Sabine Anselm
München

„Lesen zum Vergnügen?“ Ziele des Literaturunterrichts aus historischer Perspektive

Abstract: This paper gives a historical overview of how the idea of Teaching German literature has developed before pointing out the demands that are being placed on teachers today. The concept of Teaching German literature has changed drastically over the last 200 years: Being once considered trivial and not worthy of teaching at school, German literature is seen as one of the key elements of schooling today. It first became the monopole of ethical-aesthetical education, before the idea of teaching morals and ethics through German literature took over. Nowadays, in the context of literature selection the question of reasonableness of literature is being asked: How much can a young reader cope with? In this context, the thought that literature can play a crucial role in the development of personality becomes essential and gives implications for the way it should be taught at school. Finally, it is explained why PISA marks a turning-point in the concept of teaching literature and an outlook to possible future developments is being given.
Keywords: ethical literacy, literature education, German at school, aesthetical education, ethical education, development of personality, literature selection, narrative ethics, empirical aesthetics, value education.

Ein zentraler Ort, an dem Teilhabe an Kultur initiiert wird, ist auch heute der schulische Literaturunterricht. Und dies hat eine voraussetzungsreiche Tradition: Seine Einführung an den Gymnasien hing eng mit dem Gedanken zur Bildung aller im Menschen angelegten Kräfte im Sinne Humboldts und Herders bzw. zur ästhetischen Erziehung nach der Auffassung Schillers zusammen (vgl. Müller-Michaels 2012: 31). 1812 war in der Abiturprüfungsordnung erstmals auch Deutsch als abiturrelevantes Hauptfach an preußischen Gymnasien vorgesehen. Allerdings wurde der Unterricht zunächst von Lehrenden erteilt, die in der Klassischen Philologie ausgebildet worden waren. Dies änderte sich zwar mit der preußischen Lehrerprüfungsordnung vom 20. April 1831 (Goer 2016: 13), doch die bisherige Lehrerschaft wurde nicht ersetzt, so dass das klassische Gedankengut weiterhin Wirksamkeit entfaltete. Erschwerend für diese Neukonzeption kam hinzu, dass zunächst Vorbehalte gegenüber der deutschen Literatur bestanden: Während die

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

klassische lateinische und griechische Literatur durch den Vorbildcharakter der Antike legitimiert war, wurde befürchtet, dass deutsche Literatur „zum reinen Vergnügungslesen“ (Goer 2016: 13) verführe, da bei ihr keine Übersetzungsleistung notwendig sei – so lautete ein verbreitetes pädagogisches Verdikt. Die Verlagerung dahin, dass Literatur eine Berechtigung als Unterrichtsgegenstand erhielt, ist also maßgeblich auf die humanistischen Bildungs- und Erziehungstheorien zurückzuführen. Diese schrieben Literatur als ästhetischer Kunst eine zentrale Rolle bei der ethischen Bildung des Menschen zu Humanität und Freiheit zu.

Der deutsche Literaturunterricht, der schließlich nach einer Reform 1834 als Hauptfach in den Fächerkanon des Gymnasiums aufgenommen wurde, beschränkte sich zunächst auf Aufgaben der formalen Bildung hinsichtlich der Schulung des sprachlichen sowie des logischen Denkens. Durch ambitionierte Reformbemühungen erfuhr die Literatur der deutschen Klassik jedoch eine pädagogische Aufwertung: Die Literaturrezeption wurde mit der schriftlichen Produktion von Aufsätzen verknüpft und avancierte zur *Denkschulung*. Schließlich wurde 1859 erstmals die ethische Bedeutung des *Unterrichts im Deutschen* hervorgehoben, getragen von dem Lehrziel, in die vaterländische Literatur einzuführen. Der neue Deutschunterricht konnte so dazu beitragen, die deutsche Schule zu einer „Lehrerin der nationalen Ethik“ (Frank 1973: 507) werden zu lassen. In der Konsequenz sollte die Herausbildung eines entsprechenden Literaturkanons Ausdruck für dieses Ziel sein. Der Musterlehrplan aus den 1860er Jahren enthielt aus diesem Grund das **Nibelungenlied** und hauptsächlich Texte von Luther, Herder, Lessing, Klopstock, Goethe und Schiller. Weiterhin wurde die Zurücknahme der stärker analytisch ausgerichteten Konzeptionen für den Deutschunterricht abgelöst von Ansätzen, die die Bedeutung von Einfühlung und Erlebnis als Zugangsweisen zur Dichtung mittels Methoden emphatischer Aneignung herausstellten. Eine kritische Reflexion in der Reformpädagogik, die der Lektüre von kindgemäßer Literatur weniger Relevanz einräumte (vgl. Mieth 1994), wirkte Entwicklungen wie dieser entgegen und wurde ihrerseits wieder von dem Bemühen um eine emotionale Aufladung eines gesinnungsbildenden Literaturunterrichts abgelöst.

Als der Deutschunterricht im Kaiserreich zum Mittelpunkt des Gymnasiums wurde, zeigte sich, dass der Deutschunterricht das Monopol

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

ästhetisch-ethischer Bildung der bisher prägenden klassischen Sprachen Latein und Griechisch programmatisch übernommen hatte. Und so verwundert es nicht, dass der neu gegründete Deutsche Germanistenverband 1912 eine Umgestaltung des Deutschunterrichts zu einer *Deutschkunde* forderte. Dementsprechend erfuhr die Literaturauswahl für die Gesinnungsbildung eine „ideologische Einpassung“ (Müller-Michaels 2012: 41). Dadurch wurde die Dominanz eines moralisch-ethischen Prinzips im Literaturunterricht über ein ästhetisches überdeutlich. In den Folgejahren bis hin zum Nationalsozialismus wurde der Literaturunterricht immer wieder für ideologische Zwecke instrumentalisiert (vgl. Albisetti und Lundgreen 1991: 258).

In dieser Zeit des den Humanismus ablösenden programmatischen „Germanismus“ (Goer 2016: 16) wurde dem Einzelnen ein „politischer Dienstwert“ (Peters, zit. nach Müller-Michaels 2012: 42) zuerkannt, der die Vorstellung von „selbstherrlichen Einzelpersönlichkeiten“ (Peters, zit. nach Müller-Michaels 2012: 42) ersetzte. Die ästhetische Bildung im Literaturunterricht wurde instrumentalisiert, um wertbezogene Leitbilddiskussionen im Sinne einer materialen Wertethik umzusetzen, die ohne Ausrichtung an einer universalen Moral erfolgten. Dagegen konnten auch Appelle, wie sie etwa der Münchner Soziologe Max Weber formulierte, nur wenig ausrichten. Weber warnte die Studierenden in seiner berühmten Rede **Wissenschaft als Beruf** davor, Werteerziehung als „Kathederprophetie“ (Weber 2011 [1919]: 30) zu verstehen. Vor dem Hintergrund der sich entwickelnden modernen Sozialwissenschaften erneuerte Weber das an Kants Beschreibung der Grenzen der Vernunft angelehnte Postulat, dass auf der Grundlage empirischer Beschreibungen keine Aussagen über ethische Wertungen gemacht werden könnten, ohne den Boden der empirischen Wissenschaften zu verlassen und den Gestus des Propheten einzunehmen. Ungeachtet dessen fand die Literaturauswahl für den Deutschunterricht vor dem Hintergrund der Annahme statt, Werte verdankten sich einer überzeitlich gültigen Vorstellungswelt und ließen eine metaphysische Begründung erkennen. In diesem Zusammenhang wurde auch über die Rolle der Lehrenden diskutiert, die den Überblick in Fragen der Werteerziehung ebenso behalten sollten wie bei der Auswahl und unterrichtlichen Thematisierung von Literatur. Dass dies nicht unproblematisch war, weil es den Lehrpersonen an ethischer Bewusstheit mangelte, dokumentiert

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

beispielweise eine Äußerung von Nicolai Hartmann im Jahr 1926, der darauf hinweist, dass mit den Unterrichtsgegenständen – insbesondere im Literaturunterricht – auch Fragen der Werteerziehung verbunden sind: „Unmerklich tun sich an Lehrgegenständen und Lebensfragen die Wertprobleme auf, und ungewollt leitet ein jeder, der rügt, rät, aufmerksam macht oder *literarischen Stoff* [meine Hervorhebung, S.A.] bespricht, den Wertblick des Unverbildeten auf seine ewigen Gegenstände, die ethischen Werte“ (Hartmann 1962: 32). Es bedarf – so Hartmann weiter – eines professionellen, altersgerechten Umgangs mit ethischen Implikationen und zwar insbesondere im Umgang mit literarischen Texten.

Eine grundlegend neue Diskussion dieser Fragestellungen erfolgte im Blick auf den Deutschunterricht allerdings erst nach Beendigung der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft unter veränderten politischen Rahmenbedingungen, die insbesondere die gesellschaftliche Verantwortung der Literaturauswahl reflektierte und die Zielsetzung des Literaturunterrichts neu bestimmte. Es galt nun, die Lernenden im Umgang mit *Literatur als Lebenshilfe*, d.h. Unterstützung bei einem moralischen Neuanfang, in einem *moralisch erziehenden Unterricht* zu schulen (vgl. Spinner 2004: 102) bzw. in der DDR, die Schülerinnen und Schüler dem sozialistischen Menschenbild gemäß zu erziehen (Goer 2016: 17).

Aufgrund der Erfahrungen einer missbrauchsanfälligen ethischen Wirkung literarischer Texte war allerdings eine anhaltende Verunsicherung bei der Festlegung von Bildungs- und Erziehungszielen zu erkennen. Die Entscheidungen orientierten sich schließlich an normativen Leitlinien wie den Bestimmungen des Grundgesetzes und mündeten in bildungstheoretisch fundierten Lernzielbestimmungen, die den erzieherischen Wert der Literatur weiterhin anerkannten. Die vom französischen Germanisten Robert Minder angeregte und die Phase „versäumter Lektionen“ (Glotz und Langenbucher 1965) beendende *Lesebuchdiskussion* der 1950er-1960er Jahre hatte wesentlichen Anteil an einer Neuorientierung des Literaturunterrichts, der sich der Literatur der Moderne und der unmittelbaren Gegenwart zu öffnen begann und der ästhetischen Irritationskraft von Literatur Geltung verlieh.

Mit Aufkommen der sogenannten *Kritischen Didaktik* zu Anfang der 1970er Jahre erfolgte im Rahmen einer stärker gesellschaftsorientierten Didaktik eine Öffnung des Deutschunterrichts, die sich bis hin zu einer Politisierung des Literaturunterrichts und damit

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

einer erneuten Instrumentalisierung der Ästhetik für pädagogische Zwecke entwickelte. Neue Textsorten wurden unterrichtsfähig – etwa auch die Kinder – und Jugendliteratur, die im Deutschunterricht bis heute breite Resonanz erfährt. Seit den 1980er Jahren vollzog sich eine konstruktivistisch ausgerichtete Wende, die auf die Lernprozesse fokussierte. In der Folge fand eine schülerorientierte Lektüreauswahl statt. Dem Individuum sollte größtmöglicher Freiraum gegeben werden, sich seinem individuellen *Wollen* gemäß zu entfalten. Für den Deutschunterricht bedeutete dies, dass systematisch festgelegte Kriterien bei der Lektüreauswahl unbeachtet blieben (vgl. Dawidowski 2012: 8 – 9; Pfäfflin 2012: 2; Beisbart und Marenbach 2010: 117). Die Annäherung an Lektürestoffe erfolgte mit Anleihen aus Rezeptionsästhetik, Poststrukturalismus und Konstruktivismus tendenziell subjektiv, während objektive Gehalte relativiert wurden. Die individuelle Reaktion der Schüler und Schülerinnen auf den Text wurde mehrheitlich ebenso als Wert des Lektüreunterrichts betrachtet wie auch die Lust am Lesen (vgl. Hochstadt u. a. 2015: 123 – 124, 134 – 135; Pauldrach 2010: 24 – 27). Literatur sollte – bzw. soll, denn nach wie vor beansprucht das konzeptionelle Erbe der Schülerorientierung Aktualität – zum einen die Gefühlswelt der Leser und Leserinnen direkt ansprechen und als Medium der Selbsterkundung die inneren Welten erforschen, zum anderen befähigt Literatur zum Mitleiden im Sinne Lessings, befördert Empathie und leistet somit einen Beitrag zur sozialen Kompetenz.

Dem literaturbezogenen Fremdverstehen, das sich in der ästhetischen Wahrnehmung realisiert, ist somit eine ethische Dimension inhärent (vgl. Spinner 2004: 104 – 106). Wiederholt hatten ethisch-moralische Implikationen der problemorientierten Literatur Vorrang vor literarästhetisch ausgerichteten Fragestellungen. Zeugnis hier von ist etwa die Kontroverse um die Nutzbarmachung der Kinder- und Jugendliteratur zwischen Gerhard Haas und Bettina Hurrelmann (vgl. Haas 1988; Hurrelmann 1988). Diese Debatte um die pädagogische Ausrichtung der Kinder- und Jugendliteratur zeigt bis heute Auswirkungen im Blick auf literarästhetische Bewertungsprozesse im Deutschunterricht. Aktuell formiert sie sich in Fragen nach der *Zumutbarkeit* von Literatur im Deutschunterricht (vgl. dazu Anselm 2017; Becker 2016). Das bedeutet: Im aufklärerischen Sinn verstanden ist ästhetische Bildung im Literaturunterricht als Herausforderung zu verstehen, mittels ethischer Bildung durch Literatur den Prozess der

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Identitätsbildung Lernender zu begleiten und sie zu mündigen Lesern und Leserinnen zu bilden (s. dazu Anselm 2017). Diese Überlegungen sind zukünftig auch im Kontext veränderter medial bedingter Rezeptionserfahrungen zu reflektieren und auf einen erweiterten Textbegriff, der beispielsweise Filme und Computerspiele inkludiert, zu beziehen.

Ziele des Literaturunterrichts

Im Rückblick auf die Geschichte des Deutschunterrichts wird noch eine weitere, grundlegende Fragestellung erkennbar, nämlich inwiefern der Literaturunterricht emanzipatorische Wirkung entfaltet und moralische Erziehung befördert. Eine Beantwortung dieser Frage setzt die Reflexion des zugrundeliegenden Bildungsbegriffes voraus (vgl. zum Folgenden Treml 2000: 213 – 215): Bildung kann als aktiver Prozess des Individuums verstanden werden, der durch *äußere* Faktoren angeregt wird. Daraus resultierende *innere* Veränderungen lassen sich entweder dem Individuum zuschreiben, dann ist von *Handeln* zu sprechen, oder aber der Welt zurechnen und als *Erleben* bezeichnen. Zuweilen wird es als Erfahrungsverlust an der Realität beklagt, dass kognitive Bildung Wissen vermittelt und dabei auf das Wissen Anderer zurückgreift, das wiederum auf übermitteltem Wissen aufbaut. Jedoch liegt in dieser Vorgehensweise *gebildeter Leser* im Sinne Peter Bieris die Chance begründet, auf Wissen zurückzugreifen, das man nicht selbst erfahren, sondern beispielsweise erlesen hat, das aber doch Veränderungen des Lebensvollzugs bewirkt. Hinzu kommt, dass diese Art der Wissensvermittlung zur Optimierung der Wissensaufnahme – zumal in einer globalisierten Lebenswelt – beiträgt und höhere Komplexitätsgrade erfassen lässt, etwa durch die Kombination von Wahrnehmungsmöglichkeiten. Darin liegt evolutionär betrachtet das Potenzial *ästhetischer Bildung*. Ergänzend dazu richtet sich der Fokus *ethischer Bildung* darauf, nicht nur das Wissen, sondern insbesondere das Handeln durch die Bewertung von Alternativen zu regulieren.

Überlegungen zur Bildung schließen also eine Verhältnisbestimmung von Ästhetik und Ethik ein. Einer modernen Bildungstheorie sind damit Konstellationen inhärent, die bereits im 19. Jahrhundert konstitutiv waren. So erörterten etwa Herbart, Kant, Schiller und Humboldt einen möglichen Zusammenhang zwischen der Genese von Moralität und dem Schönen. Diskutiert wurde, inwiefern das Schöne

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

bzw. die Werke der schönen Künste verfeinernde, veredelnde und versittlichende Wirkungen auf die sinnliche Natur des Menschen haben. Herbart räumte dabei den Werken der klassischen griechischen Dichtung einen besonderen Ort im Kanon des Unterrichts ein, weil er davon ausging, dass die Rezeption des Schönen und die Freisetzung der Einbildungskraft zu einem nicht-begrifflichen Gedankenspiel bildend sind. Kant führte diesen Gedanken in der **Kritik der reinen Vernunft** (1781) weiter aus und betonte, dass der Mensch ohne die Bildung innerer Vorstellungen nicht über Sinneswahrnehmungen verfügen könne. Die Einbildungskraft sei Bindeglied zwischen Anschauung und Begriff: Sollen Wahrnehmung und Vorstellung zu einer Erfahrung werden, müsse ein Moment des Denkens und auch der Versprachlichung hinzukommen.

Schiller entwickelte schließlich aus Kants Denken heraus seine Theorie der ästhetischen Erziehung und postulierte die Einheit von Gutem, Wahrem und Schönen. Daraus bezog Schiller einerseits Position für eine erzieherische Kraft des Ästhetischen und andererseits gegen Formen der Funktionalisierung bzw. Verzweckung von Literatur und Kunst im Erziehungssystem und versuchte, sich der heteronomen Inanspruchnahme des Ästhetischen zu entledigen, respektive diese zu kritisieren: Zum Konzept des Schönen müsse das Erhabene (der Natur) hinzutreten, das an die eigene Endlichkeit erinnere.

Humboldt schließlich verschränkte staats- und bildungstheoretische Aspekte miteinander und stellte die Bildung sogar noch über die Belange des Staates: Die Sinnlichkeit des Menschen, die potentiell Streitigkeiten verursacht, solle nicht gezügelt, sondern als Antriebsenergie nutzbar gemacht werden, indem sie zu verfeinern und zu kultivieren sei. Gleichwohl dürfe „von der Staatsseite aus ästhetische Bildung nur angeregt und ermöglicht, aber nicht durch positive Maßnahmen betrieben werden“ (Koch 2008: 703).

In Überlegungen wie diesen wird deutlich, dass Ethik und Ästhetik als einander ergänzende Theorieformen verstanden werden und die Problematik einer Funktionalisierung von Literatur und Kunst in der ästhetischen Theoriebildung von Anfang an mitreflektiert wird. Um nun im Blick auf den Literaturunterricht das Verhältnis von ästhetischer und ethischer Bildung näher beleuchten zu können, sind zunächst Begriffsklärungen von *Ästhetik* und *Ästhetischer Bildung* darzustellen sowie daran anschließend eine didaktische Perspektivierung vorzunehmen. Darauf aufbauend lässt sich das Verhältnis zur *ethischen Bildung* erläutern.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Ästhetische und ethische Bildung als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung

Die Antworten auf die Frage nach Wesen und Aufgabe von ästhetischer Bildung sind äußerst heterogen und transdisziplinär zu verorten. Ästhetische Bildung ist ein zentrales Element klassischer wie moderner Bildungsvorstellungen (vgl. Frederking u. a. 2013). Ursprünglich geht der Begriff auf Schillers Schrift **Über die ästhetische Erziehung des Menschen** (2000 [1795]) zurück. Auch wenn hier von *Erziehung* die Rede ist, werden beide Begriffe zunächst gleichbedeutend verwendet. Alternativ war in der Nachfolge auch von „Geschmacksbildung" (Koch 2008: 691) die Rede, was heute in der Regel durch den Begriff der *ästhetischen Erfahrung* ersetzt wird. Als revolutionär kann Schillers Ansatz insofern gelten, als ästhetische Bildung hier den Kern von Bildung überhaupt konstituiert: Im Verbund mit sinnlichem Empfinden und Gefühl, d.h. durch ästhetische Erfahrung, soll mittels ästhetischer Erziehung zugleich die Vernunft des Menschen geschult und verbessert sowie für moralisches Empfinden empfänglicher gemacht werden. Es ist nämlich davon auszugehen, dass die von Formen des Wissens und den Forderungen der Moral und Ethik zu unterscheidende Kunst, zu der insbesondere Literatur zu rechnen ist, durch ihre Autonomie und Eigenlogik ästhetisch bildend ist. Das Individuum erreicht durch eine auf diesem Weg gewonnene *ästhetische Erfahrung* bzw. deren Reflexion spezifische Formen von Bildung, die sich von anderen Zugängen zur Welt, wie sie durch Vernunft, Wissen oder moralisches Urteilen möglich werden, kategorial als *kontemplativ-korresponsive* und *imaginativ-ästhetische* Erfahrung unterscheiden lassen: Die *Ästhetik der Kontemplation* führt mittels „sinnabstinenter Aufmerksamkeit" aus der Alltagswirklichkeit heraus (vgl. Seel 1996: 125 – 144) und die ästhetische Praxis sucht mittels der Gestaltung der eigenen Lebenswelt nicht nach Differenzerfahrung, sondern nach Übereinstimmung, also nach Korrespondenzen zwischen ästhetischem Objekt und der eigenen Lebenswelt bzw. dem eigenen Lebensgefühl. Im Unterschied dazu setzt die *Ästhetik der Imagination* einen reflexiv bewussten Umgang mit Kunstwerken voraus: Die Beziehungen, die mittels ästhetischer Erfahrung zu Objekten aufgebaut werden, unterliegen keiner einseitigen handlungsorientierten Zielorientierung, sondern der Sinn und Zweck liegt in der Erfahrung selbst begründet.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Denkt man diese Idee des Selbstzwecks konsequent weiter, so lässt sich daraus ein weiteres Merkmal ästhetischer Erfahrung ableiten (vgl. zum Folgenden Brandstätter 2012): Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung und Erfahrung ist nicht nur das Wahrgenommene, sondern gleichzeitig auch der Akt der Wahrnehmung. Diese Selbstbezogenheit ästhetischer Erfahrung wird im Umgang mit Kunst durch die „Duplizität von Materialität und Bedeutung" (Brandstätter 2012: 177) deutlich: Ein Bild stellt etwas konkret dar und ist gleichzeitig als Objekt mit einer bestimmten Materialität erlebbar. Erst wenn ein Bild als Bild wahrgenommen wird, ein akustisches Ereignis als Musik, ein literarischer Text als Literatur, lässt sich also von ästhetischer Erfahrung sprechen. Ein Erkennen *von* Kunst und ein Erkennen *durch* Kunst stellen grundlegende Formen der Kunstbegegnung dar.

Diese Überlegungen lassen sich auf den Umgang mit Literatur übertragen, wobei das Verhältnis der ästhetischen Erfahrung zur Verbalsprache ein zentrales Thema des ästhetischen Diskurses darstellt: Ästhetische Erfahrung widersetzt sich in ihrer Bezogenheit auf die Sinnlichkeit in gewisser Weise dem sprachlichen Zugriff. Das im Rahmen der Erkenntnistheorie viel diskutierte Wechselverhältnis zwischen Anschauung und Begriff erfährt im Kontext ästhetischer Fragestellungen eine besondere Brisanz. Die ästhetische Anschauung findet ihre Erfüllung niemals in definierenden Begriffen, denn das Einzigartige der ästhetischen, sinnlichen Erfahrung kann nicht vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden. Sowohl die Schulung der Sinneswahrnehmung als auch die Erzeugung von Kunst(werken) ist also unter ästhetischer Bildung zu verstehen (vgl. zum Folgenden Zabka 2013: 453 – 455). Dabei spielt die sinnlich-leibhafte Erfahrung eine zentrale Rolle, die auch schulisch gefördert werden soll.

Der Deutschunterricht widmet sich im Sinne ästhetischer Bildung beidem, da wortsprachliche Zeichen sowohl gesprochen als auch visuell wahrgenommen werden und zuweilen mit Mimik, Gestik, Bildern, Filmen und Musik verbunden werden. Damit verändern sich die Bedingungen und Möglichkeiten des Verstehens und die Fächer gehen integrativ synergetische und synästhetische Verbindungen ein. Hierbei ist insbesondere im Blick auf den Literaturunterricht zu reflektieren, inwiefern die Sprache über Möglichkeiten verfügt, das Besondere und Einmalige mittels eines „mimetischen Sprechens" (Brandstätter 2012: 178) in Worte zu fassen. Gerade in Lehr-Lernkontexten fungiert die

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Sprache nämlich als Medium zum Verstehen von Literatur und Kunst sowie zur Kommunikation über ästhetische Erfahrungen. Das bringt Herausforderungen mit sich und zudem ist die Herauslösung des Subjektes aus dem unmittelbaren Eingebundensein in die alltägliche Lebenswelt konstitutiv für ästhetische Erfahrung: Diese ist einerseits frei von äußeren Zwecken und erfordert eine Auseinandersetzung mit dem Wahrgenommenen mittels Fantasie und Denkvermögen (vgl. Düwell 1999: 93). Darum ist eine direktive Einwirkung und Lenkung schwierig, da ästhetische Erfahrung vielmehr „selbstzwecklich und reflexiv" (Fenner 2000: 22) ist und durch spielerisches Experimentieren neue Perspektiven auf die Wirklichkeit sowie ästhetischen Genuss und Wohlgefallen entstehen lässt. Andererseits müssen diese Erfahrungen durch *ästhetische Erziehung* bewusst gesteuert werden, d.h. es wird davon ausgegangen, dass entsprechende Erfahrungen pädagogisch wünschenswert und – anders als bei der Vorstellung einer ästhetischen Erfahrung – gezielt vermittelbar sind. Sie stellen einen wichtigen Bestandteil der Allgemeinbildung dar und sind die Grundvoraussetzung ästhetischer Bildung, die sie lediglich durch die geplante Bereitstellung von Angeboten, durch die Schaffung geeigneter Rahmenbedingungen und dadurch, dass zudem auch noch eine bewusste Vorauswahl der ästhetischen Gegenstände getroffen wird, vorbereiten können (vgl. Dietrich u. a. 2013: 27).

Alle diese Vermittlungsversuche setzen jedoch eine Haltung voraus, die ästhetisches Erleben ermöglicht. Um dies einzuüben bzw. zu ermöglichen, hat sich Ästhetik im Erziehungssystem auch als Thema oder Fach etablieren können und wird beispielsweise in der Schule als Teil der Fächer Kunst, Musik und Deutsch unterrichtet. Dabei ist – wie bereits einleitend dargestellt – zuweilen deutlich, dass ästhetische Erziehung keineswegs immer den Primat der Zweckfreiheit des Ästhetischen berücksichtigt hat, sondern dass ästhetische Bildungsprozesse funktionalisiert und beispielsweise für Sozialdisziplinierung genutzt bzw. mit außerästhetischen Ansprüchen wie der Notwendigkeit der Ausbildung gesellschaftlich erwünschter Charakterzüge und Tugenden belastet wurden. Hinzu kommt, dass ästhetische Erziehung eigentlich nur interdisziplinär erfolgen kann, was eine strenge Fächertrennung im Grunde obsolet macht. Denn ästhetische Bildungsprozesse beziehen nicht nur Kunst- und Medienerfahrungen, sondern auch deren Versprachlichung ein. Deshalb gehört beispielsweise

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

die Beschreibung von Bildern und Filmen zu den Aufgaben des Deutschunterrichtes.

Zudem sind Selbstwahrnehmung und -mitteilung des Subjekts mittels Sprache ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsbildung. Genau hier setzt ästhetische Erziehung an: Ästhetisches Denken kann die üblicherweise vorherrschende lineare Logik des Denkens ergänzen und korrigieren. Insbesondere beim Verstehen von Geschichten ist nämlich ein vernetzendes Denken zentral. Zu Recht gelten literarische Texte deswegen als wichtige Gegenstände ästhetischer Bildung, um „die innere Natur des Menschen“ (Kreft 1977: 255) nach außen zu kehren und kommunizierbar werden zu lassen. In dieser Hinsicht zielt ästhetische Bildung auf einen bestimmten Habitus der wahrnehmenden Subjekte: Es sollen Aufmerksamkeit und Kontemplation gefördert werden, indem habituelle Muster durchbrochen und dadurch Rezipienten und Rezipientinnen irritiert werden (vgl. Abraham 2000: 30). Durch diese Alteritätserfahrungen und deren Artikulation kann die Kunstrezeption einerseits Erlebnisse des Genusses, der Entspannung und des Glücksempfindens bereitstellen, andererseits ruft sie durch eine allzu massive Irritation und das Unterlaufen bekannter Wahrnehmungsmuster möglicherweise auch Frustration hervor. Zu vermeiden ist deshalb (insbesondere im schulischen Kontext) eine Überforderung der Rezipienten und Rezipientinnen durch zu ungewohnte Wahrnehmungen.

Ästhetischer Bildung werden also vielfältige Funktionen zugeschrieben: Übergeordnetes Ziel im Deutschunterricht ist die Förderung von Kreativität (vgl. Zabka 2013: 462). Sie ermöglicht persönliche Entfaltung, Entspannung, Genuss, Entlastung und Alltagsbewältigung, indem beispielsweise durch Probehandeln die möglichen Verhaltensspielräume ausgelotet werden können. Außerdem geht es um die Vermittlung von Präsentationsleistungen, wie etwa das Vortragen eines Texts, das beispielsweise mittels entsprechender Mimik und Gestik unterstützt wird, oder Äußerungen über ästhetische Phänomene (z. B. Kritiken, Essays etc.) sowie um Fragen der Wertung. Trotz dieser unterschiedlichen Erwartungen gibt es bezüglich der „Versprechungen des Ästhetischen“ (Ehrenspeck 2001: 15) auch Kontinuitäten. So wird davon ausgegangen, dass Ästhetik zu einer ganzheitlichen Bildung führe. Da sich aber die Ergebnisse ästhetischer Bildung nicht testen und messen lassen wie Resultate anderer Lehr- und Lernbemühungen, füllen sich die Leerstellen vielfach mit

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Versprechungen und Erwartungen über generalisierbare und nachhaltige Wirkungen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich aktuell die Frage nach der tatsächlichen, d.h. empirisch nachweisbaren, positiven Auswirkung auf Bildungs- und Erziehungsprozesse. Die Aufklärung über die empirische Basis solcher Prozesse stellt deshalb nach der in den 1980er und 1990er Jahren notwendigen Wiederentdeckung des „vergessenen Ästhetischen" (vgl. Mollenhauer 1990: 17) und dessen theoretischer Reflexion in Zeiten der empirischen Bildungsforschung unter dem Leitaspekt der Kompetenzorientierung von Bildungsprozessen eine Herausforderung dar. Das Unvergleichliche ästhetischer Erfahrung und die modernen Bildungsbemühungenstreben, so formulierte Mollenhauer bereits 1990 in provokanter Weise, auseinander. Dies führte zu einem Anwachsen der didaktischen Diskussion, um genau zu prüfen, von welchem theoretischen Begriff ästhetischer Erfahrung in der empirischen Forschung auszugehen sei. Ebenso problematisch ist es im Hinblick auf eine empirische Untersuchung, allgemein über ästhetische Erfahrung und Bildung zu forschen oder gar über eine Standardisierung nachzudenken (vgl. auch Zabka 2013: 463). Gerade in der Erziehungswissenschaft bleibt die notwendige Differenzierung solch unterschiedlicher ästhetischer Sinnformen bezogen auf Prozesse ästhetischer Bildung immer noch ein Desiderat.

Literaturbegegnung als „Fernmoral"?

Literatur ist ein ästhetisches Reflexionsmedium, das zwar nicht sagt, welche Lebensführung die richtige ist, aber neue Aspekte der Bewertung erschließt. So verstanden eröffnet sich ein Freiraum, verschiedenen Welt- und Selbstsichten zu begegnen, die vor dem Hintergrund ethischer Bildung zur Begründung eines verantwortlichen Handelns führen können. Denn *Ethik* (gr. *ethos*: Sitte, Brauch, Charakter) lässt sich als Theorie des guten und gerechten Handelns definieren und ist die philosophische Disziplin, die die allgemeinen Prinzipien oder Beurteilungskriterien zur Bestimmung des richtigen menschlichen Handelns erörtert (vgl. Fenner 2008: 5). Die sich eröffnenden Handlungsspielräume sind ethisch betrachtet ungerichtet, können also sowohl zu moralischem als auch unmoralischen Handeln genutzt werden (vgl. Düwell 2000: 27). Im Blick auf den schulischen Literaturunterricht ist ethische Bildung darum als Teil der ästhetischen Bildung zu

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

begreifen: Literatur im Deutschunterricht ist nämlich nur scheinbar autonom, da die erzieherische Aufgabe im Rahmen aller in der Schule thematisierten Fragestellungen konstitutiv ist. So plausibel diese Vorstellung ist, so kontrovers wird sie diskutiert.

Seit der Aufklärung findet im Bildungsdiskurs ein Nachdenken über das Verhältnis von Ästhetik und Freiheit statt. Die Frage, ob ästhetische Bildung als Individualisierung verstanden werden kann und Kunst somit ein autonomer Status zuerkannt wird, ist in der Tat auch für den Literaturunterricht von entscheidender Bedeutung. In ähnlicher Weise gelten Überlegungen wie diese für die ethischen Implikationen im Bildungsprozess. Denn das spannungsreiche Verhältnis von Ästhetik und Ethik hat eine Geschichte, die mit Platons *Politeia* im 4. Jahrhundert vor Christus beginnt, dann in der **Poetik** des Aristoteles vertieft wird und durch Schiller, Lessing und Goethe ihre moderne Begründung erfährt. In einem dialektischen Prozess wie diesem wiederholt sich bis heute eine konträre Sicht: einerseits die Vorstellung einer Autonomie bzw. andererseits einer gesellschaftlichen Funktion von Kunst.Während Platon die Künstler aus dem Idealstaat ausgeschlossen wissen will, wenn sie nicht die Wahrheit sagen und so die Seelen der Zuschauer durch Sinnlichkeit verderben bzw. deren Vernunftorientierung zerstören, so wird gleichwohl der Kunst eine erzieherische Wirkung zugeschrieben, wenn sie sich um die Verbreitung der Idee der Gerechtigkeit verdient macht. Platon fordert also vom Künstler, Sittlichkeit und die Interessen des Staates als Maßstab für sein Schaffen zu nehmen. Alle Dichtungen, die diesen Forderungen nicht entsprechen, müssen verbannt werden.

Aristoteles übernimmt Platons Ansatz, dass die Dichtung nicht die Ungerechten als Glückliche und die Gerechten als Unglückliche darstellen dürfe, schränkt aber dessen Geltung ein: Als Held kommt für Aristoteles nur in Frage, wer nicht aufgrund seiner Schlechtigkeit oder seines Gerechtigkeitsstrebens, sondern wegen eines tragischen Fehlers ins Unglück gerate. Anders als Platon glaubt Aristoteles daran, die gefährlichen Kräfte der Leidenschaften gleichsam einem Gift zu guten Zwecken benutzen zu können. Die Tragödie soll Jammer (*Eleos*) und Schaudern (*Phobos*) hervorrufen und dadurch eine Reinigung (*Katharsis*) von den Affekten bewirken. Die Wiedergabe dieser Begriffe mit den Worten Lessings als *Mitleid* und *Furcht* ist eigentlich unzulässig und einer aufklärerischen Intention geschuldet: Lessing „erhebt das Mitleid zum Ursprung aller Moralität“ (Schings 1980: 39). Bei Aristoteles

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

hingegen wird die Katharsis noch nicht im Sinne einer sittlichen Moralisierung verstanden, sondern als elementare, lustvolle Erleichterung.

In Weiterführung der Überlegungen von Aristoteles wird bei Lessing also eine moralische Besserung des Zuschauers intendiert. Literatur erhält im Kontext der Aufklärung damit eine didaktisch-ethische Stoßrichtung. Und auch Schiller ist der Auffassung, dass Kunst moralische Besserung erzeugen kann: Der Mensch gelangt durch ästhetische Erziehung zu vernünftigem Handeln. Es ist das Schöne und das Erhabene in Natur und Kunst, von dem die ästhetische Erziehung des Gefühls ausgeht, die zwischen Rationalität und Aktivität Übergänge ermöglicht und so die verschiedenen Seiten des Menschen vereint, zugleich aber durch ihre sozialisierende Wirkung die Individuen untereinander verbindet. Kunst und Literatur sollen die Menschen moralisch bessern und auf eine Stufe der Sittlichkeit emporheben, auf der sich Veränderungen gewaltlos und gleichsam von selbst vollziehen.

Die Aufgabe der Kunst ist somit darin zu sehen, die höhere Natur sinnfällig zu machen; also einen eigentlich rein geistigen Gegenstand in den Bereich der menschlichen Wahrnehmung zu ziehen. Voraussetzung dafür ist die innere Geschlossenheit des Kunstwerks. Dieses soll, analog zur großen Welt der Erscheinungen, „eine kleine Welt für sich“ sein (Goethe 2006 [1896]: 92). Dafür muss es unabhängig von Kontexten – etwa historischem Hintergrundwissen – ganz aus sich selbst heraus verständlich sein und den Gesetzen der Kausalität, also von Ursache und Wirkung, vollkommen entsprechen: Zu zeigen ist nur das Wahrscheinliche, nicht das Zufällige, Mögliche, wirklich Vorgefallene. Die Form, d.h. Aufbau, Sprache und Metrik, sollen bis ins letzte Detail mit dem Inhalt korrelieren. Denn es handelt sich um die Forderung der Idealisierung: Der poetische Stoff wird auf sein Zentrum hin, gemeint ist die höhere Natur, verdichtet. Dieses Muster tritt als auf dem Weg der Logik zu erschließendes Muster für die Rezipienten und Rezipientinnen erkennbar hervor. Die kleine Welt des Kunstwerks macht unmittelbar erfahrbar, was in der Realität nur zu erahnen ist. Der Kunst wird also pädagogische Wirkung zugetraut: Das Gefühlsleben ist zu veredeln, der Verstand zu schärfen; beide Gemütskräfte sind von ihrem tendenziell antagonistischen in ein harmonisches Verhältnis zu überführen und die Willensfreiheit soll hergestellt werden. Gleichzeitig muss der Mensch befähigt werden, unter allen Umständen seine Willensfreiheit zu

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

bewahren. Nicht aber soll die Kunst über diese allgemeinen Ansprüche hinausgehen und darf, wenn sie Kunst bleiben möchte, keine unmittelbare Intention, etwa eine konkrete politische, besitzen.

Diese Auffassung Schillers, dass Dichtung einen moralischen Zweck hat, wurde beispielsweise von Rousseau und Schlegel nicht geteilt. Sie waren der Ansicht, dass Kunst den Menschen nicht nur belehrt, sondern auch Vergnügen bereitet, das man um seiner selbst willen sucht. Das Schöne könne nicht mittels Vernunft erkannt, sondern müsse hervorgebracht oder empfunden werden. Dies ist eine Position, die etwa der autonomieästhetischen Sichtweise von Kant in der **Kritik der Urteilskraft** (1790) von Kunst als „interesselosem Wohlgefallen" (Kant 1983 [1799], Bd. 8: 288) nahekommt. Hierin erfolgt gewissermaßen eine *Entfunktionalisierung* der Literatur im Blick auf die Wirkungsästhetik mit der Grundüberzeugung, dass eine ethisch-moralische Besserung durch Ästhetik nicht möglich ist. Diese vor allem zur Zeit der Romantik vertretene ästhetische Autonomieauffassung wurde im Vormärz wiederum etwa von Heinrich Heine einerseits durch die Vorstellung der Kunst als Erkenntnismittel der Freiheit aufgehoben und andererseits setzte sie sich als autonomieästhetische Traditionslinie nach der Romantik über z.B. Schopenhauer – Wagner – Nietzsche fort und erhielt in der modernen Literatur bei Friedrich Nietzsche und vor allem bei Gottfried Benn eine metaphysische bzw. nihilistische Ausprägung. Kunst hat in dieser Traditionslinie keine ethische Funktion, sondern eine erkenntnistheoretische oder metaphysische. Eine ähnliche dialektische Abfolge wiederholte sich durch das Zerbrechen der aufklärerischen Perspektive im sog. Bürgerlichen Realismus mit der Vorstellung von einer restaurierenden, entpolitisierten und idealistischen Literatur. Eine Fortsetzung des politischen Anspruchs, der im Naturalismus die Politisierungstradition des Sturm u. Drang aufgreift, vollzog sich im 20. Jahrhundert beispielsweise in der sozialistischen Literatur.

Die Rehabilitierung des Bildungsbegriffs in den 1980er Jahren gab Anlass, über das Konzept ästhetischer Bildung nachzudenken und nach der bildenden Wirkungvon Kunst und Ästhetik zu fragen. Das Interesse an ästhetischer Bildung implizierte eine Renaissance der klassischen Konzeptionen des Ästhetischen, ästhetischer Bildung und Erziehung, wie sie in den Theorien Kants, Schillers, Humboldt oder Herbarts grundgelegt wurden. Auch auf reformpädagogische Konzepte des Ästhetischen wurde wieder verstärkt Bezug genommen.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Im Zuge des sogenannten *ethical turn* in den 1980er Jahren gewannen schließlich Ansätze an Bedeutung, die das spezifische Verhältnis von Ethik und Literatur untersuchen und somit zur Begründung einer *narrativen Ethik* beitrugen. Als deren wichtigste Vertreter sind Martha Nussbaum und Richard Rorty zu nennen. Beide gehen davon aus, dass literarische Werke Werte oder ethisch relevante Erfahrungen vermitteln oder sogar zu Einsichten in allgemeine Moralprinzipien verhelfen (vgl. Waldow 2011). Dies geschieht in erster Linie über eine emotionale Sensibilisierung der Rezipienten und Rezipientinnen. Denn im Gegensatz zu philosophischen Abhandlungen vermag Literatur für die Leidensfähigkeit und Verletzlichkeit der Menschen zu sensibilisieren, weil sie neben dem Intellekt auch Fantasie und Gefühl anspricht und sich die Leser und Leserinnen so gut in die dargestellten Figuren hineinversetzen können.

So verstanden kann Literatur zur Entfaltung individueller Autonomie beitragen: Literatur ermöglicht es dem Leser, einen imaginären Raum zu betreten, der ihm die Möglichkeit zur Befreiung von inneren, psychischen Zwängen wie auch von äußeren, gesellschaftlichen Konventionen zugesteht. Literatur erlaubt es gewissermaßen, ein anderes Leben zu führen als jenes, in das die Einzelnen als sozial handelnde Menschen eingespannt sind. Zu berücksichtigen ist im Kontext einer globalisierten Lebenswelt, dass Literatur den Erfahrungsraum über den unmittelbar erfahrbaren Bereich hinaus erweitert, dadurch die Bewusstheit über die anonymisierte Reichweite eigener Handlungen über die eigene Lebenswelt hinaus erzeugt und so im Sinne Ulrich Becks eine Art imaginierte „Fernmoral“ (2015: 217) erzeugt. Darum können literarische Texte mit ihrer reichhaltigen dichterischen Sprache und der Förderung von Einbildungskraft und Mitgefühl zuweilen wichtiger werden für das Finden von Lösungen zwischenmenschlicher Konflikte als rationale Betrachtungen. Aber auch wenn Literatur in der Auffassung von Rorty die Solidarität zwischen den Menschen steigern kann, da die Wahrnehmung von Verletzlichkeit und Hilfsbedürftigkeit unverzichtbar für sozialethisches Handeln ist, so sollten Gefühle nicht gegen rationale Prinzipien ausgespielt werden. Denn Gefühle können subjektiv sein und zuweilen einer kognitiven Prüfung bedürfen. Zudem betreffen moralische Konflikte doch auch die Gesellschaft oder öffentliche Institutionen und erfordern allgemeine begründbare Entscheidungen.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Kunst kann auf moralische Probleme und Konflikte aufmerksam machen und die Konsequenzen des Befolgens oder Verletzens moralischer Normen für die Betroffenen veranschaulichen. Denn mit der Darstellung von Normenanwendungen in konkreten Einzelfällen werden bestimmte Werthaltungen suggeriert, hinterfragt oder lediglich Anstöße zu ethischen Überlegungen gegeben. In unterschiedlicher Intensität manifestieren Kunstwerke durch moralisierende bzw. problematisierende Struktur – in gewissen Genres mehr, in anderen weniger – eine wertende Haltung gegenüber dem Handeln der Figuren oder den ihnen zugrundeliegenden Normen. Einerseits schreiben sie damit den Rezipienten und Rezipientinnen gleichsam eine bestimmte moralische Reaktion vor, wenn beispielsweise die Anwendung von Gewalt implizit verurteilt wird, indem eine gewalttätige Figur ein schreckliches Ende nimmt. Allerdings werden die entsprechenden Normen nicht diskursiv-argumentativ begründet oder kritisiert. Stattdessen reduzieren Kunstwerke die Komplexität einer moralischen Konfliktsituation, lenken die ethischen Reflexionen in eine einseitige Richtung oder wecken irrationale Hoffnungen und Ängste (vgl. Düwell 1999: 14 – 15). Andererseits weisen sie dann möglicherweise dilemmatische Strukturen auf oder enden in der Aporie und geben die Entscheidungsfindung an die Rezipierenden weiter. Je nach Text realisiert sich ein anderes Potential zur ethischen Bildung. Die Kunst und die sie reflektierende Ästhetik können also immer nur eine Ergänzung zu einer rationalen Ethik bilden, die sich um eine möglichst umfassende, systematische, argumentative Auseinandersetzung mit strittigen ethischen Problemkomplexen bemüht. Angesichts dieser Synergie von ästhetischen und ethischen Fragen bieten literarische Texte Anlässe, um diskursive Aushandlungsprozesse im unterrichtlichen Kontext einzuüben und zu reflektieren. Das ist konstitutiv für die Vorstellung von Bildung und gehört zum Kern eines Literaturunterrichts, dem gesellschaftliche Relevanz zukommt.

Literaturunterricht soll zudem die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Fiktionalität und Realität vermitteln. Dazu werden sowohl zeichentheoretische Aspekte als auch allgemeine Überlegungen zu verschiedenen Formen des Denkens verwendet. So wird die Stärke der Kunst darin gesehen, ergänzend zum schlussfolgernden logischen Denken auch das vergleichende Denken in Ähnlichkeiten anzuregen (vgl. Brandstätter 2008: 21 – 23) – manche gehen sogar so weit zu behaupten, das ästhetische Denken sei das eigentlich realistische (vgl. Welsch 1996:

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

142). Zudem erfolgt durch die Medialisierung eine Erweiterung des Erfahrungsraums, der zunehmend ästhetisch überformt ist. Mündigkeit verlangt heute somit ein Mindestmaß an *aesthetic literacy* – verstanden als ästhetische Bildung durch ästhetische Rezeptionsfähigkeit. Es wird damit auf den Umstand hingewiesen, dass angesichts einer Wirklichkeit, die immer stärker ästhetische Züge annimmt, der bewusste ästhetische Umgang mit der Welt der eigentlich adäquate ist. Die Omnipräsenz der Medien und damit die grundsätzlich mediale Vermitteltheit der Welt haben dazu geführt, dass kaum noch zwischen Fiktionen und Realität zu unterscheiden ist. Durch das Einlassen auf ästhetische Phänomene ist zu lernen, auf welche Weise mit Pluralität, Heterogenität, Differenzen und Widersprüchen umzugehen ist.

Dies hat Auswirkungen auf ein Konzept ästhetischer Bildung. Es bedeutet, Rahmenbedingungen für ästhetische Erfahrungen in einem umfassenden Sinn zu schaffen. Angesichts der mit der digitalen Revolution einhergehenden Veränderungen wird mehr als deutlich, dass es nicht mehr nur die eine, wirkliche Realität, sondern eine Fülle verschiedener Wirklichkeiten gibt. Unter Schlagwörtern wie *artistic research* bzw. *empirische Ästhetik* (vgl. Menninghaus 2010) wird nach Möglichkeiten gesucht, die Erkenntnisformen von Wissenschaft, Kunst und Literatur in einen neuen produktiven Zusammenhang zu bringen. Kritik von Seiten der Literaturwissenschaft (vgl. Brandstätter 2012: 179), die betont, Wahrheit sei keine überzeugende Leitkategorie zur Untersuchung ästhetischer Erfahrung, ist zwar berechtigt. Doch wie auch immer man sich gegenüber der Frage der ästhetischen Erkenntnis positioniert, Einigkeit scheint darin zu bestehen, dass ästhetischen Erfahrungen gerade in unserer aktuellen Welt eine besondere Bedeutung zukommt. Dies gilt insbesondere im Blick auf den Literaturunterricht. Zu fragen ist darum, welche Bedeutung die (empirische) Ästhetik als Reflexionstheorie für Erziehungs- bzw. Bildungsprozesse haben kann.

Auch wenn die Wahrung einer Autonomie beider Perspektiven von Ethik und Ästhetik zentral ist, also sowohl eine Ästhetisierung der Ethik wie auch eine Moralisierung der Kunst für unangemessen erachtet wird, so gilt es zu konstatieren, dass die Autonomieästhetik eine puristisch-fachwissenschaftliche Konstruktion darstellt. Die Vorstellung einer Autonomie der Kunst bzw. Literatur ist im Kontext der Schule letztlich nicht vorstellbar. Vielmehr sind ästhetische und ethische Fragestellungen zusammenzudenken, da Literatur im Unterricht mit

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

bestimmten Zielsetzungen eingebunden wird und letztlich auch durch den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bestimmt ist. Literaturunterricht ist also im Sinne einer *ethical literacy* weder zweck- noch wertfrei, zumal Texte eine bestimmte Weltsicht vermitteln. Die Schiller'sche Sichtweise von ästhetischer Bildung als einer grundlegenden Basis für Moralität, die zuweilen als Position der heutigen Kunst und Gesellschaft/Politik für nicht mehr angemessen eingeschätzt wurde (vgl. Zabka 2013: 463), erlebt eine Renaissance.

Moralische Kompetenz stellt – so das Ergebnis entsprechender Studien Mitte der 1980er Jahre (vgl. Kreft 1986) – gewissermaßen die Voraussetzung der Lektüre dar, da prinzipiell in *jeder* Literatur moralische Konflikte zu finden sind. Auch den agierenden fiktiven Personen und Institutionen ist moralische Kompetenz zuzuschreiben. Denn Kritik an Normen, Ideologien etc. wird in literarischen Texten meistens indirekt, d.h. über Ironie, Humor, Parodie oder Tragik geübt. Da davon auszugehen ist, dass moralische Konflikte und sprachliche Phänomene wie beispielsweise Ironie in literarischen Texten direkt in ästhetische Phänomene transformiert werden, ist die Untersuchung der *poetischen Kompetenz* sowohl seitens der Literaturwissenschaft als auch der Entwicklungspsychologie zentral (vgl. Frederking u. a. 2016).

In Anknüpfung an die Vorstellung zur Moralentwicklung durch Lawrence Kohlberg, der bei der Erforschung moralischer Entwicklungsstufen mit narrativen Texten arbeitete, werden diese zur Moralerziehung eingesetzt. Somit kann die Beschäftigung mit den fiktiven Konflikten für die moralische Erziehung von besonderer Bedeutung sein, weil sie vom Entscheidungsdruck der realen Konfliktsituation entlastet ist. Zudem entfällt die unmittelbare Involviertheit, denn die Konflikte stehen nicht als isolierte Dilemmata da, sondern sind in situative und affektive Kontexte eingebunden. Dabei gelingt es, Moral über ein ästhetisches, ein poetisches Medium zu vermitteln. Diese Möglichkeit, „Moralerziehung und ästhetische Erziehung zu integrieren, scheint beide zu steigern und vor Gefahren schützen zu können, vor den Gefahren des Moralismus und des Ästhetizismus" (Kreft 1986: 269). Eine Synthese von kognitiver Entwicklungspsychologie und Literaturwissenschaft ergab also ein wechselseitig wirksames Diagnoseinstrument, das die Analyse der Textstrukturen ebenso ermöglichte wie die Analyse der entwicklungsabhängigen kognitiven Fähigkeiten der Schüler und

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Schülerinnenzur literarischen Rezeption. Damit wurden didaktische Entscheidungen der Textauswahl bzw. der Abstimmung auf die Schüler und Schülerinnen kontrollierbar. Unter dem Titel **Zur Psychologie des Literaturunterrichts** (1987) sind diesbezügliche Ergebnisse von Heiner Willenberg publiziert worden. In Ansätzen wie diesen liegt der Beginn einer empirischen Herangehensweise an die Erforschung des Zusammenhangs von ästhetischer und ethischer Bildung im Deutschunterricht, die sich bis heute weiterentwickelt (vgl. Frederking u. a. 2013: 2016).

Positivismus 2.0 der Bildung?

Den größten Einschnitt erfuhr die konzeptionelle Orientierung des Literaturunterrichts jedoch in der Folge des PISA-Schocks. Der einseitig ausgerichtete Blick auf die Ausprägung von Lesekompetenz als Nachweis eines empirisch nachweisbaren Bildungserfolgs, die *Vermessung* des Deutschunterrichts durch Bildungsstandards (vgl. Paul u. a. 2008) und funktionalistisch enggeführte Modellierung von Kompetenzen verdrängten Fragen ästhetischer und ethischer Bildung – zumindest in der Deutschlehrer- und Deutschlehrerinnenbildung (vgl. Anselm 2011). Zudem führte die sukzessive Etablierung eigenständiger ästhetischer Didaktiken zu einer unbeabsichtigten „Banalisierung der bildungstheoretischen Ansprüche“ (Koch 2008: 712). Dadurch begann sich die Idee einer grundständigen ästhetischen Bildung aufzulösen (vgl. Frederking 2013). Gegenwärtig konzentrieren sich didaktische Fragestellungen darauf, ob sich Entscheidungen für Handlungsalternativen im Literaturunterricht, etwa im Blick auf Literaturauswahl und Ziele der Lektüre, pragmatisch durch Erfahrungswissen, systematisch durch Argumentieren oder empirisch durch Evaluationen begründen lassen bzw. ob nicht sogar eine Kombination der Herangehensweise konstitutiv für Didaktik als Wissenschaft sein muss. Manche Didaktiker vertreten sogar in mangelnder Reflexion der Überlegungen des *Positivismusstreites* die Auffassung, nur mittels empirischer Herangehensweisen sei es möglich, *wertneutral* zu agieren und *richtig* zwischen wahr bzw. falsch unterscheiden zu können (vgl. Kepser und Abraham 2016: 14). Zuweilen ist sogar die „Ausblendung einer Reflexion von impliziter und expliziter Normativität“ (Müller-Michaels 2017: 72) zu konstatieren.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Aktuell bleibt es offen, ob „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft“ (Kepser 2013: 60 – 61) (wieder) Einfluss auf politische Entscheidung nehmen wird oder sich durch diese bestimmen lässt. Die Zielsetzungen des Literaturunterrichts und damit verbunden die Verhältnisbestimmung von ästhetischer und ethischer Bildung sind (erneut) in der Diskussion. Es ist zu diskutieren, ob Literaturunterricht eine gesellschaftliche Verantwortung zukommt.

Literatur

Abraham, Ulf (2000): *Übergänge. Wie Heranwachsende zu kompetenten Leserinnen werden.* In: Werner Wintersteiner (Hrsg.): **Lesen in der Medienwelt**, Innsbruck/Wien/München: Studienverlag, 20 – 34.

Albisetti, James C./Lundgreen, Peter (1991): *Höhere Knabenschulen*. In: Christa Berg/ Notker Hammerstein (Hrsg.): **Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte**, Bd. 4: **Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs**, München: C.H. Beck, 228 –271.

Anselm, Sabine (2011): **Kompetenzentwicklung in der Deutschlehrerbildung. Modellierung und Diskussion eines fachdidaktischen Analyseverfahrens zur empiriegestützten Wirkungsforschung**, Frankfurt/Main: Lang.

Anselm, Sabine (2017). „Literatur als Zumutung – Herausforderungen ästhetischer und ethischer Bildung“. In: **Temeswarer Beiträge zur Germanistik**, 14/2017, 9 – 28.

Beck, Ulrich ([22]2015): **Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne**, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Becker, Susanne H. (2016): „Diesseits oder jenseits des ‚Zumutbaren’“. In: **JuLit**, 1/2016, 8-16.

Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter ([4]2010): **Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch**, Donauwörth: Auer.

Brandstätter, Ursula (2008): **Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Körper – Sprache,** Köln/Weimar/Wien: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2012): *Ästhetische Erfahrung*. In: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hrsg.): **Handbuch Kulturelle Bildung**, München: kopaed, 174 – 180.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Dawidowski, Christian (2012): **Gegenwartsliteratur und Postmoderne im Literaturunterricht**, Baltmannsweiler: Schneider.

Dietrich, Cornelie/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (^{2}2013): **Einführung in die Ästhetische Bildung**, Weinheim/Basel: Juventa.

Düwell, Marcus (1999): **Ästhetische Erfahrung und Moral. Zur Bedeutung des Ästhetischen für die Handlungsspielräume des Menschen**, Freiburg/München: Alber.

Düwell, Marcus (2000): *Ästhetische Erfahrung und Moral*. In: Dietmar Mieth (Hrsg.): **Erzählen und Moral. Narrativität im Spannungsfeld von Ethik und Ästhetik**, Tübingen: Attempto,11 – 35.

Ehrenspeck, Yvonne (2001): „Stichwort: Ästhetik und Bildung". In: **Zeitschrift für Erziehungswissenschaft**, 1/2001, 5 – 21.

Fenner, Dagmar (2000): **Kunst – jenseits von Gut und Böse? Kritischer Versuch über das Verhältnis von Ästhetik und Ethik**, Tübingen/Basel: Francke.

Fenner, Dagmar (2008): **Ethik. Wie soll ich handeln?**,Tübingen/Basel: Francke.

Fenner, Dagmar (2012): „Ethik und Ästhetik". In: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hrsg.): **Handbuch Kulturelle Bildung**, München: kopaed, 181 – 187.

Frank, Horst J. (1973): **Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945**, München: Hanser.

Frederking, Volker [u. a.] (2013): *Literarästhetische Kommunikation im Deutschunterricht*. In: Michael Becker-Mrotzek/Karen Schramm/Eike Thürmann/Helmut J. Vollmer (Hrsg.): **Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen**, Münster/New York: Waxmann, 131 – 147.

Frederking, Volker [u. a.] (2016): *Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung*. In: Jörn Brüggemann/Mark-Georg Dehrmann/Jan Standke (Hrsg.): **Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft**. Baltmannsweiler: Schneider, 87 – 132.

Glotz, Peter/Langenbucher,Wolfgang R. (1965): **Versäumte Lektionen. Entwurf eines Lesebuchs**, Gütersloh: Mohn.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Goer, Charis ([2]2016): *Geschichte des Deutschunterrichts*. In: Ders./Katharina Köller: **Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik**, Paderborn: Fink, 11 – 19.

Goethe, Johann W. (2006): *Über Wahrheit und Wahrscheinlichkeit der Kunstwerke. Ein Gespräch (1896)*. In: Ders. (Hrsg.): **Sämtliche Werke**, Bd. 4.2, München: btb, 89 – 95.

Haas, Gerhard (1988): „Das Elend der didaktisch ausgebeuteten Kinder- und Jugendliteratur". In: **Praxis Deutsch**, 89/1988, 3 – 5.

Hartmann, Nicolai ([4]1962 [1926]): **Ethik**, Berlin: de Gruyter.

Hochstadt, Christiane/Krafft,Andreas/Olsen, Ralph ([2]2015): **Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis**, Tübingen: Francke.

Hurrelmann, Bettina (1988): „Wider die neue Eindimensionalität". In: **Praxis Deutsch**, 90/1988, 2 – 3.

Ingwer, Paul/Thielmann, Winfried/Tangermann, Fritz (2008): **Standard: Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion**. Göttingen: Vandenhoeck& Rupprecht.

Kant, Immanuel ([2]1983 [1781]): *Kritik der reinen Vernunft*. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.): **Werke in 10 Bänden**, Bd. 3 u. 4, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kant, Immanuel ([2]1983 [1799]): *Kritik der Urteilskraft*. In: Wilhelm Weischedel (Hrsg.): **Werke in 10 Bänden**, Bd. 8, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kepser, Matthis (2013): „Deutschdidaktik als eingreifende Kulturwissenschaft. Ein Positionierungsversuch im wissenschaftlichen Feld". In: **Didaktik Deutsch**, 34/2013, 52 – 68.

Kepser, Mathis/Abraham, Ulf ([4]2016): **Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung**, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Koch, Lutz (2008): *Ästhetische Bildung*. In: Ursula Frost/Winfried Böhm/Lutz Koch/Volker Ladenthin/Gerhard Mertens (Hrsg.): **Handbuch der Erziehungswissenschaft**, Bd. 1: **Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft**, Paderborn/München/Wien/Zürich: Schöningh, 691 – 718.

Kreft, Jürgen (1977): **Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte**, Heidelberg.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Kreft, Jürgen (1986): *Moralische und ästhetische Entwicklung im didaktischen Aspekt.* In: Fritz Oser/Wolfgang Althof/Detlef Garz (Hrsg.): **Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen. Beiträge zur Entstehung moralischer** Identität, München: Kindt, 257 – 280.

Menninghaus, Winfried (2010): *Zur Evolution der Künste.* In: Volker Gerhardt/Julian Nida-Rümelin (Hrsg.): **Evolution in Natur und Kultur**, Berlin/New York: de Gruyter, 205 –222.

Mieth, Annemarie (1994): **Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung,** Frankfurt/Main: Lang.

Mollenhauer, Klaus (1990): *Die vergessene Dimension des Ästhetischen*. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): **Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?**, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 3 – 18.

Müller-Michaels, Harro (^{6}2012): *Geschichte der Literaturdidaktik und des Literaturunterrichts.* In: Klaus-Michael Bogdal/Hermann Korte (Hrsg.): **Grundzüge der Literaturdidaktik**, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 30 – 48.

Müller-Michaels, Harro (2017): *Die Modernisierung des Deutschunterrichts und der Deutschdidaktik nach 1965*. In: Christian Dawidowski/ Nadine J. Schmidt: **Fachgeschichte in der Literaturdidaktik: historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis,** Frankfurt/Main: Peter Lang, 65 – 86.

Pauldrach, Matthias (2010): *‚Ich bin viele' – Ein Plädoyer für die Neukonzeption einer identitätsorientierten Deutschdidaktik.* In: Gerhard Rupp/Jan Boelmann/Daniela Frickel(Hrsg.): **Aspekte literarischen Lernens. Junge Forschung in der Deutschdidaktik**, Berlin: Lit Verlag, 13 – 28.

Pfäfflin, Sabine (^{2}2012): **Auswahlkriterien für Gegenwartsliteratur im Deutschunterricht**, Baltmannsweiler: Schneider.

Seel, Martin (1996): **Eine Ästhetik der Natur**, Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Schiller, Friedrich (2000 [1795]): **Über die ästhetische Erziehung des Menschen**, Stuttgart.

Schings, Hans-Jürgen (1980): **Der mitleidigste Mensch ist der beste Mensch. Poetik des Mitleids von Lessing bis Büchner**, München: Beck.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)

Spinner, Kaspar H. (2004): *Werteorientierung im literar-ästhetischen Unterricht*. In: Eva Matthes (Hrsg.): **Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer,** Donauwörth: Auer, 102 – 113.

Treml, Alfred K. (2000): **Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung**, Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.

Waldow, Stephanie (2011): **Ethik im Gespräch**, Bielefeld: Transcript-Verlag.

Weber, Max ([11]2011 [1919]):**Wissenschaft als Beruf**, Berlin: 30 – 31.

Welsch, Wolfgang (1996): **Grenzgänge der Ästhetik**, Stuttgart: Reclam.

Willenberg, Heiner (1987): **Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele**, Frankfurt/Main: Diesterweg.

Zabka, Thomas ([2]2013): *Ästhetische Bildung*. In: Volker Frederking/Axel Krommer/Christel Meier (Hrsg.): **Taschenbuch des Deutschunterrichts**, Bd. 2: **Literatur- und Mediendidaktik**, Baltmannsweiler: Schneider, 452 – 468.

BDD-A29208 © 2018 Mirton Verlag
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:50:28 UTC)