

BILDUNG DURCH DICHTUNG –
LITERARISCHE BILDUNG

Bildungsdiskurse literaturvermittelnder
Institutionen um 1900 und um 2000



PETER LANG
EDITION

Einleitende Bemerkungen zu einer vergleichenden Betrachtung von Bildungsdiskursen seit etwa 1870 nebst sich daraus ergebenden Forderungen für die Gegenwart

Christian Dawidowski

Was wollen wir denn? Literarische Bildung und Buchkultur? Das mag etwas sein für Menschen, die nicht leben, die bei Sklavenwerk schuften und vielleicht in der freien Zeit in den Stuben über den Büchern hocken und das „Land der Griechen mit der Seele“ suchen.

Severin Rüttgers, Lesebuch und Klassenlektüre, 1922

Zwei Umstände erscheinen bemerkenswert im zeitgenössischen Lamento über die Bedeutung des Lesens und die Wiederentdeckung von Bildung, insbesondere von literarischer Bildung (ein deutlicher Indikator für diese Renaissance ist tatsächlich in der Wiederaufnahme des Begriffs in den aktuellen Lehrplänen zu erkennen, in denen er über Jahrzehnte marginalisiert wurde). Zum einen reagiert dieses Lamento auf eine Entleerung literarischer Bildung, die sich institutionell in der fortschreitenden Entfernung der Fachdidaktiken von der jeweiligen Fachwissenschaft festschreibt. Diese Bewegung fortschreitender Distanzierung, die sich vor allem einer Umschichtung innerhalb der die Wissenschaften konstituierenden Leitbegriffe verdankt (s. unten), ist jedoch weder historisch verortet, noch systematisch ergründet worden; vielmehr scheint sie sich unreflektiert fortzuschreiben, betrachtet man nur den status quo der Lehrerbildung. Zum anderen wird popularistisch in Gestalt der so genannten „Humboldtschen Bildung“ ein historischer Rekurs gegenüber dem zeitgenössischen Diskurs geschickt ausgespielt, ohne jedoch auch hier auf historisch exakte Systematisierungen zu achten. Gespiegelt findet sich dies unter anderem in literaturdidaktischer Einführungsliteratur, die oft ahistorisch in den pädagogisch geltenden Bildungsdiskurs einführt.¹ Dabei – so könnte man entgegen – ist es doch in besonderem Maße das Fach Deutsch und darin wiederum der Teilbereich literarischer Vermittlung, der angesichts seiner dominanten Stellung im Fächerkanon seit beinahe 150 Jahren und seiner mannigfachen Indienstnahme durch pädagogische, politische oder soziale Infiltrationen in die schulische Bildung einer historischen Relativierung bedürfe. Die Belastung des Faches durch eine ein Jahrhundert währende Tradition der Nationalbildung ist immens und dem Bodensatz des Schulkanons und der Lehrwerke noch inhärent – sei es in überdauernden Stoffen, sei es vordringlich

1 Vgl. die in Dawidowski 2013 diskutierten Einführungen.

aber auch in der vehementen Gegensteuerung im Zeichen der Pädagogisierung. In paradox anmutender Weise sinkt gleichzeitig das historische Bewusstsein der Fachdidaktik insofern, als dass Risiken und Gefahren zentralistischer Steuerung oder einseitiger Output-Orientierung nicht am historischen Beispiel abgeglichen werden. „Aus der Geschichte lernen“ könnte im Rahmen der Literaturdidaktik auch heißen, die Resultate einer Verengung des Lehrplans aus Epochen wie dem Kaiserreich oder der Weimarer Zeit für die Gegenwart fruchtbar zu machen. So zeigt sich, dass die Literaturvermittlung sich zwar am Gegenentwurf der Nationalbildung abarbeitet – man denke nur an die Hochwertigkeit des Interkulturellen in der aktuellen Didaktik –, jedoch die Relevanz spezifischer historischer Konstellationen und argumentativer Strategien im Einzelnen übersieht. Vordergründig mögen Beispiele wie der analoge Verlauf bewahrpädagogischer Maßnahmen und Debatten bei der Einführung neuer Medien als Beleg für diese These hinreichen; man ist unterrichtet über die Lesesucht-Gefahr, den Kampf gegen Schmutz und Schund um 1900 oder die Agitationen des Hamburger Lehrervereins gegen „den Kino“ in den 1910er Jahren und vergleicht diese mit der sozialen Ächtung des Ego-Shooters. Auf anderer Ebene jedoch laufen Fragestellungen, die den Umgang mit literarischer Bildung selbst thematisieren: Welche sozialen und politischen Folgen hat eine Formalisierung literarischer Bildung? Welche Dimension nahm das Kritische im Umgang mit Literatur in verschiedenen Epochen literarischer Vermittlung ein, und mit welcher Intention geschah das jeweils? Hier werden die Analysen schwieriger, denn das zu berücksichtigende Quellenmaterial muss auch den über die Schulwirklichkeit hinausgehenden Diskurs berücksichtigen.

Um diese Zusammenhänge zu verdeutlichen, mag das Beispiel einer Karriere in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts – ein Brennpunkt in der Entwicklung der Literaturpädagogik – hinreichen. Zwischen Kunsterziehern, Arbeitsschulbewegung und Deutschkunde gelingt es Severin Rüttgers, sich allmählich als feste Größe für die Volksschulbildung zu etablieren. Die Entwicklung seiner Schriften von *Über die literarische Erziehung als ein Problem der Arbeitsschule* (1910) bis zu dem im Jahr seines Todes 1938 erschienenen Aufsatz *Über Lesen und Lesestoff in der Volksschule* in der berühmten, von Karl Hunger herausgegebenen Sammlung *Zur Neugestaltung des Deutschunterrichts* mit dem zentralen Beitrag von Max Vanselow spiegelt beispielhaft, wie diskursive Anlagen und strategische Positionierungen insbesondere durch die Indienstnahme und Umdeutung von disziplinären Leitbegriffen gelingen. Nur Horst Joachim Frank wies bislang auf wenige frühe Schriften Rüttgers' hin (vgl. Frank 1973, S. 367 ff.), denn die Vorrangstellung der höheren Bildung verstellte bislang den Blick auf die Volksschule. Vor dem ersten Weltkrieg grenzt sich Rüttgers ganz von der „Lernschule“ (Rüttgers 1910, S. 3) ab und verortet seine Literaturpädagogik

zwischen der Arbeitsschulbewegung („literarische Erziehung durch produktive Arbeit“, S. 9) und Kunsterziehung („Unser Ziel heißt: Sprachentwicklung, kritische Wegsicherheit durch dilettantische Gestaltung und reinen Genuß“, S. 12). Seine Kritik an der Jugendschriftenbewegung und der Moderne führt ihn konsequent zur Volksdichtung (Märchen, Sage, Volksbuch), deren Didaktik er vor allem in seinem 1914 erschienenen Handbuch (vgl. Rüttgers 1914) ausgreifend gestaltet. Damit bewahrt er die Anschlussfähigkeit gegenüber den deutschnationalen Pädagogen und führt die Kunsterziehungsbewegung in deren Fahrwasser. In dieser diskursiven Melange bleiben die Leitbegriffe noch hoffnungslos unterbestimmt: So unterbleiben klare Zielbestimmungen, auch hinsichtlich des Menschenbildes, oder Füllungen des Bildungsbegriffs. Die ausgleichend-vermittelnde Strategie gibt Rüttgers nach dem Krieg allmählich auf. In *Lesebuch und Klassenlektüre* (1922) nimmt er nur scheinbar Ausgang bei der Streitfrage um den Wert des Lesebuchs; der Großteil seiner Argumentation ist einer neuen Zielbestimmung zur Rolle der Dichtung gewidmet, die nun in vielen Teilen auf den Gedanken der Vorkriegsjahre aufbaut, allerdings diese mit einer pädagogisch-politischen Vereinnahmung unterfüttert. So heißt das Ziel plötzlich: „Erziehung des deutschen Volkes durch seine Dichtung“ (1922, S. 7, i. O. gesperrt). Dies kongruiert wesentlich mit der Ablehnung des Bildungsbegriffs (vgl. das Motto) und des Humanismus (S. 27) zugunsten der Rede von „Erziehung“ (1933, S. 97), denn „Wissen ist Bildung, Gutsein ist Bildung, ein ‚ganzer Mensch sein‘ ist Bildung“ (ebd.) – allerdings fehle ein „höchster Gesichtspunkt“ (ebd.), der nur im Erziehungsgedanken als „Aufzucht der guten (schöpferischen) Kräfte“ (ebd.) verankert sei. Dem entsprechend muss Rüttgers Partei für eine Seite innerhalb der didaktischen Leitdifferenz beziehen: „Wir handeln und Kämpfen um die Erziehung *durch* die Dichtung. Von einer Erziehung *zur* Dichtung reden wir (grundsätzlich!) nicht.“ (Ebd., S. 12, Kurs. i. O. gesperrt) Was Rüttgers am Ende der Weimarer Republik teils noch mit einer für die Volksschulerziehung notwendig anderen pädagogischen Haltung verbrämt darstellt,² bereitet die Weichen für ein Einschwenken in nationalsozialistisches Gedanken- gut, das durch die Umwidmung zentraler Kategorien, Begriffe und Leitdifferenzen anschlussfähig wird. Über das NS-Einheitslesebuch schreibt er, es sei ein Werk des „nationalsozialistischen Erziehungswollens“, das „erwecken, richten und spannen“ und „den jungen Deutschen für das erziehen [will], was seine einzige Aufgabe ist: zum Einsatz aller seiner Kräfte für Deutschland“ (1938, S. 71).

2 Übrigens im deutlichen Anklang an den bereits veremten Reformen Walter Schönbrunn, der 1930 mit der Weckung der Jugend ein klar kunsterzieherisches und lebensphilosophisches Programm vorlegt; dem gegenüber Rüttgers: Erweckung des Volkes (1933).

Deutlich wird an diesem Beispiel wie auch an den oben skizzierten Fragestellungen: Das Fach Deutsch stellte mit der Literaturvermittlung (heute natürlich auch der Medienvermittlung) seit je das zentrale Relais zwischen erzieherischer und politischer Willensbildung im Sinne der Formung kommender Generationen. Mit der Möglichkeit, ans Erzählen als einem anthropologischen Bedürfnis anzuknüpfen, mit literarischen oder medialen Imagines, derer Jugendliche oft bedürfen, mit dem verführerischen Umgang mit fiktiven Welten verfügt die Literaturvermittlung über ein Potenzial, das annähernd nur von Fächern wie Geschichte oder Philosophie erreicht wird. Wesentlich mehr als es beispielsweise in naturwissenschaftlichen Fächern möglich ist, spricht die Literatur- und Medienvermittlung emotionale Dimensionen des kindlichen und jugendlichen Lebens an. Allein ein Hochwertbegriff wie der des „Erlebnisses“ und seine ausgreifende Bedeutung für die Literaturpädagogik im Gefolge lebensphilosophischer und vitalistischer Strömungen um und nach der Jahrhundertwende verweist auf den Literaturunterricht in seiner Bedeutung als Kondensat pädagogisch-sozialer wie auch geisteswissenschaftlicher Diskurse im Zeichen der Menschenbildung.

Der Bildungsbegriff kann als Zentrum dieser Diskurse betrachtet werden; in seiner historisch diversifizierten inhaltlichen Füllung und seiner jeweils neu zu bestimmenden funktionalen Ausrichtung auf unterschiedliche soziohistorische Bedürfnislagen ist er seit langem Gegenstand einer interdisziplinär operierenden Bildungsforschung, die jedoch ihren Fokus bisher kaum vergleichend ausgerichtet hat. Auch scheint eine Kluft zwischen geistes- und sozialwissenschaftlicher Ausrichtung zu bestehen, was sich nicht nur in den Methoden, sondern konsequenterweise auch in den Untersuchungszeiträumen zeigt: Zwischen einer historischen Ausrichtung³ und einer sozialwissenschaftlichen, die die Gegenwart in den Blick nimmt,⁴ vermittelt dann im Extremfall nur noch eine methodologisch weit gefasste Diskursanalyse.

Der vorliegende Band, der an eine im Juni 2012 durchgeführte Tagung an der Universität Osnabrück anschließt, versteht sich als Versuch, diese Gräben zu schließen. Mit dem Untertitel „Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000“ wird angedeutet, dass es um eine Metaperspektive gehen soll: Der Bildungsbegriff soll nicht inhaltlich gefüllt, sondern in seiner Funktionalität in a) historischen und b) systematischen Diskursen der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik betrachtet werden. Die leitende Fragestellung wäre also wie folgt zu konkretisieren: Welche Deutungsmuster, Vorstellungen und diskursiven Strategien bewirken die Durchsetzungskraft der Hochwertbe-

3 Vgl. exemplarisch Bollenbeck 1996 oder Hurrelmann 2004, weiterhin Fuhrmann 2002.

4 Vgl. exemplarisch Dawidowski 2009 oder Rohlf 2011.

griffe „Bildung durch Dichtung“ oder „literarische Bildung“ im Kontext der Vermittlung von Literatur?

Es gilt vor allem auch, Kontinuitäten und Brüche zwischen Bildungsbegriffen des 19. und des 20./21. Jahrhunderts zu ergründen, um aufzuzeigen, wie die den Bildungsdebatten des 19. Jahrhunderts zugrundeliegende Trias „Literatur – Nation – Bildung“ sich in der Gegenwart zu einem begrifflichen Geflecht aus den Elementen „literarische Bildung“, „gesellschaftlich handlungsfähiges Subjekt“ und „Kompetenz“ wandeln konnte. Die Beiträge befassen sich daher mit Überblicken oder einzelnen Stationen der Vermittlungssysteme 1900 und 2000. Dabei kommen sowohl die Akteure des Bildungsdiskurses (Geisteswissenschaftler, Publizisten, Multiplikatoren im Bildungssystem, Lehrer) als auch die Rezipienten (Studierende, Schüler, „Öffentlichkeit“) in den Blick, um auf historisch-rekonstruktivem, analytischem oder empirischem Weg Elemente der verschiedenen Bildungsdiskurse fassbar zu machen. Ein Ziel des Bandes besteht in der Zusammenschau dieser Elemente und dem Nachweis von historischen oder systematischen Kontinuitäten. Die Intensität der Diskussionen während der Tagung zwischen Literaturwissenschaftlern und Literaturdidaktikern stellt eine Herausforderung dar, der in den folgenden Ausführungen auf zweierlei Weise begegnet werden soll: Statt einer losen Aneinanderreihung der Abstracts der Einzelbeiträge wird besonderes Gewicht auf deren Verflechtung gelegt, um die Argumentationsstrukturen der Diskussionen während der Tagung abbilden zu können. Ferner ergab sich im Anschluss an die Tagung die Forderung von Seiten der Teilnehmer, die Diskussionsergebnisse und bildungspolitischen Folgerungen in Form einer thesenhaften Zuspitzung zu bündeln. Selbige findet sich am Ende dieses einleitenden Beitrags.

Um Begriffsgeschichte und Systematik, wie sie in ihrer Relevanz auch am obigen Beispiel Severin Rüttgers' deutlich wurde, geht es in den Beiträgen von Bodo Lecke, Ralph Köhnen, Christian Dawidowski und Christoph König. Bodo Leckes einleitender Beitrag bietet zahlreiche Grundlagen für das Verständnis des deutschen Bildungsbegriffs in seiner etymologischen und kulturhistorischen Herleitung. Lecke situiert den Bildungsbegriff zwischen historischen Einflüssen und zeitgenössischen Bedeutungshorizonten und setzt ihn in Relation zum Kompetenzbegriff. Er verweist in diesem Kontext auch auf die Debatte um die Wintersteiner-Preisrede, die Jan Standke abschließend diskursanalytisch erschließt, um zu zeigen, wie die Schließung von Debatten in Vergangenheit und Gegenwart argumentationstheoretisch funktioniert. Lecke verweist ferner auf die Umdeutungen des (literaturdidaktischen) Bildungsbegriffs seit etwa 1970, indem er zentrale Paradigmenwechsel ins Gedächtnis ruft: die Handlungs- und Produktionsorientierung mit ihrer Option für ästhetische Bildung, die Debatte um den Kanon und das Denkbild in den 1990er Jahren und die Relevanz der kritischen

Bildung in den 1970er Jahren. *Ralph Köhnen* ergänzt Leckes primär begriffsgeschichtliche Herangehensweise um den historischen Blickwinkel. Bei ihm geht es zentral um Menschenbilder in literaturpädagogischen Programmatiken mit einem Schwerpunkt in der für die Literaturpädagogik bedeutsamen Wende um 1900, die auch *Christoph König* fokussiert. Um 1800, so Köhnen, dominiert für den Umgang mit Literatur und die literarische Vermittlungstätigkeit das Ziel der Persönlichkeitsbildung. Eine freie Ästhetik Schillerscher Provenienz in Verbindung mit einem kunstutopischen Ideal wird allerdings um 1900 diskreditiert, denn Köhnens kritischer Blick auf die Entwicklung reformpädagogischer Ansätze beweist, dass für die Literaturpädagogik bei Autoren wie Wolgast oder Jensen und Lamszus bereits eine deutliche Nähe zum Mystizismus vitalistischer Lebenskonzepte den Nährboden für eine nationalistische Unterströmung bereitet. Auch *Christian Dawidowski* erkennt in der „Epochenschwelle“ um 1900 ein wesentliches Datum. Er entwirft mit der Deutungsmusteranalyse zunächst ein methodisches Paradigma für die strukturierte (vergleichende) Untersuchung von Bildungsdiskursen. Im Anschluss fundiert er seine weiteren Ausführungen mit dem Luhmannschen Paradoxon von Bildung, für das Bildungsdiskurse um 1900 und um 2000 auf verschiedene Weise anschlussfähige Lösungen bereitstellen: Wo um 1900 der Bildungsbegriff zu einer untrennbaren Einheit mit einem als Medium und Ziel im Vermittlungsprozess gedachten Literaturbegriff und einem politisch-völkischen Begriff vom Deutschen verschmelzen, definiert der Bildungsdiskurs um 2000 die Verhältnisse neu. Die Literatur wird primär zum Medium, um die Aneignung von Kompetenzen zu ermöglichen. Das zirkelhafte Kreisen der sich wechselseitig begründenden Leitbegriffe wird nun in einem vorweggenommenen Endzustand, dem „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt“, das auch über „literarische Bildung“ (primär Kenntnisse) verfügt, aufgehoben. *Christoph König* zeigt an dem illustrativen Fall des jüdischen Philologen Geiger, wie tatsächlich um 1900 ein Wandel der Leitdifferenzen innerhalb der Germanistik die Annahme einer „Epochenschwelle“ für die Literaturvermittlung stützt. Das germanistische Wissen des 19. Jahrhunderts ist nach König von der Zweiteilung in „Bildung“ und „Wissenschaft“ gekennzeichnet, wobei ersterer als Grundlage der Philologie wertende Aussagen inhärent sind. Geiger blendet als jüdischer Philologe diesen Gegensatz aus, indem er an der universalisierenden Kraft deutscher Kultur festhält und selbige nach Maßgabe wissenschaftlicher Rationalität zu definieren versucht – Nationalbildung, der sich die Literaturpädagogik zu großen Teilen verschrieben hatte, sollte vernunftgemäß-aufklärerisch mit der Wissenschaft vereint werden. Dies scheint als Beleg für den Umstand hinzureichen, dass der literaturpädagogisch definierte Bildungsbegriff, wie ihn Dawidowski herausarbeitet, Teil der Philologie des 19. Jahrhunderts ist. König zeigt in der Folge Geigers Scheitern, wenn die Philologie um

1910 die basale Trennung überwindet – jedoch nicht im Zeichen der Aufklärung, sondern indem wie bei Gundolf oder Erich Schmidt die Geistesgeschichte die Spezialisierung aufhebt. Hieraus wäre letztlich abzuleiten, dass um 1910 für das Verhältnis zwischen Literaturpädagogik und Philologie eine Schwellenzeit abgeschlossen ist, deren Folge die Trennung beider Systeme (die „Ausdifferenzierung“) mit sich bringt.

Damit stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Philologie und literaturpädagogischem Bildungsdiskurs, auf die *Carsten Gansel* und *Norman Ächtler* Antworten geben, die sich mit der historisch-systematischen Perspektive vereinbaren lassen. Am Beispiel der schulischen Rezeption von Lessings *Nathan* (Ächtler) und der *Minna* (Gansel) im 19. Jahrhundert können sie zeigen, dass der Literaturunterricht klar philologisch ausgerichtet ist und – so die These Gansels – eine Trennung von Germanistik und Deutschunterricht nicht existiert. Beide gehen von der Theorie des kulturellen Gedächtnisses Assmannscher Provenienz aus und charakterisieren die Schule als wesentliche Institution der Tradierung dominanter Erzählweisen des Vergangenen. Ihre Quellen sind bislang unerschlossene Schulprogrammschriften des 19. Jahrhunderts, die diese Dramen zum Gegenstand haben. Von einer nationalen Vereinnahmung kann hier kaum die Rede sein, denn Lessing wird primär hinsichtlich seiner ästhetischen, literatur- und gattungsgeschichtlichen Bedeutsamkeit der Schule anempfohlen. So kann Ächtler auch keine theologische Vereinnahmung des *Nathan* feststellen, wenngleich die Diskussion der Religion natürlich Kernbestand der Unterrichtsanweisungen im 19. Jahrhundert ist. Die Vereinbarkeit dieser Untersuchungsergebnisse mit den obigen erscheint als zentrales Desiderat: Zeigt sich in ihnen einerseits eine klare Bestätigung der These, dass das 19. Jahrhundert noch keine Spezialisierung von Philologie und Literaturpädagogik kannte, so widersprechen sie andererseits scheinbar der These, dass deren Implikat die Nationalbildung war. Ein Blick auf den Kernkanonautor Lessing im schulischen Diskurs des 19. Jahrhunderts kann möglicherweise den Widerspruch auflösen: Kortes Auswertungen der Schulprogramme an Höheren Schulen Westfalens bis 1870 (vgl. Korte 2007) zeigen, dass Lessings Dramen Stoff für die Prima waren. Rein quantitativ taucht Lessing trotz seiner Präsenz über die Fabel in den unteren und mittleren Klassen (Kernzeit für die Nationalbildung) nicht auf (das Drama ist ohnehin kein Stoff für die unteren und mittleren Klassen); für die höheren Klassen, denen eine erhöhte Freiheit im Umgang mit der Pflichtlektüre zugestanden wurde, rangiert er nach Schiller, Goethe und Klopstock auf dem vierten Platz. Liegt darin eine Lösung für die strittige Frage nach der Rolle der Nationalbildung, die primär über Lyrik betrieben wurde? Beantwortbar wäre diese erst nach einer noch ausstehenden quantitativen Quellenauswertung aller vorhandenen Schulprogramme bis 1918.

Auch *Harro Müller-Michaels* setzt sich mit der strittigen Frage nach der Ausdifferenzierung eines eigenen literaturpädagogischen Diskurses um 1900 auseinander und kommt dabei am Beispiel eines bislang weitgehend unerschlossenen Autors zu klaren Ergebnissen. Mit Ernst Meumann setzt eine Bewegung in der Pädagogik ein, die auf Empirie setzt und dabei Messungen, Experimente und systematisierte Beobachtungen nutzt, um ihre pädagogischen Forderungen durch eine Vermessung der zu erziehenden Menschen im Sinne exakter Wissenschaften zu untermauern. Jugendpsychologische Grundlagen werden in dieser Zeit (von 1910 an) zum selbstverständlichen Bestandteil literaturpädagogischer Argumentationsformen, die sich damit einmal mehr von der Philologie entfernt, um quasi kreisläufig letztlich auf sie zurückzukommen, wenn Meumann als Ergebnis seiner experimentell ausgerichteten Pädagogik die Forderung nach einer ästhetischen Erziehung formuliert. Müller-Michaels erkennt vier konkurrierende Diskurse in der Literaturpädagogik um 1900: den deskriptiven (Meumann), den normativen, den appellativen und den explikativen. Wenn Heinrich Wolgast als Vertreter des zweiten das Märchen als Gattung für die ästhetische Erziehung einfordert, erscheint dieser Umstand symptomatisch für eine Zeit, in der *Lothar Bluhm* die Hochphase der Rezeption der Grimmschen Märchen ansiedelt. Wie in formaler Bildung, sucht eine tief verunsicherte Gesellschaft in der märchenhaften Gegenwelt Stabilität, so seine These. Insofern wird das Märchen mit literarischer Bildung bis in die heutige Zeit verbunden und ist Bestandteil derselben. Das Märchen ist in seiner naturwüchsigen Ganzheit das Gegenbild der stratifizierten Gesellschaft und damit die Utopie von Erziehung. Auch *Sigrid Thielking* wählt sich mit Andersens *Töpel-Hans* ein kanonisches Märchen, um daran die Funktionsweise der Bildungssatire aufzuzeigen. Selbige greift – vor allem auch in zahlreichen Kinderbüchern vor allem die stromlinienhaft vorgezeichnete, glatte, formalisierte Bildung an, die sich vom Lebenszusammenhang gelöst hat. Im *Töpel-Hans* wird dies sinnfällig an dessen Brüdern, die das Memorieren und Deklamieren bestens beherrschen, mit durch Lebertran geschmeidigen Mundwinkeln ganze Zeitungsjahrgänge hersagen können, jedoch über das improvisierte, bewegliche Wissen ihres töpelhaften Bruders nicht verfügen. *Hans-Joachim Jakob* setzt hier ein und zeigt, wie eben diese Fähigkeiten des Memorierens und Deklamierens zum Kernbestand der Schulkultur des 19. Jahrhunderts gehörten. Die Deklamation als durch Übungshandbücher gefestigte „Kunst des Vortrags“ ist dabei primär Distinktionsakt, hat also eine soziale Funktion, so Jakobs These. Seine Untersuchung eben dieser Handbücher beweist, dass die schulische *declamatio* neben phonetischer Optimierung vor allem der Kanonsicherung und dem Beleben und Erfassen des Textes galt, in Mädchenschulen gar das ästhetische Interesse fördern und vor der Schundlektüre schützen sollte. Die Bildungssatiren Thielkings zeigen dabei, dass dieses Ziel offensichtlich nicht

immer erreicht wurde. Jakob bestätigt durch seine Untersuchung die Annahme, dass im 19. Jahrhundert Literatur wie selbstverständlich Medium und Ziel der schulischen Vermittlung war; er reißt darüber hinaus die wichtige Frage nach der Differenz von Knaben- und Mädchenschulwesen in der Literaturvermittlung an – noch ein Forschungsdesiderat.

Die folgenden Beiträge schlagen die Brücke in die Gegenwart literaturvermittelnder Institutionen. Der Beitrag von *Anna R. Hoffmann* und *Julia Heuer* nimmt eine von der Forschung bislang vernachlässigte Institution in den Blick: das literarische Museum. Als literaturvermittelnde Institution spiegelt es eine 150-jährige Bildungsgeschichte, deren Datenmaterial über Dokumentenanalysen und Interviews zugänglich wird. Mit komparatistischem Interesse betrachten Heuer und Hoffmann drei unterschiedliche Typen: Das Memorial (Schillers Wohnhaus, seit 1847 zugänglich und Beispiel für den Schillerkultus des 19. Jahrhunderts), das inszenierende Museum mit Event-Charakter (Buddenbrookhaus Lübeck) und das performative Museum (Kästner Museum Dresden). Sie zeigen, wie sich Bildungskonzepte von der Tradierung des Auratischen hin zur Wissensvermittlung und zum Erlebnis wandeln, ohne dabei im Kern das Literarische zu verlieren. Mit ähnlichem Interesse verfährt auch *Swantje Ehlers*: Sie untersucht den Wandel leitender Bildungskonzepte am Beispiel der Migrationsdarstellung im Lesebuch seit 1970. Ihr Schwerpunkt liegt dabei auf dem Lesebuch der Gegenwart, das – so ihr Befund – die kulturelle Pluralität sozialer Wirklichkeit abbildet. Die Historisierung von (Arbeits-)Migration zeigt, dass Migration als längst akzeptierter Zustand normalisiert wird. Dabei wird der Andere nicht primär als der Fremde wahrgenommen, sondern als (entnationalisiertes) Subjekt. Hybridität (türkisch-deutsch) wird als mögliche Identitätsform angeboten. So zeigt sich – ähnlich wie bei Heuer und Hoffmann –, wie der Wandel einer diskursiv organisierten Bildungsformation am Beispiel der Entnationalisierung funktioniert. Anhand der Fallstudie eines jungen Erwachsenen mit türkischer Migrationsgeschichte wird im Folgenden bei *Matthias Jakubanis* auf die Konstruktionsmechanismen literarischer Bildung sowie Methoden zu deren Erhebung und Auswertung eingegangen. Jakubanis schließt damit direkt an Ehlers an und verweist auf Umschichtungen innerhalb von Bildungsvorstellungen – damit auf die Zurüstung literarischer Bildung, wie sie die Gegenwart und möglicherweise die Zukunft prägt. Der Modus des „kompetitiven Lesens“ soll hierbei ausschnitthaft die Konversion kulturellen Kapitals in dessen soziales Äquivalent aufzeigen, um damit Perspektiven für die weitere wissenschaftliche Erforschung der Lesesozialisation sowie des literarischen Bildungsbegriffs bei Jugendlichen mit Migrationsgeschichte deutlich zu machen. Deutlich wird, dass die Modi ästhetischen Lesens und des Unterhaltungslesens zugunsten neuer, bislang nicht von der Leseforschung erfasster Lesetypen erodieren. Das „kompeti-

tive Lesen“ stellt dabei eine Reinform der Output-Orientierung dar, die sich besonders deutlich anlässlich der Aufstiegserwartungen eher angepasster Migranten zeigt: Das Lesen dient primär dem Zweck der Kapital-Akkumulation im Sinne Bourdieus, damit der erfolgreichen sozialen Positionierung in der Zielgesellschaft. Jakubanis' Untersuchungen verweisen damit wie die von Ehlers und Heuer / Hoffmann auf Umschichtungsmechanismen, die grundlegende Umwertungen der Leitbegriffe des Bildungsdiskurses beinhalten. Die sozialen Umschichtungen werden von Neucodierungen dieser Leitbegriffe eskortiert, zu denen im Sinne der Output-Orientierung auch der Kompetenzbegriff der vergangenen Dekade gehört. Die diesen Prozess begleitenden Debatten um Diskursheiten sind Indikator für das Aufeinanderprallen diskursiver Formationen. Sie analysiert *Jan Standke* in seinem abschließenden Beitrag. Er greift mit der Wintersteiner-Debatte eine jüngere literaturdidaktische Debatte auf, in der sich die Diskussion um Status und Zukunft der Disziplin im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Konzepten sprachlich-literarischer Bildung in besonderer Weise verdichtet. Aus der Perspektive der neueren Kontroversenforschung wird gezeigt, welche Optionen zur Konstruktion eines literaturdidaktischen ‚Denkrahmens‘ im Verlauf einer konfliktiven Kommunikation entworfen werden und welche Mittel zur Klärung und Durchsetzung epistemischer Überzeugungen den Akteuren der Kontroverse zur Verfügung stehen. Standke schließt mit dem Hinweis auf einen möglichen „verordneten Konsens“ in der Literaturdidaktik und stärkt mit seinem Beitrag die in diesem Band vertretene Ausrichtung der Didaktik an Wissenschaftsforschung und Fachgeschichte.

Diese methodische Perspektive regte im Verbund mit der durch historische Forschungen untermauerten Einsicht in den Wandel der Bildungsdiskurse intensive Diskussionen im Kontext der Tagung an. Es entstand der Wunsch, einen wissenschaftlich geleiteten Thesenkatalog zur Lage literarischer Bildung aufzustellen, der dezidiert durch historische Einsichten fundiert ist und sich so von äquivalenten pädagogischen oder bildungspolitischen Forderungen deutlich unterscheidet. Die Beiträge einleitend, findet sich dieser Thesenkatalog auf den nächsten Seiten.

Für die Redaktionsarbeiten und die Einrichtung des Manuskripts danke ich an dieser Stelle Julia Heuer und Anna R. Hoffmann.