

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>

16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Werner Wintersteiner

**ALTE MEISTER – ÜBER DIE
PARADOXIEN LITERARISCHER
BILDUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 5-21.

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.

Werner Wintersteiner

ALTE MEISTER – ÜBER DIE PARADOXIEN LITERARISCHER BILDUNG¹

Toute crise de société est une crise de l'imagination.
Alberto Manguel

1 Vegetarisches

Ich habe niemals in meinem Leben ein einziges Buch ausgelesen, meine Art zu lesen ist die eines hochgradig talentierten Umblätters, also eines Mannes, der lieber umblättert, als liest, der also Dutzende, unter Umständen Hunderte von Seiten umblättert, bevor er eine einzige liest; aber wenn der Mann eine Seite liest, so liest er sie so gründlich, wie keiner und mit der größten Leidenschaft, die sich denken lässt. Ich bin mehr Umblätterer als Leser, müssen Sie wissen, und ich liebe das Umblättern genauso wie das Lesen, ich habe in meinem Leben millionenmal mehr umgeblättert, als gelesen, aber am Umblättern immer wenigstens soviel Freude und tatsächliche Geisteslust gehabt, wie am Lesen. Es ist doch besser, wir lesen alles in allem nur drei Seiten eines Vierhundertseitenbuches tausendmal gründlicher als der normale Leser, der alles, aber nicht eine einzige Seite gründlich liest [...]. Es ist besser, zwölf Zeilen eines Buches mit höchster Intensität zu lesen und also zur Gänze zu durchdringen, [...] als wir lesen das ganze Buch *wie der normale Leser*, der am Ende das von ihm gelesene Buch genauso wenig kennt, wie ein Flugreisender die Landschaft, die er überfliegt. Er nimmt ja nicht einmal die Konturen wahr. So lesen heute die Leute alle alles im Flug, sie lesen alles und kennen nichts. [...] Wer alles liest, hat nichts begriffen. Es ist nicht notwendig, den ganzen Goethe zu lesen, den ganzen Kant, auch nicht notwendig, den ganzen Schopenhauer; ein paar Seiten Werther, ein paar Seiten Wahlverwandtschaften und wir wissen am Ende mehr über die beiden Bücher, als wenn wir sie von Anfang zum Ende gelesen hätten, was uns in jedem Fall um das reinste Vergnügen bringt. Aber zu dieser drastischen Selbstbeschränkung gehört so viel Mut und so viel Geisteskraft, daß sie nur sehr selten aufgebracht werden kann und daß wir selbst sie nur selten aufbringen; der lesende Mensch ist wie der fleischfressende auf die widerwärtigste Weise gefräßig und verdirbt sich wie der fleischfressende den Magen und die gesamte Gesundheit, den Kopf und die ganze geistige Existenz. (Bernhard 1988: 39-41)

Dieses sozusagen vegetarische Leserezept ist nicht mein persönliches Credo, sondern stammt aus Thomas Bernhards *Alte Meister*, einem Roman, der allerdings die Bezeichnung *Komödie* im Titel trägt. Das soll aber nicht heißen, dass wir die Bernhard'sche Tirade als Witz abtun könnten. Da legt ein Dichter, also jemand, der davon lebt, dass seine Bücher gelesen (oder zumindest gekauft) werden, je mehr desto besser, seiner Hauptfigur, einem ausgewiesenen Kunstkenner, der sein Leben

1 Es handelt sich bei dem Beitrag um einen Vortrag, den Werner Wintersteiner anlässlich der Verleihung des Erhard Friedrich-Preises für Deutschdidaktik im September 2010 gehalten hat

im Wiener Kunsthistorischen Museum verbringt, diese Worte in den Mund, die für jeden Literaturdidaktiker eine Provokation darstellen. Zumal der Text schnell in eine Beschimpfung der Lehrerschaft umschlägt, die bald auf das innigste mit den sich durch den ganzen Roman ziehenden Österreich-Beschimpfungen verknüpft wird:

Die Lehrer verderben die Schüler, das ist die Wahrheit, das ist eine jahrhundertalte Tatsache, und die österreichischen Lehrer insbesondere verderben in den Schülern von allem von Anfang an den Kunstgeschmack; alle jungen Menschen sind ja zuallererst aufgeschlossen allem gegenüber, also auch der Kunst, aber die Lehrer treiben ihnen die Kunst gründlich aus; die in der Überzahl stumpfsinnigen Köpfe der österreichischen Lehrer gehen auch heute immer rücksichtslos vor gegen die Sehnsucht ihrer Schüler nach Kunst und überhaupt nach dem Künstlerischen, von welchem alle jungen Menschen von Anfang an auf die natürlichste Weise fasziniert und begeistert sind. [...] Es gibt keinen billigeren Kunstgeschmack als den der Lehrer. (Bernhard 1988: 51-52)

Wie sollen wir auf Bernhards Provokationen angemessen reagieren? Ich plädiere dafür, sie nicht als das abzutun, wofür Texte von Thomas Bernhard gerne gehalten werden – als Machwerke eines Übertreibungskünstlers, die die Realität um des Effekts willen verzerren –, sondern als das, wofür der Text sich ausgibt: als Komödie, also als eine literarische Form, in der gesellschaftliche Zustände auf vergnügliche Weise kritisiert werden. Ich schlage vor, den Text „als Antwort [...] auf erst noch zu findende und zu erprobende Fragen zu rezipieren“ (Birkmeyer 2010: 72), wie es in einer neuen didaktischen Publikation heißt. Vielleicht wird sich dann zeigen, dass Thomas Bernhards Text der Deutschdidaktik mehr zu sagen hat, als sie vielleicht hören möchte. Ich meine damit natürlich nicht, dass man die literarische Figur Bernhards, den arroganten alten Sonderling Reger, als literaturdidaktisches Modell betrachten sollte. Bernhards Text zeigt uns nämlich nicht nur, wie Bernhard die Welt *sieht*, sondern zugleich auch, wie Literatur *Welsichten* gestaltet. Literatur als das *Andere einer Gesellschaft in der Gesellschaft* leistet sich Tabubrüche, die wir diskursiv gar nicht einholen können – welcher Wissenschaftler, wer überhaupt außer einem Dichter würde nach solchen Schimpftiraden noch ernst genommen werden? Während der Dichter gerade wegen seiner Schimpftiraden ernst genommen wird. (Bei Thomas Bernhard hat das allerdings auch eine Zeitlang gedauert.) Um es genauer zu sagen: Trotz seiner scheinbaren Direktheit wendet sich der Autor in nur sehr indirekter Weise an den Leser, er spricht ja nicht selbst zu uns, sondern lässt jemanden sprechen, den Kunstkritiker Reger, und manchmal lässt er auch den Gesprächspartner Regers erzählen, was Reger ihm gesagt hat. So ist der Text trotz seiner scheinbaren Eindeutigkeit höchst ambivalent und reflektiert damit die grundlegenden Paradoxien des Literarischen. Das Indirekte, Ironische, Mittelbare ist charakteristisch für *Alte Meister* – und in gewissem Sinne für jedes literarische Werk. Thomas Bernhard lässt seine Hauptfigur Reger nicht nur etwas Bestimmtes sagen, er lässt ihn auch einen bestimmten Ton anschlagen. Das Eigentümliche dieses Tones ist, dass Reger, als Kunsthistoriker, Journalist und Wissenschaftler, über ernst zu nehmende Dinge in einer Weise spricht, die jedem wissenschaftlichen Stil konträr ist. Er reiht apodiktische Behauptung an Behauptung, er spricht in Hyperbeln, er versteigt sich zu ungläublichen Aussagen. Seine Negativität ist aber keine Leugnung und Verneinung des Gegenstandes, sondern ein alternativer – ein lustvoll-karne-

valesker Umgang mit ihr. Dieser Humor macht wohl den eigentlichen Reiz der Bernhard'schen Texte aus.

Ich möchte mir heute Thomas Bernhards Methode der *lustvollen Negativität* zu eigen machen, mit der ich allerdings weniger die *Alten Meister* als unsere Beschäftigung mit ihnen, das heißt die Geschichte und das Selbstverständnis der Literaturdidaktik, betrachten werde. Ich setze diese Entlastung von der Pflicht, unser Metier nur positiv zu sehen und nur ernst zu sehen als ästhetisches, das heißt heuristisches Mittel ein – um Dinge zu sehen, die sonst unsichtbar bleiben, Sachen zu sagen, die sonst nicht zur Sprache kommen. Auch das heißt für mich, den Text Bernhards als Antwort auf Fragen zu betrachten, die erst zu finden sind.

2 Die Literatur in Gefahr? Die Delegitimierung und Krise der literarischen Bildung

Ich lese *Alte Meister* als einen eigenwilligen Beitrag zur Diskussion der Krise der traditionellen Vorstellungen von Kunst in der Gesellschaft – eine Krise, die nicht nur Musik und Bildende Künste, sondern auch die Literatur betrifft und die den Hintergrund abgibt für eine anhaltende und ständig zunehmende Delegitimierung der literarischen Bildung. Diese Krise ist immer wieder konstatiert und kritisiert worden, allerdings von außen, von Philosophen und Soziologen, man denke etwa an Peter Sloterdijks *Regeln für den Menschenpark* von 1999. Die Literaturdidaktik – so meine These – hat diese Krise nicht wirklich zur Kenntnis genommen, sie hat sie jedenfalls bislang nicht oder jedenfalls in einem keineswegs ausreichenden Maße analysiert und verarbeitet (vgl. aber Bogdal/Korte 2006). Wie ich noch ausführen werde, ist es genau dieser Mangel an einer Grundsatzdebatte, der die Literaturdidaktik gegenüber bildungspolitischen Zumutungen, wie wir sie heute erleben, so hilflos macht. Das hängt natürlich mit dem bereits mehrfach konstatierten Verlust des Politischen zusammen. Eine sich politisch verstehende Deutschdidaktik wird sich ja nicht in erster Linie Curricula mit politischen Inhalten ausdenken, sondern zunächst die politische Analyse ihrer eigenen Rahmenbedingungen leisten, also eine Kritik der Bildungspolitik von einem literaturdidaktischen Standpunkt aus.

Anderswo hingegen wird leidenschaftlich über den Platz der Literatur in der Schule gestritten. So hat einer der bekanntesten Literaturwissenschaftler und Intellektuellen Frankreichs, Tzvetan Todorov, ein Buch mit dem aufreizenden Titel *Die Literatur in Gefahr?* publiziert, das für anhaltende Kontroversen sorgt (Todorov 2007). Sein Argument: Der „engstirnige“ Umgang mit Literatur an Universitäten und Schulen gefährde die Literatur als einen wesentlichen Bildungsgegenstand in ihrer Existenz. Wenn man sich nur mehr mit den abstrakten literarischen Formen, nicht aber mit den konkreten Kunstwerken beschäftige, würde der Literaturunterricht unattraktiv. Wenn statt Literatur Literaturwissenschaft das schulische Bildungsziel werde, sei etwas schiefgelaufen. Denn im Literaturunterricht, so beklagt ausgerechnet der Literaturwissenschaftler Todorov, seien Interpretationsmethoden wichtiger geworden als die eigentliche Beschäftigung mit dem Werk, als das Ausloten seiner subjektiven Bedeutsamkeit für die LeserInnen. Das führe dazu, dass in den

französischen Gymnasien immer seltener der literarische Zweig gewählt werde. Ihr Anteil sei von einem Drittel auf gerade noch 10 Prozent gesunken. Die Literatur gelte nicht mehr als ein wertvolles Fach mit einem reichen Bildungswert. Wozu solle man sich denn auch mit Literatur beschäftigen, wenn sie nur mehr als Illustration der Methoden dient, die man zu ihrer Analyse braucht? Todorov ist nicht der einzige geblieben, man denke an die auch hierzulande bekannten kritischen Ausführungen des Schriftstellers Daniel Pennac zur Literaturdidaktik (Pennac 1994), an die Debatten, die Edgard Morin und Yves Bonnefoy (1998) über Bildung und Lyrik ausgelöst haben, oder an Alberto Manguels Essay über die Ethik des Lesens (2005). Das Gemeinsame dieser im Detail unterschiedlichen Argumente ist eine doppelte Warnung – die Warnung davor, literarisches Lesen nur als pragmatische Informationsentnahme zu sehen, statt als einen Weg, tiefgreifende Einsichten in sich selbst und in die Welt zu gewinnen; und damit verbunden das Plädoyer für eine Lesedidaktik, die sich genau den Erwerb dieser komplexen und emanzipatorischen Lesefähigkeit zum Ziel setzt. Im deutschen Sprachraum vermisst man diese leidenschaftliche öffentliche Debatte über den Stellenwert von literarischer Bildung ebenso, wie man die innerfachliche Diskussion über die Konsequenzen für das Selbstverständnis und die Positionierung des Faches vermisst, eine grundsätzliche, epistemologische und programmatische Debatte. Dabei wird sich zeigen, dass die heutigen Krisenerscheinungen und Probleme der Literaturdidaktik letztlich auf einige Grundwidersprüche und Paradoxien zurückverweisen, die jeden Unterricht von Literatur überhaupt determinieren.

Dass literarische Bildung stark an gesellschaftlichem Ansehen verliert, ist nicht nur der subjektive Befund vieler Lehrkräfte, die merken, dass sie das, was früher selbstverständlich war, nun auf einmal rechtfertigen müssen. Ein anderer ganz banaler, aber aussagekräftiger Indikator: In Österreich machen bereits mehr als die Hälfte der MaturantInnen nicht mehr in Gymnasien, sondern in so genannten Berufsbildenden Höheren Schulen ihren Abschluss, wo aufgrund der Schulphilosophie, der Lehrpläne und der relativ geringen Zahl an Deutschstunden die Beschäftigung mit Literatur nur einen sehr untergeordneten Platz einnimmt. Innerhalb dieses Schultyps waren noch vor einigen Jahren literarische Themen bei der Reifeprüfung selbstverständlich, heute sind sie immer mehr am Verschwinden – mit der Begründung, dass sie der Berufsvorbereitung nicht dienlich seien.

Viel entscheidender aber ist die im internationalen Gleichschritt vorbereitete, langfristig angelegte und von einer globalen Wirtschafts- und Wissenselite geleitete Umstellung des Bildungssystems auf ökonomische Effizienz – ein Paradigmenwechsel, bei dem der Literaturunterricht auf jeden Fall stark in Mitleidenschaft gezogen wird. Bildung wird als persönlicher Besitzstand und Humankapital umdefiniert, wobei nur das zählt, was dieser Kapitalakkumulation dienlich ist. Als Transmissionsriemen dafür dient der Begriff der *Kompetenz*, der der Kontrolle und Quantifizierung des aufgehäuften Bildungskapitals dient. Für den Literaturunterricht am einschneidendsten ist bislang jenes Bündel an Maßnahmen und Diskursen, für das das Sigle PISA steht. PISA wertet die Bedeutung von Literatur für das Lesenlernen ab und damit die Rolle der Literatur als Bildungsmedium überhaupt.

Die Konzeption der Lesetests unter weitgehendem Ausschluss literarischer Texte läuft den nationalen Traditionen vieler Bildungssysteme, gerade in Deutschland und Österreich, diametral entgegen. Lesen heißt nicht mehr länger „literarisches Lesen“. Dieses gilt in der PISA-Welt als Freizeitbeschäftigung, im Gegensatz zum Lesen von Sachtexten und Zeitungen, das als gesellschaftlich nützlich, weil als „Lesen zu öffentlichen und beruflichen Zwecken“ betrachtet wird (PISA 2006: 10). Natürlich ist damit nichts gegen die Aussagekraft der PISA-Studien gesagt. Hier geht es vielmehr um die bildungspolitische Funktion, die PISA in Deutschland und Österreich zugewiesen bekommt. Und die ist eindeutig: Die Praxis des „schönen schweren Lesens“ (Kämper-van den Boogaart) ist uns fragwürdig geworden, ohne dass Beweise vorliegen, dass eine neue, auf Sachtexte reduzierte Lesepraxis ökonomisch erfolgreicher und demokratiepolitisch sinnvoller ist.

Was die Literaturdidaktik noch nicht so richtig wahrhaben möchte, gilt in der bildungssoziologischen Debatte schon längst als Gemeinplatz: „Eine jahrhundertealte Tradition wird also der [...] Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke weichen müssen, ohne dass es für die Nützlichkeit dieser Umstellung schlagende Beweise gäbe“ (Münch 2009: 41).

Allerdings, das darf nicht vergessen werden, erfreut sich der Literaturunterricht schon bislang unter denen, die er angeblich erfreuen soll, nicht gerade höchster Beliebtheit. So meinten im selben Jahr 2000, das die ernüchternden Ergebnisse der ersten PISA-Studie brachte, beinahe 40 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland, sie läsen *nicht* zum Vergnügen. Damit gehört Deutschland, zusammen mit Österreich und noch ein paar Staaten, zu den Ländern mit den höchsten „Missvergnügenswerten“ an Literatur (Baumert, zitiert nach Münch 2009: 41-32). Der Bildungssoziologe Richard Münch folgert daraus:

Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen die Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto seine Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten (Münch 2009: 42).

Wohlgemerkt, diese Abwertung des Literarischen geht weit über den Bereich der Literaturdidaktik hinaus und betrifft letztlich das Selbstverständnis von Bildung, wie es nicht nur die Deutschdidaktik seit langem als ihren Grundkonsens kannte. Richard Münch ist diesbezüglich sehr eindeutig:

An die Stelle von kulturell imprägniertem Wissen treten damit [...] kulturfreie generelle Grundkompetenzen. Der lokal verwurzelte und von dort zum Universellen strebende Kulturmensch wird ersetzt durch den weltweit mit demselben Humankapital ausgestatteten Wissensarbeiter (Münch 2009: 81).

Das aber ist ein Szenario, das die Bernhard'sche Kulturkritik weit hinter sich lässt. Thomas Bernhards erbitterte Kritik der *Alten Meister* war, als bewusst subjektiver und idiosynkratischer Umgang mit einer erdrückenden Tradition, zugleich ein

Respekt dieser Tradition, eine geheime Huldigung. Ähnlich wie er selbst durch die heftigen kulturpolitischen Debatten, die er auslöste – man denke an sein Stück *Heldenplatz* – letztlich nur bestätigt wurde. Heute wird Bernhard von allen Seiten gelobt, archiviert und missachtet. Es ist die Frage, ob seine Literatur heute noch das seinerzeitige Provokationspotential hat. Denn heute hat nicht nur die Entwicklung der Kulturindustrie eine neue Qualitätsstufe erreicht und damit das Handwerk der Literatur in manchen Bereichen verdrängt. Das könnte man noch als Fatum hinnehmen. Worauf wir aber Einfluss haben, wogegen wir uns zur Wehr setzen können, ist, dass eine neue Bildungspolitik die literarisch-kulturelle Bildung zu marginalisieren droht. Und zwar, und das ist das Problematische, in einer freundlichen, modern-aufgeklärten, sich als emanzipatorisch deklarierenden Weise, der man nicht so leicht etwas entgehen kann.

Die Reaktion der Deutschdidaktik, und speziell der Literaturdidaktik, auf diese Entwicklung ist bislang ein Mimikry, eine Anpassungsleistung. Ohne jede Selbstreflexion übernehmen wir wie selbstverständlich die uns ohnehin aufgezwungene Kompetenzorientierung und bemühen uns redlich, ihr gute Seiten abzugewinnen. Da unser traditioneller Bildungsanspruch mit der schulischen Realität seit langem nicht mehr übereinstimmt, ist dieses Bemühen durchaus erfolgreich. Mithilfe der Kompetenzorientierung können tatsächlich Schwachstellen aufgedeckt werden. Vor allem das literaturdidaktische „Spekulieren für den guten Zweck“ (Wegmann 1993: 21), das sich die Mühe einer empirischen Fundierung ersparen möchte, erweist sich endgültig als obsolet. Von der Kompetenzorientierung ist tatsächlich ein großer Innovationsschub für die Deutschdidaktik und – wie ich meine – in deutlich geringerem Maße auch für die Literaturdidaktik ausgegangen. Geflissentlich übersehen wir aber, dass „nicht einfach bessere Mittel zur Erreichung der gegebenen Ziele eingesetzt“ werden sollen, sondern vollkommen neue Ziele angestrebt werden, dass es um „die Konstruktion einer ganz neuen sozialen Realität (geht), die ihre eigene Sprache hat“ (Münch 2009: 20). Dabei sind wir doch krampfhaft dabei, diese neue Sprache zu erlernen, um „mithalten“ zu können. Alle Versuche, die bislang angestellt wurden, literarische Kompetenzen zu identifizieren und zu überprüfen (Spinner 2006, Kammler 2006 und 2010) halte ich nicht für sehr überzeugend – womit ich mich ja von ihren Proponenten nicht so stark unterscheide – aber ich teile auch deren Hoffnung nicht, dass dies nur deshalb so ist, weil wir erst am Anfang eines langen Weges stehen. Ich leugne nicht den Erkenntnisgewinn, der in der präziseren Fassung von Bildungszielen, von Aufgabenstellungen und von Methoden zur Förderung des Literaturverständnisses der SchülerInnen besteht. Allerdings sehe ich den Versuch, die gesamte Literaturdidaktik in die Sprache des Kompetenzparadigmas zu übersetzen, als ein generell fragwürdiges Unterfangen an. Wir riskieren, vor lauter Einzelkompetenzen das eigentlich Literarische der literarischen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Es macht, so meine ich, einen immensen Unterschied aus, ob wir Kompetenzen als eine Methode zur Überprüfung von Leistungen einsetzen, oder ob wir sie zum Paradigma, zum Leitstern der Literaturdidaktik machen.

Wir tun so, als wäre die Kompetenzorientierung dank einer glücklichen Fügung vom Himmel gefallen und hätte uns geholfen, das bislang nur metaphorische Sprechen über Kompetenz endlich mit psychometrisch validen Inhalten zu füllen. Wenn sich unter diesen Vorzeichen die Literaturdidaktik aber tatsächlich rund um die Kompetenzorientierung neu gruppiert, wird aus einer kritischen Wissenschaft bloße Unterrichtstechnologie. Wenn die Überprüfbarkeit von Schülerleistungen unseren Horizont bestimmt, lassen sich die literarischen Inhalte, Fragen des Kanons, die Bedeutung einzelner Werke, nicht mehr diskutieren und beurteilen. Wir kämen damit genau in das Dilemma, das Tzvetan Todorov beschreibt, wenn er kritisiert, dass die Literatur bald nur mehr dazu dient, die Methoden zu erlernen, die man zu ihrer Interpretation braucht. Die Notwendigkeit literarischer Bildung kann man nicht mehr argumentieren, sie ist mit dem Erwerb von (letztlich literaturwissenschaftlichen) Kompetenzen bereits entschieden und eingeschränkt. Vielleicht hat die intensive Beschäftigung mit den Kompetenzen ja auch diese Entlastungsfunktion, dass wir uns der heiklen Frage der Legitimation nicht mehr stellen müssen.

Dabei, so denke ich, könnte die Herausforderung durch die Zumutungen des Kompetenzdiskurses doch positiv angenommen werden, wobei positiv in diesem Fall subversiv bedeutet, als Anstoß nämlich, über die Grundlagen unserer Disziplin nachzudenken und zu einer selbstbewussten Neuformulierung zu gelangen. Der Kompetenzbegriff könnte vielleicht sogar zu einem Hebel werden, die Grundfragen nach dem Wozu und dem Was neu zu stellen. Allerdings scheinen wir weder in der Lage zu sein, uns zu einer bildungspolitischen Kritik der Gesamtentwicklung aufzuraffen, noch zu einer Kritik und Reflexion der literarischen Bildung selbst. Zu diesem letzteren Punkt möchte ich in der Folge einige Anmerkungen machen.

3 Literatur und Bildung – kleiner Rückblick auf große Missverständnisse

Die Literaturdidaktik ist vielleicht deswegen so hilflos gegenüber dem Angriff des Kompetenz-Paradigmas, sie reagiert vielleicht deswegen so pragmatisch und defensiv, weil sie sich schon länger von der Aufgabe verabschiedet hat, sich als *kritische Wissenschaft* zu definieren und statt dessen gerne als reine Handlungswissenschaft sieht. Wir dürfen uns eben das Einschwenken auf die Kompetenzorientierung nicht als einen Sündenfall vorstellen, den wir bloß reuig rückgängig zu machen bräuchten, um wieder im Paradies zu landen. Der Angriff auf literarische Bildung als Weitergabe traditioneller Kulturgüter darf nicht vergessen machen, dass diese traditionellen Kulturgüter selbst schon längst fragwürdig geworden sind. Wenn wir am herkömmlichen, national orientierten Literaturunterricht festhalten, können wir ganz schnell in den Geruch kommen, eine überholte nationale Bildung gegen eine moderne weltbürgerliche Bildung zu verteidigen, wenn wir bloß auf den traditionellen Formen und Medien beharren, laufen wir Gefahr, einer kulturpessimistischen Verteidigung der ausschließlich gedruckten Literatur das Wort zu reden. Wenn wir ignorieren, wie schwer es ist, das emanzipatorische Potential, von dem wir überzeugt sind, dass die Literatur es verkörpert, den Adressaten nahe zu

bringen, argumentieren wir an der Wirklichkeit vorbei. Schon lange ist in der Literaturdidaktik eine deutliche Kluft zwischen Anspruch und Realität bemerkbar. Daher gibt es kein Zurück zur guten alten Zeit.

Gerade der Soziologe Richard Münch, der die neue bildungspolitische Entwicklung so unbarmherzig kritisiert, warnt zugleich vor einem „Schwebezustand“, in dem die alten Bildungsideale und die neuen Anforderungen mit einander vermischt werden, mit der organisatorischen Konsequenz der Beibehaltung des dreigliedrigen Bildungssystems (ein Relikt in Deutschland und Österreich) bei gleichzeitiger Einführung von Standards und zentralen Prüfungen.

Für die Literaturdidaktik gibt es jedenfalls ein großes Innovationspotential. Es geht, wie ich meine, um die doppelte Aufgabe, neue literarische und kulturelle Entwicklungen zu integrieren und dabei die alte Grundfrage des Umgangs mit dem Ästhetischen neu zu stellen. Wir dürfen die Transkulturalität und Intermedialität von Literatur nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern müssen sie auch zum Programm literarischer Bildung machen. „Europa ist es nicht gelungen, seine Literatur als historische Einheit zu denken, und ich höre nicht auf zu wiederholen, dass darin sein irreparables intellektuelles Versagen liegt“, betont Milan Kundera in einem französisch geschriebenen Essay, den er bewusst mit dem deutschen Wort *Weltliteratur* betitelt (Kundera 2005: 49, eigene Übersetzung). Für Kundera ist *Weltliteratur* kein interkulturelles Konzept, quasi die Ergänzung der Kenntnis einer national gedachten Literatur durch andere Nationalliteraturen. Es ist vielmehr ein ästhetisches Konzept: Die Sichtweise von außen erschließt erst die ästhetischen Qualitäten eines Kunstwerks, die bei der nationalen Betrachtung unerkannt bleiben. Nur der „große Kontext der Weltliteratur“, meint er, erlaubt es, „die bislang unerkannt gebliebenen Aspekte der Existenz“ sichtbar zu machen, „die dieser Roman erhellen konnte; die Neuheit der Form, die er zu finden wusste“ (ebda: 51).

Es ist aber gerade umgekehrt die Dominanz des Inhaltlichen gegenüber dem Ästhetischen, die die ständige „Versuchung“ des Literaturunterrichts darstellt und damit zur permanenten Herausforderung der Literaturdidaktik wird. Werfen wir einen kurzen Blick auf die wichtigsten Etappen der Literaturdidaktik, so erkennen wir einerseits wechselnde Begründungen und Legitimationen, zugleich aber auch erstaunliche Kontinuitäten. Diese Kontinuität besteht vor allem darin, dass Literaturdidaktik unter der Hand als Gesinnungsdidaktik praktiziert wurde. Das Eigenständige des Literarischen kam schon lange, so scheint mir, über weite Strecken zu kurz. Während die moralischen und politischen Ziele wechseln, bleiben die dahinter stehenden Vorstellungen von der Beziehung zwischen Literatur, Literaturtheorie und Literaturdidaktik relativ unverändert.

Die erste große Begründung der Literaturdidaktik, die ganz wörtlich auch den Deutschunterricht *begründet* hat, ist die der *nationalen Bildung*: ein sehr kohärentes Konzept, das Sprach- und Literaturunterricht kongenial verbindet und ästhetische Bildung direkt für die intendierte politische Bildung funktionalisiert. Peter Sloterdijk bezeichnet dies ironisch als die Epoche der „bewaffneten und belesenen Humanität“, in der die literarische Gemeinschaft das Muster für die politische Gesellschaft abgab – mit der

Allgemeine[n] Wehrpflicht für die männliche Jugend und [der] allgemeine[n] Klassiker-Lesepflicht für Jugendliche beider Geschlechter. [...] Von da an organisierten sich die Völker als durchalphabetisierte Zwangsfreundschaftsverbände, die auf einen jeweils im Nationalraum verbindlichen Lektürekanon eingeschworen wurden. [...] Was sind die neuzeitlichen Nationen anderes als die wirkungsvollen Fiktionen von lesenden Öffentlichkeiten, die durch dieselben Schriften zu einem gleichgestimmten Bund von Freunden würden? (Sloterdijk 1999: 11-12).

Diese Zeit ist aber endgültig vorbei, und literarische Bildung nach diesem Muster ist heute nicht mehr realisierbar. Dazu nochmals Sloterdijk:

Wenn diese Epoche heute unwiderruflich abgelaufen scheint, so nicht, weil die Menschen aus einer dekadenten Laune ihr literarisches Pensum nicht mehr zu erfüllen bereit wären; die Epoche des nationalbürgerlichen Humanismus ist an ein Ende gelangt, weil die Kunst, Liebe inspirierende Briefe an eine Nation von Freunden zu schreiben [eben das Modell der literarischen Gesellschaft, W.W.], auch wenn sie noch so professionell geübt würde, nicht mehr ausreichen könnte, das telekommunikative Band zwischen den Bewohnern einer modernen Massengesellschaft zu knüpfen. (Sloterdijk 1999: 13)

Die Rolle der Literatur in der Gesellschaft hat sich verändert, aber das heißt nicht, hier verleitet Sloterdijk zu falschen Schlussfolgerungen, dass sie unbedeutend geworden wäre. Im Gegenteil, gerade ihr geringere Funktionalisierbarkeit für nationalstaatliche Zwecke hat ihr gesellschaftskritisches Potential erhöht.

Als das nationale Bildungspathos nachließ bzw. diskreditiert wurde, blieb der Kanon doch als Sammlung der wertvollsten „Kulturgüter“, als „Schatzhaus positiver Werte“ (Wegmann 1993: 14), der die moralisch-politische „Erziehung des Menschengeschlechts“ ermöglichen sollte.

Bereitwillig wird die Literarische Bildung so einem philosophisch formulierten Menschen- bzw. Weltbild untergeordnet. Aus der Literarischen wird eine philosophisch-moralische ‚Bildung‘, präziser: eine auf das Vermitteln von Bildungswerten angelegte Erziehung bzw. Unterweisung (Wegmann 1993: 18).

Die Werte wurden nun weniger national als christlich, abendländisch oder auch sozial begründet, während die Methodik in vielem gleich geblieben war.

Mit der 68er Bewegung folgte nur scheinbar die endgültige Abrechnung mit diesem Modell. Denn es funktionierte relativ unabhängig davon, welche konkreten Werte vermittelt werden. Die *kritische Literaturdidaktik* prangerte den konservativen Kanon ebenso an wie die Methodik der „richtigen“ Interpretation. Literaturdidaktik als *Gesellschaftskritik* und Literaturdidaktik als Einübung in eine als politische Bildung verstandene *sprachliche Kommunikation* waren die zwei Richtungen, die daraus resultierten. Beide Richtungen sind, aus heutiger Sicht, literaturdidaktisch problematisch: die kommunikative Didaktik hatte die Tendenz, literarische Bildung als „elitär“ überhaupt in Frage zu stellen. Der Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn hat diese Haltung sarkastisch als „Ungleichheit für alle“ bezeichnet: „So setzt sich diese Bildung auch von der Literatur ab, der Tradition folgend, daß die literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen hat; jetzt sind nur noch Massen übrig. War diese Bildung früher den herrschenden Klassen allein überlassen, so wird sie nunmehr zurückgewiesen, weil es sich bei ihr um die Bildung der früheren

Oberklasse handelt, weil sie eine ‚schichtenspezifisch beschränkte Auswahl der Inhalte‘ bietet. Ein demokratischer Vorgang; was früher nur die oberen Zehntausend lesen durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle“ (Heydorn 1970: 301-302). Diese Richtung konnte sich in dieser Radikalität nicht durchsetzen. Stattdessen kam es zu einer Kritik am traditionellen Kanon und seine teilweise Ersetzung durch einen progressiveren, allerdings unter Beibehaltung der Methode der forcierten Interpretation. Dass nicht der Eigensinn der literarischen Werke, sondern der pädagogisch-politische Sinn der kritischen Literaturdidaktiker das eigentliche Bildungsziel war, das die SchülerInnen zu verinnerlichen hatten, darüber lassen die damaligen Repräsentationswerke wie das zwölfbändige *Projekt Deutschunterricht* (1971-1978) keinen Zweifel. Somit wurde Literatur aufs Neue funktionalisiert, das heißt, es wurde die Chance ausgelassen, gerade den Bildungswert des Literarischen als Literarisches ins Spiel zu bringen.

Die zarten Ansätze einer unterrichtspraktisch vertretbaren Hermeneutik wurden immer wieder als „unpolitisch“, als Neuauflage des „New Criticism“, als werk-immanente Interpretation und Vernachlässigung der gesellschaftlichen Bezüge diffamiert und zurückgedrängt. Jürgen Kreft, der doch den Waffenstillstand zwischen einem subjektiven Zugang zur Literatur und dem Erwerb von literaturwissenschaftlichen Interpretationsinstrumentarien zur Methode erhob, wurde für seinen Begriff der „bornierten Subjektivität“ gescholten. In diesem Begriff kommt aber, wie ich meine, die unvermeidliche Ambivalenz des literaturdidaktischen Geschäfts sehr sinnfällig zum Ausdruck. Wirklichen Einfluss hatten Krefts sperrige und komplexe Überlegungen nicht. Auch das Konzept der Literaturdidaktik als Rezeptionspragmatik (Müller-Michaels), ein an sich sehr stimmiger Ansatz, ist irgendwo stecken geblieben.

Mit literaturwissenschaftlichen Strömungen, die ausdrücklich auf einem *close reading* der Texte beharren, wie zum Beispiel der Dekonstruktion, konnte die Literaturdidaktik ebenfalls nicht sehr viel anfangen (vgl. aber als positive Ausnahme *Der Deutschunterricht*, Heft IV, 1993 sowie Spinner 1995). Dies ist erstaunlich, wenn man sich vor Augen hält, dass das Unterrichtsgespräch, die vielleicht genuinste Art literarischen Lernens und Lehrens, gerade von der *Bewegung der Annäherung an Texte*, die die Dekonstruktion doch charakterisiert, enorm profitieren könnte.

Stattdessen habe, wie Jürgen Förster kritisiert, als Reaktion auf diese Herausforderung, ein radikaler Methodenwechsel vom rezeptiv-analytischen zum produktiven Umgang mit Literatur, den produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht. Er betrachtet dies als ein Ausweichen vor der theoretischen Debatte und Kaschierung des Fehlens eines legitimierenden Gesamtkonzepts (Förster 1993: 5). Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht stellte aber jedenfalls eine der bedeutendsten Innovationen und eine große Hoffnung dar: Sein Programm, die Subjektivität der SchülerInnen ins Spiel zu bringen, war eine wichtige Gegenposition gegen einen doktrinär gewordenen „kritischen Literaturunterricht“. Mehr noch, diese didaktische Richtung wurde von den Lehrkräften breit akzeptiert, was ebenfalls eine Besonderheit darstellt. Allerdings meine ich, dass die Ausschließlichkeit, mit der diese Orientierung da und dort aufgetreten ist, zu kritisieren

ist. Indem wir die Produktionsorientierung unbedingt in den Rang eines neuen Paradigmas erheben wollten und sie nicht selten auch als eine Abwendung von einer politischen Literaturdidaktik verstanden, haben wir die Möglichkeit verspielt, sie als notwendigen Pol einer von unauflösbaren Widersprüchen gekennzeichneten Literaturdidaktik zu platzieren.

Heute werden Elemente dieser verschiedenen literaturdidaktischen Strömungen rhetorisch wieder aufgegriffen. In der heutigen Variante wird die Kommunikationsfähigkeit allerdings von einem emanzipatorischen politischen Programm zu einer abstrakten Kompetenz herabgestuft. Wenn aber darauf verzichtet wird, sie gesellschaftspolitisch zu begründen, bleibt die Literaturdidaktik deswegen nicht unpolitisch, sondern wird integriert in ein vorherrschendes gesellschaftspolitisches Konzept – gegenwärtig eben in das neoliberale Konzept des Humankapitals.

Damit schlägt auch die Stunde der Wahrheit über die Leistungsfähigkeit des bisherigen Literaturunterrichts. Befragt auf seine Fähigkeit, basale Lesefähigkeit zu vermitteln, schneidet der Literaturunterricht nämlich nicht sehr gut ab. Das haben wir zur Kenntnis zu nehmen, und daran haben wir zu arbeiten, ohne die weitergehenden Ansprüche der Literaturdidaktik aufzugeben. Allerdings sind die schlechten Leseleistungen unserer SchülerInnen (in Österreich besonders bei PISA 2009) Wasser auf den Mühlen all derer, die Literaturunterricht ohnehin als überdimensionierten Bildungsballast empfinden und seinen Platz weniger in der allgemeinen Bildung sehen, sondern ihn als Distinktionsmerkmal der Eliten, als kulturelles Kapital im Bourdieu'schen Sinne, auffassen.

In der interkulturellen und transkulturellen Literaturdidaktik blitzt noch einmal der Emanzipationsgedanke der kritischen Literaturdidaktik auf. Wird hier doch die Beschäftigung mit Literatur ausdrücklich politisch begründet, aber gerade dieses Anknüpfen an eine politische Didaktik macht die interkulturelle Literaturdidaktik anfällig für die Gefahr, Literatur wieder auf ein moralisches Lernmittel des Gutmenschentums zu reduzieren. Nicht wenige „interkulturelle“ Unterrichtseinheiten sind „gut gemeint“ – das heißt sie setzen – ohne Prüfung der literarischen Qualität – bei einer inhaltlichen Botschaft der Toleranz an, die oft genug sehr moralisierend ausfällt.

Die Bilanz dieses kurzen Rückblicks fällt ziemlich ernüchternd aus. Offenbar trennt nur ein kleiner Schritt die Literaturdidaktik als Methode, mit Literatur vertraut zu machen, von Literaturdidaktik als Methode, Literatur für pädagogische Zwecke zu domestizieren. Die eingangs zitierten Worte von Thomas Bernhard wirken in diesem Kontext nun gar nicht mehr so übertrieben:

die [...] Lehrer gehen [...] rücksichtslos vor gegen die Sehnsucht ihrer Schüler nach Kunst und überhaupt nach dem Künstlerischen, von welchem alle jungen Menschen von Anfang an auf die natürlichste Weise fasziniert und begeistert sind.

Daran schließt sich die Frage an, die ein Kritiker schon vor längerer Zeit so formuliert hat:

Ist die literarische Bildung also nur ein Anachronismus? Eine wehmütige Erinnerung an die Zeit, wo die Literarische respektive Ästhetische Bildung im Zentrum der gesellschaftlichen Selbstreflexion stand? (Wegmann 1993: 21).

Das ist allerdings keine Frage, die sich durch empirische Studien beantworten ließe. Es ist vielmehr eine Frage der bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Die Aufgabe der Literaturdidaktik besteht nicht darin, die gesellschaftliche Legitimität des Literaturunterrichts quasi buchhalterisch festzustellen, sondern darin, streitbar für diese Legitimierung einzutreten, und das heißt auch, theoretisch an ihr zu arbeiten. Anders gesagt: Die Anerkennung der literarischen Bildung kann sich nur durchsetzen, wenn es genügend Menschen gibt, die sie als unverzichtbare Komponente von Bildung praktizieren.

Diese Unverzichtbarkeit, so meine ich, liegt nicht darin, dass mit Hilfe der Literatur Kompetenzen aufgebaut werden können, die ökonomisch nützlich sind und somit als Zuwachs des Humankapitals verbucht werden können. So wie „literarische Kompetenz“ kein „späte[r] Sonderfall einer allgemeinen Lesekompetenz“ (zitiert nach Šlibar 2008) ist, ist Literaturdidaktik nicht eine etwas verquere Art der Leseerziehung. Die Einmaligkeit literarischer Bildung liegt vielmehr in einem besonderen Weltzugang, der immer eine Irritation darstellt und leicht als Störung des Systems empfunden werden kann. Denn die Beschäftigung mit Literatur kann nicht nur in positivem Sinne gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar machen, die sonst vielleicht nicht gesehen werden. Sie ist vielmehr auch eine Schulung darin, mit Sprache umzugehen, das eigene Verhältnis zur Welt zu bestimmen, die ein Individuum gegen kollektive Zumutungen etwas immuner machen könnte. Dies ist allerdings ein komplexes und paradoxes Unterfangen.

4 Literatur unterrichten: Paradoxie der Notwendigkeiten – notwendige Paradoxien

Was Literaturdidaktik so schwierig macht, auch im Vergleich zur Sprachdidaktik, ist meines Erachtens die Tatsache, dass ihr eine Reihe von Paradoxien inhärent sind, die weder unsichtbar gemacht noch einseitig aufgelöst werden dürfen (Vgl. auch Baum 2010: 119). Vielmehr gründet sie sich auf diese Widersprüche und lebt vom bewussten Umgang mit ihnen.

Als einen konstitutiven Widerspruch betrachte ich bereits die Tatsache, dass Literatur im schulischen Bildungssystem so prominent verankert ist. Seine lange Tradition verleiht dem Literaturunterricht den Anschein des Selbstverständlichen, und er ist doch nichts weniger als selbstverständlich. Schule ist eine Sozialisationsinstanz, der es darum geht, junge Menschen in die Gesellschaft möglichst gut einzupassen. Sie muss das gute und richtige Leben lehren. Literatur hingegen führt das Außergewöhnliche vor, das Faszinierend-Böse, das Abstoßend-Grauenhafte, das Verführerisch-Unmoralische. Sie lehrt nicht die Normen, sondern schildert die Norm-Überschreitung, und das inzwischen bereits im Kinderbuch, das doch als moralische Schrift erfunden wurde. Diesen Widerspruch zwischen Kunst und dem die Schule regelnden Gemeinwesen hat Hannah Arendt mit Bezug auf die

griechische Antike sehr pointiert herausgearbeitet. Bei aller Wertschätzung der Kunst, sagt Arendt, waren die Griechen doch überzeugt, dass die Polis dem Künstlerischen eine Grenze setzen müsse. Die Griechen haben nach Arendt „das eigentlich humanisierende Element dem politischen [Bereich] zugeordnet“ (Arendt 1994: 293), und nicht der Kunst. Diese Abgrenzung ist zugleich eine Anerkennung – die Anerkennung des Ästhetischen als eines eigenen, und damit nicht ersetzbaren Weltzugangs. Wenn man nun Literatur – als das Grenzüberschreitende, das Andere einer Gesellschaft – in das Unterrichtsprogramm einer normalisierenden Sozialisationsinstanz aufnimmt, besteht immer die Versuchung, den Widerspruch aufzulösen, Literatur einseitig als Sozialisationsinstrument einzusetzen, ihren Gegen-Sinn, ihre lustvolle Negativität zu unterschlagen. Wie sonst wäre es zu erklären, dass die Geschichte des Leseunterrichts zugleich und in erster Linie eine Geschichte der Zensur des Lesens ist? Gerade im Umgang der Schule und Pädagogik mit der Literatur wird ein generelleres Paradoxon sichtbar, das Heydorn den „Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft“ genannt hat. Damit meinte er, dass jede Unterweisung, sobald sie eine gewisse Qualität erreicht, freies Denken hervorbringen kann, welches die vorgegebenen Grenzen sprengt und damit zur Mündigkeit führen kann. Dieses Umschlagen von Lernen von Regeln in Freiheit der Erkenntnis nennt Alberto Manguel als die höchste Stufe des Lesenlernens anhand literarischer Texte (Manguel 2005: 13).

Wenn man aber das Kritische, Unbotmäßige, Neugierige und Offene, für das die Literatur steht, als notwendigen Bestandteil der Sozialisation sieht und somit einen Widerspruch innerhalb des Bildungssystems verankert, dann muss man diesen Widerspruch als Lernmöglichkeit nutzen. Das ist nur möglich, wenn der „Eigensinn“ der Literatur zur Geltung gebracht wird, wenn das Literarische nicht hinter dem Pädagogischen oder Politischen oder Moralischen verschwindet. Nur dann kann es ein – allerdings höchst wirkungsvolles – Korrektiv des Moralischen und Politischen werden.

Diese Forderung zieht aber eine weitere Eigenart des Literaturunterrichts nach sich. Wir wollen nicht nur, dass die Lernenden die Literatur verstehen, wie sie etwa im Mathematikunterricht den in Formeln ausdrückbaren Zusammenhang zwischen Zahlen verstehen sollen. Wir betrachten unsere Arbeit erst als erfolgreich, wenn sie die Literatur persönlich als bedeutsam erleben, wenn sie die Literatur lieben, während kein Mathematiker verlangen wird, dass die SchülerInnen die Zahlen lieben. Und dennoch ist dieser Anspruch unvermeidbar – weil literarische Bildung Kenntnisse und Kompetenzen wie auch ein persönliches Sich-Einlassen auf Literatur voraussetzt.

Was ist nun das Besondere an der Literatur, worin besteht die Erkenntnis, die nur sie ermöglicht, weswegen es wichtig ist, Literatur zu unterrichten? Die Desautomatisierung unserer Wahrnehmung, die Literatur erlaubt, zeigt sich in ihrem Umgang mit der Sprache. Deswegen kommt Marcel Proust zu der zunächst erstaunlichen Feststellung „Alle guten Werke sind in einer Art Fremdsprache geschrieben“. Man hat deswegen immer wieder versucht, die Besonderheit der Literatur linguistisch festzumachen. Auch in der gegenwärtigen Kompetenzdebatte gibt es das Bemühen,

etwa über den Begriff „Symbolverstehen“, das Eigentliche der Literatur sprachlich-materiell festzumachen. Dies ist aber nicht möglich. Literatur unterscheidet sich von der Alltagskommunikation nicht durch eine eigene Sprache, sondern dadurch, dass im Bezugsgefüge eines Textes auch die Alltagssprache eine neue Bedeutung bekommt, dass sie – als literarische Sprache wahrgenommen – einen neuen Bezug zur Welt erschließt. „Die geschichtliche Neuheit“, meint Jacques Rancière, „die der Begriff ‚Literatur‘ bedeutet, liegt darin: nicht in einer eigentümlichen Sprache, sondern in einer neuen Art, das Sagbare und das Sichtbare, die Wörter und die Dinge zu verbinden“ (Rancière 2008: 20). Literatur reduziert die Komplexität des Lebens auf Sprache, doch sie reproduziert diese Komplexität in der Konstruktion von Sinngebäuden, die sich nie abschließend deuten lassen: Während die Worte in der Alltagssprache sozusagen hinter den Dingen verschwinden, die sie bezeichnen, haben die Worte nicht nur ihren Wert als Zeichen, sondern sie materialisieren sozusagen, was sie bedeuten (vgl. Blanchot 1949: 80-81). Auf dieser Konvention, auf dieser Zuschreibung beruht das Geheimnis des Literarischen. Es ist die Frage, ob wir den SchülerInnen dieses Geheimnis näher bringen, wenn wir Sie Gattungen, Stile und Symbole der Literatur lehren, wenn wir, wie es Torsten Pflugmacher ausdrückt, statt den Gegenstand Literatur konkret zu erschließen, „Einübungen in kulturindustrielle Praktiken und den Erwerb eines entsprechenden Habitus instrumenteller Handlungsfähigkeit“ befördern (Pflugmacher 2010: 60).

Auf jeden Fall gewinnen wir aus diesem besonderen Zugang der Literatur ein Argument für die Legitimität des Literaturunterrichts: Die Auseinandersetzung mit dieser künstlichen, konstruierten Welt, mit dieser „fremden Sprache“, schärft unsere Wahrnehmung der „wirklichen“ Welt, sie hilft uns, das automatische Wiedererkennen durch bewusste Wahrnehmung zu überwinden. Milan Kundera hat diese veränderte Wahrnehmung der Wirklichkeit in Anlehnung an Hermann Broch sehr pathetisch sogar als „einzige Existenzberechtigung“ der Kunst bezeichnet:

Die einzige Existenzberechtigung eines Romans besteht darin, dass er einen unbekanntem Aspekt des Lebens entdeckt. Und nicht nur das allein, sondern einen Aspekt, den überhaupt *nur* der Roman entdecken kann. Ein Roman, der nicht einen bislang unbekanntem Bereich der Existenz entdeckt, ist unmoralisch. Erkenntnis ist die einzige Moral des Romans (Kundera, 1989: 13).

Damit sind wir aber bei einem weiteren Paradoxon der literarischen Bildung angelangt – dem Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, Literatur zu lehren, und der Unmöglichkeit, dies adäquat zu tun. Es stellt sich ernsthaft die Frage, wieweit literarisches Lernen nach dem Modus des Habens (im Sinne Erich Fromms) betrieben werden kann. Lernen betrachten wir als eine Form der Erfahrung, bei der es systematisch gelingt, das Gelernte von der Lernsituation abzulösen und als Lernerfolg, Erfahrungsschatz mitzunehmen bzw. inzwischen als Kompetenz zum eigenen Humankapital hinzuzuschlagen. Wenn literarisches Lernen aber als das Wechselspiel zwischen dem Ich und den sprachlichen Sinnangeboten des Textes zu definieren ist, wieweit kann es in ein anderes Medium transferiert werden, ohne den literarischen Eigensinn zu verraten und zu verlieren? Ist es tatsächlich möglich, „ein vom einzelnen Text ablösbares Wissen der Literatur“ zu lehren, „das gleichsam aus

der Summe literarischer Strukturen herausgekocht werden kann“? (Baum 2010: 119-120) Dieses Dilemma findet seinen Ausdruck im Widerspruch „zwischen der Vieldeutigkeit des Textes und dem Ordnungscharakter der Zielbeschreibungen“, wie Michael Baum zurecht konstatiert:

Das Phantasma von der Lehrbarkeit der Literatur fällt zusammen mit der Zügelung bzw. Bändigung ihrer Vieldeutigkeit. Unterricht kommt nicht ohne eine wie auch immer geartete Antizipation möglicher Vermittlungsziele aus; diese werden zumeist aufeinander bezogen oder voneinander abgeleitet; das heißt: Sie haben Ordnungscharakter. So bilden sich Modelle lehrbar gewordener Literatur, in die sich hinterrücks die ausgegrenzte Vieldeutigkeit als Spur des Verdrängten wieder einschleicht (Baum 2010: 119).

Dieser Widerspruch verschärft sich mit der Kompetenzorientierung (im Sinne von überprüfbareren Fertigkeiten), die ja auf der Planbarkeit des Unterrichts und der Vorausbestimmung seiner Ziele beruht. Ein Literaturunterricht, wie ich ihn hier beschreibe, ist allerdings unplanbar in dem Sinne, dass seine Ergebnisse nicht vorgezogen werden können, wenn er gelingen soll. Die Entdeckungen, die die SchülerInnen, zum Beispiel in einem literarischen Gespräch, machen, sind nur dann *ihre* Entdeckungen, sie erhalten nur dann eine persönliche Bedeutsamkeit, wenn sie mehr sind als der Nachvollzug von allgemeinen Einsichten, die literaturdidaktisch vorprogrammiert wurden. Das stimmt alles, und doch ist in gewissem Sinn auch das Gegenteil wahr. Nur ein gut geplanter Unterricht, der möglichst die Schwierigkeiten antizipiert, die die SchülerInnen mit dem Text haben werden, hilft ihnen, auch tatsächlich Entdeckungen zu machen.

Wir müssen also Literatur lehren, ohne sie lehren zu können. Literatur lehren ist in diesem Sinne wohl eher eine künstlerische denn eine wissenschaftliche Tätigkeit. Deswegen kann auch die Literatur selbst in so vieler Hinsicht das Vorbild der Literaturdidaktik sein. Die Bewusstheit über die Widersprüche ist die Voraussetzung unseres Erfolges. Dieser wird mit darüber entscheiden, ob literarische Bildung auch künftig ihren Platz in unserem Bildungssystem einnehmen wird. Noch mehr aber darüber, ob dieser Platz auch genutzt werden kann, dass ein spezifisch literarischer Weltzugang unser Verständnis von uns selbst und von der Gesellschaft erhöht.

Ob sich diese Anstrengung der genauen Lektüre Sinn lohnt? Ob das hier vertretene Sich-Einlassen auf das Literarische an der Literatur der Mühe wert ist? Thomas Bernhard jedenfalls, in seiner unerschöpflichen Negativität, warnt uns auch davor. Ganz im Gegensatz zu seinem einleitenden Lob der intensiven Lektüre behauptet er jetzt:

Von allem, das wir genau studieren, sind wir am Ende enttäuscht. Zerlegungs- und Zersetzungsmechanismus. [...] Wir haben schließlich überhaupt kein Vergnügen mehr an der Kunst, wie auch am Leben nicht und sei es noch so natürlich, weil wir mit der Zeit die Naivität und mit ihr die Dummheit verloren haben (Bernhard 1988: 226-227).

Aber vergessen wir nicht: Alles, was Bernhard uns sagt, ist eine *Komödie*.

Literatur

- Arendt, Hannah: Kultur und Politik. In: dies. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper 1994, 277-304.
- Baum, Michael: Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die De-
konstruktion vergaß. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hrsg.). Kulturtheore-
tische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren
2010, 107-123.
- Bernhard, Thomas: Alte Meister. Frankfurt: Suhrkamp 1988.
- Birkmeyer, Jens: Kritische Literaturdidaktik heute. Kontexte einer zu aktualisierenden
Theorie. In: Michael Baum/ Marion Bönnighausen (Hrsg.). Kulturtheoretische Kon-
texte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2010, 25-
45.
- Blanchot, Maurice: La part du feu. Paris: Gallimard nrf 1949.
- Bogdal, Klaus-Michael/Hermann Korte (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. Mün-
chen: dtv, 2006⁴.
- Förster, Jürgen: Zu diesem Heft (Literaturunterricht heute. Zwischen Tradition und In-
novation). In: Der Deutschunterricht 45 (1993), H 4, 5-10.
- Heydorn, Heinz-Joachim: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt:
Europäische Verlagsanstalt 1970.
- Kundera, Milan: Die Kunst des Romans. Frankfurt: Fischer 1989.
- Kundera, Milan: Le rideau. Essai en sept parties. Paris: Gallimard 1995.
- Manguel, Alberto: Pinocchio & Robinson. Pour une éthique de la littérature. Chauvigny:
L'Escampette Editions 2005.
- Morin, Edgar/Yves Bonnefoy: Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie (textes
choisis). Paris: Centre national de documentation pédagogique 1998.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft
unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pennac, Daniel: Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994.
- The PISA 2006 Assessment Framework. Science, Reading and Mathematics. In:
http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/sample/files/2006_Reading_Framework.pdf
(abgerufen 3. 9. 2006)
- Pflugmacher, Torsten: Deutschunterricht und Didaktikindustrie. Kritische Theorie nach
ihrer empirischen Wende. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hrsg.). Kultur-
theoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Hohen-
gehren 2010, 47-61.
- Rancière, Jacques: Politik der Literatur. Wien: Passagen 2008.
- Šlibar, Neva: Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als
Herausforderung und Chance. In: PISMO, Zeitschrift für Sprach- und
Literaturwissenschaft (Sarajevo), 2008 (6), Nr.1, 187-203.
- Sloterdijk, Peter: Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers
Brief über den Humanismus. Frankfurt: Suhrkamp 1999.
- Todorov, Tzvetan: La littérature en péril. Paris: Flammarion Café Voltaire 2007.

Wegmann, Nikolaus: Literarische Bildung in Zeiten der Theorie. In: Der Deutschunterricht 45 (1993), H 4, 12-25.

Anschrift des Verfassers:

Univ.-Prof. Dr. Werner Wintersteiner, Universitätsstr. 65-67, A-9020 Klagenfurt, Österreich

Werner.Wintersteiner@uni-klu.ac.at