

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
5. Jahrgang 2000 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Michael Kämper-van den Boogaart

**LESEFÖRDERUNG ODER
LITERATURUNTERRICHT: ZWEI
KULTUREN IN DER
DEUTSCHDIDAKTIK?**

**Anmerkungen zu einem didaktischen
Zielkonflikt**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 5. H. 9. S. 4-22.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Kämper-van den Boogaart

LESEFÖRDERUNG ODER LITERATURUNTERRICHT: ZWEI KULTUREN IN DER DEUTSCHDIDAKTIK?

Anmerkungen zu einem didaktischen Zielkonflikt

In ihren anregenden Betrachtungen „Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen“ notiert Cornelia Rosebrock, die aktuelle literaturdidaktische Diskussion werde vor allem durch die Streitfrage motiviert, ob Schule sich primär der Leseförderung annehmen oder ob sie auf die Ausbildung solcher Kompetenzen setzen solle, wie sie für Bewegungen im Hochkultursegment literarischer Praxis gefordert sind (Rosebrock 1999, 57). Diese Beobachtung entspricht (mit Abstrichen) der Feststellung Hartmut Eggerts, der in der „Professionalisierungs-Debatte über die Deutschlehrausbildung“ eine „Konfliktlinie entlang ‚Literaturwissenschaft als Medienwissenschaft‘ und ‚(moderner) Philologie‘ mit Konzentration auf die Texte der Hochkultur“ erkennt (Eggert 1998b, 163). Von einem analogen Konflikt geht auch Elisabeth K. Paefgen aus, wenn sie ihre Lese- und Schreibdidaktik gegen den „Trend“ zu „Leseanimation statt Lesearbeit“ positioniert (Paefgen 1999b, 29).

In seinem 1998 erschienenen Band „Übergänge“ liefert Ulf Abraham eine weitere terminologische Distinktion, die in denselben Kontext zu gehören scheint. Er differenziert dezidiert zwischen einer „Lesedidaktik“, die „Texte unabhängig von dem ihnen zugeschriebenen Platz im kulturellen Gedächtnis der Sozialisationsgemeinschaft nach ihrer Brauchbarkeit für literarisches Lesenlernen und die damit erreichbaren Übergänge beurteilt“, und einer die Kanonfrage stellenden Literaturdidaktik (Abraham 1998, 185). Die Lesedidaktik denke vom lernenden Subjekt aus Lektüre als Akt, die Literaturdidaktik „mehr oder weniger direkt von den Gegenständen aus Lektüre als Werk“ (ebd.). Lesedidaktik folge dem Primat der Pädagogik, Literaturdidaktik dem Primat der Ästhetik (ebd., 186).¹

Wie Rosebrock ist auch Abraham letztlich an einer Vermittlung beider Denkweisen gelegen. Die Richtung seiner Vorschläge wird exemplarisch deutlich in seiner Begründung des Kanonprinzips: „Angeeignetes Wissen über das Herkommen der Werke darf nicht unvermittelt bleiben mit der Ich-Entwicklung des Lernenden. Historisches Wissen muß Teil der Persönlichkeit werden“ (ebd., 243). Aus diesem Postulat entwickelt Abraham die Ablehnung eines Kanons der

¹ Als Paradigmen lesedidaktischer Arbeiten diskutiert Abraham vor allem Ansätze, die dem Handlungsbegriff im Literaturunterricht eine hohe konstruktive Bedeutung zusprechen und die sich am Modus privater Lektüren orientieren. Dabei gilt: „Auch in der ‚Privatlektüre‘ ist Lesen inneres (Rollen-, Probe-, Vorstellungs-) Handeln“ (ebd., 198).

Werke – stattdessen soll es um „Arbeit am und Spiel mit dem Kanon“ gehen – sowie das Plädoyer für einen Kanon der Kompetenzen im Literaturunterricht (ebd., 256ff.).

Abrahams Plädoyer für eine Literaturdidaktik, die sich auf der Basis eines subjektorientierten Bildungsbegriffs lesedidaktischer Fundierungen versichert, setzt nicht nur in der Kanonfrage die Bereitschaft der didaktischen Flügel voraus, jeweilige Vereinseitigungen zu kassieren. Seine auf Konvergenzprozesse zielenden Vorschläge haben für sich, dass sie einen tragfähigen Konsens formulieren könnten, wobei zum Tragfähigen auch die Eigenschaft zählt, konstruktivere Differenzen nicht einfach glatt zu bügeln. Die Vernünftigkeit der Konvergenzformel Abrahams weist aber vielleicht daraufhin, wieso es nicht leicht ist, eindeutige Protagonisten des Konflikts zu identifizieren. Von einsichtiger Vernunft ist schließlich fast jeder infiziert, der sich im nicht zu Spontaneitäten einladenden Medium der Schrift über die aufgeworfenen Perspektiven äußert. Und so fällt es schwer, Diskussionsbeiträge namhaft zu machen, deren Parteinahme nur in die eine Richtung ausschlägt.²

Dies zeigt sich zum Beispiel in der vermeintlich harten Argumentation Eggerts. Zwar führt dieser den Zielbegriff „literarische Rezeptionskompetenz“ gegen die schiere „Lesekompetenz“ an und postuliert für einen um den Aufbau von Kompetenzen bemühten Literaturunterricht die Ausbildung von „Formbewusstsein“ (Eggert 1998b, 38). Er räumt jedoch sogleich ein, dass der Aufbau von Kompetenzen auch auf die Erfahrung je individueller Grenzüberschreitungen, also subjektiv starker, beeindruckender Lektüren, verwiesen ist.

Angesichts der platzgreifenden Vernunft scheint also die Vorstellung, in der Literaturdidaktik rängen kanonverachtende Lese- gegen kanonfixierte Literaturdidaktiker, etwas schief zu sein. Was wir bestenfalls beobachten können, ist, dass unterhalb der Konvergenzformel die Gewichte anders gesetzt werden und ein je anderer Handlungsbedarf gesehen wird. Diese feineren, gleichwohl praktisch wirkungsmächtigen Unterschiede dürften auf Differenzen zurückgehen, die sich, abgesehen von wissenschaftstheoretischen Oppositionen, vielleicht auf drei Beobachtungsebenen systematisieren lassen, wobei ich davon ausgehe, dass auf der dritten – von der Publizistik geladenen - Ebene aktuell die Divergenzen besonders gravierend durchschlagen:

- 1) Interpretation der Ergebnisse aus den empirischen Forschungen zur Lesesozialisation und zum Leseverhalten allgemein;
- 2) Konstruktionen der Schulwirklichkeit in den einzelnen Bildungsgängen;

² Deshalb verzichtet wohl auch Rosebrock darauf, die „literaturdidaktischen Gemüter“ zu benennen, die von der „Streitfrage“ „so heftig“ bewegt würden (Rosebrock 1999, 57).

3) Beurteilung des gegenwärtigen Literatursystems und der Rolle der Literatur in der Medienkonkurrenz.

Erinnerungen an lustvolle Lektüren und einen pedantischen Deutschunterricht

Meinungsunterschiede betreffen insbesondere die heißen Phasen der Lesekarrieren, deren Abbrüche und die Selbstinterpretation der Probanden. Vereinfacht gesagt, geht es vor allem um eine aus den Daten der Leseforschung gebildete Vorstellung, die auch in der literarischen Bildungskritik und ihren Reflexen gegen den Typus des Bildungsphilisters aufgehoben ist.³ Es ist das Bild des enthusiastischen, verschlingenden und heißen Lesers, der in seiner verwilderten Lektüre und gegen eine durch ihre Rollenzuschreibungen terrorisierende Umwelt eine tiefere Wirklichkeit – eine subjektive Wahrheit – findet. In der autobiographischen Nachschau haben diese Bilder nicht nur etwas Nostalgisches und die Jugendtage Verklärendes an sich; sie sind auch bestens dazu geeignet, den erlittenen Deutschunterricht als harten und kalten Kontrast ins Erinnerungsbild zu rufen (so auch Rosebrock 1999, 67) und damit zu erklären, wieso die libidinöse Beziehung zur Literatur keine Fortsetzung fand, wieso man zum Nicht- oder Gelegenheitsleser mutierte, obgleich doch dereinst... Auch wenn man seriöserweise solchen Selbstauskünften mit einer Skepsis zu begegnen hat, die vor allem die notwendig auf Selbstlegitimation ausgelegten Schlüsse betrifft, finden wir in ihnen ein vertrautes Problem wieder. Es ist das Problem des harten Übergangs. Just in einem Moment, in dem die subjektive Einlassung auf literarische Texte – die nicht selten auch eine literarische Einlassung auf nicht-literarische Texte sein dürfte – ein Maximum an Intensität gewinnt, zieht (oder zog) die Schule die Karten des Objektivierens und Systematisierens, indem sie den Jugendlichen nun zumutet(e), langsam erwachsen und mithin distanzierter zu werden. In dieser Ausprägung ein gymnasialer Schicksalslauf; die Nichtgymnasialen erleben andere Zumutungen.

Dieser Befund ist im Prinzip nicht neu, vielleicht aber das Interesse, das ihm entgegengebracht wird, und die Radikalität der ins Auge gefassten Konsequenzen. Was im alten Gymnasium, das sich auf die familiensozialisatorischen Effekte der Vererbung kulturellen Kapitals (Bourdieu) verlassen konnte, vielleicht nicht so krass hervortrat, wird im geöffneten Gymnasium so manifest, dass es in

³ Zu diesem Phänotypus der literarischen Bildungskritik vgl. vor allem Nietzsche 1874, 326: „Die deutsche Jugenderziehung geht aber gerade von diesem falschen und unfruchtbaren Begriffe der Cultur aus: ihr Ziel [...] ist der historisch-aesthetische Bildungsphilister, der altkluge und neuweise Schwätzer über Staat, Kirche und Kunst [...], der unersättliche Magen, der doch nicht weis, was ein rechtschaffner Hunger und Durst ist.“

professioneller Optik als pädagogisches Problem erscheint. Dazu kommt, dass die Schule und jede einzelne Lehrperson den Druck spürt, der vom öffentlichen Diskurs über das Lesen als Kulturtechnik ausgeht. Einerseits wird das Lesevermögen als Schlüsselqualifikation einer Informationsgesellschaft immer hochrangiger gehandelt, andererseits kursiert das Lamento über nachlassende Leserschaften und die gefährdete Zukunft des Mediums Buch. Die mit der ersten Diagnose einhergehende Umstellung der in einem humanistischen Menschenbild aufgehobenen literarischen Bildung auf zukunftsfähige Skills notiert nicht nur einen Bedeutungsverlust des Hochkulturschemas (Schulze 1993; s.u.), sondern auch den Niedergang pädagogischer Hochwertung literarischer bzw. autonomie-ästhetischer Praxis. Das zeigt sich auch bei den hier zur Diskussion stehenden Arbeiten Abrahams und Rosebrocks. Wenn Abraham zwischen Lese- und Literaturdidaktik differenziert, indem er die eine Richtung unter das Primat der Pädagogik, die andere unter das der Ästhetik rückt, zieht er die Differenz zwischen Subjekt- (=Pädagogik) und Objekt-(=Ästhetik) Orientierungen.

Diese Unterscheidung mag plausibel sein; doch mit ihr verflüchtigt sich ein ehemals für stark gehaltener Zusammenhang von ästhetischer Erfahrung und Humanität, der in den idealistischen Modellen ästhetischer Bildung Programmcharakter für Pädagogik und Literaturkritik gewonnen hatte. So trägt auch Rosebrocks nicht kulturpessimistisch gemeinte Frage nach „dem künftigen Status des Literarischen in psychohistorischer, in sozialer und in kulturindustrieller Hinsicht“ (Rosebrock 1999, 62) Züge eines alltagspositivistischen Trends. Abgebaut wird nämlich die für die alte Pädagogik charakteristische utopische Fundierung (Uhle 1993), die die Allianz von erziehungswissenschaftlichem Diskurs und Kritischer Theorie ermöglichte, die pädagogische Rede politisierte und vielleicht auch ideologisierte. Während der kritische Pädagoge sich gegen die realen Sozialisationsverhältnisse in der verwalteten Welt im Medium der Theorie wandte und die Differenz von Theorie und Praxis entsprechend politisierte (Adorno)⁴, gibt sich der von Rosebrock und anderen ins Spiel gebrachte Realismus zurückhaltend und konzentriert sich auf die Explikation empirischer „Literaturerwerbprozesse“ (ebd., 67). Anders formuliert: Im Engagement für den wirklichen Leser, die wirkliche Leserin dokumentiert sich ein konzentriertes Interesse an den empirischen Subjekten, das faktisch zur Einstellung der erziehungsphilosophischen Arbeit an der normativen Idee des Subjekts führt. Von dieser weder unmotivierten noch unsympathischen Abstinenz ist notwendig auch die Beobachtung vor allem solcher Ordnungen beeinflusst, die, wie das Literatursystem, über die Idee des Subjekts „amiabel“ (Sloterdijk) kommunizieren.

⁴ Vgl. hierzu meinen Beitrag zum Siegener Symposium Deutschdidaktik: <http://www2.hu-berlin.de/fachdidaktik/vortragboogart.htm>

Mit der positivistischen Bescheidenheit⁵ gibt es so recht keinen Ort mehr, von dem aus noch für die Literatur als Medium des „ganz Anderen“ und für die literarische Bildung als Option auf Teilnahme an einer Sprache oder Erinnerung des Anderen geworben werden kann. Die praktische Konsequenz: Das Spiel zwischen Lese- und Literaturdidaktik wird kaum mehr offen gehalten, unter der Hand ist das didaktische Ziel literarischer Bildung fast schon preisgegeben.

Hierin kann man, vor allem mit Blick auf die Schulpraxis und die Berufsrolle der Lehrperson, auch einen Aspekt zunehmender Rationalisierung sehen, so der Erziehungswissenschaftler Thomas Ziehe im Anschluss an Max Weber (Ziehe 1996). Mit der kommunikativen Verflüssigung tradiert symbolischer Ordnungen außerhalb der Schule erodiert auch in der Schule ein professioneller Handlungssinn, der von der Überzeugung an einen kulturellen oder gesellschaftlichen Auftrag, an die Autorität einer Leitidee, lebte. Das alles wird das Literatursystem und die *illusio* seiner Teilnehmer nicht zum Einsturz bringen, und doch erscheint Literatur vielen mehr und mehr als eine Privatsache. Eine Lehrperson aber, die ihre Zielvorstellungen der privaten Sphäre entnimmt, wirkt, vorsichtig gesagt, unprofessionell.

Gegenüber solchen Prozessen der Rationalisierung kann es auf Dauer keine Alternative sein, Tradition als Prinzip zu recyceln. Das heißt aber nicht, dass Rationalisierung als Wegrationalisierung literarischer Bildung enden muss. Wenn Jan Assmann Wert darauf legt, dass sein – von der Literaturdidaktik (vgl. Abraham 1998, 156ff.) gern aufgegriffener - Begriff des „kulturellen Gedächtnisses“ „über den eingebürgerten Begriff der Tradition hinausgeht“ (Assmann 1999, 19), da er, anders als der Kontinuitäten ins Licht rückende Traditionsbegriff, den Bruch wahrnimmt, „der zum Entstehen von Vergangenheit führt“ (ebd., 34) und sich auch am Vergessenen und Verdrängten interessiert zeigt, wird deutlich, dass eine Beschäftigung mit dem im literarischen Medium codierten kulturellen Gedächtnis nicht schlicht Traditionspflege ist. Wenn er gleichzeitig thematisiert, wie sich Prozesse personaler und kollektiver Identitätsbildung durchdringen und in welcher Weise sich somit beide Formen der Identität an symbolischen Ordnungen kollektiver Geschichte – Konstruktionen von (gemeinsamer) Vergangenheit, von Kontinuität und Diskontinuität – ausformen (ebd., 130ff.), ist der lebensweltlich praktische Effekt skizziert, den der Terminus „kollektives Gedächtnis“ kritisch fassen soll.

Selbst wenn es sein mag, dass dem Medium der Schrift oder des Buches Alternativen erwachsen, die auf die Codierung des kulturellen Gedächtnisses nach-

⁵ Um Missverständnisse zu vermeiden: Der Positivismusvorbehalt richtet sich weder per se gegen empirisch orientierte Studien noch gegen Rosebrocks Argumentation in toto. Dass Rosebrock auch in diesem Beitrag letztlich eben nicht positivistisch, sondern auf der Basis normativer Setzungen argumentiert, wird weiter unten noch angesprochen.

wirken (Rosebrock 1999, 62), bleibt daran zu erinnern, dass es vornehmlich um den Konnex von Sinn und Vergangenheit geht und mithin um die *Geschichte* der Schriftkultur. Dass diese in divergenter medialer Form präsentiert werden kann, ist kein beunruhigendes Argument, solange es um „Arbeit an *und* Spiel mit dem Kanon“ (Abraham 1998) geht. Mit den anonymen Gegnern einer „ästhetisch zentrierte[n] Literaturvermittlung“ stellt Rosebrock „die – fast schon rhetorische – Frage, ob die kanonischen literarischen Texte und mit ihnen die traditionellen textanalytischen Umgangsformen wirklich in der Lage sind, das gesellschaftliche Ganze und die gegenwärtigen Konstitutionsformen von Subjektivität gültig zu entwerfen“ (Rosebrock 1999, 61f.). Indes, wer behauptet, der Kanon stelle einen derart gültigen Entwurf dar?⁶

Richtungsweisend: Grundschule oder Gymnasium?

Selbstverständlich prägt die Einschätzung der Schulwirklichkeit, der Chancen und Bedingungen eines in Bildungsgängen differenzierten Deutschunterrichts, literatur- und lesedidaktische Optionen. Vielleicht kann man sogar der Vermutung folgen, dass der von Rosebrock konstatierte Dissens sich als eine heimliche Kontroverse zwischen Didaktikern darstellen lässt, die eher an der Grundschule orientiert sind, und solchen, denen das Gymnasium und insbesondere die gymnasiale Oberstufe zentrales Beobachtungsobjekt ist.

In dieser allerdings nur spekulativ zu entfaltenden Perspektive auf den Konflikt kann von einer Vorgeschichte ausgegangen werden, die in den Zielkonflikt ein-geht: Mit der Karriere des so genannten⁷ produktionsorientierten Literaturunter-

⁶ Ganz sicher trifft diese Zuschreibung nicht auf die von Rosebrock zitierte Position Paefgens zu. Deren und anderer Vorschläge zielen vielmehr auf die Identifikation des Sinnpluralen literarischer Texte, also auf die Frustration der naiven Erwartung gültiger Weltentwürfe. Auch Jürgen Förster wird nicht müde, Abschied von einfachen Referenzerwartungen zu nehmen. Und Harro Müller-Michaels spricht trotz aller Affinität zu kanonischen Konzentrationen nachdrücklich von Denkbildern und akzentuiert die Bewegung der denkenden Schüler.

⁷ Die Einschränkung soll nachdrücklich nicht als Diskreditierung produktiver Verfahren im Literaturunterricht verstanden werden. Ich will damit nur zum Ausdruck bringen, dass Produktionsorientierung, für sich genommen, noch kein didaktisches Programm darstellt. Dies zeigt auch die Pluralität produktionsorientierter Unterrichtsvorschläge. So sind zwischen den grundsätzlichen Zielsetzungen bei Haas (1997) und Waldmann (1998) Diskrepanzen zu erkennen, die dem hier diskutierten Zielkonflikt durchaus entsprechen. Lassen sich Haas' Vorschläge vornehmlich als Anregungen für einen Unterricht nutzen, der auf die Intensivierung junger Leselust zielt und für den eine literaturtheoretische Fundierung bestenfalls von sekundärer Bedeutung ist, ist Waldmanns Programm durch gattungstypologische Prämissen bestimmt und auf einen entsprechenden Lehrgang hin ausgerichtet.

richts gewinnen Konzepte eines Deutschunterrichts auch für die gymnasiale Praxis und ihre Rahmenplanung an Bedeutung, die zuvor eher an der Grundschule verankert waren. Ähnliches gilt für den Trend, Aspekte eines fach- oder fächerübergreifenden Unterrichts zu betonen und wissenschaftsorientierte Verfälschung zugunsten lebensweltlicher bzw. pädagogischer Ganzheitlichkeit hinten zu stellen. Während in der klassischen Hierarchie der Bildungsgänge und ihrer symbolischen Repräsentation die ‚Höhere Bildung‘ gewissermaßen den Ton angibt, das heißt: Standards vorlegt, über die elementare Bildungsgänge als propädeutische Basis definiert werden, scheint jetzt ein reziproker Ableitungsprozess in Gang zu sein: Die Erfahrungen in den primären Bildungsphasen bestimmen nun die normativen Erwartungen an die weiterführenden Bildungsgänge und die Gestaltung der sekundären Phasen. Diese Umgewichtung steht in mancherlei Kontexten: die Erweiterung des Gymnasiums zum hoch frequentierten sekundären Bildungsgang etwa, aber auch die pädagogische Konzentration auf Lernprozesse gegenüber einem geistesgeschichtlichen Diskurs über Bildungsziele.

Dieser Trend zur Grundschulorientierung in der Didaktik drückt sich, was die Defensive der gymnasialen Stimmen angeht, wohl auch in der Zeitschriftenlandschaft der alten BRD aus. Während „Praxis Deutsch“ das Titelprogramm erfolgreich umsetzt und erheblichen Einfluss auf alle Phasen des Deutschunterrichts und auf die Lehrerausbildung nimmt, ist „Der Deutschunterricht“ zuweilen kaum mehr als eine fachdidaktisch ausgerichtete Zeitschrift erkennbar. Vordergründig mag sich die Umkehr des „Top-down-Prozesses“ der Bildungsgänge für etliche Lehrkräfte sicher als ein realistischer Schub der Didaktik darstellen, mit dem auf veränderte Lernvoraussetzungen und Mediensozialisierungen reagiert wird. Nicht übersehen werden sollte allerdings, dass die „Abrüstung“ des gymnasialen und wissenschaftspropädeutisch ausgelegten Fachunterrichts keineswegs mit einer restriktiveren Programmatik des Unterrichts einhergeht. Ganz im Gegenteil begleiten die Entfachlichung des Unterrichts zahlreiche Versprechungen, welche die Rolle der Schule für die Zukunft der Subjekte und die soziale Integration nicht eben bescheiden taxieren.

Medienkonkurrenz, Leseförderung und Unterhaltung

Angesichts einer stürmischen Publizistik, die das Ende der Gutenberg-Galaxis beschwört oder beklagt, liegt es nahe, dass Einschätzungen zur Bedeutung literarischer Praxis außerhalb der Schule zunehmend pluraler ausfallen. Dies betrifft zum einen die Diskussion um das Leitmedium der Zukunft und die dadurch sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Deutschdidaktik aufgeworfene Frage nach probaten Reaktionen und nach der künftigen Identität der Disziplin. Die in diesen Auseinandersetzungen geborenen Vorschläge berühren das Programm des Literaturunterrichts auf sehr unterschiedliche Weise, tendieren ins-

gesamt aber stets dazu, bisherige Bestände des Deutschunterrichts zu entrümpeln – eine schlichte Konsequenz zeitökonomischer Rahmenbedingungen.

Diese Verschlankung des literarischen Programms bedeutet zumeist einen Bedeutungsverlust jener Kompetenzen, die sich im Begriff literarischer Bildung versammeln. Der Gegenteilstendenz, die Universalqualifikation des hermeneutischen Textexperten ins Feld zu werfen, dürften angesichts der heterogenen Praxen, die unter dem wenig elaborierten Medienbegriff (vgl. Paefgen 1999b, 32) gefasst sind, nur geringe Chancen einzuräumen sein. Immerhin aber zeigt etwa die kulturwissenschaftliche Wende in der universitären Germanistik, dass ein erweitertes Interesse für mediale Repräsentationen von Welt zu einer Modifikation des Gegenstands- und Methodenkanons führt, die keineswegs in der Formel einer Verschlankung aufgeht.

Angesichts der kulturwissenschaftlichen Optik und Terminologie stellt sich auch die Frage, ob tatsächlich der Literaturunterricht der Lernort sein wird, in dem zum Beispiel Spielfilme kenntnisweiternd analysiert werden können. Unabhängig von der Frage nach der medialen Basis eines Drehbuche zeigt sich hier gegenwärtig noch eine große Konvergenz der Beschreibungskategorien: Fiktion, Narration, Perspektive, Dialog, Autor, Genre u.a.m.⁸ Für den Deutschunterricht ist die Frage des Leitmediums unter diesem Aspekt auch eine Frage nach den medienpezifisch geprägten basalen Schemata der Lernenden (Abraham 1998, 132ff.).

Den Zielkonflikt zwischen Lese- und Literaturdidaktik tangiert diese Diskussion natürlich bereits, indem sie, dem Rationalisierungsschub folgend, die Dignität literarischer Bildung unter dem didaktischen Aspekt Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung irritiert. Als Rationalisierungsmoment kann dieser Prozess zu Versachlichungen führen. Hierzu zählt, angeregt durch die Leseforschung, auch eine stärkere Orientierung an der Empirie literarischer Rezeptionspraxen – als *einer* Form des Medienkonsums. Mit dieser Blickwendung verliert Sartres alte Frage „Was ist Literatur?“ einen Teil ihrer normativen Imprägnierung („Was darf als Literatur gelten?“).

Wenn stattdessen danach gefragt wird, was quantitativ und qualitativ an Literatur konsumiert wird, rückt der statistische Typus des wirklichen an die Stelle des idealen Lesers. War der letzte eine Eigenschaft des Textes bzw. eine Konstruktion der Textwissenschaften, so ist der erste ein Fall für die Demoskopie oder die empirische Psychologie. In der kühnen Wende, sich das Objekt Literatur nicht von „der“ Wissenschaft vorschreiben zu lassen, sondern es „der“ Wirklichkeit abzuschauen, gewinnt die Höhenkammliteratur Züge eines Phantoms,

⁸ Im Vergleich zur Flüchtigkeit des Theaters (nicht des dramatischen Textes) entspricht der Film wegen seiner Reproduzierbarkeit zudem auf markante Weise der Struktur literarischer Buchkultur und erlaubt analoge Praxen wissenschaftlicher Beobachtung.

während das vom Kanon und ihrer Diskursgemeinschaft Negierte und Zensierte, die Unterhaltungsliteratur der Gegenwart, die Wirklichkeit literarischer Passionen zu sein scheint. Doch kann das Postulat, jene Wirklichkeit in die Schule zu holen, um die angeblich „überkommene und *lesesozialisatorisch fatale* Spaltung zwischen Freizeitlektüre und institutionell geforderte[m] Lesen“ (Rosebrock 1999, 66) zu bekämpfen, tatsächlich auf eine normative Fundierung verzichten?⁹ Genau dies ist unter pädagogischen Vorzeichen kaum möglich. Folgerichtig kehren zum einen abgeleitete Dichotomien der vermeintlich überkommenen Kanonisierung zurück, wenn Unterhaltungsliteratur in gute und schlechte geschieden wird (Praxis Deutsch H 150/1998). Zum anderen werden die Leseerlebnisse mit fiktionalen Texten so fundamentalisiert, dass die lustbesetzte Lektüre schlechthin als persönlichkeitsentwickelnder Wert erscheint. Ein Beispiel hierfür ist Rosebrocks Versuch, die verbreitete Vorstellung zu widerlegen, Lese- gehen literarischer Kompetenz voran. Literarische Kompetenz zeigt sich ihr an dieser Stelle bereits durch das Imaginieren („das Imaginäre“) eines Kindes, dem eine Geschichte vorgelesen wird. Und von jenem Imaginären heißt es dann, dass es eine fundamentale und elementare Bedeutung für die Bildung personaler Identität habe (ebd., 64). Für problematisch halte ich es, hier von „literarischer Kompetenz“ zu sprechen. Zwar leuchtet es ein, diese Kennzeichnung zu verwenden, um entwicklungslogische Prämissen der Leseforschung in Frage zu stellen und die These von einem ontogenetischen Primat poetischer Rezeptionspraxis zu entwickeln (vgl. Rosebrock/Groeben 1998, 30). Wenn es jedoch so ist, dass dieser frühe Rezeptionsmodus im Zuge der Lesesozialisation zugunsten differenzierter Schemata¹⁰ abgebaut wird, büßt solche Beschreibung ihre Plausibilität ein. Mehr noch: Sie verstellt den Blick auf die Probleme, die sich in der Tat bei dem Versuch ergeben, Rezeptionskompetenzen als Ziele im Handlungsfeld Deutschunterricht zu bestimmen, die einem lustbetont ästhetischen Umgang mit Texten nicht widerstreiten.

Ein Beispiel hierfür: Folgt man Kaspar Spinners Beobachtungen (Spinner 1993) zur Entwicklung der Rezeptionsmodalitäten bei Kindern und Jugendlichen, erscheint das kindliche Imaginieren als Ressource ästhetischer Praxis, die mit der schulisch gesteuerten Entwicklung elaborierter Kompetenzen fatalerweise aufgezehrt wird. In seinem Vorschlag, die Entwicklung literarischer Verstehenskompetenzen auch als eine Geschichte der Verluste wahrzunehmen, betont Spinner, dass ältere Leser in geringerem Maße Vorstellungsbilder entwickeln, sondern frühzeitig anerkannte Textbearbeitungsmuster mobilisieren. Unkonventionelle Metaphorik werde zwar terminologisch registriert, jedoch als Irritation narkotisiert, da ihre Bildlichkeit gar nicht erst aufgebaut, sondern sofort „hinter“

⁹ Vgl. Groeben/Rosebrock 1998, 34ff.

¹⁰ Die neuen (schulisch geprägten) Schemata reflektieren zum Beispiel Textsortenkonventionen, Erfahrungen aus dem gesteuerten Wissenserwerb, Symbolerwartungen.

das Bild in die vermeintliche Symbolbedeutung gegangen werde. Diese Feststellung lässt verschiedene Interpretationen zu. Eine Rolle spielt sicher, dass mit der Ausmodellierung konsensueller Wirklichkeitsschemata¹¹ und ihrer sprachlichen Repräsentation, über die zum Beispiel Erzähltes als wahrscheinlich oder unwahrscheinlich taxiert wird, die Grundlage für Top-down-Rezeptionen gelegt wird, in denen deviante Repräsentationen, sofern sie nicht überlesbar sind, als ernsthafte Verstehensstörungen realisiert werden. Dies erklärt auch, weshalb manche Texte älteren Lesern „schwerer“ vorkommen als jüngeren.¹²

Wie die Leseforschung berichtet, ist die Domäne lustbesetzter Lektüre eine Literatur, die man unter diesem Gesichtspunkt vielleicht passend als Schemaliteratur kennzeichnen darf: „[...] die genießende Lesepraxis kann im Erwachsenenleben fortgesetzt werden, die Literatur allerdings, die auf diese Weise rezipiert werden kann, ist eingeschränkt auf das unterhaltende Spektrum.“¹³ Aus solchen Befunden, wie sie Graf, aber auch Erich Schön publizierten, wird zur Rettung des Literaturunterrichts der Vorschlag abgeleitet, besagte Unterhaltungslektüren in den Unterricht zu integrieren. So legt etwa Gerhard Haas Wert auf die Feststellung, dass Spannungs- und Unterhaltungsbedürfnisse legal (!) seien und ihre Befriedigung mit der „Bejahung von Lesen“ einhergehe (Haas 1998, 156). Und Bettina Hurrelmann fordert für eine lesefördernde Schule und gegen „die pedantische Verwandlung von Literatur in Bildungsgut“ (Hurrelmann 1998, 140) eine Erweiterung der im Unterricht angeregten Leseweisen (ebd., 142).

Solche Argumentationen mögen greifen, wo es um kompensatorische Leistungen der Schule und um die Schaffung eines pluralen Leseklimas geht¹⁴, von ihnen geht aber auch ein prekärer Theorieeffekt aus. Dieser Effekt besteht in einer essentialistischen Distinktion von Leselust und Kunstliteratur. Wo mit einer gewissen Penetranz vor allem der gymnasiale Typus des Literaturunterrichts als traditionell, rein analytisch, leistungsfixiert und verknöchert beschrieben wird, glaubt man schließlich selbst, Lust könne das Lesen nur bereiten, wenn es ohne Schwierigkeiten, also als „easy reading“ und anti-gymnasial abgehe.

¹¹ Damit soll nicht gesagt werden, dass es nur über „Wirklichkeit“ konsensuelle Schemata gäbe.

¹² Bei anderen Texten kann es natürlich zu der reziproken Erfahrung kommen, dass ein Text erst durch die Präsentation in der Schule „schwer“ und „undurchsichtig“ wird.

¹³ Graf 1998, 119. Graf interpretiert das beobachtete Phänomen psychoanalytisch und konstatiert für seine als Unterhaltungsleser klassifizierten Probanden eine Melange aus Intro- und Projektionsaktivitäten. Meiner These von der Schemaaffinität dieser Form einer lustvollen Lektüre entspricht die von ihm diagnostizierte Restriktion: „[...] diese literarischen Stoffe werden nur akzeptiert, wenn sie sich im Einklang mit den Tagträumen und Wünschen befinden“ (ebd., 118).

¹⁴ Die sich dabei ergebende Schwierigkeit, Schule als „Lebensraum“ für Kinder und Jugendliche zu gestalten, verkennt Hurrelmann sicher nicht.

Weder Haas noch Hurrelmann plädieren für einen einseitigen, einzig auf die Stimulanz von Easy-reading-Erlebnissen setzenden Deutschunterricht, sondern sie plädieren nachdrücklich für Pluralität und Vielstimmigkeit. Nun setzt eine pluralistische Didaktik voraus, dass konzeptuell Differenzierungen vorgenommen werden. Entsprechend wird nun auch der lustvolle von dem analytischen Umgang mit Texten unterschieden, wobei dem ersten Fall Priorität zukommen soll. Diese Konstruktion hat meines Erachtens Folgen, die den originären Ambitionen zuwiderlaufen. Zunächst einmal werden sehr affirmativ traditionelle Selbstbeschreibungsmuster der legitimen Kultur reproduziert: Ganz im Sinne der idealistischen Ästhetik werden sinnliche Begierden und ästhetische Erfahrungen geschieden: Die ersten sind unrein, mit Interessen und mit Trieben durchsetzt, orale Leidenschaften. Die anderen sind rein, körperlos, geistig, frei von Zwecken und Interessen. Im ersten Fall verschlingt der Leser das Buch, im zweiten Fall verschlingt das Buch den Leser. Im ersten Fall perpetuiert sich das Subjektive seiner Identität im Wechselspiel von Identifikation und Projektion, im zweiten Fall wird alles bloß Subjektive transzendiert. Das eine ist eine sinnenfrohe Angelegenheit, beim anderen ist noch die Heiterkeit ernst. Das eine ist sinnige Freizeit, das andere zweckfreie Pflicht. Den repressiven Charakter solcher Distinktion legitimer und barbarischer kultureller Praxis¹⁵ stoßen die Lese-förderer ab; mit der Pluralitätsformel setzen sie stattdessen auf Permission und entdecken, was das Barbarische immer auch hatte: Charme und Faszination.¹⁶

Im Übrigen halten sie die gewohnte Reihenfolge ein: erst barbarisch, dann zivilisiert. Strukturell vergleichbare Prämissen setzt auch Eggert, der eine Kluft zwischen jugendlichen Lesepräferenzen – unterhaltende und problemorientierte Belletristik – und der Kunst der Moderne konstatiert. Seine These, dass Übergänge zwischen diesen Literaturbereichen immer schwerer erreichbar erscheinen, wird durch die ergänzende Feststellung motiviert, dass die Literatur der Moderne den in der empirisch dominanten Lektüre Jugendlicher ausgeprägten Lesehabitus negiere, Strategien der Einfühlung verweigere und persönliche Sinnsuchen ins Leere bzw. in die „Dekonstruktion ritualisierter Sinnsysteme“ laufen ließe (Eggert 1998a, 162f.). Eine solche Prämisse spiegelt die moderne Version der Distinktion von rein und unrein: Unrein sind die Lektüren der jugendlichen Leser, sofern sie mit individualpsychologischen Bedürfnissen aufgeladen sind; rein ist die moderne Kunst kraft ihrer Negation solcher Gratifikationserwartungen.¹⁷ Einleuchtend wäre demzufolge, dass es schief gehen muss, wenn die reinen Texte auf unreine Begehren stoßen. Genau dies sagt Eggert

¹⁵ Vgl. zum Zusammenhang Kämper-van den Boogaart 1997.

¹⁶ Vgl. Schneider 1997. In unserem Fall ist das Barbarische natürlich weniger schrecklich ...

¹⁷ Vgl. etwa die Kennzeichnung nicht-adäquater Musik-Rezeption im Falle des „emotionalen Hörers“ bei Adorno 1997b, 187.

auch. Zu fragen bleibt indes ganz naiv, wie zutreffend die Prämissen dieses Schlusses eigentlich sind. Was Eggert als „die Kunst der Moderne“ fasst, kann dabei schwerlich eruiert werden. Also sei der in der systemtheoretischen Diskussion aufgebrachte Gedanke, dass es sich hier lediglich um die Folgen einer philosophischen Fremdbeschreibung des Literatursystems handle, erst gar nicht gedacht. Ansatzpunkte für den Verdacht, dass die Grenzen zwischen den Literaturbereichen in Wirklichkeit so rigide dann doch nicht sind, ergeben sich auch auf bescheidener Ebene durch Fragen wie die folgenden: Beziehen die Verweigerungsgesten der Moderne ihre Kraft, ihr Pathos nicht erst durch die Anwesenheit des Begehrens nach Sinn, Utopie oder auch Einfühlung? Halten sie diesem Begehren nicht gerade durch Negation die Treue – in Opposition zum Verrat der Kulturindustrie und des Kitsches (wäre mit Adorno hinzufügen)? Ist Irritation überhaupt erfahrbar, wenn sie nicht auf Bedürfnisse stößt, die sie verweigern und abstoßen kann? Hat man es hierbei nicht mit einer Variante jenes Problems zu tun, das Spinner (s.o.) auf der Verlustseite literarischer Verstehensprogression registriert, wenn er feststellt, dass mit dem Verlust des naiven Sinn- und Bildbegehrens Literatur auch an Wirkung einbüße?

Gerade wenn man der späten Moderne eine Tendenz zur Autoreflexivität zuschreibt, also zum Spiel mit ihrer eigenen Geschichte, wird man ohne die Figur des sinnsuchenden und auch einfühlenden Lesers gar nicht auskommen können. Nichts verdeutlicht das so gut wie die moderne Geschichte des Romans und seiner Theorien mitsamt der anhängigen Realismusdebatten. Eggerts These wäre demnach zumindest durch eine Feststellung zu modifizieren: Das buchstäblich Spannende der späten Moderne kann überhaupt erst *erfahren*, wer ihr im Zustand des Frühmodernen, des auf Realismus, Biographie und Sinn abonnierten Lesers, begegnet.¹⁸ Wie diese Konfrontation, die ja keine historistische Inszenierung sein kann, im Unterricht zu einer produktiven Erfahrung wird, dürfte zu Abrahams Fragen nach einer *Didaktik der Übergänge* zählen.

Vom Spannenden der späten Moderne war hier die doppeldeutige Rede, um zu signalisieren, dass es keineswegs zu verantworten ist, alle subjektiv angenehmen Leseerfahrungen dem Feld der schematischen Lektüren zuzuschreiben. Selbst von Lust ist anderswo schließlich auch die Rede, so bei Roland Barthes und seinen Leseerfahrungen zwischen *Plaisir* und *Jouissance* (Barthes 1974). Die ohnehin an Verschmelzungserotik gemahnende Vorstellung von der Auflösung des Rezipienten im Kunstobjekt beschreibt der strenge Ästhet Adorno als eine zum Rausch zu steigende Lust, die das schlichte und biedere Genießen weit übertreffe.¹⁹

Dass sich die Artikulation von Lust oder Wohlgefallen zu sozialen Distinktionsspielen eignet, liegt unter den Bedingungen einer auf Individualität basierenden

¹⁸ Zur Kategorie der Differenzerfahrung: Waldmann 1998.

¹⁹ Vgl. Adorno 1997a, 28; vgl. auch die Kommentierung bei Anz 1998, 27f.

Sozialintegration nahe. Gerade das vermeintlich Höchstindividuelle des Vergnügens ist es, was diesen Effekt begünstigt. Die klassische Kontrolle über die Lust besteht naturgemäß in der Negation ihres Ausdrucks bzw. im Habitus der Manieren und Konventionen und in der sprachhabituellen Akzentuierung von Sachlichkeit und einem paradoxal unpersönlichen „Interesse“. Mit dem wachsenden Einfluss des Erlebnismarktes auf die Ausbildung von Lebensstilen und der Etablierung modischer *fun*-Kulturen verliert ein auf die Negation von *fun & body* eingestellter Habitus an Attraktivität und Respekt für die Nachwachsenden (Schulze 1993).

Für den Literaturunterricht und seinen Einfluss auf die literarische Sozialisation lassen sich aus diesem Prozess gewisse Lehren ziehen. Eggert betont, dass die Lesebiographien „stabiler Leser“ den Deutschunterricht zwar auch als demotivierend erinnern, gleichwohl aber einzelnen Lehrpersonen stimulierende Wirkung zusprechen. „‘Leser stecken Leser an.‘ Das sagt etwas über die Einbindung der Literatur in die soziale Lebenswelt“ (Eggert 1998b, 44). Die sachliche Pose, die pedantische Exekution scholastischer Verfahren im Umgang mit fiktionalen Texten, die Akzentuierung von Distanz und die Degradierung des Textes zum Paradigma für ein allgemeines Bildungsgut (Epoche, Gattung, Stil), schließlich der institutionelle Furor gegenüber dem Spontanen – diese ganzen Techniken der Depersonalisierung des Geschehens entsprechen hingegen einem Habitus, der fixiert ist auf die Verleugnung alles Sinnlichen oder aller persönlichen Involviertheit. So konnte vielleicht für Literatur geworben werden, als „Niveau“ für sich genommen noch hoch im Kurs stand und kalte Bildung zum Repräsentationsobjekt (Benjamin 1931) taugte.

Man mag Reich-Ranickis Fernsehauftritte als inszeniertes Charisma ablehnen, doch sollte es zu denken geben, dass seine Ausstrahlung als passionierter Leser auf andere von seinen extrovertierten Unsachlichkeiten nicht beschädigt, sondern geradezu gestützt wird. Solche Überlegung kann selbstredend nicht darauf hinauslaufen, Unsachlichkeit, Ruppigkeit oder Krawall als performative Grundausstattung der Lehrperson zu empfehlen oder den massenmedialen Typus von „Unterhaltungsvorführungen“ zu imitieren: Schülerinnen und Schüler sind im Unterricht schließlich (hoffentlich) keine eingeschlossen-ausgeschlossenen Dritten wie die von Konsenszumutungen befreiten Zuschauer des Massenmediums TV (Luhmann 1996, 112). Gleichwohl stimmt es skeptisch, wenn Paefgen sich und andere von der Vorstellung verabschieden will, „der Literaturunterricht müsse leidenschaftliche Literaturleser heranbilden“ (Paefgen 1999b, 30).²⁰ So nachvollziehbar diese Abschiedsvorstellung auch ist, wenn es um die Aporien einer rein auf Unterhaltung setzenden Lesedidaktik geht, so fragwürdig bleibt die provokante Analogie, die Paefgen in akzentuierter Sachlichkeit zum Mathematikunterricht herstellt: „Das Ziel wäre nicht, Leser zu werben (so wenig wie

²⁰ Vgl. zu dieser Skepsis auch Kammler 2000, 143.

der Mathematikunterricht leidenschaftliche Rechner heranbilden will“ (ebd.). Abgesehen davon, dass auch ein lerntheoretisch fundierter Mathematikunterricht ohne stabile Motivationen nicht auskommen wird, handelt es sich beim Rechnen wohl nur selten um einen Vorgang, in dem sich der Lernende (doch wohl als Person) nachvollziehbar „ins Verhältnis setzt“ zu einem fremden Text, so Paefgens Beschreibung konzentrierter Lese- und Schreibschulungen (ebd., 27f.). Konsequenterweise unterstreicht Paefgen dann auch, dass eine „sprachorientierte Didaktik“ „sprachlich-, literarisch- und schreibinteressierte Schüler“ erfordert, die das „brechtsche Vergnügen des Erkennens suchen“ (ebd., 28).²¹ Doch wo kommen diese Schüler her in einem Unterricht, dessen Didaktik sich definiert als „Gegenprogramm zu den ästhetischen Aktivitäten, denen die Schüler in ihrer Freizeit nachgehen“ (ebd.)? Dass ein Unterricht, der die Freizeitaktivitäten der Schüler einfach nur fortsetzt, sinnlos wäre, dürfte Konsens sein. Aber wie sollen sich die besagten Interessen aufbauen, wenn schlicht ignoriert wird, was ansonsten kulturelle Praxis des Lernenden ist?²² Mehr noch: Ein Erkenntnishandeln an Fiktionen, an Narrationen und auch an verweigerten Erzählungen wird kaum in einem Gewaltakt jene zumeist medial erzeugten und psychisch verankerten Schemata narkotisieren können, über die die potenziellen Erkenntnisobjekte nun einmal verfügen (Luhmann 1996, 196).

Vielmehr wird es auf ihnen aufbauen müssen, was übrigens auch die Einsicht einschließen sollte, dass ein Großteil der im Umgang mit den Texten und ihrer Sprache evozierten Imaginationen der lesenden Schüler auf filmische Muster (nicht nur als „Realitätsbilder“, sondern auch als dramaturgische, narrative Schemata²³) zurückgehen. Es kann gut sein, dass die „unsachliche“ Mobilisierung der im kulturellen Konsum gewonnenen Schemata bei bestimmten Lektüren zu einem frühzeitigen Scheitern der Verstehensprozesse führt; und sicher wird häufig bereits das durch das mediale Schemawissen beschleunigte Dekodierungstempo den Anforderungen semantisch komplexer Texte nicht gerecht. Vielfach aber funktioniert das intermediale Zusammenspiel als *Eintrittsoption*

²¹ Hervorhebung M.K. Man wird zudem an sich und an der Welt interessiert sein, um brechtsches Vergnügen zu empfinden und sich mit einem Text ins Verhältnis zu setzen.

²² Paefgen fordert sehr einleuchtend, „den Gegenstand Literatur als lustvollkomplizierten“ zu vermitteln (Paefgen 1999b, 34). Wenn es in Literatur um „Weltentwürfe“, „historisches Wissen“ und einen exklusiven „Wissensfundus“ geht, so Paefgen, liegt die Konsequenz nahe, dass auf der Rezeptionsseite „mehr“ dabei sein muss als die schiere Lust an der Beherrschung des Komplizierten (so Schulze 1993, 287). Anders gesagt: Das Interesse für den Text ist stets auch als ein Interesse am Wissen von der Welt zu denken.

²³ Zu Medienschemata und Bild-/Textverstehen vgl. Schmidt 1994.

zu näheren Beobachtungen am Text²⁴; für die gegenwärtige Literatur und ihre jungen Autorinnen und Autoren ist zudem eine – wenn auch gebrochene – Affinität zu audiovisuellen Repräsentationen und Prägungen von Welt kennzeichnend.

Wenn sich eine „literatursprachorientierte Didaktik“ vornehmlich auf Texte kaprizieren will, „die in ihrer Darstellung sprachexperimentell arbeiten, formal ungewöhnlich sind bzw. ein lineares harmonisches Erzählen verweigern“ (Paefgen 1999b, 28), muss sie wissen, dass die reklamierte Exemplarität der Auswahl (ebd., 27) unter dem unterrichtsmethodischen Gesichtspunkt, textnahes Lesen zu plausibilisieren, zwar gerechtfertigt sein mag, nicht aber den Anspruch erfüllt, Einsichten in die Kulturgeschichte der als literarisch betrachteten Texte zu ermöglichen. Hierzu gehört dann eben doch auch der Blick auf solche Texte, die geradezu als Muster harmonischen Erzählens gelten können und die Sinn (oder Sinn-Surrogate) massenmedial wirksam kodierten, als es noch gar keine audiovisuellen Massenmedien gab. Ohne das Wissen um und die Erfahrungen mit solchen Dokumenten literarischer Kommunikation wirken gerade die avantgardistischen Texte auf frustrierende Weise anspielungs- und in einem flachen – ästhetizistischen Sinne auch bedeutungslos.

Schlusswort

Die Diskussion über den Zielkonflikt zwischen Leseförderung und Literaturdidaktik birgt meines Erachtens die Gefahr zu prekären Vereinseitigungen und praxisfernen Fundamentalismen. Dabei spricht viel dafür, dass die Einseitigkeiten der jeweiligen Zielkonstruktion zumindest Strukturanalogien zu stabilen kulturellen Dichotomien aufweisen: Unterhaltungskultur vs. Höhenkammkultur, pädagogische Psychologie vs. Philologie, Emotionalität vs. Intellektualität, Präsentismus vs. Geschichtsbewusstsein usw. Diese Affinität zu fundamentalen Deutungsmustern lässt befürchten, dass die in der Debatte aufgeworfenen wichtigen Fragen „weltanschaulich“ so aufgeladen werden, dass ihre sachgemäße Bearbeitung schwer fällt. Insofern hilft jeder Versuch, Vermittlungsmomente zu entwerfen, weiter. Auf der Basis einer entsprechend versachlichten, konsens- oder wenigstens kompromissorientierten Verständigung, die zur Explikation von Theorien nötig ist, wäre es dann aber dringend geboten, didaktische Konsequenzen

²⁴ Literatursoziologisch ist dies m.E. auch durch die objektive Arbeitsteilung zwischen der eingeschränkten und der großen Produktion kultureller Güter zu erklären. Wenn die auf einen großen Publikumsgeschmack zielende Produktion Techniken benutzt, die sich durch die Erfolge avancierter Kunst konventionalisiert haben (Bourdieu 1982), sind vor allem in Retrospektive Anschlüsse möglich. Auch wenn es manchem blasphemisch erscheint, muss es nicht abwegig sein, dramatische Effekte einer Balade Fontanes mit Schnitt-Techniken des narrativen Films zu identifizieren und zu beschreiben.

zu skizzieren. Diese Arbeit schließt unterrichts empirische Projekte zwingend ein. Abrahams „Übergänge“ (1998) können in diesem Sinne ein Muster für weitere und konkretere Überlegungen sein. Der Kanon der Kompetenzen, den Abraham auf einer bildungstheoretischen Grundlage postuliert, in die Motive von Lese- und Literaturdidaktik in systematischer Verbindung einfließen, ist etwa noch sehr allgemein gefasst. Als Anregung zur Diskussion und zur Konkretisierung könnte dies ein Desiderat sein, dessen Bearbeitung beiden Flügeln der Diskussion weiterhülfe.

Hierzu sei wenigstens eine Erwägung angefügt: Abrahams Kanon der Kompetenzen stellt zunächst einen Vorschlag zur Dimensionierung grundlegender Kompetenzbereiche dar. Das derart differenzierte Kompetenzspektrum zeichnet unter anderem aus, dass es den nahe liegenden Reduktionismus vermeidet, der im abbilddidaktischen Kleinarbeiten ohnehin kaum kodifizierter literaturwissenschaftlicher Qualifikationserwartungen bestanden hätte. Stattdessen orientiert sich Abraham etwa an der Kommunikationssituation, die der literarischen Rezeption in der Gruppe zugrunde liegt. Wenn ich recht sehe, vermeidet es Abraham allerdings, jene motivationale Dimension aufzunehmen, die von den „Lese didaktikern“ besonders akzentuiert wird. Dies ist insofern verständlich, als es schwer fällt, Motivationen oder affektive Dispositionen als Kompetenzen zu reflektieren. Wenn etwa Lehrpläne „Lesespaß entwickeln“ als „Lernziel“ fassen, ist man schließlich in der Tat geneigt, diese eines illegitimen Übergriffes in die Psychohaushalte der Lernenden zu bezichtigen. Dennoch sollte man die anachronistische Erklärung Emil Staigers, die „Kunst der Interpretation“ basiere auf der „Liebe“ zum Objekt, nicht so unüberlegt verwerfen, wie dies im Zuge des Verwissenschaftlichungstrends (Textanalyse) nach der Kunstphase der Interpretation geschah.

Wer Staigers Interpretationskunst lieber meiden will, sei auf den Begriff der *illusio* verwiesen, der als theoretische Konstruktion ein Ergebnis der empirischen Arbeiten des Soziologen Pierre Bourdieu ist. Mit *illusio* kennzeichnet Bourdieu ein Interesse, das nicht in ökonomistischen oder zweckrationalen Kategorien aufgeht:

„Um den Begriff Interesse zu verstehen, muß man sehen, daß er nicht nur das Gegenteil von Interessenfreiheit oder Willkür ist, sondern auch von Indifferenz. Indifferent sein heißt, sich nicht vom Spiel motivieren lassen: [...] Indifferenz ist der axiologische Zustand der Nicht-Präferenz und zugleich ein Erkenntnisstand, bei dem ich nicht in der Lage bin, zwischen den Interessenobjekten, die auf dem Spiel stehen, einen Unterschied zu machen. [...] Die *illusio* [...] bedeutet, daß man involviert ist, im Spiel befangen und gefangen. Ein Interesse haben heißt, einem bestimmten sozialen Spiel zugestehen, daß das, was in ihm geschieht, einen Sinn hat, und daß das, was bei ihm auf dem Spiel steht, wichtig und erstrebenswert ist“ (Bourdieu/Wacquant 1996, 148).

Der Begriff notiert also unter anderem die schlichte Feststellung, dass nachhaltiges Agieren in einem sozialen Feld wie dem der Literatur oder Kunst von den Partizipanten den Glauben voraussetzt, Wichtiges zu tun. Solcher Glaube mag als kontrafaktisch erscheinen, sobald man die „Gläubigen“ von einem anderen Feld (mit anderer *illusio*) beobachtet. Das ändert aber nichts daran, dass die *illusio*, die in der sozialen Realität durch das Echo der anderen Teilnehmer am Spiel und mithin durch die Wirklichkeit des Feldes²⁵ bestärkt wird, entscheidend für die Kontinuierung vor allem solcher sozialen Praxen ist, deren Gegenstände und Erträge, wie im Fall der Literatur, symbolischen Charakters („Kultur“) sind. Wenn *illusio* gleichzeitig eine Bedingung und ein Effekt des Spiels ist, gibt dies unter literaturdidaktischem Gesichtspunkt ein kardinales, aber nicht unbekanntes Problem zu erkennen. Um aktiv ins Spiel ernsthafter literarischer Kommunikation einzutreten, müssen die Schüler zumindest die Bereitschaft für den Glauben aufbringen, dass die im Umgang mit literarisch codierten Texten zustande kommenden Erfahrungen, Leistungen und Produkte wichtig – und auf keinen Fall „beliebig“ – sind. Dies wird wohl nur funktionieren, wenn sie die Wichtigkeit an anderen, die in solchen Erfahrungszusammenhängen stecken, d.h. das Spiel engagiert spielen, ablesen können. Und wenn sie im Spiel bleiben sollen, erfordert dies eine Kommunikation, die von ihren Teilnehmern als für sich und andere bedeutsam erfahren wird. Sind Konsequenzen wie diese noch relativ unproblematisch, so wirft die grundsätzliche Frage, ob man eine Kategorie wie *illusio* als Kompetenz fassen oder doch in die Nähe der Kompetenzen rücken kann, selbst dann erhebliche Probleme auf, wenn man konzidiert, dass die hier nur skizzierten Zusammenhänge empirisch greifen. Unter didaktischem Gesichtspunkt wären Kompetenzen nämlich nur dann sinnvoll in das Zielspektrum von Unterrichtspraxis aufzunehmen, wenn wir auch etwas über die zu ihnen führenden institutionellen Erwerbsprozesse sagen könnten.

Im Übrigen implizieren die getroffenen Feststellungen, neben der grundsätzlichen Bedeutung sozialer Erfahrung zur Ausbildung individueller Dispositionen und dem Gebot, im Literaturunterricht Beliebigkeitserfahrungen²⁶ zu vermeiden, meines Erachtens für die didaktische Reflexion eines: Wenn die These von einem Bedeutungsverlust literarischer Kommunikation in der Gesellschaft zuträfe,

²⁵ Zu Bourdieus Arbeiten vgl. Kämper-van den Boogaart 1997, 125-212..

²⁶ Das Postulat lautete: Literarische Kommunikation in der Unterrichtsgruppe darf nie beliebig und unernsthaft wirken. Wer daraus ein Plädoyer für einen akademischen Unterrichtstyp entbinden will, täuscht sich. Sicher, das Gefühl von Beliebigkeit kann ein Unterricht hervorrufen, der seine Texte im produktiven Methodenzauber verspielt und Kommunikation als Auseinandersetzung verabschiedet. Dies gilt ebenso für Gespräche, die im Assoziativen („Labern“) verharren. Ein solches Gefühl evoziert aber ebenso ein Unterricht, der erfahren wird als die triste Kunst der Lehrperson, Gattungs- und Textsortenmerkmale an beliebigen Sätzen eines Textes zu entdecken und diese an die Tafel zu schreiben.

wäre die Schule davon affiziert, und sie könnte dem auch wenig mehr entgegenzusetzen als die ansteckenden Passionen ihrer Deutschlehrer. Nun gibt es aber gerade heute Gründe dafür, die These vom Bedeutungsverlust für eine Dramatisierung zu halten, die den Blick dafür verstellt, dass derzeit gerade beim jugendlichen Publikum Literatur (und gar deutschsprachige) „boomt“, eine aktuelle Literatur allerdings, deren Gegenwärtigkeit kaum mehr durch den Habitus jener Autoren repräsentiert wird, die in der Schule oftmals das Zeitgenössische monopolisieren.²⁷ Von dieser Vitalität zu profitieren setzt voraus, dass sich der Deutschunterricht für die soziale (und keineswegs immer „sachliche“) Realität der Literatur außerhalb der Schule öffnet.²⁸

Literatur

- Abraham, Ulf (1998): Übergänge. Opladen-Wiesbaden
- Adorno, Theodor W. (1997a): Ästhetische Theorie. GS Bd. 7. Frankfurt/M
- (1997b): Einleitung in die Musiksoziologie. GS Bd. 14, Frankfurt/M, 169-433
- Anz, Thomas (1998): Literatur und Lust. München
- Assmann, Jan (1999): Das kulturelle Gedächtnis. 2. Aufl. München
- Barthes, Roland (1974): Die Lust am Text. Frankfurt/M
- Benjamin, Walter (1931): Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft (1931). In: Gesammelte Schriften III. Frankfurt/M, 283-290
- Beste, Gisela/Kämper-van den Boogaart, Michael (1999): Literaturkritik im Unterricht am Beispiel von Benjamin Leberts Roman „Crazy“. In: Deutschunterricht (Berlin) 6/1999, S. 425-435
- Bourdieu, Pierre (1982): Die Wechselbeziehungen von eingeschränkter Produktion und Großproduktion. In: Bürger, Christa et al. (Hg.): Zur Dichotomisierung von hoher und niederer Literatur. Frankfurt/M, 40-61
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt/M
- Eggert, Hartmut (1997): Literarische Bildung oder Leselust? In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler, 45-62
- (1998a): Intimisierung des Lesens und Formbewusstsein. In: Garbe et al. 1998, 161-180
- (1998b): Literarische Bildung ohne Schule? In: Der Deutschunterricht 6/98, 38-45
- Garbe, Christine et al. (Hg.) (1998): Lesen im Wandel. (=didaktikdiskurse 2). Lüneburg
- Graf, Werner (1998): Das Schicksal der Leselust. In: Garbe et al. 1998, (Hg.): 101-124
- Haas, Gerhard (1997): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Seelze

²⁷ Vgl. Kammler 2000, 138-147.

²⁸ Vgl. hierzu meinen Versuch zur Kategorie „literarisches Leben“ (Kämper-van den Boogaart 1998, Beste/Kämper 1999) sowie die ausgezeichneten Forderungen, die Kammler (2000, 129-131) an die Adresse der „Institution Deutschunterricht“ richtet.

- (1998): Veränderte Enkulturationsaufgaben der zeitgenössischen Schule zur Herausbildung von Literarität. In: Garbe et al. 1998, 149-160
- Hurrelmann, Bettina (1998): Familie und Schule als Instanzen der Lesesozialisation. In: Garbe et al. 1998, 125-148
- Iser, Wolfgang (1993): Das Fiktive und das Imaginäre. Frankfurt/M
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): Schönes schweres Lesen. Wiesbaden
- (1998): Literaturkritik und ‚Literarisches Leben‘ im Oberstufenunterricht. In: Deutschunterricht (Berlin) 11/1998, 519-528
- Kammler, Clemens (2000): Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler
- Luhmann, Niklas (1996): Die Realität der Massenmedien. 2. erw. Aufl. Opladen
- Nietzsche, Friedrich (1874): Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben. (1874). In: Kritische Studienausgabe. Hg. v. G. Colli u. M. Montinari. Bd. 1, Neuausgabe München 1999, 243-334, 326
- Paefgen, Elisabeth K. (1999a): Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart/Weimar
- (1999b): Der Literaturunterricht heute und seine (un)mögliche Zukunft. In: Didaktik Deutsch 7, 36-55
- Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 6, 57-68
- Rosebrock, Cornelia/Groeben, Norbert (1998): Literarästhetische Zentrierung der literarischen Sozialisation? In: Garbe et al. 1998, 11-24
- Schmidt, Siegfried J. (1994): Kognitive Autonomie und soziale Orientierung. Frankfurt/M
- Schneider, Manfred (1997): Der Barbar. München-Wien
- Schulze, Gerhard (1993): Die Erlebnisgesellschaft. Frankfurt/M-New York 1993
- Spinner, Kaspar (1993): Entwicklung des literarischen Verstehens. In: Beisbart, Ortwin u.a. (Hg.): Leseförderung und Leseerziehung. Donauwörth, 55-64
- Uhle, Reinhard (1993): Bildung in Moderne-Theorien. Weinheim
- Waldmann, Günter (1998). Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler
- Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: Come, Arno/Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt/M, 924-942

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität, Phil. Fak. II, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, 10099 Berlin