht, Umsicht, Beharrlichkeit etc.) aufweisen (im Sinn der Unterrepräsentierung von aktgestaltenden Dispositionen) und ob der Comicsrezipient diese Relation in seiner Erklärung von alltäglich-realer Umwelt übernimmt (vgl. zu diesen und weiteren Dispositionskategorisierungen *Laucken* 1974, 161 ff.).

Anhand der mit solchen Analyseansätzen gewonnenen Daten ist dann entscheidbar, ob die subjektiven Kognitionsinhalte und -strukturen mythologischer Qualität in der Tat die theoretisch behauptete *Höhergewichtung von subjektiver Orientierungssicherheit über Realitätsadäquanz* (Falsifizierbarkeit) aufweisen, d. h. das deskriptive Konstrukt 'mythologische Kognition' korrekt expliziert ist.

#### 4. Psychologische Heuristik: Erklärungs-Hypothesen

Die gelungene (deskriptive) Konstruktvalidierung vorausgesetzt lassen sich auf dem Hintergrund der vorgeordneten historisch-genetischen These (s. o. 2.) rezeptionspsychologische Hypothesen innerhalb eines Erklärungsentwurfs aufstellen; ich möchte mich dabei auf drei der prinzipiell beliebig vielen möglichen Hypothesen beschränken:

a) zunächst ergibt sich aus der Kombination der historisch-genetischen These und der Validierung des deskriptiven Konstrukts 'mythologische Kognition' in der Rückwendung auf die Religion eine Hypothese über deren (kognitionspsychologische) Funktion/Wirkung (die gleichzeitig die oben geforderte Abgrenzung von Mythologie-bedingter und Religions-bedingter kognitionspsychologischer Wirkung vorbereitet/begründet):

Religion bietet eine – irrationale, keine Erklärung bietende – Versöhnung des Individuums mit der (druckvollen) Realität.

Versöhnung mit der (druckvollen) Realität ist der Überlappungsbereich an kognitiv-emotionaler Funktion, den die religiösen mit den (generell) mythologischen Inhalten hinsichtlich ihrer Wirkung gemeinsam haben (s. dazu o. 3. und *Topitsch* 1973, 16); das für religiöse Inhalte



(und ihre Wirkung) Spezifische ist vornehmlich an zwei Aspekten festzumachen: einmal setzt das (christlich-)religiöse Kognitionssystem das Böse/Unerklärliche etc. (im Sündenfall) selbst, *damit* der Held (Christus) im letzten Schritt des dreiphasigen Schemas (s. o.) die Erlösung bringen kann – und ist damit teleologisch zirkulär; zum anderen liegt die (maximale) Irrationalität der fehlenden Erklärung im Rekurs auf das Transzendente, wodurch den entsprechenden (Glaubens-)Sätzen notwendig der Objektbezug entzogen wird, die Sätze werden zu Scheinsätzen (Benise 1963, 66 ff.). Dadurch daß Glaubenssätze notwendig so (maximal) entleert sind (vgl. auch *Topitsch* 1973, 132 f., 187), werden sie jeder rationalen Kritik entzogen und ihre pseudoerklärende Funktion ist als irrational hinsichtlich der kognitiven *wie* emotiven Ebene einzustufen (ein paradigmatisches Beispiel für Sinnlosigkeit innerhalb des klassischen Sinn-/Demarkationsproblems der analytischen Philosophie).

b) Auf der Grundlage dieser (z. T. metatheoretischen) Spezifizierung der religiösen Inhalte innerhalb allgemein-mythologischer Semantikdimensionen kann die (vorgeordnete) historisch-genetische These (oben 2.) ihrerseits kognitions-psychologisch erklärt werden:

Der religiöse Mechanismus der Schaffung subjektiver Orientierungssicherheit durch Ausweichen auf das Transzendente liegt heute unterhalb der Ernstfallschwelle von Jugendlichen; der mythologische Mechanismus verfängt nur noch im Gewande intuitiv gegebenen (vorgespiegelten) Realitätsbezugs: als technologisch-, anthropologisch-, militärisch- (etc. mythologische) ‚Erklärung‘ – und dieses Gewand ist in Comics realisiert.

Diese Erklärungshypothese impliziert, daß das Lebensgefühl der Jugendlichen (zumindest konotativ) so weit realitätsgerichtet ist, daß das Ausweichen auf das Transzendente (innerhalb mythologischer Versöhnungs-Kognitionen) als Ausweichen vor der Erklärung erkannt wird. Empirische Evidenzen für die Entfernung des Lebensgefühls zum religiösen Sozialisationsumkreis zeigen sich am stärksten im Bereich der unmittelbaren Handlungsrelevanz, der Moral, wo die christlichen Normen praktisch (statistisch überwiegend) jegliche ernsthafte Geltung verloren haben (Menne 1971, 236 ff., 244). Auch der Erfolg anderer als in Comics konkretisierter Adaptionen von Mythologischem an das heutige Lebensgefühl ist mit dieser Hypothese erklärbar: z. B. die direkte Ersetzung religiöser Mythologie durch technologische bei *Däniken* – was in etwa die mögliche Geltungsbreite der explizierten Erklärungshypothese veranschaulicht (vgl. auch *Topitsch* 1969, 11).

c) Was in dieser Erklärungshypothese weiterhin (und als Gemeinsames für das Bedürfnis nach religiöser wie nicht-religiöser Mythologie) fundierend vorausgesetzt ist, und d. h. damit seinerseits die generelle Erklärung für das Bedürfnis nach kognitiv-emotionaler Orientierungsgewißheit bedeutet, ist die Annahme, daß die Funktion mythologischer Inhalte eine Versöhnung/Versicherung im Hinblick auf Unerklärliches/Belastendes darstellt. Bisher war jedoch nur von den Unerklärlichkeiten, Belastungen etc. qua semantischer Inhalte (im Sinn der mythologischen Kognitions-/Argumentationsinhalte) die Rede; setzt man für die Wirksam-

keit dieser (sprachimmanenten) Semantik auch eine parallele Erfahrungsstruktur an, so ergibt sich die allgemeine (übergeordnete) Erklärungshypothese:

Die (subjektive) Erfahrung von realen (sozialen wie persönlichen) Druck-/Belastungssituationen führt zum Bedürfnis nach kognitiv-emotionaler Orientierungssicherheit, die (u. a.) durch mythologische Pseudoerklärung von Welt (z. B. in Comicsrezeption) erreicht wird.

Diese Hypothese ist die zentrale (literatursoziologische – und z. T. -psychologische) These der (i. w. S. ideologiekritischen) neueren Literaturdidaktik, mehrfach differenziert theoretisch expliziert und mit gewichtigen (positiven) empirischen Evidenzen versehen (vgl. *Baumgärtner* 1973; *Dahrendorf* 1970; *Rosenmayr* 1966; *Scheele* 1974; *Groeben & Scheele* 1975).

Die empirische Überprüfung der drei genannten explikativen Hypothesen würde zunächst eine Sicherung der Abhängigkeit bestimmter kognitiv-emotionaler Eskapismus-/Evasionsbedürfnisse (vgl. *Scheele* 1974) von sozio-ökonomischen und persönlichen Belastungssituationen erfordern, wobei diese Bedürfnisse durch mythologisch-literarische Inhalte (in Comics, ‚Trivalliteratur‘ etc.) befriedigbar sein müssen. Das Zentrum der empirischen Überprüfung aber hätte in dem Nachweis der verlorengegangenen Funktion religiös-mythologischer Inhalte für diese Bedürfnisbefriedigung zu liegen: die beste Möglichkeit bietet hier (innerhalb des skizzierten epistemologischen Subjektmodells) m. E. die Prüfung, ob (quasi)religiöse, d. h. auf Transzendentes ausweichende, ‚Argumentationsfiguren‘ dem reflexiven Subjekt (Rezipient von ‚Trivalliteratur‘ etc.) im Vergleich zu solchen mit mythologisch-technischen etc. Inhalten akzeptabel erscheinen oder (wie nach der Hypothese vorauszusagen) nicht! Dazu wäre ein (inhaltlich möglichst breit gestreutes) Sample von (eventuell) ‚topischen Argumentationen‘ zu erstellen, die zwar nicht den logischen Anforderungen an Argumentstrukturen (auch nicht für außerwissenschaftliche Bereiche, vgl. *Toulmin* 1968) entsprechen, aber in der Alltagsrealität wohl eine der wichtigsten, häufigsten ‚Argumentationsfiguren‘ darstellen (vgl. *Maas & Wunderlich* 1972, 272 ff.); solche Argumentationen müßten einen Rekurs auf religiöse, technologische, anthropologische, soziologische etc. (-mythologische) Konzeptualisierungen realisieren, wobei die einzelnen Klassen durch ein Expertenrating zu sichern sind. Die empirische Prüfung, welche Argumentationstopoi den Vpn als akzeptabel erscheinen und welche nicht, kann dann die Hypothese der Durchschaubarkeit religiös-mythologischer Pseudoerklärungen falsifizieren bzw. bestätigen/bewähren. Durch die Erhebung und Klassifizierung (in einem entsprechenden Versuchsplan) von Vpn-Charakteristiken (wie oben unter 2.) kann die Rahmenhypothese der historisch-genetischen Zunahme dieser Durchschaubarkeit überprüft werden; bezüglich der generellen, übergeordneten Erklärungshypothese der Bedürfnisgenese und hier besonders der interindividuellen Differenzen etc. (auf die an dieser Stelle nicht noch einmal eingegangen werden kann, s. Beispiele oben unter I.) sind Sozial-Variablen und Dimensionen der thematischen Persönlichkeits-, Einstellungs-, Bedürfnisstrukturen zu erheben: ein entsprechender (relativ umfassender) Satz von Erhebungsinstrumenten ist in *Scheele & Groeben* (1976) aufgeführt.

### 5. Wertungsrechtfertigung – Anwendungskonsequenzen

Beim Problem der präskriptiven Sätze/Normen innerhalb von wissenschaftlichen Aussagesystemen als mittlerweile (Jahrzehnte) alter Streitfrage (Werturteilsstreit; vgl. *Albert & Topitsch* 1971) handelt es sich zentral nicht um das Phänomen der Wertbasis von (Sozial-)Wissenschaft (z. B. methodologische Wertungen/Entscheidungen, die unvermeidbar sind) sowie der Wertungen als *Gegenstand* wissenschaftlicher Untersuchungen (*Albert* 1969, 63 ff.). Das eigentliche Werturteilsproblem betrifft Wertungen als wissenschaftliche Sätze, d. h. das Problem, ob man Werturteile des Wissenschaftlers über seinen Gegenstandsbereich zulassen soll (*Albert* *ibid.*). Die klassische, schon von *Weber* propagierte Antwort ist: nein! Sie wird aus der ‚kognitiv-informativen Zielsetzung‘ der Wissenschaft begründet (*Albert* 1971, 217). Das setzt aber eine strikte Trennbarkeit des Problems der Wertbasis und des der Werturteile voraus, ein Postulat, das von jüngeren kritischen Rationalisten (entsprechend den neueren wissenschaftstheoretischen und -wissenschaftlichen Analysen; vgl. *Spiegel-Rösing* 1973; *Groeben & Westmeyer* 1975, 157 ff.) nicht mehr so strikt aufrechterhalten wird (vgl. *Prim & Tilmann* 1973, 141). Denn sowohl für die Ableitung bestimmter Hypothesen aus dem prinzipiell unendlich großen pool möglicher hypothetischer Annahmen, mehr aber noch für die Verwertung der dabei gewonnenen Erkenntnisse und damit Ausrichtung der Hypothesen/Forschung auf bestimmte Anwendungskonsequenzen (z. B. didaktischer Art) hin spielt der Wertungshintergrund des Forschers de facto eine eminent wichtige Rolle. Besonders bei der Wissenschaftskonzeption/-struktur (indirekt) mitthematisierenden Frageperspektiven (wie die der religiösen Kognitionsstrukturen/-wirkungen) ist diese Wertungsfundierung in ihrer Unvermeidbarkeit einsichtig – und dürfte wohl auch oben bei der Hypothesengenerierung deutlich geworden sein. Es soll daher abschließend die implizite *Wertungsperspektive* zumindest kurz angesprochen werden: für die *Hypothesengenerierung* als *Rechtfertigungsskizze* und für die *Anwendungsfrage* als Andeutung der *Perspektive didaktischer Konsequenzen*.

Die möglichst optimale logische und empirische Analyse präskriptiver Aussagen und ihrer Verbindungen (s. auch o. I.) ist z. B. bei *Prim & Tilmann* (1973, 109 ff.) differenziert ausgeführt; sie läuft im wesentlichen darauf hinaus, daß man die je spezifischen Wertungen bis hin zu den als oberste Prämisse anzusetzenden Grundwerturteilen systematisch verfolgt, ihre Widerspruchsfreiheit in Bezug zu anderen Präskriptionen (desselben Aussagensystems) herstellt, begründete empirische Gesetze/Gesetzmäßigkeiten nach ihrem empirischen Gehalt einführt bzw. kritisiert – und damit im Optimalfall zu einem (logisch einwandfreien) Ableitungssystem aufeinander bezogener deskriptiver und präskriptiver Aussagen kommt (vgl. auch *Essler* 1971, 39 ff.). Das kann für die Bewertung der (quasi-)religiösen, kognitiv-emotionalen Funktion mythologischer Inhalte von Comics hier nicht ausführlich dargestellt werden; die Grundstruktur der Wertungsrechtfertigung verlief jedoch in etwa folgendermaßen: Aus-

gangspunkt als oberste Prämisse ist die These, daß der Mensch zum (Über-)Leben die ihm möglichen (‚Sollen impliziert Können‘, s. o. I.) Ressourcen der flexiblen Verarbeitung von (und damit Anpassung an) Realität ausschöpfen sollte (und muß); das impliziert ein (entscheidungstheoretisch möglichst optimales, d. h.) die zugänglichen Informationen weitgehendst ausnützendes Problemlösungsverhalten. Dadurch sind zwei Anforderungen für die Verarbeitung von Welt (qua je individueller Umwelt) expliziert: zum ersten muß die Welt- und Selbstsicht problemstrukturierend im Sinne von möglichst realitätsadäquat sein (vgl. empirische Bestätigung durch die Forschung zu den Kriterien kreativer Problemlösungen – Brauchbarkeitskriterium etc.: vgl. *Ulmann* 1968, 30 ff.); darin liegt die Rechtfertigung für die Verwendung des oben angesetzten Rationalitätsbegriffs (als Kritisierbarkeit aufgrund – empirisch – gehaltvoller Information). Zum zweiten bedingt eine solche Problemstrukturierung und -lösung notgedrungen eine gewisse Unsicherheitstoleranz, da die Verarbeitung zunächst nicht-kohärenter/-harmonisierender Informationen kognitiv wie emotional Unsicherheit involviert (eines der klassischen Ergebnisse der Kognitions- und Kreativitätsforschung; vgl. Überblick bei *Möhlenkamp* 1975). Vor hier aus sind Mythologien/Mythen als Pseudoerklärungen (mit vermindertem oder fehlendem empirischen Gehalt) generell negativ zu bewerten; allerdings ist zu differenzieren: der religiöse Mythos ist wegen der gänzlichen Entleerung (auch auf emotiven Dimensionen) als intensivste, völlige A-Rationalität stärker abzulehnen also solche Mythen/Mythologien, die über die Einbettung in ein (mehr) auf heutige Umwelt gerichtetes Lebensgefühl wenigstens konotativ einen Realitätsbezug herstellen (und so über die emotionale Ebene einen Zugang zur Rationalität offenlassen; vgl. hier die Ergebnisse der Forschung zur Relevanz von affektiven Dimensionen bei der Änderung von Einstellungen etc., z. B. *Festinger* 1957; *Rosenberg* et al. 1960). Die *Unwirksamkeit religiöser Mythologien* (und folglich die Religionsersetzung durch Comics) ist daher zu begrüßen, allerdings gleichzeitig die *Tendenz der Realitätsreferenz* über die konotativen (emotional-anmutungshaften) Ansätze hinaus in *kognitiv-verarbeitende Funktionsdimensionen* hinein konstruktiv zu *verstärken*/zu implementieren, für die (wie für die religionswissenschaftliche ‚Entmythologisierung‘ – vgl. *Bultmann* 1964, 37 –) wissenschaftlich-rationale Weltbildhypothesen als Kriterium gelten; dies letztere ist – als Wertungskonsequenz – als die Aufgabe anschließender literaturdidaktischer Bemühungen anzusehen (Ansätze für Comics z. B. die Hinweise bezüglich der Attribuierungsmuster oben 4.; generelle Programme z. B. bei *Baumgärtner* 1973; *Dahrendorf* 1972; *Richter & Vogt* 1974; *Wermke* 1973).

Damit bietet das vorgeschlagene Forschungsprogramm – zusammenfassend – einen Interpretationsrahmen, der ausgehend von der kognitiv epistemologischen Wirkungsbewertung mythologischer Inhalte (in Comics z. B.) den (potentiellen) historisch-genetischen Wechsel der Gewinnung von Orientierungsgewißheit aus religiösen hin zu innerweltlichen Mythen aus der vom Lebensgefühl her unterstützten Durchschaubarkeit der Realitäts‚leere‘ religiöser Pseu-

doerklärungen erklärt, epistemologisch begrüßt und die aufgewiesene Tendenz in didaktisch konsequenten Anwendungen zu verstärken vorschlägt; die empirischen Untersuchungspläne und -methoden zur Überprüfungsskizze sind in ihrer Grundstruktur dargestellt worden.

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Diese Benennung ebnet – sozusagen von außen kommend – natürlich die internen Differenzen der Literaturdidaktik teilweise ein: indem unter historisch wissenschaftstheoretischer Perspektive gewichtet wird (und also Ansätze einer hermeneutisch-anthropologischen, naiv wertenden Didaktik als überholt unberücksichtigt bleiben) sowie die Literaturdidaktik mit Reformpotential auf methodologischer Ebene vereinheitlichend als ideologiekritisch kategorisiert wird (und also differente inhaltliche Problempositionen vernachlässigt werden).

<sup>2</sup> Mit dieser Möglichkeit sind selbstverständlich die oben genannten Aporien nicht aus der Welt geschafft, es handelt sich hier nur um einen Vorschlag zur empirischen Überprüfung, der auf die Dauer durch eine Fülle weiterer, alternativer Hypothesen/Annahmen zu ergänzen sein wird.

### Literatur

- Albert, H. 1969: Traktat über kritische Vernunft, Tübingen.  
 ders. 1971: Kritizismus und Neutralismus. Die Überwindung des klassischen Rationalitätsmodells und das Überbrückungsproblem, in: Lenk, H. (ed), Neue Aspekte der Wissenschaftstheorie, Braunschweig 1971, 11–128.  
 ders. & Topitsch 1971: Werturteilsstreit, Darmstadt; darin: Albert, H.: Theorie und Praxis, 200–236.  
 Barthes, R. 1964: Mythen des Alltags, Frankfurt.  
 Baumgärtner, A. Cl. 1965: Die Welt der Comics, Bochum.  
 ders. 1970: Die Welt des Comics als semiologisches System. Ansätze zur Decodierung eines Mythos, in: Zimmermann 1970, 98–111.  
 ders. (ed) 1973: Lesen. Ein Handbuch, Hamburg.  
 Bense, M. 1963: Warum man Atheist sein muß, in: L. Szczesny (ed), Club Voltaire I, München 66–71.  
 Berelson, B. 1956: Content Analysis, in: L. Lindzey (ed), Handbook of Social Psychology I, Chap. 13, Cambridge (Mass.).  
 Blankertz, H. 1969: Theorien und Modelle der Didaktik, München.  
 Bruner, J. S. & Tagiuri, R. 1954: The perception of people, in: G. Lindzey (ed), Handbook of Social Psychology, II, Cambridge, 634–654.  
 Bultmann, R. 1964: Jesus Christus und die Mythologie, Stuttgart.  
 Dabrendorf, M. 1970: Das Mädchenbuch und seine Leserin, Hamburg.  
 ders. 1973: Literarische Wirkung und Literaturdidaktik, in: A. Cl. Baumgärtner 1973, 313–352.  
 De Charms, R. 1968: Personal causation, New York.  
 De Groot, A. D. 1969: Methodology. Foundation of inference and research in the behavioral sciences, Den Haag/Paris.  
 Dunger, H. et al. 1974: Comic – Vorschule des Fernsehens, in: Pforte 1974, 172–247.

- Essler, W. K. 1971: Wissenschaftstheorie II. Theorie und Erfahrung, Freiburg.  
 Festinger, L. 1957: Theory of cognitive dissonance, Evanston, Ill.  
 Flammer, A. 1973: Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode, Z. Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie V, 130–147.  
 ders. 1975: Individuelle Unterschiede im Lernen, Weinheim.  
 Fuchs, W. J. & Reitberger, R. C. 1973: Comics. Anatomie eines Massenmediums, Reinbek.  
 Giffhorn, H. 1974: Zur politischen Funktion von Comics, in: Pforte 1974, 68 bis 103.  
 Groeben, N. 1972: Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie, Stuttgart.  
 ders. 1974: Wissenspsychologische Dimensionen der Rezeptionsforschung, LILI 15, 61–79.  
 ders. 1975 a: Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell: Paradigmawechsel in der Psychologie? Ber. Psych. Inst. Uni. Heidelberg Nr. 1.  
 ders. 1975 b: Empirische Literaturwissenschaft als Metatheorie, Vortrag germ. Institutskolloquium, Frankfurt.  
 ders. & Scheele, B. 1975: Zur Psychologie des Nicht-Lesens. Richtungen und Grenzen der Lesemotivation, in: H. G. Göpfert et al. (eds), Lesen und Leben, Frankfurt, 82–114.  
 ders. & Westmeyer, H. 1975: Kriterien psychologischer Forschung, München.  
 Habermas, J. 1968: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt.  
 ders. 1971: Vorbereitende Bemerkungen zur kommunikativen Kompetenz, in: J. Habermas & N. Luhmann, Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?, Frankfurt, 101–141.  
 Harvey, O. J., Hunt, D. E. & Schroder, H. M. 1961: Conceptual systems and personality organization, New York.  
 Heckhausen, H. 1974: Lehrer-Schüler-Interaktion, in: Weinert, F. E. et al. (eds), Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie I, 547–573.  
 ders. 1975: Naive und wissenschaftliche Verhaltenstheorie im Austausch, in: Ertel, S. et al (eds), Gestalttheorie in der modernen Psychologie, Darmstadt.  
 Heider, F. 1958: The psychology of interpersonal relations, New York.  
 Herrmann, Th. 1969: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen.  
 ders. & Stäcker, K. H.: Sprachpsychologische Beiträge zur Sozialpsychologie, in: Graumann, C. F. (ed), Handbuch der Psychologie, Bd. 7,1: Sozialpsychologie, Theorien und Modelle, Göttingen, 398–474.  
 Hinkel, H. 1974: Visualisierungsmechanismen in Comics, in: Pforte 1974, 68 bis 103. 104–150  
 Hofer, M. 1970: Zur impliziten Persönlichkeitstheorie von Lehrern, Z. Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie 2, 197–209.  
 Hofmann, W. 1968: Universität, Ideologie, Gesellschaft. Beiträge zur Wissenschaftssoziologie, Frankfurt.  
 Hollstein, W. 1973: Der deutsche Illustriertenroman der Gegenwart, München.  
 Holsti, O. R. 1968: Content analysis, in: Lindzey, G. & Aronson, E. (eds), Handbook of Social Psychology II, Cambridge (Mass.).  
 Kelly, G. A. 1955: The psychology of personal constructs I und II, New York.  
 Knebel, H. J. 1969: Ansätze einer soziologischen Metatheorie subjektiver und sozialer Systeme, Stuttgart.  
 ders. 1973: Metatheoretische Einführung in die Soziologie, München.  
 Knilli, F. et al. (eds) 1974: Medienmagazin 1. Im deutschen Reich der Zwerge, Riesen und Schutzengel. Mythen von Kirche und Kapital, München.

- Kreuzer, H. 1967: Trivialliteratur als Forschungsproblem. Zur Kritik des deutschen Trivialromans seit der Aufklärung, Dt. Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte 41,2, 173-191.
- Langenbacher, W. R. 1964: Der aktuelle Unterhaltungsroman, Bonn.
- Laucken, U. 1974: Naive Verhaltenstheorie, Stuttgart.
- Lienert, H. 1974: Arbeit mit Comics in einer sechsten Hauptschulklasse. Ein Erfahrungsbericht, in: *Pforte* 1974, 42-67.
- Maas, U. & Wunderlich, D. 1972: Pragmatik und sprachliches Handeln, Frankfurt.
- Menne, F. W. 1971: Kirchliche Sexualethik gegen gesellschaftliche Realität, München.
- Metken, G. 1970: Comics, Frankfurt.
- Möhlenkamp, G. 1975: Kreativität und Unsicherheitstoleranz, Phil. Diss. Münster.
- Nusser, P. 1973: Romane für die Unterschicht, Stuttgart.
- Pforte, D. (ed) 1974: Comics im ästhetischen Unterricht, Frankfurt.
- Prim, R. & Tilmann, H. 1973: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft, Heidelberg.
- Rauch, S. 1971: Untersuchung von Comics im Unterricht, in: *Diskussion Deutsch*, Jg. 2, H. 6, 351-371.
- Richter, D. & Vogt, J. (eds) 1974: Die heimlichen Erzieher. Kinderbücher und politisches Lernen, Reinbek.
- Ritsert, J. 1972: Inhaltsanalyse und Ideologiekritik, Frankfurt.
- Rosenberg, M. J. et al. 1960: Attitude organization and change, New Haven (Conn.).
- Rosenmayr, L. et al. 1966: Kulturelle Interessen von Jugendlichen. Eine soziologische Untersuchung an jugendlichen Arbeitern und höheren Schülern, München.
- Rotter, J. B. 1966: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement, in: *Psychological Monographs*, 80, No. I (Whole No. 609).
- Scheele, B. 1974: Lesen als Eskapismus. Schichtspezifische Sozialisation und Lektüreverhalten, Unveröff. Dipl.-Arbeit Heidelberg.
- dies. & Groeben, N. 1976: Weltflucht oder Realitätsbewältigung? Schichtspezifische Richtungen und Grenzen der Lesemotivation (in Vorbereitung).
- Seiler, B. 1973: Kognitive Strukturiertheit, Stuttgart.
- Spiegel-Rösing, I. S. 1973: Wissenschaftsentwicklung und Wissenschaftssteuerung. Einführung und Material zur Wissenschaftsforschung, Frankfurt.
- Topitsch, E. 1966: Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft, Neuwied.
- dies. 1969: Mythos, Philosophie, Politik. Zur Naturgeschichte der Illusion, Freiburg.
- dies. 1973: Gottwerdung und Revolution. Beiträge zur Weltanschauungsanalyse und Ideologiekritik, Pullach.
- Toulmin, St. 1968: The uses of argument, Cambridge.
- Ulmann, G. 1968: Kreativität, Weinheim.
- Waldmann, G. 1973: Theorie und Didaktik der Trivialliteratur, München.
- Wermke, J. 1973: Wozu Comics gut sind?!, Kronberg.
- Werner, H. 1966: Intermodale Qualitäten (Synästhesien), Hdb. der Psychologie, Bd. I, 1: Wahrnehmung und Bewußtsein, Göttingen, 278-306.
- Wersig, G. 1968: Inhaltsanalyse. Einführung in ihre Systematik und Literatur, Berlin.
- Westmeyer, H. 1972: Logik der Diagnostik, Stuttgart.

- dies. 1973: Kritik der psychologischen Unvernunft. Probleme der Psychologie als Wissenschaft, Stuttgart.
- Wiener, O. 1970: der geist der superhelden, in: Zimmermann 1970, 126-141.
- Zimmermann, H. D. (ed) 1970: Vom Geist der Superhelden. Comics strips, München.
- dies. 1974: Comics strips - ihre Geschichte und ihre Kritik, in: *Pforte* 1974, 248-276.