

Zur Rolle von Literatur und Literaturwissenschaft im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen



Univ.-Prof.
Dr. Herwig Gottwald
Universität Salzburg

2. und letzter Teil

IV. Literaturgeschichte

Soll man literarhistorisches Wissen, die Fähigkeit zur Textanalyse, den reflektierten Umgang mit literarischen Texten voneinander trennen? Ist es sinnvoll, diesbezügliche Kompetenzen einzufordern, die unabhängig von solchem Wissen erworben werden sollen? Liessmann unterscheidet (wie vor ihm Walter Benjamin oder Theodor Adorno, zwei Bildungstheoretiker übrigens, die genau zu studieren nicht wenigen Expert/inn/en der Bildungsreformen gut anstünde¹) zwischen „Wissen“ und „Information“:

„Wissen ist mehr als Information. [...] Wissen existiert dort, wo etwas erklärt oder verstanden werden kann. [...] Ohne Durcharbeitung und verstehende Aneignung bleiben die meisten Informationen schlechterdings äußerlich. [...] die An-

eignung von Wissen kann nicht spielerisch erfolgen, weil es ohne die Mühe des Denkens schlicht und einfach nicht geht. [...] Im Gedächtnis gespeicherte Daten welcher Art auch immer sind noch kein Wissen.“ (Liessmann 2006, S. 29ff.)

Einiges davon wussten schon Friedell und Polgar 1908; inzwischen aber werden semantische Differenzen zwischen Wissen und Information ebenso verwischt, wie Begriffe wie „Verstehen“, „Interpretieren“, „Analysieren“ zu Worthülsen verkommen sind. Wie soll man „Texte jeder Art“ „analysieren“, „interpretieren“ oder gar „verstehen“ können, wenn es keine verbindlichen Vorstellungen und auch Normen des „Wissens“ geben darf? Das betrifft auch die weitgehend verpönte Literaturgeschichte. Was soll daran schlecht sein, Basics der Literaturgeschichte in den Schulen zu lehren, solange diese nicht Selbstzweck sind und etwa – wie in vergangenen, längst versunkenen Zeiten – lediglich dem Abprüfen dienen? Inzwischen gibt es genug Literaturgeschichten, sowohl für Deutschlehrer/innen bzw. Literaturwissenschaftler/innen² als auch für Schüler/innen, die – sinnvoll eingesetzt und genutzt –, zu diesem angestrebten „Verstehen“ und „Interpretieren“ Entscheidendes beizutragen vermögen. Es gibt keine Diskussion über Literatur jeder Zeit und Art im faktenleeren Raum; es kann daher auch kein wie immer geartetes „Verstehen“ von Texten geben dort, wo Wissen (im oben skizzierten Sinn) durch Information ersetzt wird (vgl. Benjamin, S. 444f.), wo Jargon und große Worte diejenigen Kenntnisse ersetzen, die etwa Hegel als Grundlage von Bildung voraussetzt: den Kanon der abendländischen Geistesgeschichte, wozu natürlich auch die große deutsche Literatur gehört, vor allem die klassisch gewordenen Werke (Sloterdijk 1985). Fragen des Kanons und der literaturgeschichtlichen Grund-Orientierung gehören selbstverständlich ebenso in diesen Zusammenhang eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts wie solche grundlegenden historischen Wissens, ästhetischer Urteilskraft und von Grund-

kenntnissen etwa der Mythologie, der Bibel, der Geistes- und Kulturgeschichte Europas (vgl. Fuhrmann 1995 und 1999).

Natürlich gibt es einen solchen Kanon, der veränderlich ist, erweitert, revidiert werden kann (Gottwald 2001), an dem sich zu orientieren aber für jeden Unterricht unabdingbar bleibt, der auf Kompetenzen wie „Verstehen“, „Analysieren“ oder „Interpretieren“ abzielt und „Weltoffenheit“ oder „Allgemeinbildung“ zum Ziel hat.

„Bestritten wurde der Kanon stets von literarisch unbelesenen Theoriemolchen. Diese sind nicht mehr überall an der Macht, aber die Eier, die sie gelegt haben, stinken immer noch. Mindestens zwei Generationen junger Leute wurden von ihnen betrogen.“ (Peter von Matt 1997)

Ruth Klüger hat sich ebenfalls zur Kanonfrage geäußert: „Wer den literarischen Kanon der eigenen Muttersprache nicht kennt, hat sein (oder ihr) rechtmäßiges Erbe auf den Müll geworfen.“ (Die Zeit 21, 1997). Ohne literarhistorische Basics aber wird jede Orientierung an ästhetisch hochwertigen Texten im Unterricht obsolet. Diese können auch nicht – durch die Hintertür – als bloße Informationen an die den Schüler/inn/e/n vorgelegten Texte angehängt werden; dort würden sie zu leeren Fakten herabsinken, die nirgends mehr eingeordnet werden können und rasch dem Vergessen anheimfallen. „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.“ (Adorno 1959, S. 11) Die angestrebte und vielfach bereits durchgeführte „Verbannung des Faktenwissens aus den Schulen“ (Liessmann 2006, S. 51) hat längst auch politisch verheerende Folgen gezeitigt. Niemand braucht sich hierzulande wundern, dass rechtsextreme Tendenzen unter Jugendlichen um sich greifen, wenn nachweislich über die Epoche des Nationalsozialismus bei Studienanfängern bestenfalls oberflächlichste Kenntnisse vorhanden sind.³

Kompetenzen von Schulabgänger/inn/en zeigen sich m. E. dort, wo auch große,

Zum Autor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Herwig Gottwald

Geb. 1957, Studium Germanistik, Geschichte; 13 Jahre AHS-Lehrer; seit 20 Jahren an der Univ. Salzburg (Habilitation 2003).

Forschungsschwerpunkte: Mythos-Forschung, Editionsphilologie; Wissenschaftstheorie

Publikationen u.a.: *Wirklichkeit bei Kafka* (1991); *Spuren des Mythos in moderner deutschsprachiger Literatur* (2007); *Peter Handke* (2009);

Hrsg. von Adalbert Stiffters „Die Mappe meines Urgroßvaters“ in drei Bänden im Rahmen der HKG (1998ff).

Aufsätze über Literatur des 19. und 20. Jh., zur Fachdidaktik und Bildungspolitik.

rgeschichte nterricht

d. h. längst kanonische Werke gelesen werden können, wenn nicht in der Schule, so doch später: Wenn die Schule nämlich solche Kompetenzen vermittelt hat, dass die Lektüre des Faust oder des Nathan ebenso möglich wird wie die von Werken der Moderne, von Musil und Kafka bis Handke und Bernhard, von Bachmann und Christa Wolf bis Haushofer und Jelinek. An allen Germanistik-Instituten gibt es Leselisten, die zwar unterschiedliche Texte auflisten, aber kanonische Autoren und Werke gemeinsam haben. Soll man junge Leute, die in ihrem späteren Leben nie mehr systematisch mit Literatur in Berührung kommen werden, um die Möglichkeit betrügen, sich solche Werke selbständig und kompetent aneignen zu können, auch nach der Matura?

V. Schluss

Als ich in einer Vorlesung über Literatur nach 1945 ein Bild Bruno Kreiskys an die Wand projizierte und nach dem Namen fragte, antwortete eine junge Frau (die meine lästige Vorgangsweise schon aus dem Kulturgeschichte-Propädeutikum kannte, wo meine schriftlich formulierte Frage nach dem wichtigsten Bundeskanzler der Zweiten Republik vom Gros der Studienanfänger/innen nicht beantwortet werden konnte): „Wahrscheinlich ist das dieser Kreisky, den Sie immer wissen wollen.“ Dass derjenige Sozialdemokrat, der die nachhaltigsten Bildungsreformen in unserer jüngeren Geschichte in Gang gesetzt hat, ein bekennender Musil-Leser, ein gebildeter, gerade diesbezüglich bis heute vorbildlicher Politiker, von einem zu großen Teil junger Menschen von heute nicht einmal mehr dem Namen nach gekannt wird, das ist die tragische Ironie jener Fehlentwicklungen in Gesellschaft, Politik und Bildungswesen, die nicht etwa nur die Partei Kreiskys, sondern uns alle betreffen und deren unheilvolle Auswirkungen die von Liessmann zu Recht gezeigte angebliche „Wissensgesellschaft“ im Kern betreffen: „Nicht Halbbildung ist das Problem unserer Epoche, sondern die Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung, an der sich



Bild lizenziert von BigStockPhoto.com

so etwas wie Halbbildung noch ablesen ließe.“ (Liessmann 2006, S. 9)

Gegen diese Entwicklungen wäre heute Widerstand zu leisten, von allen, denen kritisches, freies Denken, die Entwicklung ästhetischer und politischer Urteilskraft ein solches Anliegen sind, dass sie diese aufklärerischen Kompetenzen in den Schulen und an den Universitäten unseres an kulturellen Traditionen reichen Landes weitergeben wollen, unbeirrt von mit oft autoritärem Gestus vorgetragene Behauptungen von Expert/inn/en, Journalisten oder Politikerinnen.

¹ Vgl. Walter Benjamin: *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows* (1936). Theodor W. Adorno: *Theorie der Halbbildung* (1959; vgl. *Bibliographie*).

² *Zu neuen ist hier etwa die auch als Nachschlagewerk zu benutzende Literaturgeschichte des Beck-Verlages sowie Hansers Sozialgeschichte der Literatur* (inzwischen als dtv-Bände leicht zu erwerben); für die Unterrichtenden gut geeignet erscheinen mir die 16 Bändchen des Reclam-Verlages *Die deutsche Literatur in Text und Darstellung*; für den Unterrichtsgebrauch (Schüler/innen) ebenso gut geeignet erscheint mir das mehrbändige Lehrwerk *Das Literaturbuch* von Christian Schacherreiter (2004-2011) Linz: Veritas Verlag.

³ *Außer Hitler selbst ist beim Gros der jungen Leute so gut wie niemand von den Akteuren des Nationalsozialismus noch allgemein bekannt, Begriffe bzw. Namen wie „Nürnberger Gesetze“, „Reichskristallnacht“, „Wannseekonferenz“, „Stauffenberg“ oder „Stalingrad“ kennen viele Studienanfänger/innen nicht mehr. Das ließe sich schmerzlicher Weise lange fortsetzen.*

Bibliographie

- Adorno, Theodor W. (1959): *Theorie der Halbbildung*. In: *Gesammelte Schriften Bd. 8.1*. Frankfurt a. M.
- Benjamin, Walter (1936): *Der Erzähler. Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*. In: *Gesammelte Schriften, Bd. II,2*, S. 438-465 (= *Werkausgabe Band 5*);
- Braungart, Wolfgang (1996): *Ritual und Literatur*. Tübingen: Niemeyer.
- Fuhrmann, Manfred (1996): *Europas fremd gewordene Fundamente. Aktuelles zu Themen aus der Antike*. Zürich: Artemis & Winkler.
- Fuhrmann, Manfred (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a. M./Leipzig:
- Gottwald, Herwig (2001): *Kanonbildung im Deutschunterricht der Gegenwart*. In: *Stimulus*, S. 243-254.
- Kraus, Karl (1986): *Aphorismen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= *Schriften, Bd. 8*).
- Liessmann, Konrad Paul (2006): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay Verlag.
- Sloterdijk, Peter (1986): *Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Strauß, Botho (1981): *Paare, Passanten*. München – Wien: Hanser.
- Die Zeit Nr. 21 (1997): darin die *Stellungnahmen von Peter von Matt und Ruth Klüger*