

ULF ABRAHAM

Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht

Abstract

Dass die „elf Aspekte“ eine offene, also ergänzungsfähige und auch -bedürftige Liste darstellen, ist vielleicht im Prozess ihrer Diskussion nicht immer genügend beachtet worden. Dasselbe gilt für den Ort ihrer Veröffentlichung (*Praxis Deutsch*) und damit für ihren Zweck: Lehrer/-innen Orientierung zu bieten in der seinerzeit gerade angelaufenen Debatte über die Modellierbarkeit und Überprüfbarkeit „literarischer Kompetenz(en)“. So versteht sich der Verzicht darauf, einen literaturdidaktischen Diskurs grundsätzlicher (d.h. mit Blick auf ungeklärte kontroverse Fragen des literarischen Lernens) zu führen. Dies soll hier geschehen; der Beitrag will Spinners Konzept literarischen Lernens erstens ergänzen und präzisieren, zweitens anthropologisch reflektieren und drittens in einen größeren Zusammenhang einordnen, in dem es um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule im Ganzen geht.

0 | Einleitung

Mit dem von Kaspar H. Spinner vor allem in seinem Praxis-Deutsch-Artikel von 2006 in Anspruch genommenen Begriff „Literarisches Lernen“ hat die Literaturdidaktik der vergangenen zwanzig Jahre einen neuen Diskurs über Literatur im Unterricht eröffnet (vgl. zuletzt z. B. Bräuer 2014), der deutlicher als derjenige über literarische Bildung alle Zielgruppen des Deutschunterrichts einbezieht – auch die Primarstufe (vgl. Kruse 2013, Becker 2014) und die Förderschule (vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009). Zugleich ist er besser als der vorherrschende Kompetenzdiskurs in der Literaturdidaktik (vgl. Schilcher/Pissarek 2013 sowie kritischer Kepser 2012) anschließbar an aktuelle Überlegungen zur kulturwissenschaftlichen Grundierung unseres Faches (vgl. Kepser 2013). Kepser schlägt vor, „die Fachdidaktik Deutsch mit all ihren Teildisziplinen als eingreifende Kulturwissenschaft zu denken“ (ebd., 54) und nicht nur die Schule als Feld zu verstehen, in dem Lehren und Lernen als kulturelle Praxen untersucht und verändert werden können, sondern auch den Kulturraum einzubeziehen, der „als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen und späteren Erwachsenen“ diese sozial und medial präge. Der Methodenpluralismus, der die Deutschdidaktik kennzeichne, legitimiere sich von daher, „weil sich Kulturräume nicht mit einer einzelnen Methode erschließen lassen“ (ebd., 60).

Die Besinnung auf „kulturelle Kontexte literarischer Werke“, wie Klaus-Michael Bogdal (2001, 3) sie im Sinn einer solchen „kulturwissenschaftlichen Wende“ für den Deutschunterricht gefordert hat, greift also, wenn es um literarisches Lernen geht, noch zu kurz. Der Be-

griff des literarischen Lernens, in der fachdidaktischen Literatur mit zunehmender Häufigkeit gebraucht (vgl. besonders einflussreich Rosebrock/Nix 2014, 142), schließt zwar auch die Anbahnung literarästhetischer Bildung ein, ist aber im Kern ein Sammelbegriff für alle Beiträge literarischen Lesens und Textverstehens zur Persönlichkeitsbildung, für die Katalysatorfunktion von Literatur im Rahmen der Selbstverständigung von Gemeinschaften über ihre Interessen, Erfahrungen und Werte und schließlich für die kulturstiftende und -bewahrende Funktion literarischer Kommunikation in allen Medien, derer sie sich bedient.

Diesen Eindruck gewinnt, wer die erwähnte und weitere Fachliteratur zu diesem Begriff sichtet: Es geht nicht nur um Lernen auf einer personalen Ebene, sondern auch um soziale und kulturelle Formen des Lernens über, an und durch Literatur. Wie verhalten sich diese aber zu einer kulturwissenschaftlich denkenden Lese- und Literaturdidaktik? Spinners „elf Aspekte“ können als Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dazu dienen, ohne indessen eine vollständige Beschreibung der Problemlage darzustellen. Dass es sich dabei um eine offene, also ergänzungsfähige und auch -bedürftige Liste handelt, ist vielleicht im Prozess ihrer Diskussion nicht immer genügend beachtet worden. Dasselbe gilt für den Ort ihrer Veröffentlichung (*Praxis Deutsch*) und damit für ihren Zweck: Lehrer/-innen Orientierung zu bieten in der seinerzeit (2006) gerade angelaufenen Debatte über die Modellierbarkeit und Überprüfbarkeit „literarischer Kompetenz(en)“. So verstehen sich Spinners Bemerkungen über Lesetests und seine Betonung auch des impliziten literarischen Lernens, das den Schüler/innen weder durchgängig bewusst noch für Testverfahren zugänglich sei (vgl. Spinner 2006, 16). So versteht sich aber auch sein Verzicht darauf, an dieser Stelle einen literaturdidaktischen Diskurs grundsätzlicher (d.h. mit Blick auf ungeklärte, möglicherweise kontroverse Fragen des literarischen Lernens) zu führen. Um dies hier tun zu können, geht der vorliegende Beitrag von drei Beobachtungen zu den „elf Aspekten“ aus:

- 1 | Ein kulturwissenschaftlich reflektiertes Verständnis literarischer Kommunikation inner- und außerhalb der Schule muss Antworten auf die Frage entwickeln, welche Funktionen literarisches Lesen erfüllt und was Literatur überhaupt für Menschen, und zwar auch in großen Gemeinschaften (früher „Nationen“, aktuell besser Gesellschaften, Kulturen und Subkulturen), eigentlich leistet. Hierfür sind eine individuelle, eine soziale und eine kulturelle Ebene zu unterscheiden¹ und sowohl die Rezeptions- als auch die Produktionsperspektive zu bedenken: Wofür werden literarische bzw. poetische Texte von Einzelnen, sozialen Gruppen und ganzen Kulturen (*ge-)braucht*, und warum werden sie überhaupt *geschrieben*? Insofern dies in Spinners Artikel zwar impliziert, aber nicht wirklich diskutiert wird, bleibt die normative Kraft einiger seiner Aspekte literarischen Lernens (z. B. „prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen“) unhinterfragt. Kulturwissenschaftlich reflektiert werden sollten auch die schärfere Konturierung einer Wertungskompetenz, die Frage nach einer poetischen „Produktionskompetenz“ sowie die Neubewertung der Rolle der Medien beim literarischen Lernen.
- 2 | Die von Spinner aufgeführten und kommentierten, allesamt zentralen Aspekte literarischen Lernens sind in Bezug auf ihr Verhältnis zur kulturellen Praxis Literatur uneinheitlich: Sie changieren zwischen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit von Literatur. Hier kann ein Versuch ansetzen, die jeweils weniger oder gar nicht ausgeleuchteten Bereiche besser zu erfassen (vgl. Tabelle im Anhang). Hierher gehört aber auch die Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Zielen literaturgeschichtlichen Unterrichts, der eine spezifische, eigens begründungsbedürftige Form literarischen Lernens intendiert (vgl. hierzu unten auch Ausführungen zu 1.).
- 3 | Die Bezeichnung „literarisches Lernen“ ist insofern unterbestimmt, als sie eigentlich zwei Aspekte enthält: Lernen *über* Literatur und Lernen *an/durch* Literatur. Das Letztere verweist auf allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte literarischen Lesens und damit auf Aspekte von Literaturunterricht, die Spinner (2006, 7) ausdrücklich aus seiner Definition literarischen Lernens ausgrenzt: soziales und ethisches Lernen sowie Erwerb von Weltwissen. Über ihren Stellenwert in einem entsprechend erweiterten Verständnis litera-

¹ Vgl. zu einem entsprechenden literaturdidaktischen Modell Abraham/Kepser (2009, 13–19).

rischen Lernens ist nachzudenken, wenn Literaturunterricht nicht als unverbunden bzw. unverbundbar mit anderen schulischen Fächern und deren Zielen erscheinen soll. Insofern will der vorliegende Beitrag Spinners Konzept literarischen Lernens erstens anthropologisch reflektieren und legitimieren, zweitens ergänzen und präzisieren sowie drittens in einen größeren Zusammenhang einordnen, in dem es um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule im Ganzen geht.

1 | Kulturelle Funktionen literarisches Lesens und Schreibens näher bestimmen

Literatur sammelt, verarbeitet und perspektiviert das kollektive Wissen einer Kultur über sich selbst; sie ist so betrachtet zum einen ein Wissensspeicher, zum andern eine Art Vergrößerungsglas für die scheinbaren Kleinigkeiten, aus denen sich der Alltag der Menschen einschließlich ihrer gedanklichen Welt zusammensetzt. Zwischen Homers *Odyssee* und James Joyces *Ulysses* hat sich zwar vieles verändert, beginnend mit den „Textmedien“ und immer neuen „Werkmedien“², aber das nicht. Was es bedeutet, ist zwar für die Geschichte der Medienentwicklung beschrieben worden (vgl. Schütz/Wegmann 1996), aber noch nicht befriedigend für die Literaturwissenschaft (vgl. aber Košenina 2008, Schlaeger 2008). Auch die Literaturdidaktik hat hier nach wie vor Reflexionsbedarf: In der dreibändigen Zusammenfassung des literaturdidaktischen Wissensbestandes aus der Reihe „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (Kämper-van den Boogaart/Spinner 2010) sucht man das Stichwort „Anthropologie“ vergeblich. Wolfgang Iser's *Literarische Anthropologie* von 1991 beschreibt zwar die Fähigkeit des Menschen zum literarischen Fantasieren und zur Besetzung eines fiktionalen Übergangsraums zwischen Innen- und Außenwelt; Arbeiten Spinners zur Imagination bzw. Vorstellungsbildung im Literaturunterricht nehmen u.a. darauf Bezug.³ Die Rolle, die Literatur phylogenetisch (in der Menschheitsgeschichte zunächst als orales, später als Schrift-/Bildmedium) und ontogenetisch (für die Entwicklung und Sozialisation eines Menschen) spielt, ist damit aber erst im Ansatz umrissen. Es geht, wie Jürgen Schlaeger (2008, 427) in Auseinandersetzung mit Iser formuliert, um die „Fiktionsfähigkeit und Fiktionsbedürftigkeit des Menschen“. Durch Vorstellungsbildung das Hier und Jetzt zu überschreiten und die Fantasie nicht nur zur Entwicklung neuer Werkzeuge oder zum Aufspüren von Beute zu nutzen, sondern zu entpragmatisieren, dürfte schon den frühen Menschen ausgezeichnet und seine kulturelle Entwicklung ermöglicht haben. Kunst, und hier besonders Literatur, kann man in diesem größeren Zusammenhang begreifen als eine „Anthropologie des Einzelmenschlichen“ (ebd., 428); sie vermittelt Wissen auf eine besonders gelungene Art (vgl. Greiner/Abraham 2002; Fauser 2011, 65) und erlaubt Einsichten in die Ausstattung des Menschen, wie sie philosophische, soziologische oder psychologische Theorien nicht bieten können (vgl. Schlaeger 2008, 428). Literatur übernimmt diese Aufgabe ganz grundsätzlich und relativ unabhängig von „Intentionen“ ihrer Autoren, Herausgeber oder Verbreiter; nicht nur für pädagogisch motivierte und didaktisch verfasste Zielgruppenliteratur (die beispielsweise der inter- bzw. transkulturellen Erziehung dient) gilt demnach, dass von ihr zu lernen ist, was Menschsein bedeutet.

Das in literarischen Texten verarbeitete Wissen ist freilich nicht systematisch durch Forschung (wie das Wissen der Wissenschaften) gewonnen, sondern weitgehend introspektiv. Manche Schriftsteller/innen recherchieren sehr gründlich, alle aber verarbeiten eigene Erfahrung. Diese bezieht sich auf die Außen-, aber eben auch auf die Innenwelt. Man hat deshalb Schriftsteller/-innen als „subjektive Anthropologen“ (Daniels 1989) bezeichnet bzw. als „Ethnologen ihrer eigenen Kultur“ (Abraham/Kepser 2009, 23). Als solche haben sie beispielsweise die beginnende Emanzipation des Bürgertums seit dem 18. Jahrhundert, diejenige der Frau seit dem 19. und die des Kindes seit dem 20. Jahrhundert jeweils seismografisch wahrge-

² Zu den Medien der Literatur vgl. Binczek/Dembeck/Schäfer (2013).

³ Z. B. durch den Grundsatz „Vor aller abstrahierenden Reduktion soll der Text imaginiert werden“ (Spinner 1993, zitiert nach Spinner 2001, 103).

nommen, beschrieben und diskurszugänglich gemacht. Darin – und nicht in einer Unterhaltungs- oder Lebensverschönerungsfunktion – besteht die eigentliche kulturelle Leistung von Literatur, die Wirklichkeit nicht nur darstellt, sondern langfristig auch beeinflusst. So begann beispielsweise die Entdeckung der Tiefenpsychologie lange vor Freud, nämlich in Texten der romantischen und postromantischen Fantastik (vgl. Abraham 2012, 19).

Fiktionsfähigkeit und Fiktionsbedürftigkeit des Menschen äußern sich nun aber nicht nur im (literarischen) Lesen, sondern auch in Praxen des Schreibens und Inszenierens sowie in medialen Adaptionen von Literatur:

- | Die Frage nach einer literarischen bzw. poetischen *Produktionskompetenz*, in der Literaturdidaktik trotz aller „Handlungs- und Produktionsorientierung“ lange randständig, gewinnt gegenwärtig an Interesse (vgl. im Überblick Abraham/Brendel-Perpina 2015) und kann in ein erweitertes Konzept literarischen Lernens eingegliedert werden: Wer eine Erzählung schreibt, ein Gedicht verfasst oder durch Spielen und Schreiben ein Minidrama entwickelt, befolgt nicht nur Konventionen einer Gattung oder eines Genres (obwohl es die natürlich gibt), sondern nutzt Verfahren der Literatur, um Einsichten über sich selbst und/oder die umgebende Gesellschaft zu generieren.
- | Auch eine Neubewertung der Rolle anderer Medien beim literarischen Lernen steht damit an: Wenn kulturelles Wissen sich „in einem Medium objektivieren und kristallisieren muss, um kulturell überliefert zu werden“ (Nünning 2008, 239), so sind Medien nicht eine irgendwie kurzweiligere und leichter konsumierbare Alternative zur Schriftliteratur, sondern die einzige Möglichkeit, wie kulturelles Wissen die Form narrativer und szenischer Fiktion⁴ annehmen konnte und kann. Es ist zwar richtig, dass viele v.a. junge Menschen „ihre Fiktionsbedürfnisse heute weit mehr aus bewegten Bildern als aus beschriebenen“ stillen (Maiwald 2013, 163), aber man sollte das nicht als Medienschelte und Plädoyer für das gute alte Buch verstehen, sondern auch eine gleichsam gegenläufige Tendenz mitbedenken: Je länger es narrative Fiktion in den bilddominierten Medien gibt, desto schwerer zu `lesen` wird auch sie; so stellen Spielfilme oder *adventure games* am PC heute bereits beachtliche semiotische und intertextuelle Anforderungen an ihre Rezipienten.

2 | Zwischen individueller, sozialer und kultureller Bedeutsamkeit beim literarischen Lernen unterscheiden

Wie die Tabelle im Anhang synoptisch zeigt, kann die Unterscheidung der drei Ebenen helfen, einen Überblick über den laufenden Diskurs zum literarischen Lernen zu gewinnen. Insbesondere ist damit sichergestellt, dass die noch wenig ausgeleuchteten Teilbereiche nicht übersehen werden.

Individuell bedeutsam werden literarische Texte in mehreren Modi der Rezeption (nach Werner Graf): als leichte Unterhaltung (zur situativen Ablenkung, aus Langeweile, zur Entspannung), als Stoffe eines wunscherfüllenden „intimen“ Lesens (nach dem identifikatorischen Muster der Kinderlektüre), als selbstgewählte Lesestoffe, mit denen (oft in Opposition zur Schule) selbstkonzeptionelle Leseinteressen verfolgt werden, als Vorlagen für Teilhabe am Gespräch in der Peer Group („Partizipation“), als Gelegenheiten zu „involviertem Lesen“ und ästhetischem Genuss (Aufmerksamkeit für Form und Gestalt vorausgesetzt) und nicht zuletzt als Erkenntnisquelle („Lesen im Modus diskursiver Erkenntnis“). Diese basalen Lesemodi, die Graf (2004) auf der Basis von Lektüreautobiografien Erwachsener unterschieden und beschrieben hat, sind zunächst strikt deskriptiv gemeint, d.h. nicht normativ im Sinn des didaktisch oder pädagogisch Wünschenswerten (vgl. dazu unten, 3.): Alle diese Modi *gibt* es. Literatur als kulturelle Praxis hat offenbar grundsätzlich das Potenzial, derart unterschiedliche Gratifikationen zu bieten, wobei die Machart oder Genre den Modus nicht völlig festle-

⁴ Für Lyrik, die in der Regel kaum als fiktional zu kennzeichnen ist, wären eigene Überlegungen nötig.

gen. Auch Sachliteratur kann zur Unterhaltung gelesen und auch sogenannte Trivial- oder Unterhaltungsliteratur zur Erkenntnisquelle werden; es kommt wesentlich darauf an, in welchem Modus die Rezeption erfolgt. Normativ ist demgegenüber gedacht, was vor allem in Bezug auf Kinder und Jugendliche über Bedeutung von Literatur für Ich-Entwicklung und Identitätsbildung geschrieben worden ist. Es muss hier nicht wiederholt werden; es genügt der Hinweis, dass in Kindheit und Adoleszenz alle Eindrücke, denen das Individuum ausgesetzt ist, vergleichsweise stark wirken können: Sozialisation ist ein Lernprozess, aber auch ein Prozess der Prägung im Sinn der Herausbildung von Verhaltensmustern und Handlungsdispositionen. Hierher gehört das unten (unter 3.) noch Auszuführende, vor allem aber die Herausbildung eines lesebezogenen Selbstkonzepts (vgl. Rieckmann 2012) und einer stabilen Lesehaltung. Einige von Spinners „elf Aspekten“, darüber hinaus aber einige mehr, liegen auf dieser Ebene: Es geht nicht nur darum beim Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen oder den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf imaginativ auszugestalten. Es geht auch um den aktive Beitrag zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge, um die Entwicklung von Präferenzen für Arten, Stile, Gattungen und Genres der Literatur, um das wachsende Verständnis für metaphorische und symbolische Ausdrucksweise und grundsätzlich um die Bereitschaft, sich auf die Unabschließbarkeit eines jeden Sinnbildungsprozesses einzulassen. Außerdem wird der literarische Text einerseits assimiliert, d.h. mit der eigenen Lebenserfahrung in Beziehung gesetzt, andererseits in seiner Alterität erkannt, indem Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart ausgebildet werden.

Sozial bedeutsam wird Literatur einschließlich ihrer Medien, insofern sie zum Gegenstand eines Dialogs zwischen Familienmitgliedern, Freunden, Arbeitskollegen, Theater- und Kinobesuchern (usw.) werden kann. Auch Lernende und Lehrende an Schulen und Hochschulen sind an diesem Dialog beteiligt. Um ihn führen zu können, sollte man, wie Spinner sagt, mit dem literarischen Gespräch vertraut werden. Aber über die (schulische) Form solcher Kommunikation hinaus gilt es aus kulturwissenschaftlicher Sicht diese Forderung inhaltlich zu füllen und um manches zu ergänzen, was ebenfalls hierher gehört: sich über textbezogene Vorstellungen sowie über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen und deren Perspektiven als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht verstehen, sich über einen literarische Weltentwurf und die Kohärenz seiner literarischen Darstellung verständigen sowie deren Bezug zur Realität ausloten (ohne dabei Literatur als Wirklichkeitsabbildung misszuverstehen). Weil aber Literatur als Kommunikationsanlass gemeinsame Rezeption nahe legt, ist es hier auch wichtig literarische Texte präsentieren, (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen zu können. Auch Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrzunehmen und sich darüber zu verständigen, liegt als literaturaffine Fähigkeit auf dieser sozialen Ebene, ebenso andere Sichtweisen auf einen literarischen Text zu diskutieren und als gleichberechtigt zuzulassen sowie bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe zu machen. Dazu kann auch gehören, sich zu bestimmten Epochen wie Mittelalter oder Romantik kommunikativ verhalten und Interesse, Ablehnung (usw.) bekunden zu können.

Wenn Literatur auf sozialer Ebene thematisiert wird, hat das gelegentlich mit bildungsbürgerlichem Dünkel zu tun (sachlicher gesagt: mit dem Ausspielen sozialen Kapitals nach Bourdieu), immer aber mit dem, was die Kulturanthropologie „geteilte Intentionalität“ nennt (vgl. Tomasello/Carpenter 2007): Das Teilenwollen ist ein uraltes anthropologisches Fundament der Kulturfähigkeit des Menschen⁵ und stellt die Brücke dar zwischen der sozialen und der **kulturellen Bedeutsamkeit** von Literatur. Diese liegt in ihrem Beitrag zu einem komplexen Symbolsystem, mit dessen Hilfe große Gemeinschaften Identität herstellen (vgl. Fauser 2011, 27 ff.). Musik, Tanz, Sport, bildendende Kunst, Architektur und eben Literatur sind

⁵ An anderer Stelle (Abraham 2013) habe ich in diesem Sinn die kulturelle Praxis Literatur als ein Handlungsfeld des Teilens und Mit-Teilens beschrieben.

ästhetische Kommunikationsformen, mit deren Hilfe eine Kultur einerseits den Anschluss an die Vergangenheit sucht (Tradition) und andererseits gegenwärtige Bedürfnisse davon abgrenzt (Innovation) sowie Zukunftsperspektiven entwickelt. Als Teil des „kulturellen Gedächtnisses“ einer Großgruppe (vgl. Assmann/Assmann 1994, 120) wird Literatur zu einem Handlungsfeld, in dem immer wieder neu zu bestimmen ist, was erinnert werden soll und in welcher Perspektive es wert ist, bewahrt zu werden. Das „Speichergedächtnis“, das der Umgang einer Kultur mit ihrer Literatur in Form von Bibliotheken, Archiven und zunehmend elektronischen Textkorpora darstellt (vgl. Assmann 1999, 140 f.), hält Literatur prinzipiell unbegrenzt verfügbar, um Werke, insofern sie für die individuelle und/oder soziale Bedeutsamkeitsebene noch oder wieder wichtig sind, in ein damit nicht identisches „Funktionsgedächtnis“ (ebd., 133) zu übernehmen. Für das Einspielen von Werken der Literatur (einschließlich ihrer Medien) in das Funktionsgedächtnis der jeweils nächsten Generation übernimmt der Deutschunterricht eine Schlüsselrolle. Hier lernen die Schüler/-innen, die Rezeptionsgeschichte älterer Werke zu reflektieren und mit dem eigenen Textverständnis zu vergleichen oder eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls einer Generation bzw. einer Epoche zu begreifen. Sie lernen narrative und dramaturgische Handlungslogik fiktionaler Texte zu verstehen und überhaupt mit Fiktionalität bewusst umzugehen, daneben auch sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrzunehmen und uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang zu begreifen und zu schätzen. Die eigene Lesebiografie ist als Form kultureller Partizipation zu verstehen, und in diesem Zusammenhang sind divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur zu würdigen: Auch literarische Wertung ist ein wichtiger, in der Literaturdidaktik heute wieder stark beachteter Aspekt der kulturellen Praxis:⁶ Literatur ist nicht einfach da, sondern Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses, und das gilt auch für prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres, die entwickelt und kritisch diskutiert, nicht aber einfach als deklaratives Begriffswissen aufgenommen werden sollen. Und schließlich liegt auch literaturgeschichtlicher Unterricht als eine spezifische Form literarischen Lernens, in der Bewusstsein für historische Alterität entsteht (vgl. z. B. Brüggemann 2009), auf der Ebene kultureller Bedeutsamkeit.

3 | Allgemein- und persönlichkeitsbildende Effekte des Literaturunterrichts einbeziehen

Dass Literatur, insbesondere solche für Heranwachsende, vielfach beiläufigen Erwerb von Allgemeinbildung oder „Weltwissen“ ermöglicht, ist in der lese- und literaturdidaktischen Diskussion der vergangenen vier Jahrzehnte immer wieder einmal erwähnt, selten aber fokussiert worden (vgl. aber Abraham/Launer 2002). Auch, dass Literatur zum ethischen Lernen beitragen kann, ist eher ein Gemeinplatz als eine gut beschriebene Tatsache. Wenn von der Literatur zu lernen ist, was Menschsein bedeutet (vgl. oben, 1.), so gilt das im Guten wie im Schlechten. Nicht nur die sogenannte didaktische Literatur (Fabel, Parabel) vermittelt moralische Maßstäbe, sondern an Hand vieler literarischer Texte v.a. fiktionaler Art erfahren Leser/-innen, wozu der Mensch besten- und schlechtestenfalls im Stande ist. Es ist deshalb zumindest nicht auszuschließen, dass literarisches Lesen auch ethisch bildet. Theoretisch reflektiert wurde diese vorwissenschaftliche Vermutung im Rahmen der Kompetenzdiskussion indessen bislang kaum. Der Philosoph Oliver R. Scholz (2014) beklagt nicht nur ein entsprechendes Versäumnis der (literaturwissenschaftlichen und -didaktischen) Forschung, Wissenserwerb in Bezug auf fiktionale Texte aufzuklären, sondern er legt – ausgehend von einem sehr weiten Wissensbegriff – die Skizze einer Theorie beiläufigen Lernens vor: Es geht um Belebung der Erkenntniskräfte (z. B. Nachdenken über „Wahrheit“), moralisches, ethisches Lernen und emotionales Lernen (vgl. ebd., 222–231). Obwohl empirische Belege für einen so weitreichenden und gleichsam ganzheitlichen Einfluss literarischer Lektüre auf die Persönlichkeit des Lesers nicht leicht zu erbringen sind, referieren Groeben/Christmann (2014) in

⁶ Vgl. neuere fachdidaktische Arbeiten zur literarischen Wertung: Dannecker (2012), Zabka (2013), Pisall (2013).

einem Forschungsbericht zur empirischen Rezeptionspsychologie Hinweise darauf, dass „lebenslange Lektüre literarischer Texte mit Empathie-Fähigkeit und sozialer Kompetenz einhergeht“ (ebd., 350) und sprechen ausdrücklich von einer „potenziell persönlichkeitsverändernde[n] Kraft literarischer Lektüren“ (ebd., 349).

Empathie spielt auch in Spinners Aspekten literarischen Lernens eine Rolle – allerdings, nach Ansicht von Olsen (2011, 2) eine problematische „als eine bestimmte – und zwar emotionale – Stufe der ‚Perspektivenübernahme‘“, während es seiner Ansicht nach darauf ankommt, zwischen „Emotionswahrnehmung“ und „Emotionseinnahme“ zu unterscheiden und damit sowohl eine affektive als auch eine kognitive Komponente von Empathie zu erfassen (vgl. ebd., 10 f.). Ohne Olsens schwierige Einteilung von Niveaustufen einer Empathiefähigkeit (vgl. ebd., 11 f.) hier diskutieren zu können, will ich doch auf seinen Forschungsbericht zur tragenden, aber unklaren Rolle der Empathie in der Literaturdidaktik verweisen und als wesentlich für einen erweiterten Begriff literarischen Lernens festhalten, dass literarische Figuren und deren Perspektiven und Lebensansichten nicht weniger als diejenigen realer Menschen eine sowohl affektive als auch kognitive Herausforderung darstellen können. Der Unterschied zwischen ihnen und realen Menschen besteht allerdings darin, dass wir uns zu Letzteren verhalten müssen (auch Nichtbeachtung wäre Verhalten), wogegen wir als Leser/-innen literarischer Texte immer die Wahl haben, uns (im Sinn des „Involviertseins“ bei Spinner) mit einer Figur auseinanderzusetzen oder nicht. Literarisches Lernen als Lernen an/durch Literatur findet nur statt, wenn und solange wir als Leser involviert sind und aus dieser Erfahrung heraus zum Erwerb von Weltwissen, zu Fremdverstehen und schließlich auch zu literarästhetischen Urteilen über den Text kommen, der uns dies alles ermöglicht hat (vgl. Steinhauer 2010). Dass die Kunst frei ist, gilt ja nicht nur für deren Urheber, also z. B. Dichter/-innen, sondern auch für deren Rezipienten. Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht zu deuten, heißt sich gerade darauf zu besinnen und damit anzuerkennen, dass Literatur auch in der Schule Freiheit der Aneignung verlangt und nicht irgendein „Lernstoff“ ist. Auch das aber hat Kaspar H. Spinner (1988, 35) schon festgestellt.

	<i>Individuation</i>	<i>Sozialisation</i>	<i>Enkulturation</i>
1.	beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln	sich über textbezogene Vorstellungen austauschen	die Rezeptionsgeschichte reflektieren und mit dem eigenen Textverständnis vergleichen
2.	subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	Sich über die vom Text angestoßene Selbstreflexion mit anderen austauschen	die eigene Lesebiografie als Form kultureller Partizipation verstehen
3.	Präferenzen für Arten und Stile poetischer Rede entwickeln	literarische Texte präsentieren (akustisch, visuell, szenisch) vortragen und Textpräsentationen beurteilen	sprachliche Gestaltung (im kulturellen Kontext) aufmerksam wahrnehmen
4.	Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	Perspektivübernahmen anderer bei der Lektüre als Angebot zur Erweiterung der eigenen begrenzten Weltsicht verstehen	eine literarische Figur als Ausdruck eines Lebensgefühls, einer Generation, einer Epoche (usw.) verstehen
5.	zum Sinnbildungsprozess durch Herstellen innertextlicher Bezüge aktiv beitragen	sich über Textkohärenzen mit anderen Rezipienten verständigen	narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6.	den vom literarischen Text angebotenen Weltentwurf verstehen und imaginativ ausgestalten	über literarische Weltentwürfe mit anderen sprechen und ihren Bezug zur Realität ausloten, ohne Literatur als Wirklichtsabbildung misszuverstehen	mit Fiktionalität bewusst umgehen
7.	metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen	Metaphern und Symbole in verschiedenen Bereichen des täglichen Lebens wahrnehmen und sich darüber verständigen	uneigentliche Rede als ästhetischen Weltzugang begreifen und schätzen
8.	sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	andere Sichtweisen auf einen literarischen Text diskutieren und als gleichberechtigt zulassen	Werten: divergierende Kritiken und Interpretationen desselben Textes als Beiträge zum Diskurs über Literatur verstehen
9.	einen literarischen Text mit der eigener Lebenserfahrung in Beziehung setzen	mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	Literatur als Ergebnis eines kulturellen Aushandlungsprozesses verstehen
10.	Präferenzen für Gattungen und Genres entwickeln	bevorzugte Gegenstände und Modi literarischer Rezeption zum Thema in einer Gruppe machen	prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen
11.	eigene Vorstellungen von Epochen und Strömungen der Literatur in Vergangenheit und Gegenwart bilden	sich zu bestimmten Epochen kommunikativ verhalten (Interesse, Ablehnung usw. bekunden) können	literarhistorisches Bewusstsein entwickeln

Tabelle 1: Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2006, fett): Ergänzte Übersicht

Literatur

- Abraham, Ulf / Launer, Christoph (Hg.) (2002): Weltwissen erlesen. Literarisches Lernen im fächerverbindenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Abraham, Ulf / Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., aktualisierte Aufl. Berlin: Erich Schmidt. – 1. Auflage 2005
- Abraham, Ulf (2012): Fantastik in Literatur und Film. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Berlin: Erich Schmidt.
- Abraham, Ulf (2013): Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? „Literarische Kompetenz“ als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen. In: Wolfgang Hallet (Hg.): Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele. Trier: WVT. S. 87–102.
- Abraham, Ulf / Brendel-Perpina, Ina (2015): Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Ein Weiterbildungsmodell in produktionsorientierter Literaturpädagogik. Seelze: Klett/Kallmeyer (im Druck).
- Assmann, Aleida / Assmann, Jan (1994): Das Gestern im Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: Klaus Merten / Siegfried J. Schmid / Siegfried Weischenberg (Hg.): Die Wirklichkeit der Medien. Eine Einführung in die Kommunikationswissenschaft. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 115–140.
- Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses. München: C.H. Beck.
- Becker, Tabea (2014): Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: Ulf Abraham / Juli Knopf (Hg.): Bilderbücher. Bd. 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider. S. 164–174.
- Binczek, Natalie / Dembeck, Till / Schäfer, Jörgen (Hg.) (2013): Handbuch Medien der Literatur. Berlin: de Gruyter.
- Bogdal, Klaus-Michael (2001): Kulturwissenschaftliche Wende im Deutschunterricht? In: Der Deutschunterricht 53, H. 3, S. 2–9.
- Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitung literarischer Gespräche. In: Marcus Steinbrenner / Johannes Mayer / Bernhard Rank / Felix Heizmann (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 229–262. – 1. Auflage 2011
- Brüggemann, Jörn (2009): Literarisches Lesen – Historisches Verstehen. Zur Explikation einer unterbewerteten Komponente literarischer Rezeptionskompetenz. In: Didaktik Deutsch H. 26, S. 12–30.
- Daniels, Celia A. (1989): The Poet as Anthropologist. In: Philip A. Dennis / Aycok Wendell (Hg.): Literature and Anthropology. Lubbock: Texas Tech University Press. S. 181–192.
- Dannecker, Wiebke (2012): Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Trier: WVT.
- Fausser, Markus (2011): Einführung in die Kulturwissenschaft. 5., durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. – 1. Auflage 2003
- Frickel, Daniela / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.) (2012): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi literarischer Rezeptionskompetenz. Münster: LIT.
- Greiner, Thorsten / Abraham, Ulf (2002): Die Lehre der Literatur oder Was Literaturlehrende von ihrem Gegenstand lernen können. In: Sprache und Literatur 33, H. 1, S. 55–68.
- Groeben, Norbert / Christmann, Ursula (2014): Empirische Rezeptionspsychologie der Fiktionalität. In: Tobias Klauk / Tilmann Köppe (Hg.): Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch. Berlin: de Gruyter, 338–360.
- Iser, Wolfgang (1991): Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2010): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11: Lese- und Literaturunterricht. 3 Bde. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kepser, Matthis (2012): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel et al. (Hg.). S. 67–84.
- Kepser, Matthis (2013): Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld. In: Didaktik Deutsch 19, H. 34, 52–68.

- Košénina, Alexander (2008): *Literarische Anthropologie. Die Neuentdeckung des Menschen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Kruse, Iris (2013): *Literarisches Lernen in der Primarstufe. Das Lesetagebuch als Lern- und Beobachtungsinstrument zur Förderung von literarischen Kompetenzen*. In: Steffen Gailberger / Frauke Wietzke (Hg.): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz. S. 70–93.
- Maiwald, Klaus (2013): *Film und/als Literatur. Zum Stellenwert des Films im Literaturunterricht*. In: *Literatur im Unterricht: Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* 14 (3), S. 161–167.
- Nünning, Ansgar (Hg.) (2008): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler.
- Nünning, Ansgar (2008): *Gedächtnis, kulturelles*. In: derselbe (Hg.). S. 239 f.
- Olsen, Ralph: *Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung*. In: *zeitschrift ästhetische bildung* 3 (2011), Nr. 1. Online unter <<http://www.zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37>> (letzter Zugriff am 11. März 2015)
- Pisall, Verena (2013): *„Ich konnte mich einfach nicht identifizieren“ – Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II bewerten literarische Texte – Eine qualitative Studie*. Online unter <<http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=PisallV.pdf>> (letzter Zugriff am 11. März 2015)
- Rieckmann, Carola (2012): *Chancen eines erweiterten Selbstkonzeptbegriffs für die Lese- und Literaturdidaktik*. In: Frickel et al. (Hg.). S. 271–286.
- Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2014): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 7., überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider. – 1. Auflage 2008
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (Hg.) (2013): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2013): *Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens*. In: dieselben. (Hg.). S. 9–34.
- Schlaeger, Jürgen (2008): *Literarische Anthropologie*. In: Nünning (Hg.). S. 427–429.
- Scholz, Oliver R. (2014): *Fiktionen, Wissen und andere kognitive Güter*. In: Tobias Klauk / Tilmann Köppe (Hg.): *Fiktionalität. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Berlin: de Gruyter. S. 209–234.
- Schütz, Erhard / Wegmann, Thomas (1996): *Literatur und Medien*. In: Heinz Ludwig Arnold / Heinrich Detering (Hg.): *Grundzüge des Literaturwissenschaft*. München: dtv. S. 52–78.
- Spinner, Kaspar H. (1988): *Der Kern literarischer Bildung*. In: *Bildung. Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Friedrich Jahresheft IV, S. 34–35.
- Spinner, Kaspar H. (2001): *Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition*. Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch* 33, H. 200, S. 6–16.
- Steinhauer, Lydia (2010): *Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literarästhetischer Urteilskompetenz*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Tomasello, Michael / Carpenter, Melissa (2007): *Shared intentionality*. In: *Developmental Science* 10, 1, S. 121–125.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zabka, Thomas (2013): *Literarische Texte werten*. In: *Praxis Deutsch*, H. 241, S. 4–12.

Prof. Dr. Ulf Abraham

Institut für Germanistik
Lehrstuhl für Didaktik der
deutschen Sprache und Literatur
Otto-Friedrich-Universität Bamberg
ulf.abraham@uni-bamberg.de