

MICHAEL KÄMPER-VAN DEN BOOGAART

LITERARISCHE BILDUNG ALS KERN DES DEUTSCHUNTERRICHTS AUF DER OBERSTUFE

Einige Anmerkungen

Dass die informierte Affinität zu poetischen Produkten eine Bildung ausmacht, um die sich staatliche Schulen zu kümmern haben, ist eine Auffassung, die, sieht man vom Kanon der Klassischen Philologie ab, sich erst gegen erhebliche Widerstände Bahn zu brechen hatte. Als 1841 Robert Heinrich Hiecke mit einem ersten großen Traktat zur Behandlung der deutschen Literatur auf dem Gymnasium aufwartete, schrieb er noch deutlich gegen eine verbreitete Skepsis an. Angesichts der Klagen über Vielleserei und Lesesucht mutete es nämlich *a priori* nicht eben überzeugend an, die notorisch knappe Unterrichtszeit der Beschäftigung mit Literatur in der Muttersprache zu opfern. Die Mühen des Unterrichts sollten schließlich nicht allein dem pädagogisch Nützlichen gelten, sondern nützlichen Beschäftigungen, die intellektuell so voraussetzungsreich sind, dass es der schulischen Instruktion und Übung bedarf, um sie zu beherrschen. Konsequenterweise werben deswegen Hiecke und seine germanistischen Nachfahren für den schulischen Erwerbsmodus nationalliterarischer Bildung, indem sie die Komplexität des Gegenstands akzentuieren und das gebildete Lesen als ein schweres ins Bild setzen:

Der wahre, einzig vernünftige und sittliche Weg, der Leserei zu begegnen, ist, daß man lesen lehrt. Die Leserei ist nichts als die Befriedigung des rohen Triebes nach geistiger Beschäftigung, eine Befriedigung, die auf dem bequemsten Wege in dem beständigen Lesen von etwas Neuem gesucht wird. Der rohe Trieb, der eben weil er roh ist, auch mächtig ist, über den der damit Behaftete keine sittliche Gewalt und Herrschaft hat, kann nur dadurch mit Erfolg bekämpft werden, daß man ihn zum gebildeten Bedürfnis erhebt.¹

1 Robert Heinrich Hiecke, Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch Leipzig 1842, S. 70.

Dieser Akzent auf der Differenz zwischen einem dem Gebildeten angemessenen, die Größe namentlich der Weimarer Literatur hervorhebendem, verständigem Lesen und einer barbarischen Leserei bleibt neben den nationalpädagogischen Verheißungen eine wesentliche Komponente des literaturdidaktischen Diskurses bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Die Dichotomie der literarischen Produktion spiegelt sich demnach noch in der Dichotomie der Publika kanonischer Höhenkammliteratur:

Das niederträchtige Theegeschwätz aber über Göthe und Schiller, woher anders rührt es denn, als daß man ihre Lectüre nur als eine Sache der Erholung, der Unterhaltung, nicht als eine Sache der Anstrengung und der Arbeit betrieben hat?²

Dies gilt auch dann noch, wenn man nicht umhinkommt, die Überforderung der jugendlichen Leser kulturkritisch zu beklagen. Dass bereits in Reaktion auf Hiecke solche Klagen erhoben werden und ein stärkerer Zugriff auf die affektiven Dimensionen poetischer Texte in Anschlag gebracht wird, hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Apologeten gebildeter Lektüre es nicht bei der schieren Feststellung belassen, dass das richtige Lesen großer Texte gelernt werden muss. Vielmehr ziehen sie zwangsläufig auch unterrichtspraktische Konsequenzen: Angemahnt werden ein langsamer, zergliedernder Lektüremodus, die Zurückhaltung gegenüber verfrüht kritischen Urteilen und ausgedehnte Lektüren. Insofern ergibt sich frühzeitig die Möglichkeit einer Distinktion: Wenn die Leselust durch so viele kognitiven Barrieren vergällt werde, verpuffe die Wirkung der Poesie auf die Herzen ihrer Leser. Dies wiederum gefährde das Erreichen der pädagogisch wichtigen Ziele literarischer Erziehung. Eine Warnung, die gleichsam von den Nationalpädagogen wie von den Anhängern der Kunsterzieherbewegung ausgesprochen wird und die sich sicher bis heute in Plädoyers für lesemotivierende Lektüreangebote auffinden lässt.

Nicht selten sind es Krisendiagnosen, die mit der Warnung vor einer kognitiven Überforderung des Literaturunterrichts einhergehen. Diese Diagnosen nehmen zuweilen alarmistische Züge an, insbesondere wenn sich Kultur- und Schulkritik kreuzen, wie es um die Jahrhundertwende 1900 gängig wird. Sie künden aber durchaus auch von der Frustration der Agenten literarischer Bildung, deren stoffliche Angebote beim gymnasialen Klientel nicht mehr zünden. 1911 notiert beispielsweise der Lehrer Kurt Emminger über den Normverlust der Klassikerlektüren:

2 Ebd., S. 81.

Tatsächlich hat das Gymnasium nicht aufgehört seine Schüler mit dem ›Maßstab‹ der deutschen Klassiker ausgerüstet an die Universitäten und ins Leben zu entlassen – und doch wurden und werden Phrase und Nerven-aufregung oder fade Possen im Theater und noch mehr beim Romanbuch herzlichem Humor, der Freude am Kunstwerk und der Gedankentiefe vorgezogen.³

Die hier von Emminger vorgetragene Krisendiagnose reflektiert weniger den schulischen Vermittlungsmodus literarischer Bildung als vielmehr eine Attraktivitätseinbuße ihres symbolischen Kerns, die Anerkennung und Bindekraft der Weimarer Klassik. Was im Unterschied zum neuhumanistischen Bildungskanon besonders zeitgemäß angemetet hatte, nimmt nun museale Züge an. Wer am viel zitierten literarischen Leben teilhat, liest mit Ausnahme von Tonio Kröger Schiller nur mehr als Pflichtlektüre.

Keine zwanzig Jahre später diskutiert man im Radio den Klassikertod und erhitzt sich über die zunächst unter dem Titel »Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule« publizierten Thesen des Lehrers Walter Schönbrunn über den Literaturstreik einer Berliner Schülerschaft (1929), die für eine Emilia Galotti nur noch unverständigen Spott aufbringe. Auch diese Debatte, die von Schönbrunn intelligenter als von seinen Rezipienten geführt wird, prägen Reaktionen, die den Diskurs über den prekären Status literarischer Bildung in der Schule treu begleiten: Man leugnet die ganze Angelegenheit, man identifiziert die Schuldigen, hier wahlweise den unfähigen Schulmann oder seine jüdischen Schüler, man räumt ein, man initiiert Befragungen der fremd gewordenen Jugend (sie liest Remarque und geht ins Kino), man konzidiert die Reformbedürftigkeit des Lektürekansons, sucht Hilfe bei der Gegenwartsliteratur.

Nach 1945 führt die Öffnung der Gymnasien zu neuen Diskussionen, die mit der annoncierten Demokratisierung der Germanistik nach 1968 einhergehen: Textbegriffe werden erweitert, Comics und Trivialliteratur der Untersuchung wert befunden, immerhin Literaturverfilmungen einbezogen. Wohl wird im Kreis des »Bremer Kollektivs« die Frage nach der Antiquiertheit der Klassiker rhetorisch formuliert, doch als sich die Wogen glätten, mutet das Ausmaß der Veränderung nicht allzu groß an. Kanondiskussionen werden zwar zu Gesellschaftsspielen, und die empirischen Schulklassiker erstrecken sich nun auch auf gefällige Problemliteratur von Remarque bis Schlink.

An die Stelle der Bekämpfung der Vielleserei ist die Leseförderung mit Leseabenden und Bücherbussen gerückt und der schulische Videorecorder nicht

3 Kurt Emminger, Neuere (vornehmlich epische) Literatur im deutschen Unterricht des Gymnasiums, in: Zeitschrift für den deutschen Unterricht 25/1911, S. 397–405, S. 404.

selten ausgebucht, als mit der Publikation der ersten OECD-PISA-Studie erneut vieles aus den Fugen zu geraten scheint. Nun erschrecken die mageren Leistungsergebnisse deutscher Jugendlicher in dem zuvor selten problematisierten Kompetenzbereich der Reading Literacy, zumal diese nun noch mit den Sensibilitäten der Humankapitaltheorie betrachtet werden. Was ohne den Blickwinkel, es mit Humankapital zu tun zu haben, als milieu- und generationenspezifisches Desinteresse kulturkritisch abgetan werden konnte, mutet nun als Bedrohung der Volkswirtschaft an. Erst jetzt dämmert es einer breiten Öffentlichkeit, dass es keinen guten Ausgang im globalen Wettbewerb nehmen könnte, akzeptierte man einfach, dass weite Kreise der Jugend die Voraussetzungen zum effektiven Lernen nicht aufbringen: Lesekompetenz.

Mit der Orientierung auf die internationalen Vergleichsstudien ergibt sich eine durchaus verständliche Neujustierung curricularer Anstrengungen: In den Blick gerät jetzt auch, dass Kampagnen der Leseförderung, die weismachen wollen, dass Lesen Spaß mache, bei denen kaum verfangen können, denen das Lesen vor allem eine Mühe ist, die im Vergleich zu anderen Medienkonsumofferten nur mindere Gratifikationen erlaubt. Packende Geschichten, evasive Phantasien und Identifikationsangebote können schließlich anderswo direkter generiert werden. Reading literacy first: Diesem Grundsatz soll nun auch nach der Grundschulzeit ein Unterricht folgen, dessen Ziel es ist, die sogenannten Risikogruppen Nachwachsener nicht faktisch auszusortieren.

Vergleicht man heutige Deutschbücher mit ihren Vorgängerexemplaren etwa der 1980er Jahre, stechen Unterschiede ins Auge: Die Unterrichtswerke haben optisch ihren Buchcharakter eingebüßt, obgleich sie natürlich noch immer stabil gebunden daher kommen. Die Seiten erinnern in ihrem Layout indes an andere Medien, die Themen verbergen der Tendenz nach ihre poetologische Intentionen, Sachtexte nehmen einen breiten Raum ein. Dies allerdings ist nur die eine Seite. Registriert man hingegen, was die neuen Bildungsstandards der Kultusminister an Outputerwartungen dem neuen Deutschunterricht mit auf dem Weg geben, so zeigt sich, dass das Urteil, die humankapitalistische OECD-Nivellierung mache der (bildungsbürgerlich-deutschen) literarischen Bildung den Garaus, doch dramatisch überzieht. Vergleicht man die Erwartungen, die die KMK-Standards für die Kompetenzen im Unterrichtsfach Deutsch auf der Abiturstufe artikulieren, mit der Tradition des Abiturfachs Deutsch, so sind in stofflicher Hinsicht nur mäßige Modifikationen zu verzeichnen. Zwar spielen Filmästhetik und expository Texte eine vermeintlich größere Rolle, doch zeigen die Abiturformate, dass die literarische Interpretation ihren Rang kaum verloren hat. Die Orientierung auf den literarischen Kanon als Substrat literarhistorischen Wissens bleibt politisch gewollt; nur graduell unterschieden sich hier die Präferenzen von A- und B-Ländern.

Dieser (wenn man so will) konservative Konsens ist auch möglich, weil die Literaturdidaktik seit PISA sich zwar auf empirische Verfahren eingestellt, nicht aber in der Breite den Fokus auf Prozesse literarischer Bildung aufgegeben hat. Redet man seit einigen Jahren eher von literarischer Rezeptionskompetenz, so zeigt dies nicht allein, dass man sich der neuen semantischen Hegemonie des K-Wortes gefügt hat, sondern mehr, dass man an Prämissen der kognitiven Wende festhält, indem man letztlich empirisch danach fragt, welche kognitiven Operationen einem poetischen Textverständnis zugrunde liegen, das im Sinne literarischer Bildung als angemessen gelten kann (oder auch nicht). Daraus ergeben sich überraschende Parallelen zu alten Modellen literaturwissenschaftlicher bzw. philologischer Provenienz, etwa bei der Bestimmung der Prämissen hermeneutischer Prozesse, der Konzentration auf Verfahren eines Close Reading, der metakognitiven Vergewisserung kontextualisierender Zuschreibungen usw. Ein Missverständnis wäre es, das Augenmerk auf die Schwierigkeiten des Textes als eine elitäristische Wende aufzufassen. Die Zeiten, in denen man wie Hiecke das Voraussetzungsreiche literarischer Lektüren betonen musste, um sie als Lerngegenstand zu rechtfertigen, sind zweifellos passé.

Mit der nahezu flächendeckenden Einführung des Zentralabiturs ergibt sich zudem ein kurioser Effekt. Während die Kompetenzrhetorik eigentlich dazu tendiert, das Stoffliche der Bildungsprozesse als sekundäre Frage zu traktieren, führt die Zentralisierung der Abituraufgaben zu Inputfestlegungen, die den heißesten Erwartungen der Apologeten eines obligatorischen Lektürekansons zuspieren. Sollen Abiturientinnen und Abiturienten in der Lage sein, sich interpretierend auf einen umfangreichen Text einzulassen, muss dieser im Vorfeld verlässlich rezipiert worden sein. Um dies zu gewährleisten, informieren die meisten Kultusministerien zwei Jahre vorab, mit welchen Dramen und Romanen im Abitur zu rechnen sein wird. De facto wird dergestalt ein verpflichtender Kernkanon implementiert; in NRW dreht es sich in den nächsten Jahren beispielsweise vor allem um Schiller, Roth und Kafka, während in Baden-Württemberg zu Büchner, Frisch und Peter Stamm geschrieben werden darf. Inwiefern diese letztlich technischen Umständen geschuldeten Festlegungen die Empirie literarischer Bildung beeinflussen, muss offen bleiben. Schließlich mag sich auch hier der Verdacht des zitierten Schulmannes Emminger bewahrheiten, dass nämlich die kulturelle Praxis außerhalb und nach der Schule ganz anderen Gratifikationserwartungen folgt.