

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



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

<http://www.didaktik-deutsch.de>
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Bodo Lecke

**DAS FACH DEUTSCH ZWISCHEN
NATIONALER IDENTITÄT UND
INTERNATIONALER INTEGRATION**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. H. 5. S. 4-17.

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

Bodo Lecke

DAS FACH DEUTSCH ZWISCHEN NATIONALER IDENTITÄT UND INTERNATIONALER INTEGRATION

1 Deutsche Geschichte – Verfrühung, Verspätung, Überforderung?

Seit der frühesten Entstehungsgeschichte der Germanistik, insbesondere als „Geschichte der deutschen Nationalliteratur“ (von J. G. Herder zu G. G. Gervinus) und des sog. „deutschen Literaturunterrichts“ (von R. H. Hiecke zu H. Wolgast), hat die „deutsche Einheit“ eine dominierende Rolle für das Selbstverständnis unseres Faches gespielt. Als man kürzlich des 150jährigen Jubiläums der „Germanistik“ – als Fach, Begriff und Fachbegriff – gedachte, wurde zugleich deutlich, daß ihr – bei Gervinus wie bei den Brüdern Grimm – ein national-liberaler, politisch-revolutionärer Impuls zum Durchbruch verhalf.

Das realpolitische Ereignis der (Wieder-)Vereinigung der beiden deutschen Teilstaaten (1989/90)¹ ist heutzutage jedoch weder von der Germanistik noch der Deutschdidaktik hinreichend aufgearbeitet worden, zumal unter den zusätzlichen Anforderungen einer sog. interkulturellen Orientierung bzw. internationalen (nicht nur: europäischen) Integration. Also wieder einmal: „Verfrühung“ (H. Heimpel), „Verspätung“ (H. Plessner) und „Überforderung“ (H. M. Enzensberger) als Konstanten unserer Mentalitätsgeschichte?

Deutschland als die „verspätete Nation“ (so der Soziologe Helmut Plessner) hat ihren universal-imperialen historischen Vorläufer im sog. christlichen Universalreich des Mittelalters: die tragische „Geschichte eines großen Anfangs, der später nie wie-

¹ Vgl. dazu u. a.: H. Kügler (1992) und andere Beiträge in Diskussion Deutsch H. 125/ 1992 sowie J. Fröhling, u. a. (1996).

Die folgenden Bemerkungen (bes. Abschn. 3-5) zur Entstehungsgeschichte der Germanistik und des Faches Deutsch können direkt im Unterricht aufgegriffen werden, ebenso die Deutschlandbilder deutscher Schriftsteller – wie bereits von Hans Kügler angeregt. Desgleichen Botho Strauß' „Anschwellender Bockgesang“ und die Krise des Linksintellektuellen – wobei m. E. durchaus eine Differenzierung von Lesarten und Verständnisbarrieren stattzufinden hat, etwa im Sinne der Spiegel-Repliken von Antje Vollmer und besonders Diez Behring.

Vgl. dazu auch den Beitrag zum Bochumer Germanistentag von A. Bremerich-Vos: Botho Strauß' Anschwellender Bockgesang und Ithaka im 'integrierten' Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: R. Köhnen (1998)

Daran könnte sich eine Diskussion zum sog. Literaturstreit gleich nach der „Wende“ sowie zu Günter Grass' neuen Roman „Ein weites Feld“ in seiner historisch-politischen Kontinuität zu Fontane und den Fragen des 19. Jahrhunderts zur Reaktion Reich-Ranickis und anderer deutscher Kritiker anschließen sowie zum mentalitätsgeschichtlichen Topos: philosophisch-ästhetische Hochkultur contra politische Barbarei der Deutschen.

der erreicht wurde“ und die im Zeichen einer „Verfrühung“, „Verspätung“ und „Überanstrengung“ verlief, wie der Göttinger Historiker Hermann Heimpel feststellte. So gewagt eine solche quasi „national-theologische“, geschichtsphilosophische Perspektive uns heute erscheinen mag: H. M. Enzensberger hat bekanntlich die zuletzt genannte Formel erneut wieder aufgenommen: als „deutsche Überforderung“.

Wie deutsch also müssen oder sollen wir sein? Wie sieht „deutsch“ als nationales Charakteristikum, aber auch als Schulfach aus? Wie in einem anderen (inzwischen wiedervereinigten, vor kurzem noch zweigeteilten) Land? Wie in Gegenwart und Zukunft? Zwischen nationaler Identität und internationaler (nicht nur europäischer) Integration?²

2 Kritische Didaktik vs. Handlungsorientierung?

Der Gleichgültigkeit (oder dem Eskapismus?) gerade junger Menschen, insbesondere nach dem puren narzißtischen Erlebnis-Kick und dem oberflächlich-kurzweiligen Euphemismus-“feeling“ des Mauerfalls, der Wende und der deutschen (Wieder-) Vereinigung entspricht die ebenfalls nur kurzatmige und schwächliche Reaktion der Pädagogik und Fachdidaktik: der Übergang zur Tagesordnung und die emphatische Hinwendung zu undifferenzierten „Multi-Kulti“-Syndromen zeigt – so fürchte ich – „Strukturhomologien“ (Lucien Goldmann) zum Verdrängungs- und Fluchtverhalten älterer Generationen.

Die postmoderne Yuppi- und Narzißmus-Mentalität droht der politischen Entmündigung Vorschub zu leisten.³

Ist damit in der Didaktik oder besser Methodik des Deutschunterrichts, wie Jürgen Förster auf einem Kolloquium zur Verabschiedung der beiden Hamburger Literaturdidaktiker Malte Dahrendorf und Jürgen Kreft formuliert hat, an die Stelle des „kritischen Lesens“ ein „fröhliches Basteln“ getreten?

In seinem Aufsatz „Wider die Handlungseuphorie“ beklagt Harro Müller-Michaels⁴: „Handlungsorientierung“ ist zum Markenzeichen eines zeitgemäßen Deutschunterrichts geworden ... Auch im Kleinen wird im Deutschunterricht gewerkelt, ge-

² Vgl. dazu: O. Dann (1990)

³ Vgl. dazu den zunächst in den USA von C. Lasch (1980), in Deutschland dann vor allem von dem Erziehungswissenschaftler T. Ziehe (1970) charakterisierten „neuen Sozialisationstyp“: Die moderne Sozialpsychologie versucht den Narzißmus als „dekadenten Ich-Kult“ zu definieren.

⁴ Ich verweise auch exemplarisch auf meine kleine Kontroverse mit Günter Waldmann um das Problem einer „kritischen“ oder „handlungsorientierten“ Rekonstruktion des Begriffs „literarische Bildung“ (in: Der Deutschunterricht H. 5/ 1990, S. 80 ff.)

schnippelt und wieder zusammengeklebt, ... wird komplexe Literatur eigensinnig auf einfache Vorstellungen aus der Lebenswelt von Schulklassen reduziert,...“⁵

Zwischen einer bloßen Werkel-, Bastel- und „Alle wollen Maoam“-Pädagogik einerseits und einer eher altfränkischen Nürnberger-Trichter- oder Stopf- und Pfropf-Pädagogik (à la Jean Paul) wäre ein goldener Mittelweg einzuschlagen, der die Bezeichnung „Didaktik“ wirklich verdient und der seit Wolfgang Klafkis „Primat der Didaktik“ und der folgenden „curricularen Wende“ (S. B. Robinsohn) eigentlich auch auf der Tagesordnung steht.

3 Technokratische Ausrichtung vs. historische Bildung?

Als Gegengewicht zu solch rein technokratisch-handwerklichen Tendenzen sehe ich nur das didaktische Prinzip der historisch-kritischen Aufklärung, der Wiedergewinnung eines historischen Bewußtseins gerade auch im Deutschunterricht.

Die biographische Entwicklung eines einzelnen Menschen mit der Universalhistorie zu verbinden, also mit der Entwicklung des „ganzen Menschengeschlechts“, ist der Gedanke Lessings, Herders und Schillers. Die Chance zur Vervollkommnung des „ganzen Menschengeschlechts“ wäre mit der gleichen Chance für das individuelle Lebens des „Schülers“ pädagogisch zu verbinden, wenn man diesen Grundgedanken konsequent verlängert.

Ein ebenso weites wie verlassenes Feld also ist die Rekonstruktion oder überhaupt allererst: die Neubildung eines politisch-historischen und sozialen Bewußtseins im Deutsch- und vor allem Literaturunterricht!

Der Hamburger Geschichtsdidaktiker Horst W. Jung steht – in seinem Buch mit dem bezeichnenden Titel „Wende-Didaktik“ – überhaupt jeder Art nationaler Identitätsfindung bzw. Identifikation im Zeichen der Wiedervereinigung kritisch gegenüber. Er strebt statt dessen eine umfassende sog. „Gattungsidentifikation“ mit der ganzen „allgemeinen Menschheit“ an.

Ich selbst habe es bei meinen älteren Schülern wie jüngeren Studenten (und: -innen) immer ein wenig problematisch und als ein wohlgemeintes, aber nicht immer segenreiches idealistisches Erbe empfunden, den so mühsamen und frustrierenden Akt nationaler Identitätsbildung bzw. Identitätsfindung lieber gleich zu überspringen und dafür den kühnen Spagat zur „Gattungsidentifikation“ mit der „ganzen allgemeinen Menschheit“ zu wagen.

Die Gleichgültigkeit oder Unsicherheit vieler junger Deutscher angesichts der ja doch politisch höchst erfolgreichen und erfreulichen Vereinigung und ihrer oft unreflektierten Hinwendung zu internationalen/ multikulturellen Moden erinnert mich stark an die Verdrängungskünste ihrer Großvätergeneration in der Nachkriegszeit mit all ihren wohlbekannten Symptomen einer „unbewältigten Vergangenheit“.

⁵ H. Müller-Michaels: 1996 a, S. 410 ff.

Die sog. Neonazis – sind sie nur die legitimen mental-brutalen Nachfolger ihrer Vorfahren? Gibt es vielleicht gar keinen entscheidenden Kontinuitätsbruch, der die Vorsilbe „Neo-“ rechtfertigen würde?

Gestörte Empfindungen nationaler, spezifisch deutscher Identität machen sich nicht nur, aber vor allem in den neuen Bundesländern breit, wie zuerst die Vorgänge von Hoyerswerda und Rostock und letztlich der zweistellige Wahlerfolg der DVU in Sachsen-Anhalt auf bedrückende Weise gezeigt haben.

„Ich werde eine Geschichte haben“, sagt der Engel in Wim Wenders’ „Himmel über Berlin“. Der Mensch ist identisch mit seiner Geschichte – wie die ganze „Wissenschaft von der Kunst“ nichts anderes als eben „ihre Geschichte“ ist (so der bekannte frühromantische Literaturkritiker Friedrich Schlegel).

Allerdings: Die deutsche Geschichte insgesamt – und insbesondere die Literaturgeschichte! – ist wahrlich kein leichtes Erbe und alles andere als ein Vergnügen.

Wäre die nach Walter Benjamin verlorene „didaktische Dimension“ der Literaturgeschichte wiederzugewinnen? Dieser formulierte schon just 1931 – also zwischen Weimarer Republik und aufkommendem Nationalsozialismus – in dem berühmten Essay „Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft“⁶ die angesprochenen historiographischen und didaktischen Probleme: In der geistesgeschichtlichen, alsbald „völkischen“ Literaturbetrachtung sollte das Refugium „reiner“ Ideengeschichte, losgelöst vom Produktions-, Distributions- und Rezeptionszusammenhang, also dem politisch-historisch-sozialen Umfeld, verteidigt werden.

Ähnliche Positionen wurden ja auch wieder im Literaturstreit, besonders durch die konservative Ästhetik eines Karl-Heinz Bohrer, entschieden vertreten. – Dagegen meint Benjamin:

„In diesem Sumpf ist die Hydra der Schulästhetik mit ihren sieben Köpfen: Schöpfung, Einfühlung, Zeitentbundenheit, Nachschöpfung, Miterleben, Illusion und Kunstgenuß zu Hause.“⁷

Daraus entwickelt Benjamin seine eigene Theorie der „Literatur als Organon der Geschichte“:

„Denn es handelt sich ja nicht darum, die Werke des Schrifttums im Zusammenhang ihrer Zeit darzustellen, sondern in der Zeit, die sie erkennt, – das ist die unsere – zur Darstellung zu bringen. Damit wird die Literatur ein Organon der Geschichte und sie dazu – nicht das Schrifttum zum Stoffgebiet der Historie – zu machen, ist die Aufgabe der Literaturgeschichte.“⁸

Die historische Polarisierung/Aufspaltung des deutschen Literaturbegriffs in eine von Lessing über Heine zu Brecht oder Grass und Böll reichende Traditionslinie der politisch und moralisch aufklärenden „engagierten Literatur“ (Sartre), des „eingrei-

⁶ W. Benjamin: Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft. In: W. B.: 1972, S. 283-290

⁷ W. Benjamin: 1972, S. 286

⁸ W. Benjamin: 1972, S. 290

Vgl. dazu: E. Dingeldey: 1991, S. 545 ff

fenden Denkens“ (Brecht) einerseits und jene eher der „Innerlichkeit“, dem Irrationalismus und der Politik- und Gesellschaftsferne verpflichteten poetisch-verklärten Ideale andererseits gipfelt im traditionellen Intellektuellenhaß vieler führender deutscher Politiker (von Ludwig Erhards „Pinschern“ bis zu Franz-Josef Strauß’ „Schmeißfliegen“). Er kontrastiert scharf mit dem Diktum des konservativen französischen Ministerpräsidenten Georges Pompidou über Jean-Paul Sartre: „Man verhaftet keinen Voltaire!“

Die Polarisierung des Literaturbegriffs entspricht anderen Polaritäten: z. B. die Politologin Helga Grebing stellt eine „weiße Linie“ der Entwicklung (Aufklärung; Demokratisierung; 1848; Sozialstaat; Arbeiterbewegung) einer „schwarzen Linie“ gegenüber (1813; 1870/71; 1914; 1933).

4 „Deutsche Frage“ und nationale Identität im Spiegel der Sprache und Literatur

Die schon in den 80er Jahren gestellte Frage einer nationalen politischen Identität der Deutschen nach dem historischen Ende der „Reichsnation“ (seit dem Mittelalter), des zweiten (Bismarck-) Reiches, der Weimarer Republik und des Dritten Reiches zeigt nach Otto Dann, daß

„wir völlig verlernt haben, unsere Gesellschaft als eine Nation zu verstehen, daß wir uns den Nationalstaat nur als autonomen Zentralstaat und nicht als einen föderalen und internationalen Staat vorstellen können, ja sogar von der Meinung ausgehen, nationales und europäisches Denken würden sich ausschließen. Eine Nation entsteht erst mit der Bildung von ‘Nationalbewußtsein’ innerhalb einer Bevölkerung. (...) Eine solche nationale Identität steht neben anderen sozialen Identitäten, in denen der einzelne lebt, z. B. der Region oder der Religion. Sie kann sich mit diesen verbinden, aber auch in Konkurrenz zu ihnen geraten. Das charakteristische Merkmal der nationalen Identität ist die Verbundenheit mit einem politischen Territorium, das als Vaterland verstanden wird.“⁹

Schon der Staatsrechtler Samuel Pufendorf nannte einst das in Hunderte von Territorien zersplitterte Reich ein „Monstrum“ („irregulare aliquid corpus et monstro simile“).

Und wenig später sein Kollege Friedrich Karl von Moser („Von dem teutschen Nationalgeist“, 1765):

„Wir sind Ein Volk von Einem Namen und Sprache, unter Einem gemeinsamen Oberhaupt, an innerer Kraft und Stärke das erste Reich in Europa, dessen Königskronen auf deutschen Häuptionen glänzen, doch so, wie wir sind, sind wir schon Jahrhunderte hindurch ein Rätsel politischer Verfassung, ein Raub der Nachbarn, ein Gegenstand ihrer Spöttereien, uneinig unter uns selbst, unempfindlich gegen die Eh-

⁹ O. Dann: 1990, S. 9, 12

re unseres Namens, ein großes und gleichwohl verachtetes, ein in der Möglichkeit glückliches, in der Tat selbst aber sehr bedauernswürdiges Volk.“¹⁰

Vorstellungen vom „anderen“ oder „besseren“ Deutschland kontrastieren scharf mit dem weh- und selbstmitleidigen Deutschland als die „verfolgende Unschuld“ (Karl Kraus).¹¹

Die historische Aufspaltung in *walhisc/vulgo-latina* bzw. *theodisca/teutonica* und Ablösung der *vulgärlateinisch-romanischen*, der *fränkischen* oder der *germanischen* „Volksprachen“ von der ehemals universalen Latinität, manifestiert in Dantes Programmschrift „*De volgari eloquentia*“, stellt denn auch Hubert Ivo in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen zu einem an Humboldt orientierten Begriff „sprachlicher Bildung“ im Kontext universaler, europäischer, nationaler und regionaler Identität.¹²

In der Tat beherrscht dieser Vorgang die Diskussionen humanistischer europäischer Sprachphilosophen von der deutschen und französischen Aufklärung (Thomasius; d'Alembert) bis Herder und Humboldt. Besonders in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts bestand ein tolerantes und – im Rahmen der *ma. Pax Romana* wie humanistischen *Pax Ratione Locutionis* – buchstäblich friedliches Neben- und Ineinander der sprachlichen Varietäten (als regionaler Dialekt, als poetisches Gestaltungs- wie kommunikationstechnisches Verständigungsmittel, als orale oder literale Kultur), ehe es dann immer mehr Züge der chauvinistisch-bornierten Abgrenzung, Abwertung oder Suprematie bekommt, der Begriff des Nationalen pervertiert wird. Daraus jedoch – wie es Ingrid Gogolin in ihrer Studie über den „monolingualen Habitus“ unserer in Wahrheit bereits „multilingualen“ Schulen tut – zu folgern, „daß der Sinn des Nationalen überhaupt weltgeschichtlich überholt sei“ (so auch der Bundespräsident Herzog bei der Eröffnung des Deutschen Historikertages), ist – wie ich mit Hubert Ivo meine – eine unzulässige Gleichsetzung der Perversion (Chauvinismus) mit dem Pervertierten (dem Nationalitätsbegriff).

Selbst nach den bittersten Erfahrungen mit ihrer Heimatnation meint die jüdische Philosophin Hannah Arendt (in ihrem bekannten Interview mit Günter Gaus am 28.10.1964 im ZDF): „Es gibt keinen Ersatz für die Muttersprache.“

So wie in einer Weltkultur die Nationalsprachen und -literaturen neben- und ineinander im friedlichen und toleranten Diskurs ko-existieren, die Sprache nicht nur

¹⁰ Zit. O. Dann: 1990, S. 41

¹¹ Auf solche politisprachlichen Dimensionen weist auch H. Ivo in einem amüsanten Beitrag zum 30jährigen Bestehen der sog. „Bezeichnungsrichtlinien“ vom 12.5.1961 hin, in der die ehemals „Eingeborenen von Trizonesien“ (wie es in einem berühmten Karnevalsschlager hieß) ein Etwas, das eigentlich ein Nichts ist, juristisch korrekt zu benennen hätten – und dieses gleich vierfach, nämlich SBZ-Demarkationslinie bzw. „Zonengrenze“ (inoffiziell), Sowjetische Besatzungszone Deutschlands, Berlins bzw. Oder-Neiße-Linie. Hier, zwischen den Bewohnern beider Teile Deutschlands, gilt bzw. galt, was m. W. Karl Kraus für Österreicher und Deutsche behauptet hat: Nichts trennt sie mehr als die gemeinsame deutsche Sprache!

¹² H. Ivo: (1996)

„Behältnis“ für einen „Vorrat“ kommunikationstechnischer Zeichen ist, sondern ein kreatives, produktives und generatives „Organon“, so existiert vielleicht in jedem Menschen, besonders aber dem „gebildeten“, eine sog. „innere Mehrsprachigkeit“ diverser historisch-soziologischer Sprachvarietäten: neben der mündlichen Umgangssprache bzw. dem heimischen Regionaldialekt oder Soziolekt die hochdeutsche Schrift- bzw. Standardsprache, neben der Sprache des „gewachsenen Schnabels“ (*locutio naturalis*) der elaborierte Code Bernsteins (*locutio artificialis*) im Sinne der bereits von Dante festgestellten sog. „kategorialen Dualität.“ Der Beitrag der sprachlichen Bildung zur Menschheitsgeschichte zeigt sich auch in dem Postulat verschiedener Hochkulturen, daß moralische Erziehung mit der Beachtung oder Verbesserung des Sprachgebrauchs einhergehen müßte (z. B. Antisthenes; Konfuzius).

„Ein Vaterland braucht eine Muttersprache und die Erfindung einer national-literarischen Tradition“, so der Niederländer J. H. van Bosch („Plädoyer für einen muttersprachlichen Unterricht 1893“) – übrigens in ausdrücklicher Anknüpfung an die im 18./ 19. Jh. in Deutschland entwickelten Ideen über National- und Volkserziehung, insbesondere Nationalliteratur, von Herder bis Hildebrandt.¹³

5 Abgrenzung und Selbstfindung: Die Grundbegriffe Individuation, Identität, Identifikation, Integration

Es ist in der Pädagogik, aber besonders auch in der Wirkungs- und Rezeptionsästhetik sicherlich sinnvoll, den Begriff der „Identität“ als Selbstfindung, Übereinstimmung mit sich selbst, seiner Geschichte und seiner persönlichen biographischen Existenz, konkret als einen pädagogischen oder sozialisatorischen Akt der „Identifikation“ zu sehen: mit der Heimatregion, der Nation und ihrer Kultur. („Mutter“-) Sprache und („National“-) Literatur sind ein wesentlicher Bestandteil derartiger Identitätsbildung.

Dieser an sich fast selbstverständliche Vorgang der Identitätsfindung per Identifikation muß jedoch ergänzt werden durch weniger selbstverständliche Leistungen der kulturellen An- und Einpassung, der „Enkulturation“ in größere Einheiten: als Integration z. B. in internationale/ europäische ja universale/ menschheitliche Zusammenhänge, die sog. „Gattungsidentifikation“. Dieser Spagat zwischen Identitätsfindung per Identifikation und Integration wird noch weiter, wenn man sich Persönlichkeitsbildung als unabgeschlossenen Vorgang der Individuation, der Ausdifferenzierung, denkt: Die Individuationsmöglichkeiten selbst reichen von der Vorstellung

¹³ Ein Blick auf die internationale Forschung zum Zusammenhang von Sprache/ Literatur und nationaler Identität offenbart eine Fülle einschlägiger Studien wie z. B.: I. Gogolin: Das nationale Selbstverständnis der Bildung sowie Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule; J. Edwards: Language, Society and Identity; M. Towson: Muttersprache und Vaterland; H. Ivo: Muttersprache, Identität, Nation; C. Ahlzhewig: Muttersprache – Vaterland. Nationale Selbst- und Fremdbilder im Gespräch oder J. A. Berlin: Rhetorics, Poetics, and Cultures – alle um 1990 herum entstanden.

der mit sich selbst ins reine gekommenen Person („höchstes Glück der Erdenkinder ist doch die Persönlichkeit“ lt. Goethe) über die Dissoziation und Zerrissenheit des Individuums erst um 1800 (bei Kleist, Hölderlin, Büchner), dann um 1900 (im Naturalismus, Impressionismus oder Décadence) bis zum „homo sociologicus“ Ralph Dahrendorfs, der nur noch ein imaginärer Schnittpunkt verschiedenster Einflüsse und Rollenerwartungen ist, oder der virtuellen Teenager-Idole in einer schon existierenden multimedialen Zukunft bis zur Dekonstruktion des Ich in der Philosophie der französischen Postmoderne. Schon seit Freud ist das Ich ja nicht mehr „Herr im eigenen Hause“, um so weniger bei Lévinas oder Derrida.

Die Frage nach dem Beitrag der „literarischen Bildung“ zur Entwicklung der Ich-Identität hat sich – wenngleich in der Terminologie einer entweder noch gar nicht vorhandenen oder soeben erst, als „Erfahrungsseelenkunde“ (K. P. Moritz) entstehenden (Entwicklungs-) Psychologie – bereits in der „Vorrömantik“ und „Frühromantik“, von Herder und Humboldt bis zu den Brüdern Schlegel vor und um 1800 gestellt, als der bis dahin vorherrschende Sprach-, Rhetorik- und Grammatikunterricht (vorwiegend im Kontext der klassischen alten Sprachen) durch den „deutschen Literaturunterricht“ abgelöst wurde. So tritt Herder 1796 in seiner programmatischen Schulrede „Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen“ für neue Ziele, Inhalte und Methoden eines damals erst entstehenden eigenständigen Deutschunterrichts ein, indem er Bildung statt Beredsamkeit, Werke statt Beispiele und Lektüre statt Nachahmung (in Form rhetorischer Stil- und Grammatikübungen) fordert – kurz: ein „studium humanitatis“, das der – späterhin „kanonisch“ geltenden – „Bewahrung des Besten und Edelsten“ dienen sollte und mit Robert Heinrich Hieckes u. a. Vermittlung des „nationalen Schatzes“ (z. B. in der von Echtermeyer und zeitweilig auch von Hiecke herausgegebenen, schlechthin kanonischen Anthologie deutscher Lyrik) ihren vorläufigen Höhepunkt um die Mitte jenes „romantisch“ und „biedermeierlich“ begonnenen 19. Jhs. fand, ehe die hochgemuten national-liberalen Gedanken (z. B. in Hoffmanns von Fallersleben „Lied der Deutschen“) in reaktionären Chauvinismus im Vorfeld der Kriege von 1870/71 und 1914 – 1918 umkippten. Dieser folgenschwere Wendepunkt kann in der politisch-sozialen Geschichte auch durch die gescheiterte 1848er-Revolution und in der Schulgeschichte durch die Stiehl'schen Regulative (1854) markiert werden.

In dem zwischen Spätaufklärung und Vormärz entstehenden normativen, an klassischer Latinität orientierten Sprach- und Rhetorikunterricht ging es zunächst nur um Grammatik, um Form und Struktur der Sprache „als solcher“. Dann aber trat die Sprachphilosophie auf den Plan: Sprache war nun mehr als bloßes „Behältnis“ und „Zeichenvorrat“, nämlich ein „Abbild des Geistes“ und „bildendes Organ des Gedankens“ (Humboldt).

Noch weiter ging dann der Schritt in eine spezifische ideologische Richtung: Sprache als „Abbild der Nation“ und schließlich der „Individualität eines Volkes“ (so wiederum Humboldt, aber auch vorher schon Herder und danach die Romantiker).

Aus dieser bekannten, in ihren Konsequenzen jedoch zu wenig beachteten Entwicklung – oder eigentlich nur Gewichtsverlagerung – im Laufe des 18. und frühen 19. Jhs. ergaben sich für unser Fach jedoch schwerwiegende ideologische und politi-

sche Konsequenzen, in deren Bann wir heute immer noch (oder mehr als je zuvor) stehen. In seiner durch reichhaltige Dokumente ergänzten Darstellung „Schule und literarische Kultur – Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz“ hat Georg Jäger diesen bedeutsamen mental-, kultur- und sozialgeschichtlichen Vorgang penibel nachgezeichnet.¹⁴

In dem Maße, wie sich die Auffassung von der Konstituierung der Nation durch Sprache und Literatur verbreitete, forderten nationale Gesichtspunkte fast automatisch mehr und mehr Beachtung: das Fach begründet seine zentrale Rolle nicht so sehr durch die sprachliche und literarische Schulung, die es leistet, als durch National- und Charakterbildung. „Schwerpunkt ... muß das Deutsche, die Bildung zum deutschen Menschen sein.“¹⁵

Letzte bildungspolitisch und kulturell höchst fatale, ja beklemmende Konsequenz, die dieses ideologische Schlangenei gebären wird, ist 1890 der Schultag in Berlin mit der Rede Kaiser Wilhelms II. über die „nationale Basis“ des Deutschunterrichts: man solle „junge Deutsche erziehen“ statt „junger Griechen und Römer“, den Literaturunterricht „germanisieren“, für „nationalistische Bildung“, für „Germanismus“ statt „Humanismus“ eintreten. (O. Lyon)¹⁶

Die NS-Ideologie, die in der programmatischen Ebene der Deutsch-Lehrpläne wie der Schulorganisation nicht so ausgeprägt war, wie man annehmen sollte, war bereits 1925 durch die Richert'schen Richtlinien zur „Deutschkunde“ und zum deutschkundlichen Unterricht bestens vorbereitet worden: deutsch leben, deutsch fühlen, deutsch schreiben, deutsch lesen, deutsch reden, deutsch wollen etc., so daß die 1938er Richtlinien der Nazis eigentlich „nur“ noch die „kämpferische Haltung“ auf rassistischer Grundlage hinzufügen mußten.

¹⁴ G. Jäger: (1981)

¹⁵ G. Jäger: 1981, S. 133

¹⁶ Vgl. dazu H. Müller-Michaels: (1996 b).

Die von Georg Jäger geleistete Forschungsarbeit hat unlängst Friedrich Taege fortgesetzt, auch im historisch-chronologischen Sinne: Sein Buch „Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im Vormärz“, erschienen in der von J. S. Hohmann herausgegebenen Reihe zur Geschichte des Deutschunterrichts im Lang-Verlag, bietet überblicksartige und exemplarische Beiträge, ergänzt durch ein Quellenrepertorium, das u. a. Johann Georg Sulzers Lesebuch (1768); Carl August Böttigers Ratschläge gegen den Mißbrauch deutscher Lektüre auf Schulen (1787); Friedrich Gedikes Gedanken über das Lesen (1785) und über deutsche Sprach- und Stilübungen (1793); Johann Wilhelm Loebell über Anforderungen seiner Zeit an die Gymnasialbildung (1821); Johann Heinrich Deinhardt über Anforderungen der Wissenschaft an den Gymnasialunterricht (1837); Karl Magers Bürgerschule (1840); Robert Heinrich Hieckes deutscher Unterricht (1842); Philipp Wackernagels Muttersprachunterricht (1843) sowie zahlreiche Schulschriften, Schulakten, Verwaltungsdokumente etc. enthält.

Auch F. Taege (1992) unterstreicht, was Jäger schon für die Aufklärung konstatiert hatte: „Deutscher Unterricht insgesamt – als Sprach- und Literaturunterricht – erscheint im deutschen Vormärz als Totengräber des Lateinunterrichts und zugleich als sein Erbe.“

Die den Deutschen historisch so lange versagt gebliebene Identität von Nation und Volk spielte auch bei der „samtenen“ oder „sanften Revolution“ 1989/90 eine zentrale Rolle, und zwar nicht zuletzt in einem bedeutsamen semiotischen Wandel von: „Wir sind das Volk“ zu: „Wir sind ein Volk“.

Es gibt einen ernstzunehmenden Topos für die Einschätzung Deutschlands und der Deutschen: als Widerspruch höchster philosophisch-ästhetischer Kultur einerseits (mit den absoluten Gipfeln deutscher Philosophie und Musik) und tiefster politischer Unkultur, ja Barbarei andererseits.

Er wurde spätestens zum Allgemeingut, als der amerikanische Präsident Bill Clinton zur Einweihung des Holocaust-Museums (bei dem man sich zu Recht gefragt hat, warum in Washington und nicht in Berlin!) bemerkte, daß es ihm und aller Welt unfaßbar sei, daß ausgerechnet das Volk Goethes, Schillers und Beethovens den Holocaust zu verantworten habe.

Man könnte mit Karl Kraus sogar noch hinzufügen: Aus dem „Volk der Dichter und Denker“ wurde das „Volk der Richter und Henker“. Aus der Zeit der „Tendenzwende“ um die Mitte des 19. Jhs. stammt ja auch das deutsche Wesen, an dem „die Welt genesen“ soll.

Ausgerechnet ein japanischer Germanist¹⁷ hat zum Goethe-Jahr 1982 auf diese mißliche historisch-politische Traditionskette mithilfe der folgenden kleinen literarischen Zitatenserie hingewiesen:

Mit dem Tode Goethes stellt Heine das „Ende der Kunstperiode“ fest. Durch ihn wird der bekannte Spruch Jean Pauls „Die Herrschaft über das Meer gehöre den Engländern, die über das Land den Franzosen, das Reich der Luft aber den Deutschen“, wirklichkeitsgemäß korrigiert: „Er (der Zollverein) gibt die äußere Einheit uns/ die sogenannte materielle/ Die geistige Einheit gibt uns die Zensur/ die wahrhaft ideelle“. – Und dann kommt der zerschmetternde Pessimismus Grillparzers: „Von Humanität durch Nationalität zur Bestialität“. Bildung und Besitz gehen ineinander über. Unter Führung von Preußen besiegen die deutschen Staaten Frankreich. Aus Biedermeier wurde jetzt Kraftmeier, aus Bildungsbürgern Bildungsphilister etc. Ins „Reich der Luft“, womit natürlich nicht Görings Luftwaffe gemeint ist, sondern die von unseren Klassikern geäußerte Meinung, daß „Deutschland“ besser als geistiges Ideal denn als politische Realität existieren solle, gehören sonderlich wiederholte Raisonsnements über die Deutschen, die als „Sprach“- und „Kulturnation“ im Reich des Geistes segensreicher wirken könnten, als politisch realisierter „Nationalstaat“ dagegen eher Unglück über die Welt brächten.

Aber auch das ist fraglich: was bei den Friesen recht friedlich anmutet, ist es bei den Kurden und vielen anderen Nationalitäten weniger, auch wenn es in dem Xenion „Deutscher Nationalcharakter“ heißt:

¹⁷ Hikaru, Tsuji: [Ansprache]. In: Goethe heute. Über Stellung und Wirkung von Werk und Gedankenwelt Johann Wolfgang Goethes im geschichtlichen Selbstverständnis unserer Zeit. Sechs Ansprachen vorgetragen aus Anlaß einer festlichen Vorstandssitzung der Goethe-Gesellschaft am 13. Februar 1982. Weimar o. J., S. 34

„Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es, Deutsche, vergebens,
Bildet, ihr könnt es, dafür freier zu Menschen euch aus.“

6 Internationale Integration und interkulturelle Germanistik

Die zentrale Frage der nationalen Identität ist aber inzwischen – historisch fast gleichzeitig! – durch die Diskussion um die europäische Integration in Wirtschaft, Politik und Kultur gleichsam „überlagert“ – wiewohl allerdings nur scheinbar „überholt“ – worden.

In noch größerem historischen wie geographischen Rahmen schließlich stellt sich die Frage der internationalen Integration sprachlich-literarischer Fächer (und „Kommunikationssysteme“) – in Analogie zu Gervinus', und Goethes Begriffen „Nationalliteratur“ vs. „Weltliteratur“. Die Diskussion darüber spiegelt sich in Begriffen wie: „interkulturelle“, „internationale“ oder „multikulturelle“ Germanistik und bewegt z. T. auch die sog. „Auslandsgermanistik“.

Die Frage ist heute, ob an die Stelle einer derartigen (im 19. Jh., wie unsere Beispiele zeigen sollten: durchaus fortschrittlichen, ja sogar utopischen) Funktion der nationalen Philologie(n) und ihres ideologisch-politischen Selbstverständnisses im Zuge der internationalen Zusammenarbeit in einer „kleiner gewordenen“ und „näher zusammenrückenden“ Welt ein radikales – und zugleich international gültiges – Gegenbild treten müßte, das ganz konkret für einen „ausländischen“ Germanisten, Romanisten, Anglisten etc. womöglich schon immer eine gewisse Rolle gespielt hat. Allerdings müßten derartige Neuansätze über die traditionellen Disziplinen wie „Comparative Literature“, komparatistische bzw. kontrastive Linguistik etc. beträchtlich hinausgehen.

Erst Europäer oder gar Weltbürger – und erst dann Deutscher zu sein: Ist das nur als Flucht vor der nationalen Identität oder als dialektischer politischer Sozialisations- und Entwicklungsprozeß denkbar?

„Herrlich ist der Orient,
übers Mittelmeer gedrungen.,
Nur wer Hafis liebt und kennt,
weiß, was Calderón gesungen...“

Goethes Gedicht beweist nicht ein vage-idealistisches Programm eines irgendwie multikulturellen Verhaltens, sondern beschreibt ein konkretes, entwicklungs geschichtlich gewachsenes, insbesondere literaturgeschichtliches Verhältnis: Gerade Goethe, der die Deutschen bekanntlich als „lauter Particulariers“ bezeichnet hat, denen zu ihrer „Ausbildung“ zu National-, Staats- oder gar Weltbürgern noch Etwas fehlt, hat uns (noch im Zeichen eines territorialstaatlich organisierten Deutschland) in dieses Spannungsfeld zwischen „Nationalliteratur“ und „Weltliteratur“ gestellt – Leitbegriffe für das Germanistikstudium, die er wenn nicht gar selbst erfunden, so doch entscheidend mitgeprägt hat.

Mangelt den Extremen des kosmopolitischen „Weltbürgers“ und des provinziell-regionalen „Weimaraners“ Goethe gerade die deutsche „Mitte“, d. h. die nationale Identität?

Das pathologische Verhalten vieler Deutscher dem Fremden gegenüber ist nur die komplementäre Seite – oder die berühmt-berüchtigte Kehrseite der Medaille – chauvinistischer Selbstüberschätzung, besonders in Kaiserzeit (s. Heinrich Manns „Der Untertan“!) und Nationalsozialismus.

H. M. Enzensberger betitelt seinen Spiegel-Artikel über die „aktuelle Völkerwanderung und die deutsche Selbstüberforderung“ mit dem provozierenden Aufruf: „Im Fremden das Eigene hassen!“¹⁸ Das ungeheure Mißtrauen der Deutschen gegenüber dem Fremden ist nur durch den Mangel an Identifikation mit dem Eigenen sozialpsychologisch zu erklären.

Nur wer das Eigene hochschätzt (insbesondere seine literarischen, ästhetischen, kulturellen und moralischen Werte), wird auch das Fremde nicht nur anerkennen, sondern durch eben dieses Fremde selbst sich bereichern können.

„Im Mythos von Kain und Abel wird der Konflikt zwischen wandernden und sesshaften Stämmen faßbar. ‘Und Abel wurde ein Schäfer, Kain aber wurde ein Ackermann.’ ... Die Pointe der Geschichte besteht darin, daß der Sesshafte, nachdem er den Nomaden getötet hat, seinerseits vertrieben wird: ‘Unstet und flüchtig sollst du sein auf Erden.’ Die Geschichte der Menschheit läßt sich als Entfaltung dieser Parabel lesen.“¹⁹

Da von der politischen Geographie her gesehen wohl kaum ein anderes Volk so viele Nachbarn hat, gilt um so mehr der von Willy Brandt geäußerte Vorsatz: „Wir wollen ein Volk der guten Nachbarn sein.“

Neben Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sollte daher – bes. für die Länder des östlichen Mitteleuropa – das Konzept einer „Nachbarsprache Deutsch“ entwickelt werden.

Dabei dürfte es zunehmend nötig sein, sich seiner „eigenen“ Doppel- oder gar Mehrfach-Identität zu vergewissern. Entsprechend dem Hinweis Hubert Ivos, daß man bereits „mehrsprachig“ agiere, wenn man sich mündlich oder schriftlich, in Dialekt, Standard- oder Hochsprache äußere, beschäftigte sich Franz Hebel in seinem Vortrag auf dem Berliner Symposium Deutschdidaktik 1996 exemplarisch mit der mehrfachen Loyalität deutsch-jüdischer Schriftsteller wie Berthold Auerbach oder Rahel Varnhagen. Der Begriff der mehrfachen Loyalität (in Anlehnung an Jochen Flettscher: „Loyalität – zur Moral zwischenmenschlicher Beziehungen“) ist abzugrenzen gegen Quasi-Äquivalente wie: Identifikation, Identität, corporate identity, Assimilation, Sozialisation, Enkulturation. Der Loyalitätskonflikt ist – nebenbei bemerkt – ein Dauerthema der Literatur, ein im Sinne Harro Müller-Michaels' und Walter

¹⁸ H. M. Enzensberger (1992)

¹⁹ Vgl. dazu auch die umfassende Darstellung von K. J. Bade (1992) oder den Spiegel-Essay von Peter Schneider über den Fremdenhaß und die dt. Intellektuellen (Der Spiegel 3/ 1993).

Benjamins, dominierendes „Denkbild“: von Goethes „Iphigenie“ und Schillers „Piccolimini bis zu Thomas Manns „Joseph“.

Franz Hebel hat auf dem Berlin Symposium Deutschdidaktik im April 1996 unter dem Thema „Europa – Nation – Region. Von anderen lernen“ an folgendes erinnert: Menschen sind in dem Sinn „historische Personen, daß sie im Verlaufe ihres Lebens verschiedene Identifikationen, Beziehungen zu anderen Menschen, Gruppen, Institutionen eingehen, durch die ihre Identität gebildet wird. An die eingegangenen Beziehungen sind Loyalitätsverpflichtungen geknüpft.“²⁰ Die Bezugspunkte unserer Loyalitäten sind historisch, politisch und ideologisch zu interpretieren, z. B. als Heimat, Region, Nation, Europa und als unsere ganze Welt. Die Loyalitätsbeziehungen sind vielfältig und können im Einzelfall zu mehreren Seiten hin ausgebildet werden. Überdies sind sie kontingent, weil der Ort der Geburt nicht selbst bestimmt ist und anders sein könnte. In unserer heutigen komplexen Welt ist es aber nötig, sich dieser unterschiedlichen Beziehungen bewußt zu werden und sie in historischer und gegenwärtiger Reflexion zu durchdringen. Hier kommt dem Deutschunterricht eine zentrale Aufgabe zu. Wie in den hier zusammengestellten Materialien ersichtlich, kann ein historischer Kursus verfolgt werden, an dem die verschiedenen Positionen von den Brüdern Grimm bis zur Gegenwart deutlich gemacht werden. Allein durch historische Reflexion kann Einseitigkeiten und Vereinseitigungen vorgebeugt werden wie sie mir in der gegenwärtigen Diskussion doch vorzuherrschen scheinen.

Literatur

- Bade, Klaus J. (Hg.) (1992): Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München
- Benjamin, Walter (1972): Literaturgeschichte und Literaturwissenschaft. In: W. B.: Gesammelte Werke, Bd. 3, Kritiken und Rezensionen (Hg. v. R. Tiedemann, H. Schweppenhäuser) Frankfurt/ M., S. 283-290
- Bremerich-Vos, Albert (1998): Botho Strauß' Anschwellender Bocksgesang und Ithaka im 'integrierten' Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Ralph Köhnen (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen integrativen Deutschunterricht. Frankfurt/ M. 1998, S. 185-198
- Dann, Otto (1990): Nation und Nationalismus in Deutschland 1770-1990. München
- Dingeldey, Erika (1991): Versuch zum Dialog – über die Mauern von gestern hin. Nachdenkliches, angeregt durch die Lektüre einer Literaturgeschichte für Schüler in der DDR 1989. In: Diskussion Deutsch H. 122/ 1991
- Enzensberger, Hans Magnus (1992): Im Fremden das Eigene hassen! In: Der Spiegel 34/ 1992, S. 170-180
- Fröhling, Jörg/ Meinel, Reinhild/ Riha, Karl (Hg.) (1996): Wende-Literatur. Bibliographie und Materialien zur Literatur der Deutschen Einheit. Frankfurt/ M.
- Ivo, Hubert (1996): Der alte Kontinent und seine vielen Sprachen. Versuch, den Begriff der 'sprachlichen Bildung' europäisch zu denken. In: Der Spiegel Nr. 3, 14/ 1996, S. 8-22

²⁰ zitiert aus dem Manuskript mit freundlicher Genehmigung des Verfassers.

- Jäger, Georg (1981): Schule und literarische Kultur; Bd. 1 Sozialgeschichte des deutschen Unterrichts an höheren Schulen von der Spätaufklärung bis zum Vormärz. Stuttgart
- Kügler, Hans (1992): Deutsche Legenden – Der Streit der Schriftsteller um die staatliche Einheit (1989-90). In: Diskussion Deutsch H. 125/ 1992
- Lasch, Christopher (1980): Das Zeitalter des Narzißmus. München
- Müller-Michaels, Harro (1996 a): Wider die Handlungseuphorie. In: Der Deutschunterricht H. 9, Jg. 49/ 1996
- Müller-Michaels, Harro (1996 b): Noch eine Chance für den Deutschunterricht in Europa? Oder: Was ist eigentlich 'deutsch' am Deutschunterricht? In: Der Deutschunterricht (Berlin) H. 10, Jg. 49/ 1996 S. 458-469
- Taege, Friedrich (1992): Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im deutschen Vormärz. Frankfurt/ M.
- Ziëhe, Thomas (1970): Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert? Frankfurt/ M., Köln

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Bodo Lecke, Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg*