

Aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 1/1997, S. 15-40

Hartmut Eggert

Literarische Bildung oder Leselust? Aufgaben des Literaturunterrichts in der literarischen Sozialisation

Ein Vortrag

Lassen Sie mich die „Probe aufs Exempel“ machen: ‚Leselust oder Literarische Bildung?‘ und diese beiden abstrakten Formeln mit etwas Anschaulichkeit füllen, und zwar beginnend mit dem Spätstadium literarischer Sozialisation: der Adoleszenz.

1993 veröffentlichten Bonfadelli/Fritz¹ Ergebnisse einer Umfrage von 1991 über Lektürepräferenzen von Jugendlichen aus der alten Bundesrepublik, der ein repräsentatives Sample zugrundelag.

Die Ergebnisse sind für den Experten nicht überraschend. Sie haben ein Ergebnis vorliegen: „Buchautoren, die die Jugendlichen stark berührt haben“ (Anlage 1). Es wurden ca. 500 Jugendliche im Alter von 13 bis 18 Jahren ‚quer durch die Republik‘ - von Hamburg bis München, von Köln bis West-Berlin - befragt, untergliedert in zwei Altersgruppen (13-15jährige: Pubertät/Postpubertät; 16-18jährige: Adoleszenz) und Mädchen und Jungen zu gleichen Teilen. Außerdem wurde dem Sample das dreigliedrige Schulsystem zugrundegelegt (149 Hauptschüler/Lehrlinge; 158 Realschüler/Kaufm. Lehre; 159 Gymnasiasten). Die Befragung erfolgte mittels eines Fragebogens und teilweise zusätzlich in offenen Interviews.

Andere Fragen an die Jugendlichen bzw. Auswertungen waren: „Hat ein Buch schon das Denken/Verhalten stark berührt?“ - „Welche Bücher/Buchgattungen sind beeindruckend?“ - „Welche Einflüsse sind zu beobachten?“ (Gefühlsregungen, Nachdenken angeregt, Weltkenntnisse erweitert.)

Der Experte kann der Studie entnehmen, daß die Lektüre der jüngeren Leserinnen und Lesern (13-15) stärker von identifikatorischen Lesemustern geprägt ist und daß dies aber auch bei Hauptschülern und der überwiegenden Zahl der Realschüler der Fall ist, während Werke, die dominant distanzierte und reflexive Lektüremuster erfordern, bei den älteren Gymnasiasten anzutreffen sind.

Nach den Genres gibt es eine eindeutige Präferenz für „Problembücher“ oder „Doku Fiction“ (ich will hier nicht auf problematische Zuordnungen einzelner Titel in dieser Studie eingehen); die Präferenz wird noch schärfer erkennbar, wenn man hinzunimmt, daß Betty Mahmoodys „Nicht ohne meine Tochter“ (1987) 17 mal und der ‚Longseller‘ „Christiane F. Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ (1978) 12 mal genannt wurden; sie nehmen damit Spitzenreiterpositionen vor Michael Ende, Gudrun Pausewang, G. Wallraff, Stephen King ein.

Im Hinblick auf mein Thema „Literarische Bildung oder Leselust?“ will ich abkürzend resümieren: Dies sind Lektüren, die auch dort, wo schulische Einflüsse bei der Lektürewahl zu erkennen oder zu vermuten sind, in der Lesedynamik als „Abkömmlinge“ der Leselust zu bezeichnen sind: Offensichtlich ist dies der Fall in Werken der Phantasieinszenierung (Science Fiction / Fantasy, aber auch Horror und Angst, triviale und stereotypisierte Familien - und Liebesgeschichten); bei genauerem Bedenken erweisen sich aber auch die „Problembücher“ überwiegend als „leselust-trächtig“; d. h. sie werden in der Lesemotivation und Lektüredynamik gespeist von lustgewährenden Wunschbefriedigungen, vor allem der Angstlust, dem

¹ Bonfadelli, Heinz / Angela Fritz: Lesen im Alltag von Jugendlichen. In: Lesesozialisation. Studien der Bertelsmann-Stiftung Bd. 2, 1993.

Spiel mit der Gefährdung: Betty Mahmoodys Werk ist eine Phantasie der Bedrohung, hier durch eine fremde Welt, ebenso wie Christiane F.'s Erlebnisse in der Drogenszene West-Berlins oder Pausewangs Phantasie-Szenarien atomaren Todes oder der ökologischen Katastrophe gekennzeichnet sind durch die Imagination des Bedrohlichen.

Ich kann das hier nicht vertiefen. Man müßte genau die Rezeptionsdynamik erörtern, um zu sehen, warum „Christiane F.“ keineswegs als Aufklärungsbuch, sondern auch als West-Berlin-Reiseführer fungiert und warum Betty Mahmoody (incl. Film) gerade in Deutschland ein großer Erfolg wurde und weniger im weißen Mittelstandsamerika, aus dem die Protagonistin stammt. Phantasieinszenierungen gewähren dann Lustgefühle in der Lektüre, wenn sie an unbefriedigte und verborgene Wünsche und Ängste anknüpfen können. Wer darüber nachdenkt, welche Spielarten von „sex und crime“ unsere Unterhaltungsliteratur konstituieren, weiß worüber hier geredet wird.

Sie werden vielleicht bemerkt haben, daß ich die Umfrageergebnisse zu jenen Werken, die Jugendliche unter dem Aspekt der eigenen Anteilnahme, der *inneren Involviertheit* genannt haben, *nicht* unter den Begriff „Privatlektüre“ gestellt habe. Allzu häufig ist zu vermuten, daß bei einzelnen Werken ein längere Zeit zurückliegendes Leseerlebnis - weil eine relativ selten geübte Tätigkeit - genannt wurde, das auf schulischer Anregung beruhte - oder es sind eben auch Schullektüren darunter. Deshalb gibt es hier eine Gemengelage von 'privater' und 'öffentlicher' Lektüre.

Werke dagegen, die *Erwachsene* als Ausweis literarischer Bildung erachten würden und dem Bereich der „legitimen Kultur“ (um mit Bourdieus Terminus zu sprechen ²) zugehören, solche Werke finden sich fast nur bei den Lektüren älterer Gymnasiasten, kaum bei Realschülern, selten oder gar nicht bei Hauptschülern. Bei den Gymnasiasten sind es vor allem Werke der Literatur des 20. Jahrhunderts (Dürrenmatt, Frisch, Hesse, Plenzdorf, Saint-Exupery, Salinger, Orwell etc.), über deren Eigenart und persönlichen Bezug der Leserinnen und Leser mehr als Spekulationen anzustellen wären, die aufschlußreich sind als Werke des *Einstiegs* in die legitime literarische Kultur. Dazu gehören auch psychologische „Sachbücher“ wie die von Watzlawik und Erich Fromm, die zur intellektuellen, theoretisierenden Auseinandersetzung *mit sich selbst* taugen; auch in diesen Lektüren sind Abkömmlinge der trieb- und wunschbefriedigenden Leselust³ Anteilig zu erkennen - in der Regel sehr „ich-nahe“.

Ausschau haltend, was literarisch Gebildete heutigen Jugendlichen zur Lektüre empfehlen würden und die dies *außerhalb* schulischer Lernprozesse und institutioneller Hierarchiezwänge tun, bin ich auf eine Empfehlungsliste Klaus Wagenbachs „für ganz junge Leser“ gestoßen (s. Anlage 2). „Ganz junge Leser“ meint hier nicht das Lesealter, sondern deren Zugehörigkeitsdauer zur legitimen literarischen Kultur. Die Liste ist dem schönen Buch von Horst Günther „Das Bücherlesebuch. Vom Lesen, Leihen, Sammeln: von Büchern, die man schon hat und solchen, die man endlich haben will“ angefügt. Während Horst Günther in seiner Empfehlungsliste einen allgemeinen Normenhorizont der literarischen Hochkultur und Inhalte zeitgemäßer literarischer Bildung markiert, ist Wagenbachs Liste thematisch zentriert: „Wie lernt man Land, Leute und Sprache kennen?“⁴ - gemeint ist Deutschland. Aber deswegen ist diese Liste nicht weniger normenorientiert: Das *sollten* nach Wagenbachs Meinung junge Leute lesen und *lesen können*. Wie immer kann und sollte man über einzelne Titel streiten und die persönliche Signatur und Parteilichkeit des Empfehlenden erkennen. Diese Titelliste erschließt einen literarischen Horizont, der hinsichtlich erforderlicher Kompetenzen (und Motivationen) hohes Reflexionsniveau, komplexe Emotionalität, ästhetisches Unterscheidungsvermögen und Formbewußtsein umfaßt. Es sind Werke des literarischen Gesellschaftskanons (nicht unbedingt des Schulkanons); es ist Literatur zur historischen und gesellschaftlichen Reflexion über deutsche Eigenarten, Tugend und Untugenden; Werke des 18., 19. und 20. Jahrhunderts über deutsche Zustände und Literaturverhältnisse, fiktionale Charaktere wie Nathan, Faust, Kohlhaas, Taugenichts, Woyzeck, den „Schimmelreiter“ Hauke Haien; sie schließt Gattungsvielfalt ein (Dramen, Erzählungen, Essays, Lyrik, Romane, Märchen, theoretische Abhandlungen).

² Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp 1987.

³ Eggert, Hartmut / Christine Garbe: Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler 1995, S. 122 ff.

⁴ Wagenbach, Klaus: Wie lernt man Land, Leute und Sprache kennen? In: Günther, Horst: Das Bücherlesebuch. Berlin: Wagenbach 1992, S. 158f.

Ich will an dieser Stelle nicht erörtern, welchen Begriff literarische Gebildetheit diese Liste impliziert⁵ und ob sie auf eine legitime Kultur verweist, die gerade von einer neuen Generation (der Postmoderne) in Frage gestellt wird und die das Bildungsziel als fragwürdig erklärt. Mir kommt es *hier* darauf an, hervorzuheben, daß diese Werke tendenziell eher Schullektüre in der Adoleszenz sind als die Titelliste der jugendlichen Leser aus der Bonfadelli-Fritz-Studie. Da aber auch für die Wagenbach-Liste gilt, daß keineswegs alle Werke in der gymnasialen Oberstufe gelesen werden oder gelesen werden können, will ich das Problem so zu schärfen: (1) Welche Kompetenzen braucht man, um solche komplexen Werke der literarischen Kultur lesen zu können, um überhaupt einen Zugang zu ihnen zu finden und (2) wie bildet eine Leserin, ein Leser derartige Kompetenzen aus?

Ich habe manchmal die heuristische Frage gestellt, was geschehen würde, wenn man den Literaturunterricht abschafft, der ja vom Bildungsbürgertum auf die Agenda der Schulcurricula gesetzt wurde, und der deshalb ohnehin von einem allgemeinen Medienunterricht und einer Medienpädagogik der virtuellen Welten bedroht ist. Befähigung zur Teilhabe an einer PC- und internetgestützten Kultur verspricht mehr Zukunftsgewißheit für heute Sechsjährige als traditionale literarische Bildung (und ich meine das ernst, da ich nicht zu den pessimistischen oder euphorischen Theoretikern des Begleitdiskurses einer neuen Technologiekultur gehöre, sondern zu deren nüchternen Analytikern). Da aber auch diese Kultur komplexe Lesekompetenzen erfordert wird und die literarische Sozialisation sich in Auseinandersetzung zwischen Produkten älterer und neuere Medienkulturen entwickeln wird, *deshalb* bleiben qualitativ eine Menge der Elemente älterer kultureller Kompetenz erhalten, die gegenwärtig zur Diskussion stehen.

Was kann und soll Schule in diesem Bereich leisten? Sollte sie nicht froh sein, den Literaturunterricht loszuwerden, wenn dessen Image ohnehin so schlecht ist, daß man aus mancherlei Erhebungen (an denen auch ich beteiligt war) den Schluß ziehen könnte und müßte, daß viele Leserinnen und Leser es geworden sind nicht wegen oder aufgrund des Literaturunterrichts, sondern trotz dem des schulischen Umgangs mit Literatur? Und es gehört selbstverständlich zu den argumentativen Strategien des Kulturpessimismus, daß ohne Schule solche Kompetenzen prinzipiell nicht zu erreichen seine. Dabei müßten die Diskurs-Strategen wahrnehmen, daß in diesem Jahrhundert Heranwachsende hochkomplexe Kompetenzen für eine *neue* ästhetische Gegenwartskultur *ohne* begleitende Lernprogramme der Schule oder Institutionen der legitimen Kultur ausgebildet haben, zum Teil sogar gegen heftige Widerstände aus normsetzenden Kulturinstanzen (Kino-, Radio-, Fernsehkultur, Musikbereichen von Jazz bis zum Musik-Videoclip, kinetische Künste bis zur digitalen Kunst). In allen diesen Bereichen - auch dies keine neue Einsicht - gibt es Qualitätshierarchien. In der Regel, so kann man sagen, haben die normsetzenden Instanzen der jeweils traditionellen Hochkultur die mit Mitteln der Qualitätskontrolle und Zensur geführte Abwehr gegen das „Neue“, das „Moderne“, das Zukunftsträchtige verloren. Nur der kulturkonservative Geschmack wird diese Tendenzen als „Kulturverfall“ verbuchen, denn längst sind Elemente der genannten Ästhetik-Bereiche Teil der Hochkultur, und diese neuen Künste veränderten angestammte Bereiche der Literatur, Musik, bildende Kunst usw.

Ich habe diese allgemeine Reflexion eingeschoben, um den Blick auf unser enggefaßtes Thema zu entspannen. Es gibt die alte (Lehrer-)Phantasie, man möge nur einmal für ein Jahrzehnt die Werke des Schulkanons in der Schule verbieten, und dann würden nach einer Weile die Jugendlichen (nicht Schüler) diese Werke freiwillig lesen oder sogar den Goethe oder Kleist vom Lehrer einfordern. Welch eine Phantasie das ist, kann man schon daran ersehen, daß die zurückliegende Generation diesen früheren 'Quälmechanismen' häufig nicht unterworfen worden ist - aber diese Werke auch gar nicht vermisst.

Dennoch bleibt die Frage nach den Methoden und Verfahren, *Lesekompetenz für komplexe literarische Werke* aufzubauen. Ich wähle zunächst ein kleines Beispiel aus einer Lektürebio-graphie einer 24jährigen Studentin, die ihren ersten Versuch, Heinrich Manns „Untertan“ selbständig als 14jährige zu lesen, rekonstruiert hat. Heinrich Manns „Der Untertan“ gehört zu den empfohlenen Werken der Wagenbach-Liste und wird auch häufiger von älteren Schülern und von Studenten als ein Werk genannt, das man als bedeutsam in Erinnerung hat. Ten-

⁵ vgl. Eggert, Hartmut: Was kann literarische Bildung heute heißen? Vortrag auf dem Germanistentag 1992; hg. v. Thomas Gey. Berlin 1993, S. 567-580.

denziell könnte es bei den Gymnasiasten der Bonfadelli/Fritz-Studie auftauchen. Also ist dieser Text näher an jugendlicher Leserealität als manch anderer bislang genannter Titel.

Die Studentin Sabine schrieb rückblickend:

„Den ersten Zugang zum „Untertan“ fand ich im Alter von 14 Jahren im elterlichen Bücherschrank. Fast krank vor Leselust oder -wut, griff ich nach fast allem lesbaren Stoff, den ich erreichen konnte, ohne einer bestimmten Kontrolle meiner Eltern zu unterliegen.

Diese hatten es ihrerseits fast aufgegeben, Empfehlungen und/oder Ratschläge zu geben, da es ausreichte zu sagen „Wir glauben, dies oder jenes Buch ist schwer verständlich“ oder „für dies oder jenes Buch hast du noch zu wenig Vorwissen“, worauf ich unweigerlich zu dem betreffenden Buch griff, um es trotzdem zu lesen; denn ein bestimmtes Mißtrauen konnte ich nicht unterdrücken, das mir sagte: „Vielleicht wollen sie mir die spannendsten Dinge versagen“, oder „was soll es eigentlich schon Großartiges geben, was ich nicht verstehe“.

Wichtig ist sicher zu sagen, in welchen Bereichen meine sonstige Lektüre anzusiedeln war: Im Alter zwischen 10 und 12 Jahren verschlang ich bestimmt Dutzende von typischen Mädchenbüchern, die wohlmeinende Verwandte, Bekannte oder Freundinnen mir zu den verschiedensten Gelegenheiten schenkten.

Im Alter von 11 Jahren fing ich an „Bravo“ zu lesen und zu sammeln, und mit 12 Jahren hatte ich bereits mehrere Bücher von Tolstoi, Dostojewskij, Dumas, Diderot gelesen und hatte zudem mit meiner Lesewut einen ganz guten Einblick in das damalige Angebot des Bertelsmann Lesering.

Ich hatte mir ein ganz bestimmtes System ausgetüftelt, nach dem ich Bücher auswählte: Die erste und die letzte Seite wurden aufgeschlagen und überflogen. Wenn mir die Zeilen ins Gesicht sprangen, d. h., Spannung oder Atmosphäre versprachen, und das taten sie meist dann, wenn das Buch mit einem Dialog oder einer konkreten Situationsbeschreibung anfang, nahm ich es gängig an.

Eigenartigerweise bin ich mit diesem System nie schlecht gefahren. Bücher, die zum Beispiel mit „langweiligen“ Naturbeschreibungen anfangen, konnten mich nicht fesseln. Über dieses Ausleseverfahren gelangte ich auch zum „Untertan“.

Am Anfang des Romans fand ich: „Diederich Heßling war ein weichliches Kind, das am liebsten träumte, sich vor allem fürchtete und viel an den Ohren litt“ (S.5).

Die letzten Zeilen des Buches waren: „Die Seine schrien auf. Vom Entsetzen gedämpft, rief die Frau des Ältesten: „Er hat etwas gesehen! Er hat den Teufel gesehen!“ Judith Lauer stand langsam auf und schloß die Tür. Diederich war schon entwichen“ (S. 364).

Das war faszinierend! Da ist also der Diederich am Anfang des Buches ein weiches Kind und am Ende ein Teufel. Ich lag also wieder auf meinem Bett und las.

Erleichtert über den Einstieg in den „Untertan“ war sicher auch die häusliche und familiäre Situation, die beschrieben wird. Das war etwas Vertrautes, das kannte ich von meinen Mädchenbüchern her.

In meiner Erinnerung ist am deutlichsten das erste Kapitel haften geblieben, das für mich aus einer Kette von brutalen Vorkommnissen bestand.

Die Strafen, die Prügel, die Angst, die dieser Diederich ausstand, das Halsauspinseln, das ich selbst noch kannte... Es waren Empfindungen zwischen Abscheu und Faszination. Mein Gerechtigkeitsgefühl erwachte, und vor lauter Wut las ich weiter bis Seite 11 (Mitte). Da tauchte Diederich als Student auf. Damit konnte ich kaum etwas anfangen und ich fing an zu überlesen und zu überblättern, bis Agnes erschien und sich eine Liebesgeschichte anbahnte. Das ist natürlich spannend, dachte ich mir. Aber es kam anders als in meinen Mädchenbüchern. Der Diederich benahm sich unmöglich, ungeschickt und tolpatschig, und die ganze Peinlichkeit der Situation genoß ich, denn wer sich so anstellt, soll sich auch genießen.“

Sabine findet immer weniger, mit dem sie etwas anfangen kann. Sie überblättert, selegiert. Übrig blieb ein Gerippe, dessen genauer Handlungsablauf nicht wichtig war, dafür aber die

herausgefilterten Stellen, die dann von mir zu einer Art short-story zusammengefügt wurden, bestehend aus bekannten Motiven: Die Familienverhältnisse, der Charakter des Hauptakteurs Diederich und die Liebesgeschichten.

„Die „langweiligen“, überlesenen Stellen, waren meinem damaligen Empfinden nach Stellen, in denen die Akteure im weitesten Sinne politisch agierten, also Stellen, in denen es von Männern nur so wimmelte, deren Titel, Funktionen und Aktionen mir fremd und unverständlich waren.

Unpolitisch wie ich war, entgingen mir die ganzen realhistorischen Zusammenhänge. An den Arbeitsaufstand konnte ich mich z. B. überhaupt nicht mehr erinnern.

Was für mich neu war, aber ziemlich unbewußt wahrgenommen wurde, spiegelte sich in Diederichs Empfindungswelt wieder: der autoritäre Charakter.

Heinrich Manns Satire im „Untertan“ ist mir auch ohne Hintergrundinformationen gegenwärtig gewesen. Ich kann mich sehr genau daran erinnern, über bestimmte Stellen gelacht zu haben und das Lächerliche und Peinliche vieler Situationen erfaßt zu haben.“

An dem schriftlichen Rekonstruktionsversuch einer 26jährigen Germanistikstudentin darf einem Leseforscher auffallen, daß Sabine (1) in einem familialen literarischen Anregungsklima aufgewachsen ist, daß sie (2) über starke Lesemotivationen verfügt, Leselust sich in diesem Fall in den Wunsch nach einem Liebesroman auskristallisiert; sie verfügt (3) über individuelle ausgeprägte Lesekompetenzen und Strategien, nach denen sie qua Geschmacksprobe *ihre* Lektüren aufspürt und diese (4) in bewußter Abgrenzung gegen elterliche Ratschläge und Normen liest. An die 'Untertan'-Lektüre trägt sie sowohl ihre literarischen Vorerfahrungen heran (sie erprobt sich an Neuem, Anspruchsvollem) als auch ihre eigenen Alltagserfahrungen und aktuellen Leserwünsche. In ihrer Erinnerung ist aufbewahrt, daß sie den kritischen Gesellschaftsroman des Wilhelminismus durch Aussparung (Überfliegen, Überblättern) auf eine Art short story reduziert, die von den Motivkomplexen Familie, Charaktermerkmale des Protagonisten und Liebesgeschichte bestimmt waren.

Das Verfahren der Applikation (der Selbstbezug der Leserin auf ihre Lebenswelt, Denkmuster und Gefühle in der Lektüre) stößt an harte Grenzen und führt im Normalfall zum Abbruch der Lektüre. Sabine weiß heute, daß diese Art der Lektüre dem Roman unangemessen war und das Werk verfehlte. Im Grunde hat sie vor dem Werk versagt. Einer 14jährigen verdenken wir das nicht, reduzieren doch selbst Literaturwissenschaftler den Roman auf die Entwicklungsgeschichte Diederichs oder den Charakter eines Geschichtsdokumentes und verfehlen damit die literarische Eigenart. Das Buch Heinrich Manns ist eine Satire; wer das Prinzip der polemischen Negation und Übersteigerung nicht sieht, der kommt zu einem problematischen Geschichtsbild. Sabine hat durchaus Satirezüge realisiert. („Über bestimmte Stellen habe ich gelacht und das Lächerliche und Peinliche mancher Situationen erfaßt“.)

Anhand dieses Beispiels ist zu fragen, inwieweit Sabine in der Lage wäre, in der Form der Privatlektüre *autodidaktisch* ihre literarischen Kompetenzen in der Richtung weiterzuentwickeln, daß sie dem Roman gewachsen ist - aus der „Art short story“ wieder den ganzen Roman zu entfalten, und zwar in seiner Komplexität des Figurenarsenals einer typisierten wilhelminischen Kleinstadt und einer Handlungsführung, die den Untertan als „Kaiseraffen“ decouvriert“ und den Roman dadurch auch als Herrscher- und Verfassungskritik ausweist.

Um wieder zu den anfänglichen Titellisten der Umfrage unter Jugendlichen und der Empfehlungsliste eines literarischen Kenners zurückzukehren: Die literaturdidaktische Fragestellung heißt: Welche Brücken gibt es zwischen beiden Strängen? Der eine, den wir mit guten Gründen als Verkörperung von Leselust bezeichnen; den anderen, den wir als Ausdruck literarischer Bildung begreifen können, und zwar beides auf der Lebensaltersebene von Adoleszenz. Ich denke, wir alle können leicht für bestimmte Verstehensniveaus in unserer Lesekultur Genres ausmachen, die stärker der legitimen Kultur und solche, die der stärker lustbestimmten Privatlektüre zugerechnet werden. Hier sind ästhetische Normierungen im Spiel, nicht vorrangig Entwicklungspsychologie wie die Lesealter-Theorien suggerierten.

In der literarischen Sozialisation lassen sich gleichsam zwei normative Reihen ermitteln: diejenigen Genres, die stärker den individuellen Bedürfnissen und Lustkomponenten der Leser in der Lektüre folgen, und jene, die den Normen einer aufbauenden ästhetischen Rezeptionskompetenz folgen.

| | | | | |
|--|--------------------------|-------------|-------------------------|--|
| Privatlektüre (Intimität) | Comics / Bilderbücher | Heftchen | „Schmarren“ (Serien) | Unterhaltungsliteratur (Liebesroman, SF, Horror, Krimi, Esoterik) |
| Legitime Kultur (kultureller Code) | Märchen/ Bilderbuch | Kinder-buch | Jugend-buch | anspruchsvolle Literatur (Moderne, Klassiker, Philosophie) |

Mir erscheint es sehr aussagekräftig, daß die seriell gefertigten und stereotypisierten Texte/Werke in der Leseforschung in Verbindung gesetzt werden zu den einfachen Lustmomenten; das Bilder-, Kinder- oder Jugendbuch mit dem Anspruch auf individuelle Gestalt und Originalität (tendenziell: das prämierte Kinder- und Jugendbuch) wird dagegen von den Legitimationsinstanzen der Jugend-Kultur (den Eltern, der Schule, den kunstbewußten Verlegern, Autoren etc., auch der Wissenschaft) höher eingestuft. Sie sind pädagogisch orientiert an einem qualitativen Stufenverhältnis im Bereich der legitimen Kultur, differenziert nach dem erreichten Kompetenzniveau der Leser, das nicht unabhängig ist von deren Lebenswelt.

Allerdings gibt es, so vermute ich begründet, in der literarischen Sozialisation durchaus eine komplexe Wechselbeziehung zwischen den beiden Strängen. Derjenige, der allein mit dem pädagogisch wertvollen Bilder-, Kinder- und Jugendbuch aufwachsen würde, der bildet vermutlich *weniger* stabile Leseinnovationen und Attachement an das Medium aus als derjenige, der durch die Prägungen der dominant „lustvollen“ Lektüren hindurchgegangen ist; jene reichen in sehr tiefe biographische Schichten des Seelenlebens aufgrund der Rezeptionsbedingung ‘Regression’ hinein. Es sind gleichzeitig Schichten, die schulischem Unterricht als einer öffentlichen Institution verschlossen bleiben sollten, es sei denn, die Schule folgte dem Grundsatz des Zugriffs auf Intimität. (Kein Schüler kann sich seine Mitschüler und Lehrer nach den Aspekten von Freundschaft oder libidinösen Besetzungen aussuchen.)

Stellen wir uns jene Elemente in der Entwicklung literarischen Verstehens vor Augen, die bislang von der Forschung thematisiert wurden⁶, so wird deutlich, daß ästhetische Wahrnehmung Fähigkeiten zur *Distanzierung* von Wahrnehmungsobjekt impliziert.

Es handelt sich um Distanzierungsvorgänge, die dem Prinzip von der Konkretion zur Abstraktion folgen, und zwar sowohl hinsichtlich der Komplexität von sprachlichen Konstrukten als auch literarischen Konstruktionen (die in der Regel als „Fiktionen“ bezeichnet werden)

⁶ Ich stütze mich auf die Forschungsüberblicke von Andringa (1989), Hoppe-Graf/Schell (1989) und Spinner (1993); vgl. dazu und für Literaturhinweise genauer in Eggert/Garbe, Literarische Sozialisation, S. 22-26.

Aspekte der Entwicklung literarischen Verstehens

| Lebensalter | Fiktionsbewußtsein | Sprachgebrauch/ Komik |
|-----------------------------|--|--------------------------------|
| | Binnendifferenzierung/ Ausdifferenzierung | Rezeptivität/ Aktivität |
| Kleinkind (Spielalter) | Fiktion = 'reales Geschehen' (Kasperle-Effekt) | Wörtlichnehmen Sprachspiele |
| (Schulalter) Vorpubertät | Differenzierung der Fiktionsgrenze | Metaphern |
| Pubertät | Vorrang geschlossener Fiktionen; hohe Bedeutung von zentralen Figuren | Symbole Gleichnisse |
| Spätpubertät | Umgang mit komplexen Erzählstrukturen und komplexen Figurendarstellungen | Ironie Satire |

Nun wissen wir, daß in den Diskussionen um die postmoderne Kultur gerade der Fiktionsbegriff in die Diskussion gezogen wurde, weil die virtuellen Welten als universal präsent angenommen werden (TV - Cyberspace, Internet...), und dies als zukünftige lebensweltliche Bedingung des Aufwachsens. Deshalb werden solche Abgrenzungen in der Zukunft stark zu beobachten sein. Hinsichtlich der *literarischen Rezeptionskompetenz* bedeutet Kenntnis der Gattungs- und Formenvielfalt ein Element der Steigerung des Rezeptionsniveaus. (Ich komme gleich darauf zurück.) Am Beispiel der Formen des Sprachgebrauchs zeigt sich ebenso eine Zunahme der Komplexität hinsichtlich Abstraktion und Reflexivität.

- Aneignung von Wörtern, Sprache = Kindersprache > Kinderreime (Lust an Sprachspielen)
- Metaphern = Vergleichen von zwei verschiedenen semantischen/ Lebensbereichen
- Symbole/Gleichnisse = übertragener Sinn.
- Ironie/Satire = Kontextabhängigkeit des Verstehens. (Die vierzehnjährige Sabine war in der Lage, Satire zu erkennen.)

Dies ist nicht endogen entwicklungsbedingt, sondern hängt von der Übung ab, von Entwicklung der Kognitionsfähigkeiten wie der emotionalen Distanzierungsfähigkeiten. Deshalb gehört es auf allen Ebenen schulischen Lernens dazu, in diesen Formen der alltäglichen wie poetischen Sprache zu üben. Literarische Rezeptionskompetenz setzt ein bei differenziertem Ausdrucksvermögen und bei dem, was Rühmkorff einmal treffend das „literarische Volksvermögen“ genannt hat.

Ich halte allerdings das elaborierte literarische System der legitimen Kultur für so komplex, daß es durch selbstgesteuerte Leseprozesse nicht erschlossen werden kann; dies sei gegen das problematische Theorem des „Hinauflesens“ im Kindes- und Jugendalter gesagt. Es gibt für das Lustprinzip keine Notwendigkeit, sich in dem differenzierten kulturellen System literarischer Gattungen und Formensprache auszuarbeiten. Das Lustprinzip sucht den Weg des geringen Widerstandes, der Einverleibung und Umwandlung der Objekte. Es unterwirft die Objektwahl der libidinösen Stärke und dem Subjektbezug. Wer sich vergewissern will, was das heißt, der muß aber auch bereit sein, mit unverstelltem Blick die Produkte artifizierlicher Triebbefriedigung wahrzunehmen und sich der bildungsbürgerlichen Entrüstung über triviale Muster der Gewalt- und Sexualitätsdarstellung zu entheben. (Die Kinder und Jugendlichen der Videokultur und Unterhaltungselektronik wissen, wovon ich spreche.)

Die ästhetische Wahrnehmung hingegen setzt Formbewußtsein voraus. Die literarische Kultur der Moderne hat diese Einstellung befördert und identifikatorische Rezeptionsweisen zuneh-

mend erschwert, irritiert und gestört. Bourdieu meint, daß der „reine Geschmack“, der den Zugang zur Hochkultur voraussetzt, gekennzeichnet ist durch das Primat der Form über die Funktion, der Darstellung über dem Dargestellten. Dies bedeutet Distanz zum Objekt; Bourdieu akzentuiert in seinen soziologischen Theoremen der Kunstwahrnehmung⁷, aber auch, daß dies eine historisch wandelbare Wahrnehmungsweise ist und deshalb auch immer wieder trainiert und tradiert werden muß. Wir kennen alle die Aporien einer autonomen Kunst, es gibt vielfältige graduelle Abstufungen in der Realität der Kunstpraxis. Die Literatur gehört zu den sehr alten Bereichen der legitimen Kultur und enthält *deshalb* wenig Anreiz für die Eigenaktivität junger Generationen, um sich mittels ihrer Eigenständigkeit zu beweisen und zu erkämpfen. (Im Bereich der Computerkultur sind ja die Erwachsenen häufig diejenigen, die von den Jungen in der Zwischenzeit lernen.)

Deshalb erscheint es mir ziemlich wahrscheinlich, daß jene Kompetenzen, die den Zugang zur literarischen Hochkultur eröffnen, in Zukunft noch entschiedener von der Schule tradiert werden müssen als ehe schon in der Vergangenheit - *wenn* denn die Gesellschaft meint, daß dies nötig sei. (Auf keinen Fall wird dies gelingen, wenn die Eltern und alle Erwachsenen zwar meinen, es sei sinnvoll, aber es selbst wenig oder gar nicht praktizieren, und sie selbst keine libidinöse Beziehung zur Literatur haben. Gerade zukünftige Lehrer sollten ihr eigenes Verhältnis zur Literatur überdenken, sonst übertragen sie nur ihre Gelüste und Unlust weiter - mehr nicht.⁸) Im Gegensatz zu einer Zeit vor 50 Jahren - ich erinnere mich sehr genau - war das Image des literarischen Lesens in der Gesellschaft allgemein sehr viel geringer als heute; aber heute ist es ein kopflastiges Image. Kindern, Jugendlichen und Frauen hat man früher Lektüren verboten, den Lesegenuß einschränken und kontrollieren wollen. Die Schule hat als Regulierungs- und Disziplinierungsinstanz in diesem Bereich viel stärker fungiert als heute. Man wollte die Lustkomponenten von Lektüren verweigern, verbieten und verbiegen („Schmutz- und Schund“-Kampagnen).

Ich denke, heute vergällt die Schule die libidinösen Besetzungen eher aus Gedankenlosigkeit, durch ihre administrativen Strukturen von Lernprozessen oder eine verfehlt orientierte Umgang mit Literatur an den Umgangsformen der Literaturwissenschaft als aus Zensurmotiven. (Dieser Argumentationsweg führt notwendig in die Debatte über Unterrichtsmethoden.) Ich denke, daß heute kultur- und bildungspolitisch eher auf der Tagesordnung steht, die literarische Kultur überhaupt als *Angebot* bereitzuhalten. Ob sie das weiterhin am Ort der Schule tut, wird nicht heute oder morgen entschieden; Schule ist in der Regel konservativ. Man darf sich nicht an den Karikaturen entfremdeter literarischer Bildung orientieren, wenn man über deren Sinn und Bedeutung befinden will. Man wird aber schon die Fragen, beantworten müssen, wie viel Wert die bedeutenden Werke der literarischen Tradition und einer komplexen Gegenwartsliteratur sind und ob sie für breitere Bevölkerungsschichten offengehalten werden sollen (wenn diese es denn wollen). Dazu muß die Wissenschaft selbst zur Kenntnis nehmen und erforschen, wo die Literatur denn ihren Sitz im Leben hat, und das 'literarische Leben' nicht nur aus der Perspektive des gereinigten akademischen Geschmacks wahrnehmen: In der veränderten Medienwelt hat die Literatur an gesellschaftlichem Interesse für „Weltanschauungsbildung“ verloren, das war ihre bildungsbürgerliche Funktion; aber vielleicht zu Gunsten der Literatur.

Die Akzeptanz, die gegenwärtig produktionsorientierte didaktische Ansätze für den Deutschunterricht findet, signalisiert mir zwei Dinge: einerseits einen Nachholbedarf des Literaturunterrichts als Kunstunterricht gegenüber anderen Künsten (Musik, bildende Kunst), zum anderen eine Stärkung der libidinösen Komponenten (d. h. zum Beispiel 'Leselust') in der Kunstrezeption; reflektieren muß man dies allerdings auch unter dem Aspekt, daß Einübung in Kultur auch immer Sublimierung und nicht nur Triebabfuhr und symbolische Ersatzhandlung bedeutet und bedeuten muß, d. h. Umwandlung von Triebenergie in symbolische Handlungen. Mir erscheint es eine schulische Aufgabe, die Balance zwischen der tendenziell regressiven Leselust und der zukunftsorientierten literarischen Rezeptionskompetenz immer wieder neu zu suchen. Natürlich kann eine Leserin oder ein Leser auf einem einmal erreichten

⁷ Bourdieu, Pierre: Elemente zu einer soziologischen Theorie der Kunstwahrnehmung: In: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt: Suhrkamp 1970, S. 159-201.

⁸ Eicker, Thomas: LeseNotStand? Daten zum Leseverhalten von Studienanfängern der Germanistik. Dortmund: projekt-Verlag 1996 (=Schriftenreihe der Universität Dortmund, Bd. 39).

Niveau verharren und das 'Leseglück'⁹ in immer neuen Variationen der Wiederholungs(lust)lektüre zu handhaben. Das ist aber ein weiteres, mehr als abendfüllendes Thema.

Ich will abschließend drei Aspekte akzentuieren:

(1) Aus der Erforschung literarischer Sozialisierungen in Deutschland wissen wir, daß sich in der sogenannten „literarischen Pubertät“ jene Erlebnisse lustvoller Lektüre ereignen, die später noch den Maßstab für empathische Lektüre bilden, ohne je wieder erreichbar zu sein. Es sind hinsichtlich der Stoffe sehr monotone, wenig farbige, ästhetisch reizlose Werke.

(2) Diese Privatlektüre, die häufig auch den Grundstock für spätere Formen der „intimen Lektüre“ (heikle Felder der eigenen Biographie, des Narzißmus) darstellt, sollte für Schule unerreichbar bleiben. Sie kann allenfalls an solche Medienerlebnisse anknüpfen, um komplexere Literaturfelder zu erschließen. (Einen Vorschlag dazu unterbreitete Jutta Wermke auf dem Lehrer-Germanistentag in Bochum 1996¹⁰.)

(3) Die Schule hat die Aufgabe, die Vielfalt des literarischen Kosmos in den Horizont der Kinder und Jugendlichen zu bringen und überhaupt Wahlmöglichkeiten später zu ermöglichen. Die Literatur ist eine eigenständige Welt, ein Kulturbereich, der nicht vorrangig nach individualpsychologischem Aspekt fungiert. Dort, wo Schule es nahelegt, verkürzt sie deren Möglichkeiten, was sich gerade an der Literatur der Moderne erweist. Dort - und das ist ein Phänomen der Dialektik von Aufklärung -, wo sie Identitätsbildung für andere mittels Literatur planen will, dort wird sie diese verfehlen und Unlust produzieren, weil die Absicht gemerkt wird - und dies verstimmt bekanntlich.

Anlage 1: Buchautoren, die die Jugendlichen stark berührt haben (hier nicht wiedergegeben)

Anlage 2

Klaus Wagenbach: Wie lernt man Land, Leute und Sprache kennen?

Dem „langen Ringen im Verlagskontor“ sei hier eine Liste für ganz junge Leser nachgeschickt, die etwas über die deutsche Sprache und ihre Möglichkeiten (in der Zirkuskuppel hängen da die Artisten Kleist, Büchner, Kafka), über deutsche Tugenden und Untugenden und über die deutschen Verhältnisse allgemein erfahren möchten, wobei ich mich auf die letzten drei Jahrhunderte und auf weniger umfangreiche Texte beschränke und bekenne, daß auch diese Liste nach längerem Ringen im Verlagskontor entstand.

Achtzehntes Jahrhundert

Drei deutsche Charaktere in der Reihenfolge ihres Auftretens: *Faust* (in der Urfassung, Johann Wolfgang von Goethe); *Nathan der Weise* (Gotthold Ephraim Lessing); *Die Räuber* (Friedrich Schiller).

Zu deutschen Zuständen: Friedrich Hölderlin, *Hyperion*

Neunzehntes Jahrhundert

Fünf deutsche Charaktere in der Reihenfolge ihres Auftretens: *Michael Kohlhaas* (Heinrich von Kleist); *Aus dem Leben eines Taugenichts* (Joseph von Eichendorff); *Woyzeck* (Georg Büchner); *Also sprach Zarathustra* (Friedrich Nietzsche); *Der Schimmelreiter* (Theodor Storm).

Deutsche Zustände (in der Reihenfolge ihres Auftretens): *Kinder- und Hausmärchen*, herausgegeben von Jacob und Wilhelm Grimm (Urfassung); Bettina von Arnim, *Die Sokratie der Frau Rat* (aus *Dies Buch gehört dem König*); Heinrich Heine, *Deutschland. Ein Wintermärchen*; Karl Marx/Friedrich Engels, *Das kommunistische Manifest*.

⁹ Graf, Werner: Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: Bellebaum/Muth (Hg.): Leseglück. Eine vergessene Erfahrung? - Opladen: Westdeutscher Verlag 1996, S. 181-221.

¹⁰ In: Deutschunterricht, H. 5, 1997.

Zwanzigstes Jahrhundert

Dreizehn Bücher (in der Reihenfolge ihres Auftretens resp. ihres Gegenstandes): Peter Rühmkorf (Hg.), *131 expressionistische Gedichte* (mit Kommentaren); Heinrich Mann, *Der Untertan*; Arnold Zweig, *Erziehung vor Verdun*; Franz Kafka, *Bericht für eine Akademie*; Alfred Döblin, *Berlin Alexanderplatz*; Kurt Tucholsky, *Panzer, Tiger & Co.*; Stephan Hermlin, *Abendlicht*; Arno Schmidt, *Die Gelehrteurepublik*; Ilse Aichinger, *Spiegelgeschichte*; Günter Grass, *Katz und Maus*; Heinrich Böll, *Die verlorene Ehre der Katharina Blum*; Alfred Andersch, *Der Vater eines Mörders*; Christoph Hein, *Der Tangospieler*.

Drei Essays zu literarischen Gegenständen: Hugo von Hofmannsthal, *Brief des Lord Chandos*; Sigmund Freud, *Das Unheimliche*; Walter Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*.

Deutsche Zustände: Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem*; Klaus Wagenbach u.a. (Hg.), *Vaterland, Muttersprache. Deutsche Schriftsteller und ihr Staat*.

Neun Gedichte in und nach der Emigration: Bertold Brecht, *An die Nachgeborenen*; Gottfried Benn, *Einsamer nie-*; Paul Celan, *Todesfuge*; Günter Eich, *Wacht auf*; Hans Magnus Enzensberger, *Landessprache*; Ingeborg Bachmann, *Freies Geleit*; Peter Rühmkorf, *Variation auf 'Gesang des Deutschen' von Hölderlin*; Johannes Bobrowski, *Nachtfischer*; Erich Fried, *Nachwissen?*

Wer auf ähnliche Empfehlungen mit Neugier, Heiterkeit oder Ärger zurückblicken möchte, der sei auf drei Versuche hingewiesen: Hermann Hesse, *Eine Bibliothek der Weltliteratur*, (1929, Reclam); die Reihe „*Exempla Classica*“, die 1960-63 in der Fischer Bücherei erschien; die „*Zeit-Bibliothek der 100 Bücher*“ (1980, Suhrkamp).

Aus: Klaus Wagenbach, *Wie lernt man Land, Leute und Sprache kennen?* In: Horst Günther; *Das Bücherlesebuch. Vom Lesen, Leihen, Sammeln: von Büchern, die man schon hat, und solchen, die man, endlich haben will.* Berlin: Wagenbach.