

Institutionen literarischer Bildung 17.

Autor der Studieneinheit: Dietrich Harth

Vor der 17. Kollegstunde zu bearbeiten

Allgemeine Einführung

Stets ist Literatur auf Institutionen, d.h. vergleichsweise stabile gesellschaftliche Einrichtungen, angewiesen, will sie die verschiedenen Aufgaben erfüllen, die ihre gesellschaftliche Bedeutung ausmachen. Ob Literatur selbst eine Institution darstellt, ist umstritten, aber man wird ähnlich wie beim Begriff „Kultur“ sagen können, daß ihre verschiedenen Erscheinungsweisen und Wirkungsmöglichkeiten zumindest in Institutionen verankert sind.

Zu den ältesten institutionellen Trägern einer literarischen Kultur gehören Bibliotheken und Bildungseinrichtungen. Denn die Techniken des Schreibens und Lesens müssen ebenso gelernt werden, wie die zur Ausbildung einer kulturellen Tradition notwendigen Formen der Aufbewahrung, Neuinterpretation und Ordnung des überlieferten literarischen Wissens gewährleistet sein müssen.

Institutionen scheinen etwas Selbstverständliches zu sein, ihr Dasein wird als unwiderruflich und dauernd empfunden. Dem Alltagsbewußtsein ist es deshalb heute kaum noch gegenwärtig, daß mit der literarischen Überlieferung so eng verknüpfte Namen wie „Bibliothek“, „Archiv“, „Schule“ griechischer Herkunft sind, und daß die so bezeichneten Einrichtungen eine sehr lange Geschichte haben.

Wenn wir diese allgemeinen Bemerkungen auf den im Titel der Studieneinheit genannten Begriff „literarische Bildung“ beziehen, so müssen wir dies erläutern; denn heute ist es nicht mehr selbstverständlich, Literatur als Gegenstand einer Allgemeinbildung zu sehen, die an Wert alle anderen fachgebundenen Lernvorgänge übertreffen soll.

Eine solche Vorstellung aber war noch im 19. Jahrhundert weithin üblich. Literarische Bildung wurde damals entweder als von praktischen Zwecken freie, „reine“ Möglichkeit zur Selbstwerdung des Menschen verstanden oder als Mittel zur Festigung gesellschaftlicher Werte.

In den Bildungstheorien las es sich freilich oft anders, als es dann in der Schulpraxis aussah. Denn diese Schulpraxis war seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht mehr und mehr von der staatlichen Gewalt abhängig geworden, und die Ziele des Literaturunterrichts wurden bald auch unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten erörtert.

Unter den Institutionen literarischer Bildung ist die *Schule* wohl die bedeutendste. Das gilt heute mehr denn je und läßt sich aus der wachsenden Rolle der organisierten Bildung erklären. Die Familie hat viele der ihr herkömmlicherweise zugewiesenen Bildungsfunktionen an die allgemeine und spezialisierte Schulbildung weitergegeben. Die Konflikte im Bildungsbereich hängen nicht zuletzt mit dieser Entwicklung zusammen.

Die Krise der literarischen Bildung ist indessen im Rahmen einer Krise der kulturellen Institutionen überhaupt zu sehen. Wir haben darüber bereits in der 14. Studieneinheit gesprochen. In der vorliegenden Studieneinheit wird es darauf ankommen, einige der grundlegenden Ideen literarischer Bildung in ihren historischen Ausprägungen und institutionellen Existenzweisen darzustellen.

Es wird uns allerdings kaum gelingen, in einer einzigen Studieneinheit alle Argumente und Gegenargumente vollständig vorzutragen – gegenwärtiger Stand und Umfang der Diskussion lassen dies nicht zu. Deshalb müssen wir uns – mehr noch als in den übrigen Studieneinheiten – auf einige wenige, aber wichtige Punkte beschränken. Das Ganze wird aus einer Interessenperspektive, die der Autor vertritt, betrachtet. Es empfiehlt sich daher, die Ausführungen der vorliegenden Studieneinheit als Beitrag zu einer noch strittigen Diskussion aufzufassen. Diese Diskussion wird erst dann zum Abschluß kommen, wenn die notwendige Auseinandersetzung über Normen und Ziele der Bildung einen öffentlichen Spielraum in Anspruch nehmen kann.

Gliederung der Kollegstunde

1. Verbreitung und/oder Vermittlung von Literatur

Im folgenden soll nicht von Verkauf oder Kritik der Literatur die Rede sein, sondern von den Formen ihrer didaktischen Vermittlung.

2. Exkurs über das Wort „Literatur“

Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Literatur“ – Der Übergang zum Kollektivbegriff für schriftlich wohlgeformte Texte im 18. Jahrhundert – Die Unterscheidung zwischen Poesie und Prosa

3. Literarische Erziehung in der traditionellen Gesellschaft

- Redeübung und Kanonbildung sind an Mündlichkeit gebunden
- Beispiel: *Akkulturation* durch literarische „Erziehung“ – Christianisierung durch die Bibel

4. Der Begriff der Bildung im 18. Jahrhundert und die Institutionen der literarischen Bildung

- „Aufklärung“ und „Kultur“ als Unterformen der Bildung: Aufklärung des Verstandes und Kultur der (ästhetischen) Empfindung bezeichnen unterschiedliche Bildungsziele und verwenden unterschiedliche literarische Gegenstände.
- Institutionen der literarischen Bildung:
 - die bürgerliche Familie
 - die Lesegesellschaften
 - die Publizistik
- Die Idee literarischer Bildung entfaltet sich außerhalb der Schule
- Kanonwandel: An die Stelle der (lateinischen) Überlieferung treten allmählich poetische Texte des bürgerlichen Lebens.
- Schulbildung im 18. Jahrhundert am Beispiel der Gelehrten-Biographie Christoph Friedrich NICOLAIS: Wechsel von der Gelehrten- zur Realschule

5. Exkurs über „ästhetische Bildung“

Friedrich SCHILLERS Versuch, Aufklärung des Verstandes und Kultur der (ästhetischen) Empfindung miteinander zu versöhnen

6. Widersprüchliche Bildungsziele im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart

- Methodisches Interpretieren – ästhetisches Spiel
- Aufklärung und ästhetische Bildung in neueren Lehrplänen

7. Ein Streitgespräch und sein offenes Ende

Nach dem Durcharbeiten dieser Studieneinheit sollen Sie wissen, daß

Lernziele

- literarische Bildung eine Form organisierten Lernens ist, die zum angemessenen Umgang mit Literatur befähigen soll;
- es in der Geschichte der literarischen Bildung eine *ästhetische*, eine *historische* und eine *soziologische* Phase gab (die alle im heutigen Bildungsbegriff enthalten sind);
- es sinnvoll ist, in der gegenwärtigen strittigen Diskussion über literarische Bildungsziele an zwei Mindestforderungen festzuhalten: Förderung einer *ästhetischen Einstellung* und Ausbildung einer *→hermeneutischen Kompetenz*.

Wichtige in der Kollegstunde genannte Namen

ARISTOTELES (384–322 v. Chr.), griechischer Philosoph, Schüler und philosophischer Gegner PLATONS, mit großer Wirkung, besonders im Mittelalter, suchte empirische Erkenntnisse in einem System zu gliedern und befaßte sich mit allen Wissensgebieten seiner Zeit; Schriften u. a. über Metaphysik, Ethik, Politik, Poetik.

Hans Carl ARTMANN: vgl. STE 6, Vortext.

Paul CELAN: vgl. STE 13, Vortext.

Daniel DEFOE: vgl. STE 14, Vortext.

John MILTON (1608–1674), englischer Verfasser verschiedener Traktate und allegorischer Dichtungen; bekannt vor allem als Autor des epischen Gedichts „*Das verlorene Paradies*“ (1667–1674), das in zwölf Büchern den biblischen Stoff des Sündenfalls darstellt.

Christoph Friedrich Wilhelm NICOLAI (1733–1811), Schriftsteller und Philosoph; Verfasser eines satirischen Romans über die geistigen Auseinandersetzungen seiner Zeit mit dem Titel „*Das Leben und die Meinungen des Herrn Magister Sebaldu Nothanker*“ (1773–1776).

Gaius PLINIUS Secundus (23/24–79), römischer Schriftsteller, militärische Laufbahn; bekannt als Sammler antiken Wissens, das er möglichst vollständig in seiner „*Naturalis Historia*“ darzustellen hoffte; bis ins Mittelalter eine Autorität in der Naturgeschichte.

Samuel RICHARDSON (1689–1761), englischer Romanschriftsteller; Autor der bürgerlichen Frauenromane „*Pamela oder Die belohnte Tugend*“ (1740) und „*Clarissa oder Die Geschichte einer jungen Dame*“ (1747f.).

Jean-Jacques ROUSSEAU (1712–1778), französischer Schriftsteller und Philosoph; bekannt durch seine staatsrechtliche Schrift „*Du contrat social*“ („Über den Gesellschaftsvertrag“) (1762), seinen Erziehungsroman „*Emile*“ (1762) und seine autobiographischen Bekenntnisse „*Les Confessions*“ (1782–1789).

Friedrich SCHILLER: vgl. STE 14, Vortext.

VOLTAIRE (eigentlich François-Marie AROUET) (1694–1778), französischer Philosoph und Schriftsteller; Verfasser von Geschichtswerken, philosophischen Abhandlungen und Satiren; Werke (u. a.): „*Candide oder Der Optimismus*“ (1759), „*Dictionnaire philosophique portatif*“ (1764).

Wichtige in der Kollegstunde verwendete Fachausdrücke

- Ästhetik:** philosophische Lehre vom Schönen in all seinen Erscheinungsformen, d.h. sowohl vom Kunstschönen als auch vom Naturschönen; die Ästhetik untersucht die Eigenschaften der als schön empfundenen Objekte und die Empfindungen der Rezipienten beim Genuß schöner Objekte; im systematischen Sinn seit der Mitte des 18. Jahrhunderts entwickelt (A. BAUMGARTEN, I. KANT).
- Akkulturation:** Übertragung und Verbreitung eigener geistiger und materieller Kulturgüter in einen fremden Kulturbereich; Akkulturation ist ein Anpassungsvorgang.
- Emanzipation:** Befreiung von Einzelpersonen oder gesellschaftlichen Gruppen aus bestehenden Abhängigkeitsverhältnissen.
- Empfindsamkeit:** gefühlsbetonte, auf Innerlichkeit zielende literarische Richtung der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts; der Begriff „empfindsam“ wurde als deutsche Übersetzung des englischen Begriffs „sentimental“ geprägt; deutsche Vertreter: Chr. F. GELLERT, L. HÖLTY, S. GESSNER, J. G. GLEIM.
- Kanon:** *in der Literatur:* Verzeichnis oder Sammlung mustergültiger und verbindlicher literarischer Texte; bestimmte vor allem in der Schullektüre – nicht zuletzt aufgrund weltanschaulicher Vorentscheidungen – die Auswahl des zu Lesenden. Kanonbildung ist heute umstritten.
- Literaturdidaktik:** Theorie des Literaturunterrichts; untersucht die Bedingungen, unter denen Literatur in der Schule gelehrt und gelernt wird; befaßt sich mit der Formulierung entsprechender Lernziele und Methoden.
- Publizistik:** Lehre vom öffentlichen Austausch von Informationen und ihrer Vermittlung an das Publikum; heute vor allem auf Zeitungs- und Medienkunde ausgerichteter Wissenschaftszweig.
- Sensibilität:** *in der Physiologie:* Fähigkeit, Reize über das Nervensystem an die Großhirnrinde weiterzuleiten; *allgemein:* Empfänglichkeit für differenzierte zwischenmenschliche und ästhetische Wahrnehmungen.
- Zweckrationalität:** rationales, d.h. vernunftgeleitetes Verhalten, das die für bestimmte Zwecke günstigsten Mittel sucht. Zweckrationalität kennzeichnet vor allem das naturwissenschaftlich-technische Verhalten gegenüber der Natur und, in modernen Gesellschaften, gegenüber politisch-sozialen Steuerungsvorgängen.

Während der 17. Kollegstunde zu bearbeiten

Gliederung der Kollegstunde

1. Verbreitung und/oder Vermittlung von Literatur
2. Exkurs über das Wort „Literatur“
3. Literarische Erziehung in der traditionellen Gesellschaft
4. Der Begriff der Bildung im 18. Jahrhundert und die Institutionen der literarischen Bildung
5. Exkurs über „ästhetische Bildung“
6. Widersprüchliche Bildungsziele im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart
7. Ein Streitgespräch und sein offenes Ende

Arbeitsunterlagen

Zu Punkt 1 der Gliederung: „Verbreitung und/oder Vermittlung von Literatur“

*wenn ich,
ein mann ohne stern,
mit meinen puppen erfriere,
wer schmeißt mir
eine rose zu?*

1

Aus: h. c. ARTMANN: verbarium. Gedichte. Olten/Freiburg 1966, S. 87

KLOPF die
Lichtkeile weg:

2

das schwimmende Wort
hat der Dämmer.

Aus: Paul CELAN: Lichtzwang. Frankfurt 1970, S. 42

Zu Punkt 4 der Gliederung: „Der Begriff der Bildung im 18. Jahrhundert und die Institutionen der literarischen Bildung“

**Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung
sind in unsrer Sprache noch neue Ankömmlinge.
Sie gehdren vor der Hand bloß zur Bücher Sprache.
Der gemelne Hauße versteht sie kaum.**

3

Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern.

Aus: MOSES MENDELSSOHN: Über die Frage: was heißt aufklären? In: Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Hrsg. v. N. HINSKE. Darmstadt 1973, S. 444f.

4

Der Mann von Glück und Stand glaubt nicht mehr, daß er um so viel vornehmer sey, je unwissender er ist; das Frauenzimmer fürchtet und erröthet nicht mehr, bey einem Buche überrascht zu werden; der Kaufmann zweifelt nicht mehr, daß es noch andre vortheilhafte Wissenschaften gebe, als die Kunst zu rechnen; auch der reichere Künstler untersteht sich mehr zu lesen als die Zeitungen.

Diejenigen, welche mit vortrefflichen Werken vertraulich werden, ohne selbst gelehrt zu seyn, empfinden so gar noch mehr Vergnügen aus dem Lesen derselben, als diejenigen, die aus Pflicht und Amtswegen mit den Wissenschaften umgehen. Alles ist für sie um so viel reizender, je neuer es ihnen ist; sie sind des Lichts noch nicht gewohnt, und desto fröhlicher macht sie jeder Stral desselben; sie verlieren sich in schönen Gegenden, ohne auf den dornichten Wegen dahin gekommen zu seyn, durch welche sich die Gelehrten durcharbeiten müssen; sie brauchen nur zu sehen, zu bewundern und zu genießen. Die Seele verschönert sich, und wird durch keine unangenehme Empfindung an ihre neue Verwandlung erinnert; das Gedächtniß bereichert sich ohne Mühe; man lernt denken und reden; der Geschmack wird immer richtiger; und man erstaunt, Einsicht und Witz zu besitzen, ohne studiert zu haben. Die Sitten werden feiner, und der Umgang lehrreicher, heitrer und angenehmer.

Aus: Wolfgang MARTENS: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1971, S. 404f.

5

Ich lernte in den Schulen zu Berlin und Halle – gleich allen meinen Zeitgenossen – nichts als lateinische und griechische Wörter, wunderbar zusammengeknetet in alle Prädikamente einer pedantischen Grammatik. Es ward dekliniert, konjugiert, exponiert, analysiert, phraseologisiert, und wer weiß was noch mehr; auch ward uns die lateinische Prosodie aufgegeben, so daß wir bald wußten, lateinische Verse zu skandieren und, nach der Elle, dergleichen selbst zu verfertigen.

So uninteressant und unbedeutend mir alles auf den vorigen gelehrten Schulen war, so interessant und mannigfaltig erschien mir alles, was ich hier lernte; so daß ich mich schon im ersten Monate vor Freude nicht zu lassen wußte.

Ich erinnere mich noch sehr lebhaft, welchen gewaltigen Eindruck die gigantischen Bilder dieses Gedichts auf meine jugendliche Einbildungskraft machten.

Aus: Chr. Fr. NICOLAI: Über meine gelehrte Bildung. In: Höhe und Krise der Aufklärung. Hrsg. v. M. BEYER-FRÖHLICH. Darmstadt 1970 (Deutsche Literatur in Entwicklungsreihen), S. 22, 26f., 29.

Zu Punkt 5 der Gliederung: „Exkurs über ästhetische Bildung“

6

Auf den Charakter wird bekanntlich durch Verächtigung der Begriffe und durch Reinigung der Gefühle gewirkt. Jenes ist das Geschäft der philosophischen, dieses vorzugsweise der ästhetischen Kultur. Aufklärung der Begriffe kann es allein nicht ausrichten, denn von dem Kopf ist noch ein gar weiter Weg zu dem Herzen, und bei weitem der größere Teil der Menschen wird durch Empfindungen zum Handeln bestimmt.

Aus: Friedrich SCHILLER: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (in einer Reihe von Briefen). In: Fr. SCHILLER: Sämtliche Werke in 20 Bänden. Hrsg. von Otto GÜNTHER, Georg WITKOWSKI u. a. Leipzig 1795. Band 18, S. 129.

Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet.

7

Alle andere Formen der Mitteilung trennen die Gesellschaft, weil sie sich abschließend entweder auf die Privatempfänglichkeit oder auf die Privatfertigkeit der einzelnen Glieder, also auf das Unterscheidende zwischen Menschen und Menschen beziehen; nur die schöne Mitteilung vereinigt die Gesellschaft, weil sie sich auf das Gemeinsame aller bezieht.

Aus: Friedrich SCHILLER: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Sämtliche Werke. Hrsg. v. G. FRICKE u. H. G. GÖPFERT. München 1959, Bd. 5, S. 667.

Zu Punkt 6 der Gliederung: „Widersprüchliche Bildungsziele im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart“

Der Leser kann im literarischen Text — zumindest in vielen Fällen — Elemente seines Wirklichkeitsmodells wiedererkennen; daher ist Kommunikation mit dem literarischen Text möglich; andererseits überschreitet der Text die Erfahrung des Lesers, und darauf beruht die Besonderheit literarischer Kommunikation. Infolge der mangelnden Deckung mit seinen Erfahrungen ist dem Leser ein Auslegungsspielraum gegeben¹³. Indem er diesen Spielraum nutzt, erhöht sich seine geistige Flexibilität, und es verringert sich die Gefahr, daß sich das eigene Wirklichkeitsmodell des Lesers verfestigt; denn Literatur stellt Modelle möglicher Wirklichkeit her, deren Rezeption den Erkenntnishorizont erweitert und das Bewußtsein für die prinzipielle Veränderbarkeit der je konkreten Umwelt wachhält.

8

Aus: Schulreform Nordrhein-Westfalen, Sekundarstufe II. Arbeitsmaterialien und Berichte, Heft 2 II, Gymnasiale Oberstufe Deutsch. Hrsg. vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen. 1973, S. 16.

Nach der 17. Kollegstunde zu bearbeiten

Zusammenfassung der Kollegstunde

Die Kollegstunde ging von der Frage aus, wer Literatur verbreitet. Die Antwort wurde eingeschränkt auf die berufsmäßigen *Vermittler*. Damit stellte sich auch die Frage nach der Art und Weise, wie Literatur in organisierten Bildungsprozessen vermittelt wird.

Zunächst trugen wir einen *Exkurs über den Literaturbegriff* vor. „Literatur“, so hieß es, steht – nach der alten, im lateinischen Wort enthaltenen Bedeutung – für die *Fähigkeit*, wohlgeformte Texte zu schreiben und vorzutragen. Dieser Begriff von Literatur ist demnach an bestimmte Lernvoraussetzungen gebunden. Der heute geläufige Literaturbegriff entstand erst im Laufe des 18. Jahrhunderts – seine Bedeutung blieb bis heute ungenau. Grund für diese Ungenauigkeit ist nicht zuletzt die Weite seines Gegenstandsbereichs; so gehörten von Anfang an zur Literatur die Texte der Philosophie, der Beredsamkeit, der Geschichtsschreibung und der Dichtung. Eine Verengung trat erst mit der Unterscheidung zwischen Poesie und Prosa ein.

Im Anschluß an diesen Exkurs streiften wir kurz die Formen und Zwecke *literarischer Erziehung* in der traditionellen Gesellschaft, um dann überzugehen zum Begriff *literarische Bildung*, wie er im 18. Jahrhundert gebräuchlich wurde. Es sollte deutlich werden, daß das Wort „Bildung“ seit seinem Bedeutungswandel im 18. Jahrhundert aufs engste mit „literarischer Bildung“ verknüpft war. Zwei Ziele dieser Bildung konnten mit den damals geläufigen Begriffen der „Aufklärung“ und der „Kultur“ umschrieben werden; mit dem Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs wurden zugleich zwei unterschiedliche Auffassungen des Literaturunterrichts vorgestellt. Allerdings entstand die Idee literarischer Bildung nicht innerhalb der Schule, sondern eher als Gegenbewegung zu deren konservativen Neigungen. *Aufklärung* bezog sich auf den Verstand, *Kultur* auf die Ausbildung des (ästhetischen) *Empfindungsvermögens*. Beides fand an der Gelehrsamkeit der alten Lateinschule eine Grenze.

Diejenigen Institutionen, die außer der Schule an der Förderung und Verbreitung der neuartigen literarischen Bildung mitwirkten – Familie, Lesegesellschaften, Publizistik –, begründeten eine neue Erfahrung mit Literatur, eine Erfahrung, die sich gerade gegen die Vorschriften der alten literarischen Erziehung sträubte. An dieser Entwicklung nahm allmählich auch die *Schule* teil: Der traditionsbestimmte Kanon verlor an Bedeutung, da veränderte Bildungsziele auch nach neuen Texten verlangten.

Am Beispiel einer autobiographischen Schrift von Christoph Friedrich NICOLAI konnte gezeigt werden, wie der traditionelle und der neue Typus literarischer Erziehung damals aufgefaßt wurden.

Die damals aufkommende Theorie der Literatur vereinigte die neuartige literarische Erfahrung mit einer Theorie ästhetischer Erziehung. Im Exkurs über *ästhetische Bildung* bezogen wir uns auf Friedrich SCHILLER: Auch er ging von den genannten Aufgaben der Bildung, nämlich von Verstandesaufklärung und Kultur der Empfindung, aus, wollte beides aber in Einklang bringen. Seine Bemühungen lebten fort in der *Literaturpädagogik* des 19. Jahrhunderts, erfuhren hier aber eine gewisse Verengung im Sinne der zeitweise vertretenen einseitigen Gefühlskultur. Dieser wurde ein anderes Ideal entgegengehalten: das Ideal der methodisch disziplinierten Textinterpretation.

Beide Ideale sind, wie auch die *Ziele der Aufklärung* und der *Kultivierung der ästhetischen Sensibilität*, bis heute erhalten geblieben. Allerdings wird deren Verbindung nicht selten durch einen politischen Streit über die Normen literarischer Bildung überlagert. Diesen Streit zeigte auch die Kollegstunde auf.

Der folgende *Nachtext* gliedert sich in vier größere Abschnitte: Zunächst werden die wichtigsten Etappen der Geschichte des Begriffs „Literarische Bildung“ seit der Aufklärung vorgestellt (17.1). Danach sollen Möglichkeiten und Grenzen dieses Bildungsanspruchs am Beispiel des Literaturunterrichts verdeutlicht werden (17.2). Eine Diskussion über Probleme literaturpädagogischer Konzeptionen unter den Bedingungen der modernen Gesellschaft schließt sich daran an (17.3). Den Schluß bilden einige Gedanken über „ästhetische Erfahrung“ und die mit diesem Begriff gekennzeichneten Möglichkeiten eines von Sachzwängen und äußerem Problemdruck entlasteten Handelns.

Zum Begriff der „literarischen Bildung“ 17.1.**Zur Geschichte des Bildungsbegriffs** 17.1.1.*Der Bildungsbegriff der Aufklärung* Ansatz 1

Bevor „Bildung“ in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als pädagogischer Begriff neben dem geläufigeren Begriff „Erziehung“ in Gebrauch kam, bezeichnete er *Formgebung* bzw. *Gestaltung* im weitesten Sinne. Frühe Bedeutungsregeln bringen das Wort in die Nähe von „Bild“ und verweisen auf die Beziehung zwischen Muster und Abbild, eine Beziehung, die durch den Vorgang des Gestaltens hergestellt wird. 1784 schrieb Moses MENDELSSOHN:

„Die Worte Aufklärung, Kultur, Bildung sind in unserer Sprache noch neue Ankömmlinge. Sie gehören vor der Hand bloß zur Büchersprache. Der gemeine Haufe versteht sie kaum. [...] Bildung, Kultur und Aufklärung sind Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleißes und der Bemühungen der Menschen, ihren geselligen Zustand zu verbessern.“¹

Kultur ist für MENDELSSOHN mehr auf den Bereich der Psychologie und des Schönen in den Künsten ausgerichtet, während sich Aufklärung auf Vernunftvermögen und Verstandeskkräfte bezieht. Indem Bildung *beides* unter sich faßt, muß – so MENDELSSOHN – auch beides zugleich gefördert werden, wenn eine Verbesserung und Vervollkommnung des menschlichen Zusammenlebens erreicht werden soll.

Herders Bildungsbegriff Ansatz 2

War der aufklärerische Bildungsbegriff noch an die Praxis der Erziehung und des Lernens gebunden, so erfährt er bei HERDER eine starke Ausweitung. HERDER betrachtet in seinen geschichtsphilosophischen Schriften die Gattungsgeschichte des Menschen als einen großen, alles umfassenden Bildungsprozeß. In diesem Prozeß entwickelt die Menschheit alle in ihr angelegten Fähigkeiten. Das Ziel dieses Prozesses sieht HERDER in der Ausbildung allgemeiner *Humanität*, die sich gegen alle Widerstände und Gegensätze in der geschichtlichen Wirklichkeit durchsetzt.

Humboldts Theorie der Bildung Ansatz 3

Auf der Grundlage dieses umfassenden Bildungsbegriffs entwirft Wilhelm von HUMBOLDT eine Theorie der Bildung. In ihren Grundlagen ist diese Theorie mit dem *Emanzipationsgedanken* der Aufklärung eng verbunden. So fordert er, daß der Staat zwar die Mittel zur Organisation der institutionellen Bildungsprozesse bereitstellen soll, in deren Ziele und in deren Ablauf jedoch nirgends eingreift. Erst die *Autonomie der Bildung* ermöglicht nach von HUMBOLDT eine allgemeine und umfassende Herausbildung aller menschlichen Fähigkeiten.

Im Begriff der *Allgemeinbildung* ist uns heute noch diese Idee gegenwärtig. Es war HUMBOLDTS Absicht, durch Bildung jeden einzelnen so weit zu bringen, daß er sich seiner Fähigkeiten und Grenzen selbst bewußt wird. Bildung sollte daher mehr sein als eine bloße Veranstaltung des Staates, durch die gehorsame Untertanen herangebildet werden. HUMBOLDTS Bildungsvorstellung wurde bestimmt von der Idee des selbstbewußten Handelns und der Selbstbestimmung der Menschen.

¹ Moses MENDELSSOHN: Über die Frage: was heißt aufklären? Zit. nach: Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Hrsg. von N. HINSKE. Darmstadt 1973, S. 444f.

Ansatz 4 *Neuere Auffassungen des Bildungsbegriffs*

Im 19. Jahrhundert wird VON HUMBOLDTS Bildungsbegriff von Gymnasiallehrern als Kampfbegriff dem neuen Realismus einer sach- und gegenwartsbezogenen Bildung (= Ausbildung) entgegengesetzt. Bekannt ist diese Bewegung unter dem Namen → *Neuhumanismus*, deren Ziel in der „allgemeinen Bildung des Menschen“ liegt und die sich der spezialisierten Ausbildung bestimmter Fertigkeiten widersetzt.

Der Bildungsbegriff wird im weiteren Verlauf des Jahrhunderts äußerst strittig: bald liegt ein politischer, ein sozialer und ein kulturpessimistischer Bedeutungsgebrauch vor. Gleichwohl hält sich in der Pädagogik, nicht zuletzt in der des gymnasialen Deutschunterrichts, die Idee der Allgemeinbildung.

Die weitere Bedeutungsgeschichte faßt Rudolf VIERHAUS folgendermaßen zusammen:

Die zu ihrer Zeit progressive [fortschrittliche] und bis heute nachwirkende Rezeption des neuhumanistischen Bildungsbegriffs durch den Staat hat ihn auf lange Sicht im institutionalisierten System sozialer Geltung und politischer Macht steril [hier = unfruchtbar] werden lassen. Der emanzipatorische Charakter von „Bildung“ verflüchtigt sich im Bewußtsein derer, die sie „besaßen“, während diejenigen, die sie als Element konkreter Freiheit verstanden, zu Kritikern der bestehenden Verhältnisse wurden. Das hat die Forderung nach Bildungsreform notwendig und permanent [fortdauernd] gemacht, die sich heute als Forderung nach Anerkennung und Realisierung des „Bürgerrechts auf Bildung“ (Ralf Dahrendorf) ausdrückt. Damit ist der Bildungsbegriff, ungeachtet seiner Versachlichung, Entleerung und Entidealisierung, neuerdings wieder stark politisiert worden, und zwar sowohl in der DDR, wo der alte Zusammenhang von Bildung und Arbeiterbewegung tradiert [hier = gepflegt] wird, als auch in der BRD, wo die Forderung einer Bildung für alle als die „soziale Frage des 20. Jahrhunderts“ erkannt ist. Zwar meint der Bildungsbegriff noch immer auch das individuell geprägte, in der Beschäftigung mit Kulturgütern entwickelte Vermögen der wertenden Unterscheidung und der ordnenden Synthese [Zusammenfassung], gleichwohl umfaßt er einen weiten Bereich praktisch-zweckgebundenen Tuns und sozialer Wirklichkeit.²

Danach ist der Gebrauch des Bildungsbegriffs heute zumindest doppeldeutig:

- er bezeichnet einerseits eine soziale *Aufstiegsmöglichkeit*, die in den demokratischen Gesellschaften für jeden Geltung haben soll;
- er steht andererseits für die Forderung nach der Erweiterung technologischen Fachwissens sowie sozialer Verhaltenskontrolle.

Von der Erfüllung beider Forderungen ist das wirtschaftliche Wachstum in den Industriestaaten abhängig. Die beiden genannten Bedeutungen widerstreiten einander, da der „emanzipatorische“ Gehalt sich gegen den mit der zweiten Bedeutung verbundenen Gedanken der ökonomischen Verwertung sträubt.

Aufgabe 1

In welchen Hauptpunkten unterscheiden sich die Bedeutungen des klassischen und des heute gebräuchlichen Bildungsbegriffs?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

² Rudolf VIERHAUS: In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Hrsg. von BRUNNER/CONZE/KOSELLECK, Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 551.

Exkurs: Literatur und Bildung im 18. Jahrhundert**17.1.2.**

Fragen wir nach den Gegenständen der Bildung, die nicht bloß zu verwertbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten verhelfen will, so stoßen wir auf die große Bedeutung, die der Literatur schon früh zugeschrieben wurde. Für viele Autoren des 18. Jahrhunderts fielen Bildung und literarische Bildung zusammen.

Dichtung und staatliche Zensur

Aspekt 1

Bildung, die sich der Literatur als Gegenstand und Mittel der moralischen Vervollkommnung bedient, war im 18. Jahrhundert Sache der schönen Wissenschaften und Künste. Johann Georg SULZER, der eine „*Allgemeine Theorie der Schönen Künste*“ verfaßt hat, stellte unter den literarischen Mitteln die *Poesie* an die Spitze; ihr Auftrag laute: „Erziehung des Menschengeschlechts“. So schreibt er:

„Wenn nach einer alten sehr richtigen Bemerkung das Wort, das aus dem Herzen entstanden ist, wieder in die Herzen dringt, so ist der Dichter ein Meister über die Herzen der Menschen.“³

Diese Meisterschaft bürdet ihm allerdings auch eine moralische *Verantwortung* auf, und SULZER, der kein Vertrauen in die Verantwortungsfreudigkeit der Poeten zu setzen schien, stellte deshalb die schöne Kunst unter die Kontrolle von Religion und Politik.

SULZERS Bemerkung charakterisiert in etwa die Verhältnisse, wie sie im damaligen Deutschland bestanden. Staat und Kirche achteten streng darauf, was in den Bildungsinstitutionen vor sich ging. Die Zensur sorgte dafür, daß Kritik an den Verhältnissen der Zeit nicht die Verbreitung fand, die ihre Verfasser ihr wünschten. Nicht von ungefähr haben manche Schriftsteller in der fiktiven Literatur die Möglichkeit entdeckt, aufklärend zu den Vielen zu sprechen.

Deutung

Dies begann mit dem Drama, das aufgrund seiner Darbietungsform ein breites Publikum erreichte, und gipfelte in den moralischen Romanen, die typische bürgerliche Tugenden nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch zur Belehrung der Leser ins Bild setzten. „Die Gerichtsbarkeit der Bühne“, so formulierte SCHILLER 1784, „fängt an, wo das Gebiet der weltlichen Gesetze sich endigt.“⁴ Damit erhob die dramatische Literatur den Anspruch, frei vom Eingriff der Zensur *Kritik* üben zu können. Denn zu Gericht sitzen bedeutete nichts anderes, als über die Taten der Mächtigen moralische Urteile zu fällen.

Die Rolle der „moralischen Wochenschriften“

Aspekt 2

War in der Epoche der Aufklärung der Nutzen von Literatur noch unmittelbar gegeben, so trifft das in anderer Bedeutung erst recht auf jene Literatur zu, die sich als „Erzieherin des Menschengeschlechts“ verstand. In der Verfechtung eines unmittelbaren Nutzens der Lektüre standen die „Moralischen Wochenschriften“ an erster Stelle.

Wolfgang MARTENS, der dieser publizistischen Gattung eine umfangreiche Untersuchung gewidmet hat, schreibt über den dort zugrunde gelegten *Literaturbegriff*:

„Literatur wird nicht ‚an und für sich‘ betrachtet, nicht unter primär wissenschaftlichen, ästhetischen oder historischen Gesichtspunkten beurteilt – Literatur wird vielmehr fast ausnahmslos als Lektüre gesehen, als Lesestoff mit bestimmten Wirkungen auf den Leser. Mag es sich nun um Werke der geistlichen Literatur oder der nützlichen und der schönen Wissenschaften handeln, stets steht ihre – im weitesten Sinne – gesellschaftliche Funktion dabei im Zentrum des Interesses. Der Leser, und der Nutzen oder Schaden, der ihm aus seiner Lektüre erwachsen könnte, sind in der literarischen „Kritik“ der Wochenschriften fast immer

Grundsatz

³ Johann Georg SULZER: *Allgemeine Theorie der Schönen Künste*, 1. Teil. Leipzig ²1972, S. 620f.

⁴ Friedrich SCHILLER: *Sämtliche Werke*, 5. Bd. München 1959, S. 823.

mitgedacht. Man stellt sich diesen Leser vor – wie er liest, was er liest, unter welchen Umständen und in welcher Absicht er liest.“⁵

Verwirklichung

Galt die Wirkung der Literatur als verbürgt, so war es nur selbstverständlich, wenn sie in den Bereichen des Moralischen und Nützlichen als erstes Bildungsmittel eingesetzt wurde. Die „Moralischen Wochenschriften“ hatten nur nach den Maßstäben des Schicklichen und der größtmöglichen Belehrung zu sichten und auszuwählen. Dabei wurde der Nutzen nicht nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten bemessen. Wir haben in der Kollegstunde aus dem „*Nordischen Aufseher*“ zitiert; dort hieß es, daß man mit Hilfe der literarischen Kultur *denken* und *reden* lerne.⁶ Reden lernen, das hieß, die Fähigkeit zu erwerben, ein reines, wohlgebildetes Deutsch zu sprechen. Diese wesentliche Voraussetzung für jede sinnvolle Teilhabe am literarischen Leben war im 18. Jahrhundert keineswegs selbstverständlich.

Die Wochenschriften hatten nicht nur gegen die lateinische Gelehrtensprache anzutreten, sondern auch gegen jene Anlehnungen an das Französische und Italienische, die in den Gesprächszirkeln der höfischen Gesellschaft ein eigentümliches Kauderwelsch hervorgebracht hatten. Die sprachreinigenden Tendenzen, die durch Empfehlung entsprechender literarischer Muster unterstützt wurden, dürfen nicht als Formalismus mißverstanden werden. Ähnlich wie die Geschmacksbildung sollte auch die Sprachbildung jene neuentdeckte Vernunft üben, die im bürgerlichen Leben der höfischen Lebenshaltung entgegengesetzt wurde. Vernunft war der Motor des Fortschritts. Denken *und* reden lernen wurde daher als Einheit betrachtet, eine Einheit, in der die Vernunft sowohl die Wahl dessen bestimmte, was nützlich war, wie die Wahl dessen, was sich gemäß den Wertmaßstäben des bürgerlichen Lebens ziemte: Die von ihrer Wirkung her beurteilte Literatur hatte sich dieser Vernunft zu fügen, wollte sie anerkannt werden. Sie wurde anerkannt, wenn sie

- Wissen vermittelte und
- zur Bewußtwerdung und zum Verständnis der neuen sozialen Normen beitrug.

Traf der erste Gesichtspunkt für die weitverbreitete ökonomische, philosophische und historische Literatur zu, so fiel die Verständigung über Werte und Normen in den Bereich der eigentlich „schönen Literatur“:

– In den moralischen Romanen und Bühnenstücken wurde über Tugend nicht diskutiert, sondern tugend- und lasterhaftes Handeln wurde im *Vollzug* dargestellt und auf solche Weise dem Leser oder Zuschauer zur Beurteilung und Erörterung vor Augen geführt.

– Ging es darum, die Vernunft an Zielen wie Klarheit und Folgerichtigkeit auszurichten, so bot sich als Trainingsfeld ebenfalls eine entsprechende Literatur an.

Denn es war eine ausgemachte Sache, daß – ganz im Sinne der Einheit von Denken und Reden – Stilbildung und Denkschulung aufs engste zusammengehörten. „Verstand“, „Geschmack“ und „Gefühl“ sollten daher in der gleichen Weise im Umgang mit der schönen Literatur entwickelt und ausgebildet werden.

Aufgabe 2

Welches waren die wichtigsten Ziele der literarischen Erziehung zur Zeit der Aufklärung?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5 Wolfgang MARTENS: Die Botschaft der Tugend. Die Aufklärung im Spiegel der deutschen Moralischen Wochenschriften. Stuttgart 1969, S. 520f.

6 Wolfgang MARTENS, a. a. O., S. 404f.

Von der literarischen Erziehung zur ästhetischen Bildung

17.1.3.

Nachahmung und Regelpoetik

17.1.3.1.

Unsere knappe Darstellung bezog sich bisher vor allem auf die in den „Moralischen Wochenschriften“ niedergelegte Auffassung von Literatur und erzieherischer Wirkung. Die Befunde lassen sich insofern verallgemeinern, als sie mit manchen Funktionen des zeitgenössischen *Sprach- und Lektüreunterrichts* übereinstimmen.⁷ So wurde die deutschsprachige Literatur für folgende Zwecke eingesetzt:

Funktionenkatalog

- zur Schulung der Muttersprache,
- als Mittel der Stilbildung,
- zur moralischen Erziehung,
- als Mittel der Denkschulung.

Die Literatur wurde mithin nicht als eigenständige Form der Weltaneignung betrachtet, sondern war ein Mittel zur Erreichung bestimmter *Zwecke*. Im Gymnasialunterricht war diese Auffassung bis ins 19. Jahrhundert hinein vorherrschend: →*Rhetorik*, →*Stilistik* und →*Poetik* waren zweckgebundene Disziplinen, und die literarischen Muster (selbst die Schriften der Klassiker) wurden methodisch, d.h. nach den in den genannten Disziplinen herrschenden Regeln, gegliedert, übersetzt und interpretiert.⁸

Strukturprinzip 1

Betrachtet man den Literaturunterricht unter dem Gesichtspunkt der literarischen Produktivität, so bildeten die Fächer Poetik und Stilistik den herausragenden Gegenstand. Hier galt im Sinne der Aufklärungsästhetik noch das *Nachahmungsprinzip*. Die kanonischen Werke der literarischen Überlieferung, insbesondere die der Antike, wurden nicht um ihrer selbst willen, sondern als *nachahmenswerte Muster* für poetische Form wie Stil gelesen. Auch hier galt, was oben bereits für die Wochenschriften festgestellt wurde: Literatur wurde um ihres praktischen Nutzens willen geschätzt und gelesen.

Strukturprinzip 2

Autonomie der Literatur

17.1.3.2.

Im literarischen Leben des 18. Jahrhunderts trat mit dem *Sturm und Drang* ein auffallender Wandel ein. Das Nachahmungsprinzip wurde hinweggefegt, neue Muster an die Stelle der alten gesetzt und vor allem eine neue Art der Betrachtung von Kunst und Literatur propagiert.

Neuansatz

Auch die Schulbildung konnte sich diesem Wandel nicht länger entziehen. Karl Philipp MORITZ hat in seiner Rolle als Gymnasiallehrer und Professor der Stilistik in den „*Vorlesungen über den Styl oder praktische Anweisung zu einer guten Schreibart*“ (1793) von der Ablehnung des Nachahmungsprinzips einen Zugang zu einer hermeneutischen Form des Textstudiums gefunden. Es heißt in den „*Vorlesungen*“:

Aspekt 1

„Das eigentliche beobachtende Studium der Werke des Geistes, und das Eindringen in ihre inneren Vollkommenheiten ist auf keine Weise unzweckmäßig, gesetzt daß man auch nie ähnliche Versuche wagen sollte: denn in dem geringsten Aufsätze, den man entwirft, wird sich der Nutzen davon zeigen, weil durch die Aufmerksamkeit auf das Eigentümliche in den fremden Werken die Nachahmungssucht immer mehr verdrängt wird, und das Eigentümliche in unserer eigenen Vorstellungsart allmählich sich entwickeln kann, wodurch erst der Ausdruck sein Gepräge erhält, und der Stil sich bildet.“⁹

⁷ Zum Folgenden vgl. H. J. FRANK: *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München 1973.

⁸ G. JÄGER: *Der Deutschunterricht auf Gymnasien 1780–1850*. In: DVjs 47 (1973), S. 120–147.

⁹ Karl Philipp MORITZ: *Schriften zur Ästhetik und Poetik*. Hrsg. von H. J. SCHRIMPF. Tübingen 1962, S. 271.

Stilbildung ist Bildung eines unverwechselbaren, in seiner Eigentümlichkeit besonderen und individuellen Geistes. Dieser Geist wächst nicht an der Nachahmung vorgegebener literarischer Muster, sondern dadurch, daß er die *innere Form* poetischer Werke wahrzunehmen sucht. Die innere Form ist der besondere geistige Zusammenhalt, nicht aber die bloß äußerliche Regelmäßigkeit des Aufbaus. Indem der Schüler der Stilistik in diese innere Form – mit den Werken kommunizierend – eindringt, lernt er auch das Eigentümliche seiner eigenen Stil- und Geistesart kennen. Darauf aber kommt es MORITZ an: der Schüler soll seine eigene Besonderheit in einem individuellen Stil zum Ausdruck bringen können.

MORITZ' Bemerkung aus den Vorlesungen steht nicht vereinzelt da, sie läßt sich vielmehr ergänzen durch Grundsätze der Kunstbetrachtung; diese verraten eine andere Form der ästhetischen Erfahrung, als sie bisher am Beispiel der aufklärerischen Regelpoetik dargestellt wurde. Die neue Aufgabe der Textinterpretation faßt Peter SZONDI folgendermaßen zusammen:

MORITZ „erkennt, daß jede Beschreibung Gefahr läuft, sich an die Stelle ihres Gegenstandes setzen zu wollen, und wichtiger noch: daß die Aufgabe der Interpretation nicht bloß analytischer, sondern auch synthetischer [hier: zusammenhangschaffender] Natur ist, daß sie sich nicht in Einzelbeobachtungen erschöpfen darf, sondern den inneren Strukturzusammenhang des Kunstwerks einsichtig machen muß, ohne den es kein Werk der Kunst wäre.“¹⁰

Für diese neue Einsicht steht der knappe Satz:

„Wir bedürfen des Schönen nicht so sehr, um dadurch ergötzt zu werden, als das Schöne unsrer bedarf, um erkannt zu werden.“¹¹

Aspekt 2

Dieser Selbstgenügsamkeit des Schönen am Kunstwerk entspricht dessen *Autonomie* [Freiheit von Zwecken]. Damit soll gesagt sein, daß Kunst nunmehr als eine eigengesetzliche Welt erscheint, deren Gehalt durch die Leistungen der Morallehre und der Psychologie nicht ausgeschöpft werden kann und die daher von diesen abgegrenzt wird.

In diesem Punkt berührt sich die Theorie des Schönen von MORITZ mit der ästhetischen Theorie von SCHILLER, über die in der Kollegstunde kurz gesprochen wurde. Dort haben wir anhand einiger Abschnitte aus den „*Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen*“ die Eigentümlichkeit der Poesie, wie SCHILLER sie verstand, erläutert. Er ging insofern weiter als MORITZ, als er das Ästhetische nicht nur am Kunstwerk festmachte. Zur Grundlage seiner Überlegungen machte er einen besonderen *Spielraum der ästhetischen Erfahrung*, der – von Politik und Moral unabhängig – eigene Gesetze aufweist.

17.1.3.3.

Zur Theorie des Ästhetischen in der Philosophie von Kant und Hegel

Problem-
erweiterung

Um den Umfang der Revolution des Ästhetischen ermessen zu können – die in dem Konzept der Autonomie von Kunst und Literatur ihren Höhepunkt hatte –, sei noch ein kurzer Blick auf die systematischen Ansätze KANTS und HEGELS geworfen.

Position 1

MORITZ weist uns auf KANTS Auffassungen vom „interesselosen Wohlgefallen“ und von der „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ hin, die dieser für die Kunsterfahrung festgestellt hatte. In der „*Kritik der Urteilskraft*“ erwähnt KANT die eigenartige Weise, mit der Kunstwerke wahrgenommen und beurteilt werden: sie fordern den Kunstbetrachter dazu heraus, sich anderen mitzuteilen, ja sie fordern eine „allgemeine Mitteilung“.¹²

10 Peter SZONDI: Poetik und Geschichtsphilosophie. Bd. I: Antike und Moderne in der Ästhetik der Goethezeit. Frankfurt 1974, S. 88f.

11 Karl Philipp MORITZ, zit. nach Peter SZONDI, a. a. O., S. 97f.

12 Zu dieser Interpretation vgl. Hans Robert JAUSS: Negativität und Identifikation. Versuch zur Theorie der ästhetischen Erfahrung. In: Positionen der Negativität. Hrsg. von H. WEINRICH (Poetik und Hermeneutik VI). München 1975, S. 336ff.

Diese allgemeine Mitteilung kann als eine bestimmte Form der kommunikativen Verständigung gedeutet werden; sie unterscheidet sich jedoch von vergleichbaren anderen Formen der Verständigung: denn ihre Botschaft beinhaltet nur das Subjekthafte, Individuelle, Besondere des Kommunikationspartners, der sich mit dem Kunstwerk auseinandersetzt. Was das Kunstwerk für sich selbst sein soll, nämlich etwas individuell Unverwechselbares, das hätte nach dieser Interpretation also auch für die Kunstrezipienten selbst zu gelten: sie bestehen in diesem Kommunikationsprozeß mit und über Kunst auf nichts anderem als auf der Anerkennung ihrer Besonderheit.

Unser vierter Zeuge für den Autonomisierungsprozeß der Kunst – neben MORITZ, SCHILLER, KANT – ist HEGEL. (Wir können seine Ästhetik hier ebensowenig in ihrem ganzen Umfang skizzieren wie die Theorien der anderen hier zitierten Autoren.) Als ein Argument, das in den erörterten Zusammenhang gehört, möchten wir HEGELS Trennung von *Poesie* und *Prosa* nennen. Damit sind wir wieder bei der Literatur; denn Poesie und Prosa waren ja früher schon aufgrund bestimmter formaler Eigenschaften als Literaturarten begriffen worden.

Position 2

Das Neue an HEGELS Begriffsbestimmung liegt in der Verbindung des Poetischen und des Prosaischen mit bestimmten *Formen des Bewußtseins*. Nicht aufgrund ihrer äußerlichen Form werden Werke der einen oder anderen Art dem einen oder anderen Erfahrungsbereich zugeordnet, sondern die poetische und die prosaische „Anschauungsweise“ der Künstler bringen je eigene Darstellungsformen hervor. Die *poetische Anschauungsform* läßt sich so charakterisieren: „Nicht die Sache und deren praktische Existenz, sondern das Bilden und Reden ist der Zweck der Poesie. Sie hat begonnen, als der Mensch es unternahm, *sich* auszusprechen.“¹³

Anders ist das „*prosaische Bewußtsein*“ zu sehen: Es organisiert die Welt einerseits nach den Grundsätzen von Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, und macht sie auf diese Weise verfügbar; andererseits sieht es nur die Oberfläche der Erscheinungen, das Äußerliche an ihnen, nicht aber ihre innere Form und Bedeutung.

Es ist deutlich, daß HEGEL die Poesie der Prosa überordnet, zumal sie eine gewisse Verwandtschaft mit dem philosophischen Denken hat; sie dringe, auf ihre eigene Weise, ebenfalls auf die *Wahrheit* der Dinge. HEGEL beharrt mit dieser Bestimmung auf der Formgebung der Sache bzw. des Inhalts durch die poetische Rede. Indem er den Ursprung der Poesie mit dem Sichselbstaussprechen des Menschen ineinsetzt, bewegt er sich zwar in ähnlichen Bahnen wie die anderen von uns zitierten Theoretiker – aber er radikalisiert diese Positionen, verschärft er doch den Gegensatz zur Prosa (die er als praktisch und theoretisch auffaßt): Poesie ist die Literatur „an und für sich“, für die es, wie wir sahen, in der Regelpoetik der Aufklärung noch keinen Ort gab. Sie diente dort noch bestimmten Zwecken und Wirkungen, die nun an die prosaische Spielart der Literatur verwiesen werden.

Zusammenfassung

17.1.4.

Der Unterschied zwischen zwei Arten von Literatur – Poesie und Prosa – erleichtert uns die Anknüpfung an das Problem der literarischen Bildung. MORITZ, SCHILLER, KANT und HEGEL machen uns auf die verschiedenen Gesichtspunkte aufmerksam, die beim Übergang von einem zweck- und wirkungsbezogenen zu einem zweckfreien, autonomen Literaturbegriff zu beachten sind. Diese Gesichtspunkte lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

¹³ G. W. F. HEGEL: Ästhetik. Hrsg. v. F. BASSENGE, Bd. II. Frankfurt (o. J.), S. 340.

Poesie als Bildungsgegenstand im Literaturunterricht**17.2.**

Wir haben die Begriffe des Ästhetischen und des Poetischen in ihrer Entstehung kurz dargestellt, um den Hintergrund zu skizzieren, vor dem die Idee der literarischen Bildung in ihrem genauen Sinn sich entfalten konnte.

Schauplatz dieser Entfaltung war nicht nur die literarästhetische Diskussion, sondern bald auch die *Literaturpädagogik*. Diese reagierte auf den neuen Begriff mit einiger Verspätung, machte ihn sich dann aber ganz zu eigen. So läßt sich beobachten, wie der Literaturunterricht im Laufe des 19. Jahrhunderts die praktischen Zwecke der rhetorischen Stilbildung, der moralischen Erziehung und der Denkschulung zurückdrängt; statt dessen stellt er sich in den Dienst der ästhetischen Bildung.

Anwendung

Den Spuren der ästhetischen Bildungsidee ist H. J. FRANK in seinem Buch über die Geschichte des Deutschunterrichts nachgegangen.¹⁴ Er zeigt,

Veranschaulichung

- wie der Lektürekanon umgestaltet wurde,
- wie die nationalsprachlichen Dichter an die Stelle der antiken Klassiker traten,
- wie der regelpoetische, an Gattungsgrenzen orientierte Unterricht nach und nach literaturgeschichtliche Grundsätze in sich aufnahm.

Erst unter der Voraussetzung eines an Ästhetik und Geschichte ausgerichteten Literaturverständnisses konnte eine *eigene* Interpretationslehre für poetische Texte entwickelt werden und Eingang in den Literaturunterricht aller Schularten finden. In den ersten beiden Jahrzehnten des neuen Jahrhunderts wird die Epochenbildung der deutschen Literaturgeschichte zu einem Gegenstand sowohl der Lesebücher wie der Prüfungsordnungen des Gymnasialunterrichts. Im Zuge dieser Neuorientierung wurden die Werke GOETHEs und SCHILLERs bald zu jenen klassischen Gipfelpunkten der Poesie, auf die sich die Bildungsgeschichte der deutschen Literatur hinbewegte. Um diesen Gipfel kam kein Schüler mehr herum.

Die Verzerrung dieser Bildungsidee führte in der Literaturpädagogik schon früh zu einem *Kult des Irrationalen*, der auch den ursprünglich ästhetischen Gehalt in Mißkredit brachte. So leitete der Schulpädagoge Philipp WACKERNAGEL aus der Sonderstellung der Poesie auch eine Sonderstellung des Deutschlehrers ab: „Das Amt eines deutschen Sprachlehrers ist ein königliches, ein hohepriesterliches Amt.“¹⁵ In verhängnisvoller Weise behauptete sich die in diesem Satz zum Ausdruck kommende Berufsüberschätzung des Deutschlehrers bis in die Nachkriegszeit.¹⁶

Historische oder ästhetische Bildung?**17.2.1.**

Es scheint zu den notwendigen Voraussetzungen der Nationalstaatenbildung zu gehören, die nationale Kultur aufzuwerten. Auch im Deutschland des 19. Jahrhunderts war das nicht anders. Im Literaturunterricht machte sich bald die Überzeugung breit, daß der verstärkte Umgang mit deutscher Sprache und Literatur (häufig wurden beide gleichgesetzt) zur patriotischen Nationalerziehung beitrage. Man blickte selbstbewußt auf die eigenen kulturellen Leistungen zurück und gab den Schöpfern der nationalen Literatursprache Vorrang vor den Leistungen der übernationalen europäischen Kultur.

Phänomen

Volkserziehung und Aufklärung waren schon Ende des 18. Jahrhunderts mit der muttersprachlichen Bildung verbunden worden. Im 19. Jahrhundert bot die Entdeckung des deutschen Mittelalters und der deutschen Volkspoesie Gelegenheit, weitere historische und soziale Räume der nationalen Kultur in den Literaturunterricht miteinzubeziehen, um so die Würde und Überlegenheit der deutschen Kultur zu belegen. Die Ziele der ästhetischen Bildung wurden allmählich durch eine stärkere politische Akzentsetzung verdrängt. Literarische und historische Bildung waren dazu da, die Schüler in die nationale Überlieferung einzurücken und dadurch bei ihnen ein Bewußtsein der nationalen Identität auszubilden.

Hintergrund

14 H. J. FRANK: Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945. München 1973.

15 Zitiert nach H. J. FRANK, a. a. O., S. 299.

16 H. J. FRANK, a. a. O., S. 924.

- Konsequenz

Die Literaturgeschichtsschreibung der Romantiker war zwar zunächst übernational ausgerichtet, doch unter dem Eindruck der nationalen Bildungsvorstellung wurde sie dann aufs Deutsche beschränkt. Es entstand jener enge Begriff der „deutschen“ Literatur und der „deutschen“ Wissenschaft, der erst nach dem Zweiten Weltkrieg einer scharfen Kritik unterworfen wurde. Mit dem falschen Patriotismus der Hochschul- und Schulgermanistik verband sich zudem eine falsche Romantik, die in Poesie und „volkstümlicher“ Literatur Fluchträume für den → *Kulturpessimismus* einrichtete. Dem nationalen Vorurteil entsprach so eine Lehre vom Wahren, Schönen, Guten in der Poesie (die bald zu den sozialen und politischen Ereignissen des 19. und 20. Jahrhunderts in einen wachsenden Gegensatz geraten sollte).¹⁷
- Zwischenergebnis

Allgemein läßt sich sagen: Die Historisierung und die damit einhergehende Epocheneinteilung der Literatur brachten Ordnung in die Vergangenheit und begünstigten Wertungen, deren Maßstäbe zunächst an den Werken der Klassiker entwickelt wurden. Zugleich beeinträchtigte aber das aufkommende Bewußtsein von der Geschichtlichkeit aller kulturellen Leistungen auch deren Größe und ließ ihre Beziehung zur Gegenwart problematisch erscheinen.
- Weiterentwicklung

1929 schrieb der Pädagoge Walter SCHÖNBRUNN: „Eine Götterdämmerung bricht über unsere liebsten Dichtwerke herein.“¹⁸ Er umschrieb mit dieser Metapher den Wirklichkeitsverlust der klassischen Dichtung, den diese in der Schule inzwischen erlitten hatte. Der alte Kanon war besonders im Gymnasium starr weitergeschleppt und mit den hergebrachten Mitteln immer wieder umgewälzt worden; dem entsprach eine träge und passive Schülereinstellung. SCHÖNBRUNN macht in seiner kritischen Untersuchung dieser Verhältnisse auf die neuen Erfordernisse einer demokratischen Erziehung und eines angemessenen Umgangs mit den längst bestimmend gewordenen Massenmedien aufmerksam. Die literarische Bildung sollte nach seiner Meinung vom überlieferten Kanon und von der alten Art verklärender Dichtungsbetrachtung Abschied nehmen. „An Stelle der ästhetischen Betrachtung“, so lautete eine seiner Forderungen, „tritt die soziologische, die dann ihrerseits wieder erst zuletzt in tiefere Erfassung auch der ästhetischen Form mündet.“¹⁹

SCHÖNBRUNNS Vorstellungen schließen die Reihe der hier vorgestellten historischen Muster literarischer Bildung ab und führen zu einer Auffassung, die uns zwar heute vertraut, aber keineswegs allgemein akzeptiert ist.

Aufgabe 4

Nennen Sie einige der Gründe, die zum Verfall der Idee ästhetischer Bildung beitragen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17 Vgl. dazu: F. GRESS: Germanistik und Politik. Kritische Beiträge zur Geschichte einer nationalen Wissenschaft. Bad Cannstatt 1971 (problemata).

18 Zitiert nach H. J. FRANK, a. a. O., S. 730.

19 Zitiert nach H. J. FRANK, a. a. O., S. 733.

Heteronome Bestimmungen literarischer Bildung

17.2.2.

Wir haben den knappen Abriß über die Geschichte des Literaturunterrichts im Fach Deutsch nicht unternommen, um eine zusammenhängende und lückenlose geschichtliche Entwicklung zu belegen. Es ging vielmehr darum, die verschiedenen Zielvorstellungen, die in historischer Ausprägung bis heute vorliegen, als eine Reihe unterschiedlicher Handlungsmuster zu kennzeichnen. Ihre Bedeutung für das Selbstverständnis gegenwärtiger literarischer Bildung liegt darin, daß sich keine der historischen Positionen völlig überlebt hat. Sowohl die *ästhetische*, die *historische* wie die *soziologische* Behandlung von Literatur finden heute in der wissenschaftlichen Literaturpädagogik Berücksichtigung. Wir müssen daher davon ausgehen, daß *ästhetische*, *historische* und *soziologische* Komponenten im literarischen Gegenstand selbst angelegt sind und durch entsprechende Analyseverfahren aufgezeigt werden können.

Weiterführung

In der Tat scheinen die verschiedenen von uns benannten Zielvorstellungen selbst wiederum nur Reaktionen auf bestimmte Entwicklungen innerhalb der *literarischen Produktion* zu sein:

- So entspricht den Bildungszielen der *ästhetischen Erziehung* eine Theorie der Kunst, die das autonom gesetzte Werk definiert, kommentiert und beschreibt. Die Texte der romantischen Erzählkunst mit ihrer besonderen Künstlerproblematik sind hierfür Beispiele.
- Dem Ziel einer *historisch-nationalen Bildung durch Literatur* entspricht nicht nur die politische Dichtung der Revolutionsjahre, sondern auch die Übernahme historischer Themen im historischen Roman, in die Geschichtsnovelle, in das Geschichtsdrama usw. Auch die Einsicht in die gesellschaftliche Bedingtheit von Literatur wird vorbereitet durch die soziale Thematik im Roman und Drama der zweiten Jahrhunderthälfte.

Der so angedeutete Themenwandel in der Literatur erzwingt selbstverständlich auch einen inneren Formwandel. Peter SZONDI hat das etwa für das *moderne Drama* nachgewiesen.²⁰ Dieser Wandel der Formen und Themen verändert aber nicht nur die Perspektive der Rezeption; er fordert auch die analytische und verstehende Interpretation dazu heraus, Begriffe zu entwickeln, die den neuen Sachverhalten gerecht werden.

Konsequenzen

Wenn wir diese Zusammenhänge auf einer Ebene der Lernprozesse beschreiben, der eine literarische Bildung ohne ideologischen Auftrag zugrunde liegt, dann leuchtet ein: der skizzierte Wandel muß auch entsprechende Veränderungen in den Lernmethoden hervorrufen.

Allerdings müssen wir davon ausgehen, daß Staat und Gesellschaft seit Einführung der öffentlichen Schulpflicht eine politische *Kontrolle* über die Ziele des organisierten Lernens ausüben. Kontrolle meint hier im politischen Meinungsbildungsprozeß: bestimmte sozialpolitische und weltanschauliche Zielvorstellungen durchsetzen.

Problemlage

Daraus entsteht notwendigerweise ein öffentlicher *Konflikt*, wie es beispielsweise an der heftigen Diskussion um die Hessischen Rahmenrichtlinien abzulesen war. Dieser Konflikt hat sich schon seit den 50er Jahren verschärft, da seitdem alle Fragen der Bildung und der Ausbildung vor dem Hintergrund des ökonomischen, technologischen und sozialen Wandels gesehen werden. Dabei ist, nach den Erfahrungen der letzten Jahre, die soziale Problematik immer stärker in den Vordergrund gerückt.

Ablesen läßt sich das unter anderem an den unterschiedlichen, manchmal einander ausschließenden Formulierungen literaturdidaktischer *Lernziele*. In einer vor

²⁰ Peter SZONDI: Theorie des modernen Dramas. Frankfurt 1963 (edition suhrkamp, Bd. 27).

kurzem erschienenen Zusammenfassung werden die unterschiedlichen Ansätze folgendermaßen gekennzeichnet:

- literaturästhetischer Ansatz
- technokratischer Ansatz
- kompensatorischer Ansatz²¹

Die beiden zuletzt genannten Ansätze sind schon in der Wortwahl als literaturpolitisch zu erkennen. Alle drei indessen weichen sowohl in der Lehrmethode wie in der Zusammenstellung des Lektürekansons voneinander ab:

- Der *literaturästhetische Ansatz* ist traditionell und vorwiegend auf poetische Texte bezogen.
- Der *technokratische Ansatz* möchte Informationen über die gesellschaftliche Praxis vermitteln und bevorzugt Sachtexte.
- Der *kompensatorische Ansatz* möchte die Einseitigkeit der beiden anderen vermeiden und beschränkt sich auf die Ausbildung der Lesefähigkeit: Literatur umfaßt hier alle Arten von Texten, der Kanon wird überflüssig.

Diese so unterschiedlichen Ansätze sind auf die *Theorie* des Literaturunterrichts beschränkt. Wie es in der *Unterrichtspraxis* aussieht, steht auf einem anderen Blatt. Die Praxis ist nämlich abhängig von sachlichen und personellen Bedingungen, die die Unterrichtstheorie bis zu einem gewissen Grad vernachlässigen kann. Sie ist darüber hinaus abhängig von den bildungspolitischen Entscheidungen der Kultusverwaltungen, die sich wiederum in den Lehrplanvorschriften niederschlagen. Diese bieten aber ein bildungspolitisch so uneinheitliches Bild, daß es in der Tat „gegenwärtig unmöglich sein [dürfte], ein →*literaturdidaktisches Curriculum* zu entwickeln, das Aussicht hätte, auch nur innerhalb eines einzelnen Bundeslandes ungeteilte Zustimmung zu erhalten.“²²

17.3. Über Ziele und Grenzen der organisierten literarischen Bildung

Problematik

Für die Zwecke dieser Studieneinheit mag es genügen, auf die *politischen* Bedingungen der Lernzielfindung für die literarische Bildung bloß hinzuweisen. In der wissenschaftlichen Diskussion über literaturpädagogische Ziele und Methoden werden diese Bedingungen in gebührender Weise berücksichtigt; immerhin hängt von ihnen nicht nur die Gegenstandsbreite der organisierten literarischen Bildung ab, sondern auch deren eigentlicher Zweck: Es ist beispielsweise ein Unterschied, ob die Texte nach Maßgabe ihres kulturellen Wertes oder nach dem Gesichtspunkt ihrer gesellschaftlichen Funktion ausgewählt und gelesen werden.

Veranschaulichung

Eines der Hauptziele eines „Kritischen Deutschunterrichts“ der letzten Jahre war die *Emanzipation*. Darunter verstand man in den meisten Fällen, unabhängig zu denken und zu handeln: In einem gut aufklärerischen Sinne soll der Schüler „mündig“ werden, d. h. frei von ungerechtfertigter geistiger und politischer Bevormundung. Dazu bedarf es besonderer kritischer Fähigkeiten, die u. a. auch im Literaturunterricht zu erwerben sind. Diese Vorstellung geht von folgenden Voraussetzungen aus:

- Literatur ist ideologisch;
- Literatur enthält utopische Lebensentwürfe;
- Literatur ist Widerspiegelung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Diesen drei Voraussetzungen entsprechen die Verfahren, die im Umgang mit literarischen Texten eingeübt werden sollen:

- Rezeption als Ideologiekritik;
- Rezeption als Identifikation mit utopischen Idealen;
- Rezeption als Erkenntnis der Gesellschaftsgeschichte.

21 J. HEIN: Positionen der Literaturdidaktik. In: Fachdidaktik Deutsch, hrsg. von B. SOWINSKI. Köln/Wien 1975, S. 212.

22 W. SCHEMME: Curriculumprobleme des Literaturunterrichts. In: Fachdidaktik Deutsch, a. a. O., S. 216.

Was wir getrennt aufzählen, ist in vielen didaktischen Vorstellungen miteinander verbunden, da sowohl der ideologische wie der utopische Gehalt der Literatur als *ein* Merkmal ihrer grundsätzlich mehrdeutigen Funktion angesehen wird. Im „kritischen“ Literaturunterricht soll diese Mehrdeutigkeit dazu dienen, das rezeptive Verhalten des Schülers in eine gesellschaftskritische Haltung umzuformen. Diese Haltung hat durchaus eine praktische Bedeutung, da die Fähigkeiten des Verstehens, der Kritik und der schöpferischen Erfahrungserweiterung zu alternativen Handlungsentwürfen führen sollen.

Der funktionale Ansatz

17.3.1.

Der Weg von der Einstellungsänderung zur bestimmten Handlungsweise gehört aber zu den schwierigsten Kapiteln literarischer Bildung. Denn fiktionale und ästhetisch vielschichtige Texte sind an soziale Erwartungen gebunden, die sich in besonderer Weise von solchen Formen gesellschaftlicher Kommunikation unterscheiden, die als Elemente bestimmter Handlungssituationen dienen. Es ist unsere Absicht, wenigstens andeutungsweise die Form der Erfahrung darzustellen, die noch *vor* allen organisatorischen und bildungspolitischen Entscheidungen im Umgang mit Literatur entsteht.

Weiterführung

Wir wollen uns zunächst kurz mit dem *funktionalen Ansatz* beschäftigen, der in den letzten Jahren in den Vordergrund gerückt ist. Dabei ist zu berücksichtigen, daß die Funktion von Literatur unter zwei Aspekten untersucht werden kann:

- Einmal kann man die Funktion von Literatur lediglich *beschreiben*: wir sprechen von einem deskriptiven [beschreibenden] Zugang.
- Zum anderen kann man die Funktion von literarischen Texten einfach *festlegen* [normieren]: der Text soll in einer bestimmten Weise gelesen bzw. in Gebrauch genommen werden. Gerade der Literaturunterricht bietet Gelegenheit dazu, die Lesart bzw. den Gebrauch von Texten zu bestimmen.

Auf eine Verbindung des deskriptiven mit dem normativen Ansatz hat Ende der sechziger Jahre Malte DAHRENDORF hingewiesen. Ausgangspunkt für seine Überlegungen war das rezeptive Verhalten der Schüler und das pädagogische des die Literatur vermittelnden Lehrers. DAHRENDORF möchte das rezeptive Verhalten nicht auf eine vorentscheidene Norm oder auf einen vorgegebenen Lektürekanon festlegen. Er möchte vielmehr an die Leseerfahrungen der Schüler anknüpfen und sie im Sinne der „Lesemündigkeit“ weiterentwickeln. DAHRENDORFs Thesen lauten:²³

- „(a) Die Beeinflussung des sich im Alltag bewährenden freien Leseverhaltens sollte im Vordergrund aller literarischen Bemühungen stehen.
- (b) Die gesamte Breite der literarischen Wirklichkeit als Spiegel des gesellschaftlichen Lebens und menschlicher Möglichkeiten ist einzubeziehen.
- (c) Verzicht auf eine alternative, die Inhalte gegeneinander ausspielende Didaktik bedeutet zugleich Verzicht auf alternative Gegenüberstellung einander ausschließender Verhaltensweisen dem Schrifttum gegenüber (konsumierendes und literarisches Lesen).
- (d) Aufzubauen ist eine ‚Lesemündigkeit‘ mit den Merkmalen Interesse und Motivation, Initiative, Individualität der Vorlieben und der Auswahl, Kritikfähigkeit, Geschmack, Einsicht in die unterschiedlichen Funktionen der Literaturbereiche, ein gewisses technisches Rüstzeug für den Umgang mit Schrifttum.
- (e) Die Methode ist nicht als Anhängsel der Sache zu betrachten, sondern hat den allgemeinen sowie den speziellen (literarischen) Erziehungszielen zu entsprechen. Das erfordert zum Beispiel den Verzicht des Lehrers auf die Übertragung seines reifen, ein eigenes Studium voraussetzenden Verständnisses literarischer Phänomene auf die Kinder. Die Schüler sollten ermutigt werden, einen eigenen Zugang zum Text zu suchen, auch auf die Gefahr hin, daß sie ihm im streng literaturwissenschaftlichen Sinne nicht gerecht werden. Der Lehrer beschränke sich auf eine taktvolle Ergänzung kindlicher Auffassung durch Mitteilung seiner eigenen. Der Lehrer stelle Texte bereit, rege an zu Fragen. Das Erfragen von Bedeutungen und formalen Kriterien ist künstlich und lähmt die Motivation. Er dränge nicht auf Wertungen im Sinne des literarisch Gebildeten, sondern auf genaue Beobachtung und Beschreibung der Phänomene. Alle vorschreibende Unduldsamkeit, alle auf Verbot, Abwehr und Diskriminierung hinauslaufenden Maßnahmen arbeiten der Intention zuwider, zu einem mündigen Literaturverhalten zu erziehen.“

²³ Malte DAHRENDORF: Literaturdidaktik im Umbruch. Aufsätze zur Literaturdidaktik, Trivilliteratur, Jugendliteratur. Düsseldorf 1975, S. 45 f.

- (f) Der Lehrer gebe seine Rolle als Repräsentant schichtenspezifischen Literaturverhaltens auf und werde zu einem Anwalt aller. Nicht Indolenz ist schuld am Konsum der Unterhaltungsmittel. Er tue das Seine, um eine wirklich freie Leseatmosphäre in seiner Klasse zu schaffen, in der es nicht so sehr darauf ankommt, was gelesen wird, sondern wie es gelesen wird. Seine Klasse sei Abbild des literarischen Marktes mit der Vielfalt seines Angebots und seiner literarischen Umgangsformen. Er vermittele den Kindern die Einsicht, was Literatur am Menschen zu bewirken imstande ist, daß sie aber vor allem den Zweck hat: dem Menschen Vergnügen zu bereiten und ihn zu erweitern, beziehungsweise das eine durch das andere.²⁴

Perspektive

Damit Lehrer sich in der Unterrichtspraxis den Thesen gemäß verhalten können, ist eine Beschreibung des Rezeptionsvorgangs notwendig. Denn nur wenn das Verhalten der Schüler methodisch erforscht und für die Unterrichtspraxis aufbereitet wird, kann der Lehrer auf die jeweilige Situation richtig reagieren. Dieser Aufgabe hat sich in der letzten Zeit die →empirische Rezeptionsforschung angenommen. Wir wollen einige ihrer Ergebnisse aufgreifen, zumal sie besonders für die Lehrbarkeit des Umgangs mit fiktionalen und poetischen Texten von Bedeutung sind.

17.3.2. Empirisches Leseverhalten und „ästhetische Kommunikation“

17.3.2.1. Tatsächliches Leseverhalten

In empirischen literaturwissenschaftlichen Untersuchungen werden funktionsbezogene Forschungen unternommen; sie untersuchen einen bestimmten Text bzw. eine Gruppe von gleichartigen Texten in ihrer Beziehung zu bestimmten soziologisch bestimmbareren Lesergruppen.

In der Literaturpädagogik kann das deskriptive [beschreibende] Verfahren auf das vorfindbare Rezeptionsverhalten angewandt werden. Eine Reihe von Untersuchungen hatte das erste unmittelbare Verhalten von Schülern und Studenten gegenüber ausgewählten Texten zum Gegenstand.²⁴

Im einzelnen weichen die Ergebnisse dieser Studien zwar voneinander ab, doch weisen sie auf eine *rezeptive Grundstruktur* hin, die aus den ersten Äußerungen der lesenden Schüler erschlossen werden kann:

Ergebnis 1



- Fiktionale Texte regen dazu an, den Fiktionsbetrag der Texte versuchsweise zu erweitern: die meisten Leser setzen sich an die Stelle der im Text dargestellten Figuren und erfinden weitere Handlungsmöglichkeiten, die sie aus ihrer Sicht durchspielen.

Die Satzform jener Aussagen, die von den Lesern über den Text gemacht werden, erhärtet diese Befunde: „Ich ... würde an der Stelle von ... so und so handeln ...“ Das „ich“ verweist auf die Identifikation mit der fiktiven Figur, der Konjunktiv auf das Fiktive der assoziierten [hinzuerfundenen] Handlungsweise.

Ergebnis 2



- Was in solchen unmittelbaren Deutungen an der Oberfläche der Rezeption bleibt, das wird in anderen Untersuchungen vertieft, indem der scheinbare Anlaß als Interpretationswiderstand erfahrbar gemacht wird.²⁵ Das geschieht durch eine wiederholte Überprüfung der Leservorstellungen am Informationsgehalt des Textes selbst. Im Literaturunterricht geschieht die Überprüfung mit Hilfe einer Gruppendiskussion. In ihr führt die Auseinandersetzung über die Einzelansichten und

24 Vgl. die bei W. DEHN (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen*, Frankfurt 1974 (FAT 3008), S. 189 ff., abgedruckten Beiträge.

25 Vgl. vor allem die Arbeiten von EGGERT/BERG/RUTSCHKY in: W. DEHN, a.a.O., S. 267 ff. Ferner: Dies.: *Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht*. Köln 1975 (pocket 61). Siehe auch G. TER-NEDDEN: *Interpretation als fiktive Rezeption. Ein Beitrag zur Literaturdidaktischen Kasuistik*. In: *Reproduktion, Rezeption, Kommunikation. Zur Analyse rezeptiven Verhaltens*. Hrsg. von H.-G. SOEFFNER. Kronberg/Ts. 1977.

Meinungen dazu, sich stets aufs neue dem Text, seinem Sachgehalt und seiner Mitteilungsform zuzuwenden. Die Protokolle solcher Gruppendiskussionen über Literatur machen deutlich, daß der Vorgang der Interpretation nie ganz zum Abschluß kommt. Gerade dadurch trägt er dazu bei, über die Erfahrungen mit dem Text auch Erfahrungen mit sich selbst zu machen.

Die ästhetische Einstellung

17.3.2.2.

Wir haben kurz einige Ergebnisse der empirischen Rezeptionsforschung skizziert, um die Forderung zu bekräftigen, daß literarische Bildung mit ästhetischer zu verbinden sei. Die Forschungsergebnisse scheinen nun in der Tat Folgendes zu belegen: Solche fiktionalen Texte, die wir gewöhnlich den „ästhetischen Gegenständen“ zurechnen, regen den Leser an, sich selbst mit seinen besonderen Interessen und Erfahrungen ins Spiel zu bringen (vgl. STE 7). In der ästhetischen Einstellung kommt dieselbe Besonderheit zur Geltung, von der wir weiter oben – im Zusammenhang mit älteren Auffassungen des Ästhetischen – bereits sprachen: ebensowenig wie der literarische Text als ästhetischer Gegenstand sich restlos in strenge Begrifflichkeit übersetzen läßt, ist der Leser festzulegen; er verfügt weder über eine ein für allemal feststehende Erfahrungsmöglichkeit noch über eine entsprechende Sprachhaltung.

Interpretation

Was mit dem Begriff der ästhetischen Erfahrung umschrieben wird, umfaßt die gesamten Verstehensmöglichkeiten der Leser, und mithin auch die Art und Weise, in der sie sich selbst in ihrem Umgang mit Texten verständigen.

Auf diesem Sachverhalt scheint auch die Literaturdidaktik zu beharren, wenn sie davon spricht, daß die organisierte literarische Bildung an den Fähigkeiten zur „Selbstwahrnehmung“, „Selbstbestimmung“, „Selbstreflexion“, „Selbstgewißheit“ zu orientieren sei.²⁶

Umsetzung

Im Unterschied zur traditionellen Ästhetik beziehen sich diese Forderungen nicht mehr auf einen Leser, der den literarischen Text „im stillen Kämmerlein“, d. h. abgetrennt von sozialen Beziehungen, rezipiert, sondern auf einen Leser, der die Texterfahrung mit allgemeiner sozialer Kommunikation verbindet. Dieser Leser bezieht den Text vielmehr auf all die Erfahrungen, die er im täglichen Leben und in der Kommunikation mit anderen Personen gewonnen hat.

Wo literarische Bildung als ästhetische Bildung gefaßt wird, ist das Ästhetische daher nicht mehr allein auf Kunst bezogen, sondern auch auf grundlegende Formen der Wahrnehmung, der sinnlichen Erfahrung, wie sie im *Alltagsleben* vorkommen. Demgegenüber kommt in ausdrücklich der Kunst zugeschriebenen Texten freilich das Ästhetische in besonders verdichteter Weise zum Vorschein; es vermag daher die Wahrnehmungsfähigkeit des Rezipienten in anderer Weise zu beleben als ein beliebiger Anlaß im Alltag. Hinzu kommt, daß das in Literatur dargestellte Fiktionale die Phantasietätigkeit anregt, ohne daß dies für den Rezipienten negative Folgen hat. Man kann wählen, ob man eine spielerische, bewundernde, mitleidende, erschütterte oder befremdete Einstellung einnehmen möchte²⁷ (vgl. STE 7). So machen diese mit unterschiedlichen Freiheitsgraden hervortretenden Erfahrungen deutlich: Literarische Kommunikation erscheint nicht auf eindeutige Interaktionsmuster festgelegt, sondern nimmt eine ziemlich freie Form an.

Wirkung 1

²⁶ Zitate bei I. DEGENHARDT: Tendenzen des „kompensatorischen Literaturunterrichts“. In: Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz. Hrsg. von H. BRACKERT/W. RAITZ. Frankfurt 1974 (edition suhrkamp, Bd. 672), S. 105 ff.

²⁷ Dazu Hans Robert JAUSS: Negativität, a. a. O., S. 317 ff.

| | |
|-----------|---|
| Wirkung 2 | Die Entlastung von unmittelbaren Handlungs- und Sachzwängen erlaubt es, im freien Spiel der Vorstellung an einen erzählenden Text eigene Geschichten anzuschließen. Natürlich bleibt die dem literarischen Text angemessene kommunikative Haltung nicht bei → <i>Assoziationen</i> stehen. Vielmehr wird die Fülle des Assoziierten auf den nach „Erfüllung“ verlangenden Text zurückbezogen. Was die Rezeptionsästhetik als Vororientierung der Sinnbildung durch den Text begreift, ist ja nichts anderes als eine Herausforderung an den Rezipienten, in den Vorgang dieser Sinnbildung einzusteigen. Das geschieht gewöhnlich in der Weise, daß der Leser seine ersten Assoziationen am Text überprüft. |
| Hinweis | Auch die Texttheorie betont die im ästhetisch vielschichtigen Text angelegte Fülle von Bedeutungsgehalten und ihre Aktualisierung in den Vorstellungen der Leser. So bemerkt S. J. SCHMIDT, ästhetische Texte dürften nicht bedeutungsabschließend rezipiert werden. Ihr Thema sei also nicht ihr (möglichst eindeutiger) Bezug, sondern vielmehr ihr Möglichkeits-spielraum, solche Bezüge, und also <i>viele</i> Bedeutungen, zu haben. Hieraus ergeben sich die verschiedenen Bedeutungsrollen, die sie in verschiedenen kommunikativen Handlungsspielen haben können. Die Kennzeichnung ästhetischer Texte als „fiktional“ meint, daß sie ein Signal für den Rezipienten sind, eine bestimmte Einstellung zum Bedeutungsgehalt solcher Texte aufzubringen. Diese Einstellung ist aber nur in der Form ästhetischer Kommunikation durchzuführen: hier wird der Text nicht unter dem Gesichtspunkt <i>eines</i> Bezuges, sondern in der Fülle seiner Bezugsmöglichkeiten rezipiert. ²⁸ |

17.3.3. Minimalziele literarischer Bildung

| | |
|-----------|--|
| Situation | Man könnte allerdings einwenden, daß das Mögliche noch lange nicht die Wirklichkeit organisierter Bildung ausmacht. Denn diese bleibt nach wie vor an bestimmte Handlungsnormen und Zwecke gebunden – seien sie nun von staatlicher Seite gesetzt oder in sozialpolitischen Forderungen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen begründet. Selbst wenn man diese bildungspolitischen Bedingungen organisierter literarischer Bildung von den Gesichtspunkten der didaktischen Zweckmäßigkeit und Lernzielformulierung abhebt, steht eine Antwort auf diese Frage noch aus. |
| Programm | An dieser Stelle lassen sich nur die Mindestforderungen wiederholen, von denen bereits in der Kollegstunde die Rede war. Lernziele, die diese Forderungen beinhalten, sind: <ul style="list-style-type: none"> – Lesemotivation bzw. ästhetische Einstellung, – Lesefähigkeit bzw. hermeneutische Kompetenz. |

Für sie gilt als Bedingung:



Der „literarische Prozeß in der Schule muß so organisiert sein, daß die an ihm Beteiligten wirklich Erfahrungen mit den literarischen Gegenständen machen können.“²⁹

Diese scheinbar selbstverständliche Zwecksetzung wird über ideologischen Richtungskämpfen leicht aus den Augen verloren. Und doch ist der Umgang mit Literatur in der von SCHMIDT als „ästhetische Kommunikation“ gekennzeichneten Weise auf die Verwirklichung der genannten Minimalziele angewiesen. Selbst Normvorstellungen, die sich an überschwinglichen Ideen wie „Gegenkommunikation“ oder „Gegenkultur“ orientieren,³⁰ können von der Ausbildung einer hermeneutischen Kompetenz und der Bereitschaft zu ästhetischer Kommunikation nicht absehen.

28 S. J. SCHMIDT: Fiktionalität als texttheoretische Kategorie. In: Positionen der Negativität. Hrsg. von H. WEINRICH (Poetik und Hermeneutik VI), München 1975, S. 528.

29 EGGERT/BERG/RUTSCHKY: Schüler im Literaturunterricht, a. a. O., S. 141.

30 Vgl. beispielsweise D. KERBS: Thesen zur ästhetischen Erziehung in historisch-politischer Perspektive. In: O. SCHWENCKE: Ästhetische Erziehung und Kommunikation. 1972.

17.4. Aktuelle Bestimmungen ästhetischer Erfahrung

Wir wollen unsere Darstellung mit einer Erweiterung des Diskussionsrahmens abschließen. Diese Erweiterung ist notwendig, um den Begriff der ästhetischen Erfahrung zu verdeutlichen. Bisher hatten wir diesen Begriff aus dem Umkreis klassischer Überlegungen in unsere Erörterung übernommen. Nun wird seine Rolle für die Ziele literarischer Bildung anhand einer wissenschaftlichen Neubestimmung einsichtig zu machen sein.

Ansatz In einem ersten Versuch hat H. R. JAUSS Folgendes vorgeschlagen: Ästhetische Erfahrung sei im Sinne einer direkten Erfahrung mit Gegenständen der Kunst zu verstehen, und nicht als eine Form der theoretischen Reflexion.³¹ JAUSS stützt diesen Vorschlag auf eine Reihe von Beobachtungen; sie beziehen sich auf drei historische Ausprägungen des Verhaltens gegenüber Werken der Kunst: *Produktion*, *Rezeption* und *Kommunikation*.

Überlieferte Leistungen des Ästhetischen wurden durch neue, auch heute noch erwägenswerte Funktionen abgelöst; dieses Moment fällt mit der Emanzipation der Kunst vom Diktat der Tradition zusammen – eine kulturelle Leistung, die wir am Beispiel von MORITZ, KANT, SCHILLER und HEGEL knapp erläutert haben. Die historische Emanzipation ästhetischer Erfahrung wird für die drei genannten Verhaltensweisen wie folgt umschrieben:

Verhaltensweise 1

- *Kunstproduktion (Poesis)*

Die hervorzubringenden Gebilde interessieren nicht mehr als *Mimesis* (abbildende Darstellung) von Gegenständlichem. Der *Prozeß des Hervorbringens* selbst tritt in den Vordergrund und wird sowohl in seiner Unabgeschlossenheit wie in seinem konstruktiven Vollzug interessant.

Verhaltensweise 2

- *Ästhetische Wahrnehmung (Aisthesis)*

War die überlieferte Kunstrezeption ein eher reproduktiver Vorgang, so wird sie nun als „produktive Wahrnehmung“ verstanden. Dem Wiedererkennen von bereits Erkanntem und dem Wiedererinnern von schon gewußtem Ursprünglichem steht in der Moderne die *kritische* und *schöpferische* Leistung der Wahrnehmung gegenüber. „*De-automatisierung*“ und „*Verfremdung*“ sind Schlüsselwörter dieser Auffassung; sie bezeichnen künstlerische Verfahren, die dazu dienen sollen, die durch Gewohnheit und Erziehung selbstverständlich gewordenen Wahrnehmungsformen der Rezipienten aufzubrechen.

Verhaltensweise 3

- *Kommunikative Funktion ästhetischer Erfahrung (Katharsis)*

Hierunter fallen alle Formen der Identifikation, die im Umgang mit Kunst und insbesondere mit Literatur auftreten. „Identifikation“ bezieht sich in erster Linie auf das Verhältnis des Rezipienten zu den im Text vorgegebenen Figuren; sie geht aber von der Teilhabe an emotionalen Eigenschaften der Figuren in eine „moralische Identifikation“ über. Diese wirkt ihrerseits auf die Einstellung des Rezipienten zu seiner eigenen Lebenspraxis zurück.

Die kommunikative Leistung ästhetischer Identifikation liegt darin, daß sie die – in der Literatur an Figuren gebundenen – beispielhaften Handlungsmuster als Normen, d. h. als soziale Regeln, erfahrbar macht. Das Beispielhafte muß freilich nicht im Sinne eines Leit- oder Vorbildes auftreten, sondern kann auch etwas von allgemeiner Geltung sein (das durchaus diskutiert und kritisiert werden kann). In den Berichten über Schüler im Literaturunterricht zeigt sich die Bedeutsamkeit solcher Diskussionen über den allgemeingültigen Anspruch der Normen, die in fiktiven Handlungen und Figuren verkörpert werden.

31 Hans Robert JAUSS, *Negativität*, a. a. O.

Uns interessiert an dem Beitrag von JAUSS vor allem das Zusammenspiel von ästhetischer Erfahrung und „praktischem Verhalten“. Es ist sicher richtig, wenn JAUSS darauf hinweist, daß die „ästhetische Einstellung“ zum Gegenstand auf einen „Spielraum menschlicher Freiheit“ angewiesen ist. Identifikation bedeutet ja nicht, daß die jeweilige Norm vom Rezipienten anerkannt werden muß. Vielmehr weist die Beschreibung auf eine grundlegende Mehrdeutigkeit des rezeptiven Verhaltens hin: man kann Normen befolgen, erfüllen, brechen usw. Die Identifikation als eine Form der ästhetischen Kommunikation mit der fiktiven Figur bedeutet nicht, mit dieser Figur als Normträger übereinzustimmen, sondern mit ihr bestimmte emotionale Eigenschaften zu teilen.

Es vollzieht sich demnach in der ästhetischen Kommunikation ein Prozeß, der von der ersten Identifikation über die „moralische Identifikation“ bis hin zur Reflexion führen kann. Mit Recht besteht JAUSS darauf, daß dieser Prozeß nicht einseitig mit der Ablehnung oder der Bejahung von Normen enden muß. Dazwischen liegt ein weiter Spielraum, „in dem sich Normen sozialen Handelns über kommunikative Muster der ästhetischen Identifikation bilden können“.³²

Nicht nur die Wortwahl legt es nahe, hier den Bezug zur literarischen Bildung wiederherzustellen. Auch in der Sache selbst sind Übereinstimmungen nicht von der Hand zu weisen. Denn immerhin ist die Schule noch der Ort, an dem die Grundlagen für das vermittelt werden können, was hier „ästhetische Erfahrung“, „ästhetische Einstellung“ heißt.

Auswertung

Auch die Wiedereinsetzung der ästhetischen Erfahrung möchte ein Stück *Aufklärung* sein. Das erinnert uns an SCHILLERS ästhetische Erziehung, an deren Zweck, Aufklärung des Verstandes und Kultivierung der ästhetischen Sensibilität nicht auseinanderfallen zu lassen. Aber die Erinnerung darf nicht nach Übereinstimmung mit der Überlieferung suchen. Die Anknüpfungspunkte sind gewiß vorhanden, doch sind die Fragen der literarischen und ästhetischen Bildung heute anders zu stellen. Der ehemals einseitig *normorientierten* Bildung steht heute eine *verhaltensorientierte* gegenüber. Diese muß zwar auch auf den Inhalt der Bildungsgegenstände achten, aber sie kann nicht mehr unmittelbar davon ausgehen, daß diese Inhalte nur aus den Gegenständen „herauszufiltern“ und in die Köpfe der Schüler einzupflanzen seien. Das Schülerverhalten im Literaturunterricht kann nicht losgelöst vom sozialen Verhalten betrachtet werden.

Schlußbemerkung

Daher kann sich die Lernzielfindung nur an den allgemeinsten Verhaltensnormen der *Mündigkeit* und der *ungezwungenen Kommunikation* orientieren. Die Methodik der literarischen Bildung kommt aber um abgestufte Lernprozesse nicht herum, wenn sie die jungen Leser motivieren und mit dem ausstatten will, was eine kompetente Lektüre erst ermöglicht: mit der Fähigkeit, kritisch zu lesen und zugleich den Vorgang der Rezeption mitzubedenken. Wie reichhaltig die zu erwerbenden Instrumente methodischen Lesens sind, dafür bietet das Funkkolleg selbst ein Beispiel.

³² Hans Robert JAUSS, a. a. O., S. 339.