

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>

16. Jahrgang 2011 – ISSN 1431-4355

Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Michael Kämper-van den Boogaart

**ZUR FACHLICHKEIT DES
LITERATURUNTERRICHTS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 16. H. 30. S. 22-39.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Kämper-van den Boogaart

ZUR FACHLICHKEIT DES LITERATURUNTERRICHTS²

Man schiebt schreibend immer irgendetwas Wichtiges, etwas, was man unbedingt betont haben will, auf, spricht oder schreibt, vorläufig in einem fort über etwas anderes, das durchaus nebensächlich ist (Walser 1978: 92).

Dieser Satz stammt aus Robert Walsers Prosastück „Der heiße Brei“ (1926/27) und soll mir heute als Motto dienen. Weshalb? Weil ich beim Schreiben dieses Vortrags in gewisser Weise ähnlich verfuhr. Ich tat dies, weil ich angesichts der Prominenz des Themas eines nicht wollte. Ich wollte kein Panorama auf die aktuelle Literaturdidaktik aufmachen. So werde ich keinen einzigen unter Ihnen zitieren, loben oder kritisieren. Auch mich selbst nicht. Vielmehr steht für mich eher der Blick von außen im Zentrum. Ich werde zunächst auf Implikationen fachlich ausgelegter Bildungsstandards zu sprechen kommen, wissenschaftssoziologisch nach der akademischen Disziplinierung von Wissen fragen, die Gründungsidee des deutschen Literaturunterrichts und der Neugermanistik betrachten. Sodann werde ich die differente Entwicklung von Universitäts- und Schulgermanistik charakterisieren und Sie mit einem systemtheoretischen Vorschlag zur Kennzeichnung des Erziehungssystems und zur Bedeutung des Verlernens konfrontieren. Schließlich will ich andeuten, wie die fachliche Zukunft des deutschen Literaturunterrichts im Zeichen globalisierter und ökonomisierter Bildungspolitik aussehen könnte. Ganz am Ende erlaube ich mir ein paar Vorschläge zur Rettung.

1 Disziplinarität und Bildungskanon

Fachlichkeit: Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfachs klar heraus (Klieme et al. 2003: 18).

Diese Festlegung der Expertengruppe um Klieme kommt nicht von ungefähr, wie sich dem Leser namentlich im zweiten Teil ihrer Studie zeigt. Auch das wissenschaftlich informierte Unterfangen, Standards für Bildungsstandards zu formulieren, kann sich einer Diskussion um Bildungsziele nicht entziehen. Solche Diskussion aber ist nur bedingt im Wissenschaftssystem zu führen, sondern in dessen Umfeld, in der Gesellschaft und den politischen Institutionen. Insofern resultiert das Primat der Fachlichkeit aus einem Pragmatismus, können die Autorinnen und Autoren doch damit rechnen, dass an einer Orientierung an der historisch ausgebildeten Disziplinierung des Wissens am wenigsten Anstoß genommen wird.

Unterrichtsfächer sind aus gutem Grund das Gerüst, das traditionell die Struktur der Lehr- und Lernaktivitäten in den Schulen bestimmt. Unterrichtsfächer korrespondieren mit wissenschaftlichen Disziplinen, die bestimmte Weltansichten (eine historische, literarisch-kulturelle, naturwissenschaftliche usw.) ausarbeiten und dabei bestimmte ‚Codes‘ ein-

2 Plenarvortrag, gehalten auf dem „Symposium Deutschdidaktik“ 2010, Bremen.

führen (z. B. mathematische Modelle, hermeneutische Textinterpretationen) (Klieme et al. 2003: 18).

Diese Explikation nimmt legitimatorisch das Gewordene und als Realität Gefestigte in Anspruch, bietet aber eine weitere Begründung, indem auf eine Korrespondenz zwischen Unterrichtsfächern und Wissenschaftsdisziplinen hingewiesen und letzten eine je spezifische Sicht auf die Welt zugeschrieben wird, die sich in besonderen Codierungen ausgeprägt habe. Wenig später werden aus den Weltsichten domänenspezifische „Kernideen“. Was darunter zu verstehen sei, erläutern die Autorinnen und Autoren, indem sie von „grundlegenden Begriffsvorstellungen“ und den „damit verbundenen Denkopoperationen und Verfahren“ sprechen „und das ihnen zuzuordnende Grundlagenwissen“ (Klieme et al. 2003: ebd.) anführen.

Was dergestalt als hochgradig konsensuelle Offerte daherkommt und sich im zweiten Teil der Expertise auch bildungstheoretisch zurückhaltend fundieren lässt, ist spätestens auf den zweiten Blick so unproblematisch nicht. Bereits die für die Legitimation außerordentlich bedeutsame These von der Korrespondenz zwischen Wissenschaftsdisziplinen und Unterrichtsfächern ist für nicht wenige Domänen heikel. Dies wird besonders deutlich in den fremdsprachlichen Fächern. Wird hier in der Klieme-Expertise analog zum Europäischen Referenzrahmen sehr stark auf kommunikative Fähigkeiten abgehoben, stehen erkennbar „Kernideen“ im Vordergrund, die keineswegs im Zentrum etwa der Romanistik situiert sind. Zwar liefert die linguistische Spracherwerbsforschung unterrichtsrelevantes Wissen, auf den Erwerb dieses Wissens zielt aber Unterricht mitnichten. Vielmehr handelt es sich um ein Wissen, das der Lehrperson nützlich sein dürfte, wenn es ihr beispielsweise um gesteuerten Spracherwerb geht. Was den Literaturunterricht im Fach Deutsch in stofflicher Hinsicht angeht, ist die Situation nicht viel anders. Von einer stofflichen Korrespondenz kann wohl am ehesten in der gymnasialen Oberstufe versuchsweise die Rede sein. Bleibt die Frage nach den domänenspezifischen Kernideen bzw. den je besonderen Sichten auf die Welt. Die Klieme-Expertise beruft sich hierbei namentlich auf Baumert. Und in der Tat finden wir in dem angegebenen Referenzaufsatz die folgende Erklärung:

Die Schule ist die einzige Institution in modernen Gesellschaften, die für die Generalisierung universeller Kommunikationsvoraussetzungen in der nachwachsenden Generation durch die systematische Beschäftigung mit unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung sorgt. Diese Horizonte des Weltverstehens bilden das nicht kontingente Gerüst der Bildungsprogramme moderner Schulen. Was verstehe ich unter Modi der Weltbegegnung? Es gibt unterschiedliche Formen der Rationalität, von denen jede in besonderer Weise im menschlichen Handeln zur Geltung kommt. Kognitive Rationalität ist nur eine. Kunst, Literatur, Musik und körperliche Übung um ihrer selbst willen folgen einer eigenen Logik, die nicht mit der kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt zusammenfällt, die Mathematik, Naturwissenschaften oder Technik auszeichnet. [...] Die unterschiedlichen Rationalitätsformen eröffnen jeweils eigene Horizonte des Weltverstehens, die für Bildung grundlegend und nicht wechselseitig austauschbar sind. Schulen moderner Gesellschaften institutionalisieren die reflexive Begegnung mit jeder dieser unterschiedlichen menschlichen Rationalitätsformen (Baumert 2002: 107).

Abb. 1: Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons

Modi der Weltbegegnung (Kanonisches Orientierungswissen)	Basale Sprach- und Selbstregulationskompetenzen (Kulturwerkzeuge)				
	Beherrschung der Verkehrssprache	Mathematisierungskompetenz	Fremdsprachliche Kompetenz	IT-Kompetenz	Selbstregulation des Wissenserwerbs
Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt Mathematik Naturwissenschaften					
Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung Sprache/Literatur Musik/Malerei/Bildende Kunst Physische Expression					
Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft Geschichte Ökonomie Politik/Gesellschaft Recht					
Probleme konstitutiver Rationalität Religion Philosophie					

Was Baumert hier mit Blick auf einen supranationalen schulischen Bildungskanon ausführt, ist sehr allgemein gehalten und überdies nicht unproblematisch, bedenkt man, was er alles zusammenfasst, um zu nur vier Rationalitäts- oder Begegnungsformen zu gelangen. Im Blick haben sollte man dabei auch sein Anliegen. Er bemüht sich um den Nachweis, dass internationale Bildungsvergleiche überhaupt möglich sind. Folglich ist ihm daran gelegen, eine Formel dafür zu finden, dass international im Prinzip identische Bildungsziele verfolgt werden, mögen auch die Bezeichnungen der Unterrichtsfächer oder die Gegenstände voneinander abweichen.

Man könnte über solche Versuche, via Abstraktion Gleichheit zu konstruieren, sicher länger diskutieren. Hier reicht es zu registrieren, dass von einer starken Korrespondenz zwischen Wissenschaftsdisziplinen und ihren Rationalitätsformen einerseits und von fachlichen Kompetenzen andererseits kaum zu sprechen ist. Weder ist „Physische Expression“ ein Synonym für Sportwissenschaft, noch sind die Gegenstände oder Medien Sprache und Literatur dasselbe wie die akademischen Disziplinen, die sich mit ihnen beschäftigen. Wieder einmal nicht verwunderlich ist, dass sich im Falle der Mathematik solche Inkongruenz nicht ergibt. Aber auch das sollte uns hier nicht ablenken, geht es doch für uns um die Frage, inwieweit wir aus den

germanistischen Disziplinen Prinzipien ableiten, um die Fachlichkeit des Unterrichtsfachs Deutsch zu konstruieren. Bevor ich auf entsprechende Weltansichten eingehen werde, doch noch ein knapper Hinweis darauf, dass die Ausdifferenzierung akademischer Disziplinen sich weit kontingenter vollzieht, als die pädagogische Spekulation glauben machen will. Der Wissenschaftssoziologe Rudolf Stichweh expliziert den Sachverhalt folgendermaßen:

Disziplinen sind Formen sozialer Institutionalisierung eines mit vergleichsweise unklarerer Grenzziehungen vorlaufenden Prozesses kognitiver Differenzierung der Wissenschaft (Stichweh 1994: 17).

2 Germanistische Disziplinierung und Deutschunterricht im historischen Aufriss

Von spezifischen Weltansichten ist bei Stichweh nicht die Rede, wohl aber von Fragen der sozialen Infrastruktur und dem Modus innersystemischer Reproduktion. Niklas Luhmann wiederum unterscheidet zwischen einer Phase, in der die Konstituierung von Disziplinen aus sozialen Erwartungen auf Professionalisierung resultierte, und einer Phase im 19. Jahrhundert, in der sich Ausdifferenzierung nach rein wissenschaftsinternen Diskriminierungen vollzieht.

Es kommen nun Disziplinen hinzu, die das alte Konzept der Naturphilosophie ersetzen und sich mit Hilfe von nur wissenschaftsinternen Unterscheidungen gegeneinander abgrenzen, vor allem Physik, Chemie, Biologie, Psychologie und Soziologie. Ein Indikator der Unwahrscheinlichkeit dieser Aufteilung ist, dass der Mensch ein Forschungsobjekt aller dieser Disziplinen ist, also von keiner dieser Disziplinen als Einheit beobachtet werden kann (Luhmann 1992: 448).

Im Laufe des 19. Jahrhunderts etablierten sich auch zögerlich Germanistik und Neugermanistik im kognitiven Dunstkreis der Klassischen Philologie. Betrachtet man diesen Etablierungsprozess, wird man allerdings nicht davon sprechen können, dass genuin wissenschaftsinterne Friktionen eine Rolle spielten. Vielmehr ist es so, dass die disziplinäre Genese der Germanistik nicht von einer nationalpädagogischen Programmatik zu lösen ist, die im 19. Jahrhundert sich auf die gesamte Gesellschaft erstreckt. Selbst eine Figur wie der erste offizielle Neugermanist, nämlich Wilhelm Scherer, der gemeinhin eher als Positivist gilt, setzt 1884 unmissverständlich auf die nationalpädagogische Karte:

Die deutsche Philologie verfolgt die gesamte Entwicklung unserer Nation, indem sie in ihr inneres Leben einzudringen sucht. Von der Mythologie der alten Germanen und ihren arischen Wurzeln bis zu dem modernsten Gedichte fallen die glänzendsten wie die bescheidensten Äußerungen deutscher Geisteskraft in ihr Bereich (zit. n. Schmidt 1973: 37).

Wie Sie wissen, war es leider nicht so, dass die Konsolidierung des Deutschen Reiches zu einer Dämpfung solch politisierter Wissenschaftsauffassung, nämlich ihrer Programmierung auf die Frage nach dem deutschen Wesen, führte. Vielmehr war die deutsche Universitätsgermanistik in ihrem Mainstream für rassistische Töne mehr als empfänglich. Als Illustration sei nur der Mediävist Friedrich Panzer zitiert,

der 1912 bei der Gründung des Germanistenverbandes aus seinem nationalistischen Selbstverständnis kein Hehl machte:

Es wird nicht vieler Worte brauchen, das einzelne deutsche Kunstwerk unserer Jugend wirksam zu machen. Aber der Lehrer mühe sich, das Gemeinsame über allem Einzelnen zu betonen, dem Schüler zu zeigen, wie hinter allen unseren bedeutendsten Persönlichkeiten immer wieder Volk und Vaterland stehen, nicht als eine Abstraktion, sondern als der lebendige Quell, aus dem auch die Größten und Eigenartigsten ihre besten Kräfte schöpften. [...] Politische Einheit und Macht können aber, die Geschichte zeigt es uns, auch einem großen Volke zeitweise verloren gehen. Sorgen wir also, daß unsere Jugend innigst vertraut werde mit den Kräften, aus denen sie immer wieder herstellbar werden, unserer gemeinsamen Sprache, unserer ruhmreichen Vergangenheit, unserer gesamten völkischen Überlieferung! (Panzer 1973: 91).

Zwei Jahre später steckte die Nation mit der ruhmreichen Vergangenheit im Ersten Weltkrieg, und in der Berliner Universität stand der Germanist Gustav Roethe in feldgrauer Uniform am Katheder und ermahnte die von ihm ungelittenen Studentinnen, Strümpfe für die Kameraden an der Front zu stricken.

Auch die Germanistik und insbesondere die Neugermanistik zählen zu den Disziplinen, deren Entwicklung eng mit einem Professionalisierungsbedarf verbunden ist. Zu einem derjenigen, die sich auch unter patriotischen Gesichtspunkten für eine qualifizierte universitäre Deutschlehrausbildung engagierten, zählte der Ahnherr der gymnasialen Literaturdidaktik, Robert Heinrich Hiecke, entschieden ein Mann des Vormärz. Sieht man sich seine berühmte Literaturdidaktik aus dem Jahr 1842 an, stößt man allerdings auf Argumentationsmuster, die der national-pädagogischen Ausrichtung des deutschen Literaturunterrichts präludivieren. So lesen wir:

Wichtiger ist noch, daß die Schüler erst durch die Bekanntschaft mit der vaterländischen Literatur, welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimat ihres Gemütes ist, in ein bewußteres geistiges Verhältnis zu ihrer Nation sich hineinleben und mit dieser inniger und fester zusammenwachsen und daß eben deshalb erst durch jene eine recht freie Regsamkeit, eine produktivere Stimmung in ihnen erwacht (Hiecke 1842: 65).

Wenn dreißig Jahre später Ernst Laas die hohen Ansprüche Hieckes fortschreibt, heißt es bei ihm:

[...] ich halte diese eigentümlich nationalen Bildungsschätze für so unumgänglich, daß ich ihnen zuliebe manches Stück der traditionellen Schulgegenstände, die ohne Beziehung auf den Nationalcharakter für allgemein *menschliche* Ausbildung wirken und die aus einer Zeit stammen, wo der deutsche Geist am Boden lag und in kriechender Ohnmacht und blöder Superstition alles Fremde, namentlich das Antike in seinem Werte überschätzte, daß ich davon manches, wenn es sein müßte, *opfern* würde (Laas 1872: 221).

Die bei Hiecke und bei Laas angesprochene Ressourcenkonkurrenz mit den klassischen Sprachen markiert übrigens eine der wenigen Differenzen, die sich kontinuierlich bis 1933 zwischen Universitätsgermanistik und Gymnasialgermanistik betrachten lässt. Ansonsten stellt man nach 1918 den Deutschunterricht auf Deutschkunde um, und an der Universität entwickelt man Visionen einer Deutschwissenschaft.

Dass 1933 weder für die organisierten Gymnasialgermanisten noch für den dominanten Pol der Hochschulgermanistik eine gravierende Zäsur darstellte, ist hinlänglich bekannt. Ernsthafte Konsequenzen aus diesem Skandal wurden innerhalb der westdeutschen Germanistik erst auf dem Münchner Germanistentag 1966 deutlich. Lange versäumte Lektionen mit breiter Wirkung waren es, die Eberhard Lämmert u. a. der Disziplin erteilten. Historische Lektionen, die die gesamte Germanistik in eine ihrer schwersten Krisen versetzten. Hinzu kommt in diesen Jahren der von der Studentenbewegung ausgehende Modernisierungsdruck. Wie sehr die disziplinäre Welt aus den Fugen geraten war, dokumentiert ein Memorandum zur Reform des Studiums der Linguistik und der Literaturwissenschaft aus dem Jahr 1969, das die Abschaffung der Nationalphilologien postuliert:

An die Stelle der einzelnen Philologien Germanistik, Anglistik, Romanistik usw. treten die allgemeinen Studienfächer Linguistik und Literaturwissenschaft. Sie sind zugleich Schulfächer (o. V. 1969: 217).

Die Namen, die unter diesem nicht zufällig in Bielefeld entstandenen Manifest zu finden sind, sind noch heute prominent, etwa: Manfred Fuhrmann, Wolfgang Iser, Hans-Robert Jauß, Eberhard Lämmert, Eckhard Lobsien, Wolfgang Raible, Siegfried J. Schmidt, Harald Weinrich, Dieter Wellershoff. Die Erfolge solcher Intervention beschränkten sich indes auf institutionelle Reformen an wenigen Universitäten und auf einige Publikationen. Doch zeigt sich in diesen Willensbekundungen zu einer Reorganisation der Germanistik in einer nationalphilologisch übergreifenden Disziplin die Bereitschaft der damals knapp über vierzigjährigen Hochschulgermanisten, sich auf einen Modernisierungsprozess einzulassen, der eine radikale Umorientierung bedeutet hätte. Die Begründung, mit der 1970 der Wissenschaftsrat gegen die Bielefelder Vorschläge an einer genuin germanistischen Ausbildung und mithin an einem Unterrichtsfach Deutsch festhielt, ist allerdings bis heute interessant. Geltend gemacht wurde nämlich, dass das Fach Deutsch gegenüber anderen Fächern eine propädeutische Rolle einnehme. Ebendies problematisiert Eberhard Lämmert, indem er, wie man sagen könnte, Verstöße gegen das Fachlichkeitsgebot bzw. ein Überschreiten philologischer Kompetenzen moniert:

So sehr dieser Sachverhalt dafür verantwortlich ist, daß im Deutschunterricht über schlechthin alles geredet und geschrieben werden kann, so wenig ist er von der Literaturwissenschaft selbst bislang methodisch geklärt worden, und nicht zuletzt hier liegt der Grund dafür, daß sich die Forderung nach einem radikalen Austausch der zu behandelnden Gegenstände im Zuge der Studentenrevolten in diesem Fach so unvermittelt erheben und so schwer mit einer genauen Kompetenzbeschreibung der wissenschaftlichen Disziplin beantworten ließ. [...]

Der Umstand, daß mit sprachlichen und literarischen Texten immer auch Kenntnisse und Erfahrungen über reelle Vorgänge, Fakten, Werte vermittelt werden, setzt eine Philologie der Grundsprache stets der Gefahr aus, in ihrem Sprachbereich auch für die Erforschung, Bestimmung und Thematisierung aller möglichen, in ihren Texten vorkommenden Realien und Ansichten als zuständig angesehen zu werden. [...] Tatsächlich aber unterliegen allenfalls noch die Verfahrensschritte, nicht aber mehr die Inhalte und Urteile einer Textexegese der wissenschaftlichen Kompetenz einer Philologie. Mit anderen Worten: Die Philologie kann allenfalls die Aussageintentionen aufklären, aufgrund deren in einem

Text von Granit, von Wallensteins Tod, vom Tod überhaupt, von Leibeigenschaft oder von Auschwitz die Rede ist. Sie kann die informativen, illusionierenden oder appellierenden Komponenten der Textform sondieren und deren Wirkung unter bestimmten historischen und sozialen Rezeptionsbedingungen analysieren. Sie kann jedoch nicht von sich aus, d.h. mit philologischen Mitteln, Wahrheiten über die behandelten Sachverhalte selbst feststellen (Lämmert 1991: 79f.).

Während, so Lämmert, seitens der Universität den Lehramtsstudierenden lediglich die Kompetenz vermittelt werden könne, Texte zu erklären, befördere die Schwerpunktstellung des Faches Deutsch die Tendenz, von Deutsch Lehrenden dilettantisch die Welt erklärt zu bekommen. Ich denke, dass dieses Monitum einen wichtigen Aspekt markiert, der erkennbar werden lässt, weshalb Fachlichkeitsfragen im Unterrichtssystem anders behandelt werden als im Wissenschaftssystem. Zwar bleiben auch nach 1970 Lamentos über eine Krise der Germanistik notorisch. Doch oft geht es hierbei darum, dass über eine mangelnde soziale Relevanz der Disziplin genörgelt wird. Berührt ist damit aber letztlich keine Frage, die auf eine Krise innerhalb des Wissenschaftssystems rekurriert. Hier bedarf es nach der Kündigung des nationalpädagogischen Auftrags keiner Rechtfertigung gegenüber der Gesellschaft, zumindest keiner stärkeren als bei anderen Disziplinen. Für den in das Erziehungssystem eingebundenen Deutschunterricht ist das anders. Er kann offensichtlich nicht einfach auf Fachlichkeit oder Wissenschaftlichkeit umgestellt werden. Zwar wird nach 1945 in Ost und West das völkisch-deutschkundliche Kapitel geschlossen, es werden aber wiederum pädagogische Aufträge übernommen. Zu nennen ist Robert Ulshöfers Bildungsziel des ritterlichen Menschen (Ulshöfer 1991), aber auch die Begegnungsdidaktik Erika Essens, die „im sprachlichen Meisterwerk menschliche Lebensfrage und menschliches Selbst- und Weltverständnis vorbildlich und grundsätzlich geworden“ (Essen 1959) sieht. Vor allem aber ist von „Lebenshilfe“ die Rede, die Beschäftigung mit Dichtung solle den Heranwachsenden Orientierung in schwierigen Zeiten bieten. Noch 1964 insistiert der Pädagoge Groothoff darauf, dass bildend an der Literatur ihre Lebensdeutung sei, und rügt jene, die den Deutschunterricht vor allem auf Kenntnisse poetischer Strukturen verpflichten wollen. Hermann Helmers, anders als Ulshöfer und Essen, ein Didaktiker mit universitärem Lehrstuhl und jemand, der den Deutschunterricht auf eine wissenschaftliche Basis stellen will, verwickelt sich 1966 in einen heiklen Widerspruch zu seiner – damaligen – literaturwissenschaftlichen Bezugsperson Wolfgang Kayser, der bereits 1959 notiert hatte, dass „Worte wie Lebenshilfe im Zusammenhang mit der Dichtung“ (Kayser 1959: 55f) vermieden werden sollten, da von poetischen Texten kein gerader Weg in die Realität führe. Kayser kann sich solchen Abschied von der Pädagogik nach 1945 locker leisten, dem Didaktiker Helmers ist das 1966 offenbar nicht möglich. Sein 1966 dargelegtes Verständnis von Literaturdidaktik entspricht der bis heute verbreiteten Vorstellung, wonach der Literaturdidaktiker ein mäßiger Literaturwissenschaftler sei, dem die Gabe eigne, zeitgemäß passenden pädagogischen Senf abzulassen. Nach 1968 ist die Lebenshilfe mehr als ins Gerede gekommen. Nun geht es um Kritik, um Emanzipation, um Aufklärung – und mit den Hessischen Rahmenrichtlinien um einen handfesten Skandal. Am Ende dieser schnell überhitzten Phase tritt dann wieder Ruhe ein. Zwei Phänomene sind in diesem Zusammenhang zu

nennen, Jürgen Krefts fragmentarisch gebliebener Großversuch, durch eine allseitige Theorierezeption die Differenz von Literaturwissenschaft und -didaktik aufzuheben, wobei das emanzipatorische Potential in den poetischen Meisterwerken selbst akzentuiert wird, es also keines politisch-pädagogischen Additums bedürfe. Und zu nennen ist der Siegeszug des Wortes Kommunikation, mit dem sich beileibe nicht nur in der Deutschdidaktik verdächtig viel machen ließ.

Betrachtet man jene Jahre, die auch in der Allgemeinen Unterrichtsdidaktik im Unterschied zu den theoriegenerierenden pragmatische genannt werden, kann man vielleicht bilanzieren, dass die Haltbarkeitsdauer der in den 1970er Jahren hoch und kontrovers gehandelten Paradigmen je nach beobachtetem Ort unterschiedlich ausgefallen ist. Rekonstituiert wurde im Wesentlichen der Gegenstandsbereich des Literaturunterrichts, analog zur Literaturwissenschaft verlor hierbei der erweiterte Literaturbegriff an Bedeutung, nicht aber die Rolle, die man der Kinder- und Jugendliteratur und wohl auch dem Film beimisst. Verunsichert blieb die für den deutschen Literaturunterricht nahezu konstitutive Idee, dass von der Lektüre poetischer Texte distinkte erzieherische Wirkungen ausgingen. Zu dieser Verunsicherung trug die stabile Akzeptanz einer Polyvalenzkonvention bei, auch wenn diese Konvention eher selten so aufgefasst wurde, wie dies S. J. Schmidt in seinem „Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft“ (Schmidt 1991) im Sinn gehabt hatte. Gleichwohl: Wer daran glaubt, dass poetische Texte als vieldeutige zu nehmen seien, sollte sich schwer damit tun, eine kollektive Lektüre auf die Freilegung einheitlicher Botschaften hin anzulegen, mögen solche Botschaften pädagogisch noch so wünschenswert sein. Folglich muss die pädagogische Legitimation poetischer Lektüre abstrakter vollzogen werden. Dies kann in Anknüpfung an Krefts geschehen, indem man identitätsstiftende bzw. den Aufbau von Ich-Identität begünstigende Wirkungen herausstellt, die die Interaktion mit fremden Textwelten mit sich bringe. Man kann ebenso mit Krefts darauf spekulieren, dass es einen Zusammenhang von literarischer Sozialisation und moralischer Entwicklung gibt. In beiden Fällen bewegt man sich letztlich in den Vorstellungswelten ästhetischer Erziehung, wie sie schon Schiller in seinen berühmten Briefen entwarf. Dagegen will ich nichts einwenden. Allerdings sollte man nicht vergessen, dass die Vorstellung einer ästhetischen Erziehung in tiefem Pessimismus geboren wurde. Und nicht übersehen sollte man zudem, dass das avisierte Spiel im ästhetischen Schein erhebliche soziale Voraussetzungen hat.

Während die Literaturdidaktik nach ihrer kritischen Phase im Zeichen von Lernerorientierung, Entfaltung von Subjektivität, Handlungsorientierung und ästhetischer Erfahrung das Interesse an einem literarhistorischen Lerngegenstand nicht sonderlich gepflegt hat, bleibt die Erwartung, dass Abiturientinnen und Abiturienten über ein alle Epochen umfassendes Orientierungswissen verfügen, in der Sicht der KMK zentral. Sich bewähren und überprüft werden soll dieses breite kulturhistorische Wissen als Ressource anspruchsvoller, nämlich kontextualisierender Texterschließungen. Ich erwähne dieses allerdings primär für die gymnasiale Oberstufe relevante Faktum, um an dieser Stelle auf den Hiatus zwischen staatlichen Steuerungsvorgaben und fachdidaktischer Publizistik hinzuweisen, da dieser für die Bestimmung der Fachlichkeit des Literaturunterrichts ja von keiner kleinen Bedeutung ist. Deshalb

ein knappes Schlaglicht auf die Hintergründe literaturdidaktischer Skepsis. Das ist zunächst die angesprochene Sympathie mit einem Verständnis ästhetischer Bildung, das gewisse Allergien evoziert, sobald der Eindruck entsteht, zwischen dem ästhetischen Angebot und dem es erfahren sollenden Subjekt werde ein Drittes und dann noch vergleichsweise Objektiviertes gerückt, so dass sich die Wahrnehmungsakzente verschieben: *Ich studiere dieses Gedicht, um typisch expressionistische Gestaltungsmittel und Welteinstellungen kennen zu lernen. Oder: Ich schreibe über dieses Gedicht, um zu demonstrieren, was ich alles über den Expressionismus gelernt habe.* Solche pathogenen Effekte des Literaturunterrichts sind empirisch überhaupt nicht von der Hand zu weisen. Indes, die Kritik an solchen Schulkrankheiten ist auch ein bisschen scheinheilig, unterstellt sie doch in gewisser Weise, dass das strategische Kalkül, das auf die Institution Schule gerichtet ist und hier auch erworben wurde, bei anderem Vorgehen suspendierbar wäre – eine meines Erachtens kontrafaktische Prämisse. Ebenso richtig wie notorisch ist auch die Klage über die Stofffülle und die damit einhergehende Tendenz zur Fundamentalreduktion einer immer schon epochenexemplarischen Textrezeption, welche dann auch noch etablierte Kanonisierungen fortschreibt. Problematischer als diese realistischen Bedenken sind die Hinweise darauf, dass in der Literaturwissenschaft die traditionellen historiographischen Ordnungsbegriffe längst schon auf dem Müll gelandet seien. Hier lohnte es sich unbedingt, einmal genauer hinzuschauen und das Ergebnis dann als literaturdidaktische Herausforderung anzunehmen. Ich komme auf diesen Punkt noch im Zusammenhang mit der Frage nach dem Vermittelbaren.

3 Hauptsache vermittelbar

Auch wenn sich die Fachdidaktik mit dem Hinweis, keine Abbilddidaktik sein zu wollen, gegen ihre Reduktion auf eine germanistische Vermittlungsdisziplin wehrt und für Fragen öffnet, die in der Literaturwissenschaft und in der Linguistik irrelevant sind, ist es doch so, dass für die Legitimation von Lerngegenständen und ihrer Modellierung die Autorität von Wissenschaft unverzichtbar ist. In den Worten Luhmanns:

Offenbar ist die Autorität des Wissenden für den Lehrer unentbehrlich, sie wird gleichsam durch Nachfrage konstituiert, wie immer er sich verhält und wie immer er schmerzlich erfahren muß, daß die Wissenschaft diese Autorität gar nicht deckt. Er muß so tun als ob (Luhmann 1992: 630f.).

In seinen nachgelassenen Schriften zum Erziehungssystem greift Luhmann den Dilemmabefund erneut auf:

Während [...] man gut und gern darauf verzichten kann, das benötigte Faktenwissen in wissenschaftliche Begriffe zu kleiden, liegt das eigentliche Problem in der Lehrbarkeit wissenschaftlichen Wissens, insbesondere wenn man den neuesten Forschungsstand zugrundelegen will [...]. Das Paradox liegt hier im Widerspruch zwischen Wahrheitsgehalt und Effektivität der Lehre. Hier wiederholt sich im Sonderbereich der Erziehung ein altes Problem der Rhetorik: Die Wahrheit allein, hieß es, sei nicht kräftig genug, um sich in der Welt durchzusetzen; sie benötige die Unterstützung durch die Schönheit der Präsentation, wenn nicht durch andere, problematischere Mittel der Rhetorik. Mit der

Rhetorik ist die allgemeinere gesellschaftstheoretische Fragestellung untergegangen. Stattdessen stellt sich das Problem umso schärfer für das Erziehungssystem. Die Erziehung möchte weitergeben, woran man sich halten kann. Die Forschung setzt auf eine offene, gestaltungsfähige Zukunft mit mehr Problemen als Problemlösungen und mit einer überproportionalen Produktion von Nichtwissen. Die Lösung schien zunächst als ein Problem der Methode und erhielt unter diesem Gesichtspunkt den alten, aber neu gefaßten Namen Didaktik (Luhmann 2002: 133).

Ich will Luhmanns Punkt am Beispiel der vorhin angesprochenen Epochenbegriffe verdeutlichen. Der von Stefan Matuschek verantwortete Eintrag zum Lemma ‚Romantik‘ in dem von Dieter Burdorf herausgegebenen „Metzler Lexikon Literatur“ (2007) schließt mit folgenden Sätzen:

Das Spannungsgefüge der dt. R. zwischen ihren revolutionären Anfängen und ihrem restaurativen Ende hat auch die Rezeption geprägt. Sie war in Deutschland bis nach dem Zweiten Weltkrieg einseitig von dem restaurativen Zug bestimmt, so dass R. tendenziell als Gegenaufklärung und Antimodernismus verstanden wurde. Erst seit den 1970er Jahren hat die Forschung sich auf die Frühromantik konzentriert und deren Poetik als Beginn eines modernen Lit.verständnisses gewertet, schließlich auch nah an ein eigenes („postmodernes“) philosophisch-lit.theoretisches Interesse herangezogen (Matuschek 2007: 666).

Ich will weder den Wahrheitsgehalt noch den Innovationsgrad dieser Sätze kommentieren. Was mir aber wichtig ist, ist die symptomatisch diachrone und selbstreflexive Sicht auf den Zielbegriff. Wenn literaturwissenschaftlich von Romantik gesprochen wird, sind nicht allein das historische Programm sowie die in diesem Fall internationale Beobachtung durch Zeitgenossen mitgedacht, sondern auch ein literarhistoriographischer Diskurs, der wie immer bei Epochen u. ä. relational angelegt ist. Hier etwa Romantik in Beziehung zu Aufklärung und Moderne. Dadurch bleibt der Rekurs auf den Term „Romantik“ strukturell unabgeschlossen, denn wir können nicht wissen, was in der Zukunft kommt und was die Rede von der Romantik neu kontextualisiert oder relationiert. Ebenso ist wichtig zu wissen, wen man beobachtet, wenn er über Romantik redet. So führt zum Beispiel Matuschek weiter oben auch aus, dass im Frankreich des frühen 19. Jahrhundert auch Goethe und Schiller als Romantiker rezipiert worden seien, und nennt das „für den Großteil ihrer Werke auch die literaturwissenschaftlich angemessene Qualifizierung“ (ebd.). Und gleichzeitig weist er auf die Analogie der Dichotomien von klassisch vs. romantisch und Antike vs. Moderne hin.

Konfrontiere ich eine Lehrperson mit solch einem literaturwissenschaftlichen Romantikkonzept, dessen Heterogenität und Unabgeschlossenheit ins Auge springt, werde ich unter Umständen hören, dass das ja interessant und sicher auch irgendwie wichtig sein möge, dass man das aber Schülerinnen und Schülern nicht vermitteln könne. Ich höre möglicherweise auch, dass die Schüler mit dem Angebot, Romantik als Gegenaufklärung zu begreifen, noch immer am meisten anfangen könnten. Und dass das deshalb auch so unterrichtet werde. Auch wenn man in solchen Gesprächen oft den Eindruck hat, dass von den Schülern zwar die Rede ist, die Lehrperson sich aber eigentlich selbst meint, liegt mir Lehrerschelte an dieser Stelle völlig fern. Mit Shulman (Shulman 2004) will ich vielmehr auch in der Frage der Vermittelbarkeit eine Weisheit der Praxis durchaus anerkennen und sofort einräumen, dass eine di-

daktische Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Praktiken auf Reduktion von Komplexität angewiesen ist. In der Konsequenz bedeutet das nicht, auf die langweilige Dichotomie von Aufklärung und Romantik zu setzen; aber auch interessantere Vereinfachungen präsentieren ein Wissen, das im strengen wissenschaftlichen Sinn nicht „wahr“ ist. Wie kann man im Erziehungssystem solche Situationen verarbeiten, die Luhmann paradoxe nennt? Seine Parole lautet diesbezüglich: lernen, um zu verlernen.

Letztlich scheint die Lösung in einer Verschiebung des Problems in die Zukunft zu liegen. Man lernt, um wieder verlernen zu müssen, wenn es auf Genauigkeit oder Aktualität ankommt, und behält im Übrigen ‚Bildung‘ als Kondensat zurück. Hier zeigt sich auch der Vorteil des heute kaum noch angebotenen altsprachlichen Unterrichts. Bei Griechisch und Latein gibt es nichts zu verlernen; es genügt, es zu vergessen (Luhmann 2002: 134).

Mit Blick auf den Lernenden bzw. Verlernenden lassen sich dabei wohl zwei Dispositionen differenzieren. Der eine Fall wäre der zu Beginn der Schulkarriere erwartbare: Man glaubt das Richtige zu lernen und ist dann später unangenehm überrascht, wenn das Gelernte nicht stimmt, sofern man es nicht schon vergessen hat. Im zweiten Fall wäre der Habitus auf das System bereits eingestellt: Hier lernt man etwas, weiß aus Erfahrung, dass das Gelernte nur ein grobes Modell dessen ist, um das es realiter in Wissenschaft geht. Von dieser Disposition aus kann man sich sicher auf so etwas wie lebenslanges Lernen einrichten; man kann aber ebenso die selbstbewusste Haltung entwickeln, selbst zu entscheiden, wann einem eine Erklärung ausreicht und wann man lieber nicht mehr hören will. *Danke, keine Details. Jetzt habe ich es gerade begriffen, kein Wort mehr.*

Im Text seines erziehungssoziologischen Nachlasses entschied sich Niklas Luhmann dafür, die vordem als kommunikative Leitdifferenz des Erziehungssystems ins Spiel gebrachte Dichotomie des selegierenden „besser/schlechter“ durch die Differenz „vermittelbar/nicht vermittelbar“ zu ersetzen. Luhmann greift mit dieser architektonischen Umstellung einen Vorschlag des Frankfurter Erziehungswissenschaftlers Jochen Kade auf. Kade geht es in dem von Luhmann angeführten Beitrag darum, den modernen Prozess der Systembildung des Pädagogischen theoretisch und begrifflich zu fassen. Für sein Verständnis dieses Prozesses, den er nicht auf die Institution Schule beschränkt sieht, ist die folgende Prämisse konstitutiv:

Als [...] System schließt das pädagogische System an ‚Vermittlung‘ als spezifischem Problem der Gesellschaft an. Es setzt Wissen als allgemeines gesellschaftliches Vermittlungsmedium voraus, so wie etwa vom Wirtschaftssystem Geld als Medium vorausgesetzt wird, hat aber auf das Medium Wissen keinen exklusiven Bezug. Das Wissenschaftssystem setzt ebenso Wissen als sein Medium voraus, aber dessen (primärer) Bezug auf Wissen ist die Produktion von (neuem) Wissen. Die Spezifik des pädagogischen Systems ist demgegenüber [...] das Vermitteln von Wissen und der besondere Code, der [...] eine grundlegende Unterscheidung einführt. Diese Unterscheidung ist die von ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘. Der Code markiert Grenzen innerhalb des in der Gesellschaft unterschiedslos zirkulierenden Wissensstromes. Er gibt dem gesellschaftlichen Vermittlungsmedium Wissen eine eigene, nämlich pädagogische Form, etwa als Bildungs- bzw. Lehr-/Lerninhalt (Kade 1997: 38ff.).

Attraktiv ist die Zuschreibung dieses Codes, weil er gegenüber der Frage nach den Inhalten, die pädagogisch zu vermitteln sind, indifferent bleibt und mithin prinzipiell auf alle Wissenssegmente angewandt werden kann. Insofern lässt sich auch der Hintergrund einer diagnostizierten Pädagogisierung der Welt fassen. Die Inhaltsindifferenz, die es möglich macht, jedes Wissen zu pädagogisieren, führt allerdings, wie Kade auch konstatiert, zu einer Ambivalenz. Einerseits kann Pädagogik in der so genannten Wissensgesellschaft auf ungeahnte Ressourcen zurückgreifen und dergestalt expandieren, andererseits führt die Preisgabe der alten pädagogischen Kompetenz, Bildungsziele, einen Bildungskanon und dergleichen zu generieren, dazu, dass diese alten Domänen anderswo bearbeitet werden. Inhaltsfragen wandern, so Kade, aus dem pädagogischen System in den öffentlichen Raum (ebd.: 70).

An die Massenmedien denkt auch Luhmann, sieht allerdings eher die für Erziehung konstitutive Asymmetrie in Gefahr. Sein Hinweis wäre mit Blick auf die exorbitante Wissensdistribution, die im Internet stattfindet, zu akzentuieren:

Am ehesten unterliegt es den Einflüssen der Massenmedien, die die Rollenasymmetrie des Systems unterlaufen, weil sowohl Lehrer als auch Schüler ihr Weltwissen von da her beziehen. Die Folge könnte sein, daß es schwieriger wird, die normative Präention, etwas Richtiges und im Leben Brauchbares zu unterrichten, mit Überzeugungskraft zu vertreten. In einer Ecke des Schulhofs spielen Schüler während der Pause Skat oder Doppelkopf, um sich auf die Bundeswehr vorzubereiten. Es mag also sein, daß der ‚heimliche Lehrplan‘ angesichts der Ungewißheit der Zukunft größeres Gewicht gewinnt. (Luhmann 2002: 135).

4 Im Dienste des Humankapitals

Ich kann den spannenden Aspekt der Interaktion zwischen Massenmedien und Erziehungssystem hier nicht vertiefen. In Ergänzung zu Kade will ich stattdessen die These stark machen, dass, anders als in den öffentlich eher konservativ geführten Debatten um den Bildungskanon, vom ökonomischen System mit der Humankapitaltheorie ein Modernisierungsdruck ausgeht, der das Erziehungssystem und die von ihm bearbeiteten – vermittelten – Inhalte nicht unverschont lassen könnte – auch nicht die des Deutschunterrichts.

Der Ausdruck „Humankapital“ wurde in Deutschland zum „Unwort des Jahres 2004“ gewählt und „zwar mit der Begründung, es degradiere nicht nur Arbeitskräfte in Betrieben, sondern Menschen überhaupt ‚zu nur noch ökonomisch interessanten Größen‘“ (o. V. 2005). Nicht nur „Die Zeit“ tadelte die Jury ob dieser Wahl, da der Begriff seit jüngerer Zeit für „ein höchst progressives Prinzip“ stehe: „Das Land möge doch viel mehr in das kostbarste Gut einer postindustriellen Gesellschaft investieren, nämlich in Bildung und Fortbildung“ (ebd.). Solche Zurechtweisung ist durchaus motiviert, gleichwohl etwas einseitig, verfolgt man etwa, wie Michel Foucault die Theorie des Humankapitals als Kern einer „Neoliberalen Gouvernementalität“ rekonstruiert und bilanziert, dass es unter neoliberalen Vorzeichen darum gehe, eine „Art von ständigem ökonomischem Tribunal mit der Absicht“ zu etablieren, „das Handeln der Regierung in streng ökonomischen und marktbezogenen Begriffen zu beurteilen“ (Foucault 2010: 215). In nahezu propagandistischer

Manier popularisiert die OECD die Humankapitaltheorie, fundiert mit ihr auch explizit den Aufwand ihrer PISA-Studien. Sie hat sogar eine eigene Definition:

Humankapital bedeutet nach der OECD-Definition Wissen, Qualifikationen, Kompetenzen und sonstige Eigenschaften, die dem Einzelnen eigen sind und es ihm ermöglichen, persönliches, soziales und wirtschaftliches Wohlergehen zu erzeugen (Keeley 2007: 33).

Das ist nun alles andere als verwerflich, erklärt aber auch, wieso die OECD Schwierigkeiten einräumt, das Humankapital zu messen. Überblickt man, was Brian Keeley für die OECD-Insights als zu bildendes Humankapital thematisiert, werden die Bestandteile schon deutlicher. Es handelt sich um persönliche Gesundheitsfürsorge – kein Übergewicht, kein Nikotin zum Beispiel – und um die erfolgreiche Nutzung von Bildungsangeboten. Effekte einer Humankapitalmaximierung werden für die Person sowie für die Volkswirtschaft reklamiert. Für die Person ein erhöhtes Einkommen, Wohlbefinden, soziale Vernetzung. Für die Volkswirtschaft Wirtschaftswachstum durch größere Produktivität. Das alles ergibt die Formel: Bildung rentiert sich. Und tatsächlich entsprechen die meisten der daraus resultierenden Postulate dem, was gemeinhin mit progressiver Bildungspolitik assoziiert wird. Gleichwohl darf nicht verkannt werden, dass die Attraktivität des Humankapitalprogramms auch darauf basiert, dass seine systemische Logik undeutlich gehalten wird. Denn wenn man sagt, Bildung rentiere sich und dies auch auf der Basis sehr allgemeiner Zahlen belegen kann, indem man Durchschnittseinkommen vergleicht, dann liegt es auch nahe, einen Schritt weiter zu gehen und zu sagen, welche Bildung sich lohnt. „Every child in America deserves a world-class education“ (U.S. Department of Education 2010: 1), heißt es in einer bildungspolitischen Erklärung Obamas. Bevor für diese Zielsetzung moralische bzw. gerechtigkeitsethische Beweggründe angeführt werden, warnt er vor der ökonomischen Konkurrenz durch Gesellschaften, denen die Verbesserung ihres Bildungssystems gelungen sei: „the countries that out-educate us today will out-compete us tomorrow“ (U.S. Department of Education 2010, ebd.). Bildungspolitik im Zeichen der Globalisierung heißt also, sich an der zukünftigen Humankapital-Konkurrenz auszurichten und wohl auch an ihrem Modus, Bildung auf wirtschaftliche Stärke abzustimmen. Kritisch wird dies von dem Soziologen Richard Münch kommentiert:

In diesem transnationalen Rahmen verliert die Bildung zwangsläufig ihre feste Bindung an nationale Traditionen, sie muss sich von lokalen Partikularitäten befreien und universell verwertbar sein. Das Paradigma ‚Humankapital‘ erfüllt diese Bedingung weit besser als das Paradigma ‚Bildung als Kulturgut‘ (Münch 2009: 36).

Eine prekäre Zukunft diagnostiziert Münch auch dem deutschen Literaturunterricht, indem er Schlussfolgerungen aus dem hohen Anteil faktualer Texte im PISA-Test zieht:

Die Forscher behaupten jedoch, die Interpretation solcher Texte sei eine Grundkompetenz, die auch für andere Schulfächer sowie im Berufsleben unverzichtbar sei [...]. Betrachtet man jedoch Indikatoren wie die Beschäftigungsquote junger Erwachsener, die Innovationsrate der Industrie oder die wissenschaftliche Produktivität der Teilnehmerländer, so können sie diese weit reichende These nicht belegen. Trotzdem dient sie als Legitimationsgrundlage für die Umstrukturierung des Deutschunterrichts von literarischen

Kenntnissen auf das Verstehen von Sachtexten. Der ausgelöste Benchmarking-Prozess wird darauf hinauslaufen, dass der literarisch angelegte Deutschunterricht im transnationalen Feld der Bildung seine Legitimität einbüßt. Eine jahrhundertealte Tradition wird also der transnational diktierten Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke weichen müssen, ohne dass es für die Nützlichkeit dieser Umstellung schlagende Beweise gäbe (Münch 2009, 40f.).

Fairerweise konzediert Münch, dass der PISA-Test mit seinen ernüchternden Erhebungen zu den Leseinteressen 15Jähriger andererseits auch wenig Material dafür hergibt, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler die prognostizierte Eliminierung oder Marginalisierung des Literaturunterrichts in großen Leidensdruck versetzt, und konstatiert:

Der klassische deutsche Unterricht gerät also von zwei Seiten unter Druck: Von Schülern, denen die Literatur fremd geworden ist, und von einer transnationalen Wissens- und Wirtschaftselite, die sich die Instrumentalisierung des Unterrichts auf die Fahnen geschrieben hat. Die Fokussierung des Deutschunterrichts auf Literatur gilt eben als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten. Wenn der Alltag ganz überwiegend von solchen Texten beherrscht wird, verliert der literarische Unterricht de facto seine Legitimität, die ihm nationale Bildungseliten lange Zeit garantierten (Münch 2009: 42).

5 Kursorische Verbesserungsvorschläge aus gegebenem Anlass

So schwarz wie Münch sehe ich die Situation nicht, denke aber, dass seine Ableitungen durchaus nachvollziehbar sind. Anders als er glaube ich, dass lokale Autoritäten sich zwar partiell auf nicht ungefährliche globale Liaisons einlassen, dass aber angesichts der relativen Stärke bildungsbürgerlich-liberaler Milieus und der noch verbliebenen konservativen Eliten die Hemmschwellen gegenüber einem radikalen Umbau gymnasialer Oberstufen nach wie vor hoch sind. Was man allerdings in Ministerien auch vernehmen kann, erinnert an die Erfahrungen, die Lämmert 1970 machte. Eine zu starke Ausrichtung des Deutschunterrichts auf Literaturwissenschaft stünde den Querschnittaufgaben entgegen, die das Fach Deutsch zu leisten habe. Wie 1970 kann diese letztlich diffuse Service-Verpflichtung die Fachstruktur des Deutschunterrichts durchaus lähieren.

Viel von dem, was man unter dem Titel Didaktik rubrizierte, gehorchte einem einfachen Prinzip: die Inhalte klassischer Bildung zu einem äußerlichen, auf die vermeintlichen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittenen, halbwegs attraktiven Sammelsurium von Reizen, Zugängen, Anregungen und Aufhängern verkommen zu lassen. Das begann, als man statt Goethes *Werther* Ulrich Plenzdorfs mittlerweile vergessene *Neue Leiden des jungen W.* in der Schule las, und endete mit der Substitution des Geschichtsunterrichts durch eine Exkursion in Steven Spielbergs Film *Schindlers Liste* (Liessmann 2008: 69f.).

Dieses Zitat ist dem ziemlich erfolgreichen Band des Wiener Philosophen Konrad Paul Liessmann entnommen, der den Anspruch unternimmt Adornos „Theorie der Halbbildung“ zu einer zeitgenössischen „Theorie der Unbildung“ zu aktualisieren. Keine Frage, sein Essay ist mehr als zugespitzt und borniert, hat elitäre Posen und schießt auf nicht immer elaborierte Pointen:

Was Nietzsche befürchtete, ist natürlich längst eingetreten: Das Gymnasium erzieht mittlerweile nicht nur zur Journalistik, sondern auch mit Hilfe der Journalistik. Medien im Unterricht heißt das dann (ebd.: 60).

Als Außenwahrnehmung von Unterricht und Didaktik sollte man solche Einschätzungen meines Erachtens ernst nehmen, so ungerecht sie auch erscheinen oder sind. Damit meine ich, dass es namentlich in der gegenwärtigen Situation wichtig sein könnte, solchen nicht von ungefähr kommenden Zerrbildern konzeptionell etwas entgegenzusetzen. Eine Mitarbeiterin von mir hat für ein Forschungsprojekt eine ganze Reihe von Interviews mit Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern geführt, in denen diese über ihre Unterrichtserfahrungen sprachen. Ganz auffallend ist an diesen Texten, dass fast alle gelungenen Literaturunterricht dadurch charakterisieren, dass die Schülerinnen und Schüler motiviert oder begeistert waren. So gut wie nie wird aber auf Lernerfolge rekurriert. Das kann mit Versuchen sympathischer Selbstdarstellung zu tun haben. Aber selbst dann zeigte sich Symptomatisches, gerade wenn man von außen auf den Literaturunterricht blickt.

Was kann man verbessern? Nehmen wir die Anregung auf, uns für einen kompetenzorientierten Unterricht auf Fachlichkeit zu besinnen, könnte das zum Beispiel heißen, Luhmanns Slogan „lernen, um zu verlernen“ produktiv zu wenden und kumulatives Lernen als curriculares Prinzip ernster zu nehmen. Hierzu ein Vorschlag, der die Epochenproblematik aufgreift: Wenn man schon den langen literarhistorischen Kursus vom Mittelalter bis in die Gegenwart zu absolvieren hat, sollte man eine Fragestellung stark machen, die in jeder Epoche oder Phase relevant ist, weil sich etwas bewegt. Das ist etwa die Frage nach dem Autorschaftskonzept der Zeit. Hier vollziehen sich im Barock unter Vorzeichen einer Regelpoetik wichtige Wandlungen, bis Lessing dann vorsichtig den Begriff „Genie“ in den Mund nimmt und Kant sich fragt, wie Genialität mit objektiven Gesetzen zusammenfällt, und die jungen Männer in Straßburg das Bauchgefühl stark machen. Das tangiert einen so merkwürdigen Begriff wie „geistiges Eigentum“ und bleibt aktuell, wie man am Hype um den Fall Helene Hegemann sehen konnte. Zudem: Was sich als das Problem Hegemanns herausstellte, betrifft auch das Erziehungs- und Wissenschaftssystem: Wer autorisiert das Wissen, das im Internet zirkuliert, wem gehören diese ganzen Texte eigentlich? Was unterscheidet eine Montage noch von einem Plagiat?

Ein anderer Punkt: In vielen Schulbüchern kann man immer noch lesen, eine Metapher sei ein verkürzender Vergleich (vgl. Kathage 2004). Das ist ja auch insofern richtig, als dass dies die klassische Rhetorik, etwa Quintilian, so auffasste. Auch das muss man verlernen, um zu einem interaktionistischen Verständnis von Metaphorik zu gelangen. Gerade im Umgang mit moderner Lyrik muss man begreifen, dass sich metaphorische Rede nicht substituieren lässt. Wenn ein Schüler schreibt, dass in einem Gedicht des Expressionisten Lichtenstein die „Dornen“ für „Gedanken“ stünden, dann tut er das, so aberwitzig es auch ist, weil er solches Substituieren gelernt hat. Leider hat er es nicht auf intelligente Weise verlernt.

Hier sieht man übrigens deutlich, wie terminologisches Wissen mit Verstehenspraktiken und mithin mit Kompetenzen zusammenhängt. Gibt es, wie die Klieme-Expertise meint, in jeder Domäne charakteristische Codes, dann tangieren diese im Fall

des Literaturunterrichts sicher ein Textverstehen, das zwar auf Genauigkeit aus ist, nicht aber auf die *eine* finale mentale Übersetzung des Gelesenen. Sich von diesem Gedanken verlernend zu lösen, fällt leichter über Akte der Metakognition, die angestoßen werden können durch Texte, die das Lesen zum Thema haben.

In der jüngeren Literaturwissenschaft wird verstärkt sondiert, wie poetische Texte an der Produktion und Zirkulation kulturellen Wissens partizipieren. Entsprechende Forschungen, die an historischen Diskursanalysen orientiert sind, lassen sich schon wegen der exorbitant großen Textkorpora nicht in den Schulunterricht transformieren. Gleichwohl kann es interessant sein und den Blick für das Ernsthafte des Spielrischen, des Fiktionalen schärfen, an Beispielen zu realisieren, wie literarische Texte mit medizinischen oder kriminologischen Texten der Zeit interagierten. Verbunden wäre damit auch ein funktional diachroner Einblick in die Strukturen von Sachtexten. Man kann solche Unternehmungen auch als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz sehen.

Viel zu vollmundig schließe ich damit in der vagen Hoffnung, dass mein Vortrag irgendwo bei Ihnen einen kohärenten Text ergibt.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (2002): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Deutsches PISA-Konsortium. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hrsg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100-150.
- Essen, Erika (1959): Methodik des Deutschunterrichts, 2. neubearb. u. erw. Aufl., Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Foucault, Michel (2010): Kritik des Regierens. Schriften zur Politik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): Der Deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch. Leipzig: Verlag von Eduard Eisenach.
- Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen, in: Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem, Frankfurt a. M. 1997: Suhrkamp, 30-70.
- Katthage, Gerd (2004): Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kayser, Wolfgang (1959): Die Wahrheit der Dichter. Wandlung eines Begriffes in der deutschen Literatur, Reinbek: Rowohlt.
- Keeley, Brian (2007): Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt, Paris: OECD Insights, <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264047952-de> [Stand: 26.10.2010].

- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, 2., unveränd. Aufl. Bonn: BMBF.
- Laas, Ernst (1872): Der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten. Ein kritisch-organisatorischer Versuch, Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Lämmert, Eberhard (1991): Der Wissenschaftsrat mischt sich ein [1970], in: ders.: Das überdachte Labyrinth. Ortsbestimmungen der Literaturwissenschaft 1960-1990, Stuttgart: Metzler, 73-85.
- Liessmann, Konrad Paul (2008): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München: Piper.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, Niklas (1992): Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Matuschek, Stefan (2007): Romantik, in: Burdorf, Dieter (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen, Stuttgart u. a.: Metzler, 664-666.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- o. V.: Humankapital (2005), in: Die Zeit 4, <http://www.zeit.de/2005/04/Humankapital> [Stand: 20.10.2010].
- o. V. (1969): Memorandum zur Reform des Studiums der Linguistik und der Literaturwissenschaft, in: Kolbe, Jürgen (Hrsg.): Ansichten einer künftigen Germanistik, München: Hanser, 217-220.
- Panzer, Friedrich (1973): Grundsätze und Ziele des Deutschen Germanisten-Verbandes [1912], in: Reiß, Gunter (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 1, Tübingen: Niemayer, 83-91.
- Schmidt, Erich (1973): Wilhelm Scherer [1888], in: Reiß, Gunter (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft, Bd. 1, Tübingen: Niemayer, 30-44.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Mit einem Nachwort zur Taschenbuchausgabe, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen: soziologische Analysen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Shulman, Lee S. (2004): The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ulshöfer, Robert (1991): Mein Deutschunterricht: Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells, Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- U.S. Department of Education (2010): A Blueprint for Reform. The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act, Washington, <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/blueprint.pdf> [Stand: 28.10.2010].
- Walser, Robert (1978): Der heiße Brei [1926/27], in: Das Gesamtwerk XI. Verstreute Prosa IV (1926-1929), Frankfurt a. M., Zürich: Suhrkamp, 90-93.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Phil Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, 10099 Berlin*

michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de