

ULF ABRAHAM

»WAS HEISST UND WOZU DIENT HEUTE LITERARISCHE BILDUNG?«

Die Kinderliteraturwissenschaftlerin Maria Lypp hat den Begriff einmal so definiert:

Unter literarischer Bildung wird die Fähigkeit verstanden, sich der besonderen Kommunikationsweise zu bedienen, die ein literarischer Text bietet; genauer: die Fähigkeit, auf das im Text inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszugestalten und – ihrem Zeichencharakter entsprechend – einen Bedeutungszusammenhang herzustellen, der an die Erfahrungswelt im Sinne eines Modells probierend angelegt werden kann. Voraussetzung für die Tätigkeit ist die Wahrnehmung der sekundären Strukturiertheit des literarischen Textes.¹

Das ist lange her, aber nicht überholt, wie die folgenden Bemerkungen zeigen sollen. Allerdings wurde Lypp vorwiegend in der Literaturpädagogik und -didaktik rezipiert.² In der Literaturwissenschaft ist, wie ein aktueller Handbuchartikel von Nikolaus Wegmann feststellt, unklar, »wer für das Phänomen zuständig ist und welche Wichtigkeit ihm beizumessen ist.«³ Unabhängig davon sieht Wegmann zwei Wirkungsbehauptungen darin: a) Aus literarischer Lektüre »resul-

1 Maria Lypp, Literarische Bildung durch Kinderliteratur, in: Conrady, Peter (Hg.), Literatur-Erwerb: Kinder lesen Texte und Bilder (Jugend und Medien; 17). Frankfurt am Main 1989, S. 70–79.; Zitat S. 70.

2 Die scheinbare Selbstverständlichkeit des Begriffs in der Didaktik zeigt sich etwa in praxisorientierten Darstellungen von Jana Mikota (2013): Literarische Bildung – Figurenanalyse / Intertextualität. Beides in: Iris Wolf (Hg.), Methoden für Deutschunterricht und Leseförderung. http://www.carlsen.de/sites/default/files/sonstiges/1305_Metamodell_Figurenanalyse.pdf; http://www.carlsen.de/sites/default/files/TM_Intertextualitaet_020413.pdf, 2. 1. 14.

3 Nikolaus Wegmann, Bildung, literarische, in: Nünning, Ansgar (Hg.), Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart u. Weimar 2008, S. 70.

tieren gravierende positive Effekte auf den Leser als Person« und b) für eine solche »lit. gestützte Selbstformung gibt es keinen gleichwertigen Ersatz«. ⁴

Beide Wirkungen können gegenwärtig eher behauptet als nachgewiesen werden. Das weitgehende Fehlen entsprechender empirischer Forschung zeigt (unabsichtlich) Achim Menges, der in einer von wenigen Arbeiten über literarische Erwachsenenbildung nach »modernisierungsrelevanten Kompetenzen« fragt, die »am Gegenstand Literatur erworben werden können«. ⁵ Er geht davon aus, dass in den 1970er Jahren die Rede von der literarischen Bildung in der Gesellschaft abgelöst worden sei durch die Rede von Kompetenzen, die (auch) durch literarische Lektüre gefördert würden. ⁶ Ins Zentrum seines Konzepts stellt er die »Persönlichkeitskompetenz«, die er allgemein als Reflexionsfähigkeit, etwas praktischer dann als Fähigkeit des Umgangs mit Zeit und sozialen Rollen bestimmt. ⁷ Ob literarisches Lesen aber die persönliche Lebensführung verbessert, ist empirisch eine völlig offene Frage; die Begriffe und Argumente der Rezeptionsästhetischen Schule, auf die Menges zurückgreift, taugen meines Erachtens nicht dafür, einen solchen Nachweis zu führen. Und wenn man gleichzeitig erfährt, dass der Anteil literaturvermittelnder Kurse an deutschen Volkshochschulen seit 1963 kontinuierlich zurückgeht und 1977 dauerhaft unter 1 % gefallen ist, ⁸ so wird man nicht davon ausgehen wollen, dass mehr als eine winzige Bevölkerungsminderheit an die lebensverbessernde Wirkung der Literatur glaubt.

Im Bereich der schulischen Bildung sieht es grundsätzlich kaum anders aus. Wenn Christian Dawidowski einen Sammelband unter dem Titel *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung* herausgibt, so ist das eine Wendung gegen die weitreichende »Entleerung literarischer Bildung« ⁹ und ebenso weitreichende Indienstnahme der Literatur als Exerzierfeld für Kompetenzen. Allerdings scheinen mir die den Beiträgen vorangestellten »Osnabrücker Thesen zur Lage der literarischen Bildung« ¹⁰ einseitig: Sinke der schulische Stellenwert der Literatur, so mindere sich auch deren Rolle im gesellschaftlichen Bewusstsein. Die von Menges präsentierten Zahlen zur Literaturvermittlung an Volkshochschulen

4 Ebd., S. 70.

5 Achim Menges, *Literarische Bildung und gesellschaftliche Modernisierung. Eine Untersuchung über Funktionen der Literatur in der Bildungsarbeit*, Bad Heilbrunn 2004, S. 8.

6 Vgl. ebd., S. 59.

7 Vgl. ebd., S. 129.

8 Vgl. ebd., S. 188.

9 Christian Dawidowski, (Hg.), *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*, Frankfurt am Main 2013, S. 9.

10 Ebd., 21 f.

zeigen deutlich, dass auch umgekehrt ein Schuh daraus wird und man sich hüten sollte, dem Deutschunterricht eine unlösbare Aufgabe aufzubürden, indem man die Schule zum Bollwerk gegen die Erosion der literarischen Bildung erklärt.

Dass die Bildungsstandards der KMK eigentlich keine *Bildungsstandards* sind, ist indessen mit Recht gesagt worden: kulturelle Wissen sparen sie weitgehend aus¹¹ und damit das Fundament literarischer Bildung. Ihr »reduktionistischer Bildungsbegriff« setzt »auf pragmatische Qualifikationen anstelle von Bildung«. ¹²

Auf der Basis dieser Vorbemerkungen möchte ich vier Bildungsziele unterscheiden.

Bildungsziel: Kanonkenntnisse

Ein Kanon ist, wie Hermann Korte feststellt, stets so (un)umstritten wie die Institution, in der er weitergegeben und gelernt wird.¹³ Kanonsichernde Instanzen als »Garanten verbindlicher Weltbilder und Lebensweisen mit Macht« sind weitgehend erodiert und die Überlieferung ist heute kaum noch »an eine Lehrdoktrin geknüpft«. ¹⁴ Und die Formen symbolischen Handelns, an die Korte den Kanon geknüpft sieht, greifen heute auf Medien aus, die sich kulturelle Anerkennung erst noch erkämpfen müssen (Film, Computerspiel, usw.) Es ist daher kein Wunder, dass Kanonbildung im 20. Jahrhundert in eine Krise geriet. Wenn aber richtig ist, dass nie nur der Kanon, sondern immer die ihn vertretende Institution zur Debatte steht, dann verweist eine Kanonkrise bei schulischer Lektüre auch auf den Autoritätsverlust der Schule: Nicht verbindliche Lektürelisten oder sog. Pflichtlektüren bei zentralen Reifeprüfungen sind die Lösung, sondern Literaturlehrer/-innen, die eine breite Textauswahl kennen und das kulturelle Gedächtnis im Bereich der Literatur verteidigen und Kanondiskussionen *führen können*. ¹⁵

11 Juliane Köster, Kompetenzerwerb und Wissensnutzung im Literaturunterricht. Vortrag auf dem Landesfachtag Deutsch in Kiel, 19. 4. 2008. www.didaktikdeutsch.de/vortraege/kompetenzerwerb/und/wissensnutzung.pdf, recherchiert am 3. 8. 2010 (vgl. S. 1).

12 Ursula Helmke, Die Entwürfe für das Fach Deutsch weisen deutliche Mängel auf, in: *Deutsche Schule* 96, 8. Beiheft 2004, S. 101–120; Zitat S. 105.

13 Hermann Korte, Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl, in: Bogdal, Klaus-Michael/ Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München 2002, S. 61–77; Zitat S. 61.

14 Ebd., S., 62.

15 Vgl. hierzu Ulf Abraham / Marja Rauch, Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts?, in: *Didaktik Deutsch* 30 (2011), S. 57–73.

Die Präsenz eines Kanons ist ohnedies weniger durch Spezialisten gesichert als durch »viel handfesteren Kanon-Gebrauch«: Übersetzen, Zitieren, Parodieren, Adaptieren.¹⁶

Bildungsziel: Literaturbezogene Fähigkeiten und Einstellungen

Hinsichtlich der literarischen Tradition sind Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln; es steht außer Frage, dass gelingende literarische Bildung beide Komponenten umfasst. Analyse- und Interpretationskompetenz, wie etwa Irene Pieper sie einklagt,¹⁷ gehört unbestreitbar dazu, auch wenn über die Überprüfbarkeit vor allem der Interpretationskompetenz wohl noch gestritten werden muss.

Im Übrigen geht es hier nicht nur um kognitive, sondern auch um affektive Dispositionen, einfacher gesagt: um Einstellungen, insoweit nämlich »die Differenziertheit literarischer Kennerschaft nicht zuletzt die Frustrationstoleranz gegenüber dem Unerwarteten bzw. Nicht-Intendierten erhöht, weil sie vielfältige Kontextualisierungen und Perspektiven auf das Gelesene ermöglicht.«¹⁸

Bildungsziel: Kulturelle Teilhabe und Selbstreflexion

Ist das Ziel der Teilhabe als solches kaum strittig, so muss durchaus diskutiert werden über die Grade und Modi der Teilhabe an literarischer Bildung, die es aus empirischer Sicht gibt. Werner Graf¹⁹ unterscheidet zwischen drei Formen von »Lesen als Partizipation«: *Kommunikation* (private Anschlusskommunikation, öffentliche Kommunikation), *Transfer* (Nutzung in pragmatischen Zusammenhängen) und *Bildung*. Interessant ist nun, dass Graf auf der Basis von ca. 1000

16 Vgl. Hermann Korte, *Historische Kanonforschung*, S. 65. – In diesem Sinn hätte sich literarische Bildung auch und vielleicht besonders beim Klicken durch youtube zu erweisen; Kanongedichte wie Droste-Hülshoffs »Der Knabe im Moor« sind dort in mindestens einem halben Dutzend Adaptionen zu haben, von der ernsthaften Gedichtverfilmung bis zur Parodie. Auch einige Texte Kafkas sind breit vertreten. Der Kanonstatus solcher Werke ist eindrucksvoller in dieser Medienpräsenz festgestellt als in einem Eintrag auf einer mehr oder weniger verbindlichen Lektüreliste.

17 Vgl. Irene Pieper, *Literarisch lesen lernen. Zum Erwerb einer Kulturtechnik*, http://www.uni-frankfurt.de/grenzbereichedeslesens/pieper_lesenlernen.pdf, 2. 1. 14.

18 Ebd., S. 7.

19 Werner Graf, *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*, Münster 2004, S. 71 ff.

über viele Jahre erhobenen Lektüreautobiografien junger Erwachsener in dieser dritten Kategorie noch eine Unterscheidung trifft:²⁰

- Lesen zur »Allgemeinbildung«: »Die Quellentexte belegen die Übernahme kultureller Entwürfe der Allgemeinbildung in die subjektive Theorie und ihre Verknüpfung mit dem Lesen.«²¹
- Lesen zur »Literarischen Bildung«: »Die kulturgeschichtliche Tradition der ›literarischen Bildung‹[...] bleibt in der gesellschaftlichen Lesepraxis in erstaunlicher Breite als Orientierungsmuster wirksam.«²²

Literarischer Bildung wird zugetraut, dass sie uns hilft, Werke der Literatur für unseren »Selbstverständigungs- und Weltdeutungsprozess« zu nutzen.²³ In diesem Sinn wäre literarische Bildung ein Prozess, kein einmal erreichbares Ziel, wie ja überhaupt nicht das Gebildetwerden, sondern die »Selbst-Bildung«²⁴ dem Gegenstand Literatur angemessen ist.

Bildungsziel: Ästhetische Wahrnehmung der Literatur

Vom Bildungsziel der kulturellen Teilhabe unterschieden, weil nicht auf Partizipation, sondern auf Genuss ausgerichtet, ist der »ästhetische Lesemodus«.²⁵ »Ästhetische Wahrnehmung als Lesemodell korrespondiert mit dem künstlerischen Autonomieanspruch der Literatur, einen Text zu produzieren, eine symbolische Form zu finden.«²⁶ Einem solchen Modus – der mit Lypp der Wahrnehmung

20 Vgl. ebd., S. 18.

21 Ebd, S. 88.

22 Dass dies besonders für Lektüreautobiografien aus sogenannten bildungsfernen Schichten gilt, die dem Lesen explizit Bildungsfunktion zuweisen (vgl. Werner Graf, Der Sinn des Lesens, S. 89), sollte vorsichtig machen gegenüber einfachen Schlüssen aus Lesekompetenzstudien.

23 Volker Steenblock, Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften München 1999, S. 62. Aktueller liest sich das so: »Literarische Bildung initiiert, über sich selbst nachzudenken, sich selbst zu relativieren, interimistisch Haltungen und vor allem Haltung einzunehmen, Sichtweisen zu erproben, zu verwerfen, vom Scheitern der Helden zu lernen, vom Schicksal des Antihelden betroffen zu sein, berührt zu werden [...]. Katastrophen und Schmerz, geschichtliche Zusammenhänge, Glück und Leid, das ganze Spektrum.« (Wolfgang Rzehak, Stichworte zur literarischen Bildung. Fachverband Deutsch im DGV. www.fachverband-deutsch.de, 22. 6. 2012, S. 4).

24 Vgl. hierzu immer noch Hartmut v. Hentig, Bildung. Ein Essay, München.

25 Werner Graf, Der Sinn des Lesens, S. 108.

26 Ebd.

sekundärer Strukturiertheit gilt – attestiert Graf ausdrücklich »Funktionslosigkeit.«²⁷ Allerdings sagt er von ihm auch, er vergegenwärtige »fremde und eigene Lebenswelten«²⁸ und verweist für die Reflexion dieser lebensweltlichen Dimension ästhetischer Lektüre auf die Literaturdidaktik, die diese ins Produktive wende, das heißt beispielsweise Schreibaufgaben vorschlage. Im Sinn einer ästhetischen Grundbildung sei auch daran erinnert, dass Hartmut Eggert von »Formbewusstsein« als einem Bildungsziel sprach.²⁹

Ich resümiere in sechs Thesen:

- (1) Der literarischen Bildung wird heute wieder (zu) viel zugetraut: nicht nur die Fähigkeit ihres Inhabers, alles Schöne, Tiefe und Bedeutende auf dem Feld der Literatur(geschichte) zu würdigen, sondern sich selbst (besser) zu verstehen, offen zu sein für alles Andere und Fremde, besonders sich einfühlen zu können in fremdes Leid, ferner interkulturelles Verstehen über Räume und Zeiten hinweg.³⁰
- (2) Der Begriff *literarische Bildung* ist die normative Ausformung eines weithin uneingelösten Anspruchs auf kulturelle Teilhabe im Handlungsfeld Literatur. Bereiche der (Sub-)Kultur, in denen er am ehesten eingelöst wird (Kinderliteratur, *fanzines* im Internet, *poetry slam* und *spoken word art*) werden paradoxerweise im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs darüber kaum konnotiert.³¹
- (3) Literarisches Lernen findet nur zum Teil im Deutschunterricht statt, darüber hinaus in einigen anderen Schulfächern (vor allem alte und neue Fremdsprachen, Geschichte) sowie in der außerschulischen Sozialisation:
- (4) Literarische Bildung ist das (immer nur vorläufige) Ergebnis literarischen Lernens, also ein lebenslanger Prozess. Literaturwissenschaft und -didaktik haben hier jenseits schulischen Literaturgebrauchs eine noch wenig bearbeitete Aufgabe.³²

27 Ebd., S. 109.

28 Ebd., S. 119.

29 Vgl. Hartmut Eggert, Was kann literarische Bildung heute heißen?, in: MDG 39 (1992), H. 4, S. 16–25.

30 Vgl. hierzu besonders Werner Wintersteiner, Transkulturelle literarische Bildung. Die Poetik der Verschiedenheit in der literaturdidaktischen Praxis, Innsbruck 2006.

31 »Vorstellungen von literarischer Bildung sind in Deutschland untrennbar verbunden mit dem Kanon des Gymnasiums« (Werner Graf, Der Sinn des Lesens, S. 90).

32 Vgl. hierzu Sigrid Thielking, Fünfzig plus? Lesen im Alter als Vermögen zwischen Seneszenz und life science, in: dies. (Hg.), Lesevermögen. Lesen in allen Lebenslagen. Frankfurt am Main, 2008, S. 185–200. – Auch das neu gegründete Literaturpädagogische Zentrum am Literaturhaus Stuttgart (<http://www.lpz-stuttgart.de/>) ist ein Indiz für die wachsende Bedeutung dieser Fragestellung.

- (5) Literarische Bildung ist, wie jede Bildung, Selbst-Bildung in dem Sinn, dass sie sich nicht im Wissenserwerb erschöpft und durch Unterricht/ Lehre nicht erreicht werden kann, wenn sie das sich bildende Subjekt nicht zum Agenten des eigenen Lernprozesses macht. »Pflichtlektüren« im Rahmen des Zentralabiturs verschiedener deutscher Bundesländer sind mit der Idee einer literarischen Bildung im Grunde unvereinbar.
- (6) Zur literarischen Kompetenz, die bei einer längeren Beschäftigung mit (möglichst) verschiedenartigen literarischen Texten aufgebaut werden kann, verhält sich literarische Bildung wie das problemlösende Nachdenken zur Meditation: Es geht hier nicht um ein ›um zu!‹