



Winfried Ulrich (Hrsg.)

Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)

11/1

Lese- und Literaturunterricht

Teil 1: - Geschichte und Entwicklung
- Konzeptionelle und empirische
Grundlagen

Michael Kämper-van den Boogaart
Kaspar H. Spinner
(Hrsg.)



Deutschunterricht in Theorie und Praxis

DTP

**Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache
und Literatur in elf Bänden**

herausgegeben von

Winfried Ulrich

Band 11_{/1}



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Lese- und Literaturunterricht

**Teil 1
Geschichte und Entwicklung
Konzeptionelle und empirische Grundlagen**

herausgegeben von

Michael Kämper-van den Boogaart

und

Kaspar H. Spinner

3., stark überarbeitete Auflage



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: PE-Mediendesign, Elke Boscher,
88521 Ertingen

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: **978-3-8340-1931-8**

ISBN: 978-3-8340-1950-9 (→ Band 11.1 bis 11.3)

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“	VII
---	-----

Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände	XI
---	----

A Geschichte und Entwicklung

A 1 Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts <i>von Michael Kämper-van den Boogaart</i>	3
---	---

B Konzeptionelle und empirische Grundlagen

B 1 Lese- und literarische Sozialisation <i>von Irene Pieper</i>	89
---	----

B 2 Lesepsychologie <i>von Ursula Christmann</i>	150
---	-----

B 3 Literaturtheorie und Literaturdidaktik <i>von Clemens Kammler</i>	202
--	-----

B 4 Texttheorie <i>von Ann Peyer</i>	236
---	-----

B 5 Kompetenzorientierung	
B 5.1 Modellierung von Lesekompetenz <i>von Steffen Gailberger</i>	273

B 5.2 Modellierung literarischer Rezeptionskompetenz <i>von Volker Frederking</i>	347
--	-----

Sachwortregister	427
-----------------------------------	-----

Vorwort des Herausgebers des Handbuchs

Zur Konzeption des Handbuchs DTP

Der Deutschunterricht ist das zentrale Unterrichtsfach, das Kernfach im allgemeinbildenden Schulwesen Deutschlands mit der Aufgabe, nicht nur die grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern die an Sprache und Texte gebundenen kognitiven, kommunikativen und kreativen Fähigkeiten der heranwachsenden Generation zu fördern. Dabei geht es um „Schlüsselqualifikationen“, die zur Bewältigung vieler Situationen im privaten und beruflichen Alltag benötigt werden, sowie um Kompetenzen, die zur Teilnahme am kulturellen Leben der Gesellschaft befähigen.

Sprache ist von zentraler Bedeutung für das menschliche Leben. Erst seine Sprache macht den Menschen zu dem, der er ist. Seine Sprachkompetenz befähigt ihn zum Handeln. Sie hilft beim Erwerb von Weltwissen, bei der Begriffsbildung und bei Denkopoperationen; sie erlaubt den zwischenmenschlichen Austausch von Gedanken und Gefühlen, rezeptiv beim Zuhören und Lesen, produktiv beim Sprechen und Schreiben. Keine andere Fähigkeit ist für die Persönlichkeitsentfaltung und die Entwicklung zu einem mündigen Glied der Gesellschaft von ähnlich herausragender Bedeutung.

Sprachkompetenz wird von früher Kindheit an erworben und erweitert, zunächst auf „natürliche“ Weise in der Familie, dann in Vorschule und Schule systematisch und zielorientiert angeleitet in Lehr- und Lernprozessen, vor allem im Deutschunterricht. Auf die Unterrichtspraxis in den Schulen und die dort erzielten Ergebnisse richten sich deshalb häufig sowohl die kritischen Blicke der Öffentlichkeit wie auch die hoffnungsvollen Erwartungen von Eltern und Bildungspolitikern.

Welche Aufgaben soll der Deutschunterricht haben? Wie soll Deutschunterricht erteilt werden? Eine Antwort auf diese Fragen darf von der „Fachdidaktik Deutsch“ erwartet werden, der Theorie des Deutschunterrichts. Sie ist eine in Forschung und Lehre an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen vertretene wissenschaftliche Disziplin. Als solche ist sie relativ jung und bislang noch nicht voll entwickelt. Sie hat es gegenwärtig nicht leicht. Einerseits muss sie sich an den Hochschulen im Kreis etablierter Disziplinen behaupten und mit vorzeigbaren, kritisch diskutierten Forschungsergebnissen um Anerkennung kämpfen. Andererseits darf sie sich dabei nicht in wirklichkeitsferne Theorie verirren. Sie muss die gegebene Unterrichtspraxis, die konkreten Lehr- und Lernprozesse im Alltag der Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen im Auge behalten und sich innovativ auf diese beziehen. Erst in der unterrichtspraktischen Erprobung erweist sich, ob die theoretischen Konstrukte umsetzbar sind oder modifiziert werden müssen. Eine (möglichst

institutionalisierte) ständige Kommunikation zwischen Forschern und Praktikern ist notwendig, der wechselseitige Austausch von Impulsen und Erfahrungen. Praxisorientierte Theorie an den Hochschulen und theoriegeleitete Praxis in den Schulen: Das muss als übergeordnetes Ziel gelten.

Diesem Ziel ist das vorliegende dreizehnbändige Handbuch „Deutschunterricht in Theorie und Praxis“ (DTP) verpflichtet. Mit ihm wird erstmals der Versuch unternommen, ein Schulfach einer in diesem Ausmaß noch nie durchgeführten wissenschaftlichen Bestandsaufnahme zu unterziehen und aus dieser Bestandsaufnahme schlüssige Vorschläge für eine zukünftige Weiterentwicklung abzuleiten. Die Theorie des Deutschunterrichts in der klassischen Ausformung von Sprachunterricht und Literaturunterricht unterzieht sich damit einer Selbstevaluation, besinnt sich auf ihre Entwicklung und ihren gegenwärtigen Zustand, artikuliert ihr Selbstverständnis und beschreibt antizipierend ihre Zukunft. Dabei bekennt sie sich zu den in den letzten Jahren/Jahrzehnten erfolgten Erweiterungen ihres Zuständigkeitsbereichs: So sind z. B. Deutsch als Zweitsprache, Deutsch als Fremdsprache, Mediendidaktik und frühkindliche Sprachförderung in den Fokus der Deutschdidaktik gerückt.

Die Komplexität des Gegenstands „Fachdidaktik Deutsch“ und die Schwierigkeiten seiner Beschreibung zeigen sich auch darin, dass es in vielen Aspekten Überschneidungen zu anderen Wissenschaften gibt, die sich mit der Ontogenese, der Erziehung, der Psyche von Kindern, der Sprache als System und Gebrauch, der Literatur, den Kommunikationsmedien usw. beschäftigen. Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit gegenseitiger Befruchtung ist notwendig, z. B. mit den unmittelbaren Bezugswissenschaften Linguistik und Literaturwissenschaft, aber auch mit Schulpädagogik, Lernpsychologie, den Kognitionswissenschaften.

Außer der Zusammenarbeit mit anderen Wissenschaftsdisziplinen ist die „Fachdidaktik Deutsch“ auf empirische Unterrichtsforschung angewiesen. Eine solche ist bislang erst in Ansätzen vorhanden, muss aber für die Zukunft in größerem Umfang gefordert und durchgeführt werden. Das gilt besonders, wenn aktuell Schulen und Lehrkräften einerseits viel mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt wird als bisher, andererseits der Erfolg ihrer Arbeit mit Hilfe fester Bildungsstandards überprüft werden soll. Beides ist erklärter Wille der Bildungspolitik.

Das Handbuch DTP beschreibt also den Deutschunterricht nach Zielsetzungen, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsmitteln, Lernergebnissen. Eine systematische Beschreibung kommt nicht umhin, das Schulfach als eine Zusammensetzung aus verschiedenen Ziel- und Inhaltsbereichen anzusehen. Eine solche Aufteilung stellt in gewisser Weise eine künstliche Trennung von Zusammengehörendem dar, denn natürlich sind die Bereiche nicht autonom, sondern bereits in der Theorie vielfältig miteinander verflochten, erst recht in der Unterrichtspraxis integrativ zu behandeln. Im Bewusstsein dieser Spannung orientiert sich das Gesamtwerk DTP in seiner Gliederung an den Lern- und Arbeitsbereichen, die sich aus der Curriculardiskus-

sion der letzten Jahrzehnte ergeben haben, und ergänzt sie um weitere für die Deutschdidaktik relevante Bereiche. So ergeben sich insgesamt elf Themenbereiche (verteilt auf dreizehn Bände bzw. Teilbände), die in der Verantwortung von jeweiligen Bandherausgebern liegen:

- 1 Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule
Prof. Dr. Herbert Günther, Universität Koblenz-Landau
- 2 Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben
Prof. Dr. Christa Röber-Siekmeyer, Pädagogische Hochschule Freiburg
- 3 Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik
Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Universität Köln
- 4 Schriftlicher Sprachgebrauch/Texte verfassen
Prof. Dr. Helmuth Feilke, Universität Gießen
Prof. Dr. Thorsten Pohl, Universität Oldenburg
- 5 Weiterführender Orthographieerwerb
Prof. Dr. Ursula Bredel, Universität Köln
- 6 Sprachreflexion und Grammatikunterricht
Prof. Dr. Hildegard Gornik, Universität Hildesheim
- 7 Wortschatzarbeit
Prof. Dr. Inge Pohl, Universität Koblenz-Landau
Prof. Dr. Winfried Ulrich, Universität Kiel
- 8 Digitale Medien im Deutschunterricht
Prof. Dr. Volker Frederking, Universität Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Thomas Möbius, Universität Gießen
Axel Krommer, Universität Erlangen-Nürnberg
- 9 Deutsch als Zweitsprache
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 10 Deutsch als Fremdsprache
Prof. Dr. Ingelore Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg
Prof. Dr. Bernt Ahrenholz, Universität Jena
- 11–13 Lese- und Literaturunterricht, Bände 1–3
Prof. Dr. Kaspar Spinner, Universität Augsburg
Prof. Dr. Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität Berlin

Als Projektleiter und Gesamtherausgeber des Werkes zeichnet Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Winfried Ulrich, Germanistisches Seminar der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, verantwortlich.

Alle Teilbände fügen sich in eine gemeinsame Gesamtkonzeption ein, andererseits sind sie auch als in sich geschlossenen Abhandlungen zu verstehen. Inhaltliche

Überlappungen der Einzelbände sind nicht ganz zu vermeiden, bis zu einem gewissen Grad sogar wünschenswert. So gibt es z. B. einen speziellen Band für Deutsch als Zweitsprache; unabhängig davon muss die Berücksichtigung der unterschiedlichen Herkunftssprachen von Schülern mit Migrationshintergrund auch in anderen Bänden erfolgen. Obgleich sich die einzelnen Bände marginal aufgrund des jeweiligen Standes der Forschung in Aufbau und Umfang unterscheiden, orientieren sich alle Autorinnen und Autoren grundsätzlich an folgender Binnengliederung:

- 1 Geschichte und Entwicklung des Teilbereichs des Deutschunterrichts
- 2 Konzeptionelle und empirische Grundlagen
- 3 Kompetenzbereiche, Unterrichtsziele
- 4 Methoden und Medieneinsatz
- 5 Gegenwärtiger Stand empirischer Unterrichtsforschung
- 6 Erfolgskontrollen und Leistungsmessung
- 7 Exemplarische Unterrichtsmodelle

Der Herausgeber des Gesamtwerks und die Herausgeberinnen und Herausgeber der Einzelbände hoffen, dass von dieser Veröffentlichung über viele Jahre hin fruchtbare Impulse ausgehen werden: erstens auf die schulpolitischen Diskussionen und Entscheidungen (einschließlich Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in den einzelnen Bundesländern), zweitens auf die fachdidaktische Forschung und Lehre an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, drittens auf eine stärker praxisorientierte Lehrerausbildung in den Studienseminaren und viertens schließlich auf die konkrete Unterrichtsgestaltung in den Schulen.

Möge im Umfeld der Wissenschaften die mit DTP vorgelegte Strukturierung der Theorie des Deutschunterrichts zusammen mit den unterbreiteten Vorschlägen zu vertiefter Forschung in ihren Gegenstandsbereichen einer weiteren Präzisierung und Profilierung der „Fachdidaktik Deutsch“ dienlich sein!

Stampe, im Sommer 2008

Winfried Ulrich

Die Konzeption des Handbuchs hat sich nicht verändert. Das Vorwort des Herausgebers ist auch noch nach zehn Jahren aktuell.

Stampe, im Sommer 2018

Winfried Ulrich

Vorwort der Herausgeber der drei lese- und literaturdidaktischen Bände

Das Lesen ist mit Beginn des 21. Jahrhunderts zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden. Lesefähigkeit wird, vor allem seit der ersten PISA-Studie, als eine Schlüsselqualifikation betrachtet, die für Beruf und privates Leben in der zivilisatorisch entwickelten Gesellschaft der Gegenwart grundlegend ist. Entsprechend hat die Forschung zur Lesedidaktik in den letzten Jahren international eine enorme Steigerung erfahren, deren Auswirkungen auf die Schulpraxis zunehmend sichtbar werden. Dabei ergibt sich ein Spannungsverhältnis zum bisher in den deutschsprachigen Ländern vorherrschenden Verständnis von Literaturunterricht, weil der international gebräuchliche Begriff der „Literacy“ mehr am Umgang mit nichtliterarischen als mit literarischen Texten orientiert ist. Dies hat in der deutschdidaktischen Diskussion nicht nur zu verstärkter Forschung im Bereich der Lesekompetenz geführt, sondern gerade auch ein neues Nachdenken über die Rolle, die der Literatur im Unterricht zukommen soll, ausgelöst. Die vorliegenden drei Bände sind entsprechend mit „Lese- und Literaturunterricht“ betitelt und greifen mit dieser Doppelformulierung die beiden hauptsächlichen Schwerpunktsetzungen in der didaktischen Diskussion auf. Die Tatsache, dass „Lesen“ und „Literatur“ kategorial eigentlich nicht auf der gleichen Ebene liegen (wie man kritisch vermerken könnte), soll dabei als Hinweis auf die Überlappungen verstanden werden. Die einzelnen Beiträge in den Bänden beziehen sich zum Teil schwerpunktmäßig nur auf die Lese- oder die Literaturdidaktik (so gibt es einen Beitrag zur Modellierung der Lesekompetenz und einen anderen zur literarischen Rezeptionskompetenz), teilweise aber auch auf beide Aspekte (z. B. die schulstufenspezifischen Beiträge in Teil C). Darin spiegelt sich die Tatsache, dass in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion und Forschung Lese- und Literaturunterricht mal getrennt und mal integriert zum Thema gemacht werden.

Die drei Bände zum Lese- und Literaturunterricht bilden eine Einheit; die Grundstruktur, die für alle DTP-Bände gilt, erstreckt sich hier entsprechend auf drei Bände. Band 11,1 gilt der Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts und den konzeptionellen und empirischen Grundlagen. Als „Grundlagen“ haben wir die Lesesozialisation und -psychologie, die Literatur- und Texttheorie und die Kompetenzorientierung ausgewählt. Damit soll nicht gesagt sein, dass sich die theoretischen Grundlagen, die für die Lese- und Literaturdidaktik wichtig sind, darauf beschränken – Bildungstheorie und Entwicklungspsychologie wären z. B. ebenfalls zu nennen. Deren Bedeutung wird hier nicht in eigenen Beiträgen erörtert, entsprechende Zusammenhänge werden aber innerhalb anderer Beiträge angesprochen.

In zweiten Band (11,2) finden sich Beiträge zu den Kompetenzen und Unterrichtszielen, die für die einzelnen Schulstufen leitend sind, ergänzt durch einen Beitrag zu den fachspezifischen Lehrerkompetenzen (Teil C). Ein zweiter Teil des Bandes gilt den Unterrichtsmethoden im Lese- und Literaturunterricht und den Unterrichtsmaterialien (Teil D). Schließlich wird in Teil E im selben Band über den Stand der empirischen Unterrichtsforschung informiert; zur Konkretisierung werden auch zwei Forschungsprojekte ausführlicher vorgestellt.

Der dritte Band (11,3) gilt in einem ersten Teil F der Leistungsbeurteilung und –messung. Da durch die großen Evaluationsstudien und die Bildungsstandards die Frage der Leistungsmessung bildungspolitisch und fachwissenschaftlich derzeit in noch nie dagewesener Intensität diskutiert wird, werden entsprechende Fragestellungen theoretisch und praxisbezogen in fünf Beiträgen des Bandes ausführlich dargestellt. Unterrichtsmodelle schließen den Band ab (Teil G); sie sind jeweils auf bestimmte methodische Vorgehensweisen fokussiert. Es versteht sich, dass verschiedene methodische Zugänge in der Praxis nicht getrennt in einzelnen Unterrichtseinheiten erfolgen (sollen) – so hat z. B. ein handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht auch mit Interpretieren zu tun und szenische Interpretation kann der Auseinandersetzung mit Literaturgeschichte dienen. Dies wird in den Unterrichtsmodellen, auch wenn sie einem bestimmten methodischen Verfahren gelten, auch deutlich gemacht.

Da die drei lese- und literaturdidaktischen Bände im Kontext des gesamten DTP-Werkes zu sehen sind, werden einige Fragestellungen, die man eventuell in ihnen erwartet, nur angeschnitten. Das gilt vor allem für den Umgang mit den digitalen Medien. Da Kindern und Jugendlichen Literatur überwiegend im Medienverbund begegnet und ihre alltägliche Lesepraxis zu einem großen Teil am Bildschirm und mit dem Handy erfolgt, muss Lese- und Literaturunterricht auch zu diesen Medien einen Bezug herstellen. Dieser Aspekt wird in den vorliegenden literatur- und lese-didaktischen Bänden zwar angesprochen, ausführlich entfaltet wird er jedoch in DTP 8, dem Band zu den digitalen Medien im Deutschunterricht. Das Gleiche gilt für die auditive und audiovisuelle Literaturrezeption, also vor allem die Arbeit mit Hörbuch und Film. Für die speziellen Belange des Erstlesens ist ferner auf DTP 2 „Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben“ hinzuweisen. Die vorliegenden drei lese- und literaturdidaktischen Bände gehen zwar auf alle Schulstufen von der Vorschule bis zur Sekundarstufe II ein; ausführliche Information zu den Methoden des Schriftspracherwerbs werden jedoch in DTP 2 gegeben.

Für die vorliegende zweite Auflage sind die Beiträge überarbeitet worden – mit Ausnahme des Beitrags von Karlheinz Fingerhut; dieser Beitrag ist unverändert, da Fingerhut verstorben ist und unseres Erachtens für den Beitrag auch kein Überarbeitungsbedarf bestand. An weiteren Veränderungen sind zu nennen: Der bisherige Beitrag B5.3 „PISA und Output-Orientierung: Standards und Evaluation“ ist ge-

strichen – die darin angesprochenen Fragestellungen sind, soweit noch aktuell, in den erweiterten Beitrag B5.1 aufgenommen, für den nach dem Tod von Karl Holle nun allein Steffen Gailberger verantwortlich zeichnet. Den Beitrag C4 „Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II“ hat Michael Kämper-van den Boogaart neu verfasst, den Beitrag E1 „Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung zur Vermittlung von Lesekompetenz“ Wolfgang Lenhard und den Beitrag F5 „Bewerten mündlicher Leistungen im Literaturunterricht“ Kerstin Hillegeist.

Berlin und Augsburg, 2009/2018

Michael Kämper-van den Boogaart
Kaspar H. Spinner

A

**Geschichte
und Entwicklung**

MICHAEL KÄMPER-VAN DEN BOOGAART

A1 Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts

„Eine Philologie, die sich maßgeblich vom Bildungs-Wert ihres Gegenstands her definiert, ist [...] keineswegs an die Option des Neuhumanismus gebunden, der das Objekt seiner Emphase in der Antike fand. Ausschlaggebend ist allein, ob es einen Konsens über mögliche Werte gibt, von dem her sich Gegenstand und pädagogische Leitung der Philologie legitimieren. Geht es aber allein um die Konsensfähigkeit, dann wird eine solche Philologie anfällig für eine Politik, die sich der Philologie als Bildungsmacht, als pädagogischer Anstalt bedient, um eine ihren Intentionen gemäße Lektüre der Tradition zu erreichen. Das konnte schon für die gelehrte Tradition gelten, sah sie sich doch nicht selten in unterschiedlichste Legitimationsinteressen verstrickt. Erst recht trifft dies zu im Fall der modernen, nationalsprachlichen Philologien, speziell der *Deutschen Philologie*. Polemisch gewendet: Spätestens wenn es um ihre Karriere an der (staatlichen) Universität geht, entdeckt sie ihren Patriotismus. Aus den allgemeinemenschlichen Werten der Altertumswissenschaft werden national-ethische oder rassenideologische“ (Wegmann 1991, 123 f.).

Es wird nicht verwundern, dass auch die Apologeten des Deutschunterrichts im höheren Schulwesen gegen die Traditionsbewahrer des Humanistischen Gymnasiums die patriotische Karte zückten. Man wird sogar sagen können, dass es die Vorkämpfer für einen starken deutschen Unterricht waren, die auf patriotische Transformationen der Universitäten zielen. Dieser Kampf hatte angesichts der Stärke des alphilologischen Establishments und seines kulturellen Kapitals nur zögerlichen Erfolg. Zunächst kam das Engagement für eine Nationalbildung durch den Ausbau des deutschen Unterrichts noch zugleich progressiv daher, indem der Prozess der Nationenbildung als egalitäre Tendenz reflektiert und der Bedeutungsverlust des Französischen als ein Näherrücken der Stände registriert wurde. Doch bleiben die Erfolge solcher Politik im Vormärz spärlich. Immerhin etabliert sich in diesem Kontext, was man mit Fug und Recht muttersprachliche Literaturdidaktik nennen kann. Aus historisch naheliegenden Gründen sind es aber erst die Jahre nach 1870/71, in denen sich deutlichere Veränderungen vollziehen, die sich dann in den 1920er Jahren im Zeichen einer expliziten Wende des Deutschunterrichts zur völkischen Deutschkunde verstärken. In didaktischer Hinsicht ist der Diskurs um den Deutschunterricht und um die Behandlung deutschsprachiger Literatur von Beginn an kein gradliniger. Zu differenzieren sind über die vielen Jahre bis 1933 diverse

Richtungen literaturdidaktischer Programmierung¹: eine Instruktion über die Geschichte der deutschen Nationalliteratur; eine kognitiv ambitionierte Arbeit am Primärtext im Zeichen von Geschmacksbildung und gegen die als barbarisch diskriminierte Vielleserei; die Option, auf die ästhetische Wirkung der möglichst unkommentierten Primärtexte zu setzen; eine Verschränkung von Geschichts- und Deutschunterricht; eine schulische Vermittlung germanischer Ursprungsmythen sowie, in starker Opposition hierzu, eine präsentische Positionierung, mit der die Schüler in den Konflikten und Passionen ihrer Gegenwart angesprochen werden sollen.

1 Volksaufklärung und Rochows „Der Kinderfreund“ als erstes deutsches Lesebuch: Die lang anhaltende Symbiose von Unterrichtsanthologie und Moralerziehung

„Das Mischsystem aus Selbstalphabetisierung und Angeboten von Kirche, Wirtschaft und Kommunen machte bis zum Ende des 18. Jh. eine Massenalphabetisierung noch nicht erforderlich. Es reichte aus, dass die Zahl derer, die professionell und regelmäßig mit Schrift (lesend, schreibend und rechnend) umgingen, sich vom 16. bis zum 18. Jh. von etwa 2 % auf Werte bis zu 10 % der erwachsenen Bevölkerung gesteigert hatte“ (Stein 2006, 270).

Im 19. Jh. hingegen vollzieht sich die besagte Massenalphabetisierung, da nun die Schulpflicht nicht allein beschlossen wird – das war lokal bereits zum Teil im 17. Jh. der Fall –, sondern als Unterrichtspflicht auch staatlicherseits durchgesetzt wird. Schätzungen zufolge sank die Analphabetenrate in Deutschland bereits um 1850 auf unter 30%. Konstatiert wird für die erste Hälfte des 19. Jh. auch eine erhebliche Effizienzsteigerung des Alphabetisierungsunterrichts durch Evaluation der Lehrmethoden, eine Professionalisierung der Elementarschullehrer, ein damit verbundenes Zurückdrängen des Klerus sowie die Distribution verbesserter Fibeln und anderer Lernmedien. „Um 1750 wurde im Bereich der öffentlichen Elementarbildung weit mehr als die Hälfte der Schulzeit mit dem Problem der Alphabetisierung verbracht, das erst im Laufe des 19. Jahrhundert methodisch so beherrscht wurde, dass in der Breite der Schülerschaft bessere und dauerhafte Alphabetisierungserfolge erreicht wurden. Die Verkürzung des Aufwands für den Elementarbereich wurde verbunden mit einer Erhöhung anderer Anforderungen einhergehend mit der allmählichen Verlängerung der Schulzeit“ (Oelkers 2004, 4). Mit dieser Entwicklung verbesserten sich bereits im späten 18. Jahrhundert auf den Elementarschulen auch

¹ Mit der Fokussierung dieser Programmierung lässt sich der vorliegende Beitrag – ähnlich wie andere fachgeschichtliche Versuche – auf eine Schwerpunktsetzung ein, die eher im Bereich der höheren Bildung liegt und die mithin von elementaren Fragen des Leseunterrichts absteht. Zu fachgeschichtlichen Konzeptionsproblemen vgl. Dawidowski 2017a.

die Chancen, Basedows und anderer Erwartung entgegenzukommen, wonach die „Schulen für den gemeinen Haufen“ neben den Elementartechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens auch das Studium sittlicher Erzählungen ermöglichen sollten (vgl. Frank 1976, 135). Dies gilt insbesondere für „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel“, die nach den Worten seines Verfassers ein Büchlein ausfüllen sollte, für das galt: „Dieses Buch ist der Armen wegen so wohlfeil. Denn es muß in jedes Schulkindes Händen sein“ (von Rochow 1994, Vorbericht). Die Rede ist von dem berühmten „Lesebuch zum Gebrauch an Landschulen“ mit dem Titel „Der Kinderfreund“, das der philanthropische Pädagoge Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) 1776 auf den Markt brachte. Der „Kinderfreund“, das wohl erste deutschsprachige Volksschullesebuch, wurde durchaus nachgefragt (vgl. Neugebauer 1985, 444 ff.). Fünf Jahre nach Erscheinen betrug die Druckauflage immerhin 40.000 Exemplare. Bis 1870/80 stieg die Auflage in ganz Europa auf etwa eine Million Exemplare (Freyer 1989, 25; Lüke 2007, 143). Zustand gekommen war der Band im Zusammenhang der Bemühungen des Gutsbesitzers Rochow, die Ausbildung seiner Landjugend zu verbessern, um nicht zuletzt die gebotene Rationalisierung seiner landwirtschaftlichen Betriebe nicht zu gefährden. Rochow wurde mit seinen reformerischen Initiativen zunächst vom preußischen Staat unterstützt, musste dann aber doch zur Kenntnis nehmen, dass der „Kinderfreund“ nicht per Dekret die Schulen erreichte, sondern sich in der Praxis durchsetzen musste. Der Band enthält 79 kleinere Lesetexte, in der Regel von Rochow selbst verfasst. Hierbei handelt es sich überwiegend um Erzählungen, aber auch um Dialoge, Briefwechsel, Rätsel, Lyrik und Gebete (vgl. Helmers 1970, 156 ff.). Zur Illustration sei eine Erzählung zitiert, die vergleichsweise sehr kurz ausfällt:

„9. Wie gut ist es, wenn man was nützlich gelernt hat

Fritz hatte in der Jugend zur Gärtnerei Lust gehabt, und von einem Gärtner gelernt, wie die Obstbäume müßten gepflanzt, beschnitten, gepfropft und oculiret werden. Durch eine Krankheit bekam er einen Schaden, der ihn an der schweren Feldarbeit hinderte. Nun würde es ihm schlecht gegangen sein, wenn er sonst nichts gelernt hätte. Aber weil er mit der Baumzucht gut umzugehen wußte; so nahm ihn sein Herr zum Gartenknecht an, und er hatte bis an seinen Tod dadurch seinen Unterhalt.

Was nützlich lernen schadet niemals, und kann oft viel helfen“ (von Rochow 1994, 17).

Beispielhaft ist dieser Text insofern, als die Erzählungen häufig geraffte Lebensläufe präsentieren und in einem moralischen Lehrsatz kulminieren, der durch das Erzählte streng motiviert wird. Handelt es sich bei der Geschichte von Fritz um die Darstellung einer Tugend, die durch das Leben belohnt wird, geht es in anderen Erzählungen reziprok zu: Untugenden zahlen sich bei Rochow nicht aus. Dies gilt auch für Christoph:

„34. Allzuviel ist ungesund.

Wenn Christoph auf eine Hochzeit, oder ein anderes Fest eingeladen war; so aß und trank er so viel, daß er Sinne und Verstand verlohr, und hernach krank wurde. Während des Trinkens, ehe er völlig betrunken war, fieng er mit den Leuten allerlei Händel an, so daß er noch ohnehin braun und blau geschlagen nach Hause getragen wurde. Denn er glaubte, das hieße einen Ehrentag feiern, und sich recht lustig machen; und darum würde so gut Essen und Trinken aufgetragen, damit ein jeder sich krank essen und um den Verstand trinken sollte. Aber Christoph hatte auch wenig Gutes von seinen Aeltern und in der Schule gelernt, und kein verständiger Mensch war gern in seiner Gesellschaft.

Sei frölich bei dem Genuß der göttlichen Gaben; aber laß dich deine Zunge nicht zur Unmäßigkeit verführen. Halt Maaß in allen Dingen. Unmäßigkeit ist eine größere Sünde, als man gemeiniglich glaubt“ (ebd., 43 f.).

Abgesehen davon, dass der Erzähler nicht klar werden lässt, wieso Christoph zu Festivitäten eingeladen wird, obgleich „kein verständiger Mensch“ die Gesellschaft des schlecht Erzogenen goutiert, verweist die holprige Erzählung auf einen symptomatischen Aspekt: Die Verfehlungen werden zwar an Charaktere gebunden, diese werden aber als sozialisierte dargestellt. Christoph ist in seiner Maßlosigkeit dumm, weil Eltern und Schule versagt haben. Nicht nur wird dergestalt die Mär vom schlechten Menschen entzaubert, auch wird auf einer Metaebene stets das Wertvolle jener pädagogischen Anstalt herausgestrichen, in der die Erzählung rezipiert wird. Gegenüber dem klerikal gesteuerten Moralunterricht und seinem Auswendiglernen setzen Rochows Fallgeschichten auf das erschließende Verstehen der Kinder. Befördert werden soll dieses Verstehen durch ein an die Rezeption anschließendes Unterrichtsgespräch, das Rochow irritierender Weise mit dem Begriff „Katechisieren“ belegte. Betrachtet man das Ensemble der Erzählungen, wird man nicht wirklich von widerspruchsfreien Impulsen moralischer Erziehung sprechen können; so stößt sich etwa die mit der Erzählung „Der dankbare Sohn“ verbundene Aufforderung, den „Vater von ganzen Herzen“ zu ehren, mit der andernorts zu lesenden Version, dass es an guten und also ehrbaren Eltern mangle („Hans war von schlechten Eltern erzogen“ – ebd., 44). Und der Appell, Hilfsbereitschaft zu entwickeln („Der Freund in der Noth“; ebd., 37 f.), wird in der zitierten Fritz-Geschichte nicht gestärkt, wenn der Gutsbesitzer Fritz so beschäftigt, dass es auch ihm von Nutzen ist. In Spannung stehen zudem die notwendigermaßen eingestreuten Postulate, Frömmigkeit zu entwickeln, mit den Imperativen, die auf das Lernen und die Nutzung des Verstandes zielen. „Wer fromm ist, den verstößt Gott nicht, / Der darf mit Kindeszuversicht / Auf ihn, als Vater sehen“ (ebd., 45). Durch das Erzählte weit motivierter sind bürgerliche Doktrinen, die meritokratische Erwartungen stützen, so etwa in der Erzählung „Der gute Soldat“, in der es Wilhelm zum Feldwebel bringt (ebd., 75 f.). Auch wenn Dialoge den fragilen Zusammenhang von Religiosität und bürgerlicher Aufklärung

in bekannter Manier zu festigen suchen, gibt der „Kinderfreund“ doch etwas von der Anstrengung preis, die es bereitet, den Rekurs auf die Vernunft mit den Geboten zur Untertänigkeit („Vom Nutzen der Obrigkeit“; ebd., 83 ff.) und Frömmigkeit zu verbinden. Festzuhalten bleibt, dass mit dem deutschen Volksschullesebuch zwar ein anderes Medium vor die Bibellektüre tritt, der deutsche Unterricht aber keineswegs ein säkulares Programm beinhaltet.

Dies gilt zunächst mit Blick auf die sittlich-moralische Erziehung, die auch im Vordergrund weiterer Lehrwerke steht, die zunächst noch stärker als Rochows „Kinderfreund“ auf die Form der asymmetrischen Dialoge zwischen Vater und Kindern setzen, bevor sich dann die moralische Erzählung als die Regelform der Lehrwerktexte durchsetzt. War Rochow noch Autor und Herausgeber in einer Person, so werden in nachfolgenden Lesebüchern zunehmend Fremdtex te aufgenommen; dazu zählen Fabeln und poetische Erzählungen, die stärker als bei Rochow auch die Empfindungen der Schüler ansprechen sollen (vgl. Oskamp 1996, 35 ff.).² Eine weitere Änderung betrifft die Anordnung der Lesestoffe, die zunehmend in Themenkomplexe gruppiert werden. Inhaltlich fällt im Laufe des 19. Jh. und zu Beginn des 20. Jh. eine zunehmende Politisierung auf: Volksschullesebücher werden unverbräm t mit der Funktion verbunden, deutsche Untertanen zu sozialisieren. Ein deutliches Beispiel liefert hierfür das „Lesebuch zur Pflege vaterländischer Bildung“ (1909, 4. Auflage 1918) des erfolgreichen Herausgeberduos Wübbe Ulrichs Jütting und Hugo Weber. Das Lesebuch für die dritte Klasse gliedert seine Texte in die Themen: „A. Leben vor Gott“, „B. Das Leben im Hause“, „C. Das Leben in der Stadt“, „D. Bilder aus dem Naturleben“, „E. Aus unserem Herrscherhaus“, „F. Bilder und Sagen aus der Heimat“. In der Rubrik E findet sich neben beschönigenden Anekdoten aus dem preußischen Herrscherhaus auch ein Gedicht wie jenes aus den Gesammelten Werken des heute vergessenen Autors Graf Georg Dyherrn (1848–1878)³:

„Ein eisernes Kreuz.

Der Feldherr tritt in das Lazarett,
sein Auge blickt mild und doch trübe;
für jeden Helden im Krankenbett
hat er ein Wort der Liebe.

² Einen aspektreichen Überblick zur Geschichte des Lesebuchs zwischen 1800 und 1945 liefert ein Tagungsband von Korte/Zimmer (2006).

³ Heinemann, Karl/Krüger, M./Sandt, Hermann/Weber, Hugo Jütting, Wübbe Ulrich: Jütting und Webers Lesebuch zur Pflege vaterländischer Bildung. Leipzig (u. a.): Klinkhardt 1911. Einsehbar über Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung. PURL: <http://gei-digital.gei.de/viewer/resolver?urn=urn:nbn:de:0220-gd-13956821>.

2. Und jeder, zu dem er tröstend spricht,
hat stolz es im Herzen empfunden;
wie rötet sich freudig manch bleiches Gesicht!
Vergessen sind Fieber und Wunden.

3. „Wo ist der Brave?“ so fragt er jetzt,
„der Held, der mit kühnem Wagen
sein Leben bei Weißenburg eingesetzt
und die Fahne vorangetragen?“

4. An jenem Lager steht er still
bei einem Todeskranken.
Was wohl seine einsame Träne will?
Sie will einem Sterbenden danken.

5. Das eiserne Kreuz er leise legt,
dem bleichen Mann in die Hände.
„Des Königs Dank,“ so spricht er bewegt,
„nimm noch vor deinem Ende!“

6. Da richtet der Kranke sich auf;
es ruht sein Aug' auf dem Königssohne
mit des fliehenden Lebens letzter Glut,
und er flüstert mit bebendem Tone:

7. „Meine Pflicht nur tat ich in jener Stund’;
nun mag ich sterben in Frieden!“
Er preßt das eiserne Kreuz an den Mund,
und lächelnd ist er geschieden.“

Die in solchen Lehrwerken ausdrücklich vollzogene Liaison von „vaterländischer Bildung“ und Literaturunterricht bestimmt wesentlich auch die Genese der deutschen Literaturdidaktik, deren Protagonisten im 19. Jh. engagierte Lehrkräfte waren.

2 Geburt des muttersprachlichen Literaturunterrichts im Kontext von Restauration und Vormärz

2.1 Kobersteins literarhistorischer „Grundriß“ (1827)

Bereits 1812 verlangte die Prüfungsordnung von den preußischen Abiturienten Kenntnis der deutschen Literaturgeschichte. Dass diese Erwartung in den protestantisch geprägten Ländern faktisch curricularen Niederschlag fand, lässt sich angesichts der in den 1820er Jahren einsetzenden Welle literargeschichtlicher Publikationen vermuten (Weimar 2003, 302).

Ab ca. 1830 mehren sich die Stimmen, die sich für eine Stärkung der historischen Bildung einsetzen. Friedrich Wilhelm Klumpp (1790–1868) etwa konstatierte in seinen kontrovers aufgenommenen Bänden „Die gelehrten Schulen, nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit“ (1829/30), dass das bisherige Gymnasium christliche und nationale Prinzipien vernachlässigt habe, und postulierte die Ergänzung des Kanons u. a. um eine „nationale Richtung“, die den „Geist der Vaterlands-Liebe und des vaterländischen Selbstgefühls“ in den gymnasialen Unterricht treiben sollte (vgl. Jäger 1981, 34). Insbesondere die Diskussion um die zunächst naturwissenschaftlich ausgelegte Realbildung (Unterrichtsgegenstände der Realschule) forcierte das Interesse am Fach Deutsch:

„In dem Maße, wie sich die Auffassung von der Konstituierung der Nation durch Sprache und Literatur verbreitete, forderten nationale Gesichtspunkte Beachtung; da die Philologen den allgemeinbildenden Wert von Sprache und Literatur zur Norm erhoben, gerieten die naturwissenschaftlichen Fächer, aber auch die Mathematik bildungstheoretisch in die Defensive; Konservative und orthodoxe Protestanten diffamierten die Realschulen politisch und moralisch und propagierten einen gesinnungsbildenden Deutschunterricht als Heilmittel“ (ebd, 37).

Hierbei geriet auch das utilitaristische Konzept der Real- als Bürgerschule in die ideologische Kritik, indem die Orientierung am Nützlichen und Materiellen mit idealistischen Maßstäben konfrontiert wurde. Mit der ideologischen Modellierung des Faches Deutsch als eines bildenden Kernfaches nivellierten sich die grundlegenden Unterschiede zwischen realistischen Bürgerschulen und humanistischen Gymnasien, die durch die Opposition zwischen naturwissenschaftlich-mathematischer versus sprachlich-historischer Bildung markiert waren. Wie gestaltete sich die historisch-literarische Bildung im deutschen Unterricht, der von Lehrern verantwortet wurde, die ihrerseits in Sachen neuerer deutscher Literatur Autodidaktiker waren, da die Universitäten erst langsam zur Installierung entsprechender Lehrstühle ansetzten und die große Zeit nationalphilologischer Literaturgeschichten erst bevorstand (vgl. Korte 2007, 151 ff.)?

1827 erschien die erste Auflage eines für Deutschlehrer an Gymnasien gedachten zweibändigen Werks mit dem Titel „Grundriß der Geschichte der deutschen Natio-

nal-Litteratur. Zum Gebrauch auf gelehrten Schulen“.⁴ Als Autor firmiert August Koberstein, Professor an der Königlichen Landesschule Pforta und ebendort ein Lehrer Nietzsches (Pluta 2001, 364 ff.). Koberstein (1797–1870) hatte in Berlin u. a. bei den Koryphäen Friedrich August Wolf, August Boeckh und Georg Friedrich Wilhelm Hegel studiert, um dann 1820 in Pforta zunächst als Lehrer für Mathematik und Geschichte eingestellt zu werden. In der „Allgemeinen Deutschen Biographie“ von 1882 findet sich zu Koberstein ein Eintrag aus der Feder des berühmten Germanisten Erich Schmidt. Um die im Verlauf des 19. Jahrhunderts anhaltende Bedeutung Kobersteins zu illustrieren und auf die heute ungewöhnlich anmutende Allianz zwischen Universitätsgermanistik und Gymnasialunterricht aufmerksam zu machen, sei hieraus zitiert:

„[...] Unter dem Schulmonarchen David Ilgen erkämpfte K. dem deutschen Unterricht die Gleichberechtigung neben den classischen Sprachen und begründete ihn auf neuer breiter Basis, selbst immer tiefer in die junge deutsche Philologie eindringend. [...] Er kam mit Grimm, Lachmann und anderen Meistern des Fachs in briefliche Verbindung und übernahm allmählich selbst auf litterarhistorischem Gebiet eine Führerrolle. [...] Mit encyclopädischer Bildung, einem überaus glücklichen Gedächtniß, eisernem Fleiß, hingebender Andacht für das kleinste und jugendlicher Begeisterung für die Heroen der Dichtung ausgestattet, im Altdeutschen wohlbeschlagen, in der neueren deutschen Litteratur bewandert wie wenige, in fremden Litteraturen heimisch, ward er ein imponirender Lehrer, ein unermüdeter glücklicher Forscher. 1827 erschien, Ilgen gewidmet, der ‘Grundriß zur Geschichte der deutschen Nationallitteratur. Zum Gebrauch auf gelehrten Schulen entworfen’, 288 Seiten Text und Anmerkungen, in 203 Paragraphen, deren letzter bezeichnend in Tieck und Kleist gipfelt, solid gearbeitet, ein erwünschtes selbständiges Lehrbuch, 2. Aufl. 1830, 3. Aufl. 1837. Die vierte Auflage 1847–66 zeigt das schwächliche Werk zu einem gewaltigen dreibändigen Compendium erweitert, mit einem Mißverhältniß freilich zwischen Text und Fußnoten und einer ungleichen Behandlung des Mittelalters und der Neuzeit. Ersteres wird rasch erledigt, das 15. und 16. Jahrhundert zu knapp und trocken abgethan, voller fließt die Quelle für daß Zeitalter des großen Kriegs, daß 18. Jahrhundert wird bis in die fernsten Winkel beleuchtet; die Glanzpartie war die Geschichte der Romantik [...]. Trotz der Zerstückelung, die uns einen Namen durch mehrere Bände zu verfolgen zwingt, ist das Werk didaktisch ausgezeichnet. Ueberall nüchterne Objectivität; die Dichtgattungen werden klar auseinandergehalten, die Entwicklung der Verskunst mit musterhafter Akribie dargelegt, die Geschichte der Sprache stets berücksichtigt, der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis durch die Analyse ästhetischer Lehrbücher und Abhandlungen vor Augen geführt, der Widerstreit der Parteien illustriert, der Schatz

⁴ Der Titel ist online einsehbar über die Bayerische Staatsbibliothek: http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11006519_00005.html.

der Zeitschriften und Briefwechsel durch fortlaufende Citate ausgebeutet, der Einfluß des Auslands sowol als der politischen Entfaltung Deutschlands, sonderlich Preußens nach Gebühr untersucht, eine Fülle genauester Detailangaben gehäuft. Koberstein's Lebensarbeit, in der stillen Abgeschlossenheit des Saalthales, ohne die stete Hülse einer großen Bibliothek geschaffen, wird immer dankbar benutzt werden. Von den flinken Ausschreibern, die ihm wol gar ihre Compilationen widmeten, pflegte er bloß zu sagen: 'der ist auch bei mir gewesen'. Die Vollendung der fünften Auflage ward ihm leider nicht mehr gegönnt. Er war bis zu der tödtlichen Krankheit daran thätig.“

Die von Schmidt erwähnte Fehlproportion zwischen Text und Anmerkungen spricht Koberstein in seiner Einleitung zur ersten Auflage des Grundrisses selbst an. Den Grund für die umfänglichen Anmerkungen sieht er in der intendierten Doppelkodierung seines Buches: Der Schüler solle sich auf den reinen Darstellungstext konzentrieren, während der Lehrer eines reicheren und detaillierteren Materials bedürfe, „wenn er seinen Vortrag beleben“ wolle (Koberstein 1827, VI). Dass Kobersteins Literaturkursus stark auf den vortragenden Lehrer abgestellt war, macht auch ein Dokument aus dem Jahr 1828 deutlich. Es handelt sich hierbei um den „Leitfaden beim Vortrage der Geschichte der deutschen National-Literatur“ (Koberstein 1828). Koberstein erklärt zum Sinn dieses broschürenartigen Werks:

„Mein im vorigen Jahre erschieener Grundriß [...] ist Veranlassung geworden, daß ich von der in den Preußischen Staaten dem Unterrichtswesen vorgesetzten höchsten Behörde die ehrenvolle Aufforderung erhalten habe, diesen Leitfaden für die Schüler der Gymnasien auszuarbeiten, an denen mein Grundriß als Handbuch für die Lehrer eingeführt worden ist. Ich habe daher hier nichts weiter aufgenommen, als was der Schüler bedarf, um dem Vortrage des Lehrers zu folgen, und ihn nachher wieder zu durchdenken, oder schriftlich auszuarbeiten [...]“ (Koberstein 1828, III).

Der oben angesprochenen Inanspruchnahme der Literaturgeschichte für Ziele einer nationalen Bildung entspricht bei Koberstein die Definition des Konstrukts 'Nationalliteratur':

„[...] sie begreift nur diejenigen schriftlichen Werke, welche auf künstlerischem Wege hervorgebracht, sowohl ihrer Form, wie ihrem innern Wesen nach ein eigentümlich deutsches Gepräge an sich tragen, wodurch sie sich von den litterarischen Erzeugnissen anderer Nationen unterscheiden“ (Koberstein 1827, 1).

Die Funktion, nationalhistorische Orientierung zu vermitteln, erfüllt Kobersteins historiographische Strategie, indem er jeweils, aufgeteilt in sieben Perioden, die literarischen Phänomene in Darstellungen zur deutschen Geschichte einrückt, die auch von Wesensarten „der“ Deutschen handeln. So heißt es beispielsweise, die Abwendung aller „bessern Deutschen“ von der Französischen Revolution betreffend, dass die Substitution von sozialer Revolution durch Philosophie in Deutschland naheliegender war, „als die Deutschen schon von Natur aus zur Speculation geneigt sind“

(Koberstein 1827, II, 201). Von erheblicher Bedeutung für die literarhistorische Darstellung sind die gattungspoetologischen Strukturierungen, die in ihrer Konstanz die Wertschätzung Gottscheds deutlich werden lassen. Getadelt werden unter Maßgabe einer rigiden Gattungspoetik hybride Projekte, so nicht nur Jakob Michael Reinhold Lenz, „dessen großes Talent aber nicht zur Reife gelangte“, sondern auch Kotzebue mit seiner „Sucht, sich in allen Manieren und Arten des Dramas zu versuchen, oder sie vielmehr alle untereinander zu mengen“ (Koberstein 1827, II, 267). Erwartungsgemäß wird ebenso der Sturm und Drang abgelehnt, auch Schillers „Die Räuber“ wegen „wilder Übertreibung und abstoßender Rohheit“ (ebd., 264). Wenn gleich Kobersteins Periodisierung noch nicht auf Etiketten wie „Weimarer Klassik“ oder „Goethezeit“ zielt, werden Schiller und Goethe doch in bescheidener, aber auch patriotischer Form als die wahren Heroen abgesetzt: „[...] und so wirkten diese Männer in doppelter Hinsicht, theils Schlechtes bekämpfend und abwehrend, teils Vortreffliches hervorbringend, dahin, der vaterländischen Literatur wieder einen kräftigen und edlen Geist einzuhauchen“ (ebd., 283).

2.2 Robert Heinrich Hiecke und „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“

Obschon Koberstein zweifellos als engagierter Pädagoge zu gelten hat, ist die Leistung seines Grundrisses doch weitgehend eine historiographische, nicht aber eine literaturdidaktische. Ganz anders sieht das für Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) aus. Wie Koberstein, der von 1816 bis 1819 an der Berliner Universität studierte, erfuhr auch Hiecke seine entscheidenden akademischen Impulse an der Friedrich-Wilhelms-Universität, wo er sich 1825 einschrieb. Im Zentrum seiner Studien stand neben der Philosophie (Hegel, Schleiermacher) die Klassische Philologie (Boeckh). Im Unterschied zu Koberstein konnte Hiecke indes in Berlin Vorlesungen eines germanistischen Professors hören, denn 1824 war mit Friedrich von der Hagen wieder ein Germanist an der Berliner Universität präsent. Von der Hagen hatte bereits im Eröffnungsjahr 1810 eine außerordentliche Professur für deutsche Sprache und Literatur erhalten, verließ Berlin aber zunächst bald wieder, um nach mehreren akademischen Stationen dann als ausgewiesener Mediävist auf eine ordentliche Professur zurückzukehren. Anders als sein Studienfreund Ernst Theodor Echtermeyer (1805–1844), der 1836 durch seine wirkungsvolle „Mustersammlung deutscher Gedichte für gelehrte Schulen“ für die Entwicklung des Deutschunterrichts bedeutsam wurde, promovierte Hiecke nicht. Bereits 1829 begann Hiecke seine Karriere als Gymnasiallehrer im heimatlichen Merseburg. Bis 1838, als er Konrektor am dortigen Gymnasium wurde, weist diese Karriere die für die Zeit charakteristischen wechselhaften Züge auf (Abels 1986, 29 ff.). Ein Nebeneffekt der Schwierigkeiten, sich als Gymnasiallehrer über Wasser zu halten, sind publizistische Aktivitäten Hieckes, die 1832 mit der Herausgabe eines Schulbuchs

– weitere folgen – einsetzen. Zu den bis 1848 publizierten Schriften zählt auch die für die Geschichte der Literaturdidaktik relevanteste. 1842 erschien in Leipzig Hieckes „pädagogischer Versuch“ „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“.

Bereits für die 1843 verbotenen und von Arnold Ruge mit Echtermeyer herausgegebenen „Hallischen Jahrbücher“ auf Seiten der Junghegelianer tätig gewesen, engagierte sich Hiecke 1848 zunächst im „Constitutionellen Club“ und dann im radikaleren „Volksverein“. Bevor es in Merseburg zu bewaffneten Auseinandersetzungen kam, zog er sich allerdings wieder von der Politik zurück. Trotzdem führte das republikanische Engagement dazu, dass Hieckes weitere Schulkarriere gefährdet war. Nur auf der Basis einer Loyalitätserklärung, die den Verzicht auf politisch-publizistische Aktivitäten einschloss, konnte Hiecke schließlich doch noch zum Leiter eines Greifswalder Gymnasiums aufsteigen. Abels sieht in dieser Erklärung einen der Gründe, weshalb die angekündigte Überarbeitung des Buches „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien“ unterblieb (Abels 1986, 73).

Zur Abfassung dieses fast 300 Seiten umfassenden Grundlagenwerks motivierte Hiecke, seiner Vorrede folgend, die Anfrage eines sächsischen Schulrats, der von dem Merseburger Deutschlehrer eine Darlegung über seine Ansicht zur Organisation des deutschen Unterrichts begehrt habe. Wie ein gutachterlicher Text liest sich Hieckes Studie allerdings nur an wenigen Stellen. Vielmehr wendet sich seine Arbeit erklärtermaßen nicht an die Bildungsbürokratie, sondern will „in die Fremde hinausgeschickt, an vielen Orten die Herzen treffen und in ihnen zünden“ (Hiecke 1842, XIII). Der Wirkungsintention, Kollegen zu erreichen, entsprechen der Verzicht auf größere bildungsphilosophische Ableitungen und ein durchaus populärwissenschaftlicher Duktus.

„Für praktische Fragen reicht ein gesundes Empfinden und Denken auch ohne philosophische Strenge der Methoden schon weit aus, und ein solches werde ich ja bei den Gebildeten aller Klassen voraussetzen dürfen“ (Hiecke 1842, 2).

Referenzmittel Hieckes sind notwendigerweise die eigenen Unterrichtserfahrungen, nicht eine irgendwie geartete Forschungsliteratur. Wird Hieckes Beitrag zur Deutschdidaktik namentlich als Hinwendung zur literarischen Lektüre und zu einem sachbezogenen Literaturunterricht betrachtet (vgl. etwa Paefgen 2006, 3 ff.), kann doch nicht verkannt werden, dass Hiecke ebenso als Aktant in jenem Diskurs fungiert, der Nationalerziehung zum legitimationsheischenden Anliegen des Deutschunterrichts erklärt. Bereits in der „Vorrede“ stößt man auf die Formel „die Erziehung deutscher Jünglinge zu deutschen Männern durch Förderung des deutschen Unterrichts“. Diese nationalerzieherische Ausrichtung trägt indes republikanische Züge des Vormärz, wenn der Prozess der Nationbildung gleichsam als ein Prozess reflektiert wird, in dem sich die Abstände zwischen den sozialen Ständen reduzieren. Doch auch in solcher Auslegung bleibt wie schon bei Koberstein der

deutsche Literaturunterricht eine Lektion über das signifikant Nationale, Beitrag zur Stiftung einer kollektiven Identität, die sich im Selbstbewusstsein ihrer Stärken distinkt von der anderer Nationen abgrenzen kann:

„Wichtiger ist noch, daß die Schüler erst durch die Bekanntschaft mit der vaterländischen Literatur, welche als der klar herausgearbeitete Ausdruck des nationalen Geistes die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes ist, in ein bewußteres geistiges Verhältniß zu ihrer Nation sich hineinleben, und mit dieser inniger und fester zusammenwachsen, und daß eben deßhalb erst durch jene recht freie Regsamkeit, eine productivere Stimmung in ihnen erwacht. [...] Erst das vorige und natürlich noch das jetzige Jahrhundert ist von durchgreifender Wichtigkeit für jede h ö h e r e Bildung, wenn diese nicht ganz aller nationalen Grundlage entbehren soll“ (Hiecke 1842, 65).

Zu beachten ist an dieser nationalerzieherischen Festlegung indes, dass Hiecke sich nicht auf die Suche einer germanischen Fundierung nationaler Kultur macht, sondern vielmehr das 18. Jh. und die Literatur seiner Gegenwart in den Fokus rückt, mithin die Entfaltung einer Identitätsbildung stimulierenden Nationalkultur erst mit der Aufklärung ansetzt.

Neben der nationalerzieherischen Legitimation des deutschen Literaturunterrichts bemüht Hiecke auch ein modernes Argument aus der Diskussion um Bildungskanon, wenn er eine Krisendiagnose in Richtung des bisherigen humanistischen Gymnasiums abgibt und hier, wie wir heute sagen würden, die nutzlose Produktion trüger Wissens moniert, indem er konstatiert, dass für die meisten Absolventen von Gymnasien die klassischen Studien keine Fortsetzung finden. Zudem mobilisiert er die Vorstellung, dass es zur Qualität von Schule zähle, wenn ihre Praxis positiv erinnert werde, was derzeit nicht der Fall sei:

„... das ist kein gutes Zeichen, wenn der Rückblick in die Gymnasialperiode nicht wenigstens bei der Mehrzahl ehemaliger Schüler von einem Gefühl der Erhebung und des Stolzes, auch einst in jenen Regionen außerordentlicher menschlicher Kraftwirkungen gewilt zu haben – von einem Gefühle der Sehnsucht, sie mit einem durch das Leben und durch anderweitige Beschäftigungen gereiften Sinn und Geist von neuem durchwandern zu können [...]“ (ebd., 15).

Auch in anderer Hinsicht muten seine Maßstäbe modern an. So diskutiert er etwa die Vereinseitigungen, die eine exklusive Orientierung des Gymnasiums auf „formelle“ bzw. „materielle Bildung“ hervorbringe. Was er dagegensetzt, kann in Umrissen durchaus an Leitkompetenzen erinnern, insofern es für Hiecke letztlich auf das souveräne Tun der Schüler ankommt.

„P r o d u c t i o n also, jedoch nicht eine ganz freie, sondern eine solche, die auf selbstständiger Reproduction und einsichtiger Reflexion auf das, was die Aufmerksamkeit des Schülers auf sich hat ziehen müssen, beruht, wird der eigentliche Gipfelpunkt des Gymnasialunterrichtes sein“ (ebd., 21).