Ästhetische Erziehung in Zeiten des Postfaktischen

Zur Legitimation literarischen Lernens

Johannes Odendahl

Online publiziert: 29. August 2017

© Der/die Autor(en) 2017. Dieser Artikel ist eine Open-Access-Publikation.

Zusammenfassung Der Beitrag fokussiert die Frage nach der Legitimation literarischen Lernens im Schulunterricht. Weder die Formulierung literarischer Rezeptionskompetenzen noch allgemeindidaktische Zielsetzungen können eine solche Legitimation liefern. Es ist vielmehr der wesentliche Uernst der Literatur, wie er hier anhand von Roman Jakobsons Semiotik und von poetologischen Überlegungen Robert Gernhardts nachgewiesen wird, der als bildungswirksam gelten kann. In einer Welt der Zwecksetzungen benötigen Menschen den Spielraum von Kunst und Fiktion. Ebendieses Bedürfnis machen sich aber ›postfaktisch‹ agierende politische Bewegungen zunutze. Dagegen hilft nicht Aufklärung allein; vielmehr müssen Kunst und Literatur in der Schule einen breiten Raum einnehmen – und zwar gerade in ihrer Eigenschaft, Räume des Uernsts und des Spiels zu öffnen.

Schlüsselwörter Ästhetische Erziehung · Literarisches Lernen · Postfaktische Politik · Literarische Rezeptionskompetenzen · Poetische Funktion · Legitimation von Literaturunterricht

Aesthetic Education in the Post-Factual Age

On the Legitimation of Literary Learning

Abstract The paper focuses on the legitimation of literary learning in school teaching. Neither the enunciation of literary reading skills nor aims of general didactics can provide such legitimation. It is particularly the essential lack of seriousness

Antrittsvorlesung als Universitätsprofessor für Didaktik des Unterrichtsfachs Deutsch an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck am 9.6.2017.

J. Odendahl (✉)

Institut für Fachdidaktik (School of Education), Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Innsbruck, Österreich

E-Mail: johannes.odendahl@uibk.ac.at

in literature, however, as exemplified here in the light of Roman Jakobson's semi-otics and poetological considerations of Robert Gernhardt, which can be regarded as educationally effective. In a world of purposes, people need the freedom of art and fiction. »Post-factual« political movements take advantage of exactly this desire. Against that, mere rationalism will not accomplish anything. Art and literature must rather occupy a wide space at school teaching, especially in their capacity to open spaces of merriment and play.

Keywords Aesthetic Education · Literary Learning · Post-Truth Politics · Literary Reading Skills · Poetic Function · Legitimation of Literature Teaching

1 Einleitung: Legitimationsprobleme des Literaturunterrichts in Zeiten des Postfaktischen

Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen,
Wenn die, so singen, oder küssen,
Mehr als die Tiefgelehrten wissen,
Wenn sich die Welt ins freie Leben,
Und in die Welt wird zurückbegeben,
Wenn dann sich wieder Licht und Schatten
Zu echter Klarheit wieder gatten,
Und man in Märchen und Gedichten
Erkennt die wahren Weltgeschichten,
Dann fliegt vor Einem geheimen Wort
Das ganze verkehrte Wesen fort.¹

Wäre der Begriff des *Postfaktischen* nicht erst im letzten Jahr aufgekommen, dann könnte man Novalis mit gewissem Recht als Verkünder einer postfaktischen Grundhaltung bezeichnen. »[N]icht mehr Zahlen und Figuren« sollen in seiner romantischen Utopie herrschen, und was »die Tiefgelehrten« an gesicherten Wissensbeständen zusammengetragen haben, verblasst gegenüber dem Erfahrungsschatz derjenigen, »so singen, oder küssen«. Musik und Liebe also statt Wissenschaft und Forschung, »Märchen und Gedichte« statt intersubjektiv überprüfbarer Tatsachen. Novalis' Losung heißt: Fiktionen statt Fakten. Die Welt, wie er sie sieht, braucht gar nicht erst immer präziser erforscht zu werden, man kann längst alles in »Märchen und Gedichten« aufgeschrieben finden, aus denen man die immergleichen »wahren Weltgeschichten« lesen kann. Nur mittlerweile – also um ca. 1800 – scheint ein verkehrter Geist zu herrschen, der Geist der Zahlen, Formeln und Figuren, der Geist des Rationalismus und der Aufklärung. Aber ein einziges, knappes, irgendwie geheimes Wort genügt, so der Sprecher des Gedichts, um das »ganze verkehrte Wesen« zu vertreiben.

¹ Novalis: *Werke*. Hg. und kommentiert von Gerhard Schulz. München 1969, S. 85.

»Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren« maßgeblich sind: genau so ein Zustand, der über Daten und Fakten hinaus zu sein glaubt und gewissermaßen nach den Fakten kommt, ist mit dem Begriff des Postfaktischen gemeint. Im deutschen Sprachraum ist der Terminus noch sehr jung und hat doch binnen kürzester Zeit eine beachtliche Karriere gemacht. Angelehnt an angloamerikanische Begriffsbildungen wie »Post-Factual Age«² und »Post-Truth-Era«³, fiel er nicht selten, wenn von der sogenannten Brexit-Kampagne die Rede war oder, häufiger noch, vom Wahlkampf des republikanischen Präsidentschaftskandidaten Donald Trump. Bundeskanzlerin Angela Merkel verwendete den Begriff, um sich von einem Argumentationsstil zu distanzieren, den sie der rechtspopulistischen AfD zuschrieb. Überhaupt ist *postfaktisch* ein negativer, abwertender Begriff, und es sollte fraglos einen aufrüttelnden Effekt haben, als *Post-truth* von der Redaktion des Oxford Dictionary im November 2016 zum internationalen Wort des Jahres gewählt wurde; oder als einen Monat später die Gesellschaft für deutsche Sprache eben *postfaktisch* zum Wort des Jahres kürte.⁴

Der Begriff bezeichnet einen Stil des politischen Diskurses, der nicht einfach auf die Lüge setzt – denn wer bewusst lügt und dabei hofft, die Lüge komme nicht ans Tageslicht, der erkennt immer noch den Geltungsanspruch der Wahrheit an –, sondern der überprüfbare Fakten als Grundlage der politischen Meinungsbildung schlichtweg nicht mehr akzeptiert. Stattdessen werden gezielt Emotionen und Ressentiments geschürt und dazu in schneller Folge Behauptungen in die Welt gesetzt, um deren Überprüfung sich dann der politische Gegner kümmern mag. Auch wenn es diesem gelingt, sie zu widerlegen, kommt er doch immer zu spät, denn der gewünschte Effekt der Stimmungsmache hat sich längst eingestellt. Ein paar wenige Beispiele dazu:

- Im US-Wahlkampf behauptet Donald Trump, Präsident Obama habe die Terrororganisation Islamischer Staat gegründet. Auch auf irritierte Nachfragen hin bleibt er ohne irgendeine Relativierung bei dieser Behauptung.⁵
- Trump beruft sich auf frei erfundene Statistiken zum angeblichen Anstieg der Kriminalität in den USA.⁶

² Bybee, Carl: »Can Democracy Survive in the Post-Factual Age? A Return to the Lippmann-Dewey Debate about the Politics of News«. In: *Journalism & Communication Monographs* 1 (1999), S. 27–66.

³ Keyes, Ralph: *The Post-Truth Era: Dishonesty and Deception in Contemporary Life*. New York 2004.

⁴ Ein kritisches Schlaglicht auf die von vornherein pejorative Ausrichtung des Begriffs wirft Thomas Hecken. Die Rede vom Postfaktischen entspringt seinen Ausführungen zufolge nicht zuletzt einer Strategie des (wirtschafts)liberalen Establishments, die gegnerische Argumentation pauschal als wahrheitswidrig abzuwerten. »Tatsächlich gibt es genügend Beispiele für falsche Behauptungen. Näher betrachtet, sind aber viele wichtige »Fakten«, die nach liberaler Auffassung missachtet werden, doch wieder nur die prognostizierten zukünftigen Missstände, in die man gerate, wenn man sich der wirtschaftsliberalen Ordnung und interventionistischen Außenpolitik verweigere« (Hecken, Thomas: »Der populäre Donald Trump«. In: *Pop. Kultur und Kritik* (2017), Heft 10, S. 10–21, hier S. 20). Hecken hat dabei die entmündigende Begründungsfigur der »Alternativlosigkeit« im Auge; ob allerdings die Rede vom Postfaktischen tatsächlich primär als negative Zuschreibung von interessierter Seite gefasst werden kann, muss angesichts der massiven Gleichgültigkeit eines Donald Trump gegenüber nachprüfbaren Fakten zuletzt doch fraglich erscheinen.

⁵ Vgl. »The post-truth world – Yes, I'd lie to you«. In: *The Economist* (10.9.2016).

⁶ Vgl. ebd.

- Kellyanne Conway, Trumps Beraterin, rechtfertigt das Einreiseverbot für Bürger aus muslimischen Staaten mit dem Hinweis auf einen Terroranschlag, den es nie gegeben hat.⁷
- Von ihr stammt auch der Begriff der ›alternativen Fakten‹, der mittlerweile fast ebenso bekannt geworden ist wie der des Postfaktischen. Sie erklärt im Januar 2017, man habe ›alternative Fakten‹ zur Zahl der Anwesenden bei Trumps Amtseinführung.⁸
- Trump leugnet den anthropogenen Klimawandel. 2012 bezeichnet er ihn als Erfindung der Chinesen in der Absicht, der amerikanischen Wirtschaft zu schaden.⁹ 2015 sagt er (interessanterweise als Reaktion auf eine Äußerung des Papstes): »Ich glaube nicht an den Klimawandel«¹⁰ – als wären Klimadaten und deren Interpretation reine Glaubensfragen.
- Die Abwertung von Fakten gegenüber Ressentiments wird von manchen Politikern ganz offensiv vertreten. Von Arron Banks, dem Mitbegründer der Brexit-Kampagne, stammt die Aussage: »Facts don't work. You've got to connect with people emotionally. It's the Trump success«.¹¹

Es ist die Frage, wie man sich gegen solche Angriffe auf einen rationalen politischen Diskurs wehren kann. Das erste, was einem von pädagogischer Warte dazu einfallen wird, sind wahrscheinlich verstärkte Bildungsbemühungen. Trumps Leugnung des menschengemachten Klimawandels wäre so vor allem ein Fall für den Naturwissenschaftsunterricht. Dahinter steht die Hoffnung, dass ein aufgeklärter, wissenschaftlich informierter Kopf nicht den Verführungen durch willkürlich lancierte Halb- und Unwahrheiten erliegen wird. Gegen die Feinde der Aufklärung, so sollte man meinen, hilft vor allem: immer noch mehr Aufklärung.

Nicht zuletzt der Deutschunterricht hätte bei dieser Aufklärungsarbeit seinen Beitrag zu leisten und tut dies ja auch seit langem, zum Beispiel, wenn er das faire, rationale Argumentieren zum Thema macht oder wenn er Lesekompetenzen ausbildet, die notwendig sind, um sich aus seriösen Quellen angemessen informieren oder Manipulationsversuche durchschauen zu können.

Wie sieht es aber mit dem Beitrag des Literaturunterrichts für das Projekt Aufklärung aus? Sicher, man kann Büchner und Brecht lesen, Lessing oder auch Wolf Biermann, und sie auf die Aktualität ihrer politischen Botschaft hin befragen. Aber man würde auch solche politisch engagierte Literatur verfehlen, wenn man sie auf ihre inhaltliche Stoßrichtung reduzieren wollte. Als Kunst ist sie vor allem auch Spiel: ein Spiel mit Klängen, Begriffen, Formen, Geschichten, sogar mit Ideen. Und

⁷ Coscarelli, Joe: »Kellyanne Conway Admits ›Bowling Green Massacre‹ Error«. In: *New York Times* (3.2.2017).

⁸ »Trump-Beraterin: ›Unser Pressesprecher hat alternative Fakten dazu«. In: *Süddeutsche Zeitung* (22.1.2017).

⁹ Wong, Edward: »Trump Has Called Climate Change a Chinese Hoax. Beijing Says It Is Anything But«. In: *The New York Times* (18.11.2016).

¹⁰ »Klimawandel: Trump kritisiert Papst Franziskus«. In: *Frankfurter Rundschau* (25.9.2015).

¹¹ Zitiert nach: Deacon, Michael: »In a world of post-truth politics, Andrea Leadsom will make the perfect PM«. In: *The Daily Telegraph* (9.7.2016).

was soll man erst mit Literatur machen, die sich gar nicht am Ideal von Wissenschaftlichkeit und Aufklärung orientiert? Was ist mit dem Ästhetizismus der vorletzten Jahrhundertwende? Was mit den Romantikern? Kann man Texte von Novalis mit ihren antirationalen Träumereien heute überhaupt noch ohne Warnhinweis unterrichten, wenn mittlerweile ein Donald Trump den Menschen tatsächlich ›Märchen und Gedichte‹ aufischt und auf »Zahlen und Figuren« pfeift? Wie lässt sich vor diesem aktuellen Hintergrund literarisches Lernen in der Schule überhaupt noch rechtfertigen?

2 Kompetenzmodelle als Legitimationsvehikel?

Der Literaturunterricht, lange Zeit mit großer Selbstverständlichkeit der Hauptbestandteil des Deutschunterrichts an höheren Schulen, ist schon seit einiger Zeit von anderer Seite her unter verstärkten Legitimationsdruck geraten. Seit der ersten PISA-Studie 2000 und der Umstellung des Bildungswesens auf eine Kompetenz- und Outputorientierung werden auch von der Literaturdidaktik präzisere Antworten darauf verlangt, wie eigentlich speziell literarische Kompetenzen aussehen, welche davon mit welchen Methoden im Unterricht systematisch aufgebaut werden sollen – und wie man das alles überprüfen kann. In der Klieme-Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* von 2003 heißt es:

»Bildungsstandards [...] **legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen.** Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.«¹² (Hervorhebung im Original)

»Bildungsstandards, wie sie hier vorgeschlagen werden, stützen sich auf Kompetenzmodelle, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden müssen.«¹³

Man muss leider sagen, dass auch nach 14 Jahren die deutschsprachige Literaturdidaktik immer noch nicht ihre Hausaufgaben gemacht hat. Es existiert schlichtweg kein innerfachlich anerkanntes Modell dessen, was literarisches Verstehen heißt, es herrscht weder Einigkeit über klar definierte Teilkompetenzen noch über Niveaustufen, und entsprechend existiert auch kein allgemein verfügbarer Aufgabenpool zur Überprüfung literarischen Könnens.

Dabei hat der Erlanger Literaturdidaktiker Volker Frederking schon 2010 gewarnt:

»Fehlen Kompetenzmodelle in einem Teilbereich, droht eine Marginalisierung der damit verbundenen Inhalte bzw. Fähigkeitsaspekte im Unterrichtsprozess. Tatsächlich scheinen in den Mittelpunkt des schulischen Lehrens und Lernens zunehmend jene Themen und Aspekte zu rücken, die in den Tests abgeprüft

¹² Klieme, Eckhard u.a.: *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt a.M./Berlin 2003, S. 7.

¹³ Ebd., S. 22.

werden. [...] Die Kehrseite dieses *teaching to the test* ist die Randstellung von Teilkompetenzen, die sich nicht oder nur schwer operationalisieren lassen.«¹⁴

Man könnte meinen, diese Äußerung laufe auf eine Kritik an der Kompetenzorientierung hinaus und protestiere gegen die Verdrängung von allem, was sich »nicht oder nur schwer« operationalisieren, also überprüfen und messen lässt. Frederking gelangt aber zu einer anderen Schlussfolgerung:

»Nur wenn es gelingt, überzeugende Modelle zum Aufbau bzw. zur Vertiefung literarischer Rezeptionskompetenzen zu entwickeln und Standards für die spezifisch literarischen Bereiche zu benennen, lässt sich verhindern, dass zentrale Bereiche literarischer Bildung aus dem Fokus des Deutschunterrichts verschwinden.«¹⁵

Im Prinzip wird hier gesagt: »Dann müssen wir wohl in den sauren Apfel beißen und retten, was zu retten ist. Wenn alles aus dem Lehrplan gestrichen wird, was sich nicht testen und messen lässt, dann muss die Literaturdidaktik eben dafür sorgen, dass sich auch literarisches Lernen – testen und messen lässt«. Stillschweigend akzeptiert wird hier die Prämisse: Nur was sich in ein Kompetenzmodell gießen lässt, kann demnächst noch legitimer Teil des Unterrichts sein. Und umgekehrt: Was man nicht skalieren und messen kann, hat auch seine Rechtfertigung als Unterrichtsgegenstand verloren. – Aber selbst angenommen, es würde gelingen, ein anerkanntes Modell literarischer Kompetenzen zu konstruieren: dann wäre durch die bloße Existenz dieses Modells natürlich das literarische Lernen noch nicht legitimiert.

3 Über die Schwierigkeit, Kunst und Literatur pädagogisch dienstbar zu machen

Ich möchte bei der Suche nach einer tragfähigeren Legitimationsbasis zunächst kurz einen Blick auf die Allgemeine Didaktik werfen. Vielleicht lassen sich Ziele literarischen Lernens aus allgemeinen Bildungszielen ableiten, wie sie etwa Wolfgang Klafki formuliert hat. Dieser nennt als zentrale Merkmale von Bildung drei Fähigkeiten: Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit.¹⁶ Das geht jedenfalls über die Kompetenzorientierung hinaus. Echte Selbstbestimmungsfähigkeit könnte z.B. dazu führen, dass ein gebildeter Mensch sich Kompetenzerwartungen begründet verweigert; oder sich entschließt, für Kompetenzmessungen nicht zur Verfügung zu stehen. Und Mitbestimmungsfähigkeit würde darauf hin-

¹⁴ Frederking, Volker: »Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz«. In: Michael Kämper-van den Boogaart/Kaspar H. Spinner (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*. Teil 1. Baltmannsweiler 2010 (= *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Bd. 11/1), S. 324–380, hier S. 338.

¹⁵ Ebd., S. 341.

¹⁶ Vgl. Koch-Priewe, Barbara/Köcker, Anne/Störtländer, Jan Christoph: »Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik«. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster 2016, S. 101–132, hier S. 120.

auslaufen, auch einmal Einfluss auf Kompetenzerwartungen zu nehmen, d.h.: selber Erwartungen zu stellen, statt immer nur gestellten Erwartungen zu entsprechen.

Bildung bedeutet für Klafki weiterhin »ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein von zentralen Problemen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft« sowie »die Bereitschaft, sich ihnen zu stellen und am Bemühen um ihre Bewältigung mitzuwirken«¹⁷. Als Beispiele für solche Schlüsselprobleme nennt Klafki gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Krieg und Frieden, Umwelt und Nachhaltigkeit, Mangel an Gesundheitsversorgung und einiges mehr.¹⁸

Von hier aus führt allerdings kein direkter Weg zum literarischen Lernen. Es fragt sich nämlich, ob die vertiefte Beschäftigung mit Literatur überhaupt zu den von Klafki genannten Zielen beiträgt. Die Antwort heißt: nicht unbedingt. Literarische Texte und ihre Leser wollen oft genug von Problemstellungen draußen in der Welt gar nichts wissen. Sich bei der Lektüre in fiktive Welten zu verlieren, heißt nicht selten, vor den Fakten die Augen zu verschließen. Wie gesehen, macht Novalis die rosarote (oder, wenn man so will: blumenblaue) Brille geradezu zum Programm; da werden nicht in solidarischer Mitbestimmung Herausforderungen der Zeit bewältigt, da werden lieber die »wahren Weltgeschichten«, weit davon entfernt, verändert oder verbessert werden zu können, immer wieder erzählt, da wird geküsst und gesungen, da wird kein einziges Problem gelöst. Und wenn Klafki von Gesundheitsversorgung als einem Schlüsselproblem spricht: Es ist ja nicht von der Hand zu weisen, dass Künstlerinnen und Künstler oft eine starke Neigung zu Rausch, Sinnlichkeit, Manie und Depression haben und mit Gesundheit, sozialer Lebenstüchtigkeit und sogar der Vernunft nicht unbedingt immer auf dem besten Fuß stehen. Ein tiefer Unwille, sich in lebenspraktischen Fragen zu bewähren, findet sich gerade auch in prominenten literarischen Figuren wieder: Hamlet ist ein lausiger Problemlöser, Werther geht seine Probleme nicht an, Effi Briest eigentlich auch nicht und Gregor Samsa schon gar nicht. Und es würde eine pädagogisch verkürzende Lesart dieser Texte bedeuten, sie nur als Anklage und Aufruf zur Veränderung gesellschaftlicher Missstände zu lesen. Sie geben schlichtweg keine Problemlösungen an die Hand. Vielleicht, weil sie sich lieber darin genügen, die »wahren Weltgeschichten« zu erzählen und weil ihnen dieses Erzählen im Grunde viel zu wichtig ist, um an den Geschichten irgendetwas ändern zu wollen. So erscheint es aber grundsätzlich fragwürdig, literarische Texte zu Erziehungszwecken heranzuziehen. Ganz in diesem Sinne lässt sich auch der fiktive Schriftsteller Gustav Aschenbach vernehmen:

»Siehst du nun wohl, daß wir Dichter nicht weise noch würdig sein können? Daß wir notwendig in die Irre gehen, notwendig liederlich und Abenteurer des Gefühles bleiben? Die Meisterhaltung unseres Stiles ist Lüge und Narrentum, unser Ruhm und Ehrenstand eine Posse, das Vertrauen der Menge zu uns höchst lächerlich, Volks- und Jugenderziehung durch die Kunst ein gewagtes,

¹⁷ Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Paderborn 6., neu ausgestattete Aufl. 2007, S. 56.

¹⁸ Vgl. Koch-Priewe, Barbara/Köcker, Anne/Störtländer, Jan Christoph: »Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik«. In: Raphaela Porsch (Hg.): *Einführung in die Allgemeine Didaktik. Ein Lehr- und Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Münster 2016, S. 101–132, hier S. 123.

zu verbietendes Unternehmen. Denn wie sollte wohl der zum Erzieher taugen, dem eine unverbesserliche und natürliche Richtung zum Abgrunde eingeboren ist?«¹⁹

4 Literatur als höherer Unsinn: Jakobsons poetische Funktion, umfassend gewendet

Auch wenn man nicht so weit gehen möchte, »Volks- und Jugenderziehung durch die Kunst« nun geradewegs zu verbieten: die gesuchte Legitimation des Literaturunterrichts lässt sich jedenfalls nicht ohne Weiteres aus der Allgemeinen Didaktik ableiten. Ich möchte es jetzt mit einem anderen Zugang versuchen und eine mögliche Rechtfertigung literarischen Lernens aus der Literatur selbst gewinnen, genauer: aus den Spezifika literarischer Kommunikation, wie Roman Jakobson sie beschrieben hat.

Jakobson unterscheidet sechs verschiedene Funktionen sprachlicher Zeichen, nämlich die *referentielle* Funktion, bezogen auf gemeinte Objekte, die *emotive* des Selbstausdrucks eines Sprechers, die *konative*, mit der Appelle an den Angesprochenen gerichtet werden, die *phatische* Funktion, mit der sichergestellt wird, dass Sender und Empfänger in Verbindung sind und bleiben, und die *metasprachliche* Funktion, die einen Austausch über die Bedeutung sprachlicher Formulierungen mit sich bringt. Von der *poetischen* Funktion schließlich sagt er, sie »projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination«.²⁰ Indem sie das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen richtet, vertieft diese Funktion die fundamentale Dichotomie der Zeichen und Objekte.²¹

Was das heißen mag, demonstriert Robert Gernhardt wunderbar plastisch in einem poetologischen Essay, aus dem ich im Folgenden ausführlichere Passagen zitieren werde: »Die Worte Denker, Henker, Lenker und Schenker [...] eint nichts als der Reim und die Tatsache, daß sie in dieser Reihenfolge im Steputat [einem Reimlexikon, J.O.] stehen«.²² Die Begriffssammlung im Reimlexikon ist sozusagen die Achse der Selektion; aus diesem Fundus von Reimwörtern schustert Gernhardt auf die Schnelle das folgende kleine Gedicht zusammen:

¹⁹ Mann, Thomas: *Der Tod in Venedig*. In: Ders.: *Frühe Erzählungen 1893–1912*. Hg. und textkritisch durchgesehen von Terence J. Reed unter Mitarbeit von Malte Herwig. Frankfurt a.M. 2004 (= Große Kommentierte Frankfurter Ausgabe, Bd. 2.1), S. 501–592, hier S. 589.

²⁰ Jakobson, Roman: »Linguistik und Poetik« [1960]. In: Ders.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971*. Hg. von Elmar Holenstein und Tarcisius Schelbert. Frankfurt a.M. 1979, S. 83–121, hier S. 94.

²¹ Ebd., S. 93.

²² Gernhardt, Robert: »Herr Gernhardt, warum schreiben Sie Gedichte? Das ist eine lange Geschichte«. In: Ders.: *Reim und Zeit. Gedichte. Mit einem Nachwort des Autors*. Erweiterte Ausgabe. Stuttgart 2009. S. 203–211, hier S. 204.

Ein Denker
 Traf mal einen Henker
 Und sagte: Gib mir deinen Lenker,
 dann bist du ein prima Schenker.²³

... was natürlich ein Nonsenspoem ist. Die Achse der Selektion (mit den möglichen Reimwörtern) ist hier in die Achse der Kombination projiziert worden; das Wortmaterial mit dem äquivalenten Merkmal ›gemeinsamer Endreim‹ findet sich linear als grammatisch stimmiger Satz wieder. Mit der Semantik hapert es allerdings. Die naive Komik des kleinen Gedichts besteht darin, dass die Massierung von Reimwörtern in keinem Verhältnis zur Aussage steht beziehungsweise dass sich das Ausgesagte bis zur Grenze des Blödsinns an den Reimwörtern entlanghangelt. Insofern aber lenkt die poetische Funktion (eben durch die Reihung gleichartiger Elemente), wie Jakobson sagt, »das Augenmerk auf die Spürbarkeit der Zeichen« und »vertieft die fundamentale Dichotomie der Zeichen und Objekte«. Die Zeichen werden hier in ihrer bloßen Klanglichkeit fühlbar, und die Willkür der Zuordnung von Zeichen und Gemeintem wird lachhaft deutlich. Bloß weil die Wörter fast gleich klingen, bedeuten sie noch lange nicht fast dasselbe, sondern ganz verschiedene Dinge, die durch den Reim auf groteske Weise zusammengezwungen werden.

Gernhardt geht nun einen Schritt weiter und behauptet, dass alle Dichtung (zumindest, wenn sie sich des Reims bedient) diese Schlagseite zur Komik habe. Mit Blick auf Jakobson könnte man hinzufügen: Weil Poesie die Diskrepanz von Zeichen und Objekt fühlbar macht, umkreist sie immer diese Diskrepanz; und wo eine Diskrepanz ist, ist Komik nicht weit.

Zur Demonstration konstruiert Gernhardt mit denselben Reimwörtern einen zweiten Text, von dem er behauptet, auch dieser sei nichts als ein Unsinnsgedicht; nur eines, dem man den Nonsens nicht mehr so einfach nachweisen könne:

Einst Land der Dichter und der Denker,
 Dann Land der Richter und der Henker,
 Heut' Land der Schlichter und der Lenker –:
 Wann Land der Lichter? Wann der Schenker?²⁴

Das hat die Zunge im Mundwinkel, aber es ließe sich doch in einem Kontext anbringen, wo man es möglicherweise durchaus ernst nehmen würde; denn es heißt ja nicht mehr nichts. Der Schritt ist hier nicht weit zu einer Poesie, die intentional etwas ausdrücken und besagen will. Dennoch behauptet Gernhardt, »daß *alle* Gedichte komisch sind, da das Gedicht die Komik vom ersten Tag an mit der Muttersprache eingesogen hat und bis auf den heutigen Tag von ihr durchtränkt ist, wenn auch manchmal in kaum nachweisbarer Verdünnung bzw. Vergeistigung.«²⁵ Das ist natürlich in eigener Sache gesprochen; im Grunde nobilitiert Gernhardt seine

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., S. 205.

²⁵ Ebd., S. 204.

Dichtung, die zu einem großen Teil Nonsenslyrik ist oder doch als solche rezipiert wurde, indem er kurzerhand alle Dichtung zur Unsinnsdichtung erklärt:

»Nun besteht die Kunst des Dichters nicht darin, seine Empfindungen oder Gedanken in Reime zu kleiden, sondern in seiner Fähigkeit, Sätze, Worte und Reimwörter so zu reihen, daß sie Gedanken und Empfindungen suggerieren, im Glücksfall sogar produzieren. Als Meister aber erweist der sich, der uns vergessen läßt, daß da überhaupt gereimt wird. Das kann beim Lesen, häufiger noch beim Hören der Gedichte von, beispielsweise, Goethe, Mörike oder Brecht geschehen, und bezaubert fragen wir nicht lange, wieso uns das Mitgeteilte eigentlich dermaßen einleuchtet.«²⁶

Im seltenen Grenzfall des Gelingens zaubert also der Dichter die Kluft zwischen Zeichen und Objekt hinweg; dadurch bleibt sie aber erst recht produktiv und wird als kunstvoll überwundene spürbar. Folgt man Gernhardt, dann ist auch die gelungenste Dichtung im Grunde höherer Blödsinn. Die gereimte zumal – vielleicht aber Literatur überhaupt, insofern sie sich der poetischen Funktion bedient. Denn indem Literaten die Zeichenhaftigkeit der Sprache sinnfällig machen, befreien sie sie als Ort für ein Spiel mit Zeichen und Bedeutungen. Als Spieler meinen sie aber nicht alles ganz so ernst und betreiben insofern in der Tat so etwas wie höheren Nonsens. Thomas Mann spricht bei Gelegenheit von seinem tiefen »Bedürfnis nach Freiheit, nach ungebundener Anschauung, mit einem Wort nach Ironie, die ich seit so langem schon als das Heimat-Element aller geistigen Kunst und Produktivität zu verstehen gelernt habe«.²⁷

Bis hierher scheint immer noch nicht viel für die Legitimation literarischen Lernens gewonnen zu sein, ganz im Gegenteil. Statt ihren vernünftigen Zweck aufzuzeigen, wurde Literatur als verantwortungsloses Spiel und höherer Unsinn diskreditiert. Ich behaupte aber, dass sie zur allseitigen Bildung des Menschen gerade aus dem Grund beiträgt, weil sie ihrem Wesen nach Spiel und höherer Unsinn ist.

Jakobsons Theorem von der poetischen Funktion wurde oben am Beispiel des Reims demonstriert. Dieses Beispiel ist sehr instruktiv, aber auch sehr speziell und sozusagen feinkörnig aufs Detail bezogen. Dichtung ist nicht nur ein Spiel mit Klängen und Strukturen; sondern insgesamt mit Zeichen, auch in größeren Dimensionen. Sie stellt das Zeichen in seiner Eigenschaft heraus, eben bloß ein Zeichen zu sein und nicht identisch mit einem Gemeinten. Das gilt auch vom Auf die Bühne Gebrachten und Erzählten insgesamt. In Goethes *Werther* z.B. wird ein junger Mensch gezeigt, der sich in seiner übergroßen Leidenschaft und Emotionalität verfängt und sich nicht in die gesellschaftlichen Gegebenheiten einpassen will. Goethe selbst spricht ein halbes Jahrhundert nach der Entstehung des Briefromans davon, dass jeder Mensch eine solche Lebensphase durchmache oder doch durchmachen solle:

²⁶ Ebd., S. 207.

²⁷ Mann, Thomas: »Bruder Hitler«. In: Ders.: *Gesammelte Werke in zwölf Bänden*. Band XII: Reden und Aufsätze 4. Frankfurt a.M. 1960, S. 845–852, hier S. 846.

»Gehindertes Glück, gehemmte Tätigkeit, unbefriedigte Wünsche sind nicht Gebrechen einer besonderen Zeit, sondern jedes einzelnen Menschen, und es müßte schlimm sein, wenn nicht jeder einmal in seinem Leben eine Epoche haben sollte, wo ihm der ›Werther‹ käme, als wäre er bloß für ihn geschrieben.«²⁸

Der Leser, wie Goethe ihn entwirft, erkennt in Werthers Leiden seine eigenen wieder, er stellt beide Geschichten, seine und Werthers, nebeneinander (bildet eine Äquivalenzreihe, wenn man so will) und sieht intuitiv: Das, was ich erleben musste, ist auch nur (wie das, was ich gelesen habe) die zeichenhafte Ausprägung eines grundlegenden Musters, das sich stets wiederholt. Es ist eine ›wahre Weltgeschichte‹,²⁹ mit Novalis zu reden, die sich wohl in verschiedenen Varianten ausprägen kann – beim Leser hoffentlich nicht so fatal wie bei Werther –, die aber ihrem Wesen nach identisch bleibt. Diese intuitive Erkenntnis tröstet und entlastet. Wenn auch das selber Erlebte nur ein Zeichen-von-etwas ist und nicht die Sache selbst, nur ein Symptom von einem tieferen, allgemeineren, notwendig vorhandenen Leiden (und Goethe sagt hier tatsächlich, es sei notwendig, ein biographischer Regelfall): dann ist es auch gleich nicht mehr so schlimm, denn als Zeichenkomplex ist es nur noch eine Geschichte, eine Erzählung, bekommt den Stempel und die Weihe des ›Es war einmal‹. Als Zeichen von etwas Grundlegenderem ist das persönlich Erlebte entlastender Weise nicht mehr ganz so ernst zu nehmen. »Alles Vergängliche / Ist nur ein Gleichnis«; mehr nicht.

Damit bekommt aber der flapsige Unernst des Schriftstellers, wie Gernhardt ihn beschreibt, dieses ›Alles nicht so ernst gemeint‹ mit der Zunge im Mundwinkel, eine ganz andere, tiefere Wendung. ›Es ist *gottseidank* alles nicht so ernst‹, heißt es jetzt. Alles halb so wild, alles nicht so schlimm, alles schon einmal dagewesen. Wenn das eine ironische Haltung ist, dann ist die nichts weniger als gleichgültig oder kalt. Im Gegenteil: Aller mitfühlender Trost hat etwas Ironisches. ›Ist ja schon gut‹: das nimmt den Schmerz des anderen ernst – aber doch nicht ganz! Und gerade das ist tröstlich. Der Schmerz wird kurzerhand in die Vergangenheit geschoben, zu einer abgeschlossenen Geschichte erklärt, zur Erzählung, zur Fiktion gemacht, in ein Zeichen transformiert. Und als bloßes Zeichen ist er Teil eines Spiels.³⁰

²⁸ Eckermann, Johann Peter: *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*. Hg. von Christoph Michel unter Mitwirkung von Hans Grütters. Frankfurt a.M. 1999 (= Goethe, Johann Wolfgang: *Sämtliche Werke, Briefe, Tagebücher und Gespräche*. Hg. von Karl Eibl u.a., Bd. 39), S. 529 (Eintrag vom 2.1.1824).

²⁹ In seiner Überarbeitung des Novalis-Gedichts hat Ludwig Tieck die »wahren Weltgeschichten«, sehr sprechend für unseren Kontext, zu »ewgen Weltgeschichten« gemacht. Vgl. Novalis: *Werke*. Hg. und kommentiert von Gerhard Schulz. München 1969, S. 668.

³⁰ Eine ausführlichere Herleitung der hier nur skizzierten Lesart von Jakobsons Semiotik findet sich in: Odendahl, Johannes: »Poetische Funktion und literarische Kompetenz. Eine Modellskizze am Leitfaden von Jakobsons Semiotik«. In: *Wirkendes Wort* (2017), Heft 1, S. 87–111.

5 Eine ›Funktion‹ von Literatur: Wege aus dem Funktionieren-Müssen eröffnen

Hier ließe sich eine ›Funktion der poetischen Funktion‹ ableiten – und damit auch eine mögliche Legitimierung des Literaturunterrichts. Kunst und Literatur verweigern sich dem verbissenen Ernst, dem Diktat der Zwecke, dem ›Es muss etwas geschehen‹ aus Bölls Wirtschaftswundersatire. Nichts muss geschehen, von einem poetischen Standpunkt aus, alles ist schon längst geschehen und wartet allenfalls aufs Wieder-Erzähltwerden. Die tief ironische Grundhaltung des Künstlertums, die gründliche Weigerung, das Weltgeschehen mit seinen Anforderungen ernster zu nehmen als höchstens ein Gleichnis, ist auch für den literarischen Leser entlastend. Nicht so sehr im Sinne eines Abtauchens aus der Realität, einer Flucht in fiktive Ersatz- und Traumwelten; vielmehr eines Auftauchens aus einer Realität, die selber plötzlich als Region der Täuschung und Verblendung erscheint. Natürlich muss man immer wieder in die Welt der Zwecke und zu den Forderungen des Tages zurück; vielleicht meint das Novalis mit der Doppelzeile: »Wenn sich die Welt ins freie Leben, / Und in die Welt wird zurückbegeben«. Aber Kunst und Literatur ermöglichen es dem Menschen, gleichsam Luft zu holen und dabei an Gelassenheit, Ruhe und Humor zu gewinnen. Es ist anzunehmen, dass sie auf diese Weise einem tiefen Bedürfnis nach Entlastung und Erhebung entsprechen.

6 Ersatzangebote zur Stillung des ästhetischen Bedürfnisses aus der ökonomischen und – neuerdings – der politischen Sphäre

Einmal angenommen, es gäbe eine Gesellschaftsform, in der dieses Bedürfnis nicht mehr ausreichend bedient würde; eine Gesellschaftsform, die ganz auf die Erreichung klar definierter Ziele setzt, die sich allein am Fortschritts- und Wachstumspostulat ausrichtet, die nur zweckrationale Argumentationen gelten lässt und alles zu eliminieren bestrebt ist, das nicht im Dienst nachweisbarer Erfolge steht. Was würde passieren? Würden Kunst und Literatur verschwinden? Wäre es vorbei mit der poetischen Funktion?

Wahrscheinlich nicht; anzunehmen ist vielmehr, dass sich das ästhetische Bedürfnis dennoch durchsetzen und dass die poetische Funktion in eigentlich kunstferne Lebensbereiche diffundieren würde. Es gibt Anzeichen dafür, dass ebendies in unserer westlichen fortschrittsgläubigen und erfolgsorientierten Gesellschaft seit langem geschieht. Schon 1993 konstatierte der Philosoph Wolfgang Iser eine *Ästhetisierung aller Lebensbereiche*.³¹ Dies betrifft etwa die omnipräsente Werbung, die bunt und unernst daherkommt und sich exzessiv der poetischen Funktion bedient; es betrifft die Tendenz, jedem Produkt und jedem geistigen Erzeugnis ein ansprechendes Design verleihen zu wollen; die Ästhetisierung greift auf die Berichterstattung über, die als Infotainment daherkommt; und sie macht keineswegs Halt vor dem menschlichen Körper, der buchstäblich als Zeichenträger entdeckt oder auch chirurg-

³¹ Vgl. Iser, Wolfgang: »Das Ästhetische – eine Schlüsselkategorie unserer Zeit?«. In: Ders. (Hg.): *Die Aktualität des Ästhetischen*. München 1993, S. 13–47.

gisch manipuliert wird. Also: in einer zweckrationalen Gesellschaft verschwindet das künstlerische Prinzip nicht nur nicht, sondern es wird allgegenwärtig. Aber wie in der Werbung die poetische Funktion dem Appell dient und damit dem Kommerz, so läuft die Ästhetisierung aller Lebensbereiche auf eine Unterordnung der Kunst unter zweckrationale und marktwirtschaftliche Erfordernisse hinaus. So werden die Menschen in ihrem ästhetischen Bedürfnis betrogen, obwohl es scheinbar fortwährend bedient wird.³²

Die Ästhetisierung aller Lebensbereiche erstreckt sich konsequenterweise zuletzt auch auf die Politik und politische Botschaften; und damit wäre ich wieder bei Donald Trump. Ein amerikanischer Journalist hat ihn mit Berufung auf Harry Frankfurt als »bullshit artist« bezeichnet.³³ Dieser Begriff ist für unseren Kontext interessant, nicht wegen des ersten Bestandteils, sondern wegen des zweiten, *artist*. Donald Trump: ein Künstler! Vielleicht ein degenerierter Künstler (wenn *bullshit* sein Metier ist), aber doch ein Künstler. Und das ist ja nicht ganz von der Hand zu weisen: Da ist seine divenhafte Empfindlichkeit, da ist seine Selbstdarstellungs- und Mitteilungssucht via Twitter.³⁴ Vor allem aber: Trump liebt Fiktionen und spielt damit. Er erzählt den Menschen Geschichten, für deren Übereinstimmung mit der Realität er keinerlei Verantwortung übernimmt. »Stell' dir vor, es gäbe keinen menschengemachten Klimawandel! – Angenommen, der Klimawandel wäre eine Erfindung der Chinesen. – Es war einmal die Amtseinführung eines amerikanischen Präsidenten, zu der kamen so viele Menschen wie noch niemals zuvor«. Das ist originell erfunden, klingt gut, ist in Maßen unterhaltsam und kümmert sich nicht um nachprüfbare Tatsachen – genau wie die literarische Fiktion.

Trump's Anziehung auf die Masse der Wähler erklärt sich nicht zuletzt aus dem Einsatz einer heruntergekommenen Poetizität. Was im amerikanischen Wahlkampf zum Unverständnis, ja zum Entsetzen der aufgeklärten westlichen Welt geschah,

³² Bereits 1971 hat Wolfgang F. Haug eine totale Ästhetisierung der marktwirtschaftlich geprägten westlichen Welt diagnostiziert. Er erklärt sie durchweg aus der Logik der Ökonomie heraus: Um das kapitalistische Verwertungsinteresse durchzusetzen, würden alle Produktionsgüter mit einem scheinhaften, ästhetischen Mehrwert versehen – in einem Prozess, der zuletzt auch auf die Individuen ausgreife, welche im Interesse ihres gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfolgs an ihrer eigenen aufblühenden Verpackung arbeiten würden (unter Zuhilfenahme der durch die Textil- und Kosmetikindustrie feilgebotenen Produkte). Von Haugs dezidiert klassenkämpferischem Standpunkt her wäre weniger von einer Diffusion der ästhetischen Funktion in eigentlich kunstfremde Bereiche zu reden (wie oben formuliert), sondern pointierter noch von deren planvoller Indienstnahme sowie von einer betrügerischen Ausbeutung ästhetischer Bedürfnisse. Vgl. Haug, Wolfgang Fritz: *Kritik der Warenästhetik*. Frankfurt a.M. 1971.

³³ Heer, Jeet: »Donald Trump Is Not a Liar«. In: *New Republic* (1.12.2015).

³⁴ Der Siegener Literaturwissenschaftler Niels Werber hat hervorgehoben, dass Donald Trump überhaupt nicht von der Diskurslogik der Politik her zu begreifen sei. Trump müsse »als popkulturelles Phänomen untersucht werden«, er verstehe sich als Popstar, für den seine Selbstinszenierung und der Applaus seiner Fans mehr zählten als diplomatische Rücksichten oder Spielregeln des politischen Handlungsfeldes (Werber, Niels: »Keine Nacht ohne Tweet, kein Tag ohne Dekret«. In: www.pop-zeitschrift.de/2017/02/10/keine-nacht-ohne-tweet-kein-tag-ohne-dekret-von-niels-werber10-2-2017 [8.8.2017]). Ganz in diesem Sinne unterscheidet der Publizist Georg Seeßlen (auf den Werber sich auch bezieht) grundlegend zwei dispartate »Erzählungen« (Seeßlen, Georg: *Trump! Populismus als Politik*. Berlin 2017, S. 8) beziehungsweise diskursive Orientierungsrahmen, die für die öffentliche Kultur der Gegenwart maßgeblich seien, die ökonomisch-politische »Erzählung« nämlich und »die des Entertainments« (ebd., S. 9) respektive des Pop. Trump sei aber nur von der letzteren Seite her zu verstehen.

war, dass Trump durch keine Berufung auf Fakten und Vernunft gestoppt werden konnte. Niemand wusste das besser als er selbst, wenn er erklärte, er könne sich auf die Fifth Avenue stellen und jemanden erschießen und würde doch keinen Wähler verlieren. In ihrer Takt- und Geschmacklosigkeit ist diese Aussage überaus typisch für Trumps rhetorischen Stil. Wie er da zwei Finger zu einer imaginierten Waffe formt und in die Kamera schießt: das ist exakt der Gestus eines Comedian. Man sollte meinen, allein wegen eines solchen Satzes könne er unmöglich noch zum amerikanischen Präsidenten gewählt werden. Aber er wird gerade wegen eines solchen Satzes gewählt! Den Menschen gefiel offenbar seine künstlerisch-spielerische Lust an der kühnen Verdrehung und am Tabubruch, und es gibt Belege dafür, dass viele seiner Wähler Trump gar nicht unbedingt glaubwürdig fanden.³⁵ Sie haben ihn gewählt, obwohl sie es besser wussten. Möglicherweise waren sie in einer Welt des Ernsts und der Zwecksetzungen ausgehungert nach Fiktionen, nach Nonsense, nach der originellen Unwahrheit.³⁶

Wenn dem aber so sein sollte, dann wäre Aufklärung allein eine stumpfe Waffe gegen die postfaktische Demagogie. Gegen die politische Unsinnsdichtung hilft – natürlich die Wahrheit, aber vielleicht nicht allein. Vielleicht müssen wir uns mit dem Gedanken vertraut machen, dass man gegen die platte Lüge die schöne Lüge setzen muss. Oder, weniger verfänglich gesprochen: gegen die verblende Fiktion die erhebende Fiktion.

7 Substanzieller Ersatz für den Ersatz: Ästhetische Erziehung und literarisches Lernen

Meine These lautet: Menschen benötigen für ihr psychisches Gleichgewicht den entlastenden, kathartischen Uernst, wie Kunst, Literatur und Fiktion ihn gewähren; und wenn der ihnen vorenthalten wird, suchen sie ihn auch in Lebensbereichen auf, wo Uernst und Fiktion gründlich fehl am Platz sind. Aus dieser Überlegung ließe sich eine weitere Legitimation literarischen Lernens ableiten. Wenn es dem Literaturunterricht gelingt, das ästhetische Empfinden der Schülerinnen und Schüler tatsächlich anzusprechen und das menschliche Grundbedürfnis nach Fiktion, Spiel und schönem Schein dort zu stillen, wo es seinen angestammten und bewährten Platz hat, nämlich im Bereich der Kunst und Literatur: dann wäre auf lange Sicht auch zu hoffen, dass es populistischen Rattenfängern nicht mehr so leicht fällt, dieses Bedürfnis für ihre Zwecke auszunutzen.

Aus dieser Annahme ergeben sich zwei Forderungen an die Schule in Zeiten des Postfaktischen. Eine quantitative: Schule, und gerade die Ganztagschule, auf die immer mehr gesetzt wird, muss einen breiten Raum bieten für eine gehaltvolle musische Betätigung und Unterweisung. Dabei könnte die Beschäftigung mit Literatur

³⁵ Vgl. »Uptown Trump. It is a myth that he owes his support to disaffected blue-collar workers«. In: *The Economist* (23.4.2016).

³⁶ Vgl. Seeßlen, Georg: *Trump! Populismus als Politik*. Berlin 2017, S. 20: »Donald Trump [...] hat gewonnen, nicht obwohl, sondern weil er gegen Vernunft, Moral und Geschmack antrat.«.

zumindest zum Teil aus dem klassischen, an Kompetenzen orientierten Deutschunterricht in einen Wahlpflichtbereich ausgelagert werden.

Die zweite Forderung ist qualitativer Art. Wenn das ästhetische Bedürfnis der Schüler und Schülerinnen wirklich angesprochen werden soll, dann muss sich der Literaturunterricht auch nach den Eigenheiten literarischer Kommunikation richten. Und deshalb wäre es grundverkehrt, literarisches Lernen nach dem Kompetenzparadigma ausrichten zu wollen. Die Orientierung an Kompetenzen und Standards hat ihren guten Sinn in Bezug auf einen großen Teil schulischer Lernprozesse, gerade auch beim sprachlichen Lernen, und es ist klar, dass das Erziehungssystem sich auch an seinen nachprüfbaren Ergebnissen messen lassen muss. Aber messbare Erfolge sind auch in der Erziehung nicht alles. Wenn Kunst und Literatur dem Menschen die Möglichkeit geben, aufzutauchen aus einer Welt der Zwecke, Notwendigkeiten und Leistungsanforderungen und gleichsam einmal Luft zu holen, dann darf dieser dringend benötigte Freiraum nicht durch den Imperativ der Outputorientierung gleich wieder geflutet werden. Man wird den Literaturunterricht nicht retten, wenn man ihn der Logik zentraler Kompetenzerwartungen unterwirft. Denn wenn er nicht mehr das ausspielen kann, was nur er zu bieten hat: Freiräume für Spiel, Fiktion, schöne Form, Humor, für das künstlerische und tief humane ›es ist gottseidank so ernst alles nicht gemeint‹: dann macht er sich in der Tat überflüssig.

Dass die Literatur Freiheit braucht, heißt natürlich nicht, dass es im Bereich der Poesie nicht für jede Schülerin und jeden Schüler unendlich viel zu lernen gäbe. Und keineswegs kann es bei den hier geforderten Freiräumen darum gehen, das ästhetische Bedürfnis der Lernenden plump abzuspeisen wie die Unterhaltungsindustrie; oder sie ein bisschen ›zum Ausgleich‹ kreativ zu bespaßen. Vielmehr gilt es, ihren Sinn für die Wirkungen der poetischen Funktion zu schulen, zu verfeinern, immer wählerischer und anspruchsvoller zu machen. Hier kommt auch der Gedanke einer ästhetischen *Erziehung* zum Tragen. Diese greift das Verlangen der Schülerinnen und Schüler nach Spiel, Fiktion und Unernst auf und unterstützt sie darin, es gemäß ihren individuellen Möglichkeiten produktiv werden lassen. Sodass sie nicht mehr das Erstbeste aufgreifen, was ihnen zur Stillung ihrer ästhetischen Bedürfnisse geboten wird, sondern, gerade weil sie so hohe Ansprüche an ihren Genuss stellen, heikel, kritisch und ungenügsam werden. Eine Aufgabe für die literaturdidaktische Forschung könnte darin liegen, entsprechende Lernprozesse zu modellieren, zu begleiten und zu dokumentieren. Dies bleiben aber sehr individuelle Lernprozesse, die zudem ganz empfindlich auf Druck und äußere Leistungsanforderungen reagieren; also keine, deren gewünschte Ergebnisse als Regelstandards für ganze Doppeljahrgangsstufen verbindlich festgeschrieben werden könnten – so sehr das bildungspolitisch gewünscht sein mag.

8 Ausblick: Projekt Humanisierung

Oben wurde bewusst vorsichtig formuliert: Wenn es dem Literaturunterricht gelingt, das ästhetische Empfinden der Schülerinnen und Schüler tatsächlich anzusprechen, dann wäre auf lange Sicht zu hoffen, dass es Populisten nicht mehr so leicht fällt, dieses Bedürfnis für ihre Zwecke auszunutzen. Zur Stützung dieser These kann ich

auf keine Studie verweisen etwa von der Art: ›Wenn der Stundenanteil für Kunst-, Musik- und Literaturunterricht erhöht wird, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass die Probanden später populistisch wählen‹. Aber zum einen ist die Frage, ob man überhaupt versuchen sollte, dem Geist der »Zahlen und Figuren« wiederum durch Zahlenlogik entgegenzuarbeiten. Und zum anderen geht es letztlich um mehr als nur um ein zukünftiges Wählerverhalten. Worum es hier geht, das ist das viel größere Anliegen der Humanisierung einer Gesellschaft, die dabei ist, sich dem Fortschritts- und Wettbewerbsdenken allein zu verschreiben, und die dialektischer Weise dennoch dem Irrationalismus zu verfallen droht. Humanisierung würde aber heißen: den irrationalen, emotionalen, dunkel-triebhaften Grund, auf dem die Menschen mit ihrem Verstand aufbauen, immer schon mit zu bedenken. So, wie Kunst und Literatur das tun, wenn sie gegenüber dem Dünkel der Vernunft stets ihren kleinen, entlastenden, ironischen Vorbehalt kultivieren. Auf dieser Basis müssen Wissenschaft und Kunst übrigens durchaus keine Gegenspieler sein. Sie sind es eigentlich nicht einmal bei Novalis, der, wenn man die folgende Doppelzeile aus dem zitierten Gedicht noch einmal liest, beruhigenderweise eben doch kein Prophet des Postfaktischen ist. Da heißt es nämlich: »Wenn dann sich wieder Licht und Schatten / Zu echter Klarheit wieder gatten«. Logisch ist diese Formulierung nicht; aber sie entwirft doch ein plastisches Bild davon, wie die Ansprüche von Aufklärung und Vernunft mit der Verwurzelung des Menschen im Triebhaften und Irrationalen fruchtbar zusammengehen können. Einen ganz ähnlichen Gedanken hat 1939 Thomas Mann formuliert, als er der Kunst die Rolle einer Vermittlerin zwischen Geist und dem, was er ›Leben‹ nennt, zuschrieb. Und vielleicht ist es ja nicht ganz vermessen, das Gesagte auch auf die Didaktik als Kunst der Vermittlung zu beziehen:

»Ich glaube gern, ja ich bin dessen sicher, daß eine Zukunft im Kommen ist, die geistig unkontrollierte Kunst, Kunst als schwarze Magie und hirnlos unverantwortliche Instinktgeburt ebensosehr verachten wird, wie menschlich schwache Zeiten, gleich der unsrigen, in Bewunderung davor ersterben. Kunst ist freilich nicht nur Licht und Geist, aber sie ist auch nicht nur Dunkelgebräu und blinde Ausgeburt der tellurischen Unterwelt, nicht nur ›Leben‹. Deutlicher und glücklicher als bisher wird Künstlertum sich in Zukunft als einen helleren Zauber erkennen und manifestieren: als beflügelt-hermetisch-mondverwandtes Mittlertum zwischen Geist und Leben. Aber Mittlertum selbst ist Geist.«³⁷

Acknowledgements Open access funding provided by University of Innsbruck and Medical University of Innsbruck.

Open Access Dieser Artikel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

³⁷ Mann, Thomas: »Bruder Hitler«. In: Ders.: *Gesammelte Werke in zwölf Bänden*. Band XII: Reden und Aufsätze 4. Frankfurt a.M. 1960, S. 845–852, hier S. 852.