

Sind Klassiker Relikte? Oder über die Preisgabe des Kanons bürgerlicher Allgemeinbildung

Bei der Tradierung kultureller Wissensbestände spielen Klassiker eine herausragende Rolle. Vor allem dort, wo diese Tradierung institutionalisiert ist, also etwa in Schule und Hochschule, sind Klassiker unvermeidlich. Im Mittelpunkt von Lehre und Studium insb. der Geisteswissenschaften, aber auch der Sozial- und Verhaltenswissenschaften, stehen auch heute noch häufig die Texte der Klassiker. Das kann so weit gehen, dass ganze Disziplinen wie etwa die Philosophie (aber auch die Germanistik) von ihren Spöttern als bloße Annotation ihrer Klassiker bezeichnet werden. Die Aneignung der Schriften dieser Klassiker ereignet sich im traditionellen Verständnis hermeneutisch (also nach-verstehend), divinatorisch (sich in den Text hineinversetzend), exegetisch (d. h. ihn auslegend). Die theologischen, ja schöpfungstheoretischen Implikationen dieser Tradierung sind offensichtlich. Dem Klassiker wird a priori ein Wert zugeschrieben, in seinen Texten ein ausgezeichnetes Wissen vermutet, das als eine Art Offenbarung zu uns kommt und durch Mimesis bewahrt und tradiert wird. Der Leser bzw. der Rezipient hat dabei eine deutlich sekundäre, dienende Stellung (vgl. Abb. 1).

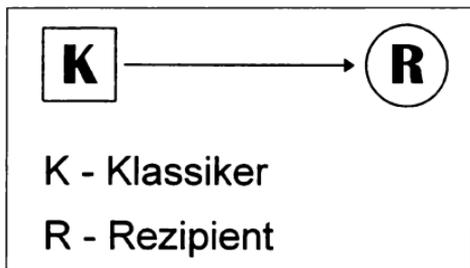


Abb. 1: traditionelles Verständnis

Ein schönes literarisches Beispiel für diese Art des Umgangs mit den Texten von Klassikern findet sich in Umberto Ecos Roman „Der Name der Rose“, und zwar in den Worten des „blinden Sehers“ (!) Jorge von Burgos, der dem neumodischen (Mord-)Aufklärer William von Baskerville in einer grandiosen Rede die überkommene alte Art mit „klassischen Texten“ (hier der Heiligen Schrift) umzugehen wie folgt charakterisiert:

„Doch zur Arbeit, zur Arbeit unseres Ordens und insbesondere dieses Klosters gehört - und zwar als ihr Wesenskern - das Studium und die Bewahrung des Wissens. Ich sage Bewahrung und nicht Erforschung, denn es ist das Proprium des Wissens als einer göttlichen Sache, daß es abgeschlossen und vollständig ist seit Anbeginn in der Vollkommenheit des Wortes, das

sich ausdrückt um seiner selbst willen. Ich sage Bewahrung und nicht Erforschung, denn es ist das Proprium des Wissens als einer menschlichen Sache, daß es vollendet und abgeschlossen worden ist in der Zeitspanne von der Weissagung der Propheten bis zu ihrer Deutung durch die Väter der Kirche. Es gibt keinen Fortschritt, es gibt keine epochale Revolution in der Geschichte des Wissens, es gibt nur fortdauernde und erhabne Rekapitulation...“ (Eco 1982, S. 509).

Der quasi göttliche Klassiker offenbart den Nachgeborenen die Weisheit, die er in seinen Texten verbirgt. Bestenfalls kann man sie durch Paraphrasen, Wiederholungen, Auslegungen und Interpretationen bewahren, aber keinesfalls verbessern. Es gilt, diese Wahrheit, weil sie oft verschlüsselt ist, zu finden, zu verstehen und möglichst rein und unverfälscht weiterzugeben. So etwas wie Fortschritt ist hier nicht vorgesehen, eine neue Wahrheit ist fast eine Art Sakrileg, weil man sich dabei anheischig machen würde, die überkommene Wahrheit der Klassiker zu ergänzen. Schließlich ist die Wahrheit der Klassiker vollendet und bedarf deshalb höchstens der Auslegung und Übersetzung durch Berufene, keinesfalls aber irgend einer „törichten Erweiterung“. Dagegen gilt es wachsam zu sein, denn hier ist „nur unermüdliche Verteidigung“ (ebd., S. 511) angesagt.

Auch in der wissenschaftlichen Rezeption disziplinärer Klassiker finden wir nach wie vor dieses – ich gebe zu, hier etwas zugespitzt – Verständnis des Umgangs mit Klassikern und ihren Texten. Das wird insbesondere dort deutlich, wo immer noch um die „richtige Auslegung“ gestritten wird und dabei – über Apologetik – die einzige Wahrheit unterstellt wird. Um ein Beispiel zu geben, will ich auf die Comenius-Rezeption in der Pädagogik von Klaus Schaller und Andreas Flitner verweisen, die beide mehrfach von einer „verkehrenden Inanspruchnahme“ der Comenius Texte sprechen (vgl. Tremml 1999, S. 20) und dabei wie selbstverständlich unterstellen, dass es „die“ richtige, also „eine einzige“ wahre Inanspruchnahme gäbe. Diese wird als möglichst enge Mimesis an den im Text des Klassikers verborgene Wahrheit gesehen.

Aber die Warnung vor der „verkehrenden Inanspruchnahme“ (irgend welcher klassischer Texte) setzt das schon voraus, was man einklagt, nämlich die Einheitlichkeit des Sinnes. Auch die Comeniusforschung kommt natürlich zu sehr heterogenen Ergebnissen. Der eine interpretiert diese Stelle so, der andere ganz anders. Wie bei allen Interpretationen von Klassikern gibt es sehr unterschiedliche Interpretationen. Weil man aber von der gemachten ontologischen Unterstellung der einen Wahrheit nicht abgehen will, entstehen überhöhte Geltungsansprüche, gewissermaßen Ansprüche auf

ein „Priestermonopol“ und kann die vielen Differenzen in den Interpretationen nicht mehr theoretisch erklären. Die Folge sind „hermeneutische Bürgerkriege“ (Odo Marquard), endlose Streitereien um die richtige „Inanspruchnahme“ eines als homogen unterstellten Sinnes.

Selbst die Gadamersehe Hermeneutik, die von einer „Horizontverschmelzung“ von Text und Rezipienten spricht (also die dialektische Struktur des Verstehens durchaus sieht und herausarbeitet), impliziert eine Prärogative des Textes, geht es doch immer um dessen „Verstehen“, wengleich das Klassische gerade als das „sich selbst Bedeutende“ bezeichnet wird, also als dasjenige, „das der Gegenwart etwas so sagt, als sei es eigens ihr gesagt“ (Gadamer 1965, S. 273 f.). Immer schwingt die „Knote des Verstehens“ (Luhmann) über der pädagogische Klassikervermittlung.

Ich will hier kein hermeneutisches, sondern ein evolutionstheoretisches Verständnis der Klassiker erproben. Aus evolutionstheoretischer Sicht lässt sich die Evolution einflussreicher Semantik analog zur Evolution einflussreicher biologischer Strukturen interpretieren. Aus dieser Perspektive erschaffen nicht die Klassiker ihre Leser, sondern die Leser ihre Klassiker; d. h. auch Texte sind zunächst nur Selektionsofferten und als solche evolutionäres Negationspotential. Erst im Verlaufe ihrer Rezeptionsgeschichte werden diese durch Resonanz (positiv) selektiert und – wenn dies dauerhaft ist – stabilisiert; mit anderen Worten: sie werden selektionsresistent. Erst dann, wenn dieser Prozess der Variation, Selektion und Stabilisierung von Kommunikation entlang einflussreicher Semantik durchlaufen ist, sprechen wir von „Klassikern“. Klassiker entstehen durch stabilisierte Kommunikation über ihre Texte. Dabei steht nicht Mimesis – also Einheit –, sondern Kritik – also Differenz – im Vordergrund. Klassiker werden aus dieser Sicht „geboren“, nämlich durch die dauerhafte Annahme ihrer Kommunikationsofferten und sie können, wie alle Götter, auch wieder „sterben“, nämlich dann, „wenn niemand mehr ihrer gedenkt“ (nach einem Sprichwort aus Maori).

Viele Autoren, die zu bestimmten Zeiten ohne weiteres als „Klassiker“ bezeichnet wurden, sind so „gestorben“

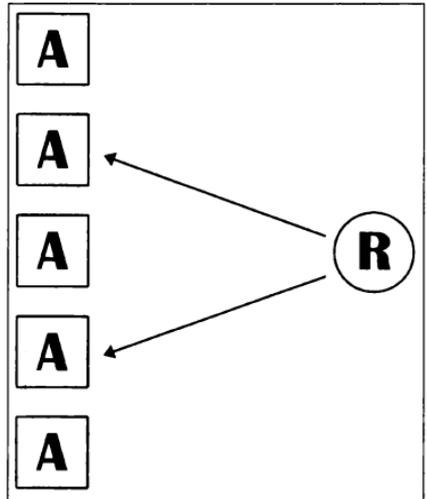


Abb. 2: Selektion von Kommunikationsofferten

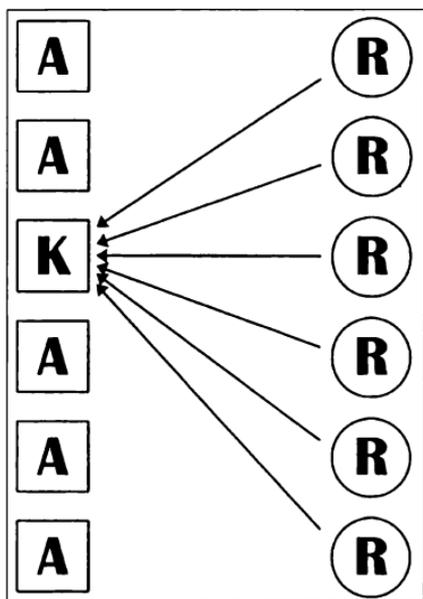


Abb. 3: Stabilisierung von Selektionen

und wir kennen sie heute nicht mehr. Um ein literarisches Beispiel zu geben: Wer erinnert sich beispielsweise noch an Wilhelm von Kügelgen (1802–1867), dessen „Jugenderinnerungen eines alten Mannes“ posthum erschienen in der Zeit zwischen 1878 und 1918 über 230 Auflagen erlebte? Durch das Raster des Vergessens fallen unzählige viele sehr erfolgreiche Autoren, die zeitweise als Klassiker nobilitiert wurden, und wir können uns heute nicht einmal mehr ihrer Namen erinnern. Das gilt natürlich auch für wissenschaftliche Literatur. Ich will dies an meinem Fach veranschaulichen. Abb. 4 zeigt in der Übersicht die im einschlägigen (dreibändigen) Standardwerk von Theodor Ballauff und Klaus

Schaller behandelten wichtigsten Autoren. Sie alle sind sehr einflussreiche pädagogische-philosophische Autoren, viele von ihnen Klassiker der Philosophie und Pädagogik. Nur noch wenige Namen sind heute ein Begriff und werden in einem durchschnittlichen Pädagogikstudium traktiert.

Vertreter der (philosophischen) Pädagogik nach Theodor Ballauff u. Klaus Schaller (Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. In 3 Bänden. Freiburg/München 1969 ff.)

Antike: Pindar, Heraklit, Sophisten, Sokrates, Platon, Aristoteles, Isokrates, Cicero, Quintilian, Philon, Plotin

Mittelalter: Hieronymus, Boethius, Cassiodor, Isidor von Sevilla, Benedikt von Nursia, Gregor der Große, Beda Venerabilis, Hrabanus Maurus, Lupus von Ferrières, Iluĝo von St. Victor, Johannes von Salisbury, Alain de Lille, Vincenz von Beauvais, Thomas von Aquin, Raimund Lull, Johannes Gerson, Meister Eckart, Alexander de Villa Deu, Johannes de Carlandia

Humanismus und 16. Jh.: Pietro Paolo Vergerio, Silvio Piccolomini, Maffeo Vegio, Lorenzo Valla, Baldassare Castiglione, Guillaume Budè, Nikolaus von Kues, Rudolf Agricola, Johannes Murmellius, Jakob Wimpeling, Erasmus von Rotterdam, Ludovicus Vives, Petrus Ramus, Martin Luther, Philipp Melanchthon, Johann Calvin, Johannes Sturm, Paracelsus von Hohenheim, Juan Iuartes, Johann Arndt, Jacob Böhme

17. und 18. Jh.: Michel de Montaigne, Francis Bacon, Renè Descartes, Caspar Dornau, Hans Michel Moscherosch, Tjarno Bocalini, Valentin Andreae, Elias Dodinus, Wolfgang Radke, Johann Amos Comenius, Andreas Reyher, Johann Balthasar Schupp, Gerhard Johann Vossius, Johannes Buno, Johannes Rauc, Johann J. Winkelmann,

Bartholomäus Keckermann, Johann J. Becher, Johann S. Mitternacht, E. Weigel, Ludwig v. Seckendorff, Christian Weise, Jacqueline Pascal, Fénelon, Gottfried Wilhelm Leibniz, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Christian Wolff, Johann Bernard Basedow, Ernst Christian Trapp, Michael Sailer, Johann Gottfried Herder, Johann Gottlieb Fichte, Immanuel Kant, Friedrich Schiller, Johann Heinrich Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Immanuel Niethammer, Georg W. Fr. Hegel, August H. Niemeyer, Johann B. Graser, Vincenz E. Mildes, Friedrich H. Chr. Schwarz, Bernhard Overberg

19. und 20. Jh.: Friedrich D. Schleiermacher, Johann Fr. Herbart, Friedrich Fröbel, Jean Paul, Ernst M. Arndt, Adalbert Stifter, Tuiskon Ziller, Karl V. Stoy, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Wilhelm Rein, Bertha von Mahrenholtz-Bülow, Gustav Thaulow, Karl Rosenkranz, Alexander Kapp, Friedrich Gräfe, Wilhelm J. G. Curtmann, Friedrich Dittes, Georg M. Dursch, Albert Stöckl, Félix A. Ph. Dupanloup, Christian Palmer, Friedrich Thiersch, Karl Ludwig Roth, Antonio Rosmini-Serbati, Giovanni A. Rayneri, Friedrich E. Beneke, Karl Chr. Fr. Krause, Xaver Schmid, Charles Fourier, Henri de Saint-Simon, Louis Blanc, Robert Owen, Wilhelm Weitling, Johannes Falk, Wilhelm E. von Ketteler, Theodor Fliedner, Johann II. Wichern, Adolph Kolping, Don Bosco, Carl G. Scheibert, Adolf Diesterweg, Friedrich Harkort, Karl Fr. W. Wander, Eduard Sack, Lev N. Tolstoj, Ellen Key, Alfred Lichtwark, J. Lighart,, John St. Mill, Herbert Spencer, V. G. Belinskij, N. G. Cernysevskij, N. A. Dobroľubov, Konstantin Dmitrievic Usinskij, Lorenz von Stein, Auguste Comte, Wilhelm Dilthey, Otto Willmann, Franz X. Eggersdorfer, Friedrich W. Förster, Friedrich Nietzsche, August Spilleke, Karl Mager, Friedrich Paulsen, Sören Kierkegaard, Ludwig Feuerbach, Max Stirner, Martin Buber, Gabriel Marcel, Ludwig Jahn, Paul de Lagarde, Julius Langbehn, Karl Marx, N. K. Krupskaja, A. V. Lunacarskij, St. T. Sackij, Anton S. Marenko, Sigfried Bernfeld, Theodor Neubauer, Otto u. Alice Rühle, Edwin Hoernle, Wilhelm Reich, Pavel Blonskij, Paul Oestreich, John Dewey, Alfred N. Whitehead, Percy Nunn, Max Frischeisen-Köhler, Eduard Spranger, Herman Nohl, Theodor Litt, Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig, Richard Meister, Paul Natorp, Richard Höningwald, Johas Cohn, Alfred Petzelt, Maria Montessori, Wilhelm August Lay, Ernst Meumann, Aloys Fischer, Peter Petersen.

Abb. 4: Geschichte der (philosophischen) Pädagogik

Dass bestimmte Klassiker immer nur Klassiker für eine bestimmte Zeit sind und für eine andere Zeit möglicherweise wieder in die Vergessenheit geraten können, ist aus evolutionstheoretischer Sicht nicht bemerkenswert. Bemerkenswert aber wären evolutionäre Veränderungen, die die Klassiker als solche betreffen. Sind Klassiker (als solche) heutzutage zu Relikten geworden? Wenn diese Frage bejaht werden müsste, würde das bedeuten, dass es Klassiker nur noch als ein historisches Phänomen gäbe. Der Klassiker als solcher aber hätte seine (ursprüngliche) Funktion verloren.

Bevor wir die Frage beantworten können, müssen zunächst zwei Vorfragen geklärt werden: 1. Was ist die Funktion von Klassikern? und 2. Mit Hilfe welcher Methoden können wir mögliche Funktionsverschiebungen von Klassikern feststellen?

Was die erste Vorfrage betrifft, will ich sie mit einer These beantworten: Die Funktion von Klassikern besteht in der Stabilisierung von Kommunikation,

so dass sich dadurch ein soziales System von anderen abgrenzen und zu einer Kultur stilisieren kann (vgl. dazu genauer Treml 1997). Eine Kultur kompensiert durch die Veränderungsresistenz von Kommunikation damit die Veränderungsgeschwindigkeit des gesellschaftlichen Wandels in der sozialen Evolution. Klassiker sind so gesehen kommunikative Identitätsvergewisserungsmarken, personalisierte Hysterese und erfüllen so eine Inklusionsfunktion angesichts gesellschaftlicher Differenzierung und Dynamisierung. Mit Hilfe der Klassiker reproduziert eine Kultur Gemeinsamkeit und Unterschiede. Je nach Bedarf kann sie auf Gleichheit oder auf Differenz setzen und so den sozialen Wandel kommunikativ begleiten und erträglich abfedern.

Das ist der Grund, warum auch bestimmte Topoi anschlussfähiger an die Nobilitierung zu einem Klassiker sind als andere; so sind Fragen wichtiger als Antworten, Mehrdeutigkeit besser als Eindeutigkeit, Widersprüche besser als Widerspruchsfreiheit, Komplexität besser als Einfachheit und Paradoxien besser als eine fehlerfreie Deduktion. Es gibt Fragen, die die abendländische Welt bewegt und damit die abendländische Kultur geprägt haben. Beispiele:

- „Ist Tugend lehrbar?“ (Platon: Menon)
- „Sind wir Menschen durch die Ursünde verdammt und nur durch Gnade errettbar (Luther) oder als Gottes Ebenbild zur Vollendung seiner Schöpfung aufgerufen?“ (Comenius)
- „Ist diese Welt die beste aller Möglichen (Leibniz) oder die schlechteste aller möglichen?“ (Voltaire)
- „Warum lässt Gott das Böse zu?“ (Leibniz)
- „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant)
- „Ist die Welt endlich oder unendlich?“ (Kant)
- „Welchen Wert hat das Individuum?“ (Goethe, Humboldt)
- „Ist der Mensch von Natur aus gut oder böse?“ (Rousseau)

Entlang solcher Fragen, wird kommunikative Resonanz nicht nur erzeugt, sondern auch auf Dauer gestellt. Die Antworten dienen als eine Art Durchlauferhitzer bzw. als Katalysatoren für weitere einschlägige Kommunikation.

Wenn meine Vermutung über die Funktion von Klassikern richtig ist, ließe sich daraus eine interessante Folgerung ziehen: Der Bedarf an Klassikern müsste nämlich in dem Maße ansteigen wie der gesellschaftliche Wandel zunimmt, und umgekehrt wird es dann weniger Klassiker geben, wenn der soziale Wandel gering ist. Da wir heute ohne Zweifel unter einer sehr schnellen sozialen Dynamik geradezu leiden, müsste es einen großen

Bedarf an Hysteresiseffekten - also künstlichen Verlangsamungsmechanismen - etwa durch Klassiker geben.

Diese These wird z. B. von Hermann Lübbe vertreten, der sie in vielen Veröffentlichungen immer wieder plausibilisiert hat. Er formuliert seine Grundthese so: „Mit wachsender Dynamik ... heben sich kulturelle Bestände relativ größerer Alterungsresistenz umso höher heraus, je rascher sich (alles) wandelt, um so nachhaltiger bringt sich zugleich Klassik zur Geltung“ (Lübbe 1992, S. 26). Oder in etwas anderen Worten: „Klassisch ist, was den Fortschritt aushält, und je irresistibler der Fortschritt sich Bahn bricht, um so nachdrücklicher bringt sich zugleich Klassik in ihrer erprobten Unüberholbarkeit durch den Fortschritt zur Geltung“ (Lübbe 1992, S. 58).

Wenn diese These zutrifft, müsste gegenwärtig auch die Rezeption von Texten der Klassiker zunehmen, denn Klassiker sind das, was inmitten aller Veränderungen gleichbleibt. Das müsste sich empirisch überprüfen lassen, etwa durch ein einfaches (Nach)Zählen der zu einem Klassiker erschienenen Sekundärliteratur. Schließlich sind Klassiker die ungekrönten Könige der Fußnoten und der Sekundärliteratur. Der Bedarf an Alterungsresistenz durch Klassiker lässt sich also quantifizieren durch die Anzahl der sekundären Selektion (vgl. Abb. 5).

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Rousseau	17	11	24	26	32	16	15	13	13	2
Kant	39	60	71	54	89	95	65	38	15	1
Goethe	39	33	63	43	53	30	27	19	9	2

Abb. 5: Anzahl der Rezensionen ausgewählter Klassiker

Wenn Klassiker durch Gebrauch (Rezeption) entstehen und sich erhalten, werden sie durch Nichtgebrauch zum Relikt bzw. zum Rudiment. Die gegenteilige Hypothese lautet also: Die Inklusionsfunktion der Klassiker geht verloren und zwar sowohl der „kulturellen Klassiker“ als auch der „disziplinären Klassiker“. An die Stelle von der, die Einheit einer Kultur oder einer Disziplin bestimmenden Kommunikation entlang gemeinsamer Klassiker tritt die Fragmentierung und Individualisierung der einflussreichen Semantik. Auch für diese gegenteiligen Hypothese gibt es ausreichende Anzeichen.

Ich habe folgende Aufgabe meinen Studenten gestellt: „Ergänzen Sie folgende angefangene Sätze aus dem Repertoire der Literatur unserer Klassiker“:

- „Fest gemauert in der Erden ...“
- „Wer reitet so spät durch Nacht und Wind ...“
- „Da steh ich nun, ich armer Tor ...“
- „Vom Eise befreit, sind Strom und Bäche ...“
- „Willst du ins Unendliche schreiten ...“

Das Ergebnis war: Keiner meiner Studenten konnte alle Sätze richtig vollenden, aber jeder konnte wenigstens einen, manche auch mehrere richtig zitieren. Noch zu meiner Jugendzeit gehörten diese Sentenzen zum selbstverständlichen Grundbestand eines gemeinsam geteilten Wissens, auf das jederzeit zurückgegriffen werden konnte. Wenn Kultur u. a. aus einem kollektiven Gedächtnis besteht, auf das bei Bedarf jeder zurückgreifen kann, z. B. um angefangene Sätze zu beenden, dann haben wir, so scheint diese kleine Umfrage zu beweisen, heute keine Kultur in diesem Sinne mehr. Warum ist das so?

Bei der Suche nach einer überzeugenden Antwort fällt unser Blick zunächst in die kulturell stabilisierten Tradierungsanstalten, wie Schule und Hochschule. Und hier insbesondere in die Lehrpläne. Könnte es sein, dass das gemeinsame Grundwissen, das frühere Generationen entlang von kulturellen Klassikern erwarben, dadurch verloren geht, dass es nicht mehr gelehrt wird?

Ein Blick in die Diplom-Studienordnungen für Pädagogik der verschiedenen Hochschulen zeigt beispielsweise, dass in der Tat kein gemeinsames Wissen über pädagogische Klassiker mehr vermittelt wird. Wenn überhaupt Klassiker genannt werden, dann erscheinen sie nicht mehr im obligatorischen Pflichtkanon, sondern als Beispiele für pädagogische Wissensformen. Genau diese Verschiebung des Stellenwertes unserer Klassiker vom obligatorischen Pflichtkanon zum fakultativen Neigungsschwerpunkt zeigt uns auch ein Blick in die Deutschlehrpläne unserer allgemeinbildenden Schulen (vgl. Abb 6).

**EMPFEHLUNGEN zur Auswahl von LITERATUR / SACHTEXTEN / MEDIEN
für die Klassen H 9 und R 9:**

...
Gedichte:

Lyrik - Balladen - Erzählgedichte

z. B. von Andreas Gryphius, William Shakespeare, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Friedrich Hölderlein, Novalis, Clemens Brentano, Joseph von Eichendorff, Heinrich Heine, Eduard Mörike, Rainer Maria Rilke, Georg Trakl, Thomas Stearns Eliot, Verlaine, Charles Baudelaire, Eugenio Montale, Sergej A. Jessenin, Johannes Bobrowski, Nelly Sachs, Nazim Ikmet, Erich Fried, Rose Ausländer

...

**EMPFEHLUNGEN zur Auswahl von LITERATUR / SACHTEXTEN / MEDIEN
für die Klasse R 10:**

- ...
Dialogische Texte:
Schauspiele
z. B. William Shakespeare: **Sommernachtstraum, Macbeth (Auszüge)**
Gotthold Ephraim Lessing: **Die Juden; oder Nathan der Weise**
Johann Wolfgang Goethe: **Urfaust/Faust I (Auszüge)**
Friedrich Schiller: **Don Carlos**
Heinrich von Kleist: **Der zerbrochene Krug**
Henrik Ibsen: **Nora oder ein Puppenheim; Die Wildente**
...

Abb. 6: Lehrpläne Deutsch (Freie und Hansestadt Hamburg 1990, S. 39, 41)

Auf den ersten Blick scheinen alle unseren großen literarischen Klassiker enthalten; vor allem wenn man unsere beiden häufig als „größte“ apostrophierten Dichter, nämlich Goethe und Schiller, einmal stellvertretend genauer betrachtet, dann erscheinen sie immer wieder (vgl. Abb. 7).

**E2. Verbindliche Inhalte des Deutschunterrichts
auf der Vorstufe und Studienstufe**

...
Viertes Semester

...
* **Zugänge und Reaktionen: z. B. Goethe**

Was ist zu tun, wenn ein Kurs in diesem letzten Schulhalbjahr intensiv und weitgehend von Prüfungs-sorgen befreit lesen möchte?

Der Lehrer kann sich mit den Schülern auf einen Autor einigen, vielleicht auch auf eine Epoche. Die Schüler können „wild“ lesen, können in Gesprächsphasen ihre Fragen und Reaktionen besprechen und schließlich ihre Erfahrungen mit Witz (Parodie) und Ernst subjektiv formulieren und in einer Broschüre gestalten. Das könnte wieder für spätere Schülerjahrgänge von Interesse sein. (Vgl. „Goethe und kein Ende“ in der Amtreichung des Amtes für Schule „Goethe im Unterricht - Anregungen“.)

(Freie und Hansestadt Hamburg 1989, S. 17)

Anregungen für die Unterrichtsgestaltung

...
Drittes Semester

...
* **Inwieweit tragen sozialgeschichtliche Aspekte und sozial kritische Untersuchungsweisen zu einem erweiterten Textverständnis bei?**

Beispiele: Johann Wolfgang von Goethe: „Götz von Berlichingen“; Friedrich Schiller: „Don Carlos“;...

* **Inwieweit tragen ideologiekritische Untersuchungen zu einem zu einem vertieften Textverständnis bei?**

Beispiele: ... Goethe: „Iphigenie“; Schiller: „Wilhelm Tell“;...

* **Welche Erkenntnisse bieten Äußerungen von Autoren über die eigenen Werke?**

Beispiele: Johann Wolfgang Goethe; ...

*** In welchem Verhältnis stehen Theorie und literarische Praxis bei verschiedenen Autoren zueinander?**

Beispiele: ... Friedrich Schiller, ...

*** Inwieweit trägt ästhetische Theorie zum Textverständnis bei?**

Beispiele: ... Schiller: z. B. „Über Armut und Würde“; ...

(ebd., S. 24)

**EMPFEHLUNGEN zur Auswahl von LITERATUR / SACHTEXTEN / MEDIEN
für die Klassen H 8 und R 8:**

...
Lyrik:
z. B. von Andreas Gryphius, Gottfried August Bürger, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller,
...

(Freie und Hansestadt Hamburg 1990, S. 37)

**EMPFEHLUNGEN zur Auswahl von LITERATUR / SACHTEXTEN / MEDIEN
für die Klassen H 9 und R 9:**

...
Gedichte:
Lyrik - Balladen - Erzählgedichte
z. B. von Andreas Gryphius, William Shakespeare, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, ...
Dialogische Texte:
Schauspiele
z. B. Friedrich Schiller: Kabale und Liebe...
...

(ebd., S. 39)

**EMPFEHLUNGEN zur Auswahl von LITERATUR / SACHTEXTEN / MEDIEN
für die Klasse R 10:**

...
Dialogische Texte:
Schauspiele
z. B. Johann Wolfgang von Goethe: Urfaust/Faust I (Auszüge)
Friedrich Schiller: Kabale und Liebe...
...

(ebd., S. 41)

Abb. 7: Lehrpläne Deutsch (Goethe, Schiller)

Man muss schon genau hinschauen, um die entscheidende Änderung gegenüber einem alten „klassischen“ Bildungskanon, wie er bis Ende der sechziger Jahr auch in der Bundesrepublik Deutschland noch üblich war, zu bemerken. Ab 1969 wurde in den verschiedenen Bundesländern dann nach und nach der obligate Lektürekanon abgeschafft und unsere Klassiker

(hier Goethe und Schiller) erscheinen von nun an nur noch als Beispiel (siehe das Kürzel „z. B.“) - als Beispiel für ein formales, allgemeines Bildungsziel. Gemäß den hessischen „Richtlinien Deutsch“ von 1972 wurde, um ein Beispiel zu geben, dem allgemeinen Lernziel „Erziehung zur Kritikfähigkeit“ eine Reihe exemplarischer Texte zugeordnet. Im Horizont dieses allgemeinen Zieles werden nun die Klassiker funktional äquivalent zu beliebigen Texten, seien es Werbe- und Gebrauchsanleitungen, Telefonbücher oder Zeitungsnotizen. Die Texte der Klassiker, einst Bollwerke gegen das Kontingente - und deshalb gewissermaßen kulturelle Kontingenzunterbrecher -, werden nun selbst kontingent, und es wird dem Zufall einheimgestellt, ob der Lehrer nun aus dem fakultativen Angebot an Texten Goethe oder die Bild-Zeitung nimmt.

Um die Logik dieses Vorganges zu verstehen, sollten wir einmal einen Blick auf die aussagenlogischen Wahrheitswertetafel von Konjunktion und Adjunktion werfen (Abb. 8):

Konjunktion	Adjunktion	komplexe Adjunktion
$a \wedge b$	$a \vee b$	$a \vee b \vee c$
w w w	w w w	w w w w w
w f f	w w f	w w w w f
f f w	f w w	w w f w w
f f f	f f f	f w w w f
		f f f f f
		f w w w w
		f f f w w
		w w f f f

Abb. 8: Wahrheitswerte der Junktorenlogik für Konjunktion und Adjunktion

Angenommen der Text a von Goethe und der Text b von Schiller müssen beide im Literaturunterricht (obligatorisch) behandelt werden; in diesem Falle haben eine einfache Konjunktion vor uns. Sie ist nur dann wahr, wenn a und b im Unterricht behandelt werden; in allen anderen drei möglichen Fällen ist sie falsch. Diese Situation war der Normalfall in unseren Schulen bis hinein in die sechziger Jahre dieses Jahrhunderts. Was wir aber jetzt in den Lehrplänen unserer Schulen vorfinden, hat die aussagenlogische Form einer Adjunktion. Durch das harmlos klingende Wörtchen „z. B.“ kann nun Goethe oder Schiller (einfache Adjunktion) oder – was die Regel ist – Goethe oder Schiller oder Kleist oder Brecht oder das Hamburger Telefonbuch im Lehrplan erscheinen, ohne dass der (komplexe) Satz falsch würde. Wahr wird ein solcher Satz allein dann schon, wenn einer der

Texte im Unterricht behandelt wird (also z. B. das Hamburger Telefonbuch). Der folgenreiche, wenn nicht gar fatale Effekt ist der, dass ein kollektiv verbindlicher Kanon klassischer Literatur nicht mehr durch unsere Schulen vermittelt wird.

Ich habe, nebenbei bemerkt, nur in einem einzigen Lehrplan noch einen obligaten, also für alle Schüler dieses Bundeslandes verbindlichen, Bildungsinhalt gefunden: im Fach Musik des Freistaates Bayern müssen der Text der deutschen Nationalhymne und die Bayernhymne gelehrt werden (vgl. Abb. 9):

Anhang 1: Liedkatalog zur Auswahl

Jahrgangsstufe	Tages- und Jahreslauf	Feste und Feiern	Zum Spielen und Tanzen für mancherlei Gelegenheiten
...			
3. Bayern-Hymne**)	...
4. Deutsche Nationalhymne**)	...
...			

...
**) verbindlich

Abb. 9: Exkurs Musikunterricht Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 1995, S. 130)

Als (bisheriges) Ergebnis der Untersuchung lässt sich feststellen: Auf den ersten Blick scheinen sich beide (widersprechende) Hypothesen – Thesis und Antithesis – empirisch plausibilisieren zu lassen. Haben wir es mit einer Art empirischen Antinomie zu tun? Also um ein Pendant zu den berühmten Antinomien der reinen Vernunft, die Kant in seiner Kritik der reinen Vernunft entwickelt (KrV B, S. 433 ff.)? Nun kann es eine empirische Antinomie nicht geben, zumindest dann nicht, wenn der Satz der Identität und der Satz vom Widerspruch wie üblich als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Allerdings kann es einen scheinbaren empirischen Widerspruch geben, der auf die gleiche Art und Weise als scheinbar enttarnt werden kann wie Kant die Antinomien der reinen Vernunft, nämlich durch den Nachweis, dass sich beide – widersprechende – Sätze auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen. Und genau dies ist auch hier der Fall.

Betrachten wir noch einmal genauer die sich widerstreitenden – und beide gleichermaßen empirisch plausibilisierbaren – Aussagen. Die eine Aussage

behauptet die Zunahme an Bedeutung der Klassiker (und betont die kompensative Funktion dieser Kontingenzunterbrecher in Anbetracht zunehmender Kontingenzen eines immer schneller werdenden sozialen Wandels). Klassiker wären in diesem Falle keine Relikte, sondern trotz oder gerade wegen ihres physischen Totseins außerordentlich lebendig. Die zweite, dem entgegengesetzte Behauptung stellt die Relikthaftigkeit von Klassikern, also vom zunehmenden Verlust ihrer allgemeinen, das Gemeinsame einer Kultur konstituierenden Kontingenzregulierung aus. Klassiker verlieren hier an Bedeutung und zwar in erheblichem Maße. Sie sinken herab zur kontingenten Liebhaberei einzelner Menschen – zu „Liebhaberschaften“ (Lübbe 1992, S. 55).

Betrachten wir diese beiden Aussagen genauer, stellen wir schon in dieser Formulierung fest, das sich die erste Aussage auf das Gemeinsame einer Kultur, die zweite aber auf einzelne Menschen bezieht. In der Tat deuten alle bisher erhobenen Daten darauf hin, dass auf der Ebene der Kultur Klassiker zu Relikten werden – sie erfüllen nicht mehr die kulturelle Inklusionsfunktion einer gesamten Kultur –, dass sie jedoch auf der Ebene der Individuen an Bedeutung zunehmen. Die Zunahme an Klassikerrezeption, an Klassikerjubiläen, an Klassikerausgaben, an Klassikeranthologien, an Klassikerzeitschriften usw. signalisiert den Bedarf an kommunikativer Kontingenzunterbrechung durch Klassiker von einzelnen Menschen. Diese gruppieren sich dann als Liebhaber um ihren Klassiker, gründen oder abonnieren Zeitschriften (wie z. B. die Kant-Studien oder die *studies leibnitiana*), kaufen Klassiker-Ausgaben (wie z. B. die Hamburger Goethe-Werke oder die Marbacher Schiller-Ausgabe), schreiben oder lesen bei Klassiker-Jubiläen (wie z. B. dem 400 jährigen Jubiläum von Comenius, dem 250-jährigen Geburtstag Goethes oder dem 100 jährigen Todestag von Erich Kästner) die einschlägigen Kommentare in den Zeitungen oder Zeitschriften oder gar – sicher viel seltener – einiger Originalwerke.

Diese Klassikerrezeption fragmentiert Kultur, indem sie keine kollektive, sozial und geographisch wohl abgrenzbare Kommunikation über Kultur mehr verbürgt und reproduziert, sondern in eine Vielzahl von Kommunikationsgemeinschaften aufsplittert. Für den einzelnen Klassikerliebhaber bleibt der jeweilige Klassiker das, was der Klassiker immer schon für das psychische System war: Kontingenzunterbrecher angesichts hoher Umweltkontingenz und damit Identitätsvergewisserungsmarken in einer Welt, in der alles auch anders sein könnte. Die Reliktconservierung der Klassiker kompensiert auf dieser Ebene nach wie vor die verunsichernd wirkenden gesellschaftlichen Diskontinuitätserfahrungen. Aber für die Kultur als solche werden Klassiker zu Relikten, die keine kommunikative

Inklusion mehr verbürgen – es sei denn, wir bestimmen den Begriff Kultur nun in einer neuen fragmentierten Bedeutung als Kompensation einer Weltgesellschaft, die ihren Globalisierungsdruck für manche nur noch durch Rehabilitierung einer Gruppenidentität erträglich macht, die Formen kultureller Fragmentierung gerade durch ihre Kontingenz aufwerten und absolut setzen muss. Das ist dann eine Art Privatkultur, eine mehr oder weniger zufällige Liebhaberei, eine Patchwort-Kultur, die zusammengesetzt wird aus fragmentarischen Formen und im Verlaufe einer Ontogenese auch mehrfach verändert werden kann.

Um das zugrundeliegende Kontingenzproblem zu verdecken, bedarf eine solche selbst gemachte Flickwerkultur künstlicher Formen der Verabsolutierung. Religiöser oder geistiger Fundamentalismus gründet in dieser latenten Funktion einer Aufwertung von sekundären Kontingenzunterbrechungen nachdem die primären Kontingenzunterbrecher – wie z. B. die kulturellen Klassiker – ihre allgemeine Geltungskraft verloren und damit ihre Inklusionsfunktion eingebüßt haben.

Vermutlich dauert dieser Prozess der kulturellen Fragmentierung und Reliktbildung von Klassikern schon lange; er dürfte schon mit der Aufklärung beginnen, aber er wurde verzögert durch ein Schulsystem, das in seinem Lehrplan, die für eine Kultur als konstitutiv betrachteten Klassiker zum obligaten Lehrstoff für die nachwachsende Generation bestimmte. Dadurch wurde zwischen den Generationen ein Klammereffekt erreicht: durch die obligatorische Lehre gab es eine Art Überschneidungsmenge kultureller Gemeinsamkeiten; dazu gehörten gemeinsame Klassiker. Über diese Klassiker konnten sich die drei gleichzeitig lebenden Generationen als Teil eines kulturellen Ganzen verstehen. In ihrem Alltag gab es viele Situationen, in denen darauf Bezug genommen werden konnte (z. B. bei der Hausaufgabenbetreuung der schulpflichtigen Kinder durch ihre Eltern oder Großeltern). Die Schule ist aufgrund der Aufgabe ihres allgemeinbildenden Pflichtkanons literarischer Klassiker inzwischen kein Bollwerk mehr gegen die Kontingenz der Welterfahrung, sondern ein Teil von ihr geworden. Vielleicht war diese Entwicklung unvermeidlich, denn niemand, auch Schule nicht, kann auf Dauer Klassiker „machen“ oder „konservieren“, denn „Niemand ist Herr darüber, was sich auf Dauer bewährt oder nicht bewährt“ (Honnfelder 1985, S. 65).

Aber immerhin vermochte Schule durch ihren relativ konstanten Pflichtkanon zumindest im Bereich literarischer Klassikerbildung über Jahrhunderte so etwas wie einen Verzögerungseffekt gegen kulturelle Entropie zu installieren. Dieser edukative Verzögerungseffekt geht Ende der sechziger

Jahre zunehmend verloren und dadurch auch die Homogenität der kulturellen Prägung: „Die relative Menge dessen; was in kulturell verbindliche Lesekanons eingebunden werden kann, nimmt ab. Damit nimmt zugleich die kulturelle Homogenität in der Prägung der Kulturgenossen durch gleichlastige Rezeptionsleistungen ab“ (Lübbe 1988, S. 289).

Was aber, so könnte man abschließend fragen, ... was bleibt an Gemeinsamkeiten einer Kultur? Was leistet die kulturelle Inklusionsfunktion jetzt? Oder gibt es diese gar nicht mehr? Ich vermute, dass die Inklusion heute nicht mehr über Kultur, sondern über Gesellschaft läuft – genauer gesagt: über das Medium der gesellschaftlichen Partizipation. Nicht mehr die gemeinsame Kultur, auch nicht die gemeinsamen Klassiker, erfüllen die Inklusionsfunktion, sondern nur noch der gesellschaftlich garantierte freie und gleiche Zugang zu beliebigen kulturellen Identitäten. Also nicht mehr die nichtbeliebigen und deshalb nichtaustauschbaren Inhalte – auch nicht die durch Klassiker transportierten Inhalte –, sondern nur noch die Form, in der beliebige Inhalte transformiert und zugänglich gemacht werden, garantieren die moderne Systembildung. Klassiker bleiben so unvermeidlich wie austauschbar, also gleichermaßen verzichtbar und unverzichtbar. Sie wurden zu Relikten aus einer Zeit, in der das gemeinsame Träumen noch geholfen hat.

LITERATUR

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 1995: Lehrplan für die Grundschule. Maß, München.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG; AMT FÜR SCHULE (1989): Lehrplanrevision für die Sekundarstufe II. Lehrplan Deutsch für die gymnasiale Oberstufe. Drei-Mohren-Verlag, Hamburg.
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; BEHÖRDE FÜR SCHULE, JUGEND UND BERUFSBILDUNG; AMT FÜR SCHULE (1990): Lehrplan für die Haupt- und Realschule. Deutsch. Hamburg.
- HIONNEFELDER, Gottfried (Hg.) (1985): Warum Klassiker? Ein Almanach zur Eröffnungsgedition der Bibliothek deutscher Klassiker. Deutscher Klassiker Verlag, Frankfurt a. M.
- LÜBBE, Hermann (1988): Zeit-Erfahrung als Faktor kultureller Evolution. In: Hierholzer, K./Wittmann, H.-G. (Hg.): Phasensprünge und Stetigkeit in der natürlichen und kulturellen Welt. Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft mbH, Stuttgart, S. 283 - 303.

- LÜBBE, Hermann (1992): Die Avantgarde und das Museum. Über das Veralten des Neuen. In: Rehfus, Wulff D. (Hg.): Der Taumel der Moderne. v. Bukowski, Langenfeld.
- SCHWANITZ, Dietrich (1999): Mit aller Liebe: Shakespeare! Goethe bleibt auch im Jubeljahr nur Pflichtstoff; der Engländer hingegen wird gelesen, gespielt und verfilmt. In: Die Welt 2.3.1999, S. 11.
- TREML, Alfred K. (1997): Pädagogik zwischen eigener Kultur und Weltgesellschaft. In: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20, Heft 3/1997, S. 2 - 7.
- TREML, Alfred K. (1995): Über philosophische Klassiker. In: Information Philosophie 3/1995, S. 52 - 59.
- TREML, Alfred K. (1997): Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik. Band 1: Theorie. Academia Verlag, St. Augustin.
- TREML, Alfred K. (1999): Klassiker. Die Evolution einflußreicher Semantik. Band 2: Einzelstudien. Academia Verlag, St. Augustin.

ZOBODAT - www.zobodat.at

Zoologisch-Botanische Datenbank/Zoological-Botanical Database

Digitale Literatur/Digital Literature

Zeitschrift/Journal: [Matreier Gespräche - Schriftenreihe der Forschungsgemeinschaft Wilheminenberg](#)

Jahr/Year: 2000

Band/Volume: [2000](#)

Autor(en)/Author(s): Tremel Alfred K.

Artikel/Article: [Sind Klassiker Relikte? Oder über die Preisgabe des Kanons bürgerlicher Allgemeinbildung 271-286](#)