



# Bildung und Unterricht

Christian Dawidowski  
Literarische Bildung

Reclam

RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK Nr. 14191  
2022 Philipp Reclam jun. Verlag GmbH,  
Siemensstraße 32, 71254 Ditzingen  
Gestaltung: Cornelia Feyll, Friedrich Forssman  
Druck und Bindung: Eberl & Koesel GmbH & Co. KG,  
Am Buchweg 1, 87452 Altusried-Krugzell  
Printed in Germany 2022  
RECLAM, UNIVERSAL-BIBLIOTHEK und  
RECLAMS UNIVERSAL-BIBLIOTHEK sind eingetragene Marken  
der Philipp Reclam jun. GmbH & Co. KG, Stuttgart  
ISBN 978-3-15-014191-5

Auch als E-Book erhältlich

[www.reclam.de](http://www.reclam.de)

# Inhalt

Einleitung 7

1 Entstehung und Entwicklung von »literarischer Bildung«  
als Ziel des Deutschunterrichts 11

2 Systematische Betrachtung: »Bildung« und »Literatur«  
im gesellschaftlich-schulischen Zusammenhang 36

3 Umgang mit Literatur bei Lernenden, Lehrenden  
und im Unterricht 57

4 Was bleibt? Handlungsoptionen für den  
Literaturunterricht 88

Epilog: Literarische Bildung und gesellschaftliche Krise 119

Literaturverzeichnis 124

Zum Autor 133



## Einleitung

Literarische Bildung?<sup>1</sup> Ein Anachronismus in einer digitalisierten Welt? Nur Hauswirtschaftslehre scheint da noch unangemessener für die Schule der »digital natives«. Immerhin gibt es den Eintrag »Bildung, literarische« von Nikolaus Wegmann im renommierten *Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*, der dem Begriff ein »emphatisches Verständnis der Lit.« unterstellt,

»das in Opposition zu einer nur funktionalen Ausbildung zwei Behauptungen über die Wirkung von Lit. macht: (a) aus der Lektüre literar. Werke resultieren gravierende positive Effekte auf den Leser als Person; (b) für die lit.gestützte Selbst-Formung gibt es keinen gleichwertigen Ersatz.« (Nünning 2008, 70)

Wenngleich Wegmann im Artikel betont, dass man heute »in der Einschätzung des Phänomens unentschieden« (ebd.) sei, nutzte Ulf Abraham 2014 unter anderem diesen Artikel (freilich auch die sinkenden Quoten von VHS-Kursen zur Literaturvermittlung), um »literarische Bildung« als Zielvorstellung für den Deutschunterricht als Überforderung von Schule zu klassifizieren. Stattdessen solle man sich beschränken auf die Vermittlung von: Kanonkenntnissen, literaturbezogenen Fähigkeiten und (affirmativen) Einstellungen, kultureller Teilhabe und Selbstreflexion, ästhetischer Wahrnehmung der Literatur (vgl. Abraham 2014). Hier ist offensichtlich die Trennschärfe zum Begriff der »literarischen Bildung« kaum ge-

1 Der Begriff wird im Folgenden mal mit, mal ohne Anführungszeichen geführt. Nicht immer trennscharf, soll dadurch dennoch angedeutet werden, wenn »literarische Bildung« (mit Anführungszeichen) als ein Konstrukt, eine Zuschreibung verstanden wird.

ben – umso brisanter wird der Fall allerdings, wenn 2019 ausgerechnet der Herausgeber des o. g. Lexikons vehement und mit Schärfe die Rückkehr zu dem einfordert, was auf den folgenden Seiten als »literarische Bildung« definiert werden wird. Nünning akzentuiert »die ungebrochene Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie« (Nünning 2019, 216), er fordert für die Lehrerbildung, »Menschen Bildung durch aktive Beteiligung am Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung zu ermöglichen« (ebd., 217), auch durch Zeitgewinn, denn literarisches Lesen gehorche »ästhetischen Eigenzeiten« (221), weniger dem »Paradigma der Digitalisierung« (ebd., 226). Lehrerbildung solle sich daher »an humanistischen Menschenbildern orientieren« und den »persönlichkeitsbildenden Wert« (ebd., 231) stärken.

In dem Jahrzehnt zwischen 2010 und 2020 scheint in Bildungsinstitutionen einiges passiert zu sein, damit es zu einer solch konträren und vehementen Auseinandersetzung und auch einer teilweisen Reanimierung vormals »erledigter« Begriffe gekommen ist. Tatsächlich ist dies der Zeitabschnitt, in dem die durch die PISA-Studie initiierten Schulreformen und auch die Bologna-Reform an Universitäten mit einer durchgreifenden Digitalisierung erste Resultate in Gestalt von Absolventen hervorbrachten. Hier wurde offenbar, dass vieles, was sich zuvor nur andeutete oder geahnt wurde (beispielsweise im Begriff der »digital natives«), nun Realität geworden war. Wenn Nünning nun für offenen »Widerstand gegen unsinnige Anordnungen und Fehlentwicklungen« (ebd., 235) plädiert, steht wiederum – wie so oft in der deutschen Bildungsgeschichte – der Bildungsbegriff selbst zur Diskussion.

Die folgenden Ausführungen wollen an dieser Stelle eingreifen, allerdings nur mit Bezug auf den Umgang mit Literatur an Schulen. Sie sind auch als ein Plädoyer für den Erhalt literarischer Bildung zu verstehen, bemühen sich allerdings auf der

Basis historischer und empirischer Forschung um abwägende Argumentation. Wenn jüngst auch rein literaturdidaktische Publikationen unter dem Titel *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern* (Boelmann/König 2021) die Vereinbarkeit beider Haltungen belegen, kündigen sich darin neue Tendenzen an. Die folgenden Ausführungen zeigen im ersten Kapitel, dass »literarische Bildung« in der Schule des 19. Jahrhunderts alles andere als »mehr Lametta« war, um es salopp zu formulieren. Im zweiten Kapitel versuchen sie, den Bildungsbegriff auf seine sozialen Zwecke hin zu durchleuchten (Statussicherung, soziale Distanzierung) und die Funktion des Literaturunterrichts dabei zu erhellen. Das dritte Kapitel zitiert viele aktuelle empirische Studien, die mit dem literarischen Lesen bei »digital natives«, ihren LehrerInnen und im Unterricht zu tun haben, um auf dieser Basis im vierten Kapitel zu Schlussfolgerungen für die Praxis des Literaturunterrichts zu kommen. Der kurze Epilog ist als Ergänzung zu verstehen, die erläutert, warum Bildungskonzepte insbesondere in Krisenzeiten für die Entstehung und Reifung von Persönlichkeiten eminent wichtig sind.

Die Notwendigkeit für solche Überlegungen ist gegeben, und sie ist zwingend. Rechnet man die Dimensionen Persönlichkeitsbildung und ästhetische Wahrnehmungsfähigkeit aus dem Bildungsbegriff heraus (wie es im durch die PISA-Studie propagierten Begriff der »literacy« teils geschieht), werden literarische Texte für den Unterricht zunehmend überflüssig, weil ersetzbar durch pragmatische Texte. Es reicht ein kursorischer und vergleichender Blick in die Textsortenverzeichnisse von Lehrwerken Deutsch/Literatur für die Sekundarstufen I der 1990er Jahre und der Gegenwart, um zu sehen, wie weit dieser Prozess bereits vorangeschritten ist.

Hartmut Rosa und Heiko Christians – um nur zwei zu nennen – haben sich in der jüngsten Vergangenheit aus der Sicht

des Soziologen (Rosa) und des Medienwissenschaftlers (Christians) mit diesen Fragen intensiv auseinandergesetzt. Der eine fordert eine »Resonanzpädagogik« (vgl. Rosa/Endres 2016), die vor allem auch die Wirkungen von Kunst und Literatur produktiv in Schulen nutzt, um das Dogma der »Beschleunigung« (so der Titel seiner einflussreichen Schrift) in einer leistungs- und steigerungsfixierten Gesellschaft zu schwächen. SchülerInnen als Menschen zu sehen, das propagiert auch Christians in seinem Buch über Medienbildung (Christians 2020): Der Medienwissenschaftler warnt hier auf der Basis medienhistorischer Forschung vor einer Überschätzung der Leistungen und Folgen digitaler Medien und plädiert für eine Rückkehr zum »langsamen« Lesen literarischer Werke. Es wird Zeit, dass sich die Literaturdidaktik und die Lehrenden in der Literatur als Vertreter der zuständigen Disziplin mit den Entwicklungen ihres Gegenstandes auseinandersetzen. Das vorliegende Buch soll in diesem Prozess Hilfestellung bieten. Es wurde verfasst in der Zeit des Corona-Shutdowns in Deutschland, der zu einer Umstellung der schulischen und universitären Lehre auf Digitalisierung führte. Vieles, was insbesondere im abschließenden Kapitel zur Praxis des Unterrichts im Sinne von authentischer Ko-Konstruktion und Anschlusskommunikationen in Lehrerbildung und Deutschunterricht geäußert wird, wurde damit schlagartig hinfällig, denn ohne eine reale Begegnung werden davon nur Schlacken bleiben. Eventuell zeigt uns jedoch gerade der Entzug, wie wertvoll das vorschnell »Erledigte« sein kann.

## Entstehung und Entwicklung von »literarischer Bildung« als Ziel des Deutschunterrichts

Adelbert von Chamissos Ballade *Die Weiber von Weinsberg* war im 19. Jahrhundert ein beliebtes Gedicht, das in vielen Lesebüchern abgedruckt war. In aller Regel las man es in 9. Klassen (nach heutiger Zählung) verschiedener Schulformen, also mit etwa 14–15-jährigen. Es schildert eine Anekdote um die Belagerung Weinsbergs 1140 durch den ersten Hohenstaufen, König Konrad, und die angesichts der Hungersnot und der drohenden Niederlage unternommene List der Frauen. Ihre Bitte um freien Abzug quittiert Konrad wie folgt: »Die Weiber mögen abziehen, und jede habe frei / Was sie vermag zu tragen und ihr das Liebste sei«. Am Folgetag erscheinen die Frauen vor dem Tor, und »[t]ief beugt die Last sie nieder, die auf dem Nacken ruht / Sie tragen ihre Eh'herrn, das ist ihr liebstes Gut.« Konrad gibt es zu, denn »war es nicht die Meinung, sie haben's gut gemacht! / Gesprochen ist gesprochen, das Königswort besteht / Und zwar von keinem Kanzler zerdeutelt und zerdreht.« Vom heutigen Standpunkt her erscheint die Ballade humoristisch und stark auf die literarisierte Wiedergabe eines historischen Geschehens bezogen, dementsprechend in metaphorischer Hinsicht simpel und wenig lebensweltlich aktualisierbar. In zeitgenössischen Präparationen (Unterrichtsvorbereitungen für Lehrer) findet man häufig sehr realitätsnahe Vorschläge zur unterrichtspraktischen Realisierung, die uns einen Eindruck vom Literaturunterricht des ausgehenden 19. Jahrhunderts geben, so auch zu diesem Text in Lombergs bekannten *Präparationen zu deutschen Gedichten* (1899), die viele Auflagen erlebten. Hier heißt es zu Chamissos Ballade:

Die Begebenheit, die das Gedicht erzählt, ist der deutschen Sage entnommen. Sie verherrlicht einen Charakterzug des deutschen Volkes, nämlich die Treue. Diese Treue wird hier zunächst von den Weibern geübt, die mit klugem Sinne ihre Männer vom sichern Tode erretten. Die wackere That dieser Weiber verdient die wärmste Anerkennung, und wir können dem Dichter, der sie in schönen Worten besungen hat, nur unsern Dank aussprechen [...]. Die Treue wird der Sage und dem Gedicht nach aber auch von dem deutschen Kaiser geübt. [...] So hat Kaiser Konrad, wie das Gedicht sagt, das Gold der Krone rein und unentweiht gehalten. (Lomberg 1899, 63)

Für eine didaktische Einordnung dieser Zeilen, die in etwa das leitende Unterrichtsziel wiedergeben, sind vor allem auch die Aufgabenstellungen von Belang, die sehr viele Lehrer der Zeit befolgt haben werden:

1. Erkläre folgende Ausdrücke: Winsberg, Staufe, Welf, Kanzler, Degen [...]
2. Welcher deutsche Kaiser hat das Gold der Krone nicht rein und unentweiht erhalten? [...]
3. Wie rühmt der römische Geschichtsschreiber Tacitus die deutsche Treue? [...]
4. In welchen Zeiten hat der Gegensatz zwischen Waiblingen (Hohenstaufen) und Welfen abermals viel Unheil über das deutsche Reich gebracht?
5. Nenne Gedichte, die denselben Strophenbau zeigen wie »Die Weiber von Winsberg«! (Ebd.)

Wenn wir über das Konstrukt »literarische Bildung« sprechen, wird uns häufig ein Literaturunterricht der Vergangenheit als leuchtendes Beispiel vorangestellt, als man angeblich nicht nur

8. Und fragt ihr mich nach Namen: Wer, wo und wie und wann?  
So wißt: Otto der Zweite, so hieß der deutsche Mann,  
Der welsche Schelm und Räuber, der aber hieß Lothar,  
Neunhundertachtundsiebzig schrieb man im selben Jahr.

9. Es ist eine alte Geschichte und ist kein neues Gedicht,  
Bei Giesebrecht, dem Meister, da lest ihr den Bericht.  
Es ist eine alte Geschichte, doch wird sie immer noch neu,  
Von welschem Trug und Lücke, von deutscher Kraft und Treu.

Gerof.

### 13. Die Weiber von Weinsberg. (1140.)

Adelbert v. Chamisso (oder Louis Charles Adelaide de Chamisso de Boncourt),  
geb. am 27. Januar 1781 auf Schloß Boncourt in der Champagne, gest. in Berlin  
am 21. August 1838.

1. Der erste Hohenstaufe, der König Konrad, lag  
Mit Heeresmacht vor Weinsberg seit manchem langen Tag;  
Der Welfe war geschlagen, noch wehrte sich das Nest,  
Die unverzagten Städter, die hielten es noch fest.

2. Der Hunger kam, der Hunger! Das ist ein scharfer Dorn.  
Nun suchten sie die Gnade, nun fanden sie den Zorn:  
„Ihr habt mir hier erschlagen gar manchen Degen wert,  
Und öffnet ihr die Tore, so trifft euch doch das Schwert.“

3. Da sind die Weiber kommen: „Und muß es also sein,  
Gewährt uns freien Abzug, wir sind vom Blute rein!“  
Da hat sich vor den Armen des Helden Zorn gefühlt,  
Da hat ein sanft Erbarmen im Herzen er gefühlt.

4. „Die Weiber mögen abziehen, und jede habe frei,  
Was sie vermag zu tragen und ihr das Liebste sei;  
Laßt ziehn mit ihrer Bürde sie ungehindert fort!“  
Das ist des Königs Meinung, das ist des Königs Wort.

5. Und als der frühe Morgen im Osten kaum gegraut,  
Da hat ein seltnes Schauspiel vom Lager man geschaut:  
Es öffnet leise, leise sich das bedrängte Tor,  
Es schwankt ein Zug von Weibern mit schwerem Schritt hervor.

6. Tief beugt die Last sie nieder, die auf dem Nacken ruht.  
Sie tragen ihre Ehherrn, das ist ihr liebstes Gut.  
„Halt an die argen Weiber!“ ruft drohend mancher Wicht;  
Der Kanzler spricht bedeutungsvoll: „Das war die Meinung nicht.“

7. Da hat, wie er's vernommen, der fromme Herr gelacht:  
„Und war es nicht die Meinung, sie haben's gut gemacht;  
Gesprochen ist gesprochen, das Königswort besteht,  
Und zwar von keinem Kanzler zerdeutelt und zerdreht.“

Adelbert von Chamisso, »Die Weiber von Weinsberg« (Anfang),  
in: *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, hrsg. von  
Norbert Kohts [u. a.], Viertes Teil (Unter-Tertia), Hannover:  
Helwingsche Verlagsbuchhandlung, 91908. S. 188