

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>
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Cornelia Rosebrock

**ZUM VERHÄLTNIS VON
LESESOZIALISATION UND
LITERARISCHEM LERNEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 6. S. 57-68.

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.

Cornelia Rosebrock

ZUM VERHÄLTNIS VON LESESOZIALISATION UND LITERARISCHEM LERNEN

Kaum eine Streitfrage bewegt in der letzten Zeit so heftig die literaturdidaktischen Gemüter wie die Forderung, von der tradierten literarästhetischen Zentrierung des Unterrichts und der Behandlung der kanonischen Schulliteratur insbesondere in den Sekundarstufen abzugehen zugunsten eines eher lektüreorientierten, zum Lesen motivierenden und die Lesekarriere insgesamt unterstützenden, auch handelnden Beschäftigens mit Texten vielfältiger Qualität. Ich möchte nun nicht damit beginnen, die Argumente für und wider „Kanon“ bzw. „Leseförderung“ aufzulisten - sie werden im Folgenden ohnehin im wesentlichen genannt. Zudem handelt es sich dabei im Kern um den Widerspruch zwischen einer musischen und einer rationalen Orientierung des literarischen Lernens, der den Literaturunterricht seit seinen Ursprüngen begleitet und auf eine lange Problemgeschichte zurückblicken kann.

Ich möchte vielmehr zunächst ein paar Bemerkungen über das Neue an dieser Opposition, nämlich über den gewissermaßen medientechnischen Hintergrund der gegenwärtigen literaturdidaktischen Auseinandersetzungen zu diesem Thema machen, um anschließend das Verhältnis von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz systematisch zu diskutieren. Im Hauptteil will ich schließlich aufzeigen, daß und wie sich die widersprüchlichen Begriffe *dann* vermitteln lassen, wenn man einen didaktischen, genau genommen: einen vom Literaturerwerbgedanken herkommenden Blick auf den Zielkonflikt zwischen Literalität und literarischer Kompetenz wirft.

Unser Begriff der Schönen Literatur stammt bekanntlich aus dem 19. Jahrhundert: dem bildungsbürgerlichen Selbstverständnis zufolge ist Literatur das zentrale Medium der Identitätskonstitution, bezogen nicht nur auf das Individuum, das sich im literarischen Medium bildet, sondern auch bezogen auf soziale Identität mittels Distinktion durch „Belesenheit“ und schließlich im Sinn der Etablierung einer nationalen Identität mittels der Aneignung des kulturellen Erbes.

Diese gesellschaftliche Bedeutung hat Schöne Literatur heute nicht mehr. Die wachsende Bedeutung elektronischer Medien für den Prozeß der gesellschaftlichen Selbstverständigung gibt sogar Anlaß zu vermuten, daß die gesellschaftlichen Funktionen von literarischen Texten noch weiter von anderen Medien übernommen werden und die Literatur von ihrem angestammten Wert als das wesentlichste Medium des kulturellen Gedächtnisses noch mehr abgeben muß.

Aber anzunehmen, daß Lesekultur und auch literarische Kultur damit abgedankt hätten, ist doch sehr vorschnell. Sichtbar ist zunächst, daß die verschiedenen Formen von Lektüre – insbesondere die Rezeption ästhetischer Hochliteratur im Kontext der Bildungsinstitutionen und die alltäglichen, in Gebrauchsbeziehungen eingebundenen Leseformen – noch deutlicher auseinander treten, daß sich alltagskulturelle Lesepformen ausbreiten, die mit *den* Formen literarischer Rezeption, wie sie etwa von der Rezeptionsästhetik beschrieben werden, wenig oder nichts zu tun haben. Doch *Lese-*

kompetenz und weitere genuin schriftkulturelle Fähigkeiten verlangen die Computemedien in einem - historisch gesehen - geradezu riesigen Ausmaß von nahezu allen Gesellschaftsmitgliedern. Lesekompetenz ist schon gegenwärtig, um den vielgebrauchten Begriff erneut zu strapazieren, eine Schlüsselkompetenz für sozialen Erfolg, sozusagen von der Schulbank bis zur Rente, und sie wird das in Zukunft noch viel entschiedener sein. Soweit ich sehe, gibt es an dieser Prognose auch von Seiten der Medienwirkungsforschung keine Zweifel.

Und literarische Kompetenz? Ist sie eine Art Weiterqualifikation auf dem Sockel der Lesekompetenz, die mit der Marginalisierung der Schönen Literatur zunehmend zum gesellschaftlichen Anachronismus wird?

Ich glaube nicht, daß das Verhältnis der Begriffe „Lesekompetenz“ und „literarische Kompetenz“ so sinnvoll gefaßt werden kann und soll und will die Begriffe zunächst definierend einander gegenüberstellen.

Lesefähigkeit ist zeichengebunden und bezeichnet technisch die Kompetenz, die Buchstabenschrift zu dechiffrieren. Theoretisch sollte der Begriff modelliert werden als die Fähigkeit, sich im Kosmos des Geschriebenen zu orientieren und zu handeln; also als die Fähigkeit, Texte – welcher Art auch immer - angemessen zu nutzen. Es handelt sich dabei folglich um einen in normativer Hinsicht relativ neutralen Begriff, ganz im Gegensatz zu dem der literarischen Kompetenz: Was als angemessene Lektüre eines *literarischen* Textes zu gelten hat, ist, wo nicht umstritten, doch normativ besetzt. *Literarische* Kompetenz meint eben die Fähigkeit, Literatur gewissermaßen traditionsbewußt zu rezipieren, also einen ästhetisch konstituierten Text in welcher medialen Gestalt auch immer zu hören, zu sehen oder zu lesen und in seinem kulturellen Kontext zu verstehen. Das heißt: der ästhetische Text muß im Rezeptionsprozeß eingerückt werden in Formen des Verstehens und Deutens, wie sie kulturell überliefert und von den kanonpflegenden Instanzen wie Schule und Hochschule als Wissensbestand verlangt werden. Literarische Texte fordern aber nicht nur historische und auch poetische Kenntnisse über die *Bedeutungshorizonte*, vor dem sie jeweils verstanden werden sollen, sie fordern darüber hinaus für ihre Rezeption auch das Gesamt der Erfahrung und Erinnerung des einzelnen lesenden Subjekts heraus, sie greifen gewissermaßen tief in die psychische Dimension des lesenden Individuums ein, tiefer als etwa Sachtexte. Aus dieser doppelten Bedeutungstiefe des Literarischen, der kulturellen und der individuellen, ohne die ästhetische Erfahrung nicht zu haben ist, resultiert die hohe Wertschätzung literarischer Lektüre in unserer Kultur: Für das Bürgertum war bekanntlich literarische Belesenheit gleichzusetzen mit Bildung überhaupt¹, eine Einschätzung, die sich heute sicherlich abgeschwächt hat, aber doch nicht verschwunden ist. Und, am Rande bemerkt, ist sie auch nicht *ausschließlich* ideologischer Natur: Nach wie vor korrelieren der erreichte Bildungsabschluß und die literarästhetischen Lektürepraxen positiv miteinander, d.h.: Menschen mit höheren Bildungsabschlüssen lesen mehr und mehr literarische Texte als solche mit niedrigeren. Diese Korrelation ist sogar deutlicher

¹ Vgl. dazu z.B.: Reinhard Koselleck (Hrsg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jh. Teil II: Bildungsgüter und Bildungswissen*. Stuttgart 1980.

als die in letzter Zeit vielbeachtete höhere Lesepräferenz von Mädchen und Frauen, die wiederum sowohl rein quantitativ als auch qualitativ in Bezug auf literarisch orientierte Lektüre zu konstatieren ist.

Wenn man *Lesekompetenz* also vergleichsweise neutral definiert als die Rezeption von Schrift, und wenn man dagegen *literarische Kompetenz* bindet an den autonomeästhetisch orientierten Begriff der Schönen Literatur, wie er seit gut 200 Jahren Gültigkeit beansprucht, wenn man weiter die Belletristik generell als einen Abkömmling dieses literarästhetischen Literaturbegriffs mit einschließt, dann erhält man ein ziemlich heterogenes Begriffspaar: einen musisch-ästhetisch getönten, gleichsam ganzheitlichen Begriff von *literarischer Kompetenz* und einen eher rational-technisch orientierten Begriff von *Lesekompetenz*. Eben diese Widersprüchlichkeit zwischen den Begriffen scheint übrigens tatsächlich in den verschiedenen thematisch einschlägigen Wissenschaften zumeist unterschwellig wirksam zu sein: deutlich in den Medienwissenschaften, der Leserpsychologie, überhaupt den Kognitionswissenschaften, der Sozialisationsforschung, der Philosophie und natürlich der Literaturdidaktik.

Doch zurück zu der Frage nach dem Verhältnis der beiden Begriffe zueinander:

Lesekompetenz wäre im Verhältnis zu literarischer Kompetenz zunächst der *weitere* Begriff, weil er auf alle schriftbasierenden Lektürevorgänge anwendbar ist, nicht nur auf ästhetische. Die Bedeutung der Rede von der Lesekompetenz nähert sich in dieser Definition dem Begriff der „literacy“ an, zu deutsch: Literalität, ein Begriff, der insbesondere in der angloamerikanischen Diskussion um orale und Schriftkulturen bedeutend geworden ist². In dieser Diskussion wird der kulturelle Stellenwert des Schriftmediums nachdrücklich hervorgehoben und betont: Schrift hatte und hat eine kaum zu überschätzende Bedeutung bei der Konstitution von Gesellschaft, Psyche und Kultur – dies nicht nur als *Kommunikationsmedium* und als *Wissensspeicher*, sondern darüber hinaus auch in ihren *kognitiven Funktionen*, also durch ihre Leistungen als Medium der Gedankenentfaltung und –ordnung, als *Medium der anthropologischen Selbstbesinnung*.

Lesekompetenz in diesem Sinne der Literalität, der Mündigkeit und der Kundigkeit im Kosmos der Schrift, wäre also einerseits der *weitere* Begriff gegenüber dem der *literarischen* Kompetenz, weil er die Texte, um die es gehen soll, lediglich technisch, nicht aber inhaltlich qualifiziert. Andererseits ist Lesekompetenz auch der *engere* Begriff, und zwar unter dem Aspekt ihrer *Gebundenheit an das Medium der Schrift*: Literarische Kompetenz, literarisches Lernen, ästhetisches Textverstehen geschieht eben nicht notwendig und immer über die individuelle und stille Lektüre schriftlicher Texte. Man denke an Theater oder Film, oder auch an orale Erzählformen, die eine bedeutende Rolle spielen in den frühen Phasen nicht nur der Lebensgeschichte, sondern auch der Kulturgeschichte. Und schließlich scheinen zumindest die Ideen des fiktionalen bzw. des poetischen Gebrauchs von Texten doch die um-

² Vgl. dazu: Eric Havelock: *The Muse Learns to Write*. New Haven/London 1986. Walter J. Ong: *Orality and Literacy*. London/New York 1982/1987. Jack Goody; Ian Watt; Kathleen Gough: *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt a.M. 1986.

fangslogisch weiteren zu sein, weil sie - zumindest im Alltagsgebrauch - auch den genannten Begriff der *literacy*, den ich zunächst dem Begriff der Lesekompetenz zugeordnet habe, unausgesprochen grundiert. Das legt zumindest die populäre Variante der angloamerikanischen Diskussion um *literacy* nahe: Ich meine damit den im Kern wertekonservativen Diskurs über den kulturellen Niedergang, den die Verbreitung der audiovisuellen Medien scheinbar unaufhaltsam über uns brächten, indem sie die Lese- und Schreibkompetenzen im gesellschaftlichen Maßstab abschaffen würden. Vom drohenden und unaufhaltsamen Ende des Gutenbergzeitalters, vom Ende der Kindheit, vom Niedergang der realen Gegenwart, vom Verlust der Sprachkultur wird in dicken Bestsellern wortreich geklagt. Die Grundthese dieses Diskurses, daß nämlich der gegenwärtige mediale Wandel die kulturelle Bedeutung der Lektüre marginalisiert, ist, man kann das nicht nachdrücklich genug betonen, empirisch nicht belegt und auch von der Logik der Sache her ziemlich zweifelhaft; die Digitalisierung und Verbreitung der Medien bringt nämlich ganz im Gegenteil (- oben war davon bereits die Rede -) einen ungeheuren *Schub* an Lektüreauforderungen für so gut wie alle Gesellschaftsmitglieder. Gemeint ist in den kulturpessimistischen Untergangsszenarien also offensichtlich nicht *jede*, sondern eine bestimmte Form des Lesens, nämlich *literarisches Lesen*, gemeint ist die alltägliche und lebenspraktische Zugehörigkeit fiktionaler schriftgrundierter Welten zum Erfahrungshorizont jedes Einzelnen. Das wird auch in den Beispielen deutlich, die in den verschiedenen Texten des Kultur-Verlust-Diskurses doch immer wieder literarische Texte in den Vordergrund stellen. *Diese*, die bildungsbürgerlich bestimmte, literarästhetisch zentrierte Lektüre sehen die Autoren im Verschwinden begriffen, wenn vom Niedergang der Literalität die Rede ist, und diese Form des Lesens deuten sie gleichsam retrospektiv als die nunmehr absterbende Grundlage aller Hochkultur³.

Freilich, den kaum bestreitbaren Wandel lediglich als Untergang zu deuten ist nichts als Mangel an Phantasie. Warum sollte alltägliche Lese- und Schreibkultur sich nicht durch die epochale Umwandlung der Medien, von denen Literatur immerhin nur eine Erscheinungsform ist, umformieren, weg von einer literarästhetischen Zentrierung, ohne an Ausdehnung und Bedeutung dadurch abzunehmen? Das kulturelle Konzept, auf das hin sich ein Begriff wie „Lesekompetenz“ ausrichtet, könnte künftig durchaus deutlich von den diskursiven Selbstverständlichkeiten der letzten 200 Jahre abweichen. Der angesprochene populäre, amerikanisch inspirierte Diskurs läuft auf den Gestus wertkonservativer Resignation hinaus, weil darin der Gedanken einer möglichen *Entliterarisierung der Schriftkultur* nicht zulässig ist.

³ Das wurde jüngst erneut deutlich mit Sven Birkerts' „Gutenberg-Elegien“ (Frankfurt/M.: Fischer 1997 [amerik. Org. 1994]): Während es in seinen konkreten Schilderungen kulturell veränderten Umgangs mit Textualität durchweg um literarisches Alltagslesen geht, beziehen sich die übergreifenden Thesen auf Lesekultur generell. Vgl. zum Tenor dieser Debatte insbes.: Neal Postman: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt/M.: Fischer 1983 [amerik. Org. 1982]. Joshua Meyrowitz: Die Fernsehgesellschaft. Wirklichkeit und Identität im Medienzeitalter. Weinheim/Basel: Belz 1987 [amerik. Org. 1985]. Barry Sanders: Der Verlust der Sprachkultur. Frankfurt/M.: Fischer 1995 [amerik. Org. 1994].

Ein erstes Resultat der Diskussion des Verhältnisses von Lesekompetenz und literarischer Kompetenz könnte in eine Formel gegossen werden: Während literarische Kompetenz auch in ihren audiovisuellen Varianten letztlich als *Buchkultur* beschrieben werden muß, bezieht sich Lesekompetenz auf *Schriftkultur*. In diesem analytischen Bild steht der Geschlossenheit und Endlichkeit des Buches, das in sich die Totalität einer eigenen Welt beansprucht, die im lesenden Durchwandern innerlich errichtet werden soll, komplementär die Offenheit und bloße Medialität der Schrift gegenüber, die sich selbst gleichsam nie genügen kann.⁴

Welchen der beiden Begriffe, literarische Kompetenz oder Lesekompetenz, man für die Diskussionen um die Zukunft der Lektüre und im Besonderen für die Konturierung der Ziele des *Literaturunterrichts* in den Vordergrund stellt, ist eine ebenso zentrale wie diffizile Frage, und es ist eine im Kern *didaktische* Frage. Mit der Erweiterung des Textbegriffs Ende der 60er Jahre hat die ästhetische Literatur bereits Terrain in den institutionellen Lernprozessen verloren. Soll sie nun tatsächlich zugunsten eines leseorientierten Literaturunterrichts *noch* einmal zurücktreten? Der literarische Kanon, so wird dagegen argumentiert, ist ein wesentliches, vielleicht das zentrale Medium unseres kulturellen Gedächtnisses. Seine Weitergabe an kommende Generationen ist ein Gebot der kulturellen Identität. Lesespaß zu veranstalten, der Lektüre gleich welcher Art motivieren und als Gewohnheit verankern soll, kann folglich unmöglich die vordringliche Aufgabe des Literaturunterrichts sein oder werden.⁵

Die Gegenposition zu dieser Verteidigung eines literarästhetisch orientierten Unterrichts zielt argumentativ auf den beachtlichen Mißerfolg des konventionellen Literaturunterrichts, auch und gerade gemessen an den selbstgesetzten Zielen. Die Argumente gegen eine ästhetisch zentrierte schulische Literaturvermittlung münden

⁴ Solch eine Opposition von „Buch-“ und „Schriftkultur“ darf freilich nicht nur systematisch, sondern muß zudem und womöglich primär historisch verstanden werden. Darauf hat Aleida Assmann jüngst aufmerksam gemacht, indem sie zeigte, daß den kulturell etablierten Vorstellungen von Lektüreerfahrung ein Widerspruch innewohnt, der Gegensatz nämlich zwischen der Erfahrung der Medialität von Texten - der materialen und zeitlichen Differenz von „Text“ und „Leben“ - und deren lesender Überwindung in der Unmittelbarkeit der Imagination. Das intensiv vorstellende, verlebendigende, seine Mittelbarkeit überspringende Lesen als kulturelle Praxis scheint, so Assmann, kulturell an die historische Epoche des Buchzeitalters gebunden zu sein, und es wird erst von dessen Ende aus als spezifische Form der Schriftrezeption sichtbar. Vgl. Aleida Assmann: Lesen als Beleben. Zum Verhältnis von Medium und Imagination. In: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, H. 5, 1998, S. 34-49. Vgl. ausführlich zu Differenz- und Identitätserfahrung der Lektüre: Cornelia Rosebrock: Lektüre und Wiederholung. Zur philosophischen Deutung der Zeitkonstitution des Lesens. 2. Aufl. Kassel: Jenior und Pressler 1994 (Kasseler Philosophische Schriften 32).

⁵ Vgl. zu einer solchen Position z.B.: Elisabeth K. Paefgen: Schreiben und Lesen: ästhetisches Arbeiten und literarisches Lernen. Opladen: Westdt. Verlag 1996. Auch: Dies.: Textnahes Lesen. Sechs Thesen aus didaktischer Perspektive. In: Jürgen Belgrad, Karlheinz Fingerhut (Hrsg.): Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 14-23.

folgerichtig in 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. Die Unterrichtsforschung, soweit sie überhaupt zu diesem wissenschaftlich vernachlässigten Gebiet existiert, bestätigt diese Skepsis nachhaltig.⁶

Ich halte den Widerspruch zwischen einem ästhetisch zentrierten und einem neutraleren Begriff von Literalität, um das vorab zu bekennen, für gegenwärtig unentscheidbar, jedenfalls dann, wenn man sich nicht mit weltanschaulichen Einstellungen oder einer – an sich durchaus legitimen – Theoriefaszination zufrieden geben will. Er betrifft nämlich die Frage nach dem künftigen Status des Literarischen in psychohistorischer, in sozialer und in kulturindustrieller Hinsicht. Wird auch künftig Intimität wesentlich im Medium Literatur sprachlich kodiert und vergesellschaftet? Stellt sich auch künftig Identität und Individualität als Effekt von Narration her? Ist auch künftig Schöne Literatur nicht nur das *Archiv*, sondern auch das *Alphabet* von Erfahrung? Über solche Fragen ließe sich interessant spekulieren – etwa mit Luhmanns Systemtheorie oder, auf ganz anderen Wegen, mit der Derridaschen Theoretisierung der Schrift als „differance“ –, aber eben doch nur spekulieren.⁷ Ob es der Literaturdidaktik in erster Linie um die Vermittlung poetologischer und literarhistorischer Kenntnisse und Fähigkeiten gehen soll – gleichsam in der Hoffnung, daß ästhetische Kompetenz auch Motivation schafft - oder um die Etablierung und Stabilisierung der Motivation und Gewohnheit zu lesen – gleichsam als Basis aller individuellen literarischen Aktivitäten -, das ist eine Alternative, deren Entscheidung allerdings von der Beantwortung dieser Fragen elementar abhängig ist.

Auf der Suche nach einem Ausweg aus dieser systematischen „Aporie des Literaturunterrichts“⁸ kann m. E. die Lesesozialisationsforschung weiterhelfen. Denn mit ih-

⁶ Vgl. dazu die Analysen von Unterrichtsgesprächen z.B. bei: Petra Wieler: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 1989. Und: Hannelore Christ, Eva Fischer, Claudia Fuchs, Valentin Merkelbach, Gisela Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“ In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 1995. Vgl. ferner: Dieter Kirsch: Literaturbarrieren bei jugendlichen Lesern. Eine empirische Untersuchung über den Dissens zwischen schulischer und außerschulischer Lektüre bei Schülern der Stadt Ludwigshafen. Frankfurt/M.: Haag und Herchen 1978. Heiner Willenberg: Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeit, Unterrichtsmethoden, Beispiele. Frankfurt/M.: Diesterweg 1987. Gerhard Rupp: Kulturelles Handeln mit Texten. Fallstudien aus dem Schulalltag. Paderborn: Schöningh 1987. *Einschlägige Unterrichtsanalysen auch in: Joachim Fritzsche: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd.3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett 1994, Kapitel 2.*

⁷ Vgl. für solche spekulativen Bemühungen z.B.: Jochen Hörisch (Hrsg.): Mediengenerationen. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1997, oder die pointierten Thesen von Norbert Bolz in: Hilmar Hoffmann (Hrsg.): Gestern begann die Zukunft. Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt. Darmstadt: Wiss. Buchges. 1994, S. 327-328.

⁸ Vgl. Erich Schön: Jugendliche Leser und ihr Deutschunterricht. In Balhorn/Brügelmann

rer Hilfe kann die diametrale Gegensätzlichkeit der beiden Begriffe Lesekompetenz und der literarische Kompetenz zumindest an einigen Punkten vermittelt werden. Im didaktischen Feld ist nämlich die Perspektive der *Entwicklung* ganz unverzichtbar. Auch Kompetenzen interessieren im didaktischen Kontext weniger als fixer Zustand, sondern gleichsam als Verlaufsformen, als Prozesse des Erwerbs, der Habitualisierung und Differenzierung. Wenn man die Begriffe der Lesekompetenz und der literarischen Kompetenz in den Kontext der Sozialisation stellt, verlieren sie den Charakter von oppositionellen kulturellen Zuständen. Statt dessen entstehen mit dieser Veränderung der Perspektive weg von der synchronen Systematik hin zur Genese eine bedeutende Anzahl von Fragen, die den individuellen Status verschiedener Leseformen betreffen und die zum Teil in empirische Bezirke verweisen: Etwa die Fragen danach, in welcher Weise sich eigentlich Literaturerwerb in den verschiedenen Lebensphasen vollzieht,⁹ wie die Bildung von Lesemotivation und die von verschiedenen Leseformen vonstatten geht,¹⁰ unter welchen Umständen literarische und/oder Lesesozialisation glückt oder nicht glückt,¹¹ welche Instanzen daran wie beteiligt sind, ob Regelmäßigkeiten des lebensgeschichtlichen Verlaufs der Lesesozialisation erkennbar sind, welche Funktionen verschiedene Lektüreformen biographisch unter welchen Umständen gewinnen können,¹² welche kulturellen Szenarien die eine oder andere Lesehaltung anfordern, was generell die verschiedenen Literaturerwerbsprozesse unterstützt und was sie behindert.

Drei Vermittlungselemente in diesem Zielkonflikt zwischen ästhetischer und medialer Zentrierung des Literaturbegriffs werden dadurch m.E. sichtbar:

Zunächst fällt unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten auf, daß Lesekompetenz keinesfalls die lebensgeschichtliche Voraussetzung von literarischer Kompetenz ist, wie es der common sense meint. Ganz im Gegenteil scheinen poetische Sprache und Fiktionalität in der Ontogenese des Subjekts sogar einen *primären Status* einzunehmen. *Linear-logische* Verweisungsstrukturen von Textualität werden erst als späte Entwicklungsleistungen aus einem dem Kind sehr früh zuwachsenden

(Hrsg.): Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Konstanz 1992, S. 220-226, hier: S. 224. Vgl. dazu auch Valentin Merkelbach: Das literarische Gespräch zwischen Leselust und Lehrgang. Aporie des Literaturunterrichts. In: Ursula Fritsch, Heide-Karin Maraun (Hrsg.): Über ein anderes Bild von Lehre. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1998, S. 83-92.

- ⁹ Vgl. dazu den Forschungsüberblick von Hartmut Eggert und Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995.
- ¹⁰ Vgl. dazu insbes. die Schriften von Werner Graf, z.B.: Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte: Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim und München: Juventa 1995, S. 97-126.
- ¹¹ Vgl. dazu: Bettina Hurrelmann: Über die Hintergründe verhinderter Lesebereitschaft. In: JuLit, 21. Jg., H.1 / 1995, S. 24-36.
- ¹² Vgl. die umfassende Studie von Werner Graf: Lesen und Biographie. Eine empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration. Tübingen und Basel: Francke 1997.

Verstehen *poetischer* Strukturen ausgesondert. Dieser Umstand erklärt sich entwicklungspsychologisch und wohl letztlich anthropologisch durch die fundamentale Bedeutung, die das *Imaginäre* erhält bei der Bildung der personalen Identität, also bei der sprachlichen, der wahrnehmungsmäßigen und der emotionalen Konstitution eines Zentrums eigener Initiative und Wahrnehmung. Das Imaginäre ist nämlich an der individuellen Identitätsentstehung elementar beteiligt¹³. Dem Lesen liegt ein Begehren nach Sinnhaftigkeit zugrunde, das bereits in seinen entwicklungsgeschichtlichen Vorgängern wie dem Vorgelesen-Bekommen, dem Erzählt-Bekommen, den ganz frühen Wort- und Lautspielen, vielleicht sogar in dem elementaren Lesen aus dem Gesicht des anderen wirksam ist und sich entfaltet.

Die bleibende Verwicklung des Imaginären, der Phantasie und des Wünschens in den Ursprung des Subjekts werde ich hier nicht weiter vertiefen – vielleicht nur noch auf einen Umstand hinweisen, der diese These belegt: Die frühe Affinität der Kinder zu Schöner Literatur findet sich nämlich regelmäßig in der Lesebiographie späterer habitueller Leser, oder, um es anders herum zu formulieren: Habituelle Leserinnen und Leser gleich welcher Art blicken nach allem, was wir aus der empirischen, insbesondere der biographischen Leseforschung wissen, auf eine literarästhetisch dominierte Lesekarriere in Kindheit und Jugend zurück.

Es mag sein, daß im Zuge des medialen Epochenwandels die Bedeutung literarästhetischer Rezeptionserfahrung für die Identitätsbildung in den Sozialisationsprozessen tatsächlich zurückgedrängt werden wird, wie es angesichts der Fernseh- und Computerspielgewohnheiten von Kindern gern behauptet wird. Allerdings ist ein solcher Bedeutungsverlust poetisch orientierter Lektüre bei Kindern gegenwärtig empirisch nicht nachweisbar, er ist, bei einem nüchternen Blick auf die lesekulturellen Alltagspraxen der Vergangenheit, m.E. nicht einmal phänomenologisch evident. Aus Lesebiographien kann man im Gegenteil lernen, daß die lebensbegleitenden Prozesse des Literaturerwerbs keineswegs Eigengesetzlichkeiten oder gar Automatismen folgen, sondern mit den Entwicklungsschritten des Kindes und Jugendlichen gewissermaßen mitwachsen und sie als zusätzliche Möglichkeit des Erfahrens und der Reflexion begleiten. Die verschiedenen Funktionen des Lesens von der reinen Informationslektüre bis zu den intimsten Formen der Selbstbegegnung treten dabei in unterschiedlichen und komplexen Mischungsverhältnissen auf.

Damit ist ein zweites solches Vermittlungsmoment im Zielkonflikt Lesekultur versus literarische Kultur angesprochen: Poetische Erfahrung ist nicht nur eine elementare und frühe, was auf ihre bleibende Bedeutung für den Psychismus hinweist. Zweitens sind auch ästhetisch konstituierte und informatorisch zentrierte Rezeptionsmodalitäten während der Kindheit *nicht wirklich* voneinander zu trennen. Sie entmischen sich erst deutlicher etwa im Zeitraum der Pubertät; die Funktionen des Freizeitlesens werden in dieser Zeit ausdifferenziert. Das heißt: für die Lektüre der Vorschul- und Grundschul Kinder haben auch sachorientierte Texte poetische Quali-

¹³ Vgl. dazu zusammenfassend: Gabriele Schwab: Die Subjektgenese, das Imaginäre und die poetische Sprache. In: Renate Lachmann (Hrsg.): Dialogizität. München: Fink 1982, S. 63-85.

täten – etwa für Vorleseprozesse allererster Bilderbücher wurde das gezeigt¹⁴ – und genuin poetische Texte lesen jüngere Kinder in Teilen entwicklungsbedingt konkretistisch und referenzorientiert,¹⁵ wie es – jedenfalls aus professioneller Sicht – einem Sachtext angemessener wäre.

Zu dieser Ungeschiedenheit der Rezeptionsmodalitäten paßt, daß das zentrale Medium der kindlichen literarischen Sozialisation, die Kinderliteratur, die elementare Trennung in ästhetische und Gebrauchsliteratur nicht mitvollzogen hat. Um 1800, als sich das Literatursystem entmischte in einerseits autonomieästhetisch konstituierte und gesellschaftlich hochbewertete Literatur, die kanonisiert wurde, und lebensweltlich eingebundene Texte in auf der anderen Seite, deren Lektüre praktische Funktionen hatte, – ab diesem Zeitraum also fand sich die an Heranwachsende adressierte Literatur generell auf Seiten der Gebrauchsliteratur.

Die Diskussion um den gebrauchsliterarischen, im speziellen: den pädagogischen Status der Kinderliteratur im Literatursystem wird in letzter Zeit von Seiten der Kinderliteraturforschung intensiv geführt. Der Entmischungs- oder vielmehr der *innere Differenzierungsprozeß* in Gebrauchs- und Hochliteratur, der sich um 1800 im Literatursystem generell vollzog, wird gegenwärtig zumindest von einem Teil der kinderliterarisch forschenden Zunft erneut und nunmehr innerhalb des Bereichs der Kinderliteratur wirksam gesehen, so daß auch Kinderliteratur als Gesamtkorpus momentan eine gleichsam interne Differenzierung durchmache in einerseits ein kleineres autonomieästhetisches Korpus und andererseits in „bloße“ Gebrauchstexte, in Sozialisationsliteratur.¹⁶

Die Spekulation über die Bedeutung und die Folgen einer Umwandlung des Status der Kinderliteratur im Literatursystem und in den Vermittlungsinstanzen ergäbe ein eigenes Thema; hier sollen sie nur in ihren didaktischen Konsequenzen, nämlich ihrer Bedeutung für die Lesesozialisationsprozesse angesprochen werden. Aus diesem Blickwinkel zeichnet sich das Korpus der Kinderliteratur dadurch aus, daß es als Ganzes strukturell ein Curriculum des Erwerbs auch schriftsprachlicher poetischer Strukturen enthält, daß Kinderliteratur also gleichsam systematisch den Erwerb sol-

¹⁴ Vgl. Barbara Braun: Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit: eine entwicklungspsychologische Fallstudie. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang 1995. Auch: Petra Wieler: Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Weinheim, München: Juventa 1997.

¹⁵ Vgl. dazu z.B. Kaspar H. Spinner: Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Rosebrock 1995, a.a.O., S. 81-96. Phänomenologisch auch deutlich in: Ute Andresen: Versteh mich nicht so schnell: Gedichte lesen mit Kindern: Weinheim, Berlin: Quadriga 2. Aufl. 1993.

¹⁶ Vgl. dazu die Schriften von Hans-Heino Ewers, z.B.: Kinderliteratur, Literaturerwerb und literarische Bildung. In: Bernhard Rank, Cornelia Rosebrock (Hrsg.): Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1997, S. 55-74. Vgl. im teilweisen Widerspruch dazu Schriften von Bettina Hurrelmann, z.B.: Kinderliteratur - Sozialisationsliteratur? In: Karin Richter, Bettina Hurrelmann (Hrsg.): Kinderliteratur im Unterricht: Theorien und Modelle zur Kinder- und Jugendliteratur im pädagogisch-didaktischen Kontext. Weinheim und München: Juventa 1998, S. 45-60.

cher Strukturen trägt und fortlaufend systematisch unterstützt. Das geschieht durch die jeweils altersangepaßte Einfachheit der sprachlichen und poetologischen Strukturen anspruchsvollerer kinderliterarischer Texte, aber auch in Hinsicht auf die Entwicklung von Lesemotivation durch die Aktualität der Texte und durch die Nähe der Themen und Motive zur kindlichen Lebenswelt. Am Rande bemerkt: Diese lesesozialisatorische Leistungsfähigkeit des Mediums Kinderliteratur für den Literaturerwerb wird vom Literaturunterricht nach der Grundschule de facto systematisch kaum mehr in Anspruch genommen, womit er ungeheure Chancen der Unterstützung und Motivation literarischer Enkulturationsprozesse vergeblich.¹⁷

Kanonisierte Literatur, ob nun speziell für Kinder geschrieben oder nicht, mit ihrem notwendigen Abstand zum Alltag und zur Gegenwart, mit ihrer poetischen Komplexität, mit den kulturellen Ansprüchen an die Rezeption und insgesamt mit der faktischen Notwendigkeit ihrer institutionalisierten Vermittlung kann diese Unterstützung des Literaturerwerbs nur sehr viel schwerer liefern. Wenn es wirklich so ist, daß sich in Teilen der Kinderliteratur der Kanonisierungsprozeß der Hochliteratur gegenwärtig wiederholt, so hätte das die Konsequenz, daß der Einzug dieser Texte in die Schulen die überkommene und *lesesozialisatorisch fatale* Spaltung zwischen Freizeitlektüre und institutionell geforderten Lesen vertiefen hilft anstatt, wie es geboten wäre, diese Differenzen zu verflachen. Der ohnehin problematische gegenwärtige Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur in den Schulen im wesentlichen als Themenlieferanten für etwa geschichtliche und sozialkundliche Themen sollte nicht bloß durch eine tatsächlich grundsätzlich vermittlungsbedürftige, dafür im ausdifferenzierten Literatursystem „ranghohe“ Kinderliteratur konterkariert werden, sondern vielmehr insgesamt kritisch überdacht werden.

Ein drittes Vermittlungsmoment zwischen den didaktischen Zielen der Lesekompetenz und der literarischen Kompetenz läßt sich auf eine einfache Formel zusammenziehen: Kompetenz schafft Performanz. Wer differenzierte Lesefähigkeiten ausgebildet hat, verfügt auch über eine höhere Lesemotivation, über größere Frustrationstoleranz und über höhere Bereitschaft, die eigenen literarischen Aktivitäten zu intensivieren.

Den aus der Lesebiographieforschung bekannten Umstand, daß die Mehrzahl erwachsener Belletristik-LeserInnen den Deutschunterricht der Sekundarstufe in ihren

¹⁷ Es existieren drei jüngere empirische Studien zum Gebrauch von Kinderliteratur in der Schule, die in Bezug auf diese Frage weitgehend übereinstimmend zu folgenden Resultaten gelangen: Der Einsatz von Kinderliteratur im Deutschunterricht insbesondere der Sekundarstufen erfolgt in der Regel inhaltsorientiert und substantialistisch mittels eines schmalen Korpus von Problemliteratur aus den 70er und 80er Jahren. Der Literaturunterricht verschenke dadurch wesentliche Chancen der Verknüpfung von Leseförderung und literarischem Lernen. Vgl: Lektüre von Ganzschriften im Fach Deutsch der Sekundarstufe I des Gymnasiums in NRW. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). Düsseldorf 1994. Irmtraud M. Oskamp: Jugendliteratur im Lehrerurteil. Historische Aspekte und didaktische Perspektiven. Würzburg: Königshausen & Neumann 1996. Gabriele Runge: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. (Diss). Würzburg: Königshausen & Neumann 1997.

Lektüreautobiographien nicht oder nur negativ würdigt, sollte man womöglich nicht ausschließlich dahingehend interpretieren, daß die gesteuerten Literaturerwerbsprozesse keine Bedeutung für ihre Lesekarriere gehabt hätten. Denkbar wäre auch eine andere Begründung: Weil die konventionellen analytischen Verfahren unter Ausschluß der subjektiven Erfahrungen dem privaten Gebrauch literarischer Texte insbesondere in der Adoleszenz modal *so hart* widersprechen, deshalb ist kaum retrospektive Zustimmung zu solchem Unterricht zu erwarten, obwohl er womöglich literarisches Lernen tatsächlich befördert hat und so literarische Kompetenz ausbilden half, die dann ihrerseits zu stabilen Lesegewohnheiten führte.¹⁸ Freilich: Abgesehen davon, daß es sich hierbei um eine reine Hypothese handelt – es existieren praktisch keine systematischen empirischen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Literaturunterricht und dem Verlauf der literarischen Sozialisation –, bleibt der Vorwurf, daß ein Literaturunterricht, zu dem sich die späteren Leserinnen und Leser so wenig bekennen können, kein guter gewesen sein *kann*. Die Vermittlung von literarischen Kenntnissen mit notwendig subjektiver Lektüreerfahrung gelingt offensichtlich mit den konventionellen Verfahren des Literaturunterrichts immer weniger. Die traditionelle textanalytische Orientierung mit dem gefürchteten fragendentwickelnden Unterrichtsgespräch im Zentrum werden von Seiten der akademischen Didaktik aus diesen Motiven heraus seit gut 20 Jahren entsprechend deutlich kritisiert und mit Alternativen von der Handlungs- und Produktionsorientierung bis zu offenen Formen literarischer Gespräche konfrontiert. Doch um eine wirklich neue, eine leseorientierte Literaturdidaktik zu formieren, ohne im Methodischen stecken zu bleiben, bedarf es meines Erachtens einer grundsätzlichen Reflexion im bereits erwähnten Sinn auf den Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Funktionen des Literarischen.

Ich habe einige Argumente angeführt, warum es aus der Perspektive der Literaturerwerbsprozesse wenig sinnvoll scheint, die Differenzen zwischen literarischer und Lesekompetenz zu betonen und die beiden Begriffe in hierarchisch getönter Konkurrenz zueinander zu verstehen, obwohl das für eine *systematische* Reflexion sicher unerlässlich ist. Erwerbsprozesse - durchaus auch in ihrer empirischen Konkretion - ernstzunehmen und zu einem wesentlichen Moment der germanistischen Qualifikation zu machen ist eine elementare Aufgabe aller, die sich mit Literaturvermittlung und im engeren Sinn mit Literaturdidaktik beschäftigen. Kenntnisse über Lesesozialisation und Literaturerwerb müssen eine zentrale Position in den Studienplänen erhalten, weil vermittlungsorientierte GermanistInnen unvermeidlich die tatsächliche Leseerfahrung von wirklichen Leserinnen und Lesern verstehen können müssen.

¹⁸ So argumentiert Hartmut Eggert, vgl. ders.: Intimisierung des Lesens und Formbewußtsein. Zum Verhältnis von Privatlektüre und institutionell vermittelter ästhetischer Normen. In: Christine Garbe, Werner Graf, Cornelia Rosebrock, Erich Schön (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme literarischer Sozialisation heute. Lüneburg: Univ. 1998, S. 161-180. Siehe auch: Ders.: Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation. In: Michael Kämper - van den Boogart (Hrsg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider 1997, S. 45-62.

Dies gilt für die Lehrämter, aber ebenso auch für diejenigen, die eine Berufstätigkeit in Verlagen, Feuilletons, nicht-schulischen Bildungsinstitutionen usw. im Blick haben. Das *faktische* Rezeptionsverhalten der Leserinnen und Leser muß die Basis didaktischer und anderer praktischer Entscheidungen sein. Insofern ist es nicht überzogen, Lesesozialisationsforschung als die Grundlagenforschung der disziplinären Literaturdidaktik zu bezeichnen, eine Zuordnung, die übrigens zunehmend in der Disziplin auch so gesehen wird¹⁹.

Die universitäre *Literaturwissenschaft* hat zwar in den 60er Jahren mit der Entwicklung der Rezeptionsästhetik eine Entwicklung eingeschlagen, die vielfach und nicht ganz zu Unrecht als Wende zum Leser oder zur Leserperspektive bezeichnet wurde. Es wurde allerdings sehr bald deutlich, daß die universitäten *Literaturwissenschaft* über den impliziten, in die Textstrukturen eingeschriebenen und allein aus ihnen zu ermittelnden Leser hinaus den tatsächlichen Rezipienten noch lange nicht zu ihrem Aufgabenspektrum rechnete. Damit glückte der *Literaturwissenschaft* so etwas wie die Quadratur des Kreises: Die „Wende zum Leser“ konnte proklamiert werden, ohne daß Forschung und Lehre auch nur einen Blick über Text und Kontext hinaus riskieren mußten. *Literaturforschung* mit *Leseforschung* zu vermitteln ist dadurch ganz zum Aufgabengebiet der *Literaturdidaktik* geworden. Die Aufgaben, die sich aus dieser ja nicht geringen Vorhaben ergeben, sind erheblich.

Anschrift der Verfasserin: Dr. Cornelia Rosebrock, Institut für Deutsche Sprache und Literatur I, Georg-Voigt-Straße 12, 60325 Frankfurt/M.

¹⁹ In diesem Sinne vgl.: Bettina Hurrelmann: Lesesozialisationsforschung als Grundlagenforschung für Literaturdidaktik und Kinderliteraturwissenschaft. In: Petra Josting, Jan Wirrer (Hrsg.): Bücher haben ihre Geschichte: Kinder- und Jugendliteratur, Literatur und Nationalsozialismus, Deutschdidaktik; Norbert Hopster zum 60. Geburtstag. Hildesheim ect: Olms 1996, S. 132-140.