

Dietrich Harth

Kritik der literarischen Bildung

Die Idee der literarischen Bildung erfuhr ihre klassische Prägung in jener Epoche zwischen 1770 und 1830, der Herman Nohl – mißverständlich genug – den Namen «Deutsche Bewegung» gab. Da die damals zerbröckelnde Ständegesellschaft nicht mehr imstande schien, die Kontinuität kultureller Überlieferung in ganz unmittelbarer und produktiv fortbildender Weise zu wahren, entwarfen die auf Erhaltung des Überkommenen bedachten Gelehrten von Herder bis Schleiermacher mit großer Energie Theorien und Pläne, die der Sicherung literarischer Traditionen galten. Sowohl die Entstehung der philologisch-historischen Wissenschaften im strengen Sinne, wie auch der Gedanke, Überlieferungswissen mittels öffentlicher, alle sozialen Gruppen erfassender Bildungseinrichtungen weiterzugeben, bilden, wie man weiß, die konkreten Resultate dieser Anstrengungen. Freilich war der damals gültige Begriff von Literatur keineswegs auf Dichtung beschränkt; er kennzeichnete vielmehr die literarische Überlieferung jenes praktischen und ästhetischen Wissens, dessen Verständnis ein Studium seiner Genesis allemal voraussetzt. In bunter Reihenfolge zählt Herders Reisejournal von 1769 die zugehörigen Bereiche auf: «Historie, Roman, Politik und Philosophie, Poesie und Theater», ergänzt durch die unmittelbare Erfahrung des Lebens und Menschenkenntnis. Kurz, literarische Bildung war, da Literatur fast den gesamten Bestand schriftlich fixierter Lebensäußerungen meinte, Bildung des historischen Bewußtseins, das, wie Hegel später formulierte, über die Aneignung der vom Geist abgelegten Gestalten zu sich selber kommen sollte.

Wenn heute die klassische Idee der literarischen Bildung häufig recht harter Kritik ausgesetzt ist, so richtet sich diese wohl meist gegen ihre ideologischen Verzerrungen, an denen festzuhalten zumal den Geisteswissenschaftlern und unter ihnen vorab den Germanisten und Historikern zur Last gelegt wird. Aufklärung in diesem Zusammenhang verspricht man sich von einer stärkeren Berücksichtigung der in den naturwissenschaftlichen Disziplinen enthaltenen Bildungsressourcen. Karl Steinbuchs Anklage etwa gegen eine von wirklichkeitsfremden und fortschrittsfeindlichen «Buchhaltern» bevölkerte «Hinterwelt», deren bewußtseinsverfälschende Wirkung über anachronistische Bil-

dungsvorstellungen gesellschaftspolitisch sich durchsetze, ist an dem Gegensatz von szientifisch und literarisch gebildeter Intelligenz orientiert, der, wie es scheint, dazu herhalten soll, den im 19. Jahrhundert geführten Humanismus-Realismus-Streit zu erneuern. Auch wenn man geneigt ist, Steinbuchs Kritik mit dem Hinweis abzutun, daß sie ihre rhetorische Stilisierung eben jener Bildungs-idee verdanke, gegen die sie sich wendet, so wird man doch manche der erhobenen Vorwürfe anerkennen müssen. Denn es lassen sich leider gerade dort Indizien für deren Triftigkeit ausmachen, wo die Idee der literarischen Bildung zum Gegenstand didaktischer Überlegungen wurde. Ein Tatbestand, der um so unbehaglicher wirkt, als die verbreitetsten Methodiken des Deutschunterrichts Jahr für Jahr in kaum veränderten Fassungen neu aufgelegt werden. Die Bedeutung solcher Bücher für die Befestigung fragwürdiger Bildungsvorstellungen ist nicht zu unterschätzen, da sie nicht nur als Arbeitsanleitungen noch weitgehend in Gebrauch sind, sondern auch jene, freilich höchst revisionsbedürftigen Definitionen des Berufsbildes des Deutschlehrers liefern, deren der pädagogische Neuling, der eben die akademische Ausbildung abschloß, bedarf, um sich mit einer Rolle identifizieren zu können. Wie sehen nun die zu inkriminierenden Grundsätze im einzelnen aus?

In einem mehrbändigen Standardwerk zur Methodik des Deutschunterrichts¹ ist z. B. ständig von «Sprache und Dichtung» die Rede, so als könne der «richtige» Spracherwerb allein im Umgang mit der sogenannten hohen Literatur zustande kommen. Da die Sprachbildung darüber hinaus den Anspruch erhebt, zur Bildung des «Selbst» und der «Gemeinschaft» zu führen, erhält auch die Dichterlektüre gesellschaftspolitische Relevanz. Bildung wird ferner, wie die Wortverbindung mit Wert und Gewissen sowie die Unterscheidung von der «intellektuellen Schulung» erkennen lassen, im weitesten Sinne als normativer Verinnerlichungsprozeß begriffen, der den Realitätsbezug der anderen Unterrichtsfächer und deren Anteil an der Ausbildung der Sprachkompetenz ignoriert. Der Trick, mit dem die Erfindungen der imaginativen Literatur in «Wirklichkeit» verwandelt werden, beruht auf einer schlechten Ästhetisierung dessen, was ist. Auf dieser Grundlage läßt sich dann behaupten, die Institutionen (Staat, Familie u. a.) seien «symbolische Gebilde», deren Verständnis allein jenem hermeneutischen Vermögen zugänglich sei, das im Umgang mit Sprachkunstwerken ausgebildet werde. Erschließt dieses auf ein nicht weiter erläutertes «sinnentdeckendes Organ» zurückgeführte Vermögen in der Kunst das Übersinnliche, Unfaßbare, Unbewußte, so erfährt es analog dazu an den Erscheinungen der «Welt» das Unsichtbare, Innere, Ganze, Bleibende und Dauernde.

So besehen sind die Phänomene der Kunst und des Lebens bloß das Äußere virtuell vorhandener Ideen und Werte, deren Aneignung jene ominöse «Person» formen soll, die dem konservativen Leitbild einer Erziehung entspricht, die einseitig dem Bestehenden das Wort redet. In jedem Fall kann die Dichtung nach

dieser Ansicht noch als Arsenal «großer Menschen» erhalten, deren Mustergültigkeit zur Bildung eines höchst fragwürdigen Wertbewußtseins eingesetzt werden soll. Da werden z. B. noch «echte Helden» beschworen, deren Vorbildlichkeit der Erzieher sich dort zunutze machen möge, wo ein altersspezifisches Interesse für das Abenteuer vorzusetzen sei.

Doch ist auf der mit dieser Wachstumsphase übereinstimmenden mittleren Bildungsstufe auch die Distraction zu steuern, die durch die Lektüre der populären Lesestoffe sogenannter Groschenhefte, noch immer «Schmutz und Schund» genannt, zur Gefolgschaft «unechter Helden» verführe. Das positive Gegenbild hingegen sei der «Krieger . . ., der spielend alles Schwächere, Schlechtere, Minderwertige überwindet». Für die so skizzierte heroische Vorbildlichkeit, vor deren Gewalt wohl die meisten Comic-Helden zu Jammergestalten schrumpfen, stehen Namen von Beowulf und Siegfried bis Hans Hass ein. Die von diesen verkörperten Eigenschaften und Werte der Vitalität, Mannesehre, Zivilcourage, Selbstzucht, des Pflicht- und Verantwortungsbewußtseins, die der Verfasser aufzählt, sprechen für sich selbst.

Welche seltsame «Realität» den Schülern auf solche Weise vorgespiegelt wird, illustriert ferner die Einteilung in die literarischen Wirklichkeiten des Mythischen, des Märchens, des Realismus usw. Eine derartige Gliederung der objektiven Erfahrungsbereiche nach Maßgabe literarisch stilisierter Weltansichten läßt selbst die Ansicht verzeihlich erscheinen, die neun- bis elfjährigen glaubten noch an Nixen, Wassermänner, Feen usw. Mit solchen Verfälschungen der Realitätsbezüge werden offenbar zwei Ziele dieser Erziehung zu Weltfremdheit verfolgt: 1. Was Wirklichkeit ist, erfahren die Schüler aus Fiktionen, die zudem – das erläutern die Namen der in diesen Zusammenhängen immer wieder aufgeführten kanonisierten Autoren von Goethe über Stifter bis Hauptmann – die bürgerliche Welt von gestern repräsentieren. 2. Daß diese Literatur zusammen mit den Werten, die sie darstellen soll, zeitgebunden ist, erfahren die Schüler nicht. Ja noch die Erklärung von Begriffen wie Freude, Friede, Freiheit, Schuld, Recht und Macht soll sich jenes literarischen Museums bedienen, das diese absonderliche Art von Schulweisheit sich eingerichtet hat.

Der heuchlerisch als «Begegnung» mit Sprachkunstwerken getarnte Mißbrauch der literarischen Bildung zu Zwecken einer fragwürdigen moralischen Dressur liegt, wie ein Blick in die einschlägigen Verordnungen lehrt, auch den meisten offiziellen Lehrplänen zugrunde, die – wie oft muß das wohl noch geschrieben werden? – dringend einer radikalen Novellierung bedürfen.² Wie schwer es offenbar ist, sich von den Residuen unserer Bildungstradition in dem Bereich des nachgerade mit nationalen Vorurteilen überfrachteten Deutschunterrichts freizumachen, zeigt etwa die hier und da noch anzutreffende Forderung, er solle ein «Bild deutschen Lebens» vermitteln, eine Forderung, die, stets mit dem Hinweis auf die «gemeinschaftsbildende Kraft» der Sprachbildung verknüpft, freilich nicht immer so unverblümt geäußert wird.

Wie in dem oben zitierten Beispiel gilt auch in den amtlichen Richtlinien die Dichtung als Hort absoluter Werte, deren Studium, wie ein kommentierender Begleittext verspricht, dem Schüler «Führung und Geleit» gewährt. Folgerichtig raten die Lehrpläne, bis auf seltene Ausnahmen, von einer historischen Behandlung der literarischen Überlieferung ab und empfehlen einen thematischen Vergleich mehrerer Werke, ungeachtet ihrer zeitlich verschiedenen Kontexte.

Die für sich sprechenden Titel der empfohlenen Themen, die übrigens zu einem Teil in den Gliederungspunkten der Schullesebücher wiederkehren, deuten an, unter welchen Wertgesichtspunkten «hohe Literatur» auszuwählen ist: Der Einzelne und der Staat – Schuld und Sühne – Maß und Maßlosigkeit – Die Verantwortung in der Gemeinschaft – Sein und Leistung – Begegnung als Schicksal – Der ringende Mensch – Der Mensch auf der Suche nach Gott – Die verwandelnde Kraft des Schönen – usw. Solche hochtrabenden Formulierungen beziehen sich, wie die begleitende Kommentierung und der angehängte Lektürekanon unterstreichen, auf ein konservatives Gesellschaftsbild, in dem Staat, Kunst und Religion noch als Stützen einer unbeschädigten Gemeinschaftskultur gelten sollen. Ihr zu Diensten greift die literarische Bildung in der erwähnten ahistorischen Weise selbst auf die ältesten fiktionalen Texte zurück, wenn sie nur das zu erhaltende Wertesystem bestätigen. Daß die Gegenwartsliteratur – entgegen der, wie sich zeigt, bloß rhetorischen Forderung nach «zeitnaher» Bildung – mit relativ wenigen und zumeist nach ästhetizistischen Kriterien ausgewählten Texten im Kanon vertreten ist, verwundert kaum noch. Und es zeugt von der erschreckenden Zähigkeit des traditionalistischen, weil ungeschichtlichen, Literaturverständnisses, wenn in einem Lehrplan von 1968 zu lesen ist, der Begriff «Gegenwartsliteratur» betreffe alle jene Texte, «die heute als gegenwärtig wirken, sie seien nun zeitgenössische oder bedeutende Werke der . . . Überlieferung».

Der durch die Thematisierung sogenannter «menschlicher Grundsituationen» erzwungenen Gleichzeitigkeit der Werke korrespondiert eine scheinbar rein werkimmanente Versenkung in den Text, die nur in höchster Verstehensnot bereit ist, auch literarhistorische Befunde zu Rate zu ziehen. Wohl finden sich gelegentlich auch Hinweise auf nicht weiter ausgeführte «literatursoziologische» Verfahren; doch stehen diese meist in unverbindlichen Nebensätzen. Das Interpretationsklischee «Begegnen – Erleben – Vertiefen» ist freilich ebenso wie die Fixierung der Literatur aufs Sprachkunstwerk durch Zutun der akademischen Literaturkritik in die Methodiken und Richtlinien des Deutschunterrichts eingedrungen. Die autoritative Wirkung der Präzeptoren der Nachkriegsgermanistik, Emil Staiger und Wolfgang Kayser, ist hier in vollem Ausmaß noch spürbar, eine Wirkung, der selbst die im Jahre 1969 in einer revidierten 3. Auflage herausgekommene Didaktik Hermann Helmers noch allzuviel verdankt.

Man hätte erwartet, daß wenigstens diese, den Titel einer Wissenschaft beanspruchende «Theorie der Bildungsinhalte» Notiz nimmt von der seit Jahren geführten Debatte über den Sinn des Literaturstudiums. Daß es nicht geschehen ist, spricht übrigens, ebenso wie die große Zahl systematischer Einwände, gegen Helmers Versuch, der Didaktik der deutschen Sprache den Status einer selbständigen wissenschaftlichen Disziplin zuzuerkennen. Was soll uns z. B. eine «Theorie der literarischen Bildung», die den «pädagogischen Bezug» der hermeneutischen Künste, wie Helmers will, allein für sich beansprucht, um die akademische Literaturkritik vollends von allen praktischen Aufgaben zu entbinden? Die Literaturwissenschaft, möchte man eher meinen, hat diese Dimension heute wieder zurückzugewinnen, um einmal den in der Struktur ihrer Erkenntniswege enthaltenen pädagogischen Bezug sich erneut bewußt zu machen, und zum andern die hiermit gegebenen didaktischen Probleme der «Anwendung» (Traditionsvermittlung und Kanonbildung, Ausbildung der linguistischen und hermeneutischen Kompetenzen usw.) in ihre selbstkritischen Anstrengungen einzubeziehen.

Die bislang zurückgedrängte Geschichte der literarischen Bildungsidee, deren undurchsichtige Autorität, wie wir andeuteten, in den Regelbüchern und Normvorschriften des Deutschunterrichts fortwirkt, gilt es in diesem Zusammenhang zu revidieren. Nur die historische Kritik, die quasi von innen her, nämlich in Form der Selbstreflexion zu üben ist, verspricht die Überwindung der im Sprach- und Literaturunterricht noch künstlich am Leben erhaltenen, längst überfälligen Bildungstraditionen. Es liegt auf der Hand, daß diese Aufgabe nicht von einer autonom sich dünkenden Didaktik gelöst werden kann. Gleichwohl sind deren Grundsätze und Ziele mit der gebotenen kritischen Vorsicht in die erwähnte literaturwissenschaftliche Debatte aufzunehmen.

Man darf hoffen, daß die Literaturwissenschaft durch den Blick in den Zerrspiegel solcher Schulweisheiten ihre eigenen Verfehlungen besser wiedererkennt: etwa die Trennung von Textexplikation und didaktischer Applikation, die zurückführt bis zu den romantischen Theoretikern der Interpretationslehre; oder die Analogie zwischen den Wachstumsphasen des Kindes- bis Jugendalters und den Epochen der menschlichen Gattungsgeschichte, eine bekanntlich auf Herder zurückgehende Analogie, die, wider besseres sozialpsychologisches Wissen, insgeheim noch verwendet wird, um den einzelnen Bildungsstufen des Sprach- und Literaturunterrichts die «genetischen» Etappen der Literaturgeschichte vom «Mythos» zum «Realismus» zuzuordnen; oder die Behauptung einer literarhistorischen Kontinuität von den germanischen Heldensagen bis zur Dichtung der Neuzeit, eine Behauptung, die, wie man weiß, seit Jacob Grimm zu den harmonisierenden, die Traditionsbrüche verschleiernenden Tendenzen der nationalen Geschichtsschreibung gehört und die heute immer noch aufrechterhalten wird, um die «Begegnung» mit germanischen und mittelhochdeutschen «Literaturdenkmälern» zu rechtfertigen; usw.

Diese Beispiele mögen ausreichen, um anzudeuten, daß ein Aufholen des von manchen Pädagogen beklagten «Modernitätsrückstandes» in den sprachbildenden Fächern nicht um den Preis der Eliminierung der historischen Reflexion geschehen kann. Zudem führen alle Formen des akademischen und in der Schule geltenden Literaturverständnisses stets auf jene eingangs erwähnte Epoche zurück, in der die Idee der literarischen Bildung in der Weise, wie wir sie noch heute verstehen, konzipiert wurde. Neben der unbestreitbaren Tatsache, daß aus diesen Anfängen immer noch viel über die unverfälschten Intentionen der klassischen Bildungsbewegung zu lernen ist, die *auch zur Mündigkeit erziehen* wollte, kann die Retrospektive den Blick für jene Probleme schärfen, die sich der an der Leitidee einer Gesellschaft mündiger Individuen festhaltenden Erziehung stellen. Die vor allem mittels audiovisueller Kommunikationstechniken vorangetriebene Mediatisierung der Literatur – nicht nur der Dichtung – ist dabei, die traditionell verfestigten Einstellungen von Produzenten wie Konsumenten zu verändern. Mithin wachsen die Anforderungen an die hermeneutische Fähigkeit, die falschen Aktualisierungen der literarischen Überlieferung zu durchschauen und die vernebelnden Suggestionen der gestellten Bilder und überredenden Sätze kritisch aufzulösen. Eine solche Kompetenz läßt sich aber nur ausbilden, wenn sowohl die Literatur als auch der sie aufbereitende Apparat als *faits sociaux* entzaubert werden.

Es darf angenommen werden, daß ein solches Bildungsziel um so eher erreicht wird, je intensiver der Unterricht sich den Problemen der zeitgenössischen Literatur widmet, die sehr viel mit den politischen und sozialen Kategorien des *Öffentlichen*, der *Information* und der *Verständigung* zu tun haben. Für dieses Vorgehen spricht überdies das der Hermeneutik entnommene Argument, daß ein engagiertes Fragen nach der Bedeutung tradierter Sinngebilde in triftiger Weise erst aus jenen Aporien gestörten Selbstverstehens erwächst, die dem Zweifel am möglichen Sinn gegenwärtiger Lebensverhältnisse entspringen.

Die Lehrenden selber, nähmen sie solche Argumente ernst, wären freilich gezwungen, den konventionellen Kanon sogenannter Bildungsgüter nach Maßgabe dessen, was heute Not tut, zu revidieren. Eine Aufgabe, die der offenen Diskussion über die gesellschaftspolitischen Ziele auch der sprachlichen und literarischen Bildung nicht entraten kann. Da eine solche Auseinandersetzung offenbar weder von den Lehrern selbst noch von deren Ausbildern energisch in Gang gesetzt wird, hat das hessische Kultusministerium im vergangenen Jahr einen Bildungsplan veröffentlicht, der den Literaturbegriff auf Texte jeder Art ausdehnt, den Lektürekanon zunächst offen läßt, der soziologischen Betrachtung der mit schriftsprachlichen Produkten sich befassenden Institutionen vom Schriftsteller bis zu den auf bestimmte gesellschaftliche Gruppen bezogenen Lesertypen mehr Beachtung schenkt und die sprachlich-literarische Bildung schließlich einem praktischen Interesse unterordnet, das an der Idee ungezwungener Verständigung über Normen und Wunschphantasien orientiert ist.³

Es ist zu hoffen, daß solche Ansätze die hier vorgetragene Kritik rasch überflüssig machen und, indem sie mit fragwürdigen Gewohnheiten brechen, jene vernünftigen Gehalte der klassischen Bildungsidee sich zu eigen machen, die dazu angetan sind, die Unterscheidung zwischen szientifischer und literarisch gebildeter Intelligenz als arbiträr erscheinen zu lassen. Denn die Erziehung zu einer Mündigkeit, in welcher *Sprachkompetenz und Vernunftinteresse zur Deckung kommen*, will wohl jene Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik im Heranwachsenden ausbilden, die den Mißbrauch sowohl der Technik als auch der Grammatik durchschaut und ihm widersteht.

- 1 Ich beziehe mich hier und im folgenden vor allem auf R. Ulshöfer, *Methodik des Deutschunterrichts*, 3 Bde., 4.-7. Aufl., Stgt., 1968/69. Die hier vorgefundene Tendenz ist insofern exemplarisch, als sie in mehr oder weniger abgeschwächter Form auch in den *Methodiken bzw. Didaktiken* von E. Essen (8. Aufl., Heidelberg, 1969) bis H. Helmers (3. Aufl., Stgt. 1969) wiederkehrt.
- 2 Dies bezieht sich auf die Lehrpläne folgender Bundesländer: Baden-Württemberg (1957), Bayern (1964), Bremen, Hamburg (1968), Niedersachsen (1965/66), Nordrhein-Westfalen (1963), Rheinland-Pfalz (1960).
- 3 Bedenkenswert in diesem Zusammenhang sind die Vorschläge von Hubert Ivo, *Kritischer Deutschunterricht*, Diesterwegs Rote Reihe Nr. 1618, Frankfurt a. M. 1969.