

**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>  
6. Jahrgang 2001 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Ulf Abraham*

**LITERARISCHE  
INTELLEKTUALITÄT – DAS GIBT ES  
NOCH?**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 6. H. 11. S. 98-101.

---

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.

Ulf Abraham

## LITERARISCHE INTELLEKTUALITÄT – DAS GIBT ES NOCH?

*Eggert, Hartmut/ Christine Garbe/ Irmela Marei Kumpfmüller-Fürhoff/ Michael Kumpfmüller: Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken. München; Weinheim: Juventa 2000 (Reihe „Lesesozialisation und Medien“). DM 34,80.*

„Der Intellektuelle“ – gab es den je als Phänomen, oder nur als Kampfbegriff, wie schon bei Brecht in den 20er („700 Intellektuelle beten einen Öltank an“) und noch bei Helmut Schelsky in den 70er Jahren? Und wenn es ihn ‚gibt‘: Ist er der Gegentyp zum „geistigen Menschen“, wie Hans Blüher (1916) dreist behauptet hat? Ist er eine Verkörperung jener „sozial freischwebenden“ klassenlosen Schicht, von der Karl Mannheim (1929) sprach? Der berühmte „Pinscher“ der Wohlstandswunder-BRD? Oder, viel positiver und nüchterner, der *homo academicus*, für den Pierre Bordieu (1988) ihn hält? Oder ganz einfach „ein Mensch, der nicht aufhören kann zu denken“ (Wolf Lepenies)?

Man hat das 20. Jahrhundert das Jahrhundert der Intellektuellen genannt; und man könnte mit seinem Ende bzw. mit dem Anbruch der Medien-, „Wissens- und Informationsgesellschaft“ (Ernst Pöppel) auch den Begriff der Intellektualität zu Grabe tragen wollen.

Eine neue Studie aus Berlin zeigt, dass das vorschnell wäre. Sie stellt die obigen Fragen nämlich als empirische, und zwar in Hinblick auf die Lebenswelten junger Erwachsener, also so: Gibt es unter Heranwachsenden und jungen Erwachsenen in unserer Medienkultur eigentlich noch Intellektuelle? Ist nicht adoleszente Intellektualität als Vorstellung so stark an die von der Medienentwicklung mittlerweile überholte Lesekultur gebunden, dass wir den Begriff lieber fallen lassen und die Herausforderungen literarisch-medialer Sozialisation ganz anders beschreiben sollten?

In der Tat gab es, wie Hartmut Eggert in seiner Einführung (S. 7f.) schreibt, „darüber „wenig Grund nachzudenken, bis das Bewußtsein über die Medialität des Wissens infolge der Ausbreitung neuer Medientechnologien immer deutlicher hervortrat“.

Untersucht wurde an Berliner Hochschulen, wie junge Erwachsene der Geburtsjahrgänge 1970-75 die alten und die neuen Medien in ihr Nachdenken über die Welt einbeziehen (vgl. S. 11). Und weil das eine empirische *und* hermeneutische, eine sozial- *und* geisteswissenschaftliche Frage ist, liefern nur statistische Erhebungen keine Antwort, braucht man narrative Interviews; und man braucht Leute, die über den Sinn dessen nachdenken, was ProbandInnen in solchen Befragungen über sich sagen – und *nicht* sagen, aber zur Deutung aufgeben.

Das nun vorliegende Buch dokumentiert und interpretiert materialreich, wie junge Menschen, die sich selbst als intellektuell einstufen, über diese „Form geistiger Exi-

stenz“ (S. 13) denken und sprechen – Intellektualität sozusagen als Minderheitenlösung der allgemeinen Entwicklungsaufgabe, „privates und öffentliches Ich zu vermitteln“ (S. 14). Keine Frage, dass das Ergebnis nicht mehr unbedingt einem traditionellen (gymnasialen) Leitbild entspricht, wie es im 19. und frühen 20. Jahrhundert auch literarisch überformt wurde – das ‚Modell Törleß‘ sozusagen. Aber was genau hat sich geändert? Eine Brücke zwischen „Ich“ und „Welt“ waren Medien beinahe schon immer; ändern sich aber die Medien und ihr Stellenwert für die Sozialisation, so bedarf es doch wohl einer neuen „Typologie intellektueller Profile“ (S. 14)?

Interessant ist nun, dass die angesichts ihrer gewichtigen Dokumentations- und Deutungs Aufgabe überraschend gut lesbare Studie diese Vermutung nur teilweise bestätigt. Die medialen *Normen* haben sich natürlich verändert – Oralität und Literalität, Audiovisualität und Digitalität sind im Medienverbund die vier bekannten Subsysteme, deren Wechselverhältnisse neue Strategien der Aneignung provozieren – Strategien, die sich in den narrativen Interviews auch nachweisen lassen. Hierher gehören etwa die Aufwertung des Mündlichen, die Ironisierung einer abgewerteten, aber dennoch betriebenen Mediennutzung (Fernsehen) und überhaupt die „Doppelbewegung von lustvollem Konsum und kritischer Reflexion, Hingabe und Distanz“ (S. 74).

Lesen und Schreiben in der Freizeit- und Mediengesellschaft – ein „situierter“ Ansatz ist die Stärke der vorliegenden Arbeit – kann heute „linear“ und „nichtlinear“ erfolgen. Im zweiten Fall entstehen „Patchwork-Verfahren“, die zwar etwas Neues darstellen, das Alte aber gerade nicht einfach abgelöst haben, sondern meist in das Ensemble eines subjektiven Medienverbunds einbinden.

Die *Schule* als „Hort der Schriftlichkeit“ (S., 125) kommt in den Äußerungen der ProbandInnen erheblich besser weg, als man vermuten möchte. „Als Nachwirkungen des Deutschunterrichts im Selbstbild der Befragten lassen sich zwei Merkmale ermitteln: er hat zum einen offenkundig die Erfahrung vermittelt, daß schwierige Texte gemeinsam im Gespräch erschlossen werden können, und er fungiert zum anderen als so etwas wie ein kultureller Kompaß in der (Bücher-)Wildnis“ (S. 127). Allerdings gilt ein „Prinzip der nachhaltigen Bezugsperson“ (S. 130) in ihrer Bedeutung für die Lese- und Mediensozialisation nicht nur in der Familie, sondern eben auch in der Schule. Besonders *Lehrerinnen* werden mehrfach als wichtige Anregerinnen benannt. Und Anregung war ja dort entscheidend, wo das Elternhaus nur eine „Fernsehkindheit“ bot, wie bei nicht wenigen Befragten der Fall. Das festzustellen, heißt nicht zwangsläufig, Subjekte als ‚Objekte‘ eines fremden Bildungswillens zu sehen; sie sind und bleiben Agenten der eigenen „Selbstsozialisation“ in Sachen Medien (vgl. S. 135). Sie entwickeln „Territorien der ästhetischen Konstruktion aus der Kombination verschiedener Medien“ (S. 138).

Nach *Gender-Unterschieden* wird dabei – fast kann man heute sagen: selbstverständlich – ebenfalls gefragt. Wie sich subjektive Medienverbunde entwickeln, ist u.a. auch eine Frage der Geschlechtszugehörigkeit. Diese als *Thema* medialer Rezeption und (manchmal) Produktion hat für die Frauen des Samples eine große, für die Männer eine ganz marginale Bedeutung (vgl. S. 162). Während Männer seit

Jahrhunderten die Domäne der Schriftkultur besetzen und dabei auch bleiben könnten, realisieren junge Frauen, so der vorsichtige Schluss von Christine Garbe, heute unter Abwendung von der eher „männlichen Schriftgelehrsamkeit“ ihre intellektuellen und künstlerischen Interessen eher in auditiven und AV-Medien (vgl. 173). Allerdings gilt das auch für eine Minderheit der jungen Männer. Zwar sind ihre Lebensentwürfe als „Intellektuelle“ in der Regel stabiler und weniger krisenanfällig als diejenigen der jungen Frauen (vgl. S. 183), aber auch sie stellen eben nicht *nur* „über Lektüre eine Kommunikation zwischen Ich und Welt her“ (S. 193). Neu ist ja überhaupt nicht dieses Ziel, sondern die Durchmischung der Medienpraxis, die solche Intellektualität fundiert, mit weiteren, auf anderen Medien bezogenen kulturellen Praktiken. In der „Generation des Übergangs“ (S. 195), die hier untersucht wurde, gibt es das *eine* fraglose „Leitmedium“ nicht mehr; sondern die Medien interpretieren sich gegenseitig und dienen im subjektiven Verbund als neue Mittel ein altes Ziel zu erreichen: reflexive Distanz zur Welt.

Dazu werden adoleszenztypische Entwicklungsaufgaben stärker als im Durchschnitt der Alterskohorte auch durch *medienproduktives* Probehandeln genutzt. Auch der – idealtypisch männliche – lyrikschreibende Gymnasiast vor 100 Jahren war zwar streng genommen Medienproduzent; was sich aber geändert hat, das sind die zu Selbsta Ausdruck und Welterkundung verfügbaren kulturellen Praktiken, in denen heute semi-professionell gehandelt werden kann (und angesichts derer der Rezensent, dessen eigene Adoleszenz nur die semi-professionell gehandhabte Super-8-Ausrüstung kannte, vor Neid erblassen möchte).

Dass es kein Leitmedium mehr gibt für diese jungen Erwachsenen, heißt nun nicht, dass es nicht doch noch *Leitnormen* (S. 191) gäbe: Die Hochschätzung traditionell literarischer Kultur (Lesen und Schreiben) teilen nämlich auch solche Befragte, die vorwiegend in anderen Medien arbeiten. Trotz bekannter Lockerung von Schriftlichkeitsnormen (z.B. durch die Textsorte e-mail) also ist „überraschend, wie stabil die literale Basis für die intellektuelle Arbeit geblieben ist“ (S. 200). Damit hat es zu tun, dass die Schule, genauer der Deutschunterricht, in den narrativen Interviews besser wekommt, als der gegenwärtige öffentliche Bildungsdiskurs dies erwarten ließe: Schulische Umgangsformen mit Texten wirken als Vorbilder in die eigene Praxis medialen Handelns weit hinein (vgl. S. 197). Jene „Leser“ unter den SchülerInnen, die sich hier äußern, sind natürlich „tendenzielle Verbündete der Lehrer“ (S. 127) gewesen.

Eine Kritik schulischer Medien- und Lektürepraxis also lässt sich aus dieser Untersuchung schwerlich gewinnen; denn nicht eine *loser*-, sondern eine *winner*-Perspektive ist hier dokumentiert. Die Beharrung auf dem „schönen schweren Lesen“ (Kämper-van den Boogaart) *allein* lässt sich ebenso wenig aus der Medienpräsenz in der Lebenswelt Heranwachsender begründen wie seine Aufgabe zugunsten der „leichteren“ medialen Praktiken. Dennoch kann man aus diesem Buch auch fachdidaktisches Kapital schlagen: „Der Begriff des Medienverbundes suggeriert im alltagspraktischen Gebrauch ein größeres Wissen über inhaltliche Strukturen des Zusammenhangs der Medien, als tatsächlich vorhanden ist.“ (S. 14) Damit ist jene lockere Rede und Schreibe von der Medienverbundsozialisation und dem Surfen in den virtuellen Welten – wie haben wir uns schon an diesen Jargon gewöhnt! – doch

zu hintergehen durch einen Blick auf die detailgenau empirisch unterfütterten, dabei aber in erfreulich klarer Prosa präsentierten Einzelstudien („Porträts“): Es *gibt* die Bastel- und Werkelexistenz, die nach neuen Ausdrucks- und Bewährungsformen von Intellektualität in neuen Medien sucht (S. 197), und die durch ästhetische Erfahrung in der Schule fraglos angebahnt und gestützt werden könnte. Es *gibt* jene „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, von der Eggert im Sinne Ernst Blochs spricht (S. 201), als Nutzung alter und neuer Medien, die heute schulische Realität kennzeichnet, *auch* in neben und nach der Schule. Es gibt sie dort in einer interessanten Grauzone zwischen Unterhaltung und semi-professioneller Medienproduktion (Film, Musik, Computerkunst ...), Spiel und Arbeit bzw. künftigem Beruf. Was sich im Sample dagegen *nicht* findet, ist der gelegentlich behauptete Typ des reinen „Surfers“ (vgl. S. 192). Nach ihm wird man weiter fahnden müssen.

Das sind insgesamt durchaus hoffnungsvolle Befunde für eine Didaktik des integrierten Medienarbeit und ästhetischen Erziehung. Wir sollten die „Ungleichzeitigkeit“ als Chance sehen: Der Kulturprozess – resümiert Eggert – verläuft nämlich „langsamer und konventioneller, als der Modernisierungsdiskurs immer wieder nahelegt.“ (S. 199)

Also keine Bange: Wir kommen alle noch mit.

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Ulf Abraham, Suttristr. 26, 96049 Bamberg*