

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer

Deutschblätter 2013

Kulturelles Kapital und kritisches Potential

Die Bedeutung des Literaturunterrichts am Gymnasium

Impressum

Herausgeber

Verein Schweizerischer Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer VSDL, Frauenfeld
Nr. 65, 2013, erscheint einmal jährlich.

Redaktion

Susanne Balmer, Viviane Jenzer, Christiane Matter, Rüdiger Thierbach

Kontakt Redaktion

deutschblätter@vsdl.ch

Kontakt VSDL

Susanne Balmer, KS Frauenfeld, Ringstr. 10, 8500 Frauenfeld
vorstand@vsdl.ch oder susanne.balmer@kftg.ch

Grafisches Konzept, Typografie, Koordination Herstellung

kmtg Kaspar Mühlemann, Weinfelden

Druck

Publikation Digital AG, Obergerlafingen

Internet

www.vsdl.ch

Mitgliedschaft

Beantragen Sie unter www.vsg-sspes.ch eine VSG-Mitgliedschaft und geben Sie die Erstsprache Deutsch als gewünschten Fachverband an oder informieren Sie sich unverbindlich bei uns: vorstand@vsdl.ch

Abo

Individuelles Abo (Newsletter und 1 Exemplar Deutschblätter) Fr. 30.–
Fachschaftsabo (Newsletter und 4 Exemplare Deutschblätter) Fr. 150.–
E-Mail an: abo.deutschblätter@vsdl.ch

- 5 **Editorial**
- 11 **Vom möglichen Vergnügen an der Verantwortung für die literarische Tradition**
Peter von Matt
- 21 **Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung**
Werner Wintersteiner
- 39 **Schöne Schätze – Vom «Nutzen» des gymnasialen Literaturunterrichts**
Pascal Frey
- 49 **Literaturunterricht heute: *Wie moderne Dichtungen lesen?***
Mario Andreotti
- 55 **Von der Verlinkung der Bilder beim Lesen**
Theres Roth-Hunkeler
- 59 **The life of the mind is the real life**
Interview mit Hildegard E. Keller
- 69 **Literaturszene im Umbruch**
Corina Caduff
- 77 **Kurzbiographien**

Für die Redaktion: **Susanne Balmer**

Jugendliche für Literatur zu begeistern, sie zum Lesen zu bringen und ihnen die Freude am Nachdenken und Diskutieren über literarische Texte zu vermitteln, gehört zu den Herausforderungen des Deutschunterrichts. Nicht zuletzt diese literaturbezogene Herausforderung macht den Beruf der Deutschlehrpersonen manchmal schwer, vor allem aber macht sie ihn zu dem, was er vielen von uns bedeutet – zur Berufung.

Dass der Literaturunterricht mit einer gewissen Regelmässigkeit unter Beschuss gerät, ist nicht neu. Ein Ort, an dem Jugendliche über Menschliches und Allzumenschliches reden dürfen bzw. sollen, läuft immer mal wieder Gefahr, in die Kritik zu geraten. Zensurversuche aus politischen, religiösen oder anderen weltanschaulichen Gründen gehören deshalb zu seiner Geschichte und Gegenwart.

In jüngster Zeit entwickelt sich der Literaturunterricht und seine Bedeutung für die gymnasiale Bildung im Zuge der PISA-Studien, aber auch bildungspolitisch zunehmend zu einem heissen Eisen. In der Schweiz spitzt sich die Lage zudem speziell durch EVAMAR II und ihre Folgen zu.

Zwar gehört die Beschäftigung mit Literatur schon immer zum Deutschunterricht der Mittelschule und gilt bis heute als wichtiger Teil der gymnasialen Allgemeinbildung. Einen nach wie vor wichtigen Bezugsrahmen liefert uns hier der Rahmenlehrplan, wenn er die Bedeutung literarischer Bildung wie folgt beschreibt:

«Sich eine sprachlich-kulturelle Identität zu erwerben, erweist sich in einer von Wertunsicherheit gezeichneten Welt als zunehmend schwierig. Literarische Bildung fördert eine wache Zeitgenossenschaft, indem sie einen offenen, auch selbstkritischen Blick auf das Gegenwärtige verlangt und die produktive Aneignung des Vergangenen sowie des zukünftig Möglichen anregt.»¹

Angesprochen werden damit Fähigkeiten, welche nach Prof. Dr. Eberle der vertieften Gesellschaftsreife zugeordnet werden können. Eberle, der für EVAMAR als Verantwortlicher zeichnet, hält ausdrücklich fest, dass die Gesellschaftsreife neben der Studierfähigkeit das Ziel gymnasialer Bildung sein müsse: «Maturanden sollen nicht nur in der Lage sein, ihre staatsbürgerlichen Aufgaben und Rechte wahrzunehmen, sondern auch auf die Lösung weitergehender, anspruchsvoller Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet werden.»²

Dennoch gerät seit EVAMAR II zunehmend die Dimension der Studierfähigkeit ins Blickfeld des bildungspolitischen Diskurses. Wie die PISA-Stu-

dien untersuchte auch EVAMAR II die Lesekompetenzen der Schülerinnen und Schüler anhand von Sachtexten und rückte neben dem Verstehen von «anspruchsvollen auch wissenschaftlich orientierten Texten»³ Kompetenzen wie die «hohe mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit»⁴ ins Visier der Bildungsforschung. So wird aus der Studie, die letztlich nur fragmentarisch die Fähigkeiten von Maturae und Maturi überprüfen konnte, allgemein abgeleitet, dass es diesbezüglich im Bereich der Sprachkompetenz Handlungsbedarf gebe:

«Es gibt aber auch eine Gruppe von Maturandinnen und Maturanden, die in bestimmten Bereichen aus Mathematik und Erstsprache, die für viele Studienrichtungen von grundlegender Bedeutung sind, nur über mangelhaftes oder ungenügendes Wissen und Können verfügt.»⁵

Als Folge dieses Befundes versucht das Teilprojekt 1 der EDK, in diesem Bereich Standards zu definieren, welche alle Maturandinnen und Maturanden erreichen müssen, damit die allgemeine Studierfähigkeit gewahrt werden kann. Der Deutschunterricht, in diesem Zusammenhang meist titulierte als «Erstsprache»⁶, gerät damit ins Zentrum der Diskussionen, indem er quasi allein für die Erreichung dieser basalen Kompetenzen verantwortlich gemacht wird.⁷

Auch wenn durch diese Entwicklungen die Bedeutung des Literaturunterrichts nicht offiziell in Frage gestellt wird, so entsteht doch der Eindruck, dass er durch die einseitige Konzentration auf die Studierfähigkeit aus dem Kernbereich des Faches gedrängt wird. Die Begrenztheit der allgemeinen Ressourcen führt dazu, dass die Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht in Erklärungsnotstand kommt.⁸ Etwas allgemeiner formuliert, liesse sich sagen, dass der Deutschunterricht wohl als einziges Fach an der Mittelschule zunehmend seinen Gegenstand verteidigen muss, um nicht auf seine Verantwortung für die allgemeinen Kompetenzen des Lesens und Schreibens reduziert zu werden.

Diese Verteidigung fällt unter anderem auch deshalb schwer, weil sich wichtige Bereiche des Lernerfolgs einer standardisierbaren Messbarkeit, wie sie in den Naturwissenschaften praktiziert wird und wie sie sich immer stärker auch als allgemeines Postulat entwickelt, entziehen.

Es sind aber nicht nur äussere Umstände, die ein Nachdenken über den Literaturunterricht und seine Rolle am Gymnasium erfordern. Auch die Literaturdidaktik selbst beschäftigt sich intensiv mit seiner Legitimität und seinen Zielen. Dies zeigt sich im deutschsprachigen Raum etwa an der hitzigen Debatte, wie sie in der Zeitschrift «Didaktik Deutsch» entbrannte.⁹ Die Abkehr von einem positivistischen Literaturkanon und damit von einer allgemeinen Vorstellung, welche Autoren (Autorinnen sind nur in Ausnahmefällen Teil des Kanons), Werke und literarischen Strömungen zur Allgemeinbildung gehören, führen zu einer gewissen Verunsicherung. Wird die Literatur nicht mehr «als Kronschatz der Nation»¹⁰ verstanden, stellt sich auch die Frage,

welche Rolle wir ihr in der Gesellschaft respektive in der schulischen Bildung zuweisen. So verändert sich unsere Argumentation für den Literaturunterricht je nachdem, ob wir die Literatur in erster Linie als Mittel der Sozialisation, der Eingliederung von Individuen in die Gesellschaft verstehen, oder ob wir in ihr gerade das Andere der Gesellschaft ausmachen. Gleichzeitig zwingt auch die verstärkte Ausrichtung auf die Ausbildung von Kompetenzen, wie sie in den letzten Jahren auch an den Mittelschulen Einzug gehalten hat, die Deutschdidaktik, ihren Gegenstand jenseits von Stoff- oder Werklisten zu definieren.

Die Zeit, sich Gedanken über Sinn und Zweck des Literaturunterrichts zu machen, ist also nicht nur günstig, sie ist auch reif. Welche gesellschaftlichen Aufgaben haben wir am Gymnasium zu erfüllen, welche Ziele verfolgen wir und wie verteidigen wir diese im aktuellen gesellschaftlichen Klima?

Die Artikel und Essays in diesem Heft stehen alle auf ganz unterschiedliche Weise für den Literaturunterricht ein. Die Heterogenität spiegelt die vielfältigen theoretischen Zugänge, welche die Literaturwissenschaft als Geisteswissenschaft selbst zu ihrem Gegenstand hat. So ist etwa die gesellschaftliche Funktion, welche die Beiträge der Literatur zuweisen, ganz unterschiedlich. Auch die Frage, welchen Stellenwert der Literatur und dem Lesen in unserer multimedialen, gegenwartsbezogenen Gesellschaft überhaupt zukommt, beantworten sie verschieden. In ihrer Vielfalt eröffnen sie den Raum für eine individuelle Reflexion und Positionierung, die uns Deutschlehrpersonen vielleicht hilft, unserer Passion im eigentlichen Sinne selbstbewusst nachzugehen.

«Vom möglichen Vergnügen an der Verantwortung für die literarische Tradition» lautet der Titel des Vortrags, den der emeritierte Zürcher Literaturwissenschaftsprofessor Peter von Matt 2002 vor der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung gehalten hat (publiziert in seinem Buch «Öffentliche Verehrung der Luftgeister» 2003). Er proklamiert darin die neue Rolle der Germanisten als Verantwortliche für den gesellschaftlichen Umgang mit der Vergangenheit. Da diese Vergangenheit keine tatsächliche Überlieferung darstellt, liegt es an der Lehrperson, sie erst zu konstruieren und den Schülerinnen und Schülern anhand eines einzelnen Werkes eine genuine Erfahrung des Vergangenen zu ermöglichen. Verantwortungsvoller Literaturunterricht erfordert deshalb neben zeitlichen Ressourcen entsprechend verantwortungsvolle Lehrpersonen, die mit der Freiheit jenseits eines bildungsbürgerlichen Kanons umgehen können.

Der Artikel «Alte Meister» von Werner Wintersteiner, Professor für Literaturdidaktik, erschien 2011 in der Zeitschrift «Deutsch Didaktik» und löste dort eine heftige Diskussion aus.¹¹ Tatsächlich erscheint seine Perspektive auf die Literatur als «Das Andere einer Gesellschaft» und den Literaturunterricht als Bastion, die sich der Ausbildung von Humankapital verwehrt, aus Foucaultscher Perspektive, für welche Widerstand immer schon Teil des Systems ist, fragwürdig. Wintersteiner gelingt aber dennoch ein scharfer

Blick auf die Geschichte und das Selbstverständnis der Literaturdidaktik und er legt verschiedene Schwierigkeiten oder Paradoxien des Literaturunterrichts offen. So zeigt er beispielsweise auf, wie im Zuge der PISA-Studien die Fokussierung auf Literatur im Deutschunterricht zunehmend als Hindernis für den Erwerb der Kompetenz zum Verstehen von Sachtexten gerät und wie schwer die allgemeine Orientierung auf generelle kulturfreie Kompetenzen mit der Tradition einer literarisch-kulturellen Bildung zu vereinbaren ist. Bezogen auf die Literatur selbst verweist er auf das Spannungsverhältnis zwischen der Schule als Sozialisationsinstanz und der Literatur, die immer auch ein Ort der Norm-Überschreitung, des Unmoralischen und des Verführerischen ist. Die Legitimität des Literaturunterrichts sieht er in der Desautomatisierung unserer Wahrnehmung, die Literatur ermöglicht. Gleichzeitig stellt sich aber für ihn die Frage, ob Literatur so verstanden überhaupt lehrbar ist.

Wie Wintersteiner greift auch der Gymnasiallehrer, Vereinspräsident der Solothurner Literaturtage und Sachbuchautor Pascal Frey in seinem Beitrag die Problematik auf, dass der Literaturunterricht zunehmend marginalisiert wird, und zeigt dies konkret an der Situation des Schweizer Gymnasiums. Anders als Wintersteiner fokussiert er aber in seiner Argumentation für den Literaturunterricht stärker auf die pädagogische Funktion literarischer Texte als Vermittler von Werten und Normen. Er betrachtet den Literaturunterricht als Ort des freien Denkens, als Errungenschaft der Aufklärung, die unbedingt verteidigt werden muss, und lotet aus, wie zentral er für das Erreichen vieler gymnasialer Bildungsziele sein kann.

Mario Andreotti, Autor, Dozent und ehemaliger Gymnasiallehrer, warnt in seinem Beitrag davor (erschieden bereits 2002 in der Zeitschrift «Didaktik Deutsch» Nr. 12) sich moderner Literatur zu themenbezogen und inhaltsorientiert zu nähern. Nur die Fokussierung auf innertextliche Faktoren und Sinnbezüge können moderner Dichtung gerecht werden und sind gleichzeitig ein Mittel, das genaue Lesen insgesamt zu fördern.

Die Schriftstellerin und Dozentin Theres Roth-Hunkeler geht in ihrem kurzen, prägnanten, fast schon poetischen Beitrag der Bedeutung des Lesens für das Individuum nach. Sie beschreibt Lesewelten als innere Referenzsysteme und zeigt auf, wie sich über die Auseinandersetzung mit literarischen Texten eine eigene Erzählstimme im Alltag herausbilden kann.

In einem Interview äussert sich Hildegard Keller, Professorin für ältere Literatur, Jurorin in Klagenfurt und Mitglied im Literaturclub auf SRF1 zum Thema. Ihre Polyperspektive erlaubt einen besonderen Blick auf die Bedeutung der Literatur in der Gesellschaft im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Besonderen. Keller betont die Realität des *life of mind*, wie sie viele oft im Literaturunterricht zum ersten Mal erleben, und verweist auf die Funktion der Literatur bei der Ausbildung von Lebens- und Werthaltungen.

Ausgehend von ihrem Verständnis von Literatur als kulturellem Akt fragt Corina Caduff, Professorin an der Hochschule der Künste Zürich, nach den

Orten, an denen Literatur stattfindet. Sie konstatiert auf der einen Seite den Niedergang des belletristischen Buchgeschäfts und des Feuilletons. Auf der anderen Seite sieht sie in der Öffnung des Kulturbegriffs etwa durch Digital Publishing, Bloggs und E-Readers eine Chance für neue Orte, an denen eine dialogische Literatur stattfinden kann. Diese erfordern aber nach Caduff einen neuen Autorentypus jenseits des literarischen Einzelkämpfers und Individualdenkers.

Die Beiträge verdeutlichen die Verantwortung für unsere Kultur, welche der Literaturvermittlung zukommt. Zugleich verweisen sie auch auf das Potential des literarischen Diskurses, kritisch an gesellschaftlichen Fragen teilzuhaben und sie mitzugestalten. Erstere gilt es als Lehrperson zu übernehmen, für letzteres gilt es die Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren.

Einsetzen müssen wir uns nicht für verbindliche Werklisten oder für bestimmtes deklaratives Wissen im Bereich der Literaturgeschichte. Einsetzen müssen wir uns für einen Literaturunterricht, der zur vertieften Gesellschaftsreife der Maturandinnen und Maturanden beiträgt. Zum einen heisst das, dass es im Deutschunterricht Zeit für die Vermittlung von Literatur geben muss. Zum anderen müssen wir für die professionelle Sozialform der Vermittlung von Literatur einstehen und diese als unsere Leistung auch nach aussen vertreten. Denn vertiefte ästhetische Erfahrung und problemorientierte Analyse von Texten, ihrer Wertstruktur und ihrer appellativen Wirkungspotentiale erfordern im Lernprozess den Dialog mit dem kompetenten Anderen, d. h. der Lehrperson, und die dialogisch geteilte Erfahrung unter Gleichgestellten. Genau das muss die Stärke des gymnasialen Literaturunterrichts ausmachen.

Literatur

- 1 Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Rahmenlehrplan für die Maturitätsschule, Bern 1994, S. 32.
- 2 Franz Eberle im Interview mit Werner, David: «Die Allgemeinbildung ist nicht gefährdet», 31.1. 2013 in: UZH News (<http://www.uzh.ch/news/articles/2013/die-allgemeinbildung-nicht-gefaehrden.html>).
- 3 Medienmitteilung der EDK vom 11. 4. 2012 (<http://www.edk.ch/dyn/24892.php>).
- 4 Ebd.
- 5 Ebd.
- 6 Die Bezeichnung «Erstsprache» erscheint im Zuge einer multiethnischen Gesellschaft zunehmend ungenau. Der Terminus «Unterrichtssprache» wäre hier passender und würde zudem auf die überfachliche Verantwortung für die Ausbildung der basalen Sprachkompetenzen verweisen.
- 7 Die Problematik dieser Sichtweise haben wir bereits in der Ausgabe der Deutschblätter 2011 «Grossgeschrieben und kleiner geredet? – Erstsprache Deutsch im Spannungsfeld zwischen Gymnasium und Hochsprache» anhand der Schreibkompetenz aufgezeigt.
- 8 Dies illustrieren jüngste Sparvorstösse im Kanton St. Gallen, welche das Fach Deutsch um eine Lektion beschneiden wollten. In ihren Ausführungen zu dieser Idee verwies die Regierung darauf, dass durch diese Reduktion selbstverständlich nicht die studienrelevanten Bereiche, also die Ausbildung der basalen Sprachkompetenzen leiden sollten.
- 9 Deutsch Didaktik: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Schneider Verlag, 2011, Nr. 30 und 31, 2012, Nr. 32.

10 Von Matt, S. 12

11 Deutsch Didaktik: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Schneider Verlag, 2011, Nr. 30 und 31, 2012, Nr. 32.

Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung

Werner Wintersteiner

*Toute crise de société
est une crise de l'imagination.
Alberto Manguel*

Vegetarisches

«Ich habe niemals in meinem Leben ein einziges Buch *ausgelesen*, meine Art zu lesen ist die eines hochgradig talentierten Umblätters, also eines Mannes, der lieber umblättert, als liest, der also Dutzende, unter Umständen Hunderte von Seiten umblättert, bevor er eine einzige liest; aber wenn der Mann eine Seite liest, so liest er sie so gründlich, wie keiner und mit der grössten Leidenschaft, die sich denken lässt. Ich bin mehr Umblätterer als Leser, müssen Sie wissen, und ich liebe das Umblättern genauso wie das Lesen, ich habe in meinem Leben millionenmal mehr umgeblättert, als gelesen, aber am Umblättern immer wenigstens soviel Freude und tatsächliche Geisteslust gehabt, wie am Lesen. Es ist doch besser, wir lesen alles in allem nur drei Seiten eines Vierhundertseitenbuches tausendmal gründlicher als der normale Leser, der alles, aber nicht eine einzige Seite gründlich liest [...]. Es ist besser, zwölf Zeilen eines Buches mit höchster Intensität zu lesen und also zur Gänze zu durchdringen, [...] als wir lesen das ganze Buch *wie der normale Leser*, der am Ende das von ihm gelesene Buch genauso wenig kennt, wie ein Flugreisender die Landschaft, die er überfliegt. Er nimmt ja nicht einmal die Konturen wahr. So lesen heute die Leute alle alles im Flug, sie lesen alles und kennen nichts. [...] Wer alles liest, hat nichts begriffen. Es ist nicht notwendig, den ganzen Goethe zu lesen, den ganzen Kant, auch nicht notwendig, den ganzen Schopenhauer; ein paar Seiten Werther, ein paar Seiten Wahlverwandtschaften und wir wissen am Ende mehr über die beiden Bücher, als wenn wir sie von Anfang zum Ende gelesen hätten, was uns in jedem Fall um das reinste Vergnügen bringt. Aber zu dieser drastischen Selbstbeschränkung gehört so viel Mut und so viel Geisteskraft, dass sie nur sehr selten aufgebracht werden kann und dass wir selbst sie nur selten aufbringen; der lesende Mensch ist wie der fleischfressende auf die widerwärtigste Weise gefräßig und verdirbt sich wie der fleischfressende den Magen und die gesamte Gesundheit, den Kopf und die ganze geistige Existenz.» (Bernhard 1988, 39–41)

Dieses sozusagen vegetarische Leserezept ist nicht mein persönliches Credo, sondern stammt aus Thomas Bernhards *Alte Meister*, einem Roman, der allerdings die Bezeichnung *Komödie* im Titel trägt. Das soll aber nicht heissen, dass wir die Bernhard'sche Tirade als Witz abtun könnten. Da legt

ein Dichter, also jemand, der davon lebt, dass seine Bücher gelesen (oder zumindest gekauft) werden, je mehr desto besser, seiner Hauptfigur, einem ausgewiesenen Kunstkenner, der sein Leben im Wiener Kunsthistorischen Museum verbringt, diese Worte in den Mund, die für jeden Literaturdidaktiker eine Provokation darstellen. Zumal der Text schnell in eine Beschimpfung der Lehrerschaft umschlägt, die bald auf das innigste mit den sich durch den ganzen Roman ziehenden Österreich-Beschimpfungen verknüpft wird:

Die Lehrer verderben die Schüler, das ist die Wahrheit, das ist eine jahrhundertalte Tatsache, und die österreichischen Lehrer insbesondere verderben in den Schülern von allem von Anfang an den Kunstgeschmack; alle jungen Menschen sind ja zuallererst aufgeschlossen allem gegenüber, also auch der Kunst, aber die Lehrer treiben ihnen die Kunst gründlich aus; die in der Überzahl stumpfsinnigen Köpfe der österreichischen Lehrer gehen auch heute immer rücksichtslos vor gegen die Sehnsucht ihrer Schüler nach Kunst und überhaupt nach dem Künstlerischen, von welchem alle jungen Menschen von Anfang an auf die natürlichste Weise fasziniert und begeistert sind. [...] Es gibt keinen billigeren Kunstgeschmack als den der Lehrer. (Bernhard 1988, 51–52)

Wie sollen wir auf Bernhards Provokationen angemessen reagieren? Ich plädiere dafür, sie nicht als das abzutun, wofür Texte von Thomas Bernhard gerne gehalten werden – als Machwerke eines Übertreibungskünstlers, die die Realität um des Effekts willen verzerren –, sondern als das, wofür der Text sich ausgibt: als Komödie, also als eine literarische Form, in der gesellschaftliche Zustände auf vergnügliche Weise kritisiert werden. Ich schlage vor, den Text «als Antwort [...] auf erst noch zu findende und zu erprobende Fragen zu rezipieren» (Birkmeyer 2010, 72), wie es in einer neuen didaktischen Publikation heisst. Vielleicht wird sich dann zeigen, dass Thomas Bernhards Text der Deutschdidaktik mehr zu sagen hat, als sie vielleicht hören möchte. Ich meine damit natürlich nicht, dass man die literarische Figur Bernhards, den arroganten alten Sonderling Reger, als literaturdidaktisches Modell betrachten sollte. Bernhards Text zeigt uns nämlich nicht nur, wie Bernhard die Welt *sieht*, sondern zugleich auch, wie Literatur *Weltsichten* gestaltet. Literatur als das *Andere einer Gesellschaft in der Gesellschaft* leistet sich Tabubrüche, die wir diskursiv gar nicht einholen können – welcher Wissenschaftler, wer überhaupt ausser einem Dichter würde nach solchen Schimpftiraden noch ernst genommen werden? Während der Dichter gerade *wegen* seiner Schimpftiraden ernst genommen wird. (Bei Thomas Bernhard hat das allerdings auch eine Zeit lang gedauert.) Um es genauer zu sagen: Trotz seiner scheinbaren Direktheit wendet sich der Autor in nur sehr indirekter Weise an den Leser, er spricht ja nicht selbst zu uns, sondern lässt jemanden sprechen, den Kunstkritiker Reger, und manchmal lässt er auch den Gesprächspartner Regers erzählen, was Reger ihm gesagt hat. So ist der Text trotz seiner scheinbaren Eindeutigkeit höchst ambivalent und reflektiert damit die grundlegenden Paradoxien des Literarischen. Das Indirekte, Ironi-

sche, Mittelbare ist charakteristisch für *Alte Meister* – und in gewissem Sinne für jedes literarische Werk. Thomas Bernhard lässt seine Hauptfigur Reger nicht nur etwas Bestimmtes sagen, er lässt ihn auch einen bestimmten Ton anschlagen. Das Eigentümliche dieses Tones ist, dass Reger, als Kunsthistoriker, Journalist und Wissenschaftler, über ernst zu nehmende Dinge in einer Weise spricht, die jedem wissenschaftlichen Stil konträr ist. Er reiht apodiktische Behauptung an Behauptung, er spricht in Hyperbeln, er versteigt sich zu unglaublichen Aussagen. Seine Negativität ist aber keine Leugnung und Verneinung des Gegenstandes, sondern ein alternativer – ein lustvoll-karnevalesker Umgang mit ihr. Dieser Humor macht wohl den eigentlichen Reiz der Bernhardschen Texte aus.

Ich möchte mir heute Thomas Bernhards Methode der *lustvollen Negativität* zu eigen machen, mit der ich allerdings weniger die *Alten Meister* als unsere Beschäftigung mit ihnen, das heisst die Geschichte und das Selbstverständnis der Literaturdidaktik, betrachten werde. Ich setze diese Entlastung von der Pflicht, unser Metier nur positiv zu sehen und nur ernst zu sehen als ästhetisches, das heisst heuristisches Mittel ein – um Dinge zu sehen, die sonst unsichtbar bleiben, Sachen zu sagen, die sonst nicht zur Sprache kommen. Auch das heisst für mich, den Text Bernhards als Antwort auf Fragen zu betrachten, die erst zu finden sind.

Die Literatur in Gefahr? Die Delegitimierung und Krise der literarischen Bildung

Ich lese *Alte Meister* als einen eigenwilligen Beitrag zur Diskussion der Krise der traditionellen Vorstellungen von Kunst in der Gesellschaft – eine Krise, die nicht nur Musik und Bildende Künste, sondern auch die Literatur betrifft und die den Hintergrund abgibt für eine anhaltende und ständig zunehmende Delegitimierung der literarischen Bildung. Diese Krise ist immer wieder konstatiert und kritisiert worden, allerdings von aussen, von Philosophen und Soziologen, man denke etwa an Peter Sloterdijks *Regeln für den Menschenpark* von 1999. Die Literaturdidaktik – so meine These – hat diese Krise nicht wirklich zur Kenntnis genommen, sie hat sie jedenfalls bislang nicht oder jedenfalls in einem keineswegs ausreichenden Masse analysiert und verarbeitet (vgl. aber Bogdal/Korte 2006). Wie ich noch ausführen werde, ist es genau dieser Mangel an einer Grundsatzdebatte, der die Literaturdidaktik gegenüber bildungspolitischen Zumutungen, wie wir sie heute erleben, so hilflos macht. Das hängt natürlich mit dem bereits mehrfach konstatierten Verlust des Politischen zusammen. Eine sich politisch verstehende Deutschdidaktik wird sich ja nicht in erster Linie Curricula mit politischen Inhalten ausdenken, sondern zunächst die politische Analyse ihrer eigenen Rahmenbedingungen leisten, also eine Kritik der Bildungspolitik von einem literaturdidaktischen Standpunkt aus.

Anderswo hingegen wird leidenschaftlich über den Platz der Literatur in der Schule gestritten. So hat einer der bekanntesten Literaturwissenschaft-

ler und Intellektuellen Frankreichs, Tzvetan Todorov, ein Buch mit dem aufreizenden Titel *Die Literatur in Gefahr?* publiziert, das für anhaltende Kontroversen sorgt (Todorov 2007). Sein Argument: Der «engstirnige» Umgang mit Literatur an Universitäten und Schulen gefährde die Literatur als einen wesentlichen Bildungsgegenstand in ihrer Existenz. Wenn man sich nur mehr mit den abstrakten literarischen Formen, nicht aber mit den konkreten Kunstwerken beschäftige, würde der Literaturunterricht unattraktiv. Wenn statt Literatur Literaturwissenschaft das schulische Bildungsziel werde, sei etwas schiefgelaufen. Denn im Literaturunterricht, so beklagt ausgerechnet der Literaturwissenschaftler Todorov, seien Interpretationsmethoden wichtiger geworden als die eigentliche Beschäftigung mit dem Werk, als das Ausloten seiner subjektiven Bedeutsamkeit für die Leser und Leserinnen. Das führe dazu, dass in den französischen Gymnasien immer seltener der literarische Zweig gewählt werde. Ihr Anteil sei von einem Drittel auf gerade noch 10 Prozent gesunken. Die Literatur gelte nicht mehr als ein wertvolles Fach mit einem reichen Bildungswert. Wozu solle man sich denn auch mit Literatur beschäftigen, wenn sie nur mehr als Illustration der Methoden dient, die man zu ihrer Analyse braucht? Todorov ist nicht der einzige geblieben, man denke an die auch hierzulande bekannten kritischen Ausführungen des Schriftstellers Daniel Pennac zur Literaturdidaktik (Pennac 1994), an die Debatten, die Edgard Morin und Yves Bonnefoy (1998) über Bildung und Lyrik ausgelöst haben, oder an Alberto Manguels Essay über die Ethik des Lesens (2005). Das Gemeinsame dieser im Detail unterschiedlichen Argumente ist eine doppelte Warnung – die Warnung davor, literarisches Lesen nur als pragmatische Informationsentnahme zu sehen, statt als einen Weg, tiefgreifende Einsichten in sich selbst und in die Welt zu gewinnen; und damit verbunden das Plädoyer für eine Lesedidaktik, die sich genau den Erwerb dieser komplexen und emanzipatorischen Lesefähigkeit zum Ziel setzt. Im deutschen Sprachraum vermisst man diese leidenschaftliche öffentliche Debatte über den Stellenwert von literarischer Bildung ebenso, wie man die innerfachliche Diskussion über die Konsequenzen für das Selbstverständnis und die Positionierung des Faches vermisst, eine grundsätzliche, epistemologische und programmatische Debatte. Dabei wird sich zeigen, dass die heutigen Krisenerscheinungen und Probleme der Literaturdidaktik letztlich auf einige Grundwidersprüche und Paradoxien zurückverweisen, die jeden Unterricht von Literatur überhaupt determinieren.

Dass literarische Bildung stark an gesellschaftlichem Ansehen verliert, ist nicht nur der subjektive Befund vieler Lehrkräfte, die merken, dass sie das, was früher selbstverständlich war, nun auf einmal rechtfertigen müssen. Ein anderer ganz banaler, aber aussagekräftiger Indikator: In Österreich machen bereits mehr als die Hälfte der MaturandInnen nicht mehr in Gymnasien, sondern in so genannten Berufsbildenden Höheren Schulen ihren Abschluss, wo aufgrund der Schulphilosophie, der Lehrpläne und der relativ geringen Zahl an Deutschstunden die Beschäftigung mit Literatur nur einen sehr

untergeordneten Platz einnimmt. Innerhalb dieses Schultyps waren noch vor einigen Jahren literarische Themen bei der Reifeprüfung selbstverständlich, heute sind sie immer mehr am Verschwinden – mit der Begründung, dass sie der Berufsvorbereitung nicht dienlich seien.

Viel entscheidender aber ist die im internationalen Gleichschritt vorbereitete, langfristig angelegte und von einer globalen Wirtschafts- und Wissenselite geleitete Umstellung des Bildungssystems auf ökonomische Effizienz – ein Paradigmenwechsel, bei dem der Literaturunterricht auf jeden Fall stark in Mitleidenschaft gezogen wird. Bildung wird als persönlicher Besitzstand und Humankapital umdefiniert, wobei nur das zählt, was dieser Kapitalakkumulation dienlich ist. Als Transmissionsriemen dafür dient der Begriff der *Kompetenz*, der der Kontrolle und Quantifizierung des aufgehäuften Bildungskapitals dient. Für den Literaturunterricht am einschneidendsten ist bislang jenes Bündel an Massnahmen und Diskursen, für das das Sigle PISA steht. PISA wertet die Bedeutung von Literatur für das Lesenlernen ab und damit die Rolle der Literatur als Bildungsmedium überhaupt. Die Konzeption der Lesetests unter weitgehendem Ausschluss literarischer Texte läuft den nationalen Traditionen vieler Bildungssysteme, gerade in Deutschland und Österreich, diametral entgegen. Lesen heisst nicht mehr länger «literarisches Lesen». Dieses gilt in der PISA-Welt als Freizeitbeschäftigung, im Gegensatz zum Lesen von Sachtexten und Zeitungen, das als gesellschaftlich nützlich, weil als «Lesen zu öffentlichen und beruflichen Zwecken» betrachtet wird (PISA 2006, 10). Natürlich ist damit nichts gegen die Aussagekraft der PISA-Studien gesagt. Hier geht es vielmehr um die bildungspolitische Funktion, die PISA in Deutschland und Österreich zugewiesen bekommt. Und die ist eindeutig: Die Praxis des «schönen schweren Lesens» (Kämper-van den Boogaart) ist uns fragwürdig geworden, ohne dass Beweise vorliegen, dass eine neue, auf Sachtexte reduzierte Lesepraxis ökonomisch erfolgreicher und demokratiepolitisch sinnvoller ist.

Was die Literaturdidaktik noch nicht so richtig wahrhaben möchte, gilt in der bildungssoziologischen Debatte schon längst als Gemeinplatz: «Eine jahrhundertealte Tradition wird also der [...] Instrumentalisierung des Unterrichts für ökonomische Zwecke weichen müssen, ohne dass es für die Nützlichkeit dieser Umstellung schlagende Beweise gäbe». (Münch 2009, 41)

Allerdings, das darf nicht vergessen werden, erfreut sich der Literaturunterricht schon bislang unter denen, die er angeblich erfreuen soll, nicht gerade höchster Beliebtheit. So meinten im selben Jahr 2000, das die ernüchternden Ergebnisse der ersten PISA-Studie brachte, beinahe 40 Prozent der 15-Jährigen in Deutschland, sie läsen *nicht* zum Vergnügen. Damit gehört Deutschland, zusammen mit Österreich und noch ein paar Staaten, zu den Ländern mit den höchsten «Missvergnügenswerten» an Literatur (Baumert, zitiert nach Münch 2009, 41–32). Der Bildungssoziologe Richard Münch folgert daraus:

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)

Wohlgermerkt, diese Abwertung des Literarischen geht weit über den Bereich der Literaturdidaktik hinaus und betrifft letztlich das Selbstverständnis von Bildung, wie es nicht nur die Deutschdidaktik seit langem als ihren Grundkonsens kannte. Richard Münch ist diesbezüglich sehr eindeutig:

An die Stelle von kulturell imprägniertem Wissen treten damit [...] kulturfreie generelle Grundkompetenzen. Der lokal verwurzelte und von dort zum Universellen strebende Kulturmensch wird ersetzt durch den weltweit mit demselben Humankapital ausgestatteten Wissensarbeiter. (Münch 2009, 81)

Das aber ist ein Szenario, das die Bernhardsche Kulturkritik weit hinter sich lässt. Thomas Bernhards erbitterte Kritik der *Alten Meister* war, als bewusst subjektiver und idiosynkratischer Umgang mit einer erdrückenden Tradition, zugleich eine Respektierung dieser Tradition, eine geheime Huldigung; ähnlich wie er selbst durch die heftigen kulturpolitischen Debatten, die er auslöste – man denke an sein Stück *Heldenplatz* – letztlich nur bestätigt wurde. Heute wird Bernhard von allen Seiten gelobt, archiviert und missachtet. Es ist die Frage, ob seine Literatur heute noch das seinerzeitige Provokationspotential hat. Denn heute hat nicht nur die Entwicklung der Kulturindustrie eine neue Qualitätsstufe erreicht und damit das Handwerk der Literatur in manchen Bereichen verdrängt. Das könnte man noch als Fatum hinnehmen. Worauf wir aber Einfluss haben, wogegen wir uns zur Wehr setzen können, ist, dass eine neue Bildungspolitik die literarisch-kulturelle Bildung zu marginalisieren droht. Und zwar, und das ist das Problematische, in einer freundlichen, modern-aufgeklärten, sich als emanzipatorisch deklarierenden Weise, der man nicht so leicht etwas entgegenhalten kann.

Die Reaktion der Deutschdidaktik, und speziell der Literaturdidaktik, auf diese Entwicklung ist bislang eine Mimikry, eine Anpassungsleistung. Ohne jede Selbstreflexion übernehmen wir wie selbstverständlich die uns ohnehin aufgezwungene Kompetenzorientierung und bemühen uns redlich, ihr gute Seiten abzugewinnen. Da unser traditioneller Bildungsanspruch mit der schulischen Realität seit langem nicht mehr übereinstimmt, ist dieses Bemühen durchaus erfolgreich. Mithilfe der Kompetenzorientierung können tatsächlich Schwachstellen aufgedeckt werden. Vor allem das literaturdidaktische «Spekulieren für den guten Zweck» (Wegmann 1993, 21), das sich die

Mühe einer empirischen Fundierung ersparen möchte, erweist sich endgültig als obsolet. Von der Kompetenzorientierung ist tatsächlich ein grosser Innovationsschub für die Deutschdidaktik und – wie ich meine – in deutlich geringerem Masse auch für die Literaturdidaktik ausgegangen. Geflissentlich übersehen wir aber, dass «nicht einfach bessere Mittel zur Erreichung der gegebenen Ziele eingesetzt» werden sollen, sondern vollkommen neue Ziele angestrebt werden, dass es um «die Konstruktion einer ganz neuen sozialen Realität (geht), die ihre eigene Sprache hat» (Münch 20). Dabei sind wir doch krampfhaft dabei, diese neue Sprache zu erlernen, um «mithalten» zu können. Alle Versuche, die bislang angestellt wurden, literarische Kompetenzen zu identifizieren und zu überprüfen (Spinner 2006, Kammler 2006 und 2010) halte ich nicht für sehr überzeugend – womit ich mich ja von ihren Proponenten nicht so stark unterscheidet – aber ich teile auch deren Hoffnung nicht, dass dies nur deshalb so ist, weil wir erst am Anfang eines langen Weges stehen. Ich leugne nicht den Erkenntnisgewinn, der in der präziseren Fassung von Bildungszielen, von Aufgabenstellungen und von Methoden zur Förderung des Literaturverständnisses der Schüler und Schülerinnen besteht. Allerdings sehe ich den Versuch, die gesamte Literaturdidaktik in die Sprache des Kompetenzparadigmas zu übersetzen, als ein generell fragwürdiges Unterfangen an. Wir riskieren, vor lauter Einzelkompetenzen das eigentlich Literarische der literarischen Bildung aus dem Blick zu verlieren. Es macht, so meine ich, einen immensen Unterschied aus, ob wir Kompetenzen als eine Methode zur Überprüfung von Leistungen einsetzen, oder ob wir sie zum Paradigma, zum Leitstern der Literaturdidaktik machen.

Wir tun so, als wäre die Kompetenzorientierung dank einer glücklichen Fügung vom Himmel gefallen und hätte uns geholfen, das bislang nur metaphorische Sprechen über Kompetenz endlich mit psychometrisch validen Inhalten zu füllen. Wenn sich unter diesen Vorzeichen die Literaturdidaktik aber tatsächlich rund um die Kompetenzorientierung neu gruppiert, wird aus einer kritischen Wissenschaft blosser Unterrichtstechnologie. Wenn die Überprüfbarkeit von Schülerleistungen unseren Horizont bestimmt, lassen sich die literarischen Inhalte, Fragen des Kanons, die Bedeutung einzelner Werke, nicht mehr diskutieren und beurteilen. Wir kämen damit genau in das Dilemma, das Tzvetan Todorov beschreibt, wenn er kritisiert, dass die Literatur bald nur mehr dazu dient, die Methoden zu erlernen, die man zu ihrer Interpretation braucht. Die Notwendigkeit literarischer Bildung kann man nicht mehr argumentieren, sie ist mit dem Erwerb von (letztlich literaturwissenschaftlichen) Kompetenzen bereits entschieden und eingeschränkt. Vielleicht hat die intensive Beschäftigung mit den Kompetenzen ja auch diese Entlastungsfunktion, dass wir uns der heiklen Frage der Legitimation nicht mehr stellen müssen.

Dabei, so denke ich, könnte die Herausforderung durch die Zumutungen des Kompetenzdiskurses doch positiv angenommen werden, wobei positiv in diesem Fall subversiv bedeutet, als Anstoss nämlich, über die Grundlagen

unserer Disziplin nachzudenken und zu einer selbstbewussten Neuformulierung zu gelangen. Der Kompetenzbegriff könnte vielleicht sogar zu einem Hebel werden, die Grundfragen nach dem ‚Wozu‘ und dem ‚Was‘ neu zu stellen. Allerdings scheinen wir weder in der Lage zu sein, uns zu einer bildungspolitischen Kritik der Gesamtentwicklung aufzuraffen, noch zu einer Kritik und Reflexion der literarischen Bildung selbst. Zu diesem letzteren Punkt möchte ich in der Folge einige Anmerkungen machen.

Literatur und Bildung – kleiner Rückblick auf grosse Missverständnisse

Die Literaturdidaktik ist vielleicht deswegen so hilflos gegenüber dem Angriff des Kompetenz-Paradigmas, sie reagiert vielleicht deswegen so pragmatisch und defensiv, weil sie sich schon länger von der Aufgabe verabschiedet hat, sich als *kritische Wissenschaft* zu definieren und statt dessen gerne als reine Handlungswissenschaft sieht. Wir dürfen uns eben das Einschwenken auf die Kompetenzorientierung nicht als einen Sündenfall vorstellen, den wir bloss reuig rückgängig zu machen bräuchten, um wieder im Paradies zu landen. Der Angriff auf literarische Bildung als Weitergabe traditioneller Kulturgüter darf nicht vergessen machen, dass diese traditionellen Kulturgüter selbst schon längst fragwürdig geworden sind. Wenn wir am herkömmlichen, national orientierten Literaturunterricht festhalten, können wir ganz schnell in den Geruch kommen, eine überholte nationale Bildung gegen eine moderne weltbürgerliche Bildung zu verteidigen, wenn wir bloss auf den traditionellen Formen und Medien beharren, laufen wir Gefahr, einer kulturpessimistischen Verteidigung der ausschliesslich gedruckten Literatur das Wort zu reden. Wenn wir ignorieren, wie schwer es ist, das emanzipatorische Potential, von dem wir überzeugt sind, dass die Literatur es verkörpert, den Adressaten nahe zu bringen, argumentieren wir an der Wirklichkeit vorbei. Schon lange ist in der Literaturdidaktik eine deutliche Kluft zwischen Anspruch und Realität bemerkbar. Daher gibt es kein Zurück zur guten alten Zeit.

Gerade der Soziologe Richard Münch, der die neue bildungspolitische Entwicklung so unbarmherzig kritisiert, warnt zugleich vor einem «Schwebestand», in dem die alten Bildungsideale und die neuen Anforderungen miteinander vermischt werden, mit der organisatorischen Konsequenz der Beibehaltung des dreigliedrigen Bildungssystems (ein Relikt in Deutschland und Österreich) bei gleichzeitiger Einführung von Standards und zentralen Prüfungen.

Für die Literaturdidaktik gibt es jedenfalls ein grosses Innovationspotential. Es geht, wie ich meine, um die doppelte Aufgabe, neue literarische und kulturelle Entwicklungen zu integrieren und dabei die alte Grundfrage des Umgangs mit dem Ästhetischen neu zu stellen. Wir dürfen die Transkulturalität und Intermedialität von Literatur nicht nur zur Kenntnis nehmen, sondern müssen sie auch zum Programm literarischer Bildung machen. «Europa ist es nicht gelungen, seine Literatur als historische Einheit zu denken, und ich

höre nicht auf zu wiederholen, dass darin sein irreparables intellektuelles Versagen liegt», betont Milan Kundera in einem französisch geschriebenen Essay, den er bewusst mit dem deutschen Wort *Weltliteratur* betitelt. (Kundera 2005, 49, eigene Übersetzung) Für Kundera ist *Weltliteratur* kein interkulturelles Konzept, quasi die Ergänzung der Kenntnis einer national gedachten Literatur durch andere Nationalliteraturen. Es ist vielmehr ein ästhetisches Konzept: Die Sichtweise von aussen erschliesst erst die ästhetischen Qualitäten eines Kunstwerks, die bei der nationalen Betrachtung unerkannt bleiben. Nur der «grosse Kontext der Weltliteratur», meint er, erlaubt es, «die bislang unerkannt gebliebenen Aspekte der Existenz» sichtbar zu machen, «die dieser Roman erhellen konnte; die Neuheit der Form, die er zu finden wusste». (ebda, 51)

Es ist aber gerade umgekehrt die Dominanz des Inhaltlichen gegenüber dem Ästhetischen, die die ständige «Versuchung» des Literaturunterrichts darstellt und damit zur permanenten Herausforderung der Literaturdidaktik wird. Werfen wir einen kurzen Blick auf die wichtigsten Etappen der Literaturdidaktik, so erkennen wir einerseits wechselnde Begründungen und Legitimationen, zugleich aber auch erstaunliche Kontinuitäten. Diese Kontinuität besteht vor allem darin, dass Literaturdidaktik unter der Hand als Gesinnungsdidaktik praktiziert wurde. Das Eigenständige des Literarischen kam schon lange, so scheint mir, über weite Strecken zu kurz. Während die moralischen und politischen Ziele wechseln, bleiben die dahinter stehenden Vorstellungen von der Beziehung zwischen Literatur, Literaturtheorie und Literaturdidaktik relativ unverändert.

Die erste grosse Begründung der Literaturdidaktik, die ganz wörtlich auch den Deutschunterricht *begründet* hat, ist die der *nationalen Bildung*: ein sehr kohärentes Konzept, das Sprach- und Literaturunterricht kongenial verbindet und ästhetische Bildung direkt für die intendierte politische Bildung funktionalisiert. Peter Sloterdijk bezeichnet dies ironisch als die Epoche der «bewaffneten und belesenen Humanität», in der die literarische Gemeinschaft das Muster für die politische Gesellschaft abgab – mit der

Allgemeine(n) Wehrpflicht für die männliche Jugend und (der) allgemeine(n) Klassiker-Lesepflicht für Jugendliche beider Geschlechter. [...] Von da an organisierten sich die Völker als durchalphabetisierte Zwangsfreundschaftsverbände, die auf einen jeweils im Nationalraum verbindlichen Lektürekanon eingeschworen wurden. [...] Was sind die neuzeitlichen Nationen anderes als die wirkungsvollen Fiktionen von lesenden Öffentlichkeiten, die durch dieselben Schriften zu einem gleichgestimmten Bund von Freunden würden? (Sloterdijk 1999, 11–12)

Diese Zeit ist aber endgültig vorbei, und literarische Bildung nach diesem Muster ist heute nicht mehr realisierbar. Dazu nochmals Sloterdijk:

Wenn diese Epoche heute unwiderruflich abgelaufen scheint, so nicht, weil die Menschen aus einer dekadenten Laune ihr literarisches Pensum nicht mehr zu

erfüllen bereit wären; die Epoche des nationalbürgerlichen Humanismus ist an ein Ende gelangt, weil die Kunst, Liebe inspirierende Briefe an eine Nation von Freunden zu schreiben [eben das Modell der literarischen Gesellschaft, W.W.], auch wenn sie noch so professionell geübt würde, nicht mehr ausreichen könnte, das telekommunikative Band zwischen den Bewohnern einer modernen Massengesellschaft zu knüpfen. (ebda, 13)

Die Rolle der Literatur in der Gesellschaft hat sich verändert, aber das heisst nicht, hier verleitet Sloterdijk zu falschen Schlussfolgerungen, dass sie unbedeutend geworden wäre. Im Gegenteil, gerade ihre geringere Funktionalisierbarkeit für nationalstaatliche Zwecke hat ihr gesellschaftskritisches Potential erhöht.

Als das nationale Bildungspathos nachliess bzw. diskreditiert wurde, blieb der Kanon doch als Sammlung der wertvollsten «Kulturgüter», als «Schatzhaus positiver Werte» (Wegmann 1993, 14), der die moralisch-politische «Erziehung des Menschengeschlechts» ermöglichen sollte.

Bereitwillig wird die literarische Bildung so einem philosophisch formulierten Menschen- bzw. Weltbild untergeordnet. Aus der literarischen wird eine philosophisch-moralische ‚Bildung‘, präziser: eine auf das Vermitteln von Bildungswerten angelegte Erziehung bzw. Unterweisung. (Wegmann 1993, 18)

Die Werte wurden nun weniger national als christlich, abendländisch oder auch sozial begründet, während die Methodik in vielem gleich geblieben war.

Mit der 68er Bewegung folgte nur scheinbar die endgültige Abrechnung mit diesem Modell. Denn es funktionierte relativ unabhängig davon, welche konkreten Werte vermittelt werden. Die *kritische Literaturdidaktik* prangerte den konservativen Kanon ebenso an wie die Methodik der «richtigen» Interpretation. Literaturdidaktik als *Gesellschaftskritik* und Literaturdidaktik als Einübung in eine als politische Bildung verstandene *sprachliche Kommunikation* waren die zwei Richtungen, die daraus resultierten. Beide Richtungen sind, aus heutiger Sicht, literaturdidaktisch problematisch: die kommunikative Didaktik hatte die Tendenz, literarische Bildung als «elitär» überhaupt in Frage zu stellen. Der Pädagoge Heinz-Joachim Heydorn hat diese Haltung sarkastisch als «Ungleichheit für alle» bezeichnet: «So setzt sich diese Bildung auch von der Literatur ab, der Tradition folgend, dass die literarische Bildung bei den Massen nichts zu suchen hat; jetzt sind nur noch Massen übrig. War diese Bildung früher den herrschenden Klassen allein überlassen, so wird sie nunmehr zurückgewiesen, weil es sich bei ihr um die Bildung der früheren Oberklasse handelt, weil sie eine ‚schichtenspezifisch beschränkte Auswahl der Inhalte‘ bietet. Ein demokratischer Vorgang; was früher nur die oberen Zehntausend lesen durften, darf jetzt niemand mehr lesen. Ungleichheit für alle» (Heydorn 1970, 301–302). Diese Richtung konnte sich in dieser Radikalität nicht durchsetzen. Stattdessen kam es zu einer Kritik am traditionellen Kanon und seine teilweise Ersetzung durch einen progressiveren, allerdings unter Beibehaltung der Methode der for-

cierten Interpretation. Dass nicht der Eigensinn der literarischen Werke, sondern der pädagogisch-politische Sinn der kritischen Literaturdidaktiker das eigentliche Bildungsziel war, das die Schüler und Schülerinnen zu verinnerlichen hatten, darüber lassen die damaligen Repräsentationswerke wie das zwölfbändige *Projekt Deutschunterricht* (1971–1978) keinen Zweifel. Somit wurde Literatur aufs Neue funktionalisiert, das heisst, es wurde die Chance ausgelassen, gerade den Bildungswert des Literarischen als Literarisches ins Spiel zu bringen.

Die zarten Ansätze einer unterrichtspraktisch vertretbaren Hermeneutik wurden immer wieder als «unpolitisch», als Neuauflage des «New Criticism», als werkimmanente Interpretation und Vernachlässigung der gesellschaftlichen Bezüge diffamiert und zurückgedrängt. Jürgen Kreft, der doch den Waffenstillstand zwischen einem subjektiven Zugang zur Literatur und dem Erwerb von literaturwissenschaftlichen Interpretationsinstrumentarien zur Methode erhob, wurde für seinen Begriff der «bornierten Subjektivität» gescholten. In diesem Begriff kommt aber, wie ich meine, die unvermeidliche Ambivalenz des literaturdidaktischen Geschäfts sehr sinnfällig zum Ausdruck. Wirklichen Einfluss hatten Krefts sperrige und komplexe Überlegungen nicht. Auch das Konzept der Literaturdidaktik als Rezeptionspragmatik (Müller-Michaels), ein an sich sehr stimmiger Ansatz, ist irgendwo stecken geblieben.

Mit literaturwissenschaftlichen Strömungen, die ausdrücklich auf einem *close reading* der Texte beharren, wie zum Beispiel der Dekonstruktion, konnte die Literaturdidaktik ebenfalls nicht sehr viel anfangen (vgl. aber als positive Ausnahme *Der Deutschunterricht*, Heft IV, 1993 sowie Spinner 1995). Dies ist erstaunlich, wenn man sich vor Augen hält, dass das Unterrichtsgepräch, die vielleicht genuinste Art literarischen Lernens und Lehrens, gerade von der *Bewegung der Annäherung an Texte*, die die Dekonstruktion doch charakterisiert, enorm profitieren könnte.

Stattdessen habe, wie Jürgen Förster kritisiert, als Reaktion auf diese Herausforderung ein radikaler Methodenwechsel vom rezeptiv-analytischen zum produktiven Umgang mit Literatur stattgefunden, dem produktions- und handlungsorientierten Literaturunterricht. Er betrachtet dies als ein Ausweichen vor der theoretischen Debatte und Kaschierung des Fehlens eines legitimierenden Gesamtkonzepts (Förster 1993, 5). Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht stellte jedenfalls eine der bedeutendsten Innovationen und eine grosse Hoffnung dar: Sein Programm, die Subjektivität der Schüler und Schülerinnen ins Spiel zu bringen, war eine wichtige Gegenposition gegen einen doktrinär gewordenen «kritischen Literaturunterricht». Mehr noch, diese didaktische Richtung wurde von den Lehrkräften breit akzeptiert, was ebenfalls eine Besonderheit darstellt. Allerdings meine ich, dass die Ausschliesslichkeit, mit der diese Orientierung da und dort aufgetreten ist, zu kritisieren ist. Indem wir die Produktionsorientierung unbedingt in den Rang eines neuen Paradigmas erheben wollten und sie

nicht selten auch als eine Abwendung von einer politischen Literaturdidaktik verstanden, haben wir die Möglichkeit verspielt, sie als notwendigen Pol einer von unauflösbaren Widersprüchen gekennzeichneten Literaturdidaktik zu platzieren.

Gegenwärtig werden Elemente dieser verschiedenen literaturdidaktischen Strömungen rhetorisch wieder aufgegriffen. In der heutigen Variante wird die Kommunikationsfähigkeit allerdings von einem emanzipatorischen politischen Programm zu einer abstrakten Kompetenz herabgestuft. Wenn aber darauf verzichtet wird, sie gesellschaftspolitisch zu begründen, bleibt die Literaturdidaktik deswegen nicht unpolitisch, sondern wird integriert in ein vorherrschendes gesellschaftspolitisches Konzept – gegenwärtig eben in das neoliberale Konzept des Humankapitals.

Damit schlägt auch die Stunde der Wahrheit über die Leistungsfähigkeit des bisherigen Literaturunterrichts. Befragt auf seine Fähigkeit, basale Lesefähigkeit zu vermitteln, schneidet der Literaturunterricht nämlich nicht sehr gut ab. Das haben wir zur Kenntnis zu nehmen, und daran haben wir zu arbeiten, ohne die weitergehenden Ansprüche der Literaturdidaktik aufzugeben. Allerdings sind die schlechten Leseleistungen unserer Schüler und Schülerinnen (in Österreich besonders bei PISA 2009) Wasser auf den Mühlen all derer, die Literaturunterricht ohnehin als überdimensionierten Bildungsballast empfinden und seinen Platz weniger in der allgemeinen Bildung sehen, sondern ihn als Distinktionsmerkmal der Eliten, als kulturelles Kapital im Bourdieuschen Sinne, auffassen.

In der interkulturellen und transkulturellen Literaturdidaktik blitzt noch einmal der Emanzipationsgedanke der kritischen Literaturdidaktik auf. Wird hier doch die Beschäftigung mit Literatur ausdrücklich politisch begründet, aber gerade dieses Anknüpfen an eine politische Didaktik macht die interkulturelle Literaturdidaktik anfällig für die Gefahr, Literatur wieder auf ein moralisches Lernmittel des Gutmenschentums zu reduzieren. Nicht wenige «interkulturelle» Unterrichtseinheiten sind «gut gemeint» – das heisst sie setzen – ohne Prüfung der literarischen Qualität – bei einer inhaltlichen Botschaft der Toleranz an, die oft genug sehr moralisierend ausfällt.

Die Bilanz dieses kurzen Rückblicks fällt ziemlich ernüchternd aus. Offenbar trennt nur ein kleiner Schritt die Literaturdidaktik als Methode, mit Literatur vertraut zu machen, von Literaturdidaktik als Methode, Literatur für pädagogische Zwecke zu domestizieren. Die eingangs zitierten Worte von Thomas Bernhard wirken in diesem Kontext nun gar nicht mehr so übertrieben:

die [...] Lehrer gehen [...] rücksichtslos vor gegen die Sehnsucht ihrer Schüler nach Kunst und überhaupt nach dem Künstlerischen, von welchem alle jungen Menschen von Anfang an auf die natürlichste Weise fasziniert und begeistert sind.

Daran schliesst sich die Frage an, die ein Kritiker schon vor längerer Zeit so formuliert hat:

Ist die literarische Bildung also nur ein Anachronismus? Eine wehmütige Erinnerung an die Zeit, wo die literarische respektive ästhetische Bildung im Zentrum der gesellschaftlichen Selbstreflexion stand? (Wegmann 1993, 21)

Das ist allerdings keine Frage, die sich durch empirische Studien beantworten liesse. Es ist vielmehr eine Frage der bildungspolitischen Auseinandersetzungen. Die Aufgabe der Literaturdidaktik besteht nicht darin, die gesellschaftliche Legitimität des Literaturunterrichts quasi buchhalterisch festzustellen, sondern darin, streitbar für diese Legitimierung einzutreten, und das heisst auch, theoretisch an ihr zu arbeiten. Anders gesagt: Die Anerkennung der literarischen Bildung kann sich nur durchsetzen, wenn es genügend Menschen gibt, die sie als unverzichtbare Komponente von Bildung praktizieren.

Diese Unverzichtbarkeit, so meine ich, liegt nicht darin, dass mit Hilfe der Literatur Kompetenzen aufgebaut werden können, die ökonomisch nützlich sind und somit als Zuwachs des Humankapitals verbucht werden können. So wie «literarische Kompetenz» kein «späte[r] Sonderfall einer allgemeinen Lesekompetenz» (zitiert nach Šlibar 2008) ist, ist Literaturdidaktik nicht eine etwas verquere Art der Leseerziehung. Die Einmaligkeit literarischer Bildung liegt vielmehr in einem besonderen Weltzugang, der immer eine Irritation darstellt und leicht als Störung des Systems empfunden werden kann. Denn die Beschäftigung mit Literatur kann nicht nur in positivem Sinne gesellschaftliche Zusammenhänge sichtbar machen, die sonst vielleicht nicht gesehen werden. Sie ist vielmehr auch eine Schulung darin, mit Sprache umzugehen, das eigene Verhältnis zur Welt zu bestimmen, die ein Individuum gegen kollektive Zumutungen etwas immuner machen könnte. Dies ist allerdings ein komplexes und paradoxes Unterfangen.

Literatur unterrichten: Paradoxie der Notwendigkeiten – notwendige Paradoxien

Was Literaturdidaktik so schwierig macht, auch im Vergleich zur Sprachdidaktik, ist meines Erachtens die Tatsache, dass ihr eine Reihe von Paradoxien inhärent sind, die weder unsichtbar gemacht noch einseitig aufgelöst werden dürfen. (Vgl. auch Baum 2010, 119) Vielmehr gründet sie sich auf diese Widersprüche und lebt vom bewussten Umgang mit ihnen.

Als einen konstitutiven Widerspruch betrachte ich bereits die Tatsache, dass Literatur im schulischen Bildungssystem so prominent verankert ist. Seine lange Tradition verleiht dem Literaturunterricht den Anschein des Selbstverständlichen, und er ist doch nichts weniger als selbstverständlich. Schule ist eine Sozialisationsinstanz, der es darum geht, junge Menschen in die Gesellschaft möglichst gut einzupassen. Sie muss das gute und richtige Leben lehren. Literatur hingegen führt das Aussergewöhnliche vor, das Faszinierend-Böse, das Abstossend-Grauenhafte, das Verführerisch-Unmoralische. Sie lehrt nicht die Normen, sondern schildert die Norm-Überschrei-

tion, und das inzwischen bereits im Kinderbuch, das doch als moralische Schrift erfunden wurde. Diesen Widerspruch zwischen Kunst und dem die Schule regelnden Gemeinwesen hat Hannah Arendt mit Bezug auf die griechische Antike sehr pointiert herausgearbeitet. Bei aller Wertschätzung der Kunst, sagt Arendt, waren die Griechen doch überzeugt, dass die Polis dem Künstlerischen eine Grenze setzen müsse. Die Griechen haben nach Arendt «das eigentlich humanisierende Element dem politischen (Bereich) zugeordnet» (Arendt 1994, 293), und nicht der Kunst. Diese Abgrenzung ist zugleich eine Anerkennung – die Anerkennung des Ästhetischen als eines eigenen und damit nicht ersetzbaren Weltzugangs. Wenn man nun Literatur – als das Grenzüberschreitende, das Andere einer Gesellschaft – in das Unterrichtsprogramm einer normierenden Sozialisationsinstanz aufnimmt, besteht immer die Versuchung, den Widerspruch aufzulösen, Literatur einseitig als Sozialisationsinstrument einzusetzen, ihren Gegen-Sinn, ihre lustvolle Negativität zu unterschlagen. Wie sonst wäre es zu erklären, dass die Geschichte des Leseunterrichts zugleich und in erster Linie eine Geschichte der Zensur des Lesens ist? Gerade im Umgang der Schule und Pädagogik mit der Literatur wird ein generelleres Paradoxon sichtbar, das Heydorn den «Widerspruch zwischen Bildung und Herrschaft» genannt hat. Damit meinte er, dass jede Unterweisung, sobald sie eine gewisse Qualität erreicht, freies Denken hervorbringen kann, welches die vorgegebenen Grenzen sprengt und damit zur Mündigkeit führen kann. Dieses Umschlagen von Lernen von Regeln in Freiheit der Erkenntnis benennt Alberto Manguel die höchste Stufe des Lesenlernens anhand literarischer Texte (Manguel 2005, 13).

Wenn man aber das Kritische, Unbotmäßige, Neugierige und Offene, für das die Literatur steht, als notwendigen Bestandteil der Sozialisation sieht und somit einen Widerspruch innerhalb des Bildungssystems verankert, dann muss man diesen Widerspruch als Lernmöglichkeit nutzen. Das ist nur möglich, wenn der «Eigensinn» der Literatur zur Geltung gebracht wird, wenn das Literarische nicht hinter dem Pädagogischen oder Politischen oder Moralischen verschwindet. Nur dann kann es ein – allerdings höchst wirkungsvolles – Korrektiv des Moralischen und Politischen werden.

Diese Forderung zieht aber eine weitere Eigenart des Literaturunterrichts nach sich. Wir wollen nicht nur, dass die Lernenden die Literatur verstehen, wie sie etwa im Mathematikunterricht den in Formeln ausdrückbaren Zusammenhang zwischen Zahlen verstehen sollen. Wir betrachten unsere Arbeit erst als erfolgreich, wenn sie die Literatur persönlich als bedeutsam erleben, wenn sie die Literatur lieben, während kein Mathematiker verlangen wird, dass die Schüler und Schülerinnen die Zahlen lieben. Und dennoch ist dieser Anspruch unvermeidbar – weil literarische Bildung Kenntnisse und Kompetenzen wie auch ein persönliches Sich-Einlassen auf Literatur voraussetzt.

Was ist nun das Besondere an der Literatur, worin besteht die Erkenntnis, die nur sie ermöglicht, weswegen es wichtig ist, Literatur zu unterrichten?

Die Desautomatisierung unserer Wahrnehmung, die Literatur erlaubt, zeigt sich in ihrem Umgang mit der Sprache. Deswegen kommt Marcel Proust zu der zunächst erstaunlichen Feststellung: «Alle guten Werke sind in einer Art Fremdsprache geschrieben». Man hat deswegen immer wieder versucht, die Besonderheit der Literatur linguistisch festzumachen. Auch in der gegenwärtigen Kompetenzdebatte gibt es das Bemühen, etwa über den Begriff «Symbolverstehen», das Eigentliche der Literatur sprachlich-materiell festzumachen. Dies ist aber nicht möglich. Literatur unterscheidet sich von der Alltagskommunikation nicht durch eine eigene Sprache, sondern dadurch, dass im Bezugsgefüge eines Textes auch die Alltagssprache eine neue Bedeutung bekommt, dass sie – als literarische Sprache wahrgenommen – einen neuen Bezug zur Welt erschliesst. «Die geschichtliche Neuheit», meint Jacques Rancière, «die der Begriff ‚Literatur‘ bedeutet, liegt darin: nicht in einer eigentümlichen Sprache, sondern in einer neuen Art, das Sagbare und das Sichtbare, die Wörter und die Dinge zu verbinden». (Rancière 2008, 20) Literatur reduziert die Komplexität des Lebens auf Sprache, doch sie reproduziert diese Komplexität in der Konstruktion von Sinngebäuden, die sich nie abschliessend deuten lassen: Während die Worte in der Alltagssprache sozusagen hinter den Dingen verschwinden, die sie bezeichnen, haben die Worte nicht nur ihren Wert als Zeichen, sondern sie materialisieren sozusagen, was sie bedeuten (vgl. Blanchot 1949, 80–81). Auf dieser Konvention, auf dieser Zuschreibung beruht das Geheimnis des Literarischen. Es ist die Frage, ob wir den Schüler und Schülerinnen dieses Geheimnis näher bringen, wenn wir Sie Gattungen, Stile und Symbole der Literatur lehren, wenn wir, wie es Torsten Pflugmacher ausdrückt, statt den Gegenstand Literatur konkret zu erschliessen, «Einübungen in kulturindustrielle Praktiken und den Erwerb eines entsprechenden Habitus instrumenteller Handlungsfähigkeit» befördern. (Pflugmacher 2010, 60)

Auf jeden Fall gewinnen wir aus diesem besonderen Zugang der Literatur ein Argument für die Legitimität des Literaturunterrichts: Die Auseinandersetzung mit dieser künstlichen, konstruierten Welt, mit dieser «fremden Sprache» schärft unsere Wahrnehmung der «wirklichen» Welt, sie hilft uns, das automatische Wiedererkennen durch bewusste Wahrnehmung zu überwinden. Milan Kundera hat diese veränderte Wahrnehmung der Wirklichkeit in Anlehnung an Hermann Broch sehr pathetisch sogar als «einzige Existenzberechtigung» der Kunst bezeichnet:

Die einzige Existenzberechtigung eines Romans besteht darin, dass er einen unbekanntem Aspekt des Lebens entdeckt. Und nicht nur das allein, sondern einen Aspekt, den überhaupt nur der Roman entdecken kann. Ein Roman, der nicht einen bislang unbekanntem Bereich der Existenz entdeckt, ist unmoralisch. Erkenntnis ist die einzige Moral des Romans. (Kundera, 1989, 13)

Damit sind wir aber bei einem weiteren Pardaxon der literarischen Bildung angelangt – dem Widerspruch zwischen der Notwendigkeit, Literatur zu

lehren, und der Unmöglichkeit, dies adäquat zu tun. Es stellt sich ernsthaft die Frage, wieweit literarisches Lernen nach dem Modus des Habens (im Sinne Erich Fromms) betrieben werden kann. Lernen betrachten wir als eine Form der Erfahrung, bei der es systematisch gelingt, das Gelernte von der Lernsituation abzulösen und als Lernerfolg, als Erfahrungsschatz mitzunehmen bzw. inzwischen als Kompetenz zum eigenen Humankapital hinzuzuschlagen. Wenn literarisches Lernen aber als das Wechselspiel zwischen dem Ich und den sprachlichen Sinnangeboten des Textes zu definieren ist, wieweit kann es in ein anderes Medium transferiert werden, ohne den literarischen Eigensinn zu verraten und zu verlieren? Ist es tatsächlich möglich, «ein vom einzelnen Text ablösbares Wissen der Literatur» zu lehren, «das gleichsam aus der Summe literarischer Strukturen herausgekocht werden kann»? (Baum 2010, 119–120) Dieses Dilemma findet seinen Ausdruck im Widerspruch «zwischen der Vieldeutigkeit des Textes und dem Ordnungscharakter der Zielbeschreibungen», wie Michael Baum zu Recht konstatiert:

Das Phantasma von der Lehrbarkeit der Literatur fällt zusammen mit der Zügelung bzw. Bändigung ihrer Vieldeutigkeit. Unterricht kommt nicht ohne eine wie auch immer geartete Antizipation möglicher Vermittlungsziele aus; diese werden zumeist aufeinander bezogen oder voneinander abgeleitet; das heisst: Sie haben Ordnungscharakter. So bilden sich Modelle lehrbar gewordener Literatur, in die sich hinterrücks die ausgegrenzte Vieldeutigkeit als Spur des Verdrängten wieder einschleicht. (Baum 2010, 119)

Dieser Widerspruch verschärft sich mit der Kompetenzorientierung (im Sinne von überprüfbareren Fertigkeiten), die ja auf der Planbarkeit des Unterrichts und der Vorausbestimmung seiner Ziele beruht. Ein Literaturunterricht, wie ich ihn hier beschreibe, ist allerdings unplanbar in dem Sinne, dass seine Ergebnisse nicht vorweggenommen werden können, wenn er gelingen soll. Die Entdeckungen, die die Schüler und Schülerinnen zum Beispiel in einem literarischen Gespräch machen, sind nur dann *ihre* Entdeckungen, sie erhalten nur dann eine persönliche Bedeutsamkeit, wenn sie mehr sind als der Nachvollzug von allgemeinen Einsichten, die literaturdidaktisch vorprogrammiert wurden. Das stimmt alles, und doch ist in gewissem Sinn auch das Gegenteil wahr. Nur ein gut geplanter Unterricht, der möglichst die Schwierigkeiten antizipiert, die die Schüler und Schülerinnen mit dem Text haben werden, hilft ihnen, auch tatsächlich Entdeckungen zu machen.

Wir müssen also Literatur lehren, ohne sie lehren zu können. Literatur lehren ist in diesem Sinne wohl eher eine künstlerische, denn eine wissenschaftliche Tätigkeit. Deswegen kann auch die Literatur selbst in so vieler Hinsicht das Vorbild der Literaturdidaktik sein. Die Bewusstheit über die Widersprüche ist die Voraussetzung unseres Erfolges. Dieser wird mit darüber entscheiden, ob literarische Bildung auch künftig ihren Platz in unserem Bildungssystem einnehmen wird. Noch mehr aber darüber, ob dieser Platz

auch genützt werden kann, dass ein spezifisch literarischer Weltzugang unser Verständnis von uns selbst und von der Gesellschaft erhöht.

Ob sich diese Anstrengung der genauen Lektüre lohnt? Ob das hier vertretene Sich-Einlassen auf das Literarische an der Literatur der Mühe wert ist? Thomas Bernhard jedenfalls, in seiner unerschöpflichen Negativität, warnt uns auch davor. Ganz im Gegensatz zu seinem einleitenden Lob der intensiven Lektüre behauptet er jetzt:

Von allem, das wir genau studieren, sind wir am Ende enttäuscht. Zerlegungs- und Zersetzungsmechanismus. [...] Wir haben schliesslich überhaupt kein Vergnügen mehr an der Kunst, wie auch am Leben nicht und sei es noch so natürlich, weil wir mit der Zeit die Naivität und mit ihr die Dummheit verloren haben. (Bernhard 226–227)

Aber vergessen wir nicht: Alles, was Bernhard uns sagt, ist eine *Komödie*.

Literatur

- Arendt, Hannah: Kultur und Politik. In: dies. Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I. München: Piper 1994, 277–304.
- Baum, Michael. Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergass. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hg.). Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren 2010, 107–123.
- Bernhard, Thomas. Alte Meister, Frankfurt : Suhrkamp Taschenbuch 1988.
- Birkmeyer, Jens. Kritische Literaturdidaktik heute. Kontexte einer zu aktualisierenden Theorie. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hg.). Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren 2010, 25–45.
- Blanchot, Maurice. La part du feu. Paris: Gallimard nrf 1949.
- Bogdal, Klaus-Michael/Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag, 2006.
- Förster, Jürgen. Zu diesem Heft (Literaturunterricht heute. Zwischen Tradition und Innovation): In: Der Deutschunterricht, Heft IV, 1993, 5–10.
- Heydorn, Heinz-Joachim. Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt 1970.
- Kundera, Milan. Die Kunst des Romans. Frankfurt: Fischer 1989.
- Kundera, Milan. Le rideau. Essai en sept parties. Paris: Gallimard 1995.
- Manguel, Alberto. Pinocchio & Robinson. Pour une éthique de la littérature. Chauvigny: L'Escamette Editions 2005.
- Morin, Edgar/Yves Bonnefoy. Articuler les savoirs. L'enseignement de la poésie (textes choisis). Paris: Centre national de documentation pédagogique 1998.
- Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, Mc Kinsey & Co, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pennac, Daniel. Wie ein Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1994.
- The PISA 2006 Assessment Framework. Science, Reading and Mathematics. In: http://www.fed.cuhk.edu.hk/~hkpisa/sample/files/2006_Reading_Framework.pdf (abgerufen 3.9.2006)
- Pflugmacher, Torsten. Deutschunterricht und Didaktikindustrie. Kritische Theorie nach ihrer empirischen Wende. In: Michael Baum/Marion Bönnighausen (Hg.). Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren 2010, 47–61.
- Rancière, Jacques. Politik der Literatur. Wien: Passagen 2008.
- Šlibar, Neva. Transformationsraum Literaturunterricht? Literarische Kompetenzen als Herausforderung und Chance. In: PISMO, Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft (Sarajevo), 2008 (6), Nr.1, S.187–203.

- Sloterdijk, Peter. Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus. Frankfurt: Sonderdruck edition suhrkamp 1999.
- Todorov, Tzvetan. La littérature en péril. Paris: Flammarion Café Voltaire 2007.
- Wegmann, Nikolaus. Literarische Bildung in Zeiten der Theorie. In: Der Deutschunterricht, Heft IV, 1993, 12–25.

Schöne Schätze – Vom «Nutzen» des gymnasialen Literaturunterrichts

Pascal Frey

Eigentlich hat niemand etwas gegen die Literatur an Gymnasien. Es scheint nur so, dass sie irgendwie überflüssig ist. Im Deutschunterricht wird die Literaturbetrachtung verdrängt durch andere, höher gewichtete Ansprüche, wie z. B. die Lesekompetenz von Sach- und zunehmend auch Fachtexten, von Rechtschreibung und Zeichensetzung, ja sogar von Grammatik. Spätestens seit dem EVAMAR II-Bericht wissen wir, dass die Studiengänge der Hochschulen vom gymnasialen Deutschunterricht vor allem zwei Kompetenzen einfordern. Das ist zum einen Schreibkompetenz im Sinne von Textproduktionsfähigkeiten. Andererseits geht es um Textverstehen. Damit gemeint ist der Anspruch, dass die Neustudenten quasi sämtliche Fachliteratur aller Studienrichtungen verstehen können sollten. Es braucht hier nicht erläutert zu werden, dass beide Forderungen unmöglich vom Deutschunterricht allein erfüllt werden können, handelt es sich doch um Kompetenzen, die von allen gymnasialen Fächern mitentwickelt werden müssten. Allerdings lässt sich feststellen, dass sich der Anspruch der Bildungspolitik und der abnehmenden Institutionen in den letzten Jahren und Jahrzehnten verlagert hat, und zwar von der Allgemeinbildung hin zur sogenannten Studierfähigkeit, oder anders gesagt: in Richtung direkt verwertbarer Fertigkeiten. Für den Deutschunterricht am Gymnasium heisst das konkret: Der Literaturunterricht steht nicht im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses.

Ausserdem wurde gleichzeitig in fast allen Kantonen der Schweiz mit der Einführung des MAR 1995 die Zahl der Lektionen im Fach Deutsch beschnitten. Noch Anfang der 90er Jahre war die übliche Stundendotation: 5444. Im Kanton Aargau beispielsweise ist sie momentan bei 4334. Das entspricht einer Reduktion um doch immerhin knapp 20%. Kommt dann noch dazu, dass einzelne Kantone wie Bern die gymnasiale Studienzzeit lange Zeit von vier auf drei Jahre reduziert hatten, äussert sich das Problem umso drängender.

Zum Verteilungskampf zwischen den Fächern im Fächerplan kommt im Falle des Faches Deutsch noch der interne Verteilungskampf zwischen den verschiedenen Bereichen des Deutschunterrichts dazu. In den vier Schuljahren, die wir in den meisten Schweizer Kantonen bis zur Matur haben, gerechnet mit der erwähnten Anzahl Wochenstunden und den üblichen 39 oder 40 Schulwochen, abzüglich rund 10% «Schwund», kommen wir summa summarum auf rund 500 Lektionen Deutsch.

Diese 500 Lektionen sind nicht wirklich wenig. Berücksichtigt man allerdings, dass sie sich auf verschiedene Bereiche respektive Inhalte des

Deutschunterrichts aufteilen, sieht sie Sache etwas anders aus. Denn wir machen viel in unserem Fach:

- Nachdenken über Sprache/Sprachbetrachtung
- Rhetorik und Kommunikation (Sprechen und Zuhören, Argumentieren und Überzeugen)
- Textrezeption: Lesen, Literatur, Literaturgeschichte
- Kulturwissen, Sensibilisierung für Wissenschaftlichkeit, Selbstorientierung, Umgang mit Kritik usw.
- Textproduktion/Schreiben.

Natürlich ist das keine abschliessende Liste. Sie zeigt aber auf, dass man sich angesichts der Rahmenbedingungen und der Anforderungen an das Fach durchaus die Frage gefallen lassen muss, wieso man nicht einfach auf den Literaturunterricht verzichtet und dafür mehr Zeit z.B. in die Schreibdidaktik investiert.

Die Leistungen des Literaturunterrichts

Allein die Wertschätzung des Lesens in unserer Gesellschaft dürfte wohl nicht ausreichen, um den Literaturunterricht in der heutigen Zeit zu legitimieren. Wagen wir deshalb die Frage: Welchen Gewinn kann der Umgang mit Literatur den Lesern bieten? Und: Welche Folgerungen ergeben sich daraus für einen Literaturunterricht, der veränderlichen gesellschaftlichen Anforderungen und grundlegenden Bildungszielen der Gesellschaft verpflichtet ist?

Bei Literatur handelt es sich nicht um wissenschaftliche, auf definierten Begriffen beruhende und systematisch entwickelte Erkenntnisse. Vielmehr stellen literarische Texte in anschaulicher und emotional ansprechender Weise Inhalte dar – sprich Figuren, Schauplätze, Geschehnisse, Ideen. Sie gestalten das kulturelle Gedächtnis entscheidend mit, und sie tragen zum kulturellen Leben bei.

Andererseits – seien wir ehrlich – lesen wir Literatur, weil wir Spass daran haben, weil sie uns manchmal ärgert und uns häufig anregt, weil sie uns unterhält und erfreut. So gesehen ist die vornehmste Aufgabe des Literaturunterrichts, unsere Schülerinnen und Schüler mit den Feinheiten der Literatur bekannt zu machen und ihnen die Tür zum Genuss am Lesen zu öffnen. Das ist die ästhetische Funktion des Literaturunterrichts.

Nur: Mit diesem Argument allein dürfte kaum «Staat zu machen» sein. Es gibt allerdings weitere gute Gründe, sich mit Literatur zu beschäftigen.

Wir lernen durch die Beschäftigung mit Literatur...

- Schönes kennen
- das Gespür für den Wert der Formulierung
- persönliche Betroffenheit empfinden
- präzise zu beobachten, zu vergleichen und genau hinzusehen
- Ordnung schaffen
- den Blick schärfen für die heutige Welt
- historische Andersartigkeit kennen
- dass die Welt eine von Menschen gemachte Geschichte hat
- mit verschiedenen Meinungen zu leben
- sich an Normen zu reiben
- kritisch zu denken und zu argumentieren
- Texte als ernsthafte Herausforderung zu begreifen statt als Konsumartikel
- die Relativität des geisteswissenschaftlichen Urteils kennen
- den Umgang mit verschiedenen Graden der Wahrscheinlichkeit
- uns selber in anderen gespiegelt kennen
- Sprache in allen historischen, regionalen und ästhetischen Ausformungen

Was verlieren wir, sollten wir auf Literatur verzichten?

- Interdisziplinarität
- Sprachkompetenz
- alternative Lebensentwürfe
- kritisches und vernetztes Denken
- Selbstreflexion
- Spass
- Antizipieren von Lebenserfahrungen
- Konfrontation mit anderen Lebensumständen
- innere, moralische Bildung
- komplexe Herausforderung
- kulturelles sprachliches Wissen
- Erfahrung, zu einem grossen Sprachraum zu gehören
- Begeisterung
- emotionalen Reichtum
- Geborgenheit, denn wir werden mit grossen Gefühle nicht allein gelassen

Ich danke für diese Spontanantworten den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des ZHSF-Kurses «Literatur im Unterricht», der im November 2012 in Zürich stattgefunden hat. Dies sind keine abschliessenden Listen, allemal aber lohnenswerte.

Was macht Literatur für Menschen so wichtig? Die älteste Antwort auf diese Frage stammt aus der Antike. Wir allen kennen Horaz' Verdikt, Literatur solle nicht nur erfreuen, sondern auch bilden, ‚prodesse‘ und ‚delectare‘. Dahinter steht eine Art Medienmetapher, denn die Ästhetik (die Form) ist hier als Träger des Inhalts gedacht. Literatur bringt uns Menschen Wissen (respektive moralische Lehren usw.) in unterhaltsamer und ästhetisch ansprechender «Verpackung» nahe. In der Tat zeigt ein Blick in die Literaturgeschichte, dass Literatur häufig auch ein didaktisches Selbstverständnis hatte. Denken wir beispielsweise an die klassische Tragödie, die uns ‚phobos‘ und ‚eleos‘ lehrt, also einerseits Furcht davor, den Leidenschaften zu vertrauen, und andererseits Mitleid mit dem Helden zu empfinden. Oder mit Lessing zu sprechen: die Tragödie ist die beste Schule für Empathie. Sie ist eine für das menschliche Zusammenleben eminent wichtige Eigenschaft. Auch die Komödie – und zwar selbst in ihren derberen Formen wie Schwank oder Posse – dient der gesellschaftlichen Hygiene, indem sie nämlich deklariert, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen gesellschaftlich toleriert werden oder eben nicht.

Literarische Texte können den Leser an Werte und Normen heranzuführen, die in seiner Gesellschaft etabliert, für ihn selber aber neu sind. Das Lesen hat damit eine pädagogische Funktion.

Literaturunterricht so verstanden bereitet die kommenden Generationen auf Werte, Normen, Vorstellungen, Ideen vor und zeigt deren historische Wurzeln auf. Das ist eine wichtige pädagogische Aufgabe, denn diese Werte sind zwar in der jeweiligen Gesellschaft bekannt und breit etabliert, für den jeweiligen Schüler oder die jeweilige Schülerin allerdings persönlich neu. Entsprechend gross ist der Bedarf an Wissen darum, woher solche Normen kommen und wieso sie gelten sollen. Entsprechend gross ist auch der Widerspruch der jungen Leute gegen solche von aussen herangetragenen Normen. In der Auseinandersetzung mit den literarischen Vorlagen können Heranwachsende ihre Zustimmung und ebenso auch ihre Skepsis oder ihren Frust gegenüber gesellschaftlichen Normen artikulieren. Literaturunterricht erfüllt hier also nicht so sehr die Aufgabe einer Einführung in die Literatur als Kunstform, sondern übernimmt eine zentrale erzieherische Aufgabe im Dienst der Gesellschaft. Diese Aufgabe respektive die pädagogische Funktion von Literaturunterricht ist besonders wichtig gerade in der Pubertät bzw. am Übergang ins selbstverantwortete Erwachsenenendasein – also in der Sekundarstufe II.

Später ist diese Sicht auf die Literatur weniger wichtig. Je älter der Leser, desto seltener vermitteln ihm die Texte Neues; das Lesen erhält damit eine bestätigende Funktion. Auch diese hat nicht unbedingt mit dem Kunstcharakter von Literatur zu tun, übt nichtsdestotrotz aber eine wichtige Anziehungskraft aus. Wer zwar nicht neue, aber doch eigene Ideen bestätigt findet in der Literatur, stärkt das eigene Selbstwertgefühl und versichert sich seiner individuellen Welterfahrung. Widersprüche und Unsicherheiten sind

in der Realität unvermeidbar. Literatur hilft uns, sie einzuordnen und mit ihnen umzugehen.

Seit der Aufklärung übernimmt die Literatur und die Auseinandersetzung mit ihr – ganz ähnlich wie die Wissenschaften – eine bedeutende Aufgabe. In voraufgeklärter Zeit galten viele Phänomene (Katastrophen, Wunder, Schicksalsschläge, usw.) als Zeichen göttlichen Waltens. Der Durchschnittsmensch konnte, vereinfacht ausgedrückt, gehorchen und sich damit fürs ewige Leben qualifizieren oder den göttlichen Willen brechen und sich eine Fahrkarte für die Hölle sichern. Wissen und widersprechen durfte er nicht. Das änderte im Zeitalter der Aufklärung. Die meisten Phänomene lassen sich seither wissenschaftlich erklären und damit auch literarisch verarbeiten. Der aufgeklärte Mensch braucht Bildung (Schule, Wissenschaft) und seine eigene schöpferische Kraft (Kunst, Literatur), um die Welt zu verstehen und mitgestalten zu können. Literatur wie Kunst respektive die Auseinandersetzung damit sind also Ausdruck des freien Willens sowie Ausdruck des Strebens nach Selbständigkeit und Autonomie. Ich möchte das die emanzipierende Funktion der Literatur nennen.

Die Auseinandersetzung mit Literatur als Teil der Kultur einer Gesellschaft ist also eine ziemlich direkte Errungenschaft der Aufklärung. Wenn wir heute, im 21. Jahrhundert, ein kurzichtiges Nützlichkeitsdenken zum Masstab machen und damit die Literatur als überflüssig marginalisieren, so werfen wir letztlich mit ihr Bildung und Kultur als die Träger der aufgeklärten Zivilisation über Bord. Wir werfen damit die wichtigste Errungenschaft der Aufklärung über Bord: das eigenständige freie Denken. Was folgt, ist Unmündigkeit.

Allerdings erschöpft sich die Literatur nicht in «erbauenden» Texten. Viele erzählen Geschichten mit originellen Ideen, Figuren, Wendungen usw. Solche Werke vermitteln neue Ansichten der Wirklichkeit, die nicht nur für den Leser, sondern auch für seine Kultur neu sind. Sie ermöglichen uns neue Perspektiven der Natur oder der Gesellschaft, der Beziehungen zwischen Menschen oder ihrer Innenwelt. Man könnte das die utopische Funktion der Literatur nennen. Die Literatur ist unter anderem eben auch ein Reservoir an neuen Sichtweisen auf die Wirklichkeit.

Viele Werke zwingen uns Leser, neue Gesichtspunkte und Ansichten mit unsern bisherigen Schemata von Denken und Wahrnehmung zu konfrontieren und sie – nicht unbedingt vollständig, sondern allenfalls nur teilweise und in modifizierter Form – in sie zu integrieren. Man kann diese alternativen Betrachtungsweisen schliesslich für einen neuen Blick auf seine Lebenswirklichkeit und eventuell auch dafür nutzen, seine Einstellungen oder sein Verhalten zu ändern. Solche Veränderungen tragen schliesslich auch zur Weiterentwicklung einer Gesellschaft bei. Nehmen wir Lessings «Minna von Barnhelm» als ein Beispiel dafür. Minna tritt uns als selbstbestimmte, eigenständige kluge Frau entgegen, die ihr Schicksal in die eigenen Hände nimmt. Heute sind in Mitteleuropa fast alle Frauen so emanzipiert wie Minna. Das ist

alles andere als selbstverständlich und war nicht immer so, auch und insbesondere nicht in Lessings Zeit. Minnas Verhalten war zu ihrer Zeit unerhört, es ist heute ganz selbstverständlich. Es waren fortschrittliche Geister wie Lessing, die mit ihren Werken dazu beigetragen haben, dass wir heute diese und andere sozialen Fortschritte erreicht haben.

Musische Bildung und Textverstehen

Literatur im Unterricht ist also kein Selbstzweck, sondern verfolgt eine ganze Reihe von ästhetischen, pädagogischen und gesellschaftspolitischen Zielen. Aus diesen Gründen gehört die Literatur seit jeher zum Bildungsgut der gymnasialen Matur. Musische Bildung ist eines der ältesten Güter der abendländischen Zivilisation, die alten Griechen kannten sie, sie gehörte zu den sogenannten freien Künste der mittelalterlichen Universität, die humboldtsche Idee der humanistischen Bildung am Gymnasium fusst auf ihr.

Auch in der Didaktik spiegelt sich das wieder. Fast alle mir bekannten didaktischen Modelle des Literaturunterrichts seit etwa den 1960er Jahren stimmen in der Frage nach den Zielen des Literaturunterrichts recht überein. Im Literaturunterricht geht es:

- um Leseförderung im Sinne einer Förderung der Lesefreude und Lesemotivation
- um verschiedene Aspekte des literarischen Lernens
- um ästhetische Wahrnehmung
- um Kreativität
- um Empathie
- um Wissen über die Literatur
- um Anschlusskommunikation und Wirklichkeitsbezug.

Während allerdings ab den frühen 1980er Jahren Ziele wie Lesefreude, Förderung der Imagination und Empathie dominierten¹, sieht die Sache heute ganz anders aus. Seit der PISA-Studie 2001 gewinnt im Literaturunterricht ein anderes Ziel an Gewicht: die Förderung der Texterschliessungskompetenz², zunehmend verstanden als allgemeine Lesekompetenz, die sich weitgehend auf Sach- und Gebrauchstexte – und also weniger auf literarische Texte – richtet. Wenn heute aber die sogenannte Texterschliessungskompetenz im Zentrum des Literaturunterrichts steht, sind damit in erster Linie Strategien gemeint, den Informationsgehalt aus dem Text herauszulösen. Wie weit die Idee bereits verbreitet ist, bei der Lektüre von Texten gehe es vorwiegend um das inhaltliche Verstehen, zeigt der Umstand, dass bereits die Schweizer Primarschulen den Fokus seit PISA (und auch im Zuge von Standardisierungsbemühungen) auf dem sogenannten «Leseverstehen» haben.

Ich möchte diesem didaktischen Mainstream allerdings zwei weitere Ziele des Literaturunterrichts zur Seite stellen:

1. die Lesefreude bzw. Lesemotivation einschliesslich der Fähigkeit, ästhetisches Vergnügen zu empfinden;

2. das Wissen über die Literatur und ihre Kontexte.

Denn Textverstehen und Lesemotivation sind in hohem Masse voneinander abhängig. Das Wissen über Literatur und ihre Kontexte steht in einer Wechselwirkung mit dem Textverstehen, weil es häufig für die Texterschliessung, insbesondere die Deutung, notwendig oder nützlich ist. Genauso hilft beispielsweise Hintergrundwissen über Schauspieler oder über die Arbeitsweise grosser Filmregisseure. Solches Hintergrundwissen kann den Genuss von Spielfilmen markant erhöhen. Oder welcher Fussballfan würde sich auf Dauer Spiele anschauen, ohne etwas über die Spielregeln, die Mannschaften, die Trainer, die Spieler und den Spielmodus zu erfahren?

Deshalb ist es für unsere Schülerinnen und Schüler wichtig, Lesungen zu besuchen, auch Buchhandlungen, Bibliotheken, Literaturhäuser und nicht zuletzt Theater von innen zu kennen. Es ist wichtig für sie zu erfahren, wo – und zwar wo ausserhalb des Schulunterrichts – Literatur stattfindet; wichtig ist zu erfahren, dass Literatur von Menschen für Menschen gemacht wird und – ähnlich wie das Kino – auch für das kulturelle Leben in der Freizeit eine Bedeutung spielt respektive spielen kann. Wichtig ist, dass wir unser Bemühen um die Literatur auch integrieren in die Lebenswelt unserer Schülerinnen und Schüler, indem wir ihnen die Stätten der Literatur zugänglich machen. Was wir im Literaturunterricht anstreben sollten – natürlich sage ich nichts Neues – ist, die Freude an der Literatur zu wecken. Das können wir nur, indem wir sie bekannt machen mit dem, was die Literatur auszeichnet. Das allerdings ist nicht primär ihr Inhalt, sondern ihre Ästhetik.

Bildungsziele und Ziele des Literaturunterrichts

Die Ziele für ein Unterrichtsfach können nicht allein aus den Unterrichtsgegenständen hergeleitet werden, wie wir das bisher getan haben, sondern müssen zugleich auf (normative) Bildungsziele bezogen sein. Deshalb haben wir noch die grundlegende Frage zu klären: Weshalb findet überhaupt Literaturunterricht an unseren Schulen statt bzw. welches übergeordnete Bildungsziel verfolgt er?

Ich zitiere aus dem Artikel 5 des MAR 95. Das ist der sogenannte Zweckartikel, denn er formuliert Ziel und Zweck der gymnasialen Bildung:

- 1 Ziel der Maturitätsschulen ist es, Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf ein lebenslanges Lernen grundlegende Kenntnisse zu vermitteln sowie ihre geistige Offenheit und die Fähigkeit zum selbständigen Urteilen zu fördern. (...)

Die Schülerinnen und Schüler gelangen zu jener persönlichen Reife, die Voraussetzung für ein Hochschulstudium ist und die sie auf anspruchsvolle Aufgaben in der Gesellschaft vorbereitet. (...)

- 2 Maturandinnen und Maturanden sind fähig, sich den Zugang zu neuem Wissen zu erschliessen, ihre Neugier, ihre Vorstellungskraft und ihre Kommunikationsfähigkeit zu entfalten sowie allein und in Gruppen zu arbeiten. Sie sind nicht nur

gewohnt, logisch zu denken und zu abstrahieren, sondern haben auch Übung im intuitiven, analogen und vernetzten Denken. Sie haben somit Einsicht in die Methodik wissenschaftlicher Arbeit.

Das ist unser Bildungsauftrag. Die Schüler sollen umfassend in ihrer Persönlichkeit einschliesslich ihrer Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft gefördert werden.

Zu diesem Ziel trägt der Literaturunterricht bis heute wesentlich bei; das schlägt sich nieder z. B. in den von den Kultusministerien der Bundesrepublik Deutschland verabschiedeten Bildungsstandards für das Fach Deutsch:

«Bei der Arbeit mit der Sprache (einschliesslich Literatur) erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen helfen, ihre Welt zu erfassen, zu ordnen und zu gestalten.»³

Die Auseinandersetzung mit Literatur dient also sehr konkret dem Bildungsziel des Gymnasiums, indem sie viele wesentliche Fähigkeiten direkt trainiert. Insbesondere sind dies die folgenden Fähigkeiten, die ich aus dem Zweckartikel des MAR zitiere:

- geistige Offenheit
- selbständiges Urteil
- Neugier
- Vorstellungskraft
- Kommunikationsfähigkeit
- vernetztes Denken.

Auf dem Weg dahin können die Lesemotivation sowie das Wissen über Literatur und ihre Kontexte als die beiden Teilziele gelten, die das zentrale Ziel, Gesellschaftsreife und Studierfähigkeit zu erlangen, direkt befördern. Gerade deswegen darf aber nicht vergessen werden, dass blosses «Textverstehen» nur ein Aspekt der Auseinandersetzung mit Literatur sein kann, und auf der Sekundarstufe II nicht einmal der wesentliche. Musische Bildung und mit ihr die Beschäftigung mit Literatur gilt seit der Antike der Königsweg zum Status freier und selbständiger Menschen. Gerhard Haas hat die Vorzüge der Teilhabe an der Literatur aufgelistet:

- Literatur ist ein Element der imaginativen und gedanklichen Welterkundung über die jeweils gelebte individuelle Erfahrung hinaus
- Literatur ist neben allem andern auch ein Element der Lebensschmückung wie in gleicher Weise Musik oder Bildende Kunst und verbindet (...) Bildungsfunktionen nahtlos mit der der Unterhaltung (...)
- Literatur dient der Aufklärung über die innere Befindlichkeit und Erfahrungen des Menschen sowie als starker Impuls für die Ausbildung einer emotionalen Intelligenz

- Literatur gibt Ausdrucksformen, sprachliche Bilder, letztlich eine ganze poetische Grammatik vor, in der der Leser seine Erfahrungen, Gedanken und Gefühle gespiegelt findet und mit deren Hilfe er zugleich über sie hinausgeführt wird
- Literatur ist ein gedankliches und imaginatives Spielfeld des Möglichen (...)
- Literatur stellt ein ästhetisches System dar, dessen Erkundung auf der Grundlage von Lesebereitschaft und entwickeltem Leseinteresse auch schon in der Schule einen wissenschaftlichen Reiz ausüben kann, vergleichbar der Erkundung noch unbekannter Landschaften oder einer geologischen Formation.⁴

Ein Mensch, der gerne liest und ästhetisches Vergnügen empfinden kann sowie über literarische Kenntnisse verfügt, bildet damit auch unmittelbar positive Aspekte seiner Persönlichkeit aus und kann am kulturellen Gedächtnis sowie an kulturellen Diskursen Anteil haben. Denn literarische Bildung respektive das Lesen von Literatur ist eine der am höchsten entwickelten Kulturkompetenzen der abendländischen Zivilisation, wenn nicht sogar die am höchsten entwickelte.

Junge Leute kommen aus was für Gründen auch immer ans Gymnasium mit der Vorstellung, dass sie hier mit Goethe und Shakespeare, mit Flaubert und Grass bekannt gemacht werden. Wo sonst können sie erhoffen, auf Türöffner in für sie noch geheime Gemäcker zu treffen. Viele Jugendliche erahnen hier Schätze und erwarten – vollkommen zu Recht – vom Deutschlehrer eingelassen zu werden. Wir haben als Lehrer der Literatur eine wichtige Initiationsaufgabe.

Anmerkungen

- 1 Bettina Hurrelmann: Leseförderung, in: Praxis Deutsch 1994, H. 127, S. 17–26; Valentin Merkelbach: Hinführung zum frohen Lernen oder Vergnügen des Erkennens?, in: Didaktik Deutsch 2000, H. 8, S. 92–94; Kaspar H. Spinner: Zielsetzungen im Literaturunterricht, in: ders. (Hg.): Kreativer Deutschunterricht. Identität-Imagination-Kognition, Seelze 2001, S. 168–173.
- 2 Claus Ensberg: Primat der Texte. Grundzüge einer Didaktik des literarischen Verstehens. Baltmannsweiler 2005; Thomas Zbka: Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung, in: Heiner Willenberg (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik, Bd. 2, 8. Aufl. Baltmannsweiler 2007; Juliane Köster: Lesekompetenz im Licht von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen, in: Albert Bremerich-Vos/Dietlinde Granzer/Olaf Köller (Hg.): Lernstandbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Deutschunterricht, Weinheim/Basel 2008; Martin Leubner/Anja Saupe: Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik, 2. Aufl. Baltmannsweiler 2009; Andrea Bertschi-Kaufmann (Hg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien, Seelze 2007; Cornelia Rosenbrock: Lesesozialisation und Leseförderung – literarisches Leben in der Schule, in: Michael Kämper-van den Boogart (Hg.): Deutschunterricht. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2003.
- 3 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003, hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München 2004, S. 6.
- 4 Gerhard Haas, Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines «anderen» Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze 1997, S. 34 f.

Literaturunterricht heute: *Wie moderne Dichtung lesen?*

Plädoyer für eine ganzheitliche Textinterpretation

Mario Andreotti

Die Besprechung literarischer Werke gehört zum festen Bestandteil des Deutschunterrichtes an der Oberstufe, besonders an der Sekundarstufe II. Im Vordergrund stehen dabei erfahrungsgemäss immer noch thematische und biographische Aspekte. So werden literarische Werke im Unterricht häufig als biographische Dokumente gelesen, d.h. weitgehend aus der Biographie ihrer Autoren erklärt. Das Ganze gipfelt dann vielfach in der Vorstellung, es gehe bei der Textinterpretation darum, die Autorenintention, also die vom Autor vermeintlich beabsichtigte Sinngebung, zu rekonstruieren und so die ‚eigentliche‘ Bedeutung eines Textes zu fixieren. Hinter dieser Vorstellung, wie sie für die traditionelle Hermeneutik noch weitgehend typisch ist, verbirgt sich, meist unausgesprochen, der Glaube, jeder literarische Text habe eine bestimmte Bedeutung, die es im Unterricht nur zu entschlüsseln, zu decodieren gelte. Bezeichnend dafür ist etwa die immer noch viel gehörte schulmeisterliche Frage: «Was meint der Dichter wohl?», etwas subtiler formuliert: «Was ist die Intention des Textes?». Wie bereits angedeutet, spielt dabei die Autorenbiographie stets eine zentrale Rolle.

Nicht selten macht man diese Autorenbiographie gar zum Hauptanliegen des Literaturunterrichtes, vor allem dann, wenn dieser es darauf abgesehen hat, den Dichter als Vorbild hinzustellen. Das führt dann heute noch des öfters dazu, dass die Schüler etwa die Namen von Goethes verschiedenen Geliebten oder Schillers Lebensstationen auswendig lernen müssen. Und das alles, obwohl sich die Dichter selber gegen einen solch literaturfremden Biographismus immer wieder gewehrt haben. Es ist bekanntlich die erklärte Meinung vieler Autoren, dass sich der Leser mit dem Text selber und nicht mit allfälligen dahinterstehenden Ansichten auseinandersetzen solle.

Überbetonung des Inhaltlichen

Die Arbeit mit biographischen Sinnbezügen unterliegt in der Literaturdidaktik seit dem Aufkommen der werkimmanenten Methode, also seit Ende des Zweiten Weltkrieges, mit Recht einer gewissen Kritik. Von der Kritik deutlich weniger berührt wird die in der Interpretationspraxis immer noch vorherrschende Zweiteilung des literarischen Textes in «Inhalt» und «Form» und die mit ihr zusammenhängende Vorstellung von einem «Innen» und «Aussen» des Textes. Dieser überkommene Dualismus von «Inhalt» und «Form» führt bei der Behandlung literarischer Werke notgedrungen zu einer Überbetonung des Inhaltlichen gegenüber dem Formalen bis hin zur völligen Vernachlässigung formaler Elemente. So lässt sich bei mündlichen Maturitäts-

prüfungen immer wieder beobachten, dass die Kandidaten über die thematischen Aspekte eines literarischen Textes, etwa über die aussertextlichen Kontextbezüge (beispielsweise über den für den Expressionismus typischen Vater/Sohn-Konflikt in Kafkas Erzählung «Das Urteil»), durchaus Bescheid wissen, dass sie aber kaum in der Lage sind, die Erscheinungsform des Textes (z. B. den Montagestil in Kafkas «Urteil») zu erkennen, geschweige denn sie näher zu beschreiben. Eine solche Vernachlässigung formaler Elemente zeitigt gerade bei modernen Texten mit ihrem völligem Übergewicht der Form – man denke etwa an experimentelle Prosa oder an die konkrete Poesie – fatale Folgen.

Als sichtbarer Ausdruck einer Überbetonung des Inhaltlichen erweist sich in der Unterrichtspraxis übrigens auch die althergebrachte Vorliebe vieler Deutschlehrkräfte, ihre Schüler von literarischen Werken, vor allem von Prosatexten und Dramen, Inhaltsangaben verfassen zu lassen. Abgesehen davon, dass Schüler das Schreiben solcher Inhaltsangaben kaum schätzen, versetzt es sie leicht in die irrige Meinung, durch das Zusammenfassen eines Textes diesen in seiner literarischen Gestalt auch schon erfasst zu haben. Besonders problematisch wird die Sache dann, wenn sich im Fach Deutsch, wie ich das als Maturaexperte des öfters erlebt habe, selbst Reifeprüfungen in der Paraphrase, im freien Nacherzählen literarischer Werke erschöpfen.

«Textnähe» als zentrales Kriterium

Bei der Interpretation literarischer Texte gilt es, zwei Gegebenheiten zu beachten: Zum *Ersten* sind literarische Texte, mit ganz wenigen Ausnahmen (wie etwa gewissen autobiographischen Werken), *fiktionale* Texte. Sie zeigen nicht die reale, sondern eine vom Autor hervorgebrachte, fiktive Welt, die beispielsweise nur im Erzähltwerden existiert. Damit verweisen sie auch nicht unbedingt auf das Bezugsfeld des Autors, auf *seine* Welt, sind sie in einem hohen Masse situationsungebunden. So wäre es beispielsweise problematisch, wollten wir in Thomas Manns Novelle «Der Tod in Venedig» in der Figur Aschenbachs ihrer homoerotischen Leidenschaft zum Knaben Tadzio wegen gewissermassen Thomas Mann selber erblicken, nur weil uns dessen homosexuelle Neigungen bekannt sind.

Die relative *Situationsabstraktheit* des literarischen Textes verbietet es eigentlich schon, ihn zu einer Funktion des Autors zu machen, wie das im herkömmlichen, mehrheitlich biographisch orientierten Literaturunterricht immer noch geschieht. Es scheint eine letztlich auf den Positivismus Wilhelm Scherers zurückgehende Erblast des Literaturunterrichtes zu sein, dass er jede entschiedene Konzentration auf den literarischen Gegenstand, also auf den Text, zu meiden versucht und dafür umso seliger in den ausserliterarischen Landschaften, eben etwa in einem literaturfremden Biographismus, ‚herumschwärmt‘ oder dass er, was ebenso fatal ist, inhaltliche Aspekte der Texte einseitig bevorzugt, ohne deren *formale* Verwirklichung genügend zu berücksichtigen.

In einem *zeitgemässen* Literaturunterricht hat es demgegenüber als wesentliche Forderung zu gelten, bei der Besprechung dichterischer Werke die innertextlichen Faktoren oder Sinnbezüge radikal ins Zentrum zu rücken. ‚Textnähe‘ soll in der Unterrichtspraxis zum ausschlaggebenden Kriterium der literarischen Analyse werden, zumal sich im täglichen Unterricht immer wieder feststellen lässt, wie sehr schon das genaue Lesen eines Textes im Sinne des «close reading» Schülern, ja selbst Hochschulstudenten Mühe bereitet.

Einheit von «Inhalt» und «Form»

Mit der Situationsabstraktheit literarischer Texte verbindet sich eine zweite Gegebenheit: In literarischen Texten sind «Inhalt» und «Form» miteinander verbunden. Diese Erkenntnis, die schon die russischen Formalisten im ersten Viertel des 20. Jahrhunderts gemacht haben, wiegt umso schwerer, als sie vor allem für die Interpretation moderner Texte, sofern diese *als solche* reflektiert werden, äusserst folgenreich ist.

Zwar wird der literarische Text in der gängigen Hermeneutik seit Herder, Goethe und Schiller als harmonische Verbindung von «Inhalt» und «Form» gesehen; doch gelten die beiden Elemente, auch wenn man ihre dialektische Einheit immer wieder betont, als voneinander grundsätzlich ablösbar. Bezeichnend für diese Denkweise der Hermeneutik ist, dass im Text die sprachliche Ebene nur als «Form», die narrative nur als «Inhalt» aufgefasst wird. So erkennt man beispielsweise im Montagestil zahlreicher moderner Texte ein reines Formprinzip, mit dessen Hilfe eine verfremdende Wirkung erzielt werden soll, ohne sich ausreichend Rechenschaft darüber zu geben, dass sich in ihm *unmittelbar* etwas Thematisches, nämlich eine Kritik am überkommenen bürgerlichen Persönlichkeitsideal, am Bild eines mit sich und der Welt harmonisch vermittelten Menschen, spiegelt.

Die Zweiteilung literarischer Texte in «Inhalt» und «Form» und die mit ihr zusammenhängende Vorstellung, der «Inhalt» sei stets *vor* der «Form» da, führte im Unterricht ganz allgemein zu jener Überbetonung des Inhaltlichen, von der bereits die Rede war. Die Auswirkungen auf die Interpretationspraxis sind uns zur Genüge bekannt: Inhaltliche Aspekte werden bei der Besprechung literarischer Werke noch heute einseitig bevorzugt, ohne dass man hinreichend sichtbar macht, wie diese Aspekte formal wirksam sind. In diesem Sinne kann es zum Beispiel nicht genügen, in Heinrich Bölls amüsant-satirischer Erzählung «Es wird etwas geschehen» von einer Entpersönlichung der Figuren zu sprechen, wenn man nicht zugleich zeigt, wie diese Thematik auch formal, etwa durch den Aufbau eines ganzen Figurenparadigmas, einer Figurenreihe gestaltet ist.

Schlagwort «themenzentrierter Literaturunterricht»

Seit rund drei Jahrzehnten bestimmt thematisches Vorgehen immer stärker den Literaturunterricht, ablesbar etwa an Modellen für den Kursunterricht in

der Sekundarstufe II oder an neueren Lesebüchern, die ihre Primärtexte vorwiegend nach thematischen Sequenzen (z. B. Mensch und Technik, gestörte Kommunikation, feindliche Natur) gliedern. Dieses thematische Vorgehen verfolgt häufig weniger innerliterarische als vielmehr pädagogische Ziele.

Die Problematik dieser auch in der Fachdidaktik der letzten Jahre stark propagierten Vorgehensweise liegt aus strukturaler Sicht auf der Hand: Zum einen wird die Komplexität des einzelnen Textes durch seine Unterordnung unter ein bestimmtes Thema reduziert, und zum andern werden rein inhaltliche Aspekte einmal mehr überbetont, so dass der Text als gestaltete Ganzheit gleichsam ‚verschwindet‘. Was nützt es dem Schüler, wenn er sich beispielsweise in Alfred Döblins modernem Stadroman «Berlin Alexanderplatz» ausgiebig zum *Thema* der inneren Wandlung (zu menschlicher Reife) äussert, wenn er dabei aber die Montagestruktur des Romans, durch die diese Wandlung Franz Biberkopfs gerade am Schluss wieder negiert wird, nicht zur Kenntnis nimmt.

Der literarische Text als Struktur

Damit soll nun abschliessend eine andere, neue Sicht auf den literarischen Text, wie sie etwa die Anhänger der strukturalen Textanalyse vorgeschlagen haben, skizziert werden: «Inhalt» und «Form» dürfen nicht als zwei voneinander ablösbare Elemente betrachtet werden, die den literarischen Text gleichsam in zwei Hälften zerteilen: in einen ‚inneren‘ Inhalt und in eine ‚äussere‘ Form. Oder anders gesagt: Es gilt im Literaturunterricht, ganz im Sinne von Claude Lévi-Strauss' berühmter These,¹ die *Struktur* habe keinen von ihr unterschiedenen Inhalt, den traditionellen Inhalt/Form-Dualismus zu überwinden. An seine Stelle muss eine *ganzheitliche* Betrachtungsweise treten, die den literarischen Text als logische Organisation von Elementen begreift, in denen sich Inhaltliches und Formales untrennbar verbunden haben, die also die ‚alten‘ Begriffe «Inhalt» und «Form» in sich einschliessen und damit im Grunde bedeutungslos werden lassen.

Was das konkret heisst, lässt sich besonders schön an der Konzeption der Figuren in literarischen Texten zeigen. Innerhalb der traditionellen Hermeneutik gilt die Figurengestaltung als ein überwiegend formales Element. So verwundert es denn auch nicht, dass ihr, wie übrigens auch der Erzählergestaltung, in der gängigen Poetik bis heute relativ wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht wurde.² Geht man aber davon aus, dass die literarische Figur ganz verschieden konzipiert sein kann und im Verlaufe der Dichtungsgeschichte auch war, so wird darin nicht nur ein formales, sondern ebenso sehr ein thematisches Element sichtbar. Dann erweist sich beispielsweise die in sich geschlossene, ‚runde‘ Figur, wie sie für die gesamte *bürgerlich-traditionelle* Literatur seit dem 18. Jahrhundert konstitutiv ist, als Ausdruck eines bestimmten, individualistischen Menschenbildes; dann ist in ihr nämlich der Glaube an die Individualität des Menschen, an seine psychische Kohärenz, seinen einmaligen und unteilbaren Kern formalisiert. Diese «feste

Figur»³, wie ich sie in Anlehnung an einen Begriff von Bertolt Brecht nenne,⁴ stellt so gesehen etwas Formales *und* Thematisches dar. Das will also heissen: Sie ist nicht bloss etwas formal ‚Gemachtes‘, sondern hängt unmittelbar mit der Vorstellung vom Ich als einer festen, statischen Grösse zusammen. Konkret zeigt sich dies an der Tatsache, dass traditionell konzipierte, eben *feste* Figuren, bei aller Entwicklung und Wandlung, eine Reihe relativ konstanter Eigenschaften besitzen, die sich zu bestimmten *Wesenszügen* verdichten und damit ihre Einheit, ihre Identität wahren. So ist z. B. an Goethes Faust das rastlose Streben der dominante Wesenszug. Durch ihn erlangt der Held, trotz seiner Ambivalenzen, eine gewisse Geschlossenheit. Denn zu Fausts Streben findet sich keine Gegenposition, die gleiches oder ähnliches Gewicht hätte. Die feste Figur lässt sich in diesem Sinne als ein *Strukturelement* bezeichnen, das die bürgerlich-traditionelle Erzählprosa und das Drama bis heute entscheidend bestimmt.

Erst von einer solch ganzheitlichen, strukturellen Denkweise her erklärt sich, warum in *modernen* Texten seit Schnitzler, Döblin, und Kafka die Figuren – von Leutnant Gustl, Wang-lun und Josef K. bis zu Wolfgang Schwitter, Gantenbein, Malina und Erika Kohut – als zersetzt, d. h. als in gegensätzliche Grundkräfte, beispielsweise in die Kräfte Angst und Machtdrang, Herrschaft und Unterdrücktsein, aufgelöst erscheinen. In dieser Auflösung der modernen Figur spiegelt sich eine völlig veränderte Auffassung vom menschlichen Ich, wie sie unter anderem seit Nietzsches Subjektkritik und Freuds Psychoanalyse das Denken der Moderne bestimmt. Diese sich in der Struktur der Figuren, aber auch des Erzählers, dessen Perspektive aufgespalten wird, ausdrückende Ich-Problematik sichtbar zu machen bildet einen der wesentlichsten Aspekte einer adäquaten Behandlung moderner Texte im Literaturunterricht. Das aber setzt ein Interpretationsverfahren voraus, das konsequent vom Text selber, von der Organisation seiner Elemente, seiner *Struktur* ausgeht. *Einer* Einsicht, die noch längst nicht bei allen Literaturbeflissenen vorhanden ist, bedarf es dabei freilich: die Einsicht nämlich, dass Lust am Lesen und textanalytisches Bewusstsein sich nicht auszuschliessen brauchen. Von ihr sollte ein zeitgemässer Literaturunterricht getragen sein.

Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu seinen Aufsatz «Die Struktur und die Form. Reflexionen über ein Werk von Vladimir Propp» In: Propp, Vladimir (1928): *Morphologie des Märchens*. Frankfurt/M 1975, S. 183.
- 2 Tzvetan Todorov, ein Hauptvertreter der Pariser Schule innerhalb der französischen Literatursemiotik, schreibt zur Figurengestaltung beispielsweise: «Die Kategorie des literarischen Charakters ist paradoxerweise eine der dunkelsten der Poetik geblieben.» In: Todorov, Tzvetan (1975): *Enzyklopädisches Wörterbuch der Sprachwissenschaften*. Frankfurt/M 1975, S. 250.
- 3 Vgl. dazu Andreotti, Mario [1983]: *Die Struktur der modernen Literatur. Neue Wege in der Textinterpretation: Erzählprosa und Lyrik. Mit einem Glossar zu literarischen, linguistischen und philosophischen Grundbegriffen*. UTB 1127. Bern, Stuttgart, Wien 20094 (Haupt), S. 37 ff. und Andreotti, Mario: *Traditionelles und modernes Drama. Eine Darstellung auf semiotisch-struktureller Basis. Mit einer Einführung in die Textsemiotik*. UTB 1909, Bern, Stuttgart, Wien 1996 (Haupt), S. 103 f. und S. 205 ff. Diesen beiden Publikationen gehen von der Grundthese aus, die Figurengestaltung bilde das zentrale Strukturelement literarischer Texte. Danach

hätten wir es in der neuzeitlichen Literatur, strukturell gesehen, grundsätzlich mit zwei verschiedenen Figurentypen zu tun, durch die auf der einen Seite die bürgerlich-traditionelle und auf der andern die sog. moderne Literatur massgeblich bestimmt würden. Für die Beschreibung der beiden Figurentypen (feste Figur, gestische Figur) wird auf zwei Kernbegriffe aus Bertolt Brechts theoretischem Werk zurückgriffen.

- 4 Vgl. Bertolt, Brecht: Gesammelte Werke. Hrsg. von Elisabeth Hauptmann. Frankfurt/M 1967, Bd. VII, S. 328 und S. 628, Bd. VIII, S. 84. Es handelt sich um Brechts Begriff *fixierter Charakter*, der letztlich mit der [von ihm kritisierten] Auffassung zusammenhängt, man könne den Phänomenen feste Eigenschaften zuschreiben. Dahinter steht der bis zu Descartes zurückreichende rationalistische Glaube an die prinzipielle Trennbarkeit von Subjekt und Objekt. Danach versucht das Subjekt (etwa mit Hilfe der logischen Denkgesetze) von seiner festen, autonomen Position aus, das Objekt vollständig zu bestimmen. Brecht hat mit Formulierungen wie «Ich als Fixum», als «fixierter Charakter», ähnlich wie mit dem Gestusbegriff, der Forschung zentrale Begriffe zur strukturellen Unterscheidung sog. traditioneller und moderner Dichtungen angeboten.

Von der Verlinkung der Bilder beim Lesen

Theres Roth-Hunkeler

Der Leser. Es gibt so viel zu tun. Ein Tag hat 24 Stunden. Und dann auch noch lesen? Wohlverstanden, wir sprechen hier vom Lesen literarischer Texte, egal, ob analog oder digital, keinesfalls vom Lesen im Alltag, wo so viel Zeit an Prospekte, Messages und Gratisblätter geht. Wer nur in den Ferien liest, ist kein richtiger Leser. Wer das Lesen vor lauter Verpflichtungen immer wieder aufschieben kann und nur an Regensonntagen von halb drei bis halb vier dazu kommt, der ist vielleicht ein verantwortungsbewusster Mensch, aber kein Leser.

Lesen. Alles beginnt schon viel früher. Nicht erst im Gymnasium. Wer als Vorschulkind erlebt, dass Tiere sprechen können, und nicht nur mit lieben Stimmchen, dass auch andere Kinder manchmal schlecht einschlafen, dass Geschwister oft nerven und es im Wald eigentümlich still sein kann, wer solche Dinge erzählt und vorgelesen bekommt, Abend für Abend, vormittags oder am Morgen früh, wer als Primarschulkind auf langen Bahnreisen Bücher – eigene oder solche aus der Bibliothek – dabei hat und Eltern, die sich in die Polster und in die Bücher fallen lassen, der ist mit solch gewaltigem Heimvorteil schon gut unterwegs als hoffentlich lebenslänglicher Leser. Das alles ist bekannt. Aber erwähnens- und verdankenswert sind die Leseförderungsprogramme für alle Kinder dieser Altersstufe allemal.

Lesebiografie. Ich spreche kurz von mir selbst. Ich war ein stilles Kind. In unserer Grossfamilie ging es stets laut zu und her. Ständig viele Leute, ständig viel handfeste Arbeit, ständig viele Gerüche, Landwirtschaft, dazu das Restaurant der benachbarten Tanten. Keine Bücher. Kein ruhiger Ort. Ich fand mich nicht zurecht als Kind, aber das fiel niemandem auf. Bis ich die Buchstaben und dann die Bücher fand. Über das Lesen habe ich meinen Platz gefunden. Über das Lesen habe ich gemerkt, dass die Welt nicht beim Kuhzaun aufhört und dass es Meere gibt und Landschaften, die nicht bebaut werden. Und dass es Menschen gibt, die sich nicht passgenau in ein Gefüge einordnen, Menschen, die auffallen, abfallen, ausfallen und so fort.

Lesewelten. Erst einmal bedeutet Lesen Auseinandersetzung mit äusseren und inneren Welten. Lesende produzieren dauernd Bilder und nehmen immerzu und oft unmerklich Bezug auf ein inneres Referenzsystem, das sich zuerst einmal bilden muss im Jugendalter. Die Bildwelten heutiger junger Menschen und ihre individuellen Bildsprachen haben natürlich ganz andere als literarische Quellen, verfügen Jugendliche doch bereits über grosse Weltläufigkeit. Sie sind schon Weitgereiste, ihr Fotoarchiv ist riesig, und per Klick können sie sich jederzeit in virtuelle Welten begeben. Sich auf ein Buch

einzulassen erfordert neben Zeit, die stets knapp ist, auch Konzentration. Lesen bedeutet nicht einfach Musse, sondern ist anstrengend und erfordert Geduld. Denn oft eröffnen sich Figurenkonstellationen und Schauplätze nicht auf den ersten Buchseiten, es bleibt vorerst unklar, worum es eigentlich geht. Und nicht selten ist die Sprache ungewohnt, sperrig, seltsam oder einfach so, wie sich ein junger Mensch niemals ausdrücken würde. Wenn es Deutschlehrkräfte schaffen, Gymnasiasten mit solchen literarischen Gegebenheiten vertraut zu machen, wenn sie ihnen vermitteln können, dass es normal ist, am Anfang einer Lektüre zumindest ein wenig Anlauf zu brauchen, Ausdauer und Geduld aufzubringen, dann ist schon viel erreicht für das Lesen. Was heissen will, die subtile Heranführung an das Lesen literarischer Texte ist auch im Gymnasium zwingend nötig, bringen doch längst nicht mehr alle Schülerinnen und Schüler frühe Leseerfahrungen mit. Dass es mindestens zu Beginn einfacher ist, dabei mit Texten und auch mit Medien zu arbeiten, mit denen sich Jugendliche ein Stück weit identifizieren können, liegt auf der Hand.

Leseverführung. Lesende jeden Alters wollen unterhalten, weggetragen, hineingezogen, berührt, ja, verführt werden von Literatur, das ist ein sehr legitimes Bedürfnis. Wie schafft das ein Text? Mit welchen Mitteln bringt er es Zustande, dass ich emotional reagiere, mich aufrege über die Hauptfigur, ihre Entscheide nicht billigen kann? Wie schafft es ein Text, dass ich Angst kriege und beklommen die nächste Seite lese, nur um zu erfahren, dass das entscheidende Gespräch in einem Desaster endet und der Held erst mal stocksteif im Auto sitzen bleibt und dann beschliesst... Solche Dinge zu untersuchen und ähnliche Fragen, transdisziplinär, auch auf die Kunst, die Musik, den Film zu übertragen, sensibilisiert das Interesse für künstlerisch-kulturelle Leistungen und das eigene Potential.

Lesen und Schreiben. Dass literarische Texte aus Sprache bestehen und dass diese Sprache variantenreich ist, dass sie gestaltet ist und sich Mittel und Motive bedient, die man erkennen und benennen kann, dass Autorinnen und Autoren auch eigene Stimmen entwickeln, begründet in ihrer Persönlichkeit, ihrer Bildung und Biografie, ihren Interessen, Arbeitsweisen, Forschungsthemen und Verankerungen jeglicher Art, das alles kann Thema eines fortwährenden Literaturunterrichts sein. Und das alles bildet ja auch Gelegenheit und ist verlinkt mit Fragen nach der eigenen Erzählstimme, und zwar der Erzählstimme im Alltag. Wie spreche/schreibe ich über Erlebtes? Wie frage ich? Spreche ich überhaupt, wie transponiere ich, was mich beschäftigt, in einen eigenen Text, wie drücke ich mich aus in Mails und SMS, welche Codes benutze ich, bewusst und unbewusst, welche sprachliche Mittel wende ich an? Und wie tun es andere? Wie tun sie es in Deutsch, in Dialekt, in anderen Sprachen? Wie tun sie es im Rap, im Spoken Word und in Formen des Gedichts? Das sind Unterrichtsthemen, die zur Stärkung der mündlichen und schriftlichen Textkompetenz beitragen, deren Grundlage stets das Lesen, auch das Lesen ganz heutiger Texte ist. Und dass Textkom-

petenz nicht nur in künstlerischen Disziplinen gefragt ist, bestätigt jede Fakultät.

Lesen wirkt. Dass sich die literarischen Stimmen zwar unterscheiden von der alltäglichen Sprache, auch wenn sie durchaus von alltäglichen Problemen anderer Menschen handeln können, von den grossen Konflikten und den immer gleichen Themen in immer anderer Version, solche Einsichten erhalten Gymnasiasten nur über das Lesen von Primärtexten, nicht in der Theorie. Wenn sie dabei ganz privat die Erfahrung machen, dass Literatur mit dem Leben zu tun hat, manchmal auch tröstet und trägt, ein Ort des Rückzugs sein kann, zur Selbstfindung beiträgt, ein paar Antworten liefert und einen Berg neuer Fragen zugleich, so sind das doch hoch erwünschte Nebenwirkungen.

The life of the mind is the real life

Hildegard E. Keller

Das Interview führte für die Redaktion Viviane Jenzer.

Sie beschäftigen sich in so vielen Rollen mit Literatur, was bedeutet die Literatur Ihnen persönlich?

Die Welt der Bücher, der Kultur, Kunst und Geschichte, die Welt des Geistigen bedeutet mir sehr viel. *The life of the mind*, wie wir in Bloomington sagen, *is the real life*. Der Zugang zu dieser Welt war in meiner Familie nicht vorgespurt. Ich erinnere mich nicht, dass es in unserem Haushalt etwas anderes zu lesen gab als die Wiler Zeitung und das eine oder andere Kochbuch meiner Mutter.

Die Literatur war eine unbekannte Insel, an deren Ufer ich als Teenager gelangte. Gleich bei der Landung sprang der Funke über. Der Literaturunterricht in den Fächern Deutsch, Französisch und Englisch an der Kantonschule Wattwil wurde zu meiner Nahrung. Ich fand viel Lesefutter in der dortigen Bibliothek und erinnere mich an die eindrückliche Lektüre von Hörspielen (in besonderer Erinnerung sind mir Ingeborg Bachmann: *Der gute Gott von Manhattan* und Günter Eich: *Sabeth*), Gedichten (damals Else Lasker-Schüler und Nietzsche, später auch Rilke), aber auch von Klassikern der Soziologie und Psychoanalyse. Zur intellektuellen Auseinandersetzung und zum ästhetischen Genuss kam die kreative Erfahrung hinzu. Ich stand zum ersten Mal auf der Bühne, als Jost Kirchgraber, der Leiter der Theatergruppe, mir die Rolle des Franz von Moor zuwies, später in Zürich wirkte ich in Figurentheater-Aufführungen mit.

Für meinen Werdegang war also die persönliche Entdeckung dieser ganzen Welt in den viereinhalb Kantonsschuljahren wesentlich. Von Haus aus brachte ich weder einen Begriff davon, was Literatur ist, noch eine Ahnung ihrer Funktionen innerhalb der Geschichte des menschlichen Ausdrucksvermögens für die gesellschaftliche und politische Entwicklung mit. Es war Immersion pur, und sie tat ihre Wirkung.

Sie vereinen in sich verschiedene Rollen: Professorin, Jurorin in Klagenfurt wie auch Mitglied im Literaturclub, Sie konzipieren Ausstellungen, verfassen Theaterstücke und Essays, u.a. für die Zeitschrift «du» ... meinen Sie «what's next»? Zur Zeit produzieren wir in Bloomington einen Film über eine Amerikanerin, die als Zwölfjährige mit einem Kindertransport von Wien über Amsterdam mit dem Schiff nach New York kam. Die gebürtige Wienerin machte in den USA ihren hochinteressanten Weg über zahlreiche Lebensstationen hinweg bis nach Bloomington, wo sie seit 1957 als Malerin und Literaturwissenschaftlerin wohnt und arbeitet. In unserem Film porträtiert

ren wir nicht nur ein Stück deutschsprachiger Kultur im amerikanischen Midwest, sondern in erster Linie eine charismatische Geschichtenerzählerin, die mit einzigartiger Begeisterung von der Bedeutung des Schreibens und Malens sprechen kann, der Film integriert auch Teile aus ihrer unveröffentlichten Autobiografie. Unser Team besteht aus jungen Studierenden der Uni.

Die Rollenvielfalt erlebe ich als etwas organisch Wachsendes, die eine Aufgabe führt zur nächsten, der Horizont ist offen. Die beiden Länder, in denen ich lebe, bieten einen je eigenen Lebens- und Schaffensraum, aber in beiden stehen Sprache, Ausdruck und Vermittlung im Zentrum meines Lebens. Damit meine ich die deutsche Sprache, aber auch Englisch und Spanisch. Mir geht es um verbalen Ausdruck, oft auch im Zusammenspiel mit visuellen und akustischen Medien. Die Suche nach Ausdruck, der Einsatz von Medien und die produktive Auseinandersetzung mit den Manifestationen des Geistigen – darin sehe ich die vielleicht einzige Konstante in meinem Leben. Dass daraus eine so internationale Berufswelt wurde, empfinde ich als ein grosses Geschenk.

Sie arbeiteten auch als Lehrerin: Worin sehen Sie die Unterschiede bei der Literaturvermittlung auf den unterschiedlichen Stufen?

Zwei Aspekte möchte ich für die «Deutschblätter» zu Wort bringen: einen sozialen (Kurzfristigkeit vs. Langfristigkeit der Bindung) und einen pädagogisch-didaktischen Aspekt (Produktionsorientierung). Dabei stütze ich mich auf die folgende Berufserfahrung: Von 1983 bis 1984 und von 1993 bis 2001 unterrichtete ich Deutsch und Spanisch an vier aus- und inländischen Gymnasien (El Salvador, Kanton Zürich), seit 1993 lehre ich Deutsche Literatur von den Anfängen bis 1700 am Deutschen Seminar der Universität Zürich und seit 2008 im Department for Germanic Studies an der Indiana University Bloomington (Indiana, USA) in Bloomington, an der Selçuk Üniversitesi Konya (Türkei, 1993) und an der Queen Mary University (London, Herbst 2013) hielt bzw. halte ich Seminare zur modernen Schweizer Literatur.

Der Klassenunterricht an Mittelschulen vollzieht sich auf einer anderen menschlichen Grundlage als an der Hochschule. Ein Gymnasialjahr (und oft führt man einen Klassenzug ja über mehrere Jahre hinweg) ermöglicht den Aufbau einer Beziehungskultur innerhalb der Klasse und zwischen Lehrperson und Klasse, die weit differenzierter und in der Regel emotionaler ist als der übliche Zwei-Wochenstunden-Semesterbetrieb an der Universität. Ich habe ersteres stets geschätzt und ziehe es noch heute dem akademischen Tropfenzähler-Rhythmus vor, denn Literatur-Unterricht erfordert ein möglichst intensives Engagement aller Beteiligten und ihre persönliche Auseinandersetzung miteinander. «Nur Täter lernen». Friedrich Nietzsches Sentenz stand lange Zeit auf meiner Website.

Ich glaube sogar, dass diese intensive Ansprecherung der Persönlichkeit der jungen Menschen, die Anregung zur Findung ihrer Lebens- und Welthaltung eines der kostbarsten Potenziale des Deutschunterrichts darstellt.

Reibungswärme erleichtert die Konfrontation mit Unvertrautem, und auch ich selbst lehre lieber und besser in einem sozialen Rahmen, in dem mein Gegenüber weiss oder zumindest ahnt, was es von mir empfangen kann. Deshalb pflege ich diesen Aspekt auch in der Hochschullehre, so gut es geht. Am leichtesten geht es in meinen Blockseminaren an der Universität Zürich; dort arbeiten durchschnittlich 25 Studierende während drei sehr intensiven Tagen (9–20 Uhr) miteinander, machen kurze Exkursionen (z. B. zu Manuskript- oder Drucksammlungen, Kunsthaus, Landesmuseum), bestreiten gemeinsam einen Stadtrundgang und lernen die sakrale Achse des mittelalterlichen Zürich kennen (Fraumünster, Wasserkirche, Grossmünster) und haben auch gesellige Momente (Apéro am ersten Abend, Film am zweiten Abend). Schreibtandems im Vorfeld und Feedback-Strukturen tragen dazu bei, dass sich einzelne Studierende schon vor Beginn des Blocks miteinander vertraut machen. Die Erfahrung, Aufmerksamkeit für die eigene wissenschaftliche Arbeit zu bekommen und sie auch andern geschenkt zu haben, zählt zu den am häufigsten formulierten Highlights auf den Evaluationsbögen. Auf diese Weise wird innerhalb eines Rahmens, der auf äusserste Kurzfristigkeit angelegt ist, oft der Boden für eine Arbeits- oder auch Freundschaftsbeziehung gelegt.

Das Stichwort «unvertraut» führt zum zweiten Aspekt, der Produktionsorientierung. Unvertraut, fremd, unzugänglich, schwierig – das sind häufige Etiketten für Literatur vor 1700 (ehrlich gesagt, scheint mir, gilt es heute, besonders in Amerika, sogar schon für Literatur vor dem Zweiten Weltkrieg). Die Lektüre älterer Texte und das Wissen um ihren geschichtlichen Kontext – ob es sich um einen höfischen Roman, einen Schwank oder eine Heiligenlegende handelt – zählen nicht (mehr) zum Alltagsrepertoire. Das ist nicht einfach nur ein Hindernis, sondern darin steckt ein Zauber, eine Kraft. Alte Texte transportieren einen in andere Welten, konfrontieren mit historischen Phänomenen der menschlichen Expressivität, sind als Handschrift auf Pergament oder Papier oder als nicht minder schwer zu lesende Drucke überliefert und zählen zu den millionenschweren Schätzen in unseren Klosterbibliotheken, deren Aura noch praktisch jeden jungen Menschen berührt hat, der damit in direkte Verbindung kam, selbst darin blättern und zu lesen versuchte. Literaturunterricht ist ein sehr wichtiges Gefäss für solche «exposure», für seelisch-geistige (je nach Unterrichtsanlage sogar körperliche) Immersion in andere Medien-Welten, aber auch in andere Erzählkulturen, in religiöse Dialoge mit Wesen, über deren Existenz längst kein Konsens mehr herrscht, über Welt- und Menschenentwürfe von magischer Weite und unerhörter Festigkeit.

Man kann sich diesen Textwelten von ‚ausser‘ nähern, kognitiv, über den konventionellen Zugang des Wissens. Als Mittel- und Hochschullehrerin wählte und wähle ich noch heute wenn immer möglich auch Wege von ‚innen‘. Was dies konkret bedeutet, kann nur fallweise aufgezeigt werden. Abstrakt gesagt, verkörpern Schüler und Studierende eine Stimme im Text,

rezitieren ihn, schlüpfen sprechend oder schreibend in eine Rolle, um den Text experimentell (wörtlich: erfahrungshaft) kennenzulernen. Viele meiner produktionsorientierten Ansätze bauen auf Aufgabenstellungen mit Ich-Perspektive. Was so entsteht, ist eine im weitesten Sinn performative Aneignung.

Lehrpersonen sollen Mut zu Experimenten haben und neben dem üblichen Stoff auch unkonventionelle Lernziele ins Auge fassen, die Raum für Überraschungen lässt. Dieses Coaching lag mir stets am Herzen, als ich zwischen 1996 und 2001 Praktikumsleiterin und Diplomprüfungsexpertin war. Das ist praktische Serendipity: Mehr als nur einmal entdeckte ich in performativen Projekten grossartige Sängerinnen (mit professionellen Ausbildungen – wie nur könnte man als Germanistik-Professorin herausfinden, ob eine Studentin vielleicht ein Schubert-Lied oder einen Soul-Song beitragen könnte?), in Bloomington sogar einen passionierten Minnesänger, der bald darauf in die Law School aufgenommen wurden, und im Blockseminar 2013 einige hochbegabte Imitationstalente von Schweizer Promis.

Welchen Stellenwert hat anspruchsvolle Literatur ganz generell in der heutigen Gesellschaft, die durch andere Medien dominiert wird?

Literatur sei heute ein Randphänomen. Solchen Schwachsinn liest man immer wieder in den Feuilletons. Das Gegenteil ist der Fall: Literatur war noch nie so wenig marginal wie heute. Noch nie in der Geschichte der Menschheit waren so viele Frauen und Männer, Kinder und Erwachsene, Arme und Reiche, normale Staatsbürger und Machthaber alphabetisiert, können lesen und schreiben – und darauf baut zumindest der moderne Begriff von Literatur (*littera!*). Noch nie verfügten so viele Menschen Zugang zu gedruckten und/oder elektronischen Medien, noch nie standen Autorinnen und Autoren so viele Publikationskanäle offen, es gibt eine schier unüberschaubare Zahl von Auszeichnungen für Literaten, darunter den Nobelpreis (gibt es etwa einen Nobelpreis für bildende Kunst? Für Musik? Für Tanz? Für Film?). Literatur war noch nie in so vielen Formen von Öffentlichkeit präsent: vom Buchmarkt über die Feuilletons der Zeitungen und Literaturzeitschriften bis zu Blogs, Fernsehsendungen, Literatur-Performances, -Wettbewerben und -Festivals. (Diese Vielfalt gibt übrigens ein spannendes Thema im Deutschunterricht ab, neulich begleitete mich eine Jugendliche in die Aufzeichnung des «Literaturclubs», weil sie darüber eine Reportage für den Deutsch-Unterricht schreiben wollte).

Gleichzeitig stimmt es, dass gesellschaftliche Prozesse in Gang sind, die fast alles relativieren – von den Höflichkeitsformen in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation (mailt mir ein Student «hey professor hildegard, I just wanted to let you know that...», so bin ich angenehm überrascht, die Message hat eine Anrede) bis hin zur Bedeutung von Geschichte. Das Gegenwartsbewusstsein scheint bisweilen so erdrückend umfassend, dass man alles, was vor der Geburt unserer Studierenden liegt, der «Geschichte»

zuschlagen müsste – endet vielleicht das Mittelalter erst mit dem Fall der Berliner Mauer? Umso überraschender ist für mich das Interesse meiner Studierenden in den USA an Geschichte – nicht nur am Nationalsozialismus, sondern besonders an der Welt der Ritter, den Kreuzzügen, der Entwicklung der Naturwissenschaften.

Wie verleitet man Personen zum Lesen von Büchern?

Exposure, that's all – ich empfehle Bücher, im *Literaturclub* genauso wie im Klassenzimmer, ich setze sie auf Lese- und Maturlisten, mache sie zur Klassen- oder Seminarlektüre, zum Liz- oder MA-Prüfungstoff. Ich setze Menschen Gedichten aus, mystischen Predigten, Legenden, Romanen, Theaterstücken und Essays. Je nach Situation setze ich diese Menschen auch meinen Erfahrungen bei der Lektüre aus, meiner Freude, Begeisterung, Überraschung, Verstörung, was auch immer («was passierte, als dieses Buch und ich zusammen kamen?»). Gegen Vorurteile («Bücherlesen ist schwul») hilft, wenn überhaupt, nur ein Buch.

Was ich damit meine, möchte ich mit einer Analogie verdeutlichen: An der Graduation Ceremony in Bloomington hörte ich eine Commencement Speech (Festrede an der Diplomfeier). Der NYT-Kolumnist David Brooks ermunterte die Frischdiplomierten, sich über die richtigen, nicht die falschen Fragen den Kopf zu zerbrechen. Zu den richtigen gehörte beispielsweise: «Will I get more boring as I age?» Unter den falschen aber war eine, die aufs Lesen anwendbar ist. Commencement Speakers würden immer dazu raten, die eigene «Leidenschaft» zu finden, doch das sei ein Holzweg: «This is the biggest load of crap old people have ever foisted on the young. No, you will not find your passion. Your passion will find you. Relax and wait for it.» Sein Paradebeispiel Frances Perkins war die erste Frau im Kabinett unter Franklin Roosevelt. Sie wurde 1911 in Lower Manhattan Zeugin eines Fabrikbrandes, sah, wie sich 47 Menschen aus den oberen Stockwerken aus den Fenstern stürzten, und machte die Arbeitssicherheit und die Rechte der Angestellten fortan zu ihrer Mission. «That passion found her», sie wurde zu einer Art Berufskollegin des in der Prager Arbeiter-Unfall-Versicherungs-Anstalt für das Königreich Böhmen tätigen Juristen Franz Kafka.

Letzterer träumte von der ungeheuren Macht der Literatur. Er traute Büchern zu, dass sie «beissen» und «stechen», dass sie «Faustschläge» aufs Haupt des Lesers sind und schliesslich sogar die berühmte «Axt für das gefrorene Meer in uns.» Die Interaktion zwischen Buch und Leser ist ebenso entscheidend wie im Falle von Perkins der Widerhall der tragischen Ereignisse 1911. Sie hätte sich auch bei einer stärkenden Tasse Tee beruhigen und die Sache dabei bewenden lassen können.

Was verstehen Sie als Jurorin der Klagenfurter Literaturtage unter guter Literatur? Warum sollte man sich mit zeitgenössischer Literatur befassen?

Ein guter Text tut zwei Dinge: Er lässt sich sinnlich und klug auf das Stück Welt ein, das er mit mir als Leserin hervorbringen will. Er geizt nicht mit Empathie. Er lässt mich grosszügig, aber nicht geschwätzig, am Leben der Protagonisten teilhaben. Das ist das Eine, sozusagen Expansive. Das Andere ist eine Gegenbewegung, die mehr wie eine kontrollierte Kontraktion wirkt: Der gute Text gibt nicht alles preis, lässt mich als Leserin immer ein klein wenig hungrig. In besonderen Fällen fährt ein Text meine Sprachkompetenz, mein Wissen, ja mein Verstehen-Können an die Wand, seelenruhig und souverän.

Warum sollten Schülerinnen und Schüler eine Vorstellung von guter Literatur haben?

Weil gute Literatur einen zu vitalen Erfahrungen einlädt: Lerne von den Meistern, wie man über ein Problem denken kann. Wie ein Mensch leiden, daran wachsen oder auch zugrunde gehen kann. Warum ein Mensch ein Nichts ist und weshalb diese Einsicht der Beginn der höchsten menschlichen Erfüllung ist. Oder: Schau, wie das Leben von Frauen und Männern früher aussah, beispielsweise aus der Sicht des Zeitbeobachters Gustave Flaubert, schau, wie das Leben in den ersten Metropolen dieser Welt aussah, mit den Augen des Journalisten Joseph Roth. Schau, wie raffiniert Frauen wie Alfonsina Storni, die sich an den kümmerlichen Verhältnissen ihrer Zeit stiessen, ihre Feder spitzten. Oder: Lerne die Träume früherer Zeiten kennen, nicht nur individuelle, sondern auch grosse Träume von Nationen. Beispielsweise die wiederkehrenden Träume von einer klar identifizierbaren deutschen Kultur (im 19. Jahrhundert träumten ihn Schlegel, Goethe, Moller, die Brüder Grimm, aber auch Kathedralen-Architekten wie Statz). Erfahre, woran die Träume zerschellten und was aus der Ernüchterung folgte.

Immer wieder hört man, dass die Literatur des Mittelalters im Deutschunterricht ein Schattendasein führt und von vielen sogar vernachlässigt wird. Warum sollen sich Schülerinnen und Schülern damit beschäftigen? Haben Sie ein Beispiel dafür?

«Ich habe gar nicht gewusst, dass mittelalterliche Literatur spannend sein kann». Das höre ich oft. Weiss der Teufel, warum (alte) Literatur so gelehrt wird, dass den Leuten das Gesicht einschläft. Das wäre ein dringliches Thema für eine Weiterbildung. – Grundsätzlich lässt sich sagen: Ich führe Menschen gerne an Schauplätze, wo Texte eine Funktion hatten, wo Autorinnen oder Autoren wirkten. Das kann im Schulzimmer selbst über geeignete Medien, über die Imagination erfolgen, wenn immer möglich suche ich eine Gelegenheit für eine Exkursion. Wenn ich Texte aus monastischen (genereller: spirituellen) Traditionen lehre, so führe ich Menschen aller Altersstufen in Kirchen und Klöster, also dorthin, wo die Texte in einen Lebenszusammen-

hang eingebettet waren oder sogar noch immer sind: Einsiedeln (Mystik, Mechthild von Magdeburg), St.Gallen (Frühmittelalter, Vater-Unser, Zaubersprüche, aber auch Legenden aus dem Spätmittelalter) oder Konstanz (das Inselkloster, wo Heinrich Seuse gelebt hat und das heute ein Fünfstern-Hotel ist, aber auch im kleinen, noch immer funktionierenden Dominikanerinnenkloster), wir waren aber auch schon im Kloster Magdenau (Embleme) oder im Kloster Fischingen (Legenden).

Und wie steht es mit der Literatur des Barocks?

In der Sprache und Kultur des 17. Jahrhunderts kann man so klar wie kaum je sonst vor Augen führen, was innereuropäischer Kulturimperialismus war. Die deutsche Sprache und Literatur war das Aschenbrödel Europas, die grossen Prinzessinnen waren Italienisch, Spanisch, vor allem aber Französisch und Englisch. Das mitunter putzige Bemühen um den deutschen Wortschatz, das von den barocken Sprachgesellschaften (und in ihnen oft von Juristen am Hof) vorangetrieben wurde, brachte die Habilitierung des Deutschen als Sprache der Kunst.

Zwei aktuelle Beispiele verdeutlichen die Relevanz historischer Erfahrungen für das Verständnis der Gegenwart. Beruft sich ein Kolumnist darauf, kann er das nur tun, solange er auf minimale Kenntnis der Sachverhalte bauen kann. In der *New York Times* meinte Chefkolumnist Thomas L. Friedman, «Arab spring» sei das falsche Wort für die religiös-politischen Konflikte, aber auch der (adäquatere) Begriff «Arab Quarter of a Century» sei nicht so gut wie der Begriff des Dreissigjährigen Krieges. Diese historische Parallele macht ganz besonders Sinn für diejenigen, die einen Eindruck von den markerschütternden Kriegsgedichten unserer Barockpoeten oder der in Grimmelshausens *Simplicissimus* geschilderten sozialen Verwüstung haben. (Der Dreissigjährige Krieg eignet sich auch für einen Vergleich Deutsches Reich vs. Eidgenossenschaft. Die Schweiz gehörte zu den Profiteuren der Kriege rundherum).

Eines meiner bevorzugten Jahrhunderte ist das 16. Jahrhundert – nicht nur, weil der Wildhauser Ulrich Zwingli in der Deutschschweiz den Stein ins Rollen brachte. Die Reformation brachte kulturelle Umwälzungen, deren Widerhall bis sehr weit ins 20. Jahrhundert hineinreicht, doch heute kaum mehr verstanden werden. Das spüren die Autoren und Regisseurinnen der grossen Landschaftstheater zu Jubiläen mit reformationspolitischem Anlass – im aargauischen Freiamt *Mit Chrüüz und Fahne* (2012) anlässlich des Villmerger Krieges oder in Hundwil *Der Dreizehnte Ort* (2013). Gerade in der Ostschweiz hat die Reformation eine einzigartige Geschecktheit der kulturellen Landschaft hervorgebracht. Diesbezüglich ging mir ein Licht auf, als ich das Schattentheater «Der Bär und die Nadel» verfasste, eine Auftragsarbeit anlässlich der Aufnahme des Appenzellerlandes in die Eidgenossenschaft vor fünfhundert Jahren und der Landteilung nach der Reformation. Es wird von einem chinesischen Schattenspiel-Ensemble mit chinesischen und

appenzellischen Musikern und Schauspielern aufgeführt (September–Oktober 2013, ebenfalls im Rahmen der 500-Jahr-Feierlichkeiten). Das Wissen um konfessionelle Konflikte in der Eidgenossenschaft erschliesst auch ein tieferes Verständnis innerislamischer Konflikte in der Gegenwart, namentlich zwischen Schiiten und Sunniten, den grossen Verlierern im Irak. Hier böte sich Raum für Projekte zwischen den Fächern Deutsch und Geschichte.

Die konfessionspolitischen Konflikte waren äusserst aggressionsgeladen und bargen die Gefahr des Bürgerkriegs in sich. Das sind grossartige Gegenstände für den Unterricht, gerade in Mittelschulen der Deutschschweiz. Hochinteressante Medien (Einblattpublizistik, Flugblätter als erste Formen der Zeitung, der Polemik, ja sogar des Mobbing) sind online verfügbar, die wichtigsten Druckbestände der frühen Neuzeit sind digitalisiert und lassen sich hervorragend im Klassen- wie auch Projektunterricht einsetzen (Hinweis auf Plattform e-rara). Im 16. Jahrhundert lassen sich auch andere Expansionen, die für den Deutschunterricht interessant sind, studieren. Die Reformation und der Buchdruck haben gemeinsam das Lesen popularisiert, Kinder, Jugendliche sowie Mädchen und Frauen als Lesende ernst genommen und schliesslich den Buchmarkt überregional, ja international gemacht.

Welche Rolle sollte die Germanistik in der Gesellschaft einnehmen? Beziehungsweise die Deutschlehrerin respektive der Deutschlehrer?

Grundsätzlich soll die Germanistik die Sprach-, Denk- und Diskussionsfähigkeit von Individuen und Kollektiven fördern. Wo es keinen Begriff für Vernehmlassung gibt, findet sie auch nicht statt. Deshalb ist es wichtig, dass sich Germanisten bemühen, trotz aller Spezialisierung eine maximal breite Verstehbarkeit anstreben. Hier gibt es grosse Unterschiede in den nationalen Wissenschaftskulturen. In den USA ist Verständlichkeit angesagt, auch muss akademische Kommunikation keine humorfreie Zone sein. An Universitäten im deutschsprachigen Raum dagegen beobachte ich viele Kollegen, die eine Karriere als Säulenheilige anzustreben scheinen, die sich am Machtgewinn durch eine hermetische Sprache aufbauen, deren Aura die Studierenden auf Gedanken bringt wie: «Ich verstehe zwar nicht, was sie (oder er) sagt, es ist aber sicher genial». In Amerika nennt man das «academic mumbo-jumbo», eine zeitgenössische Art von Götzendienst. Solche Tendenzen tun weder der Literatur noch den «humanities», zu denen Germanistik im anglophonen Raum gehört, einen Dienst.

Mittelschullehrer haben mehr denn alle an Hochschulen tätigen Germanisten die Chance zur vitalen, existenziellen Beschäftigung mit Sprache, in die sie die jungen Menschen einführen. Wer sich als Persönlichkeit Präsenz erlaubt, ist auch kein Totengräber der Literatur. Das Naturell von Lehrpersonen, ihre Vorlieben als Leser, ihr Horizont als Intellektuelle, ihre Beobachtungen als wache Zeitgenossen darf und soll den Unterricht mitprägen. Auch dürfen eigene kulturelle Erlebnisse oder politische oder religiöse Ansichten

zur Diskussion gestellt werden, Greifbarkeit und Subjektivität dürfen stattfinden, bei allem Respekt gegenüber dem Anderen.

Germanisten an Mittel- oder Hochschulen haben als *Literaturhistoriker* eine bewahrende Funktion, heute nicht anders als Kunst-, Musik-, Theater- oder Medizinhistoriker. Als Konservatoren deuten sie aus den historischen Gegebenheiten heraus, tragen Sorge zur Geschichte der ästhetischen und kulturellen Entwicklung, bringen sie in Erinnerung und verbinden sie mit der Gegenwart. Die Funktion des Konservators klingt staubiger, als sie in Wirklichkeit ist. Niemand erwartet von den Germanisten, dass sie als Securitas-Wächter der nationalen Kronjuwelen amten. Auch sind Historizität und Aktualität, sogar Historizität und Universalität keine Aporien. Ein Text, der gerade auch als historischer Text lebendig bleiben soll, muss immer wieder belebt, reanimiert, revitalisiert werden. Die erwähnten Praktiken der Aneignung machen die Deutschlehrer im besten Fall zu Gralshütern.

Verlinkung

- Drucke zwischen 1500 und 1900 in CH Bibliotheken e-rara <http://www.e-rara.ch/?lang=de>
- Mittelalterliche Handschriften online <http://www.e-codices.unifr.ch/de>
- Mediaevum <http://www.mediaevum.de>
- Chrüz und Fahne <http://www.kreuz-und-fahne.ch>
- Dreizehnte Ort <http://www.derdreizehnteort.ch>
- Der Bär und die Nadel <http://www.hausappenzell.ch/de/agenda/ausstellungen/77>

Literaturszene im Umbruch

Corina Caduff

Literatur ist Dialog. Und Literatur braucht den Dialog.

Literatur existiert einzig im Austausch, sie existiert nur dort, wo sie auch gelesen und wo über sie gesprochen wird, nur dort erfüllt sich ihr fundamentaler Dialogcharakter, nur dort vollzieht sie sich als kultureller Akt.

Um Literatur zu verbreiten, um sie unter die Leserinnen und Leser zu bringen, gibt es Verlage und Buchhandlungen. Aber Literatur braucht nicht nur stille Leser, sondern auch eine laute und öffentlich vernehmbare Rezeptionsbekundung, die auf dialogische Weise Entgegnung und Widerspruch ermöglicht und herausfordert. Sie braucht sichtbare und allgemein zugängliche Foren, an denen man sich über ihre Anliegen auseinandersetzen, über sie diskutieren und streiten kann. Die Literatur braucht Orte, an denen die Leseerfahrung dialogisch betrieben und bezeugt wird: den Literaturunterricht in der Schule, die Literaturkritik in den Medien, literarische Veranstaltungen, Plattformen im Internet.

Der allgemeine Stellenwert von Literatur lässt sich am Zustand der Buchhandels- und Verlagsszene sowie der öffentlichen Rede über Literatur ablesen. Heute haben wir es in der Schweiz mit sterbenden Verlagen, leidenden Kleinbuchhandlungen und fusionierten Grossbuchhandlungen zu tun, nicht zuletzt deswegen, weil Kundinnen und Kunden ihre Bücher vorzugsweise über das Internet und bei deutschen Anbietern kaufen, wo sie billiger sind. Für Lesungen kann eine mittlere oder kleine Buchhandlung kaum noch Autorenhonorare bezahlen. Wie es um die Unabhängigkeit der Grossbuchhandlungen bestellt ist, zeigen die haufenweise gestapelten Einzeltitel, die in Grossverlagen erschienen und nicht nur deshalb so aufdringlich ausgelegt sind, weil eine Buchhändlerin sie toll findet.

Lektorinnen und Lektoren in Grossverlagen erhalten mittlerweile Gewinnbeteiligung, d. h. sie geben ihr OK zu Manuskripten, die besonders verkaufsträchtig erscheinen. Ihr Auftrag lautet also: Macht Mainstream. Die traditionsreichsten deutschen Verlage Suhrkamp und Hanser leiden unter eminenten Führungsschwächen und werden bereits als «Auslaufmodelle»¹ bezeichnet, während der Typus des leidenschaftlichen autonomen Kleinverlegers, der der 68er-Generation entstammt und nun vor der Pensionierung steht, kaum mehr entsprechenden Nachwuchs findet. Dies alles und in der Schweiz natürlich auch die Aufhebung der Buchpreisbindung drückt auf die Seele und auf den Preis: Das traditionelle belletristische Buchgeschäft ist im Keller.

Der Umbruch in den Medien

Der Umbruch in der medialen Kulturberichterstattung liegt in der digitalen Revolution beziehungsweise im Niedergang vor allem der etablierten Printmedien begründet, die seit Jahren von Gratisblättern verdrängt werden und mit ihren kostenlosen Online-Ausgaben selbst eine Kultur der Gratislektüre etabliert haben. In den schrumpfenden Feuilletons ist der Raum für Buchrezensionen knapp geworden, literaturgeschichtliche Argumente tauchen im Zeitalter des Generalistentums kaum noch auf, Debatten über Literatur finden in den Zeitungen nicht mehr statt. Karriere machen stattdessen diverse publizistische Kurzformen: Tipps, Empfehlungen und nicht argumentativ begründete Rankings sind – wie der «I like»-Button – besonders beliebt.

Die Bildung immer neuer Mantel- und Zentralredaktionen führt zudem dazu, dass ein und dieselbe Buchkritik bisweilen in drei bis vier Zeitungen erscheint, wodurch die Vielfalt von Kritikerstimmen und Buchtiteln entweicht. Viele Romane werden heute – zu früheren Zeiten undenkbar – überhaupt nicht mehr rezensiert, *sie kommen nicht vor*. Das ist der soziale Tod von literarischem Schreiben.

Allerdings hat das klassische Feuilleton stets auch eine exklusive Hochkultur behauptet, die programmatisch nicht für alle zugänglich sein sollte. Das traditionelle Bildungsbürgertum hat die Kultur dazu benutzt, um sich von anderen sozialen Schichten, von Arbeitern, der Jugend und auch von Frauen, abzugrenzen. Dementsprechend wurden und werden auch immer wieder Korrekturen des Kanons notwendig, sobald bestimmte ausgeschlossene Schichten, Geschlechter, Communities einen neuen Zugang einfordern; dies zeigt die Geschichte der Arbeiter-, Frauen- oder Migrantenliteratur bzw. deren Kampf um Integration in den Literaturkanon. Heute gibt es in den Kulturressorts der Medien allerorten eine beklagenswerte Reduktion auf den Mainstream, doch zugleich auch Öffnungen für nicht-hochkulturelle Projekte; grössere Redaktionen wie die NZZ oder die F.A.Z. halten sich haus-eigene Blogger, die über Alltagskultur und Popbereiche, nicht aber über Hochkultur schreiben. Die Entwicklung der letzten Jahre hat, so sehr man von Verlust sprechen mag, auch einen Vorteil: Sie erzeugt eine Öffnung des Kulturbegriffs. Die exklusive Hermetik des früheren klassischen Feuilletons hat sich verabschiedet, was nicht zuletzt damit zu tun hat, dass die Generation der Grosskritiker abgetreten ist.

Literatur 2.0: Wohin des Weges?

Im Netz prosperiert das *Digital Publishing*. Sprach man früher abschätzig von «Publikationen im Eigenverlag», was gleichbedeutend war mit minderwertiger Literatur, die es in kein Verlagsprogramm geschafft hatte, so klingt der Terminus des *Digital Publishing* heute chic und verweist auf zahllose literarische Experimente, die sich im Netz einen neuen Vertriebsraum schaffen. So kann jeder sein Buch bei Amazon oder auf anderen Internetplattformen

als selbstverlegtes E-Book veröffentlichen oder natürlich auch, im Falle einer Zusage, in einem Online-Verlag.

Niemand also braucht mehr einen traditionellen Verlag, um einen Text zu publizieren. Angesichts der vielen Titel, die heute in traditionellen Verlagen zwar erscheinen, aber dennoch öffentlich kaum wahrgenommen werden, stellt sich durchaus die Frage, ob eine gekonnte Selbstbewerbung eines digital produzierten Buches in den Social Media nicht eine valable Alternative darstellt. Natürlich bietet ein traditioneller Verlag neben der Infrastruktur für die Distribution in der Regel ein professionelles Lektorat sowie die Gesamtgestaltung des Textes (Layout, Cover-Design etc.), wofür man beim *Digital Publishing* selbst aufkommen muss, sofern man nicht in einem Online-Verlag publiziert. *Digital Publishing* eignet sich zum einen für kaum bekannte und internet-affine Autorinnen und Autoren, die bei der Verlagsuche erfolglos bleiben oder irgendwann schlicht die Geduld verlieren, monate- oder jahrelang auf entsprechenden Bescheid zu warten. Allerdings haben sie dann weiterhin mit der Tatsache zu kämpfen, dass ihre Texte auch im Internet kaum gesicherte Wege zu potenziellen Interessentinnen und Interessenten finden.

Zum anderen profitieren vom *Digital Publishing* Erfolgsautoren, die sich mit Büchern in traditionellen Verlagen einen guten Namen gemacht haben: Sie können das traditionelle Verlagswesen umgehen und manche Bücher entweder unabhängig selbst direkt im Internet oder über einen Online-Verlag zugänglich machen, wie etwa Stephen King oder Elfriede Jelinek.

Zur Zeit stellt sich die Frage, wie lange es dauern wird, bis sich im deutschsprachigen Raum eine Szene von Online-Verlagen formiert haben wird, die sich als durchsetzungsfähige Orientierungshilfe für die Leserinnen und Leser erweist. Denn die fundamentale Notwendigkeit des Dialogs bleibt bestehen: Bücher wollen nicht nur gelesen, sondern auch im Sinne einer öffentlichen Meinungsbildung besprochen sein. Für diese aber sind nach wie vor die traditionellen Medien zuständig. Zwar äussern sich allenthalben die Leserinnen und Leser selbst im Netz, was die Rede vom «Zeitalter der Laienkritik» aufgebracht hat, doch tragen die durchsichtigen Kundenrezensionen – häufig von den Autorinnen und Autoren selbst unter Pseudonym gepostet – nur beschränkt zur Diskursbildung bei.

Das Netz wartet überdies mit interaktiver Literatur auf: So hat etwa die US-amerikanische Autorin Tawna Fenske ihre Leserinnen und Leser mitentscheiden lassen, wie ihr Fortsetzungsroman *Getting Dumped* weitergehen soll² – ganz im Sinne unmittelbarer Marktforschung, wie wir sie von den zahllosen Casting-Shows kennen. Auch die intermediale Literatur lässt nicht auf sich warten, wie die Schriftstellerin Ruth Schweikert in einer sarkastischen Bemerkung zur Veränderung der Lektüren festhält: «Bald wird man auch das IKEA-Sofa, auf dem der Vater seinem halbwüchsigen Sohn in einem fiktionalen Text ein Geständnis abringt, sogleich zur Illustration abrufen können.»³ Oder man betätigt augenblicklich die Suchmaschine, wenn in einem E-Book

von einer realen Stadt die Rede ist, deren geografische Lage man nicht kennt, oder von einem Musikstück, in das man schnell mal Reinhören möchte. Solche Interaktivität und Intermedialität laufen dem Grundwesen von Literatur – dem freien Lauf von innerer Imagination – klar zuwider, sie verstellen ihr den Weg.

Hinzu kommen neue E-Readers, die nun spielend das schaffen, was die Wissenschaft nicht zustande gebracht hat: Rezeptionsforschung, die anhand digitaler Aufzeichnung exakt festhält, wie viele Seiten in welchem Zeitraum ganz oder nur diagonal gelesen werden. Über das App *Readmill* kann man sich mit anderen Leserinnen und Lesern über Leseerfahrungen austauschen, ihnen die eigenen Lesenotizen zukommen lassen und sich dementsprechend als gläserner Leser darstellen. Auch das ist eine Form von Buchgespräch.

Aufgrund des rasant wachsenden E-Book-Markts ist davon auszugehen, dass illegale Downloads künftig vermehrt auch literarische Texte erfassen, obschon etwa das im deutschen Sprachraum umstrittene Download-Portal *Bücherkiste* seine Tore Ende 2012 geschlossen hat wegen «sich häufender Beschwerden von Autoren und Verlagen, welche, mit der Zeit, im Ton deutlich schärfer wurden.»⁴ Die Urheberrechts-Debatte wird sich weiter zuspitzen.

Noch ist kaum absehbar, in welche Richtungen sich die verschiedenen Literaturexperimente im Netz entwickeln werden, was sich behaupten wird und was nicht. Vorerst bleibt vieles diffus und unkonturiert. Das gilt es auszuhalten. Eine der grossen Fragen ist dabei aber auch, wie nachhaltig sich zugleich das Leseverhalten verändert.

Leseverhalten: Verlust von Gegenwärtigkeit

Seit ein, zwei Jahrzehnten häufen sich allerorten Studien zu der Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern auf den verschiedenen Schulstufen, flankiert von Erhebungen mit dem Lehrpersonal und auch mit Eltern zur Leseförderung der Kinder und Jugendlichen. Gemeinhin wird festgehalten, dass die Quantität des Lesens (im Internet, auf dem iPad etc.) an sich nicht abnimmt, dass jedoch, so etwa der Medienwissenschaftler Heinz Bonfadelli, die Lektüre von Romanen tendenziell im Rückgang begriffen ist.⁵

In direktem Zusammenhang damit steht eine grundlegende Veränderung des Leseverhaltens, die unsere Verweilskraft betrifft. So fragt Ruth Schweikert: «Wer kann sich heute noch konzentrieren?»⁶ Wie Bonfadelli konstatiert auch sie einen Übergang zum fragmentierten Lesen: Wir konsumieren zunehmend häppchenweise, mal hier, mal dort, immer gejagt von unseren Gedanken, unseren E-Mails oder dem augenblicklichen Begehren, etwas zu googeln, gejagt von all dem, was uns grad durch die Sinne schießt und was wir sonst noch so müssen.

Wir können nicht mehr verweilen, wir verlieren den gelebten Augenblick, wir verlieren die Gegenwärtigkeit.

Dieser Verlust liegt zutiefst in einer Kultur begründet, die kein eigentliches Zeitgefühl mehr kennt. Wir erfahren Zeit wesentlich nur noch darin, dass wir sie nicht haben – Zeit als Wunsch, als Abwesenheit, Zeit für anderes, Zeit für später. Noch nie war die Lebenserwartung so hoch wie heute, doch paradoxerweise ist das Gefühl, ständig keine Zeit zu haben, noch nie so dominant gewesen wie heute – ein Produkt der taumeligen Höhen unserer Hochleistungsgesellschaft.

Lesen aber ist nichts anderes als Zeit haben, Zeit geben, sich Zeit nehmen, sich dem Augenblick und der eigenen inneren Anschauung hingeben. Lesen ist Gegenwärtigkeit. Es ist anzunehmen, dass wir – und mehr noch die kommende Generation der «Digital Natives» – langes Lesen am Stück zunehmend verlernen. Diese Veränderung bedroht das Format Buch.

Kontext Künste: Wo bleibt die Literatur?

Aber nicht nur das Lesen, auch das Schreiben selbst ist, so Schweikert, von der tiefgreifenden Transformation der Literaturszene betroffen: «Mit den technischen Umwälzungen ist erst ein Bruchteil der gigantischen und noch nicht absehbaren Entwicklungen und Herausforderungen benannt. Das veränderte Leseverhalten (...) verändert auch die Herstellung von Texten, also das Schreiben selbst, die gewählten Formate, das (Selbst-)Verständnis von Autor und Autorschaft sowie den Werkbegriff auf fundamentale Weise.»⁷ Wie man sich das vorstellen könnte, sagt Schweikert nicht, und es liegt wohl auch tatsächlich im Bereich des Nichtprognostizierbaren. Durch das Internet sind neue Produktionsverfahren aufgekommen, die das Schreiben und damit auch das Verständnis von Autorschaft grundlegend verändern. Dies manifestiert sich in der jungen Generation, die mit Copy/Paste gross geworden ist, aber es betrifft genauso – und vermutlich viel schmerzhafter – die Generationen, die noch auf klassische Weise in traditionellen Zettelkatalogen und Bibliotheken recherchiert haben.

Angesichts all der aktuellen Umwälzungen muss die Frage gestellt werden, wie es denn heute mit der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur aussieht: Was hat sie eigentlich mit solchem Befund zu tun? Wie reagiert sie darauf, dass sie immer weniger im Gespräch ist? Ist sie gerüstet für die «gigantischen Entwicklungen», ja, ist sie willens und in der Lage, diese aktiv mitzugestalten? Oder bleibt sie draussen, als Zaungast, als mögliches künftiges Opfer gar?

An den schweizerischen Kunst- und Musikhochschulen ist zur Zeit die künstlerische Forschung en vogue. Dabei handelt es sich um eine Kunstpraxis, bei der Künstlerinnen und Künstler als Forschende agieren und ihre Resultate in Form von Kunst darstellen. Begründet wird diese Praxis gemeinhin mit der Bologna-Reform, d.h. mit dem bildungspolitischen Bestreben, die künstlerischen Ausbildungen hochschulkonform zu machen und sie mit einem dafür notwendigen Forschungsapproach zu untermauern. Dieser

neue Forschungstypus hat(te) auch mit Widerstand zu kämpfen («Müssen die Künstler jetzt auch noch forschen?»). Doch mittlerweile wird künstlerische Forschung, deren Ursprünge in Grossbritannien und Skandinavien liegen, mehr und mehr anerkannt und in verschiedenen Ländern auch von wissenschaftlichen Förderinstitutionen unterstützt (in der Schweiz vom Schweizerischen Nationalfonds SNF). Es handelt sich um eine lebhaft dynamische Künstlerszene, die die Bereiche Theater, Film, Musik, Tanz und Design erfasst hat.

Was aber ist mit der Literatur?

Tatsächlich spielt sie in der künstlerischen Forschung bislang keine Rolle, sie steht abseits, Schriftstellerinnen und Schriftsteller sind nicht beteiligt. Das hat damit zu tun, dass Studiengänge des «Creative Writing» im deutschsprachigen Raum kaum Tradition haben und die Literatur selbst damit nicht in den Kontext (kunst-)hochschulischer Forschung und Entwicklung gerät; es gibt lediglich vereinzelte institutionelle Ausbildungsangebote, wie in der Schweiz den (einzigen) Bachelor Studiengang *Literarisches Schreiben* an der Hochschule der Künste Bern (seit 2006).

Ein wesentliches Merkmal der künstlerischen Forschung ist die Teamarbeit: Schauspielerinnen und Neurologen arbeiten zusammen, um die Gehirnaktivitäten bei Schauspielleistungen zu erforschen; Komponisten tun sich mit Biologinnen und Informatikerinnen zusammen, um die Geräusche, die Pflanzen beim Wachsen verursachen, für uns Menschen hörbar zu machen; Künstlerinnen und Soziologen führen gemeinsam Erhebungen in Museen durch, um das Besucherverhalten zu erforschen. Kurz: die Künstlerinnen und Künstler gehen mit ihren Fragestellungen in die Welt und suchen sich Inputs und Partner für deren Bearbeitung.⁸ Die Teamarbeit ist dabei für den Austausch und für neue Erkenntnisgewinnung zentral.

Teamarbeit an und für sich ist heute in vielen Bereichen geradezu unverzichtbar, da die immer komplexer werdenden Fragestellungen den Einbezug verschiedener Fachkompetenzen erfordern, auch in den Künsten. Tatsache ist, dass innovative künstlerische Setzungen heute vor allem von arbeitsteiligen Aktivitäten ausgehen (z. B. künstlerische Interventionen im öffentlichen Raum). Da stehen die literarischen Einzelkämpfer abseits. Grundsätzlich scheint es heute fraglich, ob der grosse Individualdenker in Zukunft überhaupt noch eine Rolle spielen kann, ob die Epoche der individuellen Geistesgrössen mit der heutigen arbeitsteiligen Informationsgesellschaft nicht vielmehr verabschiedet wird.

Ein neuer Autortypus muss her

Die deutschsprachige Gegenwartsliteratur ist nach wie vor von individueller Introspektion geprägt, aus der heraus die grossen konventionellen literarischen Themen – Verlust, Gewalt, Autobiografisches etc. – gestaltet werden. Da fallen Autorinnen und Autoren auf, die mit ihren Romanen thematisch

konturierte Projekte verfolgen und dafür aktiv und nachweislich in anderen Gebieten und Disziplinen recherchieren, wie etwa der Schriftsteller Thomas Lehr, der sich mit dem Irak-Krieg auseinandersetzte (*September. Fata Morgana*, 2010), oder die Österreicherin Kathrin Röggla, die für ihr Buch *Wir schlafen nicht* (2004) zwei Dutzend Vertreter aus dem Consulting- und IT-Bereich interviewte und damit Basismaterial für ihren Roman über die Sprache der Wirtschaft gewonnen hat. Oder Ilja Trojanow, der literarische Globetrotter par excellence, der aktuelle Sujets in fernen Kontinenten und Kulturen findet, in die er selbst eintaucht. Dieser Schriftstellertypus, der sich den realen Verhältnissen auf innovative und eigenwillige Art und Weise stellt, ist in Deutschland und Österreich selten und in der Schweiz noch seltener anzutreffen – ein Beispiel hierzulande wäre etwa der Roman *Hundert Tage* (2008) von Lukas Bärfuss.

Je länger, je mehr scheint ein Autortypus gefragt, der in der Lage ist, in verschiedenen Ton- und Sprachlagen unserer Informationsgesellschaft zu experimentieren und der verschiedene Textsorten beherrscht; ein Typus, der sich nicht dauerhaft abseits der institutionellen Arbeitswelten von Stipendium zu Stipendium hangelt, sondern der inmitten dieser Gesellschaft lebt, ihre Befindlichkeiten teilt, aus ihr heraus spricht und sich zugleich vom konventionellen Literaturbetrieb absetzt; ein Typus, der nicht dem klassischen Schriftstellerbild entspricht und sich nicht ausschliesslich im Fiktionalen bewegt, sondern der imstande ist, den Literaturbegriff zu weiten und im dialogischen Sinne hin zu Themen zu öffnen, die nicht einfach nur den Kanon der konventionellen literarischen Themen reproduzieren; ein Typus, der sich neue mündliche und schriftliche Ausdrucksfelder erschliesst und schaut, wo sich solche in der heutigen literarischen Umbruchsituation platzieren lassen und wie sie von da aus innovativ auf den Kunst- und Kulturbetrieb einwirken können; ein Typus, der sich auf arbeitsteilige Produktionsprozesse einlässt. Als Prototypen hierfür in der Schweiz wären die Allrounder Jürg Halter (*1980) oder Gabriel Vetter (*1983) zu nennen, die als Sprachkünstler, Performer, Rapper oder Gratulanten an verschiedensten Orten auftreten. Oder auch die Autorengruppe *Bern ist überall*, die seit 2003 auf Tour geht und Literatur auf Bühnen in den verschiedenen Landesteilen performt. Was wir heute brauchen, ist ein Autortypus, der Cross-Genres kreiert und neue Publikationsmodi erprobt, was wir brauchen, ist eine aufbrechende und experimentierfreudige Literatur- und Sprachszene, die sich auch an unerwarteten Orten präsentiert.

Das Verlangen nach einem solchen neuen Autortypus ist ein zeittypisches Verlangen und geht davon aus, dass die Literaturszene mitbestimmend ausgestaltet werden kann und muss. Während der klassische Typus im Stillen schreibt und leidend abwartet, was mit dieser Szene geschieht, ist gerade in der aktuellen Umbruchsituation die aktive Arbeit an der Platzierung von gegenwärtiger und künftiger Literatur unverzichtbar, eine Arbeit, die heute nur mittels Erprobung verschiedener Cross-Felder vorankommt. Mit anderen

Worten: Wir brauchen einen solchen Typus jetzt. Vielleicht stellt er nur eine Übergangsfigur dar, vielleicht hat er bleibendes Potenzial.

Literatur

- 1 Gerrit Bartels: Gute Titel, schwere Zeiten. In: Der Tagesspiegel vom 21.12.2012
- 2 Vgl. Maximilian Probst, Kilian Trotier: Leser, mach's dir selbst. In: Die ZEIT vom 31.1.2013.
- 3 Ruth Schweikert: Die Kunst hat ihren Sonderstatus als Religionsersatz (wohl endgültig) verloren. In: In Transition – Darstellungsformate im Wandel. 2013. Webpublikation der Zürcher Hochschule der Künste: <http://blog.zhdk.ch/darstellungsformate/hat-ihren-sonderstatus-als-religionsersatz-wohl-endgultig-verloren>
- 4 <http://www.buecherkiste.org>
- 5 Geist und Papier. Iloma Mangold im Gespräch mit Heinz Bonfadelli. In: Die ZEIT vom 22.7.2010.
- 6 Schweikert, s. Anm. 3.
- 7 Ebd.
- 8 Vgl. z. B. Janet Ritterman, Gerald Bast, Jürg Mittelstrass (Hg.): Kunst und Forschung. Können Künstler Forscher sein? Art and research: Can artists be researchers? Wien, New York 2011; Corina Caduff, Fiona Siegenthaler, Tan Wälchli (Hg.): Kunst und Künstlerische Forschung / Art and Artistic Research. Zürich 2010.

Kurzbiographien

Andreotti, Mario, Prof. Dr., Studium der Germanistik und Geschichte in Zürich. 1975 Promotion über Jeremias Gotthelf. 1977 Diplom des höheren Lehramtes. 1984–2012 Lehrer an der Kantonsschule am Burggraben St. Gallen und Lehrbeauftragter an der Universität St. Gallen. Heute u.a. nebenamtlicher Dozent an der Fachhochschule für Angewandte Linguistik, Zürich, und an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Referent in der Fortbildung der Mittelschullehrkräfte. Mitglied zweier Literaturjurs. Aktuelle Publikationen: *Traditionelles und modernes Drama*. UTB 1909. Bern 1996; *Die Struktur der modernen Literatur*. UTB 1127. Bern 2009 (4. A.):
mario.andreotti@swissonline.ch

Caduff, Corina, Prof. Dr., Professorin an der Zürcher Hochschule der Künste. 1991 Promotion zu Elfriede Jelinek, 2001 Habilitation an der TU Berlin. 2005–2009 Mitglied Literaturclub SF. Arbeitsschwerpunkte: Verhältnis der Künste; Künstlerische Forschung; Gegenwartsliteratur; Tod. Aktuelle Publikationen: «Szenen des Todes», Essays, Basel 2013; «Kränken und Anerkennen», Essays, Basel 2010. <http://corinacaduff.zhdk.ch>

Frey, Pascal, Dr. phil., Deutschlehrer an der Neuen Kantonsschule Aarau, Autor des Lehrwerks «Deutsch am Gymnasium» (Verlag Fuchs, «Sprache und Kommunikation», 2009; «Literatur», 2011; «Wege zur Literatur», 2012) und von «Was lesen? – Ein Lexikon der deutschen Literatur» (hep-Verlag, 2003, 2010). Kursleiter für Literatur- und Schreibdidaktik auf der Sekundarstufe II.

Keller, Hildegard Elisabeth, Prof. Dr., Professorin für Deutsche Literatur an der Indiana University in Bloomington IN/USA; Titularprofessorin für ältere deutsche Literatur bis 1700 an der Universität Zürich. Literaturkritikerin im «Literaturclub» des Schweizer Fernsehens sowie Jury-Mitglied bei den «Tagen der deutschsprachigen Literatur» in Kärnten (Vergabe des Ingeborg-Bachmann-Preis mit ORF/3sat). Produzentin von audiovisuellen Medien, zahlreiche Publikationen zur christlichen Mystik und zur Theater- und Medizingeschichte, u.a. zum Zürcher Stadtarzt und Theatermacher Jakob Ruf (Jakob Ruf. Leben, Werk und Studien. Zürich: NZZ Libro, 2008, 5 Bände mit Audio- und Multimedia-CD). Zur Zeit übersetzt sie das Werk von Alfonsina Storni (Limmat-Verlag, Oktober 2013) und schreibt die Biografie der aus der Schweiz stammenden Argentinierin. www.hildegardkeller.ch

Roth-Hunkeler, Theres, lebt als Autorin literarischer und kulturjournalistischer Texte bei Zug und unterrichtet literarisches Schreiben an der Hochschule der Künste Bern (HKB). www.roth-hunkeler.ch

von Matt, Peter, Prof. Dr., 1976–2002 Professor für Neuere Deutsche Literatur an der Universität Zürich, 1980 Gastprofessor an der Stanford University, California, und 1992/93 Fellow am Wissenschaftskolleg zu Berlin. Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung Darmstadt, der Akademie der Künste Berlin und der Sächsischen Akademie der Künste. Zahlreiche Bücher zur Literatur- und Kulturwissenschaft. 2012 mit dem Schweizer Buchpreis ausgezeichnet.

Wintersteiner, Werner, Prof. Dr., Professor an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Deutschdidaktiker und Friedensforscher, Arbeitsschwerpunkte: Literaturdidaktik und Politik, Transkulturalität, Kultur und Frieden. Aktuelle Publikationen: «Die Erde will keinen Rauchpilz tragen. Krieg und Frieden in der Literatur» Innsbruck 2011; «Erinnern, Erzählen, Europa» Innsbruck 2013 (im Druck); <https://campus.aau.at/org/visitenkarte?atoken=-1012834021>