

77

STEFAN BORN

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

DIDAKTIKEN DES KOMISCHEN



Zur Humorvermittlung in der Geschichte
des Deutschunterrichts



PETER LANG

Die Didaktik hat traditionell ein ambivalentes Verhältnis zu Humor und Komik. Das Buch legt historisch dar, wie Schüler*innen einerseits immer vermittelt werden sollte, bestimmte Weisen zu urteilen und handeln „ernst zu nehmen“, womit andererseits aber auch immer die Ausgrenzung anderer Formen von Subjektivität als „unernst“ einherging. Während die Didaktik des Deutschunterrichts ein Interesse an der Kultivierung bestimmter Formen des Humors hatte, wurden andere Formen als zynisch oder frech verworfen. In der Untersuchung wird rekonstruiert, auf welchen Grundlagen solche Grenzziehungen vorgenommen wurden. Dabei werden die Umrisse einer Ideen- und Programmgeschichte des Deutschunterrichts sichtbar, die mit systematischen Überlegungen zur Didaktik des Komischen verbunden wird.

Stefan Born hat an den Universitäten Mainz und Dijon zum Adoleszenzroman promoviert. Das Referendariat hat er mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Philosophie an Gymnasien absolviert. Im Anschluss war er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Deutschdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin tätig, wo er sich auch habilitiert hat und zur Geschichte des Deutschunterrichts und zur Literaturdidaktik forscht.

ISBN 978-3-631-87498-1



www.peterlang.com

Didaktiken des Komischen

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Begründet von Joachim S. Hohmann
Fortgeführt von Bodo Lecke
Herausgegeben von Christian Dawidowski

BAND 77

*Zu Qualitätssicherung und Peer Review
der vorliegenden Publikation*

Die Qualität der in dieser Reihe
erscheinenden Arbeiten wird vor
der Publikation durch den Herausgeber
der Reihe geprüft.

*Notes on the quality assurance and peer
review of this publication*

Prior to publication, the quality of
the work published in this series
is reviewed by the editor
of the series.

Stefan Born

Didaktiken des Komischen

Zur Humorvermittlung in der Geschichte des
Deutschunterrichts



PETER LANG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlagabbildung:

© Dan Levi



Die Veröffentlichung wurde gefördert durch den Publikationsfonds der Humboldt-Universität zu Berlin.

ISSN 0934-7666

ISBN 978-3-631-87498-1 (Print)

E-ISBN 978-3-631-87911-5 (E-PDF)

E-ISBN 978-3-631-87912-2 (EPUB)

DOI 10.3726/b19790

PETER LANG



Open Access: Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationalen Lizenz (CC-BY)
Weitere Informationen: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

© Stefan Born 2022

Peter Lang – Berlin · Bern · Bruxelles ·
New York · Oxford · Warszawa · Wien

Diese Publikation wurde begutachtet.

www.peterlang.com

Danksagung

Diese Arbeit wurde im Mai 2021 an der sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin eingereicht und für die Veröffentlichung leicht überarbeitet. Dass sie überhaupt realisiert wurde, ist nur der künftigen, engagierten und freundlichen Beratung des ersten Gutachters Prof. Michael Kämper-van den Boogaart zu verdanken, dem deswegen an allererster Stelle gedankt sei. Gedankt sei auch Prof. Dorothee Wieser und Prof. Steffen Martus, die ebenfalls Gutachten erstellt haben und denen ich in Kolloquien und Besprechungen das Thema, die Anlage und Thesen der Arbeit vorstellen und Ratschläge einholen durfte. Für fachlichen Austausch geht weiterer Dank an Carolin Führer. Für wertvolle inhaltliche Rückmeldungen sowie für die Korrektur von Teilmanuskripten an Britta Eiben-Zach, Antonia Wenzel, Tanja Angela Kunz, Daniela Berner und Anne Scholz. Für moralischen Beistand an Maike Löhden und für witzige Kritik an David Zettler. Allen meinen Freund*innen und Vertrauten sei für ihre Hilfe, Zeit und wertvolle Gespräche von Herzen gedankt. Ohne sie hätte ich die Arbeit nicht abschließen können. Kaum zu überschätzen ist auch der Dank, den ich Studierenden schuldig bin. Aus meinen Seminaren habe ich etliche Rückmeldungen und Gedanken mitgenommen, die direkt oder indirekt in die Arbeit eingeflossen sind. Und für den ganzen großen Rest danke ich schließlich Agitha Anandarajah.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
I: Einleitung	11
1: Grundbegriffe	16
I.I: Humor und Gesellschaft	17
1.1.1: Humor als Bewohner*in von Institutionen	23
1.1.2: Systemtheoretische Perspektiven	26
1.1.3: Praxistheoretische Perspektiven	28
1.1.4: Kurze Zusammenfassung	32
1.2: Humor und Didaktik	33
1.2.1: Komik als Unterrichtskrise	37
1.2.2: Komik als Lerngegenstand	40
1.2.3: Didaktische Humorzellen	44
1.2.3.1: Humor der Altersstufen	46
1.2.3.2: Humor und Zynismus	50
1.2.4: Kurze Zusammenfassung	52
2: Ausgangsthese und Methode	54
II: Der humordidaktische Schritt in die Moderne	59
1: Christian Weise	61
1.1: Institution „Schulcomödie“	69
1.2: Moralische Kritik der „Schulcomödie“	71
1.3: Die Differenzierung des allegorischen Weltverhältnisses im „Lust=Spil von der verkehrten Welt“ (1683)	76
1.3.1: Private und professionelle Staatspolitik	77
1.3.2: Humorpolitik	81
2: Gekränkte Traditionen: Zur Weise-Kritik im 18. Jahrhundert	84
2.1: Zur Humorpädagogik des Pietismus	85
2.2: Gottscheds Verhältnis zu Weise	89

III: Humor im allgemeinbildenden Deutschunterricht	95
1: August Ferdinand Bernhardi	96
1.1: Bernhardis Allgemeinbildungskonzept	99
1.1.1: Bernhardis Sprach- und Kunsttheorie	101
1.1.2: Bernhardis Konzeption des Deutschunterrichts	105
1.2: Die humoristische Form der Kritik	111
1.3: Die politische Lizenz der Kritik	116
1.4: Politische Revolution und literarische Kritik	119
2: Philipp Karl Eduard Wackernagel	122
2.1: Bildungskonzept	123
2.2: Volkstümlichkeit und Humor	131
2.3: Der Inhalt der Form	137
3: Robert Heinrich Hiecke	140
3.1: Bildungskonzept	141
3.2: Hieckes kunsttheoretische Einflüsse	149
3.2.1: Hegel	150
3.2.2: Schiller	153
3.3: Hieckes Humordidaktik	155
4: Rudolf Hildebrand	161
4.1: Bildungskonzeption	165
4.2: Sprachbildung als Bildung durch und zur Kunst	171
4.3: Humor als Bildungskraft	175
4.4: Humor als Jungbrunnen der Kultur	177
EXKURS: Franz Jahn	183
5: Martin Havenstein	189
5.1: Deutsche Bildung?	190
5.2: Deutsche Affirmation	198
5.2.1: Lachpolitik in Otto Ludwigs „Die Heiteretei“ (1857)	199
5.2.2: Havensteins fachdidaktische Besprechung	204
6: Walter Schönbrunn	206
6.1: Lösung, Weckung, Wanderung	207

6.2: Literarische Stimmungslehre	214
6.3: Der humorisierte Kanon	217
6.4: Der Humor des Kanons	221
7: Robert Ulshöfer	223
7.1: Ganzheit und Leitbild	225
7.2: Didaktik der Heiterkeit	232
7.2.1: Problematische Heiterkeit der Dichtung	233
7.2.2: Problematische Heiterkeit der Jugend	236
EXKURS: Humor und Geselligkeitserziehung	239
8: Zur Heiterkeit des sozialistischen Menschen	243
8.1: Muttersprachliche Bildung und sozialistische Persönlichkeit	245
8.2: Der sozialistische Realismus	248
8.3: Hermann Kants „Die Aula“ (1965)	250
8.4: Erziehung durch heitere Literatur	252
EXKURS: Dilemmas der Humorvermittlung	257
9: Hermann Helmers	261
9.1: Der bildungstheoretische Impuls der Raabe'schen Grotteske ..	262
9.2: Dialektik von Entfremdung und Geborgenheit	266
9.3: Helmers im Kontext „deutscher Ideologie“	269
EXKURS: Humor bei Joseph Derbolav	274
9.4: Helmers' didaktische Analysen des Komischen	275
IV: Schlüsse und Weiterführendes	279
a) Humoristische Subjektivität in Lebensordnungen	279
b) Didaktische Dynamisierung von Lebensordnungen	282
c) Didaktische Einhegung humoristischer Dynamik	284
d) Zur Didaktik der Satire	288
e) Zum didaktischen Umgang mit humoristischer Negativität	289
Literatur	293

I: Einleitung

Die Theorie und Praxis vom Lehren und Lernen richtet sich immer noch an Ideen von Bildung aus – und damit an normativen Vorstellungen, „Deutungsmustern“ von Subjektivität:¹ Die legitimierenden und handlungsorientierenden Ziele des fachlichen und überfachlichen Unterrichts sind bestimmte Weltverhältnisse, also besonders qualifizierte Beziehungen von Subjekten zu ihrer Wirklichkeit, die in ihren theoretischen und programmatischen Beschreibungen häufig einen kohärenten, rationalen, harmonischen, wenn nicht sogar ganzheitlichen Charakter annehmen.² In der klassischen, nach wie vor vertretenen Theorie, werden in Bildungsprozessen

zentrale identitätsstiftende Elemente der Persönlichkeit wie Ideale, Werte, Wünsche und Bedürfnisse einer permanenten Transformation unterzogen. In gewissem Sinne erfindet sich das menschliche Individuum durch diese Transformation stets neu, was heißt, dass es sich über die sozialisatorischen Prägungen der unmittelbaren Umwelt, in der es aufwächst, oder in der es aufgewachsen ist, hinwegsetzt, bzw. diese Prägungen kritisch reflektiert, und dadurch seine Autonomie und Freiheit verwirklicht.³

Dabei werden die Bedürfnisse individueller Subjekte durch Bildung mit den Ansprüchen der „bürgerlichen Gesellschaft“ und den „Sitten dieses Gemeinwesens“⁴ positiv vermittelt, die Werte und Wünsche des Subjekts und die institutionalisierten Ansprüche von Staat, Nation, Kultur oder Sittlichkeit versöhnt, Autonomie und Freiheit verwirklicht; Bildung als Prinzip einer gelingenden Synthese sorgt für einen harmonischen Ausgleich von individueller Selbstverwirklichung und sozialen Institutionen.

Der Beschreibung lässt sich allerdings auch entnehmen, dass dem gebildeten Weltverhältnis ein erhebliches Konfliktpotential immanent ist. Dort, wo das menschliche Individuum auf eine ausgrenzende soziale Realität trifft, müsste jedenfalls sofort ein praktisches und dann auch bildungstheoretisches Problem entstehen – zumindest solange dem gelingenden Subjekt-Welt-Verhältnis die Autonomie und Selbstbehauptung des Subjekts eingeschrieben bleiben sollen. Auf dieses Problem reagiert die Erziehungswissenschaft seit der zweiten Hälfte der 80er Jahre, und verstärkt im

1 Ehrenspeck-Kosala: *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*, S. 189.

2 Vgl. Reichenbach: *Pädagogischer Kitsch*.

3 Stojanov: *Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften*, S. 211.

4 Beide Zitate ebd., S. 210.

neuen Jahrtausend, durch die Konzipierung einer „ironischen Pädagogik“⁵ in der Diskontinuität, Widersprüchlichkeit, Labilität und Konflikträchtigkeit gebildeter Subjekt-Welt-Verhältnisse betont wird. Alexander Aßmann hält fest, dass in Stojanovs klassisch orientierter Darstellung die sozialen Bedingungen, unter denen sich Bildung „pragmatisch manifestieren“ kann, idealisiert werden.⁶ Anders als von Bildungstheoretiker*innen⁷ oft angenommen wird, sei eine harmonisierende Synthese individueller und gesellschaftlicher Ansprüche im direkten „Verhältnis zur Macht“⁸ oft unmöglich; individuelle Autonomie, Selbstbehauptung und soziale Normalität seien oft nicht in Einklang zu bringen; auch ohne gute Gründe müsse das Individuum sich oft an die umgebende soziale Normalität anpassen.

Um den Anspruch der Freiheit nicht aufzugeben, bleibe ihm allerdings die Ironie. Deswegen schlägt Aßmann vor, den Begriff der Ironie „zur Bezeichnung von Bildung im größtmöglichen individuellen Maßstab“ zu verwenden.⁹

-
- 5 Die Bezeichnung entnehme ich Krüger: *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik*, S. 117 f.; vgl. außerdem Baacke: *Bewegungen beweglich machen*; Tenorth: *Unterricht und Bildung – Biologie und Ironie*; Reichenbach: *Die Ironie der politischen Bildung*; Aßmann: *Pädagogik und Ironie*; Gruschka: *Pädagogische Ironie und Ironie in der Pädagogik*; Schluß: *Ironie als Bildungsziel?*; Meyer/Meyer: *Wolfgang Klafki*, S. 143–151. „Pädagogik“ verstehe ich als Erziehungspraxis, während ich die wissenschaftliche und theoretische Reflexion auf Pädagogik als „Erziehungswissenschaft“ bezeichne. Wo von ironischer Pädagogik die Rede ist, ist oft die wissenschaftliche Reflexion auf Praxis gemeint, also eigentlich ironische Erziehungswissenschaft. Unüblich, aber genauso möglich, ist die Unterscheidung zwischen praktischer Didaktik und Didaktikwissenschaft (vgl. Gerner: *Die Didaktikwissenschaft Deutsch*, S. 181).
- 6 Aßmann: *Wie sinnvoll ist „Bildung“ als humanwissenschaftlicher Begriff ohne einen Begriff von „Dummheit“?*, S. 220. Vergleichbar argumentiert, ebenfalls von Stojanov ausgehend, Sigrid Thielking. Sie operiert nicht mit dem Begriff der Ironie sondern mit dem des Humors, nimmt aber an, dass Bildungsprozesse durch literarischen Humor besonders „charmant“ dargestellt werden, weil das Schräge, Scheiternde und Improvisierte der Bildungsprozesse dort nicht abstrahierend ausgeklammert wird (Thielking: *Charmeoffensive? Humor und Bildung*, S. 237). Tenorth plädiert ähnlich für eine Überprüfung und Relativierung der Bildungstheorie an der historischen Zeit der Bildung (Tenorth: *„Bildung“ – die Zeitlichkeit von Theorie und Lebensformen*).
- 7 Wo aufgrund der gesellschaftlichen Kontexte nur männliche Personen gemeint sein dürften, werde ich die männliche Sprachform verwenden. Da das eine nicht immer ganz genau vorzunehmende Unterscheidung ist, räume ich gleich auch Ungenauigkeiten ein.
- 8 Aßmann: *Wie sinnvoll ist „Bildung“ als humanwissenschaftlicher Begriff ohne einen Begriff von „Dummheit“?*, S. 220.
- 9 Ebd. [I. O. hervorgeh.] Gegen eine Hierarchisierung von Bildungszielen argumentiert Henning Schluß (in: *Ironie als Bildungsziel?*), bestätigt dabei aber die von

Die Konjunktur der Ironie ist keine beliebige Ergänzung der Bildungstheorie, sondern die Reaktion auf ein „systematisches Defizit“:¹⁰ Solange die Möglichkeiten einer harmonisierenden Synthese von Selbstverwirklichung und gesellschaftlichen Institutionen realiter begrenzt sind, kommt der Ironie praktische Relevanz für empirische Bildungsprozesse und systematische Bedeutung für die Bildungstheorie zu: Anstatt von den zeitlichen Möglichkeitsbedingungen harmonisierender Bildungsverläufe zu abstrahieren, wird qua Ironie auch das in die Bildungstheorie integriert, was ihren positiven Intentionen widerspricht.

Was in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion am Beispiel der Ironie herausgestellt wurde, kann leicht auf benachbarte, ähnlich strukturierte Problemfelder und Dispositionen übertragen werden. Der Humor, beziehungsweise, auf die Objektseite gewendet: Sämtliche Formen des Komischen¹¹ haben eine analoge Bedeutung für Bildungsprozesse. Sie besteht darin, dass der Humor es seinem Subjekt ermöglicht, sich gegenüber einer gesellschaftlichen Normalität beziehungsweise einer normierten sozialen Wirklichkeit, die sich zu seinen Bedürfnissen widersinnig verhält, auf eine wie auch immer problematische und indirekte Weise, selbst zu behaupten. Durch ihn lässt sich, anders gesagt, die Gleichzeitigkeit eines spontanen und autonomen Subjekts mit einer Normalität, die dessen Autonomie ausschließt oder ihr jedenfalls widerspricht, in eine dennoch praktikable Lebensweise überführen.

Auch in Fachdidaktiken, etwa der Religions-, Philosophie- oder der Deutschdidaktik, wird diese Bedeutung gelegentlich unterstellt, bislang jedoch nicht historisch untersucht. Zum Beispiel liegen in der Deutschdidaktik des Komischen und

Reichenbach, Aßmann und anderen behauptete systematische Bedeutung der Ironie für die Bildungstheorie.

- 10 Aßmann: *Wie sinnvoll ist „Bildung“ als humanwissenschaftlicher Begriff ohne einen Begriff von „Dummheit“?*, S. 218.
- 11 Vgl. exemplarisch zu den Schwierigkeiten, romantische Ironie von romantischem Humor abzugrenzen Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*, S. 13; Arntzen: *Satire*, S. 357. Wie beim weiten Humorbegriff ist unter Ironie nicht nur eine besondere Ausdrucksform unter anderen gemeint, sondern auch ein grundsätzlicheres Weltverhältnis. Japp (*Theorie der Ironie*, S. 70) und andere haben herausgestellt, dass diese Art von Ironie zwar „gar nicht immer komisch“ ist (Frank: *Vom Lachen*, S. 209), da die nicht-komische Ironie als tragische, objektive oder formale Ironie, jedoch attribuiert werden muss, kann die komische Ironie für den erwartbaren Normalfall genommen werden. (Siehe Japp: *Theorie der Ironie*, S. 69 f.) Auch in der Romantik, die den Ironiebegriff erweiterte, wurde Ironie als ein besonderer Fall des Komischen gedacht. (Ebd., S. 189)

des Humors viele Einzelbeobachtungen und programmatische Erklärungen, aber nur wenige systematische und gar keine historischen Untersuchungen vor. Parallel zur erziehungswissenschaftlichen Konjunktur des Ironischen¹² wurde von Klaus Gerth herausgestellt, dass die bildungstheoretische Bedeutung des Komischen in einer generellen „Stärkung des Lebensgefühls“ von Heranwachsenden gegenüber einer anders normierten sozialen Wirklichkeit liege.¹³ Peter Bekes betonte, die didaktische Relevanz des Humors liege in der Entwicklung und Relativierung eines Bewusstseins „für Normen und Werthaltungen“.¹⁴ Von Daniela Gronold und Nicola Mitterer wurde Humor als umfassendes „Bildungskonzept“ beschrieben, als „essenzieller Bestandteil“ des Fachunterrichts, der es Heranwachsenden auch unter trostlosen Bedingungen erlaube, „die gesellschaftlichen und diskursiven Strukturen, damit auch die Strukturen des Denkens, von denen sie geformt wurden, überschreiten zu können“.¹⁵

Den Untersuchungen und Programmen aus der Erziehungswissenschaft und der Deutschdidaktik ist ein bildungstheoretisches Interesse, jedenfalls aber ein bildungstheoretischer Argumentationsstil gemeinsam. Die mit Humor und Ironie bezeichneten Dispositionen erscheinen als adäquate Formen einer Subjektivität, die Disharmonien zwischen unterschiedlichen Werthaltungen bewältigen muss, was immer auch ein bildungstheoretisch fundiertes Urteil über soziale Normen oder Normalitäten einschließt. Didaktik setzt sich, als ‚Humordidaktik‘,¹⁶ in ein negatives Verhältnis wenigstens zu Ausschnitten der

12 Fach- und Allgemeine Didaktik stellen ähnliche Fragen, kommunizieren aber oft nur sporadisch miteinander; vgl. Rothgangel: *Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik*, S. 153. Allerdings wird das Verhältnis in der Regel so konzipiert, dass sich die Disziplinen in einem „Wechselbezug“ ergänzen und korrigieren (Klafki: *Zum Verhältnis von Allgemeiner und Fachdidaktik – Fünf Thesen*, S. 58) oder wenigstens „kommunikationsfähig“ zueinander bleiben (Tenorth: *Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen*, S. 14).

13 Gerth: *Das Komische*, S. 22.

14 Bekes: *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen?*, S. 8.

15 Alle Zitate Gronold/Mitterer: *Platon, geh uns aus der Sonne!*, S. 6.

16 Der Ausdruck lädt natürlich zu dem Missverständnis ein, es sei von einer nicht ganz ernst zu nehmenden Didaktik die Rede. So interpretierte Robert Gernhardt das Verhältnis der Wortbestandteile einmal, als er sich über eine „Witz-Didaktik“ mokierte (Gernhardt: *Witz-Didaktik*). Das scheint aber in witziger Absicht geschehen zu sein, denn von der Literaturdidaktik nimmt ja auch niemand an, sie sei besonders literarisch. (Was ja schön wäre.) Immerhin nahm die Deutschdidaktik lange von sich an, sie sei besonders deutsch – aber auch das wurde inzwischen richtiggestellt. Deswegen ist es auch – solange man den Bereich „Humor“ ernst nimmt, was allerdings, wie

gesellschaftlichen Wirklichkeit. An diesen Forschungs- und Diskussionsstand schließt die Untersuchung aus einer fachgeschichtlichen Perspektive an.

Sie zielt (1) darauf ab, die bildungstheoretischen Funktionen des Komischen für schulische Bildung historisch zu beschreiben. Sie unterstellt dafür, dass Humor in der Deutschdidaktik regelmäßig als Form der Selbstbehauptung gegenüber einer Sozialwelt verstanden wurde, deren Normierung als Widerspruch zur Selbstbestimmung der Bildungssubjekte gefasst wurde. Die Untersuchung beabsichtigt weiterhin, im Zuge dieses Nachweises (2) Typen, Denkstile und Reflexionsprobleme der Humordidaktik zu fassen, die sich als historisch konstant oder rekurrent erweisen, also über den Tag hinaus und vermutlich bis heute für Didaktiken des Komischen relevant, wenn nicht systematisch bedeutsam sind. Sie trägt dadurch zur deutschdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie bei und prüft bestehende Überlegungen. Sie nutzt die Analyse didaktischer Kulturen des Komischen aber auch als Zugang zu grundlegenden kulturellen Codes oder Symbolsystem¹⁷ und trägt so (3) zur Normengeschichte des Deutschunterrichts bei.

Im ersten Abschnitt werden die humor- und didaktiktheoretischen Grundbegriffe der Analyse entwickelt, wobei die Einbindung von Humor in Lebensordnungen beziehungsweise Verhaltens- und Denksysteme hervorgehoben wird, die in gesellschaftlichen Institutionen beheimatet sind. In den zwei nächsten Abschnitten werden historische Positionen aus der Didaktik des Unterrichts in der deutschen Sprache auf ihre humorologischen und bildungstheoretischen Voraussetzungen, Ziele und Strategien befragt. Abschnitt II beschäftigt sich mit der rhetorischen Vorgeschichte des Deutschunterrichts; der Schwerpunkt der Untersuchung liegt allerdings in Abschnitt III, worin Positionen seit der Etablierung des Deutschunterrichts im Kanon der allgemeinbildenden Fächer untersucht werden.¹⁸ Die Untersuchung

auch Robert Gernhardt monierte, längst nicht immer geschieht – nicht despektierlich sondern nur konsequent, von Humordidaktik zu reden.

- 17 In der kulturtheoretisch ausgerichteten Humorforschung ist dieses Verfahren seit Längerem etabliert, vgl. z. B. Block/Kotthoff/Pape: *Vorwort zur Reihe*, S. II.
- 18 Sobald der Unterricht in der deutschen Sprache und Literatur, häufig „muttersprachlicher Unterricht“ genannt, im 19. Jahrhundert Teil des modernen Fächerkanons wird, verwendet diese Untersuchung den Begriff „Fachdidaktik“, um die auf ihn bezogene didaktische Theorie zu bezeichnen. Das ist zwar anachronistisch, insofern der Begriff erst im 20. Jahrhundert verwendet wird (Tenorth: *Fachdidaktik im historischen Kontext*, S. 387), was die Aufgabenbereiche und die Argumente angeht, gibt es allerdings bereits deutlich früher einen fachdidaktischen Diskurs (ebd., S. 390). In diesem weiten Sinn wird hier der Begriff „fachdidaktisch“ bereits für didaktische Theorien des muttersprachlichen Unterrichts vor dem 20. Jahrhundert verwendet.

interessiert sich vor allem für die humordidaktische Konstruktion oder Kontinuirung eines „allgemeinen“ Ethos der Bildung im deutschen Fachunterricht. In Abschnitt IV wird die Ausgangsthese erneut überprüft und präzisiert. Zudem werden Beobachtungen aus den Einzeluntersuchungen zu neuen, nun aber auf dem historischen Material fußenden, Hypothesen über Argumentationstypen, Reflexionsprobleme und Grundfragen der Humordidaktik zusammengeführt.

1: Grundbegriffe

In den nächsten Abschnitten werden, an den jüngeren humordidaktischen Diskurs anschließend, allgemeine institutionelle und theoretische Bezüge der Humordidaktik herausgestellt und einige ihrer Grundprobleme und Tendenzen beschrieben, um so analytische Kategorien für die weitere Untersuchung zu gewinnen. Dabei geht es nicht darum, eine essentialistische, erst recht keine erschöpfende Humor- oder Komiktheorie aufzustellen.¹ Die Theorie erfüllt heuristische Funktionen für diese Untersuchung. Die Kapitel greifen auf diverse Komiktheorien zurück, integrieren sie für die Zwecke dieser Untersuchung und verbinden sie mit soziologischen Überlegungen.

Dabei argumentiert die Untersuchung auch historisch; der Begriff der Bildung setzt eine Gesellschaftsordnung voraus, in der die Subjekte ihre Identität nicht bloß aufgrund von Askription, sondern durch Reflexion erlangen;² auch der Begriff des Humors setzt eine solche Gesellschaftsordnung voraus,³ wie an der Wortgeschichte zu erkennen ist.⁴

-
- 1 Einen guten Überblick über aktuelle theoretische Zugriffe auf das Phänomen des Komischen bietet das von Uwe Wirth herausgegebene, interdisziplinäre Handbuch „*Komik*“.
 - 2 Luhmann: *Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum*, S. 131. Luhmann beschreibt sehr genau die Umstände, in denen der moderne Individualitätsdiskurs entsteht; seine Pointe ist allerdings, dass im Individuum, anders als die philosophischen Idealisierungen es vorsahen, nie die Welt vollendet, sondern bloß die Differenz zu den gesellschaftlichen Teilsystemen festgehalten wird, an denen seine Ansprüche notwendig enttäuscht werden.
 - 3 Dazu, ausführlich mit Luhmann argumentierend, Gerigk: *Literarische Hochkomik der Moderne*, S. 101–113. So, wie Luhmann die Differenz für notwendig hält, die Individualität provoziert, geht Gerigk davon aus, moderne Komik bleibe „stets den systemischen Gesetzmäßigkeiten unterworfen, die sie zu subvertieren“ suche: „Durch paradoxe Teilhabe an dem, wogegen sie sich richtet, ist ihre performative Wirksamkeit eine bloß scheinbare.“ (ebd., S. 106).
 - 4 Zum Folgenden geben ausführlich Auskunft: Rugenstein: *Die Verflüssigung des Subjekts*, S. 122–129 und Hörhammer: *Humor*.

I.I: Humor und Gesellschaft

Die Entstehung des Humors im heutigen Sinne geht auf soziale und kulturgeschichtliche Umwälzungen zurück, die im 18. Jahrhundert zu einer Aufwertung des Komischen und des Lachens führten. Im Mittelalter wurde das lateinische Wort für Flüssigkeit (*humor*) innerhalb der Theorie der Affekte und Temperamente verwendet. In dieser Theorie wurden vier Typen von Körperflüssigkeiten (*humores*) unterschieden: cholerische, sanguinische, phlegmatische und melancholische. An der Begriffsgeschichte ist ablesbar, dass sich der Humor aus dem Kontext der medizinisch-klinischen Anthropologie löste und zunächst im Kontext des englischen Bürgerkrieges im 17. Jahrhundert sukzessive neue Bedeutungen annahm. Im englischen Sprachraum wird „humour“ eine Bezeichnung für generell abweichendes, verlachenswertes Verhalten, das auf eine ungünstige Mischung der *humores* in einer entsprechend dispositionierten Einzelperson (*humorist*) zurückgeführt wird. Aus diesem negativen Sonderling wird an der Wende zum 18. Jahrhundert im englischen Sprachraum allmählich jemand, der nicht mehr die seltsame Zielscheibe von Spott ist, sondern mit dem man auf eine angenehme Weise lachen kann. An der Begriffsgeschichte lässt sich ablesen, dass sich Bestimmungsverhältnisse umkehren: Wenn Humor als ungünstige Säftemischung vorher den Menschen hatte, hatte nun der Mensch, als selbstbestimmtes Subjekt, den Humor. „Humour“ beginnt mehr und mehr „das Idiosynkratische, Sonderbare und gerade nicht Typisierbare des Individuums zu nennen.“⁵ Der „man of humour“ kann sich nun auf determinierende Bestimmungen eines Verhaltens beziehen und sich, humoristisch im modernen Sinne, von ihnen unterscheiden; indem er sich von ihnen unterscheidet, „de-identifiziert“ er sich,⁶ behauptet Freiheit und Spontaneität.

Diese Umwertung wird in den philosophischen Theorien des Gelächters und des Komischen – die zu unterscheiden sind, sich aber berühren, solange über

5 Diese Formulierung findet Kai Rugenstein in seiner scharfsinnigen historischen Untersuchung. (Rugenstein: *Die Verflüssigung des Subjekts*, S. 97)

6 Nach Rugenstein (ebd., S. 106) ist das Moderne am Humor, dass der Gegenstand, mit und von dem sich Humorist*innen de-identifizieren, sie selbst sind. Ein zentrales Ergebnis seiner Untersuchung ist, dass Humor immer die Disposition eines Subjekts ist, das sich selbst von etwas unterscheidet. Humorist*innen identifizieren sich probenhalber (testweise) mit Gegenständen, und bei der Wahl ihrer Testgegenstände sind ihnen keine Grenzen gesetzt. In den Gegenständen erkennen sie sich wieder, aber die Identifikation schlägt in Distanzierung, also De-Identifikation um. Ab 1700 entstehen auf diese Weise Spielräume und Ausdrucksmöglichkeiten für eine erheblich dynamisierte, beweglich gemachte und „verflüssigte“ Subjektivität.

Gelächter als Reaktion auf Komisches nachgedacht wird – begleitet und reflektiert. Um 1700 zeichnet sich im gelehrten Diskurs über Gelächter, Komisches und Humor mit der Ablösung der Superioritätstheorie ein Paradigmenwechsel ab: Wurde das Lachen bei Hobbes noch als tendenziell eitel und schädlich bewertet, wird es nun zu einem Medium geselliger Vergemeinschaftung, sozialer Regulation oder auch der intellektuellen Erkenntnis aufgewertet.⁷ Durch die ältere Moralistik war das Lachen entweder wegen seiner ausgrenzenden und aggressiven Komponenten verurteilt oder als eine Möglichkeit zur Sanktionierung abweichenden Verhaltens am Hof legitimiert worden. Nun werden neue Maßstäbe ‚guten‘ Lachens jenseits höfischen Geschmacks entwickelt. „Aus der höfischen Perspektive“, resümiert Georg Braungart diesen humorologischen Epochenbruch,

sanktioniert die Norm des Lächerlichen ein Verhalten, das die Regeln des ‚decorum‘ und der galanten Konversation verletzt. Aus ‚bürgerlich‘-aufklärerischer Perspektive manifestiert sich in diesem Lächerlich-Werden dagegen gerade die Erfüllung einer höheren Norm, das Hochhalten von Wahrheit und Tugend.⁸

Im Shaftesbury'schen *test of ridicule* wird eine abstraktere moralische Bezugsnorm behauptet. Ein platonisch gedachtes Ethos der Wahrheit soll dafür sorgen, dass Scherz und Humorisierung ertragen werden und der Wahrheitsfindung dienen. Während man lichtscheue Gespenster bloß „in a certain Light“ zeigen könne, sei die Wahrheit lichtunempfindlich:

Truth, 'tis suppos'd, may bear *all* Lights: and *one* of those principal Lights or natural Mediums, by which Things are to be view'd, in order to a thorow Recognition, is *Ridicule* it-self, or that Manner of Proof by which we discern whatever is liable to just Raillery in any Subject. So much, at least, is allow'd by All, who in any time appeal to this *Criterion*. The gravest Gentlemen, even in the gravest Subjects, are suppos'd to acknowledg this: and can have no Right, 'tis thought, to deny others the Freedom of this Appeal; whilst they are free to censure like other Men, and in their gravest Arguments make no scruple to ask, *Is it not Ridiculous?*⁹

-
- 7 Vgl. die lachgeschichtliche Studie von Schörle: *Die Verhöflichung des Lachens*. Zur Rezeption der Hobbes'schen Lachtheorie im 18. Jahrhundert in England und Frankreich vgl. Fietz: „*Versuche*“ einer *Theorie des Lachens im 18. Jahrhundert*, S. 239–251.
- 8 Braungart: *Le ridicule*, S. 230; vgl. auch Schörle: *Die Erfindung des ‚guten‘ Lachens*, S. 340.
- 9 Shaftesbury: *Sensus Communis*, S. 40. [Herv. i. O.] Zum Kontext auch: Prütting: *Homo ridens*, S. 864–874, 898–926 und Hörhammer: *Die Formation des literarischen Humors*, S. 180. Als „eine Art Testverfahren, mit dem sich die Gesetze, Regeln, Vorschriften

In der historischen Humorforschung wird immer wieder eine enge Verflechtung dieser Entwicklung mit sozialgeschichtlichen Tendenzen bemerkt. So lässt sich der humorologische Turn auf eine Differenzierung der sozialen Systeme zurückführen, eine umfassende Rationalisierung traditionaler Lebensordnungen.¹⁰

Diese Öffnung und Dynamisierung der hierarchisch stratifizierten Sozialordnung führt einen reflektierten Typus von Subjektivität mit sich, wird andererseits aber auch durch ihn getragen. Der sozialstrukturelle Wandel geht mit der Entstehung einer bürgerlichen Schicht einher, die beginnt, sich ästhetisch und ethisch sowohl von der höfischen Leitkultur als auch von den volkstümlichen Schichten zu distinguieren; das moralische und ästhetische Selbstbewusstsein dieser Öffentlichkeit drückt sich unter anderem in einem verbürgerlichten Humordiskurs aus. Neben den höfischen und volkstümlichen Humordiskursen entsteht ein weiterer, in dem Humor an bürgerliche Geschmackskriterien gebunden, moralischen und politischen Emanzipationsbewegungen zugeordnet wird. Neue Praktiken der Zivilisierung oder auch Verhöflichung des Lachens führen dazu, dass seine ausgrenzenden, aggressiven und demütigenden Formen nun eher den volkstümlichen Lachkulturen, den unteren Klassen und den Kindern zugerechnet werden.¹¹ Aber selbst wenn diese Zivilisierung des Humors mit der Formierung des Bürgertums koinzidiert, läuft die Humorgeschichte nicht automatisch und umfassend auf eine Verbürgerlichung des Komischen hinaus: Als Medien der Erkenntnisgewinnung oder der sozialen Regulation in Modernisierungsprozessen sind Lachen und Komik nicht per se schon ‚bürgerlich‘.

Auch wird die Einheit der Vernunft, die Shaftesbury im Zuge seiner Neuvermessung noch unterstellen konnte, schnell problematisch. Innerhalb bürgerlicher Bewegungen wirkt der Gegensatz zur höfischen Kultur zwar zunächst identitätsstiftend und stabilisierend, sodass sich politische oder moralische Widersprüche innerhalb der frühbürgerlichen Öffentlichkeit sich noch „auf den gemeinsamen Nenner des Klasseninteresses“ bringen lassen,¹² die historische Humorologie hat allerdings herausgestellt, dass in theoretischen Bestimmungen und in

einer Kultur ertasten oder eben ertesten lassen“, beschrieb vor kurzem Joseph Vogl das Komische, vgl. Vogl: *Kafkas Komik*, S. 9.

10 Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 105; vgl. auch Gerigk: *Komische Modernität – jenseits der Institutionen*, S. 360–367 und Räwel: *Evolution von Humor/Komik*; vgl. auch, aus der Perspektive eines symbolischen Interaktionismus, Zijderveld: *Humor und Gesellschaft*, S. 211.

11 Elias: *Essay on Laughter*, S. 284.

12 Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, S. 272.

ästhetischen Gestaltungen des Humors im Laufe des 18. Jahrhunderts zunehmend die Krisenhaftigkeit bürgerlicher Ordnungsentwürfe reflektiert wird.

Von einer eindeutigen Verbürgerlichung des Humors im Zuge sozialer Differenzierung wäre also selbst dann, wenn man von der Entwicklung volkstümlicher oder höfischer Lachkulturen absieht, nicht auszugehen. Der bürgerliche Humor wird sich sogar selbst problematisch – schwarzer Metahumor entsteht, der auf seine anthropologischen und geschichtsphilosophischen Voraussetzungen reflektiert.¹³ Im Lauf des 18. Jahrhunderts wird die Tugend und Wahrheit des bürgerlichen Geschmacks sich selbst als Teil einer problematischen Bewegung mit limitierten Möglichkeiten transparent.

Auch die deutsche Begriffsgeschichte des Humors lässt sich als Symptom einer Reflexion von Modernisierungsprozessen verstehen: Der englische Begriff „humour“ wird im Kontext der Französischen Revolution und der anschließenden Revolutionskriege als „Humor“ ins Deutsche übersetzt. Das Wort bezeichnete nun auch hier eine Eigenschaft, die es ihren Träger*innen ermöglichte, sich in ihrem Verhältnis zu sich selbst und bestimmten Weltbereichen aktiv selbst zu verstehen,¹⁴ sich von Lebensordnungen und ihren Rationalitäten zu unterscheiden oder solch eine Unterscheidung subversiv infrage zu stellen. Die positive Seite dieser Subjektivität war eine neuartige Eigenständigkeit und Beweglichkeit, die sofort bemerkte negative Seite war, dass sich diese Subjekte auch eigensinniger verhielten, schwieriger festsetzten und auf soziale Normen verpflichten ließen.

In der romantischen Ironie und im romantischen Humor ist dieser Widerspruch auf eine erste Spitze getrieben worden.¹⁵ Der Humor der romantischen Epoche ist noch eine Reflexion auf den historischen Zustand des Aufklärungsprozesses, der im Medium der bürgerlichen Subjektivität stattfindet, die humoristische Form der Subjektivität ist also nach wie vor auf den Prozess der Modernisierung traditionaler Lebenswelten bezogen.¹⁶ Aber dieser Prozess kann nicht mehr als Fortschrittsprojekt im Medium bürgerlicher Rationalität

13 O'Neill: *The Comedy of Entropy*, S. 161. Vgl. Henniger: *Zur Genealogie des schwarzen Humors*, S. 25.

14 Rugenstein: *Die Verflüssigung des Subjekts*, S. 103–107 u. S. 127.

15 Vgl. zum Zusammenhang von sozialer und ästhetischer Modernität und romantischer Ironie exemplarisch Behler: *Ironie und literarische Moderne*, S. 70–91.

16 Hörhammer stützt sich in seiner gründlichen Studie auf den Aufklärungsbegriff aus Habermas' *Strukturentwicklung der Öffentlichkeit*. In seiner Auseinandersetzung gelangt er zu Präzisierungsvorschlägen an Habermas' Modell, die hier nicht weiter dargestellt werden. (Ebd., S. 150–156)

gedeutet werden; die bürgerliche Subjektivität kann die Einheit ihrer Vernunft und die praktische Einlösung ihrer ideellen Implikationen häufig nur komisch, also negativ zur Anschauung bringen. Autonomie, Emanzipation, die Aufhebung von Entfremdung werden als aporetische Kunstprogramme wahrgenommen und humoristisch fortgeführt.¹⁷

Im romantischen Humor wird nicht nur eine spezifische Negativität, sondern generell „das Endliche durch den Kontrast mit der Idee“ vernichtet,¹⁸ womit er zum Ausdruck romantischer Subjektivität par excellence wird. Denn der romantische Humor hält, anders als die Satire oder der Witz, die einen Widerspruch an diesem oder jenem bemerken, den Widersinn fest, in dem alles Endliche zur subjektiven Idee des Unendlichen steht. Im Anschluss an die Romantik und ihre Kritik durch Hegel entwickelt Kierkegaard eine ähnliche Auffassung des Humors, wenn er ihn als „das Inkognito des Religiösen“¹⁹ begreift, also als die Rolle oder Maske desjenigen, der seine religiöse Innerlichkeit mit der abweichenden Außenwelt zu vermitteln hat. Mit Hegel bemängelt er an den romantischen Humor- und Ironiekonzeptionen aber, sie seien „*unendliche absolute Negativität*“²⁰

Auch wenn die ästhetischen und philosophischen Diskurse mit dem allgemeinen Sprachgebrauch verbunden sind, heben sie sich von diesem ab. Spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts gewinnt die Idee an Popularität, Humor sei mit einem „Vorzeichen der Harmlosigkeit“ versehen,²¹ also, anders als etwa die Satire, auf das Gemütliche und Versöhnliche verpflichtet. Humor in einem weiten Sinn wird im deutschen Sprachgebrauch jedoch seit 1800 zunehmend als eine positiv konnotierte Disposition verstanden, welche die Bereitschaft einschließt, Komisches – sei es satirisch, witzig, ironisch oder ‚humorvoll‘ in einem engen, programmatischen Sinn – wahrzunehmen oder zu äußern und sich dadurch von Anderem zu unterscheiden oder diese Unterscheidungen zu unterlaufen. Im engeren Sinn bezeichnet er also eine komische Ausdrucksweise, die sich von anderen komischen Ausdrucks- und Wahrnehmungsweisen des Humors im weiten Sinne abhebt.²²

17 Darauf reflektiert der Humor Jean Pauls und Heinrich Heines, vgl. ebd., Kap. 7 und 9.

18 Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik*, S. 125 (§ 32).

19 Kierkegaard: *Abschliessende unwissenschaftliche Nachschrift zu den philosophischen Brocken 2*, S. 209.

20 Kierkegaard: *Über den Begriff der Ironie*, S. 266 [Herv. i. O.].

21 Preisendanz: *Die umgebuchte Schreibart*, S. 65.

22 Die differenzierteste Untersuchung zu den klassisch-romantischen Ausarbeitungen von Humorthorien bietet nach wie vor Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*. Wichtige Überlegungen zur Signifikanz des Humors als Phänomen der

Während in der Humorforschung ein weitgehender Konsens darüber besteht, dass mit der gesellschaftlichen Modernisierung eine neue Epoche komischer Subjektivität beginnt, variieren die Modernebegriffe erheblich. Neben den weiten systemtheoretischen oder habermasianischen Modernebegriffen werden immer wieder engere Epochenbegriffe angewendet, die hier wenigstens erwähnt werden sollen: Peter Rehberg sieht „das Lachen der Moderne“ später entstehen, nämlich am Beginn des 20. Jahrhunderts – dies aber so, dass es Modernität im Sinn sozialer Differenzierung und eines korrespondierenden Subjektverständnisses durchaus einschließt. Das moderne Lachen reflektiert ihm zufolge insbesondere auf verschiedene Zeit- und Geschichtsordnungen und stellt dadurch ein nicht mehr vorhersehbarer oder ableitbarer Moment dar, „der die verschiedenen Geschichtsmodelle zugleich generiert und unterbricht“.²³ Niklas Bender nimmt an, dass in der Literatur von 1900–1960 die für die „klassische Moderne“ typischen „Charakteristika – Innovationssuche, kritische Hinterfragung der Tradition – zu ihrer reinsten Entfaltung kommen“;²⁴ eine Charakterisierung, zu der wiederum die komischen Ausdrucksweisen Entscheidendes beitragen. Lars Erken Haussühl dagegen versteht einen Humor als „modern“, der verschärft zu Beginn des 20. Jahrhunderts auftritt und dessen Negativität nicht mehr durch eine positive Ernsthaftigkeit integriert werden könne,²⁵ dessen Heiterkeit also problematisch werde.

In dieser Untersuchung wird zwar die Rede von Humor als innere Haltung oder als Wahrnehmungsweise der Moderne fortgeführt, aber der Begriff wird gegen den Usus nicht für einen bestimmten Modus des Komischen oder der Komikrezeption reserviert. Stattdessen wird zunächst eine Entdifferenzierung vorgenommen: Humor soll hier im weiten Sinne einer habituellen Bereitschaft und Fähigkeit, Komisches wahrzunehmen oder hervorzubringen betrachtet

modernen Gesellschaft bietet auch Hörhammers Studie *Die Formation des literarischen Humors*.

- 23 Rehberg: *Lachen lesen*, S. 34. Ähnlich sieht das Karlheinz Fingerhut, der in Kafkas Humor ein Indiz für „moderne Mentalität“ erkennt. (*Bei Kafka auf „Humor“ stoßen*, S. 85 f.)
- 24 Bender: *Die lachende Kunst*, S. 23.
- 25 Haussühl: *Der Humor der Moderne*, S. 19 f. Die Argumentation der beiden Untersuchungen ist gegenläufig, denn just den von Haussühl entwickelten Moderne-Begriff versucht Bender zu entschärfen; allerdings wendet dieser sich vor allem gegen die postmodernen Kritiker der Moderne. Gegen sie führt er den Nachweis von der Positivität des modernen Humors – und des utopischen Geschichtsbewusstseins, das ihm zugrunde liege (*Die lachende Kunst*, S. 15–24).

werden; allerdings bleibt diese Einstellung, als Humor, eine Erscheinung der modernen Gesellschaft, in der traditionellen Lebensordnungen zunehmend funktional differenziert und rationalisiert werden. Zudem bemüht sich die Untersuchung, im Anschluss an die Humorforschung im siebten Band der Reihe *Poetik und Hermeneutik*, um Abstand von „ontologischen“²⁶ Humorbestimmungen. Wie in jüngeren Beiträgen einer kulturwissenschaftlich ausgerichteten Humorforschung²⁷ soll von absoluten Komikbestimmungen abgesehen werden und stattdessen untersucht werden, auf welche Weise es sich in welchen sozio-kulturellen Kontexten realisiert.

Die theoretischen Grundlagen dieser Untersuchung werden in den nächsten Unterkapiteln entwickelt.

1.1.1: *Humor als Bewohner*in von Institutionen*

Die Beobachtung, dass Humor immer auf einen Ernst bezogen ist, ist zunächst trivial. Ernst kann im Sinne des Alltäglichen, Üblichen und des „Normalfalls“ verstanden werden, aber auch im Sinne der außerordentlichen Anstrengung und des Kampfes. Auf diesen Bedeutungsaspekt verweist der Wortursprung (ahd. *ernust*). Im agonalen Konflikt mit der Wirklichkeit ist, anders als im humorvollen Wirklichkeitsverhältnis, noch kein überlegener Standpunkt vorhanden. Das Wirklichkeitsverhältnis ist von Ergebnisoffenheit, Konkurrenz, riskanten Beziehungen, durchaus auch von schmerzhaften Erfahrungen geprägt; für den Ernst steht etwas auf dem Spiel. Deswegen muss im Ernst gerade das eigene Verhältnis zur Wirklichkeit stets anders zugerichtet, Strategien müssen angepasst und neu entworfen werden, damit überhaupt bewältigt werden kann, was an Wirklichkeit entgegensteht. Humorist*innen mögen in diese Wirklichkeit ebenfalls verstrickt sein, aber sie richten einen Standpunkt her, der, auf wie prekäre Weise auch immer, über die Widersprüchlichkeit dieser Wirklichkeit und über die agonalen Auseinandersetzungen in ihr hinweg ist.²⁸ Das Komische erscheint deswegen,

26 Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 33.

27 Vgl. die kulturtheoretisch ausgerichteten Beiträge in der Reihe „Kulturen des Komischen“, hg. von Friedrich W. Block, Helga Kotthoff und Walter Pape. Dazu das Vorwort Block/Kotthoff/Pape: *Vorwort zur Reihe*, S. II, siehe aber auch den Sammelband „Kulturen des Komischen“ (hg. von Hajo Diekmannshenke, Stefan Neuhaus und Uta Schaffers). Einen nützlichen Überblick bietet Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 32–37.

28 Dieses Merkmal des Komischen wird sehr durch die Superioritätstheorie betont. Hobbes macht das plötzliche Gefühl einer Überlegenheit über andere, „*Sudden Glory*“, als Ursache des Lachens aus (Hobbes: *Leviathan*, S. 88 [Herv. i. O.]).

um mit einer klassischen Formulierung Joachim Ritters zu sprechen, als das durch den Ernst mit Notwendigkeit Ausgegrenzte, somit als das „Nichtige“.²⁹

Dass Humor mit Ausgrenzung, Exklusion³⁰ und Exklusivität³¹ zu tun hat, wird in letzter Zeit auch durch die Geschmackssoziologie herausgestellt. Allerdings zeigen diese Untersuchungen vor allem, wie sich Humor mit Distinktionseffekten verknüpft und dadurch exklusiv wirkt – was vor allem dadurch bemerkenswert ist, dass Humor im Vergleich zu seriösen Ausdrucksweisen traditionell ein eher geringer Distinktionswert zugeschrieben wird. In den Untersuchungen wird aber die Binnenstruktur der komischen Gegenstände ignoriert. Dadurch gerät kaum in den Blick, dass das Spiel mit sozialer Exklusivität nicht erst ein konstituierendes Merkmal des Umgangs mit besonderen komischen Formen und Formaten ist, sondern ein Merkmal des Komischen selbst. Im Komischen wird das menschliche Weltverhältnis gestört, das Ernst genannt wird. Ritter führt aus, Ernst bestehe

überhaupt darin, daß er *nur das zur Sache Gehörige* gelten läßt und so hiermit bereits unzählige Gedanken, Wünsche, Neigungen, Vorstellungen, die in der Wirklichkeit des Daseins ebenso und nicht weniger lebendig mitgehen, zwingt, in der Form des Unwesentlichen und Nichtdazugehörigen fortzubestehen und als das Unsachliche und Uernste das jeweils zur Rede stehende gleichsam in der Weise zu umspielen, wie sich in die sachlichen Protokolle der Sitzungen alles das, was nicht zur Sache gehört, in der Form von Männchen und spielerischen Ornamenten als dennoch dazugehörig einschleicht.³²

Das Weltverhältnis des Humors zeichnet sich im Gegensatz zum Weltverhältnis des Ernstes dadurch aus, dass es sowohl um die Exklusion eines Weltverhältnisses als auch um dessen Desavouierung weiß; desavouiert wird eine Exklusion, indem sie nicht-anerkannt wird (frz. *desavouer*. nicht anerkennen, ableugnen) und indem etwas in eine Ordnung eindringt, das aus ihr ausgeschlossen wurde.

29 Ritter: *Über das Lachen*, S. 75.

30 Vgl. Fine/De Soucey: *Joking cultures*.

31 Vgl. Kuipers: *Good Humor, Bad Taste*; Friedmann: *The cultural currency of a ‚good‘ sense of humour*.

32 Ritter: *Über das Lachen*, S. 75. [Herv. i. O.] Mit einem schulischen Genre dieser spielerischen Ornamente befasst sich Horst Rumpf. Er befragt Schulbankinschriften darauf, was von der „notorischen Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens“ an ihnen sichtbar wird. (Rumpf: *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens*, S. 377–380)

Ritter spricht von der „Lebensordnung“³³ und bezieht sich dabei auf einen Begriff, der in der damaligen Sozialwissenschaft vor allem durch Alfred Vierkandt systematisch verwendet wurde. Dieser versteht unter Lebensordnung eine institutionalisierte Verhaltensregulierung, die auf expliziten oder impliziten Absprachen und Vorschriften, Gesetzen oder Vereinbarungen fußen kann³⁴ und betont das permanente Spannungsverhältnis von Lebensdrang beziehungsweise „Triebleben“ und Ordnung.³⁵ Das entspricht der freudianischen Einsicht, dass im humoristischen Vorgang eine punktuelle Befreiung von Selbstzwängen, Besetzungsaufwänden, gesellschaftlicher Disziplinierung durchschlägt.³⁶ Das humoristische Weltverhältnis ist den Grenzen einer sozialen Ordnung gegenüber transgressiv. In diesem Fall wird auch das nicht zur Sache Gehörende, also das Impertinente (lat. *impertinens*: nicht zur Sache gehörend) gesagt oder getan. Für Ritter bleibt der Ernst mit der Lebensordnung, der Sitte oder auch dem philosophischen Begriff – also mit sozialen Institutionen im Allgemeinen, etwa im Sinne von habitualisierten, typisierten Verhaltensweisen und Deutungsmustern – identisch.³⁷ Diese Institutionen wiederum erscheinen als schlechthin gegeben oder aber allein durch die (theoretische) Bewegung des philosophischen Begriffs konstituiert. Das Individuum wiederum erscheint als etwas, das durch den Ernst ausgegrenzt wird beziehungsweise „durch den Allgemeinbegriff nicht erfasst werden kann.“³⁸ Es steht den sozialen Institutionen also als etwas Äußerliches gegenüber.³⁹

33 Ritter: *Über das Lachen*, S. 68, 75, 76, 77, 78.

34 Vierkandt: *Kleine Gesellschaftslehre*, S. 87.

35 Ebd., S. 90 f.

36 Vgl. Freud: *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, S. 133.

37 Berger/Luckmann: *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, S. 58. Im Sinne eines solchen nicht immer Institutionenbegriffs besteht zwischen sozialen Einrichtungen und habitualisierten Denkmustern und Dispositionen also kein qualitativer, sondern ein skalarer Unterschied: Die Differenz liegt insbesondere im Grad der organisatorischen Stützung, Stabilisierung und Verstetigung. Auch Brezinka fasst soziale Einrichtungen und die mit ihnen zusammenhängenden Denkmuster oder logischen Ordnungen im Institutionenbegriff zusammen; hier erscheint eine Institution als eine „Ordnung mitsamt den Einrichtungen, die zu ihrer Durchsetzung ausgebildet worden sind“ (Brezinka: *Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen*, S. 26).

38 Ritter: *Über das Lachen*, S. 91.

39 Vgl. dagegen Jaeggi: *Entfremdung*, S. 255–259.

Möglicherweise lässt sich die schroffe Gegenüberstellung von Individuum und umgebender Lebensordnung aus Joachim Ritters Schreibsituation im Jahr 1940 heraus erklären. Er setzt eine negative und totalitäre Gesellschaft voraus⁴⁰ und formuliert darauf aufbauend eine genuin anti-totalitäre Humortheorie: Bei Ritter wird durch Humor die totalitäre Vermessenheit sozialer Vernunft entlarvt, einschließlich deren „Überzeugung, im Allgemeinen ihres Begriffs auch alles zu begreifen, was für das Dasein des Menschen und der Dinge wesentlich sein kann.“⁴¹ An die Stelle des präventösen Allgemeinbegriffs tritt bei Ritter das Allgemeine des romantischen Glaubens, denn: Die „Kritik an der Vernunft, der ratio, der raison und an ihren Regeln und Begriffen ist das Allgemeine und Metaphysische.“⁴² Das Allgemeine, das deutet auch die intensive Auseinandersetzung Ritters mit Jean Paul an, kann aber nicht in den Begriffen der philosophischen Vernunft erfasst werden.⁴³ Auch wenn es von Ritter nicht expliziert wird, wird doch ein Humor nahegelegt, der nicht mehr in irgendeiner Lebensordnung, sondern metaphysisch und religiös fundiert sein soll.⁴⁴

1.1.2: Systemtheoretische Perspektiven

Die metaphysische Konzeption des Humors ist nicht alternativlos.⁴⁵ Ritters Begriff der Lebensordnung ist auf systemtheoretischen Grundlagen spezifiziert

40 Vgl. Spies: *Die Komödie in der deutschsprachigen Literatur des Exils*, S. 185, Anm. 36; Prütting: *Homo ridens*, S. 1567–1570. Dass Ritter in seinem Aufsatz „keinen sozialtheoretischen oder nur einen sehr reduzierten sozialen Referenzrahmen“ habe (Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 70), ist zutreffend, insofern Ritter wenig Mühe darauf verwendet, diesen Referenzrahmen zu explizieren. 1940 wollte er ihn möglicherweise sogar verbergen. Andererseits ist es eine Übertreibung, weil Ritter einen solchen Referenzrahmen durch den Begriff der Lebensordnung in die Komiktheorie einführt.

41 Ritter: *Über das Lachen*, S. 86.

42 Ebd.

43 Deswegen ist es eher irreführend, Ritter einen „unausgesprochenen Hegelianismus“ zu unterstellen. (Hebing: *Hegels Ästhetik des Komischen*, S. 413) In manchen anderen Aspekten – Hebing bezieht sich vor allem auf geschichtstheoretische Argumente bei Ritter – trifft es sicherlich zu. Vgl. zum romantischen Humorbegriff Ritters auch Warning: *Komik und Komödie als Positivierung von Negativität*, S. 356.

44 Von Jean Paul und Kierkegaard geht eine religiöse Tradition der Humortheorie aus, die Hörhammer als „apokryph“ beschreibt. Vgl. Hörhammer: *Die Formation des literarischen Humors*, S. 207; Hörhammer: *Humor*, S. 74.

45 Der Religionssoziologe Peter L. Berger hat das Komische vor Kurzem als Einbruch eines Transzendenten in das profane Diesseits gedeutet. Er räumt aber ein: „Trotz der

worden. Mit Rainer Warning lassen sich die Ausschließungen von Lebensordnungen als Negativierung beziehungsweise systematische „Pauschalausklammerung“ einzelner Handlungs- oder Kommunikationsoptionen in sozialen Systemen beschreiben.⁴⁶ Komik kommt für Warning durch die spielerische Positivierung solcher ausgeklammerten, also negierten Optionen innerhalb der negierenden Ordnung zustande: Komik ist Positivierung von Negativität.

Wie Ritter tendiert Warning dazu, das Komische mit einem Humor zu identifizieren, der die heiter-versöhnende Konfrontation einer ausgrenzenden sozialen Lebensordnung mit ihren verdrängten Bestandteilen meint. Humor verweist bei ihm aber nicht auf eine Metaphysik außerhalb der sozialen Institutionen. Indem das Negierte positiviert wird, wird es Teil der ehemals ausgrenzenden sozialen Ordnung. Diese wird transparent für eine verborgene Einheit des Unterscheidenden mit dem Unterschiedenen.

Die plötzlich aufscheinende Einheit einer Differenz kann eine „Positivierung“ bedeuten, das Ausgegrenzte also komisch integrieren. Sie kann aber auch auf die erneute Bestätigung oder sogar Verstärkung der ausgrenzenden Unterscheidung hinauslaufen. Jauß hat deswegen gegen den Begriff der Positivierung argumentiert.⁴⁷ Sein Einwand wurde vor Kurzem von Anja Gerigk bekräftigt, die die Positionen von Ritter und Warning kritisch resümiert: „Die komische Affirmation setzt sich der sozialen Negation entgegen und hebt darüber hinaus die Entgegensetzung mitsamt der negierenden Position auf.“⁴⁸

Komik entsteht zwar, kann man hier zusammenfassen, indem eine Lebensordnung transparent für die Einheit mit ihrer Negativität wird; aber das Resultat

erwähnten Ähnlichkeiten mit einem religiösen ‚geschlossenen Sinnbereich‘ führt das, was hier über die ‚niedere Transzendenz‘ des Komischen gesagt wurde, nicht unbedingt zur religiösen Interpretation einer solchen Erfahrung.“ (*Erlösendes Lachen*, S. 247) Die Komiktheorie hat herausgestellt, dass komische Dynamiken auch in die restlose Verteilung aller Allgemeinheitsansprüche münden können. Die Groteske stellt den Grenzfall solch einer Denkbewegung dar. Vgl. Iser: *Das Komische, ein Kipp-Phänomen*, S. 402. Siehe auch Spies: *Feuer im Palast zu Liliput*. Zur Groteske Kayser: *Das Groteske in Malerei und Dichtung*.

46 Warning: *Komik und Komödie als Positivierung von Negativität*, S. 343. Das unerwartete Einbrechen dieser Optionen in die Systemstruktur heißt, ebenfalls systemtheoretisch: „Einheit der Differenz.“ (Helmstetter: *Die weißen Mäuse des Sinns*, S. 607) Zur systemtheoretischen Komiktheorie siehe weiterhin Räwel: *Evolution von Humor/Komik* und besonders Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*.

47 Vgl. Jauß: *Negativität und Identifikation*, S. 331.

48 Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 71.

dieses Durchscheinens muss nicht die affirmative Zuordnung dieses Negativen zur negierenden Ordnung sein.

1.1.3: Praxistheoretische Perspektiven

Einen Ernstbegriff, der soziale Dialektik einschließt, nicht in einer religiösen Lebensform fundiert, und trotzdem Analogien zum Ritter-Standpunkt aufweist, bietet auch Harry G. Frankfurt. Für ihn besteht Ernsthaftigkeit darin, sich mit bestimmten Dispositionen zu identifizieren und andere auszuschließen, so, „daß bestimmte Entscheidungen für Personen völlig außer Frage stehen“ und „undenkbar sind.“⁴⁹ Die Exklusion von Handlungsoptionen aus dem Bereich des Denkbaren ergibt sich aus dem Widerspruch zu wünschenswerten Prinzipien, die derjenige, der sich ernst nimmt, für „notwendig“, also für verbindlich hält.⁵⁰ Anders als Ritter führt Frankfurt den Ernst also nicht auf eine soziale Metaphysik zurück, sondern situiert ihn in einer individuellen Psychologie, die sich zu sich selbst verhält und dabei ernst nimmt. Allerdings räumt Frankfurt ein, dass auch die so entstehenden Notwendigkeiten kulturell geprägt sind und kontingent sein können,⁵¹ wodurch die Abhängigkeit individuellen Verhaltens von kollektiven Sinnzuschreibungen angedeutet wird. Der individualpsychologische Fokus Frankfurts lässt sich dahin gehend erweitern, dass eine Identität erst durch die Verbindung zwischen einem individuellen Subjekt und einer weiteren Sozietät konstituiert wird. Das bedeutet auch, dass eine individuelle Identität nicht durch einen Akt der Selbstidentifikation vor beziehungsweise jenseits von Sozialität entstehen kann.⁵² Individuelle Identitäten existieren als besondere Konfigurationen unterschiedlicher Praktiken und Rollen, deswegen müssen „die Grenzen des Selbst durch soziale Praktiken in der Öffentlichkeit gezogen werden.“⁵³

49 Frankfurt: *Sich selbst ernst nehmen*, S. 48 f. [Herv. i. O.] Auch systemtheoretisch wurde Ernst beziehungsweise „ernste Kommunikation“ als Identität von individuellem Bewusstsein und sozialer Erwartung beschrieben (Baecker: *Ernste Kommunikation*, S. 393 f.).

50 Ebd., S. 56. Die Ernsttheorie Frankfurts hat darin ihre Grenze, dass sie komischen Unernst nur als das Groteske in den Blick nimmt. (Frankfurt: *Sich selbst ernst nehmen*, S. 46 und 58.) Andere Formen der Komik tauchen bei Frankfurt nicht auf – das Groteske ist bloß ein Grenzphänomen des Komischen, das bekanntlich ins Unheimliche und Bedrohliche zu kippen neigt.

51 Ebd., S. 67–69.

52 Vgl. auch Rahel Jaeggis Auseinandersetzung mit Frankfurt (Jaeggi: *Entfremdung*, v. a. S. 136–139).

53 Dan-Cohen: *Socializing Harry*, S. 133. Vgl. außerdem Jaeggi: *Entfremdung*, S. 255–259.

Einen scharfen Begriff dieser sozialen Praktiken bieten weder Ritter noch Frankfurt, weil sie sich auf den Aspekt der humoristischen Subjektivität konzentrieren, die den determinierenden Einfluss sozialer Praktiken und Normen reflexiv hinter sich lässt und transzendiert. Die soziologische Humorforschung hat allerdings herausgestellt, dass humoristische Stile Affinitäten zu Klassenstandpunkten aufweisen⁵⁴ und damit auch klassenspezifischen Normen, also Maßstäben und Kriterien des Gelingens,⁵⁵ verpflichtet sind.

Die Möglichkeit einer Transzendierung dieser Maßstäbe kann man einräumen, ohne sie idealisierend für den Normalfall halten zu müssen. Mit dem Habituskonzept Pierre Bourdieus ist eine Vermittlung der beiden Standpunkte möglich.⁵⁶ Bourdieu führt aus, dass es ein elementares, geradezu konstituierendes Merkmal eines jeden Habitus ist, dass bestimmte Verhaltensweisen als undenkbar ausgeschlossen werden:

Wer den Habitus einer Person kennt, der spürt oder weiß intuitiv, welches Verhalten dieser Person verwehrt ist. Mit anderen Worten: Der Habitus ist *ein System von Grenzen*. Wer z. B. über einen kleinbürgerlichen Habitus verfügt, der hat eben auch, wie Marx einmal sagt, Grenzen seines Hirns, die er nicht überschreiten kann. Deshalb sind für ihn bestimmte Dinge einfach undenkbar, unmöglich [...].⁵⁷

Eine Undenkbarkeit von Alternativen ist nicht das Ergebnis mangelhafter Charakterbildung, sondern ein Effekt, der sich aus jedem Sozialisationsverlauf ergibt und durch die Struktur der umgebenden Praxiswelt auch objektiv verlangt wird; jede Praxiswelt ist als „eine Welt von bereits realisierten Zwecken,

54 Kuipers: *Good Humor, Bad Taste*, S. 50–53. Vgl. auch Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 135 f.

55 Schrader: *Norm*, Sp. 910.

56 Dabei neigt Bourdieu, obwohl er auf die Möglichkeit hinweist, den Determinismus zu durchbrechen, selbst oft zu einer völligen Leugnung der Entscheidungsfreiheit des Einzelsubjekts. Ohne diese Diskussion vertiefen zu können, wird an dieser Stelle vorausgesetzt, dass sich die Positionen wechselseitig integrieren lassen, auch wenn Bourdieu den Prozess der Persönlichkeitsbildung vor allem als durch einen (impliziten) Determinismus und nicht von einer (expliziten) Reflexion oder einem sozialen Aushandlungsprozess geprägt sieht. Ausführliche Überlegungen zur Möglichkeit, den scheinbaren Widerspruch zwischen der Bourdieuschen Habitustheorie und Theorien, die auf reflektierendes Bewusstsein setzen, aufzulösen, finden sich bei Wigger: *Habitus und Bildung*, S. 116. Zu berücksichtigen wäre auch die sozialtheoretische Differenzierung von System und Lebenswelt, wie sie von Habermas auf den Begriff gebracht wurde. (Vgl. Habermas: *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 2, S. 171–181.)

57 Bourdieu/Zimmermann: *Die feinen Unterschiede*, S. 33 [Herv. S.B.].

Gebrauchsanleitungen oder Wegweisungen, und von Objekten, Werkzeugen oder Institutionen⁵⁸ zu verstehen, die zu ihrem Gebrauch den Habitus voraussetzen, aus dem sie resultieren und an den sie somit angepasst sind. Der Habitus bewirkt „als praktischer Sinn das Aufleben des in Institutionen objektivierten Sinns“,⁵⁹ er ist der Bewohner (lat. *habiter*: bewohnen) von sozialen Institutionen und von praktischen Zusammenhängen, in die diese Institutionen eingebettet sind.

Ein Bewohner einer bestimmten Lebensordnung und Praxiswelt muss, wenn er angepasst sein soll, bestimmte Praktiken aus dem Bereich des Denkbaren ausgrenzen:

In der Wirklichkeit, und weil die durch Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Freiheiten und Notwendigkeiten, Erleichterungen und Verbote dauerhaft eingepprägten Dispositionen, die in den objektiven Bedingungen enthalten (und wissenschaftlich über statistische Gesetzmäßigkeiten wie z.B. objektiv mit einer Gruppe oder Klasse verknüpfte Wahrscheinlichkeiten erfaßbar) sind, mit diesen Bedingungen objektiv vereinbare und ihren Erfordernissen sozusagen vorangepaßte Dispositionen erzeugen, werden die unwahrscheinlichsten Praktiken vor jeder näheren Prüfung durch eine Sofortunterwerfung unter die Ordnung, die aus der Not gern eine Tugend macht, also Abgelehntes verwirft und Unvermeidliches will, als *undenkbare* ausgeschieden.⁶⁰

Die Grenzen des Selbst, seiner Logik und Rationalität entstehen also im Wechselspiel von subjektiven Erwartungen oder auch Triebansprüchen⁶¹ mit den objektiven Erfordernissen einer sozialen Ordnung, die eine bestimmte Form der Identität, einen bestimmten Habitus, bereits voraussetzt. Personen, die schlecht an die Strukturen der umgebenden Praxiswelt angepasst sind,⁶² denken etwas, das innerhalb dieser Welt undenkbar ist. Sie wirken widersprüchlich, enttäuschend, irritierend, überraschend, unernt – von einem humoristischen Standpunkt aus erscheinen ihre Verhaltensweisen als negativ.⁶³

58 Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 100.

59 Ebd., S. 107.

60 Ebd., S. 100 [Herv. i. O.].

61 Vierkandt: *Kleine Gesellschaftslehre*, S. 97–99; vgl. zum Zusammenhang von Selbstzwang und Habitus auch Elias: *Zivilisation*.

62 Bourdieu führt Don Quichotte als Beispiel an. (Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 116)

63 „Enttäuschungen, Irritationen und Überraschungen stellen negative Erfahrungen dar, die anzeigen, dass ein anderer Mensch, unser eigener Organismus, die Gesellschaft oder die Natur sich anders verhalten, als wir dies erwartet haben oder bisher gewohnt waren.“ (Benner: *Einleitung*, S. 7)

Damit sie auch als komisch wahrgenommen werden, müssen Bedingungen erfüllt sein. Die elementarste Bedingung ist, (1) dass die humorvolle Person ihre Handlungen und sich selbst ernst nehmen muss (*take itself seriously*), wodurch sie andere Handlungen als negativ oder undenkbar exkludiert. Dafür kann sie zwar, wie Ritter und Frankfurt es nahelegen, einen Standpunkt völlig jenseits der Praxiswelt und der sozialen Systeme und Institutionen imaginieren, bleibt aber auch dann Denkweisen, Argumentationsstilen, sprachlichen Traditionen verbunden; die systemtheoretische Komiktheorie nach Ritter und praxistheoretische Kommentare zu Frankfurt legen nahe, dass das humoristische Subjekt keinen extramundanen Standpunkt einnimmt, sondern in eine innerweltliche, soziale Lebensordnung und deren Ethos integriert ist. Humorist*innen haben die Möglichkeit, qua Kritik die Affirmation oder Interpretation von Praktiken und Orientierungen innerhalb dieser Sozialordnungen auf ihre „Angemessenheit“ hin zu überprüfen⁶⁴ oder solch eine Überprüfung einzuleiten: Die Selbstverständlichkeit von scheinbar unmittelbar gegebenen Dispositionen wird momentweise aufgehoben und sie werden mit bislang unsichtbaren Alternativen konfrontiert. In diesem Sinne ist das Komische als „ein sich vortastendes Erproben des Ausgegrenzten“⁶⁵ beschrieben worden.

Harmlosigkeit (2) und Auflösbarkeit⁶⁶ (3) sind weitere Bedingungen. Seit Aristoteles gilt die Harmlosigkeit der Ordnungsverletzung als eine Bedingung ihrer Komik. Auflösbarkeit lässt sich als Fiktion einer absichtsvollen, motivierten Ordnungsverletzung beschreiben. Etwas muss also so wahrgenommen werden, als werde es demonstrativ im Horizont einer Ordnung getan, die verbindliche Regeln für dieses Geschehen enthält und das Wahrgenommene – als Unordnung beziehungsweise als Negativität – ausschließt. Die beiden Aspekte Harmlosigkeit und Auflösbarkeit hängen zusammen – auch darin, dass sie nur

64 Jaeggi: *Entfremdung*, S. 146 f. Vgl. zur ‚Öffentlichkeit‘, also zur Eingebundenheit des humoristischen Standpunktes in die Sozialwelt auch Eco: *The Comic and the Rule*, S. 272; Wirth: *Diskursive Dummheit*, S. 25–30.

65 Lohse: *Überlegungen zu einer Theorie des Komischen*, S. 38.

66 Vgl. die differenzierten Ausführungen in Kindt: *Literatur und Komik*, S. 93–139, zur Auflösbarkeit v. a. S. 136 f. Im Tragischen dagegen sind die Harmlosigkeit und Auflösbarkeit des Widersinns nicht gegeben. Anders als im Komischen gibt es auch keine intakte ‚Grenze‘ – die Exklusion des Auszuschließenden gelingt nicht. Aus diesen Gründen werden die Identifikation und das Mitleid mit der tragischen Person nicht aufgehoben. Vgl. dazu auch Eco: *Faith in fakes*, S. 276 f.

als das Resultat einer ästhetischen Einstellung existieren. Auch die Zuschreibung von Harmlosigkeit kommt erst durch ein ästhetisches „Spiel“ zustande.⁶⁷

Das komische Spiel lässt sich, mit einer systemtheoretischen Einbindung des Ritter-Begriffs, als Kommunikation beschreiben. Dass diese Kommunikation nicht bloß selbst jenseits von Institutionen existieren kann,⁶⁸ sondern alle möglichen institutionalisierten Sinne, einschließlich sich selbst, als Material für eine spielerische Transformation heranzieht, ist ein Spezifikum moderner Komik.⁶⁹ Neben ernsthaften Erwartungen setzt sie die Möglichkeit moderner Subjektivität voraus; zugleich kann sie als eine Technik verstanden werden, über die sich moderne Subjektivität herstellt und hergestellt wird.

1.1.4: Kurze Zusammenfassung

Es wurde herausgestellt, dass Humor als Fähigkeit, sich aspektweise von seinen Wahrnehmungen, Gedanken oder Handlungen zu de-identifizieren und dabei auch Elemente der Sozialordnung infrage zu stellen, eng mit der Moderne als einer Differenzierung und Rationalisierung traditionaler Lebensordnungen verbunden ist. Das Aufkommen des Humordiskurses verweist darauf, dass neue, deviante Sozialcharaktere entstehen, die ihre Distanz zunächst zur ständischen, bald auch zur bürgerlichen Gesellschafts- und Lebensordnung humoristisch bemerken oder herausstellen. Im Komischen wird die Einheit einer Lebensordnung mit ihrer Negativität anschaulich, wobei der von Ritter recht unspezifisch gebrauchte Begriff „Lebensordnung“ einerseits auf institutionelle Kontexte in funktional differenzierten Gesellschaften verweist, andererseits aber auch darauf, dass den Subjekten innerhalb dieser Systeme und Teilsysteme die entsprechenden „Lebensordnungen“ längst nicht immer als etwas Explizites und Bewusstes verfügbar sind. Lebensordnungen stellen auch einen strukturellen

67 Socha: *Was uns lachen macht, muss nicht harmlos sein*, S. 40. Socha bietet schlüssige und hilfreiche Überlegungen, übersieht aber, wie lange der Spielbegriff in der Komiktheorie bereits etabliert ist. Vgl. zum Spielcharakter von Humor und Komik schon Lipps: *Komik und Humor*, S. 213 f.; Ritter: *Über das Lachen*, S. 76 und Warning: *Komik und Komödie als Positivierung von Negativität*, S. 344. Vgl. auch Zijderveld, der Komik als „Spiel mit bestehenden und institutionalisierten Sinngehalten in der Gesellschaft“ versteht (*Humor und Gesellschaft*, S. 23 [Herv. i. O.]). Vgl. zur Harmlosigkeit des Komischen auch Lamping: *Ist Komik harmlos?*

68 So Gerigk: *Komische Modernität – jenseits der Institutionen*.

69 Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, bes. S. 101–124. Vgl. auch Räwel: *Evolution von Humor/Komik*.

Hintergrund von Habitualisierungen dar, der anonym und unbewusst wirkt. Sie präfigurieren Praktiken, Einstellungen und Denksysteme so, dass bestimmte Handlungen oder Denkweisen undenkbar werden. Die Desavouierung solcher Undenkbarkeiten, Ausklammerungen und Exklusionen wird von Humorist*innen als komisch hergerichtet oder wahrgenommen.

1.2: Humor und Didaktik

Didaktik ist in der gesamten Neuzeit auf utopische Vorstellungswelten bezogen und wird spätestens bei Rousseau „kritisch gegen die bestehenden Verhältnisse“,⁷⁰ gegenüber sozialen Institutionen und ihren Lebensordnungen. In dieser Zeit wird das Perfectio-Ideal der Erziehung historisiert. Bei Rousseau wird die Perfectio in die handelnden Menschen hineingenommen und wird zur Perfektibilität, was eine Verzeitlichung⁷¹ oder auch eine kommunikative Verflüssigung⁷² der Utopie darstellt. Anders als Rousseau betrachtete die zeitgenössische Erziehungstheorie diesen Vorgang, den sie „Bildung“ nannte, zuversichtlich. Eine Voraussetzung und Folge des optimistischen Bildungsdiskurses war die Lockerung milieu- und standesspezifischer Identitätsascriptionen. Die sozialen Voraussetzungen für diese Lockerung entstanden im 18. Jahrhundert,⁷³ wurden aber bald auch zu einem pädagogischen Programm, das darauf angelegt war, die neuen Einzelsubjekte in die Herstellung einer ebenso neuen Lebensordnung einzubinden. In die pädagogische Praxis wurden neue Subsumtionslogiken und anthropologische Standards eingeführt, mit denen das Erziehungssystem auf den allgemeinen sozialen Wandel reagierte, um ganz allgemein „das zu ergänzen oder zu korrigieren, was als Resultat von Sozialisation zu erwarten ist.“⁷⁴

Im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts setzte sich das Bildungsparadigma durch: Außerhalb der alten, ständischen und gelehrten Ordnung sollte sich durch schulische und außerschulische Bildungsprozesse eine neue Lebensordnung formieren.⁷⁵ Um 1800 wurde Bildung als „personale

70 Harten: *Utopie*, S. 1079.

71 Koselleck: *Die Verzeitlichung der Utopie*, S. 137.

72 Harten: *Utopie*, S. 1073.

73 Luhmann: *Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum*, S. 127.

74 Luhmann: *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, S. 54.

75 Bosse: *Die moderne Bildungsrevolution*, S. 115. Überlegungen zur heutigen Schwierigkeit, solch ein Allgemeines auch nur auf einen theoretischen Begriff zu bringen, bietet, von einer eher diskursimmanenten Position aus, Künzli: *Die pädagogische Rede vom Allgemeinen*. Überlegungen zu den Schwierigkeiten, die diese Konzeption der

Selbstbestimmung⁷⁶ im neuhumanistischen Diskurs endgültig zu einem ordnungsstiftenden Prinzip erhoben und polemisch der Aufklärungspädagogik entgegengestellt, die, nur von außen angetragen und nicht zur eigenen Sache gemacht, den personalen Kern des zu Erziehenden unberührt gelassen habe. Der Pädagogik der Philanthropen wurde vorgeworfen, durch ein ökonomisches Nützlichkeitskalkül zwar zu einer Berufsausbildung, nicht aber zu einer allgemeinen Menschenbildung beigetragen zu haben.⁷⁷

In der Wissenschaft und Poesie war der Paradigmenwechsel lange vorbereitet worden; in diesen Feldern wurde im 18. Jahrhundert die Wissensordnung in der individuellen Lebenszeit begründet, Tradition durch „Eigenständigkeit“ ersetzt.⁷⁸ Seit der divers verlaufenden Rezeption Rousseaus im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts stellt auch die Pädagogik ihre Wissensordnung auf Autonomie um.⁷⁹ Zu den spezifisch pädagogischen Widersprüchen oder auch Paradoxien dieser Kulturrevolution gehörte, dass die Überführung der Tradition in individuelle Lebensgeschichten der allgemeinen sozialen Entwicklung zuträglich sein sollte. Die Individuierung wurde zugleich als Fortschritt in individueller, gesellschaftlicher und menschheitlicher Perspektive gedacht. In der Tradition von Rousseau⁸⁰ wurde bei Herder und Humboldt angenommen, dass die stark entwickelte Individualität in Allgemeinheit aufgeht, dass „wie ein Naturgesetz die Extreme ineinander umschlagen und äußerste Besonderung schließlich Menschheit stiftet.“⁸¹ Nach Humboldts klassischer Formulierung heißt Bildung nichts anderes, als vermittels der individuellen Weltauffassung „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person“⁸² zum Ausdruck zu verhelfen.

wissenschaftlichen Reflexion bereitet, bieten, von einer eher externen Position aus, Luhmann/Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, S. 73–94.

76 Koselleck: *Einleitung*, S. 20 f.

77 Vgl. Jäger/Tenorth: *Pädagogisches Denken*, S. 73. Vgl. auch Spranger, der die ‚Zweckfreiheit‘ des neuhumanistischen Bildungsideals allerdings sehr stark betont: *Allgemeine Menschenbildung?*, S. 387. Dies trägt dem Neuhumanismus den Vorwurf ein, die historisch-politische Ökonomie zu verdrängen oder zu vernachlässigen, vgl. Grimm: *„Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie?“*.

78 Martus: *Gründlichkeit*, S. 44.

79 Vgl. Bosse: *Die moderne Bildungsrevolution*, S. 58; Jäger/Tenorth: *Pädagogisches Denken*, S. 76; Herrmann: *Die Pädagogik der Philanthropen*, S. 135–137; Voßkamp: *„Un Livre Paradoxal“*, S. 102–105.

80 Rousseau selbst hat an die Möglichkeit einer solchen Harmonie allerdings nicht geglaubt. Vgl. Voßkamp: *„Un Livre paradoxal“*, S. 106 f.

81 Voges: *Das Ästhetische und die Erziehung*, S. 82.

82 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 283.

Auf der Grundlage dieses Prinzips wird moderne Bildung bis heute als Allgemeinbildung interpretiert: Der schulische Unterricht sollte nun nicht vorrangig zur Weitergabe berufsrelevanter Kompetenzen, sondern zur Entwicklung authentischer Schüler*innen-Identitäten beitragen und gleichzeitig humanen Nutzen abwerfen. Sowohl für Lehrer*innen als auch für Schüler*innen wurde Unterricht „ein Moment der Lebensgeschichte“,⁸³ die in der optimistischen pädagogischen Imagination ‚allgemeiner Bildung‘ mit der Geschichte einer neuen Lebensordnung synthetisiert wurde. Den klassischen Theoretikern war bewusst, dass es sich dabei um eine paradoxe Denkfigur handelt.⁸⁴ Bis heute zeitigt sie auf allen Ebenen pädagogischen Handelns Widersprüche, Dilemmata und Antinomien, etwa Autonomieantinomien, also unaufhebbare Spannungen zwischen dem pädagogischen Anspruch an Heranwachsende, selbstbestimmt zu handeln und dem gleichzeitigen Wunsch, dass sie genau dies nicht tun, weil die faktischen Konsequenzen unerwünscht wären.⁸⁵

Trotz solcher Widersprüche führten Reformen der Bildungssysteme im 19. Jahrhundert zu einer steilen Karriere des Konzeptes der allgemeinen Bildung. Alle sollten mit einem Kanon von Schulfächern vertraut gemacht werden. Die einzelnen Fächer vertreten, dieser Idee nach, jeweils besondere Modi der Weltbegegnung; die Kultivierung der im Fächerkanon aufgehobenen Weltbegegnungsmodi garantierte allseitige Geistesbildung oder auch allgemeine Bildung.⁸⁶

83 Bosse: *Die moderne Bildungsrevolution*, S. 78.

84 Voßkamp: „*Un livre paradoxal*“, S. 107 f. Der identitätsorientierten Didaktik ist nicht immer bewusst, dass es sich um ein Paradox handelt, vgl. Mollenhauers Kritik der pädagogischen Rede von „Identität“ in *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit*, S. 486 f. Luhmanns und Schorrs Kritik der „Kontingenzformel“ Bildung ist weniger von dem Bemühen geleitet, das Paradox aufzubewahren und es dem professionellen Urteil zu überlassen, als es zugunsten der Kontingenzformel Lernen ganz aufzulösen. Der Gedanke, dass das Allgemeine mit etwas zusammenfallen soll, das, als Individuelles, sozial exterritorial ist, hilft den beiden Theoretikern zufolge niemandem, abgesehen von der Erziehungswissenschaft, und zwar dabei, die eigene Orientierungslosigkeit zu überspielen. (Luhmann/Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, S. 83 f.)

85 Mit Werner Helsper lässt sich genauer zwischen Modernisierungsparadoxien und pädagogischen Antinomien unterscheiden. Jene sind dann im Modernisierungsprozess angelegte Widersprüche, die auf der Ebene schulischer Interaktion als Antinomien spezifiziert werden (vgl. Helsper: *Antinomien des Lehrerhandelns*, S. 537); zur Autonomieantinomie vgl. ebd. S. 544–546.

86 Vgl. zum Ursprung dieses bis heute herangezogenen Arguments Tenorth: „*Alle alles zu lehren*“, S. 131–134 und Schneuwly: *Schulfächer*. Vgl. auch Flitner: *Grundlegende*

Indem die Einzelnen sich mit diesem Wissenskanon auseinandersetzen, sollten sie, sich bildend, auch zur Verbesserung von Staat, Nation und Menschheit beitragen.⁸⁷

Bis heute leisten der Deutschunterricht und die anderen modernen Fächer domänenspezifische Beiträge zur Allgemeinbildung. Das impliziert die Herstellung einer immer wieder umstrittenen „kulturellen Kohärenz“,⁸⁸ die Einzelne in Lebensordnungen mit entsprechenden Rationalitäten integriert, denn der didaktische Diskurs versichert sich durch den Rekurs auf den Bildungsgedanken immer seiner Relevanz und Geltung.⁸⁹ Sich in Lebensordnungen bewegen zu können, bedeutet, bestimmte Verhaltensweisen und habituell ein- und andere auszuschließen, über einen Habitus zu verfügen,⁹⁰ der an die umgebende Ordnung angepasst ist. Im Erziehungssystem sollten Heranwachsende lernen, diese Ordnungen zu bewohnen. In der Form von Schulfächern wurden sie aspektweise elementarisiert und kommuniziert. An den fachlichen Gegenständen wurden Denkstile vermittelt,⁹¹ die auf allgemeine Bildungsprogramme und entsprechende moralische Codes abgestimmt waren.⁹² Sie sollten Heranwachsende sozialetisch integrieren, waren in diesem Sinne allgemein⁹³ und oft sozial „utopisch“.⁹⁴

Geistesbildung, S. 107. „Schulfachlichkeit“ steht diesem Argument zufolge zwar in einem engen Verhältnis zum Wissen der universitären Disziplinen, geht aber nicht darin auf.

- 87 Schneuwly: *Schulfächer*, S. 5 f.; Tenorth: *Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung*.
 88 Spinner: *Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung*, S. 54 f.
 89 Tenorth/Welter: *Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Didaktik*.
 90 Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 107. Vgl. zu Habitus und Bildung Bourdieu: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, S. 41, Anm. 23 und, ausführlich erläuternd, Wigger: *Habitus und Bildung*, S. 105.
 91 Zum Zusammenhang von Stil und Lebensordnung vgl. Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 113.
 92 Künzli umschreibt diesen Aspekt des Gemeinsinns, als fachlichen Eigensinn, mit dem Begriff der „Disziplin“ bzw. „disciplina“ im Sinne einer besonderen „Verbindung von Wissen und Gewissen“ oder auch als „sittlichen Ernst“. (Künzli: *Eigensinn und Wert der Fachlichkeit*, S. 3) Er hebt hervor, dass Fachlichkeit für Heranwachsende eine Entfremdung ihrer ursprünglichen Denkweise bedeutet.
 93 Der Allgemeinbildungsgedanke lässt sich deswegen gut in inklusionspädagogische Konzepte integrieren, vgl. Frohn u. a.: *Einführung*, S. 11. Inklusionspädagogisch wiederum spricht viel für eine Entfaltung von Humordidaktik, stellt Komik doch immer eine Reflexion auf die Exklusivität des Sozialen dar.
 94 Tenorth: „*Alle alles zu lehren*“, S. 163.

Humor wird in diesen Zusammenhängen ambivalent bewertet: Die Wahrnehmung einer komischen Inkongruenz⁹⁵ von Sinnwelten, Denk- und Lebensordnungen kann bei Rezipient*innen zu Erkenntnissen und Neueinschätzungen führen; sie kann verstärkende, bestätigende oder auflösende Transformationen dieser Ordnungen bewirken. Durch komische Kommunikation wird die Möglichkeit einer Bearbeitung von sozialen Strukturen und Ordnungen eröffnet. Das macht humoristische Kommunikation didaktisch attraktiv, aber auch kontrovers. Sie ist nicht nur Gegenstand von Kultivierungs-, sondern auch von Disziplinierungs- und Eindämmungsbemühungen.⁹⁶

Einige Grundkonstellationen des widersprüchlichen Verhältnisses der Didaktik zu Humor sollen im Folgenden angedeutet werden. Dabei konzentriert sich die Darstellung auf diejenigen Aspekte, die für ihr historisches und bildungstheoretisches Interesse entscheidend sind.

1.2.1: *Komik als Unterrichtskrise*

Der Prozess der sozialen Integration von Heranwachsenden durch Sozialisation und Erziehung ist krisenhaft. „Krise“ bezeichnet seit dem 17. Jahrhundert allgemein „gesellschaftliche, politische oder wirtschaftliche Vorgänge [...], in denen sich eine beschleunigte Wandlung zum Besseren oder Schlechteren vollzieht“⁹⁷ und die in irgendeiner Weise eine Entscheidung notwendig machen (griech. *krisis*: Beurteilung, Unterscheidung). Innerhalb des Fachunterrichts kommt es zu krisenhaften Ereignissen, wenn die didaktische Rationalität mit unerwarteten und negativen Dispositionen konfrontiert wird. Der didaktische Habitus begegnet Rationalitäten, die auf andere Lebensordnungen abgestimmt sind, und diese Herausforderung der didaktischen Rationalität kann als krisenhaft erfahren werden. Eine erneute Beurteilung des eigenen Ordnungsentwurfs wird nötig.

Die subjektiven Überzeugungen, epistemologische Ordnungsvorstellungen, die Rationalität der Pädagog*innen müssen unterrichtstechnisch zur Wahrheit hergerichtet werden, damit sie erziehend wirken können,⁹⁸ Erziehungskommunikation muss den Eindruck erwecken, der Sprecher sei persönlich von der Allgemeingültigkeit dessen, was er sagt, überzeugt. Um diese Rolle zu ermöglichen, werden rechtliche Rahmenbedingungen geschaffen, Curricula entworfen,

95 Wirth spricht von einer Aufpfropfung (*Kunst und Komik als Performanz und Pflanzung*, S. 53), Ritter von einer Einwebung (*Über das Lachen*, S. 74).

96 Vgl. auch Müller-Kampel: *Komik und das Komische*, S. 36–39.

97 Koselleck: *Krise*, Sp. 1236.

98 Baecker: *Ernstes Kommunikation*, S. 493. Vgl. Tenorth: *Zynismus*, S. 453.

Prüfungsrituale ermöglicht. Durch ihren organisatorischen Kontext gestützt kann die Erziehung ihren Ernst kommunikativ als „Ernst des Lebens“ kommunizieren und zu einer allgemeingültigen Rationalität erweitern:

[I]n der pädagogischen Absicht als solcher mit ihrer Bewußtheit und ihrer Betonung der vernünftig geregelten Arbeit im Unterschied zum freien Spiel liegt schon von vorn herein die Richtung auf einen Ernst enthalten, dem das fröhliche Lachen und all die anderen Zeichen kindlicher Unbefangenheit tief verdächtig sind.⁹⁹

Der ernste Kommunikationsstil und die darauf gestützte Rationalität der Pädagogik und Didaktik geraten in Krisen, wenn sie durch die andere Rationalität ihrer Klient*innen herausgefordert werden. „Die eigentliche Erzieherkrankheit“, schrieb deswegen Herman Nohl,

ist der pedantische Ernst, das ewige Schelten oder die pharisäische Kritik, die immer Recht hat. Wo der Humor des Berufs vorhanden ist, da wird man auch die eigene Erzieherexistenz nicht so gewaltig ernsthaft nehmen, weil man weiß, die grob doch auch hier das Mißverhältnis ist zwischen dem, was man predigt, und dem, was man selber ist. Die unpädagogische Form *dieser* Einsicht ist der Zynismus.¹⁰⁰

Der von Herman Nohl grundgelegte¹⁰¹ Begriff des „pädagogischen Humors“ bezeichnet also eine professionelle Distanz von Erzieher*innen mit individuellen epistemologischen Dispositionen, Werthaltungen und Überzeugungen zu einer rollenförmigen Rationalität, die die Institutionen eines allgemeinbildenden Erziehungssystems bewohnt. „Pädagogischer Zynismus“ wäre es, der Rationalität, die das Erziehungssystem bewohnt, keinen Wert mehr beizumessen, die durch sie implizierten moralischen Codes und Ordnungsvorstellungen nicht ernst zu nehmen. Zynische Pädagog*innen bewohnten die Institutionen des Erziehungssystems dann ohne innere Beteiligung, ohne *illusio*.¹⁰²

Das Problem wird erziehungswissenschaftlich erforscht: In einer empirischen Studie unterscheidet Birgit Rißland zwei Lehrer*innen-Typen: einen angepassten, der über sozialen und selbstaufwertenden Humor verfügt, und einen fehlangepassten, der über einen aggressiven, selbstabwertenden,¹⁰³ man könnte auch

99 Bollnow: *Die pädagogische Atmosphäre* (1968), S. 204. Ähnlich Rumpf: *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens*, S. 386.

100 Nohl: *Die Theorie der Bildung*, S. 35 [Herv. i. O.].

101 Wolf: *Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewußtsein des Erziehers*, S. 164 f.; Popp: *Humor und Sprachwitz des Kindes*, S. 99.

102 Vgl. Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 150.

103 Rißland: *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*, S. 26–28.

sagen, zynischen, Humor verfügt. Humoristisch auf Krisen der pädagogischen Rationalität reagieren zu können, ist ein Teil der pädagogischen Professionalität.

In der pädagogischen Ratgeberliteratur gibt es zudem Hinweise auf die motivierende und deeskalierende Wirkung pädagogischen Humors. Die Motivation und Leistung von Schüler*innen soll mit „Humortechniken“ gesteigert werden.¹⁰⁴ Kann man Schüler*innen „zum Lachen in und mit Takt ermuntern und erziehen“, verbessert sich auch die Disziplin.¹⁰⁵ Wie die pädagogische Ironie ist pädagogischer Humor ein „Modus, unter den Bedingungen einer Sinnkrise so zu handeln, als ob kollektive Zukunftserwartungen verfügbar seien“.¹⁰⁶ Indem der pädagogische Ernst sich humoristisch reflektiert und dabei relativiert, kontiniert er die Unterrichtskommunikation auch über Sinnkrisen hinweg.

Fachgeschichtlich wird aber früh darauf reflektiert, dass Komik nicht nur in der Perspektive von Lehrenden liegt, sondern auf die eine oder andere Weise auch zu nicht mehr integrierbaren Krisen der Unterrichtskommunikation führen kann. In August Ferdinand Bernhardis Aufsatzdidaktik (1820) heißt es etwa: „Soll man comische Darstellungen toleriren und wie soll man namentlich humoristische Darstellungen behandeln, daß der große Reiz, den sie in sich tragen, nicht schädlich einwirke?“¹⁰⁷ Und Franz Jahn spricht das Dilemma der Humordidaktik am pointiertesten aus:

Wenn der Humor eine solche vielseitige Bedeutung hat, so darf man sich eigentlich wundern, weswegen ihm die Lehrerschaft im allgemeinen so feindlich gegenüber steht. Es liegt dies, glaube ich, daran, daß die Macht dieses Mittels eine zu gewaltige und schwer zu regulierende ist. Es ist leicht, Humor in der Klasse hervorzurufen, aber oft unendlich schwer, ihn auf natürliche Weise wieder zu bannen.¹⁰⁸

Die Beobachtung, dass der „Falschengeist Humor“ schwer zurückzudrängen ist, wenn er einmal freigesetzt wurde, motiviert quer durch die Fachgeschichte skeptische oder sogar resignative Überlegungen zur Didaktisierbarkeit des

104 Etwa bei Veith: *Humor im Klassenzimmer*, S. 39.

105 Vgl. Gruntz-Stoll: *Hahaha! Hahaha!*, S. 168.

106 Vgl. Aßmann: *Die Ironisierung*, S. 190.

107 Bernhardi: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 22. Dass komische Schüler*innentexte sogar auf prinzipielle Ablehnung stoßen, belegen die Beispiele in Abraham: *Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit*. Auch Wolfgang Menzel führt Fälle an, in denen die witzige Überschreitung bestehender Konventionen und Systeme nicht als Leistung anerkannt wurde (Menzel: *Kreativität und Schule*).

108 Jahn: *Über das Wesen des Komischen*, S. 34. Joseph Derbolav weist darauf hin, dass die Ausdehnung der Ausgelassenheit strategisch vorangetrieben werden kann, wenn die pädagogische Beziehung gestört ist. (Derbolav: *Vom Schülerwitz*, S. 345)

Humors. Robert Ulshöfer bedauert, Schule sei „selten heiter“,¹⁰⁹ obwohl komische Sprache eine große Anziehungskraft auf Schüler*innen ausübe. Dennoch, wird noch in jüngerer Zeit festgehalten, „mögen die Didaktiker das Komische nicht sonderlich.“¹¹⁰ Und es kann vorkommen, dass Referendar*innen in Lehrproben komische Unterbrechungen des Unterrichtsverlaufs, und seien sie noch so geringfügig, in der Besprechung zum Vorwurf gemacht werden.¹¹¹

Den Beobachtungen liegt die gemeinsame Überzeugung zugrunde, dass humoristische Ausgelassenheiten von Schüler*innen durch die Didaktik oft nicht mehr normativ in die institutionell erwartete Rationalität integriert werden können. Sie sind unvereinbar mit dem notorischen, systematisch ermöglichten Anspruch auf Wahrheit und Verbindlichkeit des pädagogischen Wissens, was zu Unterrichtskrisen führen muss:

Der Schulpädagoge, dem die natürlich-diffusen Autoritätsgrundlagen der Eltern fehlen, findet Ersatz in der professionellen Kompetenz und in der Wahrheitsqualität der Themen von Unterricht. Er ist zur Strukturierung des Unterrichts in der Klasse auf kognitive Thematiken angewiesen, deren Geltung vorweg feststehen muß. Gerade weil es der pädagogischen Reflexion des Schulunterrichts nicht mehr nur auf „mechanisches Lernen“ von Wissen und Fähigkeiten ankommt, sondern auf erziehenden Unterricht, wird Wahrheit zum Garanten dafür, dass Lernen zum einsehenden Erkennen führt.¹¹²

1.2.2: *Komik als Lerngegenstand*

Selbstverständlich wird Komik nicht bloß als Unterbrechung des seriösen didaktischen Betriebs relevant, sondern als im Rahmen ernsthafter Bemühungen um Humoreroziehung. In diesem Fall wird der Humor als Schüler*innen-Eigenschaft gedacht. Steht „Humorkompetenz“ auf Schüler*innenseite auf dem Plan, sind Fragen der Humorvermittlung beziehungsweise von Humordidaktik im engeren Sinn tangiert. Auch in diesen Zusammenhängen schließt Komisches immer eine Krise der didaktischen Rationalität ein, aber es handelt sich nicht um den

109 Ulshöfer: *Zur Einführung* (1962), S. 4.

110 Gerth: *Das Komische*, S. 24.

111 In Caroline Heinrichs Essay über ihr Referendariat ist solch ein Fall nachzulesen: Die Referendarin nahm in ihrer Deutsch-Lehrprobe beim Bedienen des Overhead-Projektors eine „ungewöhnliche Haltung“ ein, „die die Schüler und mich kurz zum Lachen brachte“. Dies wurde ihr in der Besprechung angekreidet. (Heinrich: *„Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“*, S. 41, Anm. 11.)

112 Luhmann/Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, S. 79. Vgl. auch die Überlegungen zur Disziplin in Tenorth/Welter: *Das Allgemeine in der allgemeinen Erziehungswissenschaft*, S. 185–187.

darauf reagierenden, professionellen Humor der Erzieher*innen, sondern um die unangepasste Logik der Schüler*innen, um elementaren oder um künstlerischen Humor, der aus didaktischen Gründen zur Sache des Unterrichts gemacht wird. Didaktik elementarisiert ihn, macht ihn zu einem Unterrichtsgegenstand und produziert dadurch sozusagen Integrationskrisen zweiter Ordnung.

In diesen Fällen ist humoristische Kommunikation als *didaktisch* inszenierte Infragestellung einer sozialen Normalität zu verstehen. In der komischen Kommunikation werden Denkordnungen mit einem Widersinn konfrontiert und geraten dadurch in eine Krise, die humoristisch bewältigt wird. Auch wenn es sich dabei nicht um Krisen der unmittelbaren Unterrichtswirklichkeit handelt, sondern um Krisen zweiter Ordnung mit eigener Rationalität, wird komische Kommunikation im Zuge ihrer Didaktisierung auf die allgemeinen Ziele des Erziehungssystems und seiner offiziellen Ordnungsentwürfe bezogen: An komischen Unterrichtsgegenständen lässt sich diskutieren, was den Denk- und Verhaltenskanon des Erziehungssystems herausfordert.

Damit ist aber nicht nur eine Chance, sondern auch eine Herausforderung der Humordidaktik benannt: Entstehen komische Phänomene dadurch, dass ein Denk- und Verhaltenskanon durchstoßen wird, so muss dieser Kanon mit seinen Verhaltensansprüchen und -erwartungen zunächst einmal aktualisiert werden können, um Abweichungen von ihm überhaupt wahrnehmen – und als „komisch“ klassifizieren – zu können. Didaktiken des Komischen sind dort also herausgefordert, diese Gelingensbedingungen des Humorverstehens zu gewährleisten, wo sie nicht vorausgesetzt werden können.

Ohne Zweifel gehört nicht nur die Fähigkeit, eine spezifische Normalität mit ihren habituellen Verhaltenserwartungen und Ausschlussmechanismen aktualisieren zu können, zu den Voraussetzungen des Komikverstehens, sondern auch die Bereitschaft, wenigstens punktuell Verstöße gegen sie im Modus einer ästhetischen Einstellung wahrnehmen und genießen zu können.¹¹³ Humor zu erkennen ist, wie Fingerhut in einem seiner letzten Aufsätze bemerkte, eine Kompetenz, die permanent geschult werden muss, und dies umso mehr, als sie

113 Wie schwierig es sein kann, Schüler*innen zu veranlassen, diese ästhetische Einstellung mit einer entsprechenden „Irritationsbereitschaft“ einzunehmen, zeigen Dorothee Wieser und Marie Lessing-Sattari am Beispiel der Metapher. Die didaktischen Überlegungen, die den unterstützenden intersubjektiven Diskurs, eine reflektierte Textauswahl und entsprechende Lernaufgaben fokussieren, sind allerdings auch für Didaktiken des Komischen instruktiv (Wieser/Lessing-Sattari: *Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen*, hier S. 140–142).

durch den notorischen Ernst der Erziehung häufig eher gehemmt als routiniert wird,¹¹⁴ denn gerade die Kultivierung einer Bereitschaft, Selbstzwänge fallen zu lassen, von sich den Ansprüchen bestimmter Lebensordnungen gegenüber transgressiv zu verhalten, um einen humoristischen Lustgewinn zu erzielen, gerät dilemmatisch, wenn sie in einer Institution stattfindet, die gerade für die ohnehin prekäre „Habitualisierung des normgerechten Verhaltens“ eingerichtet wurde.¹¹⁵

Welche Operationen und Kompetenzen zu einer generellen Humorkompetenz beitragen, ist bislang zudem selten, und dann auch kaum systematisch erforscht worden. Kaspar Spinner rekapitulierte 1993, dass „in der Forschung der letzten Jahre die Entwicklung des Komikverständnisses“ wenig Aufmerksamkeit gefunden habe. Seitdem hat sich daran wenig geändert.¹¹⁶ Allerdings beschreibt die Kognitionspsychologie inzwischen komikverstehensrelevante Leseoperationen. Komikverstehen ist demnach das Ergebnis einer „parallelen Verarbeitung“ von Informationen in polaren Erwartungshorizonten.¹¹⁷ Damit rückt der Erwartungshorizont als Möglichkeitsbedingung des Komikverstehens wieder in den Blick. Gerade die Kognitionspsychologie hält allerdings auch fest, dass eine Vermittlungstechnik nicht verfügbar sei – am Beispiel der Ironie wird ausgeführt, dass „eine Algorithmisierung des Produktionsprozesses“ nicht gelungen und auch nicht absehbar sei.¹¹⁸ Dies dürfte stark damit zusammenhängen, dass es nicht nur darum geht, generelle „Humorsignale“¹¹⁹ wie Übertreibungen, bestimmte Textmuster und anderes auch als solche einschätzen, handhaben und goutieren zu können, sondern auch darum, immer wieder andere, jeweils besondere Wissensbestände, Verhaltensmuster und Kanons zu aktualisieren. (Diese

114 Fingerhut: *Bei Kafka auf Humor stoßen*, S. 87.

115 Brezinka: *Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen*, S. 29; vgl. zum Ernst der Erziehung auch Bekes: *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen?* und Rumpf: *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens*.

116 Spinner: *Entwicklung des literarischen Verstehens*, S. 62.

117 Groeben/Christmann: *Verstehen von Sprecherintentionen: Ironie, Witz, Metapher*, S. 653. Der Beitrag ist dem Verstehen von Witz und Ironie gewidmet. Aber es wird herausgestellt, dass die „Psychologie des Witzes [...] erhebliche Überschneidungen mit der Erforschung von Humor als Persönlichkeitsdisposition bzw. der Wirkung von Humor in Gegenstandsbereichen wie Unterricht, Therapie etc.“ aufweist (ebd., S. 652).

118 Groeben/Scheele: *Produktion von Ironie und Witz*, S. 751.

119 Fingerhut: *Bei Kafka auf Humor stoßen*, S. 82, 83.

Schwierigkeit wird in dem Exkurs „Dilemmas der Humorvermittlung“ noch einmal thematisiert und an historischen Beispielen illustriert.)

In der germanistischen Mediävistik ist untersucht worden, wie sich im Lachen eine „performative Aktualisierung von Gemeinschaft“¹²⁰ vollziehen kann, wobei Lachgemeinschaften als „offene, labile und performative soziale Gebilde, die aus gemeinsamem Gelächter entstehen“, gefasst werden.¹²¹ Spontan entstehen diese Gemeinschaften, weil nie klar ist, wann welche Elemente welchen Verhaltens- oder Denkanons aus welcher Richtung durchbrochen werden. Deswegen stehen Lachgemeinschaften in einem Spannungsverhältnis zur verstetigenden, stabilisierenden Wirkung von Institutionen, die in ihnen jedoch regelmäßig wirksam sind: als Voraussetzung, an und in denen Komisches entsteht. Diese gelotologischen, also lachtheoretischen, Überlegungen lassen sich aber auch humorologisch anwenden: Humorgemeinschaften entstehen ähnlich wie Lachgemeinschaften, zumal das kollektive Lachen über Komisches einen besonders prominenten Fall von lachender Vergemeinschaftung darstellt.

Lachende¹²² und humoristische¹²³ Vergemeinschaftung geht mit sozialer Inklusion und Exklusion beziehungsweise Exklusivität¹²⁴ einher: Sie macht Grenzverläufe zwischen Insidern und Outsidern sichtbar oder richtet sie kommunikativ ein. Sind aber „Lachgemeinschaften von gesellschaftlichen Formationen zu unterscheiden, die aufgrund materieller und sozialer Voraussetzungen sehr viel starrer und institutioneller zu denken sind“,¹²⁵ so kommt in didaktischen Zusammenhängen den institutionalisierten Sozialformationen zumindest theoretisch ein größeres Gewicht zu: Mündet nämlich eine didaktische Inszenierung komischer Kommunikation in humoristische Vergemeinschaftung, so wird diese dem Kanon des Erziehungssystems in wichtigen Aspekten wenigstens nicht widersprechen, idealiter vielleicht sogar entsprechen. Das Okkasionelle und Spontane, das komischer Vergemeinschaftung sonst eignet, steht dort also in einem besonders krassen Spannungsverhältnis zum organisatorischen Rahmen der Kommunikation, durch den sie in eine Kommunikation zweiter Ordnung übersetzt wird. Es ist denkbar, dass eine spontan entstandene Lachgemeinschaft,

120 Röcke/Velten: *Einleitung*, S. XI.

121 Ebd., S. XV.

122 Ebd., S. XV und XX.

123 Fine/De Soucey: *Joking cultures*.

124 Vgl. Kuipers: *Good Humor, Bad Taste*; Friedmann: *The cultural currency of a ‚good‘ sense of humour*.

125 Röcke/Velten: *Einleitung*, S. XVI.

die den Charakter einer Unterrichtskrise erster Ordnung hatte, zum Lerngegenstand, also als Unterrichtskrise zweiter Ordnung zum Gegenstand der Reflexion und zum Medium der Erziehung gemacht wird.

1.2.3: *Didaktische Humoralizenzen*

Indem komische Lerngegenstände wie Rationalitätskrisen zweiter Ordnung funktionieren, sind sie in einem mindestens zweifachen Sinne von didaktischen Lizenzen abhängig: Erstens lässt sich, da Verstöße gegen den Denk- und Verhaltenskanon des Erziehungssystems ‚komisch‘ kommuniziert werden, also negativ erscheinen, davon sprechen, dass sie „zensiert“ werden – die Lizenz des Kanons wurde übertreten. Indem die komische Grenzverletzung als Transgression reflektiert wird, bestätigt sie aber gerade die zensierende Gemeinschaft oder Institution. Auf den konstruktiven Zusammenhang von Kanon und Zensur hat Alois Hahn aufmerksam gemacht: Positive Kanons negieren Entgegenstehendes und bewahren es „als bedrohliche Möglichkeit im Gedächtnis“.¹²⁶ Die kathetische Zensur stellt eine Praxis der Negativkanonisierung dar; sie funktioniert als „Ausschließung des Anderen als etwas Häßlichem, Lächerlichem, Verächtlichem oder Ekelhaftem.“¹²⁷ Auch Tenorth spricht davon, dass der Kanon die durch ihn vorgenommenen „Negationen jeweils noch mit sich führt, insofern den Dual von Anerkennung und Ausgrenzung zugleich überliefert“.¹²⁸ Komische Kommunikation wird so gesehen also genutzt, um die Ausgrenzungsfunktion des schulischen Kanons zu thematisieren; komische Lerngegenstände können deswegen zum Anlass genommen werden, die Funktionalität der kanonischen Rationalität zu diskutieren. Fachliche Bildung ist sowohl Subjekt als auch Objekt dieser Kommunikation: Als Subjekt tradiert sie Rollen,¹²⁹ die den Abstand zwischen einer pädagogischen Rationalität und der vorhandenen Sozialwelt so festhalten, dass Bildungssubjekten die Möglichkeit einer humoristischen Selbstbehauptung eröffnet wird. Die Bedrohung, Prekarität und Labilität fachlicher Bildung wird im Zuge dieser Konkretisierung bemerkbar, weil sie auch Widersinniges integrieren muss. Sobald „am Kodifizierten die ausgeschlossene Alternative“ wieder sichtbar gemacht wurde,¹³⁰ lässt sich der offizielle Kanon aber auch kritisch auf die Maßstäbe seiner Exklusionen befragen. Wenn Humor als Bestandteil eines

126 Hahn: *Kanonisierungsstile*, S. 29.

127 Ebd., S. 31.

128 Tenorth: „*Alle alles zu lehren*“, S. 127.

129 Vgl. Preisendanz: *Humor als Rolle*, S. 424 f.

130 Ebd., S. 179.

schulfachlichen Kanons institutionalisiert wird, geht es zweitens um die Stabilisierung, Destabilisierung¹³¹ oder auch die originelle Errichtung der ausschließenden Grenzen dieser institutionalisierter Wissens- und Lebensordnungen.¹³² Sie können thematisiert und reflektiert werden, indem an komischer Kommunikation Krisen der institutionell kanonisierten Ordnungsentwürfe didaktisch inszeniert werden. Die Didaktik des Komischen kann dann als eine Funktion des generelleren pädagogischen Ernstes interpretiert werden, als eine kommunikative Verhandlung seiner Rationalität; aber diese Verhandlung beginnt an fachlichen Lerngegenständen, sie wird didaktisch reflektiert und nicht in erster Linie als Reaktion auf Krisen der Unterrichtskommunikation legitimiert, auch wenn das vorkommen mag, sondern durch eine mehr oder weniger elaborierte Theorie, die Bildungsziele und ihre Normen begründet.

In Didaktiken des Komischen sind Humorlizenzen aber auch dort wirksam, wo sie komische Kommunikation nicht benutzen, um sich selbst zu bestätigen, also ihre positiven Normen und Maßstäbe an irgendeiner Negativität zu kommunizieren, sondern wo komische Kommunikation – im Gegenteil – als Negatives didaktisch ausgegrenzt wird. Den Subjekten dieser didaktisch unerwünschten Kommunikation wird dann sozusagen ein „Lizenzverstoß“ vorgehalten. Das Krisenmanagement der Fachdidaktik schließt Lizenzvergaben und Lizenzentzüge ein: Dabei folgt sie einem fachlichen und pädagogischen Code, dessen situative Ausdeutung es ihr erlaubt, mit krisenhaften Zuständen auf der Ebene der Unterrichtswirklichkeit oder der Lerngegenstände umzugehen. Durch die historische Bildungsforschung wurde herausgestellt, dass Schulpädagogik die Missachtung ihres moralischen Codes und ihrer Ordnungsentwürfe als „Zynismus“ gedeutet hat. Als „zynisch“ wurden lange insbesondere unsittliche Frechheiten von Schüler*innen gedeutet, gleichzeitig fielen Dispositionen unter das Zynismus-Verdikt der Pädagogik, die auch als humoristisch beschrieben werden könnten.¹³³ Diese Unsicherheit in der Bewertung des Komischen, könnte man ergänzen, gab es nicht nur in der Schule, sondern auch in anderen

131 Vgl. zum Changieren der Wirkung von Komik „zwischen Stabilisierung und Subversion“ auch Lohse: *Überlegungen zu einer Theorie des Komischen*, S. 38.

132 In der praxeologischen Theorie des Ästhetischen wird selten unterschieden, ob die ästhetische Transformation sozialer Praxis stabilisierend und verstärkend – oder subversiv – wirkt. Der Beobachtungsfokus liegt häufig auf der Entstehung von Neuem. Vgl. Helsper: *Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation*, S. 229–234; Reckwitz: *Elemente einer Soziologie des Ästhetischen*, S. 270–272. Vgl. auch Bourdieu: *Sozialer Sinn*, S. 123.

133 Tenorth: *Zynismus*, S. 449.

pädagogischen Institutionen wie der Familie. Wenn Alexander Spoerl etwa als Schüler bemerkte, dass er manchmal „etwas erzählte, was Papa gar nicht mehr komisch fand, sondern schon frech – die Wirkung ist vorher schwer zu erraten“, dann kommt genau diese Ambivalenz zum Ausdruck.¹³⁴

Humor wird also nicht nur positiv, sondern auch negativ selektiert. Weil dort, wo Humor zu einem Lern- oder Bildungsziel erklärt wird, diese Zielvorstellung von dem unerwünschten Humor unterschieden werden muss, sind Pädagogik und Didaktik auf einen „Selektionscode“ angewiesen.¹³⁵ Einige Grundlinien und -muster dieses Codes werden in den folgenden Kapiteln beschrieben. Während das erste Unterkapitel („Humor der Altersstufen“) vor allem die Lizenzierung des Schüler*innenhumors reflektiert, befasst sich das zweite („Humor und Zynismus“) besonders mit dem Humor der Lehrer*innen. Die dort angestellten grundsätzlichen Beobachtungen zum Selektionscode Humor/Zynismus lassen sich allerdings auch auf die Überlegungen im ersten Kapitel beziehen.

1.2.3.1: *Humor der Altersstufen*

In diesem Kapitel geht es nicht darum, eine Theorie der Humorentwicklung im Laufe der Ontogenese darzustellen, sondern um einige Bemerkungen dazu, wie diese Entwicklung mit der Verteilung von Humorzulassungen interagiert. Diesen Bemerkungen werden aber einige Hinweise zur Humorentwicklungen vorausgeschickt.

Die Feststellung, dass sich „Humorkompetenz“ im Zuge der Ontogenese sowohl produktions- als auch rezeptionsseitig entwickelt und ausprägt, ist zunächst einmal recht trivial. Offensichtlich verfügen Kinder und Jugendliche auf verschiedenen Altersstufen sowohl über unterschiedliche Muster, Formen und Gattungen des Komischen als auch über verschiedene inhaltliche und thematische Interessen und Vorlieben. Schon schwieriger gestaltet sich die scharfe theoretische und begriffliche Unterscheidung von Kategorien wie Humor, Witz, Satire und anderen. Deswegen gibt es in der kognitionspsychologischen Forschung zwar einen weiten wissenschaftlichen Diskurs über die Entwicklung des humoristischen Vermögens, aber auch zahlreiche Inkongruenzen, so, „daß die bisherigen Resultate der Humorforschung wegen theoretischer und begrifflicher Inkompatibilität nicht integrierbar sein könnten.“¹³⁶ Ziemliche Einigkeit besteht

134 Spoerl: *Memoiren eines mittelmäßigen Schülers*, S. 32 f.

135 Luhmann: *Codierung und Programmierung*, S. 187. Für das Management von Krisen erster Ordnung gilt nach Herman Nohl der Selektionscode humoristisch/zynisch. (Nohl: *Die Theorie der Bildung*, S. 35)

136 Wicki: *Humorentwicklung*, S. 174.

allerdings darin, den Beginn der Humorentwicklung auf etwa anderhalb¹³⁷ bis zwei¹³⁸ Jahre zu taxieren.

Ein nach wie vor gebräuchliches Modell für die kognitive Entwicklung wird von der Theorie Jean Piagets bereitgestellt. Mit diesem unterteilt etwa Werner Wicki die kognitive Entwicklung des Menschen in drei Phasen: 0–1,5 Jahren: sensomotorische Phase, 1,5–4 Jahren: Phase der ersten Symbolverwendung, ab 4 Jahren: Phase, in der ein Bewusstsein davon entsteht, dass andere Personen einen eigenständigen Wissenshorizont haben.¹³⁹ Jeder dieser Phasen korrespondieren spezifische Ausdrucks- und Verstehensmodi des Komischen. Recht elementar für den Gebrauch zahlreicher komischer Register ist offensichtlich die Fähigkeit der Perspektivübernahme, die nach Wicki mit vier Jahren beginnt und sich dann weiter ausdifferenziert. Die vollwertige Ironie etwa wird für Kaspar H. Spinner, der sich ebenfalls an Piaget orientiert, mit dem zwölften Lebensjahr – dem Erreichen der konkret operationalen Phase – verfügbar.¹⁴⁰ Welche Äußerungen als vollwertige Ironie zu deuten sind, ist allerdings nicht immer klar. Helga Kotthoff hat beobachtet, dass Kinder sich bereits zwischen 3 und 9 Jahren über verschiedene Formen und Vorformen „dem Spiel mit doppelcodierten Äußerungen“ und somit auch der ‚vollwertigen Ironie‘ annähern.¹⁴¹ An diesen wichtigen Bemühungen um Differenzierungen wird auch deutlich, wie schwierig es ist, die humoristischen Register, die Heranwachsende sich schrittweise aneignen, trennscharf zu unterscheiden und Entwicklungsphasen zuzuordnen.

Innerhalb der Didaktik wurde zudem kontrovers diskutiert, ab welchem Alter Heranwachsende in der Lage sind, durch Humor soziale Normen zu

137 Wicki: *Humor und Entwicklung*, S. 176–180.

138 „In general, it is agreed that humor emerges at around age 2, when children begin to interact with others in humorous ways. During the preschool years, children will start to produce humor based on the incongruity of actions and objects, but not until the school years will linguistic ambiguity be favoured in children’s humorous manifestations. Finally, during adolescence, individuals will commence to enjoy more sophisticated humor and use it for social purposes.“ (Zimmermann: *Children’s Humor Stages*, S. 125)

139 Wicki: *Humor und Entwicklung*, S. 176–180. Vgl. auch das Entwicklungsmodell in Bönsch-Kauke: *Psychologie des Kinderhumors*, S. 48–53, das sich ebenfalls an Piaget orientiert, für soziale, libidinöse und weitere Aspekte aber auch Erikson, Freud und weitere heranzieht.

140 Spinner: *Entwicklung des literarischen Verstehens*, S. 62.

141 Kotthoff: *Wie erwerben Kinder Ironie*, S. 77; zudem Kotthoff: *Kindliche Komik, Spaß und Spiel*, S. 15.

hinterfragen, also Kritik zu üben. In dem – oberflächlich betrachtet – rein deskriptiv geführten Diskurs werden allerdings pädagogische Leitbilder und normative Richtungsentscheidungen zumindest grundgelegt. Auf dem Spiel stehen in diesen Zusammenhängen nämlich auch die normativen Humorlizenz von Kindern und Heranwachsenden. In der Humorthorie nach Sigmund Freud wird angenommen, dass Humor immer einen Lustgewinn einschließt, der aus der Lösung von sozialen Normen und Erwartungen resultiert¹⁴² und insofern auch „Kritik“ an sozialen Ordnungen oder Verbindlichkeiten impliziert. Hermann Helmers hatte (1965 und 1971) versucht, gegen die freudianisch inspirierte Humorthorie den empirischen Nachweis zu führen, dass „für das Alter bis zu etwa 10–12 Jahren“ Humor im Gegenteil dazu tendiere, soziale Normen zu bestätigen, jedenfalls aber nicht grundsätzlich infrage zu stellen.¹⁴³ Die Fähigkeit einer grundsätzlichen Normkritik erreichen Heranwachsende demnach mit der Adoleszenz. In der Deutschdidaktik hat sich diese Auffassung allerdings nicht durchgesetzt, auf Helmers' Modell wurde selten rekurriert, und sein Entwurf lief, wie er selbst bedauerte, schnell Gefahr, „vergessen zu werden“.¹⁴⁴ Der differenzierteste humordidaktische Beitrag nach Helmers, Menzels *Spielarten des Komischen* (1977), referiert bereits nicht mehr auf diesen.

Klaus Gerth erwähnt (1994) noch Helmers' „Verdienst, nach der Funktion der Entwicklung des Sinns für das Komische zu fragen“,¹⁴⁵ wendet sich dann aber aufgrund „begrifflicher, sachlicher und systematischer Schwächen“, die er nicht weiter benennt, den Entwicklungstheorien von Dieter Henrich und Maria Lypp zu.¹⁴⁶ Durch diese theoretischen Bezüge vermeidet er insbesondere die Unterstellung von Helmers, dass die Komik von Heranwachsenden bis zur Pubertät ausschließlich normbestätigend sei. Henrich und Lypp nehmen an, dass alle Komik in einer kindlichen, „freien Komik“ fundiert. Freie Komik löst sich „von Normalität, aber nicht von irgendeiner Norm und Gebundenheit“ und geht in die reine Imagination über, und ist insofern auch nicht einfach affirmativ zu nennen.¹⁴⁷ Im Gegenteil sei es die mit Lustgewinn verbundene Entlastung vom

142 Freud: *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, S. 133.

143 Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 135; Widerspruch bei Bekes: *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen?*, S. 8 f. und bei Gerth: *Das Komische*, S. 24, der sich stattdessen auf Lypp und Henrich bezieht.

144 Helmers: *Wissenschaft und Demokratie*, S. 56.

145 Gerth: *Das Komische*, S. 24.

146 Henrich wird durch Maria Lypp in die didaktische Diskussion gebracht (*Lachen beim Lesen*). Vgl. bei Gerth: *Das Komische*.

147 Henrich: *Freie Komik*, S. 389.

Normalen schlechthin, die hier den komischen Effekt ausmache. Das Willkürliche und Unvorhersehbare, z. B. des Wortwitzes, wird gegen das übliche und „normale“ Denken ausgespielt. Die Belastung durch oder das Unbehagen am „normalen Denken“ gibt den Anstoß für die widersinnigen Regelverstöße, etwa im Rahmen von Wortspielen¹⁴⁸ oder von Blödeleien. Das Blödeln nimmt keinen besonderen Gegenstand, sondern, mit Henrich, nur das unbestimmte Gefühl eines „Festsitzens“ zum Anlass, um „eine minimale Form des freien Spiels der Komik“ zu veranstalten.¹⁴⁹

Für Jugendliche, die bekanntlich die begabtesten Blödler sind, liegt ein solcher Zwang etwa vor, wenn das Schulportal oder die Türe zum Umkleideraum noch nicht offen ist und eine Menge sich vor der Tür drängelt. Man weiß: man kommt noch nicht hinein, will auch nicht unbedingt hinein, kann aber auch nirgendwo anders hin, und so ist man in einer diffusen Zwangslage.¹⁵⁰

Gegen die Normierung einer Situation wird dann das freie Spiel der Komik, die spontane Idiosynkrasie, die entfesselte Einbildungskraft gesetzt – ein unberechenbarer Vorgang, dem nichts von der Normbestätigung anzuhaften scheint, die Helmers unterstellt.

Dennoch widersprechen die Beispiele „freier Komik“, die Henrich und Lypp anbieten, nicht der Grundthese Helmers', dass mit dem Beginn der Pubertät ein qualitativer Sprung in der Humorentwicklung stattfindet. Fraglich ist bloß, was darunter zu verstehen ist, dass kindlicher Humor „affirmativ“ sei. Nimmt man die Einwände von Henrich, Lypp, Gerth und anderen ernst, lässt sich der Unterschied zwischen kindlichem und adoleszentem Humor relativieren: Kindlicher Humor ist demnach nicht absolut normbestätigend, aber nicht im selben Maßstab kritisch wie der adoleszente Humor. Die Gründe dafür sind allerdings weniger in der Humorthorie als in der Sozialpsychologie zu suchen: Im Zuge der sozial eingeräumten Adoleszenzphase erreichen Heranwachsende eine neue Stufe der Normenreflexion,¹⁵¹ sie nutzen diese Autonomie, um institutionalisierten Sinn zu hinterfragen und zu kritisieren und umgekehrt kommunizieren Institutionen andere Erwartungen an adoleszente Heranwachsende als an Kinder.¹⁵²

148 In seiner Untersuchung von „harmlosen Witzsorten“, etwa des Wort- und Übertragungswitzes, stellt Freud fest, dass Vergnügen aus dem „Reiz des von der Vernunft verbotenen“ gewonnen wird (Freud: *Der Witz*, S. 141).

149 Henrich: *Festsitzen und doch Freikommen*, S. 448.

150 Ebd., S. 445.

151 Habermas: *Moralentwicklung und Ich-Identität*, S. 68.

152 Erdheim: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit*, S. 359–368.

In der Entwicklung des humoristischen Vermögens kann deswegen wirklich ein qualitativer Sprung angenommen werden, der eng mit der Entwicklung einer Identität in diversen Sozialsystemen jenseits der Familie verbunden ist, die mit dem Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz beginnt.¹⁵³ Die Existenz eines solchen Qualitätssprungs bedeutet zwar nicht zwangsläufig, dass Humor vor der Adoleszenzphase rein affirmativ war; allerdings ist es Helmers' Verdienst, erstmals die didaktische Relevanz dieses Datums systematisch herausgestellt zu haben, während die humordidaktische Bedeutung der Adoleszenz sonst eher vorausgesetzt wird.

Werner Trautmann z. B. nimmt aus diesem Grund an, dass Satire Schüler*innen in der Pubertät gefährden könne, weil sie einen ethischen Rigorismus verstärke, der typisch für diese Phase sei:

Gerade in dieser Phase, in der Jugend ohnehin die Welt ein wenig in der Zerrspiegel-Übersteigerung sieht, bedarf sie, über die Sachdifferenzierung hinaus, eher der Differenzierung durch Humor.¹⁵⁴

Dieser Argumentationsstil muss in eine denkbar restriktive Humorzulassung münden. Er hat sich den scharfsinnigen Vorwurf zugezogen, er hätte eine „Parallele in der moralischen Angst vor einer verfrühten Aufklärung“ über Sexualität.¹⁵⁵ Auf der Grundlage des Entwicklungsmodells von Helmers wäre er nicht denkbar.

1.2.3.2: *Humor und Zynismus*

Ebenso wie über die Humorzulassungen von Heranwachsenden gestritten wird, wird darüber diskutiert, was noch pädagogischer und was schon unpädagogischer Humor ist. Am Beispiel der Ironie lässt sich das verdeutlichen: Während Ironie seit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik oft als unpädagogisch, spöttisch, falsch, verletzend, zynisch galt, wird in letzter Zeit herausgestellt, dass sie auch nützlich und sogar notwendig sein kann, um Antinomien der Unterrichtskommunikation, einen Mangel an philosophischen Letztbegründungen oder die Vorläufigkeit pädagogischer Zielsetzungen praktisch angemessen zu bewältigen.¹⁵⁶

153 Bauer: *Das Lachen im Bildungsprozess des Kindes*, S.73; Popp: *Humor und Sprachwitz des Kindes*, S. 102. Auch Kaspar H. Spinner vermutet, in Anlehnung an Piaget, einen Einschnitt im Humor- und Ironieverstehen um das 12. Lebensjahr; vgl. Spinner: *Entwicklung des literarischen Verstehens*, S. 62 f.

154 Trautmann: *Das ‚Komische‘, ‚Satirische‘, ‚Ironische‘, ‚Humorige‘, ‚Heitere‘*, S. 95.

155 So Arendt: *Der Lehrer in der literarischen Satire*, S. 101.

156 Baacke: *Bewegungen beweglich machen*, S. 206–213; Tenorth: *Zynismus*; Aßmann: *Pädagogik und Ironie*, S. 30–48; Krüger: *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik*, S. 119; Gruschka: *Pädagogische Ironie und Ironie in der Pädagogik*, S. 109–116.

Also lässt sich, auch wenn eine erziehungswissenschaftlich inspirierte Folklore das Gegenteil behauptete,¹⁵⁷ Ironie innerhalb eines pädagogischen Programms, das Kommunikationskrisen erster Ordnung nach dem Code humoristisch/zynisch beurteilt, auch als humoristisch, also ‚pädagogisch‘ selegieren, während sie lange Zeit als unpädagogisch, oder auch ‚zynisch‘ selegiert wurde.

Dieses Modell lässt sich auf die Interpretation von Krisen zweiter Ordnung übertragen. Nicht das pädagogische, sondern das pädagogisch erwünschte Verhalten ist in diesem Fall „humoristisch“, und das pädagogisch unerwünschte und auszuschließende Verhalten ist als „zynisch“ beziehungsweise „schädlich“ codiert.¹⁵⁸

Die Qualifikation eines Verhaltens als „zynisch“ stellt, um eine Formulierung Heinz Elmar-Tenorths aufzugreifen, „das letzte Wort der Pädagogik“¹⁵⁹ dar: Eine Demarkationslinie, die das pädagogisch gebilligte streng vom missbilligten Verhalten unterscheidet. Als „humoristisch“ werden solche Interpretationen der komisch kommunizierten Sinnkrise beschrieben, die didaktisch tradiert werden sollen, also in die didaktisch eingeräumte Humorlizenz fallen. Das Komische ist insofern „Element einer Didaktik der Denkerziehung“,¹⁶⁰ also auch das Mittel einer logischen Integration, das Schüler*innen mit einem besonderen intellektuellen Code, seinen Kriterien und den dazugehörigen Praktiken des Beurteilens, Wertens und Unterscheidens vertraut macht.¹⁶¹

Diese Beschreibung von Strukturen des didaktischen Umgangs mit komischen Krisen sozialer Logik auf erster und zweiter Ordnung schließt nicht die Vorstellung ein, dass die Didaktik selbst immer über einen entfalteten Begriff des Humoristischen verfügt, ebenso wenig, wie sie lange Zeit keinen theoretischen Begriff der Ironie besaß. Es wird nur unterstellt, dass sie eine wenigstens vortheoretische Vorstellung davon hat, was „gutes“ und was „böses Lachen“ ist.¹⁶² Auch unter „Zynismus“ ist im humorpädagogischen Kontext nicht eine

157 Aßmann: *Pädagogik und Ironie*, S. 50–58.

158 Eine explizite Reflexion auf den pädagogischen Selektionscode „zynisch“ am Ausgang des 19. Jahrhunderts wird beschrieben in Tenorth: *Zynismus*. Während das Erziehungssystem nach dem Code humoristisch bzw. komisch versus zynisch/schädlich selegiert, setzt sich im ästhetischen Diskurs seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts der Code humoristisch bzw. komisch versus lächerlich durch. Vgl. Jauß: *Zum Problem der Grenzziehung zwischen dem Lächerlichen und dem Komischen*.

159 Tenorth: *Zynismus*.

160 Menzel: *Spielarten des Komischen*, S. 21. [I. O. hervorgeh.]

161 Dazu Bourdieu: *Unterrichtssysteme und Denksysteme*, S. 274 u. ö.

162 Vgl. Bauer: *Das Lachen im Bildungsprozeß des Kindes*.

philosophische Haltung aus der Antike zu verstehen, sondern schlicht die Negativität einer Denkweise, die sich den sittlichen Ansprüchen der Erziehung gegenüber gleichgültig verhält.

Der Humortheorie ist zu entnehmen, dass humoristische Aufmerksamkeit generell auf Verhaltensweisen gerichtet ist, die durch Lebensordnungen exkludiert werden; es ist also nicht unwahrscheinlich, dass die Humorist*innen der Didaktik wenigstens punktuell selbst Zyniker*innen waren. Ihre didaktischen Grenzziehungen und Lizenzierungen lassen sich historisch beobachten und kritisch auf ihre ideologischen Orientierungen hin befragen; es ist unnötig, sie einfach zu reproduzieren.¹⁶³ Wenn im humordidaktischen Krisenmanagement etwas kein negativer, sondern positiver „Humor“ ist, bedeutet das also nicht, dass diese Disposition nicht zynisch wäre. Es bedeutet nur, dass aus didaktischen Gründen entschieden wurde, die Abweichungen von einer Lebensordnung für tugendhaft¹⁶⁴ und nicht für lasterhaft zu halten.

„Zynismus“ wird allerdings immer eine Fremd-Zuschreibung, keine Selbst-Beschreibung der Didaktik sein, denn sie muss, sofern sie eine allgemeinbildende Pädagogik ist, versuchen, die Imagination einer Lebensordnung zu tradieren, in der durch Bildung inkludiert wird: „cynisch kann sie mit sich selbst also nicht umgehen. Sie muss sich diese Perspektive verbieten und sie tut es in der Ausgrenzung des Zynismus und in der Inkriminierung der Ironie.“¹⁶⁵ Erziehungshistorisch kann ihr Zynismus aber beschrieben werden. Zwar entfernt sich die Erziehungshistoriografie „damit vom legitimen Orientierungsanspruch des pädagogischen Alltagsverstandes und Akteurs“,¹⁶⁶ gewinnt dadurch aber die Möglichkeit, dessen Praxis zu beschreiben.

1.2.4: Kurze Zusammenfassung

Während schulische Praktiken und Didaktik notorisch Lebensordnungen eigener Art bewohnen, die durch Stundentafeln, Prüfungsordnungen und anderes

163 Das wäre, um einen Begriff Benners aufzugreifen, eine diskursive Praxis der „Hofberichterstattung“ (Benner: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, S. 29).

164 Dieser Diskurs wird moralphilosophisch inspiriert und begleitet. Amir: *Humor and the good life in modern philosophy*, S. 1; Rugenstein: *Humor*, S. 125 f.

165 Tenorth: *Zynismus*, S. 452 f. Eine literarische Auseinandersetzung mit didaktischem Zynismus liegt mit Professor Raat aus Heinrich Manns *Professor Unrat* vor, vgl. Born: *Die „sogenannte Sittlichkeit“*.

166 Tenorth: *Skepsis und Kritik*, S. 26; vgl. Tenorth: *Zynismus*, S. 451.

mehr entstehen,¹⁶⁷ wird im Rahmen dieser Untersuchung vor allem auf die Idee fokussiert, dass in der allgemeinbildenden Schule bestimmte Kulturideale kontinuiert oder verallgemeinert werden sollen. Diese können die utopische Perspektive auf ein vernünftig eingerichtetes Gemeinwesen einschließen, eventuell aber auch, bescheidener, nur einen spezifischen Gemeinsinn. In diesem Sinne vertreten Lehrer*innen, solange Erziehungssysteme aus dieser Denkfigur Legitimation beziehen, in irgendeinem, zum Beispiel fachspezifischen, Aspekt ‚das Allgemeine‘ der Erziehung. Dieses Allgemeine wird in zwei Hinsichten innerhalb von Didaktiken des Komischen relevant. Einerseits, weil das, was den zu verallgemeinernden Kriterien des Urteilens, Handelns und Fühlens widerspricht, als komisch oder lächerlich erscheinen kann – in diesem Sinne übernehmen Didaktiken des Komischen Funktionen einer kathektischen Zensur: Sie rufen an irgendeinem Negativen in Erinnerung, was als positiv zu gelten hat und kontinuiert damit die Maßstäbe oder Geltungsansprüche bestimmter Lebensordnungen. Andererseits wird Komisches für Didaktik relevant, wenn es dieser Lebensordnung so eklatant zu widersprechen scheint, dass es als unanständig, impertinent oder ‚zynisch‘, jedenfalls anstößig wahrgenommen wird. Das ist zum Beispiel dort der Fall, wo es als Komisches erster Ordnung zu einer Krise der Unterrichtsrationaltät führt. Dann kann es nicht als Funktion einer kathektischen Zensur erscheinen – den humoristischen Akteur*innen wird, symbolisch jedenfalls, die ‚Humorlizenz‘ entzogen.

Sowohl die positive als auch die negative Selektion und Lizenzierung von Komik ist eine Funktion der Didaktik des Deutschunterrichts. Mehrere Ebenen sind hierbei zu unterscheiden: Sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen treten als Humorist*innen auf, aber bloß die Letztere vergeben Humorlizenzen. Dabei reflektieren sie jedoch auch auf sich selbst und ihre Kriterien.

Der Fokus der Untersuchung wird im Folgenden darauf liegen, wie in der fachlichen Kritik des Humors von Schüler*innen, Lehrer*innen und der Literatur kulturelle Demarkationslinien sichtbar oder aufgerichtet werden, die das Denkbare vom Undenkbaren und das pädagogisch Statthafte vom Zynischen trennen. Eine weiterführende, ebenfalls beobachtungsleitende These ist, dass durch diese Grenzziehungen eine bestimmte Art der Negativitätsbewältigung

167 Vgl. auch die Beschreibung der „Lebensordnung Schule“ in Rumpf: *Die administrative Verstörung der Schule*, grundlegend S. 9–12. Rumpf verwendet die Begriffe Lebensordnung (v. a. mit Wolfgang Brezinka) und Lebensform (v. a. mit Wilhelm Flitner) synonym.

kontinuierlich werden soll – besondere Formen didaktisch lizenzierter Selbsterhaltung gegenüber negativen Sozialwelten.

2: Ausgangsthese und Methode

In aktuellen Diskussionen wurde der Zeitbezug der Humordidaktik herausgestellt. Es wurde deutlich, dass Humordidaktik dazu tendiert, die Normalität einer negativen historischen Sozialwelt bildungstheoretisch zu integrieren. Der Aspektreichtum des Verhältnisses von Humor und Didaktik wurde in den vorherigen Kapiteln angedeutet. Die Erträge dieser Kapitel werden die historischen Teile der Untersuchung als Elemente der Heuristik orientieren. Sie untersuchen, mit welchen Argumenten die humoristische Desavouierung historischer Lebensordnungen im fachhistorischen Diskurs legitimiert und wann sie delegitimiert wurde. Aus einer systematischen Perspektive interessieren dabei die „Prinzipien“ der Transposition des Komischen ins Fach. Die Studien folgen bildungstheoretischen Impulsen aus der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, indem sie der These nachgehen, dass komische Lerngegenstände im Deutschunterricht so didaktisiert wurden, dass an ihnen spezifische Modi der Selbstbehauptung gegenüber umstellenden Sozialwelten, gesellschaftlichen Normalitäten, die negativ eingeschätzt werden, erlernt werden sollen. Diese Einschätzung setzt die Integration in eine bestimmte Logik des Wertens und Unterscheidens voraus. An literarischen Gattungen und Genres, Situationen in der Unterrichtsaktualität, oder am Vorbild von Lehrer*innen versuchten Didaktiker*innen – so die These –, Modelle guten und schlechten Humors und somit auch logischen und unlogischen, richtigen und falschen Denkens zu gewinnen. Aus dem Untersuchungsinteresse folgt, dass zwischen dem Humor als Lehrer*innenhaltung und dem Humor als Lerngegenstand für Schüler*innen nicht aufwendig unterschieden wird, weil unterstellt wird, dass am Modell des humorvollen Lehrers etwas gelernt werden soll, dass dieser also zum „Lerngegenstand“ werden kann, wie eine isolierte sprachliche Äußerung oder ein literarischer Text. Dass Unterrichtskrisen, also Komik erster Ordnung, zu Lerngegenständen transpositioniert, zu Komik zweiter Ordnung gemacht werden können, damit an ihnen ein Exempel statuiert werden kann, ist auch denkbar. Unterstellt wird weiterhin, dass an diesen didaktisch legitimierten „Humormodellen“ Grenzen zwischen dem Sittlichen und Zynischen, Rationalen und Unsinnigen oder Sagbaren und Unsagbaren errichtet oder bestätigt und kontinuierlich werden und dass es sich hierbei um eine durchgehende Struktur der Humordidaktik handelt; diese verweist, so eine weitere These, auf eine grundlegende Bedeutung des Komischen

für Bildungsprozesse.¹ Erziehungswissenschaftliche Impulse greifen die Studien aber auch auf, indem sie die Theorie der Humorvermittlung selbst historisieren, also mit ihren historischen Kontexten konfrontieren. Sie gehen dabei ‚ideengeschichtlich‘ vor, insofern regelmäßig biografische Kontexte herangezogen werden. Diese sollen jedoch keiner Historiografie „herausragender Persönlichkeiten“ zuarbeiten,² keiner „Hofberichterstattung“³ im Sinne prominenter Theorien den Weg bereiten, sondern zu einer Konfrontation humordidaktischer Programme mit ihren historischen Umständen und Folgen. Die folgenden Studien sollen diese Programme „nachgehend reflektieren und erforschen“,⁴ ohne sie methodisch zu affirmieren. Dabei werden auch sozial- und institutionengeschichtliche Aspekte berücksichtigt: Zum einen, insofern Komik immer auch eine Reflexion von „bestehenden und institutionalisierten Sinninhalten in der Gesellschaft“ einschließt.⁵ Zum anderen wird jedoch dieser Humor als Teil einer Kommunikation untersucht, die an die historischen Institutionen des Erziehungssystems angepasst ist. Insofern die schriftlich überlieferten humordidaktischen Überlegungen mit den Erfordernissen der historischen Erziehungssysteme kompatibel waren, flossen institutionell gestützte Werthierarchien und Denkkordnungen⁶ in die didaktischen Theorien ein. Erst, indem die komischen Unterrichtsgegenstände diesen Denkkordnungen assimiliert wurden, wurden sie zu Lerngegenständen, die ihrerseits zur Einweisung in diese Denkkordnungen beitragen sollten.⁷

Aber auch wenn aus den Umwelten des Erziehungssystems Normierungen in die Didaktik des Komischen einfließen, wurden sie nicht völlig bestimmend. Die Deutschdidaktik stand und steht zwar in Kontakt zur zeitgenössischen Anthropologie und Germanistik, zur Literatur oder zu dem, was sie damals schlicht für den ‚gesunden Menschenverstand‘ hält und hielt, sie übernimmt Argumente oder Thesen aber nur, insofern sie sich zu Lerngegenständen rekonfigurieren⁸ beziehungsweise „transpositionieren“ lassen, die zu fachlicher Bildung beitragen.⁹

1 Vgl. dazu auch Bauer: *Das Lachen im Bildungsprozess des Kindes*.

2 Dawidowski: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte?*, S. 15.

3 Benner: *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, S. 29.

4 Ebd., S. 26.

5 Zijdeveld: *Humor und Gesellschaft*, S. 23. [I. O. herv.]

6 Reckwitz: *Praktiken und Diskurse*, S. 193.

7 Reh/Pieper: *Die Fachlichkeit des Schulfachs*, S. 29–33.

8 Ebd.

9 Mit diesem Begriff beschreibt Bernard Schneuwly die Entstehung schulfachlicher Lerngegenstände (*Schulfächer*, S. 9). Er referiert auch auf Popkewitz' Begriff der

Gegenüber ihren Bezügen verhält sich Didaktik dabei eigensinnig, weil diese mit pädagogischen Vorannahmen, Brauchtum und praktischen Überlegungen synthetisiert werden müssen. Dasselbe gilt für den Humor, der als Gegenstand des Deutschunterrichts oder seiner rhetorischen Vorläuferinnen zwar sicherlich Elemente zeitgenössischer Anthropologien, Literatur- und Kulturtheorien aufnimmt, sie dabei aber für die Erfordernisse des Faches transformiert. Weil es für den Bereich der, zumindest sprachlichen, Komik auf fachliche Weise zuständig ist, scheint dieses Fach auch für das Gebiet des Humors bis heute auf besondere Weise zuständig zu sein. An der Geschichte der Deutschdidaktik lässt sich deswegen ablesen, wie, woran und weshalb Humor vermittelt werden sollte, was dieses Ziel bildungstheoretisch jeweils implizierte und umgekehrt: welche allgemeinere Bedeutung der Humor für die Bildungstheorie hat.

Die Untersuchung geht davon aus, dass historische „Problemformulierungen, obwohl aus vergangenen Gegenwarten stammend, deshalb nicht notwendig bereits überholte Diagnosen“ sind.¹⁰ In manchen der sozialen Konstellationen, auf die Humordidaktik reagierte, könnte sich eine politische Didaktik heute also wiederfinden.

Vorweggeschickt werden muss auch, dass der Fokus der Untersuchungen auf dem publizistischen deutschdidaktischen Diskurs und der theoretischen (Selbst-) Deutung der Praxis des Deutschunterrichts liegt, aber nicht auf dieser Praxis selbst. Die Aussagekraft der Untersuchung ist also eingeschränkt, weil unklar ist, in welchem Verhältnis die theoretischen Diskurse über Praxis zur tatsächlichen Praxis standen.¹¹ Deswegen kann auch nicht beschrieben werden, was humordidaktisch empfehlenswert ist oder sogar „funktioniert“. Das Ziel ist kein Ratgeber, sondern eine Rekonstruktion dessen, was in bestimmten Zusammenhängen über Humordidaktik gedacht wurde. Um festzustellen, wie die historischen Konzepte sich praktisch bewährten, bräuchte es andere Quellenbefragungen, die sich angesichts der Überlieferungslage jedoch häufig schwierig

„Transmogrifikation“ (*Curriculum Studies*, S. 10), um auf die grotesken Entstellungen hinzuweisen, die im Zuge von Transpositionen, also im Zuge der ‚Übersetzung‘ von Gegenständen in die Logik von Schulfächern entstehen können. Ebenfalls humorvoll registriert diese Übersetzungsprozesse für den Literaturunterricht Kämper-van den Boogaart: *Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts*, S. 30–33. Von Manuel Mackasare wurde am Beispiel der kaiserzeitlichen Deutschdidaktik gezeigt, wie die Ideologie und Ästhetik der Klassik in die Schulrhetorik transpositioniert wurde. (Mackasare: *Klassik und Didaktik*, S. 159 u. ö.)

10 Tenorth: *Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung*, S. 23 f.

11 Vgl. Dawidowski: *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte?*, S. 22 f.

gestalten dürften. Um eine „Fachgeschichte“ des Humors bemüht sich die Untersuchung also genau genommen nur im Sinne einer Fachtheoriegeschichte, und auch das nicht vollständig, weil der Fokus ausschließlich auf personenzentrierten Diskursen liegt. Dennoch kann man davon ausgehen, dass in den theoretischen Diskursen der Fachdidaktik Wissensordnungen entworfen, reflektiert oder bearbeitet wurden, die praktisch ‚relevant‘ waren.¹² Der Fokus liegt gerade auf den fachlichen Ordnungsrahmen, fachlichen „Institutionen“ im weitesten Sinn;¹³ diese Institutionen wirken zwar auf die Praxis, aber die „Professionalität“ dieser Praxis erweist sich gerade nicht darin, dass sie in diesen fachlichen Institutionen und der organisatorischen Überformung aufgeht, sondern dass sie diese reflektiert und auf jeweils besondere Lerner*innen und Lernsituationen bezieht.¹⁴ Das Ausmaß der Relevanz der fachlichen Begleitliteratur für die Praxis sollte also nicht überschätzt werden, weil ihre praktische Applikation zusätzliche Transpositionen, also Reflexions- und Übersetzungsleistungen voraussetzt, die ebenso wie die Anwendung disziplinären Wissens im Fachunterricht mit Verfremdungs- und Entstellungseffekten einhergehen dürfte. Dennoch ist auch die Fachtheoriegeschichte in diesem prekären Sinne ein Teil der Geschichte des Deutschunterrichts.

Um diese Unterstellung zu plausibilisieren, wurden Autoren in das Korpus aufgenommen, die diskursgeschichtlich einflussreich waren. Sie haben oft aufgelegte Didaktiken veröffentlicht, über Handreichungen und Methodiken gewirkt, waren in Verbänden vernetzt und wussten sich öffentlich zu präsentieren.¹⁵ Die Deutschdidaktik der Elementar- und Volksschulen liegt besonders bei Wackernagel, Hildebrand und Helmers im Blick. Didaktikerinnen fehlen, besonders für den Zeitabschnitt in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, in dem der deutschdidaktische Schriftdiskurs stark durch Frauen geprägt wurde. Für diese Phase war aber auf der einen Seite Ulshöfer durch seine enorme Repräsentativität gesetzt und auf der anderen Seite Helmers, der sein Lebensthema, die Theorie der Humordidaktik auf ein neues Niveau gehoben hat. Ein „Ausreißer“ ist Christian Weise (1642–1708). Weise antizipierte den Deutschunterricht durch

12 Vgl. auch Reckwitz: *Praktiken und Diskurse*, S. 205. Ähnlich Mackasare: *Klassik und Didaktik*, S. 46.

13 Bonnet: *Die Rolle von Fachlichkeit*, S. 168; Helsper: *Antinomien des Lehrerhandelns*, S. 543.

14 Bonnet: *Die Rolle von Fachlichkeit*, S. 170.

15 Die Untersuchung orientiert sich vor allem an zwei Darstellungen der Fachgeschichte: Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts* und Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*.

eine Reform der Rhetorik in vielen Punkten; er setzte die muttersprachliche Erziehung auf das Programm der von ihm geleiteten Schule und trug damit zu einer von Gottsched fortgesetzten „Erneuerung des Gymnasiums“ bei,¹⁶ die bis über die Entstehung des modernen Fächerkanons hinaus gewirkt hat; vor allem aber war auch er ein ausgesprochen reflektierter Humordidaktiker, verfasste ein Lehrbuch fürs komische Sprechen und hilft heute, einige Einseitigkeiten der auf ihn folgenden, modernen Didaktik zu verstehen.

Die Untersuchung wird regelmäßig einen methodischen Dreischritt verfolgen: Nach einer kurzen Rekapitulation relevanter biografischer und historischer Kontexte der vorgestellten Theorie wird knapp die zugrunde liegende Idee fachlicher Bildung, also ihr seriöser Anspruch, rekonstruiert, und schließlich untersucht, wie qua Humordidaktik Elemente der Sozialwelt thematisiert wurden, die diesen Anspruch logisch unterliefen oder desavouierten. Diese Rekonstruktion wird unter Rückgriff auf Lehrbücher, theoretische und biografische Quellen sowie unter Berücksichtigung weiterer sozialgeschichtlicher Kontexte vorgenommen. Der Dreischritt wird jeder Einzeluntersuchung zugrunde liegen, allerdings erfordern die Besonderheiten der Positionen unterschiedliche Gliederungen.

16 Ausführlich dazu: Horn: *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums*, S. 88–93; Barner: *Christian Weise*, S. 717.

II: Der humordidaktische Schritt in die Moderne

Der moderne Humor radikalisierte sich im Lauf der Zeit, weil er sich mehr und mehr von institutionellen Maßstäben löste und sich bis zur Romantik immer weiter individualisierte. Dieser Trend lässt sich auch am humordidaktischen Diskurs nachvollziehen, der allerdings erst spät ein Teil der Didaktik des Deutschunterrichts wurde. Die Verankerung des Deutschunterrichts im Fächerkanon ist erst das Ergebnis einer umfassenden Bildungsreform, in der der Grammatikunterricht der unteren Klassen mit dem Rhetorik- und Poetikunterricht der oberen Klassen zusammengelegt wurde. Unterschiedlich schnell, von Preußen ausgehend, bis 1850 aber auch in den süddeutschen Staaten und Österreich,¹ entstand auf diese Weise ein neues Fach. Die institutionelle Entwicklung wurde von neuen Schul- und Fächertheorien begleitet, die sich an Bildungsgedanken² ausrichteten und die sakral gerahmten Fächertheorien ablösten.

Die Humordidaktik vor der Durchsetzung der allgemeinbildenden Schulfächer kann hier nicht ausführlich dargestellt werden. Weil dieser Zeitabschnitt aber zur Vorgeschichte des allgemeinbildenden Schulfachs Deutsch gehört, ist er aufschlussreich für die Untersuchung der späteren Konzeptionen. In ihm wurden in der Didaktik des muttersprachlichen Unterrichts Reflexionsprobleme bearbeitet, die für die Humor- und Deutschdidaktik nach wie vor relevant sind.

Um einige der spezifischen Anlässe und Ziele vormoderner Humordidaktik anzudeuten, wird hier die Konzeption von Christian Weise dargestellt. Die Untersuchung kann sich bei dieser Darstellung auf Forschungserträge der historischen Erziehungswissenschaft und der Literaturwissenschaft stützen.³ Während diese beiden Disziplinen sich in der umfangreichen Weise-Forschung gegenseitig wahrnehmen und ergänzen, wurden bislang nur wenige fachhistorische Untersuchungen zu Weise und seiner Humordidaktik vorgenommen.⁴

1 Jäger: *Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen*, S. 195 f. Vgl. auch Abraham/Frederking: *Deutsch und Deutschdidaktik*, S. 53 und Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 153.

2 Vgl. dazu Giel: *Zur Philosophie der Schulfächer*, S. 43 f.; Schneuwly: *Schulfächer*.

3 Darin ähnelt das Verfahren demjenigen der Untersuchung Konradin Zellers (*Pädagogik und Drama*), allerdings wird zudem die jüngere Weise-Forschung befragt.

4 Vgl. aber die Fachgeschichtsschreibung bei Matthias: *Geschichte des deutschen Unterrichts*, S. 86 f.

Helmut Arntzen zum Beispiel setzte sich intensiv mit der Satire im Deutschunterricht auseinander,⁵ stellte in seinen Untersuchungen zur Satire bei Christian Weise den Bezug zum Deutschunterricht aber nicht her.⁶

Die Überlegungen des Rhetors gelten noch der deutschen Oratorie. Zudem leiten ihn keine Vorstellungen von muttersprachlicher und literarischer Bildung, sondern eine bestimmte Idee rhetorischer Kompetenz. Der rhetorisch ausgerichtete Sprachunterricht wiederum wurde in den diversen Bildungslandschaften des frühen 18. Jahrhunderts fast immer in lateinischer Sprache gehalten. Auch die Idee der Individualität ist Christian Weise noch fremd, selbst wenn sie sich in seinen Überlegungen abzuzeichnen beginnt. Wenn im Folgenden dennoch von Christian Weises „Bildungsbegriff“ gesprochen wird, stellt das also eigentlich einen Anachronismus dar, denn er sprach von *eruditio* bzw. von *Erudition* statt von Bildung. Ebenfalls signifikant, weil auf einen konzeptionellen Unterschied verweisend, ist der abweichende Humorbegriff. Weise sprach noch nicht im modernen Sinn von „Humor“, sondern im Sinn der alten Säftelehre: „Ich will nichts sagen“, führt er einmal aus, „wie man sich in den wunderlichen Glücks-Fallen / in den seltsamen HUMEUR der Menschen / und in der allgemeinen Unvollkommenheit spiegeln kan“.⁷ Bei Weise deutet sich die Vorstellung an, dass der Mensch nicht mehr durch die Körpersäfte determiniert ist, sondern umgekehrt über Humor verfügt – etwa dann, wenn er empfiehlt, beim Sprechen „einen lustigen Humor“ zu gebrauchen.⁸ In seiner Didaktik begann das Komische als Medium der Normenreflexion also bereits, eine im engeren Sinne moderne „Rolle“ zu spielen. Weise war aber nicht seiner Terminologie, sondern seiner „Denkform“⁹ nach modern. Genauso steht seine Humordidaktik einerseits am Beginn der spannungsreichen Erziehung zu modernem Eigensinn, bezieht sich aber andererseits noch affirmativ auf barocke und vormoderne Erziehungskonzeptionen und ihre normativen Prämissen. Sie wurde mit Argumenten kritisiert und weitergeführt, die das gesamte 18. Jahrhundert und weit darüber hinaus bedeutsam blieben. Diese Zwischenstellung Weises macht seine Ausführungen zu historisch aufschlussreichen Untersuchungsgegenständen. An

5 Arntzen: *Satire im Deutschunterricht*.

6 Arntzen: *Satire in der deutschen Literatur*, S. 257–264.

7 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 425. Über modernen Humor als „Spiegel“ des Subjekts vgl. auch Rugenstein: *Die Verflüssigung des Subjekts*, S. 131.

8 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 278.

9 Diesen Ausdruck verwendet Jens Ewen, um Ironie in der Frühen Neuzeit zu erklären, wo sie, wie der Humor, nicht dem Begriff, sondern der Sache nach vorzufinden war (Ewen: *Krisenmanagement*, S. 205).

seinen Bemühungen um eine Erneuerung des Gymnasiums,¹⁰ die später von Gottsched fortgesetzt¹¹ wurden, lassen sich epochale Umwertungen und Grenzverschiebungen nachvollziehen.

1: Christian Weise

Eine wichtige Möglichkeit, die deutsche Rede zu schulen, sah Christian Weise darin, deutsche Schuldramen zu inszenieren. Er war der Verfasser und Regisseur komischer Theaterstücke, die von seinen Schülern vor einem großen Publikum aufgeführt wurden. Auf dieser Schultheaterpraxis beruht bis heute Weises Bekanntheit über das didaktische Milieu hinaus. Mit ihr knüpfte er an eine alte protestantische Tradition an, die innerhalb der konfessionellen Auseinandersetzungen eine Rolle spielte. Bereits Paul Rebhun (1505–1546) und Georg Rollenhagen (1542–1609) bearbeiteten deutsche „Schulcomödien“,¹ die anlässlich von Schulfeiern aufgeführt wurden. Die deutsche Sprache war die Möglichkeitsbedingung für die Kommunikation neuer religiösen Ansichten. Selbst am Zittauer Gymnasium gab es bereits vor Weise „Schulcomödien“,² auch wenn sie erst unter seiner Führung bekannt wurden. Er animierte Kollegen in Schlesien, Sachsen und Thüringen, ebenfalls derartige Aufführungen zu organisieren und begründete durch die energische Weiterentwicklung der Zittauer „Schulcomödie“ das große Ansehen des dortigen Gymnasiums.³

Auf den Wunsch seines Vaters, der Lehrer an einer protestantischen Gelehrtenschule war, studierte Christian Weise in Leipzig Theologie.⁴ Der von der theologischen und scholastischen Lehre enttäuschte Student wendete sich aber – so wie die auf Nützlichkeit angelegte pädagogische Reformbewegung in seiner Zeit⁵ – zunehmend den *Politica* zu. Bereits während des Studiums verfasste er

10 Horn: *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums*.

11 Barner: *Christian Weise*, S. 717.

1 Als „Comödien“ werden hier alle Schultheaterstücke am Zittauer Gymnasium gefasst. Neben Komödien (Lustspielen) schließt der Begriff historische und biblische Stücke ein.

2 Weise: *Vorwort zu Neue Jugend-Lust*, S. 604: „Es heisst / man soll jaerhlich drey Spiele aufführen / und die Jugend durch solche Lust dergestalt munter machen / daß sie gleichwohl darbey erbauet und zu keinem Ergerniße angewiesen werde.“

3 Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, S. 273.

4 Für eine ausführlichere Biografie s. Barner: *Christian Weise* und Schmidt: *Weise, Christian*.

5 Vgl. Kühlmann: *Pädagogische Konzeptionen*, S. 171.

Gelegenheitsgedichte für Kommilitonen, aber auch Dramen und Prosa. Nach dem Studium erhielt er eine Sekretärsstelle beim Grafen Simon Philipp zu Leiningen-Westerburg, dem ersten Minister des Herzogs August von Sachsen-Weißenfels. In dieser Funktion kam er mit der politischen Praxis in Berührung und nutzte 1670 die Gelegenheit, Professor der Politik, Rhetorik und Poesie an der Weißenfelscher Ritterakademie zu werden. Dort machte er sich als Lehrer einen Namen und verfasste mehrere politische Romane.

1678 ging er zurück in seine Geburtsstadt und wurde Rektor des Zittauer Gymnasiums, das zwar kein ‚gymnasium illustre‘, also kein universitätsähnliches Gymnasium war, unter seinem Direktorat aber ein vergleichbares Renommee erhielt.⁶ Er reformierte die Schule vielfach und bekleidete sein Amt bis zu seinem Tod im Jahr 1708. Er verfasste 55 Dramen für die „Schulcomödie“, von denen 30 anschließend in den Druck gingen.⁷ Zudem verfasste er etliche deutsche Lehrbücher und Schulschriften: neben Verslehren (*Curieuse Gedancken zu deutschen Versen*) auch moralphilosophische (*Nucleus Ethicae*) und staatsphilosophische Lehrbücher (*Nucleus Politicae*). Hinzu kamen grammatische und rhetorische Lehrbücher sowie Chrestomathien mit poetischen Texten.

Arnold Hirsch wies in seiner Untersuchung zu *Bürgertum und Barock im deutschen Roman* (bereits 1934) vielleicht am nachdrücklichsten darauf hin, dass Weises Wirken in eine Schwellenzeit fiel, in der sich im Schatten des absolutistischen Staates ein Bürgertum zu formieren begann, das in der Verwaltung benötigt wurde.⁸ Zudem ist Zittau zwar im Dreißigjährigen Krieg abwechselnd durch schwedische und kaiserliche Truppen geplündert und gebrandschatzt worden,

6 Die Oberlausitz wies eine ganze Reihe hochkarätiger Gymnasien auf; vgl. die Untersuchung zur ‚Bildungslandschaft‘ Oberlausitz, also zum Bildungsraum in seiner regionalen Besonderheit Dannenberg/Fröde: *Bildung und Gelehrsamkeit in der frühneuzeitlichen Oberlausitz*, bes. S. 16–21.

7 Diesen „Medienwechsel“ (Aufführung zu Druck) stellt Claus-Michael Ort in den Mittelpunkt seiner Untersuchung *Medienwechsel und Selbstreferenz*. Ort beobachtet darin die Gleichzeitigkeit von Medienwechsel und einer veränderten Epistemologie, der er etwa anhand der semantischen Transformation der Allegorie oder der Verwendung des Spiegel-Symbols – und des dahinterstehenden Subjektbegriffs – nachgeht.

8 „Weise schreibt nicht mehr, um einem Adligen eine Hofstellung zu verschaffen, sondern um eine Beamtenschaft zu erziehen, die für das öffentliche Leben brauchbar ist. Die Verwaltungsbeamten des absolutistischen Staates, eine breite Schicht von Staatsbeamten, die aus dem Bürgertum hervorgehen, erhalten plötzlich ein neues Ansehen.“ (Hirsch: *Bürgertum und Barock*, S. 83)

die Stadt erholte sich aber in der zweiten Jahrhunderthälfte schnell und wurde wohlhabender als vorher.⁹

In diesen Zusammenhängen wird auch die schulische Erziehung vor die Herausforderung gestellt, einen wachsenden Kreis von Bürgern auszubilden, die in öffentlichen Positionen tätig sein würden. Diesen neuen Bedürfnissen kommt Weise mit seinem reformpädagogischen Konzept entgegen. Das Konzept, das als *methodus Weisiana* bald Verbreitung und Anhängerschaft fand, zielt auf die Erziehung zu einer Lebensform, die Weise *Politicus* nennt. Den Begriff entlehnt er der Moralistik Graciáns,¹⁰ löst ihn aber aus dem engeren theoretischen Rahmen. In Deutschland bezeichnet der Begriff seit Beginn des 17. Jahrhunderts eine gewandte und weltmännische Lebensform, deren Soziotop zunächst der Hof ist.

Bei Weise verliert diese Zuordnung jedoch ihre Eindeutigkeit. Arnold Hirsch hat den *Politicus* Weises sogar in einen scharfen Gegensatz zum höfischen Menschen gestellt. Weise hat demnach höfische Lebensformen „auf das Bürgertum übertragen“ wollen.¹¹ Wilfried Barner hat präzisiert, dass die von Weise modifizierte Idee des *Politicus* die höfischen Lebensformen nicht einfach reproduziert, sondern humanistisch rekonfiguriert:

Sie öffnete dem Bürgertum und der gelehrten Welt einen zweckhaften rhetorischen Bereich, der beiden bislang verschlossen war. Aber das geschah nicht durch bloße Orientierung am Hof, sondern durch Einbeziehung des Hofes selbst in eine variable Skala humanistisch fundierten, ‚politisch‘ mobilisierten Sprachverhaltens.¹²

9 „Zur Zeit Christian Weises galt Zittau als eine erstrangige Handelsadresse und war in der Welt der Kaufleute weit über Deutschlands Grenzen hinaus ein Begriff. In Sachsen dürfte es in dieser Hinsicht nur von Leipzig übertroffen worden sein. Die kommerziellen Verbindungen der Stadt reichten über Prag, Nürnberg, Augsburg und Memmingen bis nach Venedig und Sevilla. Später flossen die Handelsströme dann vorrangig über Leipzig und Hamburg nach Holland und England. Von Venedig und Sevilla bzw. von holländischen und englischen Häfen aus traten die Zittauer Waren ihren Weg in viele Länder der Welt an. Die Grundlage für dieses rege geschäftliche Leben und Treiben war bekanntlich der Leinwandhandel. Er war es, der damals ‚Zittaus Weg in die Welt‘ bahnte. Auf ihm erreichte die Stadt eine solche wirtschaftliche Blüte, daß sie im Oberlausitzer Sechsstädtebund sicher nicht ganz ohne Neid bald den Beinamen ‚Die Reiche‘ erhielt.“ (Dudeck: *Das Zittau Christian Weises*, S. 38)

10 Mehr zum Verhältnis von Weise und Gracián bei Zumhof: *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, S. 77–80 und Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, S. 347.

11 Hirsch: *Bürgertum und Barock*, S. 91.

12 Barner: *Barockrhetorik*, S. 219.

Christian Weise folgt einem allgemeinen Trend, indem er den Begriff des Politischen als eine allgemein kluge Lebensführung vom höfischen Feld löst und auf andere Lebensbereiche ausweitet.¹³ Als Erzieher war Weise an diesem für die Entstehung des Bürgertums entscheidenden Vorgang beteiligt; in jedem Fall aber muss das Spannungsfeld zwischen höfischer Kultur und den zur Zeit Weises aufkommenden neuen Öffentlichkeitstypen und Geschmacksidealen¹⁴ zum Verständnis von Weises Didaktik berücksichtigt werden. In seiner Methode werden nicht nur Grenzziehungen der höfischen zur bürgerlichen, sondern auch zur kleinbürgerlichen und bäuerlichen Sphäre neu verhandelt: In seinen Lehrbüchern, Vorreden und poetischen Texten¹⁵ fungiert der „Bauer“ bzw. das „Bäurische“ zwar weiterhin als klischierte Negativfolie klugen Verhaltens¹⁶ – dasselbe gilt für große Teile des Kleinbürgertums –, allerdings verliert auch die Zuschreibung des Bäurischen ihre Eindeutigkeit; sie wird, wie auch die Zuschreibung von Adel, spiritualisiert. Besonders gut lässt sich das im *Wunderlichen Schau-Spiel vom Niederländischen Bauern* beobachten, in dem Weise den Bauern in allen Menschen entdeckt: Darin wird einem Bauer, der aus einem Rausch aufwacht, weisgemacht, er sei ein Fürst. Am Ende der Handlung kann ein Kämmerer resümieren: „Wir sind alle Bauern; Doch welcher den Bauer im Hertzen verbergen kan / dass er nicht an das Tage-Licht kommen kan / der wird ein qualificirter Hoffmann genennet“.¹⁷

13 Vgl. ebd., S. 138–142 und 173.

14 Vgl. Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, S. 63–67; Gadamer: *Wahrheit und Methode*, S. 40–44.

15 Vgl. die vielen Beispiele und das Fazit in Knight: *Das Komische in Christian Weises Lustspielen*.

16 Vgl. etwa Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 262 f.: „So ist es auch keine Lust / wenn man viel unflätige Redens-Arten oder andere säuische Erzehlungen anführet / und die kothigen Sachen in den Mund nimt / welche niemand gern an den äußersten Absatze seines Schuches erleiden mag. Den ob gleich etliche aus dem groben und gemeinen Pöbel in solchen Sprichwörtern etwas sonderliches suchen wollen / also daß auch ein Quacksalber mit seinem Pickelheringe die Bauren nie besser zum lachen bewegen kann / als wenn er solche Reden frey heraus fahren lässet / darbey wir in erbarer CONVERSATION das Wort / mit Gunst / mit Urlaub / SALVO HONORE, mit Züchten zu reden / und dergleichen vorzusetzen pflegen: Jedemnoch wird dieser Lumpen Gattung wegen kein Buch geschrieben; und wenn es auch auff solche Leser eingerichtet würde / so müsst doch Anfangs in Erinnerung ergehen / daß sich erbare Leute vor der Unfläterey zu hüten wüsten.“

17 Weise: *Wunderliches Schau-Spiel vom Niederländischen Bauern*, S. 365.

Weise beschreibt gerade „die unteren Stände immer mit liebevoller Genauigkeit“, differenziert topische Negativzuschreibungen und bringt sie teilweise ins Oszillieren, wie Christiane Caemmerer geltend gemacht hat.¹⁸ Einerseits bleibt auch in dieser Situation die negative Abweichung, von der es sich zu distinguieren gilt, der einfache Bauer, während der raffinierte Bauer immerhin simulieren können wird, er sei keiner. Die „liebvolle Genauigkeit“, mit der Weise die unteren Stände darstellt, kommt also immer noch um den Preis, dass nun umso nachdrücklicher moralische und kulturelle Defizite diagnostiziert werden können. Andererseits ist es wichtig, festzuhalten, dass Weises Blick für die Bauern wenigstens punktuell durchaus freundlich war. Mit seiner Poetik befindet er sich deswegen in einer Zwischenposition. Das Weise'sche Bildungsmodell und die davon abgeleitete *methodus Weisiana* boten höfischen so wie für bürgerliche und unterbürgerliche Schichten neue Ausdrucks- und Verhaltensmöglichkeiten.

Das Mittel der Erziehung war der rhetorisch ausgerichtete Sprach- oder Redunterricht (Oratorie), den er nicht nur im Lateinischen, sondern auch im Deutschen hielt und dabei strikten Nützlichkeitsabwägungen folgte:

Meine ganze METHODE bey der INFORMATION, das ist / meine Ordnung in LECTIONIBUS, meine Ordnung in DISCIPLINEN / so dann meine Ordnung in Regel und Exempeln beruht auf drey Principiis, und wohin ich von denselben geführet werde / da lasse ich mich nimmermehr bereden / daß ich unrecht bin.

Ich suche was möglich ist.

Ich suche was nützlich ist.

Ich glaube nichts / was der Möglichkeit und der Nutzbarkeit zu wieder ist.

Ich möchte wol das vierdte Principium aus gewissen Ursachen noch dazu setzen:

Ich tadle keinen / der meiner Gedancken nicht ist.

Mehr sage ich nicht.¹⁹

Die Nützlichkeit des Unterrichts erschöpft sich für Weise aber nicht in der Bereicherung privater Biografien. Ausdrücklich ist der *Politicus* als öffentlicher Mensch gedacht – und mit der politischen Bildung steht und fällt der Zustand eines Gemeinwesens. Vor seinem *Politischen Redner* führt Weise deswegen aus:

In Betrachtung nun / daß ein Staat niemahls sein Glücke auf so beständigen Fuß gegründet hat / als wenn durch bequeme Auferziehung allbereit die Nach-Welt eine glückselige Stütze untersetzt wird; So werden E. Gn. und hochgeneignet Herrlichkeiten festo eher ein erwünschtes Urtheil erscheinen lassen / je sorgfältiger dero Väterliche und

18 Caemmerer: *Christian Weises Stücke vom dritten Tag*, S. 306.

19 Weise: *Curieuse Fragen über die Logica*, S. 568.

hohe Mühwaltungen vor das Wolwesen des geliebten Vaterlands jederzeit zu wachen pflegen.²⁰

Die einzelnen Aspekte der *methodus Weisiana* sind bereits detailliert dargestellt worden.²¹ Der Zittauer Schulmann achtete besonders auf die Leichtigkeit und Nützlichkeit seiner Aufgaben, auf einen differenzierenden Unterricht und regelmäßige Extemporalien. Er leitete seine Schüler in der Kritik der Unterrichtsstunden an. Zudem betonte er, wie notwendig es sei, Respekt vor seinen Schülern zu haben und gut vorbereitet in die Stunden zu kommen.²² Freude und Lustigkeit waren für Weises Unterricht zentral.

Vor eins wird in der INFORMATION alles leicht und lustig; man mischet allerhand Erzehlungen mit ein: man sieht Gelegenheit zu allerhand erbaulichen Erinnerungen / welche der Jugend oftmahls so viel dienen / als die Regeln selber.²³

Konzeptionell war Weise der Reformpädagogik Ratkes und Comenius' verpflichtet.²⁴ Auch Comenius forderte einen Unterricht, der „rasch, angenehm und gründlich“ sein, „Überdruß und unnütze Mühe“ dagegen vermeiden sollte.²⁵ Um einen derartigen Unterricht bzw. eine derartige INFORMATION zu umschreiben, griff Weise gerne auf Bilder zurück, die mit der Vorstellung von Süßem, Zucker²⁶ oder diversen Obstsorten

20 Weise: *Politischer Redner*, Vorrede.

21 Vgl. v. a. Horn: *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums*, S. 132–147.

22 „Aber ich werde die Worte mein Tage nicht vergessen / der sich ein vornehmer PRAECEPTOR vielmahls gebraucht: der sagte: wenn ich in meiner Arbeit bin / so fürchte ich mich vor keinem INSPECTOR, vor keinem Patrone / auch wohl vor keinem Vater / denn wo sie an mich kommen / da will ich Worte genug finden, da ich meine Sachen LEGITIMIRE. Doch vor den Kindern fürchte ich mich / daß ich oft mit Zittern an die Arbeit gehe / denn sie kommen in wenig Jahren zum Verstande / da lernen sie von unserm Thun RAISONIREN / und wenn wir etwas versehen haben / so wollen sie uns die DEFECTE lieber in jene Welt nachschicken.“ (Weise: *Vertraute Gespräche*, S. 81)

23 Weise: *Politische Fragen*, Vorrede, XIV. Vgl. auch Weises Aufforderung zur Muße: „Ich will es auch allen Jungen Leuten vorher gesaget haben / werden sie ihr Gemüthe durch keine lustige Erfindungen bey den müßigen Nebenstunden erquicken / so werden sich die Notwendigen Gedancken ziemlich schwer und verdrießlich einstellen.“ (Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 303)

24 Vgl. etwa Horn: *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums*, S. 132.

25 Comenius: *Große Didaktik*, S. 1.

26 „Und gleichwie nicht zu leugnen ist / daß die ganze Begebenheit mit lustigen Erfindungen vermischt wird; Also wird ein jedweder recht urtheilen können / man hätte dergleichen ernsthafte Sachen / nicht anders als harte Speisen / mit einigen Zucker bestreuen müssen.“ (Weise: *Der gestürzte Marggraff von Ancre*, S. 10)

operierten.²⁷ Er setzte eine solche Unterweisung vom Bitteren oder auch Harten ab, das durch die Methode zu verdecken oder doch ertragbar zu machen sei. Zur Rechtfertigung komischer Szenen in seinen „Schulcomödien“ etwa führt Weise an, „die leichten interscenia musten der harten Speise mit einigem Zucker zu statten kommen“.²⁸

Das Komische und Humoristische wird also einerseits als Mittel zur Motivation von Schülern eingesetzt; andererseits ist es auch ein Ziel der Redeschulung. Weises Schüler sollten erkennen,

wie man als ein *anmuthiger Redner* bey allen Fällen / vornehmlich bey traurigen Zusammenkunfft / den Zuhörern lauter annehmliche / fröliche / und anständige Sachen vortragen und / also zu reden / die ernste INVENTION mit liebreichen Zucker bestreuen könnte.²⁹

Aber alle Motivation blieb auf das Ziel der politischen Klugheit bezogen. Diese schloss bei Weise auch die Möglichkeit ein, in bestimmten Situationen von Idealvorstellungen abzusehen, um dadurch optimale Ergebnisse erzielen zu können. Seine Redeschulung war reformatorisch, insofern sie diese Klugheit zu einem Ziel erhob und damit philosophischen und moralischen Rigorismen eine Absage erteilte. Stattdessen war die Fähigkeit gefragt, eine Meinung entweder verbergen oder vortäuschen zu können. Dieses Erfordernis führte Weise zu einer Reform der Rhetorik, in der traditionell zumindest die *simulatio* aufgrund ihrer Nähe zur Lüge als verwerflich betrachtet. Dagegen wurde die – passivere – *dissimulatio* als weniger problematisch gesehen.³⁰ Bei Weise erscheinen die beiden Techniken jedoch als gleichrangig:

Mit einem Worte / wer die Kunst recht gebrauchen will / der muß sich in das rechtmäßige SIMULIREN und DISSIMULIREN finden lernen. Das heist / wir müssen uns oft anders von aussen stellen / als wir sind; und was wir sind / das dürfen wir uns nicht merken lassen.³¹

Die politische Rede wird von ihm als eine „*moralische Exklave*“³² gedacht, in der die üblichen Regeln richtigen Sprechens außer Kraft gesetzt sind, was einen

27 Vgl. zum „pädagogischen Sinn des Vergnügens im Schuldrama“ Zeller: *Pädagogik und Drama*, S. 97–106.

28 Weise: *Vorrede zur Liebes=Alliance*, S. 321.

29 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 261.

30 Danneberg: *Aufrichtigkeit und Verstellung im 17. Jahrhundert*, S. 57–67.

31 Weise: *Politische Fragen*, S. 439.

32 Titzmann: „*Verstellung*“, S. 551 [Herv. i. O.].

Bruch innerhalb der politischen Ethik des Barock bedeutete.³³ Sein Nützlichkeitsdenken blieb lediglich an die einschränkende Bedingung der frühabsolutistischen Staatsräson gebunden:

Und es bleibt darbey / wer nicht SIMULIREN und DISSIMULIREN kann / der wird bey der REPUBLIQUE WENIG Nutzen schaffen. Es bestehet aber die rechte Masse darinnen [...].³⁴

Die „rechte Masse“ der Verstellung ist, dass durch dieselbe weder „Gerechtigkeit“, „Erbarkeit“ noch der „Nutz der Republique“ Schaden nehmen dürften. Auf diese Weise bleibt die politische Klugheit an die regulierende Idealvorstellung eines Staates gebunden, in dem alles in bester Ordnung ist (*Status Idealis*).

Ein anders ist STATUS IDEALIS, da man sich in Gedancken eine vollkommene Republique einbildet / darinne man alles so glücklich und ordentlich vorstellen mag / als man will. Ein anders ist STATUS POSSIBILIS, da man sich nach der Möglichkeit richten muß / nach dem die Sachen in RESPECT der Personen / der Zeiten und der Mittel auszuführen sind.³⁵

Der Idealzustand, den Weise auch den „platonischen Staat“ nennt, ist ihm einerseits eine nie vollständig einholbare Utopie. Andererseits rekurriert er in seinem politischen Lehrbuch auf die humanistischen Staatsutopien von Thomas Morus (*Utopia*, EA 1516) und Thomas Campanella (*Sonnenstaat*, EA 1626), um zu verdeutlichen, dass er mit dem „Status Idealis“ dennoch einen weltlichen politischen Zustand meint:

Der STATUS IDEALIS wird sonst CIVITAS PLATONICA genannt / weil Plato seine Gedancken DE OPTIMA REPUBLICA dergestalt abgefasst hat / daß man sich keine mögliche REPUBLIQUE einbilden kan / darinne alles sollte gehoffet werden.

Eben dieses hat der gelehrte und vornehme Canzler in Engelland THOMAS MORUS INTENDIRET / indem er ein solch gesegnet Land beschreibt / ihm aber den Nahmen UTOPIA giebet / das ist / welches an keinen Orte / dannenhero auch nirgend in STATU POSSIBILI gefunden wird.

THOMAS CAMPANELLA, der sich ebenfalls über dergleichen Arbeit machte / gab ihr den Nahmen CIVITAS SOLIS, gleich als wollte er sagen / diese REPUBLIQUE dürffte nicht auf dieser Erdkugel gesucht werden / sondern sie müste ungefehr in einer andern / und dem Ansehen nach vollkommenern Kugeln beriffen seyn.

Gewiß die Welt würde bey ihren unvollkommenen Stande so vielem unvollkommenen Wesen nicht unterworfen seyn / wenn sich alle Rathgeber nach der Unvollkommenheit

33 Ebd., S. 544 f.

34 Weise: *Politische Fragen*, S. 440.

35 Ebd., S. 534.

ACCOMODIRten / und die Sache nicht mehr aus ihren Gedancken / als aus vernünftiger Überlegung aller CIRCUMSTANTIEN DECIDIREN wollten.

Also mag dieses eine von den PRINCIPALSTEN Regeln bleiben: Ein POLITICUS soll in Idea wissen / was er wünschen soll / damit er in seinen CONSILIIIS allemahl darauff REFLEXION mache kann. Doch soll er auch wissen was er hoffen soll / damit ihm die Unmöglichkeit den Wunsch nicht zu schanden machet.

Nun GOTT helfe / daß wir Christliche POLITICI seyn / so werden wir den STATUM IDEALEM, ja noch etwas mehr / als wir mit unsern sterblichen IDEIS begreifen können / in der Stadt GOTTES antreffen.³⁶

Die Klugheitskonzeption in Weises politischer Didaktik bleibt also an der Idee eines diesseitigen Ordnungsideals ausgerichtet, selbst wenn Weise die Realisierbarkeit dieser Ordnung äußerst skeptisch einschätzte.

1.1: Institution „Schulcomödie“

Weises Verhaltenslehre sollte nicht nur in den gewöhnlichen rhetorischen Lektionen, sondern auch im Schultheater vermittelt werden, das den Höhepunkt des Sprachunterrichts darstellte. Diese Tradition, die den Ruf des Theaters als „Bildungsanstalt“ mitbegründete,³⁷ führte der Reformator mit großem Aufwand weiter; was auch daran sichtbar wird, dass er seinen Schülern allen Rollen auf den Leib schrieb.³⁸ Die Schulaufführungen, für die an seinem Gymnasium

36 Weise: *Politische Fragen*, S. 534 f.

37 Vgl. auch Bosse: *Die moderne Bildungsrevolution*, S. 105 f. Zum Theater als Bildungsanstalt vgl. nun die sehr differenzierte Studie von Zumhof: *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*.

38 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 422: „Denn gesetzt / der COETUS möchte an vielen Orten ebenso starck seyn: So giebt es doch nicht alsofort Leute / die sich PUNCTUEL zu dieser oder jener Parthey schicken. Und ich wüste selber nicht / ob ich ein Stücke / das ich mit gewissen Leuten wohl auffgeführt hätte / wenig Zeit darnach zu wege bringen würde / wenn die Haupt-Personen entweder weggezogen / oder die Weibsbilder um ihren DISCANT kommen wären.“ Aus diesem Grund sah er auch die Druckfassungen und Aufführungen an fremden Orten skeptisch, denn der sächsische Dialekt und andere Besonderheiten, an die Weise noch gedacht hatte, gingen auf diese Art verloren: Weise: *Vorrede zur Liebes=Alliance*, S. 323: „Ich habe die Zeit meines Lebens nur eine Comödie von den Meinigen / auff einem frembden THEATRO gesehen / doch ich lieff davon / ehe der letzte Actus sollte vorgestellet werden. Ach es ist unmöglich / daß der ACCENT, der DIALECTUS, und andere Kleinigkeiten lebendig heraus kommen / wenn nicht ein jedweder seine PARTIE mit einer freymüthigen Gelassenheit auszuführen weiß / wie man solches im gemeinen Leben gewohnet ist.“

ein voller Monat Einprobezeit vorgesehen war,³⁹ fanden ziemlich regelmäßig statt. Während der 80er Jahre ließ er während eines jährlichen Schulaktus auf der Rathausbühne drei Stücke aufführen; 1689–1700 spielte er „insgesamt nur vier Stücke im Klassenraum der Prima“ und von 1702–1705 nahm er für kurze Zeit noch einmal die alte Theaterpraxis auf, bevor er sich ganz von der Bühne zurückzog.⁴⁰ „Rathausbühnenpraxis“ bedeutete, dass jährlich jeweils ein biblisches Drama, ein Geschichtsdrama und ein „freies“ bzw. Lustspiel aufgeführt wurde – zunächst zu Fastnacht, ab 1685 zum Martinsfest.⁴¹ Wie die Aufführungszeitpunkte zeigen, berührte sich das protestantische Schultheater mit dem Genre des Fastnachtspiels, das „vor allem in komischen Partien Eingang in das Schultheater gefunden“ hat.⁴² Christian Weise konnte die volkstümlichen Elemente des Fastnachtspiels aufgreifen. Genau wie seine Didaktik steht auch seine „Comödien-Poetik“ zwischen Genre- und Epochengrenzen: Pädagogische und poetische Gesichtspunkte werden integriert, höfische und bürgerliche Themen werden aufgegriffen, Volks- und Gelehrtenpoesie verbunden, Frühaufklärung wird mit Renaissance- und Barockpoesie zusammengeführt und transformiert.⁴³

Auch die Aufführungslänge ist außergewöhnlich: Ein Stück wurde oft über fünf Stunden aufgeführt. Teilweise traten darin über hundert Figuren auf, da Weise alle seine Schüler mit Rollen versorgte.⁴⁴ Die Aufführungen brachten dem Zittauischen Gymnasium finanzielle Einnahmen,⁴⁵ stellten aber auch eine Möglichkeit dar, den Eltern das pädagogische Selbstverständnis des Gymnasiums zu demonstrieren und ihnen gleichzeitig die Fortschritte der Kinder in der Schulfiktion zu zeigen.

39 Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, S. 181 f.

40 Wels: *Die Theaterpraxis am Zittauer Gymnasium*, S. 174 f.

41 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 418–421.

42 Haischer: *Parodie und Karneval in Weises „Zittauischem Theatrum“*, S. 302.

43 Vgl. Barner: *Barockrhetorik*, S. 217.

44 „Es ist von den vorigen Zeiten her die Mode bey uns / daß die Zuschauer gerne fünf Stunden aufgehalten werden. Nun habe ich die MENSUR allemahl sehr fleißig in acht genommen / habe auch dessentwegen etwas mehr Personen mit anbringen können.“ (Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 422)

45 Vgl. zu diesen grundsätzlichen Punkten auch Gillet: *Über den Zweck des Schuldramas in Deutschland im 16. und 17. Jahrhundert*, v. a. S. 77 f.

1.2: Moralische Kritik der „Schulcomödie“

Die „Comödien“ mussten sich an ihrem pädagogischen Anspruch messen lassen. Allerdings gab es immer wieder Befürchtungen, dass sie vor allem moralisch zersetzend wirken. Eggert hält fest, dass die „Comödienpraxis“ in Zittau „nicht ohne Auswirkung auch auf das übrige Schulleben bleiben konnte“⁴⁶ und unterschiedliche Disziplinarmaßnahmen ergriffen werden mussten, um zu verhindern, dass sich die „Comödianten“ selbst außerhalb der Vorstellungen nach den „vielen Sauf- und Raufszenen in des Rektors Werken“ richten.⁴⁷ Solche Entgleisungen dürften „Comödien-Kritiker*innen“ aus den Reihen der Pietist*innen aufgeregt haben. (Deren Einwände stehen im Zusammenhang eines theologischen Streits um die *Adiaphora*, moralisch indifferente Dinge. In Kapitel II.2.1 gehe ich genauer darauf ein.⁴⁸) In zahlreichen Schriften bemühte sich Weise, den Einwand zu entkräften, dass die „Comödie“ eher zum Sittenverfall als zur Erziehung beitrage. Dabei antizipiert er insbesondere christlich motivierte Kritik an der müßigen und möglicherweise schädlichen Rede:

Ich weiß wol was ein Christ de VERBO OTIOSO halten sol: Wil aber nicht hoffen / daß ein lustiges Wort / welches auf Tugend und Klarheit gerichtet ist / als unnütz und vergeblich könne verworffen werden.⁴⁹

An den Rechtfertigungsstrategien Weises ist ablesbar, dass seine Kritiker*innen es für ein Wagnis hielten, die zu erziehenden Jünglinge überhaupt mit dem Schultheater in Kontakt zu bringen. Der Druck *Lust und Nutz der spielenden Jugend* (1690) wurde von Weise deswegen durch eine programmatische Vorrede ergänzt, „darinnen von der Intention dergleichen Spiele deutlich und aus dem Fundamente gehandelt“. Er konzediert, dass Abweichungen von den Regeln gesitteten Sprechens notwendig gewesen seien, um die Zuschauer*innen bei derart schwierigen Gegenständen ihren „guten APPETIT erhalten“ zu lassen.⁵⁰ Allerdings sei hierbei ein Maß eingehalten und der christlichen Klugheit Rechnung getragen worden:

46 Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, S. 272.

47 Ebd., S. 273.

48 Zu Weise im Kontext des *Adiaphora*-Streits vgl. Wels: *Die Theaterpraxis am Zittauer Gymnasium*, S. 170.

49 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 426. Vgl. auch die sehr ausführliche Auseinandersetzung mit christlichen Argumenten gegen „die EUTRAPELIAM“ (Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 306).

50 Beide Zitate Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 425.

Lachen hat seine Zeit / Tantzten hat seine Zeit. Das Lachen kan nicht gantz verboten werden. GOtt hat uns eine Verwunderung eingepflantzet / daß wir die Sachen artig mit einander vergleichen können / daher entsteht die INCLINATION zu lachen. Nun hat uns GOtt keinen AFFECT gegeben / der nicht zu gewisser Zeit wohl könne gebrauchet werden. Die Sehnsucht nach der Person eines andern Geschlechts / die Begierde zum Essen und Trincken / die Rache / die Ehrsucht / und was man bey sich fühlet wird in gewissen Fällen bey gewisser MEDIOCRITÄT und durch anständige MODERATION der Christlichen Klugheit wohl angewendet. Also wird es auch zu verantworten seyn / wenn man unterweilen ein freyes Stündgen in einer lustigen Verwunderung und in einen mäßigen Lachen zubringet.⁵¹

Die Neigung („Inclination“) zum Lachen koppelt Weise an die göttliche Veranlagung zum „Vergleich“ („Sachen artig mit einander vergleichen können“).⁵² In diesem Kontext muss Lachen als Reaktion auf Komik verstanden werden. Es wird ausdrücklich als Resultat einer Verknüpfung verschiedener Dinge beschrieben, von der nichts weiter gesagt wird, als dass sie zum Lachen anregt – man kann also annehmen, dass sie einen gedanklich anregenden Widerspruch erzeugt beziehungsweise etwas Exkludiertes in die exkludierende Struktur einwebt. Mit dieser Überlegung steht Weise gedanklich inkongruenztheoretischen Überlegungen aus dem 18. Jahrhundert nahe. Schon zehn Jahre zuvor hatte er erläutert, dass nicht milieuspezifische Selbstvergewisserung oder -überhöhung, sondern intellektuelle Anregung ein zentrales Ziel seiner Humorpoetik sei.

Der Anlass dieser Erläuterungen waren Diskussionen, die nach der Veröffentlichung des satirischen Romans *Der politische Maul=Affe* (1679) von Johannes Riemer, dem Nachfolger Weises in Weißenfels, entstanden waren. Riemer verärgerte durch den Roman den Weißenfeler Rat und löste einen Skandal aus.⁵³ Weise, der durch seine politischen Romane für die Vitalität des Genres eine Mitverantwortung trug, reagierte wenige Monate nach der Veröffentlichung des *Maul=Affen im Kurtzen Bericht vom politischen Näscher* (1680) mit einer poetologischen Klärung dessen, was in komischer Rede erlaubt sei. Die Lesenden erfahren, dass Weise ein Lehrbuch mit Ausführungen über billige und unbillige Komik im Kontext öffentlichen Sprechens vorbereitet hatte, das er dem

51 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 426.

52 Dass zwischen einem kritischen Verstandes- oder Vernunftgebrauch und dem christlichen Glauben ein Gegensatz besteht, nahm Christian Weise nicht an. (Vgl. Pilling: *Über die Erkenntnis Gottes aus dem „Licht der Natur“*, S. 33 f.) Mit dem pragmatischen und rationalistischen Christentum, das sein *christlicher Politicus* vertritt, konnte er seine Gegner allerdings nicht mehr von seiner Frömmigkeit überzeugen.

53 Dazu ausführlich: Wicke: *Grenzen des Komischen um 1700*, S. 307–309.

Politischen Redner anhängen und den *Lustigen Redner* nennen wollte. Der *Politische Redner* war zuerst 1677, und 1684 noch einmal stark überarbeitet, als *Neu erleuteter politischer Redner* erschienen und das zentrale Lehrbuch Weises. Die galante, politische Rede, als „Schul-Rede“, wurde darin von Grund auf dargestellt und gelehrt. Zwar hat es der *Lustige Redner* auch in die neu erläuterte Fassung von 1684 nicht geschafft, aber es bleibt bemerkenswert, dass es sich dabei um „eine der ersten deutschsprachigen Romantheorien“ handelt⁵⁴ und dass es sich, jedenfalls der Anlage nach, zudem um das erste deutsche Schulbuch handelt, das allein und ausführlich die komische Rede zum Inhalt hat.

Es enthält Anweisungen für die satirische Verspottung und Verhöhnung öffentlicher Narrheiten und geht somit über Anlässe bei „traurigen Zusammenkunfften“ deutlich hinaus. (Als Narren sollten nach Weise alle Menschen „begriffen werden / welche sich die blinden *AFFECTEN* zu einer verderblichen und schädlichen Lust verleiten lassen.“⁵⁵) Das Regelwerk des *Kurtzen Berichts* ist allgemein und gilt, wie die Vorrede zu *Lust und Nutz der spielenden Jugend* bereits zeigt, auch für die „Schulcomödie“. Es war als Teil der Redeschulung gedacht und die „Schulcomödie“ machte den „praktischen Teil“ derselben aus. Sie ist also die Konkretisierung von Christian Weises allgemeiner Humordidaktik in einer ästhetischen Praxis. Seine Regeln schließen Blasphemie, Lügen, alberne Redensarten und auch eine übermäßige Spottsucht als *Modi* der Satire aus:

Und eben deswegen habe ich die jungen *MAGISTROS* niemahls loben können / welche nur darum *DISPUTIREN* wollen / daß sie einen andern öffentlich *PROSTITUIREN* und ihren Gedancken nach / dem *AUDITORIO* ein kleines Possenspiel bringen können [...].⁵⁶

Mit dieser Satirepoetik trägt er einerseits der christlichen Lachkritik Rechnung, andererseits widerspricht er dem weitverbreiteten, negativen Urteil über das Lachen.⁵⁷

Um auszuschließen, dass andere Personen in der Öffentlichkeit unnötig bloßgestellt werden, empfiehlt Weise die diskrete Abstraktion oder Verschlüsselung (Verheimlichung), die Verrätselung und die metaphorische Umschreibung der satirisch angegriffenen Personen und Dinge. Dem Verdacht, das Lachen sei

54 Wicke: *Grenzen des Komischen um 1700*, S. 313.

55 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 286. [Herv. i. O.] Vgl. dazu Barner: *Christian Weise*, S. 701 und Rusterholz: *Vom Öffnen und Schließen der Grenzen komischer Schriften*, S. 173 f.

56 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 267.

57 In Hobbes' Superioritätstheorie wird das Lachen zum Ausdruck eitler Ruhmsucht (*vain glory*) und eines schlechten Überlegenheitsgefühls erklärt. (Hobbes: *Leviathan*, S. 88) Vgl. Fietz: „*Versuche*“ einer Theorie des Lachens im 18. Jahrhundert, S. 240 f.

unnütz und müßig, begegnet er durch den Hinweis, dass die komische Rede erbaulich und lehrreich sein sollte, sodass man „*etliche kluge und wolanständige Lebens-Regeln daraus zu mercken*“ hat⁵⁸ – oder, so schränkt er ein, „zum wenigsten ein zuläßlicher Zeitvertreib ohne Ergernuß gefunden wird.“⁵⁹ Die humoristische Erheiterung der Jugend wird also explizit an die Bedingung geknüpft, dass wenigstens die politische Klugheitslehre und die Staatsräson keinen Schaden davon tragen.

Darüber hinaus erhöht gerade die motivierende Lustigkeit die Wahrscheinlichkeit, dass die kluge Lehre auch angenommen wird.

Ich meine die lustigen Historien / welche sich mit leichter Mühe durchlesen lassen / werden zum wenigsten so gut seyn / als ein gebratener Apffel / oder eine Ungerische Pflaume / darinn man die bittern Pillen unvermerkt hinein schlucken kann.⁶⁰

In Vorreden zu „Schulcomödien“ behauptet Weise sogar, der Nutzen multipliziere sich, wenn er mit Lustigkeit verbunden sei:

Doch der Nutzen ist unbeschreiblich / wenn ein junges Gemüthe / gleich als zur blossen Lust in eine Historie nach der andern kan geführt werden / darbey die MORALIA nicht aussen bleiben / wie man den eitlen Schein verachten / und in seiner Politischen Hoffnung einige masse treffen soll.⁶¹

Zwar fällt Lustigkeit bei Weise streng genommen nicht mit Komik zusammen, aber sie steht ihr nahe. Sie entsteht durch die Befriedigung elementarer menschlicher Affekte: die Erfreuerung des Gemütes durch die Befriedigung des Glücksverlangens, die intellektuelle Neugier – die etwa durch den intellektuellen Witz befriedigt wird, den Weise „*die Gedancken vergleichen*“⁶² nennt – die Befriedigung des Wunsches, etwas besser zu durchschauen als andere und durch das Gerechtigkeitsbedürfnis.⁶³

58 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 335 [Herv. i. O.].

59 Ebd., S. 268.

60 Ebd., S. 303.

61 Weise: *Vorrede zur Liebes=Alliance*, S. 321 f. Vgl. auch: „Ja wenn die Schale von aussen etwas lustig / oder also zu reden liederlich scheint / so ist doch allemahl ein nützlicher Kern darinne anzutreffen [...] Sonderlich wenn ich alle Stücke zusammen aufführen sollte / so würde mir in der THEOLOGICA MORALI, in der ETHICA und POLITICA wenig felen / das ich nicht mit ziemlichen Nachdrucke berühret hätte.“ (Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 425)

62 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 282 [Herv. i. O.].

63 Ebd., S. 270.

Nützlichkeit im Lustigen kann erreicht werden, indem eine menschliche Schwäche verlacht wird, was dann das Bedürfnis befriedigt, etwas besser zu durchschauen als andere: Weise empfiehlt Spott über Narren, Einfältige, Versehen oder ungereimte Handlungen und über die überflüssige Klugheit.

Diese Humordidaktik ist darin modern, dass sie nicht bloß auf die Bestätigung sittlicher Konventionen, sondern auf „*Verwunderung* und annehmlisches *Nachdencken*“ abzielt.⁶⁴ Zudem wird Humor nicht ständisch, sondern abstrakt-tugendphilosophisch qualifiziert;⁶⁵ theoretische Rücksichten auf eine bereits etablierte soziale Ordnung spielen hierbei kaum eine Rolle: Ausgemachte Narren etwa, deren Verspottung dem Bedürfnis entgegenkommt, etwas besser zu verstehen als andere, finden sich nach Weise „absonderlich bey Hofe“.⁶⁶

Die Spiele des dritten Tages des Schulaktus waren für ihn nicht nur gleichwertig, sondern besonders wichtig, weil sie, wie er sagt, Lustigkeit auf besonders effektive Weise mit Nützlichkeit verknüpfen und stärker auf die Lebenswirklichkeit des dritten Standes fokussieren.⁶⁷ Weise betont, der Nutzen der „Schulcomödie“ liege *gerade* in ihrem Realismus, entgegen der gelehrten, lateinischen Theorie sei in ihr „das Menschliche Leben selbst“ Gegenstand:

Die Schule ist ein schattichter Ort / da man dem rechten Lichte gar selten nahe kömmt. Indessen darf sich der Schatten mit einigen Vorspielen belustigen / darbey man des Lichtes nach und nach zu gewöhnen pfelet. Ich hätte bald gesaget / das Studieren könne bey manchen Gemüthern einen Eckel erwecken / wenn die Bücher selbst mit dergleichen gelehrter Annehmlichkeit nicht recommendiret werden. Über dieß wie könte ich einen zukünftigen Cavallier von meiner Hand wegziehen lassen / wenn er zwar das

64 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 268. [Herv. i. O.] Haischer erkennt in dieser Terminologie das Signal für einen „weitreichenden Unterschied“ gegenüber dem Barockdrama, das weniger auf Nachdenken, denn auf Katharsis gezielt habe: *Parodie und Karneval in Weises „Zittauischem Theatrum“*, S. 316, Anm. 71. Vgl. auch die Vorrede zu *Ungleich und gleich gepaarte Liebes=Alliance*; dort erklärt Weise, dass die Zuschauer durch seine Inventionen „zu manchem Nachdencken angeführt worden“ seien. (Weise: *Ungleich und gleich gepaarte Liebes=Alliance*, S. 325)

65 Vgl. zum Verlauf dieser Entwicklung im 18. Jahrhundert Braungart: *Le ridicule*, S. 232.

66 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 285.

67 Caemmerer: *Weises Stücke vom dritten Tag*, S. 303: „Da er es in Zittau in erster Linie mit jungen Bürgersöhnen zu tun hatte, die sich auf eine spätere Tätigkeit als Juristen, Theologen, Beamte im Staatsdienst und selbständige Kaufleute vorbereiteten, bedeuteten die Stücke, in denen vom *gemeinen Leben* gehandelt wurde, einen idealen Hintergrund für die Einübung der verschiedenen Argumentations- und Redetechniken sowie ein geeignetes Übungsfeld für die Beurteilung der für diese Kinder relevanten gesellschaftlichen Zusammenhänge.“ [Herv. i. O.]

Gemüthe mit Lateinischen Gedancken / hingegen aber die Zunge mit keiner anständigen Beredsamkeit / viel weniger das Gesichte und den Leib zu keiner Leutseligen Mine DISPONIRT hatte? Ja weil das Menschliche Leben an sich selbst einer immerwährenden Comödie verglichen wird so kann ich nicht besser thun / als wenn ich die Partheyen bey guter Zeit abzuschreiben gebe / welche sie anitzo in Kurtzweil versuchen / bald aber im Ernste vor die Hand nehmen sollen.⁶⁸

Diese Argumente machen 1694 auch die Schüler Christian Weises stark, um eine Unterbrechung der „Schulcomödienaufführungen“ in diesem Jahrgang zu verhindern. Es könne der falsche Eindruck entstehen, sie seien nicht zu einer „Nützlichkeit oder Heiterkeit“ fähig, zu der ihre Vorgänger noch in der Lage gewesen waren.⁶⁹

Der Humor erscheint bei Weise als das Prinzip, mit dem die Exklusivität einer reinen Gelehrsamkeit oder auch einer bloß höfischen Kultur für alle möglichen Verhaltensweisen geöffnet wird, die durch diese Sozialstrukturen ausgegrenzt wurden. Dies geschieht, wie er glaubt betonen zu müssen, nicht willkürlich oder sittenlos, sondern möglicherweise auch so, dass die exkludierenden Strukturen bestätigt und verstärkt werden: dann nämlich, wenn sie einem Klugheitsideal entsprechen, das als pädagogischer Maßstab nicht nur des Humors, sondern der gesamten *methodus Weisiana* ausgewiesen wird. Dieses Ideal ist nach seiner Öffnung für alle möglichen Sprachpraktiken allerdings weder in einer bestimmten religiösen Tradition beheimatet, noch in einem Milieu, das von einer solchen Tradition getragen wird, wie im nächsten Abschnitt gezeigt wird.

1.3: Die Differenzierung des allegorischen Weltverhältnisses im „Lust=Spiel von der verkehrten Welt“ (1683)

Das *Lust=Spiel von der verkehrten Welt* wurde im Jahrgang 1683 aufgeführt. Am ersten Tag war bereits *Dauids unschuldige Verfolgung* und am zweiten Tag *JO. BARCLAJI Gedichte von der Sicilianischen ARGENIS* gespielt worden. Sie wurde 1684 im Jahrgangsband *Neue Jugend=Lust* erschienen. In der Vorrede heißt es, dass den Anstoß für das Stück eine Bilderserie gab, in welcher „ein grosses Theil der politischen Klugheit darunter verborgen liegt“.⁷⁰

68 Weise: *Widmung und Vorrede des Zittauischen Theatrum*s, S. 600.

69 „[...] nos haberemur indigni vel utilitate vel hilaritate, quam nostri percepissent antecessores.“ (zit. nach Eggert: *Christian Weise*, S. 272)

70 Weise: *Lust=Spiel von der Verkehrten Welt*, S. 5. Im Folgenden werden Zitate aus diesem Stück direkt im Text belegt.

1.3.1: *Private und professionelle Staatspolitik*

Im *Lust=Spiel von der Verkehrten Welt* werden Topoi der Narrenrevue und des *theatrum mundi* aufgegriffen.⁷¹ Im Sinne der antiken und barocken Konvention werden eine Reihe von Verkehrtheiten aufgeführt, die *in summa* das Bild einer schlechten Welt ergeben. Drei Personen, Eleutherus, Allegorie der Freiheit und König in Synesien, der lachende Philosoph der Materie, Demokrit, und der berühmte Advokat Bartolus finden in politischer Detektivarbeit heraus, dass der mächtigste Mann in der verkehrten Welt, ein ‚Land=Richter‘ mit dem sprechenden Namen Alamode, ständig unkluge Urteile ausspricht und deswegen für den Zustand der Welt verantwortlich zu sein scheint. Teilweise werden im Stück aber auch falsche Handlungen aufgeführt, die nicht vor dem Richterstuhl landen. Sie sind allerdings Ergebnisse einer verdorbenen politischen Atmosphäre, die ebenfalls aus Alamodes Amtsführung resultiert. Ein Herr soll seinem Knecht Rechenschaft darüber geben, wie er mit seinen Finanzen haushaltet. In einer Kapelle werden die Rollen nicht nach musikalischer Eignung, sondern nach sozialer Position verteilt. Trägheit und Pantoffelheldentum werden vorgeführt. Ein Müller soll seine Esel tragen, ein Schäfer soll anstelle seiner Schafe geschoren werden, und so weiter.⁷²

Aber während sich die Welt fast ausnahmslos als verkehrt erweist, ist sie nicht alternativlos. Demokrit resümiert: „Ich werde nochmals in meiner Opinion gestärcket: Die Welt wäre nicht umgekehret / wenn sie nicht von umgekehrten Leuten bewohnt würde.“ (IV.14, S. 80) Dass ein Appell an die „Vernunft“ überhaupt möglich und nicht prinzipiell aussichtslos ist, verbindet Weise mit der Epoche der Aufklärung, denn die Verkehrtheiten erscheinen – *als* Verkehrtheiten – nun nicht mehr als schlechthin ontologisch. Der Mensch ist ein zur Vernunft veranlagtes Wesen,⁷³ das allerdings dazu tendiert, seine Vernunft zu überschätzen. Bei Weise findet sich kein Hinweis darauf, „daß der Autor sonderliche Sympathie für die von ihm skizzierte geistige Situation Deutschlands

71 Vgl. Caemmerer: *Christian Weises Stücke vom dritten Tag*, S. 297.

72 Dies und der Name des „Schafgesandten“ Scaramuz sind Details, die Tieck in seiner Variante der *Verkehrten Welt* übernehmen wird. (Tiecks Scaramuz herrscht allerdings nicht „à la mode“ wie der Landrichter. Er ist ein vernunftbetonter Biedermann, der sich zudem die Rolle des Apoll ausgehandelt hat.)

73 „Die LOGICA kan nicht schwer seyn. Denn die Vernunft / oder / wie man sprechen mag / die LOGICA NATURALIS ist uns schon eingepflanzt.“ (Weise: *Curieuse Fragen über die Logica*, S. 14)

hat“;⁷⁴ Christian Weise beteiligt sich – als Frühaufklärer – bereits an der Kritik der Aufklärung. In seinem Stück interpretiert Demokrit den sozialen Zustand als einen allgemeinen Wahn, hofft allerdings darauf, dass er sich durch Argumente beseitigen lässt:

ALAMODE wird bezwungen, wenn ihm die Leute entzogen werden; Seine Kraft besteht in der allgemeinen Einbildung: Wäre es möglich, daß sich die Leute *bereden* liessen / von der Einbildung zu weichen / so hätte das Tyrannische Regiment einen schimpflichen Ausgang. (II,17, 91)

Die Dreiergruppe fungiert wie eine Sonde politischer Aufklärung. Ihre Aufgabe ist es, die Möglichkeit der Installation einer vernünftigen Ordnung auszuspähen, die sich auch als der utopische Zustand (*Civitas Platonica* bzw. *Status Idealis*) aus Weises politischer Lehre beschreiben lässt. Am Ende des ersten Aktes resümieren die drei deswegen:

ELEUTHERUS. Wir leben in der umgekehrten Welt / da sich die edelsten Gemüther zu einer immerwährenden Betrübniß bequemen müssen. Hier stehet ein gelehrter Jurist / der soll bey dem Bauer in die Schule gehen.

BARTOLUS. Und hier stehet ein König / welcher das Commando von einem Slaven holen muß.

DEMOCRITUS. Ab gebet euch zu frieden! Hier stehet ein Liebhaber der Weisheit / welcher dem Narren die Praecedentz überlassen muß.

BARTOLUS. Ist es aber nicht möglich / daß man der Sache mit zulänglichen Mitteln begegnen kan?

DEMOCRITUS. Die umgekehrte Welt ist zu mächtig / und wir sind in unserer Compagnie zu schwach. / Also haben wir die Hoffnung des Sieges verspielet / ehe wir den Krieg anfangen können.

ELEUTHERUS. Doch in menschlichen Dingen soll die Hoffnung nicht verlassen werden / so lange die Noth nicht an das Leben gehet.

BARTOLUS. Und wer weis / ob die umgekehrte Welt nicht viel heimliche Feinde hat. Wir drey stehen hier / und beseuffzen die allgemeine Tyranny. Vielleicht stehen anderswo auch drey / welche neben uns etwas bessers wünschen. Wie / wen wir uns die Reise nicht thauren liessen / bis wir ein Regiment versammelt hätten / damit wir der umgekehrten Welt begegnen könnten? (I.17, S. 50)

Die nächsten Akten sind eine negative Probe aufs Exempel. Tyrannei und Knechtschaft sind unausrottbar, sie reagieren handgreiflich auf Änderungsvorschläge.

74 Pilling: *Über die Erkenntnis Gottes aus dem „Licht der Natur“*, S. 33. Dieter Pillings hilfreiche Rekonstruktion von Christian Weises Verhältnis zur Aufklärung bezieht sich vor allem auf den Roman *Die drey Haupt=Verderber In Teutschland, vorgestellt von Siegmund Gleichviel* (1671).

Der Schulmeister, zum Beispiel, unterrichtet den Sohn des Landrichters und wird in einer vermutlich mehrfach adressierten Szene⁷⁵ von beiden zum Narren gehalten: „Sie schütteln ihm den Kopff wunderlich.“ (III.3, S. 107) Die Landbewohner sind eingeschüchtert und passen sich, wie der Arzt Janussius (II.16, S. 87), der Tabakpfeiffenmacher Balzer und der Schäfer Urben (II.14, S. 79), den Umständen an.

Die drei Politiker bitten schließlich Apoll um ein Urteil. Der hört sich die Gründe des Amtrichters an und erfährt von einem klugen Anwalt, dass bei allen Regierungsgeschäften der politische Wille des Staatsvolks entscheidend sei; die Unmündigkeit des Staatsvolks aber lasse ihm keine andere Wahl als die Unrechtsherrschaft: „Die allgemeine Thorheit nöthiget ihn darzu. Bey verkehrten Leuten müssen auch die Verrichtungen verkehret seyn.“ (V.6, S. 215). Der Landrichter der *Verkehrten Welt* führt eine Pöbelherrschaft an, wird von seinem Anwalt aber als kluger Machiavellist beschrieben:

VINCENTIO. Die Tugendhaften sind gar zu eigensinnisch, also verdienen sie oftmahls einen Haß / welcher den Land=Richter selbst verdächtig macht / wenn er sich dem allgemeinen Wahne widersetzen wolte.

MERCURUS. Solten die Tugendhaften selbst etwas versehen?

VINCENTIO. Es ist / wie ich sage: Ein jedweder hat seinen Mangel; Doch geringe Leute werden in ihrer Besserung niemahls so sehr gehindert / als wenn sie durch Hoffart und Eigensinn erschreckt werden. (V. 6, S. 216)

Die *dissimulatio* wird in dieser Situation zur Tugend, weil sie einen Bürgerkrieg verhindert:

VINCENTIO. Wer die Welt regiren will / der lässt die VOTA herumgehen. Nun werden die Tugendhaften allemahl überstimmet / so müssen sie in verstellter Einfalt die Larve der Thorheit annehmen / wofern sie nicht zu Haß und Verfolgung / ja zum Untergange Anlaß geben wollen. (V.17, S. 243)

Dieser Staatsräson schließt Apollo sich an. Der Landrichter bleibt im Amt,⁷⁶ aber Eleutherus wird zum König Synesiens gemacht, wo Bartolus und Demokrit

75 Zeller: *Pädagogik und Drama*, S. 22.

76 Weise schreitet durch diesen Prozess mit seinen im *Kurtzen Bericht* formulierten Anweisungen zur Tat: „Und worin besteht das beste Kunststück in Comödien / als wen die Fabel oder die Historie mit solchen unverhofften Abwechslungen durchgeführt wird. Da der Zuschauer mitten in einem traurigen Aufzuge / straks etwas lustiges zu vernehmen hat; da er vom Zorne zur Barmhertzigkeit / von der Freude zur Furcht / von der Hoffnung zum Schrecken / und allzeit von dem Gegenwärtigen auf etwas geleitet wird / dessen er sich nicht versehen hätte.“ (Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 278)

Ämter erhalten. Dort fungieren die drei als Beispiele, die an der Verbesserung der politischen Moral arbeiten:

Hingegen wird der verkehrte Alamode, weil er sein Reich unter solchen Slaven zu führen pfelet / welche im PARNASSO den wilden Bestien gleich geachtet werden / bey dieser schimpflichen Regierung gelassen / doch unter dem Vorbehalt / daß König ELEUTHERUS allezeit Macht haben sol / in seinem Lande Volck zu werben / und die verkehrten auf eine richtige Strasse zu bringen. (V.17, S. 244)

Aus der Perspektive staatsbürgerlicher Moral ist diese Lösung zynisch, aber ihre Logik ist auch professionell und dadurch werbewirksam. Die Schüler präsentieren in der „Comödienaufführung“ das System der Weiseschen Schulrhetorik und machen dabei einen nützlichen Eindruck: Einem Publikum wird performativ veranschaulicht, welche Berufsbildung Christian Weise in Zittau anzubieten hatte und wie angenehm und effektiv er sie den Kindern vermittelte. Die didaktische Ambition Weises war nicht eine Bildung zum Staatsbürger, sondern eine Ausbildung zum Staatsdiener.⁷⁷ Bei den regionalen Schulträgern, die einen wachsenden „Bedarf an landeseigenen Juristen für den Verwaltungsapparat und vor allem Theologen“ zu decken hatten, war das erwünscht;⁷⁸ immerhin hatte Weise an seiner städtischen Schule in Zittau anscheinend die Möglichkeit, die politische Berufsbildung von einer generellen politischen Bildung logisch zu unterscheiden: Die politische Praxis Alamode wird der politischen Privatmeinung der drei Hauptfiguren gegenübergestellt. Ein ‚professioneller‘ Blick auf Massenversammlungen, politische Aufstände, Revolutionen oder Proteste gehörte zur Grundausbildung der Schüler von Christian Weise. Sie lernten, diese Ereignisse machiavellistisch zu deuten und zu ‚managen‘.

In seinem historischen Stück *Masaniello* (UA 1683) wird mit einer ähnlichen didaktischen Strategie ein international diskutierter Fischeraufstand inszeniert, der 1647 in Neapel stattgefunden hat. Auf Weises Bühne wird der Aufstand, der auch auf die Entwicklung kapitalistischer Strukturen zurückzuführen ist, eine karnevaleske Verkehrung der politischen Weltordnung, die durch eine pragmatische Staatsführung gemanagt wird.⁷⁹ Die didaktischen Strategien der Stücke

77 Horn: *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums*, S. 198.

78 Dannenberg/Fröde: *Bildung und Gelehrsamkeit in der frühneuzeitlichen Oberlausitz*, S. 17.

79 Eiden-Offe: *Soziale Bewegungen auf der Bühne*, S. 183–186. Arnd Beise stellt nachdrücklich heraus, dass Weises Dramen nicht auf die Wiederherstellung der alten politischen Ordnung, sondern auf ihre pragmatische Reform zielen. (Beise: *Geschichte, Politik und das Volk im Drama des 16. bis 18. Jahrhunderts*, S. 175–180)

mögen also zynisch wirken; als Zynismen sind sie aber an ihre erziehungsinstitutionellen Kontexte gebunden.

1.3.2: *Humorpolitik*

Vom Standpunkt der *Verkehrten Welt* aus gesehen ist Synesien so exterritorial wie der Parnassus. Dennoch besetzt es die Funktionsstelle einer weltlichen Utopie, des *Status Idealis* – unkluger Idealismus wird aber ebenso Gegenstand höhnischer Satiren wie der verkehrte Pöbel. Der Antrag Aesops auf Einbürgerung in den Parnassus wird abgelehnt, da der Fabeldichter zwar für die Weisheit schwärmt, aber übersieht, dass die reine Theorie dann doch irgendwo in materiellen Lebensumständen verkörpert werden muss (V,11). Seine unpraktische Intellektualität⁸⁰ ist überflüssige Klugheit:

Das Letzte / darüber wir gern CENSIREN wollen / ist die *überflüssige Klugheit* / dabey mancher betrogen wird. Warum lasset sich mancher auslachen / wen ihm eine RESPUBLICA PLATONICA im Kopffe steckt / da alles recht und gleich zugehen sol; als eben darum / weil solche Grillen zwar im Kopffe können ausgesonnen / nicht aber im Wercke selbst geliefert werden.⁸¹

Neben dem unrealistischen Utopiker Aesop wird auch der Melancholiker Gegenstand des Spotts. Der Pickelhering Spizwiz erweist sich als „Stelle der allgemeinen SATYRISCHEN INCLINATION“,⁸² indem er der gelehrten Tugend ihre Sauertöpfigkeit vorhält:

SPIZWIZ. Ey hört doch: Wo verderben die Leute am leichtesten / als in eurer Gesellschaft? Bei euch [d. i. Demokrit; S.B.] gibts MELANCHOLISCHE Sauertöpfe / bei euch sind eigensinnige / zanksüchtige / verdrüßliche / thumme Schelmen / die alles REFORMIREN wollen / und wens darzukömmt / so können sie nichts bessern. (I.2, S. 14)

Obwohl sie lächerlich ist, ist die Melancholie das Resultat eines realen Problems, zu dem bloß noch kein kluger Umgang gefunden wurde. Es ist

nichts / als eine eitele Einbildung / wodurch das Betrübniß unterhalten wird; Also wird von nöthen seyn / eine gewisse Sonderung zutreffen / damit die Tugend von ihren

80 Aesop wird bei Christian Weise also zum Objekt einer Satire auf die unpraktische Theorie. Blumenberg hat sich anhand der Wirkungsgeschichte der aesopischen Thales-Fabel mit weiteren satirischen Variationen des „Philosophensturzes“ auseinandergesetzt. (Blumenberg: *Der Sturz des Protophilosophen*)

81 Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 292.

82 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 428. Dazu auch Zeller: *Pädagogik und Drama*, S. 229–238.

Liebhavern geruhig bedient / und die Laster von ihrem verzweifelten Richtern nach der Gebühr verspottet und abgestraft werden. (V.1, S. 206)

Nicht nur in dieser Passage wird der Spott als Heilmittel gegen die Melancholie empfohlen. Das Lachen erscheint als Möglichkeit, die innere Distanz und Freiheit gegenüber allen möglichen Verkehrtheiten zu behaupten. In der *Verkehrten Welt* aber, Weise hat hier sicherlich eine Spitze gegen seine pietistischen Kritiker eingebaut, ist das Lachen verboten:

DUPLICIA. Guten Tag / Frau Nachbarin. Wie so melancholisch?

VEXATE. Wer im Hause zu sorgen hat / der findet immer was närrisches / darbey das Lachen verboten wird. (IV.13, S. 184)

Die Lachfeinde werden nicht bekämpft; die politische Klugheit lässt es als falsch erscheinen, den kritischen Standpunkt öffentlich kundzutun.⁸³ Er würde, als „Eigensinn“ interpretiert, bloß Hass, Verfolgung oder einen Bürgerkrieg nach sich ziehen. Die „gewisse Sondierung“ Apollos liegt darin, dem Humor ein utopisches Refugium einzurichten. Da die Utopie innerweltlich gedacht ist, wird die traditionelle Welttheater-Vorstellung dekonstruiert.⁸⁴ Die politischen Fehler erscheinen prinzipiell als enthebbar,⁸⁵ die politische Bildung kann ihren Beitrag dazu leisten. Allerdings werden die Staatsbürger als vorläufig unmündige politische Subjekte dargestellt. Eine Verbesserung der politischen Zustände ist nur durch eine Professionalisierung des staatlichen Managements möglich, wozu

83 Solcher Pragmatismus hat Christian Weise den Vorwurf „eines gewissen Hanges zum Zynismus“ eingebracht (Knight: *Das Komische in Christian Weises Lustspielen*, S. 116). Eine grundsätzliche Gefahr, dass pädagogische Ironie in pädagogischen Zynismus abdriftet, sieht auch Reichenbach (*Pädagogischer Kitsch*, S. 780).

84 Erst recht wird der Topos durch ausführliche Reflexionen aufgelöst wie die folgende: „DEMOKRITUS. Ich habe einmal ein PHILOSOPHUM gehört / es wäre nichts in der Welt verkehret / es könnte von einem klugen Gemüthe zur Lust angewendet werden. Wie wäre es / wenn wir den Platz unter jener grünen Linden einnehmen / und die Eitelkeit der Vorbeispazierenden in Augenschein nähmen? // ELEUTHERUS. Es ist Königlich / daß man kurzweilige Leute um sich hat / die ein Possen= Spiel machen können. // BARTOLUS. Und ein König bedarff Leute / welche Ihn zu dem Possenspiele begleiten.“ (II.9, S. 68) Die drei Figuren können sich aus dem Welttheater herausnehmen und es von einem externen Standpunkt aus beobachten. Dazu ausführlich Ort: *Die Kontingenz des Spiels und das Ende der Allegorie* und Ort: *Medienwechsel und Selbstreferenz*, S. 180, Anm. 101. Vgl. aber auch bereits ereits Zeller: *Pädagogik und Drama*, S. 68–71.

85 Zur Differenz von enthebbarer und unenthebbarer Negativität vgl. Stierle: *Komik der Handlung*.

auch gehört, dass es lernt, seine Lachreflexe zu unterdrücken: Außerhalb Synesiens oder des Parnassus greift der professionelle Humorist zur inneren Satire, die Christian Weise in den Gegensatz zur öffentlichen stellt.

Denn ein jedweder Mensch ist so gesinnet / daß er über anderer Leute Verrichtungen sich verwundert / und wo nicht öffentlich / dennoch im Hertenzen eine kleine SATYRAM darüber machet. Absonderlich wenn etliche Personen auf dem THEATRO vorgestellet werden / so geschieht es darum / daß die Zuschauer sich darbey verwundern und von der Sache selbst ernsthaft oder höhnisch RAISONNIREN sollen.⁸⁶

Der inneren Satire entspricht die äußere Verstellung – zwischen beiden kann professionell changiert werden. Humoristisch wäre die kluge Verstellung allerdings nur, wenn sie ironisch wäre, d. h. solange sie als Verstellung durchschaut werden soll.⁸⁷ Die Weise'sche *dissimulatio* soll dem *Politicus* aber das unerkannte Handeln in widersinnigem politischem Terrain ermöglichen.⁸⁸ „Humor“ liegt im satirischen Blick auf die politischen Verhältnisse. Er ist zwar darin professionell, dass er sich verstellt und begrenzt; aber er bleibt auf die utopische Imagination eines politischen Zustandes bezogen, in der die Welt vernünftig geworden ist.

Leiblich und materialistisch, „demokritisch“, ist diese Humorpolitik, weil sie die Verhältnisse nicht durch religiöse Moral, sondern durch vernünftig rationisierende Klugheit verbessern will.⁸⁹ Der Akzent auf der vorläufigen

86 Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 428. „Ja was noch mehr ist / unsere Tugendhafte müssen dem Durchl. Apollo zur Schande / bey der Verkehrten Welt / als ein lächerliches Schau=Spiel verhönet werden.“ (V.7, S. 219)

87 Zum Unterschied von (intransparenter) Verstellung und (durchschaubarer) Ironie vgl. Müller: *Ironie, Lüge, Simulation, Dissimulation und verwandte rhetorische Termini*, S. 200–202. Das ändert natürlich nichts daran, dass ein Reiz der Ironie darin besteht, dass sie nur schwer zu durchschauen ist.

88 Nur solange sie an den Auftrag einer politischen Besserung gekoppelt ist, indem an die Vernunft und Einsicht der verkehrten Weltbewohner appelliert wird, nähert sich diese Form der *dissimulatio* der sokratischen Ironie. Zu *dissimulatio* und sokratischer Ironie vgl. Lausberg: *Elemente der literarischen Rhetorik*, § 428,1.

89 Demokrit wird als materialistischer Antipode ausführlich beschrieben bei Geier: *Wörter über kluge Menschen lachen*, S. 36–85. Arnd Weise weist darauf hin, dass die Dichtung bei Christian Weise, anders als bei Aristoteles, einen weniger allgemeinen Gegenstand hat als die Geschichtsschreibung (Beise: *Theatralische Sittenlehre*, S. 238 f.). Gegenüber der göttlichen Providenz, die sich jenseits menschlicher Einflussmöglichkeiten abspielt, lotete Weises „theatralische Sittenlehre“ die „subprovidenziellen Handlungsspielräume der Menschen“ aus. (Ebd., S. 248) Eine der Pointen Weises scheint allerdings darin zu bestehen, den subprovidenziellen gegenüber dem providenziellen Raum auszuweiten, beziehungsweise zu ‚verallgemeinern‘. Der christliche *Politicus* sollte also trotz seines

Unverbesserlichkeit der Welt verbindet Weise noch mit der Barockzeit,⁹⁰ aber deren Weltbild wird langsam transformiert. „Die Satire“, resümiert Arntzen schlüssig,

wendet sich letztlich wieder gegen die ganze Welt. Denn die ist nicht vernunftbestimmt. Aber der Ort der Vernunft kann auch kein jenseitiger mehr sein. Er schnurrt zusammen auf das Glück im Winkel.⁹¹

2: Gekränkte Traditionen: Zur Weise-Kritik im 18. Jahrhundert

Das Schultheater insgesamt wird im 18. Jahrhundert einer grundsätzlichen Kritik unterzogen. Statt der Orientierung an der Rhetorik wird die „natürliche“ Deklamation zu einem Bildungsziel: Aus dem Schultheater wird die „Theaterschule“.¹ Die Absolventen des klassischen Schultheaters werden im bürgerlichen Trauerspiel zu Intriganten. Manchmal, wie in *Kabale und Liebe*, heißen sie „Wurm“.² Die ironische Verstellung, die vermeintliche Oberflächlichkeit³ der damit verbundenen Moral und die undisziplinierte Körperlichkeit der Aufführungen werden abgelehnt. Die heftigste Kritik des Schultheaters entzündet sich an humordidaktischen Fragen.

Attributs kein Missionar sein; darin ähnelt das Weisesche Politikverständnis säkularen und pragmatischen Konzeptionen, die „Fragen über den letzten Zweck der menschlichen Existenz oder den Sinn des menschlichen Lebens vermutlich dem privaten Bereich vorbehalten“ (Rorty: *Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie*, S. 93); vgl. auch Schmid's Überlegungen zu einer pragmatischen Utopie als einer „vorsichtigen, skeptischen Veränderung bestehender Strukturen und einer geduldrigen Verbesserung einzelner Punkte, ohne an die Aufhebung des ‚Negativen‘ schlechthin zu denken“ (Schmid: *Philosophie der Lebenskunst*, S. 155 f.)

90 Konrad Zeller konzentriert sich auf diesen Aspekt von Weises Œuvre und erkennt in dessen Dramen überhaupt keinen Hinweis auf eine ‚Enthetbarkeit‘ des Verkehrten: „Die Realität läßt sich nicht ändern, sie bleibt – gut oder schlecht –, wie sie ist, und Erziehung kann nur das Ziel haben, den Menschen zur Bewältigung dieser Wirklichkeit zu befähigen.“ (*Pädagogik und Drama*, S. 223)

91 Arntzen: *Satire in der deutschen Literatur*, S. 261.

1 Zumhof: *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler*, S. 100.

2 Ebd., S. 108.

3 Im 18. Jahrhundert avanciert „Gründlichkeit“ zu einer beliebten Vokabel, auch in bewusster Absetzung zu älteren Wissenspraktiken. Vgl. Martus: *Gründlichkeit*.

2.1: Zur Humorpädagogik des Pietismus

Christian Weise bemüht sich, Befürchtungen zu zerstreuen, die Theaterauführungen könnten der allgemeinen Sittlichkeit abträglich sein. An den Argumentationsstrategien, die er wählt, lässt sich ablesen, dass er vor allem auf die Einwände religiöser Kritiker*innen eingeht. Deswegen schließt bereits Eggert, die Vorbehalte gegenüber der „Schulcomödie“ seien vonseiten des erstarkenden Pietismus artikuliert worden, welcher der „Schulcomödie“ schließlich den Gar aus gemacht habe.⁴

Ein prominenter Vertreter des Pietismus, der sich öffentlich gegen die Institution der „Schulcomödie“ gewandt hat, war August Hermann Francke (1663–1727), der in Halle den Francke'schen Stiftungen vorstand. In derselben Stadt war allerdings auch eine Konfrontation mit den Pädagogen und Philosophen Christian Wolff, Christian Thomasius, Georg Friedrich Meier sowie dem Kreis der Anacreontiker vorprogrammiert. Die anacreontische Aufklärung versuchte eine Form heiterer Geselligkeit jenseits des höfischen Sozietops zu kultivieren und legte dabei im Grunde eine „robuste, zuversichtliche Einstellung“ an den Tag.⁵

Der Pietismus, für den Francke pädagogisch eintrat, folgt anderen Leitvorstellungen. Die Gottesfürchtigkeit beziehungsweise die „Ehre Gottes“ ist der Hauptzweck seiner Erziehung,⁶ der alle besonderen Erziehungsmittel und -schritte begründet. Nützlichkeitsdenken, wie man es bei Weise gefunden hat, wird zurückgewiesen:

Wo aber Lehrenden allerhand Nebenzwecke der Jugend fürstellen, in Meinung, sie damit aufzumuntern und aufzufrischen, E. G. *sie sollen studieren, daß sie dermaleins Kanzler, SUPERINTENDENTEN, DOCTORES ETC. werden* [...]: da wird bald der Hauptzweck aus den Augen gesetzt, und an dessen Stelle ein solcher abgeschmackter Nebenzweck erwählet.⁷

Das wichtigste Erziehungsmittel neben einer „christlichen Klugheit“, die sich in der Kenntnis des Katechismus ausdrückt und an den Verstand wendet, ist die Gemütspflege (*cultura animi*). Im Rahmen der Gemüts-erziehung sei „wohl

4 Eggert: *Christian Weise und seine Bühne*, S. 282. Barner (*Barockrhetorik*, S. 213), Wels (*Die Theaterpraxis am Zittauer Gymnasium*, S. 169–175) und weitere stützen diese Einschätzung.

5 Martus: *Aufklärung*, S. 536.

6 Francke: *Kurzer und einfältiger Unterricht*, S. 17.

7 Ebd., S. 18 [Herv. i. O.].

darin gelegen, daß der natürliche Eigenwille gebrochen werde.“⁸ In ähnlichen Formulierungen taucht immer wieder der Gedanke auf, dass der Eigensinn oder Eigenwille der Heranwachsenden zugunsten eines selbstlosen Gehorsams negiert werden müsse. Der Eigensinn wird in eine Reihe mit den Lastern der Lüge und des Müßiggangs gestellt und mit den jeweils entgegengesetzten Tugenden Wahrheitsliebe, Gehorsam und Fleiß kontrastiert:

*Durch den herzlichen Gehorsam wird die Herrschaft des eigenen Willens und Fürwitzes niedergelegt und das Herz immer mehr erniedrigt und demütig gemacht, auch zu einer ungeheuchelten Bescheidenheit und Freundlichkeit angewiesen.*⁹

Einer solchen Auffassung diametral entgegengesetzt wäre es, Selbstständigkeit oder Selbstbewusstsein als Tugenden zu deklarieren. Gerade der Rekurs auf ein ‚Selbst‘, auf ein individuelles Interpretationszentrum, das Informationen evaluiert und bewertet, wird als Eigensinn beziehungsweise Eigenwille kategorisch ausgeschlossen, um nicht zu sagen verteufelt. Der wahre Ernst entsteht gerade (noch) nicht über den Umweg eines Selbst,¹⁰ sondern indem dasselbe ehrfürchtig zurücktritt, um Gott Platz zu machen.

Wird das Erziehungsziel auf diese Weise bestimmt, ist Bildung auch nichts mehr, in dem das Subjekt eine aktive Rolle spielt, sondern gerade sein passives Ergriffenwerden von etwas, auf das es keinen Einfluss hat. „Weltliche Erziehung ist demgegenüber nicht nur undenkbar, sondern unmöglich. Ihr fehlt, was die Erziehung [...] ausmacht, die Leitung durch den gnädigen Gott.“¹¹

Das Vertrauen auf ein Göttliches und Unverfügbares setzt aber voraus, dass wenigstens ein implizites Einvernehmen darüber existiert, von was der Einzelne überhaupt ergriffen werden soll; diese Form von Erziehung benötigt, mit anderen Worten, die weltanschauliche Einheit eines sozialen Milieus, das die Fraglosigkeit und Allgemeinheit eines Bildungsziels stiftet und Abweichungen von diesem impliziten Ziel als negativen Eigensinn erscheinen lässt. Im 18. Jahrhundert war diese Einheit zunehmend gefährdet. Die soziale Differenzierung hatte Teile des Bürgertums erfasst. Jürgen Oelkers kann Francke deswegen Christian Thomasius, den Halle'schen Konkurrenten, als den „Moderneren“ und somit, ex post, realistischeren entgegensetzen:

8 Ebd., S. 19.

9 Ebd., S. 33 f.

10 Vgl. Frankfurt: *Sich selbst ernst nehmen*.

11 Oelkers: *Pädagogische Anthropologie*, S. 216.

Francke erwartete vom Glauben Sittlichkeit, aber Sittlichkeit muss auch möglich sein, wenn der Glaube sich zerstreut, individuell wird und den dogmatischen Raum der Gemeinde verlässt. Was wir „Glaube“ nennen, mag immer noch mit persönlicher Offenbarung zusammenhängen, aber gerade dann fehlt jene normative Kraft, die aus unbezweifelten Lehrsätzen erwächst. Thomasius, darum geht der Disput letztlich, trennt Recht und Moral, damit Staat und Kirche, eröffnet dem individuellen Gewissen den entscheidenden Handlungsspielraum gegenüber den Dogmen der Sittlichkeit, erweist sich somit als der Modernere, der aber damit gerade die pädagogische Grundhypothese von Francke radikal in Frage stellt. Sie wird *transparent*, nämlich durchschaubar oder besser: *aufklärbar* als weltliches Geschehen, für das die Verantwortung nicht verlagert werden kann.¹²

Francke will das Ethos der Einzelnen noch, oder wieder, an eine religiöse Tradition binden.¹³ Für seine didaktische Haltung zum Humor ist aufschlussreich, welche Empfehlungen Francke den Erziehern gibt, um die Gemütspflege der Heranwachsenden gelingen zu lassen. Um die Tugend der Wahrheitsliebe zu stärken und das Laster der Lüge zu bekämpfen, sei es nämlich unter anderem erforderlich, darauf zu achten,

daß die Kinder kein Märlein und andere Fratzen von denen alten Weibern oder Gesinde anhören, wodurch die Kinder gleichsam mit Fleiß zum Lügen gewöhnet werden.¹⁴

Das vernichtende Urteil richtet sich hier gegen die Erzähllizenz, die in mündlichen und alltäglichen Kleinformen anzutreffen ist. Die Negativität verschärft sich noch einmal, sobald es um weitere Formen und Gattungen des Literatursystems geht:

Sehr schädlich ist es auch, wenn man denen Kindern eine Liebe zu den COMOEDIEN, Possen=Spiele, ROMAINEN oder Liebes=Geschichten, politischen Maulaffen und anderer Narrentheidung, damit man heutzutage die Welt betrogen hat, erwecket, oder wann sie darauf fallen, ihnen solche nicht schleunig und mit einem ernsten Verweis entziehet. Wie bald werden sie anfangen, solche Dinge als einen Schatz zu AESTIMIREN, und viel lieber darinnen zu lesen, als in der heiligen Schrift selbst. Wann nun darzu kommt, daß geistliche Dinge unter einer solchen Larve verstecket werden, wird ihnen bald das teure Wort Gottes zum Spiel und Scherz, und will daranach weder in Lehre, noch Ermahnung, noch Trost bei ihnen anschlagen.¹⁵

12 Ebd. [Herv. i. O.].

13 Daher lässt sich in der lachhistorischen Rückschau der Streit der Pietisten und der Anakreontiker auch als Vorwegnahme eines Streites um die Alternativen Gemeinschaft und Gesellschaft beschreiben. (Prütting: *Homo ridens*, S. 887–890)

14 Francke: *Kurzer und einfältiger Unterricht*, S. 34.

15 Ebd.

Der letzte Satz antizipiert offenbar die Verteidigungsstrategie Christian Weises, der jahrelang damit argumentiert hatte, seine „Comödien“ seien Beiträge zu einer Erziehung, deren Leitbild immerhin der *christliche Politicus* ist. Francke versucht, Weises Argument zu stechen, indem er einen Teil von dessen Verteidigung in ihrer sachlichen Substanz anerkennt, sie aber anders bewertet. Einvernehmen besteht darin, dass bestimmte poetische Texte eine außerordentliche Motivationskraft und ein großes Wirkungspotential haben und dass insbesondere komische Textsorten in diese Kategorie fallen. Uneins sind sich die beiden Pädagogen darin, wie dies zu bewerten ist. Francke bewertet die Resultate von Lektüre ausschließlich danach, was sie zur wahren Gottesfürchtigkeit beizutragen vermögen.

Die Vielstimmigkeit des literarischen Diskurses ist aus Franckes Perspektive verdächtig, während sich im orthodoxen Protestantismus durchaus ein permissives Verhältnis zur Kunst durchzusetzen begann: Der orthodoxen Auffassung zufolge wurden Künste als moralisch indifferent, adiaphorisch, beurteilt; sie gehörten damit zu den Mitteldingen, die von Gott weder ausdrücklich verboten noch erlaubt wurden. Francke dagegen leugnete die Existenz von Mitteldingen; in der Adiaphoralehre erkennt er ein „Kennzeichen der höfischen Welt und der Politik“.¹⁶

Die wahre Gottesfurcht wiederum ist durch Verstandesübungen und christliche Klugheit einerseits anzubahnen, andererseits aber kann die Schulung des Verstandes nicht das vorrangige Mittel der Erziehung sein. Und wenn doch der Verstand angesprochen werden soll, so ausschließlich, um ihn in den Katechismus und die Bibellektüre einzuweisen. Die Bibel, beziehungsweise „das teure Wort Gottes“, ist auch der einzige Text, bei dessen Lektüre sogar „Lust und Begierde“ zulässig sind.¹⁷ Gegenüber dem einzigen legitimen Erziehungsziel, das bloß durch die richtige Auslegung der Bibel erreichbar sein soll, muss sich der Sinn anderer poetischer Texte folglich wie ein verlogener Eigensinn ausnehmen; verlogen wird er, weil er vom wahren Erziehungsziel bloß ablenkt, indem er die

16 Sdzuj: *Adiaphorie und Kunst*, S. 259. Sdzuj zufolge bewirkt die pietistische Fundamentalkritik eine Differenzierung der orthodoxen Adiaphoralehren und setzt eine Dialektik in Gang, die in den modernen ästhetischen Diskurs mündet (vgl. ebd., S. 256), in dem das Schöne vollständig aus seiner theologischen Vereinnahmung befreit wird.

17 Ebd., S. 24: „Weil die Kinder ohnedem gerne Erzählungen hören, mag ihnen wohl auf diese und eine andere Art und Weise sowohl alles leicht beigebracht, als auch eine rechte Lust und Begierde erwecket werden, den Willen Gottes aus dem Catechismo zu erlernen, und ist ihnen absonderlich dienlich, wann sie die Heilige Schrift selbst lesen sollen, so sie bereits einen solchen Vorschmack davon gefasset.“

Konzentration zerstreut, die notwendig wäre, um den Zustand selbstloser Empfänglichkeit für Gottes Botschaft zu erhalten.

Es stellt sich allerdings die Frage, ob Francke nicht, wenigstens intuitiv, noch eine weitere, tiefere Unvereinbarkeit zwischen dem Humor etwa eines Christian Weise und seinem Pietismus erfasst hat. Denn sobald sich im Humor ein Eigensinn zeigt, ist er natürlich nicht bloß Lüge, sondern auch Eigenwille, und somit das erste der drei von Francke ausgewiesenen Laster. In diesem Fall müsste die restriktive Lachpolitik Franckes als Versuch gewertet werden, die Maßstäbe öffentlichen Urteilens wieder zu vereinheitlichen und an absolute Maßstäbe zu binden, nachdem sie sich differenziert und relativiert haben. Damit handelte es sich bei Franckes Pädagogik um nichts weniger als um den Versuch der Restauration eines sozialen Milieus, dessen heiter-kritisches Raisonement sich differenziert und, vom pietistischen Standpunkt aus: lasterhafte Eigenwilligkeit entwickelt hat.¹⁸

2.2: Gottscheds Verhältnis zu Weise

Der Verriss des Leipziger Professors Johann Christoph Gottsched (1700–1766) trug viel dazu bei, dass Christian Weise in der Literaturgeschichte ein Außenseiter blieb.¹⁹ Auch die von Weise begründete Tradition der Rhetorik wurde durch Gottsched nicht weitergeführt. Sein Rhetorikunterricht zielte nicht auf die Ausbildung höfischer Beamter, sondern auf die Befähigung zur kommunikativen „Teilnahme an der gelehrten Welt von Schule und Universität“;²⁰ deswegen

18 Damit steht Francke in einer langen Tradition christlicher Lachfeindlichkeit, wie Prütting bemerkt (*Homo ridens*, S. 887–890). Er rekonstruiert in seiner unerschöpflichen Studie auch, wie dem Lachen, das ja nicht per se auf Komisches reagiert, zum Beispiel bei Clemens und Laktanz misstraut wurde. Als Fähigkeit zur „Selbsterlösung“ hätte es dem Erlösungsmonopol Christi Konkurrenz machen können (ebd., S. 338). Auch bei Augustinus steht das Lachen in enger Verbindung mit Stolz und Selbstüberhebung (ebd., S. 362). Innerhalb der gelotologischen Tradition des Christentums gab es, wie Prütting ebenfalls rekonstruiert, allerdings auch lachfreundliche Stimmen.

19 Vgl. zum literaturgeschichtlichen Urteil über Weise: Haischer: *Parodie und Karneval in Weises „Zittauischem Theatrum“*. Dort auch zu Weises Parodie von Gryphius' *Absurda Comica*.

20 Till: *Rhetorik der Aufklärung – Aufklärung der Rhetorik*, S. 243. In Gottscheds Sprachunterricht stellt weniger das Überzeugen und mehr das Begründen und logische Argumentieren das Ziel dar (ebd., S. 247). Wahrscheinlich sieht Frank aus diesem Grund mit ihm die Tradition der „Denkschulung“ beginnen. (Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 93)

wurden die Gerichts- und Beratungsrede – bei Weise zentrale Textsorten – bei Gottsched randständig. Trotzdem griff er zur Erstellung seiner eigenen Lehrwerke und Schulbücher auf Weises „breite Vorarbeit“ zurück²¹ und führte dessen Rhetorikreform jedenfalls darin fort, dass er den Sprachunterricht muttersprachlich konzipierte.

Für den Schulgebrauch hatte Gottsched vor allem die *Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größern Schulen* (1754) und die *Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst zum Gebrauche der Schulen* (1756) verfasst. Damit reagiert er auf Kritik an dem älteren Schulbuch *Grund-Riß zu einer Vernunft-mäßigen Rede-Kunst* und an der *Critischen Dichtkunst*,²² die sich, wie Gottsched einräumt, „für die Trivialschulen nicht schicke“.²³ Die *Vorübungen* werden auf die Bedürfnisse des Schulunterrichts in der deutschen Rede- und Dichtkunst zugeschnitten. Sie bleiben zwar auf den *Grund-Riß* sowie den *Versuch einer Critischen Dichtkunst* bezogen, sind dabei allerdings bloß als Propädeutikum für diese universitären Studien gedacht.

In beiden Lehrbüchern positioniert sich Gottsched zu dem Schriftsteller, nicht zu dem Didaktiker Weise; allerdings lassen sich die beiden Aspekte von Weises Werk, wie inzwischen vielfach dargestellt wurde, nicht trennen. Das Urteil fällt ambivalent aus. Die „Weisianer“²⁴ gelten Gottsched als Poeten, die unnötige und unnatürliche Wortspielereien verwenden, und als Nachäffer der „Galanterie der Hofleute“.²⁵ Diese kritischen Bemerkungen sind innerhalb von Gottscheds allgemeiner Komödienreform zu sehen. Zudem etabliert Gottsched einen Begriff des Komischen im schulischen und akademischen Diskurs, der sich von demjenigen Christian Weises explizit abhebt. Er räumt jedoch ein, Christian Weise habe für „Comödien“ „kein übles Talent“ gehabt.

Allein, wie ihm überhaupt die Regeln der alten Redekunst und Poesie unbekannt gewesen; so ist er auch bey seinem selbstgewachsenen Witze geblieben, und hat lauter unrichtige Stücke gemacht. Man will ihn mehrerentheils damit entschuldigen, daß er sich genöthiget gesehen, allen seinen Schülern was zu thun zu geben: Allein, wer nöthigte ihn dazu, sie alle in einer Comödie zu brauchen? Er hätte sie wechselsweise in verschiedenen anbringen, und was rechtes machen können. Das war aber wohl die wahre Ursache nicht, warum er nichts regelmäßiges gemacht. Indessen ist es doch gut,

21 Barner: *Christian Weise*, S. 717. So auch Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 87.

22 Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 90 f.

23 Gottsched: *Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst*, Vorrede.

24 Gottsched: *Vorübungen der Beredsamkeit*, S. 52.

25 Ebd., S. 53.

wenn man ihn liest; um dadurch auf manchen guten Einfall zu kommen, der sich nach unserer Art in die Comödie anbringen läßt.²⁶

Gottscheds Kritik richtet sich gegen den „selbstgewachsenen Witz“, das „Unrichtige“ und das Regellose von Weises „Comödien“. Auch dass er auf den Hanswurst beziehungsweise den Pickelhering zurückgegriffen hat, wird moniert. In den exzentrischen Scherzen, idiosynkratischen Ausfällen und in der bloßen Körperlichkeit dieser Figuren, die zur Gesamthandlung gar nichts beizutragen hätten, sieht Gottsched das Zeugnis „einer unordentlichen Einbildungskraft [...], die kein Muster in der Natur“ habe.²⁷ Der Pickelhering sei das Mittel der Wahl für diejenigen, die

das Lächerliche nicht in den Sachen, sondern in Worten und Geberden zu finden gemeynet. Daher hat Harlekin und Scaramuz die Hauptperson ihrer Lustspiele werden müssen.²⁸

Die Auffassung Gottscheds war, dass die „wahre Fähigkeit eines Dichters [...] in der geschickten Nachahmung der Natur“²⁹ bestehe; dasselbe gelte für den Schulaufsatz, der „vernünftig“ und „natürlich“ zu sein habe.³⁰ Beide Merkmale fallen darin zusammen, dass Gottsched von Natur stets in einem idealisierenden Sinn spricht, der Gesetz- und Regelmäßigkeit impliziert. Mit diesen Maßstäben der Kritik macht Gottsched ernst – in seiner Kritik von Schulaufsätzen, der Komödie und des Hanswurstes, aber auch in seiner Kritik des Humors, letztendlich in seiner gesamten Kritik.³¹

Der Humor wird in zwei Richtungen reglementiert: Gottsched definiert, was verlacht und was nicht verlacht werden darf. Zu einer gelungenen Komödie gehört für Gottsched, der darin Aristoteles folgt, die „Nachahmung einer lasterhaften Handlung, die durch ihr lächerliches Wesen den Zuschauer belustigen, aber auch zugleich erbauen kann.“³² Das Lächerliche muss sich direkt aus der unbegründeten und widernatürlichen Art einer Handlung ergeben. Ephemere Sachverhalte, Wortwitze und Situationskomik dagegen werden als Lachgegenstände ausgeschlossen: Sie können einer lasterhaften Handlung zwar anhaften, sind aber selbst nicht lasterhaft, ihre Verlachung ist somit auch nicht erbaulich.

26 Gottsched: *Versuch einer Critischen Dichtkunst*, S. 642.

27 Ebd., S. 654.

28 Ebd., S. 653.

29 Gottsched: *Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst*, S. 163 f.

30 Gottsched: *Vorübungen der Beredsamkeit*, S. 58.

31 Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens*, S. 37.

32 Gottsched: *Versuch einer Critischen Dichtkunst*, S. 643.

Lustigkeit solle „mehr aus den Sachen, als Worten bestehen.“³³ Ebenso werden vernünftige, ernsthafte und natürliche Dinge als Lachgegenstände ausgeschlossen. Gottsched registriert sie in den Aufführungen der *Commedia dell'arte*. Diese enthielten „Parodien auf die ernsthaftesten Stücke, mitten zwischen ihren andern Szenen: und erfüllen alles mit Geistern, Zaubereyen und Gespenstern.“³⁴ Da eine solche Komik sich nicht an Vernunft und Natur orientiere, sondern sich gegen sie richte, könne sie nicht erbaulich wirken: Werden die Maßstäbe gelingender Komik verfehlt, entsteht kein lächerliches Laster, sondern ein lasterhaftes Lachen.³⁵

Diese Humorpolitik Gottscheds lässt sich plausibel in den Rahmen der Entstehung des Frühbürgertums, seiner doppelten Distinktions- und Exklusionsbedürfnisse stellen: Einen besonderen Geschmack konnte das Frühbürgertum einerseits durch die „Abgrenzung vom gemeinen Volk“,³⁶ auch von volkstümlichen Formen des Komischen, von der *Commedia dell'arte* und dem Fastnachtsspiel reklamieren – eine Vermischung der Gattungen findet Gottsched, anders als Weise, deswegen geschmacklos.³⁷ Andererseits richteten sich

33 Ebd., S. 652.

34 Ebd., S. 639.

35 Vgl. den Titel der Untersuchung von Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens. Ein Beitrag zur Genese der Ernsthaftigkeit im deutschen Bürgertum des 18. Jahrhunderts*. Weiss-Schletterer setzt sich mit Gottsched bes. auf S. 39–55 auseinander. Dieses lasterhafte Lachen ist, wie Nicola Kaminski gezeigt hat, als Ausgeschlossenes, in Gottscheds eigenen Komödien immer noch präsent; die vernunftgemäße Komödie steht „von Mal zu Mal auf dem Spiel“ (Kaminski: *Nichts zu lachen?*, S. 82), da ihre Dramaturgie sich den „performativen Widerspruch der Einschließung des Ausgeschlossenen“ (ebd., S. 90) leistet. Kaminski liefert durch diese Beobachtungen Argumente für die Richtigkeit von Weiss-Schletterers These, wonach in dem Moment, in dem das zügellose Lachen als Laster deklariert wird, eine „Sehnsucht nach dem Ausgegrenzten“ wirksam wird und das Lasterhafte eine besondere Anziehungskraft entfaltet (*Das Laster des Lachens*, S. 9).

36 Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens*, S. 37. Vgl. zur Kategorie des Volkes bei Gottsched auch Beise: *Geschichte, Politik und das Volk im Drama des 16. bis 18. Jahrhunderts*, S. 186–191. In die Konstitutionsphase des Bürgertums fällt die Unterscheidung zwischen Lächerlichem und Komischem; während jenes elementar, lebensweltlich und ästhetisch anspruchlos gedacht wird, soll dieses ein Teil der distinguierten Kunst sein und moralischen Wert besitzen. Vgl. Jauß: *Zum Problem der Grenzziehung zwischen dem Lächerlichen und dem Komischen*.

37 Barner: *Christian Weise*, S. 709 f.

frühbürgerliche Verbote, Natürliches zu verlachen, auch gegen den höfischen Geschmack.³⁸

Je instabiler und gefährdeter das frühbürgerliche Selbstbewusstsein ist, desto rigoroser muss es sich abgrenzen. Rainer Warning sieht eine generelle Beeinträchtigung des Komischen in der Aufklärung durch die Fragilität der bürgerlichen Ideologie, denn Humor funktioniere am besten in Gesellschaften, deren Ideologie bereits so gefestigt sei,

daß sie sich eine temporäre Suspendierung von Besetzungsaufwänden, daß sie sich Lustgewinn ‚leisten‘ kann. Wo sich hingegen ein ideologischer Kode erst gegen einen herrschenden konstituieren muß, wo also eine Gesellschaft Ausgegrenztes reflexiv positioniert und wo sie gar noch das Moralische in die Ideologie mit hineinnimmt, da gibt es, so kann man vermuten, wenig zu lachen. Formelhaft ist damit die Problematik der Komödie im Zeitalter der von Habermas so genannten ‚bürgerlichen Öffentlichkeit‘ bezeichnet.³⁹

Die Komödie und mit ihr die literarische Komik dürften zwar seitdem nicht mehr aus diesem Dilemma herausgekommen sein, ihrem Anspruch nach ist zumindest die autonome Kunst schließlich per se eine, die das, was lächerlich ist, erst reflexiv herrichtet, das, „was falsch sei, nicht aus dogmatischen Vorstellungen bezieht, sondern durch ihren Kontext überhaupt erst ‚herstellt‘.“⁴⁰ Aber möglicherweise ist das Problem in der sozialen und ideologischen Konstellation, in der Gottsched schreibt, besonders virulent.

38 So bei Bodmer und Breitinger, die in ihrer moralischen Wochenschrift bereits 1721/22 gegen eine Verachtung des ‚Natürlichen‘ Stellung bezogen hatten. Vgl. Schörle: *Die Erfindung des ‚guten‘ Lachens*, S. 338 f. Vgl. zur Moralisierung der Ästhetik des Komischen auch Menninghaus' Kommentar zu Kants *Kritik der Urteilskraft* (*Kant über „Unsinn“, „Lachen“ und „Laune“*, S. 266 f.).

39 Warning: *Komik und Komödie*, S. 356. Vgl. auch die soziologischen Beobachtungen Zijderveld zum Zusammenhang von Machtkampf und Humorlosigkeit. (*Humor und Gesellschaft*, S. 208) In diese Richtung gehen auch die Überlegungen von Eco: *The Comic and the Rule*, S. 275: „The comic seems to belong to the people, liberating, subversive, because it gives license to violate the rule. But it gives such license precisely to those who have so absorbed the rule that they also presume it is inviolable.“ Vgl. auch Adornos Feststellung, die Satire habe „über Jahrtausende, bis zu Voltaires Zeitalter, gern mit Stärkeren es gehalten, auf die Verlaß war, mit Autorität“, eben um „die Lacher auf seiner Seite“ zu haben. (*Juveals Irrtum*, S. 239)

40 Arntzen: *Satire und Deutschunterricht*, S. 195. Vgl. auch Preisendanz' Replik auf Warnings Vorlage (*Reflexive Komik*).

Eine pädagogische Reglementierung dessen, was „auslachen würdig“⁴¹ sein soll, treibt Gottsched jedenfalls weit über den Bereich der Bühnenpoesie und des Schulunterrichts hinaus: Dass im Scherz stets „Vernunft mitreden“⁴² müsse, fordert er nicht nur von der Literatur, sondern von jeder Geselligkeit. In den *Vernünftigen Tadlerinnen* wird am Beispiel geckenhafter Hochzeitsgäste gegen das „gezwungene und gezierte“⁴³ aber auch das abgedroschene und unoriginelle Scherzen polemisiert:

Ein aufgeweckter Scherz ist sonst nicht unangenehm: hie [sic!] aber war nichts sinnreiches zu finden. Was neues hörte ich auch nicht hervorbringen. Die oftmalige Wiederholung derselben Einfälle und Redens-Arten, die von verschiedenen Personen geschahe, wiesen klärlich, daß dieses gantz alte und auf andern Höchzeiten längst abgedroschene Formeln waren. Ihre frostige Köpfe waren viel zu kalt, als daß sie was neues und angenehmes hätten hervorbringen vermocht.⁴⁴

Die Ausführungen in den *Vernünftigen Tadlerinnen* können auf zwei Weisen gelesen werden. Einerseits als Versuche der Restriktion des Scherzens, als Versuch, ihn auf ‚sinnreiche‘ und angenehme Varianten, auf vernünftige Maßstäbe festzulegen, und andererseits gerade als Dokument einer heiteren Aufklärung, der ein aufgeweckter Scherz „nicht unangenehm“ ist und die zudem nicht mehr, wie bei Christian Weise, bloß innerlich oder in einer literarischen Geheimöffentlichkeit scherzt, sondern zu vielen Anlässen. Mit der größeren Öffentlichkeit ging allerdings auch eine geringere Offenheit – beziehungsweise eine größere Exklusivität des Humors – einher. Die zwei Tendenzen verschränken sich und werden auch im modernen Deutschunterricht wirksam.

41 *Die Vernünftigen Tadlerinnen*, S. 234.

42 Römer: *Gottscheds pädagogische Ideen*, S. 3.

43 *Die Vernünftigen Tadlerinnen*, S. 238.

44 Ebd., S. 238 f.

III: Humor im allgemeinbildenden Deutschunterricht

Es wurde gezeigt, dass schon Francke Weises Humordidaktik ablehnte, weil durch ihn angeblich die Botschaft Gottes verunklart wird. Gegen den politischen und religiösen Eigensinn Christian Weises wird kontrastiv das wahre, einheitliche Wort Gottes gestellt. Das ist einerseits ein Schutz des pädagogischen Allgemeinen vor dem aufgeklärten, ‚zynischen‘ Realismus Christian Weises, der an all das erinnert, was dem christlichen Ideal in der Welt entgegensteht. Der pädagogische Antirealismus Franckes ist aber noch grundsätzlicher. Nicht weil Weises Humor an etwas Negatives erinnert und dadurch die Gegenwart des Ideals relativiert, wird er abgelehnt, sondern weil er als Humor per se negativ ist. Schon als Eigensinn stellt er die pietistische Verhaltenslehre infrage. Francke ist aber zuversichtlich,¹ die Welt erwecken und dadurch auch vereinheitlichen zu können. Ein so grundsätzliches Votum gegen den Humor findet man bei Gottsched nicht. Bei ihm ist vor allem der Instinkt ausschlaggebend, dass eine bestimmte, nicht jede, Negativität kein Objekt des humoristischen Spiels sein sollte. Das wäre nämlich nicht nur eine Bestätigung, sondern zugleich eine Infragestellung der positiven Sozialität, in der schon die Existenz der entsprechenden Aspekte, etwa die Harlekinaden eines Christian Weise, nicht vorgesehen sind. Die Weises'sche Art des ‚Realismus‘ wäre kein pädagogischer Gesichtungsverlust, er wäre „lasterhaft“.² Denn Humor hält die Erinnerung an die Negativität wach, die, von einem idealisierenden, puristischen Standpunkt, gar nicht erst da sein sollte; er beschädigt, relativiert jedenfalls, noch indem er das Negative überspielt, auch das Positive.

Die beiden Einwände sind Parade-Argumente einer modernen Didaktik, die sich, indem sie sich auf einen Gestaltungsoptimismus festlegt, auch dazu verpflichtet, Haltungen abzulehnen,³ die bei grundsätzlichem didaktischen Gestaltungswillen auch, pragmatisch, von Einschränkungen der Gestaltbarkeit

1 Jürgen Oelkers sieht den Gedanken von der „pietistischen Erweckung der Welt“ am Ursprung des modernen Erziehungspessimismus (Oelkers: *Pessimismus und Pädagogik*, S. 167).

2 Weiss-Schletterer hat den großen Anteil herausgestellt, den Gottsched an der bürgerlichen Konstruktion eines lasterhaften Lachens im 18. Jahrhundert hatte (*Das Laster des Lachens*, S. 13–38).

3 Oelkers spricht von Ignoranz. (Oelkers: *Pessimismus und Pädagogik*, S. 168)

ausgehen.⁴ Weises Didaktik ist zwar nicht weniger ambitioniert, aber weniger kompromisslos als die seiner Kollegen, denn der Denkhorizont seiner didaktischen Theorie ist, als *Status Idealis*, zwar ein utopischer Möglichkeitsraum, aber gleichzeitig nimmt er an, dass den didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten durch eine negative Realität Grenzen gesetzt sind, die im Humor festgehalten werden.

Im 19. Jahrhundert wurden sowohl die Position Weises als auch die Einwände gegen sie variiert. Die Didaktiken des Komischen bleiben damit beschäftigt, Spannungen zwischen Eigensinn und Gemeinsinn, Volks- und Hochkultur, Tradition und Pragmatismus auszutarieren und dabei billigen von unbilligem, pädagogischen von zynischem oder frechem Humor zu unterscheiden. In einer Zeitschrift August Ferdinand Bernhardis, dem die erste Studie zur Humordidaktik des allgemeinbildenden Deutschunterrichts gewidmet ist, wird 1800 das erste Mal Ludwig Tiecks Abwandlung von Weises *Verkehrter Welt* veröffentlicht. Bernhardi und Tieck teilten, so kann man sagen, ein bestimmtes politisches Problembewusstsein mit Christian Weise. Aber auch in der folgenden Zeit wird das Verhältnis von utopischer Aspiration und politischer Klugheit ein Thema der Humordidaktik bleiben. In den folgenden Untersuchungen werden einzelne Stationen aus dieser Zeit dargestellt.

1: August Ferdinand Bernhardi

August Ferdinand Bernhardi (1769–1820) wurde in der Erziehungs- und Literaturgeschichtsschreibung nicht sehr beachtet. In der Erziehungswissenschaft ist in erster Linie seine operative Rolle in der preußischen Schulreform untersucht worden, in der Literaturwissenschaft vorrangig seine Rolle als Akteur der Berliner Romantik und als Literatur- und Theaterkritiker. Daneben existieren einige linguistische Texte zu Bernhardis Sprachtheorie. In der Deutschdidaktik wurde Bernhardi nach der frühen Fachgeschichtsschreibung¹ fast gar nicht zur Kenntnis genommen, er wird jedoch mehrmals in Franks *Geschichte des Deutschunterrichts* erwähnt und taucht in Darstellungen zur Geschichte des Schulaufsatzes auf. Trotz der eher geringen Aufmerksamkeit, die er in der Forschung erhält,

4 Diese Art der Festlegung wurde in verschiedenen Untersuchungen darauf zurückgeführt, dass das Bürgertum im 18. Jahrhundert zu wenig konsolidiert war, um Abweichungen von seinem moralischen Code, als okkasionelle Entgleisungen, gelassen nehmen zu können; vgl. Warning: *Komik und Komödie*, S. 356; Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens*, S. 9.

1 Matthias: *Geschichte des deutschen Unterrichts*, S. 357 f.

lässt sich dafür argumentieren, dass er, auch in didaktischer Hinsicht, „eine der Zentralgestalten seiner Zeit“ war.²

Folgt man Eugeniusz Klein, lässt sich Bernhardis Randständigkeit in der Literatur- und Erziehungsgeschichtsschreibung auf eine Affäre seiner Frau Sophie Tieck-Bernhardi mit August Wilhelm Schlegel und dem baltischen Baron Knorring im Zeitraum 1799–1805 zurückführen, aus der ein öffentlicher Skandal wurde. Ein großer Teil der literarischen Öffentlichkeit positionierte sich für eine der Parteien, was für Bernhardi zu einem erheblichen Renommeeverlust führte.³ Daneben mag es einen weiteren Grund geben, der auch schon bei Christian Weise eine Rolle gespielt hat. Klin berichtet, Bernhardi habe als Schulmann keinen Zugang zu angesehenen Berliner Salons gefunden und seine Lehrerlaufbahn habe „das Nase-rümpfen mancher Romantiker verursacht“.⁴ Möglicherweise spielt beim Urteil über Bernhardi das traditionsreiche Vorurteil eine Rolle, dass Lehrer*innen „zwar Akademiker, aber nicht eigentlich gesellschaftsfähig“ sind.⁵

Bernhardi wuchs als Sohn wohlhabender Eltern auf und besuchte das Joachimsthaler Gymnasium in Berlin. Nach einem Studium in Halle, das neben Theologie auch Sprachtheorie einschloss, besuchte er ab 1791 das Seminar für gelehrte Schulen unter Friedrich Gedike, an dem er auch Schleiermacher kennenlernte. Zugleich begann er seine Lehrtätigkeit am Berliner Friedrich-Werder-Gymnasium.⁶ 1793 wird er dort Kollaborator und 1798 Subrektor. In Friedrich Gedikes Seminarbericht taucht er als „sehr guter Lehrer“ auf, der „auch durch

2 Klin: *August Ferdinand Bernhardi*, S. 4.

3 Eine der wichtigsten Thesen Klins ist, dass der polarisierende Ehestreit zum Zerschlagen der gesamten Berliner Romantik geführt habe; ebd., S. 34: „Die Folgen der Auseinandersetzungen zwischen den Romantikern aus Anlaß des Bernhardischen Prozesses waren verheerend. Die romantische Schule hatte aufgehört zu existieren. Fast alle Frühromantiker waren in den Strudel der gegenseitigen persönlichen Intrigen und Anfeindungen hineingezogen worden.“

4 Ebd., S. 11 und hier S. 16.

5 Adorno: *Tabus über den Lehrerberuf*, S. 658. Vgl. auch Kämper-van den Boogaart: *Schulische Kanonizität als symbolisches Kapital*, der, unter anderem, festhält, dass der Schulkanon „stets bereits durch jüngere Autoren negierte Literatur darstellt“ (S. 332). Gerade im Feld ehrgeiziger Literaturgesellschaften dürfte das für Bernhardi dazu geführt haben, dass er sich in einem permanenten symbolischen Rückstand zu seinen Zeitgenoss*innen befand und übrigens auch durch seine eigenen Schüler deklassiert wurde. Die literarischen Gesellschaftsspiele dieser Sozietäten werden sehr ausführlich beschrieben bei Mattenklott: *Literarische Geselligkeit*.

6 Köpke: *Ludwig Tieck*, S. 116.

Schriften bekannt“ sei.⁷ 1800 wurde er Prorektor, 1808 Direktor; 1811 Privatdozent und Konsistorialrat.⁸ 1791 war Bernhardi am Friedrich-Werder-Gymnasium zudem Lehrer des lediglich drei⁹ oder vier¹⁰ Jahre jüngeren Ludwig Tieck und Wackenroders gewesen. Er freundete sich mit Tieck an und traf sich „fast täglich“ mit ihm, um über Literatur zu diskutieren,¹¹ wurde durch ihn aber auch mit den Schlegels und weiteren Figuren der Berliner Romantik und der „Berliner Klassik“¹² bekannt. Er rezensierte Theaterstücke, Gedichte, Anthologien und philosophische Abhandlungen. Die Besprechungen brachte er teilweise im Schlegel'schen *Athenäum* unter, zum Teil in der aufklärerischen Zeitschrift *Berlinisches Archiv der Zeit und des Geschmacks* und schließlich in seiner eigenen Zeitschrift *Kynosarges*, von der allerdings nur ein Jahrgang erschien (1802). Weiterhin veröffentlichte Bernhardi eine Reihe von Gedichten, Dramen und Erzählungen, teilweise unter Pseudonym. Zuletzt wurden die poetischen Texte in den *Bambocciaden* (1797, 1799, 1800) zusammengefasst, in denen auch Werke Ludwig Tiecks und Sophie Bernhardis publiziert wurden. Außerdem verfasste er Schulprogrammschriften und führte das Friedrich-Werder-Gymnasium als angesehenen Pädagoge. Während der Reformarbeiten griff die Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts auf Bernhardi zurück. Die Wissenschaftliche Deputation unter Schleiermacher forderte mehrmals Gutachten des Praktikers Bernhardi zu einzelnen Fragen an. Zudem war er mit Schulplanentwürfen und Schulplanüberarbeitungen beschäftigt.¹³

7 Schwarz: *F. Gedikes letzter Bericht über sein Pädagogisches Seminar vom 6. Dezember 1800*, S. 150.

8 Für eine ausführliche Darstellung vgl. Klin: *August Ferdinand Bernhardi*, S. 21–42.

9 Köpke: *Ludwig Tieck*, S. 123.

10 Klin: *August Ferdinand Bernhardi*, S. 4.

11 Köpke: *Ludwig Tieck*, S. 123.

12 Mundt: *August Ferdinand Bernhardi*. Für Mundts These, Bernhardi sei Klassiker, sprechen neben der von ihm stark gemachten schulmännischen Solidität im Vergleich zu ‚romantischer‘ Unbeständigkeit einige theoretische Präferenzen Bernhardis, die in seinem romantischen Milieu als eigensinnig erscheinen mussten. Zu ihnen zählt seine Humboldt'sch anmutende Passion für ein Individuelles Allgemeines oder seine poetische Verteidigung Friedrich-Schillers (vgl. Bernhardi: *Nesseln*, S. 64–88). Andererseits bekennt sich Bernhardi im *Kynosarges* ausdrücklich zur Romantik, wenn er die „romantischen Reiche der ächten Philosophie und Kunst“ lobt; Mundt rezipiert diese Aufsätze nicht.

13 Eduard Spranger schätzt Bernhardis Wirkung in der preußischen Bildungsreform als grundlegend ein: „Zugleich Universalist und Neuhumanist, hat er für den Schulplan der Wissenschaftlichen Deputation den ganzen pädagogisch-technischen Teil

Im Zuge des Ehestreits und der sozialen Verwerfungen wandte er sich verstärkt der Wissenschaft zu.¹⁴ Eine subjektphilosophisch grundgelegte Sprachtheorie ließ er als *Sprachlehre* (1801, 1803) und als *Anfangsgründe der Sprachwissenschaft* (1805) erscheinen. Sie enthält eine Beschreibung der poetischen Sprache, die von Bernhardt als eine Sonderform der gewöhnlichen gedacht wird.¹⁵

1.1: Bernhardis Allgemeinbildungskonzept

Von Eugeniusz Klin ist auf eine Besonderheit von Bernhardis Bildungstheorie und seiner Theorie ästhetischer Erziehung hingewiesen worden. Zwar habe es durchaus im Trend der Zeit gelegen, das Problem der Bildung zur Grundlage ästhetischer Ansichten zu machen, aber diese Ansichten seien bei Bernhardt „nicht infolge seiner literaturtheoretischen oder dichterischen Erkenntnisse, sondern auf Grund seines jahrelangen beruflichen Wirkens als Pädagoge“ entstanden.¹⁶ Das pädagogische Selbstverständnis des Theoretikers lässt sich daran ablesen, dass er seine Zeitschrift nach einem der drei Gymnasien Athens in der klassischen Antike benannt hat: *Kynosarges*. Die athenische Erziehung gilt ihm, im Gegensatz zu der auf einen direkten politischen Nutzen abgerichteten Erziehung Spartas, als ein nachahmenswertes Muster der Zweckfreiheit. Dass die Wahl auf den Namen *Kynosarges* fiel, ist auch humorpädagogisch aufschlussreich, weil Antisthenes in diesem Gymnasium unterrichtete, was der von ihm begründeten Schule den Namen Kynismus gab.

Im *Kynosarges* findet sich zwar nicht nur Pädagogisches, sondern auch sehr Grundlegendes zu Wissenschaft und Kunst. Allerdings beschäftigt sich der erste *Kynosarges*-Aufsatz, *Ueber die Stufen und den letzten Zweck der Erziehung*, mit pädagogischen Fragen. Erst an diesen Aufsatz schließen dann Betrachtungen

beigesteuert. Vielleicht wäre er schon damals seiner Bedeutung entsprechend mehr hervorgetreten, wenn er nicht auf Humboldt, ähnlich wie früher auf Schleiermacher, persönlich einen unsympathischen Eindruck gemacht hätte. Sachlich aber stimmten sie in grundlegenden Fragen überein, und es wäre eine dankbare Aufgabe, Bernhardis pädagogische Wirksamkeit im Zusammenhang mit seinen philosophischen und philologischen Aufgaben zu würdigen.“ (Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, S. 180)

- 14 Klin: *August Ferdinand Bernhardt*, S. 39: „August Ferdinand verengte sein Augenmerk schon während des fatalen Prozesses immer mehr auf den pädagogischen und wissenschaftlichen Wirkungsbereich.“
- 15 Bernhardt: *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik*, S. 111: „[...] da die Poesie wieder veredelte Prosa ist, so erscheint diese als den Sprachmaßstab für jene angehend.“
- 16 Klin: *August Ferdinand Bernhardt*, S. 133.

zu Wissenschaft, Kunst und Kritik an. Bernhardi leitet ihn mit der Bemerkung ein, Erziehung beziehe sich nicht nur auf die Jugend – „denn Erziehung ist nur ein Streben nach höchster Bildung, eine Bemühung, welcher der Mann und der Greis das volle Maaß ihrer Kräfte widmen sollen.“¹⁷ Damit sind aber auch der Wert und die Notwendigkeit schulpädagogischer Praxis begründet: Diese muss noch unmündigen Personen bei der Wahl ihrer Bildungsmittel und -gegenstände unter die Arme greifen. Schulische Erziehung schafft dem Anspruch nach die Möglichkeitsbedingungen für eine Selbst-Erziehung, die eigenständig und autonom nach Bildung strebt und dabei an die in der Schule geschaffenen Grundlagen anschließen kann.

In seinen weiteren Ausführungen versucht Bernhardi zunächst, die Unzulänglichkeit eines bloß an Rechtlichkeit, nationaler Loyalität oder ökonomischen Nützlichkeitsabwägungen orientierten Bildungskonzeptes nachzuweisen:

Soll die Bürgererziehung an sich Werth haben, soll sie dauernd, zweckmäßig, vollkommen sein; so muß das letzte entscheidende Kennzeichen ihrer Güte hinzukommen, sie muß nicht entspringen aus Hoffnung, Eigennutz oder Furcht, sondern aus *Sittlichkeit*.¹⁸

Allerdings ist auch die Sittlichkeit für Bernhardi nicht das Maß aller Dinge, sondern zu partikular, um Maßstab gelingender Allgemeinbildung zu sein;¹⁹ sie gehört wie die Sicherheit oder der Wohlstand zu den ermöglichenden Bedingungen einer Bildung, für die der Staat Sorge zu tragen habe. Die auf diesen Bedingungen aufbauende, höchste Form der Bildung, die Allgemeinbildung, sieht Bernhardi durch Wissenschaft und Kunst vermittelt:

[...] und es giebt ein Band, durch welches die Menschen als Menschen, nicht als Bürger eines einzelnen Staates zusammenhängen, ein Band, welches nicht allein alle Zeitgenossen unter sich, sondern auch die Vorwelt mit der Nachwelt, die Gegenwart mit der

17 Bernhardi: *Ueber die Stufen und den letzten Zweck der Erziehung*, S. 22.

18 Ebd., S. 33 [Herv. i. O.].

19 Sittlichkeit ist bei Bernhardi notwendig, um die Ordnung und die ‚Disziplin‘ in Gesellschaft und Unterricht sicherzustellen. In seinem Aufsatz *Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin an einem Gymnasium* stellt er ein Modell moralischer Entwicklung dar, das recht genaue Entsprechungen in den Modellen Piagets bzw. Kohlbergs findet. Über das Alter von 13 bis 14 Jahren heißt es dort: „ein Bewußtsein von Allgemeinheit und einem absoluten nicht willkürlichen Gesetze dämmert in ihm [dem Schüler; S.B.] auf, und tritt in Kampf mit dem frühern egoistischen Streben nach Individualität, und mit dieser Epoche schließt sich die des Knaben, die man als Kampf der Individualität und Allgemeinheit, des Schwankens zwischen sittlichem Gesetz und Egoismus ansehen kann.“ (S. 143)

Zukunft²⁰ verknüpft und verbindet. – Wissenschaft und Kunst heißt dieses Band, Wahrheit und Schönheit sind ihre Gegenstände, und der Gelehrte und Künstler die Berufenden, jene zu ergründen, diese darzustellen. – Wissenschaft und Kunst gehören den Menschen, nicht einem einzelnen Staate, einer einzelnen Nation.²¹

Bernhardi lehnt die Vorstellung ab, durch Bildung zu Wissenschaft und Kunst sei irgendein Nutzen zu erwarten: Sicherlich falle Nutzen ab,

allein dieser Nutzen ist nur ein zufälliger, ein mittelbarer, denn der Gegenstand der Wissenschaft ist nur die Wahrheit, der der Kunst nur die Schönheit; die Anwendung beider, so ersprieslich, so heilsam, so erquickend die mittelbaren Folgen derselben sein mögen, wird nicht in den Bezirk beider aufgenommen.²²

1.1.1: Bernhardis Sprach- und Kunsttheorie

Wissenschaft und Kunst ist der Titel des nächsten theoretischen *Kynosarges*-Aufsatzes. Darin wird der oberste Zweck von Wissenschaft und Kunst aus dem Bemühen abgeleitet, einschränkende Bedingungen der menschlichen Existenz zu überwinden und Notwendigkeit in Autonomie aufzulösen. Die irdische Existenz sei schlechthin bedingt, obwohl die Sehnsucht permanent auf ein Unbedingtes und Ideales hinausweise:

Allein ihr merkt auch, daß eine unbedingte Aeußerung der Freiheit in der körperlichen Welt nicht möglich sei. Wer kann dem Sturme, den Jahreszeiten, den Elementen, dem Glücke, der Krankheit, dem Tode gebieten? Ihr könnt, solange ihr nichts liebt als diese Realität, nur mehr oder weniger, nie ganz frei sein; tausend Gesetze bedingen euer Dasein, schränken eure Wünsche, engen eure Strebungen ein. Und daher entsteht euch eine tiefe, unvertilgbare Sehnsucht nach einer anderen Welt, wo ihr selbst euch die Gesetze gebt, wo euer Wollen nur durch euer Wollen bedingt, eure Thätigkeit nur durch euer Thun bestimmt wird, wo die Nothwendigkeit sich in deutlich ausgesprochene Freiheit auflöset, und die Harmonie harmonisch erscheint.²³

20 Ingrid Lohmann erkennt im Zukunftsbezug das Zentrum klassischer Allgemeinbildungskonzepte: „Das Allgemeinbildungskonzept des frühen 19. Jahrhunderts – etwa in Gestalt der Bildungstheorie Humboldts und in Gestalt der Bildungstheorie Schleiermachers – bezog seine theoretische Begründung und die Sicherung der Allgemeinheit der Bildungsinhalte konzeptionell aus der Antizipation der Zukunft der bürgerlichen Gesellschaft.“ (Lohmann: *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 47; vgl. ebd. S. 49–52 zu Bernhardis Allgemeinbildungskonzept, auch im Gegensatz zu Konzeptionen der Spätaufklärung.)

21 Bernhardi: *Ueber die Stufen und den letzten Zweck der Erziehung*, S. 37.

22 Ebd., S. 36 f.

23 Bernhardi: *Wissenschaft und Kunst*, S. 58.

Einen Vorschein dieser Welt findet Bernhardi in Traum, Rausch und Wahnsinn.²⁴ Zu ihrem vollkommensten Ausdruck findet sie durch die Anwendung von Imagination und Verstand, Instrumenten der Kunst und der Wissenschaft,²⁵ insbesondere dann, wenn sie die „romantischen Reiche der ächten Philosophie und Kunst“ aufschließen.²⁶ Während die Kunst danach strebt, ein wissenschaftliches System in die sinnliche Anschauung zu tragen, nimmt die Wissenschaft den umgekehrten Weg.²⁷ Nach Bernhardi teilen aber beide dieselbe Aspiration; Kunst ist

der positive Pol der Wissenschaft, die übersetzte, wissenschaftliche Ansicht des Universums, die natürliche und menschliche Verherrlichung der Realität, die Anbetung und Verklärung des Universums im Einzelnen, die dargestellte Vollendung des Strebens, die Freiheit in ihrer reinsten und faßlichsten Symbolik.²⁸

Da diese Ambitionen aber nie ganz eingelöst werden können – das Bewusstsein hiervon macht für Bernhardi die „ächte“ oder auch „romantische“ Kunst und Wissenschaft aus –, bleibt das religiöse Bewusstsein eines Unermesslichen und Unererschöpflichen, das weder mit Verstand noch mit Einbildungskraft je ganz ausgeschritten werden kann. Dieses Unermessliche ist nichts anderes, „als die grenzenlose Realität, als das Dasein selbst, als die ewige unermessne Natur“,²⁹ die auch den vollendeten Künstler oder Wissenschaftler daran erinnert, dass er sich „selbst nicht angehört“.³⁰

Aus dem Nicht-sich-selbst-Angehören folge zunächst Ehrfurcht und diese Ehrfurcht wiederum führe den „Namen *Religion*; Glaube und Hingebung,

24 Ebd., S. 56: „Eine dieser vorbedeutenden Erscheinungen ist der Traum. [...] Derselbe Fall ist es mit dem Zustand des Rausches und des Wahnsinnes. Auch dem Trunkenen und Rasenden schließt sich eine innere Welt der Phantasie auf, welche zwar durch die äußere geweckt und veranlaßt wird, in welcher aber die Gesetze der realen nicht mehr passen.“

25 Ebd., S. 59: „Eine solche Welt zu eröffnen, in welcher alles unabhängig ist von den groben Bedingungen der Körperlichkeit und des irrenden Scheins, in welcher sich alles ohne äußeres Hinderniß und Schranke, ohne Begränzung und Einengung bezieht und bewegt; diese Welt der Freiheit und der Idealität aufzuschließen, ist das Streben der Wissenschaft und Kunst.“

26 Ebd., S. 65.

27 Bernhardi: *Einleitung*, S. 9 f.

28 Bernhardi: *Wissenschaft und Kunst*, S. 84 f. Vgl. mit Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik I*, S. 152, wo das Schöne „als das sinnliche Scheinen der Idee“ bestimmt wird.

29 Ebd., S. 93.

30 Ebd., S. 94.

Heiterkeit und Freude sind ihre Wirkungen, Kunst und Wissenschaft werden Vorbereitungen und erhabene Begleiterinnen.³¹ Ökonomische Nützlichkeits-erwägungen, Staatsbürgererziehung sowie wissenschaftliche und ästhetische Bildung werden für Bernhardi also durch die Religion umschlossen, die seinem Bildungskonzept Allgemeinheit sichert.³² Er konzipiert Religion liberal und schränkt sie weder historisch noch konfessionell ein:

Eine jede Religion ist das Unendliche selbst und darum das Unbegreifliche – Endlich und begreiflich wird sie nur im Einzelnen, dieses Einzelne ist der Begriff und das Bild [...].³³

Die Einzelnen sind lediglich auf das Bewusstsein irgendeines Unbedingten angewiesen, das alles Einzelne übersteigt, und umgekehrt wird das Unendliche nur durch seine Individuierung im Begriff, durch „Bildung“ begreifbar. Das Unendlichste als das Allgemeinste ist also zugleich das Individuelle. Zugänglich wird es durch seine Vorbereiterinnen und erhabene Begleiterinnen – Kunst und Wissenschaft. Sie sind die Mittel zu seiner Erklärung durch den Verstand (Wissenschaft) oder Darstellung durch die Einbildungskraft (Kunst).

Das Erziehungsideal Bernhardis besteht in einer möglichst umfassenden Vermittlung des Individuellen mit dem Allgemeinen. Negativ heißt das, dass dort, wo den Einzelnen in ihrer Lebenspraxis der Bezug auf das Ideal misslingt, das Erziehungsideal verfehlt wird. Vor und nach dem Aufsatz *Wissenschaft und Kunst* stehen je drei Sonette, die der Ehrfurcht vor dem Unendlichen, d. h. der Religion und ihren beiden erhabenen Begleiterinnen Wissenschaft und Kunst gewidmet sind. Die erste Sonettgruppe ist mit „Das Ideale“ überschrieben und gibt eine Anschauung des idealen Begriffs der drei reinen Weltverhältnisse (*Wissenschaft, Kunst, Religion*). Die zweite Gruppe trägt den Titel „Das Reale“ und widmet sich diesen Weltverhältnissen als depravierten Lebensformen (*Wissenschaftler, Künstler, Frömmeling*). Die Realität des Ideals, die Wissenschaftler, Künstler und Frömmlinge, erscheinen in diesen Sonetten als verzagte, manierierte und eitle Lachfiguren, die zum zuvor entfalteten idealen Begriff ihrer Lebensform in einem krassen Missverhältnis stehen.

31 Bernhardi: *Wissenschaft und Kunst*, S. 99 [Herv. S.B.].

32 Lohmann: *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen*, S. 49 f.: „Sich den sozialen Kontext als ein Ganzes vorzustellen, gelang Bernhardi allerdings nur, indem er soziale Prozesse als abgeleitete Variablen der Religion auffasste, die ihm ihrerseits nicht als gesellschaftlich determiniertes, sondern nur als determinierendes Moment erschien.“

33 Bernhardi: *Wissenschaft und Kunst*, S. 99.

Auf diese Weise realisiert Bernhardi den zeitgenössischen Begriff der Karikatur, die das extrem Charakteristische, dem Gattungsgemäßen und Idealen Entgegenstehende darstellt.³⁴

Bernhardis Erzählungen, Dramen und Gedichte widmen sich beinahe ausschließlich dem extrem Charakteristischen; sie sind nicht Dokumente der Anschauung eines Erhabenen, sondern lassen vielmehr, um eine Vokabel Jean Pauls aufzugreifen, aus der Anschauung das Lächerliche, „umgekehrt Erhabene“ hervorgehen.³⁵ Den Bezug des Endlichen auf das Erhabene oder Unendliche, des Individuellen auf das Allgemeine theoretisch und systematisch herzuleiten, war bereits die Ambition von Bernhardis sprachwissenschaftlichen Arbeiten. Denn die Sprache ist für ihn das Mittel, durch das die Vernunft Spielraum erhält und in dem sie sich „sichtbar macht“ oder auch darstellt.³⁶

„Darstellung“ ist auch zu Bernhardis Zeit keine gängige sprachtheoretische Kategorie. Der Terminus impliziert die Vorstellung eines Subjekts, welche wiederum durch Rückgriff auf konventionalisierte Sprachzeichen einem anderen Subjekt veräußert, also dargestellt werden muss:

Alterität ist die Subjektivität des anderen. Indem das Subjekt die Alterität anerkennt, zielt sein Wille nicht darauf, das andere Subjekt wie ein Objekt zu beherrschen, sondern darauf, die „Vereinigung beider Vernunften“ zustandezubringen. Ein ganz anderer Typus von Handlung ist erforderlich, um dem anderen die Teilnahme an den eigenen Vorstellungen zu ermöglichen.³⁷

Dieser Sprachhandlungstypus, den Bernhardi „*darstellen*“ nennt³⁸ und als Akt der Freiheit versteht, bedient sich der konventionalisierten Sprache nur, um durch sie etwas Individuelles mitteilbar zu machen.³⁹ Dichtkunst und Wissenschaft

34 Zur Karikaturtheorie vgl. Oesterle/Oesterle: *Karikatur*. Für die Bezüge der Karikatur zur pädagogischen Anthropologie und Bildungstheorie der Klassik vgl. Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*.

35 Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik*, § 32.

36 Bernhardi: *Sprachlehre 1*, S. 5: „Aber mit der Gabe der Sprache wird freilich nicht die Vernunft erschaffen, sie erhält aber Spielraum, die Scheidewand stürzt ein, der Mensch wird die Welt, schafft den Staat, die Moralität, die Kunst, alles leichte Ableitungen aus der ewigen Urkraft, welche in unserm Geschlechte lebt, aus demselben leuchtet und erschafft, indem sie sichtbar macht.“

37 Ziegler: *Subjektivität und Alterität*, S. 77.

38 Bernhardi: *Sprachlehre 1*, S. 46 [Herv. i. O.].

39 Die Verwandtschaft dieser Sprachtheorie mit derjenigen Humboldts ist mehrmals bemerkt worden; s. Ziegler: *Subjektivität und Alterität*, S. 73, s. a. di Cesare: *Die Sprache als Paradigma der kommenden Gemeinschaft*, S. 167.

sind für Bernhardt Darstellungen von Bildungsstufen, allerdings einmal im Medium von Begriffen, d. h. Vorstellungen des Verstandes, einmal im Medium von Bildern, d. h. Vorstellungen der Imagination.⁴⁰ Indem diese Vorstellungen sich darstellen und auf konventionalisierte Zeichen zurückgreifen, verlieren sie einerseits an Universalität, weil sie sich individuieren und verendlichen, werden aber andererseits zu produktiven „Bildungspunkten“ im Dialog von Alteritäten:

Freilich verliert nun die Dichtkunst an allgemeiner Verständlichkeit, freilich wird ihre höchste Wirkung auf eine Nation, ja sogar auf ein Zeitalter eingeschränkt; allein ein jedes Produkt der Dichtkunst ist nun auch noch ein Bildungspunkt, und stellt dies durch die conventionellen Zeichen dar, deren es sich nothwendig bedienen muß.⁴¹

Die Nationalsprachen sind Voraussetzungen der Allgemeinbildung, weil nur in ihnen Vorstellungen dargestellt und mitgeteilt werden können. Andererseits ist es einem jeden Subjekt möglich, durch das Erlernen einer neuen Sprache auch der Bürger einer neuen Nation zu werden: Es sei nämlich, führt Bernhardt aus, klar, „daß ich durch eine Erlernung der Sprache, und durch ein Studium der poetischen Kunstwerke einer jeden Nation, eigentlich zum Mitgließe dieser Nation selbst werde.“⁴²

1.1.2: Bernhardt's Konzeption des Deutschunterrichts

Setzt man den Gedanken voraus, dass man Nationalität erlernen kann,⁴³ ist zunächst nicht einsehbar, wieso ein aufwendiger Deutschunterricht, geschweige denn ein deutscher Literaturunterricht unbedingt notwendig sein sollte. Ebenso gut könnten die Nationalliteraturen der Antike und die darin angelegten „Bildungspunkte“ aufgegriffen werden. Der von Bernhardt mitgetragene

40 Die Einbildungskraft strebt Bernhardt zufolge auf die Individualisierung von Begriffen: „Daher kann man auch das Streben der Einbildungskraft so charakterisieren, daß man sagt: die Einbildungskraft strebe nach Hervorbringung von Individualität, und man kann die Aufgabe folgendermaßen fassen: die Einbildungskraft will einen allgemeinen Begriff durch Hinzufügung einzelner Merkmale, und Verbindung derselben zur Einheit, dem Individuo nähern, und eben damit auch der Anschauung.“ (Bernhardt: *Sprachlehre 2*, S. 31 f.)

41 Ebd., S. 47.

42 Ebd., S. 48. Vgl. auch Bernhardt: *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik*, S. 125: Es müsse beim Verstehen fremder Sprachen darum gehen, „daß der Schüler wirklich ein Bürger der fremden Nation sei, und sich der seinigen entäußere.“

43 Vgl. auch Bourdieu: *Unterrichtssysteme und Denksysteme*, S. 292–300.

Schulplanentwurf⁴⁴ schreibt aber ein umfassendes muttersprachliches Curriculum vor. Während in den unteren Stufen vor allem ein Sprachunterricht vorgesehen ist, der auf formale Richtigkeit abzielt, setzt ab Sekunda sukzessive ein Leseunterricht ein, der auf die Vermittlung literarischer Lesekompetenz zielt.⁴⁵ In der Prima treten neben die Leseübungen zunehmend Stilübungen, die auch Stilkritik umfassen:

Daß ein Lehrer beide Übungen leitet, daß die Jünglinge ihre eigenen Aufsätze kritisieren, ist sehr vorteilhaft. Poetische Übungen sind nicht zu verwerfen, jedoch mit großer Beschränkung und Vorsicht anzustellen und mit Strenge zu behandeln.⁴⁶

Insgesamt wird der Unterricht in der Muttersprache auf diesen Stufen ein „Auf-fassen und Auslegen der nationalen klassischen, poetischen und prosaischen Denkmäler sein, verbunden mit schriftlichen Versuchen, sich diesen Darstellungen producirend zu nähern.“⁴⁷ Während im Latein- und Griechischunterricht der „linguistische Zweck“ dominiert,⁴⁸ können im Deutschunterricht die poetischen Fragen traktiert werden.

Vor allem die Stilübungen garantieren dem muttersprachlichen Unterricht eine Schlüsselstellung innerhalb der Allgemeinbildungskonzeption Bernhardis. In seiner Schulprogrammschrift *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten* führt er das detailliert aus.

Die feinere Grammatik der Muttersprache, die Kenntniß der Geschichte der Litteratur derselben, endlich die kunstmäßige Auslegung der nationalen Schriftsteller gehören allerdings zu dem Pensum für den Unterricht in der Muttersprache in den obern Classen [...]; das eigenthümliche Feld des Unterrichts in der Muttersprache jedoch in den obern Classen ist dasjenige, was man mit einem sehr unpassenden und die Idee ganz verdunkelnden Namen Deutsche Stilübungen nennt.⁴⁹

Die Literaturgeschichte und literarisches Lesen werden nachrangig behandelt. Die wichtigste Aufgabe des muttersprachlichen Unterrichts sei eine Übung des Ausdrucksvermögens, für die drei Arten von Aufsätzen zur Verfügung

44 Vollständig abgedruckt in Horstmann: *August Ferdinand Bernhardi als Pädagoge*, S. 143–188.

45 Vgl. Bernhardi: *Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums*, S. 9 f.

46 Horstmann: *August Ferdinand Bernhardi als Pädagoge*, S. 171.

47 Bernhardi: *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik*, S. 127.

48 Bernhardi: *Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums*, S. 9.

49 Bernhardi: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 10.

stehen: solche, die etwas Faktisches darstellen, solche, die Begriffe analysieren, oder solche, die Gefühle und Gesinnungen darstellen.⁵⁰

Sie werden zunächst den inhaltlichen und formalen Ansprüchen, dann dem Sinn und Zweck nach erläutert: Die Übung des Stils oder Ausdrucksvermögens ist als umfassende Gemütsbildung konzipiert, die eine Übung des Verstandes und des Gefühls einschließt.

So wie in Bernhardis Sprach- und Kunsttheorie jede Darstellung als Mitteilung eines individuierten, autonomen Subjekts durch den Rückgriff auf konventionalisierte Zeichen gedacht wird, werden die Darstellungsmodi der drei Aufsatzgattungen als Äußerungen von Schülerindividualitäten begriffen. In der faktischen Gattung gibt der Schüler dem Lehrer „einen Beweis der Ordnung, Klarheit und des Zusammenhangs seines individuellen Denkens“,⁵¹ indem er einen vorgegebenen Gegenstand begrifflich darbietet. In der analytischen Gattung werden die Gegenstände jedoch „nicht äußerlich und sinnlich gegeben, er muß sie erschaffen.“⁵² Dadurch liefert er „dem Lehrer ein Document seiner individuellen Vernunft in die Hände und daher ist bei der Beurtheilung noch mehr wie bei der ersten Art Umsicht und Milde nöthig.“⁵³ Am anspruchsvollsten ist die Gattung, die auf die Darstellung von Gefühlen und Gesinnungen ausgerichtet ist, da hier „der Jüngling sein innerstes Selbst, seine ganze Individualität dem Lehrer in die Hände“ geben soll.⁵⁴

In ihrer Betonung der individuellen Subjektivität, die ihre Darstellung im schriftlichen Stil finden soll, hat die Schreibdidaktik Bernhardis an der Transformation der rhetorischen Aufsatzlehre teil; die Ausdifferenzierung neuartiger Aufsatzformen wird um 1800 notwendig, weil mit der Neuverortung gegenüber der rhetorischen Tradition „die pragmatische Orientierung der Textproduktion wegfällt“;⁵⁵ die neuen schulischen Textsorten und Praktiken ermöglichen es einem modernen Sprachsubjekt, sich nicht nur zu konventionellen Gelegenheiten zu äußern, sondern „zu der von ihm erfahrenen Wirklichkeit“ etwas zu sagen.⁵⁶ Bernhardt geht es, einerseits in diesem Trend stehend, um die

50 Ebd., S. 12.

51 Ebd., S. 13.

52 Ebd., S. 14.

53 Ebd., S. 15. Von einer „Individualisierung des Allgemeinen“ in Schüleraufsätzen hatte auch schon Gedike gesprochen, vgl. Gedike: *Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen*, S. 268.

54 Ebd.

55 Abraham: *Geschichte schulischen Schreibens*, S. 7.

56 Bosse: *Dichter kann man nicht bilden*, S. 236.

Überwindung der Rhetorik, aber außerdem – mit romantischer Emphase – auch um die Überwindung jeder Regelpoetik. Er sieht die Differenzierung der drei

Gattung[en] von Aufsätzen ganz geeignet, die Aesthetik, die Poetik und die Rhetorik zu verdrängen, zu ersetzen und die Lehren derselben inniger, kräftiger, lebendiger, ersprieslicher in die Seele zu legen als die genannten Wissenschaften sie in das Bewußtsein rufen und einprägen konnten.⁵⁷

Damit zielt seine Schreibdidaktik auf die Einlösung eines künstlerischen Autonomiepostulats im kleinen, nämlich schulmäßigen Rahmen: In seiner Konzeption bekommen die Aufsätze der Schüler „eine Aehnlichkeit mit den Systemen der Phantasie, den Kunstwerken, deren verengertes und verkleinertes Bild sie sind.“⁵⁸ Radikalisiert wird die Kunstautonomie bei Bernhardt dadurch, dass ihre Freiheit nicht in erster Linie auf die Einlösung allgemeiner moralischer Vorgaben gerichtet ist. Für den Lehrer bedeutet das, dass er bei der Aufsatzbeurteilung als Kunstkritiker im emphatischsten Sinne auftritt. An mehreren Stellen von Bernhardt's Programmschrift wird dem Lehrer aufgetragen, die Schüleraufsätze zu kritisieren. Zwar seien die Mängel der Schülerproduktionen mit „Milde und Schonung“ zu betrachten, sofern der Schüler einigen Ernst erkennen lasse, sonst aber sei „Ernst und eine genaue Critik“⁵⁹ beziehungsweise „strenger Ernst und scharfe Critik anzurathen“.⁶⁰

Der Humor wird von Bernhardt einerseits als eine schriftliche Darstellungs- oder Schreibweise⁶¹ reflektiert, denn er erwähnt mehrmals die Möglichkeit, dass Schüler komische Texte produzieren.⁶² Darin sieht er gleichzeitig eine didaktische Chance und eine Gefahr, denn er fragt: „Soll man comische Darstellungen toleriren und wie soll man namentlich humoristische Darstellungen behandeln,

57 Bernhardt: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 28.

58 Ebd.

59 Ebd., S. 17.

60 Ebd., S. 15.

61 Bernhardt erwähnt zudem, dass sich komische Texte im Literatur- und Leseunterricht tendenziell besonders für die unteren Stufen eignen; die komische Sprache stehe nämlich durch ihre Alltagsnähe der Prosa und somit einem ‚einfacheren‘ Sprachniveau näher als die tragische, dramatische oder sogar lyrische Sprache: „Die Prosa ferner und die Poesie haben wieder in sich gewisse Stufen; die leichteste Prosa ist die des Historikers, dann die des Redners, endlich die des Philosophen; unter den Poeten nähern sich Epiker und Komiker der Prosa am meisten, der Tragiker weicht in der Regel weiter davon, und der Lyriker übertrifft beide.“ (Bernhardt: *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik*, S. 111 f.)

62 Ebd., S. 22.

daß der große Reiz den sie in sich tragen nicht schädlich einwirke?“⁶³ Andererseits, und dies ist bei Bernhardt die Hauptsache, ist Humor ein Modus des *Umgangs* mit poetischen Ausdrucksweisen, der den Namen „Kritik“ trägt. Sieht man sich die Sprache an, in der Bernhardt über die typischen Fehlleistungen der Schüler beim Verfassen von Aufsätzen räsoniert, zeigt sich eine Häufung des Attributs „lächerlich“. Es ist die Rede von der ungebildeten „Dürftigkeit“ und „Kraftlosigkeit“ von Schüleraufsätzen, von fehlender Gefühlstiefe, der sich „in der Regel durch Leerheit, Mangel an Tiefe, durch Lächerlichkeiten und oft wahre prosaische Unvernunft darstellt“.⁶⁴

In erster Linie fallen die Schülerproduktionen also durch eine unfreiwillige und ärgerliche Komik auf. Dem Lehrer wird aufgetragen, nach dem Grund für die Verfehlungen zu suchen: Sollte ein hoffnungsloser Mangel an Talent vorliegen, wird empfohlen, die entsprechenden Schüler keine Aufsätze der dritten Gattung verfassen zu lassen, sondern bloß beschreibende oder analytische, im Übrigen aber nachsichtig zu sein, wenn Ernsthaftigkeit und Talent auf Schülerseite vorliegen. Bei Defiziten, die nicht zu groß sind, treten humoristische Ausdrucksweisen als Mittel der pädagogischen Kritik auf den Plan. Bei der Anwendung dieser Mittel rät Bernhardt jedoch zu Vorsicht:

Hier ist es gewöhnlich, daß man glaubt, daß Spott und Witz, Schärfe und Härte an seinem Ort sei, und wenn natürlich Pädagogen sich hüten werden, dieses als eine Regel aufzustellen, so ist doch auch bei ihnen in der Praxis die Versuchung dazu ungemein groß, und es ist höchst schwer derselben nicht zuweilen zu unterliegen, auch ist die Begünstigung [sic] eines verkehrten Strebens dieser Art in seinen Folgen für den Jüngling im höchsten Grade gefährlich.⁶⁵

Darin, dass Schüler durch polemische Scherze nicht nur pädagogisch wirksam an ihrem Ehrgefühl gepackt, sondern auch nachhaltig verletzt werden können, sieht Bernhardt eine Gefahr für den pädagogischen Bezug,⁶⁶ empfiehlt aber

63 Bernhardt: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 22.

64 Alle Zitate ebd., S. 17 f.

65 Ebd., S. 18 f.

66 Die pädagogisch motivierte Kritik des Spottes steht bereits in einer langen Tradition, die sich, im zeitgenössischen Kontext Bernhardis, vor allem über Christian Gotthilf Salzmann bis zu John Locke zurückverfolgen lässt. Salzmann leistet sich den interessanten Widerspruch, seine pädagogische Warnung vor pädagogischem Spott in der Form einer ironischen „Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder“ zu publizieren, die dem Spott mindestens nahekommt; vgl. Salzmann: *Krebsbüchlein*, v. a. S. 14–16. Allerdings ist zu bedenken, dass sich Salzmanns Schrift an erwachsene

nicht, ganz auf Spott zu verzichten. Lehrern, die das notwendige humoristische Fingerspitzengefühl mitbringen, legt er nahe,

sich in jenem guthmütigen Witz und Einfällen gehen [zu lassen; S.B.], durch welchen man *in den freien geselligen Verhältnissen* eine gewisse Rohheit oder Ungeschicklichkeit irgend eines Mitgliedes rügt, mehr um es zum Selbstbewußtsein zu bringen, als aus Schadenfreude, mehr um zu reitzen und zu ritzen als zu stechen. Vor allen aber hüte sich der Lehrer vor jener Art des Witzes der Vorwürfe und der Verweise, welche gerade dem tüchtigsten, lebendigsten und gebildetsten am meisten zu Gebote stehen, und welche unheilbares Uebel in der Seele des Jünglings und ueberall anzurichten im Stande sind.⁶⁷

Trotz der vorsichtigen Einschränkungen fällt die witzig-gesellige Kritik poetischer Darstellungen eines subjektiven Gefühls, in dem gleichwohl etwas Allgemeines und Wahres enthalten sein soll, in die Domäne des Deutschunterrichts. Der Ernst der „Critik“, d. h. der Maßstab ihres tadelnden Witzes, liegt in der bildungstheoretisch ausgewiesenen Allgemeinheit, zu welcher der Schüler zu erziehen ist. Bei diesem Allgemeinen handelt es sich um ein Weltverhältnis; ist

das Bedürfnis der Religion, welche dem menschlichen Geiste erst die Vollendung und Rundung giebt. Von dieser Seite angesehen, sind diese Gattung von Stunden nur die Vorbereitung zur klaren Auffassung der religiösen Wahrheiten in den Verstand, zur Aufnahme derselben in das Gefühl und in die Gesinnung, zur Uebung derselben in den Formen des Gehorsames, des Fleißes und der Sittigkeit.⁶⁸

Die normativen Bezüge seiner Literaturkritik werden von Bernhardi nicht systematisch dargestellt. Er kündigte zwar eine ausführliche Abhandlung „über den Zweck und die Grenzen der Kritik“ an,⁶⁹ lieferte sie jedoch nicht. In seinen Veröffentlichungen sind aber Überlegungen verstreut, aus denen sich seine Theorie der Kritik rekonstruieren lässt. Weil sprach-, kunst-, und erziehungstheoretische Überlegungen bei Bernhardi meistens konzeptionell vermengt sind – so etwa in den *Kynosarges*-Aufsätzen – wird im Folgenden versucht, die in den verstreuten Überlegungen zusammenzuführen, um zu rekonstruieren, welchen systematischen Platz der Humor als Critik im Deutschunterricht Bernhardis hatte – und zwar nicht nur als Mittel, sondern auch als Kompetenzziel, denn er hielt es für

Leser*innen wendet. Zu der pädagogischen Kontroverse vgl. Deupmann: *Furor satiricus*, S. 165–169.

67 Bernhardi: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 19 [Herv. S.B.].

68 Ebd., S. 29 f.

69 Bernhardi: *Einleitung*, S. 7. Der romantische Begriff der Literaturkritik wurde besonders von Friedrich Schlegel theoretisch entfaltet, vgl. Fontius: *Kritisch/Kritik*, S. 473–475.

sehr vorteilhaft, „daß die Jünglinge ihre eigenen Aufsätze kritisieren“.⁷⁰ Das hatte zwar bereits Gedike empfohlen, der ausführte, Schüler sollten durch die Wechselseitigkeit der Kritik zu gerechten und maßvollen Urteilen erzogen werden,

da über kurz oder lang der junge Kritikus selbst wieder vor dem Tribunal seines Mitschülers erscheinen muß, der dann Gelegenheit erhält, seinen gewesenen Richter, falls er sich Ungerechtigkeiten erlaubt hätte, durch ein entgegengesetztes Verfahren zu beschämen.⁷¹

Anders als Bernhardt weist Gedike dem deutschen Sprachunterricht aber keine zentrale Stellung in der Stilerziehung zu und warnt den Lehrer entschieden vor satirisierenden Strafreden und dem Lächerlichmachen von Schülern.⁷² Bernhardt akzentuiert den Kritikbegriff neu und vertieft ihn theoretisch.

1.2: Die humoristische Form der Kritik

Wissenschaft und Kunst stellen für Bernhardt zwei Auffassungsweisen derselben, allgemeinen Sache dar. Sie sind reflexive Annäherungen an das Ideal der unbedingten Freiheit, die eine jedoch im Medium des Verstandes, die andere im Medium der Einbildungskraft. „Kritik“ ist die Applikation der Wissenschaft auf die Kunst.⁷³

Aus der Anwendung der Wissenschaft auf das einzelne Kunstwerk und aus dem Erweitern und Berichtigen der ersten, durch das letzte, und wenn das Produkt kein Kunstwerk ist, umgekehrt, entsteht die Kritik. – Nur das eben geschilderte, nur dieses freundschaftliche Besprechen der Wissenschaft mit dem Kunstwerke, dieses Bestreben die imaginative Anschauung als vollendet in Verstand aufzulösen, verdient den Namen der Kritik.⁷⁴

Auch die Kunst wird als Mittel der Erkenntnis begriffen. Die wissenschaftliche, explizite und reflexive Kritik kann in ihren Darstellungen an die imaginativen und impliziten Darstellungen der Kunst anschließen. Oder, in den Worten Bernhardis:

Der Künstler producirt nach harmonischer Empfindung, eine harmonische, vollendete Anschauung, und erweckt durch diese letztere die erste in ihrer vollen Reinheit. – In der Reinheit oder was dasselbe ist Einheit der Empfindung, liegt also der Vereinigungspunkt

70 Horstmann: *August Ferdinand Bernhardt als Pädagoge*, S. 171.

71 Gedike: *Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen*, S. 275.

72 Ebd., S. 265 und 275.

73 Bernhardt: *Einleitung*, S. 9.

74 Ebd., S. 8.

zwischen dem Kritiker und dem Künstler. Allein der erstere stellt diese in der Form des Verstandes, der letztere in der der Einbildungskraft dar.⁷⁵

Literatur und Literaturkritik erhalten dadurch einen neuen erkenntnistheoretischen Status. Als Reflexion werden sie der Wissenschaft prinzipiell gleichgestellt.⁷⁶

Die Bernhardi'sche Formel vom „freundlichen Besprechen“ der Wissenschaft mit der Kunst in der Kritik wird allerdings an die Bedingung geknüpft, dass das Objekt der Kritik auch poetischen Charakter hat. Wenn diese Bedingung nicht erfüllt wird, obliege es der Kritik „die Disharmonie im Produkte nachzuweisen“.⁷⁷ Es sei ihre „schwere Pflicht“, „den Verfasser zu suppliren, den Zweck desselben zu reinigen, und die Mittel zur Erreichung im Allgemeinen anzugeben.“⁷⁸ Die schwere Pflicht des Tadelns wird gesteigert, wenn die „Prätension“ auf Vollendung und Harmonie zwar erkennbar sei, das Produkt jedoch stümperhafte und gemeine Züge aufweise. In diesem Fall sei es

eine förmliche Pflicht mit dem größten Aufwande von Kraft diese Werke zu charakterisiren; die Unkünstlichkeit, das Unsittliche, das Alberne, ja das Rasende, welches Werke von dieser Art oft auszeichnet, darzustellen; und sie mit den Waffen des Spottes, Witzes und der Bitterkeit zu verfolgen und lächerlich zu machen. Nicht etwa aus Haß gegen ihre Urheber, sondern aus Liebe zur Vernunft, Achtung gegen Harmonie und Haß gegen artistische Unreinlichkeit. [...] Denn auf das Heer der Humanitätstrabanten, welche in ihren Proceduren so inhuman zu Werke gehen, und auf ihr Jammergeschrei, kämmt durchaus nichts an, Spott und Persiflage, sind die bewaffnete Macht der Kritik, die Polizei, durch welche das Gebiet der Litteratur rein erhalten wird.⁷⁹

75 Ebd., S. 9 f.

76 Dass dies charakteristisch für den romantischen Begriff der Kritik ist, der den Kant'schen aufgreift und weiterführt, hat zuerst Walter Benjamin klar herausgestellt. Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, S. 32: Benjamin arbeitet „die spekulativ-schöpferische Qualität des romantischen Kritikbegriffs heraus. Kritik ist nicht mehr Abmessen im Sinne des alten ‚Kunstrichters‘, sondern ein aktiver Akt, vergleichbar der Reflexion selbst.“ Inzwischen gilt der Kritikbegriff als erkenntnistheoretische Zentralkategorie der Romantik. Kritiker*innen werden „aktiv in den Vollendungsprozeß der Kunst hineingezogen“; „[...]“, denn erst die immer nur approximativ mögliche Vervollständigung des in jedem echten Kunstwerk entelechisch angelegten unendlichen Reflexionskontinuums durch den Kritiker vollendet das Kunstwerk auch als Werk.“ (Schulte-Sasse: *Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik*, S. 80 f.)

77 Bernhardt: *Einleitung*, S. 11.

78 Ebd.

79 Ebd., S. 12 f.

Aus einer freundlichen Besprechung ist dann eine bewaffnete Auseinandersetzung geworden. Der kritisch herzuleitende Maßstab der Kritik wiederum liegt, wie gezeigt wurde, in der harmonischen Empfindung bzw. in der Darstellung unbedingter Freiheit. Nur dieser Maßstab legitimiert für Bernhardi den aggressiven, polemischen Witz, der sich auch dann, wenn er die Regeln der Höflichkeit missachtet, gegen eine besonders entstellende, nichtige Darstellung des Ideals richtet.⁸⁰ Er kann seinerseits bloß aus der Kritik der bereits vorliegenden Kunstwerke gewonnen werden, die durch die kritische Reflexion selbst zugleich belehrt, angereichert und fortgeschrieben⁸¹ werden. Der „literaturgeschichtliche Überblick“ ist deswegen sowohl Voraussetzung als auch Resultat der romantischen Literaturkritik; Bernhardi führt dies im *Kynosarges* aus, also in einem Kontext, in dem Literaturpädagogik verhandelt wird.

Die Einzelwerke, als Gegenstände der Kunstkritik, stellen in diesem Zusammenhang Reflexionsstufen oder auch „Bildungspunkte“⁸² im kritisch hergestellten, literarhistorischen Zusammenhang dar. Kritik stellt sicher, dass muttersprachliche Bildung nicht ins Charakteristische und Beliebige entgleist.⁸³ Einzelnen Werken weist sie ihren „Ort in der Universalgeschichte der Bildung überhaupt“ zu und partizipiert gleichzeitig an dieser Geschichte.⁸⁴ Dabei wird die „in der Aufklärung übliche affirmative Gegenwartshaltung aufgebrochen zugunsten einer prognostischen, die gegenwärtige Zukunft in den Blick nehmenden Einstellung“.⁸⁵

Die kritische Kunstöffentlichkeit verhandelt qua Kritik ständig über den Rang, den Status und den Platz von Werken im literarischen Feld. Sie ist offen und dynamisch konzipiert; ihre Maßstäbe, die sie aus der Kritik der Werke

80 Auch mit dieser Anschauung liegt Bernhardi völlig im Trend der Frühromantik, die das Genre der Charakteristik traditionsstiftend bestimmt hat. Vgl. Fontius: *Kritisch/Kritik*, S. 469–473.

81 Schulte-Sasse: *Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik*, S. 121: „Die Reflexion des Charakteristischen im unendlichen Kontinuum der Geschichte ist die höchste Stufe ästhetischer Reflexion; sie ist Kritik als Poesie der Poesie, wobei die Poesie der ersten Stufe ein charakteristisches Werk oder Kunsturteil sein kann.“

82 Bernhardi: *Sprachlehre 2*, S. 47.

83 Schulte-Sasse: *Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik*, S. 112.

84 Fontius: *Kritisch/Kritik*, S. 470. In Friedrich Schlegels Athenäums-Fragment Nr. 116 werden diese Gedanken auf besonders dichte Weise entwickelt.

85 Oesterle: *Das Andersartige/Einzigartige literarischer Politik*, S. 312. Vgl. zum politischen Charakter romantischer und klassischer Literaturprogramme generell Voßkamp: *Utopie und Utopiekritik*, S. 227–249.

gewinnt, werden ständig erweitert oder transformiert. Bernhardi bezieht häretische Positionen gegen Vertreter der Regelpoetik und wertet Bildungskapital um. Wie sehr er selbst darum kämpfen musste, in die feine literarische Öffentlichkeit aufgenommen zu werden, zeigt allerdings auch, wie exklusiv die literarische Öffentlichkeit realiter sein konnte. Trotz ihrer grenzüberschreitenden, transgressiven Momente stellt auch die romantische Kritik eine „*durchaus elitäre* Feier der großen Werke [dar; S.B.], deren Kenntnis vorausgesetzt wird“.⁸⁶

Auch Bernhardis Wortwahl drückt Bildungsdünkel aus, etwa wenn er vom „Lesepöbel“⁸⁷ oder der „Pöbelhaftigkeit“⁸⁸ des schlechten Geschmacks spricht. Festzuhalten bleibt auch, dass dieser Elitarismus nicht bloß ein individueller Charakterzug Bernhardis war, sondern im allgemeinen Trend der damaligen Polemik lag, deren Ehrgeiz auf „die Austreibung des Gegners aus der ‚besseren Gesellschaft‘“⁸⁹ zielte.

Durch Erinnerungen des Dichters Ludwig Rellstab lässt sich belegen, welche praktischen Analogien zwischen der polemischen Literaturkritik und der Aufsatzdidaktik existierten. Rellstab war 1810 als Schüler an das Friedrich-Werder-Gymnasium unter Bernhardis Direktorat gekommen. Mit diesem kam Rellstab vor allem in Vertretungsstunden in Kontakt. Aus einer dieser Stunden überliefert er eine Anekdote, die einen Eindruck von Bernhardis Auftreten im Unterricht gibt. Der Primaner brillierte nicht in den alten Sprachen und behauptete, darauf angesprochen, er strebe ohnehin eine Militärlaufbahn an. Darauf soll sich eine Geschichte entwickelt haben, die an dieser Stelle trotz ihres Umfangs zitiert wird:

Bernhardi pflegte dann zuweilen ironisch die Bedingungen der Ehrenhaftigkeit des Soldatenstandes in richtiger Weise als von dem geistigen Standpunkte abhängig darzustellen, den der Soldat einnehme. „Wenn der Soldat“ äußerte er eines Tages „außer der Gründlichkeit in seinen Fachkenntnissen, auch sonst eine Bildung besitzt, die ihm die höchsten geistigen Stufen zugänglich macht, wenn er die alten Sprachen gründlich erlernt hat, dann zählt er allerdings auch zu den hochachtungswürdigsten Ständen mit. Einen Soldaten wie Ewald von Kleist, der diese Bildung besitzt, lasse ich gelten. Wenn er aber das Alles bei Seite wirft, und nur das Exercirreglement kennt, dann ist er ein trauriger Held!“ Solche Reden beschämten mich; ich fühlte, daß der tadelnde Hinblick auf mich ein gerechter war! Eines Tages erzählte Bernhardi bei solchem Anlaß auch eine Anekdote. „Die englischen Offiziere hätten durch ihre sorgfältige Jugenderziehung

86 Breuer/Tabarasi-Hoffmann: *Einleitung*, S. 15 [Herv. i. O.].

87 Bernhardi: *Einleitung*, S. 2.

88 Ebd., S. 12.

89 Oesterle: *Das ‚Unmanierliche‘ der Streitschrift*, S. 109.

eine sehr gründliche classische Bildung. Als daher einst ein englisches Regiment mit einem preußischen zusammengekommen sei, hätten die englischen Offiziere sich bei ihren preußischen Kameraden nach vielen großen Männern, die ihnen in Deutschland von Interesse gewesen, erkundigt. Nach Friedrich August Wolff z. B., nach Herrmann und Anderen. Allein was war die Antwort? „Wir kennen sie nicht; bei unserem Regiment stehen sie nicht.“ – Wenn dann die ganze Klasse lachte und mancher Blick auf mich gerichtet wurde, konnte ich mich begreiflicher Weise nicht sehr behaglich fühlen.⁹⁰

Auch wenn diese Erinnerung nichts über die Aufsatzdidaktik Bernhardis mitteilt, lässt sich doch die Verbindung von spöttischem Witz und einer pädagogischen Ambition erkennen, die auf die Veredelung aller, selbst der militärischen, Verhältnisse durch eine literarische Allgemeinbildung zielte.

Im deutschen Aufsatzunterricht wiederum wurde Rellstab von Gottlieb August Spillecke unterrichtet, der 1800 am Friedrich-Werder-Gymnasium Lehrer geworden war und mit den Auffassungen des damaligen Prorektors Bernhardi vertraut gewesen sein dürfte. Spilleckes anekdotisch überlieferte Praxis der Aufsatzkritik wirkt, als sei sie von Bernhardi instruiert worden:⁹¹

Seine scharfe Kritik der deutschen Aufsätze, die sich auch häufig sarkastischer Formen bediente, war sehr gefürchtet. Mit Herzklopfen sah ich daher der ersten Stunde entgegen, wo die eingelieferten Arbeiten über das aufgegebenes Thema, die Schilderung eines Spaziergangs, zur Besprechung kommen mußten. [...] Einige Aufsätze wurden unbarmerzig durchgenommen, theils mit ernster Strenge, theils mit satyrischer, zu ungemeyner Erheiterung der ganzen Klasse.⁹²

Rellstab verdient sich Lob für seinen Aufsatz, erhält aber einen Seitenhieb wegen seiner Schwäche in den alten Sprachen. Zudem wurde nach einem ersten Vorlesen „die Arbeit im Einzelnen durchgegangen und nun auch mancher satyrische Pfeil darauf gerichtet.“⁹³ Der satirische Spott ist die Methode einer Didaktik, die Aufsätze nach anspruchsvollen Kriterien beurteilt. Auch im Deutschunterricht wirkt der Satiriker und Kritiker an der Veredelung, „Verklärung“⁹⁴ oder auch „Bildung“ der literarischen Öffentlichkeit mit.

90 Rellstab: *Aus meinem Leben*, S. 98.

91 Bernhardis Ausführungen zur Aufsatzkorrektur stammen jedoch erst aus einem Text von 1820. Da es sich um eine Schulprogrammschrift handelt, kann man jedoch annehmen, dass er schon vorher daran gearbeitet hatte, einzelne Maßnahmen am Friedrich-Werder-Gymnasium umzusetzen.

92 Ebd., S. 106.

93 Ebd., S. 107.

94 Bernhardi: *Wissenschaft und Kunst*, S. 84.

Dass seine Kritik ihre Maßstäbe nicht nur aus der Auseinandersetzung mit literarischen Werken gewinnt, sondern selbst literarischen Charakter hat, da sie zwischen Wissenschaft und Kunst beheimatet ist, wird in Bernhardis Roman *Nesseln* (1789) deutlich. Hier tritt ein launischer Autor in einen Dialog mit einem Literaturkritiker:

Kritik. Ihr Name mein Herr?

Autor. Ich heiße Autor.

Kritik. Gebürtig?

Autor. Aus der Republik der Gelehrten, etwas Nordwärts.⁹⁵

Der fiktive Autor, der mit dem fiktiven Kritiker im Übrigen identisch ist, muss seine Entscheidungen im Folgenden vor diesem verantworten.⁹⁶ Die Kritik erhält so einen poetischen Index. Die unabschließbare, tendenziell abgründige Verschränkung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksmodi in der Kritik wird selbst Form und Gegenstand literarischer Darstellung.

1.3: Die politische Lizenz der Kritik

Der *Nesseln*-Roman entfaltet auch die Theorie einer besonderen Form der Kritik: der polemischen Satire. Dabei wird der Unterschied der zeitgenössischen zur antiken Satire herausgestellt: Den Griechen sei es leicht gefallen, „sich in doppelter Beziehung zu betrachten. Zuerst als Bürger des Staates und dann als Privatmann.“⁹⁷ In der Gegenwart sei es anders: „Bürger und Privatmann sind eins“.⁹⁸ Gerade als Privatmensch sei der Einzelne nun nämlich von öffentlicher Bedeutung. Indem er seine private Existenz zu allgemeiner Bedeutung erhöht, partizipiert er an der universalen Bildung der Menschheit, auf die es nun ankomme; und als solch ein allgemeines Individuum sei der Privatmensch Gegenstand von Satire: „Eine wahre Satire, satirisiert die Menschheit, die Satire auf A B C D E etc. ist nur scheinbar –“.⁹⁹ Durch diesen Bezug auf die Allgemeinheit im Einzelnen

95 Bernhardi: *Nesseln*, S. 14.

96 Ein ähnliches Prinzip findet sich bereits in Bernhardis *Geschichte eines Mannes, welcher mit seinem Verstande auf das Reine gekommen* (1797). Vgl. Bernhardi: *Geschichte eines Mannes*, S. 86–91.

97 Bernhardi: *Nesseln*, S. 71.

98 Ebd.

99 Ebd., S. 67. Daran lässt sich auch die von Spranger bemerkte sachliche Übereinstimmung Bernhardis und Humboldts „in grundlegenden Fragen“ ablesen (Spranger: *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, S. 180), denn Humboldt versteht Bildung als einen Prozess, der „dem Begriff der Menschheit in unsrer Person“ (Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 283) zum Ausdruck verhelfen soll;

und Privaten ist ein zwar nicht unmittelbar-politisches, aber ein öffentliches Interesse hergestellt, das die Anwendung von Polemik legitimiert, während die bloß partikular bleibende Satire, als Pasquill, durch die Regeln urbaner Rede ausgeschlossen wird:

Giebt es aber Verhältnisse welche öffentlich sind und ein allgemeines Interesse haben, so ist wahrlich erlaubt, diese öffentlich zu satirisiren und der ist ganz einfältig oder boshaft, welcher dann beide Arten persönlicher Satire verwechselt, das *Pasquill* oder die Satire auf die Privatverhältnisse einer Person, mit der *persönlichen Satire*, oder der Satire auf die öffentlichen Verhältnisse eines Individuums.¹⁰⁰

Weil die satirisierten Gegenstände von öffentlichem Interesse sind, haben die betroffenen Zeitgenossen auch polemische Indiskretionen zu ertragen, als poetisches Genre anzuerkennen und sogar zu schätzen.¹⁰¹ Durch ihre Toleranz der Polemik gegenüber erweisen sie sich als gebildete Bürger der gelehrten Republik:

Haben die Zeitgenossen den Kunstsinn nicht, den Spott *an sich* zu schätzen; ist der, welchen er trifft, so ärmlich, daß er sich darüber nicht einmal wegssetzen kann, so sind dies Schwächen, auf welche der Schreiber der Satire gar keine Rücksicht zu nehmen braucht. Jeder Spott ist einseitig, wie jedes Lob, und diese Einseitigkeit als ein Ganzes darzustellen, ist die Tendenz mehrerer Kunstwerke. Der *Verstand* muß *beide* Seiten fühlen und wer diesen zu Hause läßt, der ist eben so wenig in der Poesie, als in der Prosa und dem thätigen Leben zu brauchen.¹⁰²

Als Kritiker setzte Bernhardi die Bereitschaft, sich auf polemische Weise beurteilen zu lassen und diesen peinlichen Vorgang auch noch als Kunst zu wertschätzen voraus – und traf anscheinend auf Personen, die mit der Kritik umzugehen wussten. Bemerkenswert bleibt jedenfalls, dass Iffland, den Bernhardi im *Berliner Archiv* mehrmals kräftig verrissen hatte, dem Schuldirektor und dessen Schülern 1807 „monatlich 8 Parterre – und 12 Amphiteater-Billets“ gewährte.¹⁰³

denselben Ausdruck erkennt er in der idealischen Dichtung (vgl. Humboldt: *Ästhetische Versuche*, S. 138), so wie Bernhardi ihn in der wahren Satire erkennt. Für den Bezug des Humors auf Menschheitsideale vgl. Hörhammer: *Die Formation des literarischen Humors*, S. 158 f.

100 Ebd., S. 72 f. [Herv. i. O.].

101 Günter Oesterle hebt hervor, dass die frühromantische Literaturkritik den „Takt“ betonte und das Private einem besonderen Schutz unterstellte. (Oesterle: *Das Andersartige/Einzigartige literarischer Politik*, S. 321, 322) Zu den allgemeinen literaturtheoretischen Problemen, die mit poetischer Indiskretion verbunden sind, vgl. Franzen: *Indiskrete Fiktionen*, hier v. a. S. 90–97.

102 Bernhardi: *Nesseln*, S. 74 [Herv. i. O.].

103 Blücher: *August Ferdinand Bernhardi's Leben und Schriften*, S. 41.

An Bernhardis Ausführungen wird die konzeptionelle Verschränkung des frühromantischen Kritikbegriffs mit dem nachrevolutionären politischen Diskurs deutlich: Dort, wo früher politische Entscheidungen Gegenstand der satirischen Polemik waren, sollen es nun poetische Darstellungen sein. Der Vergleich des modernen mit dem antiken Bürger ist aufschlussreich, weil sich an ihm erkennen lässt, dass die frühromantische Literaturkritik versuchte, den politischen und revolutionären Streit auf das Gebiet der zwar polemischen, aber geistigen Auseinandersetzung zu transportieren. Der Bürger ist für Bernhardi nicht mehr der politisch ausschlaggebende Lenker und steht in einer anderen Öffentlichkeit:

Überhaupt aber hat der neuere Satiriker ein ganz anderes Feld als der alte: das Öffentliche unseres Zeitalters ist ein anderes, als das der Griechen; bei ihnen war es der Staat, welcher das höchste Interesse für sie hatte, und gegen den der Dichter sich alles erlauben durfte, was ihm sein Genius eingab. [...] dagegen ist es die Literatur, zu welcher wir in einem ähnlichen Verhältnisse stehen. Hier ist und muß der Natur der Sache nach die republikanische Verfassung bleiben, unsere Personal-Satire muß eine litterarische Tendenz haben.¹⁰⁴

Der Romantik wird gelegentlich vorgehalten, dass die Einlösung ihrer Ideale an ihrem fehlenden Öffentlichkeitsbezug scheitern musste,¹⁰⁵ oder dass sie jeden verantwortlichen Realitätsbezug zugunsten subjektivistischer Willkür suspendierte.¹⁰⁶ Stellt man aber in Rechnung, dass Bernhardi ganz praktisch, in einem institutionalisierten Rahmen an der pädagogischen Einlösung des Bildungsideals arbeitete, ergibt sich zumindest eine neue Perspektive auf diesen Komplex; die ästhetische Erziehung, insbesondere im Aufsatzunterricht, war ja gerade nicht steril, sondern wirkte methodisch und im unmittelbaren Kontakt mit heranwachsenden Teilnehmern an einer kritischen Öffentlichkeit auf die „nachhaltige“¹⁰⁷ Realisierung eines republikanischen Ideals hin. Die Strategie Bernhardis und seiner frühromantischen Freund*innen war eine

104 Bernhardi: *Taschenbuch für Freunde des Scherzes und der Satire*, S. 117.

105 Vgl. Schulte-Sasse: *Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik*, S. 80. Apologetisch dagegen Fontius: *Kritisch/Kritik*, S. 472.

106 Vgl., jetzt wieder, im Fahrwasser Hegels, Schluß: *Ironie als Bildungsziel*, S. 44 f. Karlheinz Bohrer hat Hegels traditionsreichen Vorwurf zum Anlass seiner Kritik der Romantik genommen, vgl. *Die Kritik der Romantik*, S. 14 f. Vgl. auch die Bemerkungen zur „Ironie-Falle“ in Kemper: *Vom ironischen Mehrwert (?)*, bes. S. 44 f.

107 Diesen Terminus schlägt Günter Oesterle vor (*Das Andersartige/Einzigartige literarischer Politik*; vgl. auch Oesterle: *Das ‚Unmanierliche‘ der Streitschrift*, S. 116–118).

Literaturpolitik, die Verhältnisse längerfristig und still, durch Bildung ‚verklären‘ sollte. Dieses kulturpolitische Programm wollte Bernhardi im Rahmen der Preußischen Bildungsreform in den muttersprachlichen Unterricht transpositionieren. Im Entwurf lief dies auf eine ambitionierte Schreiberziehung hinaus, die, im Kleinen, in den großen Prozess allgemeiner Bildung einführte.

1.4: Politische Revolution und literarische Kritik

Vor dem Hintergrund der Preußischen Bildungsreform ist einerseits die Auffassung zu prüfen, dass in der Deutschdidaktik des 19. Jahrhunderts „Kritik“ keine Leitvokabel dargestellt habe, erst recht keine gesellschaftspolitische.¹⁰⁸ Andererseits ist aber auch die Ambivalenz der Kritik in den Blick zu nehmen: Wenn Bernhardi die Polemik und den Spott als „die bewaffnete Macht der Kritik, die Polizei, durch welche das Gebiet der Litteratur rein erhalten wird“,¹⁰⁹ bezeichnet, deutet sich an, dass ihn eine repressive Öffentlichkeitsvorstellung leitete. Der Lehrer wird als Ordnungsmacht und als Organ der staatlichen Obrigkeit definiert, die von ihren Bürgern Gehorsam und Unterordnung verlangt:

Außerdem aber steht der Schüler als solcher noch in zwei andern Verhältnissen, einmal auf seine Mitschüler, die wie die Bürger Eines [sic] Staates unter einander gleiche, obgleich modifizierte Rechte genießen, und Verbindlichkeiten haben; zweitens auf seine Lehrer, welche als höhere und ausgebildete Vernunftwesen als seine Väter und als seine Obrigkeit erscheinen. Für den Schüler bilden diese beiden Verhältnisse zwei neue Sphären des sittlichen und religiösen Handels, welches sich in jener offenbaret, als Betragen, in dieser als Gehorsam. Die Schule bildet in sofern den Staat und das bürgerliche Leben vor, für welches sie als Erzieherin erscheint.¹¹⁰

Mit einem sehr anspruchsvollen Professionsverständnis wird dem Lehrer aufgetragen, diejenigen aus der Öffentlichkeit zu exkludieren, die nicht hineingehören – und dies nicht nur nach Maßgabe von Kriterien wie Recht und Sittlichkeit, sondern auch nach Maßgabe von Stil und Geschmack.

Den starken Akzent auf Disziplin bemerkt auch Horstmann in der ersten großen erziehungshistorischen Abhandlung zu Bernhardi. Dort hält er fest, dass Bernhardi auf allen Bildungsstufen fordert, „durch Wirken auf die Einsicht

108 Dawidowski/Wrobel: *Kritik und Kompetenz*, S. 1.

109 Bernhardi: *Einleitung*, S. 13.

110 Bernhardi: *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik*, S. 133 f. Vgl. zu den disziplinarischen Maßnahmen Bernhardis, die auch Einschließungen und Stockschläge umfassten, die Darstellungen in Rellstab: *Aus meinem Leben*, S. 92–94 und Blücher: *August Ferdinand Bernhardi's Leben und Schriften*, S. 42–48.

zu versuchen, freie Sittlichkeit hervorzubringen.¹¹¹ Andererseits bemerkt er Ansätze zu einer autoritären Disziplinierung und erkennt in ihnen eine zeitgeistgebundene Sichtweise:

Die starke Betonung des Gehorsams bei Bernhardi ist sicherlich auch ein Ausfluß des Zeitgeistes. Die neue Organisation des Staates durch Stein und Hardenberg, vor allem aber die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht, fordern von jedem Bürger ein großes Maß an selbstloser Hingabe, von Unterordnung und Einfügung in das Ganze.¹¹²

Zeitgeistig ist vermutlich auch die Schlussfolgerung, die der Bildungshistoriker 1926 aus dieser Beobachtung zieht:

Die Disziplin, fest verankert in dem Gehorsam, hat den preußischen Staat groß gemacht, die gelockerte Disziplin hat den gegenwärtigen tiefen Fall verschuldet. Was zur Zeit Bernhardis den Staat vor dem völligen Untergang rettete, das allein kann uns auch heute retten: Einordnung in das Ganze, opferwillige Arbeit für das Ganze, gehorsame Pflichterfüllung im kleinen wie im großen.¹¹³

Von Bernhardi und Horstmann wird Disziplin in der „Spielart einer Tugend propagiert, bei der Gefolgschaft und Gehorsam die Charakteristika des erwarteten Verhaltens der Untertanen waren.“¹¹⁴ Idealerweise sollten die staatlichen Institutionen schonend und ‚nachhaltig‘, qua Allgemeinbildung veredelt werden.

In einer Rezension bezieht sich Bernhardi zustimmend auf folgenden Gedanken:

Die höhere Potenz der Vaterlandsliebe ist der Weltbürgersinn, sich äußernd an einem bestimmten Staate. Die Form desselben ist gleichgültig, weil eine jede rechtlich ist, in ihrem Ursprunge abhängig von freier Wahl, allein anerkannt von dauernder Festigkeit, welche anzutasten und zu erschüttern, das höchste Verbrechen ist, da es eine Aufhebung gegen dieselbe Tendenz seyn würde, mit welcher der Staat geschaffen ward.¹¹⁵

Der Gedanke, dass Weltbürgersinn und Allgemeinbildung mit jedem Staat, unabhängig von dessen konkreter Verfassung, harmonisieren könnten, scheint in einem noch tieferen Sinn die Signatur des Zeitalters zu tragen, als Horstmann annahm. Denn im „Staat den Garanten des wahren Allgemeinen und der Sittlichkeit“ zu sehen, blieb bis in Horstmanns Gegenwart eine gängige Denkfigur.¹¹⁶

111 Horstmann: *August Ferdinand Bernhardi als Pädagoge*, S. 93.

112 Ebd., S. 91.

113 Ebd.

114 Tenorth/Welter: *Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft*, S. 186.

115 Bernhardi: *Ueber die Vaterlandsliebe*, S. 155.

116 Tenorth: *Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung*, S. 21.

In Bernhardis Allgemeinbildungskonzept äußert sich aber, zeitgebundener, ein romantischer Konservatismus, der nach der Französischen Revolution in eine generelle Opposition zur ideologischen und politischen Moderne getreten ist.¹¹⁷ Zu dieser Moderne gehört auch der Nationalismus, den Bernhardt in seinen Dichtungen verspottet.¹¹⁸ In seinen Programmschriften führt der Antinationalismus Bernhardis zu einer besonderen Koordination von National-, Staatsbürger- und Universalbildung, denn die Universalbildung soll, jedenfalls auf den gelehrten Schulen, mit der Klassenstufe zunehmen und die Nationalbildung „zurückdrängen“.¹¹⁹

Den Abschluss der Bildung im muttersprachlichen Unterricht stellt eine ästhetische Erziehung durch Kritik dar. Ihr polemischer Humor wird von Bernhardt mit Religionspathos aufgeladen, aber er adressiert eine zeitliche Lebensform, die ständig kritisch reflektiert, neu angeeignet, aktualisiert und transformiert werden soll. Eine Fixierung, also Entzeitlichung des Allgemeinen¹²⁰ wäre ein Widerspruch zum Prinzip der politischen Kritik.

117 Mannheim: *Konservatismus*, S. 143 f.

118 In Bernhardis Sonett *Der Künstler* und in der Erzählung *Geschichte eines Mannes, welcher mit seinem Verstande auf das Reine gekommen*, wird modisches Deutschtum polemisch attackiert. Der Kriegsrat Nasturtius, der vor allem durch seinen lächerlichen Mangel an Weltklugheit auffällt – Klin erkennt in der bornierten Vernunftphilosophie des Nasturtius eine Karikatur des Berliner Milieus der Nicolaiten (*August Ferdinand Bernhardt*, S. 90) – greift im Zuge einer Brautwerbung aus Mangel an anderen Argumenten auf sein Deutschtum zurück: „Er erinnerte sich, daß er ein *Deutscher* sey, und sagte: warum mache ich soviel Umstände; bin ich nicht ein deutscher Biedermann? Warum soll ich einem deutschen Mädchen nicht sagen, daß ich sie liebe und heirathen will?“ (S. 74, Herv. i. O.) Die Mutter der erschrockenen und verschüchterten Auserkorenen lässt dem Kriegsrat daraufhin deutlich wissen, dass sein „deutsches Betragen“ unangemessen und ungeschickt sei (S. 76).

119 So schrieb Bernhardt 1808, nach Jena und Auerstedt, in *Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums*, S. 19: „Dieses giebt also die Maxime: daß zwar beiden Gattungen und Kenntnissen gleiche Wichtigkeit und Ausdehnung einzuräumen, gleiche Sorgfalt zu widmen sei, mit dem Unterschiede jedoch, daß mit dem Maaße der Bildung die universelle mehr hervortrete, und die nationale mehr zurückgedrängt werde; in den untern Classen müßte mehr die Möglichkeit der universellen Bildung gegeben, in den obern das Dasein der nationalen vorausgesetzt werden.“

120 Walter Benjamin betont, dass die Vorstellung eines endgültigen Kanons die Klassik, in Gestalt Goethes, von der Romantik trennte: Die Romantiker konnten „endgültig geprägte und der ewigen Progression enthobene Gebilde nicht anerkennen.“ (Benjamin: *Der Begriff der Kunstkritik in der Romantik*, S. 115)

Der Kanon aus Wissenschaft und Kunst, in den Bernhardi seine Schüler einwies, sollte von einer engagierten Öffentlichkeit durch anspruchsvolle Beurteilungen in ständiger Progression und Revision gehalten werden. Der muttersprachliche Unterricht in den oberen Klassen war als Teil der literarischen Öffentlichkeit konzipiert, da Schüler sowohl Kunst im Kleinen hervorbringen als auch einer wissenschaftlichen Kritik im Kleinen unterziehen sollten. In beidem: In Wissenschaft und Kunst spielte das Komische eine tragende Rolle.

Die analytische Kritik thematisierte die Negativität zeitlicher Lebensformen satirisch, über die ästhetische Darstellung der Schüler dagegen ist wenig bekannt; an Bernhardis launischer und abgründig-kontingenter Literatur lässt sich jedoch eine humoristische Poetik beobachten, die soziale und sprachliche Konventionen der Aufklärung adressierte. Geht man davon aus, dass Bernhardi die Kriterien seiner ästhetischen Theorie und Praxis aus seiner pädagogischen Praxis heraus entwickelte,¹²¹ dass zwischen beiden jedenfalls ein enger Zusammenhang bestand, dürfte diese Form des Humors auch in seinem Schreib- und Stilunterricht eine wichtige Funktion gehabt haben.

2: Philipp Karl Eduard Wackernagel

Philipp Wackernagel (1800–1877), Sohn eines Buchdruckers, war der ältere Bruder Wilhelm Wackernagels, der gemeinsam mit den Brüdern Grimm das Bild der frühen Germanistik prägte. Beide wuchsen in sehr prekären Verhältnissen in Berlin auf. Philipp Wackernagels Leben blieb nach der Kindheit finanziell schwierig. Um die Familieneinkünfte aufzubessern, trat er zunächst in den Knabenchor des Gymnasiums zum Grauen Kloster ein. Auf diese biografische Station lässt sich zurückführen, dass Philipp später ein passionierter Kirchenliedforscher wurde.¹ Am Grauen Kloster lernte Wackernagel aber auch Friedrich Jahn kennen, der dort Lehrer war. Über ihn kam er 1819 in Kontakt mit Karl von Raumer, welcher, nachdem sein Vater 1817 gestorben war, die Fürsorge für ihn übernahm, ihn bei sich wohnen ließ und ihm das Studium der Mineralogie, der Grammatik und der Literatur ermöglichte. Wackernagel verließ Raumers Haus für einige Zeit, als er im Zuge der Turnerverfolgungen der Demagogie verdächtigt wurde, folgte ihm allerdings anschließend mehrmals an neue Orte: zunächst nach Halle, dann nach Nürnberg. Dort wurde er 1824 Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt, an der Karl von Raumer inzwischen Direktor geworden war.

121 Klin: *August Ferdinand Bernhardi*, S. 133.

1 L.u.: *Wackernagel, Karl Philipp Eduard*, S. 453.

Diese Anstellung blieb ein Interim, da die Anstalt nach einem Jahr aus finanziellen Gründen geschlossen werden musste. Zwar wollte Wackernagel nun als Mineraloge einen wissenschaftlichen Berufsweg einschlagen, aber er musste 1828 auf eine Schulkarriere ausweichen.

In Berlin und Stetten arbeitete er als Lehrer, verfasste Studien zum Kirchenlied sowie mehrere Lesebücher, die ihn als Didaktiker bekannt machten. Am wirkungsmächtigsten wurde das vierbändige *Deutsche Lesebuch*, dessen erster Band für das Alter von acht bis zehn, der zweite von zehn bis 12 und der dritte von 12 bis 14 Jahren konzipiert wurde. Der vierte Band enthält eine didaktische Handreichung für Lehrer. Bis zum Jahr 1872 lagen allein der erste und zweite Teil des *Deutschen Lesebuches* in der 35., der dritte Teil in der 23. Auflage vor.² Ein preußisches Reskript, mit dem das Unterrichtsministerium bereits im Jahr 1842 den vierten Teil allen Schulanstalten empfahl,³ trug zu dem Erfolg ebenso bei wie die Empfehlung durch die Stiehl'schen Regulative im Jahr 1854.⁴

Von Zeiten der Arbeitslosigkeit unterbrochen, unterrichtete Wackernagel weiter und erhielt, inzwischen verheiratet und Vater von neun Kindern, eine Professur am Realgymnasium in Wiesbaden. Dort erlebte er das Revolutionsjahr, das er negativ bewertete: In den Aufständen gegen die Obrigkeit erkannte er ein Zeichen von Glaubensschwäche. In den nächsten Jahren setzte er sich für einen Zusammenschluss aller Gläubigen gegen staats- und kirchenfeindliche Bestrebungen ein; der erste deutsche Kirchentag am 21. September 1848 in Wittenberg geht auf sein Engagement zurück.⁵

Berufsbedingt zog der Lehrer und Aktivist ein weiteres Mal um und übernahm die Leitung der Gewerbeschule in Ebersfeld, ehe er 1861, gesundheitlich zerrüttet, pensioniert wurde. Den Rest seines Lebens verbrachte er in Dresden, wo er seine hymnologischen Studien vorantrieb.

2.1: Bildungskonzept

Wackernagel hat seine didaktische Theorie nirgendwo systematisiert. Die kohärenteste Darstellung seiner Überlegungen bietet der vierte Teil seines *Deutschen Lesebuches*, der als Lehrer*innen-Handreichung die drei vorangegangenen Bände komplettieren soll. Mit diesem Ergänzungsband verortet sich Wackernagel in einem zeitgenössischen didaktischen Richtungsstreit und ruft weitere

2 Schulze: *Philipp Wackernagel*, S. 111.

3 Ebd., S. 207, Aschner: *Der deutsche Unterricht und die Romantik*, S. 246.

4 Stiehl: *Die drei Preußischen Regulative*, S. 28 und 31.

5 L.u.: *Wackernagel, Karl Philipp Eduard*, S. 456.

Kontroversen in der Fachwelt hervor.⁶ Die Position, die Wackernagel im Kontext dieser Auseinandersetzung einnimmt, erlaubt Aufschlüsse über seine weiteren Vorstellungen. Er adressiert in den ersten drei Bänden, die für Schüler*innen bis zum 14. Lebensjahr vorgesehen sind, den Unterricht der Volksschulen.⁷ Als Ergänzung für die ersten drei Bände⁸ hat er zudem Lesebücher für die oberen Klassen vorgelegt, nämlich die *Auswahl deutscher Gedichte nach den nationalen metrischen Formen derselben* (EA 1832), das *Handbuch deutscher Prosa* (EA 1837) und die *Edelsteine deutscher Dichtung und Weisheit im 13. Jahrhundert* (EA 1850). Die Erörterungen des vierten Lesebuchbandes beschränken sich nicht auf eine Altersstufe.

Die Handreichung wurde als Dialog zwischen den Figuren Karl und Philipp gestaltet. Hinter Philipp lässt sich der Herausgeber des Lesebuches vermuten, Karl dagegen steht nicht, wie man vielleicht denken könnte, für Karl v. Raumer, sondern für Karl Adolf Schmidt, einen Kollegen aus Wackernagels Stettener Zeit,⁹ der Monografien zu bildungsgeschichtlichen und pädagogischen Themen vorgelegt hat. Doch weder Karl noch Philipp können umstandslos als *alter ego* eines der beiden Schulmänner aufgefasst werden; die Kunstfiguren ermöglichen vor allem eine Dialogform, in der eine Äußerung Anlass für die nächste gibt, sodass Wackernagel eine bequeme und unterhaltsame Form zur Hand hat, seine Anschauungen auf eine unsystematische Art und Weise zu entwickeln und darzustellen. Generell hat seine Handreichung bewusst gestaltete poetische Anteile. Sie partizipiert unmittelbar und implizit an der Idee muttersprachlicher Bildung, die theoretisch und explizit in ihr entwickelt wird – als anschauliches Exempel des Ziels, auf das muttersprachlicher Unterricht für Wackernagel ausgerichtet ist.

Schon der Beginn des Gesprächs besteht aus einer Abschweifung, die zur didaktischen Erörterung im engeren Sinne nichts beiträgt. Karl spekuliert über die Ursachen dafür, dass Philipp in seinen drei Lesebuch-Bänden, vom Usus

6 Schulze: *Philipp Wackernagel*, S. 207 f.

7 Vgl. dagegen Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 79. Richtig an Bürgers Bemerkungen ist, dass Wackernagel *auch* die Gymnasien in den Blick nimmt; er reflektiert jedoch in erster Linie den Unterricht an Volksschulen. Dadurch wird Bürgers anregende Grundthese zumindest relativiert, denn gerade durch Wackernagels Lesebücher und Handreichungen wird ein Moment aufklärungs- und ‚praxisferner‘ Literaturdidaktik in die Volksschulen hineingetragen, die nach Bürgers Dichotomisierungsthese für die höhere Bildung an Gymnasien bestimmt gewesen sein soll.

8 Vgl. Schulze: *Philipp Wackernagel*, S. 210.

9 L.u.: *Wackernagel, Karl Philipp Eduard*, S. 456.

abweichend, poetische und prosaische Texte nebeneinandergestellt hat. Den Begriff „Prosa“ will Karl als bloße Abstraktion verstanden wissen, die in der Wirklichkeit gar keine Entsprechung habe. Dort trete nämlich alle Prosa im Prozess der Auffassung respektive Lektüre

unter die Anschauungen oder Bewegungen [des] Lebens [...]. So wird überall historischer Humor, bewußt oder unbewußt, die vermeintlich reine Poesie oder reine Prosa mit den angränzenden Zuständen vermitteln, die Prosa heben und die Poesie herabzwingen, in dir wie in der Literatur oder in deinem Lesebuche.¹⁰

Die Ausführungen Karls stehen im Zusammenhang mit weiteren Bekenntnissen der beiden Gesprächspartner zur ästhetischen und weltanschaulichen Romantik. Herder, Friedrich August Wilhelm Schlegel, Jean Paul, Ludwig Tieck und weitere werden angeführt, um Behauptungen zu stützen oder zu veranschaulichen. Dabei weist die Auffassung, nach welcher die Prosa der Realität durch den romantischen Humor zur Poesie verklärt wird, dem Humor einen zentralen ästhetischen Stellenwert zu. Und obwohl diese These zudem plausibel auf Philipp Wackernagel zurückgeführt werden könnte, negiert die Dialogfigur Philipp die These ihres Gesprächspartners Karl umgehend: „Denn mich interessirt der ganze Streit, in den wir uns da verwickeln würden, im Grunde sehr wenig.“¹¹ Das leitende Prinzip bei der Lesebuchkonzeption sei unterhaltsame Abwechslung gewesen. („Variatio delectat.“) Philipp schwebte, so führt er aus,

im Allgemeinen das Bild eines schönen Gartens vor. Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, bald an Wiesen vorbei [...] Ich meine, so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen, so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuchs die jungen Herzen wie ein heimatlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in diese auch wohl eine kleine Zeit lang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden.¹²

Nun schmeichelt Wackernagel sich im Vorwort noch selbst, es sei ihm gerade durch die Dialogform möglich gewesen, sich sehr kurz zu fassen.¹³ Deswegen drängt sich an diesem Punkt die Frage auf, wieso Karl überhaupt die Gelegenheit gegeben wurde, sein falsches Verständnis der Lesebuchkonzeption so ausführlich zu erörtern.

10 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 3.

11 Ebd.

12 Ebd., S. 5.

13 Ebd., S. IV.

Entweder antizipiert der Verfasser auf diese Weise ein Missverständnis, das bei einer unbefangenen Lektüre des Lesebuchs entstanden wäre und er gibt Philipp so die Möglichkeit, es gleich zu entkräften, oder Karls Auffassung ist zwar nicht wirklich falsch, sie ist aber auch nicht das leitende Prinzip bei der Lesebuchkonzeption gewesen. Dann gelingt es dem Autor Wackernagel auf diese Weise einerseits, in seine Handreichung durch Redundanzen und Digressionen das didaktische Prinzip des ziellosen Spazierens im Garten zu reflektieren: Unterbrechungen durch „Irrwege“ sind gestattet, sie sind im Sinne unterhaltsamer Lektüre sogar erwünscht. Andererseits fließen so auch kunst- und kulturphilosophische Annahmen in die Unterhaltung ein, die den weiteren diskursiven Kontext des engeren Gegenstandes der Handreichung darstellen: Es gibt, z. B., wichtige Analogien zwischen der kurzen Äußerung Karls und frühromantischen Kunst- und Bildungsvorstellungen, wie sie sich bei August Ferdinand Bernhardt oder auch Friedrich Schlegel finden lassen, wie ein Vergleich von Karls Ausführungen mit Schlegels Begriff einer progressiven Universalpoesie zeigt:

Sie will, und soll auch Poesie und Prosa, Genialität und Kritik, Kunstpoesie und Naturpoesie bald mischen, bald verschmelzen, die Poesie lebendig und gesellig, und das Leben und die Gesellschaft poetisch machen, den Witz poetisieren, und die Formen der Kunst mit gediegnem Bildungsstoff jeder Art anfüllen und sättigen, und durch die Schwingungen des Humors beseelen.¹⁴

Im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt sich, dass der frühromantische Individualismus, dem grundsätzlich „Bildungsstoffe jeder Art“ offenstehen, zugunsten einer nationalistisch getönten,¹⁵ religiösen Innerlichkeit gewendet wird: Angenehm überrascht, aber zutreffend, registriert Karl, das Buch habe „eine entschiedene christliche und eine eben so entschieden nationale Richtung.“¹⁶ Philipp stimmt ihm zu und erwähnt bei dieser Gelegenheit eine Besprechung von

14 Schlegel: *Fragment 116*, S. 182. Zum Humorbegriff der Frühromantik und bei Friedrich Schlegel vgl. auch Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*, S. 23–25. So wie Wackernagel davon ausgeht, dass Humor ein Prinzip ist, das poetisch zwischen „angrenzenden Zuständen“ vermittelt (Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 3), wurde der Humor in der Romantik immer wieder als etwas beschrieben, das die „Mannigfaltigkeit des Sinnlichen und Besonderen und Zeitlichen“ (Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*, S. 39) eigenwillig auffasst und überschreitet.

15 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 16: „Weil sich Deutschland so lange klein vorgekommen, so können wir schon einmal unter vier Augen den Mund etwas voll nehmen.“

16 Ebd., S. 10.

Eduard Eyths *Classiker und Bibel in den niederen Gelehrtenschulen* (1840), um sich entschieden von der Bildungsvorstellung des Rezensenten abzugrenzen.

Diese Rezension hatte der Pädagoge Karl Mager im zweiten Band der *Pädagogischen Revue* untergebracht. Mager, der unter dem bereits erwähnten Gottlieb August Spillecke am Friedrich-Werder-Gymnasium unterrichtet hatte, war Herausgeber der *Pädagogischen Revue* und Verfasser einer Darstellung der französischen Nationalliteratur. Das didaktische Hauptwerk Magers erschien erst 1846: *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen*. Der Pädagoge, der nach der Märzrevolution sein pädagogisches Engagement zurückfuhr und die Herausgeberschaft der *Pädagogischen Revue* abgab, hatte sich zuvor in eigenständigen Schriften und in Rezensionen vehement für eine bürgerlich-liberale Erziehung und für die Autonomie der Schulen gegenüber staatlichen Vorgaben eingesetzt. Eduard Eyth wiederum machte sich in seiner pädagogischen Monografie für eine Fundierung der Bildungsinstitutionen in der christlichen Tradition stark. Mager, der sich in seiner Besprechung einleitend als Heide zu erkennen gibt,¹⁷ kritisiert insbesondere Eyths Vorschlag, den Religionsunterricht an gelehrten Schulen auszudehnen und nur antike Texte in das Lektürepensum aufzunehmen, in denen sich christlicher Geist ausspreche. Er argumentiert, die Absolventen der Gelehrtenschulen seien bestimmt,

auf dem Standpunkte einer universellen Weltanschauung zu stehen [...]. Hrñ. E's Vorschlag geht somit direct gegen den Zweck um dessentwillen wir Latein und Griechisch lehren. Abgesehen von der geistigen Bildung, welche am Sprachstudium als solchem gewonnen wird, ist der Zweck des Latein- und Griechischlernens kein anderer, als dem Schüler ein Organ zu geben, durch welches er das antike Culturelement in sich aufnehmen, sein particular-christliches und deutsches Bewusstsein vervollständigen kann: wollte man, auch nur bis zum fünfzehnten Jahre, das Organ dazu benutzen, um dem Schüler Christliches zuzuführen (was durch die andern Organe, die deutsche und französische Sprache ja geschieht), so wäre das nichts weniger als absurd.¹⁸

Wackernagel entgegnet, dass die Zurückweisung des religiösen Primats gleichbedeutend sei mit einer Zurückweisung des nationalen,

denn wem die christliche Richtung zuwider ist, der hat auch kein Herz für sein Volk. Unter allen Völkern ist das unsere im eminenten Sinne das christliche; der Kern seines Denkens und Willens ist Christenthum. Das lehrt seine Geschichte, das ist seine Zukunft.¹⁹

17 Mager: *Classiker und Bibel in den niederen Gelehrtenschulen*, S. 52.

18 Ebd., S. 58.

19 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 10.

Gegen Magers Bildungsvorstellung entwickelt er einen Begriff „wahrer“ oder auch „ernster Bildung“. Für wahre Bildung sei nicht „Wahl, sondern Führung und nothwendiger Gang der Entwicklung“ entscheidend.²⁰ Diese Entwicklung wird gedacht, als sei sie frei von sittlich-moralischen Zuschreibungen auf der Basis irgendeiner Theorie oder Fachlichkeit:

Die Degradation der Wissenschaft zu einem bloßen Bildungsmittel, zu einem Mittel, das subjektive Bewußtsein zu erhöhen, entspricht auf dem Gebiete der Poesie dem Unwesen, vermöge dessen die Kunst ein bloßes Mittel zur Beförderung der Moralität sein soll. Wahre Wissenschaft und Kunst befördern gewiß auch wahre Bildung und Moralität; aber dazu sind sie nicht da und sie befördern außerdem noch manches Andere, während die degradierte Kunst und Wissenschaft ihren vorgeblichen Zweck nur zum Schein erreichen und in Wahrheit weder bilden noch beßern, sondern albern und eitel machen.²¹

Da Kunst und Wissenschaft radikal autonom gedacht werden, lassen sie sich auch nicht für ein Bildungskonzept einspannen, das auf die Unterstützung irgendeines gesellschaftlichen Allgemeinen oder irgendeiner Sittlichkeit ausgerichtet ist, wie es beispielsweise bei Karl Mager der Fall ist. Wahre Bildung muss sich, folgt man Wackernagel, gerade dadurch auszeichnen, dass ihr moralischer Nutzen nicht absehbar ist. Ein bestimmtes moralisches Bekenntnis einzufordern, würde den Charakter von Bildung konterkarieren. Dennoch wird Bildung bei Wackernagel, im Gegensatz zur radikalautonomen Bildungskonzeption Bernhardis, nicht als origineller poetischer Akt gedacht, sondern als passive Initiation und Eingemeindung in ein weltanschauliches Milieu.

In dieser Auffassung erkennt man sowohl die romantische Bildungskonzeption im Stile Bernhardis als auch die Traditionslinie des Francke'schen Pietismus wieder.²² Wie bei Francke gründet die Bereitschaft, auf bestimmte Nützlichkeits-effekte zu verzichten, auf der Unterstellung einer Perfektion, die sich im Rahmen einer numinosen Veranlagung wie von selbst einstellen müsse. Diese eher passive Bildungskonzeption schließt auf der einen Seite eine befreiende Entdifferenzierung moralischer Zuschreibungen ein:

Zurückgewiesen wird der Druck, expressiv sein zu müssen, der Druck, dem Lehrer die richtigen Gefühle zu artikulieren. Stattdessen setzt Wackernagels Didaktik der Schonung auf die Autonomie einer inneren Entwicklung, die freilich viel von einer protestantischen Innerlichkeit hat.²³

20 Ebd., S. 11.

21 Ebd., S. 31.

22 Vgl. Kapitel II.2.1.

23 Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 27.

Doch so permissiv die Bildungskonzeption Wackernagels sein mag – sicherlich ist sie nicht frei von jedem Zwang. Wenn zum Beispiel Gefühl und Wahrheit als Kriterien guten Lesens ausgewiesen werden,²⁴ setzt er eine nirgends abgeleitete und explizierte Veranlagung voraus, die für Wackernagel auch „Heiterkeit“ einschließt: Das unverdorbene Kind sei „das fromme, heitere Kind“, das bloß durch die falsche Erziehung zu einem „eitlen Wechselbalg“ werde.²⁵ Die konkreteren Konturen der erwünschten Bildung werden in seiner Handreichung jedoch nicht in ihrer historisch-kulturellen Zeitlichkeit beschrieben, sondern von einer implizit bleibenden Anthropologie hergeleitet.

Mit seinen Auffassungen steht er der pädagogischen Anthropologie der Romantik nahe.²⁶ Habituell ähnlich eingestellte Leser*innen können dies aus dem Duktus Wackernagels herauslesen; allerdings wird nirgends ausgeführt, was geschehen soll, wenn die anthropologisch unterstellten Ergebnisse der muttersprachlichen Bildung sich nicht von selbst ergeben. Vermutlich müssen sie doch irgendwie wahrscheinlicher gemacht werden – ein Fall, in dem sich herausstellen müsste, dass Wackernagels Didaktik der Schonung zwar charmant, aber auch charmant vereinnahmend ist. Ohnehin zeichnet sich seine Bildungsvorstellung nicht nur durch Permissivität, sondern auch durch explizite Parteilichkeit aus:

Aber wie unendlich verschieden ist diese Bildung, der alles Große und Schöne heilig ist, der über Nacht die Decke vom Auge genommen werden kann, von der leichtfertigen, jener schaaalen Prosa, die keine Vergangenheit und keine Zukunft hat, die im Genuß der materiellen Gegenwart lebt und ihrem Gott dankt, daß sie nicht ist wie jener Hirte oder dieser Bauer.²⁷

Nimmt man diese Charakterisierung ernst, so ist mit der falschen Bildung nicht bloß eine heidnische gemeint. Für die falsche Lebensform sind Materialismus, Traditionslosigkeit und ein robuster sozialer Snobismus charakteristisch: Man glaubt, von einem aufgeklärten Podest auf den einfachen Hirten oder Bauern herabschauen zu können. Wackernagels spätrömantische Bildungsidee und seine Kritik der wissenschaftsbasierten, fachlichen Bildung sind also im Sinne einer sozial inklusiven Orientierung volkstümlich. Ihr werden, als sozial exkludierende, moderne Übel, Rationalismus, Materialismus und Atheismus entgegengestellt.

24 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 92 f.

25 Ebd., S. 41.

26 Vgl. etwa Jean Paul: *Levana*, §§ 45–49.

27 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 11.

Diese Dispositionen werden als klassistisch und volksfeindlich charakterisiert. Das Feindbild konnte plausibel wirken, weil die zunehmende Kapitalisierung der Landwirtschaft viele Landbewohner in die Pauperität trieb.²⁸ Diese Pauperisierung wiederum konnte überzeugend auf die aufgeklärte und liberale Modernisierung traditioneller Lebensformen zurückgeführt werden.

Mit seiner eindeutigen Positionierung in dem pädagogischen Richtungsstreit hat Wackernagel aber auch Widerspruch provoziert, am prominentesten²⁹ sicherlich durch den im Lesebuch attackierten Karl Mager. Der nimmt die kritische Entgegnung auf seine Besprechung 1844 zum Anlass, unter dem Titel *Dr. K. E. Philipp Wackernagel's Unterricht* eine weitere Replik in der *Pädagogischen Revue* unterzubringen.³⁰ Seine Erwiderung setzt direkt an Wackernagels Bildungsverständnis an. Die Auffassung, auf historisch konkretisierte Bildungsbemühungen könne verzichtet werden, setze entweder einen vollkommenen Zustand bereits voraus, oder aber der bessere Zustand werde durch Bildung erst erreicht; anzunehmen sei aber,

dass auch die Reinheit der Seele nicht vor und trotz der Bildung (das wäre ja J. J. Rousseau's Naturalismus), sondern recht wesentlich durch die Bildung möglich ist.³¹

Wackernagel halte Bildung einerseits für notwendig, lege seinen Bildungsbegriff aber nicht offen, sodass alle Leser*innen gezwungen seien, „sich jetzt a peu pres in die Seele des Hrn. W. hinein einen Begriff von Volks- und höherer Bildung machen, damit er die Vorschläge über den deutschen Unterricht an demselben messen könne“.³²

Zwar scheint Wackernagel vor allem über die Vermittlung Herders durch Rousseau beeindruckt gewesen zu sein, Magers polemische Beschreibung trifft aber, auch wenn er vorgibt, sich das nicht vorstellen zu können, darin zu, dass Wackernagel eine wenigstens Rousseau-inspirierte Bildungskonzeption vorlegt. Die Reinheit der Seele vor jeder gesellschaftlichen Beeinflussung, die durch die richtige Erziehung bewahrt und auf die korrupte Bildungswelt zurückwirken soll, wird bei Wackernagel allerdings protestantisch gewendet. Diesen Gedanken konnte Mager nicht ernst nehmen, hat aber erkannt, dass Wackernagel zwar nicht explizit, doch indirekt und *ex negativo* nicht wahllos verfährt, sondern eine

28 Vgl. etwa Conze: *Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“*, S. 338, 343, 352.

29 Vgl. Schulze: *Philipp Wackernagel*, S. 207.

30 Dort war 1843 bereits eine positive Besprechung von F. W. Klump erschienen (S. 34–42).

31 Mager: *Dr. K. E. Philipp Wackernagel's Unterricht in der Muttersprache*, S. 4 f.

32 Ebd., S. 5.

eigene Bildungstheorie ins Spiel bringt. Diese Konzeption funktionierte allerdings nur in programmatischer Opposition zu Bildungskonzeptionen modernerer, liberaler und aufgeklärter Zeitgenossen wie Mager.

2.2: Volkstümlichkeit und Humor

Bei Wackernagel ist Volkstümlichkeit eine zentrale sprach- und literaturdidaktische Kategorie – sprachdidaktisch, weil es ihm explizit um eine „lebendige freie Sprache, die Sprache des Lebens in ihrer reinsten Gestalt geht“,³³ und literaturdidaktisch, weil er das beste Modell dieser Sprache in der volkstümlichen Nationalliteratur findet. Unter Hinweis auf jugendliche Lesesozialisationsverläufe wird die Sprache der volkstümlichen Nationalliteratur der Schul- und Bildungssprache entgegengestellt und an ihrer Stelle empfohlen:

Wo keine lebendige Tradition, keine im Volk fort- und fortblühende Poesie, sondern die Schule das neue Geschlecht erzieht, da muß außerhalb derselben die Sprache des Knaben verwildern. Die hochdeutsche Cultur entäußert sich der Volkspoesie, und während sie statt des milden Lichts derselben den lesenden Ständen, die des Weges weiter gehen, den die Schule sie gewiesen, glänzendere Gaben bietet, läßt sie die unteren, so weit ihr Einfluß reicht, leer und hilflos; die Jugend aber kommt dann überall zu kurz. Sie hat nichts von dem, was die Erwachsenen einsam lesen, und was sie sprechen [...], und so ist die Ausbildung ihres innern Lebens überall gefährdet, namentlich die Sprache aus dem Zauberkreise der Poesie wie absichtlich entrückt.³⁴

Die Vorstellung von der Entfremdung eines Nationalgeistes von seiner Bildungssprache geht auf Herder zurück. In der Vorrede zum ersten Buch von Herders *Volkslied-Sammlung* liest man über Deutschland: „Das Licht der sogenannten Cultur, frißt, wie der Krebs um sich!“³⁵ Alles Nationale werde zugunsten ausländischer Kulturimporte verleugnet, damit aber auch der eigentliche Volksgeist. Um die englische Kultur sei es besser bestellt, denn dort sei „die Denkart der Nation selbst *National*“.³⁶

Für spätere Konzeptualisierungen volkstümlicher Literatur waren diese Auffassungen traditionsstiftend.³⁷ Über Gottfried August Bürger lässt sich Herders Spur bis zu Johann Peter Hebel verfolgen,³⁸ der um die Jahrhundertmitte neben

33 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 20.

34 Ebd., S. 20 f.

35 Herder: *Volkslieder*, S. 23.

36 Ebd., S. 20 [Herv. i. O.].

37 Vgl. Reiling: *Der Volksschriftsteller und seine verklärte Volkspoesie*, S. 218–220.

38 Grimm: „*Lieber ein unerträgliches Original als ein glücklicher Nachahmer*“, S. 15, 18.

Jeremias Gotthelf und Berthold Auerbach als einer der bedeutendsten Volksschriftsteller gilt. Im Vormärz hatte sich eine vitale Volksliteratur entwickelt, die sich sowohl an die gebildeten als auch an die ungebildeten Stände wandte und der „Sehnsucht nach der *einen* grossen Lesegemeinschaft“³⁹ entgegenkam, in der soziale und politische Differenzen aufgehoben sein sollten.

An diese Entwicklung schließt Wackernagel an. Indem er auf typische Lesesozialisationsverläufe verweist, kann er seine Konzeption entwicklungspsychologisch begründen. Sogar sein Gegner Karl Mager setzt diese Sozialisationsverläufe voraus. In einer Sammelbesprechung volkstümlicher Literatur in der *Pädagogischen Revue* versteigt er sich sogar zu der Annahme,

dass die echte Jugendschrift Volksschrift sein müsse. Schreibt fürs Volk, und gelingt euch das, so habt ihr auch für die Jugend geschrieben; schreibt für die Jugend, es kann kaum gelingen; gelingt es wider Erwarten, so habt ihr, ohne es zu wissen und zu wollen zugleich für das Volk geschrieben.⁴⁰

Wackernagels Emphase geht über die Magers aber deutlich hinaus, denn er hält Volkspoesie nicht bloß ein Durchgangsstadium, das für die unteren Jahrgangsstufen der Schulen relevant ist. In seinem Dialog heißt es,

daß der Geist des Büchleins keinen Unterschied zwischen Volk und Gebildeten macht, sondern das Volk mit zu den Gebildeten, die Gebildeten mit zu dem Volke zählt. Die wunderbare Poesie der Märchen und die tiefe, alles umfassende Weisheit der Sprichwörter ist schon Zeugnis genug, daß es dem Volke im Gegensatz der Gebildeten gewis an Bildung nicht fehle. [...] Die weitere, über die traditionelle Bildung des Volkes hinausgehende künstliche Bildung, wird ohnehin, genauer betrachtet, zum großen Theil in der Ausbeute bestehen, welche die Erforschung dessen gibt, was das Volk unmittelbar ist und hat.⁴¹

39 Reiling: *Der Volksschriftsteller und seine verklärte Volkspoesie*, S. 222 [Herv. i. O.].

40 Mager: X, S. 384. Die ebendort angekündigte ausführlichere Auseinandersetzung mit der Thematik blieb der Pädagoge leider schuldig. Die Ausführungen stehen aber erkennbar in der Linie eines auf Herder zurückdatierbaren Gedankens, nach dem in der Ontogenese die einzelnen Stufen der Phylogenese durchlaufen werden. Die Volksliteratur steht diesem Gedanken auf einer kindlichen Stufe des Geistes, im Laufe der Pubertät entstehen jedoch andere Passungen. Der Literaturpädagogik stand dieser Gedanke als anerkannte Begründungsfigur für ihre Kanons im ganzen 19. Jahrhundert zur Verfügung. Vgl. Schulze-Bergmann: *Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text*, S. 73–77, bes. S. 77.

41 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 12.

Gerade an der grundlegenden Fiktion eines monolithischen, ursprünglichen Volkes als Wiege einer raffinierteren, dafür aber auch entfremdeten und künstlichen Gelehrtenkultur hatte sein Kritiker Mager den heftigsten Anstoß genommen.

In Wackernagels Handreichung wird Humor als entscheidendes Charakteristikum volkstümlicher Poesie ausgegeben: Karl begrüßt die zahlreichen humoristischen Stücke in dem Lesebuch, besonders erwähnt er die Märchen, die Münchhausen-Geschichten und die Reutlinger kurzweiligen Fragen. Sie werden als Ausdruck für Volkstümlichkeit und für „nationale Haltung“ genommen.⁴²

Die Auffassung, dass volkstümliche Poesie sich durch ihren Humor auszeichne, war alles andere als apart. Die wahrscheinlich einflussreichste und ausführlichste zeitgenössische Theorie der Volkspoesie⁴³ hatte Berthold Auerbach entwickelt. Seine Abhandlung *Schrift und Volk. Grundzüge der volkstümlichen Literatur angeschlossen an eine Charakteristik J. P. Hebel's* erschien zuerst 1846, ist aber für diesen Kontext umso einschlägiger, als gerade Hebel den wichtigsten Referenzpunkt Auerbachs bildet. Denn Hebel ist in Wackernagels Lesebüchern, sieht man von den durch die Grimms edierten Märchen ab, der wohl am meisten vertretene Autor.⁴⁴

Auerbach widmet dem Humor in der Volksschrift ein eigenes Kapitel, in dem er eingangs festhält: „Von jeher bildet der Humor einen Grundzug in der deutschen Volksschrift.“⁴⁵ Ausgangspunkt des Humors sei „das satyrische Widerspiel des Lebens“, und er sei genuin mit dem Märchen verbunden, „denn die phantastische Welt bot sich von selbst als schrankenloser Tummelplatz der Gegensätze dar.“⁴⁶ In der deutschen Gegenwart sieht er den Humor, der auf Freiheit angewiesen sei, verkümmern:

Gewiß, der Humor steht nur dem Freien zu, dem, der sich entweder getragen fühlt von den Zuständen der Gegenwart, oder der sich individuell über sie hinausgeschwungen hat. [...] Der gesunde Humor ist eine Blüthe der Freiheit, da weicht die Empfindlichkeit im innern und die Rücksichtnehmerei nach außen. Nur der Freie, sei es ein Individuum,

42 Ebd.

43 Vgl. neben Reiling: *Der Volksschriftsteller und seine verklärte Volkspoesie*, S. 216 f. auch Eiden-Offe: *Poesie der Klasse*, S. 14–16.

44 Der Frührealist Auerbach schreibt im Gegensatz zum Spätromantiker Wackernagel der volkstümlichen Bewegung eine durchaus fortschrittliche und liberale Tendenz zu und beurteilt darüber hinaus die Romantik insgesamt sehr skeptisch. An der von allen Seiten hervorgehobenen Einheitlichkeit und Geschlossenheit des Volkes gemessen stellt dieser Widerspruch eine feine Ironie dar.

45 Auerbach: *Schrift und Volk*, S. 169.

46 Ebd., S. 169.

eine Genossenschaft, ein Staat, kann sich selbst zum Besten haben und zum Besten geben.⁴⁷

Trotz der ernsten Lage sieht Auerbach Hoffnung. Das Volk stelle nämlich eine Art unausgeschöpften Jungbrunnen dar, aus dem der Humor in diese Öffentlichkeit zurückfließen könne. Anders als die selbst-entfremdeten höheren Schichten sei es unverwüstlich, vital und innerlich frei:

Das Leben im Freien und die angestrengte Leibesthätigkeit bringt es dahin, daß man im Volke, wenn man nicht krank ist, gesund ist, und nicht wie in den sogenannten höheren Ständen so oft kränklich, weder gesund noch krank, in's Unbestimmte hinein verstimmt. Der eigentlich Gesunde ist leicht zu Heiterkeit aufgelegt und darum lacht man im Volke noch so leicht und oft.⁴⁸

Namentlich bei Hebel identifiziert Auerbach mehrere Modi des Humors, und zwar das Schalkhafte, Rätselhafte, das Lachen über die bloße Dummheit und die reine Lustigkeit, die gar keinen äußeren Anlass benötigt. Sie findet in Hebels Erzählung *Kannitverstan* Ausdruck, die wie etliche andere Kalendergeschichten, Sachtexte und Anekdoten in Wackernagels Lesebücher eingegangen ist. Das Œuvre Hebels ist in ihnen vor allem durch Texte vertreten, die einen behaglichen, positiven und vermeintlich ‚gesunden‘ Humor erkennen lassen.⁴⁹

Der enge Zusammenhang von Humor und Märchen, den Auerbach konstruiert, ist zunächst weniger leicht nachzuvollziehen. Zwar gibt es auch im Fundus

47 Ebd., S. 170.

48 Ebd., S. 172. Auch die Gegenüberstellung von sinnlich-vitaler Volkskultur und ätherischen und kränklichen Gelehrtenkultur lässt sich schon bis auf Herder zurückverfolgen: „Und nun sollte ich noch eine kleine Vergleichung etwa des Resultats machen, das aus einer *sinnlichen*, wenn auch *einfältigen*, aber *sichern*, *kurzen*, *starken*, *Rührung- und Inhaltvollen Denkart eines Volks* entspringt, wie sie etwa Gesänge der und *besserer Art* bilden können: und der *hohen*, *Aetherischen*, *unsinnlichen*, *ganz Duft- Gewürz- und Moralvollen Erziehung*, wie sie unsre aufgeklärtere Zeit gibt.“ (Herder: *Volkslieder*, S. 24 [Herv. i. O.]).

49 Hermann Helmers hat rekonstruiert, wie sehr das Œuvre Hebels durch die deutsche Lesebuchtradition vom 19. Jahrhundert bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts gestützt und gezähmt wurde. Gerade die Lesebücher Wackernagels sieht er als „Vorbild für bürgerliche Gesinnungslesebücher“ (Helmers: *Johann Peter Hebel und das deutsche Lesebuch*, S. 66), aus denen das Dunkle, Schwarze und moralisch Ambigüe Hebels herausgehalten wurde. Wie sehr Wackernagel bei seiner Auswahl allerdings an einer ‚bürgerlichen‘ Moral orientiert war, ist fraglich; immerhin stand er mit seiner Volkstümlichkeit in einer ernst gemeinten Opposition wenigstens zum klassizistischen Bildungsbürgertum.

der Grimms Schwankmärchen und Märchen mit humorvollen Elementen, etwa den *Doktor Allwissend* – auf sie kann Auerbach rekurriert haben –, aber sie sind nicht oft in Wackernagels Lesebücher aufgenommen worden. Der Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man unterstellt, dass das Abweichende, Außeralltägliche beziehungsweise Phantastische und Wunderbare in einem weiteren Sinn als Humor gedeutet wird; selbst das Hässliche und das Grotteske können humorvoll interpretiert werden, wenn eine Rezeptionshaltung eingenommen wird, in der bereits feststeht, dass alle möglichen Widersprüche den Charakter des Vorläufigen und Unwesentlichen haben, dass die poetische Einbildungskraft frei über sie verfügt⁵⁰ und ein heiteres „Widerspiel des Lebens“⁵¹ erschaffen kann. Für das Volksmärchen ist nach Franz Vonesse eine solche Grundhaltung ausschlaggebend:

Denn auch das Märchen in seinen eindrücklichsten Beispielen steht fest im Glauben an die Gerechtigkeit, und es lehrt sie uns kennen. Sein Lächeln ist leise, oft mißzuverstehen. Aber nur der, den es anrührt, der mitlächeln kann, hat den wahren Genuß dieser Texte. Teils taucht es in Märchen auf, die weit entfernt sind, auch nur im geringsten zum Lachen zu reizen, teils aber auch in Märchen, die so lautes Gelächter erregen, daß der wahre Humor, um den es zu tun ist, unsichtbar bleibt, so daß jene Heiterkeit, die sich am Wesentlichen entzündet, vom Lachen über Unwesentliches zugedeckt wird.⁵²

Eine solche Rezeptions- und Produktionshaltung geht zwanglos mit derjenigen zusammen, die Auerbach als gesund, frei und robust beschrieben hatte. Der Humor erscheint, um auf Auerbach zurückzukommen, als wichtiges Ausdrucksmittel einer Volkspoesie, der es jedenfalls 1846 noch darum geht, zahlreiche Widersprüche in der historischen Wirklichkeit so darzustellen, dass sie durch die Vitalität eines Volkes als unwesentlich erscheinen oder bereits im Begriff sind, aufgehoben zu werden.

50 Lothar Bluhm stellt heraus, dass die Grimms mit ihren *Kinder- und Hausmärchen* den Anspruch hatten, nicht nur das in der Märchentradition aufgehobene ‚eigentümlich Deutsche‘, sondern in diesem Zusammenhang auch einen ‚eigentümlich deutschen Humor‘ zu präparieren. („*Nicht zu verkennen ist ein gewisser Humor*“, S. 255) Dieser Präparierung fiel in besagten Schwankmärchen eine saftige Sexualkomik zum Opfer. Bluhm kann resümieren: „Dieser Vorgang der Purifizierung dürfte in besonderer Weise für den [...] relativen Mangel an Komik im Märchen verantwortlich sein.“ (ebd., S. 261) Deswegen kann Wackernagel für die Märchen in seinen *Lesebüchern* in erster Linie noch einen eher spiritualisierten Humor reklamieren, „ernste Scherze“ wie sie Vonesse beschreibt.

51 Auerbach: *Schrift und Volk*, S. 169.

52 Vonesse: „*Diese sehr ernsten Scherze*“, S. 224.

Der Begriff, den Auerbach für diesen poetischen Vorgang findet, ist „Verklärung“.⁵³ Er wurde im bürgerlichen Realismus zu einer zentralen poetischen Kategorie. Auch in Wackernagels Handreichung fällt der Begriff der Verklärung und auch ihm geht es erkennbar um eine Poetisierung prosaischer Widersprüche. Der oft zitierte Satz „Sie werden sich verklären, wenn ihr sie nicht zerklärt“ richtet sich gegen eine analytische, methodisch zergliedernde Lektüre.⁵⁴ Dass er zur Bezeichnung ihres Gegensatzes das Wort „Verklärung“ wählt, ist jedoch nicht nur methodisch aufschlussreich, denn Schüler*innen nehmen, indem sie sich verklären, individuell vorweg, was sich auf nationaler Ebene erst anbahnt:

Alles reine Leben ist Schönheit, Ausschließung alles Unnützen, Verbindung freier tätiger Glieder, von denen keines fehlen könnte, in eine vollkommene Einheit, vollkommen, weil Glieder und Ganzes einander bedingen. Dieß ist die zukünftige Gestalt Deutschlands. Persönliche Schönheit, aber auf der Höhe des Volkslebens. Die politische Schönheit, den Körper, durchwebt ein Geist, der sich in den wohlgebildeten, rüstigen Gliedern mit organischer Freiheit ausspricht.⁵⁵

Hier wie dort, bei Auerbach und bei Wackernagel, spricht sich die „Rüstigkeit“ der wohlgebildeten, verklärten Einzelnen im Humor aus – dies aber nicht etwa so, dass die Einzelnen sich *als* Einzelne und abweichende Individuen behaupten. Stattdessen wird der Humor als Ausdrucksmittel einer generellen Zuversicht genommen, die bei Wackernagel und bei Auerbach jedoch mit unterschiedlichen politisch-weltanschaulichen Implikationen aufgeladen wird.

Das Mindeste, was sich für den Deutschdidaktiker Wackernagel festhalten lässt, ist, dass Humor einem kulturrevolutionären Prozess zutragen sollte, der durch die Vergesellschaftung des peripheren Volkes angestoßen werden sollte.⁵⁶

53 Auerbach: *Schrift und Volk*, S. 46: „Erst wenn es gelänge, in den untergeordneten Gestalten aus der wirklichen und gewohnten Welt den Widerschein des allbelebenden Geistes heraustreten zu machen, erst dann mögen sie in ihrer Verklärung wieder in das Volk zurückkehren.“

54 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 99. In der Fachgeschichtsschreibung wird häufig Robert Heinrich Hiecke als vernünftigerer und sachlicherer Antipode Wackernagels und als Vertreter einer solchen Lektüre dargestellt; so etwa bei Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 300–303. Eine rettende Kritik Wackernagels unternimmt Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 27.

55 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 15.

56 Eine entgegengesetzte Interpretation volkstümlichen Humors hat inzwischen Antonio Negri vorgenommen. Er interpretiert eine Erinnerung Alexis de Toquevilles aus dem Juni 1848. Ein Dienstmädchen wurde entlassen, nachdem es auf die Geräusche von Aufständen auf den Straßen mit einem Lächeln reagiert hat. (*The Specter's Smile*, S. 15).

Dieses Vorhaben enthält Analogien zum klassischen Programm ästhetischer Erziehung; dass die Klassiker bei Wackernagel den Zielpunkt oder den theoretischen Referenzrahmen schulischer Lektüre darstellen, wird man allerdings nicht sagen können.⁵⁷ Sein literarischer Kanon schöpfte, auch wenn er die Klassik berührte, besonders aus der Tradition einer volkstümlichen, religiös fundierten Romantik.

2.3: Der Inhalt der Form

In seiner Darbietung erklärt Wackernagel, der Hauptgegenstand des Deutschunterrichts sei nicht etwa die Grammatik, die in den alten Sprachen unterrichtet werde, auch nicht die Sprech- und Schreiberziehung, denn die finde in allen Fächern statt, sondern die literarische Lektüre.⁵⁸ Die Grundsätze der Textauswahl, der Lektüre und der Interpretation spielen deswegen in seinem Handbuch eine größere Rolle als der Grammatik- oder Sprechunterricht, den er jedoch auch kommentiert. Er setzt sich vor allem mit der durch Karl Ferdinand Becker und Raimund Jakob Wurst vertretenen, dominierenden sprachdidaktischen Auffassung auseinander.

Wurst hatte ein Lehrbuch für den Elementarschulbereich vorgelegt, das anstrebte, das ambitionierte Programm Beckers durch Denkübungen umzusetzen. Sprachliche Äußerungen sollten auf die in ihnen ausgedrückten logischen Verhältnisse hin analysiert und zergliedert werden, sodass Sprache als laut gewordenes Denken erkannt wird.⁵⁹

Auf die einzelnen Einwände gegen das Becker'sche System bzw. dessen „Dünelübungen“, wie er sie nennt,⁶⁰ soll hier nicht eingegangen werden. Unter humordidaktischem Gesichtspunkt ist aber die unorthodoxe Form dieser Auseinandersetzung aufschlussreich, auch weil sie typisch für die Form des gesamten Dialogs ist. Wackernagel bindet eine Passage aus Ludwig Tiecks Fassung der *Verkehrten Welt* ein (zuerst 1800 im zweiten Band von Bernhardis *Bambocciaiden*, dann wieder im *Phantasmus* erschienen). Es handelt sich um eine

Das Lächeln soll hier nicht der Ausdruck einer religiösen, sondern einer politisch-revolutionären Erwartung sein.

57 So aber Mackasare: *Klassik und Didaktik*, S. 112. Vgl. auch Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 79.

58 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 90.

59 Vgl. Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 165–179.

60 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 27.

Erziehungssatire, die insbesondere die Konzeptionen Salzmanns, Basedows und von Rochows attackiert:

Was Tieck gegen alle diese Pädagogen einnahm, war, daß sie bei allen Unterschieden der Methoden eine Verstandeskultur anstrebten, von der er, vielleicht auf Grund eigener Erfahrung, eine Abtötung der schöpferischen Kräfte des Kindes, vor allem der Phantasie, befürchtete.⁶¹

Indem Wackernagel aus Tiecks Drama zitiert, verstößt er gegen die Konventionen für didaktische Textsorten. Mager hält fest, Wackernagel sei durch diese Satire „aus dem Charakter des didaktischen Schriftstellers gefallen“, und versuche nicht argumentativ zu überzeugen, sondern zu blenden und zu überreden.⁶² Das bloß Überredende und Spaßhafte sei jedoch das Merkmal des Romantischen schlechthin:

Eben weil der Romanticismus ein gewaltsames Flüchten aus dem, was ist, in das, was nicht ist, weil der Romantiker auch bei dem besten Willen das Bewusstsein seiner Wirklichkeit nicht vernichten kann, der Zustand seiner Seele ein gemachter ist, eben darum muss der Romantiker mit einem gewissen Fanatismus sich der Wirklichkeit entgegensetzen. Hr. W. gehört zu den unschuldigsten Romantikern, zu denen nämlich, welche das *poetische* Entwicklungsstadium in sich fixirt haben und nun fanatisch gegen Alles thun, was entweder vor oder hinter diesem Stadium liegt.⁶³

Diese Kritik geht weit über den Einwand hinaus, der stilistische Usus einer didaktischen Publikation werde verfehlt. Über dem poetischen Entwicklungsstadium steht für Mager, darin ganz bei Hegel, ein philosophisches, das sich durch überlegene Einsicht in eine Wirklichkeit auszeichne. Sowohl der Intention der didaktischen Handreichung als auch dem Stil ihrer Darstellung nach habe Wackernagel die philosophische Entwicklungsstufe verfehlt.

61 Pestalozzi: *Materialien*, S. 118. Zu Tiecks Verhältnis zu Christian Weise vgl. Riederer: *Ludwig Tiecks Beziehungen zur deutschen Literatur des 17. Jahrhunderts*, S. 92. Weises Tendenz zur reflexiven Erweiterung der allegorischen Konventionen und der Subjektivität dürfte Tieck interessiert haben; möglicherweise finden sich Anklänge dieser Verfahren in den metapoetischen Komödien Tiecks.

62 Mager: *Dr. K. E. Philipp Wackernagel's Unterricht in der Muttersprache*, S. 6. Ebd.: „Das Lächerliche ist eine dem Tendenzschriftsteller, der eben nur Recht behalten und die Leser à tout prix gewinnen will, erlaubte Waffe; der untersuchende, der lehrende Schriftsteller sollte sich schon darum dieser Waffe nicht bedienen, weil ein selbst guter Spass nichts widerlegt, nichts beweist.“

63 Ebd., S. 8 [Herv. i. O.].

Damit hat Mager zwar in negativer Absicht, aber der Sache nach nicht unzutreffend, ein ästhetisches Prinzip des Dialogs benannt. Als Zusammenstellung abschweifender, witziger, ungezwungener und lebendiger Redeteile ist der Text ein Beispiel urbanen, geselligen Sprechens, das humoristische Register zieht. „Humor“ ist bei Wackernagel in einem besonderen Sinn der Begriff für das freie Verfügen der Einbildungskraft über *alle* möglichen Gegenstände, also ein Verfahren zur Poetisierung der Wirklichkeit.

Den Abschluss des Dialogs bildet ein seitenlanges Zitat aus Herders bekannter Schulrede *Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen* von 1796. Es sei, schreibt Herder darin, von nationaler Bedeutung, den Heranwachsenden Formen geselligen Umgangs beizubringen und „zu einer Nüchternheit im Reden des Umgangs und zu einen Styl der Gesellschaft zu kommen“.⁶⁴ Dabei sei auch auf die Kultivierung eines gesellschaftsfähigen Witzes zu achten:

Das ist der wahre Atticismus, Politesse, Urbanität, oder wie man sonst den guten Ausdruck in der gemeinen Sprache des Lebens nennen möge. Durch ihn haben sich alle wohlgesitteten bürgerlichen Nationen unterschieden. Antwortet man dagegen einem Fragenden, wenn es auch ein Unbekannter wäre, wie ein Bauer, halb, schief, quer, und weiß nicht, ob man den Mund öffnen soll – erzählt man wie ein Trunkener, das Vorderste zu hinterst, das Hinterste voran, in ellenlangen Einschüßeln und Parenthesen, so daß man nie zum Zweck kommt, und nirgend den Ausgang findet; überläßt man sich im Scherz groben Zoten, beleidigenden Ausdrücken, und dem unsinnigen Aberwitz von Wortspiel und Lächerlichkeiten, über die niemand lacht, so läuft man Gefahr, ewig ein deutscher Bauer zu bleiben, welchen Rock man auch trage.⁶⁵

Lässt man die seltsame Ironie beiseite, dass hier gegen den Humor und die Volkstümlichkeit geschimpft wird, die Wackernagel kurz davor noch zum Ideal stilisiert hat, kann man sagen, dass sein Dialog, neben den direkt-instruktiven Anteilen, auch indirekt zum Exempel dessen wird, was er als Ziel seines Sprachbildungsprogramms entwickelt.

Dass er in seiner Handreichung mit den Konventionen bricht und die Regeln didaktischer Textsorten missachtet, ist nicht überraschend, hat Karl doch bereits eingangs das romantische Prinzip der Vermischung aller Gattungen durch romantischen, geselligen Humor benannt, das hier zur Anwendung kommt. Die Handreichung, die sich um die stilistischen Gepflogenheiten des didaktischen Feldes demonstrativ wenig schert, kann als idealisierende Vorwegnahme dessen genommen werden, was Wackernagel für eine allgemeine sprachliche Bildung

64 Herder: *Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen*, S. 730.

65 Ebd., S. 729.

hält, die habituelle Voraussetzungen und Impulse des Volkes in sich aufgenommen hat. Dessen robuste Gesundheit erlaubt es, so jedenfalls in der Theorie der volkstümlichen Dichtung, auf alle möglichen Hindernisse frei, schöpferisch und humorvoll zu reagieren, auch gegenüber einem modernen Habitus, dessen Denkweise zu einer Entfremdung von der unteren Klasse geführt habe. Der Humor indiziert, dass die deutsche Nation, gerade in den unteren Schichten, immer auf einem guten Weg ist und das mannigfaltig Entgegenstehende mit zu einem sinnvollen Ganzen synthetisieren kann. Indem das ursprüngliche Volk gleichzeitig die moderne Kultur, Geschmacks- und Klassengrenzen überwindet, soll es die Gestalt einer – insofern inklusiven – Nation vorwegnehmen, in der die gegenwärtig noch beherrschenden sozialen Gegensätze – wieder – aufgehoben sind.

Dem tief religiösen Konzept Wackernagels ist seine Herkunft aus einem vor-modernen Denken anzumerken. Aber trotz seiner antimodernen Reflexe formuliert er selbst die Theorie eines Sprach- und Leseunterrichts, der wenigstens darin modern ist, dass er zur allseitigen Bildung der individuellen Schüler*innen und gleichzeitig zu einem Allgemeinen beizutragen versucht, das auf nationaler Ebene noch – reaktionär gegen bestehende Verhältnisse – zu bilden, beziehungsweise wiederzugewinnen sei.

3: Robert Heinrich Hiecke

Hiecke (1805–1861) wuchs in Lützen und Merseburg auf; im Alter von sieben verlor er seinen Vater, der Arzt gewesen war. In Merseburg besuchte er ab 1815 das Gymnasium. 1824 zog er mit einem Stipendium der Bezirksregierung Merseburg an die Universität in Halle, von 1825 bis 1829 studierte er an der Universität Berlin, wo er den Germanisten Friedrich Heinrich von der Hagen hörte. Vor allem besuchte er jedoch Vorlesungen Boeckhs, Schleiermachers und Hegels, denn sein Schwerpunkt war das Studium der Klassischen Philologie. Zu seinen Kommilitonen in Berlin zählte auch Theodor Echtermeyer, der Mitbegründer der *Hallischen Jahrbücher*, in denen Hiecke später veröffentlichte und durch den er ins junghegelianische Milieu kam.

Zum Überraschen seiner Freunde schlug Hiecke nach dem Studium keinen akademischen Weg ein, sondern wurde, vermutlich aus finanziellen Gründen, Gymnasiallehrer.¹ Er unterrichtete als Hauslehrer und schließlich am Merseburger Gymnasium, aufgrund des geringen Gehalts aber immer in dürftigen wirtschaftlichen Verhältnissen. In diese Zeit fallen Hieckes didaktische

1 Abels: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz*, S. 29.

Publikationen. Neben philologischen Abhandlungen zu Uhland und Goethe veröffentlichte er Schulbücher, Rezensionen und vor allem eine umfassende Theorie des Deutschunterrichts: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch* (1842).

In diesen Schriften verortet er sich parteiisch in einem historisch-politischen Feld, er engagiert sich aber nicht nur publizistisch. Nach der Gründung der Nationalversammlung in Frankfurt warb er für die Konstitution eines politischen Klubs in Merseburg, der zustande kam. Dort trat er als angesehener Redner auf.² Im Laufe der Revolutionsereignisse entstanden klubinterne Spannungen. Hiecke schloss sich der linken Partei der Republikaner an und wanderte in den radikalen Volksverein. Als dieser im Oktober nicht bloß ideell, sondern auch materiell und personell den Aufständischen in Wien beistehen wollte, verließ Hiecke jedoch den Klub.

Als es zu Aufständen auch in Merseburg kam, war Hiecke zwar schon nicht mehr in der Bewegung aktiv, aber seine Schulkarriere gestaltete sich anschließend zunächst schwierig. Dennoch gelang es ihm, im November 1849 zum Direktor des Gymnasiums in Greifswald ernannt zu werden.³

3.1: Bildungskonzept

Schon vor seiner Monografie *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* (1842) äußerte Hiecke sich bei verschiedenen Anlässen als Bildungstheoretiker. Die folgende Darstellung stützt sich auf die Vorrede des *Ersten Lesebuchs für das Alter von 7–10 Jahren* (zuerst 1832) und eine umfangreiche Rezension mit dem Titel *Das Princip der Restauration in der Pädagogik* (1841) in den *Deutschen Jahrbüchern für Wissenschaft und Kunst* – so nannten sich die *Hallischen Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst* seit diesem Jahr, um der Preußischen Zensur entgehen zu können.

Da Hiecke eine Deutschdidaktik für das Gymnasium schrieb, konnte er sich bei der Bestimmung der Ziele des Deutschunterrichts auf das *Preussische Abiturienten-Prüfungsreglement* vom 4. Juni 1834 stützen. Der wissenschaftspropädeutische Charakter⁴ des gymnasialen Unterrichts wird betont und die

2 Ebd., S. 43.

3 Die Einzelheiten der heiklen Ernennung sind in der Studie Kurt Abels' genau dargestellt. (Abels: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz*, S. 59–74)

4 *Das Preussische Abiturienten-Prüfungs-Reglement vom 4. Juni 1834*, S. 8 (§ 2): „Der Zweck der Prüfung ist, auszumitteln, ob der Abiturient den Grad der Schulbildung erlangt hat, welcher erforderlich ist, um sich mit Nutzen und Erfolg dem Studium eines besonderen wissenschaftlichen Faches widmen zu können.“

Berechtigung zum Universitätsstudium wird an das Bestehen von Abiturprüfungen gebunden. Das Gesetz sieht auch einen deutschen Abituraufsatz vor, in dem der Examinand

vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie, wie auch den Grad der stilistischen Reife in Hinsicht auf Bestimmtheit und Folgerichtigkeit der Gedanken, so wie auf planmässige Anordnung und Ausführung des Ganzen in einer natürlichen fehlerfreien, dem Gegenstande angemessenen Schreibart beurkunden soll,⁵

um dadurch seine „Gesamtbildung“ unter Beweis zu stellen. Eine mündliche Prüfung in der deutschen Sprache oder Literatur war zwar nicht vorgesehen, das Reglement legt aber fest, dass „fremden Maturitäts-Aspiranten“, d. h. solchen, die zwar nicht an einem preussischen Gymnasium Schüler waren, dort aber die Matura erreichen wollen, auch Fragen aus diesen Bereichen gestellt werden. Diese Fragen können sich „an den gelieferten Probeaufsatz, oder an ein vorzulegendes Lesestück anschließen.“⁶

An diesen rechtlichen Rahmenbedingungen orientiert sich Hiecke. In der Einleitung seines *Deutschen Unterrichts* formuliert er die Ziele des muttersprachlichen Unterrichts. Der bereits erwähnte Karl Mager erkennt in dem Passus, in dem Hiecke die besagten Ziele benennt, den „Kern des Buches“.⁷ Hiecke fordert,

daß die erlangten Kenntnisse, sowie die gewonnene Fertigkeit des Denkens und Sprechens, als Basis zu eignen aus einem gebildeten Innern stammenden Productionen dienen, womit erst zu einem wahrhaft gründlichen Studium der positiven Wissenschaften und zu der Fertigkeit, dem künftigen Beruf von idealen und zugleich von realen Gesichtspuncten aus genügen zu lernen der Grund gelegt wird; eine wahrhaft gebildete *Weltanschauung* und eine *Weltwirksamkeit*, welche auf die klare Einsicht in die gegebenen Verhältnisse, aber eben so sehr auf die klare Anschauung des nächsten in der Wirklichkeit zu erreichenden Zieles gebaut, von aller abstract-idealistischen Schwärmerei fern hält, wohl aber mit Besonnenheit concret-ideale Zwecke verfolgt, – dieß beides ist es, wozu auf dem Gymnasium, ohne doch in das Gebiet der Universität überzugreifen, die elementare Bildung zu geben ist. Die eigentliche *allgemeine* Reife zum Abgang auf die Universität wird sich darin bekunden, daß der Schüler, – nicht etwa über Alles in der Welt schriftlich oder mündlich etwas Erträgliches und leidlich ins Gehör Fallendes schwatzen könne, sondern daß er über Fragen aus allen ihm bekannt gewordenen Gebieten auf der Basis der erlangten Kenntnis befriedigende eigne Arbeiten zu liefern,

5 Ebd., S. 16 (§ 16, Abs. 1).

6 Ebd., S. 24 (§ 23).

7 Mager: *Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 357. Mager ist ein wohlwollender Rezensent Hieckes und bekennt, „einen Theil der Schrift recht gut selber geschrieben haben“ zu können. (Ebd., S. 355.)

und eben so darüber mit einer gewissen Freiheit und mit klarem Ueberblick auch ohne vorherige Vorbereitung mündlich im Zusammenhang sich auszudrücken im Stande sei.⁸

Auf diese Weise, so Hiecke, werden zwei verbreitete Fehlformen der Bildung ausgeschlossen: einseitig formale und einseitig materiale Bildung.⁹ Vor diesen hatte er bereits im Vorwort seines ersten Schulbuches gewarnt. Auch dort geht es ihm um eine Gesamt- oder Allgemeinbildung, die weder „in dem Erfinden wirklichkeitsloser Abstractionen“ aufgeht, noch sich „auf den materiellen Nutzen, als Höchstes und Letztes“ beschränkt.¹⁰ Stattdessen soll gymnasiale Bildung eine sachliche mit einer idealen Betrachtung der Wirklichkeit verbinden und dadurch „concret-ideale“ Zwecksetzungen ermöglichen.

Das Bildungskonzept, das eine ‚realistische‘ Vermittlung von Idealismus und Materialismus einschließt, setzt ein politisches Urteil über die historische Wirklichkeit voraus. Zum Maßstab wahrer Bildung wird nun, dass sie in einer Wirklichkeit, der bestimmte Defizite und Herausforderungen zugeschrieben werden, dennoch die Verwirklichung idealer Zwecke vorantreibt. Auf diese Art verschränken sich bei Hiecke formale und materiale Bildung zu einer „concret-idealen“. Die „concreten“ beziehungsweise materialen Anteile sind am Maßstab einer Idee politischen Fortschritts in der historischen Wirklichkeit gemessen: Über die Zeit und ihre Herausforderungen heißt es im Vorwort des *Deutschen Unterrichts auf deutschen Gymnasien*, dass sie

den Pauperismus als die Schuld des ganzen Geschlechts betrachtet, die durch besonnene Heranziehung der armen Ausgestoßenen zur Arbeit und zum Genuß des Lebens als Lohn der Arbeit getilgt und gesühnt sein will, in einer solchen Zeit erscheint es auch als eine heilige Verpflichtung, den Mangel an Bildung des Denkens und an Umfang des Wissens, so wie dem damit zusammenhängenden Mangel an Bildung des Empfindens und Wollens abzuhelpen. Aus diesem Gefühle, daß es unsittlich wäre, diesem *Pauperismus des Geistes* in selbstzufriedener Genügsamkeit zuzusehen, sind die wohlwollenden Bemühungen der Regierungen, wie so vieler Einzelner um eine weniger ungleiche Vertheilung der Reichthümer der Nation geflossen [...].¹¹

Als Verwirklichung des Ideals gilt die Beseitigung materieller und geistiger Ungleichheit,¹² die ihren Ursprung, als Pauperismus, in der gesellschaftlichen

8 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 20 [Herv. i. O.].

9 Ebd., S. 17.

10 Hiecke: *Erstes Lesebuch für das Alter von 7–10 Jahren*, S. IV.

11 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. XII. [Herv. i. O.].

12 Vgl. auch Hiecke: *Rede über den Ideengehalt in Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“*, S. 63, wo Hiecke die Poesie durch ihr Verhältnis zu Freiheit und Gleichheit bestimmt: „Die Poesie aber ist eine der Verkörperungen des Göttlichen, seine

Modernisierung, der beginnenden Industrialisierung und Kapitalisierung des wirtschaftlichen Lebens habe. Noch deutlicher entwickelt Hiecke diesen Gedanken in einer Rezension aus dem Vorjahr. Der rezensierte Pädagoge, Friedrich Joachim Günther, hatte 1841 ebenfalls eine deutschdidaktische Theorie vorgestellt (*Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien*). Sein Rezensent Hiecke hält ihm vor, die Zeichen der Zeit nicht erkannt zu haben, also die Wirklichkeit zu verfehlen. (Folgerichtig hätte Günther bei Hiecke auch nicht die Matura erhalten, die ja auf „Gesammtbildung“ zielt.) Günther stehe bloß auf dem „Boden des kritiklosesten Subjectivismus“ und könne somit auch nicht als gebildet gelten, sofern dazu ja die Befähigung zu „concret-idealen“ Zwecksetzungen notwendig ist.¹³ Einsicht in die Wirklichkeit wird ihm aber abgesprochen. Die Rezension schließt mit einem Traktat über die Wirklichkeit.

Der Aufschwung des wissenschaftlichen wie des öffentlichen Lebens hat die Forderungen an die Unterrichtsanstalten außerordentlich gesteigert, die Kenntniß aber und den rechten Gebrauch der zur Herstellung einer zugleich umfangreichern und tiefern Bildung aller Stände anzuregenden Mittel um so weniger sogleich in dem zu wünschenden Maße nach sich ziehen können, als die Wissenschaften selbst ohne Ausnahme, trotz aller ungeheuern schon gewonnenen klaren Resultate, so wie trotz der verbesserten Methoden wissenschaftlicher Darstellung und Entwicklung, sich doch noch überwiegend in einem Zustande des Werdens, der Gährung befinden.¹⁴

Hiecke bezieht sich zunächst auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, an der nun auch die unteren Stände teilnehmen. Gleichzeitig räumt er zwar ein, es sei ein Problem der Zeit, „die tiefern Stände“ zur Teilnahme am öffentlichen und wissenschaftlichen Leben überhaupt zu befähigen, aber der Grundstein hierfür sei gelegt; die für zuständig erklärten Wissenschaften befänden sich in einem vielversprechenden Zustand des Werdens und der „Gährung“.

Aber während Hiecke zuversichtlich ist, dass sich die gesellschaftliche Öffentlichkeit so bilden lässt, dass auch die unteren Stände die Möglichkeiten zur politischen Teilhabe erhalten, folgt bei Günther aus der Diagnose einer heillos deprivierten gesellschaftlichen Öffentlichkeit die Forderung nach pädagogischer

Incarnation für die Phantasie durch das Wort, – und mithin macht auch sie frei. Diese wahre Freiheit ist aber auch die wahre Gleichheit Aller; auch die Poesie, nicht minder als die Religion, erzeugt die wahre allgemeine Gleichheit. Auch vor der Poesie fallen – wie in der Kirche, der Verwirklichung der Religion, – alle trennenden Schranken, auch sie [...] weiß nur von einer Alle umfassenden Menschengemeinde ohne Unterschied der Geburt, des Standes, des Ranges, des Berufes, des Geschlechtes [...].“

13 Hiecke: *Das Princip der Restauration in der Pädagogik*, S. 89.

14 Ebd., S. 94 f.

„Restauration“, die unter anderem in die Erziehung zu Loyalität und unpolitischer Frömmigkeit mündet.¹⁵ Aus Hieckes satirischer Vergegenständlichung des gegnerischen Standpunkts lassen sich *ex negativo* die normativen Voraussetzungen des eigenen ablesen:

Man nehme nur die Bienen, die Ameisen. Was für loyale Thierchen sind dies! wie fleißig und wie besorgt für die materiellen Interessen! Wie viel Unheil hat nun schon der Freiheitstrieb in der Welt gestiftet! wie unvorsichtig ist der liebe Gott gewesen, daß er den Menschen die Freiheit gegeben, *ohne gleich auch die Unmöglichkeit des Mißbrauchs beizufügen!*¹⁶

Hiecke polemisiert gegen eine Untertanenerziehung, die sich auf das Argument stützt, Staatsbürger würden jede Freiheit missbrauchen. Dem sei entgegenzuhalten, dass die Wissenschaft, nicht zuletzt die Wissenschaft von der Erziehung, die Untertanen zu einer Bildung heranziehen könne, die politische Teilhabe ermögliche. Eine solche mit politischem Bewusstsein vermittelte Bildung schwebt Hiecke vor, und aus dieser Vorstellung leitet er sein pädagogisches Selbstverständnis ab:

Was hat nun der pädagogische Schriftsteller zu thun? Sicherlich nicht hinter dem Berge zu halten, oder gar zu schmeicheln und zu lobpreisen, sondern nach reiflicher Erwägung, nach vielfacher Praxis, offen und ehrlich sein Urtheil herauszusagen, – aber nicht schwachsinnig Zeter zu schreien über die arge Welt, nicht zu verkennen den doch gemachten großen Fortschritt, und vor allen Dingen nicht hämisch ganze Classen von Lehrern zu verunglimpfen und zu verdächtigen.¹⁷

Das Argument steht und fällt mit der Plausibilität der Vorstellung, dass die Welt nunmal keine „arge Welt“ ist, sondern die Möglichkeit der Verwirklichung des Ideals der Freiheit einschließt; entscheidend ist, dass so etwas wie das „Concret-Ideale“ realiter existiert und nicht bloß in der Einbildung. Evidenz für diese Auffassung findet Hiecke in der Nationalliteratur, besonders bei den von Günther abgelehnten oder marginalisierten Goethe und Schiller. Denn dort zeige sich, dass das Ideale in der Wirklichkeit selbst eine Heimat finden könne: Die klassische Dichtung lehre, „in der uns umgebenden Wirklichkeit trotz aller Verdunkelungen und Umhüllungen das bisher erreichte und vorhandene Ideale zu

15 Ob und wie sehr Hieckes Polemik Günthers tatsächliche Anschauungen trifft, soll hier nicht weiter diskutiert werden. Seine Injurien sind auch aufschlussreich, wenn sie verzerrend sind. Sein Standpunkt tritt dadurch deutlicher hervor.

16 Ebd., S. 82 [Herv. i. O.].

17 Ebd., S. 94 f.

erkennen“.¹⁸ Zugleich werden die Wirklichkeit und ihre Idealität heilsgeschichtlich perspektiviert:

Deutsche Sprache und Literatur gehören spezifisch der Nation an; die Erkenntniß der Natur nicht bloß nach einer Menge einzelner Gesetze, sondern in der Totalität ihrer Gesetzlichkeit, von welcher wieder die praktische Beherrschung der Natur in immer wachsendem Umfange bedingt ist, ist etwas der Gesamtgegenwart der gebildeten Welt Angehöriges; ebenso Geschichte und Religion. Aber auch das Alterthum hört auf ein Ausländisches und eine bloße Vergangenes zu sein, wenn es als gesetzliche Phase des Menschengeschlechtes begriffen, oder, wofern dieser Ausdruck zu anmaßend klingen sollte, wenn die Sprache und die Schriftstellerwelt des Alterthums im Geiste der Schüler durch Verarbeitung mittelst der Muttersprache lebendige Existenz erhalten, wenn jene Schriftsteller durch die denkende Betrachtung ihrer eigenen Vortrefflichkeit und ihrer Einwirkung auf unsere Meister als zwar nicht absolute, wohl aber relative Muster der Bildung begriffen und empfunden werden.¹⁹

Die deutsche Sprache und Literatur werden auf diese Weise in die Totalität einer historischen Erzählung eingerückt, die auf menschheitliche Vervollkommnung ausgerichtet ist und in der die nationale Bildung bloß ein, freilich unabdingbarer, Teil der humanen Gesamtentwicklung ist.

Was in dieser didaktischen Dialektik zum Ausdruck kommt, ist auch die Hegel'sche, in Hieckes Kreisen nicht ungewöhnliche Überzeugung, „dass *Vernunft* in der Geschichte sei“.²⁰ Dem heranwachsenden Subjekt ermöglicht diese Vernünftigkeit, dass es sich erkennend „in die bestehenden Verhältnisse und die Vernünftigkeit derselben hineinbildet“²¹ auch wenn nicht *alle* diese Verhältnisse vernünftig sind. Der Deutschunterricht partizipiert damit an einer idealistischen Kunstauffassung,²² die er aber national interpretiert. Indem er seine geschichts- und bildungsphilosophischen Prämissen offenlegt, formuliert der Junghegelianer Hiecke ein ‚realistisches‘ Literaturprogramm *avant la lettre*: Julian Schmidt brachte dasselbe im Jahr 1856 folgendermaßen auf den Punkt: „Der Realismus der Poesie wird dann zu erfreulichen Kunstwerken führen, wenn er *in der Wirklichkeit* zugleich die positive Seite aufsucht“.²³ Die geschichtsphilosophische Seite dieses Programms liegt in der Überzeugung, dass sich der allgemeine

18 Ebd., S. 107.

19 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 281.

20 Hegel: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III*, S. 352 [Herv. i. O.].

21 Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik II*, S. 220.

22 Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 79.

23 Schmidt: *Der neueste englische Roman und das Princip des Realismus*, S. 94.

Menschengeist durch den besonderen Geist einer Nation harmonisch entwickelt und äußert. Der Ehrgeiz der realistischen Literaturprogrammatiker war also, darzustellen, dass und wie die Nation „eine Totalität sei“.²⁴

Andererseits hat der programmatische Realismus zwar Wurzeln in der Volkspoesie, etwa bei Berthold Auerbach, distanziert sich jedoch im Lauf der 50er Jahre von dieser Tradition.²⁵ In Hieckes Didaktik aus den 40er Jahren ist aber durch eine noch ungebrochene Volkstümlichkeit bestimmt, die auf die Bildungs- und Geschichtsphilosophie Herders rekurriert. Mit diesem stimmt er überein, insofern er eine stärkere Rückbesinnung auf die nationalsprachlichen Zeugnisse des menschheitlichen Geistes fordert.²⁶ Bloß die Poesie der Muttersprache biete den Heranwachsenden „die wahre ideale Heimath ihres Gemüthes“.²⁷ Er aktualisiert, durch Herder gestützt, also ein dezidiert nationalpädagogisches Konzept und greift wie Wackernagel auf die Volkspoesie zurück: Hebel, Uhland, die Grimm'schen Märchen, die Schwab'schen Legenden und Sagen sind reichlich in seine Lesebücher aufgenommen. Hieckes Herder-Rezeption verläuft jedoch anders als bei Wackernagel, denn nun wird das Curriculum der Volkspoesie von einem Curriculum des Universellen gerahmt. Die volkstümliche Literatur ist vor allem in den unteren und mittleren Klassen anzutreffen. Im *Deutschen Lesebuch für obere Gymnasialklassen* findet man die entsprechenden Autoren noch, aber sie verlieren stark an Bedeutung gegenüber den nun dominierenden Texten von Goethe, Schiller, Lessing, Wieland, Gervinus, Rosenkranz, Wilhelm von Humboldt und anderen. Die Nationalsprache findet bei Hiecke ihre Vollendung in einer Poesie, in der, jedenfalls der Attribuierung des Didaktikers nach, das Nationale durch ein Allgemeinmenschliches transzendiert worden ist. In ihm weiß sich der nationale Geist als Teil eines allgemeinen Menschengestes und als Teil von dessen Bildungsgeschichte.

Die Aufgabe von Gymnasiallehrenden sah der Merseburger Direktor darin, Heranwachsende durch den Kanon dieser Tradition in die Gemeinschaft der Gebildeten zu initiieren. Das „Geschäft des tiefern Unterrichts“ sieht er in der

Hinleitung und Einführung des Schülers in schon vorhandene und bereit liegende geistige Schätze; der Lehrer darf sich überhaupt gar nicht einbilden, unmittelbar Erzieher

24 Schmidt: *Der vaterländische Roman*, S. 281. Auf die Unausführbarkeit beziehungsweise auf den ästhetizistischen Charakter dieses Programms ist mehrmals hingewiesen worden. (Plumpe: *Einleitung*, S. 83)

25 Ausführlicher in Born: *Realismus oder Manierismus?*

26 Hiecke: *Erstes Lesebuch für das Alter von 7–10 Jahren*, S. IV.

27 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 65.

sein zu können, sondern nur zum Vermittler ist er bestimmt zwischen dem Zögling und dessen eigentlichen Erziehern, welche keine andern sein können, als die gesammte Menschheit und die besondere Nation des Schülers. Nur an der Anschauung des allgemeinen Menschenthums und der besonderen Nationalität *sind* von jeher tüchtige und ganze Menschen gebildet worden, und nur in diesem lebendigem steten Zusammenhange mit diesen *kann* die einzelne Persönlichkeit sich entwickeln und bilden.²⁸

Hiecke leistet sich zwar einen Widerspruch, indem er Nationalpädagogik und Autonomieästhetik legiert,²⁹ stand damit aber nicht alleine. Die Literaturgeschichtsschreibung des 19. Jahrhunderts wollte ebenfalls keinen Gegensatz zwischen Autonomieästhetik und Nationalerziehung, Nationalismus und Humanität erkennen können; „die Überzeugung, daß zwischen beiden ein harmonischer Zusammenhang bestand“, war das literaturdidaktische Signum des ganzen Jahrhunderts.³⁰ Auch nahm die klassische Autonomieästhetik selbst noch keine „Isolation des Schönen gegenüber dem Wahren und Sittlichen“ vor. Diese Radikalisierung der klassischen Autonomieästhetik versuchten die Romantiker,³¹ von denen aber ein sehr relevanter Teil der Didaktik des 19. Jahrhunderts, Hiecke eingeschlossen, nur das wahrnahm, was ihren nationalpädagogischen Intentionen entgegenkam.³² Die von Hiecke vorgenommene Verbindung von Nationalpädagogik und Autonomieästhetik wird verständlich, sobald man den Fluchtpunkt des Universellen in Rechnung stellt. Die daraus resultierende Ideologie war, dass ästhetische Bildung mit moralisch-sittlicher und politischer Bildung korrespondieren müsse: „Natürlich“, heißt es deswegen an einer späten Stelle des *Deutschen Unterrichts*, „ist dieser Gewinn für den sittlichen Menschen auch zugleich einer für den ästhetischen“.³³

28 Hiecke: *Erstes Lesebuch für das Alter von 7–10 Jahren*, S. III. [Herv. i. O.].

29 Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 17.

30 Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 400.

31 Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, S. 146; allerdings gab es auch eine (selbstreflexive) romantische Kritik der Trennung von Kunst und ethisch-sittlicher Praxis – vgl. etwa Christa Bürgers prägnante Analyse zum *Blonden Eckbert* (Bürger: *Tradition und Subjektivität*, S. 149–160).

32 Wenigstens mittelbar kann diese Konzeption des Deutschunterrichts deswegen auf die Notwendigkeiten der Lebenspraxis bezogen bleiben, obwohl sie, wie Christa Bürger kritisch festhält, Vorstellungen von Kunstautonomie in sich aufnimmt, die „schroff der Lebenspraxis entgegengesetzt“ sind. (Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 75)

33 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 261 f.

3.2: Hieckes kunsttheoretische Einflüsse

Die zentrale Stellung, die Hiecke dem muttersprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium einräumt, geht also mit äußerst ambitionierten bildungstheoretischen Zielsetzungen einher. Es wird unterstellt, dass sich die Menschheit, einschließlich ihrer politischen Organisation, in einem erfolgreichen Bildungs- und Vervollkommnungsprozess weltgeschichtlichen Maßstabs befindet, der auf die Ausweitung der Chancen zur sozialen Partizipation bei allen Menschen ziele und in den Werken der klassischen Nationalliteratur aufs Schönste antizipiert worden sei. Durch Aufklärung, Wissenschaft und Bürgertum werde er nun weitergeführt. Der Deutschunterricht solle durch die Einweisung und Initiation von Heranwachsenden in die kanonischen Muster tüchtiger und ganzer Menschen zu ihm beitragen.

Die Überzeugungskraft dieses Programms hängt von der Glaubwürdigkeit der Bildsamkeit der Literatur ab. Schon Hieckes Zeitgenossen stellten sie heftig infrage, wie in Hieckes Polemik gegen das „Princip der Restauration in der Pädagogik“, die nämlich den erreichten Fortschritt verkenne und sich stattdessen auf ein pessimistisches Gejammere verlegt habe, deutlich wird. Auch Vertreter der Reaktion

verkennen nur, weil ihre eigne Jugendbildung in die Periode der romantischen Gährung in den Köpfen und Herzen der Nation fällt, wenn auch nicht in andern Gebieten, doch in der Philosophie, den Fortschritt zur reifen Männlichkeit; sie wollen nur die Retardation einer scheinbar zu raschen und zu gefährlichen Bewegung [...].³⁴

In Hieckes Kritik der Romantik wird Literatur nicht theoretisch aus dem zeitgenössischen politischen Diskurs gelöst, sondern als ein Teil von ihm betrachtet. Da er eine einflussreiche Traditionslinie der Deutschdidaktik begründete, dürfte diese literaturtheoretische Prämisse folgenreich gewesen sein. Gustav Wendt resümiert noch 1909:

Sein Buch über den deutschen Unterricht hat die wirksamste Anregung zu einer die Jugend wirklich fesselnden Behandlung unserer Literatur gegeben, und auch jetzt noch wird jeder Lehrer daraus fruchtbare Belehrung und Anregung schöpfen [...]. Er gehört zu denjenigen Schulmännern, die ich auch wegen ihres Seelenadels mir zum Muster genommen habe.³⁵

34 Hiecke: *Das Princip der Restauration in der Pädagogik*, S. 73.

35 Wendt: *Lebenserinnerungen eines Schulmanns*, S. 61. Für eine detaillierte Schilderung der Wirkungsgeschichte Hieckes vgl. Abels: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz*, S. 164–188.

In Hieckes Muster ist die Kritik der Romantik zentral eingeschrieben. Sie ist im 19. Jahrhundert von der Rolle Friedrich Schlegels und Friedrich von Gentz' in der Phase der politischen Restauration bestimmt. Deren Konservatismus fällt auf den gesamten romantischen Literaturstil zurück, was zur pauschalen Disqualifizierung des romantischen Inventars ästhetischer Formen beitrug. Das Phantastische und Grotteske, das Unheimliche, Entfremdete, Böse und Hässliche, der Witz und die Ironie wurden als Indikatoren für einen unsittlichen und wirklichkeitsfremden Subjektivismus genommen, ohne dass ihr besonderer ästhetischer Eigensinn noch in Rechnung gestellt wurde.³⁶

3.2.1: Hegel

In der Komiktheorie werden stattdessen Hegels Auffassungen maßgeblich. Diesen hatte Hiecke in Berlin gehört. Hegels *Vorlesungen über die Ästhetik* (WiSe 1820/21–WiSe 1828/29) fallen in die Zeit von Hieckes Studium. Hegel wiederum ist als ein ambivalenter Theoretiker in die Literaturgeschichte des Komischen eingegangen. Er hat sich nicht dazu aufringen können, einige Formen des Komischen, so wie die Ironie und die Satire, als vollwertige Kunstformen anzuerkennen. Hegels Überlegungen stehen im Zusammenhang mit einer engagierten Kritik der Romantik, die sich bis zur *Phänomenologie des Geistes* zurückverfolgen lässt. In den Vorlesungen zur Ästhetik wird sie differenziert und zugespitzt. Die Argumentation lässt sich als Festlegung auf eine Konzeption ästhetischer Bildung verstehen, die mit Notwendigkeit gesellschaftlich und moralisch nützlich sein soll. Dabei schließt Hegel, wie auch Hiecke, den Humor nicht kategorisch aus; doch der romantische ist ihm lästig, wenn er sich Nützlichkeitsansprüchen verschließt.

Den Bildungsprozess beschreibt er als Entfremdung in sittliche Verhältnisse, in denen sich das Subjekt mit seinen Interessen zunächst nicht wiederfindet – und als anschließende Versöhnung mit diesen Verhältnissen. Die Arbeit dieser Versöhnung ist für Hegel in der Vorrede der *Phänomenologie* der Ernst, den jedes Individuum aufbringen muss, um seinen Begriff zu verwirklichen. Dagegen sei

36 Vgl. dazu und auch zu den Bemerkungen zu Hegel im folgenden Exkurs die Studie von Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, S. 182–220. Dass komische Genres generell eine niedrigere Distinktionskraft besitzen als ‚ernste‘, ist eine nicht nur in Deutschland häufig bemerkte Tatsache (vgl. Kuipers: *Good Humor bad Taste*, S. 24; vgl. zu gegenläufigen Entwicklungen Friedmann: *The cultural currency of a ‚good‘ sense of humour*). Ob die deutsche Kritik der Romantik dafür im deutschen Kontext eine Rolle spielt, wäre eine weiterführende Frage.

die absolute Heiterkeit, als „ein Spielen mit sich selbst“, den Göttern vorbehalten; es sinke

diese Idee zur Erbaulichkeit und selbst zur Fadheit herab, wenn der Ernst, der Schmerz, die Geduld und Arbeit des Negativen darin fehlt. *An sich* ist jenes Leben wohl die ungeübte Gleichheit und Einheit mit sich selbst, der es kein Ernst mit dem Anderssein und der Entfremdung sowie mit dem Überwinden dieser Entfremdung ist.³⁷

Höher als die Heiterkeit scheint Hegel also den Ernst zu bewerten, den er als Arbeit und Kampf mit der negativen Wirklichkeit versteht. Ein Individuum, das im Kampf um Anerkennung nicht „sein ganzes Leben“ gewagt habe, könne „wohl als *Person* anerkannt werden; aber es hat die Wahrheit dieses Anerkanntseins als eines selbstständigen Selbstbewußtseins nicht erreicht.“³⁸

An einem späten Punkt des Bildungsprozesses stößt das Individuum aber auf die Formen des absoluten Geistes, auch auf die Kunst und auf die Komödie. Die antike Komödie, die Hegel bei seinen Überlegungen Modell steht, übertreffe in ihrer Leistung Epos und Tragödie.³⁹ Das Epos erzähle das Allgemeine noch derart, dass die Individuen mit ihm ineinsfallen, sodass es gar keinen Widerspruch zwischen dem objektiven Geist und dem selbstbewussten Einzelnen gebe: Achilles ist die Tapferkeit selbst; die Tragödie zeige das Allgemeine so, dass das Individuum dahinter verschwindet – so wie Antigone nichts verkörpere als den Geist der Familie und Kreon nichts als den Geist des Staates. Die Komödie stelle dieses Verhältnis von Einzelmensch und Lebensordnung anders dar. Gerade hier habe die Kunst sich vollendet, denn hier sei „die Rückkehr des Allgemeinen in die Gewißheit seiner selbst“ dargestellt.⁴⁰ Das Allgemeine, Sittliche und Göttliche nehme ausgerechnet im Denken des Individuums und nur hier Gestalt an, wodurch „ein Wohlsein und Sich-Wohlsein-lassen des Bewusstseins ist, wie sich außer dieser Komödie keins mehr findet.“⁴¹

Die Komödie ist in der *Phänomenologie des Geistes* eine der entwickeltsten Gestalten der Bildung. Die dortigen Formulierungen greift Hegel so ähnlich in seinen *Vorlesungen zur Ästhetik* wieder auf und erklärt anlässlich seiner Ausführungen zur Heiterkeit der Aristophanischen Komödien: „Ohne ihn gelesen

37 Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, S. 15 f. Vgl. zu diesem Aspekt auch Zenkert: *Individualität, Entfremdung, Identität?*, S. 91–96.

38 Ebd., S. 149 [Herv. i. O.].

39 Eine ausführliche Darstellung dieser Hierarchie findet sich bei Zupančič: *The Odd One In*, S. 23–40.

40 Hegel: *Phänomenologie des Geistes*, S. 544.

41 Ebd., S. 544.

zu haben, läßt sich kaum wissen, wie dem Menschen sauwohl sein kann.“⁴² In der Komödie will Hegel „die lachende Seligkeit der olympischen Götter“ erkennen, „ihr unbekümmerter Gleichmut, der in die Menschen heimgekehrt und mit allem fertig ist.“⁴³

Die wirkliche Heiterkeit, die sich durch ihre Objektivität auszeichnet, sollte nicht mit dem faden Selbstgenuss aus der Vorrede der *Phänomenologie* verwechselt werden. In seiner Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809 erklärt er: Der Mensch trete im Laufe seiner Bildung in ein „höheres Paradies des Menschengestes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt.“⁴⁴ Dessen

Heiterkeit ist nicht ein kindisches Spielen, sondern über die Wehmut hergebreitet, welche die Härte des Schicksals kennt, aber durch sie nicht aus der Freiheit über sie und aus dem Maße getrieben wird.⁴⁵

Vor allem in seinen *Vorlesungen zur Ästhetik* erläutert Hegel immer wieder, welchen besonderen philosophischen Stellenwert er den Formen des Komischen in diesem Zusammenhang einräumt und differenziert dabei genau zwischen Humor, Satire, Witz und Ironie. Hier genügt es, festzuhalten, dass Hegel an das komisch Nichtige im Gegensatz zum weniger wertvollen, lächerlich Nichtigen stets den Anspruch gelassener Zuversicht stellt.⁴⁶ Komik setzt für Hegel das behagliche Bewusstsein voraus, dass die wesentlichen Zwecke des Subjekts sich in der Welt verwirklichen lassen. Sobald er in seiner nachnapoleonischen Gegenwart die Anliegen der bürgerlichen Revolution verwirklicht sah, sprach der Kunstphilosoph von den unversöhnlichen Formen der Komik, etwa der Satire, in der Vergangenheitsform.⁴⁷ Nur das behagliche, versöhnte und über die Entfremdung hinausgelangte Bewusstsein generiert für Hegel wirkliche Komik: Indem es einen substantiellen Ernst in bloßen Nichtigkeiten aufscheinen lässt, generiert es die heitere „Seligkeit und Wohligkeit der Subjektivität, die, ihrer selbst gewiß, die Auflösung ihrer Zwecke und Realisationen ertragen kann.“⁴⁸ Hegel setzt also einen unerschütterlichen Ernst, der ein „wahrhafter

42 Ebd., S. 553.

43 Ebd., S. 554.

44 Hegel: *Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809*, S. 318.

45 Ebd., S. 318.

46 Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik I*, S. 97.

47 Lukács: *Zur Frage der Satire*, v. a. S. 102.

48 Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik III*, S. 528.

Ernst“ sein muss,⁴⁹ für den wahren oder auch „objektiven“ Humor voraus.⁵⁰ Das selbstgewisse Substantielle, das im objektiven Humor berücksichtigt wird, ist für Hegel die historische Verwirklichung des Geistes, die Gewissheit, „dass *Vernunft* in der Geschichte sei“.⁵¹

Diese Gewissheit trennt Hegel von der Romantik, namentlich von Kleist, Jean Paul, Tieck und Schlegel,⁵² deren Widerspruch ihn zur Konzeption des „objektiven Humors“ veranlasst, in dem der Witz in nützliche Schranken gewiesen ist.⁵³ Was die Romantiker laut Hegel verfehlen, ist nämlich das Objektive, die Wirklichkeit. Er bemerkt bei ihnen eine selbstbezogene Heiterkeit, die in Willkür und Subjektivismus münde, und stellt damit Argumentationsfiguren bereit, die in der junghegelianischen Kritik der *Hallischen Jahrbücher* aufgegriffen wurden:

Hegels Romantikkritik tritt hier in die Funktion, die seitdem die Literaturkritik immer wieder übernehmen wird: das normative Recht einer der Gesellschaft förderlichen Ethik gegen die jeweilige Kunst und ihre charakterschädigende Subversion zu sichern.⁵⁴

Für den Schulkanon war Hegels Kritik des romantischen Humors folgenreich, weil Didaktiker wie Robert Heinrich Hiecke oder Gustav Wendt seinen Subjektivismuskritik an die Adresse romantischer Ironie und romantischen Scherzes aufgriffen. Bei ihnen fand er als Argument für die Diskreditierung romantischer Literatur oder für ihre Ausgrenzung aus dem seriösen didaktischen Geschäft und dem literarischen Kernkanon Verwendung.

3.2.2: Schiller

Das Komische und der Humor stehen grundsätzlich beide an einem hohen Ort innerhalb der Bildungstheorie, die Schiller insbesondere in seiner Theorie der ästhetischen Erziehung ausformuliert. Dort wird wie bei Hegel die Kunst an ihrem Verhältnis zur Wirklichkeit gemessen und ihre Qualität bemisst sich nach ihrem Beitrag zu besonderen gesellschaftlichen Tendenzen. In *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* wird die Transformation

49 Ebd., S. 232 [Herv. i. O.].

50 Ebd.

51 Hegel: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III*, S. 352 [Herv. i. O.].

52 Hegel: *Vorlesungen über die Ästhetik I*, S. 95.

53 Vgl. Henrich: *Zerfall in Zukunft*, S. 85. Vgl. auch Hebing: *Hegels Ästhetik des Komischen*, S. 328 f., Anm. 103 und Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*, S. 134–142.

54 Bohrer: *Die Kritik der Romantik*, S. 168.

des Staates in einen ästhetischen Staat als Ziel der ästhetischen Erziehung bestimmt – eine Transformation, die notwendig sei, da der „Staat, wie er jetzt beschaffen ist [...] das Übel veranlaßt“,⁵⁵ das es zu überwinden gilt. Möglichkeitsbedingung einer derartigen Transformation ist Schiller ein Volk, „welches fähig und würdig sein soll, den Staat der Not mit dem Staat der Freiheit zu vertauschen“,⁵⁶ und hierfür wiederum bedarf es der ästhetischen Erziehung des Volkes.

Anders als Hegel entwickelt Schiller nicht das Ideal eines behaglichen Humors, sondern lobt die Satire, die er sogar in den Mittelpunkt seiner komiktheoretischen Überlegungen stellt. Sie ist, neben der Elegie und der Idylle, eine der grundsätzlich möglichen Gattungen moderner, d. h. sentimentalischer, reflektierender Kunst. In ihr wird „die Wirklichkeit als Mangel, dem Ideal als der höchsten Realität gegenüber gestellt“⁵⁷, und zwar entweder spöttisch, als scherzhafte Satire, oder pathetisch, als ernste Satire. Die scherzhafte Satire entspricht der Komödie, die ernste der Tragödie. Schiller räumt der Komödie explizit den höheren ästhetischen Wert ein, denn diese setze „das wichtigere Subjekt“⁵⁸ oder auch „den schönen Charakter“⁵⁹ voraus, wogegen die Tragödie bloß „das wichtigere Objekt“⁶⁰ behandle. Die beiden Gattungen erscheinen als dialektisch aufeinander bezogen, sodass in der Komödie bereits als intellektuell und emotional bewältigt erscheint, was in der Tragödie noch unverstanden blieb. Die Komödie verfolge das wichtigere Ziel, insofern sie danach strebe, die Gemütsfreiheit des Menschen zu erhalten, dem „höchsten, wonach der Mensch zu ringen hat“.⁶¹ Sie ermögliche es dem Zuschauer, „er selbst zu bleiben“⁶² und der Handlung gegenüber „*moralische Indifferenz*“ zu bewahren.⁶³ Die Tragödie dagegen verfare so, dass sie die Heiterkeit des Publikums gerade an einen Punkt führe, von dem aus dieses „einen Schwung“ oder auch „einen Anlauf“⁶⁴ nehmen muss, um seine Gemütsfreiheit zu regenerieren.

Der künstlerische Anspruch, den Schiller mit dem Komischen verband, war also sehr hoch: Da sich Tragödie und Komödie nicht durch „das Gebiet, aus

55 Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, S. 578.

56 Ebd., S. 567.

57 Ebd., S. 571.

58 Schiller: *Über naive und sentimentalische Dichtung*, S. 743.

59 Ebd., S. 744.

60 Ebd., S. 743.

61 Ebd., S. 745.

62 Ebd.

63 Schiller: *Tragödie und Komödie*, S. 1047 [Herv. i. O.].

64 Ebd., S. 744.

welchem der Gegenstand genommen“, sondern durch „das Forum vor welches der Dichter ihn bringt“ unterscheiden,⁶⁵ kann für Schiller zudem theoretisch alles komisch werden. Dadurch wäre schließlich die vollkommene Heiterkeit erreicht, ein Punkt, an dem „alle Tragödie überflüssig und unmöglich“ geworden ist.⁶⁶ Diese Erörterungen erinnern an die Gleichsetzung der Heiterkeit mit dem „Paradies des Menscheingeistes“ in Hegels Schulrede.⁶⁷ Dessen Dissens mit Schiller bestand auch nicht so sehr in der Heiterkeitskonzeption oder in der Wertschätzung des Komischen, sondern vielmehr darin, dass Hegel das Ende einer Kunst gekommen sah, die das Substantielle ihrer Gegenwart noch zur Anschauung bringen könne, während Schiller solch eine Kunst für möglich hielt.⁶⁸

Zu Schillers Hochschätzung literarischer Komik steht allerdings in einem Widerspruch, dass er selbst nur ganz selten – und dann als „Ethnologe“⁶⁹ – einen Streifzug in die komischen Kunstformen unternommen hat. Die Gestalt des schulischen Kanons und das Verhältnis der Deutschdidaktik zum Komischen dürften auch von diesem Widerspruch geprägt worden sein.

3.3: Hieckes Humordidaktik

Hieckes Ehrgeiz zielt darauf, die Infragestellung seiner historischen Erzählung von der Vervollkommnung der Menschheit in einem Bildungsprozess aus dem didaktischen Diskurs auszuschließen. Deswegen diskutiert er in seinem *Deutschen Unterricht* kritisch die Wirkung schlechter Lektüren. Seine Kritik des ungezügelter Lesens stützt das Plädoyer für einen muttersprachlichen Leseunterricht, der die schädlichen Folgen der wuchernden Lektüre minimiert.⁷⁰ Die Veredelung des literarischen Lesens soll durch ausgesuchte Stoffe und eine bestimmte Lesemethode erreicht werden.

Wie Wackernagel und Herder stützt sich Hiecke auf ein Entwicklungsmodell des menschlichen Geistes, nach dem bestimmte Lebensalter historischen Epochen und gesellschaftlichen Schichten zugeordnet werden: „Das Volk im Großen und Ganzen, nicht die Gebildeten darunter mit ihrem gesteigerten Bedürfnis,“

65 Schiller: *Über naive und sentimentalische Dichtung*, S. 745.

66 Ebd., S. 745.

67 Hegel: *Rede zum Schuljahresabschluss am 29. September 1809*, S. 318.

68 Vgl. dazu Hebing: *Hegels Ästhetik des Komischen*, S. 132–140.

69 Dazu Oesterle: *Friedrich Schillers ethnologischer Ausflug ins Komische*.

70 Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 16.

führt Hiecke aus, „ist mit seinen Sympathien dem Knabenalter verwandt.“⁷¹ Diesem Gedanken folgt die Konstruktion des schulischen Curriculums. Für die unteren Klassen, das Knabenalter, gibt es Volkstümliches. Hier ist der Ort für biblische Geschichten, homerische Epen und Sagen aus der Schwab'schen Bearbeitung, historische Darstellungen und Anekdoten, Märchen in der Grimm'schen Fassung, Balladen und Romanzen – vor allem von Schwab und Uhland. Weil er wie Wackernagel einen engen Zusammenhang von Volkstümlichkeit und Humor sieht, empfiehlt Hiecke, Beispiele „ächt volksmäßiger komischer Kraft“⁷² in den Unterricht einzubinden. Er weist darauf hin,

daß zwar die platte Spaßhaftigkeit, womit man es nicht eben immer und am wenigsten bei diesem Alter genau nehmen zu dürfen meinte, schlechterdings und durchaus, keineswegs aber der Scherz und die Laune ausgeschlossen bleiben muß; vielmehr sind recht geflissentlich gelungene Gedichte in heiterem, ja selbst lustigem Tone aufzusuchen, damit die Knaben nicht in einer gar zu ehrfurchtsvollen Scheu der Poesie sich fern halten, sondern ein rechtes Vertrauen und Herz zu ihr fassen lernen, als zu einer Erzieherin, wie zu den Aeltern, die ja auch, wenn sie rechter Art sind, durch Frohsinn und Spiel mit den Kindern ihr Ansehen nicht gefährden. Dasselbe gilt natürlich von den prosaischen Volksbüchern.⁷³

Bis zu diesem Punkt stimmt Hieckes Curriculum mit demjenigen Wackernagels fast überein, in den mittleren Klassen tritt das Komische aber zugunsten des Patriotischen und Kriegerischen zurück und in den oberen Klassen ist es zugunsten einer starischen Lektüre klassischer Texte vor allem Schillers und Goethes ganz randständig geworden. Sie machen den Kern seines Schulkanons aus,⁷⁴ der eine lange Tradition begründete.⁷⁵ Mit dem Kanonisierungsstil

71 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 90. Karl Mager kann in seiner Rezension zufrieden darauf verweisen, Hiecke stelle damit eine Ansicht auf, die zuvor von ihm, Mager, geäußert worden sei. (Mager: *Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 439)

72 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 97.

73 Ebd.

74 „Also“, heißt es martialisch, „– salutieren wir ehrfurchtsvoll vor Klopstock und Herder, und schaaren uns und unsre Schüler unter Lessing's, Schiller's, Göthe's freudig flatternde Paniere.“ (Ebd., S. 107)

75 In der Fachgeschichtsschreibung stellte vor allem Abels sehr klar Hieckes entscheidende Rolle bei der Kanonisierung der Klassik heraus. Bei Hiecke sei „zum ersten Mal in dieser Konzentration“ ein Kernkanon deutscher Klassik formuliert worden, der bis in die Gegenwart Gültigkeit behalten habe. (Abels: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz*, S. 141)

geht die Abwertung der Romantik Hand in Hand.⁷⁶ Obwohl er die Formen des romantischen Humors für „zu gehaltvoll“ hält, um kommentarlos über sie hinwegzugehen, grenzt er sie nicht vollständig aus:

Aber wie sollen wir es mit den Romantikern halten und mit Jean Paul? Freilich sind sie zu nothwendige und zu gehaltvolle Erscheinungen, als daß ihre Einseitigkeit und ihre Schrullen verführen dürften die Acht über diese auszusprechen. Aber für die Schule sind sie im Ganzen durch zu willkürlich, und in Weltanschauung und Composition, zum Theil auch in Diction zu sehr von subjectivem Belieben durchzogen, – theils mit zu großer Befangenheit einer verschwundenen Zeit, oder richtiger ihren Vorstellungen von dieser Zeit hingegeben, theils, wo sie Gegenwart zu bieten sich anschicken, doch zu entfernt davon, recht herzhaft ins volle frische Leben hineinzugreifen und das Erschaute in klarer reflexionsloser Weise zu gestalten. Doch werden einige Novellen von Tieck nicht fehlen dürfen und vollends den Phantasmus dürfen wir unsern Schülern nicht vorenthalten; *der neckische Geselle* mag immerhin sein wunderliches Spiel vor ihnen treiben; unserer abgearbeiteten Jugend ist das Behagen, das Ergötzen und das Grauen, das sie da erwartet, wohl zu gönnen. Bloß ihn lesen, ohne sich Rechenschaft zu geben, dürfen sie freilich nicht, ein eigentliches Studium wird er aber auch nicht verlangen.⁷⁷

In diesem Passus finden sich ausschließlich Topoi der zeitgenössischen Romantikkritik, die auch schon Wackernagels Stil getroffen hatte, vor allem dessen Humor. Hieckes Ablehnung steht – wie diejenige seines Kollegen Karl Mager – fest auf dem Boden der junghegelianischen generellen Kritik des romantischen Stils. Gerade das Insistieren auf einem idealisierenden Wirklichkeitsbegriff oder, dem korrespondierend, der Vorwurf von Willkür, Subjektivismus und Rohheit machen dies deutlich. Schon Günther hatte er vorgeworfen, er stehe

ohne eine Ahnung davon zu haben, selbst nur auf dem von ihm mit Recht verabscheuten Boden des kritiklosen Subjektivismus, treibt einen wahren Götzendienst mit der rohen Unmittelbarkeit des Subjects.⁷⁸

Im *Deutschen Unterricht* wiederholt sich das Argumentationsmuster. Hiecke nahm die literarische Romantik so ernst, dass er sie weder anerkennen, noch einfach ignorieren konnte; deswegen entspricht der Ablehnung der romantischen Bewegung auch eine explizite Ablehnung des von ihr erarbeiteten Formenregisters: Das Ironische, Phantastische und Launische wird von Hiecke

76 Zur Ausgrenzung der Romantik in der allgemeinen Pädagogik des 19. Jahrhunderts vergleiche Tenorth: *Zynismus*, S. 450; Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation*, S. 119 f.

77 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 107 f. [Herv. i. O.].

78 Hiecke: *Das Princip der Restauration in der Pädagogik*, S. 89.

nur eingeschränkt toleriert. Den *Phantasmus* will er für eine kursorische Lektüre immerhin in den Unterricht hineinnehmen – aber nicht, weil sich durch ihn etwas Substantielles zeigen ließe, sondern einerseits als angenehme Ablenkung,⁷⁹ und andererseits, um den Schülern „Rechenschaft“ über diese Lektüre abzuverlangen.

Hieckes Plädoyer für eine schulische Übung in der literarischen Lektüre wird nicht nur mit dem nationalpädagogischen Argument oder mit dem Hinweis auf die korrekturbedürftige triviale Lesewut gestützt. Er argumentiert auch mit der Notwendigkeit, die falschen Vorstellungen zu bereinigen, die die Lektüre von romantischen Schriftstellern wie Tieck oder Jean Paul in den Schülerköpfen hinterlassen könnten: „Ich meine hier gar nicht die gemeine Romanleserei“ heißt es in einer Fußnote anlässlich der Behauptung, die Schülerlektüre bedürfe einer pädagogischen Korrektur und Kultivierung,

sondern die Lectüre von Schriftstellern, wie Jean Paul, der in Schülern eine wahre Verwüstung des Geistes und Geschmackes anzurichten gemacht ist, welche durch die mächtige sittliche Einwirkung keineswegs aufgewogen wird, da die sittliche Einwirkung auch eine klare sein muß, und eine solche durch Schiller und ähnliche wohl möglich ist.⁸⁰

Doch Hiecke entdeckt auch eine Romantik, die mit seinem nationalpädagogischen Programm kompatibel ist. Mit Ludwig Uhland, so der Literaturpädagoge, sei die Romantik gesellschaftsfähig geworden. Während Schiller und Goethe die universelle Allgemeinbildung ermöglichen, ist Uhland für die nationale Seite des Bildungsprojekts zuständig:

Wollen wir – und wir müssen es wollen – unsre Jugend die höchsten Ziele unsrer Poesie kennen lehren, daß in ihnen die Lust erwache, dem stolzesten Flug unsrer kühnsten Geister sich nach zu erheben, so haben wir sie in Schiller und Göthe gründlich einzuführen; wollen wir den spezifischen Kern deutschen Wesens sie lieben lehren, daß sie künftig einmal, selbst im Besitz einer noch so umfangreichen und tiefen Bildung, sich immer zuerst und am liebsten als schlichte Bürger deutscher Nation empfinden, – durch Uhland wird dieß Band der Gemeinschaft sich schlingen.⁸¹

Durch Uhland wird auch der Humor für das Curriculum der höheren Gymnasialklassen gerettet. Er ist für die vaterländische Vergemeinschaftung zuständig – Hiecke schätzt seinen „Volkswitz“, der allerdings ganz von der behaglichen und

79 Das ist einer der seltenen Momente, in denen der gymnasiale Literaturunterricht wirklich auf Ablenkung und Erholung zielt (vgl. Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 77).

80 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 75, Anm.

81 Ebd., S. 108 f. [Herv. i. O.].

versöhnlichen Sorte ist, die auch Hieckes akademischer Lehrer Hegel bevorzugt. Die „unzweideutigen Wohltaten der Poesie“, erklärt er in seiner *Rede über den Ideengehalt in Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“*, bestehen auch in der

Erweckung freien fröhlichen Behagens, in der Stimmung des Gemüthes der Hörer zur vollkräftigen Heiterkeit des Daseins enthalten sind. Die weitgreifenden Wirkungen verlangen ja nicht bloß das ganze Aufgebot der *Thatkraft*, sie verlangen auch die heitre Entschlossenheit, die rührige Lebens- und Thatenlust.⁸²

Wie bei Wackernagel tritt die Humordidaktik in den Dienst eines optimistischen Nationalbewusstseins, das gegenüber allen möglichen Widersprüchen gelassen bleibt und sich behauptet. In den Einzelanalysen zu Uhland, die Hiecke 1849 in der *Pädagogischen Monatsschrift* untergebracht hat, lässt sich das nachvollziehen. „Mit behaglicher Ruhe, mit gutmüthigem Spotte“,⁸³ wird hier über kleine Fehler und Schwächen der volkstümlichen deutschen Helden hinweggesehen. Der freundliche Spott treibt den stolzen Helden sogar zu noch größerer Leistung an (*Das Schwert*), oder aber der Spott wird mit ebenso „treffendem Witz und edlem, wohlbegründetem Selbstgeföhle“ beantwortet (*Klein Roland*).⁸⁴ Das Volk zeigt sich in diesen Balladen von einer unverwüstlichen Gediegenheit. Ohne das Gespür für die feinen Unterschiede, das die vornehme Gesellschaft auszeichnet, ja oft sogar besser als diese, findet es sich durch einfachen Mutterwitzes im Leben zurecht. An Uhlands Balladen erkennt Hiecke das heitere Bewusstsein dieser einfachen und robusten Nobilität. Humor erweist sich hier, ähnlich wie bei Wackernagel, als Haltung, die Einzelne dazu befähigt, sich als Teil eines durchsetzungsstarken Kollektivsubjekts zu begreifen. Dieses wiederum kann sich durch die Gewissheit seiner unerkannten Wichtigkeit in einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit behaupten, die zu gestalten es berufen ist, auch wenn es von ihr ausgegrenzt wird, jedenfalls aber keinen angemessenen Respekt erhält.

Um sein Modell statarischer Lektüre zu erklären, greift Hiecke auf einen komischen Text zurück, den er in diesem Sinne interpretiert: *Tobias Witt* von Johann Jakob Engel ist bei Hiecke erst für die Tertia vorgesehen, denn „bei aller Popularität und guten Laune ist die scherzhafte Fassung und Einkleidung der darin enthaltenden Lebensregeln doch keineswegs so naiv volksmäßig, wie bei Hebel.“⁸⁵ Aber ähnlich wie die Geschichten Hebels soll sie durch Humor in

82 Hiecke: *Rede über den Ideengehalt in Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“*, S. 65 [Herv. i. O.].

83 Hiecke: *Aesthetische Erläuterungen zu einer Reihe deutscher Gedichte*, S. 9.

84 Ebd., S. 17.

85 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 290.

einem bescheidenen, aber gediegenen Sinne vergemeinschaften. In der Erzählung behauptet sich eine biedere Tugend und Weltklugheit gegen den pietätlosen Geschäftssinn einiger Mitbürger. So zeige sich das

für das bürgerliche und gesellige Leben des gebildeten Mittelstandes Nützliche und Brauchbare gerade in unserm Helden, dem Herrn Witt, als anziehenden Repräsentanten eines, wenn auch beschränkten, doch ehrenwerten deutschen Bürgerthums [...].⁸⁶

Hiecke betrachtet den Humor als politisch selbstbewussten Volkswitz nicht nur als motivierende Beigabe, sondern als ein wichtiges Bildungsziel. Das zeigt sich auch an den schriftlichen Erörterungen, die Hiecke als vierten Schritt der statarischen Erklärungen vorsieht. Für die „oberen Classen“ schlägt Hiecke hier unter anderem Stildeutungen und Charakterisierungen „Ueber den Humor in Hebel“ und „Ueber den Volkswitz als ein häufig wiederkehrendes Element der Balladenpoesie Uhlands und Schwabs“ vor.⁸⁷

Dieser Volkswitz kann gegenüber dem rücksichtslosen ökonomischen Tatsachensinn eine widerständige Impertinenz behaupten, wie im Fall von *Tobias Witt*; er kann auch die Bewährung der unteren Volksschichten gegenüber exkludierenden gesellschaftlichen Strukturen zum Inhalt haben, wie in Uhlands Balladen. Doch bei aller demonstrativen Volkstümlichkeit identifiziert Hiecke – anders als sein Kollege Wackernagel – sich mit der Aufklärung, der Wissenschaft und der modernen Gesellschaft. Eine Pointe von Hieckes Didaktik ist deswegen, dass sie nur denjenigen Witz als „Volkswitz“ gelten lassen konnte, der einem sehr spezifischen, junghegelianischen Begriff von Wirklichkeit entsprach – die anderen, moralisch und ästhetisch transgressiven Formen des Humors werden bloß als vorübergehende Momente eines Bildungsprozesses anerkannt, der sie hinter sich lässt.

86 Ebd., S. 296.

87 Überhaupt scheint Hiecke es bevorzugt zu haben, Stilbewusstsein an komischen Texten zu schärfen: „Namentlich die humoristische oder auch nur leise humoristisch gefärbte Darstellung ist reich an oft sehr kecken und glücklichen Combinationen von Begriffen oder Bildung zu einer Gesamtvorstellung. Offenbar fordert die deutsche Sprache um der Bereitwilligkeit willen, mit welcher sie sich der geistreichen Subjectivität bedeutender Schriftsteller gern zu Diensten stellt, eine vorzüglich geschärfte Aufmerksamkeit, einen höchst verfeinerten Sinn, um dergleichen eigentümliche Verwendungsweisen überall sogleich zu empfinden und die ausdrückliche Bildung des sprachlich stylistischen Bewußtseins, um sich die Empfindung davon zur klaren Vorstellung des Was und des Wie zu erheben.“ (Ebd., S. 236)

In diesem Sinne war Hieckes Humorlizenz schmal, aber sie war traditionsstiftend. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass durch die Didaktik Hieckes eine Weichenstellung vorgenommen wurde, die dazu führte, dass für lange Zeit „die romantische Tradition vergessen“⁸⁸ und die Humordidaktik auf einen harmlosen und gemüthlichen Humor festgelegt wurde. Wendt und andere folgten Hiecke. In einer Rede vor deutschen Philologen und Schulmännern präsentiert Gustav Wendt am 27. September 1882 Schiller und die Romantiker als Antithesen – natürlich für jenen und gegen diese Partei nehmend:

Daß durch die Poesie der Ernst des Lebens verflüchtigt werden solle, war erst die Lehre der Romantiker, welche sich dadurch in den schärfsten Gegensatz zu Schiller setzten.⁸⁹

4: Rudolf Hildebrand

Der Ernst des Lebens, auf den sich Wendt zu berufen können glaubte, war 1882 schon nachhaltig beschädigt worden. Die Didaktik Rudolf Hildebrands zeugt davon. Hildebrand (1824–1894) wuchs in Leipzig als Sohn eines Schriftsetzers in ärmlichen Verhältnissen auf. Bis zu seinem neunten Lebensjahr verlor er vier Geschwister, blieb danach Einzelkind und wurde, so erzählt er, „ein wahres Angstkind“.¹ Zudem erklärt er, in seiner Familie seien Todesfälle und andere schlimme Schicksalsschläge sehr verbreitet gewesen, sodass er „in einer im Grunde düsteren Lebensanschauung“ aufgewachsen sei:

In mir stritten sich früh zwei ganz verschiedene Geister um die Herrschaft, düsterer, grübelnder Ernst vom Vater und eine springende Heiterkeit von der Mutter, die im Grund ihres Wesens still heiter war; kindlich offenes Vertrauen zu Jedermann, der mich ansah, und ängstliche Menschenscheu.²

Hildebrands Biografen übernahmen diese Darstellung, nach der sich seine Heiterkeit als Gegenmittel zu einer melancholischen Veranlagung besonders ausgeprägt habe. Als Grundzug seines Charakters wird dort „der echte humor“³ bzw. die „Neigung zu schalkhaftem Scherz“⁴ und „Dankbarkeit für den kleinsten

88 Tenorth: *Zynismus*, S. 450.

89 Wendt: *Rede zur Eröffnung der 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, gehalten am 27. Septbr. 1882 im großen Saal der städtischen Festhalle*, S. 27.

1 Wocke (Hg.): *Briefe Rudolf Hildebrands*, S. 1 (Brief an Hoffmann von Fallersleben v. 18. Mai 1869).

2 Ebd., S. 2 (Brief an Hoffmann von Fallersleben v. 18. Mai 1869).

3 Berlit: *Rudolf Hildebrand*, S. 575.

4 Burdach: *Rudolf Hildebrand*, S. 6.

Spaß“⁵ erkannt.

In Leipzig besuchte er die Thomasschule, dann die Universität, wo er zunächst Theologie studierte – aus Neigung, aber auch weil er ein Stipendium für dieses Studium erhielt.⁶ Später schwenkte er auf Philosophie und Philologie um und examinierte mit einer Arbeit über Walther von der Vogelweide.

Nach einer kurzen Station als Korrektor an der *Allgemeinen Deutschen Zeitung* ging er widerstrebend⁷ zurück an die Thomasschule, nun aber als Lehrer. In seiner Studienzeit war Hildebrand mit Moritz Haupt in Kontakt gekommen, der ihn für die Mitarbeit am *Deutschen Wörterbuch* empfahl. Dort übernahm er die „überwachende tätigkeit eines gewissenhaften correctors“ und leistete „fördernde wissenschaftliche beihilfe als stiller mitarbeiter.“⁸ Nachdem Wilhelm Grimm 1859 gestorben war, übernahm er die Leitung des Projekts.⁹ Um „dem nationalen werke die unersetzliche kraft dieses mannes zu sichern“,¹⁰ erwirkten mehrere Germanisten, dass Hildebrands Lehrverpflichtung an der Thomasschule von Ostern 1863 bis Ostern 1865 auf acht Stunden reduziert wurde.¹¹ Die Standorte der Professoren aus Leipzig, Wien, Heidelberg, Göttingen, Greifswald und Rostock dokumentieren neben dem erheblichen Renommee Hildebrands auch die Hoffnung, dass das *Wörterbuch* ein Projekt nationaler Einigung sein könne.

1869 verließ Hildebrand den Schuldienst ganz und wurde außerordentlicher, 1874 dann ordentlicher Professor der Universität Leipzig – „ohne sich der Eigenart des akademischen Lehrvortrags anzupassen“.¹² Seine Biografen betonen immer wieder, wie Hildebrand als akademischer Lehrer aus der Rolle fiel:

Wie paßte ein Mann auch an die Universität, der, um schwierige Knoten des Seelenlebens zu lösen, wohl Ansichten ernsthaft vortrug, wie die, daß ein Lachen, Gähnen und dergl. innerlich befreiend wirken, von der Seele einen Druck wegnehmen oder dem Geiste die Aussicht freimachen könne! Bei aller Sprödigkeit seiner Natur hielt er in der Mitteilung von Gefühlen und Empfindungen vor den Studenten nicht zurück, wenn er

5 Meyer: *Hildebrand, Rudolf*, S. 322.

6 Berlitz: *Zur Einführung*, S. 11.

7 Brekle: *Leben und Werk des Leipziger Pädagogen und Germanisten Rudolf Hildebrand*, S. 78.

8 Berlitz: *Rudolf Hildebrand*, S. 566.

9 Die Buchstaben K und G hat Hildebrand vollständig verantwortet, D teilweise.

10 Ebd., S. 570.

11 Das Bittschreiben der Germanisten an den Rat der Stadt Leipzig ist in Berlitzs Nachruf abgedruckt. (Berlitz: *Rudolf Hildebrand*, S. 580–585)

12 Meyer: *Hildebrand, Rudolf*, S. 322.

glaubte, dadurch dem tieferen Verständnis der Sache helfen oder durch seine inneren Erfahrungen und Prüfungen, Leiden einer suchenden Jugend nützen zu können. In der Kindlichkeit des Herzens, durch die er freilich sich von den meisten seiner Amtsgenossen unterschied, erschien er zugeknöpfteren Naturen, denen Bedürfnisse des Gemüts fremd waren, wohl als ein Sonderling, und er gab doch das Beste, was einer geben konnte: das eigne Ich, das ihm als der eine Mittel- und Hebelpunkt galt, den wir allein sicher in der Gewalt haben, wenn er nicht falsch in Hochmut anschwillt.¹³

Julius Goebel, ein Germanist, der später in den USA unterrichtete, erinnert sich folgendermaßen:

So musste Klopstock, so musste später der junge Goethe im schöpferischen Augenblick das Wort in seiner ganzen Fülle der Bedeutung gefühlt und gesprochen haben, wie es seelenvoll hier von Hildebrands Lippen klang, während ein Abglanz nachschaffender Begeisterung über sein Gesicht leuchtete und dem Hörer sich mitteilte. Es war eine Erfahrung, wie ich sie vorher nie gemacht hatte. Ich hatte ein Stück dichterischer Sprachschöpfung erlebt.¹⁴

Sicherlich betreiben Berlit und Goebel, beides Freunde und Schüler Hildebrands, durch solche Anekdoten geschickte Werkpolitik, um ihn gegen eine überholungsbedürftige Gelehrsamkeit positiv abzuheben. Aber Hildebrands akademische Karriere stand von Beginn an unter einem sowohl künstlerischen als auch nationalen Vorzeichen: Die Germanistische Sektion der „Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“ hatte nach dem deutsch-österreichischen Krieg ein Schreiben an Bismarck, den Kanzler des Norddeutschen Bundes, geschickt – mit der Bitte um die staatliche Förderung des *Deutschen Wörterbuchs*, das für die nationale Einigung entscheidende Bedeutung besitze. Der Kanzler kam der Bitte entgegen. Im Rahmen der anschließenden Verhandlungen erhielt Hildebrand seine außerordentliche Professur in Leipzig.¹⁵

In der Mitte der 60er Jahre hatte sich zudem eine Freundschaft mit dem Volkschriftsteller Franz Michael Felder entwickelt. Hildebrand erweist sich als Förderer des volkstümlichen Erzählers, führt ihn in seinen Leipziger Germanistenklub

13 Berlit: *Zur Einführung*, S. 23 f. Auch an anderem Ort schildert Berlit „die vom überlieferten kathedervortrag augenfällig abweichende art, wie Hildebrand die gewählte aufgabe behandelte, ist oft genug, nicht immer unbefangen und verständnisvoll, geschildert worden. da er auch im hōrsaale [...] alles, so sorgsam er's auch vorbereitet haben mochte, wie neu erst wieder aus sich erzeugte, da er nichts aus dem kopfe, wie ein schüler sein sprüchlein, sondern aus der tiefe der seele hervorholte, so risz ihn die flut der gedanken und empfindungen oft mit fort.“ (*Rudolf Hildebrand*, S. 572)

14 Goebel: *Zu Rudolf Hildebrands hundertjährigem Geburtstag*, S. 95.

15 Methlagl: *Nachwort des Herausgebers*. In: Felder: *Werke*, Bd. 9, S. 382.

(„Die kleine Vogelweide“) ein, bringt ihn beim Hirschel-Verlag unter und verschafft ihm eine Besprechung und Publikationsmöglichkeiten in der *Gartenlaube*; Felder versorgt Hildebrand mit Material für seine Arbeit am *Wörterbuch* und ein umfangreicher Briefwechsel entwickelt sich. Dass Hildebrand sich für Volkspoesie interessierte, hatte er bereits gezeigt, als er 1856 eine Volksliedsammlung herausgab.¹⁶

1867 war die erste Auflage von Hildebrands *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Gesinnung und Bildung überhaupt* erschienen. Die zweite Auflage folgte, 1879, im Kaiserreich, das er 1871 begeistert begrüßt hatte. Hildebrand wurde ein passionierter Anhänger Bismarcks.¹⁷ Das bis 1962 27-mal aufgelegte Buch wurde „als Standardwerk im Deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik, in der Bundesrepublik Deutschland und freilich auch in Österreich gelesen.“¹⁸ Außerdem entstand 1887 unter Hildebrands Mitwirkung die *Zeitschrift für den deutschen Unterricht*, in der er zahlreiche Aufsätze veröffentlichte. In der *Gartenlaube* publizierte er regelmäßig Essays zum Zeitgeist, zur Philologie, Ästhetik und zu den großen Lebensfragen in seiner eigenen Reihe, den *Tagebuchblättern eines Sonntagsphilosophen*, die 1883–1889 erschienen.

Obwohl Hildebrand in der akademischen Öffentlichkeit ein Sonderling blieb und keine einflussreiche Schule gründete, gab er den Anstoß zu einer beeindruckenden Wirkungsgeschichte in- und außerhalb der Deutschdidaktik. Seine akademischen Schüler gewannen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, in veränderten politischen Konstellationen, an Einfluss.¹⁹

16 Hildebrand (Hg.) (1856): *Friedrich von Soltau's Deutsche Historische Volkslieder. Zweites Hundert*. Leipzig: Gustav Meyer.

17 Jesko Peters erkennt in der Reichsgründung einen politischen Wendepunkt in Hildebrands Denken: „Bismarck tritt durch seine Taten an die Stelle, die zuvor Felder durch seine kulturellen Leistungen als Schriftsteller ausgefüllt hat.“ (*Von Felder zu Bismarck*, S. 91) Von einem politischen Konsens zwischen Hildebrand und seinem literarischen Protegé Felder konnte allerdings auch vor 1871 keine Rede sein.

18 Peters: *Von Felder zu Bismarck*, S. 71.

19 Schneider: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik*, S. 249: „Eine Zeit lang scheinen sich die Schüler Hildebrands im Zweifrontenkrieg gegen die methodisch gehärtete Literaturwissenschaft Scherers auf der einen und der methodisch noch festeren deutschen Philologie auf der anderen Seite aufzureiben. Aber die Allianz zwischen Philologie und Scherer-Schule zerbricht aus politischen Gründen. Mit der allgemeinen Wendung zum Konservatismus und Irrealismus um die Jahrhundertwende erstarkt die Hildebrand-Schule [...]“

4.1: Bildungskonzeption

Seine erste und wirkmächtigste didaktische Veröffentlichung handelt von „deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“. Seine Vorstellung von deutscher Bildung ist der orientierende Rahmen seines deutschen Sprachunterrichts. Er konturiert seine Bildungsvorstellung meistens implizit, nirgends systematisch, sondern anekdotisch, in immer neuen, digressiven Ansätzen. Das geschieht vor allem, indem er sie von einer Vorstellung falscher Bildung abhebt, die für den überkommenen Sprachunterricht des Deutschen, aber auch in den alten Sprachen charakteristisch sei. Seine Monografie besteht zu einem guten Teil aus einer Bildungskritik, die bloß *ex negativo* Maßstäbe gelingender Bildung ausweist. Zu den Eigenschaften falscher Bildung gehören demnach Entfremdung, Verknöcherung, Schwäche, Leblosigkeit, Trockenheit, Abstraktion und Luftigkeit. Die Gegensätze dieser Attribute entsprechen deutscher oder auch richtiger Bildung: Gelingende Bildung ist „deutsch“, weil sie an Gegenständen entsteht, die in der Nähe und Heimat des heranwachsenden, deutschen Subjekts liegen; entgleiste und missratene Bildung holt

ihre Bilder als Träger der Gedanken vielfach geflissentlich lieber aus der Ferne und meidet vielfach ebenso geflissentlich die aus der Nähe zu habenden, ja sie geht in der Umkehr oder Verkehrung des richtigen Weges so weit, auch das Nahe und Einfache gern in fernhergeholte Bilder einzuhüllen, alles in Folge ihrer Vornehmheit, ihrer anerzogenen Entfremdung von dem allnahe und alltäglich Wirklichen, das doch ganz allein das für uns Wirkliche ist, an das wir ganz allein alles Weitere anknüpfen können, wenn es nicht in der Zeit schweben soll. Diese Entfremdung aber hat sprachlich und begrifflich ihren Wohnsitz wesentlich im Gebiet der Fremdwörterei.²⁰

Der Gedanke, dass Entfremdung aus Fremdwörterei entsteht, mündet in ein passioniertes Plädoyer für einen deutschen Sprachunterricht zulasten der altsprachlichen Fächer.²¹ Er ergibt sich aus der sprachtheoretischen, über Herder

20 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 156.

21 In der zweiten Auflage des Buches (1879) positioniert sich Hildebrand gegen eine durch den schulischen Althumanismus befeuerte „Deutschvergessenheit“ (S. 179). „Das ursprüngliche Ziel dort war ja kein anderes als: die deutschen Knaben zu Römern zu machen, soweit das angiehg; und so werden sie dort in den Lateinstunden noch heute eigentlich behandelt nicht als Deutsche, sondern als Nicht-Lateiner, der bestimmende Mittel- und Schwerpunkt liegt dort immer noch wesentlich nicht in der lebendigen Gegenwart, sondern in einer weiten Ferne der Vergangenheit [...]“ (S. 186 f.) In Tendenz und Lexik ergeben sich zu diesem frühen Zeitpunkt bereits frappierende Übereinstimmungen mit der berühmten Schulrede Wilhelms II. Diese konnte 1890 bekanntlich proklamieren: „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das

und Fichte tradierten Prämisse, dass der Einzelmensch seine geistige Heimat innerhalb seiner Nationalsprache, und nur dort, habe.²² Bloß indem der in einzelnen Begriffen sozusagen fossilisierte Geist der Nation verstanden, d. h. in seiner besonderen Logik nachvollzogen wird, kann Hildebrand zufolge Weltaneignung und Selbstfindung gelingen:

[...] dieses Selbstfinden aber in seiner höchsten Ausbildung würde die Fähigkeit gewähren, alles Lebendige von seinem Standpunkt aus zu erfassen, von dem aus es allein in seiner Wesenheit zu erfassen ist, es entspricht wesentlich der *geschichtlichen* Auffassung, die durch Möser, Herder und die Romantik²³ angebahnt der Grundzug der heutigen deutschen Wissenschaft ist, in der deutschen Wissenschaft im engeren Sinne durch Jacob Grimm zur Geltung gebracht. Das Selbstdenken konnte, sich allein überlassen, Egoisten und eitle Menschen erzeugen, dieses Verfahren aber hebt den Egoismus auf, es geht darauf aus, uns *jeden* andern Standpunct in Raum und Zeit zugänglich zu machen, und kann so Menschen bilden, fähig das Höchste zu leisten, das unser Zeitalter zu denken im Stande ist.²⁴

An der fehlschlagenden Bildung erkennt er eine einseitige Betätigung des Verstandes, die dazu führe,

*daß die Bildung eigentlich etwas dem Leben Entgegengesetztes sei, ein von der Wirklichkeit ganz abgetrenntes Gebiet, das so zu sagen darüber in der Luft schwebt und aus dem Leben sich in der Weise bereichert, daß man von den Dingen dort den Begriff abzieht und sie in dieser vom rohen Stoffe gereinigten Form im Kopfe niederlegt, schön in Fächer geordnet [...].*²⁵

Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer' [...].“ (*Deutsche Schulkonferenzen*, S. 72)

- 22 Hildebrand ist, ähnlich wie Bernhardt, ein Didaktiker, der die fachliche Einheit von Sprach- und Literaturdidaktik theoretisch begründet, indem er auch die ästhetische Bildung sprachtheoretisch fundiert; wie wenig selbstverständlich und brüchig diese Position ist, weist Thomas Landgraf unter anderem mit einer Analyse der jüngeren deutschdidaktischen Diskussionen um Ganzheitlichkeit und Integrativität nach. (Landgraf: *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht*, S. 194–200)
- 23 Diese Referenzen bestätigen die fachhistorische Gegenüberstellung Hildebrands, als (Spät-)Romantiker, mit Hiecke. Vgl. Abels: *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz*, S. 180 und Brekle: *Leben und Werk des Leipziger Pädagogen und Germanisten Rudolf Hildebrand*, S. 87.
- 24 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 27 [Herv. i. O.].
- 25 Ebd., S. 14 [Herv. i. O.].

Hildebrand geht es aber um eine Aktualisierung des Sprachgehalts, die durch das ganze Gemüt, folglich auch das Gefühl vorgenommen werden müsse. Auch in anderen Zusammenhängen spricht er vom ästhetischen Charakter der Sprache:

Die Sprache ist den Gedanken, vollends den noch weit wichtigeren Empfindungen gegenüber mir schon längst als eine Art Stenographie oder Chiffreschrift erschienen, gerade wie es auf dem engverwandten Gebiete der Kunst die Zeichenkunst, Tonkunst, ja die Malerei und Bildhauerei auch sind, wenigstens in der *guten* Kunst. Aber gerade auf dem noch wichtigeren Gebiete der Sprache, vor allem in der Schule wissen die Pedanten nichts davon oder willen nichts davon wissen, jene Narren der Abstraction, die ich als meine Todfeinde empfinde, weil sie in der Schule herrschend der Menschheit Leben und Glück verderben.²⁶

Diese Entgrenzung des Ästhetischen wird in der Reformpädagogik der Jahrhundertwende, besonders in der Kunsterziehungsbewegung, vielfältig weitergeführt.²⁷ Hildebrand ging es dezidiert um eine Revitalisierung der Bildungssprache und „Wiedergeburt“ der Nation – „und die Schule muß dazu den Anfang machen.“²⁸ Mit der Erneuerung muss einerseits eine politische Einigung einhergehen – diesen Punkt sieht Hildebrand nach 1871 eingelöst – andererseits soll Deutschland in der Familie der Völker²⁹ auch eine Führungsrolle einnehmen; gemeinsam mit Frankreich sei Deutschland „berufen, dem europäischen Kulturleben das Maß zu geben.“³⁰ Darüber hinaus verspricht sich Hildebrand von der Überwindung der entfremdeten Verstandessprache aber eine Aufhebung etlicher sozialer Gegensätze und Konflikte, weil durch eine erneuerte Sprache auch die Besinnung auf einen gemeinsamen Nationalgeist möglich werde:

Die ganze Zeit mit ihren vorwärts wirkenden Kräften drängt von allen Seiten darauf hin [...] die Schäden der Zeit zu heilen, was ja von der Schule aus geschehen muß. Sie drängt darauf hin, die bösen Risse auszufüllen, die durch unser Leben schneiden: den Riß zwischen der zu gelehrten Bücherwelt und der zu ungelehrten Alltagswelt; den freilich alten Riß zwischen Kopf und Herz, der aber in alternden Zeiten allemal schlimmer wächst, zwischen dem was sein sollte und in Büchern und Buchstaben steht, und dem

26 Wocke (Hg.): *Briefe Rudolf Hildebrands*, S. 72 (Brief an Michael Bréal v. 31. Dezember 1868) [Herv. i. O.].

27 Vgl. dazu Leike: *Heinrich Rudolf Hildebrand – Ein Vorläufer der Reformpädagogik*, S. 217–221. Leike stellt zudem die breite Resonanz dar, die Hildebrand, posthum, in der Arbeitsschulbewegung, der sozialpädagogischen Bewegung und der Wortkunden-didaktik erfahren hat. Vgl. auch Karg: *Die Rolle der Sprache*, S. 241–243.

28 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 34.

29 Vgl. zu diesem Konzept Peters: *Von Felder zu Bismarck*.

30 Wocke (Hg.): *Briefe Rudolf Hildebrands*, S. 74 (Brief an Michael Bréal v. 29. März 1869).

was im Leben draußen wirklich ist und sein kann; den Riß zwischen dem aus sich ausgewiesenen Deutschthum und dem aus der eigenen Quelle nachquellenden, zwischen unserer Gegenwart und unserer Vorzeit. Kurz das deutsche Wesen will sichtlich wieder jung werden und einen neuen Stamm treiben, der schönere Blüten und Früchte tragen *kann* als je einer. Da muß die Schule vor allem dabei sein, sie darf sich vom Leben nicht überholen lassen, ja sie muß die Führung übernehmen [...].³¹

Der Zusammenhang des Nationalgeistes zeigt sich in der Gemeinsamkeit einer Sprache, die „im Bewußtsein eines Jeden, auch auf dem Dorfe“³² eine Rolle spiele, oder vielmehr *noch* auf dem Dorfe, weil der Sprachgeist in seiner wünschenswerten Reinheit sich vor allem dort erhalten habe, während sie in bildungssprachlichen Soziotopen in den Zustand der Latenz getreten sei: „Dieselbe Vorstellung, die da als bäuerisch uns Kopfschütteln machen will, waltet aber in den höchsten Kreisen des Lebens“.³³ Allerdings sei der sprachliche Urzustand auch auf dem Dorf bedroht, denn fremde Einflüsse, so Hildebrand, dringen „immer weiter vor, selbst auf dem Dorfe nunmehr“.³⁴ In der deutenden Betrachtung einer ursprünglichen und intakten sprachlichen Tradition erkennt Hildebrand das Potential eines ‚Jungbrunnens‘, der geeignet sei, die Mängel der Zeit rein aus der Besinnung auf einen gemeinsamen Nationalgeist vollständig zu beheben.

Die Gestalt dieser Tradition und die Frage, welche sprachliche Überlieferung genau Teil der deutschen Bildung werden soll, wird deswegen in jeder Hinsicht entscheidend. Bereits der Gedanke, dass die Einheitlichkeit der Sprachgemeinschaft noch vor aller didaktischen Zurichtung gegeben sei,³⁵ entpuppt sich als problematische Prämisse. So wird Hildebrand mit der Alternative konfrontiert, in das *Deutsche Wörterbuch* auch Bezüge zum Sanskrit aufzunehmen. Obwohl er einräumt, „dass da ein indischer verwandter vorliege“, kann er nicht eingestehen, „dass das gleich wichtig oder gar wichtiger oder sicherer sei als das reiche

31 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 127 f. [Herv. i. O.] Der Hildebrand-Schüler Otto Lyon wird diesen Gedanken noch eindeutiger auf die Aufhebung des Klassenkampfes hin perspektivieren: Im Anschluss an Hildebrand fordert er die Wiederbelebung „deutscher Art und Sitte“. Es winkt reicher Lohn, denn die „Lösung der sozialen Frage läge in diesem Siege eingeschlossen.“ (Lyon: *Die Einheit des deutschen Unterrichts*, S. 360)

32 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 152.

33 Hildebrand: *Zur Logik des Sprachgeistes*, S. 245.

34 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 160.

35 Dies nimmt in Hildebrands Nachfolge auch Leo Weisgerber an, vgl. dazu Kämper-van den Boogaart: *Rudolf Hildebrand*.

netz von nächsten verwandten.“³⁶ Ein solches Eingeständnis müsste immerhin auch die Behauptung ins Wanken bringen, es läge in der Sprachgeschichte empirische Evidenz für einen reinen deutschen Volksgeist vor. Was nah oder fern, fremd oder eigen ist, wird letztendlich weniger durch das linguistische als durch das identitätspolitische Argument³⁷ oder das Bauchgefühl bestimmt.

Hildebrand geht es in erster Linie um das Eigene der Deutschen, denn er glaubt, dadurch die Verjüngung und Entschlackung des Geistes erreichen zu können – als ein Heilmittel gegen allerlei sehr handfeste Probleme. In einer derart idealistisch konzipierten Bildungstheorie haben materialistische Ansätze wenig Platz. Robert Heinrich Hiecke hatte die Bildung immerhin noch in einen Zusammenhang mit der „Beherrschung der Natur in immer wachsendem Umfange“ gestellt.³⁸ Bei Hildebrand werden diese Kontexte zugunsten eines völlig sprach- und geistimmanenten Geschehens ausgeklammert. Den Materialismus hält er für eine „Frechheit“, die den Menschen erniedrige.³⁹ Auch internationalistische und sozialistische Gegenwartsdeutungen weist Hildebrand zurück.

In diesem Punkt kam er nicht mit seinem Freund Franz Michael Felder zusammen, einem überzeugten Lassalle-Anhänger. Statt Demokratisierung und Umverteilung – Forderungen, die Hildebrand zufolge auf spalterischem Neid basierten –, fordert er „Bildung, Vertiefung unseres Geistes- und Gemütslebens, herzhaft und tiefgreifende Lösung der großen religiösen Frage“.⁴⁰ So wird ein gesellschaftliches Problem idealistisch „umstilisiert“.⁴¹ Felder dagegen will die Alternative von Bildung und Demokratie, Bildung und Kapitalismuskritik nicht gelten lassen:

Das Wahlrecht wird aber die Besitzenden wol um keines der Rechte bringen, die ihnen *kraft ihres hohen Bildungsgrades* gebühren. Nur die Vorrechte des Kapitals gegenüber dem Arbeiter werden in ihr wahres Licht gesetzt.⁴²

36 Hildebrand: *Vorwort*, S. X. [Herv. i. O.].

37 Auf dieses Problem geht auch Kämper-van den Boogaart ein. (*Rudolf Hildebrand*, S. 74.)

38 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 281.

39 Hildebrand: *Gedanken*, S. 191 (8. April 1882).

40 Felder: *Werke*, Bd. 9, S. 85 (Brief von Hildebrand an Felder v. 22. November 1866).

41 Hopster/Nassen: *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus*, S. 88.

42 Felder: *Werke*, Bd. 9, S. 87 (Brief von Felder an Hildebrand v. 28. November 1866) [Herv. i. O.].

Mit Felder war Hildebrand vor allem durch das gemeinsame Interesse an einer Volkspoesie verbunden, die in einen idealen Realismus münden sollte,⁴³ an dessen konkreter Auslegung sich die beiden jedoch wieder unterschieden. Die Biografie des Österreichers schien Hildebrands Bildungsidealismus zu bestätigen. *Ein Bauer als Dichter*: Der Titel von Hildebrands Felder-Aufsatz in der *Gartenlaube* hatte durchaus programmatischen Charakter.

Der Sprachforscher kritisierte aber auch, von einer internen Position aus, den Nationalismus, weil er ihn für zu modern hielt: Er „that ja darin auch gern so verstandesstolz, als wären wir eigentlich erst von gestern und heute – dahinten lag ja das finstere Mittelalter“.⁴⁴ Durch die Kappung der mittelalterlichen Tradition habe er die „*Wurzeln des Lebens*“ abgeschnitten – und

vielleicht strebt er im Kriticismus und Monismus und Atomismus und Pessimismus und Determinismus und Solipsismus und Nihilismus und wie die Ismen alle heißen, in denen man die lebendige Geisteswelt in Büchern und Buchtöpfen zurechtgeschnitten niederlegt, wie Kräuter und Blumen in einem Herbarium, vielleicht strebt in diesen nachwachsenden Gestalten und Gespenstern eben erst dem fernsten Höhe- und Wendepunkte seiner Kometenbahn zu. Das Zurückrufen zu ewiger Natur und Wahrheit muß von der Schule aus beginnen, ich verweise dabei noch einmal auf den sog. Mutterwitz als den Haupthelfer des Lehrers.⁴⁵

Die Bündelung von Kritizismus, Monismus, Atomismus, Pessimismus, Determinismus, Solipsismus und Nihilismus fasst den geistesgeschichtlichen Horizont, vor dem Hildebrands Theorie schulfachlicher Bildung entsteht, als Problem zusammen. Seine Didaktik reagiert auf eine historische Situation, in der alle möglichen Sinnsysteme infrage stehen und in der zunehmend ein Bewusstsein für das nicht nur pädagogische Problem entsteht, sich selbst gegen den Nihilismus und pädagogischen Zynismus immunisieren zu müssen.⁴⁶ Weil die skeptischen und pessimistischen Denkschulen von Hildebrand pauschal als krank und fehlgeleitet verworfen werden, steht er vor der Herausforderung, die mythische Leerstelle zu füllen, die die moderne Religionskritik hinterlassen hat und erneut einen obersten Wert zu finden, der den Zustand der Gesellschaft beglaubigen kann.⁴⁷

43 Zu Hildebrands Position in der Realismus-Debatte vgl. Schneider: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik*, S. 247–249 sowie Hildebrand: *Gedanken*, S. 240 (13. Mai 1884).

44 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 60, Anm.

45 Ebd. [Herv. i. O.].

46 Vgl. Tenorth: *Zynismus*, S. 453.

47 Vgl. Frank: *Der kommende Gott*, S. 77.

In dieser Situation erweist sich Hildebrand als Seismograf einer Kulturkrise, die später auch von Nietzsche beschrieben wird.⁴⁸ Bis in das vitalistische Pathos hinein gibt es Übereinstimmungen zwischen den beiden Denkern.⁴⁹ Da Hildebrand seine Grundgedanken bereits in der Erstausgabe von 1867 formuliert, kann man teilweise von einer nietzscheanischen Lebensphilosophie *avant la lettre* sprechen.⁵⁰ Was den Älteren von dem Jüngeren trennt, sind einerseits das entschiedene Plädoyer für eine Historisierung der Bildung und eine Volkstümlichkeit, die jeden Aristokratismus ablehnt, andererseits aber auch das Religionspathos und sicherlich auch ein Kunstbegriff, der, wenn auch auf eigenwillige Art, weiterhin an der sittlichen Veredelung einer sozialen Totalität interessiert ist.⁵¹ Einig sind sie sich in ihrer Abneigung gegen die gelehrte Bildung und in der Prognose einer kulturellen Verjüngung, die von der Jugend ausgehen müsse.⁵²

4.2: Sprachbildung als Bildung durch und zur Kunst

Zunächst scheint bei Hildebrand weniger Sittlichkeit als Sinnlichkeit den Grund für alle Bildung zu legen. Wirkliche Bildung steht für ihn, als sinnliche und ästhetische, der abstrakten, rein verstandesmäßigen Bildung gegenüber und hat einen besonderen Stellenwert in seiner didaktischen Theorie. Denn nicht nur die literarische Form, sondern auch die alltägliche Gebrauchssprache soll Kunstcharakter haben: „*Die Sprache ein Kunstwerk*, das ist ein ziemlich neuer Gedanke, aber von größter Fruchtbarkeit“.⁵³ Seine Aufsätze sind reich an scharfsinnigen linguistischen Beobachtungen, in denen er der lexikalischen Bedeutung

48 So auch Nohl: *Die pädagogische Bewegung*, S. 9.

49 Nicht von ungefähr kommt auch der Vergleich mit Henry Bergson und dessen Begriff des *Élan vital*, vgl. Methlagl: *Nachwort des Herausgebers*. In: Felder: *Werke*, Bd. 9, S. 388. Der Vergleich mit Bergson ist auch in humortheoretischer Hinsicht ergebnisreich (vgl. Kapitel III.4.3).

50 Später hat Hildebrand Nietzsche gelesen. Besonders aus der *Zweiten Unzeitgemäßen* hat Hildebrand der Einschätzung Berlits zufolge viele Anregungen erhalten. (Berlit: *Zur Einführung*, S. 40, Anm.)

51 Zur erzieherischen Bedeutung der Kunst vgl. Hildebrand: *Gedanken*, S. 324 (6. Januar 1882).

52 Vgl. Nietzsche: *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*, S. 331: „Und hier erkenne ich die Mission jener *Jugend*, jenes ersten Geschlechts von Kämpfern und Schlangentödtern, das einer glücklicheren und schöneren Bildung und Menschlichkeit voranzieht, ohne von diesem zukünftigen Glücke und der einmaligen Schönheit mehr zu haben als eine verheissende Ahnung.“ [Herv. i. O.]

53 Hildebrand: *Die Stilübung als Kunstarbeit*, S. 127 [Herv. i. O.]

einzelner Wörter in die Syntax und in die Pragmatik folgt, um zu beschreiben, in welchem Sinn sie verwendet werden können. „Die Sprache“, führt er aus, sei „ein überlieferter Bildersaal“⁵⁴ und in einer Redensart oder einem Sprichwort kann er durchaus ein „Kunstwerk im Kleinen“ erkennen:⁵⁵ Es stecke „lebendigste Kunst“⁵⁶ in derartigen Bildern (beispielsweise: „Viele Meinungen unter einen Hut bringen“). Sprache kommt für ihn aus einem „innern Grund des Gemüthes“, und dieser Grund sei

gerade diese Stelle, wo in uns das Schöpferische wohnt, das auch die Quelle aller rechten Kunst ist, für den Schaffenden wie für den Genießenden, ist zugleich die Quelle des rechten Sprachlebens, das ja eben selbst im Wesen ein rechtes Kunstleben ist und Kunstarbeit thut.⁵⁷

Die Kulturgeschichte erweist sich unter diesen Prämissen als eine Dialektik von Phasen, in denen der Sprachwitz oder auch der Sprachgeist mal mehr, mal weniger vital und produktiv war. Im Laufe kultureller Evolution gab es mehrere Situationen, in denen die Sprache, in der Regel nicht die Volks-, sondern die Bildungssprache, und somit auch das individuelle Weltverhältnis aus einem Zustand der Entfremdung und Leblosgigkeit herauskuriert werden mussten.⁵⁸ Die Bildungssprache erscheint dann als petrifizierter Sprachzustand, der den ursprünglichen Sprachgeist von sich auszuschließen versucht; dagegen erkennt Hildebrand die anhaltende Gegenwart des schöpferischen Sprachlebens in allen möglichen Sprachschichten und interpretiert sie als Garantie eines Wunderbaren, Magischen und Poetischen in der Welt, das sich nicht weiter um Logik und Wissenschaft schert.

In einer analogen Situation sieht Hildebrand auch die Kunst der Weimarer Klassik entstehen. In seinen Lehrveranstaltungen, die nicht nur mittelalterliche Kunst, sondern immer wieder auch Goethe und Schiller thematisieren, führt er diesen Gedanken aus.

In der großen Bewegung des 18. Jahrhunderts, die es auf eine tief greifende Erneuerung des Menschentums, zunächst erkennend, dann auch handelnd, schaffend, umschaffend, abgesehen hat, bezeichnet Goethe den *einen* Gipfel.⁵⁹

54 Hildebrand: *Aus Vorlesungen über Goethe*, S. 223.

55 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 243.

56 Hildebrand: *Ein Scherzspruch*, S. 170.

57 Hildebrand: *Zur Logik des Sprachgeistes*, S. 229.

58 Vgl. für eine aktuelle Form dieses pädagogischen Arguments Baacke: *Bewegungen beweglich machen*.

59 Hildebrand: *Aus Vorlesungen über Goethe*, S. 205 [Herv. i. O.].

Es sei ihm gelungen,

das *Ich* zu befreien von der Uebermasse fremden Stoffes und fremder Formen, die es auch sich heraus oder hinaus zog seit Jahrhunderten, hauptsächlich seit dem erneuten Eindringen der alten und der fremden Kultur, der Gelehrsamkeit u. s. w., die alle das Ich, diese ewige, einzige Quelle alles Lebens überschüttet hatten und zu ersticken drohten. Die Befreiung des *Ichs*, der *Iche*, war nicht nur für die Kunst nöthig, sondern für alle Seiten des Lebens. [Religion, Politik ...; S.B.] In der Kunst schließlich, in der damals die Führung der Entwicklung lag, in dem Gebiete, wo eben das Ich Herr und Ziel und Quelle ist, d. h. in der Lyrik, galt es zunächst das eigene Empfinden wieder zu befreien.⁶⁰

Goethe habe sich von den leeren Abstraktionen der gelehrten Bildungssprache gelöst und stattdessen anschaulich gedacht, jeden Begriff mit einer Anschauung verbunden. Wie Goethe erhebt Hildebrand das anschauliche Denken nicht nur zu einer poetischen, sondern auch zu einer wissenschaftlichen Maxime,⁶¹ schließlich zur Maxime des Denkens schlechthin.⁶² Dem Weimarer Klassiker sei durch sein anschauliches Denken eine Poesie möglich gewesen, die im Nachschaffen der Schöpfung bestand,⁶³ wobei „Nachschaffen“ ausdrücklich nicht im Sinne einer regelpoetischen *imitatio* vorbildlicher Muster, sondern im Sinne einer originellen Mimesis dessen aufgefasst wird, was in der Schöpfung keimhaft angelegt sei:

Welch ein Fortschritt seit dem Anfang des 18. Jahrhunderts! Nicht galt es nun mehr Ruhm zu erwerben, unsterblich zu werden, nicht mehr die Alten nachzuahmen oder endlich von den Nachbarn Anerkennung zu erwerben, die uns verachteten, nicht mehr den Dichtern auch bei Hofe und bei den Gelehrten eine achtungsvolle Stellung zu erringen. Es galt vielmehr das Höchste zu thun, das nur in einen Menschenkopf kommen

60 Ebd., S. 210 [Herv. i. O.].

61 Hildebrand: *Vorwort*, S. X: „Bei keiner wissenschaft wäre die endliche bewusste einföhrung von GÖTHEs gegenständlichem denken (S. 50, 93 ff.), die doch einmal erfolgen musz statt des krankhaften abstracten denkens, nötiger als in der sprachwissenschaft (die philosophie etwa ausgenommen), weil man da mehr als sonst mit der bloßen schale der dinge zu thun hat, die man doch ohne ihren kern nicht richtig behandeln, ja gar nicht anfassen kann auch dann wenn man wirklich nur der schale nachtrachtet. JAC. GRIMM hat in seiner grammatik den weg jenes gegenständlichen denkens auf dem sprachgebiete zuerst in entscheidender schwenkung betreten mit seiner geschichtlichen betrachtungsweise, und sein wörterbuch soll auf diesem wege nicht rückwärts gehn, auch nicht stehn bleiben, sondern vorwärtsstreben.“ [Herv. i. O.].

62 Hildebrand: *Noch ein Schulspaß*, S. 166.

63 Hildebrand: *Aus Vorlesungen über Goethe*, S. 214: „Das Nachschaffen von Gottes Schöpfung wird nun das Ideal von Goethes Dichterarbeit.“

kann und in ein Menschenherz: Gott gleichsam ins Handwerk zu greifen oder ihm zu helfen zu seinem Thun und Wollen.⁶⁴

Um nachschaffen zu können, muss zunächst die Wirklichkeit selbst als geistig schaffende begriffen werden, also

Geist und Geist (um ganz modern anzufangen): sie müssen sich zunächst verstehen, sollen sie überhaupt miteinander leben, sonst müssen sie sich einander verneinen.⁶⁵

Ist dieses Verstehen gewährleistet, „so ‚werden sie eins‘, wie die Sprache es erschöpfend ausspricht.“⁶⁶ Das Denken wird auf diese Weise vor die Alternative von Verneinen und Vereinen gestellt. Die Vereinigung stellt sich Hildebrand, durch das Prinzip anschaulichen Denkens angeregt, als sinnlichen, sogar erotischen Vorgang vor. Wiederholt entwickelt Hildebrand das geistige „Umfassen“ als höchste Form denkenden Erkennens,⁶⁷ zieht Vergleiche zum Küssen,⁶⁸ zum „gegenseitigen Ergreifen in der Ehe“,⁶⁹ zur Liebe der Geschlechter.⁷⁰ Geistiges nachzuschaffen, sei aber nicht bloß die Sache von Gipfelliteraten wie Goethe, sondern auch diejenige von Schüler*innen, „ist doch schon alles rechte Lernen [...] zuletzt zugleich ein *Nachschaffen* dessen von innen heraus, was ihr von außen zum Ergreifen geboten wird.“⁷¹

Dasjenige, in dessen Nachschaffung die Schüler*innen sich vollenden sollen, erhält bei Hildebrand nur eine schemenhafte Kontur: Es soll das Eigene und das Nationale sein und zudem von einer gewissen Vitalität, Sinnlichkeit und im Übrigen auch Heiterkeit gekennzeichnet sein. Aber die Möglichkeit, dass sich auf diesem vage umrissenen Feld die Individualität von Schüler*innen heranbilden soll, lässt ihnen einen weiten Spielraum und entbindet sie in gewisser Weise von einem pädagogischen Zwang zu bestimmten Lesarten und Weltdeutungen. Auch die pädagogischen Maximen Hildebrands⁷² sind geeignet, den Schüler*innen

64 Ebd.

65 Hildebrand: *Gedanken*, S. 366 (8. August 1880).

66 Ebd. (8. August 1880).

67 Ebd., S. 370 (11. August 1880).

68 Ebd., S. 365 (9. September 1880).

69 Ebd. (8. September 1880).

70 Ebd., S. 367 (9. August 1880). Vgl. für einen aktuellen Ansatz, der Sinnlichkeit und Erotik in der interpretierenden Sprachbetrachtung bejaht, auch Spinners Aufsatz zu Emil Staiger („*Begreifen, was uns ergreift*“, S. 266).

71 Hildebrand: *Die Stilübung als Kunstarbeit*, S. 133 [Herv. i. O.].

72 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 6: „(1) Der Sprachunterricht sollte mit der Sprache zugleich den *Inhalt* der Sprache, ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen. (2) Der Lehrer des Deutschen sollte nichts *lehren*, was

hier Möglichkeiten frei zu halten. Der Vergleich Hildebrands mit der Didaktik Wackernagels ist deswegen naheliegend.⁷³ In beiden Fällen wird das moralische Programm der Literaturpädagogik entdifferenziert, um Heranwachsenden zusätzliche Entfaltungsmöglichkeiten einräumen zu können. In beiden Fällen gelingt die moralische Lockerung aber nur, indem das Entdifferenzierte sofort wieder für eine besondere Form nationaler Bildung vereinnahmt wird.

4.3: Humor als Bildungskraft

Schon 1867 spricht Hildebrand von der Bedeutung des Humors und später wiederholt und vertieft er seine Gedanken in mehreren Aufsätzen. Aber bereits in der Monografie spielt Humor eine wichtige Rolle; hier kommt Hildebrand zunächst auf die Notwendigkeit zu sprechen, den „Auswüchsen“ eines Humors entgegenzutreten, der „in der oder jener Gestalt doch wächst und wachsen muß, wie die Sinnlichkeit; die Schule müßte nur dies Wachsen beider gleichsam ans Gängelband nehmen.“ So sei damit zu rechnen, dass Schüler*innen beim Besprechen dialektaler Sprache lachen. Dieses Lachen sei aber bloß „in ihrer Seele der nothwendige Durchgang vom alten vornehmen Standpunkte zu dem neuen“, denn im Anschluss an das, idealerweise gemeinsame, Lachen sei „das Denken über die verlachte Volksform“ möglich geworden. Vielleicht werde „ihr Lachen selbst ihnen nothwendig Gegenstand des Wunders und Denkens“, es könne sogar „dahin kommen, daß ihnen ihr Lachen selbst nun lächerlich vorkommt.“⁷⁴

Die Pointe dieses Lernvorgangs ist, dass es eigentlich der Sprachgeist selbst ist, der belacht wurde, dass, anders ausgedrückt, ein sich selbst entfremdeter Zweig des Sprachgeistes sich lächerlich fand. Diese Art des entfremdeten Humors wird sich im Zuge des Lernvorgangs komisch.⁷⁵ Dem geläuterten und gebildeten

die Schüler selbst aus sich *finden* können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen. (3) Das Hauptgewicht sollte auf die *gesprochene* und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene. (4) Das Hochdeutsch, als Ziel des Unterrichts, sollte nicht als etwas für sich gelehrt werden, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschluß an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache.“ [Herv. i. O.]

73 Mackasare (*Klassik und Didaktik*, S. 17) erkennt in Hildebrand einen Nachfolger Wackernagels, allerdings insofern er in jenem „den bedeutendsten Vertreter“ des „sprachbezogenen Ansatzes“ von diesem sieht.

74 Alle Zitate Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 79 f.

75 Hildebrand: *Zur Logik des Sprachgeistes*, S. 256: „Der Unterschied des Denkens, dessen sich der geschulte Einzelgeist bedient, von dem, das man in einem mehr unbewußten Gesamtdenken findet und das ich mit Sprachgeist bezeichnete, beruht wesentlich

Humor spricht Hildebrand nicht nur höchste Bedeutung zu, sondern er verknüpft ihn mit dem schöpferischen Prinzip des Lebens selbst, mit dem, was „im höchsten Sinne positiv ist, ja das Positivste in uns“ ist.⁷⁶ Im poetischen Prinzip oder auch Witz des Geistes liege

eine Art zweites Denken, das über die nüchterne Wirklichkeit hinaus die lebendige Wahrheit erfassen will und damit freilich die kahle äußere Thatsächlichkeit gleichsam überspringen muß. Denn es greift zugleich in das Bereich [sic!] des Humors über, Humor in seinem weitesten und edelsten Sinn genommen, wie er der echten Poesie angehört, aber auch der rechten Erfassung des Lebens unentbehrlich ist.⁷⁷

Humor in diesem allgemeinen Sinn ist also ein Denken, das „mit den Dingen der Außenwelt nach eigenem Bedürfnis frei und sicher vor aller Verantwortung spielend gebart, ohne in dem Spiel auf die Wahrheit zu verzichten.“⁷⁸ Da für Hildebrand die ganze Außenwelt Geist ist, liegt der Gedanke nicht fern, die Welt für einen „Scherz Gottes“ zu halten. Hildebrand zieht diese Konsequenz in seinen Tagebuchaufzeichnungen. Da ein Scherz durch das plötzliche Zusammenfallen zweier Widersprüche charakterisiert sei,⁷⁹ sei es nur billig, die Welt als Scherz zu betrachten:

da aber die ganze Welt aus Widersprüchen besteht mit ursprünglicher und künftiger Einheit (die wir uns selbst zu suchen haben), so ist ja die ganze Welt lustig – QUOD ERAT DEMONSTRANDUM.⁸⁰

Nicht als einfacher Scherz, sondern als Spiel des Geistes mit seinen äußeren Gegenständen wird der Humor in seinem weitesten Sinn also gefasst: Es „spielt der Humor, guter oder böser, innig großer oder grimmiger, mit dem Ungeheuren, Unendlichen, mit einer Freiheit, die keine Gränze hat.“⁸¹ Damit ist der Humorbegriff zentral in die Sprach- und Literaturtheorie integriert. Hildebrand

darin, daß das erstere die Dinge von außen sieht, das zweite vielmehr von innen, so daß da beides, das Außen und das Innen, in eine Art Unterschied oder selbst Gegensatz treten, während es sich doch um ein und denselben Gegenstand handelt.“

76 Ebd., S. 229.

77 Ebd., S. 227.

78 Ebd., S. 229.

79 Diese Bestimmungen hat Hildebrand vermutlich von Kant genommen: „Das Lachen ist ein Affekt aus der plötzlichen Verwandlung einer gespannten Erwartung in nichts.“ (Kant: *Kritik der Urteilskraft*, § 54, Anm. [Herv. i. O.]) Zudem stellt Kant an dieser Stelle den Witz in einen engen Zusammenhang mit dem Spiel.

80 Hildebrand: *Gedanken*, S. 56 (Ostermontag 1879) [Herv. i. O.].

81 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 125 [Herv. i. O.].

aktualisiert auf diese Weise eine Theorie, in der Humor zum Prinzip der „dichterischen Einbildungskraft“ erhoben wird.⁸² In diesem Sinn wird er etwa bei Friedrich Schlegel „als die Weise der mit der prosaischen Wirklichkeit befaßten Phantasie schlechthin“⁸³ konzipiert. Er macht die Gleichzeitigkeit

eines an sich seienden objektiven, prosaischen Zusammenhangs oder Gefüges und dessen für die Phantasie verfügbarer poetischer Substanz [...] den Spielraum des Humors aus, er ist die Form der dichterischen Einbildungskraft, die das Gesetz der offenbaren subjektiven Gebrochenheit alles als Erscheinung Auftretenden zum Grundgesetz hat.⁸⁴

Ähnlich meint Solger, Humor sei ein Prinzip, das „die Mannigfaltigkeit des Sinnlichen und Besonderen und Zeitlichen“ oder auch „die Fülle des Wirklichen“ bloß zu einem Anlass immer neuer subjektiver Brechungen nehme. Sie „gewinnt keinen Eigenwert und Eigensinn, sie wird nur bedeutsam, sofern die Beziehung der Phantasie auf diese Wirklichkeit dauernd als Beziehung zur Darstellung kommt.“⁸⁵ Bei Hildebrand ist der Humor nicht nur die dichterische Einbildungskraft, sondern die Bildungskraft schlechthin, denn bei ihm umspielt er nicht erst in der Dichtung, sondern bereits in der Sprache der einfachsten Dorf-kinder „die kahle äußere Thatsächlichkeit“, „die gegebene Thatsächlichkeit“ oder auch „die gegebenen Thatsachen“⁸⁶ zugunsten einer höheren Positivität.⁸⁷

4.4: Humor als Jungbrunnen der Kultur

Nimmt man an, dass die Welt humoristisch bewegt wird, stellt sich die Frage, wieso Humor überhaupt zu einem Unterrichtsziel gemacht werden sollte. Die Schüler*innen haben ihn so oder so, genau genommen bestehen sie sogar aus

82 Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*.

83 Ebd., S. 25.

84 Ebd., S. 26.

85 Alle Zitate ebd., S. 39. Preisendanz weist diesen Humorbegriff in der Theorie der Romantik und in der Literatur der Romantik und des poetischen Realismus nach, etwa bei E.T.A. Hoffmann oder bei Gottfried Keller.

86 Alle Zitate Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 227, S. 228, S. 235.

87 Adorno wird sich später auf einen ähnlichen Humorbegriff einlassen, allerdings ohne die höhere Positivität und Heiterkeit des Humors vorauszusetzen. Vielmehr sei er das Bewusstsein davon, dass Kultur- und Kunstprodukte „bloß als „Spiel“ sich von der alltäglichen Praxis entfernen, und unter „diesem Aspekt, dem Bewußtsein der Unwahrheit des Wahren, partizipiert jegliche Kunst am Humor und vollends die verfinsterte Moderne.“ (Adorno: *Ästhetische Theorie*, S. 472)

ihm. Das gälte allerdings bloß in einer idealen Welt. Schließlich erkennt der ‚Realist‘ Hildebrand an, dass die Zeit an der Verknöcherung und Entfremdung durch eine lebensferne Bildung laboriert. Diese Umstände führen dazu, dass Humor sowohl in seiner edelsten als auch in seinen weniger edlen Bestimmungen wichtig wird. Als Element einer reformierten ästhetischen Bildung erhält Humor den Auftrag, den Geist der Nation zu revitalisieren:

Der furchtbare Ernst der Zeit zwingt schon dazu, in dem der Humor wohl an Wert wächst, um die Kräfte frisch zu erhalten – aber Humor und unsere sogenannte ästhetische Bildung sind getrennte Dinge. Ist doch zum Beispiel herzliches Lachen in unserer gebildeten Gesellschaft unästhetisch, unfein, dafür lächelt man fortwährend, lächelt auch zu Dingen, zu denen man weinen sollte.⁸⁸

Dass ein furchtbarer Ernst die Zeit durchwalte, behauptet Hildebrand bei vielen Gelegenheiten. Gemeint sind, in welchen Varianten auch immer, stets „Risse in der Nation“. Im Vorfeld des Deutschen Krieges, in dem sich Sachsen gegen Preußen stellte, schreibt Hildebrand in sichtbarer Sorge um die deutsche Einheit an einen Freund und Kollegen: „Der Ernst der Zeit wächst, die aufdämmernde Hoffnung zerrinnt, wir treiben einem Zustande zu, der möglicherweise zu den bösesten gehören wird die unsere Geschichte kennt [...]“.⁸⁹ Das Thema der ernstesten, nationalen Risse und Gebrechen zieht sich, in welchen Varianten auch immer, wie ein roter Faden durch die Veröffentlichungen und Briefe Hildebrands. Bereits in seiner Kindheit, erklärt er, „stritten sich früh zwei ganz verschiedene Geister um die Herrschaft, düsterer, grübelnder Ernst vom Vater und eine springende Heiterkeit von der Mutter [...]“.⁹⁰ In seinen Tagebuchaufzeichnungen finden sich etliche Reflexionen über die Hypochondrie, den Pessimismus, das Nichts und die Leere. Das Nichtigste oder auch die Leere könne wie eine Krankheit auf der Seele lasten und zu düsteren Verstimmungen führten; die äußeren Symptome einer solchen Verstimmung seien etwa „Spott, Hohn, böser Witz, Karrikatur, verneinender Humor usw.“⁹¹ Neben einem kranken und verneinenden Humor gibt es jedoch einen vereinenden Humor, der geeignet ist, zur Heilung der seelischen Verstimmung beizutragen:

Jetzt weiß ich, daß man den gesammelten Störungsstoff auch loswerden, das gestörte Gleichgewicht auch herstellen kann durch einen Ausdruck von Lust, Witz, Übermut

88 Hildebrand: *Gedanken*, S. 226 (22. Februar 1880).

89 Wocke (Hg.): *Briefe Rudolf Hildebrands*, S. 164 (Brief an Fedor Bech v. 3. Juni 1866).

90 Ebd., S. 2 (Brief an Hoffmann von Fallersleben v. 18. Mai 1869).

91 Hildebrand: *Gedanken*, S. 255 (28. Dezember 1878).

[...] – das gehörte recht nötig in ein Handbuch der Lebenskunst für uns arme einseitige Denkmenschen.⁹²

Auf diese Weise tritt der Humor, auch in der Schule, in eine letztlich religiös fundierte, geradezu seelsorgerische Funktion.⁹³ Er hat die Aufgabe, Schüler*innen bei der Bewältigung des Widerspruchs zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte, zu helfen:

Klar ist: das Lebensglück des Einzelnen, wie sein Wert hängt ganz und gar davon ab, wie er sich mit dem Widerspruch dessen, was sein sollte, und dessen, was ist, auseinandersetzt. Sollte, müßte da nicht schon die Schule dem künftigen Lebensbürger an die Hand gehen?⁹⁴

Diese Aufgabe ist umso wichtiger, als Hildebrand die romantische Prämisse teilt, wonach das Kind in einem ganzheitlichen und heiteren Zustand lebt, einer Ur-Einheit, die zu bewahren und zu vermehren eine noble Aufgabe des Unterrichts sei.⁹⁵ Da die Heranwachsenden ihre ursprüngliche Heiterkeit bereits in den Unterricht mitbringen, könne sogar der Lehrer davon profitieren. Anlässlich eines Versuchs, „den Werth des Humors im Unterricht einmal recht deutlich herauszustellen, auch für die sogenannte Disciplin, für die er besonders wichtig ist“,⁹⁶ kommt Hildebrand zu folgenden Betrachtungen:

Ich nehme übrigens den Begriff [des Humors; S.B.] in seinem allerweitesten Sinn, zunächst als die stille weitausgreifende Heiterkeit der Seele, die sich einstellt, wenn man die Welt Dinge mit allem ihrem Schwierigen, Fraglichen und Düsternen von einem genügend erhöhten Standpunkt aus übersieht, und das soll doch der Lehrer können oder lernen? Es gibt aber für diese Kunst keine bessere Schule, als den Verkehr mit der frischen Jugend, die jene stille Heiterkeit als Untergrund alles Denkens und Fühlens, als Behagen am bloßen Dasein noch wie angeboren mitbringt, und der ein welterfahrener Mann die

92 Ebd., S. 305 f. (28. Dezember 1883).

93 Von Zeitgenossen wurde Hildebrand als „Seelsorger“ wahrgenommen. Vgl. Hildebrand: *Rud. Hildebrand als Seelsorger*. Der Beitrag besteht in einer Zusammenstellung von zwölf Briefen, die den Forscher Hildebrand posthum in der Öffentlichkeit nicht bloß von seiner akademischen, sondern auch „von seiner menschlichen Seite“ (S. 325, Anm.) als liebevollen Seelsorger erscheinen lassen sollen.

94 Hildebrand: *Gedanken*, S. 332 (20. Juni 1886).

95 Ebd., S. 326 (27. Dezember 1882): „Was ergibt sich daraus für die Aufgaben der Erziehung? der ersten wie der letzten, der niedersten wie der höchsten: daß dem Zögling jene Natureinheit möglichst bewahrt bleibe! daß ihm die Trennung der Einheit möglichst erspart bleibe! nichts andres! Tut man danach? Ich fürchte, meistens eher das Gegenteil.“

96 Hildebrand: *Ein Schulspäß*, S. 151.

Welt Dinge zum Verständniß vermitteln soll im Lichte jener höheren stillen Heiterkeit, die von oben her der angebornen jugendlichen die Hand reichen soll oder kann, daß das dazwischen sich breit machende Düstere in seine rechte Stelle gerückt oder gedrückt werde, d. h. als Schatten im Bilde, der ihm ja nothwendig ist.⁹⁷

Was genau der „Schatten“ ist, der durch den Humor zurechtgerückt werden soll, bleibt unklar. In erster Linie geht es dem Humordidaktiker Hildebrand um die humoristische Disposition als Teil einer Lebenskunst, die dazu beiträgt, allen möglichen Widersprüchen und Verkümmierungen des Lebens erfolgreich zu begegnen. Der Humor soll das Fortbestehen einer, sieht man von dem geist- und nationalphilosophischen Rahmen ab, inhaltlich fast unbestimmten Vitalität und Sinnlichkeit sichern. Gerade der Aspekt der Sinnlichkeit wird immer wieder in den Zusammenhang der Humordidaktik gestellt: Der Humor befreie

den innern Menschen von der Herrschaft des Stoffes, der mehr werth sein will als er werth ist, und gibt ihm die Herrschaft darüber zurück. [...] Mit dem bloßen Verstande freilich oder mit einem leicht gesagten du sollst nicht! Kann man dem allen am wenigsten beikommen. Rechte beiläufige Pflege des Humors kommt sogar unmittelbar der Sinnlichkeit zu Gute, weil er dem inneren Sinn auch der äußeren Sinnlichkeit gegenüber zur Freiheit verhelfen kann.⁹⁸

Immer wieder stellt Hildebrand die durch den Humor angesprochene Sinnlichkeit als das Saftige dem rein Verstandesgemäßen und Trockenem entgegen; jenes sei nichts anderes als

eine Aufhebung des ‚Trocken‘ [sic] durch seinen lebendigen Gegensatz. Was trocken wird, dem geht das Leben aus, das Leben braucht Saft, in der Pflanzenwelt wie in dem des Geistes und der Seele.⁹⁹

Als Mitarbeiter des *Deutschen Wörterbuchs* kannte Hildebrand natürlich die Herkunft des Humorbegriffs aus der Säftelehre und konnte nun in einem didaktischen Kontext darauf zurückgreifen – nicht indem er für saftige Zoten, aber sehr wohl, indem er für saftige Schulsprüche warb. Das Saftige lässt sich einerseits durch die Betrachtung besonders scherzhafter Sprüche in den Unterricht tragen. An einem Beispiel aus dem 13. Jh. erläutert er diese Methode: *swer zwêne wege welle gân, / der muoz lange schenkel hân*. Zu Neuhochdeutsch: Wer zwei Wege gleichzeitig gehen will, braucht lange Beine. Den in der Redensart bewahrten Witz betrachtet Hildebrand

97 Ebd.

98 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 121.

99 Hildebrand: *Ein Schulspruch*, S. 150.

zugleich wie ein Kunstwerk im Kleinen, an dem man denn auch das tiefste Gesetz aller Dichterkraft nahe und leicht erkennen und lehren kann (dabei auch das Wesen des Humors im besten Sinne): daß der *Geist*, der das Ziel ist, doch *ganz* in Sinnliches übersetzt und so verkörpert jedem faßbar werde, dem Kinde schon wie dem Denker zugleich dienlich als Lust und Lehre, Lehre mit Lust. Und solcher Dinge ist die alte Sprache und Dichtung voll, darin liegt das *Jugendliche*, Lebendige, Morgenfrische, in sich Fertige der Vorzeit, das jene Anziehungskraft ausübt, von der oben die Rede war, auf Jeden, der einmal von diesem Quellwasser recht gekostet hat, es ist wie ein Heilquell, wie ein Jungbrunnen für unsere Zeit, deren Geist so tief abstractionskrank ist.¹⁰⁰

Neben solchen gelungenen Sprachkunstwerken im Kleinen bieten sich auch ‚unfreiwillige Witze‘ von Schüler*innen an, um dem Unterricht neue Saftigkeit zu verleihen; besonders zahlreiche Anlässe findet Hildebrand während der Aufsatzkorrektur. Als lächerliche Fehler führt er Verwechslungen an – etwa das Verwechseln der „Göltschthalbrücke“ mit einer „Geldstahlbrücke“.¹⁰¹ Weiterhin empfiehlt er Stilblüten als Reflexionsanlässe. Bei der Schilderung einer Wanderung zum Beispiel habe ein Schüler einen Ausblick beschrieben, den ein gerade erreichter Aussichtspunkt geboten habe:

Der Blick fesselte umso mehr, als Eben die Glocken von dem lieben alten Thurme zur Kirche riefen und man die Kirchgänger schon daher kommen sah, alle wohlbekannt. Man las mit einer gewissen befriedigten Spannung und war in Gedanken wirklich bei dem Thomasschüler in seinem Stand auf dem Berge. Aber, so viele schöne Gedanken durch den Kopf giengen, „die Zeit mahnte, ich mußte weiter, wandte mich entschlossen zum Gehen und *verschwand im Walde*.“¹⁰²

Hildebrand registriert eine Kollision der Blickachsen: Der Erzähler vergisst über die praktische Schlusswendung, dass er als Wanderer bis zuletzt noch das Subjekt der Landschaftsbetrachtung, „daß er, der Erzähler, selbst auch der Wanderer war“.¹⁰³ Über diese Unstimmigkeit amüsieren sich der Lehrer und die Mitschüler des Autors dann freundlich. Hildebrand nutzt derartige Gelegenheiten regelmäßig, um sie „beim sogenannten Zurückgeben der Arbeiten öffentlich vor der Klasse“ zu besprechen, wodurch „man den Schüler möglichst nachträglich selbst finden ließ, was er eigentlich gemeint hatte.“¹⁰⁴

100 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 243 f. [Herv. i. O.].

101 Hildebrand: *Ein Schulspäß*, S. 152 f.

102 Hildebrand: *Noch ein Schulspäß*, S. 163 [Herv. i. O.].

103 Ebd., S. 164.

104 Hildebrand: *Die Stilübung als Kunstarbeit*, S. 134.

Wenn aber dabei Spaß mit unterläuft, von einer wirklichen Dummheit dargeboten [...], so darf das Lachen nicht fehlen, als erwünschte Würze an die sonst so ernste Kost; als Ziel aber möchte ich dem Lehrer für diesen Fall stecken: den Fall so behandeln, daß der Schüler zuletzt selbst mit lacht über sich und seine begangene Dummheit; das hat zugleich höherem Werth; denn er entwaffnet damit nicht nur den Spott der Mitschüler, sondern kann daran die schwere und im Leben so nöthige Kunst lernen, sich gegebenen Falls über sich selbst zu stellen.¹⁰⁵

Hildebrand setzt hier einerseits die Tradition der pädagogischen Spottreflexion fort, die sich über Salzmann und Bernhardi zurückverfolgen lässt. Andererseits geht es ihm um deutlich mehr, denn der von ihm beschriebene Humor soll in immer wieder verschiedenen Konstellationen einen trocken, abstrakt und luftig gewordenen Verstand erden, indem er, gegen seine selbstbezügliche Intention, mit seinen übersehenen sinnlichen Korrelaten in Beziehung gesetzt wird. So wird, um in Hildebrands Terminologie zu bleiben, aus dem trockenen Denken wieder ein anschauliches im Goetheschen Sinne; das abstrakte Denken wird wieder sinnlich und amüsiert sich über den Widerspruch, den die vorherige Trockenheit darstellt. Der Schulspaß avanciert zu einem Anlass für Denkübungen, von denen Hildebrand annimmt

daß sie doch recht wol wieder brauchbar wären in einer Zeit, wo das Stoffliche sich so sehr zum Herrn der Geister machen will, wie jetzt, daß ein kräftiges beherrschendes Denken darüber nie nöthiger war. [...] Wenn die alten Denkübungen klares Denken als Ziel aufstellten, müßte das, ohne als Ziel zu verschwinden, zunächst nun seine lebendige Ergänzung finden in deutlichem lebendigen Vorstellen, das der einzige Durchgang zu klarem Denken ist auf einer Seite, wie auf der andern zu rechtem Empfinden den Dingen gegenüber, das mir immer und immer in seiner hohen Bedeutung noch nicht völlig erkannt erscheint.¹⁰⁶

Resümiert man die humorpädagogischen Ausführungen Hildebrands, wird deutlich, dass der Humor eine Rolle in einem großen nationalpädagogischen Drama zu spielen hatte. Der Held des Dramas war das deutsche Volk, der Antagonist war die lebensmüde und parasitäre Gelehrtenkultur. Die Nation sollte sich ihrer abgestorbenen Teile wieder entledigen und dadurch wiederherstellen. Sicherlich war dies „ein anti-akademischer Affekt bei den Akademikern“, der die moderne Bildungsrevolution von Anfang an begleitete.¹⁰⁷ Neu ist, dass der

105 Ebd., S. 135.

106 Hildebrand: *Noch ein Schulspaß*, S. 164 f. [Herv. i. O.].

107 Bosse: *Die moderne Bildungsrevolution*, S. 81. Vgl. zum intellektuellen Anti-Intellektualismus in der pädagogischen Bewegung nach 1945 Adorno: *Jargon der Eigentlichkeit*, S. 415.

Humor das Mittel, oder die Kulturtechnik sein sollte, um diese Erneuerung zu bewerkstelligen. Zu einem Teil ästhetischer Erziehung wird er, weil Hildebrand darin ein schöpferisches Prinzip, und in der lebensbejahenden Heiterkeit, die sich auch gegen Widersprüche und Beschränkungen durchhält, ein Merkmal schöner Seelen erkennt.¹⁰⁸

Schöne Lebendigkeit sah er dort wiederhergestellt, wo der Humor die falschen Abstraktionen eines als modern attribuierten Denkens mit seinen sinnlichen Korrelaten konfrontiert, sich also impertinent gegenüber den exkludierenden Grenzen einer entfremdeten Moderne verhält. Dabei ging es Hildebrand in einem spirituellen Sinn um ein dynamisches und inklusives Ganzes, aber in einem kulturpolitischen Sinn um die Desavouierung bürgerlicher Distinktionsansprüche. Der Nationalpädagoge stellte die feinen Unterschiede „unserer gebildeten Gesellschaft“, ihre „sogenannte ästhetische Bildung“¹⁰⁹ und ihre Exklusivität infrage. Er unterstellte dabei aber auch, dass diese humoristische Infragestellung keine schlichte Negation sei, sondern Wichtiges zu einer nationalen Erneuerung beitrage. Die in der Formel „Allgemeinbildung“ aufgehobene Paradoxie wird bei Hildebrand spezifiziert – zu deutscher Bildung.

EXKURS: Franz Jahn

Franz Jahns (1869–?) biografische Daten sind weitestgehend unbekannt. Zudem ist das, was er veröffentlicht hat, zwar humordidaktisch sehr einschlägig, aber nur wenig umfangreich. Auch die Darstellung seiner Position erfolgt als kurzer Exkurs.

Nachdem er 1890 sein Abitur am Königlichen Realgymnasium zu Erfurt abgelegt hat, hat er in Berlin sein erstes Staatsexamen absolviert und in Leipzig eine mathematische Dissertation vorgelegt (*Über die Entwicklung der doppelt periodischen Funktionen in doppelt unendlichen Fourier'schen Reihen*, 1896). 1897 trat er ins Seminarjahr und Ostern 1901 fand er eine feste Anstellung am Friedrichs-Realgymnasium zu Berlin.¹ 1925 wird er in der *Festschrift zum 75-jährigen Bestehens des Friedrichs-Realgymnasiums* als dienstältester Lehrer verzeichnet.²

108 Hildebrand: *Wie Lachen schön macht*.

109 Beide Zitate Hildebrand: *Gedanken*, S. 226 (22. Februar 1880).

1 Diese Informationen sind seinem Personalblatt entnommen (BBF, Sign. 88575, Bl. 1–4).

2 Gerstenberg/Starick: *Zur Geschichte des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin*, S. 70.

Zu dieser Festschrift trägt er eine Abhandlung mit dem Titel *Traumwelt und Poesie* bei.

Zwanzig Jahre zuvor ist er mit zwei Beiträgen zur Humorthorie in die Öffentlichkeit getreten: *Über das Wesen des Komischen* und *Das Problem des Komischen in seiner geschichtlichen Entwicklung* (beide 1904). In *Das Problem des Komischen* versucht er, einen diachronen, enzyklopädischen Überblick über die Theorie der Komik seit Platon zu geben, während *Das Wesen des Komischen* sich synchron mit dem Thema beschäftigt. Seine Untersuchungen sind bis heute einträglich. Auch Helmuth Plessner hat zumindest *Das Problem des Komischen* gekannt und als Überblicksdarstellung geschätzt.³

Seine Darstellung der Geschichte der Komiktheorie beruft sich auf ein allgemeines gesellschaftliches Interesse für ihren Gegenstand.⁴ Die Untersuchung stellt ihrem eigenen Anspruch nach eine „aufsteigende Linie“ dar und lässt die Komiktheorie am Ende des 19. Jahrhunderts in eine Verwissenschaftlichung durch biologische und soziologische Theorien münden. Theodor Lipps, Charles Darwin und James Sully werden ebenso wie Julius Bahnsen und Henry Bergson als wissenschaftliche oder lebens- und willensphilosophische Erben der idealistischen Ästhetik dargestellt, die der Humorthorie einen metaphysischen Rahmen garantiert habe. Besonders aus der Willens- und Lebensphilosophie heraus formuliert Jahn das vorläufige Ergebnis der Komikreflexion. (Er entwickelt seine Position ausführlicher in der etwa zeitgleich veröffentlichten Abhandlung *Das Wesen des Komischen*.) Das Komische sei „nach dem *Lebensinhalte* eines Menschen und seiner Zeit“ bestimmt; es erscheine nur das als „komisch, was in einem bestimmten Verhältnis zu unserem Wollen steht. Auch unser Schönheitsgefühl, unsere Erkenntnis ruhen auf einem solchen Triebe.“ Im individuellen Wollen artikuliert sich für Jahn auch der allgemeine Lebenshintergrund und das allgemeine Bedürfnis einer Zeit. Das Humorverlangen seiner Gegenwart führt er auf den Mangel an „echter Lebensfreude“ zurück. Immer lauter vernehmbar werde deswegen der „Ruf nach einem guten Lustspiele, das den pessimistischen Hauch des Naturalismus überwinde und uns unser gutes Recht- auf Lebens- und Weltfreude aufweise“. Durch das humoristische Empfinden könne „ein neuer Geist“ in diese Zeit einbrechen,⁵ sodass gerade das im Humor gemeinte Komische zur Erneuerung und Belebung des allgemeinen Lebens geeignet sei.

3 Plessner: *Lachen und Weinen*, S. 308, Anm. 15.

4 Jahn: *Das Problem des Komischen*, S. 4.

5 Alle Zitate Jahn: *Das Problem des Komischen*, S. 118 [Herv. i. O.].

In seinen Publikationen nimmt Jahn aber auch eine didaktische Perspektive ein und versucht, die Relevanz des Komischen für die schulische Bildung zu bestimmen. Um die Übertragung des Gedankens auf die Schule zu begründen, kann Jahn auf den Kronzeugen Heinrich Hart zurückgreifen. Dieser theoretische Impuls für Jahn soll an dieser Stelle knapp beschrieben werden. Der Schriftsteller Heinrich Hart war gemeinsam mit seinem Bruder Julius Hart für lange Zeit einer der profiliertesten Literaturkritiker innerhalb der naturalistischen Strömung.⁶ 1903 hielt er auf dem zweiten Kunsterziehungstag in Weimar als Koreferent Rudolf Lehmanns eine Rede über *Das dichterische Kunstwerk in der Schule*. Hegele erkennt in diesem Auftritt ein Symbol für die wirkungsvolle Ausstrahlung der modernen Literatur auf die Kunsterziehungsbewegung und die Literaturdidaktik.⁷ Heinrich Hart hat in mehreren Veröffentlichungen eine Humorkonzeption entwickelt, die sich mit derjenigen von Franz Jahn oft deckt. Beide erkennen im Pessimismus ein Charakteristikum des Naturalismus.⁸ Allerdings sei auch der Humor im Naturalismus angelegt; zusammen mit seinem Bruder entwickelte Heinrich Hart in einem Aufsatz über Friedrich Spielhagen einen sehr ambitionierten Begriff des naturalistischen Humors: Er sei „nichts anderes als die auf die Spitze getriebene Objektivität“,⁹ da er die Wirklichkeit vorurteilsfrei und ohne idealistische oder religiöse Vorurteile darbiete. Der Romandichter,

soll ihn das unendliche Durcheinander nicht verwirren, will er dem Gemeinen gegenüber nicht zum Prediger werden, muß die Besonnenheit so scharf anstacheln, daß ihr alle Dinge nicht bloß als verständlich, sondern als lachenswerth erscheinen, die einen mehr, die anderen weniger.¹⁰

Der so unpathetisch verstandene Humor sei „ein Gegensatz zur Religion, zum Idealismus der Weltbetrachtung“,¹¹ welche an ihrer Voreingenommenheit durch absolute Begriffe leide. Objektive Humorist*innen dagegen sorgen dafür, die Welt nicht von unerträglichen Widersprüchen durchzogen, sondern als „genießbar“, als „ästhetisch erfreulich“ darzustellen.¹² Durch diese Praxis erweise sich der Humor als „objektiv“.

6 Vgl. Schneider: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik*, S. 193–215.

7 Hegele: *Literaturunterricht und Literarisches Leben in Deutschland*, S. 31.

8 Vgl. schon Heinrich Harts 1878 erschienenen Essay *Neue Welt* (v. a. S. 19 f.). Hart stellt dort den naturalistischen Pessimismus als eine Wirkung der Philosophie Schopenhauers dar.

9 Hart/Hart: *Friedrich Spielhagen und der deutsche Roman der Gegenwart*, S. 19.

10 Ebd., S. 15.

11 Ebd., S. 20.

12 Ebd., S. 15.

Hart fordert von der Kunst eine Verklärungsleistung: Wahre Kunst sei bloß eine solche, die „aus dem vollen Born der *Gegenwart* schöpfend ursprüngliche, individuell gefärbte *Natur* zum *Ideal* zu verklären weiß. –“¹³ Diese Verklärung erhofft sich Hart nicht zuletzt von einem poetischen Humor. Terminologisch hat sich Hart, und mit ihm große Teile des Naturalismus,¹⁴ nicht weit vom poetischen Realismus entfernt. Neu ist die utopische Erneuerungsrhetorik, die sich bereits beim frühen Heinrich Hart (*Neue Welt*) gegen denjenigen Idealismus wendet, auf den sich die Programmierer des poetischen Realismus noch zu beziehen können glaubten. Den Naturalisten erscheint der Humor sowohl als Werkzeug der Idealzertrümmerung als auch als Werkzeug der Erneuerung und Verklärung.

Auf dem Kunsterziehungstag von 1903 kann Heinrich Hart an seine alten Thesen anknüpfen. Er verbindet und differenziert sie bei dieser Gelegenheit jedoch und bietet ein besonders prägnantes Exemplar jener weitverbreiteten¹⁵ anthropologischen Konstruktionen an, die die Passung eines bestimmten Lektüreangebots zu einer bestimmten Altersstufe plausibilisieren sollen. Nach dem alten Gedanken, wonach sich in „der Entwicklung jedes Einzelmenschen [...] abgekürzt und konzentriert die großen Entwicklungsperioden der Menschheit“ wiederholen, verortet Hart das Kind der unteren Schulstufen „auf einem geistigen Niveau, wie es etwa der Mensch der Steinzeit mit seiner Kultur erreicht hat.“¹⁶ Auf dieser Stufe sei den Heranwachsenden Mythisches und Lustiges zu bieten, denn „der Mensch der Steinzeit, wie er noch heute durch den Bakairi Südamerikas vertreten wird, ist ein lachender und immer lachbegieriger Mensch.“¹⁷ In den mittleren Schulklassen (Kulturstufe der Indianer) sei dann Wilhelm Busch, Fritz Reuter oder sonst einer der „derben Humoristen“ angebracht.¹⁸ Auf den höheren Schulstufen (Kulturstufe des Rittertums) seien dann Dickens und Jean Paul geeignet.

13 Hart: *Neue Welt*, S. 23 [Herv. i. O.].

14 Der Verklärungstypus findet sich beispielsweise in den *Durch!*-Thesen. Auch dort ruft er „als Schwundstufe realistischer Poetik“, den „Begriff des Humors“ auf den Plan; vgl. Schneider: *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik*, S. 220. Zum systematischen Zusammenhang von Verklärung und Humor am Beispiel von Raabe, Fontane und Keller vgl. Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*.

15 Vgl. die Beispiele in Schulze-Bergmann: *Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text*.

16 Beide Zitate Hart: *Das dichterische Kunstwerk in der Schule*, S. 130.

17 Ebd.

18 Ebd., S. 132.

Die durchgängige, bloß unterschiedlich akzentuierte Bedeutung des Humors liegt bei Hart nach wie vor darin, dass er gegen idealistische Wertung, einen „Überfluß an Tendenz“, die „das Pathetische und Feierliche“¹⁹ in den Mittelpunkt stellt, auf das Eigenrecht von Lebensfreude und Genuss pocht. Durch den literaturpädagogischen Usus dagegen sollten die Heranwachsenden auf eine Moral und einen Patriotismus eingeschworen werden, der der objektiven Entwicklungslogik entgegenstehe; anders ausgedrückt: die durchschaubare didaktische Intention stehe dem poetischen Empfinden entgegen, dem am besten durch Lebensfreude gedient sei – jene

Lust, in der die Kunst am besten, vielleicht allein gedeiht. Und deshalb sollte dem Humor auf allen Altersstufen ein ganz anderer Raum gegönnt werden, als ihm heute gewährt wird; auch hier ist eine Steigerung vom Gröberen ins Feinere unschwer zu erzielen.²⁰

Neben und gegen die Literaturpädagogik will Heinrich Hart somit eine „Kunsterweckung“ stellen, einen Unterricht, „der mit dem Lernen nichts zu tun haben darf, sondern ganz Stimmung, Genuß, freudigstes Geben und Empfangen sein muß.“²¹ Auch wenn Heinrich Hart hier nicht als Literaturtheoretiker argumentiert, lassen sich die Parallelen zu seiner Literaturtheorie erkennen. Die literarische Programmatik Harts scheint den reformpädagogischen Anliegen der Kunsterzieher entgegenzukommen, in der anschließenden Diskussion erhält Hart Zuspruch.

Franz Jahn greift die Idee auf, durch Humor im Literaturunterricht zu allgemeiner geistiger Erneuerung beizutragen. Mit Hart stimmt er in der Annahme überein, dass die historische Situation nach Lebensgenuss und Aufheiterung verlange und dass beides vom Humor ausgehen könne: Die humorvolle Darstellung „zeigt die Dinge im Leben in einem neuen Licht, und sie beschäftigt unseren Geist in mannigfaltiger Art“;²² Humorist*innen haben „uns Fälle aufzuzeigen, wo wir uns mit und an dem Leben freuen können.“²³

Doch anders als sein naturalistischer Mitstreiter betont Jahn weniger die Objektivität und den Realismus und mehr das Illusorische und Scheinhafte der Poesie. Gerade die spielerische Rekonfiguration der Wirklichkeit nach einer ganz eigenen, nämlich poetischen Notwendigkeit garantiere, dass der sittliche Auftrag nicht vernachlässigt wird, den die Kunst Jahn zufolge hat.²⁴ Denn so,

19 Ebd., S. 124.

20 Ebd., S. 130.

21 Ebd., S. 178.

22 Jahn: *Das Wesen des Komischen*, S. 10.

23 Ebd., S. 10.

24 Vgl. ebd., S. 23.

und damit trifft er sich wieder mit Hart, könne Kunst „lebenswahr“, „exemplarisch“, „typisch“ sein.²⁵

Man müsse jedoch „scharf zwischen dem Humor des Lehrers und dem der Schüler“ unterschieden werden: Bloß Ersterer dürfe als Mittel der Unterrichtsführung in die Schule hineingetragen werden.²⁶ Wenn diese Unterscheidung durchgehalten werde, sei aber eine ganze Reihe von schönen Entwicklungen absehbar, etwa die Steigerung der Lehrer*innenautorität, die Steigerung der Beliebtheit von Lehrer*innen, angstfreies Lernen sowie eine Verlebendigung des Unterrichts und der Wissenschaft, der auf diese Weise „das Tote, Abstrakte“ genommen werde.²⁷

Daneben bejaht Jahn aber auch die Frage, ob Humor „nicht auch als ein Ziel, als ein *Ideal* betrachtet werden“ solle. Allenfalls sieht er Probleme bei der operativen Verfolgung dieses Ziels, die durch seine immens anspruchsvolle Konzeption des Humors entstehen. Eine „den Mühen und Qualen des Lebens entwachsene Weltanschauung“ besitzen demnach „nur wenige Auserwählte“, zu denen der Lehrer in der Regel nicht gehört, da er hierfür frei sein müsste von „der Last des täglichen Ärgers, der tausend Kleinigkeiten, die ihn bald hier, bald dort in Anspruch nehmen. Hier können wir nur auf die Zukunft hoffen.“ Stattdessen sei „in der ästhetischen oder Kunsterziehung auf der Schule“ über ausgewählte humoristische Werke zu sprechen²⁸ – womit Humor zu einem Ziel des Deutschunterrichts wird.

Auch wenn Franz Jahn keine umfassende didaktische Theorie entwickelt hat, spricht er komischer Kunst eine hohe Relevanz innerhalb der ästhetischen Bildung zu, da er den pessimistischen Menschen der Gegenwart durch Hässliches, Ärgerliches, lähmenden Pessimismus und die Kleinigkeiten des Alltags absorbiert sieht. Komische Kunst könne diese Widrigkeiten so in einen Zusammenhang mit „*bestehenden sittlichen oder praktisch wertvollen Begriffen*“ bringen,²⁹ dass die Grenze zwischen dem Sittlichen und dem Hässlichen bestätigt wird, dass also, mit anderen Worten, all das Unsittliche und Kleine des Alltags, als *bloß* Komisches, in ein Verhältnis zum sittlichen Ernst der Zeitgenossen gesetzt wird. Indem Humorpädagogik diesen Impuls aufgreift, soll sie zur Überwindung einer zeittypischen Verstimmung und zu geistiger Erneuerung beitragen.

25 Vgl. ebd., S. 24.

26 Ebd., S. 33.

27 Ebd., S. 34.

28 Alle Zitate ebd., S. 35 f.

29 Ebd., S. 24 [Herv. i. O.].

Franz Jahn konkretisiert nicht, was genau das Hässliche und Widrige zu einem Problem seiner Gegenwart macht. Die Grundrisse seiner Theorie lassen bloß erkennen, dass er im Zusammenhang eines pessimistischen *Fin de Siècle* schreibt, dem seine Zeit zunehmend unheimlich geworden ist.

5: Martin Havenstein

Auch über Martin Havenstein (1871–1945) ist deutlich weniger bekannt als über die bisher besprochenen Schulmänner. In Gamenz bei Stettin legte er 1890 am König-Wilhelms-Gymnasium sein Abitur und 1897 seine Erste Staatsprüfung ab. 1900 trat er am Königsstädtischen Gymnasium in Berlin ins Seminarjahr, 1903 erhielt er eine Festanstellung. Ab 1906 erschienen zahlreiche Veröffentlichungen von ihm, sowohl Aufsätze in Fachzeitschriften, auch aus dem reformpädagogischen Spektrum, als auch alleinstehende Texte.

Den Anfang machte das kleine Buch *Friedrich Nietzsche ein Jugendverderber? Eine Verteidigungsschrift* (1906). Die Schrift nimmt Nietzsche vor der pädagogischen Orthodoxie in Schutz.¹ In kondensierter Form enthält sie bereits den bildungskritischen Grundgedanken, der sich von nun an durch sämtliche Veröffentlichungen Havensteins ziehen wird: Die Kritik an einer gelehrten und leblosen Bildung, die er mit Nietzsche auch „alexandrinische Bildung“ nennt.² Für die fachdidaktische Diskussion ist vor allem Havensteins Abhandlung über *Die Dichtung in der Schule* (1925) einschlägig, doch publizistischen Erfolg hatte er schon kurz nach dem Ende des Ersten Weltkrieges mit dem moralphilosophischen Manifest *Vornehmheit und Tüchtigkeit* (1919).³ In diesem Text, der auf die

-
- 1 Eine der Verteidigungsstrategien Havensteins ist es bezeichnenderweise, Nietzsches erzieherischen „Ernst“ herauszustellen: „In allen Schriften Nietzsches“, heißt es bei Havenstein (S. 17), „von der ersten bis zur letzten, lebt ein so gewaltiger Ernst, daß unsere Zeit aus ihnen den rechten Lebensernst erst einmal wieder lernen muß.“ Dadurch widerspricht Havenstein gängigen Vorwürfen, Nietzsche sei ein Zyniker, der die Jugend dem Ernst des Lebens entfremde. (Vgl. Tenorth: *Zynismus*, S. 444–447.)
 - 2 Bei Nietzsche taucht dieser Begriff bereits in der *Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik* (1872) auf. „Unsere ganze moderne Welt“, heißt es dort (S. 116), „ist in dem Netz der alexandrinischen Cultur befangen und kennt als Ideal den mit höchsten Erkenntniskräften ausgerüsteten, im Dienste der Wissenschaft arbeitenden *theoretischen Menschen*, dessen Urbild und Stammvater Sokrates ist. Alle unsere Erziehungsmittel haben ursprünglich dieses Ideal im Auge: jede andere Existenz hat sich mühsam nebenbei emporzuringen, als erlaubte, nicht als beabsichtigte Existenz.“ [Herv. i. O.]
 - 3 In einem Brief an Schumann erinnert sich Havenstein: „Mit *Vornehmheit und Tüchtigkeit* hatte ich einen guten Erfolg: 9.000 Exemplare sind verkauft worden und zahllose

durch die Niederlage ausgelöste Krise des deutschen Selbstbewusstseins reagiert, versucht Havenstein, den vornehmen nietzscheanischen Menschen mit dem tüchtigen bürgerlichen Menschen zu versöhnen, wobei „Tüchtigkeit“ in ihrem ganzen Bedeutungsspektrum diskutiert wird. Aspekte der Lebensfähigkeit und Solidität spielen ebenso in die Theorie hinein wie Vorstellungen von Ritterlichkeit und kriegerischer Potenz.⁴ Havenstein strebt eine Synthese der beiden Lebensformen durch Bildung an.

5.1: Deutsche Bildung?

In der Nazidiktatur führte Havenstein einen ausgedehnten Briefwechsel mit dem befreundeten Philologen Otto Schumann. Notker Hammerstein hat die Korrespondenz unter dem Titel *Deutsche Bildung?* publiziert. Die Frage bringt das bildungstheoretische Lebensthema Havensteins und dessen Verhalten in der Zeit des Terrors, des Krieges und des systematischen Völkermords in eine spannungsvolle Beziehung. Der Bildungstheoretiker hatte noch 1906 ein zwar nicht amoralisches, aber „individuelles Ideal“ der Bildung,⁵ nahm in den Veröffentlichungen nach dem Ersten Weltkrieg das individualistische Pathos aber etwas zurück, ohne es aufzugeben. Nach wie vor wendete er sich vehement gegen eine falsche Gelehrsamkeit und den Historismus, beschreibt aber mit größerem Nachdruck ein Moment von sozialer Verbindlichkeit im „Deutschen“. Er steht damit einerseits in einem didaktischen Trend, sieht aber bei den kulturgeschichtlich ausgerichteten Deutschkundlern einen schädlichen Historismus, auch wenn er über die „Gesellschaft für Deutsche Bildung“ mit ihnen in Verbindung stand.⁶ Seine Monografie über den deutschen Literaturunterricht, *Die Dichtung in der Schule*, erschien 1925 als Teil des mehrbändigen, von Sprengel herausgegebenen *Handbuchs der Deutschkunde*. Im Vorwort geht Havenstein auf „Meinungsverschiedenheiten“ mit dem Herausgeber ein und spricht die Hoffnung aus, diesen

Rezensionen, darunter sehr gute, erschienen damals. Aber nun ist das Werk vergriffen. Nietzsche als Erzieher wird zwar noch immer verkauft, aber jedes Jahr nur noch 10 bis 20 Exemplare. Alles andere ist mit der Zeit hingsunken.“ – Hammerstein (Hg.): *Deutsche Bildung?*, S. 166 f. (Brief von Havenstein an Schumann v. 23. Juni 1942).

4 Grimm/Grimm: *Tüchtigkeit*.

5 Havenstein: *Friedrich Nietzsche ein Jugendverderber?*, S. 33.

6 Havenstein war für mehrere Jahre ein Mitglied des 1920 gegründeten Verbandes, der die Reform des Deutschunterrichts vorantreiben sollte, zeitweise sogar Vorstandsmitglied. (Havenstein: *Das deutsche Volkstum und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut*, S. 87.)

und manchen anderen davon zu überzeugen, daß ich nicht ohne Grund vor dem Historismus in unserem Fach warne, und daß die nicht wohl beraten sind, die dem deutschen Unterricht das Ziel setzen, in die Geschichte der deutschen Sprache und des deutschen Geistes einzuführen.⁷

Eine systematisch kulturgeschichtlich ausgerichtete Fachlichkeit passt nicht zur Didaktik Havensteins, weil dieser energisch ein Primat des unmittelbaren Betroffenseins und der lebendigen Auseinandersetzung behauptet. Eine objektivierende historische Einordnung von Kulturgegenständen steht der gefühlsmäßigen Auffassung nach Havenstein nur im Weg.

Die deutschkundliche Forderung nach einer Stärkung des Deutschtums wird nicht per se zurückgewiesen, aber Havenstein nimmt Anstoß an der vorgeschlagenen Stärkungsmethode. Er warnt vor einer „Überspannung des nationalen Gedankens im Unterricht“,⁸ der zu einer widersinnigen Einfärbung von Dingen führen könne, die eigentlich international und allgemein seien. Als Beispiel einer solchen Überspanntheit führt er, 1927, die Idee einer „deutschen Physik“ an.⁹ Analog verhalte es sich mit der Dichtung: Dichter, die nicht „aus den unbewußten Tiefen ihres Wesens heraus, sondern mit Willen und Bewußtsein ‚deutsch‘ dichten [...] bringen nichts Lebendiges und Bleibendes hervor.“¹⁰ Dichter, die bewusst und explizit deutsche Dichtung hervorbringen wollen, erscheinen wie Parvenüs, denn durch die selbstbezügliche Reflexion wird Deutschheit bloß gehemmt; Deutsches solle sich am Einzelnen eher intuitiv und unwillkürlich realisieren; Havenstein vergleicht diese Disposition mit der Frömmigkeit:

Wie? Es sollte keine echte Deutschheit ohne Deutschbewußtsein geben? Dann gibt es wohl auch keine Frömmigkeit ohne Frömmigkeitsbewußtsein, ohne eine „bewußte Vorstellung“ vom Wesen der Frömmigkeit?¹¹

Spezifisch deutsche Bildung wird also nicht geleugnet; Havenstein steht insofern nicht gegen den durch Hans Richert mitgetragenen Trend. Indem er das musterhaft Deutsche an deutscher Bildung in einer Sphäre verortet, die dem begrifflichen Denken inkommensurabel sein soll, steht er aber quer zu den Deutschkundlern. Das Deutschtum sei

7 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. VII.

8 Havenstein: *Das deutsche Volkstum und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut*, S. 40.

9 Ebd.

10 Ebd., S. 41.

11 Havenstein: *Deutschkunde und deutsche Bildung*, Tl. 2, S. 215.

kein Begriff, sondern Instinkt, Trieb, Gefühl; steckt in der unbewußten Tiefe unseres Wesens und formt und färbt in ihrem Dunkel all unsere Lebensäußerungen, ehe sie zum Lichte unseres Bewußtseins emporsteigen.¹²

Da das Deutschtum, vom Standpunkt des Verstandes extraterritorial und unverfügbar ist, ist auch eine inhaltliche Bestimmung mustergültigen Deutschtums unmöglich:

Wozu soll man die Jugend erziehen, zur nüchternen Verständigkeit eines Lessing oder zur Gefühlseligkeit der Romantiker, zum Aristokratismus eines Nietzsche oder zum Sozialismus eines Gerhart Hauptmann, zu Hamletschem Betrachtertum oder zu Bismarck'schem Tätertum, zu Langbehnscher Unwirtschaftlichkeit oder zur berechnenden Erwerbsthätigkeit des deutschen Durchschnittsbürgers? Alles dies gehört ohne Zweifel zum deutschen Wesen, hat sich im deutschen Volkstum mächtig erwiesen, und es ist doch ganz unmöglich, alle diese Gegensätze unter den Hut eines Begriffs zu bringen.¹³

Notwendige, aber nicht hinreichende Bestimmungen des Deutschtums sind für Havenstein die gemeinsame Heimat, Sprache, das gemeinsame Erleben von Geschichte und eine gemeinsame Kultur.¹⁴ Inwiefern seine Beispiele an diesen gemeinsamen Ursprüngen teilhaben, kann natürlich nicht auf einen Begriff gebracht werden. Ausschlaggebend bleibt ein Rest gefühlsmäßigen Urteilens. Dadurch wird nicht ausgeschlossen, dass Havenstein mit den zeitgenössischen Auffassungen oder den deutschkundlichen Zuschreibungen oder Absprechungen von Deutschheit konform geht. Dass er Heinrich Heine das Deutschtum abspricht¹⁵ und einige Schriftsteller identifiziert, die durch ihr entschiedenes Deutschtum dem jüdischen Geist schlechthin unverfügbar sein sollen,¹⁶ ist zumindest keine ganz originelle Meinung Havensteins. Seine Urteile über Deutschtum und Bildung folgen eher dem Gefühl als intelligiblen Argumenten, aber dass sie beliebig sind, hätte er bestritten. Er ist zwar durchgängig, wie Hammerstein es schön formuliert, „mit dem Gefühl denkend“,¹⁷ behauptet aber auch, dass darin eine Überlegenheit gegenüber einem gelehrten und

12 Havenstein: *Das deutsche Volkstum und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut*, S. 43.

13 Ebd., S. 43.

14 Ebd., S. 44.

15 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 34.

16 Havenstein: *Die Klassiker und die Jugend von heute*, S. 728; Havenstein: *Das deutsche Volkstum und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut*, S. 44.

17 Hammerstein (Hg.): *Deutsche Bildung?*, S. 337.

verstandesmäßigen Weltzugang liege; wahre Bildung, auch wahre deutsche Bildung, sei allein durch das ästhetische Erlebnis möglich.

Folgt man Havenstein, sind Phänomene wie Deutschtum, Bildung, erst recht: deutsche Bildung bloß erlebenden Ästhet*innen zugänglich, die sich nicht allein auf ihren Verstand verlassen. Diesen Fehler begehen, im Havenstein'schen Sinne, die Deutschkundler*innen mit ihrem Historismus. Im Vollsinn soll sich deutsche Bildung nur denjenigen erschließen, die ihr individuelles Erleben und Gefühl den Ausschlag für das Urteil geben lassen. Mit der emphatischen Betonung des Erlebens integriert Havenstein einen Begriff in seine Bildungstheorie, der von Dilthey in die wissenschaftstheoretische Diskussion eingebracht wurde, modifiziert ihn aber deutlich. Dilthey hatte allen vorwissenschaftlichen Erfahrungen Erlebnischarakter zugeschrieben und das Erlebnis dadurch zu einem unhintergehbaren Wahrnehmungsmodus geschichtlich-geistiger Lebensformen gemacht.¹⁸ Havenstein greift den Begriff auf, lehnt sich jedoch an den Philosophen Leopold Ziegler an. Das Erlebnis wird nun zwar, wie bei Dilthey, in den Mittelpunkt einer Lebensphilosophie gestellt; es erhält aber zusätzlichen Wert und wird zu den „höchsten Augenblicken des Seelenlebens“ gezählt.¹⁹ Bloß wenigen Ausnahmebegabungen sei es überhaupt möglich, Erlebnissen Ausdruck zu verleihen; die Sprache müsse in diesem Fall so verwendet werden, dass sie ihren konventionellen Gebrauch künstlerisch transzendiert: „Nur die höchste Kunst vermag diesem sozialen Instrument den Ausdruck des ganz Individuellen zu entlocken.“²⁰

Auf diesen Ausdruck, das dadurch gemeinte Erlebnis und auf dessen Nacherleben kommt es nach Havenstein aber an, wenn „Bildung“ das Ziel von Unterricht sein soll. Nur das Erlebnis könne im Sinne eines anspruchsvoll konzipierten „Bildungserlebnisses“ elementar werden.²¹ Was gebildet ist, ist somit so bestimmt, dass es, idealiter jedenfalls, Gegenstand eines anspruchsvollen Geschmacksurteils sein muss. Soll diese Bildung „deutsche“ Bildung sein, ist außerdem die Auseinandersetzung mit den besonders wertvollen Exemplaren

18 Dilthey: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, S. 141: „Und damit ist nun der Unterschied beider Arten von Wissenschaften gegeben. In der äußeren Natur wird Zusammenhang in einer Verbindung abstrakter Begriffe den Erscheinungen untergelegt. Dagegen der Zusammenhang in der geistigen Welt wird erlebt und nachverstanden. Der Zusammenhang der Natur ist abstrakt, der seelische und geschichtliche aber ist lebendig, lebengesättigt.“

19 Havenstein: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 324.

20 Ebd.

21 Ebd., S. 325.

deutscher Dichtung unumgänglich. Dieser Gedanke wird durch die Herder'sche Tradition der Sprachgeisttheorie gestützt:

In der deutschen Sprache steckt eben die deutsche Seele und der deutsche Geist. [...] Also die deutsche Dichtung ist Deutschtum in gedrängtester Form. Mit ihr zugleich nehmen wir deutsches Sein, deutsches Denken und Fühlen in uns auf, wir trinken es gleichsam aus dem Becher der Sprache, es strömt von selbst in uns ein [...]. Es bedarf keiner besonderen hierauf gerichteten Anstrengung von seiten des Lehrers.²²

Da die Sprache den Nationalgeist enthält, die poetische Sprache enthält ihn sogar in mustergültiger Form, liegt es nahe, ihr auch in einem Unterricht, der auf deutsche Bildung abzielt, einen herausragenden Rang einzuräumen:

Alle anderen Künste sind nicht in dem Maße national wie die Dichtkunst, weil sie ein internationales Material haben, – den Stein, die Farbe, den Klang. Die deutsche Dichtung ist die einzige Kunst, deren Ausdrucksmittel ebenso deutsch ist wie ihr Gehalt [...].²³

Wie genau sich das Nationale mit dem Persönlichen, das individuelle Erlebnis mit dem sozial Allgemeinen²⁴ oder auch Vornehmheit mit Tüchtigkeit wünschenswerterweise verbindet,²⁵ bleibt das Problem eines Geschmacksurteils, das nur individuelle Lehrer*innen fällen können.

In jedem Fall sei es schädlich, das Deutsche zum Gegenstand einer expliziten Reflexion oder gar Erörterung zu machen. Sicherlich ähnelt das Geschmacksurteil im Sinne Havensteins häufig den Meinungen einer deutschkundlichen Öffentlichkeit, er schließt sich teilweise den „gängigen Meinungen“ an.²⁶

Dennoch behält er gegenüber der Deutschkunde einen Eigensinn, indem er gegen den kulturwissenschaftlichen Ansatz am ästhetischen Charakter der Zuschreibung von Deutschheit festhält. Er sondert sich nicht komplett ab und

22 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 34.

23 Havenstein: *Das deutsche Volkstum und seine Auswirkung auf das deutsche Bildungsgut*, S. 51.

24 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 85. „Es kommt darauf an, ob und in welchem Grade sich die Dichtung über das rein Persönliche, Individuelle des Dichters, seine ‚Spezialissima‘ in die Sphäre des Objektiven, Typischen, Überindividuellen, das ‚Allgemeine‘ erhebt, aus der wir sie ‚ohne weiteres‘ in die ‚eigene Spezialität‘ herübernehmen können.“

25 Havenstein: *Vornehmheit und Tüchtigkeit*, S. 51. „Die höchsten menschlichen Daseinsformen sind nach allem, was gesagt wurde, die, in denen sich die Vornehmheit mit der Tüchtigkeit, das Schaffen mit dem Wirken, das sachliche Streben mit der Entfaltung und Darstellung der Persönlichkeit aufs Engste verbindet.“

26 Hammerstein (Hg.): *Deutsche Bildung?*, S. 337.

hält sich zahlreiche Optionen für einen Zusammenschluss mit Tendenzen des Zeitgeistes offen. Die Ausführungen Havensteins sind so nationalistisch und rassistisch, dass er 1934 immerhin feststellen kann, dass sein Buch „mit seinem Aktivismus und Überhistorismus und seiner Betonung des Deutschümlichen den heute herrschenden Tendenzen ja keineswegs widerspricht.“²⁷

Durch seinen gefühlsbetonten Individualismus ist es ihm aber auch möglich, den krassen Chauvinismus einiger Deutschkundler teilweise zurückzuweisen. Diesem Individualismus korrespondiert zudem ein gewisser politischer Liberalismus: Er lobt zum Beispiel Goethes *Egmont* als Beispiel liberaler Denkweise: „Der despotische Mensch will allen den Stempel *seines* Wesens aufdrücken [...]. *Liberal sein dagegen heißt* [...] *Freude haben an Anderssein, an fremder Art, an der Buntheit und dem Wechsel der Dinge.*“²⁸ Der didaktische „Irrationalismus“ bietet Havenstein also nicht bloß das Alibi, sich gegenüber vernünftigen Argumenten zu verschließen,²⁹ sondern auch eines, um sich dem Rassismus und Nationalismus der Deutschkundler zu verweigern.

Lehrer*innen müssen jedoch nicht bloß in ihren Urteilen eine genuin ästhetische Kompetenz beweisen, sondern auch in deren Versprachlichung. Ein Lehrer müsse sogar „selbst ein wenig Dichter sein“,³⁰ wenn er von seinen eigenen Bildungserlebnissen spricht:

Er muß ein Mensch von der Art sein, von der alle Dichter sind, kein „Verstandesmensch“ also und keine vorwiegend aufs Praktische gerichtete Natur, sondern ein „Erlebnismensch“, wenn der Ausdruck erlaubt ist, ein Mensch, der eine innere Geschichte hat, und der auch den Trieb und bis zu einem gewissen Grade auch die Kraft hat, das innerlich Erlebte sprachlich darzustellen und mitzuteilen.³¹

27 Ebd., S. 77 (Brief von Havenstein an Schumann v. 26. August 1934). Vgl. zu dem intrikaten Verhältnis Havensteins zur nationalsozialistischen Bewegung auch ebd., S. 105: „Alles so, wie ich es wollte und herbeiwünschte, und doch so ganz anders.“ (Brief von Havenstein an Schumann v. 8. Mai 1936). Die Kompatibilität der havensteinschen Didaktik mit der nationalsozialistischen Weltanschauung wird besonders betont von Dithmar: *Der Deutschunterricht in der Weimarer Republik als Wegbereiter des Fachismus*, S. 72.

28 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 126 [Herv. i. O.].

29 Zu diesem Muster vgl. Bürger: *Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung*, S. 14.

30 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 46 f.

31 Ebd., S. 46. Vgl. auch ebd., S. 45: „Es mag verstiegen klingen, aber es ist wahr: im deutschen Unterricht, bei der Besprechung von Dichtungen, ist jede Art zu reden unangemessen und unzureichend, die nicht eine irgendwie persönliche Färbung hat.“

Die sprachliche Darstellung der eigenen Bildungserlebnisse im Lehrer*innen-vortrag ist Havensteins bevorzugte Unterrichtsmethode: „Das Mittel, das wir haben, um den Schüler*innen zum Erlebnis zu verhelfen, ist vor allem das *Wort*.“³² Durch die lebhaftige Darstellung eigener Bildungserlebnisse soll die Basis dafür gelegt werden, dass Schüler*innen in ein ähnlich intimes Verhältnis zur Dichtung treten.³³

Aus diesen Überlegungen ergibt sich nicht nur ein entschiedenes Plädoyer für den passionierten Lehrer*innenvortrag, sondern auch die Ablehnung von poetischem Regelwissen, Gattungstheorien und von Ideen über das Wesen der Kunst.

Wir sind heute viel zu tief durchdrungen von der zeitlichen, geschichtlichen Bedingtheit aller Kunst, als daß wir noch auf eine bestimmte Kunsttheorie zu schwören vermöchten. Wir suchen nicht so sehr die Regeln und Gesetze des Dramas oder der Dichtung überhaupt zu erfassen – ob es die gibt, ist uns fraglich – als die Gesetzmäßigkeit, die in dem Schaffen eines einzelnen Dichters oder einer dichterischen Epoche waltet.³⁴

Havenstein räumt ein, dass eine psychologische Erklärung nicht ausreicht, um diese Gesetzmäßigkeiten zu finden, sodass auch im Literaturunterricht auf historisches Wissen zurückgegriffen werden muss.³⁵ Ihrem „Inhalte nach“, wenn auch nicht immer im selben Ausmaß, sei aber alle Dichtung „*überhistorisch*“,³⁶ d. h. zeitlos. In der Kunst sind demnach individuelle Erlebnisse so artikuliert, dass sie für die Leser*innen in ihrer schicksalhaften Bedingtheit oder auch psychologischen Notwendigkeit durchsichtig werden: „Die Dichter sind die großen Kenner und Entdecker der Seelenwelt und daher auch die besten Lehrer der

32 Havenstein: *Von der Produktivität des Lehrers*, S. 618. [Herv. i. O.] Vgl. auch Havenstein: *Deutschkunde und deutsche Bildung*, Tl. 1, S. 200: „Wenn es gilt, die Schüler zu ‚packen‘, ihnen tiefe und starke Eindrücke zu vermitteln, dann muß es dem Lehrer erlaubt sein, zusammenhängend zu sprechen und sein eigenes Erleben Wort werden zu lassen. Dies Wirken durch das lebendige Wort ist unsere schwerste, aber auch unsere höchste Aufgabe, die wir uns nie und nimmer können nehmen lassen. Seltsam, daß es Lehrer, gibt die das bestreiten. Sie sind Opfer eines Methodenfanatismus, der seine Anhänger wie jeder Fanatismus blind macht. Diese Lehrer haben eine wahre Angst davor, daß der Schüler etwas vom Lehrer lernt.“

33 Anders gesagt empfiehlt Havenstein, dass Lehrer*innen den von ihnen inkorporierten Habitus eines bestimmten Umgangs mit Literatur ihren Schüler*innen *in praxi* darbieten. Für eine aktuelle Diskussion dieses didaktischen Ansatzes vgl. Kämper-van den Boogaart: *Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts?*, v. a. S. 208–210.

34 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 68.

35 Ebd., S. 71.

36 Ebd., S. 96 [Herv. i. O.].

Seelenkunde.“³⁷ Das Besondere an der poetischen Seelenkunde ist für Havenstein, dass sie gegenüber der gewöhnlichen auf die größere Allgemeinheit ihrer Aussagen verweisen kann: Havenstein sieht einen Vorzug der Poesie gegenüber der wissenschaftlichen Psychologie darin, dass sie „eine *Verwesentlichung*, ein Heraustreiben der wesentlichen Züge auf Kosten der unwesentlichen ist.“³⁸ Da er sich, wenigstens über Umwege, auch mit dem Erlebnisbegriff Diltheys auseinandergesetzt hat, hat er sich bei diesen Überlegungen, ob direkt oder indirekt, sicherlich von diesem leiten lassen. Dilthey hatte der Dichtung die Aufgabe zugewiesen, einzelne Erlebnisse vermittels dichterischer Phantasie in Darstellungen zu transformieren, die das Einzelne als besonderen Fall eines Allgemeinen erkennbar werden lassen: Und

wenn das Geschehnis so zum Träger und Symbol eines Allgemeinen wird [...], dann kommt auch in diesem allgemeinen Gehalt der Dichtung nicht ein Erkennen der Wirklichkeit, sondern die lebendigste Erfahrung vom Zusammenhang unserer Daseinszüge in dem Sinn des Lebens zum Ausdruck.³⁹

Das durch die poetische Verwesentlichung Herausgetriebene besitzt nach Havenstein ethische Relevanz, denn es ermöglicht die Einfühlung in solche Menschen, gegen die sich ansonsten das bornierte Vorurteil durchhalten würde. (Er veranschaulicht dies am Ende von Gottfried Kellers *Romeo und Julia auf dem Dorfe*.)

Darüber hinaus bietet die Poesie aber moralische Lebensregeln, indem sie Muster moralischer Tüchtigkeit aufstellt, „also das Edle, das sittlich Liebens- und Verehrungswürdige“;⁴⁰ schließlich werde Dichtung sogar in einem fundamentalen, moralphilosophischen Sinne elementar, da sie Fragen aufwirft, die beispielsweise die Willensfreiheit oder das Verhältnis von Staat und Individuum betreffen.

Havenstein bemüht sich, seinen Ästhetizismus mit den ethischen Ansprüchen zu vermitteln, die er in *Vornehmheit und Tüchtigkeit* entwickelt hatte. Seine literaturtheoretischen Überlegungen drehen sich um das Problem, wie der vornehme Eigensinn des Ästheten mit dem tüchtigen Wirklichkeitssinn des Bürgers synthetisiert werden soll. Durch die Emphase der Gemeinschaft und der Tüchtigkeit hindurch erhält sich bei Havenstein jedenfalls auch ein Pathos der Individualität, das um seine Differenz zur allgemeinen Sittlichkeit weiß. Dennoch

37 Ebd., S. 103.

38 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 98 [Herv. i. O.].

39 Dilthey: *Goethe und die dichterische Phantasie*, S. 115.

40 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 104.

wird in diesen Ausführungen deutlich, dass Havenstein sich nicht weit von klassischen Konzepten ästhetischer Erziehung entfernt, die den Einzelnen als sittliches Subjekt modellieren. Die Ausprägung des individuellen Gemüts schlägt sofort wieder in irgendeinen allgemeinen Nutzen um.

Dass beides zwanglos zusammengehen kann, versucht Havenstein am Beispiel Goethes zu zeigen. Dieser stellt für ihn das Muster einer Synthese dar, in der trotz evidenten Genies „jede Spur jenes Einsiedler- und Sonderlingstums“ getilgt sei,⁴¹ das den eigenwilligen Ästheten auszeichne. Vielmehr sei Goethe ein geselliger Tatmensch gewesen, der den Kontakt mit dem Volk nie abgebrochen habe, sondern „*exemplarisch gesund*“ gewesen sei: „*Die Natur wollte zeigen, daß das Genie nicht krankhaft und abnorm zu sein braucht, darum schuf sie Goethe.*“⁴²

So wird bei Havenstein auf immer wieder neue Weise die Auflösung einer Spannung zwischen individuellem Schicksal und allgemeinen und gesellschaftlichen Erfordernissen zum Problem. Die mustergültige Lösung dieses Problems in ausgewählten Dichtungen garantiert ihm den unübertreffbaren ethischen Gehalt des Deutschunterrichts. Indem der Ehrgeiz des Didaktikers darauf zielt, diesen Gehalt zu verwirklichen, bleibe er „dem Gedanken der allgemeinen Bildung treu“ und verhindere das Absinken des Deutschunterrichts zu „irgendeinem Spezialistentum.“⁴³

5.2: Deutsche Affirmation

Havensteins Abhandlung über *die Dichtung in der Schule* endet mit dem Beispiel „einer ausführlichen Schulbesprechung“.⁴⁴ Seine Wahl fällt auf Otto Ludwigs Roman *Die Heiteretei und ihr Widerspiel* (1857). Ludwigs Romane gehören zu den Dichtungen, die Havenstein für „nicht übertragbar in eine andere Sprache“ und dadurch für genuin deutsch hält.⁴⁵ In der Erzählung, deren Handlung in einer provinziellen Kleinstadt Thüringens situiert ist, löst Ludwig seinen selbstgestellten Anspruch ein, der deutschen Dorfgeschichte zu „größerer Innerlichkeit und mehr psychologischem Interesse der Komposition“ zu verhelfen. Einerseits ist die Dorfgeschichte nach wie vor ein Genre, in dem das „Volk“ als historische Klasse narrativiert wird.⁴⁶ Andererseits wollte Ludwig das Genre von

41 Havenstein: *Goethes Genie und Menschentum*, S. 137.

42 Ebd., S. 138 [Herv. i. O.].

43 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 128.

44 Ebd., S. 129.

45 Havenstein: *Die Klassiker und die Jugend von heute*, S. 728.

46 Eiden-Offe: *Die Poesie der Klasse*, S. 15.

seiner vormärzlichen, liberalen Tendenz befreien.⁴⁷ Sowohl die volkspoetischen Sinnvorgaben der Gattung als auch das politische Programm Ludwigs kommen der didaktischen Ambition Havensteins entgegen, der versucht, an seiner *Heiteretei*-Besprechung zu modellieren, wie Dichtung in der Schule zu deutscher Bildung beitragen kann. Dem Schulmann geht es um den weltanschaulichen Gehalt der titelgebenden Heiterkeit der Erzählung. Der Humor des Romans wird zum Gegenstand einer Betrachtung gemacht, welche „die Grundlagen der Ethik betreffen oder in den Grenzgebieten auftauchen, wo die Ethik in Psychologie, Metaphysik, Politik usw. übergeht.“⁴⁸

5.2.1: *Lachpolitik in Otto Ludwigs „Die Heiteretei“ (1857)*

Die Tagelöhnerin Annedorle trifft nach einem anstrengenden Arbeitstag in der Umgebung der Kleinstadt Luckenbach auf ihrem Heimweg den Holders-Fritz, der versucht, sie zu demütigen. Auch weil sie ihn schon länger unbewusst mag, schimpft sie ihn daraufhin wütend aus. Holders-Fritz kehrt in sich, wird zu einem anständigen Menschen und verliebt sich in die Heiteretei. Weil er den Spott der Kleinstädter*innen fürchtet, kann er ihr seine Liebe nicht erklären und muss versuchen, sie heimlich abzufangen. Bei diesem Versuch wird er von Kleinstädter*innen beobachtet, die größtenteils einfältige Kleinbürger*innen sind – es entstehen wilde Spekulationen über die Intentionen des Holders-Fritz (z. B. Mord). Im Häuschen der Heiteretei richten die wohlhabenden und angesehenen Frauen des Orts eine Wachtstube ein und raten ihr, das Haus gar nicht mehr zu verlassen. Der Tagelöhnerin fehlt das Geld dafür. Als sie nachts dem Fritz begegnet, rennt sie ihn in Furcht mit ihrem Karren über den Haufen. Nun entstehen wilde Spekulationen über das ungewisse Schicksal des Holders-Fritz (z. B. Todesfall). Es kommt ans Licht, dass der Holders-Fritz die besten Absichten hatte. Die Kleinstadtprominenz gibt der Außenseiterin die Schuld für die Vorfälle und wird daraufhin von ihr aus der Hütte geworfen. Die reichen Frauen boykottieren nun die Heiteretei und ein langer Regen führt dazu, dass sie die Feldarbeit liegen lassen muss. Der Holders-Fritz fühlt sich abgewiesen und beginnt, um die Tochter der reichsten Frau im Dorf zu werben, aber die Missverständnisse werden rechtzeitig aufgeklärt. Fritz und Annedorle heiraten. Sie kommt durch ein Erbe zu einigem Wohlstand und er durch ein politisches Amt zu öffentlichem Ansehen. Mit ihrer Eingemeindung in die Gesellschaft

47 Ludwig: *Studien*, S. 79. (*Dickens und die deutsche Dorfgeschichte*)

48 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 106.

Luckenbachs entsprechen die beiden Figuren den moralischen Sinnvorgaben der Erzählerkommentare, die verkünden, Einzelne dürften „kein Stadeltor zwischen sich tun und die Welt“.⁴⁹

Dieses Gemeinschaftsethos verhält sich aber unstimmig zur Form des Romans. Die Darstellung der Welt gerät so, dass sich der Wunsch nach einem Stadeltor oder viel Robusterem aufdrängt, denn Selbstgerechtigkeit, Klassismus und Anpassung bestimmen den Luckenbacher Alltag. Die Kleinstadt-Gesellschaft ist „borniertest, naivest“⁵⁰ und nach der Maßgabe der wohlhabenden Luckenbacher*innen strukturiert: Die öffentliche Meinung wird vor allem von der Valtinessin bestimmt. Widerspruch gegen diese Frau erscheint „wie ein Majestätsverbrechen“.⁵¹ Das Wirtshaus der Valtinessin „thronte [...] breit und gewaltig auf dem höchsten Punkte des Städtchens“,⁵² und ebenso ist ihr Körper „von solcher Unbescheidenheit der Ausdehnung“,⁵³ dass ihr eine „häuserbreite[] Majestät“⁵⁴ zuerkannt wird. Einer der reichsten Männer der Stadt, der Semmel-Beck, ist moralisch derart depraviert, dass für die Heiteretei „der Ekel vor dem Mann auf seine Ware übergang.“⁵⁵ Dennoch dächte „die Valtinessin selber nicht“ lange nach, ob sie ihm ihre Tochter gäbe.⁵⁶

Damit Ludwig der Dorfgeschichte ihre literarische Tendenz austreiben kann, müssen sich die moralischen Vorbehalte gegen die Sozialordnung als gegenstandslos erweisen. Seine literarische Strategie zielt darauf ab, den Leser*innen nach und nach vor Augen zu führen, dass auch die Heiteretei sich irren kann, etwa wenn es um ihre eigenen Vorbehalte gegen andere Berufe geht. Nach und nach werden deswegen alle Maßstäbe für eine moralische Kritik der Sozialordnung depotenziert. Dafür wird die Kritik auf individuelle Dispositionen und Bedürfnisse zurückgeführt und als nicht-verallgemeinerbar dargestellt. Über Annedorle heißt es zum Beispiel:

Nähen galt ihr für keine Arbeit. Eine Nähterin stand bei ihr nicht in viel größerer Achtung als ein Schreiber. Es ging ihr wie den meisten Leuten ihres Standes. Wenn diese selber einmal einen Brief oder sonst etwas zu schreiben haben, deucht sie das so schwer und peinlich, daß sie für jeden Buchstaben gern ein Scheit Holz sägten oder hackten;

49 Ludwig: *Die Heiteretei und ihr Widerspiel*, S. 223.

50 Ebd., S. 346.

51 Ebd., S. 157.

52 Ebd., S. 29.

53 Ebd.

54 Ebd., S. 143.

55 Ebd., S. 208.

56 Ebd., S. 206.

an einem andern kommt es ihnen dennoch wie nichts, wie eine Art bevorwandeten Müßigganges vor. Und sie halten es für unnötig, obgleich es ihnen nötig genug vorkam, sich darum stundenlang zu quälen.⁵⁷

Ihr prinzipieller Widerstand gegen männliche Bevormundung und Hilfe, die zudem mit ihrem Widerstand gegen ‚die Leute‘ verquickt war, wird psychologisch auf eine kontingente Kindheitserinnerung zurückgeführt: „Daß ich den Männern bin feind gewesen, das ist von meinem Vater seliger gekommen.“⁵⁸

Vor allem steckt hinter der öffentlichen Meinung gar kein System von Klassenunterschieden, keine soziale Ordnung, sondern, wie Ludwig sich in seinen Entwürfen gleich dreimal vornimmt, Zufälligkeiten.⁵⁹ Die Valtinessin ist sowohl eine Allegorie des Geldes und obrigkeitlicher Autorität als auch eine „herzensgute Frau, wenn sie nicht einer mit Gewalt reizt“.⁶⁰ Anfangs zeigt sie aufrichtiges Mitleid mit der Heiteretei: „Und was Warnung und guten Rat betrifft, da soll nix geschont werden“⁶¹ und „wo’s meinen Nächsten gilt, da seh’ ich das Meinig’ nicht an.“⁶² Die übrigen Dorfbewohner entpuppen sich ausnahmslos als lächerliche Einzelne, deren individuelle Praxis keiner sozialen Struktur angepasst ist.

Das Gespenst der kleinbürgerlichen Gesellschaft löst sich auf diese Weise nach und nach in eine Reihe skurriler Köpfe auf, die nur individuell und situativ für ihre Fehler und Schwächen verantwortlich zeichnen. Die Kritik der beiden Außenseiter an der Dorfgesellschaft entpuppt sich als zwecklos, weil sich die Dorfgesellschaft als eine Vielzahl heterogener Personen und damit als nicht kollektiv zurechnungsfähig erweist.⁶³ Der Holders-Fritz reflektiert über dieses Problem folgendermaßen:

Wer sind denn nun eigentlich die Leut’? Die da sagen, man soll nix auf die Leut’ geben, das sind ja selber wieder die Leut’. Himmelelement! Wer da nicht konfus soll werden! Und das ist verwünscht, daß sie wieder recht haben. So wär’ doch wirklich ein Narr, wer

57 Ebd., S. 160.

58 Ebd., S. 248.

59 Ebd., S. 338, 344, 347.

60 Ebd., S. 177.

61 Ebd., S. 40.

62 Ebd., S. 45.

63 Vgl. Reuter: *Umriss eines „mittleren“ Erzählers*, S. 343: „Ein bitter vorgetragener, ‚typisch‘ kleinbürgerlicher Sittenkodex, der allgemeine Gültigkeit hat, ist scharf und bewußt abgetrennt von humorvoll gezeichneten, ‚charakteristischen‘ Personen, durch deren Besonderheiten er doch erst Leben und Farbe erhält. Spafshaft sind sie als schrullige Individuen; gefährlich als homogene Typen.“

auf die Leut' was gäb'? Und der ihnen was zum Trotz will tun, noch mehr, als wer ihnen will zu Gefallen leben?⁶⁴

Zwar sind die „wirklichen Leut“

auch nicht alle vernünftig, und man wär's selber nicht, wollt' man sich nach allen richten. Die Unvernünftigen läßt man gehen. [...] Das, was die Vernünftigen von uns meinen, das sollen wir nicht verachten. Aber wir sollen's auch nicht zu sehr achten, denn die Vernünftigen sind noch nicht die Vernunft selber. Man muß nix darauf geben, was sie überhaupt sagen, sondern darauf, was sie sagen täten, wenn sie unsere Sach' so könnten, wie wir selber. Darum müssen wir eben selbst vernünftige Leut' werden und dürfen keinen Fieberhund für einen wirklichen oder gar für was noch Bessers ansehen, er mög' sich gebärden und sagen, was er will.⁶⁵

Mit dieser Einsicht ist der Weg zur Familiengründung und zur Einordnung ins Kleinstadtleben frei. Die Vorbehalte werden in einer gedanklichen Doppelbewegung prinzipiell ad absurdum geführt, ohne dass dadurch die kritikablen Verhältnisse verschwinden. In diese muss quasi-stoisch eingewilligt werden, was aber keine individuelle Entscheidung, sondern ein Gesetz sein soll:

In den Gedanken kann der Mensch sich frei machen, aber so wie er mit Menschen lebt, wird er ihr Sklave, und wenn er sich zu ihrem Beherrscher aufschwänge. Dann muß er den allgemeinen Gedanken anerkennen, sei's durch Fügen, sei's durch Trotz.⁶⁶

Eine poetische Reflexion darüber, „wie weit der einzelne sich ablösen dürfe vom Ganzen [...] und wie weit wer sich ihr, seine Selbständigkeit und sein wahres Glück während, entgegensetzen dürfe und müsse“,⁶⁷ die Anpassung an einen sozialen Kontext, der, wie es in Ludwigs Entwürfen heißt, „borniertest, naivest“ ist,⁶⁸ stiftet das eigentliche Problembewusstsein der Erzählung. Die Geschichte der beiden Hauptfiguren ist eine Geschichte der Begründung einer schrittweisen Unterwerfung unter den „allgemeinen Gedanken“,⁶⁹ also eine Zurücknahme der kritischen Vorbehalte und eine Einführung in die etablierte Sozialordnung, ihre Zumutungen und Ungerechtigkeiten.

Das ist Vernunft, daß einer sucht, die Welt zu verstehn, und was er darin soll sein, und soll ärbeten, daß er das auch wirklich wird. Aber nicht, daß einer wider den Strom will

64 Ludwig: *Die Heiteretei und ihr Widerspiel*, S. 192.

65 Ebd., S. 243.

66 Ebd., S. 101.

67 Ebd., S. XXI (Brief an Ludwig Ambrunn, September 1858).

68 Ebd., S. 346.

69 Ebd., S. 101.

schwimmen und sich einbilden, er ist allein gescheit, und die ganz' Welt ist konfus, und er noch groß im Recht, wenn nicht der ganz' Strom umwend't und schwimmt mit ihm bergauf. Das ist Vernunft, wenn man den Leuten erweist, was man ihnen schuldig ist, und ist nicht unbillig gegen sie in ihren Gedanken. Die Leut' aber, gegen die du's hast, das sind Fieberleut', und die sind nirgends als in deinem Kopf.⁷⁰

Die Erziehung ist vollendet, sobald die beiden Figuren eingesehen haben, dass Widerstand zwecklos und Anpassung unvermeidbar ist. Das hat humorpolitische Implikationen, denn auch humoristische Kritik, Spott und Satire werden in diesem Zusammenhang delegitimiert:

Denn daß ein armes Mädchen über große Weiber zu lachen sich erdreisten könnte, davon hatten sie so wenig eine Ahnung, als von der Möglichkeit überhaupt, daß eine große Frau etwas Lächerliches reden oder tun könnte.⁷¹

Das Einordnungsprogramm Ludwigs entsprach den nationalpädagogischen Intentionen einflussreicher realistischer Programmatiker. Julian Schmidt, Gustav Freytag und Heinrich von Treitschke schätzten das Œuvre Ludwigs und sorgten dafür, dass es vorübergehend kanonisiert wurde.⁷² In der Literaturwissenschaft wird jedoch seit Längerem diskutiert, ob Ludwig die Umsetzung seines ästhetischen Programms gelungen ist. Stimmig wäre der Text als Dokument einer Situation, in der der realistische Humor „seiner selbst bewußt wird und der Tatsache ins Auge sehen muß, daß seine Versöhnung nur Geste, nur Schein bedeutet“, sodass ein „Umschlag ins Schwarze“ oder Absurde stattfindet;⁷³ aber selbst der Autor räumt ein, dass dies nicht seine Intention war und dass sein Roman eine „wüste Form“ habe.⁷⁴ Claudia Pilling erkennt in dieser Form „eine typische Aporie des bürgerlichen Realismus“, die entstehe, weil „in der falschen Gesellschaft keine Gemeinschaft sein kann, weil der Text dies fast wider Willen und wider seine Klischees auch abbildet“.⁷⁵ Hans-Peter Baumeister erklärt entschieden, mit der *Heiteretei* sei Ludwig programmatisch gescheitert: In seinem Œuvre werde ein sozialneurotischer Wunsch nach Anpassung und Unterordnung rationalisiert. Dem „historisch Einmaligen werde einerseits immer das Allgemeine übergeordnet“, andererseits bleibe dieses Allgemeine abstrakt und unerkennbar:

70 Ebd., S. 242.

71 Ebd., S. 47.

72 Ebd., S. 155–161.

73 Henniger: *Zur Genealogie des schwarzen Humors*, S. 27.

74 Ebd., S. XXI. (Brief an Ludwig Ambrunn, September 1858)

75 Pilling: *Vom „Mittelschlag“ zum Subjekt*, S. 183.

Die einzige Linie, die in Ludwigs Geschichtsauffassung zu erkennen ist, handelt von der gerechten Weltordnung. In ihr ist Scheitern eine Sache des Temperamentes oder des Charakters. Der Mensch lebt letzten Endes nur für sich; keinesfalls in einer Gesellschaft, die Interaktion und Beziehungen ermöglicht und erfordert, sondern sie ist nur Vollstreckerin einer unbekanntten und unbeeinflussbaren Nemesis.⁷⁶

5.2.2: Havensteins fachdidaktische Besprechung

Havenstein verwendet die Erzählung als Exempel für das didaktische Parade-
thema „Vornehmheit und Tüchtigkeit“. Er interpretiert den Text als Erziehungs-
roman: Durch ihr Schicksal werden Heranwachsende zu „Adelsmenschen“⁷⁷
erzogen, die sich „vorbildlich und bei all ihrer Bürgerlichkeit wahrhaft vornehm“
ausnehmen.⁷⁸ Während sich die Heitererei schon von Beginn an durch Tüch-
tigkeit auszeichnet, entdeckt der Holders-Fritz erst im Laufe des Romans seine
„angeborene Bravheit und Tüchtigkeit“.⁷⁹ Die Heitererei muss aber lernen, ihren
überzogenen Stolz und Dünkel den einfachen Leuten gegenüber abzulegen.

Den Widerspruch zwischen satirischer Form und versöhnlicher Moral macht
Havenstein in der Prima⁸⁰ zum Ausgangspunkt von Erörterungen, in denen er
der moralischen Doktrin des Romantextes folgt. Die Hauptfiguren exemplifi-
zieren eine heroische Tüchtigkeit, ein Modell von Subjektivität, die individu-
ell, aber „nicht krankhaft und abnorm“ ist.⁸¹ Um diesen Gedanken textnah zu
plausibilisieren, kommt er auf die Darstellung der Dorfgesellschaft zu sprechen,
ihre „aufgeblasene Nichtigkeit im Gegensatz der Echtheit und Gediegenheit der
beiden Hauptgestalten“,⁸² das „kleinlich berechnende, immer auf den eigenen
Vorteil und den eigenen Ruhm bedachte Wesen der ‚großen Weiber‘, am aller-
meisten ihr ‚barmherziges Getu‘“.⁸³ Die Charakterisierung der sozialen Roman-
welt kulminiert in einer Frage: „Ist die ergötzliche Darstellung der ‚Leut‘, deren
Hauptvertreter die Wachtstubenweiber sind, ist sie satirisch?“⁸⁴ Einerseits sei die
„ganze Erbärmlichkeit“ der Dorfgesellschaft zu empfinden, doch die Darstellung

76 Baumeister: *Künstlerische Berufung und sozialer Status*, S. 68.

77 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 146.

78 Ebd., S. 145.

79 Ebd., S. 133.

80 Ebd., S. 129.

81 Ebd., S. 138 [Herv. i. O.].

82 Ebd., S. 145.

83 Ebd., S. 146.

84 Ebd.

sei andererseits nicht von Haß und Verachtung getragen, sondern „bei aller Schärfe doch erheblich gutmütiger“⁸⁵ als in vergleichbaren Satiren.

Die Stellungnahme des Dichters zur Menge ist im Grunde die, zu der sich der Holders-Fritz schließlich emporarbeitet: der Gereifte, innerlich Überlegene, das sagt uns der Dichter, sondert sich nicht in hochmütiger Verachtung vom „Volke“ ab, sondern er sucht es zu leiten, gewinnt ihm seine guten Seiten ab und läßt im übrigen, soweit es angeht, Nachsicht walten.⁸⁶

Damit wird der programmatische Teil, der abstrakt, etwa in der Form von Erzählerkommentaren, in den Roman einfließt, schließlich über den satirischen Ausdruck des Erlebnisses gestellt. Satirische Aggressivität ließe keinen Raum mehr für eine Versöhnung mit der Hierarchie sozialer Klassen, aber dem Pädagogen, der die *Heiteretei* als „Bildungs- oder besser *Erziehungsroman*“ liest, geht es um Versöhnung:⁸⁷ Christian Weise hatte, um den sozialen Frieden zu wahren, die satirische Kritik der Verhältnisse notfalls noch „im Hertzen“ vor der Öffentlichkeit verborgen.⁸⁸ Havenstein dagegen fehlt nicht nur ein Parnassus, der einer verkehrten Welt ein Ideal und der Satire ihre Maßstäbe sichern würde, denn die Maßstäbe des satirischen Humors müssen bei ihm durch individuelle „*Glaubenskraft*“ generiert werden.⁸⁹ Er geht sogar, mit Ludwig, einen Schritt weiter, und behauptet, dass die satirische Kritik der Verhältnisse gegenstandslos und „abnorm“ sei. Erzieherisch bedeutsam am Humor sei gerade die versöhnliche Pointe, dass ein überindividueller Maßstab für Kritik ohnehin nicht verfügbar sei.

So aktualisiert Havenstein die düstere, legitimatorische Heiterkeit des nachmärzlichen Revolutionärs Ludwig. Die heroische Unterordnung vornehmer

85 Ebd., S. 146.

86 Ebd., S. 147.

87 Havenstein: *Die Dichtung in der Schule*, S. 131. [Herv. i. O.] Die Unversöhnlichkeit erhebt Havenstein auch in anderen Zusammenhängen zum Kriterium der Satire, vgl. Hammerstein (Hg.): *Deutsche Bildung?*, S. 118 f. (Brief von Havenstein an Schumann v. 29. Mai 1937): „Thomas Manns ‚Felix Krull‘ ist ein Fragment, das mir immer mißfallen hat, da es Dinge, die man m. E. nur satirisch behandeln sollte, mit Humor behandelt. Das ist der Thomas Mann, den ich nicht mag u. den ich in meinem Buch scharf kritisiert habe, der Th. M. ohne Ethos, der das Schlechte, Gemeine, Niedrige ulkig und mit liebevollem Verständnis bewitzelt.“ Sein Kollege Schumann hatte Havenstein bereits vor langer Zeit nach seiner Meinung zu Thomas Manns *Felix Krull* gefragt, vgl. ebd., S. 62 (Brief v. 13. Mai 1933).

88 Vgl. Weise: *Vorrede zu Lust und Nutz*, S. 428.

89 Havenstein: *Friedrich Nietzsche ein Jugendverderber?*, S. 43 [Herv. i. O.].

Einzelner, die sich sonst aus der sozialen Ordnung⁹⁰ ganz heraushalten oder depressiv werden müssten, garantiert die Funktionalität beziehungsweise „Tüchtigkeit“ der bürgerlichen Gesellschaft. Nimmt man dies mit der späteren Enttäuschung Havensteins über den Verlauf der nationalsozialistischen Revolution zusammen, kann man in dieser Haltung auch den Ausdruck eines Zynismus erkennen, an der vielleicht einiges individuell, vieles aber durchaus zeitypisch war.

6: Walter Schönbrunn

Walter Schönbrunn (1889–1960) war der Sohn des Lehrers Otto Schönbrunn, der am Königlich evangelischen Gymnasium zu Glogau im heutigen Polen unterrichtete. An derselben Schule bestand Walter Schönbrunn 1908 seine Reifeprüfung.¹ Danach studierte er nacheinander in Heidelberg, Leipzig und Greifswald Philosophie, klassische und deutsche Philologie für die Oberstufe und Mathematik für die Mittelstufe. In Greifswald promovierte er 1911 mit einer Arbeit zur Literaturgeschichte der Romantik² und trat im nächsten Jahr am städtischen Gymnasium Liegnitz in den Vorbereitungsdienst, den er 1914 erfolgreich beendete. Seine Studienassessorstelle an derselben Schule ließ er für den Kriegsdienst ruhen, den er im August 1914 freiwillig antrat. Schönbrunn wurde mehrfach ausgezeichnet, unter anderem mit dem Eisernen Kreuz I. Klasse (März 1917) und nach dem Kriegsende am Reformgymnasium in Zehlendorf angestellt.³ 1927 bis 1929 leitete er, nun Oberstudiendirektor, das Sophiengymnasium und bis 1933 das staatliche Prinz-Heinrich Gymnasium in Berlin.

In die Zeit der Weimarer Republik fällt seine größte publizistische Aktivität. Nachdem er bereits 1921 mit einem Essay über *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule* als entschiedener Schulreformer in Erscheinung getreten war, brachte ihm seine Abhandlung über *Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule* Aufmerksamkeit (ersch. 1927 in *Die Erziehung*). Der Text steht am Anfang einer ausgedehnten Kontroverse und gilt als wichtiges Datum der Kanondiskussion, der Literatursoziologie und der daranhängenden Literaturdidaktik.

90 Bei Havenstein wird diese Ordnung, eine kulturevolutionäre Pointe seiner Didaktik, nicht gesellschaftlich, sondern völkisch gedacht. Vgl. Dithmar: *Der Deutschunterricht in der Weimarer Republik als Wegbereiter des Fachismus*, S. 72.

1 Vgl. die Informationen auf Schönbrunns Personalblatt (BBF, Sign. 178906, Bl. 1–4).

2 Vgl. den Lebenslauf im Anhang von Schönbrunn: *Die Romantiker als Literaturhistoriker*.

3 Zu den folgenden Daten aus der Vita Schönbrunns vgl. Ludewigs: *Dr. Walter Schönbrunn*, S. 2–4.

Sicherlich hat die mit dieser Debatte verbundene Öffentlichkeit dazu beigetragen, dass Schönbrunn mehrere Schulbücher und eine Abhandlung zum Jugendwandern veröffentlichen konnte. Besonders die Monografie *Weckung der Jugend* (1930) war einflussreich und wurde „an den erziehungswissenschaftlichen Universitätsseminaren stark diskutiert“.⁴

Nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten wurde Schönbrunn ‚zur Disposition gestellt‘. Er erhielt zwar neue Anstellungen, wurde aber zum Studienrat degradiert und bis zum Kriegsende mehrmals versetzt. Während des Krieges verlor er zwei Söhne. Nach dem Krieg beteiligte er sich als Mitarbeiter verschiedener Lehrplankommissionen in der SBZ an der antifaschistischen Umgestaltung des Schulwesens.⁵ Von 1949 bis 1956 leitete er das Katharineum zu Lübeck.

6.1: Lösung, Weckung, Wanderung

In seinen Schriften steht Walter Schönbrunn mehr oder weniger explizit auf dem Boden einer romantischen Literatur- und Bildungstheorie. Immer wieder ist es die Romantik, bzw. „das Romantische“, um das seine Überlegungen kreisen und das als Zielpunkt seiner literaturpädagogischen Bemühungen durchscheint. In seinem bekannten Aufsatz *Über die Not des Literaturunterrichts* ist es das Signum des neuen Zeitgeistes, „daß er vollkommen unromantisch sich gebärdet“;⁶ d. h. auch, dass er traditionsfeindlich ist. „Romantik bedeutet ja im Besonderen Sinn für Tradition.“⁷ Die Hoffnung des Schulmannes dagegen ist es,

daß alle ganz große Dichtung doch wiederum in unsere neue Zeit paßt, daß die Abneigung der Zeit nur jener kleinen, gemütlichen Romantik gilt, daß die eigentliche, die kosmische Romantik erst recht in das Zeitalter der riesenhaften Technik hineinpaßt. Wie ungeheuer modern ist ja Friedrich Schlegel, wie unberührt frisch ist die Lebensauffassung seiner männlichen und weiblichen Gefährten.⁸

4 Ebd., S. 2.

5 Vgl. Hohmann (Hg.): *Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945–1962*, S. 73 und 213 f. Der Lehrplanentwurf, der jedoch nicht allein auf Schönbrunns Impulse zurückgeht, greift in großem Umfang auf den Kanon der Vorkriegszeit zurück. Insgesamt ist Schönbrunn in der Nachkriegszeit an der Restauration der humanistischen Tradition beteiligt, auch mit einem Plädoyer für das *Humanistische Gymnasium. Eine Erziehungsstätte der Demokratie* (1947).

6 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 253.

7 Ebd.

8 Ebd., S. 258.

Schönbrunn übernimmt seinen Aufsatz drei Jahre später wortwörtlich in sein Buch *Weckung der Jugend*. An der Verbindlichkeit und Aktualität der Romantik zweifelte er also nicht und sein Instinkt trügte ihn auch nicht. Seine Diktion – nicht seine Intention – ähnelt jedenfalls frappierend derjenigen von Joseph Goebbels, der während des Zweiten Weltkrieges proklamieren konnte:

Das Reich dröhnender Motoren, himmelschreiender technischer Erfindungen, grandioser industrieller Schöpfungen, *weiter*, fast *unerschlossener* Räume, die wir für unser Volkstum besiedeln müssen, – *das* ist das Reich *unserer* Romantik.⁹

Die stählerne Romantik Goebbels' und eine komplementäre Pädagogik, die versuchte, den „Geist der Maschine“ zu verinnerlichen,¹⁰ schwebte Schönbrunn nicht vor. Was es bedeutet, wenn er den Sinn für Romantik mit dem Sinn für Tradition identifiziert, erfährt man am genauesten in seiner Doktorarbeit über *Die Romantiker als Literaturhistoriker* (1911).

Hier verfolgt Schönbrunn die Entwicklung des Begriffs der Literaturgeschichte durch Aufklärung und Klassik zur Romantik, wo er ihn, besonders durch Friedrich Schlegel, am vollkommensten expliziert sieht. In der Literaturgeschichte sollen nicht weniger als „das ganze Wesen der Zeit und alle ihre Kräfte“ ablesbar sein.¹¹ Literatur erscheint in diesem historiografischen Genre als „Inbegriff des intellektuellen Lebens einer Nation“.¹² Der Verfasser rekonstruiert, wie Literatur diesem Begriff nach als dasjenige Medium aufgefasst werden musste, in dem sich die Menschheit durch eine Nation hindurch selbst reflektiert und eine zunehmende Poetisierung, dadurch: Humanisierung der Wirklichkeit anstrebt. Die Literaturgeschichte zeigt, so Schönbrunn, den poetischen, kulturrevolutionären Kampf um die Entwicklung der Freiheit bzw. das Realisieren des Menschseins in wechselnden, national gerahmten Situationen. Der Literaturhistoriker wiederum beteiligt sich an diesem Kampf um eine Poetisierung der Wirklichkeit bzw. um „Geistesrevolution“,¹³ wird zum rückwärtsgewandten Propheten, indem er die Tradition sichtet und ihren Eigensinn bewahrt. Schönbrunn übernimmt das kulturrevolutionäre Pathos der Romantik und sieht eine Kontinuität zwischen der romantischen und der zeitgenössischen Literaturgeschichtsschreibung: Nach der Romantik habe eine Verfeinerung und Verwissenschaftlichung der Literaturgeschichtsschreibung stattgefunden, die in ihrem

9 Goebbels: *Der geistige Arbeiter im Schicksalskampf des Reiches*, S. 253 [Herv. i. O.].

10 Hopster/Nassen: *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus*, S. 95.

11 Schönbrunn: *Die Romantiker als Literaturhistoriker und ihre Vorläufer*, S. 3.

12 Ebd., S. 80.

13 Ebd.

disziplinären Kern jedoch so erhalten geblieben sei, wie sie von der Romantik gestiftet wurde: „Das deutsche Volk wird von nun an wissenschaftlich weiter durchgebildet, wie es für eine literaturgeschichtliche Wissenschaft notwendig ist.“¹⁴ Ästhetische und literarische Bildung erscheint in dieser Perspektive als kollektiver Prozess. Der Einzelne realisiert, indem er sich auf diese Weise bildet, metonymisch die romantische Poetisierung der Nation.

Zehn Jahre später schreibt Schönbrunn: „Es heißt die Jugend revolutionieren!“¹⁵ Und in der *Weckung der Jugend* (1930) erklärt er erneut:

Es heißt die Jugend revolutionieren! Wenn das hier im geistigen Sinne gemeint ist, so liegt darin keinerlei Abschwächung des Begriffes, sondern eher eine Verstärkung. Jeder soll ein aufbauender produktiver Faktor im Leben der Allgemeinheit werden.¹⁶

Schönbrunn verbindet sein revolutionäres Bildungspathos mit den Anschauungen, die er in seiner Dissertation entwickelt hat. Als Schulmann differenziert er seine Bildungstheorie allerdings, besonders Einflüsse aus dem Arbeitsunterricht und der Kunsterziehung spielen dabei eine Rolle. In *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule* (1921) entwickelt er das von Dilthey inspirierte Konzept eines Erlebnisunterrichts, der den Arbeitsunterricht komplementieren sollte. Dieser setze jenen in der Regel voraus. Der Erlebnisunterricht aber umfasst in der Konzeption Schönbrunns „alle Gemütsschwingungen, alle seelischen Erhebungen“, ohne dabei Sprach-, Denk- oder Kulturunterricht zu sein.¹⁷ Aus der unmittelbaren, nicht auf weitere, absehbare Bildungsschritte ausgerichteten „Ergriffenheit wächst die wahre Bildung der Menschenseele.“¹⁸ Während sich Schönbrunn neun Jahre später, in der *Weckung der Jugend*, vor allem dem Arbeitsunterricht und einer dezidiert staatsbürgerlichen und weltanschaulichen Erziehung widmet, konzentriert er sich in dem frühen Essay ganz auf den Erlebnisunterricht. Von hier aus entwickelt er Perspektiven auf angrenzende Unterrichtsgebiete, zumal diese, wie Schönbrunn schreibt, jenen „manchmal“ oder „oft“ voraussetzen.¹⁹ Im grundlegenden Erlebnisunterricht komme es darauf an, Empfänglichkeit und Sensibilität für jene Themen anzubahnen, die in anderen Unterrichtsformen vertieft und ausgebreitet werden sollen. Der dafür notwendige Stimmungsgrund soll durch das Erlebnis der Dichtung erschlossen werden.

14 Ebd., S. 92.

15 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 3.

16 Schönbrunn: *Weckung der Jugend*, S. 3.

17 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 6.

18 Ebd., S. 7.

19 Ebd., S. 6.

Diesen quasireligiösen, rituellen Vorgang umschreibt Schönbrunn mit den Metaphern der „Weckung“ oder auch „Lösung“. Den Begriff der Lösung verwendet er einerseits im Sinne von ‚Problemlösung‘: So wenn er erklärt, es müssten schwierige Daseinsrätsel gelöst werden, oder schreibt: „Dieses Thema vom Menschenschicksal aber findet in jeder Kultur eine besondere Lösung.“²⁰ Daneben bedeutet das Wort Weckung aus dem Alltäglichen:

Jeder muß seinem eigenen Eindruck sich ganz hingeben können, und er wird fühlen: Hier ist etwas Heiliges, dort vor dir und hier in dir, das geschont und gepflegt werden muß, etwas, das über dir steht und immer gültig ist. So wird der Schüler Augenblicke jenseits des Alltags empfinden. Dann löst sich die Spannung, Lehrer und Schüler beginnen zu sprechen, aber nur, um in dieser Stimmung weiterzuleben.²¹

Auf diese Weise aus dem Alltag gelöst („Das Bewußtsein erwacht.“²²), sind Schüler*innen sozusagen in das Reich der literarischen Bildung initiiert worden: Bei ihnen müsse „das Gefühl erwachen, daß wir uns einen geistigen Schatz erwerben, der uns ins Leben begleiten soll.“²³

1956 wird Schönbrunn seinen Abiturienten²⁴ in einer Abschiedsrede erklären:

Beinahe jeder, der die höhere Schule besucht hat, ist irgendwie anders geworden: ob gebildet, das lassen wir dahingestellt sein, aber er ist dem Reich der Bildung begegnet. Was Bildung ist, das kann niemand vollständig und widerspruchlos definieren. Auch wird eine persönliche Auffassung sich bei solcher Definition nicht ganz ausscheiden lassen. Aber sicher ist Bildung ein Schatz von Werten, und persönliche Bildung ist dann die Teilhabe, der Besitz von solchen Werten, mag man sie nun als Symbole auffassen oder in ihrer leibhaftigen, blutvollen Einmaligkeit aufnehmen. Und nun das Seltsame, daß es im Grunde nicht anders ist als vor 50 Jahren.²⁵

20 Ebd., S. 23.

21 Ebd., S. 7 f. Vgl. auch *Weckung der Jugend*, S. 2 f.: „Die Jungen sollen selber zu eigenem Sein wachsen. Da heißt es, sie erst einmal aufrütteln, ihnen die wahren Werte eindrucksvoll vor Augen stellen, die Schale der Trägheit, des Althergebrachten, des gedankenlos Übernommenen, die über ihnen liegt, sprengen. Und das geschieht dadurch, daß sie in einen Kampf hineingestellt werden, in den Kampf mit dem Älteren, mit dem Gefestigteren, dem Stärkeren, dem Lehrer. Aber in einen freien, ungehemmten Kampf. Es gilt die Jungen in ihren Tiefen aufwühlen, ihre angeborene Art erst mal in Unordnung bringen und in Unsicherheit, damit das wirklich Echte – unbeeinflusst von Tradition, von Umgebung, von zufälligen Einflüssen, von Lektüre und Kameraden – und damit ihr eigentliches Selbst sich herausheben kann.“

22 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 9.

23 Ebd., S. 9 f.

24 Das Katharineum war eine Knabenschule.

25 Schönbrunn: *Unseren Abiturienten*, S. 1.

Zunächst wirkt es zwar so, als trete Schönbrunn in einen starken Gegensatz zu einer so unaufdringlich daherkommenden Literatur- und Sprachdidaktik wie derjenigen Wackernagels oder Hildebrands – etwa dann, wenn er erklärt: „Jeder soll persönlich Stellung nehmen. Jeder soll sich entscheiden müssen.“²⁶ Aber auf welche Weise diese Stellungnahme ausfallen soll, lässt auch Schönbrunn fast ganz offen. Nur das Gelöstsein oder Gewecktsein per se sollen Schüler*innen demonstrieren. Das gilt besonders für den Erlebnisunterricht, in dem der Gedanke zugunsten der Stimmung zurückgestellt werden soll. Deswegen äußert er sich dahin gehend, dass das Erlebnis sich „in die Gestaltung einer Weltanschauung“ eingliedere, ohne dass diese „herausgeklügelt“ werden dürfe: Sie müsse „sich von selbst ergeben. Wir wollen hoffen, daß es die soziale ist.“²⁷

Den vollkommensten Ausdruck weltanschaulicher Selbstständigkeit erkennt Schönbrunn im Roman, den er für die obersten Jahrgangsstufen empfiehlt:

Vor allem aber spricht der Roman so stark zu uns, weil für uns moderne Menschen letzten Endes das, was uns an einer Dichtung packt, doch immer der Mensch ist, der hinter ihr steht. Der Dichter selbst ist das vollkommenste Dichtwerk. Das aber kommt im Roman zur vollendetsten Darstellung. Daß die höchste Dichtung die Selbstbiographie ist, entdeckten schon die Romantiker. [...] Wir empfinden, daß alle Dichtung immer und immer wieder nur *ein* Thema hat, und daß dieses Thema lautet: Der Mensch! Das Leben! *Dein Leben!* Das Menschenlos! *Unser* Los auf Erden muß das große Thema sein, um das sich alles in dem Erleben der reiferen Jahre herumschlingt.²⁸

Schönbrunn betrachtet die menschliche Biografie als Kunstwerk,²⁹ in dem die Literaturgeschichte eine elementare Rolle spielt, weil die großen Werke der literarischen Tradition als Bausteine fungieren, derer sich der Mensch bei der Arbeit an seiner Biografie bedienen kann:

26 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 13.

27 Ebd., S. 22.

28 Ebd., S. 23. [Herv. i. O.] Vgl. auch ebd., S. 27: „Das aber ist die Hauptsache, daß das Suchen geweckt wird, daß in jeder Geschichte ein Problem nicht in dem, worum es sich handelt, sondern in dem Dasein der Geschichte selbst gefunden wird. So muß auch dieses Fremde eine brennende Frage offen lassen: die Frage: Welches ist denn nun aber unsere eigene Lösung? Vielleicht ist es nun Goethe, zu dem einer unserer Schüler greift, vielleicht ist es Kleist, vielleicht Gottfried Keller. Stark und zukunftsfreudig muß jeder sich selbst einen Weg suchen. Die Einheit alles menschlichen Erlebens, der Politik, der Wissenschaft, der Kunst, des Alltags tut sich hier auf.“

29 Dieser Gedanke wird bei Schönbrunn aus der Rezeption der romantischen Literaturtheorie heraus entstanden sein. Er weist, wie auch schon die Sprachgeisttheorie Rudolf Hildebrands, gleichzeitig voraus auf postmoderne Konzeptionen der Intertextualität.

Die ganze Wanderung aber ist kein Fortschreiten, bei dem man das Erlebte immer wieder hinter sich zurück läßt, sondern ein Sammeln von Bausteinen, ein Mitnehmen lieber Weggenossen, die zusammen wiederum ein einziges großes Kunstwerk bilden.³⁰

Die „Wanderung“ ist eine weitere wichtige Metapher in Schönbrunns Schriften. (Daneben wäre noch der „Kampf“ zu nennen.) Das zur Wanderung gehörende Wortfeld umfasst das Bild des Weges, der Gefährten, des Begleiters u. a. Sicherlich handelt es sich hierbei nicht ausschließlich um Metaphern, denn Schönbrunn hat mit *Jugendwandern als Reifung zur Kultur* (1927) ein Buch vorgelegt, das einerseits in einem sehr eigentlichen Sinn vom Wandern spricht.³¹ Andererseits neigt er auch in diesem Buch immer wieder zur Verbildlichung: Die Wanderung wird zur Arbeit an der eigenen Biografie, die Landschaft zum seelischen Erlebnis. Obwohl das Buch die engen Grenzen einer bloß fachdidaktischen Empfehlung sprengt, enthält es deswegen Hinweise auf Schönbrunns Deutschdidaktik: Einerseits werden darin grundlegende Fragen ästhetischer Erziehung und Bildung angesprochen, die hier in der Auseinandersetzung mit der Landschaft, Architektur und Kunstgeschichte entfaltet werden. Andererseits wird das Wandern bei Schönbrunn immer mit einem literaturgeschichtlichen Curriculum verbunden.

Die Bedingung des aufgeweckten und gelösten Wanderns ist die Existenz eines Kanons, eines Bildungsreiches, in dem sich die initiierten Schüler*innen bewegen können. Deswegen kennt Schönbrunn auch „bestimmte Verse unserer großen Dichter, die schlechthin Besitz jedes Gebildeten sein sollten“. Bei ihnen handelt es sich wie bei allem Kanoninventar um zwar kleine, aber auch „unentbehrliche Steinchen in einer Weltkonstruktion, in die wir hineingeboren sind und die wir uns zu eigen machen müssen.“³² Dieser Aneignungsvorgang ist für Schönbrunn das Signum der Moderne. Er hat eine ethisch-voluntaristische Komponente, durch die das ganze kunstreligiöse Pathos mobilisiert werden soll, das die romantische Bildungstheorie zu bieten hat. Deswegen spricht der Lehrer

30 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 29.

31 In einem sehr eigentlichen Sinn war Schönbrunn, nebenbei gesagt, zudem ein passionierter Wecker. Peter Aumann, ein Abiturient aus dem letzten Dienstjahr Schönbrunns, erinnert sich daran. Er und Mitschüler der Oberprima wurden während einer mehrtägigen Wanderung sehr unsanft, gleichzeitig nicht unpoetisch, von dem Schulmann aus dem Schlaf gerissen: „Auf!, auf! Draußen ist herrlicher Sonnenschein. Zu neuen Ufern lockt ein neuer Tag!“ (Aumann: *So war er*, S. 4) Von Rainer Jochims (*erinnerungen an dr. w. schönbrunn*, S. 67) ist überliefert: „aufi – aufi – hoppdichdideldandi!“ [Herv. i. O.].

32 Beide Zitate Schönbrunn: *Unseren Abiturienten*, S. 2.

in seinem Buch über das Wandern auch von der „Aufgabe“, gemeinsam eine „Idee“ zu realisieren, und „diese gemeinsame Kulturaufgabe muß eine gemeinsame ethische Aufgabe sein.“³³

Um seinen Gedanken zu verdeutlichen, zitiert er einen Ausspruch von Goethe:

„Wer nicht von 3000 Jahren Sich weiß Rechenschaft zu geben, Bleib im Dunkeln unerfahren, Mag von Tag zu Tage leben!“ – Das ist es: Bildung heißt: *Den Willen haben*, im Lichte zu leben, im Lichte des Bewußtseins eines großen sinnvollen Zusammenhanges, und was Goethe hier vertikal von der Weltgeschichte ausspricht, das gilt ebenso horizontal von all den vielen geistigen und kulturellen Bereichen, die die moderne Menschheit in sich birgt. Der moderne Mensch hat der Dunkelheit den Kampf angesagt; selbst in den finstersten Winternächten wird sie in letzte Winkel zurückgescheucht. So gilt es ein lichtvolles Dasein zu gewinnen.³⁴

Entsprechend zieht sich durch Schönbrunns Publikationen ein Plädoyer dafür, Bildung als etwas aufzufassen, das unmittelbar das Leben formt. Er könne

nicht anerkennen, daß jemand sich einen Lehrer nennen darf, der nicht das Bildungsideal, das er seinen Schülern predigt, selbst im persönlichen Dasein zu verwirklichen sich bemüht. Er muß nachweisen können, daß die Bildungswerte, die er *ex cathedra* fordert, auch für ihn lebensnotwendig sind [...]. Niemals habe ich von anderen etwas gefordert oder erwartet, was ich nicht selbst angepackt und gewagt habe [...] Niemals Bücher oder Dichtungen nur so gelesen, um sie kennenzulernen. Sondern ich habe einen Kreis von Geisteswesens um mich gesammelt, einen Kreis von spirituellen Freunden, die mich immer begleiten werden.³⁵

Auf diese Weise beschreibt ihn auch Rainer Jochims: Schönbrunn habe „bildung als formprozess, nicht als bloße information“ verstanden.³⁶

Polemische Attacken gegen bloße Buchgelehrtheit verbinden Schönbrunn mit dem Anti-Alexandrinismus Havensteins, obwohl zwischen den beiden ein starker politischer Dissens existiert. Havenstein moniert den „jugendlich anmutenden Radikalismus“, der ihm bei „Menschen, die nicht unsere ganze kapitalistische Kultur verneinen, bisher nicht entgegengetreten“ sei.³⁷ Doch da die beiden

33 Schönbrunn: *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*, S. 79 [Herv. i. O.].

34 Schönbrunn: *Unseren Abiturienten*, S. 1. [Herv. S.B.].

35 Schönbrunn: *Abschiedsworte an das Katharineum*, S. 3.

36 Jochims: *erinnerungen an dr. w. schönbrunn*, S. 68. Dass weder Jochims' noch Schönbrunns Ausführungen unbefangene Quellen sein können, versteht sich. Doch sie bringen gut das Bild zum Ausdruck, das Schönbrunn von sich selbst hinterlassen hat.

37 Havenstein: *Die Klassiker und die Jugend von heute*, S. 726. Wie grundsätzlich der politische Dissens ist, zeigt sich prägnant an folgender Äußerung Schönbrunns: „Es gab nie eine Kultur, die im engsten Sinne national gewesen wäre. Weder die Gotik

Schulmänner sich im lebensphilosophischen Pathos wieder treffen, rezensiert der Ältere die *Weckung der Jugend* wohlwollend: Trotz politischer Vorbehalte habe er schließlich eingestehen müssen, „daß ich es im Unterricht selbst nicht so gut zu machen wisse wie Schönbrunn“, und wie „sollte ich ferne nicht erfreut sein über einen Deutschlehrer, der so gründlich allem Historismus abgeneigt ist!“³⁸

Schönbrunn orientiert seine Vorstellung von literarischer Bildung allerdings, anders als Havenstein, an einem Modell des Fortschritts durch Aufklärung. Seit seiner Dissertation zieht sich geschichtsoptimistisches Bildungspathos durch seine Publikationen. Im Medium der Kunst, genauer gesagt, im Medium überzeitlich bedeutsamer Kunst, wird immer historische Progression vorbereitet oder vorangetrieben. In diesem Sinne bekennt er 1956, während seiner Abschiedsrede, „aus dem 19. Jahrhundert“ zu stammen, dem Jahrhundert „des erwachenden Geschichtsbewußtseins“,³⁹ in dem

die letzten Schlacken, die ihm anhafteten besonders in Deutschland, ausgeschieden wurden: die starren Klassenunterschiede, das Greisenhafte, Unjugendliche bürgerlichen Standesdünkels, die leere Überheblichkeit einer militaristischen und höfischen Oberschicht, die sich längst abgelebt hatte. Endlich der Sturz der falschen Würde. Der Traum Lessings von der Freude an den geistigen Entdeckungen und dem Rausch des ewigen Suchens nach der Wahrheit, die Gott sei Dank in unergründlichen Tiefen liegt, erfüllte die Zeit, und die goethische Vision vom faustischen Menschen schien verwirklicht zu werden.⁴⁰

6.2: Literarische Stimmungslehre

Schönbrunn argumentiert in *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule* für eine Revision des schulischen Lektürecurriculums. Er plausibilisiert seine Vorschläge,

noch die Romantik ist eine im speziellen Sinne deutsche Kultur.“ (Schönbrunn: *Kann moderne Dichtung in der Schule gelesen werden?*, S. 340) Dem Nationalpädagogen wäre Derartiges sauer aufgestoßen. Zwei Jahre zuvor, in der *Weckung der Jugend*, findet sich auch manches, das, wenn nicht dem Geist, so doch dem Ton nach mit dem nationalpädagogischen Diskurs zwanglos zusammenkommt. Vgl. etwa folgenden Abschnitt aus dem zweiten Vorwort: „Wenn mir Sinn aller Erziehung, aller Bildung und allen Unterrichts in der Weckung der Jugend zu eigener Verantwortung und eigener Bindung in Freiheit zu liegen scheint, so ist damit nur das ewige Thema der Bildung überhaupt und insbesondere deutscher Bildung angeschlagen.“

38 Havenstein: *Die Klassiker und die Jugend von heute*, S. 725, 726.

39 Schönbrunn: *Abschiedsworte an das Katharineum*, S. 2.

40 Ebd.

indem er unterstellt, dass bestimmten Phasen der Ontogenese besondere Empfänglichkeiten für bestimmte Stimmungen korrespondieren. Aus diesem Phasenmodell leitet er Lektüreempfehlungen ab. Es sei absehbar, dass Kinder sich für andere Stimmungsgruppen aufgeschlossen zeigten als Frühpubertäre und diese wiederum für andere Stimmungsgruppen als Spätpubertäre. Auf jeder Entwicklungsstufe, so Schönbrunn, müssen „zwei Stimmungsgruppen“ erlebt werden, die in einem dialektischen Verhältnis stehen:

die eine heißt *Frohsinn*, die andere *Ernst*, die eine *Humor*, die andere *Tragik*; *heitere und ernste Freude*, Frohsinn muß in die Schule kommen. Befreiendes Lachen muß einziehen.⁴¹

Den Kindern will Schönbrunn bei der Wahl der Lektüren entgegenkommen, indem er ihrem Stimmungskompass folgt: „Wollen wir *Heiteres* oder *Ernstes* lesen?“⁴² Durch diese Ausrichtung wird komische Literatur der tragischen und ernsten systematisch gleichgestellt, was, gemessen an den zeitnahen Beobachtungen Heinrich Harts und Franz Jahns, wonach die Primaner zwar viel „vom Wesen des Tragischen“ erzählen können, das Komische jedoch „garnicht in die Schule“ gelangt sei,⁴³ eine Aufwertung der komischen Literatur darstellt.

Schönbrunn differenziert für jede Entwicklungsstufe sowohl die ernsten als auch die heiteren Stimmungen und macht entsprechende Lesevorschläge. Gemäß einer Anthropologie mit romantischen Zügen⁴⁴ wird den Kindern eine Affinität zu Märchen, religiösen Geschichten und naiver Freude zugeschrieben. Der Erlebnisunterricht habe auf den unteren Klassen bloß die Aufgabe, eigentliche Erlebnisse ‚vorzubereiten‘. Aus der heiteren Stimmungsgruppe bieten sich dafür unter anderem Bonsels *Biene Maja*, Märchen von Brentano und griechische Sagen an.

In der „Zeit der Geschlechtsreife“ sind Heranwachsende empfänglich für das eigentliche Erlebnis: „Die allgemeine Freude am Leben aber wandelt sich ganz allmählich in bewußte Lebensstimmung, in die warme Behaglichkeit tief-schauenden Humors.“⁴⁵ Das Lektüreprogramm sieht einen „derben, burlesken Humor“ vor: „Eine fröhliche Wahrheit muß in das Leben kommen, eine lachende Bejahung.“⁴⁶ Schönbrunn empfiehlt Hans Sachs, Homer, den *Simplizissimus*.

41 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 16 [Herv. i. O.].

42 Ebd. [Herv. i. O.].

43 Jahn: *Das Problem des Komischen*, S. 2.

44 Vgl. Jean Paul: *Levana*, § 19, 45.

45 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 28.

46 Ebd., S. 21.

Ausdrücklich weist er dem Humor die Funktion der Verklärung des Lebens zu: „Humor von allen Farben hilft Welt und Leben übergolden, sei es Hans Sachs oder Wilhelm Busch.“⁴⁷

Den reifsten Formen des Erlebens entspreche der Roman. Hier kommt Schönbrunn wieder auf den *Simplizissimus*, aber auch auf Dostojewskis *Schuld und Sühne* zu sprechen, dessen Interpretation durch die Düsternis und „diese völlige Zersetzung“ hindurch wieder in einen „schlichten Kinderglauben“ zurückführe⁴⁸ und dadurch in eine wichtige Form von ‚ernster Freude‘. Mit einer Metapher Odo Marquards lässt sich sagen, dass Schönbrunn es darauf anlegt, den Ernst des Lebens durch einen „Ablebensernst“ zu überbieten, um so den Grund für eine neue Heiterkeit zu legen;⁴⁹ durch die Auseinandersetzung mit der „Schwäche des Menschen“⁵⁰ und seiner Sterblichkeit soll eine „Lösung“ herbeigeführt werden. Einige Jahre später führt er aus:

Der große düstere Hintergrund, der der Gegenwart ihre Farbe und ihren Sinn gibt, das ist der große Krieg, der sämtliche Voraussetzungen für das Leben unserer Tage geschaffen hat! Ueber allen Kleinkram hinaus kommt das Gespräch immer wieder auf ihn. [...] Er soll für uns das Mittel hergeben, um die Jugend immer wieder aus der ihr eigentümlichen Oberflächlichkeit und leichtsinnigen Abenteuerlust heranzubringen an großes düsteres Schicksal.⁵¹

Die Konfrontation mit einer existentiellen Situation, die eine individuelle Entscheidung notwendig macht, dient neben der Friedenserziehung der Weckung zu romantischer Lebenskunst. Schönbrunns anthropologisches System der Stimmungen kennt dabei zwei gleichberechtigte Pole: Ernst und Heiterkeit. Die naive und unbedingte Freude lässt er nur für die Vorbereitung des Erlebnisunterrichts in den unteren Jahrgangsstufen gelten, und der Ernst ist nur bedeutsam, wenn er von grundsätzlicher Weltbejahung und Heiterkeit getragen wird. Schönbrunn geht es um fröhliche Wahrheit. In seinem Buch über das *Jugendwandern* heißt es:

47 Ebd., S. 28.

48 Ebd., S. 26.

49 Marquard: *Exile der Heiterkeit*, S. 136. Marquard führt hier die Fähigkeit der Kunst, heiter zu bleiben, auf ihre Vertrautheit mit dem Tod zurück: „Das ist ihr freilich nur möglich, weil der Lebensernst immer schon überboten ist durch den Ablebensernst; zum Moment herunterspielen kann die Kunst den Ernst der Wirklichkeit deswegen, weil sie sich mit dem verbündet, was ihn an Ernst überbietet: dem eigenen Tod.“

50 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 26.

51 Schönbrunn: *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*, S. 133.

Das Leben muß zum Schwingen gebracht werden. Die tote Unlebendigkeit muß behoben werden. Eine große Fröhlichkeit muß in den Unterricht mit hinüberströmen.⁵²

Schönbrunn antizipiert dadurch Grundzüge der anthropologischen Pädagogik Otto Friedrich Bollnows, der in der Nachkriegszeit für eine „Überwindung des Existenzialismus“ hin zu einer neuen Geborgenheit, für einen getrosten Mut und für Heiterkeit gestritten hat.⁵³ Anders als dieser gewinnt er seine Zuversicht aber weniger aus anthropologischen Prämissen, sondern aus dem Glauben an die objektive Gültigkeit und verklärende Kraft einer kulturellen Tradition, die zudem individuell angeeignet werden müsse. Die Einzelnen haben die Aufgabe, in eine besondere Beziehung zu ihr zu treten: „Die älteren Romantiker“, heißt es in seiner Dissertation, „ringen nach dem Göttlichen, dem Mittelpunkt, die jüngeren können von diesem ausgehen, nach neuen Zielen.“⁵⁴ Schönbrunn muss zu den jüngeren, wenn nicht zu den jüngsten Romantikern gezählt werden.

6.3: Der humorisierte Kanon

Schönbrunns Aufsatz über *Die Not des Literaturunterrichts* von 1929 fragwürdig wird häufig als Signal eines bildungstheoretischen Notstandes verstanden. Er besteht darin, dass dasjenige, was als literarische Bildung zu gelten hat, nicht fraglos und selbstverständlich gegeben ist, sondern erst durch einen anstrengenden und expliziten Aushandlungsprozess definiert werden muss.⁵⁵ Die literarische Bildung, heißt es bei Schönbrunn, ist der Jugend nicht bloß fremd geworden, sondern sie scheint „ihrem Ursprung nach im Gegensatz“ zu ihrem Leben zu stehen.⁵⁶ Dadurch ist nicht nur der materiale Kanon fragwürdig geworden, auch die mit ihm verbundene geschichtsphilosophische Konstruktion wird infrage gestellt. Schönbrunns Text teilt sein Thema mit einem breiten kulturpessimistischen und kanonkritischen Diskurs in der späten Weimarer Republik.⁵⁷

Der Aufsatz beginnt mit einer Beobachtung zum Schüler*innenhumor. Schüler*innen lachen demnach nicht von einer traditionsinternen, sondern von einer

52 Ebd., S. 28 f.

53 Vgl. Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, S. 67–72.

54 Schönbrunn: *Die Romantiker als Literaturhistoriker*, S. 80.

55 Vgl. Voges: *Das Ästhetische und die Erziehung*, S. 112.

56 Nohl: *Die pädagogische Bewegung*, S. 126.

57 Die entsprechend vorbereitete Öffentlichkeit dürfte dafür verantwortlich sein, dass Schönbrunns Aufsatz eine derart große Resonanz erhalten hat. Vgl. Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 52. Vgl. auch Kämper-van den Boogaart: *Gegenwartsliteratur und schulischer Lektürekanon*, S. 253.

traditionsexternen Position aus und das Objekt des Gelächters ist die Tradition selbst: „Alles Romantische wird mit Hohn und Spott empfangen oder als völliger Unsinn mehr oder weniger offen zurückgewiesen.“⁵⁸ Diese Beobachtung wird in den welthistorischen und kulturtheoretischen Rahmen eingeordnet, den Oswald Spengler im viel diskutierten *Untergang des Abendlandes* bereitstellte: „Müde legt der Europäer sein Buch aus der Hand, hatte Spengler prophezeit. Nein, nicht müde, aber gleichgültig, achselzuckend, spöttisch lächelnd.“⁵⁹

Schönbrunn trifft sich in seiner Diagnose scheinbar mit einer humorpädagogischen Orthodoxie, die adoleszenten Humor als zynischen Spott bekämpfte und für die unerwünschte „Zersetzung“⁶⁰ oder auch „Erschütterung der Tradition“ haftbar machte.⁶¹ Den Grund für die Traditionsfeindlichkeit der Jugend sieht er im politischen Aktivismus und einer veränderten Sittlichkeit. Daraus resultiere die gegenwärtige Unverständlichkeit einer literarischen Tradition, die vom frühen bis ins späte 19. Jahrhundert reiche: „Bald nach dem Kriege“, erklärt er, „fing es an, daß die fortgeschrittenen Kreise der Jugend über ein Gedicht von Eichendorff lachten.“⁶² Aber auch schon die Aufklärung wird aufgrund einer veränderten Sexualmoral verspottet: „Noch nie“, führt Schönbrunn deswegen aus, „wirkte Thekla so lächerlich wie jetzt. Aber auch Luise Millerin hat Schmerzen, die einfach nur noch restlos komischen Eindruck machen.“⁶³ Besonders rapide sei die Kanonzersetzung in den Großstädten vorangeschritten. Und bloß „bei einer künstlich schülerhaft gehaltenen Generation“ könne

es der Lehrer noch wagen, Dramen von Lessing zu lesen. Emilia Galotti wird sonst als Grotteske empfunden. „Das kann unmöglich ernst gemeint sein.“ Das Gespreizte,

58 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 253.

59 Ebd., S. 255.

60 Arntzen: *Satire und Deutschunterricht*, S. 193.

61 Tenorth: *Zynismus*, S. 446.

62 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 254.

63 Ebd. Dass die Jugend ganz und gar nicht spottlustig ist, beobachtet dagegen zeitnah Charlotte Müller. Ihre Schülerinnen nehmen regelrecht moralischen Anstoß an einer satirischen Figurenbeschreibung in Thomas Manns Novelle *Tobias Mindernickel* (1889): „Die Klasse war entsetzt über die Lieblosigkeit der Beschreibung. ‚Ein Dichter würde nie eine Gestalt, die er schildert, lächerlich nennen. Werfel hat doch auch gesagt, daß man nie eines Menschen Antlitz verspotten darf. Und dann noch der schreckliche Name Mindernickel, eine Greisengestalt wird verlacht!‘“ (Müller: *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule*, S. 192) Für die Fundstelle danke ich Herrn Kämper-van den Boogaart.

Unwirkliche an Nathan wirkt wie ein Witz. Man könnte sich freuen über die durchbrechende Ehrlichkeit der Empfindung, deren Berechtigung kaum mehr zu leugnen ist.⁶⁴

Von einem Kulturpessimismus Spengler'scher Prägung unterscheidet sich Schönbrunn also dadurch, dass er die Berechtigung der Kanonhumorisierung anerkennt. Er entwickelt Strategien zum konstruktiven Umgang mit der Traditionsfeindlichkeit der jungen Generation und schlägt deeskalierende Konzessionen an ihren literarischen Geschmack vor. Ausgerechnet diese, seitdem schulemachenden,⁶⁵ Zugeständnisse sind Schönbrunn prompt als Defätismus ausgelegt worden. Der Goethezeit-Experte Heinrich August Korff nimmt in seiner heftigen Erwiderung das Spengler-Zitat auf und erklärt, dass die Zugeständnisse an den Geschmack der Jugend für eine Pädagogik charakteristisch seien, die im Spengler'schen Sinne nur noch eine Zivilisation, aber keine Kultur vertrete.⁶⁶ Schönbrunns empfiehlt aber nur, Gegenwartsliteratur ins Schulcurriculum aufzunehmen. Die Lektüreauswahl begründet er nicht mehr, wie

64 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 254.

65 Es wäre auch zu überlegen, ob die aktuelle Konjunktur ironischer Pädagogik beziehungsweise die Empfehlung pädagogischer Ironie nicht auf ein ähnliches Versöhnungsbedürfnis zurückzuführen ist. Als Interaktionsstil innerhalb des Unterrichts wird dem Humor ohnehin schon seit Langem eine deeskalierende Wirkung zugeschrieben; hier wird er vor allem als („permissive“) Alternative zu einem verkniffenen Ernst beziehungsweise zu einer Pedanterie gesehen, die gar nicht praktikabel ist oder zumindest heftigen Widerstand von Schüler*innen evoziert. (Vgl. dazu Wolf: *Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewusstsein des Erziehers*, S. 145–147; Wernet: *Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion*, S. 177–179.) Wenn Hilbert und Meinert A. Meyer im Anschluss an Richard Rorty empfehlen, die Didaktik Klafkis durch eine ironische Haltung zu modifizieren, scheint das außerdem dem Wunsch geschuldet zu sein, keine unverständlichen Themen mehr vorgeben zu müssen: „Wenn also die für das Curriculum der allgemeinbildenden Schulen Verantwortlichen wollen, dass die Lernenden den Kanon der allgemeinbildenden Fächer als Operationalisierung ihrer Entwicklungsaufgaben akzeptieren, müssen sie dafür sorgen, dass die Schüler das Lernprogramm der Fächer als sinnvoll wahrnehmen können. Dafür reicht die Beteuerung der Lehrer, dass sie ein wertvolles kulturelles Erbe vermitteln, nicht aus. Dabei ist auch zu beachten, dass die Sinnkonstruktionen, die sich für die Lehrer und die Schüler eröffnen, von ihren sozialen und kulturellen Milieus getragen werden. Pluralität und Heterogenität der Schülerschaft müssen deshalb akzeptiert werden.“ (Meyer/Meyer: *Totgesagte leben länger*, S. 120)

66 Korff: *Zivilisations-Pädagogik*, S. 305. Zum traditionsreichen deutschen Gegensatz von Zivilisation und Kultur im Allgemeinen vgl. Bollenbeck: *Zivilisation*, hier insbes. Sp. 1375.

1921, anthropologisch und stimmungstheoretisch, sondern kultursoziologisch: „Das Stilproblem wird nicht eine Frage des einzelnen Werkes, sondern ein Kulturproblem.“

Und welcher Stoff ist mit solcher Form nun umgekehrt wieder gegeben? Gesellschaftskritik? Erotik? Grausame Klarheit? Wir sehen uns bei Thomas Mann um. Wir betrachten die merkwürdige Erscheinung eines ganz plötzlichen Auftauchens einer neuen Kriegsdichtung im Jahre 1928. Was will diese Literatur? Ist sie kritisch, aufbauend oder auflösend, sicher oder bewußt unsicher, ironisch oder sich selbst ironisierend?⁶⁷

Die Frage, was eigentlich „moderne Literatur“ sei, wird Schönbrunn weiter beschäftigen. Vor allem wird er sich um die Unterscheidung einer wahren und einer Schein-Moderne bemühen. Während die Erstere durch Härte und Kraft gekennzeichnet sei, sei Letztere sentimental, epigonal und belanglos. Die Rückbesinnung auf Erstere sei deswegen so dringend, weil die Gegenwart danach strebe, einen „verschwommenen und weichlichen Relativismus“ zu überwinden. Gerade aus dem Bedürfnis nach einer klaren Orientierung heraus liefen die Heranwachsenden in die Arme des Nationalsozialismus.⁶⁸ Wenn es aber gelinge, Schüler*innen ein ernsthaft modernes Lektüreangebot zu machen, bestehe Anlass zu der Hoffnung, dass aus der zeitgenössischen Sachlichkeit eine „neue Klassik“ herauswachse und dass „die Abneigung der Zeit nur jener kleinen, gemüthlichen Romantik gilt“, während „die eigentliche, die große, die kosmische Romantik erst recht in das Zeitalter der riesenhaften Technik hineinpaßt.“⁶⁹

Unter dieser Bedingung sei es sogar möglich, einen angepassten Kanon in die Gegenwart hinüberzuretten. Allerdings schränkt Schönbrunn skeptisch ein, dass der Kanon für die Mehrheit keine Gegenwartsbedeutung habe. Gegenwart stelle schließlich, wie er an einem anderen Ort festhält, „nicht nur eine ontologische, sondern auch eine ethische Kategorie“ dar.⁷⁰ Dann müssten alle anderen das „Gefühl der Unzeitgemäßheit und der Nutzlosigkeit ihres geistigen Daseins haben. Aber vielleicht wird gerade denen die Dichtung nunmehr etwas ganz Besonderes bedeuten.“⁷¹

67 Beide Zitate: Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 257.

68 Schönbrunn: *Kann moderne Dichtung in der Schule gelesen werden?*, S. 339.

69 Alle Zitate Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 258.

70 Schönbrunn: *Kann moderne Dichtung in der Schule gelesen werden?*, S. 336.

71 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 259.

6.4: Der Humor des Kanons

Die kulturelle Überlieferung steht bei dem Gymnasiallehrer in einem dreifachen Bezug zum Humor. Erstens enthält sie Komisches, etwa Grimmelshausens *Simplizissimus* oder die Schwänke von Hans Sachs, zweitens wird sie humorisiert, drittens versucht sie, bestimmte Praktiken und Werke aus der Sphäre anerkannter Kulturgüter und Lebensformen humoristisch auszuschließen.⁷² Manchmal klingt Schönbrunn deswegen seinem Vorgänger August Ferdinand Bernhardt zum Verwechseln ähnlich. Er verwendet viel Energie darauf, Heranwachsende zu spöttisch-satirischen Kunstkritiker*innen zu erziehen, die nicht bloß den – freilich nicht mehr verallgemeinerbaren – Maßstab des Kanons möglichst verinnerlichen, sondern ihn auch nach außen hin einfordern: Die krasseren Verfehlungen der ästhetischen und sittlichen Ansprüche des Kanons sollen der Lächerlichkeit preisgegeben werden.

Das setzt voraus, dass hermeneutische Scheinbilligkeiten als solche erkannt und schlechte Lektüren dementsprechend verworfen werden können. Bereits 1921 ruft Schönbrunn zur Kritik des Lesebuchs auf, das zu oft „Schlechtes und Unpoetisches“ enthalte. Anstatt derart Misslungenes lesen zu lassen, solle man aber „lieber bummeln und die Kräfte wachsen lassen“⁷³ und im Übrigen die Fähigkeit zur spöttischen Kritik schulen:

Das Lesebuch muß überwunden werden. Denn in ihm steckt unlebendige und kritiklose Hinnahme. Das Urteil muß geweckt werden. Man darf nicht alles, was im Lesebuch steht, ernst nehmen. Über Schlechtes muß man sich unbekümmert lustig machen.⁷⁴

Noch deutlicher wird er in seinem Buch über das *Jugendwandern*. Der Ehrgeiz des Schulmanns zielt über weite Strecken der Wanderung darauf, einen Geist in der Schüler*innenschaft zu wecken, der „nicht bei einem Lachen über die Geschmacklosigkeit bleiben“ dürfe, sondern sich ausweiten müsse zu einer „angriffslustigen Stimmung“, die „vorgeht gegen jene Lebensströmungen, aus denen solche unheiligen Geschmacklosigkeiten erst herausgeboren sind“.⁷⁵ Das Objekt der satirischen Stilkritik sind bei Schönbrunn, erstens, der allgemeine Kitsch, bzw. die „Nachahmungen irgendwelcher längst verblaßten Stilformen.“⁷⁶

72 Der Humor des Kanons erfüllt dadurch die Funktion einer kathektischen Zensur. (Hahn: *Kanonisierungsstile*, S. 31)

73 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 18.

74 Ebd., S. 6.

75 Schönbrunn: *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*, S. 60.

76 Ebd., S. 62.

Kitsch soll gerade dann attackiert werden, wenn er pathetisch und selbstbewusst als hohe Kunst präsentiert wird: Im Fall einer unoriginellen Reproduktion sei es „ganz unmöglich, Witze und lautes Lachen zu unterdrücken. [...] Und ich muntere die Jungen gerne dazu auf, über die schematische geistlose Wiederherstellung überhaupt zu spotten und zu lachen.“⁷⁷ Der Lehrer hat eine differenzierte Auseinandersetzung im Sinn, sodass die „Kritik und das Gelächter über die Fülle der Geschmacklosigkeiten und Barbareien“ immer wieder eine „ganz verschiedene Färbung annehmen, je nachdem sie hinabdringt in die geistigen Wurzeln, die hier in ganz verschiedenen Schichten stecken.“⁷⁸

Ein weiteres Objekt der satirischen Kritik ist der Geist des Kapitalismus, der den Menschen und die Natur zu einem bloßen Produktionsfaktor erniedrige oder einer bloß touristischen Erschließung überlasse.⁷⁹ Aus diesem Anlass erklärt Schönbrunn, es müsse „der Spott und das Lachen [...] übergehen in einen heiligen Zorn“ – und dies, weil „Geschäftsgeist, Gleichgültigkeit überall an Stelle von Achtung vor den Menschenwerten und Lebenswerten“ getreten seien:

Ueberall, wo wir wandern, muß dieselbe Klage und Anklage aus den Dingen heraus-schreien, ob wir durch den Wald ziehen, den der Kapitalismus zur bloßen Stangenfabrik erniedrigt hat – meist ist es ein Hohn, von „deutschem Wald“ überhaupt noch zu reden –, ob wir durch die Siedlungen von Menschen kommen – das übermütige Lachen soll die Aeüßerungen dieses Ungeistes treffen, und es soll den Boden für eine heilige Empörung und für den Ernst zu eigener innerlichster Erneuerung bereiten.⁸⁰

Auf seiner Wanderung zur Kultur aktualisiert Schönbrunn indirekt eine literarische, insbesondere romantische Tradition, in welcher der deutsche Wald als poetisches Zeichen für Heimat, Rätsel- und Zauberhaftes, aber auch für Naturverbundenheit und für eine echte Alternative zur städtischen Kultur steht.⁸¹ Die Entstellung des Waldes zur profanen „Stangenfabrik“ bereitet für Schönbrunn den Stimmungsgrund für den „heiligen Zorn“ oder auch die *indignatio*, die die Voraussetzung der satirischen Invektive ist.

77 Ebd., S. 59.

78 Beide Zitate ebd., S. 61.

79 Vgl. dazu auch Kämper-van den Boogaart: *Walter Schönbrunn*, S. 57.

80 Schönbrunn: *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*, S. 60. Vgl. auch Schönbrunn: *Goethe zwischen gestern und morgen*, S. 47: „Holstein ist eine immerhin noch einigermaßen unberührte Landschaft. Aber Wälder im echten Sinne gibt es hier so wenig wie anderswo. Das Lauerholz – Forst gibt es, nicht Wald. Künstliche, geschonte Pflanzungen von Bäumen. Die Kulturlandschaft hat restlos die Naturlande vernichtet.“

81 Vgl. Schubenz: *Botanik/Wald*, S. 260.

Drittens ist die Kriegsschwärmerei ein Objekt der spöttischen Kritik. „Gegen sie“, so Schönbrunn, „wird mit Hohn und Spott, mit Ernst und Ermahnung vorgegangen.“⁸² Dabei operiert er häufig mit militanten Sprachbildern, nutzt sie jedoch für friedenspädagogische Lektionen.⁸³

Zu einem großen Teil erklärt sich die Entrüstung Schönbrunns aus seiner emphatischen Identifikation mit einer literarischen und baukünstlerischen Tradition,⁸⁴ deren Entstellung oder Verkütschung er mit den Mitteln eines kritischen Humors symbolisch aus der Gesellschaft der ästhetisch Gebildeten ausschloss – auch, um dieser exklusiven Gesellschaft eine Dynamik und Aufgeschlossenheit erhalten zu können, die er durch den Zeitgeist bedroht sah: Den Humor des Kanons bewahrte Schönbrunn durch Traditionskrisen hindurch, in denen der Kanon selbst zum Gegenstand des Humors zu werden drohte.

7: Robert Ulshöfer

Ulshöfer (1910–2009) leitet seine Autobiografie mit der Bemerkung ein, dass „der Streit um meine Person eine beherrschende Rolle“ in der Geschichte des Deutschunterrichts nach 1945 gespielt habe.¹ Für die Geschichte des Deutschunterrichts in der DDR stellt das zwar eine Übertreibung dar, für die westdeutsche Entwicklung aber kaum. Denn dort polarisierte Ulshöfers Position wie keine andere die didaktiktheoretische Öffentlichkeit. Dabei begann sein Weg, nimmt man seine Autobiografie beim Wort, ohne Interesse an öffentlichen Vorgängen. Er wuchs in Edelfingen und Mergentheim, einer ländlichen, traditionellen, behüteten Welt auf, besuchte das Gymnasium in Heilbronn und studierte ab 1929 in München und Tübingen Deutsch, Geschichte, Englisch, Philosophie

82 Schönbrunn: *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*, S. 134. Die Fähigkeit zum effektiven Spotten ist durch Zeitzeugen überliefert, vgl. Jochims: *erinnerungen an dr. w. schönbrunn*, S. 68: „er konnte herrlich schimpfen, konnte tiefes besorgte sein ausdrücken, aber auch spottende verachtung.“

83 Dazu ausführlicher in Kämper-van den Boogaart: *Walter Schönbrunn*, S. 56.

84 Die zahlreichen Empörungen Schönbrunns lassen sich wie Exempel jener demokratisch relevanten Haltung betrachten, in der ein eigenständiges politisches Subjekt „seine Bindung an ein Hypergut nicht nur ausweist, sondern möglicherweise sogar neu definiert, differenziert und verstärkt.“ (Reichenbach: *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt*, S. 438)

1 Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 8.

und Pädagogik, unter anderem bei Kerschensteiner.² Vertraut man seiner Darstellung, dann tauchten die politischen Umwälzungen, wenn überhaupt, bloß am Rande seines Bewusstseins auf: „Die Probleme der Gegenwart waren mir fremd.“³ 1933 hatte Ulshöfer gerade seine Doktorarbeit über die Dramentheorie der Romantik begonnen. Er war deswegen

so sehr mit meiner Arbeit und der Vorbereitung auf das Staatsexamen beschäftigt, daß ich von all dem, was die formierte Studentenschaft, den Asta, bewegte, selbst von der Volksabstimmung am 30. Januar, keine Notiz nahm. Ich ging nicht zur Wahl.⁴

Sein Referendariat absolvierte Ulshöfer 1933–1934 in Stuttgart am Kepler-Reformrealgymnasium. Bis 1938 war er an der Hochschule Ankara als Lektor tätig. Während des Krieges arbeitete Ulshöfer unter anderem als Mitarbeiter des militärischen Nachrichtendienstes.

Die Situation nach der deutschen Niederlage, die er aufgrund seiner Position „schon 1943 kommen sehen“ konnte, empfand er als „tabula rasa“⁵ und als eine Orientierungsnotlage für die didaktische Praxis. Gleichzeitig glaubte er, nun an die Problemstellungen, die ihn seit seiner Doktorarbeit beschäftigt hatten, produktiv weiterbearbeiten zu können. Sein „lebenslanges Forschungsunternehmen“, wie ein Abschnitt seiner Autobiografie überschrieben ist,⁶ richtete sich bis 1945 auf den romantischen Ganzheitsbegriff, anschließend aber, bei gleichbleibendem Erkenntnisinteresse, auf die Naturwissenschaften. Eine Untersuchung mit dem Titel *Der Ganzheitsbegriff bei Schiller, Goethe und in der deutschen Romantik* blieb unveröffentlicht.⁷ Das Problem der Ganzheit, dessen exemplarische Lösung in der klassischen und romantischen „Auffassung von Individuum und Gesellschaft“ er untersucht, stellt, so Ulshöfer, „den Hintergrund all meiner Bemühungen auf dem Gebiet der Pädagogik und der Deutschdidaktik“ dar.⁸

2 Ebd., S. 15. Ulshöfer geht leider nur knapp auf seine Schulbiografie ein. In seiner Darstellung kommen die Prägungen seines didaktischen Selbstverständnisses ausschließlich aus dem universitären Diskurs.

3 Ebd.

4 Ebd., S. 17.

5 Ulshöfer/Müller-Michaels: „*Deutschunterricht ist und bleibt ein Mittelpunkt-Fach*“, S. 482.

6 Vgl. auch ebd., S. 482: „Meine Absicht von meinem 18. Lebensjahr an war es, für mich selbst und für andere über die Frage nachzudenken: Was ist der Mensch, wie soll er leben, und wie ist der ‚neue Mensch‘ beschaffen, der sich bei Ibsen und vielen anderen Dichtern und Denkern ankündigt?“

7 Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 52.

8 Ebd., S. 49, 54.

Direkt in der Nachkriegszeit beginnt seine steile Karriere als Deutschdidaktiker. Er wird Begründer und Herausgeber der Zeitschrift *Der Deutschunterricht*. Zudem wird er Seminarleiter und beteiligt sich bei der Gründung des deutschen Germanistenverbandes, insbesondere der Fachgruppe der Deutschlehrer*innen. (An die Tradition der Deutschkundler will er bei diesen Weichenstellungen nicht anknüpfen.⁹) Die Methodenbücher erscheinen ab 1952 (*Mittelstufe I*) und werden, neben der Methodik Erika Essens, zu den Standardwerken der Nachkriegs-Deutschdidaktik.

Doch Ende der 50er Jahre beginnen oft polemisch geführte Debatten um seine Person. Er wird von west- und ostdeutschen Deutschdidaktiker*innen attackiert; die heftigste Kontroverse dreht sich um eine Formulierung, die in den drei ersten Auflagen von *Mittelstufe II* (EA 1957) zu finden ist. Dort führt Ulshöfer in enger Anlehnung an Wilhelm Flitners Essay über *die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung* (1947) aus, was er für die notwendigen anthropologischen Grundlagen und bildungstheoretischen Zielvorstellungen einer zeitgemäßen Didaktik hält. Stein des Anstoßes ist das Kapitel zum *Leitbild des ritterlichen Menschen*. Dieses ist zwar wirklich, wie Ulshöfer zu relativieren versucht, von allen Kapiteln der beiden Mittelstufen-Bände „das kürzeste“,¹⁰ deswegen aber nicht randständig. Vielmehr glaubt er, darin eine „Kernfrage der Didaktik nicht nur des Deutschunterrichts, sondern der Höheren Schule“ anzusprechen.¹¹ Es steht also innerhalb eines ebenso zentralen wie allgemeinen pädagogischen Zusammenhangs – deswegen soll es der Ausgangspunkt der folgenden Darstellung sein.

7.1: Ganzheit und Leitbild

Die *Methodiken* Ulshöfers sind keine Methodiken im jüngeren Sinn. Aus der jüngeren Sicht einer akademisierten Didaktik ist die Praxisnähe des Seminarleiters Ulshöfer zwar beeindruckend. Doch seine „Methodiken“ enthalten auch ausgreifende Überlegungen zum fachlichen Bildungsauftrag, zu Prinzipien der Lehrplankonstruktion und andere Gedanken, die einer theoretisierenden ‚Didaktik im engeren Sinn‘¹² zugerechnet werden müssen. Von Beginn an, im Vorwort

9 Ulshöfer/Müller-Michaels: „*Deutschunterricht ist und bleibt ein Mittelpunkt-Fach*“, S. 483.

10 Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 129.

11 Ulshöfer: *Mittelstufe II* (1957), S. 45.

12 Vgl. Klafki: *Der Begriff der Didaktik und der Satz von der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik*, S. 70–73.

der ersten Auflage von *Mittelstufe I* (1952), betont Ulshöfer den Zusammenhang von Bildungsziel und Methode. Was das fachliche Bildungsziel des Deutschunterrichts ist, bestimmt er allerdings erst im zweiten Kapitel von *Mittelstufe II* auf systematische Weise. Dort führt er aus, auf welchen anthropologischen und kulturphilosophischen Grundlagen seine Didaktik beruht und welches Leitbild bzw. welches Bildungsideal er aus diesen Grundlagen ableitet.

Seine Leitbilddidaktik ist keine einfache Fortsetzung der „Tradition nationalistischer Erziehung“.¹³ Sie trägt die Signatur eines Zeitgeistes, der sich angesichts der verheerenden Wirkung von Nationalismen auf das Abendland als übernationales Ganzes zu besinnen versucht. Das schließt nicht aus, dass diese Idee einen nicht bloß antinationalistischen, sondern einen insgesamt antimodernen Zug hatte¹⁴ und sich nationale Optionen offenhielt. Ulshöfer verortet seine Didaktik im Horizont einer pädagogischen Bewegung, die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik inzwischen in ihre dritte Phase getreten sei: Nach einer klassischen und dann formalen Phase der Pädagogik in der Reformbewegung sollte wieder ein materialer, kultureller Gehalt bestimmt werden, auf den die egoistischen Einzelwillen pädagogisch zu verpflichten seien.¹⁵

Ulshöfer bezieht sich unter anderem auf Otto Friedrich Bollnows *Einfache Sittlichkeit* und auf Wilhelm Flitners Aufsatz über *die abendländischen Vorbilder*. Von Flitner borgt er den Namen für sein Leitbild des „rittlischen Menschen“.¹⁶ Auch rückblickend will Ulshöfer, der die Verfänglichkeit der Rede von Ritterlichkeit einräumt,¹⁷ von der Sache nicht abrücken: „Mir kam es auf die gemeinte Sache, den Begriffsinhalt, an, den ich gerne in einem konkreten anthropologischen Bild veranschaulicht hätte.“ Den Begriff habe er zwar fallen gelassen, jedoch „die gemeinte Sache – Begründung eines sozialpädagogisch ausgerichteten Bildungsbegriffs“ – festgehalten.¹⁸

Für die Entwicklung eines Leitbildes nennt Ulshöfer zwar zunächst Argumente, die für jede pädagogische Praxis gelten. So habe das Leitbild eine beseelende,

13 Pauldrach: *Deutschlehrplan und Fachdidaktik*, S. 203.

14 Vgl. Susteck: *Abendland*, S. 48.

15 Nohl: *Die pädagogische Bewegung*, S. 277. Vgl. Blankertz: *Die Geschichte der Pädagogik*, S. 270–272.

16 Ulshöfer: *Mittelstufe II* (1957), S. 45, Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 129.

17 Zu der Merkwürdigkeit der Rede von Ritterlichkeit trägt auch der gendertheoretische Aspekt bei. Überlegungen dazu, was das männlich codierte Leitbild für die Schülerinnen bedeuten könnte, finden sich bei Ulshöfer nicht.

18 Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 129, 130.

selektierende, verknüpfende und legitimierende Funktion.¹⁹ Er begründet seine Konzeption aber auch durch besondere historische Umstände: Die Dialektik der pädagogischen Bewegung mache es notwendig, sich auf ein Leitbild zu besinnen, denn die Kunsterziehungsbewegung habe zwar die „intellektualistisch-aristokratische Note“ des klassischen Bildungsideals zurecht attackiert, dadurch aber bloß „dem Subjektivismus Eingang in unsere Schulen verschafft.“²⁰ Um nicht dem nationalistischen Bildungsideal des 20. Jahrhunderts zu verfallen, sei eine Rückbesinnung auf die kulturelle Substanz des Abendlandes notwendig. Ulshöfer entdeckt diese Substanz insbesondere im ritterlichen Menschen. Flitner hatte bereits 1933, in der *Systematischen Pädagogik*, den kultur- und standesspezifischen „Typus der Bildung“²¹ als Grundlage gebildeter Individualität bestimmt. Nach dem Zweiten Weltkrieg nimmt er diesen Gedanken in die *Allgemeine Pädagogik* (1950) auf und entwickelt in den *abendländischen Vorbildern* (1947) und der *Geschichte der abendländischen Lebensformen* (1960) ein System dieser Typen und Leitbilder. Es steht in einer geschichtsphilosophischen Konstruktion, nach der die Dialektik der Aufklärung zu einer Verkümmerng des christlichen Erbes führt:

Eine fortschreitende „Entzauberung der Welt“ wird vom Denken vorgenommen; die Vernunft wird durchgebildet und bringt zuletzt eine naturalistische Weltanschauung hervor, die von größtem Einfluß auf die Umbildung des personalen Lebens wird; mit dem transzendenten Sein der Welt und des Inneren kommt sie nicht mehr zurecht; sie leugnet es, und der Mensch bezieht sich nicht mehr darauf.²²

Am Ende dieses Verfallsprozesses steht nach Flitner ein Verlust der tradierten Lebensformen zugunsten einer uniformierten Masse, die dem Typus des *homo faber* entspricht.²³ In der Nachkriegszeit sieht er den Verfallsprozess zügig voranschreiten: „Mit dieser Denkweise marschiert der Zeitgeist, sie hat das natürliche Gefälle für sich.“²⁴ Bei den „jüngeren pädagogischen Reformbestrebungen“ dagegen handelt „es sich vor allem darum, auch die ritterlichen Tugenden zum Gemeingut zu machen und den einfachen Mann zum Anteil an der Staatsleitung zu berufen.“²⁵

19 Ulshöfer: *Mittelstufe II* (1957), S. 59 f.

20 Ebd., S. 60, 61.

21 Flitner: *Systematische Pädagogik*, S. 106 [Herv. i. O.].

22 Flitner: *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, S. 88.

23 Ebd., S. 91.

24 Ebd., S. 93.

25 Ebd., S. 87 f.

Die Ausführungen Flitners stehen in einer ganzen Reihe pädagogischer Abendland-Philosophien, die eine durchaus innovative Geschichtsphilosophie darstellen. „Konservative Modernisierung“, resümiert Roberg deswegen, „trifft die Sache, ihre Innovation, besser als der Begriff konservative Restauration.“²⁶ Konservativ ist an diesen Philosophien insbesondere der

antimoderne, antitechnizistische Zug der Ausführungen ebenso wie die Sehnsucht nach sittlichen und religiösen Werten, und eine ‚politische Romantik‘, die nach ‚organischen‘ Organisationsformen des Sozialen sucht und dabei Skepsis gegenüber dem westlichen Demokratiemodell mit dem Traum eines ständische Züge tragenden Staates verbindet.²⁷

Für „Kirche, Mittelalter, Adel“ begeistern sich Intellektuelle der Nachkriegszeit ebenso wie in der ersten Phase der politischen Romantik, weil „irgendetwas aus ihren Wunschträumen ihnen diese Dinge näherbrachte. Irgendeine eigene Not sollte durch den Gegenstand kompensiert werden.“²⁸ Mit dem Abendland und dessen Lebensformen wird einer unversöhnten Gesellschaft ein utopisches²⁹ Gegenbild vorgehalten, das in einer, weniger historischen als mythischen, Vorzeit realisiert gewesen sei. Ulshöfers Bildungsideal, das Heranwachsende mit dem Einsetzen der Pubertät anzusprechen beginnt und „in Gefühl und Phantasie die Gestalt der zukünftigen Persönlichkeit“ vorwegnimmt,³⁰ enthält etwas von der abendländlichen Substanz, die Flitner beschreibt.

Dass sich im Abendlandpathos insgesamt auch die Fortsetzung von Denkmustern zeigt, „denen begründet vorgeworfen werden kann, den Aufstieg des Nationalsozialismus begünstigt und teils sogar aktiv befördert zu haben“,³¹ dürfte zur Heftigkeit der Auseinandersetzung um Ulshöfers Deutschdidaktik beigetragen haben. Die „Überparteilichkeit“ der Position Ulshöfers war und ist jedenfalls umstritten. Oft beruft er sich auf eine religiöse Sittlichkeit, deren

26 Roberg: *Konservative Modernisierung*, S. 98.

27 Susteck: *Abendland*, S. 48.

28 Mannheim: *Konservatismus*, S. 159.

29 „Um zuletzt der Utopie nicht zu vergessen“, heißt es bei Flitner, „so ließe sich noch erträumen, daß zwischen den verschiedenen Kreisen, die auf eine sittliche Weltbildung zustreben und durch ein Ideal des Gemeinsinns verbunden wären, auch ein gemeinsamer Verkehr stattfände. Er würde über den Gegensatz der Konfessionen und der Stände hinausführen, und durch gemeinsame Tagungen und Treffen juristische Fakultäten, Arbeiterführer, Wirtschaftsleiter und realistische Schulen vereinigen, um eine Begegnung der öffentlichen Interessen und eine Verständigung aller leitenden Berufe anzubahnen.“ (*Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, S. 106 f.)

30 Ulshöfer: *Mittelstufe II* (1957), S. 46.

31 Susteck: *Abendland*, S. 50.

politische Kontexte ihn nicht weiter zu kümmern scheinen. Aufgrund solcher Sorglosigkeiten erkennt zum Beispiel Christa Bürger bei Ulshöfer ein Denken, „das gegenüber geschichtlichen Erfahrungen blind zu sein scheint.“³²

Zwischen Ulshöfers und Flitners Denkweise bestehen jedenfalls nicht nur terminologische Analogien. Ulshöfers Denken ist seit seiner Doktorarbeit durch ein Streben nach Ganzheit, Gestalthaftigkeit und romantisches Religionspathos geprägt. In seiner Dissertation rekonstruierte er die „Weltanschauung und Lebensideal der deutschen Romantik im Spiegel der Dramentheorie“³³ – das romantische Drama versuche, „in allem Geschehen eine höhere Ordnung und innere Kausalität nachzuweisen“, ohne dass es „die Ursächlichkeit mit dem Verstande rationalistisch zu erklären sucht.“³⁴ Das Spezifikum der Romantik gegenüber der Klassik erkennt Ulshöfer schließlich darin, dass Erstere „das ganze menschliche Dasein religiös fundiert“ habe und damit in einer absolut positiven Idee gegründet habe.³⁵

Die literarischen Interpretationen Ulshöfers laufen regelmäßig auf die Frage hinaus, welche ‚Gestalt‘ ein, stets vorausgesetztes, Bemühen um ‚Ganzheit‘ in einem Text erhalten habe. Die Wurzeln von Ulshöfers Faszination für „Gestalt“ liegen jedoch nicht in einer eigensinnigen Rezeption der Gestaltpsychologie.³⁶ „Gestalt“ wird bereits bei Ulshöfers Gewährsmann Flitner über Wilhelm von Humboldt definiert. Demnach werden alle möglichen Dimensionen des Menschen „in der Gesamtgestalt der Person“ zusammengefasst:

Durch Erziehung soll die echte Ganzheit des Charakters daraus werden. Diese Ganzheit echter Bildung hat *W. v. Humboldt* beschrieben als „Totalität“, die keine Abspaltung der Seele duldet, als „Universalität“, die in alle Seinsbereiche des Menschen ausgreift und in ihnen Anteil und Gestalt gewinnt, als „Individualität“, die jenem Ausgreifen immer von innen heraus ein Maß setzt [...]. Bildung ist mit anderen Worten nur echt als Folge eines echten Bildungsprozesses und als eine individuelle Gestaltung der echten Gehalte einer Tradition.³⁷

32 Bürger: *Anmerkungen zum Stuttgarter Kompaktseminar „Marxismus im Deutschunterricht“*, S. 354, Anm. 15. Christa Bürger bezieht sich vor allem auf Ulshöfers Aufsatz *Politische Bildung im Deutschunterricht* (1972) und auf einen Vortrag, den dieser 1976 in Stuttgart gehalten hatte.

33 Ulshöfer: *Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik*, S. 10.

34 Ebd., S. 11.

35 Ebd., S. 176 [Herv. i. O.].

36 Pauldrach: *Deutschlehrplan und Fachdidaktik*, S. 172.

37 Flitner: *Systematische Pädagogik*, S. 105 [Herv. i. O.].

Ulshöfer folgt diesem Vorschlag. „Am wertvollsten“ als Lehre von der spezifisch *literarischen* Gestalt, so Ulshöfer, „ist Wilhelm von Humboldts Schrift über ‚Hermann und Dorothea.‘“³⁸ In ihr führt Humboldt aus, dass Poesie die ideale Darstellung der Totalität ist, d. h. der poetische Nachweis einer idealischen Ganzheit in der Natur, die durch die Bildung ihrer Individuen vermittelt wird.³⁹ Diese Kunsttheorie wird in den bildungsphilosophischen Gedanken integriert, dass alle Elemente der Weltgeschichte einer Totalität angehören, die auf die Vollendung der Humanität zusteuert: Wie Schiller erkennt Humboldt die Aufgabe der Poesie grundsätzlich darin, „der Menschheit ihren möglichst vollständigen Ausdruck zu geben.“⁴⁰ Dieses Ideal lässt sich auch als „Verknüpfung“⁴¹ von Ich und Welt fassen. Es soll durch die Bildungsbewegungen von Einzelnen realisiert werden, die in ihrer Gesamtheit wiederum die Realisierung des Begriffs der Menschheit bedeuten.

Die Fortschrittserzählung dieses Bildungskonzepts ähnelt Schillers Programm einer ästhetischen Erziehung der Menschheit. Generell wird der klassische Idealismus im Nachkriegsdiskurs durch Protagonisten wie Flitner und Ulshöfer neu und restriktiv ausgelegt.⁴² Die ‚Gestalt‘ ist bei Ulshöfer der individuelle Stil, durch den die Gesamtheit der Kulturinhalte und Seelenregungen im Lichte einer Idee zusammengefasst werden. Muster solchen Stils heißen ihm und Flitner Leitgestalten oder auch Leitbilder.

Ganz, das sich bis auf das vedische *ganta* zurückverfolgen lässt, hat neben der Bedeutung „vollständig“ auch die Bedeutungskomponente „heil“ oder „unbeschädigt“. In diesem Sinne wird in der idealen Gestalt bei Ulshöfer die Utopie eines ganzen, unbeschädigten Lebens vorweggenommen. Ein solcher, teilweise

38 Ulshöfer: *Der Wandel des Menschenbildes*, S. 176, Anm. 2.

39 Vgl. Humboldt: *Ästhetische Versuche*, S. 138.

40 Seidel (Hg.): *Briefwechsel Schiller – Humboldt*, Bd. 1, S. 265 (Humboldt an Schiller, 18. Dezember 1795).

41 Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*, S. 283.

42 Vgl. Susteck: *Abendland*, S. 59 f., der eine „Christianisierung“ der Klassik beschreibt. Dazu auch Flitner: „Freilich sind viele Häresien in diesem Goetheschen Humanismus enthalten, und es ist nicht verwunderlich, daß seit der Wertherzeit viele, die mit Leidenschaft diesen Motiven nachgingen, den Zusammenhang mit der sakramentalen Gemeinschaft der Kirche verloren haben.“ (*Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung*, S. 82) Vgl. zu Ulshöfers Schiller-Auslegung auch die instruktiven Bemerkungen in Pauldrach: *Deutschlehrplan und Fachdidaktik*, S. 176–180. Pauldrach weist nach, dass Ulshöfer anders als Schiller dazu neigt, die moralische Leistung der Literatur auf eine Sittlichkeit zu beziehen, die außerliterarisch ohnehin schon realisiert sei.

entproblematisierender, Ganzheitskult wurde von der kritischen Theorie scharf attackiert.⁴³ Am prägnantesten geschah das durch Adorno, nach dessen Diktum das Ganze nicht das Wahre, sondern „das Unwahre“ ist.⁴⁴ Dieser Verdacht liegt Ulshöfer fern, weshalb er moderne literarische Strömungen und Stilgestalten, die sich vom klassischen Ideal entfernt haben, als problematische Verfallserscheinungen bewertet. Während sich die Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts nur Gestalten gebe, „die bei aller Individualität doch als Leitbilder oder Repräsentanten einer Epoche oder eines Menschentypus gelten können“,⁴⁵ nehme diese Tendenz bereits im 19. Jahrhundert rapide ab. Schon Werther steht für Ulshöfer „an der Schwelle eines tragischen Zeitalters, nicht Vorbild, sondern Spiegel für Mitwelt und Nachwelt.“⁴⁶ Aber gleichzeitig hat Goethe auf gültige Weise das Stilideal Ulshöfers formuliert. Über den Aufsatz *Von deutscher Baukunst* schreibt er:

[...] das eine ruft das andere, lockt es hervor; das eine ist lebendiges, wirkendes, webendes Glied an einem großen, noch nicht vollendeten Ganzen. In solchem Wechselspiel der Teile liegt die Notwendigkeit und die Schönheit des Ganzen begründet.⁴⁷

Zum völligen Stilbruch kommt es erst mit den Stilepochen des Naturalismus und Expressionismus, für die „ein bewußtes Zerstören des Menschenbildes der Vergangenheit“ charakteristisch sei.⁴⁸ Demgegenüber setzt Ulshöfer auf die „geschichtsphilosophische Erkenntnis“, dass dasjenige, was „im echten Sinne einmal historisch wirksam war, was die Kulturentwicklung eines Volkes einmal entscheidend bestimmt hat,“ erneut fruchtbar gemacht werden könne.⁴⁹ Er bezeichnet es regelrecht als Grundproblem der Zeit, wie „in naher oder ferner Zukunft wieder ein Kulturstil sich bilden“ könne. Den literarischen Stil sieht er als Element eines solchen umfassenden Kulturstils im historischen Prozess mitwirken: „Das Kunstwerk wird dadurch zugleich zu einer wirkenden Kraft in einem geschichtlichen Entwicklungsprozeß.“⁵⁰ Ein Unterricht, der nach gültigen

43 In jüngerer Zeit wird er von Roland Reichenbach als „pädagogischer Kitsch“ beschrieben. (Reichenbach: *Pädagogischer Kitsch*, S. 778)

44 Adorno: *Minima Moralia*, S. 55.

45 Ulshöfer: *Der Wandel des Menschenbildes*, S. 177.

46 Ebd., S. 179.

47 Ulshöfer: *Unterrichtliche Probleme bei der Erarbeitung des 18. Jahrhunderts im Deutschunterricht*, S. 224.

48 Ulshöfer: *Der Wandel des Menschenbildes*, S. 179.

49 Ulshöfer: *Unterrichtliche Probleme bei der Erarbeitung des 18. Jahrhunderts im Deutschunterricht*, S. 223.

50 Ebd., S. 224.

Leitbildern sucht und sich dabei innerhalb einer geschichtsphilosophischen Theorie des Abendlandes situiert, muss nach Ulshöfer deswegen die Untersuchung dieser Stilgestalten sein:

Alle Dichtungsbetrachtung würde zu einer Stilbetrachtung Anlaß geben, und alle Stilwandelungen würden als Ausdruck von Veränderungen im Kraftfeld einer Epoche verstanden werden, die sich auf dem Gebiet der Politik, der Wirtschaft, der Wissenschaft ebenso auswirken wie auf dem der Kunst.⁵¹

Die Suche nach Leitbildern aber wird gerade durch die geschichts- und kulturphilosophische Diagnose notwendig. Ulshöfers Didaktik verortet sich schließlich selbst in einer Phase der pädagogischen Bewegung, die nach einer formalistischen Kritik der klassischen Bildung wieder die bindende Materialität von Bildungsprozessen fokussieren müsse.⁵² In dieser Phase soll die soziale Uneinigkeit durch Bildung überwunden werden. Deren Notwendigkeit führt Ulshöfer mit Flitner auf die Dialektik der Aufklärung zurück, welche in eine Verkümmern der tradierten Lebensformen zu münden drohe: „Es fragt sich, ob wir die Krise überwinden und zu einer neuen Einheit in uns und in der Welt kommen.“⁵³

7.2: Didaktik der Heiterkeit

Um dieses Epochenproblem zu lösen, musste Ulshöfer einer bestimmten Literatur den Vorrang einräumen. Vor allem die klassische Literatur stellt bei ihm Leitbilder der Erziehung bereit, während die moderne Literatur seit dem Naturalismus als problematisch erscheint.⁵⁴ Die Alternative von klassischer und moderner Literatur aber berührt sich mit der Alternative von heiterer und schwarzer Dichtung – und innerhalb dieser Alternative, die für Ulshöfer zugleich eine Wertung einschließt, beurteilt er auch die unterschiedlichen Ausdrucksweisen der literarischen Komik.

51 Ulshöfer: *Der Wandel des Menschenbildes*, S. 173.

52 Deswegen ist es einerseits plausibel, Ulshöfers auf ‚Inhaltlichkeit‘ fokussierende Stil- didaktik einer ‚analytischen‘ bzw. formalistischen Alternative entgegenzusetzen. (Vgl. Abraham: *StilGestalten*, S. 198) Ulshöfer hätte seine eigene Position jedoch nicht als einfache Alternative zu einer formbezogenen Stilbetrachtung verstanden, sondern bereits als historische Synthese zweier Extreme: einer klassizistischen Stildidaktik und einer formalistischen Kritik.

53 Ulshöfer: *Der Wandel des Menschenbildes*, S. 193.

54 Auch damit liegt Ulshöfer im pädagogischen Trend. Im Abendlanddiskurs werden allgemein, so Roberg, „entschieden vormoderne Kriterien“ zu ästhetischen Maßstäben gemacht. (*Konservative Modernisierung*, S. 86)

Analog, nämlich fest auf dem Boden seiner pädagogischen Anthropologie stehend, beurteilt er die elementare, nicht-literarische Komik, die er genau wie jene einem Ideal annähern will. Beide Dimensionen der Ulshöfer'schen Didaktik werden nun näher betrachtet.

7.2.1: *Problematische Heiterkeit der Dichtung*

Ulshöfer widmet der Gegenwartsliteratur zwar mehrere Hefte des *Deutschunterrichts* und räumt ihr prinzipiell den Rang eines legitimen Unterrichtsgegenstandes ein, aber das stellt eine eher widerwillige Konzession an den literarischen Zeitgeist dar und geht nicht ohne Vorbehalte vonstatten.⁵⁵ Besonders Formen des Komischen, das Absurde, Groteske, die unversöhnliche Satire und die Ironie werden als Ausdrucksweisen einer problematischen Modernität zwar zur Kenntnis genommen, aber auch abgelehnt, weil „das Ganze“ in ihnen nicht mehr „ganz“ ist – sondern trüb oder düster. In diesem Sinne stellt die moderne Literatur einen Gegensatz zur heiteren dar.⁵⁶ „Wie mannigfaltig und reich“, heißt es einmal bei Ulshöfer,

ist dabei Goethe, und wie wird die Welt eng in den betrachteten Dichtungen des 20. Jahrhunderts! [...] In Thomas Manns ‚Tod in Venedig‘ und Franz Kafkas ‚Verwandlung‘ ist das Wechselverhältnis von Mensch und empirischer Wirklichkeit gestört. Die Dichtung ist nicht mehr Abbild der Schöpfung, sondern Welt unter der Herrschaft zerstörender Materie.⁵⁷

So müsse der Erzieher sich ernsthaft fragen, ob die Jugend „mit den Augen Thomas Manns oder Franz Kafkas“ sehen lernen solle anstatt „mit den Augen Goethes oder Gottfried Kellers“.⁵⁸ Thomas Mann und Franz Kafka sind Beispiele für ein zerrüttetes Verhältnis zur Wirklichkeit, das Ulshöfer, von bemerkenswerten Ausnahmen abgesehen, überall in der modernen Literatur entdeckt. Aufgrund dieses gestörten Wirklichkeitsverhältnisses sei auch die Darstellung eines positiven Leitziels unmöglich geworden. Stattdessen registriert Ulshöfer, dass in der modernen Literatur die „Ironie als Mittel der Menschenerziehung“⁵⁹ zentrale Bedeutung erhält. Eine Ironie in diesem Sinn glaubt er in den Romanen

55 Ulshöfers Verhältnis zur literarischen Moderne ist bereits mehrmals untersucht worden; vgl., zum Beispiel, Kämper-van den Boogaart: *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*, S. 66–69.

56 S. Adorno: *Ist die Kunst heiter?*

57 Ulshöfer: *Die Wirklichkeitsauffassung in der modernen Prosadichtung*, S. 218.

58 Ebd., S. 199.

59 Ulshöfer: *Kontinuität und Wandel*, S. 272.

Ansichten eines Clowns, *Die Aula*, *Nachdenken über Christa T.* und *Homo faber* nachweisen zu können. Die dort entdeckte Ironie unterscheidet sich laut Ulshöfer grundlegend von der Ironie vorheriger Epochen wie der Romantik.⁶⁰ Denn bei keinem Romantiker, hatte Ulshöfer einmal ausgeführt, sei die Ironie „etwas Negatives, sie ist bei allen etwas höchst Positives, sie hat bei jedem die Aufgabe, den Menschen zur Vollendung zu führen.“⁶¹ Die moderne Ironie dagegen muss, an den Ulshöfer'schen Maßstäben gemessen, als Erziehungsmittel defizitär bleiben. Sie bringe kein positives Leitbild zur Darstellung, sondern seine negative Abwesenheit. Bloß auf diese Weise, d. h. als Idealität *ex negativo*, kann er die Berechtigung der modernen Literatur anerkennen: Die modernen Schriftsteller kommen, so Ulshöfer

vielleicht zu der Erkenntnis, daß der Mensch ohne Antwort auf die Sinnfrage nicht leben kann. Die geschichtliche Entwicklung braucht den Reichtum der künstlerischen Aussage; aber die Menschen brauchen Leitziele, auf die sie sich zubewegen können.⁶²

Bedenklich findet Ulshöfer die moderne Literatur vor allem dort, wo sie eine besonders unversöhnte Haltung zur Wirklichkeit entwickelt. *Die Aula* von Hermann Kant wird also trotz ihrer sozialistischen Tendenz wohlwollend gelesen. Und ausgerechnet Christa Wolfs Roman erhält die beste Bewertung. Hier bemerkt Ulshöfer sogar eine erfreuliche Ironieabstinenz, die keiner Unfähigkeit, sondern bewußtem Verzicht zuzuschreiben sei.

Der Grund: Die Autorin hat kein gebrochenes Verhältnis zu Mensch und Gesellschaft. Kennzeichnend ist vielmehr das unendliche Bemühen um Verstehen der Individualität des anderen, die liebende Zuwendung zum andern Menschen und zur gesamten öffentlichen Welt.⁶³

Dagegen fällt das Urteil über Böll harsch aus. Dessen Darstellungsweise sei „schwarzer Humor“ und damit „Ausdruck eines völligen Ausgeliefertseins, einer Hoffnungslosigkeit, die durch das Mittel einer grotesk-absurdkomischen Ironie sagbar gemacht wird.“⁶⁴ Die Stil-Zuschreibung „grotesk-absurdkomische Ironie“ ist die wahrscheinlich abschätzigste Bemerkung, die Ulshöfer überhaupt möglich war. Da der Böll'sche Stil reines Ausgeliefertsein ausdrücke, sei aus ihm nichts zu lernen:

60 Ebd.

61 Ulshöfer: *Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik*, S. 177.

62 Ulshöfer: *Kontinuität und Wandel*, S. 279.

63 Ebd., S. 278.

64 Ebd., S. 274.

Der Roman ist ein satirischer Roman, kein Bekenntnisbuch; wenn auch der Satiriker ein Moralist ist, so besteht doch ein grundsätzlicher Unterschied zwischen einem Propheten und einem Satiriker, zwischen einem Lehrer der Menschheit und einem Spötter: der erste weist Wege, der zweite greift Schwächen und Mißstände an, ohne selbst unmittelbar Lehren zu erteilen und Ziele zu setzen.⁶⁵

Unversöhnte Negativität wird von Ulshöfer bloß als Abweichungen von einem Stilideal wahrgenommen, das unirritiert auf harmonische und versöhnte „Ganzheit“ ausgerichtet bleibt. Nach diesem Prinzip sind zwei Hefte des *Deutschunterrichts* konzipiert, die allein der *heiteren Dichtung in der Schule* gewidmet sind (1962, H. 5 und 1966, H. 3). Einleitend erklärt Ulshöfer, es gehe darum, „dem beseelten Frohsinn, dem geistreich-scherzhaften Spiel der Phantasie, der Lebensfreude mehr Raum in der Schule zu schaffen“, auch um den Deutschunterricht attraktiver zu machen.⁶⁶ Hinter allen Formen des Komischen glaubt er zudem, ein gemeinsames Wesen zu erkennen:

das Heitere, das überlegene Spiel der Phantasie mit den Vorstellungen der Wirklichkeit, Spiel des Geistes mit dem Stoff, Spiel der Sprache mit dem Sinn – als Herausforderung an den Menschen, damit er sich und sein Werk nicht zu ernst nehme.⁶⁷

Die einleitenden Worte des Herausgebers umschreiben die literaturpädagogische Lizenz des Humors: Humorist*innen sollen mit spielerischer Souveränität über alle möglichen Ausschnitte der Wirklichkeit verfügen, durch dieses Verfügen zugleich Evidenz für die Überlegenheit des Geistes über die bloße Materie bereitstellen und dadurch wiederum ein heiteres, versöhnliches Verhältnis zur empirischen Realität ermöglichen. Die Literatur könnte zwar auch – umgekehrt – mit komischen Mitteln darstellen, wie der rohe Stoff über den Geist verfügt, aber das wäre keine heitere Dichtung mehr.

Die Aufsätze, die in den beiden Heften des *Deutschunterrichts* erscheinen, halten sich bloß zum Teil an diese Sinnvorgabe und dieser Widerspruch zum Programm ist kein Alleinstellungsmerkmal dieser beiden Ausgaben, sondern zeichnet die liberale Publikationspolitik der Redaktion insgesamt aus. Helmut Arntzens Beitrag zur *Satire und Deutschunterricht* (1966) liest sich wie die exakte Gegenposition zu derjenigen Ulshöfers. Dort kann man zwar nachlesen, dass seit der Romantik die Differenz zwischen Idee und Realität „durch die unendliche

65 Ebd. Ähnliche pädagogische Vorbehalte gegen die Satire finden sich in Vater: *Das Komische und der Humor*, S. 96 f. Vgl. auch Baacke: *Bewegungen beweglich machen*, S. 212.

66 Ulshöfer: *Zur Einführung* (1962).

67 Ulshöfer: *Zur Einführung* (1966).

Bewegung der Ironie oder durch die Versöhnung im Humor bewältigt werden soll“.⁶⁸ Aber das wird von Arntzen gerade als Nachweis für deren kompensatorische Funktion und Minderwertigkeit genommen. Stattdessen schreibt er: „Dieser Weltsicht widersetzt sich gerade die Satire“,⁶⁹ und zwar indem sie die Möglichkeit einer versöhnten Koexistenz von Idee und mangelhafter Wirklichkeit leugne. Sie bringe „die Realität so zur Anschauung, dass diese nicht als schlechthin mangelhafte, sondern als hier und jetzt zu ändernde erscheint“.⁷⁰

7.2.2: Problematische Heiterkeit der Jugend

Ulshöfers Beitrag zu diesem Heft beschäftigt sich mit poetischer und elementarer Komik. Der Aufsatz zu *lustigen Geschichten im Deutschunterricht der Unterstufe* (1962), der als zwölftes Kapitel in den *Unterstufe*-Band der Methodik aufgenommen wurde, stellt Überlegungen zu einigen Genres komischer Epik an und schlägt vor, freche Scherz- und Schimpfworte durch die „Entfaltung des Schamgefühls“ zu unterbinden.⁷¹ Dieser „Kernfrage der Gewissensbildung“ nähert er

68 Arntzen: *Satire und Deutschunterricht*, S. 194. (Zitiert wird die leicht bearbeitete Fassung von 1971.)

69 Ebd., S. 195.

70 Ebd., S. 196.

71 Ulshöfer: *Lustige Geschichten im Deutschunterricht der Unterstufe*, S. 28. Alle folgenden Zitate im Text ebd., S. 28–30. Ulshöfer hat zudem Unterrichtsvorschläge entwickelt, in denen Witze als Teil einer formalen ‚Denkbildung‘ auf die in ihnen enthaltenen „gedanklichen Probleme“ (Ulshöfer: *Versuche mit Witzen im 7. Schuljahr*, S. 44) hin analysiert werden sollen. Schüler*innen sollen „Verstöße gegen die Folgerichtigkeit und die Wahrheit einer Aussage bei sich und anderen begreifen“. (Ulshöfer: *Witze – Verstöße gegen die Logik*, S. 26) Komik wird so zum reinen „Element einer Didaktik der Denkerziehung“ (Menzel: *Spielarten des Komischen*, S. 21. [Herv. i. O.]), also weniger zum Modell für diese oder jene humoristische Dispositionen auszubilden, sondern zu einem Anlass, um Scharfsinn und logische Sicherheit auszubilden. Schon Christian Weise geht es darum, durch komische Gegenstände „*Verwunderung* und annehmlisches *Nachdenken*“ zu erzeugen (Weise: *Kurtzer Bericht*, S. 268. [Herv. i. O.]); Hildebrand schlug Analysen von witzigen gedanklichen Fehlleistungen als Teil von „Denkübungen“ vor, die er als „angewandte Logik“ betrachtete (Hildebrand: *Noch ein Schulpaß*, S. 165). In diesen Fällen nutzten Didaktiker zwar den erheiternden und lustvollen Aspekt der Komikrezeption, es ging ihnen dabei aber weniger um die Einübung einer besonderen Disposition als um die Vermittlung übertragbarer intellektueller Operationen. Beliebiger Übertragbarkeit oder politischer Neutralität waren diese Operationen dennoch nicht; Denkerziehung war, auch wenn sie formal genannt wurde oder sich den Anschein zeitloser Allgemeingültigkeit gab, in kulturellen Denkkordnungen und ideologischen Systemen verortet. Frank zeigt das an der Tradition der Denkschulung im

sich durch einen Methodenvorschlag, der auf die Entwicklung von „Scheu vor dem rohen, bösen, gehässigen, schlechten oder unwahren Wort“ in Sexta oder Quinta abzielt.⁷² Gehässige Schmähworte, die den erheiternden Scherzwörtern gegenübergestellt werden, finden sich Ulshöfer zufolge oft in „lustigen Geschichten minderer Qualität“. Es sind entweder Tiernamen (*Esel, Schaf, Rindvieh*), oder Wörter für negative Eigenschaften oder Gegenstände, die Menschen bezeichnen sollen (*Dummkopf, Flegel, Tunichtgut*).

Der Pädagoge schlägt vor, „gute und ansprechende Tierphotos“ aufzuhängen und die Kinder erkennen zu lassen, „wie klug und gutmütig die Kuh, wie schön die Gans, wie ausdauernd der Esel“ sei. Das Lernziel ist die Einsicht, dass die Zuschreibung negativer Eigenschaften auf Unkenntnis beruht, da die Tiere besser sind als die Schimpfwörter. Für die andere Gattung von Schimpfwörtern wird ein etymologisches Verfahren vorgeschlagen, sodass ihr Sinn differenzierter wahrgenommen wird.

Schon wenig später wundert sich Wawrzyn über diesen Unterrichtsvorschlag, da sehr einschlägige Schimpfwörter (*Arschloch, Scheiße*) zugunsten von solchen vernachlässigt werden, die niemand mehr kennen geschweige denn benutzen dürfte.⁷³ Der Vorschlag ist seitdem nicht gut gealtert, aber aufschlussreich für Ulshöfers Ablehnung aggressiven Verhaltens und aggressiven Humors. Er operiert er mit einer, wie Wawrzyn herausstellt, „Objektverfälschung“: Um die Schmähworte der Kinder als falsch entlarven zu können, muss er voraussetzen, dass die Tiere Vorzüge haben (*Sanftheit des Lamms, Klugheit des Affen*), die nur durch anthropomorphisierende Zuschreibungen zustande kommen können. So kann bloß die absolute Falschheit sprachlicher Aggressivität festgestellt werden und ihre relative Berechtigung in Situationen, die polemisches, aggressives Verhalten legitimieren, gerät nicht in den Blick. „Eine nach Ulshöfer betriebene Pädagogik“, resümiert Wawrzyn deswegen,

verfälscht Aggressivität zur negativen ontologischen Kategorie – indem sie die Zweideutigkeit von Aggressivität, ihren situationsbedingt entweder berechtigten oder unberechtigten Charakter, ausspart –; sie arbeitet darum der neurotischen Verdrängung zu.⁷⁴

Als Verdrängte, so schließt Wawrzyn unter Verweis auf Alexander Mitscherlich, kehre die Aggression aber wieder und richte sich dann gegen Ersatzobjekte. Der

Deutschunterricht seit der Aufklärung; vgl. Frank: *Geschichte des Deutschunterrichts*, S. 155 u. ö.:

72 Ulshöfer: *Witze – Verstöße gegen die Logik*, S. 29.

73 Wawrzyn: *Methodenkritik des Deutschunterrichts*, S. 28.

74 Ebd.

Widerspruch antiaggressiver Pädagogik liege darin, „gerade eine besonders böartige, faschistoide Form der Aggression transportieren zu müssen.“⁷⁵

Ob die Gewissensbildung Ulshöfers in den Faschismus führt, ist unklar, aber Wawrzyns weist nach, welchen Aufwand Ulshöfer betreibt, um aggressiven Humor mit Schamgefühlen zu verbinden.⁷⁶ An einer Passage aus seiner Autobiografie lässt sich zeigen, dass Ulshöfer diesen Maßstab auch außerschulisch zum Kriterium guten Humors machte: Sein Urteil über die Stundenbewegung von 1968 fällt ambivalent aus, weil er nicht über Schwächen des studentischen Humors hinwegsehen kann:

Ich selbst meinte, in einer Reihe von Bestrebungen meine eigenen Bemühungen um die innere und äußere Schulreform wiederzuerkennen. Aber was mich beängstigte, war der fanatische Ernst, mit dem Schüler, Studenten und Referendare voringen. Es verschwand das Lachen, die Freude an Scherz und Spiel, an geselligen Veranstaltungen im Seminar. Schlagwörter wurden geschaffen, kolportiert, am schwarzen Brett aufgehängt. Eines lautete: „Nur der tote Lehrer ist ein guter Lehrer.“⁷⁷

Dass der Scherz vom „toten Lehrer“ ein guter war, kann man bezweifeln, aber dass es er den „fanatischen Ernst“ der Studentenbewegung bezeichnete ebenso, denn zu tödlichen Anschlägen auf Lehrer*innen kam es bei aller Kritik dann doch nicht. Den Ausdruck unversöhnter sprachlicher Aggressivität nimmt Ulshöfer jedoch sofort als Indiz für fanatische Humorlosigkeit.⁷⁸ Der oberste Grundsatz seiner Humordidaktik war, dass die Wirklichkeit eine Ganzheit und alles Unversöhnte ausgeschlossen bleiben müsse.

75 Ebd.

76 Die Verknüpfung von Spott und Schadenfreude mit Scham ist, folgt man der Darstellung Konrad Wünschens, ein Grundmuster klassizistischer Anthropologien und Ästhetiken. (Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 19)

77 Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 148.

78 Auch Zijderveld glaubt, einen Zusammenhang zwischen den politischen Bewegungen um 1968 und einer eingeschränkten Humorfähigkeit zu erkennen: „Unterdessen greift die Sucht nach Macht um sich und setzt sich vor allem in jenen Gruppierungen fest, die sich in der modernen abstrakten Gesellschaft frustriert und entfremdet fühlen: ‚Black power‘, ‚student power‘, ‚feminine power‘, ‚power to the people‘. Man muß dabei bedenken, daß der Mensch auf dem Weg zur Macht sich selbst und sein ‚Ziel‘ sehr ernst nehmen muß. In der Tat wird auf dem Weg zur Macht sehr wenig gelacht. Die letzten Reste von Humor werden von der Kritik und den Verleumdungen der Gegner und nicht zuletzt vom eigenen Zynismus vernichtet.“ (*Humor und Gesellschaft*, S. 208)

EXKURS: Humor und Geselligkeitserziehung

Nicht nur Robert Ulshöfer verbindet ein Interesse an gelingender ‚Geselligkeit‘ mit Humordidaktik. Schon Bernhardi rät dem Lehrer für den Fall, dass er etwas an Schüleraufsätzen zu beanstanden habe, er solle „sich in jenem guthmütigen Witz und Einfällen“ gehen lassen, „durch welchen man *in den freien geselligen Verhältnissen* eine gewisse Rohheit oder Ungeschicklichkeit irgend eines Mitgliedes rügt“.⁷⁹ Seine Aufsatzkritik versteht er als das „freundschaftliche Besprechen der Wissenschaft mit dem Kunstwerke“.⁸⁰ Im Deutschunterricht der oberen Klassen strebt er das freundschaftliche, gesellige Gespräch an, in dem humoristische, gelegentlich auch polemische Kritik stattfinden soll. Für Wackernagel steht die heitere Form der Geselligkeit und des geselligen Gesprächs im Mittelpunkt der sprachdidaktischen Bemühungen. Der vierte Teil des *Lesebuchs* steht innerhalb des didaktischen Programms Wackernagels, alle sozialen Verhältnisse der Wirklichkeit zu „verklären“ und in gesellige Kommunikation zu bringen.⁸¹ Für Hiecke ist selbstverständlich, dass sich in dem heiteren Stück *Tobias Witt* das „für das bürgerliche und gesellige Leben des gebildeten Mittelstandes Nützliche und Brauchbare“⁸² finden lässt. Rudolf Hildebrand ist besorgt darüber, dass der Humor und „unsere sogenannte ästhetische Bildung“ nicht miteinander verbunden seien: „Ist doch zum Beispiel herzliches Lachen in unserer gebildeten Gesellschaft unästhetisch, unfein, dafür lächelt man fortwährend, lächelt auch zu Dingen, zu denen man weinen sollte.“⁸³ Er sorgt sich um eine Geselligkeit, aus der die Heiterkeit verschwindet, die auskühlt und förmlich wird.

Auch in jüngeren Vorschlägen wird Humordidaktik, oder, so Peter Bekes, „Didaktik der Heiterkeit“ an Geselligkeitsziele gebunden. Bekes geht von der Beobachtung aus, dass die Lehrer*innen im Ernst des pädagogischen Geschäfts häufig zu Lachfiguren werden, und zwar umso mehr, je seriöser und strenger sie auftreten. Als Ausgleich empfiehlt er eine Didaktik, die „auf eine heitere und gesellige Gesprächskultur zielt, in der man zu distanzieren und zu versöhnen vermag.“⁸⁴

Zwischen der Möglichkeit einer bestimmten Form von Geselligkeit und der humoristischen Disposition scheint ein Zusammenhang zu bestehen;⁸⁵ jene

79 Bernhardi: *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache*, S. 19 [Herv. i. O.].

80 Bernhardi: *Einleitung*, S. 8.

81 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 99.

82 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 296.

83 Hildebrand: *Gedanken*, S. 226 (22. Februar 1880).

84 Bekes: *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen?*, S. 10.

85 Klassisch-romantisch wird „Witz als geselliges Vermögen“ gedacht (Willer: *Witz*, S. 13).

ist ohne diese scheinbar kaum zu haben. Solange Geselligkeit ein übergreifendes pädagogisches Ideal ist, avancieren auch humoristische Dispositionen zu Erziehungszielen.

Den klassischen philosophischen und auch den pädagogischen Theorien der Geselligkeit sind diese Zusammenhänge bekannt. Klaus Mollenhauer erklärte, Ironie, als „gleichsam gesellige Form des Geistes“, sei „für die Entstehungsgeschichte der deutschen Erziehungswissenschaft kein unerhebliches, vielmehr ein höchst bedeutsames Phänomen.“⁸⁶ Die Leistung des Humors oder der Ironie für Geselligkeit liegt darin, die Spannung widersprüchlicher Perspektiven zu bewältigen, eventuell habituelle Grenzen zu überwinden und zu transformieren. Gesellige Gespräche, die schulischen in besonderem Maße,⁸⁷ sind durch Spannungen zwischen unterschiedlichen Epistemologien geprägt. Schon die romantische Theorie der Geselligkeit entstand in einer Situation, in der diese Spannungsverhältnisse vervielfältigt und verstärkt wurden; sie reagierte um 1800 auf die Umstellung der Epistemologie „von der Ordnung zur Geschichte“.⁸⁸ Die Multiplikation der Vernunftbegriffe wurde als Krise wahrgenommen, auf die die Theorien des Gesprächs und der Geselligkeit reagierten.⁸⁹ Ironie und Humor übernehmen in diesen Zusammenhängen Funktionen des Takts. In der epistemisch verunsicherten, an einer Kultivierung der Geselligkeit interessierten, modernen Öffentlichkeit „setzt sich tendenziell der *Takt* der Ebenbürtigkeit durch.“⁹⁰ Takt wiederum lässt sich verstehen als die

Bereitschaft, auf die feinsten Vibrationen der Umwelt anzusprechen, die willige Geöffnetheit, andere zu sehen und sich selber dabei aus dem Blickfeld auszuschalten, andere nach ihrem Maßstab und nicht dem eigenen zu messen.⁹¹

-
- 86 Mollenhauer: *Erziehung und Emanzipation*, S. 119 f. Allerdings folgt Mollenhauer der These Habermas' vom Verfall der emanzipativen Öffentlichkeit im Laufe des 19. Jahrhunderts. Der Verfall habe dazu geführt, dass die „Ansätze einer pädagogischen Reflexion im Hinblick auf die Bildungsbedeutung von Geselligkeit“ wieder verschwanden, „kaum daß sie entstanden waren.“ (Ebd.) Diese Diagnose müsste zumindest präzisiert werden, weil die Geselligkeit, in der Deutschdidaktik jedenfalls, ein Thema bleibt.
- 87 Härle/Steinbrenner: „*Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen*“, S. 155.
- 88 Foucault: *Die Ordnung der Dinge*, S. 272 [I. O. hervorgeh.].
- 89 Vgl. Frank: *Einverständnis und Vielsinnigkeit*, S. 46 f.
- 90 Habermas: *Strukturwandel der Öffentlichkeit*, S. 97 [Herv. S.B.].
- 91 Plessner: *Grenzen der Gemeinschaft*, S. 107. Auf den berühmten Text Plessners bezieht sich auch Habermas im *Strukturwandel*-Buch. Laut Richard Rorty zeigen Versuche, alle Aussagen einander kommensurabel zu machen, „einen Mangel an Takt“. (*Der Spiegel der Natur*, S. 403)

Als Vermögen, sich auf Andere, darin taktvoll, so einzustellen, dass deren Andersverstehen von Sachverhalten nicht infrage gestellt wird, scheint Geselligkeit auf Humor angewiesen zu sein. Er ist das Bewusstsein von der Existenz von Verstehensspielräumen, die für den eigenen Standpunkt exkludiert, negativ sind. Gesellige Kulturen verbinden Takt und Diplomatie deswegen häufig mit Ironie und Humor.⁹² Die Ironie wiederum erscheint, einer Formulierung Manfred Franks zufolge, als „der Kompaß, der in jeder Gesprächskonstellation auf die Idee der Erkenntnis zeigt.“⁹³ Das Andersverstehenkönnen und Andersverstehenlassen hält Situationen Gesprächig und gesellig.

Die gesellige Disposition kann aber nicht auf bedingungslose Konzilianz gegenüber anderen Meinungen verpflichtet werden. August Ferdinand Bernhardt und Walter Schönbrunn zeigen, dass auch in geselligen Zusammenhängen das taktvolle Sprechen zugunsten eines polemischen und satirischen zurücktreten kann. Eine andere Traditionslinie, für die sicherlich auch Ulshöfer steht, hebt jedoch darauf ab, sprachliche Aggressivität in einer Art *tone policing* nicht nur aus dem geselligen, sondern aus dem gesitteten Sprechen schlechthin auszuschließen.⁹⁴ Theo Vater charakterisiert den Satiriker im *Deutscher Unterricht* (1962) geradezu als Protofaschisten:

Satire kennt nicht die Ganzheitsschau des Humors, sondern übersteigert einseitig negative Züge. [...] Sie ist nicht von Liebe und Glauben getragen, sondern von Verachtung. Der Humorist ist kein Weltverbesserer; der Satiriker aber wendet sich gegen den Menschen und gegen Zustände, die seinem Wunschbild nicht entsprechen. Satire will vernichten, indem sie ihr Objekt dem Fluch der Lächerlichkeit preisgibt; Humor will verstehen und bewahren. [...] Satire will Unwertvernichtung und läuft dabei Gefahr, auch Lebenswertes zu vernichten; Humor führt zur Wertentdeckung auch im Kleinen und Verqueren. So kann Satire sich nicht ‚herauslachen‘ aus einer unvollkommenen Welt, Humor dagegen gewinnt durch sein Lächeln Freiheit von der Bindung an diese Welt.⁹⁵

92 Das wird besonders eindrucksvoll in der monumentalen Studie von Lenz Prütting zu eutrapelistischen Lachkulturen herausgestellt. (*Homo ridens*, bes. S. 821–824) Vgl. auch Stegmaier: *Diplomatie der Zeichen*, S. 148 f. und den Beitrag von Gruntz-Stoll, der „zum Lachen in und mit Takt ermuntern und erziehen“ will. (Gruntz-Stoll: *Hahahaha! Hahahaha!*, S. 168)

93 Frank: *Einverständnis und Vielsinnigkeit*, S. 62.

94 Für eine differenzierte Darstellung der Grenzziehungen für geselliges Lachen vgl. Schörle: *Die Verhöflichung des Lachens*.

95 Vater: *Das Komische und der Humor*, S. 96 f.

Einer solchen Logik zufolge kann Aggression, selbst wenn sie sich gegen Faschismus richtet, nicht besser sein als Faschismus selbst. Grundsätzlich ist aber zu fragen, was einer Öffentlichkeit, auch einer geselligen Öffentlichkeit, verloren ginge, wenn aus ihr die Polemik zugunsten eines unbedingt versöhnlichen Taktes vertrieben würde. Aggressive Rede ist zwar riskant, weil sie verletzen und Unfrieden stiften kann. Umgekehrt wird mit ihrer Verbannung aus dem Kreis der zivilisierten Verhaltensweisen die Kritik gelähmt und, beispielsweise, „ein zentraler Nerv literarischer Produktion“ betäubt: „die bis ins Physiologische reichende Affiziertheit des Schreibers durch das von ihm affektisch besetzte Gegenüber schwindet“,⁹⁶ Kritik droht

sich in die Konturlosigkeit des Meinens und Rasonierens zu verlieren. Schlimmer noch, an die Stelle einer kraftvollen, theoriegeleiteten Polemik tritt aus Angst vor der Polemik insgeheim, unversehens und hinterrücks die Intrigue.⁹⁷

Vielleicht hat Bernhardt, der um die Risiken des Polemisierens aus erster Hand berichtet, deswegen die Polemik aus seiner an ‚Geselligkeitskompetenz‘ interessierten Deutschdidaktik nicht ausgeschlossen. Ein jüngerer, demokratie- und modernisierungstheoretisches Argument, kann in seinen Überlegungen noch keine Rolle gespielt haben. Reichenbach zufolge hängt das Gelingen einer demokratischen Gesellschaft unter spätmodernen Bedingungen davon ab,

ob sich das Subjekt ob seiner Lage und der Lage der anderen noch *empören* und für seine Empörung eine authentische Sprache finden kann, ob es die Vernichtung des Politischen als *Skandal* erlebt.⁹⁸

Die Sprache der Empörung und Entrüstung (*indignatio*) ist nicht die Sprache der diplomatischen Ironie. Vielmehr verweist die Wortwahl Reichenbachs auf den Sprachmodus der Satire.⁹⁹ Ob und wie sie auch in geselligen Sprachrunden einen Platz haben kann und soll, ist von der deutschdidaktischen Tradition nicht einmütig beantwortet worden.

96 Oesterle: *Das ‚Unmanierliche‘ der Streitschrift*, S. 112.

97 Ebd., S. 113.

98 Reichenbach: *Die Ironie der politischen Bildung*, S. 129. [Herv. i. O.] Vgl. dazu auch ausführlich: Reichenbach: *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt*, S. 435–439. Leider beschreibt Reichenbach das Verhältnis von Ironie und Empörung nicht.

99 Arntzen: *Satire in der deutschen Literatur*, S. 14 f.

8: Zur Heiterkeit des sozialistischen Menschen

Dieses Kapitel geht nicht von den Publikationen eines Didaktikers aus, der bereits im Fokus der Fachhistoriografie stand. Eine Geschichte der Deutschdidaktik der DDR müsste in weiten Teilen noch geschrieben werden, da sie in der DDR kein erwünschtes Forschungsthema war¹ und auch nach 1989/90 vernachlässigt wurde: „Die Chance, nach der Wende hier nachzuarbeiten“, hält Dawidowski in seinem Bericht über den lückenhaften Forschungsstand fest, „blieb weitestgehend ungenutzt“.² Die Lücken können hier nicht geschlossen werden, aber vielleicht kann ein Baustein für eine noch zu schreibende Geschichte der DDR-Deutschdidaktik entstehen. Sie hätte auch zu berücksichtigen, dass sich, wie Hartmut Jonas bemerkt, bis in die 70er Jahre

keine wissenschaftlichen Schulen innerhalb der DDR-Literaturmethodik gegeben hat, die das Wissenschaftsprofil der Unterrichtsmethodik entscheidend geprägt haben.³

Auch wenn Jonas als Vertreter der Rezeptionsdidaktik *in* der Geschichte der DDR-Didaktik eventuell befangen ist, scheint die Beobachtung zuzutreffen. Neben der wissenschaftlichen Didaktik, deren theoretische Eigenständigkeit nicht selbstverständlich war und sich, folgt man Jonas, nur langsam entwickelte, standen eine Reihe staatlicher Systeme und Institutionen – etwa das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut (DPZI) oder die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) –, die den didaktischen Diskurs und die didaktische Praxis teilweise direkt instruierten oder theoretische Rahmen vorgaben, die an übergeordneten kultur- und kunstpolitischen Direktiven ausgerichtet waren:

-
- 1 „Die Geschichte des Deutschunterrichts zum Beispiel“, so stellt Lothar Tille rückblickend fest, „hat zu DDR-Zeiten niemanden groß interessiert. [...] Kurz nach der Wende ging das auf einmal, vorher ging es nicht, und das hat mich geärgert.“ (Tille/Kreise/Friedrich/Hörig: *Interview mit Lothar Tille*, S. 162.) Genauso muss allerdings festgehalten werden, dass die neuen Möglichkeiten nach der Wende nicht oft genutzt wurden.
 - 2 Dawidowski: *Fachgeschichtsforschung zum Deutschunterricht in der SBZ/DDR*, S. 98.
 - 3 Jonas: *Zur DDR-Literaturmethodik der 1970er Jahre*, S. 91. Vorein geht davon aus, dass die wissenschaftliche Verselbstständigung der Deutschdidaktik etwas früher, nämlich „im Verlaufe der sechziger Jahre“ stattgefunden habe (*Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur*, S. 300), sieht aber, wie Jonas auch, den entscheidenden literaturtheoretischen und literaturdidaktischen Paradigmenwechsel in der Rezeptionsästhetik bzw. Rezeptionsdidaktik.

Vom Ministerium für Volksbildung wurde von der Literaturmethodik erwartet, dass sie in Bereitschaft stehe, um schnell auf aktuelle kultur- und kunstpolitische Veränderungen in der DDR reagieren zu können.⁴

Deswegen steht anders als in den vorherigen Kapiteln nicht die Konzeption eines Deutschdidaktikers im Mittelpunkt, deren diskursive Zusammenhänge hinzugezogen werden, wo es sich anbietet, sondern umgekehrt gibt der Praxisbericht eines Einzelnen Anlass, seine institutionellen und diskursiven Zusammenhänge zu untersuchen. Diese Gelegenheit bietet eine Rede auf dem VII. Pädagogischen Kongreß von 1970: Der vortragende Lehrer nutzte sie, um den versammelten Kolleg*innen und der bildungspolitischen Prominenz von einem Unterricht zu berichten, den er für wegweisend hielt. Er konnte damit rechnen, dass er mit seiner Meinung nicht alleine war. Bernd Leistner, Deutschlehrer an der EOS Georgi Dimitroff in Leipzig-Stadt,⁵ erinnert sich an eine Stunde zu Hermann Kants Roman *Die Aula* (1965). Schnell habe eine bemerkenswerte „Heiterkeit“ um sich gegriffen. Er habe versucht, diese Atmosphäre „auch für die erzieherische Absicht produktiv zu machen“⁶ und es sei ihm nach einiger Zeit gelungen, das Stundenergebnis festzuhalten:

Die heitere, gelockerte Erzählweise ist das Resultat des Bewußtseins, daß [sic!] der sozialistische Autor besitzt, des Bewußtseins, daß alle in unserer Gesellschaft auftretenden Widersprüche lösbar sind, weil gesellschaftliche und persönliche Interessen übereinstimmen.⁷

Von den diskursiven Voraussetzungen dieses Berichts ist im Folgenden die Rede. Der Anlass macht wahrscheinlich, dass er exemplarisch für eine institutionell verankerte Praxis steht und nicht nur von den Vorstellungen eines Außenseiters handelt. Diese Überlegung wird auch durch Hans Jonas gestützt, der den Bericht in einem anderen Zusammenhang untersuchte: Auch wenn man zur Ehre Leistners

einräumen muß, daß Beiträge auf Pädagogischen Kongressen immer zensierte und politisch „gestylte“ Äußerungen waren, die in den seltensten Fällen mit den ursprünglichen Entwürfen der Verfasser übereinstimmten, zeigt sich dennoch die vorherrschende Tendenz des Umgangs mit Literatur sehr deutlich.⁸

4 Jonas: *Zur DDR-Literaturmethodik der 1970er Jahre*, S. 101.

5 Für weitere biografische Daten vgl. Leistners Memoiren *Im Lauf der Zeiten* (2017).

6 Leistner: *Diskussionsbeitrag*, S. 198.

7 Ebd., S. 199.

8 Jonas: „*Ideologisierungsschübe*“, S. 285.

8.1: Muttersprachliche Bildung und sozialistische Persönlichkeit

Die Ergebnisse Leistners Deutschstunde entsprechen fast wörtlich den Vorgaben aus dem *Lehrplan für die Erweiterte Oberschule* von 1968. Er sieht vier Stunden für Hermann Kants *Aula* vor und betont die „optimistische Heiterkeit“ des Romans,⁹ der bis zum Ende der DDR im Schulkanon verankert bleibt: In der nächsten¹⁰ und übernächsten¹¹ Generation des DDR-Oberstufenlehrplans Deutsch wird *Die Aula* weiterhin erwähnt, allerdings nun um eine Alternative ergänzt: Kants *Aufenthalt* (1977).¹²

Auch mit der zugehörigen methodischen Handreichung stimmen Leistners Ausführungen überein. Der Interviewstudie Carolin Führers zufolge, die sich allerdings auf die späte DDR konzentriert, hatten diese Handreichungen großen Einfluss auf die alltägliche Unterrichtspraxis.¹³ Leistner dürfte die *Methodischen Hinweise* zum Lehrplan von 1969 gekannt haben. Erst 1980 erschienen die deutlich konkreteren *Unterrichtshilfen* für die Klassen 11/12, in denen Bemerkungen zu Kants Roman enthalten blieben. Sie stimmen, auch nach zehn Jahren, in ihren allgemeinen Zielsetzungen und in den grundlegenden methodischen Empfehlungen mit den Ausführungen Leistners überein, sodass im Folgenden aus ihnen zitiert wird.

Welche Zielsetzungen hatte Leistner verfolgt? Der Lehrer führt aus, es sei ihm um die Aktivierung der erzieherischen Potentiale der Literatur gegangen. Kants *Aula* liefere Beispiele für den sozialistischen Menschen, der „als ganzer Mensch“ Großes für die wissenschaftlich-technische Revolution leiste,

und er kann es vor allem dadurch leisten, weil er mit ganzer Intensität zu lieben und mit ganzer Intensität zu hassen vermag, zu lieben unseren sozialistischen Staat, die

9 MfV (Hg.) (1968): *Lehrplan deutsche Sprache und Literatur. 11/12, Erweiterte Oberschule*, S. 70.

10 MfV (Hg.) (1979): *Lehrplan deutsche Sprache und Literatur. Abiturstufe*, S. 48.

11 MfV (Hg.) (1988): *Lehrplan deutsche Sprache und Literatur. Abiturstufe*, S. 47.

12 Auch wenn man zugesteht, dass die Lehrpläne die empirische Unterrichtspraxis oft gar nicht erreichten, wird man nicht abstreiten können, dass sie überhaupt einen Einfluss hatten. Speziell auf die Stoffeinheit „Gegenwartsliteratur/sozialistischer Realismus“ bezogen ergibt die Untersuchung von Bodo Friedrich, dass in den Jahren 1972–1978 immerhin 74 % der für die Klasse 11a vorgesehenen Lehrplanstoffe tatsächlich unterrichtet wurden. (Friedrich: *Deutschunterricht nach Plan?*, S. 67)

13 Führer: *Transformationen des Deutschunterrichts*, S. 52, Anm. 44. Vgl. die Aussagen der Lehrer*innen auf S. 240 und S. 291.

Menschen, auf deren Schultern er ruht, zu lieben all das, was uns alle zur Gemeinschaft verbindet: unsere Ziele, unsere Pläne, unsere Träume.¹⁴

Mit der Rede vom „ganzen Menschen“ greift Leistner ein bildungspolitisches Leitbild auf, das erst 1965 durch das *Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem* aktualisiert und an eine Theorie sozialistischer Allgemeinbildung angepasst worden war.¹⁵ Die „Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ wurde als Ziel des Erziehungssystems festgeschrieben (§ 1,1) und die ideologische Schulung erhielt einen höheren Stellenwert.¹⁶ Diese Weichenstellung wurde durch erziehungswissenschaftliche Theorien sozialistischer Allgemeinbildung und der Einheit von Bildung und Erziehung flankiert. „Die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit“, führt Gerhart Neuner aus,

ist nicht die Summe aller gesellschaftlichen Einzelforderungen. Vielmehr müssen die gesellschaftlichen Anforderungen auf ein *ganzheitliches sozialistisches Menschenbild* bezogen werden, das in den wissenschaftlichen Erkenntnissen über den Menschen und die Möglichkeiten und Perspektiven seiner Entwicklung begründet ist.¹⁷

Auch ein Unterricht, der den gesellschaftlichen Tagesbedürfnissen entsprach, konnte auf Ganzheitlichkeit, Totalität und Allgemeinbildung ausgerichtet sein, weil zwischen den beiden Dimensionen der Erziehung kein Gegensatz bestehen sollte: Der ganzheitliche „Klassenstandpunkt im Denken, Fühlen und Verhalten“, die Allgemeinbildung, sollte sich aufgrund der schulischen

14 Leistner: *Diskussionsbeitrag*, S. 201.

15 Vgl. Meier: *Sozialistische Persönlichkeit als Zielvorstellung des Literaturunterrichts in der DDR*.

16 „Wichtige Ereignisse für die Zuspitzung der ideologischen Erziehung waren der VI. Parteitag (1963), die berüchtigte 11. Tagung des Zentralkomitees der SED (1965), die zu einer Verschärfung der Bildungs- und Kunstpolitik beitrug und jede Form von ‚Skeptizismus, Pessimismus und Rowdytum und andere Tendenz der reaktionären bürgerlichen Ideologie und Lebensweise‘ bekämpfen wollte, und der VII. Parteitag (1967). In diesem Jahrzehnt wurde im Zusammenhang mit der Auffassung vom eigenständigen Charakter des Sozialismus als Gesellschaftssystem eine veränderte Wirtschaftsform gesucht, die ihre subjektive Entsprechung in der Vorstellung von der ‚sozialistischen Menschengemeinschaft‘ fand. Sie ging von der Glättung aller Widersprüche zwischen Individuum und Gemeinschaft aus und propagierte einen harmonisierenden Kollektivismus.“ (Jonas: *„Ideologisierungsschübe“*, S. 282)

17 Neuner: *Zur ideologisch-theoretischen Grundposition des neuen Lehrplanwerks*, S. 999 f. [Herv. i. O.].

„Kenntnisvermittlung“, durch „Erziehung“, einstellen,¹⁸ weil jeder individuelle Sachverhalt exemplarisch in die Totalität seiner gesellschaftlichen Beziehungen gestellt und dadurch zum überzeugenden Argument für eine bestimmte Ideologie werden könne. So nehme Erziehung „auf die ganze *Persönlichkeit* Einfluß“,¹⁹ was auch die Grundüberzeugung „von der Sieghaftigkeit des Sozialismus und von der Unvermeidlichkeit der Niederlage des Imperialismus“ einschließe.²⁰ Wie ihre emotionalen Korrelate Optimismus, Freude und sogar Hass erscheint diese Überzeugung als lehrbare Größe, vor allem der Optimismus ist ein wichtiges Lernziel. Neuner fragt programmatisch:

Is der Mensch als aktives gesellschaftliches Wesen in der Lage, die Welt zu erkennen, zu verändern und zu gestalten, oder ist er in seiner Schwäche und Schutzlosigkeit in die feindliche Welt geworfen und ihr ausgeliefert?²¹

Auch der Lehrplan, auf den sich Leistner bezieht, zielt auf eine Gefühlserziehung, die auf Zuversicht, Optimismus und Liebe zum sozialistischen Staat ausgerichtet ist. In den methodischen Hinweisen zum Lehrplan in den Klassen 11/12 von 1968 wird auf die Wichtigkeit bestimmter Grundüberzeugungen hingewiesen, wie der

Überzeugung von der Gewißheit, daß die Zukunft der ganzen Menschheit der Sozialismus ist, daß wir in der DDR zu den Siegern der Geschichte gehören und daß der Sozialismus auch in Westdeutschland siegen wird.²²

Die anderen Seiten dieser Überzeugung sind Abscheu und Hass gegenüber dem Kapitalismus. Der Pädagogische Kongress, auf dem Leistner spricht, wird durch einen Vortrag Margot Honeckers eröffnet, in dem sie diese Erziehungsziele expliziert:

18 Neuner: *Schulpolitische und pädagogische Aspekte der Einheit von Bildung und Erziehung*, S. 709.

19 Ebd., S. 713 [Herv. i. O.].

20 Ebd., S. 711.

21 Neuner: *Allgemeinbildung*, S. 51. Was hier anklingt, ist eine geradezu Bollnow'sche Existenzialismuskritik. Allerdings wird an Bollnow zu Recht beanstandet, dass er völlig unhistorisch argumentiert: Neuner: *Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Erziehungssystem der DDR*, S. 54.

22 MfV (Hg.) (1969): *Deutsche Sprache und Literatur 11./12. Klasse. Methodische Hinweise zum Lehrplan 1969*, S. 10.

Weil wir die Jugend zur tiefen Liebe zum Menschen erziehen wollen, lehren wir sie die Unmenschlichkeit hassen, die der Imperialismus verkörpert, erziehen wir sie zur Liebe zum Sozialismus, der die humanistische Perspektive der ganzen Menschheit ist.²³

Auch Leistner geht es darum, zu „hassen die Feinde unserer Ordnung, die Drahtzieher des imperialistischen Systems und ihre Handlanger“.²⁴ Es müsse darum gehen, „Verstand und Gefühl gleichermaßen anzusprechen“²⁵ und, so führt er aus:

Wenn ich in diesem Zusammenhang die emotionale Seite besonders betone, so deswegen, weil es darauf ankommen muß, die Fähigkeit junger heranwachsender Menschen in unserer Gesellschaft zur großen, zur wahrhaftigen Emotion auszubilden; denn eben diese große, wahrhaftige Emotion ist Produktivkraft.²⁶

8.2: Der sozialistische Realismus

Die Literatur soll zur ideologischen Persönlichkeitsbildung und zu tiefgreifender Gefühlsbildung einen besonderen Beitrag leisten, indem sie ‚realistisch‘ einen Geschichtsprozess darstellt, in dem der DDR-Sozialismus auf der Siegerseite steht. Um die Art und Weise dieser Darstellung drehen sich bereits seit den 30er Jahren die Debatten um den sozialistischen Realismus.²⁷ Ein zentraler Diskussionspunkt ist das Verhältnis des sozialistischen Realismus zur Literatur der Moderne einschließlich ihres Formenregisters, besonders des Absurden und Grotesken. Die theoretische Konzeption dieses Verhältnisses entwickelte sich in Wellenbewegungen: Nach dem Tod Stalins 1953 wurde die anfängliche Ablehnung teilweise zurückgenommen und ein Versuch der Rehabilitierung des Modernismus, z. B. Kafkas, unternommen.²⁸ Als nach der Parteitage

23 Honecker: *Referat des Ministers für Volksbildung*, Margot Honecker, S. 48.

24 Leistner: *Diskussionsbeitrag*, S. 201.

25 Ebd.

26 Ebd., S. 200.

27 „Als beständig erwiesen sich Orientierungen auf eine ‚richtige, historisch konkrete Darstellung der Wirklichkeit in ihrer revolutionären Entwicklung‘ und die Verpflichtung, an der Erzeugung dieser Wirklichkeit mitzuwirken. Dies setze voraus, die Welt als erkennbar (ganzheitlich) und als geordnet (gesetzmäßig) sowie Probleme als lösbar (im Ergebnis eines organisierten – nicht spontanen – kollektiven Wirkens) in einer weitgehend verständlichen (‚volkstümlichen‘) Art zu beschreiben.“ (Langermann: *Kanonisierungen in der DDR*, S. 544)

28 Vgl. Hermand: *Das Gute-Neue und das Schlechte-Neue*, S. 74 f.

Chruschtschows 1956 zu Unruhen kam, wurde der Antimodernismus wieder gestärkt.

Die SED-Führung stellte sich lange und energisch gegen Liberalisierungstendenzen²⁹ und nutzte den Begriff des sozialistischen Realismus für eine Kanonbildung, die auf politische Erziehung und eine „prinzipielle Veränderung der Lebensweise“ zielte.³⁰ Spektakuläre kulturpolitische Korrekturen des Begriffes vom sozialistischen Realismus versuchte etwa Walter Ulbricht in Reden während der 2. Bitterfelder Konferenz (1964) oder beim sogenannten Kahlschlag-Plenum, dem 11. Plenum des Zentralkomitees (ZK) im Dezember 1965. Entfremdungsdarstellungen sollten zugunsten prinzipieller Zuversicht und für „berechtigten Optimismus“³¹ zurückgestellt werden. In den entsprechenden literaturtheoretischen Erklärungen heißt es:

Sozialistischer Realismus in der Darstellung der Konflikte erheischt ständig Aufhebung, Überwindung der Entfremdung, ist also niemals von der Position der Entfremdung aus möglich.³²

In der realistischen Kunst müsse man sich also auch und gerade dort, wo sie Negatives zur Darstellung bringt, auf eine optimistische Vorstellung der „Handhabbarkeit“ des Negativen verständigen können:

Im kritischen Element des sozialistischen Realismus drückt sich das *aktive* Verhältnis zur Wirklichkeit aus; nicht ihre Ohnmacht, sondern ihre Macht, als spezifische Form des (herrschenden) gesellschaftlichen Bewußtseins zur Lösung von Problemen und Widersprüchen beizutragen (ohne daß mit dieser Bestimmung ihre Funktion in der sozialistischen Gesellschaft schon erschöpft sein kann).³³

29 Etwa „gegen die Kafka-Mode, besonders gegen die These, daß die ‚Entfremdung‘ – nach Meinung Fischers und Garaudys – auch in den sozialistischen Ländern fortbestehe und daher Kafkas Werke, die diese ‚Entfremdung‘ exemplarisch darstellten, immer noch aktuell seien.“ (Ebd., S. 79)

30 Langermann: *Kanonisierungen in der DDR*, S. 553.

31 Pracht/Neubert: *Zu aktuellen Grundfragen des sozialistischen Realismus in der DDR*, S. 1154.

32 Ebd., S. 1162.

33 Ebd., S. 1165. [Herv. i. O.] Diese Konzeption ist keine ostdeutsche Exzentrik. Sie weist viele Parallelen zu westdeutschen Heiterkeitsdidaktiken auf, vgl. etwa Lethen/Schneider: *Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler*, S. 152: „Erwarte von der Literatur, daß sie Spaß macht. [...] Mißtrauen gegen Scherze, über die unterschiedslos alle von Herzen lachen können. Mißtrauen aber erst recht gegen literarische Verklärungen von Alpträumen und Hoffnungslosigkeit. Nimm in diesem Fall die Haltung eines Politikers an: frage dich nach den Ratschlägen, die man dem Autor oder denen, die er darstellt, geben würde, um ihre Lage zu bessern.“ Spezifisch zur

Ulbrichts Äußerungen lassen sich, wie literaturwissenschaftliche Realismustheorien, auch in der ostdeutschen Zeitschrift für Deutschdidaktik *Deutschunterricht* nachlesen. 1968, in der 21. Ausgabe, wird eine Zusammenfassung von Stellungnahmen Walter Ulbrichts zu Fragen der Kulturpolitik von 1963 bis 1967 gedruckt. Der Generalsekretär wird mit den Worten zitiert, die sozialistische Kultur sei

durch einen realen Humanismus und eine optimistische Lebens- und Weltanschauung gekennzeichnet. [...] Das trägt dazu bei, bei den Bürgern der DDR das Gefühl unserer Überlegenheit zu fördern und das Verständnis für unseren Anspruch auf die moralische Führung der Nation zu vertiefen.³⁴

Auch sei eine Literatur, die „bloß Widersprüche feststellen will“, ein Irrtum. Interessanter sei da schon „die Lösung der Widersprüche in der bewußten, organisierten Arbeit von Partei, Staatsführung und Volksmassen.“³⁵

8.3: Hermann Kants „Die Aula“ (1965)

Der sozialistische Realismus war in allen seinen Prägungen im Schulkanon verankert. Gerade das Beispiel *Die Aula* (1965) löst die Anforderungen der Kulturpolitik an zeitgenössische Literatur auf mustergültige Weise ein. In dem Roman soll eine ABF (Arbeiter und Bauern-Fakultät) geschlossen werden. Der Absolvent und Journalist Robert Iswall nimmt die Bitte, eine Rede vorzubereiten, zum Anlass, seine eigene Bildungsbiografie zu erinnern und auf ungelöste Widersprüche zu befragen. Zu den offenen Problemen gehört, dass sich der Kommilitone Quasi-Riek in den Westen abgesetzt hat, und dass Robert Iswall gegen seinen Freund Gerd Trullesand intrigiert hatte, da dieser ein mutmaßlicher Konkurrent um seine jetzige Frau, Vera Bilfert war. Um seinen vermeintlichen Konkurrenten auszuschalten, fädelt Robert Iswall ein, dass dieser für ein Sinologiestudium nach China delegiert wurde. Rose Paal, die zwar sehr ansehnlich, aber weniger

konservativen Heiterkeitsdidaktik in Westdeutschland: Kunz/Born: *Literarische Erziehung im Zeichen philosophischer Heiterkeitsdebatten*.

34 Ulbricht: *Die sozialistische Kultur*, S. 323. Unter hermeneutischem und humorthoretischem Gesichtspunkt bewirkte diese Maxime bemerkenswerte Argumentationsführungen. So versuchte etwa Wilhelm Girnus den Helden Edgar Wibeau aus Plenzdorfs *Die neuen Leiden des jungen Werther* so zu verstehen, dass er zugleich von einer überlegenen Position aus verlacht werden konnte; anderenfalls hätte die unversöhnliche Systemkritik des Wibeau schließlich ins Schwarze getroffen. (Girnus: *Lachen über Wibeau ... aber wie?*, S. 850–859)

35 Ulbricht: *Die sozialistische Kultur*, S. 322 [Herv. i. O.].

kess als Vera Bilfert ist, begleitete Trullesand. Robert heiratete schließlich Vera, Gerd heiratete Rose. Die Aufarbeitung der Lebenserinnerungen nimmt ein ver-söhnliches Ende. Die Entscheidungen, die Iswall getroffen hat, besonders sein Bekenntnis zum Sozialismus, erscheinen ihm als richtig.

Der Text wird durch die Literaturkritik der DDR als ästhetisch innovativ begrüßt.³⁶ Sie registriert eine Modernität, die traditionell bei der spätbürgerlichen Kunst im Westen gesehen worden wäre – nicht zuletzt dadurch, dass der Text Entfremdungserscheinungen und Systemprobleme in der sozialistischen Gesellschaft thematisiert und dabei, gegen die durch Lukács markierte Linie des sozialistischen Realismus, „die erlebte Rede, die Montage, die Verfremdung“ einsetzt.³⁷ Dennoch werden weder der Autor noch seine wohlwollenden Kritiker von der kulturpolitischen Orthodoxie hart angegangen.³⁸

Der Roman wird als Nachweis dafür herangezogen, dass sozialistischer Realismus auch die ehrliche und schmerzhaft Kritik an der DDR leistet: Wohlwollend betrachtet gelingt Hermann Kant in seinem Roman eine heilsame Erinnerung an den Abstand zwischen dem allgemein Geforderten, Typischen und dem Individuellen³⁹ und somit ein Antidot gegen vulgärmarxistische Verkitschung. Stellt man dagegen Kants Konzessionen an die offizielle Ideologie stärker in Rechnung, muss man wohl festhalten, die *Aula* fungiere trotz aller Kritik noch als ein heiterer „Kassiber der Zustimmung“: In dem Erzähltext werden, wie in vielen anderen auch, „die staatlichen Vergemeinschaftungsvorgaben mit persönlichen Motivationsressourcen“ so amalgamiert, dass

individuelle Arrangements mit der Erziehungsdiktatur DDR kommuniziert werden, die offiziell zwar nicht vorgesehen, deren literarische Imagination tatsächlich aber von gesellschaftlichem Nutzen ist.⁴⁰

Zumindest jedoch wird im Roman Kritik so artikuliert, dass trotz absurder Einzelaspekte keine Zweifel an der „prinzipiellen Durchschaubarkeit und Handhabbarkeit“⁴¹ gesellschaftlicher Probleme bleiben. Die Entfremdungsphänomene,

36 Bergner/Wejwoda: *Zur Ausprägung gesellschaftlicher Rezeptionsweisen in der Literaturkritik der DDR*, S. 112.

37 Pracht/Neubert: *Zu aktuellen Grundfragen des sozialistischen Realismus in der DDR*, S. 1173.

38 Bergner/Wejwoda: *Zur Ausprägung gesellschaftlicher Rezeptionsweisen in der Literaturkritik der DDR*, S. 116.

39 Hermand: *Hermann Kant*, S. 188; so auch noch Salber: *Nicht ohne Utopie*, S. 214.

40 Schöning: *Kassiber der Zustimmung*, S. 83.

41 Pracht/Neubert: *Zu aktuellen Grundfragen des sozialistischen Realismus in der DDR*, S. 1166.

die Kant in der *Aula* narrativiert, erscheinen als randständige und vorübergehende Aspekte eines Geschichtsprozesses, der auf einen Sieg des Sozialismus zusteuert. Die im narrativen Abstand zum „offiziellen“ Geschichtsbild eingefangenen Entfremdungsmomente bieten die Kulisse für geschichtsoptimistische Heiterkeit, wie schon die zeitnahe Literaturkritik bemerkte:

Er ist der heitere – und zwar historisch gesehen immer wieder vorzunehmende – Abschied von einer Vergangenheit, die schon die unsrige ist. Heiteres Abschiednehmen wird hier möglich, weil diese Vergangenheit trotz mancherlei Unvollkommenheiten und gesetzmäßigem Klügersein heute guten Gewissens die Identifizierung ermöglicht, ja fordert [...].⁴²

8.4: Erziehung durch heitere Literatur

Leistner geht in seinem Literaturunterricht von der Heiterkeit des Romans aus, deutet sie „als Ausdruck optimistischer Grundhaltung, beruhend im neuen sozialistischen Lebensgefühl“, und kommt schließlich zu dem Ergebnis, dass sie das Resultat von Widerspruchslösekompetenz ist – sie beruhe darauf „daß alle in unserer Gesellschaft auftretenden Widersprüche lösbar sind, weil gesellschaftliche und persönliche Interessen übereinstimmen.“⁴³ Diese Art der Gegensatzbewältigung ist das Stundenthema: „Die Gestaltung der Widersprüche und ihrer Lösung durch den Autor – damit war ich beim Thema, das ich geplant hatte.“⁴⁴ Er nimmt damit eines der allgemeinsten Bildungsziele in den Blick, das der Lehrplan von 1968 vorschreibt: Im Kursus zum sozialistischen Realismus sollen Schüler*innen verstehen,

daß in der realistischen Literatur im Besonderen das Allgemeine aufgehoben ist und daß das Allgemeine am stärksten im Besonderen sichtbar wird. Sie werden somit befähigt, das Wesen des Typischen zu erkennen.⁴⁵

42 Neubert: *Komisches und Satirisches in Hermann Kants ‚Aula‘*, S. 26. [Herv. i. O.] In der westdeutschen Germanistik werden Neuberts Überlegungen zu einer sozialistischen „neuen Satire“ aufgegriffen: „Sucht man Analogien, so mag man an höfische Satire denken, die die bestehende Ordnung grundsätzlich bejaht und gegen Störungen sichert, und an intellektuelle Satire, die es mit Dummheit und Unbelehrtheit zu tun hat. [...] Die ausführlichste und ergiebigste Diskussion findet man bei Neubert; er darf jetzt wohl als der eigentliche Theoretiker dieser Satire gelten.“ (Brummack: *Zu Begriff und Theorie der Satire*, S. 376)

43 Leistner: *Diskussionsbeitrag*, S. 198 f.

44 Ebd., S. 199.

45 MfV (Hg.) (1968): *Lehrplan deutsche Sprache und Literatur. 11/12, Erweiterte Oberschule*, S. 61.

Dass das Allgemeine am stärksten im Besonderen sichtbar wird, entspricht dem Gedanken von der Einheit von Bildung und Erziehung. Es sei, schreibt Neuner zu diesem Thema, „bedeutsam, daß die allseitig entwickelte sozialistische Persönlichkeit die *Einheit des Allgemeinen, Einzelnen und Besonderen* verkörpert.“⁴⁶ Kants *Aula* reflektiert diese Anforderungen mit humoristischer Distanz. Iswall wünscht sich für seine Jubiläumsrede

einen Apparat mit Kybernetik, mit Mikrophon und einer Skala: links rot für das Typische, also Erzählenswürdige, und rechts blau für den individualistischen Abfall. Man setzt sich vor das Mikrophon und trägt die Sache vor, und wenn man fertig ist, schnurrt und knattert es eine Weile im Kasten, denn die Maschine hat ja einiges zu berücksichtigen, Zeit und Ort der Handlung, besondere Lage und die neuesten Forschungsergebnisse, und schließlich schlägt der Zeiger aus, mitten ins Blaue, und man kann die Geschichte wegwerfen.⁴⁷

Der offizielle Anspruch, Individuelles mit dem Typischen und Allgemeinen zu verbinden, wird von der Erzählerfigur als Zumutung aufgefasst, die das Erzählen verunmöglicht. Angekündigt wird also implizit ein Erzählen, das die Spannung zwischen dem offiziellen Anspruch und dem abseitigen Individuellen aushält und gestaltet.⁴⁸ Diese Spannung wird vor allem am Verhältnis des Sozialismus in seiner historischen Entwicklung zu individuellen Lebensgeschichten dargestellt: „historisch gesehen“, führt Iswalls Frau Vera aus, sei alles so geplant gewesen, wie es dann, fehlerlos, eingetreten sei;⁴⁹ „nicht historisch“ gesehen findet jedoch auch das offiziell nicht Vorgesehene, Kontingente und Falsche statt. Iswall hat den erzählerischen Ehrgeiz, dieses Nicht-Historische und Besondere mit dem Historischen und Allgemeinen auf eine Weise zu verbinden, in der beide zu ihrem Recht kommen und versöhnt werden. Die Spannung zieht sich durch alle Episoden des Romans. Wenn der Planungsfanatiker Quasi-Riek an Tuberkulose erkrankt, ist das, wie der Arzt festhält, „nicht eingeplant“;⁵⁰ dasselbe gilt, wenn

46 Neuner: *Zur ideologisch-theoretischen Grundposition des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung*, S. 1007. [Herv. i. O.] Gewisse Analogien zur Literaturdidaktik Ulshöfers wird von einigen DDR-Didaktikern durchaus eingeräumt. Ingmar Dreher wirft Ulshöfer in seiner Abhandlung zum sozialistischen Realismus zwar Subjektivismus vor (*Die Realismus-Diskussion und ihre Bedeutung für den Literaturunterricht*, S. 330), jenseits der Frage, wie der konkrete Geschichtsprozess denn „objektiv“ verlaufe, werden aber auch wichtige Gemeinsamkeiten gefunden.

47 Kant: *Die Aula*, S. 13 f.

48 Vgl. auch Hermand: *Hermann Kant*, S. 185 und Salber: *Nicht ohne Utopie*, S. 214.

49 Kant: *Die Aula*, S. 19.

50 Ebd., S. 140.

Riek später nach Hamburg verschwindet, Robert seinen besten Freund hintergeht und so weiter, sodass der sich erinnernde Festredner meint, es werde „etwas sehr Heroisches von ihm erwartet, aber mir fallen beinahe nur Sachen ein, die zum Lachen sind.“⁵¹ Alle Widersprüche werden so gelöst, dass die emphatische Identifikation mit dem Sozialismus hier und dort zwar ironisch oder absurd gebrochen wird, aber intakt bleibt.

An dieses literarische Muster der Zuversicht knüpft Leistner didaktisch so an, dass zunächst von der Zuversicht auf die Ursache geschlossen wird – nämlich die literarisch ausgewiesene⁵² Vitalität und Potenz eines Sozialismus, der alle Gegensätze von Individuum und Allgemeinem aufheben kann.

Ähnlich verfahren die *Unterrichtshilfen*, die eine fünfstündige Sequenz für Kants Roman vorsehen. Nach einem Anlesen wird bereits in der zweiten Stunde eine Analyse der Darstellung des weltanschaulichen Wachstumsprozesses der Protagonisten anhand der komischen Form vorgenommen:

An ausgewählten Episoden kann den Schülern verdeutlicht werden, wie der Autor bewußt mit Mitteln des Komischen arbeitet. Das wachsende Selbstbewußtsein der Arbeiter- und Bauernkinder wird u. a. an der Verlagerung des ironischen Akzents von den unzulänglich ausgerüsteten Studenten zu den Vertretern überholter Anschauungen hin deutlich ablesbar.⁵³

Abschließend sei es möglich, die Schüler*innen an typischen Äußerungen „die historische Berechtigung der vorwiegend heiteren Sicht der Vergangenheit nachweisen lassen.“⁵⁴ In der fünften Stunde wird noch einmal die Inhalt-Form-Beziehung thematisiert – einerseits anhand der episodischen Struktur des Romans, die sich aus der Gleichnishaftigkeit aller Einzelepisoden herleiten lasse, andererseits anhand „der verschiedenen Mittel des Komischen“.⁵⁵ Diese Mittel stellen ein heiter-zuversichtliches Muster des Fühlens und Denkens dar, das sich nachzuahmen lohnt. Auch der offiziell erwünschte Hass auf den imperialistischen

51 Ebd., S. 291.

52 Es ist richtig, dass Literatur in dieser „Unterrichtspraxis auf der Grundlage soziologischer und gnoseologischer Auffassungen des Widerspiegelungsbegriffs vermittelt“ wird (Vorein: *Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur*, S. 298). Mit Werken wie der *Aula* sind allerdings auch Beispiele im Lehrplan festgeschrieben, die dieser Lektürepraxis gar nicht widerstreben, also gar nicht erst gewaltsam der pädagogischen Literaturtheorie angeglichen werden müssen.

53 Friedrich/Herrmann/Michel (Hg.): *Unterrichtshilfen Deutsche Sprache und Literatur. Klassen 11/12*. Teil 1, S. 237 f.

54 Ebd., S. 238.

55 Ebd., S. 241.

Klassenfeind findet sein literarisches Muster; in den BRD-Satiren nämlich, die der Roman vor allem während der Hamburg-Reise Robert Iswalls liefert.

Bernd Leistner geht so weit, die literarische Form der *Aula* danach zu beurteilen, wie sehr sie die Modellierung pädagogisch wertvoller Gefühle erlaubt. Den konventionellen Fokus auf bloß eine Figur zu setzen sei in dieser Hinsicht zu unpraktisch:

Das Geschehen des Romans *Die Aula* wird ausschließlich durch das sehr intellektuelle Medium Robert Iswall [...] gesehen. Die Folge davon ist doch, daß wichtige Gestalten gleichsam nur von außen vorgeführt werden können [...]. Diese Figuren können somit wohl in ihrem Reden und Handeln, nicht aber in ihrem Denken und Fühlen gezeigt werden, was bei einer so wesentlichen und wertvollen Figur wie Filter zweifellos ein großer Verlust ist. Gerade das erschwert die Einfühlung für den Leser und hier speziell für den lesenden Schüler. [...] Dabei ist die Einfühlung in das Sein einer Figur ganz besonders in der Abiturstufe notwendig. Ich sagte bereits vorhin, die meisten Schüler werden später als sozialistische Leiter tätig sein, werden Menschen zu führen haben.⁵⁶

Damit vertritt Leistner eine nicht unkontroverse Ansicht; die externe Sicht des „Planers“ und „Visionärs“ auf die Figuren war offiziell schon deswegen erwünscht, weil sie Autor*innen weniger Spielraum ließ, sich ironisch hinter ‚Rollenprosa‘ beziehungsweise hinter einer Figurenperspektive zu verstecken. Noch 1964, auf der zweiten Bitterfelder Konferenz, wurde sie der „Froschperspektive“ explizit entgegengestellt und vorgezogen.⁵⁷

Leistner versucht also durchaus, die Grenzen des politisch Sagbaren vorsichtig auszuweiten; auch die *Aula* wurde als ein politisch kritisches Buch wahrgenommen und ihre „neue Satire“ enthält bei aller Versöhnlichkeit ein Ausmaß an Negativität, das immerhin als neu, gewagt und erfrischend empfunden wurde. In seinen Erinnerungen an den Vortrag berichtet Leistner, der später Literaturprofessor in Chemnitz wurde, dass die delegierten Lehrer*innen begeistert applaudierten, während das Präsidium verhalten reagiert habe: Kant sei durch ein Interview in Westdeutschland „just kurz zuvor der Obrigkeitgunst verlustig gegangen“.⁵⁸ Kant stellt die Lage sogar so dar, dass es nicht nur momentweise, sondern dauerhafte Vorbehalte des Präsidiums gegen ihn gegeben habe. Margot

56 Leistner: *Diskussionsbeitrag*, S. 201.

57 Langermann: *Kanonisierungen in der DDR*, S. 552.

58 Leistner: *Im Lauf der Zeiten*, S. 62. Zu diesem Interview vgl. Salber: *Nicht ohne Utopie*, S. 236.

Honecker habe sich, so führt er aus, „lange gesperrt, daß man in der Schule *Die Aula* las.“⁵⁹

Eine scharfe Systemkritik hat Bernd Leistner trotz des heiklen Vortragsthemas allerdings nicht artikuliert. An seinem Unterricht exemplifiziert er eine Einfühlungsdidaktik, die auf „Affirmation, nicht kritische Auseinandersetzung“ zielt⁶⁰ und bereits im Laufe der 70er Jahre systematisch infrage gestellt wurde, als durch die Rezeptionsästhetik eine „Entsubstantialisierung des Werk-Begriffs“ möglich wurde, die auch die Überzeugung verunsicherte, Literatur sei schon per se erziehend.⁶¹ Eine Didaktik, die diesen Werkbegriff aufnahm, konnte zwar der einfühlungsdidaktischen Praxis nach und nach den literaturtheoretischen Boden entziehen, allerdings war auch der Rezeptionsdidaktik, wie Vorein festhält, ein ideologischer Impetus nicht fremd. Ihr Anliegen war es, die erzieherische Wirkung des Literaturunterrichts zu verstärken. Identifikation und Affirmation waren durch einen entsubstantialisierten Literaturbegriff einerseits aufzubrechen, andererseits aber auch eher zu haben, denn auch eine auf Affirmation zielende Didaktik konnte sich durch den rezeptionsästhetisch geschulten Blick auf die fundamentale Subjektivität des Rezeptionsprozesses einstellen und ihre Planungen anpassen.⁶² Zu den nicht systematisch hinterfragten Prämissen gehörte die Annahme, dass in der realexistierenden sozialistischen Gesellschaft zwar alle möglichen Mängel zu beobachten waren, die der offiziellen Ideologie zufolge gar nicht existieren durften, aber die transgressive Einbindung dieser Erscheinungen in die Gesellschaftsordnung, die diese Erscheinung exkludieren

59 „Man hat mir das verlässlich erzählt. Sie hielt den Roman für eine revisionistische Schrift.“ (Gutschke: *Hermann Kant*, S. 65)

60 Jonas: „*Ideologisierungsschübe*“, S. 285. Dass Leistner keinen abseitigen und ungewöhnlichen Unterricht vorträgt, ergibt sich auch aus einem Vergleich mit den offiziellen Unterrichtshilfen für die mittleren Klassen. Für die Klasse 9 wird, noch 1986, vorgeschlagen, eine Figurenanalyse Jakob Filters durchzuführen: „Ziel soll sein, daß die Schüler den Stolz auf das Erreichte spüren, daß ihnen tiefer bewußt wird, ‚was das ist, DDR‘, und daß ihnen ihr eigener Platz in der Folge der Generationen deutlicher wird, die den Sozialismus in unserem Land verwirklichen.“ – Gerecke (Hg.): *Unterrichtshilfen Deutsche Sprache und Literatur. Literatur. Klasse 9*, S. 128 [Herv. i. O.].

61 Vorein: *Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur*, S. 303.

62 Ebd., S. 298. In Westdeutschland wurde diese Gefahr analog bei der neuen Schüler*innenorientierung im Rahmen der kognitiven Wende gesehen; Spinner erkennt in diesen Dynamiken ein generelles Merkmal der „Dialektik der Aufklärung“. (Spinner: *Neue und alte Bilder von Lernenden*, S. 157)

sollte, fällt nicht auf das Denksystem ihrer Ideologie zurück, sondern bloß auf einen punktuellen Zustand ihrer Verwirklichung.⁶³

EXKURS: Dilemmas der Humorvermittlung

Für Humordidaktik wird fast durchgängig ein eher unterrichtspraktisches Argument angeführt, und zwar die Motivation von Schüler*innen. Schon bei Christian Weise machen, einerseits, die komischen ‚Süßigkeiten‘ den Schülern selbst Unappetitliches wie die bittere Lehre von der gründlichen Verkehrtheit der Welt genießbar. Und andererseits potenziert die Lust der Schüler den Nutzen, den schulische Veranstaltungen abwerfen. Robert Heinrich Hiecke will seinen Schülern die komischen Schriften Tiecks nicht vorenthalten – er nimmt an, dass mit ihrer Hilfe die zur Lektüre ernsthafter Schriften notwendige Arbeitskraft regeneriert werden könne: Der „abgearbeiteten Jugend“ sei „das Behagen, das Ergötzen und das Grauen, das sie da erwartet, wohl zu gönnen.“⁶⁴ Für Rudolf Hildebrand ist der saftige Scherz das Mittel der Wahl, um trockene Schulstunden wieder lebendig werden zu lassen. Robert Ulshöfer will den Deutschunterricht durch komische Gegenstände „anziehender, aktueller werden“ lassen.⁶⁵ Herman Helmers führt die motivierende „Erzeugung von ‚Lustgefühlen‘“⁶⁶ als Argument für die schulische Traktierung des Humors an.

Komisches war ein attraktiver Gegenstand für die Didaktik, weil die Rezeption von Komik lustvoll sein kann.⁶⁷ Aber auch wenn die Attraktivität und Nützlichkeit des Gegenstandes immer wieder behauptet wird, hält sich genauso hartnäckig der Verdacht, dass Komik, ebenfalls unterrichtspraktisch, schwerer vermittelbar ist als andere Phänomene. Das Herausfordernde am Lerngegenstand „Komik“, das im theoretischen Teil beschrieben wurde, zeigt sich auch im historischen Korpus. Die Deutschdidaktik hat selbst dort, wo sie die Möglichkeit

63 Das unterscheidet diesen Humor vom Humor eines politischen Witzes, der zwar ebenfalls die Tabus, Sprech- und Denkgrenzen der offiziellen Ideologie übertrat, dabei aber einen subversiven Ko-Text zu dieser Ideologie, beziehungsweise: eine Antiideologie darstellte. (Brie: *Der politische Witz – Antiideologie des Staatssozialismus*, S. 187)

64 Hiecke: *Deutscher Unterricht*, S. 108.

65 Ulshöfer: *Zur Einführung* (1966).

66 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 143.

67 Freud spricht von einem Lustgewinn durch Aufwandsersparnis. (Freud: *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewußten*, S. 133) Die allgemeine Psychologie spricht heute von einem „Lustigkeitseindruck“ oder auch von „Erheiterung“. (Ruch/Hofmann: *Psychologie, Medizin, Hirnforschung*, S. 89 f. und 93 f.)

von Humorvermittlung optimistisch eingeschätzt hat, auch auf spezifische Schwierigkeiten hingewiesen. Franz Jahn macht zum Beispiel das organisations-theoretische Argument stark, dass Humor nicht am Lehrer*innenmodell gelernt werden könne, weil die Lehrperson schlechthin zu sehr in den Ernst einer antagonistischen Schulwirklichkeit verstrickt sei. Um humoristische Distanz zu den Widersprüchen des Lebens glaubwürdig verkörpern zu können, bleibe nur der Umweg über literarische oder künstlerische Komik.⁶⁸ Aber auch hier stößt die Humorvermittlung an grundsätzliche Grenzen: „So tritt auch das Komische im Unterricht nicht zurück, weil die Sache minderwertig, sondern weil sie vielleicht der Behandlung und Fixierung schwerer zugänglich ist.“⁶⁹ Wenig später bemerkt, eher beiläufig, auch Martin Havenstein die Schwierigkeit der ‚Fixierung‘ des Komischen:

Ich habe es vor kurzem bei der Lektüre des *Biberpelz* zu meinem Erstaunen erlebt, daß die Primaner die außerordentliche Komik im ganzen Gehabe Wehrhahns nicht recht verstanden, weil es seit der Revolution keine Wehrhähne mehr gibt, weil sie jedenfalls seitdem keine Rolle mehr spielen. Um ihnen das Stück verständlich zu machen, mußte ich ihnen also allerlei von den Zuständen der „Wilhelminischen“ Ära erzählen, die das Aufkommen dieses monokeltragenden Hornviehs begünstigten. Was ich damit gab, war historische Erklärung, kein Zweifel.⁷⁰

Der Antihistorist Havenstein muss auf ein schwerwiegendes Problem gestoßen sein, wenn er auf eine historische Erklärung zurückgreifen musste. Die Struktur des komischen Textes konnte durch seine Schüler*innen nur auf einem so niedrigen Niveau decodiert werden,⁷¹ dass der Interpretationsweg nachvollzogen, der Scherz erklärt werden musste. Havenstein expliziert gedankliche Operationen,

68 Alle Zitate in Jahn: *Wesen des Komischen*, S. 35 f. Jahn widerspricht Humorpädagog*innen, die, gerade in jüngerer Zeit, die Lehrer*in als Humormodell verstehen. Vgl. etwa Bauer: *Das Lachen im Bildungsprozeß des Kindes*; Veith: *Im Klassenzimmer gelassen bleiben – mit Humor unterrichten*.

69 Weiter heißt es: „Jener feine und persönliche Humor Goethes ist mit der Aufzählung der komischen Dinge und Personen, die darin begegnen, keineswegs analysiert. Es ist leichter, die Tragik eines Ereignisses zu sehen und zu bestimmen als etwa zu sagen, worin das Wesen jenes köstlichen Humors besteht, den wir z. B. in Böcklin's Bild des Einsiedlers und in Rafaels Putten zur Madonna vor uns haben. Mancher Lehrer des Deutschen wird wohl schon in Verlegenheit gekommen sein, wenn er sagen sollte, welche Affekte denn für das Komische dem Mitleid und der Furcht des Tragischen entspringen.“ (Jahn: *Das Problem des Komischen*, S. 8)

70 Havenstein: *Dichtung in der Schule*, S. 71.

71 Bourdieu: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*, S. 165.

die zum Verständnis des komischen Phänomens beitragen. Vergleichbar verfahren Rudolf Hildebrand und Robert Ulshöfer, wenn sie vorschlagen, die logischen Widersprüche, die in Witzen enthalten sind, mit Schüler*innen zu rekonstruieren.⁷² Auch Herrmann Helmers weist auf die Möglichkeit einer explizierenden Analyse logischer Widersprüche in komischer Lyrik hin.⁷³

Einzuräumen ist allerdings, dass Zergliederungen der Verstehensprozesse von Komik nicht mit humoristischem Lustgewinn verbunden sind, sie bereiten ihn nur vor. Hier liegt also ein handfestes Dilemma der Didaktik des Komischen vor. Wahrscheinlich setzen andere Didaktiker*innen auch wegen dieses Widerspruchs vor allem auf das unmittelbare Verstehen des Komischen.⁷⁴ In diesen Fällen wird entweder vorausgesetzt, dass ein Passungsverhältnis zwischen dem Rezeptionsgewohnheiten der Schüler*innen und dem Code des komischen Phänomens besteht, oder die Möglichkeit wird eingeräumt, komische Phänomene auf unterschiedlichen Rezeptionsniveaus wahrzunehmen.⁷⁵ Christian Weise lässt seine komischen Schuldramen von Schülern aller Jahrgangsstufen gemeinsam spielen und geht trotzdem davon aus, dass sie Spaß dabei haben. Philipp Karl Eduard Wackernagel wehrt sich gegen jede Form der analytischen Textrezeption und setzt eher auf ein einführendes und ‚verklärendes‘ Lesen. Auch Havenstein hilft nur in Not mit historischen Erläuterungen nach. Bernd Leistner setzt auf spontanes Humorverstehen, das erst im Nachhinein analysiert und auf den Begriff gebracht werden soll. Das hat für sich, dass Scherze durch Erklärungen zwar verständlich, aber nur in wenigen Fällen lustig werden.⁷⁶

72 Vgl. Hildebrand: *Noch ein Schulschmerz*, S. 165; Ulshöfer: *Versuche mit Witzen im 7. Schuljahr* und Ulshöfer: *Witze – Verstöße gegen die Logik*. In dieser Tradition stehen auch Hans Aebli's Ausführungen *Über das Verstehen von Witzen*, bes. S. 104–107. Vgl. dazu die Kritik von Werle: *Unvollständiges Verstehen*, S. 348, Anm. 1.

73 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 158 [Herv. i. O.].

74 Sehr deutlich geschieht das bei Maria Lypp: „Während die Vermittlung eines komplexen Sinnes hierarchisch erfolgen kann und die KL [Kinderliteratur; S.B.] sich vermittelt der Einfachheit ihrer Darstellungsweise an eine untere, noch kindliche Erkenntnisstufe wendet, auf der der Sinn schon teilweise ergriffen und latent wirksam wird, ehe er voll erfaßt werden kann, läßt sich das Komische weder durch literarische noch durch didaktische Anbahnungen schrittweise erschließen. Es wird entweder belacht oder nicht. Das Komische läßt sich nicht vereinfachen.“ (Lypp: *Lachen beim Lesen*, S. 441)

75 Vgl. zu diesem Standpunkt etwa Werle: *Unvollständiges Verstehen*; vgl. auch die Analysen zur schulischen Lektüre von Peter Hacks' Märchen *Der Bär auf dem Försterball* in Willenberg (Hg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*, v. a. S. 18–61.

76 Kämper-van den Boogaart regt aus einer solchen Überlegung heraus an, darüber nachzudenken, ob das Komikverstehen (in diesem Fall: das Parodieverstehen) sich

Anscheinend werden die Wissensbestände, die für Humorverstehen notwendig sind, häufig erst dann reflektiert, wenn die Humorvermittlung scheitert. Das ergibt sich neben der Spontaneität auch aus Indirektheit des Komischen, die soziologisch als kleine Verschwörung (*tiny conspiracy*) beschrieben wurde.⁷⁷ Ob die Rezipient*innen das notwendige Verschwörungswissen haben, lässt sich aber, das Beispiel Havensteins zeigt es, nicht immer mit Sicherheit abschätzen, und welche Wissensbestände überhaupt verschwörungsrelevant sind, variiert von Fall zu Fall erheblich.⁷⁸

Dass sie überhaupt relevant sind, fällt oft erst auf, wenn sie fehlen, es sei denn, man unterstellt generelle Wissensdefizite bei Heranwachsenden wie Ricarda Winterswyl, die Komik in ihrer affirmativen Funktion als, romantische, Versöhnung mit der Welt versteht.⁷⁹ Die romantische Disposition hat bestimmte Voraussetzungen die sie, wie schon ihr Kollege Schönbrunn, bei der Jugend aus prinzipiellen, kulturtheoretischen Gründen nicht mehr gegeben sieht:

Beim Verstehen von ironisch Gesagtem und beim Nachvollziehen von humoristisch Gemeintem bestätigt sich die Realität der Paradoxie im hermeneutischen Zirkel: man muß verstehen wollen und längst verstanden haben, um zu verstehen.⁸⁰

Die Jugend fehle der „Glaube an eine letztlich, wenn auch erst im Unendlichen versöhnte Welt“ und sei für die romantische Ironie und Humor verloren. Schulisch lassen sich diese habituellen Voraussetzungen nicht einholen. Anstatt die Didaktik des romantischen Humors abzusagen, schlägt die Lehrerin vor, Komisches zu wählen, das dem Zeitgeist entspricht: das Groteske, das Absurde und den surrealistischen Witz.⁸¹ Sie anerkennt also, auch darin wie Schönbrunn, dass ihre Schüler*innen Humor erkennen können, wenn auch vielleicht einen anderen als ihren, und ist bereit, ihnen entgegenzukommen.

durch die Vermittlung kanonischen Wissens vorentlasten lässt. (Kämper-van den Boogaart: „*Ach unterhalte mich doch ein bißchen ...*“, S. 78)

77 Kuipers: *Good Humor Bad Taste*, S. 192.

78 Vgl. Kämper-van den Boogaart: *Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel*, S. 32 f.

79 „Die Komik nimmt das Abweichende im Bestimmten und Einmaligen wahr, der Humor ordnet es ein, indem er vergnügt daran erinnert, daß es aufs Ganze gesehen gar nichts Normales gibt und geben kann.“ (Winterswyl: *Ironie und Humor – Stil und Weltsicht*, S. 98)

80 Ebd.

81 Ebd., S. 102.

9: Hermann Helmers

Hermann Helmers (1923–1987) wurde im niedersächsischen Varel geboren und besuchte dort bis 1942 die Grund- und Oberschule. Nach dem Abitur wurde er, „von der Schulbank weg“, wie es in einem Kommentar des Kriegstagebuches heißt,¹ zu einem Infanterie-Regiment eingezogen. Die Militärzeit nahm der 19-Jährige als Ende seiner Jugend wahr; sie ließ in ihm den Wunsch entstehen, Lehrer zu werden: Als solcher hätte man „doch einen Großteil persönlicher Freiheiten, die man hier vermisst.“² Als Soldat wurde er in Griechenland und Jugoslawien eingesetzt und geriet nach der deutschen Kapitulation in Novi Sad in Kriegsgefangenschaft – sie dauerte bis 1948. Im Kriegsgefangenenlager engagierte er sich politisch, war Vorsitzender eines antifaschistischen Jugendausschusses und beschäftigte sich „mit der Fragestellung nach den Ursachen von Faschismus und Militarismus.“³ Die Erträge dieser Auseinandersetzung bilden nach der Aussage Helmers’ die Grundlage seiner Didaktik.

Er studierte Psychologie, Germanistik und Anglistik an der Pädagogischen Hochschule (PH) Oldenburg und promovierte bei Wolfgang Kayser und Erich Weniger mit einer Arbeit über *Die bildenden Mächte in den Romanen Wilhelm Raabes*. Seit dieser Zeit entwickelte sich ein politischer Dissens über Raabes Humor mit Wolfgang Kayser. 1962 erhielt Helmers eine Professur für Allgemeine Didaktik in Bonn und 1964 eine Professur für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Oldenburg. Er trieb Forschungen auf dem Gebiet „Humor/Komik/Verfremdung“⁴ voran. 1965 erschien eine Untersuchung zu *Sprache und Humor des Kindes* und wurde breit diskutiert. 1970 folgte eine didaktische Perspektivierung des Themas: Eine *Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteration*. 1966 publizierte er seine bis 1990 mehrfach neu aufgelegte *Didaktik der deutschen Sprache*. Gemeinsam mit Erika Essen beendete er langsam die Monopolstellung, die Ulshöfer mit seiner *Methodik* in der Deutschdidaktik der Nachkriegszeit lange eingenommen hatte. Zudem beteiligte er⁵ sich als Pionier an der Durchsetzung eines wissenschaftlichen Verständnisses von Deutschdidaktik. In den 70er Jahren hatte er, „ohne

1 Helmers: *Auszüge aus dem Kriegstagebuch*, S. 69. (Eintrag zum 24. März 1942)

2 Ebd., S. 70. (Eintrag zum 29. November 1942)

3 Helmers: *Wissenschaft und Demokratie*, S. 53.

4 Ebd., S. 56.

5 Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin* (1966); Helmers: *Der moderne Deutschunterricht und seine Theorie* (1969).

seinen genuin geisteswissenschaftlichen Ansatz aufzugeben“⁶, seine Didaktik in einen materialistischen Rahmen gestellt.

Eine Nähe zur materialistischen Literaturtheorie deutete sich schon in seiner Dissertation an. Möglicherweise hat sie dazu beigetragen, dass Helmers sich mit Kayser gestritten hat, während sich mit Georg Lukács ein „interessanter Briefwechsel“ entwickelte.⁷ Zum Mainstream der linken Literaturdidaktik gehörte Helmers, der sich nie auf die Kritische Theorie bezog, jedoch nicht. In einer Situation, in der er die Methodiken Ulshöfers und Essens gerade erst ablösen wollte, erschien er vielen Kolleg*innen schon wieder als „nicht fortgeschritten genug“.⁸

9.1: Der bildungstheoretische Impuls der Raabe'schen Grotteske

In der Absicht, der Raabe-Forschung Vereinseitigungen und Verharmlosungen des literarischen Werks von Wilhelm Raabe nachzuweisen, verbindet Helmers in seiner Promotion literaturwissenschaftliche Analysen im Stil der werkimmanenten Methode mit der Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Die Sprache der Begegnungsdidaktiken Wenigers und Otto Friedrich Bollnows fließt in Helmers Stilbeschreibungen ein. Bereits 1952 hatte Weniger zu Wilhelm Raabes Verhältnis zur Bildung publiziert, wobei er Bildung im Sinne eines Traditionsbestandes aus Topoi und Zitaten verstand. Gegen eine Lesart, die Raabe philiströse Bildungshuberei unterstellt, macht er die Auffassung stark, dass insbesondere in Raabes Alterswerk

die wesentlichen Menschen durch die Bildungswelt hindurchstoßen und in den Raum der Freiheit gelangen, in dem sie unmittelbar zu den Dingen und zu ihren Mitmenschen stehen.⁹

Helmers schließt an diese bildungshabituskritische Lesart an und betont, dass von Raabe wichtige Impulse für die Bildungstheorie ausgehen. Für Weniger habe nicht „der erhobene Zeigefinger, sondern die poetische Darstellung der ‚Antinomien des Daseins‘“ das pädagogische Ethos Raabes begründet.¹⁰ In seiner Doktorarbeit versucht er den Nachweis zu führen, dass die Verstärkung der literarischen Bildungskritik bei Raabe von der Stuttgarter zur Braunschweiger

6 Stein: *Politischer Literaturunterricht*, S. 12.

7 Helmers: *Wissenschaft und Demokratie*, S. 55.

8 Stein: *Politischer Literaturunterricht*, S. 11.

9 Weniger: *Wilhelm Raabe und die Bildung*, S. 527.

10 Helmers: *Erich Weniger und Raabe*, S. 16.

Trilogie auf einen „zunehmenden Grad von Dekadenz und Auflösung“ der Bildungswelt reagiert.¹¹

Der Dissens mit Kayser über die politische Bewertung der grotesken Schreibweisen Raabes kann vor Kaysers Tod im Jahr 1960 nicht mehr ausgetragen werden. Während Kayser die radikale Kritik der bürgerlichen Gesellschaft bei Raabe negativ bewertet, zieht Helmers die gegenteilige politische Konsequenz.¹² Hinter seiner Analyse steht, in der Doktorarbeit noch implizit, eine geschichtsphilosophische Konstruktion, die es ihm später ermöglichte, aus der geisteswissenschaftlichen auf eine materialistische Position zu wechseln. Diese Umorientierung ist in der letzten Ausgabe der *Didaktik der deutschen Sprache* dokumentiert. Darin bezieht er einen widerspiegelungstheoretischen Standpunkt, über den er heißt:

Für die Deutschdidaktik sind wissenschaftliche Ergebnisse der Literaturwissenschaft dann verwertbar, wenn dabei ein Literaturbegriff unterlegt ist, der [...] Literatur begreift in ihrer Funktion der Widerspiegelung der Realität.¹³

Zu diesem Zeitpunkt finden sich bei Helmers zwar noch Argumente und terminologische Anleihen aus von Kaysers Werkimmanenz und der pädagogischen Theorie der geisteswissenschaftlichen Didaktik, aber diese Bezüge werden in eine neue Theorie überführt. Didaktik ‚im engeren Sinn‘ hat bei Helmers die Aufgabe, den Bildungswert der Gegenstände des muttersprachlichen Unterrichts zu analysieren,¹⁴ wobei er die literarische Bildung als „Höhepunkt der muttersprachlichen Bildung“ betrachtet.¹⁵ In den späten Auflagen seiner *Didaktik der deutschen Sprache* verschwindet die systematische Bildungstheorie aus der Einführung. Allerdings bleiben Ausführungen über Sprach- und Literaturtheorie „unter didaktischem Aspekt“¹⁶ bestehen. Sprachtheorien sind, so Helmers, für die Deutschdidaktik

dann verwertbar, wenn dabei ein Sprachbegriff unterlegt ist, wonach Sprache als ein aus den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Praxis entstandenes und sich ständig entwickelndes System von nonverbalen Zeichen verstanden wird, das der Bildung von

11 Helmers: *Die bildenden Mächte in den Romanen Wilhelm Raabes*, S. 100.

12 Helmers: *Wissenschaft und Demokratie*, S. 54.

13 Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache* (1997), S. 16. Vgl. auch die Diskussion mit Gerhard Bauer und Valentin Merkelbach in *Diskussion Deutsch von 1971/72*. (Helmers: *Schwärmerei oder Aufklärung?*, S. 296)

14 Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache* (1966), S. 25, S. 36–40; Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin*, S. 432.

15 Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache* (1997), S. 289.

16 Ebd., S. 15.

Gedanken (also dem Denken) dient und den Austausch von Gedanken und Erfahrungen, wie auch die Fixierung und Aufbewahrung von Erkenntnissen ermöglicht.¹⁷

Für die Literaturtheorie gilt analog, dass ihre Erkenntnisse verwertbar sind, solange Literatur durch sie „in ihrer Funktion der Widerspiegelung von Realität“¹⁸ aufgefasst wird.

Auf diese Weise wird Bildung formal, durch ihren Bezug auf einen abstrakten Realitätsbegriff gefasst.¹⁹ In Helmers' *Didaktik* bleiben jedoch, in beinahe identischer Gestalt, historische Kapitel bestehen, etwa „Zur Geschichte der literarischen Bildung“, an denen sich der bildungstheoretische Standpunkt konkretisieren lässt. Helmers unterscheidet historisch zwischen vier didaktischen Konzipierungen literarischer Bildung: Ausgehend von der mittelalterlichen Praxis der *imitatio* wird zunächst eine moderne Lebenshilfedidaktik entwickelt, die auch kunstreligiöse Konzepte umfasse, wie sie etwa die Romantik hervorgebracht habe.²⁰ Hiervon wird eine Kunsterziehung abgehoben, die sich gegen die militaristische und nationalistische Funktionalisierung auch der autonomieästhetischen Literatur gewehrt habe, und, schließlich, eine erst in jüngerer Zeit vertretene „literarästhetische Bildung“ mit dem Lernziel einer „selbständigen und kritischen Literaturrezeption.“²¹ In diesem Vierschritt argumentiert Helmers für eine geschichtsbewusste literarische Bildung, die sowohl die traditionelle didaktische Funktionalisierung der Kunst als auch die Autonomieästhetik und ihre mögliche Entgleisung in eine religiös akzentuierte ‚Lebenshilfe‘ kritisch reflektiert. An ihre Stelle soll eine gesellschaftstheoretisch informierte, nun ‚wissenschaftliche‘ literarische Bildung treten. An anderer Stelle nennt Helmers den derart verwissenschaftlichen Literaturunterricht auch „struktural“.²² Seine Überlegenheit bestehe in der genauen Kenntnis und Berücksichtigung sprachlicher Strukturen und der über sie vermittelten Integration oder Emanzipation. Im Unterschied zum, überwundenen, grob-moralisierenden Literaturunterricht werde hier nicht ‚die Sache‘ zugunsten von Lebenshilfe übersprungen,

17 Ebd.

18 Ebd., S. 16.

19 Vgl. dazu kritisch Merkelbach: *Didaktik als Fachwissenschaft*, S. 203.

20 Generell argumentiert Helmers anti-romantisch. An der Didaktik des Bremer Kollektivs stört ihn „der romantische Glaube, man könne die Widersprüche der politischen Praxis in der Klassengesellschaft überspielen durch geforderte subjektive Bekenntnisse.“ (Helmers: *Schwärmerei oder Aufklärung?*, S. 294)

21 Helmers: *Didaktik der deutschen Sprache* (1997), S. 260.

22 Helmers: *Die ‚Wahrheit‘ in der Dichtung*, S. 33, Anm. 24.

sondern die lebenspraktische Relevanz in der Sprache und in der Literatur selbst aufgewiesen.

An der Bereitschaft, sich auf die Formenlehre Helmers' einzulassen, hängt die ganze Plausibilität seiner Literaturdidaktik, weil der Bildungswert literarischer Gegenstände nun zu einem ‚Inhalt der Form‘ oder zu einem ‚Inhalt der Struktur‘ wird. In *Diskussion Deutsch* wird über genau diesen Aspekt der Helmers'schen Theorie gestritten. Gerhard Bauer und Valentin Merkelbach sind nicht bereit, die literaturtheoretischen Voraussetzungen Helmers' zu akzeptieren. Bauer konzidiert zwar: „Gegenüber der früheren Festlegung auf einen Kanon ist dieser Literaturunterricht liberal“, aber es werde nicht mehr danach gefragt, „wozu Literatur gelernt werden sollte [...], und erst aus diesem übergeordneten Lernziel ließe sich auch eine Kritik und Gegenauswahl der Exempel rational begründen.“²³ Stattdessen öffne Helmers zwar den alten Kanon, lasse die neuen Auswahlkriterien aber implizit.

Jedenfalls unterscheidet sich Helmers in seinen Lektürepräferenzen deutlich von der geisteswissenschaftlichen Didaktik, die seit Dilthey eine starke, etwa in Herman Nohls *Friedrich Schiller*-Vorlesung oder in Wilhelm Flitners *Goethe-Studien* manifestierte, Klassiknähe auszeichnete. Auch im Unterschied zu Schönbrunn und Ulshöfer stand Helmers von Anfang an einer anticlassizistischen Moderne aufgeschlossen gegenüber, die im Deutschunterricht „gleichberechtigt die traditionelle Dichtung vergangener Jahrhunderte“²⁴ ergänzen sollte.

Bildungstheoretisch bietet Helmers also einerseits eine sozialkritische Weiterentwicklung und fachdidaktische Zurichtung der geisteswissenschaftlichen Ansätze an. Das Resultat ähnelt manchen Konzipierungen Kritischer Didaktik.²⁵ Doch von der Kritischen Theorie hat sich Helmers trotz seiner politischen Einstellung nie faszinieren lassen. Und weil er sich zudem, andererseits, gegen die Kritische Didaktik stellte, ist er wohl „mit Fug als ein Kreuz der fachdidaktischen Linken in den 70er Jahren“ betrachtet worden.²⁶

23 Bauer/Merkelbach: *Helmers' Literaturunterricht*, S. 198.

24 Helmers: *Zur Einführung*, S. 16.

25 Auch Krefz war allgemeinpädagogisch stark von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik beeinflusst. Er urteilt aus fachlicher Sicht: „Man sagt gewiss nicht zuviel, wenn man feststellt, daß für Dilthey, Nohl, Spranger, Flitner, Litt, Derbolav, Weniger profunde literarische Bildung und Vertrautheit mit den geschichtlichen Traditionen in eben dem Maße selbstverständlich war, wie sie für Vertreter der neueren Ansätze schlechthin exceptionell wäre, sofern überhaupt von etwas Vergleichbarem die Rede sein könnte.“ (Krefz: *Grundprobleme*, S. 240).

26 Stein: *Politischer Literaturunterricht*, S. 11.

9.2: Dialektik von Entfremdung und Geborgenheit

Humor und Komik waren literaturdidaktische Forschungsschwerpunkte Helmers'. Nach seiner Einschätzung waren die Untersuchungen allerdings „einsame' Erkenntnisse eines einzelnen Forschers“,²⁷ da die Disziplin das Thema nicht systematisch erforschte.

In *Sprache und Humor des Kindes* unterscheidet er kindlichen, jugendlichen und erwachsenen Humor und greift dabei Ansätze Freuds kritisch auf. Er teilt dessen Auffassung, dass sich im Lachen über Komik ein Lustgewinn durch die Einsparung eines Hemmnisaufwandes ausdrückt, lehnt aber einen Freudianismus ab, der, so wie Helmers ihn wahrnimmt, das Kind als letztlich asoziales und selbstbezügliches Wesen verstanden wissen will.²⁸ Stattdessen macht Helmers die These stark, dass im Komischen, solange es sich nicht um Groteskkomisches handelt, stets Emanzipation *von* gesellschaftlichen Normen mit Integration *in* gesellschaftliche Normen verschränkt sei.

Einerseits liegt darin kein Spezifikum des Komischen. Eher schon scheint Helmers damit den ‚Witz‘ als „Grundzug des artistischen und literarischen Produzierens“ überhaupt getroffen zu haben.²⁹ Wie Hildebrand könnte man sich zwar darauf einlassen, in solchem Witz einen „weiten allgemeinen Humor“ zu sehen,³⁰ aber dieser Witz würde dann wieder alle Formen und Gattungen umfassen, wäre also keine distinkte Ausdrucks- oder Rezeptionsweise. Andererseits führt Helmers mit seinem Hinweis ein Argument dafür an, dass die Formen des Komischen grundsätzlich an den allgemeinen gesellschaftlichen Funktionen ästhetischer Sprache teilhaben und so einen Bildungswert aufweisen, denn die Frage nach dem Bildungswert ist für ihn „letztlich identisch mit der Frage nach der gesellschaftlichen Funktion.“³¹ Drei dieser Funktionen werden von Helmers unterschieden: ‚Aufklärung‘ im Sinne des Anspruchs, „als Element einer Ideologie auf das Leben zurückzuwirken“³² (1). ‚Gesellschaftskritik‘, die im „kritischen Abwägen des Tradierten nach unwahren und wahren Elementen und dem

27 Helmers: *Wissenschaft und Demokratie*, S. 58.

28 Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 16, 17. Damit wendet sich Helmers besonders gegen eine Position, die Martha Wolfenstein 1954 in ihrer Studie *Children's Humor* eingenommen hatte.

29 Preisendanz: *Über den Witz*, S. 8.

30 Hildebrand: Zur Logik des Sprachgeistes, S. 229. Vgl. Preisendanz: *Humor als dichterische Einbildungskraft*, S. 24 f.

31 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 143.

32 Helmers: *Die ‚Wahrheit‘ in der Dichtung*, S. 18.

Suchen nach einer neuen Wahrheit besteht³³ (2). Und ‚Utopie‘, die für Helmers auch noch eine *poésie pure* einschließt und charakterisiert sei durch eine „Tendenz zur Enthebung aus der alltäglichen Welt, die damit doch noch indirekt angesprochen wird“³⁴ (3).

Die Grundlage seiner Untersuchung sind 2708 schriftsprachliche Äußerungen von Kindern und Jugendlichen, Berichte und Tonbandaufnahmen von Versuchspersonen im Kindergartenalter bis in die 10. Klasse. Die Ergebnisse der Erhebung sieht Helmers durch eine Folgerhebung in Eugene (Oregon) bestätigt. Er schließt aus den Daten, dass im Laufe der Ontogenese sukzessive die „Verfremdungstoleranz“ zunimmt. *Verfremdung* wird von Helmers einerseits als elementare poetische Operation begriffen. Und sie kann, andererseits, in unterschiedlichem Maße Gesellschaftskritik bedeuten.³⁵ Dann bezeichnet der Begriff bei Helmers die *Entfremdung* von einem kindlichen Bereich sittlicher Integrität und Geborgenheit durch die Emanzipation von gesellschaftlichen Ordnungsvorstellungen. In diesem Fall spricht Helmers von *Verfremdung* „im engeren Sinn“ und hat damit besonders die Satire im Blick.³⁶

Den Entwicklungsstadien des Humors entsprechen unterschiedliche literarische Genres und Schreibweisen, die Helmers, auf lyrischen Humor bezogen, genau benennt und unterscheidet. Allen ist eine Grundhaltung gemeinsam, die der jeweiligen Entwicklungsstufe entspricht:

Was die *Verfremdung* als Kategorie des Komischen jedoch von dem Lachen scheidet, ist das Fehlen eines letzten Glaubens an die endgültige Rückkehr zur alten Geborgenheit. Diese Rückkehr darf die *Verfremdung* gerade nicht wollen: sie bleibt – das ist ihr Ziel – absichtlich im Raum der Erschütterung des Weltbildes, macht sich den humoristischen Effekt also zunutze, ohne ihn bis zu seiner Wiederaufhebung durchzustehen.³⁷

Mit der Koppelung von sozial vollkommen integrierter Geborgenheit mit Kindheit und durch ihre Kontrastierung mit der *Verfremdung* knüpft Helmers an einen allgemeinen Topos der pädagogischen Kindheitsanthropologie an, aber der Terminus „Geborgenheit“ verweist besonders auf die pädagogische Anthropologie Otto Friedrich Bollnows. Dessen Hauptprojekt war die Überwindung eines fatalistischen, in seiner Fatalität aber verkürzt und missverständlich

33 Ebd., S. 21.

34 Ebd., S. 19.

35 Helmers: *Einleitung*, S. 3.

36 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 27 f.; Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 150 f.

37 Helmers: *Der kindliche Humor und die Kategorien des literarisch Komischen*, S. 108. Vgl. auch Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 146–153.

zugerichteten,³⁸ Existenzialismus hin zu einer *Neuen Geborgenheit*, so der Titel einer zuerst 1955 erschienenen Abhandlung. Den Existenzialismus macht er dafür verantwortlich, dass Hoffnungslosigkeit und Zweifel den Zeitgeist bestimmen. Stattdessen sei es an der Zeit, zu Hoffnung, Zuversicht, Seinsvertrauen, Getrostheit und somit zu einer ‚neuen Geborgenheit‘ zu finden, deren Modell er in einer bestimmten Kindheitsidee findet. Denn gerade das Kind zeichnet sich nach Bollnow dadurch aus, dass es

in einer Welt des fraglosen, sich nach allen Erschütterungen in seiner Fraglosigkeit wiederherstellenden Vertrauens lebt, während der erwachsene Mensch dies Vertrauen erst den immer neu andrängenden Zweifeln abkämpfen muß [...].³⁹

Mit fortschreitendem Alter werde die Geborgenheit problematisch und bedroht; sie bleibe dann, wie Bollnow es ausdrückt, „ein gefährdetes Gut“.⁴⁰

Die Differenzierung der komischen Formen nach ontogenetischen Stadien dient Helmers zusammen mit der literaturwissenschaftlichen Gattungstypologie und der Analyse des sprachlichen Bildungswerts als Hauptkriterium für die Konstruktion eines Humor-Curriculums.⁴¹ Die Kindheitsanthropologie teilt er bis in das Vokabular hinein mit Bollnow, der Humor als Bestandteil der „pädagogischen Atmosphäre“ beschrieben⁴² und dort vor allem als Erzieher*inneneigenschaft konzipiert hatte. „Pädagogischer“ Humor gleiche den institutionell bedingten Ernst aus, der „in der Tat eine Verkrampfung [ist; S.B.], die das lebendige Leben erstarren läßt und all seine Farbigkeit zu einem gleichmäßigen Grau verdüstert.“⁴³ In seinen Begriff des pädagogischen Humors fließen Elemente aus der romantischen Pädagogik, v. a. Jean Pauls und Fröbels, ein. Kindern dagegen schreibt Bollnow eine weniger tiefe, auf Affirmation und Eingliederung ausgerichtete „Fröhlichkeit“ zu:

Selbst manche sinnlos erscheinende Ausgelassenheit oder Albernheit ist wesentlich harmloser, als manche mißtrauischen Erzieher meinen [...]. Das Lachen ist überhaupt von hier aus in seinem positiven Charakter zu begreifen: Wo das Lachen befreiend hervorbricht, da ist notwendig die Sphäre der Absonderung, des inneren Widerstrebens

38 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 161.

39 Bollnow: *Neue Geborgenheit*, S. 14.

40 Bollnow: *Die pädagogische Atmosphäre* (1968), S. 199.

41 Für den Lehrplan komischer Lyrik vgl. Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 146–157.

42 Auch Norbert Wolf teilt diese Einschätzung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik: *Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewußtsein des Erziehers*, S. 181.

43 Bollnow: *Einfache Sittlichkeit* (1947), S. 79.

und Nicht-mitmachen-wollens durchbrochen. Das Kind kann gar nicht mehr anders, als in die Gemeinsamkeit einschwingen.⁴⁴

Bollnows anthropologische Theorie des Humors wird wie seine Gesamttheorie von der – letztlich antirealistischen und antinaturalistischen⁴⁵ – Prämisse einer heilen Welt getragen, die ein „Wohnhaftwerden“ und Geborgenheit ermöglicht,⁴⁶ solange der Mensch sich der Eingliederung und Affirmation nicht verschließt.

9.3: Helmers im Kontext „deutscher Ideologie“

Mit der Tendenz, soziale Einordnung und Affirmation zu anthropologischen Konstanten zu stilisieren, hat sich Adorno in seiner Schrift *Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie* ausführlich auseinandersetzt.⁴⁷ In Bollnow erkennt er einen wichtigen Vertreter des Jargons, der „von der Philosophie und Theologie nicht bloß evangelischer Akademien über die Pädagogik, über die Volkshochschulen und Jugendbünde bis zur gehobenen Redeweise von Deputierten aus Wirtschaft und Verwaltung“ reiche.⁴⁸ Bollnow wird vorgeworfen, Geborgenheit idealisierend als eine Sache des Entschlusses darzustellen; ihre Möglichkeit werde unterstellt, ihre Möglichkeitsbedingung jedoch verschleierte: „Geborgenheit als Existential wird aus dem Ersehnten und Versagten zu einem jetzt und hier Gegenwärtigen, unabhängig von dem, was sie verhindert.“⁴⁹ Durch diese

44 Bollnow: *Die pädagogische Atmosphäre* (1968), S. 204. Implizit wird der Humor in diesen Ausführungen zwar auch als Eigenschaft Kindern und Jugendlichen beschrieben, denn wieso Albernheiten, jenseits eines idealisierenden Humorbegriffs, keinen Humor darstellen sollten, ist unklar. Die kindliche und jugendliche Variante des Humors erscheint bei Bollnow aber lediglich als Ausdruck einer Grundstimmung, die weder Anlass noch Schulung braucht. Sie soll der Ausdruck einer Grundveranlagung von Kindern sein, die Lebens- und Weltbejahung impliziert.

45 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 143; Bollnow: *Zeitalter des Mißtrauens*, S. 438.

46 Ebd., S. 90.

47 Bollnow sieht in Adornos Kritik zudem das Symptom eines negativen Zeitgeistes, der auch zum Zürcher Literaturstreit geführt habe: Die Kritik an Staigers Preisrede wird von Bollnow mit der Kritik an seiner Geborgenheitsphilosophie parallelisiert und dient ihm als Beispiel für eine Diskursordnung, in der optimistische Haltungen grundlos delegitimiert werden (Bollnow: *Zeitalter des Misstrauens*, S. 439). Die Kontextualisierung ist zutreffend, insofern Adorno in seiner Jargon-Kritik Argumente entwickelte, die in seiner Antwort auf Staiger, dem Essay über die Heiterkeit der Kunst, erneut angeführt werden.

48 Adorno: *Jargon der Eigentlichkeit*, S. 416.

49 Ebd., S. 430.

Stilisierung könne er Rohheiten, Verbrechen, die systematische Verhinderung geborgener Zustände verharmlosen oder verheimlichen. In Bollnows pädagogischer Seinslehre erkennt Adorno das Muster einer „deutschen Ideologie“, die bereits in der Spätphase der Weimarer Republik durch „anti-intellektuelle Intellektuelle“ getragen worden sei.⁵⁰ Auch wenn der „theologische Klang“⁵¹ zu ihrem Jargon gehöre, wolle sie die Religion nicht der Sache, sondern bloß der Form nach beerben; der Duktus sei das sprachliche Ornament einer Geisteshaltung, die auf bloßes Einverständnis bzw. „Unterwerfung“ ziele.⁵² So ist auch erklärbar, dass die deutsche Ideologie sich nicht besonders am Nationalsozialismus gerieben habe, auch wenn die Ähnlichkeit von Seins- und Deutschgläubigkeit, wie Adorno ironisch anmerkt, „sicherlich Zufall“⁵³ sei.

Neben der Idee der Geborgenheit schließt Adorno auch die Idee der klassischen Heiterkeit in seine heftige Kritik ein und verfährt dabei dennoch, wie Schweppenhäuser ausführlich darlegt, humoristisch, nämlich satirisch. Die Adorno'sche Satire reflektiert, anders als die Schiller'sche, das klassische Ideal als Teil einer verhängnisvollen Verblendung, schließt es also in ihre Kritik mit ein, anstatt von ihm auszugehen:

Tatsächlich aber wächst bei Adorno die Satire in dem Sinn über sich selbst hinaus, wie das idealistische Ideal in ihr als ein Stück schlechter, repressiver Realität durchschaut ist [...]. Das verleiht den Adornoschen Charakterisierungen schlechter Idealität wie Realität das Schockierend-Hoffnungslose, das der Rezensent zwar gewahrt, das er aber Adornoscher Analyse als subjektive Grenze imputiert, während es doch an eben der Ideologie und Realität objektiv begriffen wird, die an der eigenen Trostlosigkeit den Trost sich bereitet, der nur das Resultat der Verblendung gegen die Trostlosigkeit ist.⁵⁴

So überlebt die Heiterkeit, bei Adorno, bloß „in ihrer Selbstkritik“, etwa als „Komik der Komik“.⁵⁵ Eine solche Problematisierung des Heiteren läuft Bollnows Ziel *einfacher Sittlichkeit* direkt entgegen. Auf Adornos Einwände reagiert

50 Ebd., S. 415.

51 Ebd., S. 416.

52 Ebd.

53 Ebd., S. 429.

54 Schweppenhäuser: *Thomas Härtings Adorno-Kritik*, S. 555 f.

55 Adorno: *Ist die Kunst heiter?*, S. 605. Einerseits unterscheidet Adorno in seinem Aufsatz Heiterkeit von Komik, andererseits neigt er an manchen Stellen auch dazu, sie miteinander zu identifizieren. Das dürfte auf Schillers Komödientheorie zurückzuführen sein. (Ausführlich dazu: Eichhorn: *Kritik der Heiterkeit*, S. 18–21.) Komik tendiert in diesem Sprachgebrauch dazu, zum verdichteten Symbol des Umschlagens von Negativität in Positivität zu werden.

er aber nicht durch eine „fachliche Selbstkritik“⁵⁶ sondern durch den Vorwurf, der Kritiker stelle einseitig das Negative heraus und übertrage dabei „Denkformen der Entlarvung unbesehen auf die Wirklichkeit im ganzen“⁵⁷

Auch wenn der Vorwurf, Adorno propagiere eine einseitige Negativität,⁵⁸ alles andere als ungewöhnlich ist, hat Adorno zumindest mit seinem Misstrauen gegenüber Bollnow ins Schwarze getroffen; die Erziehungshistoriografie hat inzwischen herausgestellt, dass Bollnow durch den Faschismus regelrecht euphorisiert gewesen ist. Im April 1933 ließ Bollnow eigenmächtig die Hakenkreuzflagge über dem Pädagogischen Institut in Göttingen hissen;⁵⁹ angesichts der faschistischen Repressionen war er lediglich darum besorgt, dass die Studierenden innerhalb der nationalsozialistischen Bewegung auch angemessen berücksichtigt werden;⁶⁰ theoretisch schwärmte er vom Ende der Individualität zugunsten gemeinschaftlich orientierter Typen.⁶¹ Eine vielleicht nicht ganz durchdachte Konsequenz liegt allerdings darin, dass Adornos Kritik sich ausgerechnet an einem Pädagogen abarbeitete. Denn der, wie es bei Adorno spöttisch heißt, „philosophisch gestimmte Pädagoge“⁶² hält sein Plädoyer für eine neue Geborgenheit als Teil einer genuin pädagogischen Anthropologie und die Argumente, die er für sie anführt, sind zu einem nicht geringen Teil eben das: pädagogisch; Bollnow entwickelt seine pädagogische Anthropologie explizit aus der pädagogischen Praxis heraus, und um auf diese zurückzuwirken.⁶³ Aus der Perspektive pädagogischer Praxis ist zumindest das Interesse an einem positiven ‚Prinzip Hoffnung‘ schlüssig.⁶⁴ In seiner Theorie hat Bollnow allerdings Intransparenzen gegenüber der Kritik an den Tag gelegt, die seine Leistung, wie Wehner

56 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 91, Anm. 51.

57 Bollnow: *Zeitalter des Misstrauens*, S. 443.

58 Vgl. etwa das Resümee zum „Heiterkeitsverbot Adornos“ in Kiedaisch: *Ist die Kunst heiter?*, S. 33.

59 Klafki/Brockmann: *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus*, S. 65.

60 Ebd., S. 83 f.

61 Ebd., S. 384, Anm. 525.

62 Adorno: *Jargon der Eigentlichkeit*, S. 429.

63 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 103 f.

64 Christa Bürger zum Beispiel erkennt einen Zusammenhang zwischen ihrer Lektüre der (Bloch'schen) Hoffnungsphilosophie und ihrer Referendariatszeit: „Wie auch könnte man lehren wollen ohne ein ‚Prinzip Hoffnung‘?“ (Bürger: *Mein Weg durch die Literaturwissenschaft*, S. 104) Vgl. zum Verhältnis von pädagogischer Praxis und Utopie auch Oelkers: *Pessimismus und Pädagogik*, S. 178: „Sie (die Pädagogen) brauchen ein Prinzip Hoffnung“.

festhält, „äußerst ambivalent“ erscheinen lassen.⁶⁵ Unter Abstraktion von ihren historischen Möglichkeitsbedingungen wurden Heiterkeit, Geborgenheit und „einfache Sittlichkeit“ von Bollnow zur Natur des Menschen stilisiert.⁶⁶ Mit seinem pädagogischen Programm einfacher Sittlichkeit und neuer Geborgenheit vertritt er „über weite Strecken die konservative Seite des Generationenkonflikts der 70er Jahre“.⁶⁷

Helmers greift Aspekte der Bollnow'schen Theorie auf und differenziert sie. Er folgt nicht der radikalen Kritik Adornos, ist aber aufgeschlossener für Kritik an Heiterkeit und Geborgenheit und akzentuiert Zustände der ‚Ungeborgenheit‘. Die Welt ist kein Ort, der apriori Bewohnbarkeit garantierte, Geborgenheit und Heiterkeit verlieren den Charakter anthropologischer Gewissheiten. Zwar teilt er mit Bollnow eine Anthropologie, die das Kind in einem Bereich der Geborgenheit aufwachsen sieht; aber mit zunehmendem Alter, Helmers spricht von 10 bis 12 Jahren, werden die Grenzen dieses Bereichs durchlässig und die positive Ordnung wird brüchig, Humor im engeren Sinn kann in Verfremdung, Verfremdung in Grotteske umschlagen.

Den drei humoristischen Dispositionen entsprechen auf der Seite der Identitätsentwicklung grundsätzliche Verhältnisse zu den eigenen Wünschen und zur Welt. Das Vertrauen von Heranwachsenden in die Möglichkeit, die eigenen Wünsche und Hoffnungen zu realisieren wird immer problematischer. Bis zur Grotteske sei die Zuversicht, eigene Wünsche verwirklichen zu können, die, wie problematisch auch immer, die Position der Verfremdung noch auszeichnete, ganz verschwunden.

Mit dieser Grotteske-Theorie steht Helmers in der Nähe der Definition seines Lehrers Kayser, für den das Grotteske „*die entfremdete Welt*“ darstellt, die keine

65 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 161. Als Beispiel für eine Beschreibung des Verhältnisses von Erziehungspraxis und Erziehungstheorie, in der diese gerade das Verhältnis hat, dort kritisch zu sein, wo jene es mit praktischer Notwendigkeit nicht sein kann, vgl. Tenorth: *Skepsis und Kritik*.

66 Vgl. Bollnow: *Einfache Sittlichkeit* (1945/46), S. 155: „Im Unterschied zu den Fragwürdigkeiten, die dem hohen Ethos immer anhaften (und zwar nicht als irgendein zufälliger Mangel, sondern als die Kehrseite, die durch die Unbedingtheit seines Strebens notwendig gegeben ist), eignet der einfachen Sittlichkeit eine natürliche Gesundheit.“ Bollnow: *Einfache Sittlichkeit* (1945/46), S. 155: „Die einfache Sittlichkeit gehört zur Natur, wie das hohe Ethos zur Geschichte.“ Oder Bollnow: *Einfache Sittlichkeit* (1945/46), S. 157, 158, 160, wo eine „natürliche Sittlichkeit“ behauptet wird.

67 Wehner: *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie*, S. 165.

Orientierung mehr erlaubt.⁶⁸ Helmers integriert diese Theorie jedoch in sein Modell der Ontogenese. Die Groteske, so Helmers,

wäre dann ein Abbild der typischen Geisteshaltung jenes Erwachsenen, der zwar um das weiß, was „jenseits der Berge“ ist, der aber in diesem Wissen immer wieder und fast verzweifelt versucht, einen Rückweg zur grundgeordneten, heiteren Welt der Kindheit zu finden [...].⁶⁹

Durch einen einfachen Entschluss lässt sich die Heiterkeit für Helmers also nicht zurückgewinnen. Während er der Groteske in seiner Doktorarbeit noch einiges abgewinnen konnte, spricht sich der Sprach- und Literaturdidaktiker Helmers später aus pädagogischen Gründen gegen sie aus: „Von der Verfremdung scheidet sich die Groteske durch den Mangel an Kritik und Appell. [...] Weit ist die Groteske vom kindlichen Lachen entfernt.“⁷⁰ Im Bewusstseinsmodus der Groteske sei die Hoffnung verschwunden, von der Bildungsprozesse Helmers zufolge immer geleitet sein müssen. Für den Didaktiker steht die Groteske in einem inneren Zusammenhang mit Dekadenz:

Zur Dekadenz neigende Texte der Groteske werden z. B. nur aus dem kritischen Aspekt akzeptiert werden können: die Schüler werden an ihnen erkennen, wohin möglicherweise der Rückzug des Künstlers vor der Verantwortung für die Gesellschaft führen kann.⁷¹

Wie Staiger registriert auch Helmers die Rede vom „Bizarren, Grotesken“ vor allem „in Zeiten des Wohlstands und der Ruhe, in denen der *démon ennui*, die dämonische Langeweile“ um sich greift.⁷² Die „dekadente“ Groteske ist für Helmers aber typisch für „Epochen des Verfalls einer Klassengesellschaft, wie etwa in der Zeit des Manierismus und in der Zeit des spätbürgerlichen Kapitalismus.“⁷³ Mit dieser Einordnung geht er über den Groteske-Begriff Kaysers deutlich hinaus. Seine Geschichtstheorie und deren Applikation auf die Sprach- und Literaturtheorie unterscheiden ihn also von der werkimmanenten Schule und von Bollnows Hoffnungsphilosophie, obwohl er deren Terminologien und Wertungen zum Teil übernimmt.

68 Kayser: *Das Groteske in Malerei und Dichtung*, S. 136 [Herv. i. O.].

69 Helmers: *Der kindliche Humor und die Kategorien des literarisch Komischen*, S. 110.

70 Helmers: *Sprache und Humor des Kindes*, S. 152.

71 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 148.

72 Staiger: *Literatur und Öffentlichkeit*, Bl. 5.

73 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 32.

EXKURS: Humor bei Joseph Derbolav

Bollnows Beschreibung der pädagogischen Atmosphäre widerspricht ein anderer geistestheoretischer Erziehungswissenschaftler, Joseph Derbolav. 1939 erscheint sein Aufsatz über den Schüler*innenwitz in *Die deutsche höhere Schule*, einer Zeitschrift des nationalsozialistischen Lehrerbundes. Derbolav stellt darin Überlegungen zum *Humorbedürfnis der Jugend* an, die vom Trend der geisteswissenschaftlichen Pädagogik erheblich abweichen. Ihm geht es nicht bloß darum, den „Hang nach Verulkung alles dessen, was mit der Person des Lehrers, dem Unterrichtsstoffe, ja schlechterdings mit der Schule zusammenhängt“,⁷⁴ in den Griff zu bekommen, um den Unterricht ungestört fortführen zu können. Er versucht, die Ursachen des Humorbedürfnisses der Schüler*innen zu erkennen und pädagogische Empfehlungen daraus abzuleiten. Er begreift den Schüler*innenwitz als Methode, Lernanstrengungen zu entgehen, aber auch als den „Ausfall, den Gegenstoß der belagerten Seele“, die im Schulunterricht einer „unerbittlichen Belagerungsarbeit“ ausgesetzt sei: Denn „reiten wir nicht stündlich Attacke gegen die Selbstbehauptung des jugendlichen Charakters?“⁷⁵ So orientiert versucht Derbolav, die Deckung der Lehrer*innen zu maximieren und die Angriffsfläche, die sie für Schüler*innenwitze bieten, zu minimieren. In seinen Beispielen wird deutlich, dass Schüler*innen vor allem durch eine präventive Fachlichkeit in die witzige Aggression getrieben werden. Im Literaturunterricht führe die „oft übertrieben ehrfurchtheischende pedantisch-kleinliche Haltung des Lehrers“ gegenüber den Dichter*innen dazu, dass diese „mitunter auf höchst erbauliche Karikaturen der großen Gestalten der Geistesgeschichte“ verfallen.⁷⁶ Daraus werden Maximen für den Lehrer*innenvortrag und Grundsätze für die Disziplinierung des jugendlichen Humors abgeleitet: Witze gegen die Mitschüler*innen, „und somit gegen den Geist der Kameradschaft“, seien zu unterbinden und zu vermitteln, „daß auch der Humor Selbstbeherrschung verlange, jeder noch so gelungene Scherz ein Ende haben müsse und ein freieres Lachen zu um so größerer Leistung verpflichte, wenn der Lacher nicht selbst lächerlich werden solle.“⁷⁷ Er skizziert ein pädagogisches Humoriideal, das zwar auf Rationalitätskrisen 1. Ordnung bezogen bleibt, den jugendlichen Witz aber in seiner politischen Eigenständigkeit anerkennt und auf Qualitätskriterien verpflichtet. Humor wird an Selbstbeherrschung, Leistung und Kameradschaft gebunden, während Humorist*innen, die diese Gütekriterien verfehlen, lächerlich gemacht werden.

74 Derbolav: *Vom Schülerwitz*, S. 341.

75 Beide Zitate Derbolav: *Vom Schülerwitz*, S. 343.

76 Beide Zitate ebd., S. 345.

77 Ebd., S. 346.

Jugendlicher Humor wird von Derbolav nicht anthropologisch festgelegt, sondern durch den Gegensatz zwischen den Wünschen Heranwachsender und den Ansprüchen der Erziehenden erklärt. Pädagogische Praxis wird als Gewaltverhältnis gefasst, sie operiert quasi-militärisch und provoziert Gegengewalt. Der Schüler*innenwitz wird als Reaktion auf eine aggressive Ordnung verstanden, als Selbstbehauptung in einem System, das die Schüler*innenidentität gewaltsam zu beschädigen droht.

Nach der Kapitulation des Faschismus hat sich Derbolav nicht mehr so ausführlich zum Humor geäußert. Die Charakterisierung pädagogischer Praxis als Gewalt und die Einforderung von Kameradschaft bleiben erläuterungsbedürftig. Gleichzeitig stellen seine Ausführungen gegenüber der Humorologie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine Differenzierung dar; die schmale Humorlizenz, die Bollnow Schüler*innen anthropologisch einräumt, wird erweitert. Wird bei diesem der Humor der Jugend, idealisierend, als Ausdruck eines unbelasteten und harmonischen Weltverhältnisses erklärt, wird bei jenem die pädagogische Beziehung als ein disharmonisches Verhältnis gefasst.

9.4: Helmers' didaktische Analysen des Komischen

Das Buch zur *Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur* enthält über 100 Beispiele für Formen und Gattungen komischer Verslyrik, die Helmers für bildungsträchtig hält. Zum Teil versteht er diese Beispiele direkt mit Überlegungen, in denen immer wieder seine Humortheorie appliziert wird. Helmers' Verfahren wird im Folgenden an der Analyse von Hans Arps *sankt ziegenzack* exemplifiziert:

sankt ziegenzack springt aus dem ei
rumsdiebums das gigerltum
vergißmeinnicht rollt um den stuhl
glocke schlägt nur eins und zwei

abgrund öffnet sich mit macht
stern rollt an den schönen mund
tauiger hase hängt am berg
in den steinen ist schöne nacht

sankt faßanbaß springt aus dem ei
rumsdiebums die liegenschaft
vergißmeinnicht rollt um den stuhl
glocke schlägt nur eins und zwei⁷⁸

78 Arp/Ball: *Dada Gedichte*, S. 8.

Das Gedicht, das 1924 in der Sammlung *Der Pyramidenrock* erschien, wird von Helmers als Beispiel für ein „Lügend Gedicht als Grotteske“ interpretiert.⁷⁹ Die Elemente des Lügendgedichts verortet er in der ersten und dritten Strophe. Hier erkennt er „Anklänge an den komischen Kinderreim“ und „einen im engeren Sinne komischen Text“. Dessen Sinnvorgaben werden allerdings durch die mittlere Strophe unterlaufen; das heiter-geborgene Spiel verändere durch das Auftauchen der Begriffe *abgrund* und durch den *hängenden hasen* auf irreversible Weise seinen Charakter. Auch die dritte Strophe kann nichts mehr daran ändern: Die Grotteske ist sozusagen aus dem Ei gesprungen. Dadurch wäre, streng genommen, auch die Wahrheit und somit die gesellschaftliche Funktion dieses Gedichts destruiert. Aber Helmers bemerkt, dass Arp „mit Hugo Ball und anderen Sozialisten“ gegen „die zerstörerischen Kräfte des Kapitalismus und der Bourgeoisie“ angeschrieben hätte. Die Grotteske wird also als Reaktion auf eine Krisensituation eingeordnet.

Über den Sozialismus des Dada in Zürich lässt sich zwar streiten; seine theoretischen Impulse hat er eher aus dem philosophischen Anarchismus erhalten, etwa von Stirner,⁸⁰ und auch den Nachweis der Kapitalismuskritik direkt am Text bleibt Helmers schuldig, auch wenn mit der *liegenschaft* eine Insignie des Bourgeois in die Grotteske hereingezogen wird. Helmers' Argumentation lässt aber erkennen, dass er als Literaturpädagoge die Grotteske als Sprecherrolle⁸¹ und als ‚politisches Sprachinstrument‘ und dadurch auch als Moment von ‚Gesellschaftskritik‘ anerkennt, obwohl er diese Literaturfunktion theoretisch der Satire zuordnet.

Diese Konzession ist hilfreich, weil die Aussicht auf irgendeine Integrität oder ‚Geborgenheit‘ für den Pädagogen unverzichtbar bleibt. Überblickt man die Beispiele, die er anführt, scheint dasjenige, was als Exkludiertes in den habituellen Ernst der Bildung einbricht und dadurch das Bild dieser Bildung in ‚Bewegung‘⁸² bringt, immer das Element einer gesellschaftlichen Entfremdung zu sein. Der entscheidendste Faktor im Vorgang dieser Entfremdung ist bei Helmers der Kapitalismus. Nur die Kritik dieses Vorgangs ermöglicht, wenn schon nicht ‚Geborgenheit‘, dann doch die Aussicht auf ‚Integration‘ in eine sinnvolle Ordnung.

79 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 114 f., dort auch die folgenden Zitate.

80 Schuhmann (Hg.): *Sankt Ziegenzack springt aus dem Ei*, S. 16.

81 Vgl. Preisendanz: *Humor als Rolle*.

82 So Ritter: *Über das Lachen*, S. 68.

Bislang wurde nicht registriert oder diskutiert, dass der Deutschdidaktiker Helmers diesen Sachverhalt an keinem Gegenstand so systematisch herausgestellt hat wie an den literarischen Formen des Komischen.

IV: Schlüsse und Weiterführendes

Im Schlussteil wird die Ausgangsthese überprüft und auf der Grundlage der Ergebnisse der Einzelstudien werden neue und weiterführende Hypothesen formuliert. Dabei werden Argumentationsmuster und Überlegungen, die im Quellenmaterial auftauchten zu systematischen Reflexionsproblemen, Reflexionsstilen oder Theorietypen mit grundlegender Bedeutung für die Humordidaktik verallgemeinert.

a) Humoristische Subjektivität in Lebensordnungen

Am Ausgang stand die These, dass Schüler*innen an komischen Lerngegenständen modellhaft nachvollziehen sollten, wie sie sich gegenüber einer gesellschaftlichen Normalität, also bestimmten Normierungen des Denkens und Handelns innerhalb sozialer Institutionen, als abweichende Subjekte und gegenüber Abweichendem selbst behaupten können. Diese These hat sich als ergiebig erwiesen, kann aber auf der Basis der Untersuchungen noch ergänzt werden. Die unterschiedlichen Anlässe und Motive der Didaktiken des Komischen zeigen deutlich, dass die zugrunde liegenden Lebensordnungen Werthierarchien einschließen: Die didaktische Humorisierung von Normalitäten hat immer auch eine Degradierung von Werten impliziert, insofern Komik das Verfehlen oder die Missachtung von sozialen Standards und Urteilkriterien voraussetzt.¹ Die Humordidaktik nutzte das, um eine wertbesetzte Hierarchie sozialer Werte und Klassen zu dynamisieren oder zu bestätigen. Dass die humordidaktisch angezielte Selbstbehauptung von Subjekten innerhalb von Lebensordnungen stattfindet, heißt insofern immer auch, dass sie innerhalb einer gesellschaftlichen Hierarchie, innerhalb einer Rangordnung sozialer Werte stattfindet.

In der „Schulcomödie“ Christian Weises wurde die grundlegende Wertordnung des barocken Weltbildes dynamisiert; der Rhetor hat die Negativität der Wirklichkeit, die traditionell als ontologische, schlechthinnige Qualität des Diesseits gefasst wurde, auf einen defizitären Vernunftgebrauch und schlechte politische Führung zurückgeführt. Damit wurde auch ein ideologisches Fundament der sozialen Hierarchie in der stratifizierten Gesellschaft hinterfragt.²

1 Stern: *Philosophie des Lachens und Weinens*, S. 44.

2 Vgl. zur Wertordnung in der stratifizierten Gesellschaft Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 65, 105, 116.

Diese Form der humoristischen Selbstbehauptung sollte bei Weise allerdings nicht in eine direkte Kritik der bestehenden Verhältnisse umschlagen, sondern sich pragmatisch verstellen: Die ‚Politik der Selbstbehauptung‘ bestand für ihn darin, die wenigen Nischen und „Winkel“ zu identifizieren, in denen sich etwas ändern ließ.³

Auch bei Bernhardi ist Humor ein Modus der Selbstbehauptung gegenüber Normensystemen und Werthierarchien; seine sowohl literarische und literaturkritische als auch sprach- und literaturpädagogische Praxis steht im Trend der frühromantischen Kritik an der politischen Aufklärung; humoristische Selbstbehauptung bedeutet für ihn, auf die Vorläufigkeit der Gültigkeit ästhetischer und theoretischer Selbstartikulationen und Entwürfe zu verweisen, indem er sie prozessualisiert. Bernhardi und seine romantischen Gefährt*innen beabsichtigten, den literarischen Kanon und die moralischen Wertsysteme der Aufklärung durch humoristische Kritik in eine „nachhaltige“⁴ politische Praxis zu überführen. Diese Umstellung lässt sich als Teil einer allgemeineren Abwendung von der politischen Praxis im Zeichen einer neuen Politik- und Kunstauffassung am Beginn des 19. Jahrhunderts interpretieren;⁵ der ästhetische Modus dieses Paradigmenwechsels war eine humoristische „Verflüssigung“ der Subjektivität⁶ und ihrer normativen Umgebung.

An einer Verflüssigung aller Gegensätze durch romantischen Humor arbeitet auch Wackernagel. Wie sein Vorgänger argumentiert er religiös, richtet seine Humordidaktik allerdings volkstümlich und nationalistisch aus: Im Humor soll sich ein vitaler Volkscharakter aussprechen, der sich den normativen Zumutungen und Ausgrenzungen einer selbstbezüglichen und abstrakten sozialen Aufklärung gegenüber unbeeindruckt und überlegen erweist.

Bei Hiecke soll sich Humor nicht gegenüber der Aufklärung behaupten, sondern ihr zuarbeiten; wie Wackernagel implementiert er volkstümlichen und romantischen Humor in sein didaktisches Programm, interpretiert ihn allerdings vor allem als Modus einer ethischen und ästhetischen Selbstbehauptung dem rückständigen politischen System gegenüber und beschränkt diese Lektionen zudem auf die Unter- und Mittelstufe. Sie stellen Übergangsstadien zu den ernsthafteren Lektüren in der Oberstufe dar, in denen die Klassik und die Aufklärung dominieren.

3 Arntzen: *Satire in der deutschen Literatur*, S. 261.

4 Oesterle: *Das Andersartige/Einzigartige literarischer Politik*.

5 Vgl. Bürger: *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung*, S. 75.

6 Diesen Begriff verwendet Rugenstein: *Die Verflüssigung des Subjekts*, z. B. auf S. 14.

Bei Hildebrand wird Humor endgültig zum Bildungsprinzip; er ist das spontane und kreative Spiel des Sprachgeists mit seinem eigenen Material. In romantischer Tradition wird der Humor volkstümlich gefasst: Der Sprachgeist soll sich von den unteren und ländlichen Klassen ausgehend selbst erneuern und zur Reform oder Ablösung einer exklusiven und pessimistischen Kultur der Intellektualität und Kritik beitragen. Die Sprachsubjekte vergewissern sich durch den Humor, dass sie Teile eines größeren und wichtigeren nationalen Kollektivs sind, das sich gegenüber der exklusiven Verstandeskultur leicht behaupten kann.

Auch Havenstein didaktisiert Humor aus einer volkstümlichen Tradition heraus, verbindet ihn aber mit einer aristokratischen, an Vornehmheit orientierten Deutschdidaktik. Humor wird als geradezu paradoxes Prinzip einer ‚tüchtigen‘ Anpassung an normative Verhältnisse verstanden, die den Überzeugungen und Werthaltungen ‚vornehmer‘ Bildungssubjekte krass widersprechen. Die emanzipativen Perspektiven, die bei Wackernagel, Hiecke und Hildebrand noch an die humoristische Selbstbehauptung geknüpft wurden, sind bei Havenstein fast vollständig verschwunden beziehungsweise zum reinen Postulat zusammengeschrumpft.

Die Konzeption Schönbrunns wiederum ist mit den klassisch-romantischen Ursprüngen der Humordidaktik bei Bernhardt vergleichbar. Sein Humor integriert schlechten Geschmack, der sich in kulturindustriellem Kitsch, naiver Kriegsschwärmerei oder in der schnöden Kommerzialisierung von Landschaft und Architektur zeigt, als Lächerliches in eine Geschmackserziehung, die darauf abzielt, die humoristische Selbstbehauptung mit einer ‚pädagogischen Bewegung‘ zu synthetisieren, in der die Arbeit am Kanon und an der Literaturgeschichte weitergeführt wird. Den Kanon öffnet Schönbrunn aus pragmatischen Gründen auch für die moderne Literatur, an deren Maßstäben gemessen er begonnen hatte, sich selbst lächerlich auszunehmen.

Robert Ulshöfer bleibt aus bildungstheoretischen Gründen der klassisch-romantischen Literatur- und Bildungskonzeption verpflichtet und öffnet seinen Unterricht deswegen nur reserviert für eine moderne Literatur, die er durch ein pessimistisches oder nihilistisches Menschenbild bestimmt sieht. Was die moderne Grotteske, die aggressiven Satire und der schwarze Humor an Negativem einschließen, soll bei Ulshöfer konsequent ausgeschlossen oder negativ thematisiert werden. Humor bedeutet für ihn ein optimistisches Verhältnis zur Welt; Gegensätze und Widersprüche werden in seiner Didaktik also durchaus humoristisch integriert, das aber stets auf eine heiter-versöhnliche Weise.

Zumindest in diesem Aspekt berührt sich Ulshöfer mit der Theorie der sozialistischen Persönlichkeit aus der DDR am Ende der 60er Jahre. Auch hier werden alle Widersprüche als handhabbare Probleme im Rahmen eines

Geschichtsprozesses gedacht, der aber nicht entlang geistiger, sondern materieller Konfliktlinien verläuft. Verfehlungen des Bildungsziels können, wie der Praktiker Bernd Leistner vorträgt, heiter als vorübergehende und eher randständige Irritationen eines davon unbeeindruckten historischen Fortschritts registriert werden. Ausgeschlossenes lässt sich, so gefasst, in die theoretische wie praktische Didaktik und in die Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit integrieren. Hier erfüllt es eine doppelte Funktion: Einmal soll es als Nebensächliches und Abseitiges des großen Geschichtsprozesses gerade so geringfügig wirken, dass es nicht weiter stört; und andererseits soll es, sofern es auf der Seite des kapitalistischen Klassenfeindes situiert ist, eine Niedertracht zeigen, die zwar zum Hass herausfordert, aber gleichzeitig so offensichtlich unterlegen ist, dass man ihr optimistisch und selbstbewusst begegnen kann.

Für Hermann Helmers ist ‚muttersprachliche Bildung‘ immer an die Bewältigung allgemeiner gesellschaftlicher Erfordernisse geknüpft. Aber er integriert das gesamte komische Formenregister in den Deutschunterricht, auch wenn er gegenüber der Grotteske zurückhaltend bleibt. Er nutzt die komische Kommunikation insbesondere, um Elemente einer Entfremdung zu reflektieren, die er auf den Kapitalismus zurückführt. Die humoristische Normenreflexion hat bei ihm bis in die Mittelstufe tendenziell den Charakter einer Bestätigung gesellschaftlich etablierter Normen und Werthierarchien, dann aber den ihrer emanzipativen Transformation durch kritische Subjekte.

b) Didaktische Dynamisierung von Lebensordnungen

Immer wieder wurde darauf hingewiesen, wie attraktiv und motivierend komische Unterrichtsgegenstände für Schüler*innen sind; Humordidaktik scheint innerhalb von Lebensordnungen Ventile für den „Lebensdrang“⁷ von Heranwachsenden öffnen zu können.⁸ Besonders in Konzeptionen, die in romantischen Traditionen stehen, wurde Humor als ein Prinzip verstanden, das Kulturen in Bewegung hält oder quasi-therapeutisch auf Zustände qualvoller gesellschaftlicher Erstarrung bezogen ist. Das wird bei Rudolf Hildebrand deutlich, der Humor als das erfrischende Prinzip eines historischen Zustandes beschreibt, den er als intellektualistisch, verknöchert und trocken wahrnimmt⁹ und bei Jahn als Versuch, der Wissenschaft „das Tote, Abstrakte“ zu nehmen.¹⁰ Auch

7 Vierkandt: *Kleine Gesellschaftslehre*, S. 91.

8 Vgl. dazu auch den Exkurs zu Joseph Derbolav.

9 Hildebrand: *Gedanken*, S. 226 (22. Februar 1880).

10 Jahn: *Das Wesen des Komischen*, S. 34.

Weise versteht seine „Comödien“ als Möglichkeit, der abstrakten Schulgelehrsamkeit etwas Lebensnahes entgegenzusetzen.¹¹ Als Verfahren, das ästhetische und logische Konventionen transzendiert und dadurch prozessualisiert, also in Bewegung versetzt, wird Humor bei Bernhardi oder Schönbrunn verstanden, die ihn prominent in ihre Konzeptionen der literarischen Kritik einbinden. Und wenn im vierten Teil von Wackernagels *Lesebuch* festgehalten wird, dass durch Lektüren „überall historischer Humor, bewußt oder unbewußt, die vermeintlich reine Poesie oder reine Prosa mit den angränzenden Zuständen vermitteln, die Prosa heben und die Poesie herabzwingen“¹² kann, ist der Humor ebenfalls als bewegendes Prinzip charakterisiert. Schönbrunn fordert: „Eine fröhliche Wahrheit muß in das Leben kommen, eine lachende Bejahung“,¹³ und Ulshöfer erklärt „das Heitere, das überlegene Spiel der Phantasie mit den Vorstellungen der Wirklichkeit, Spiel des Geistes mit dem Stoff, Spiel der Sprache mit dem Sinn“¹⁴ zum Wesen des Komischen – und auch in dieser Definition ist letztendlich die Sympathie für eine Disposition erkennbar, die sich schlechthin nicht festsetzen und nicht fixieren lässt, dynamisch und lebendig bleibt. Diese Beobachtungen ermutigen die Hypothese, dass Humordidaktiken gelegentlich auf gesellschaftliche Zustände reagieren, die als lähmend oder deprimierend wahrgenommen werden. Dass eine kulturelle Erstarrung eingetreten sei, war auch die Überzeugung der ironischen Pädagogik, deren Stichwortgeber Dieter Baacke ja mit dem Anspruch antritt, die pädagogische Bewegung an die Semantik von Jugendbewegungen anzuschließen, „Konvention und starre Institutionalisierung“ ironisch-kritisch zu adressieren und dadurch wieder beweglich zu machen.¹⁵

Genauso lässt sich an Beispielen aus dem Korpus zeigen, dass die Didaktik des Komischen mitsamt ihrer Ordnungsentwürfen, Normen und Idealen selbst dynamisiert wurde – durch ihre Schüler*innen, deren Humor dazu neigt, sich von demjenigen der Didaktik zu unterscheiden. Rudolf Hildebrand beobachtet, dass seine Schüler*innen im Sprachunterricht ausgerechnet über dialektale Sprachformen lachen;¹⁶ Walter Schönbrunn muss feststellen, dass die Texte des Schulkonons auf Schüler*innen einen „einfach nur noch restlos komischen Eindruck machen“¹⁷ und Robert Ulshöfer missfallen die impertinenten

11 Weise: *Widmung und Vorrede des Zittauschen Theatrums*, S. 600.

12 Wackernagel: *Deutsches Lesebuch IV*, S. 3.

13 Schönbrunn: *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*, S. 21.

14 Ulshöfer: *Zur Einführung* (1966).

15 Baacke: *Bewegungen beweglich machen*, S. 211.

16 Hildebrand: *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule*, S. 79 f.

17 Schönbrunn: *Die Not des Literaturunterrichts*, S. 254.

Scherzworte von Schüler*innen und kritischen Studierenden sehr.¹⁸ Diese Differenzen sind allerdings nicht das Ende, sondern der Ausgangspunkt engagierter humordidaktischer Interventionen. Zur Geschichte der Humordidaktik gehören bemerkenswerte Versuche, sich auf den zunächst als zynisch oder destruktiv wahrgenommenem Schüler*innenwitz, also eine Rationalität jenseits „der wissensoffiziellen Zurichtung der Wirklichkeit“,¹⁹ einzulassen und in einen produktiven Dialog mit ihr zu treten. Am spektakulärsten geschah das bei Walter Schönbrunn: Um die weitere Verlachung des literarischen Schulkanons zu verhindern, überprüfte er seine didaktischen Prämissen und machte dem Schüler*innenwitz Zugeständnisse. Humordidaktik war, fachhistorisch jedenfalls, mehrmals ein intergenerationeller Diskurs,²⁰ in dem die Überlappung von mindestens zwei Wissensordnungen auf konstruktive Weise thematisch wurde.

c) Didaktische Einhegung humoristischer Dynamik

Ein anderer Aspekt der Ausgangsthese war, dass komische Kommunikation im Deutschunterricht nicht nur positiv, sondern auch negativ selektiert wird. Auch diese Vermutung hat sich bestätigt. Häufig wurde befürchtet, dass die humoristische Degradierung bestimmter Denksysteme auch auf Traditionsbestände zurückfallen konnte, die die Didaktik des Deutschunterrichts für so verbindlich und unverzichtbar, gleichzeitig aber auch für so labil und prekär hielt, dass sie ihre humoristische Desavouierung als frech und zynisch bewertete. Auf diese Weise wurden ganz unterschiedliche Dispositionen und Inhalte als zynisch und impertinent ausgegrenzt.

Christian Weise ging es vor allem darum, seinen Schülern grobe Zoten und politisch unklugen Spott auszutreiben, sie also gegenüber der weltlichen Macht zur klugen Dosierung ihres Gelächters zu befähigen. Obwohl er also sicherlich kein humordidaktisches *Laissez-faire* veranstaltete, macht sich schon in der Kritik seiner „Schulcomödien“ ein empfindlich gekränkter „ideologischer Kode“

18 Ulshöfer: *Lustige Geschichten im Deutschunterricht der Unterstufe*; Ulshöfer: *Mein Deutschunterricht*, S. 148.

19 Rumpf: *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens*, S. 385.

20 Im jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskurs wurde das mehrmals programmatisch gefordert oder theoretisch deduziert. Vgl. Piepenbrinck, die vorschlägt, an einem Humorkreislauf zu arbeiten, in dem Lehrer*innen- und Schüler*innenhumor harmonisiert sind (Piepenbrinck: *Humor und Schule*, S. 83), und die Überlegungen zur Jugendkultur in Baacke: *Bewegungen beweglich machen*, S. 193–201.

bemerkbar, der sich in die Defensive gedrängt fühlt,²¹ aus dieser Position heraus „böses Lachen“ identifiziert,²² Humorlizenzen einschränkt und Verbote ausspricht: Francke sorgte sich um die christliche Verhaltenslehre und denunziert den selbstbestimmten Vernunftgebrauch, der sich unter anderem in der Komödienproduktion äußere, als lasterhaften Eigensinn. Gottsched wiederum arbeitet an der Konsolidierung eines bürgerlichen Tugendkanons und verwirft vor diesem Hintergrund die eklektische Regellosigkeit des Weise'schen Humors als unnatürlich; ebenso wird die groteske Körperlichkeit, die Weise aus den volkstümlichen Lachkulturen in seine „Schulcomödie“ transpositionierte, als wider natürlich und lasterhaft diskreditiert.

In der aufgeklärten Selbstkritik humoristischer Subjektivität werden zivilisatorisches Engagement und moralisch-sittliche Betroffenheit²³ zu wichtigen Einwänden gegen humoristische Dispositionen, die von sittlichen Konventionen und Lebensordnungen dispensieren. Mit der Mobilisierung moralischer Subjektivität korrespondierte die Stilisierung von moralischen Verfehlungen beim Lachen zu Lasten: Gelächter über zotige, idiosynkratische und alberne Motive verbot sich unter diesen Umständen in vielen Fällen scheinbar von selbst.²⁴

In der klassischen und nachklassischen Humorkritik²⁵ setzt sich dieser Trend fort: Bernhardt hatte, auch wenn man seine politischen Einseitigkeiten in Rechnung stellt, die Antwort auf die Frage, was komisch und was zynisch sei, dem historischen Urteil des Kunstkritikers überlassen. Seinen eigenen Produktionen ist ablesbar, dass er die Politik der Aufklärung und des bürgerlichen Tugendkataloges mit romantischem Humor relativierte. Hiecke wendet sich, Topoi Hegels aufgreifend, bereits wieder gegen den „Subjectivismus“²⁶ des romantischen Humors, der das Wesen der Wirklichkeit verfehle – womit der Deutschdidaktiker die Relativierung von Aufklärung und moralischem Engagement durch

21 Warning: *Komik und Komödie*, S. 356.

22 Bauer: *Das Lachen im Bildungsprozeß des Kindes*, S. 70–73.

23 Zur Verhinderung von Heiterkeit durch Engagement und Betroffenheit vgl. auch Eichhorn: *Kritik der Heiterkeit*, S. 74–76 und Zijderveld: *Humor und Gesellschaft*, S. 208; vgl. auch Haug: *Schwarzes Lachen*, S. 50: „Die komische Sicht wird verhindert, wenn der Zwang, mit dem Widerspruch doch fertig zu werden, größer ist als die Bereitschaft zur Kapitulation.“

24 Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens*, S. 48; vgl. auch Tenorth: *Zynismus*, S. 449.

25 Wie Wünsche festhält, gilt die Wertskala der klassischen Anthropologie „das 19. Jahrhundert hindurch bis in die Gegenwart und keineswegs nur in Deutschland.“ (Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 15)

26 Hiecke: *Das Princip der Restauration in der Pädagogik*, S. 89.

die Akzentuierung von Kontingenz tadelt. Spätestens mit Hiecke sieht man das kunstreligiöse Pathos des deutschen Idealismus in die Didaktik des Deutschunterrichts einziehen, mitsamt Festlegungen auf eine positive Anthropologie und eine anders politisierte Sittlichkeit.

Rudolf Hildebrand befürchtet, dass „Spott, Hohn, böser Witz, Karrikatur, verneinender Humor usw.“²⁷ sich ausbreiten könnten und denkt dabei vor allem an unversöhnte und schwarze Formen des Komischen, die seiner Meinung aus der aufgeklärten, traditionskritischen Moderne resultierten. Gegen das böse Lachen der aufgeklärten Kritik setzt er einen Humor, der positiv bleiben kann, weil er die Bestimmung des Geschichtsprozesses durch einen deutsch gefärbten Weltgeist voraussetzt. Für Havenstein hört der Humor dort auf, wo er die Tüchtigkeit seiner Schüler gefährdet; die Lachpolitik Otto Ludwigs nutzt er zur Statuierung eines pädagogischen Exempels dafür, dass der Einzelne sich von der Welt nicht zu sehr absondern dürfe. Schönbrunn ist zunächst schockiert über die Humorisierung der literarischen Tradition und Ulshöfer lehnt humoristische Aggressivität generell ab, insofern sie seiner pädagogischen Anthropologie widerspricht, deren oberes Skalenende vom „ritterlichen Menschen“ besetzt wird, der sich darüber bewusst ist, in einer intakten sittlichen Totalität zu leben.

Bei Schönbrunn und Ulshöfer wird der kritische Traditionsbezug des modernen Humors²⁸ problematisch, so wie bei Hiecke der Traditionsbezug des romantischen Humors zum Problem geworden war. Didaktiker*innen nahmen humoristische Subjektivität häufig als Bedrohung oder Kränkung verbindlicher Normensysteme, anthropologischer Leitbilder und pädagogischer Projekte wahr. Das in einem solchen, „zynischen“ Humor transparent werdende sollte gerade invisibilisiert bleiben, nur die pädagogische Lebensordnung als solche sollte „Sache“ (pertinent) sein. Die Verfehlung des zynischen Humors bestand nicht nur darin, pädagogisch-didaktische Lebensordnungen abzulehnen, sondern bereits darin, deren anthropologische Normen und Standards mit ihren Impertinenzen zu konfrontieren. In der didaktischen Ausgrenzung solcher Transgressionen wird in der Tat die Fragilität ideologischer Codes²⁹ beziehungsweise die Labilität von Lebensordnungen und ihrer maßgeblichen anthropologischen Normen³⁰ deutlich.

27 Hildebrand: *Gedanken*, S. 255 (28. Dezember 1878).

28 Vgl. Haussühl: *Der Humor der Moderne*, S. 19 f.; Bender: *Die lachende Kunst*, S. 15–24; Adorno: *Ästhetische Theorie*, S. 472.

29 Warning: *Komik und Komödie*, S. 356.

30 Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 19.

Die komische Desavouierung dieser Normen wurde in manchen Fällen als regelrechtes Sakrileg gewertet,³¹ manchmal auch dann, wenn sie gar nicht direkt attackiert, sondern nur missachtet wurden. Umgekehrt erschien Humor dort, wo er dem anthropologischen Ideal entsprach, regelrecht als Symbol einer positiven, religiös konnotierten Weltordnung, als Anzeichen dafür, dass ein transzendenter Sinnbereich existiert,³² der Weltbejahung, Affirmation und Unterricht ermöglicht, so wie bei Hildebrand oder Ulshöfer. Generell wurde das Komische in deutschdidaktischen Traditionen auffällig oft in religiöse Denksysteme integriert und dann gegen Kulturen der Kritik ausgerichtet: Wackernagel und Hildebrand positionierten sich humoristisch gegen die „zerklärende“ oder „trockene“ Wissenschaftlichkeit der Aufklärung, Ulshöfer gegen einen qua Aufklärung vorangetriebenen Säkularisierungsprozess, der den Menschen degradiere.

Allerdings ist es unmöglich, das Problem der negativen Selegierung von Humor bloß einzelnen didaktischen Traditionen zuzuschreiben. Vielmehr lässt sich am Korpus ablesen, dass pädagogische Institutionen durchgängig „labil“ und insofern anfällig für ihre humoristische Desavouierung sind, solange sie Subjektivität – also letztlich Unverfügbares – beeinflussen wollen. Mit den Versuchen im Zivilisationsprozess, Subjektivität gesellschaftlich relevant zu verallgemeinern, wurde dieses Problem sicherlich aspektreicher.³³ Die größte Permissivität gegenüber humoristischen Dispositionen würde eine Didaktik aufweisen, der keine Desavouierung an die Substanz ginge;³⁴ eine solche Didaktik wollte allerdings auch nichts, wäre also paradox. Die Didaktiken des Komischen befinden sich also in einer grundsätzlich antinomischen Situation, die historisch-reflexiv,

31 Einen „fast alttestamentarischen Ernst“ erkennt Karlheinz Bohrer in seiner Stilanalyse der deutschen Idealisten, die er für die Verödung ironisch-witziger Traditionen im deutschen Sprachraum verantwortlich macht (Bohrer: *Sprachen der Ironie – Sprachen des Ernstes*, S. 29), nicht ohne darauf hinzuweisen, dass der heroische Ernst des Idealismus sofort auch in ein nationalpädagogisches Programm überführt wurde.

32 Zu dieser Denkfigur auch Berger: *Erlösendes Lachen*, S. 247.

33 Die Hinweise auf die größere Permissivität pädagogischer Lachkulturen in der Vormoderne sind insofern begründet (vgl. etwa Tenorth: *Zynismus* und Gruschka: *Der heitere Ernst der Erziehung*). Allerdings stellen die Lachlizenzen dieser Kulturen nur die andere Seite von Lebensordnungen dar, die deutlich rigider hierarchisiert waren als in der Moderne (vgl. Gerigk: *Literarische Hochkomik in der Moderne*, S. 65 u. ö.). Für Nostalgie ist daher, auch wenn der Vergleich aufschlussreich ist, kein Anlass.

34 Verweigerungen des Lachens, die bis zu dauerhaften Lachphimosen sich entwickeln können, entstehen überall dort, wo es den Subjekten an die personale Substanz geht, vgl. Prütting: *Homo ridens*, S. 1932.

qua Humorkritik, bearbeitet – doch prinzipiell nicht aufgelöst werden kann. Dass diese Reflexion in jüngerer Zeit in explizit kynische Positionen mündet,³⁵ spricht vielleicht für ein neues Korrekturbedürfnis angesichts von überspannten anthropologischen Normen in der Deutschdidaktik.³⁶

d) Zur Didaktik der Satire

Wenn Arntzen davon berichtet, dass Satire in der Geschichte des Deutschunterrichts ein grundsätzlich unbeliebter Unterrichtsgegenstand gewesen sei,³⁷ stellt das zwar eine Übertreibung dar, weil sie, wie sich an Bernhardt, Schönbrunn, Helmers und erst recht an Weise zeigen ließ, durchaus systematisch in den Deutschunterricht integriert wurde. Aber es trifft zu, dass sich Teile der Deutschdidaktik der Satire gegenüber reserviert verhielten. Dafür könnte ein Menschenbild verantwortlich sein, das Heranwachsende prinzipiell nicht in der Rolle aggressiver Kritiker*innen gesellschaftlicher Verhältnisse sah; das würde die geradezu entsetzte Reaktion Ulshöfers auf die ungesellige Satire der Studentenbewegung und die Höherbewertung des affirmativen Humors gegenüber der kritischen Satire bei Havenstein erklären.

Mit Konrad Wünsche lässt sich diese Distanz zur Satire darauf zurückführen, dass „labile Anthropologien“ vorausgesetzt werden:³⁸ Schüler*innen sind so gesehen ständig in Gefahr, ethische Niveaus zu verfehlen oder von ihnen abzustürzen – etwa indem sie dazu ermutigt werden, sich schadenfreudig über andere lustig zu machen oder spöttische Kritik zu üben. Das zögerliche Verhältnis der Didaktik zur Satire hat, so gesehen, tatsächlich eine „Parallele in der moralischen Angst vor einer verfrühten Aufklärung“ über Sexualität.³⁹ Folgt man den Thesen Konrad Wünsches und Horst Rumpfs, sind *labile* Anthropologien charakteristisch für den zivilisatorischen Heroismus klassizistischer Erziehungskonzepte.⁴⁰

35 Gronold/Mitterer: *Platon, geh uns aus der Sonne!*, S. 6.

36 Vgl. auch die humordidaktischen Optionen in Bekes: *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen?*, S. 10, wo dem Schulbetrieb nach PISA eine belastende Ernsthaftigkeit attestiert wird.

37 Arntzen: *Satire und Deutschunterricht*.

38 Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 22.

39 Arendt: *Der Lehrer in der literarischen Satire*, S. 101.

40 Wünsche: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 19; Rumpf: *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens*, S. 380; Tenorth und Gruschka bemerken generell eine Verdrängung der barocken Lachkultur in der modernen Schule (Tenorth: *Zynismus*, S. 450 und Gruschka: *Der heitere Ernst der Erziehung*, S. 9).

Diese distinguierten sich von schadenfreudigem oder aggressivem Gelächter, das sie traditionell zum Beispiel eher volkstümlichen oder auch höfischen Lachkulturen zuschreiben. Die Beispiele Hiecke und Ulshöfer, aber auch Gottscheds humorpolitische Interventionen,⁴¹ scheinen diese These zu stützen.

Neben den Bemühungen, Schüler*innen gegen ihre natürliche Labilität im Gleichgewicht zu halten und vor vermeintlichen ‚Rückfällen‘ in eitle Schadenfreude oder Häme zu schützen, existierten jedoch auch Ansätze, die in weniger exklusiven, damit auch kritik-affineren Anthropologien fundieren. Dass, wie Wünsche bemerkt, die volkstümlichen Traditionen aufgeschlossener und weniger skrupulös bei der Verteilung von Lizenzen zum aggressiven Lachen waren, kann innerhalb des Korpus am ehesten bei Christian Weise bestätigt werden, der den Moralismus seiner Kritiker*innen gemeinsam mit seinen Schülern satirisch verspottete. Auch weniger volkstümliche Romantiker wie Bernhardi und Schönbrunn legten Wert darauf, Satirekompetenz zu vermitteln; erst recht zeigt sich Helmers satireaffin.

e) Zum didaktischen Umgang mit humoristischer Negativität

Didaktiken des Komischen sind – affirmativ und kritisch – ständig mit substantiellen Normfragen beschäftigt; „substantiell“ sind diese Fragen, insofern sich Didaktik in den Zivilisationsprozess einschreibt und spätestens im Allgemeinbildungsdiskurs mit „projektförmigen“ Menschenbildern verbindet, anthropologischen Normen und Standards folgt, die in Wahrheit utopische Vorgriffe⁴² auf eine erst noch zu realisierende Humanität darstellen. Dieses immense Engagement sorgt sowohl für den Bedarf an als auch für das reservierte Verhältnis zu humoristischer Subjektivität.

Besonders gegen komische Genres oder Ausdrucksweisen, in denen Normen nivelliert wurden, ohne direkt neue anzubieten, schienen „anthropologisch gänzlich unbrauchbar“⁴³ zu sein, sodass Einwände oder sogar Verbote gegen sie ausgesprochen worden: Satire, Ironie, das Alberne, Launische und Grotteske wurden von Didaktiker*innen häufig nur ungerne, und dann mit spitzen Fingern angefasst, weil sie eher zur moralischen Erosion als zur Ertüchtigung beizutragen schienen. Aus diesem Grund wurden Christian Weises „Schulcomödien“

41 Vgl. Weiss-Schletterer: *Das Laster des Lachens*.

42 Tenorth: „*Alle alles zu lehren*“, S. 163.

43 Wunsch: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*, S. 39.

von christlichen Zeitgenoss*innen heftig kritisiert; Hiecke anerkannte den großen Reiz, der von romantischem Humor ausging, fand romantische Lektüren aber nicht seriös genug für den Unterricht in der Oberstufe; Havenstein will selbst dann im versöhnlichen Humor die Pointe eines Erziehungsromans erkennen, wenn dieser Roman fast durchgehend unversöhnlich-satirisch verfährt; für Schönbrunn sind die Ironie und der traditionsskeptische Witz der Heranwachsenden geradezu das Anzeichen einer moralischen Degeneration und für Ulshöfer ist alles, was nach Grotteske und schwarzem Humor aussieht zunächst einmal minderwertig. Selbst Helmers kann das Grotteske nur als eine „zur Dekadenz neigende“ Schreibweise akzeptieren⁴⁴ und ähnliche Vorbehalte gegen das Grotteske lassen sich innerhalb der Literaturdidaktik der DDR in den 70er Jahren nachweisen. Über das Alberne wird in der Regel gar nicht erst gesprochen und insgesamt werden einige Formen der humoristischen Ausgelassenheit, wenn sie einmal didaktisch integriert werden, eher als vorübergehende Phasen behandelt und in der Unter- oder Mittelstufe situiert.

Gegen eine pauschale didaktische Disqualifizierung von Humor, der normative Konventionen auflöst und diffundiert, ohne sofort eine verlässliche ethische Alternative anzubieten, spricht allerdings, dass alle Formen und Ausdrucksmodi, die phasenweise abgelehnt wurden, in anderen Phasen des Deutschunterrichts didaktisch funktionalisiert wurden. Beispielsweise befürchtete Hiecke noch eine „Verwüstung des Geistes und Geschmackes“⁴⁵ durch Jean Paul-Lektüren, während sich Franz Jahn eine enorme erzieherische Wirkung, sogar eine moralische Heilung der Gegenwart durch Jean Pauls Humor versprechen konnte.⁴⁶

Sieht man von Differenzen in der Bewertung einzelner Schriftsteller*innen oder Werke ab, lassen sich zwei Typen des humordidaktischen Normbezugs unterscheiden: Für den einen Typ ist das Kriterium der *ethischen Normierung* unverzichtbar, wenn es darum geht, ob komische Kommunikation zum Unterrichtsgegenstand gemacht werden kann, für den anderen Typ ist *ethische Relevanz* ausschlaggebend. So lehnt, zum Beispiel, Robert Ulshöfer die moderne Ironie oder die naturalistische Grotteske ab, weil er ein nihilistisches Weltbild in den beiden Formen erkennt; er besteht auf einer direkten ethischen Normierung der literarischen Kommunikation, die ihm moralisch-sittliche „Leitbilder“ bereitstellen soll. Hermann Helmers teilt als Didaktiker die reservierte Haltung gegenüber der modernen Grotteske, was ihn nicht davon abhält, sie zum

44 Helmers: *Lyrischer Humor*, S. 148.

45 Hiecke: *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien*, S. 75, Anm.

46 Jahn: *Über das Wesen des Komischen*, S. 36.

Unterrichtsgegenstand zu machen. Er hält diese Form der komischen Kommunikation, auch wenn sich zunächst keine positive Auskunft oder ethische Orientierung an ihr gewinnen lässt, für ethisch relevant: Etwa dadurch, dass sie eine offizielle Normalität, die ihrerseits fragwürdig und schädlich ist, negiert und auf diesem Weg neue Denkräume eröffnet, oder weil sie sich als Symptom eines zu verändernden sozialen Zustands begreifen lässt.

Literatur

- Abels, Kurt (1986): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts im Vormärz. Robert Heinrich Hiecke (1805–1861) – Leben, Werk, Wirkung*. Köln und Wien: Böhlau.
- Abraham, Ulf (2014): *Geschichte schulischen Schreibens*. In: Feilke, Helmuth/ Pohl, Thorsten (Hg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–30.
- Abraham, Ulf (1993): „Mit diesem Stil bekommen Sie auch keine Arbeit“. *„Stil“ als vorbereitete Wahrnehmungskategorie im Korrekturhandeln von Deutschlehrern*. In: Eisenberg, Peter/Klotz, Peter (Hg.): *Sprache gebrauchen, Sprachwissen erwerben*. Stuttgart: Klett, S. 159–178.
- Abraham, Ulf/Frederking, Volker (2017): *Deutsch und Deutschdidaktik*. In: Bayrhuber, Horst [u. a.] (Hg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1*. Münster und New York: Waxmann, S. 53–73.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Jargon der Eigentlichkeit* [1964]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 6*. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 413–523.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Gesammelte Schriften, Bd. 4: Minima Moralia* [1951]. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Gesammelte Schriften, Bd. 7: Ästhetische Theorie* [1973]. Hg. von Gretel Adorno und Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Adorno, Theodor W. (2003): *Tabus über den Lehrerberuf* [1965]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 10.2*. Hg. von Rolf Tiedemann. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 656–673.
- Adorno, Theodor W. (1997): *Ist die Kunst heiter?* [1967] In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 11*. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 599–606.
- Aebli, Hans (1994): *Über das Verstehen von Witzen – eine kognitionspsychologische Analyse und einige pädagogische Schlussfolgerungen*. In: Reusser, Kurt/ Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): *Verstehen. Psychologischer Prozeß und didaktische Aufgabe*. Bern [u. a.]: Hans Huber, S. 89–110.
- Amir, Lydia B. (2014): *Humor and the good life in modern philosophy: Shaftesbury, Hamann, Kierkegaard*. Albany, New York: States University of New York Press.
- Anselm, Sabine (2019): *Fragen der ästhetischen und ethischen Bildung im Literaturunterricht*. In: Lütge, Christiane (Hg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 182–201.

- Arendt, Dieter (1980): *Der Lehrer in der literarischen Satire oder Die verschämte Rache der erwachsenen Kinder*. In: Der Deutschunterricht Jg. 32, H. 3, S. 92–102.
- Arntzen, Helmut (1989): *Satire in der deutschen Literatur. Geschichte und Theorie*, Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arntzen, Helmut (1971): *Satire und Deutschunterricht*. In: Ders.: Literatur im Zeitalter der Information. Aufsätze, Essays, Glossen. Frankfurt/M.: Athenäum, S. 193–202. [Geringfügig überarbeitete Fassung von: Arntzen, Helmut (1966): *Satire und Deutschunterricht*. In: Der Deutschunterricht Jg. 18, H. 3, S. 29–38.]
- Arp, Hans/Ball, Hugo (1957): *Dada Gedichte*. Zürich: Die Arche.
- Aschner, Siegfried (1916): *Der deutsche Unterricht und die Romantik*. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts Jg. 6, H. 4, S. 225–280.
- Abmann, Alex (2014): *Wie sinnvoll ist „Bildung“ als humanwissenschaftlicher Begriff ohne einen Begriff von „Dummheit“?* In: Erwägen Wissen Ethik Jg. 25, H. 2, S. 218–220.
- Abmann, Alex (2011): *Die Ironisierung. Das Gegenmodell zur Instruktion und ihr pädagogischer Sinn*. In: Ders./Krüger, Jens Oliver (Hg.): Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie. Weinheim und München: Juventa, S. 181–200.
- Abmann, Alex (2008): *Pädagogik und Ironie*. Wiesbaden: VS.
- Auerbach, Berthold (1858): *Schrift und Volk. Grundzüge der volksthümlichen Literatur angeschlossen an eine Charakteristik J. P. Hebels* [1846]. Stuttgart: Cotta.
- Aumann, Peter (1956): *So war er*. In: Das Katharineum Jg. 8, H. 23, S. 3 f.
- Baacke, Dieter (1985): *Bewegungen beweglich machen – Oder: Plädoyer für mehr Ironie*. In: Ders. [u. a.] (Hg.): Am Ende – postmodern? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa, S. 190–214.
- Bachtin, Michail (1995): *Rabelais und seine Welt. Volkskultur als Gegenkultur* [1965]. A. d. Russ. übers. von Gabriele Leupold. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Baecker, Dirk (1997): *Ernstes Kommunikation*. In: Merkur Jg. 51, H. 579, S. 486–495.
- Barner, Wilfried (1984): *Christian Weise*. In: Steinhagen, Harald/von Wiese, Benno (Hg.): Deutsche Dichter des 17. Jahrhunderts – Ihr Leben und Werk. Berlin: Erich Schmidt, S. 690–725.
- Barner, Wilfried (1970): *Barockrhetorik*. Tübingen: Niemeyer.
- Bauer, Gerhard (1971): *Helmerts' Literaturunterricht: Zur rechtzeitigen Abfindung mit dem Faktum Literatur*. In: Diskussion Deutsch H. 2, S. 193–200.

- Bauer, Rainer (1984): *Das Lachen im Bildungsprozeß des Kindes*. In: Pädagogische Rundschau Jg. 38, S. 69–84.
- Baumeister, Hans-Peter (1981): *Künstlerische Berufung und sozialer Status: Otto Ludwig*. Göttingen: Traugott Bautz.
- Behler, Ernst (1997): *Ironie und literarische Moderne*. Paderborn [u. a.]: Ferdinand Schöningh.
- Beise, Arnd (2016): „*Theatralische Sittenlehre*“ jenseits des Aristotelismus. *Christian Weise spiegelt die „menschliche Beschaffenheit“*. In: Morgen-Glantz 26, S. 235–249.
- Beise, Arndt (2010): *Geschichte, Politik und das Volk im Drama des 16. bis 18. Jahrhunderts*. Berlin und New York: de Gruyter.
- Bekes, Peter (2005): *Öfter mal lachen – und trotzdem lernen? Basisartikel*. In: Deutschunterricht Jg. 58, H. 6, S. 4–10.
- Bender, Niklas (2017): *Die lachende Kunst. Der Beitrag des Komischen zur klassischen Moderne*. Freiburg i. Br., Berlin und Wien: rombach.
- Benjamin, Walter (1991): *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik [1920]*. In: Ders. *Gesammelte Schriften*, Bd. I,1. Hg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–122.
- Benner, Dietrich (2005): *Einleitung. Über pädagogisch relevante und erziehungswissenschaftlich fruchtbare Aspekte der Negativität menschlicher Erfahrung*. In: Ders. (Hg.): *Erziehung – Bildung – Negativität*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 7–23.
- Benner, Dietrich (2001): *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Tl. 1. 2. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.
- Berger, Peter L. (1998): *Erlösendes Lachen. Das Komische in der menschlichen Erfahrung*. A. d. Amerik. von Joachim Kalka. Berlin und New York: de Gruyter.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (2018): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie [1966]*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Bergner, Michael/Wejwoda, André (1981): *Zur Ausprägung gesellschaftlicher Rezeptionsweisen in der Literaturkritik der DDR, dargestellt an Literaturdiskussionen der sechziger und siebziger Jahre zu den Romanen „Die Aula“ und „Das Impressum“ von Hermann Kant sowie den Erzählungsbänden „Die Kraft der Schwachen“ und „Sonderbare Begegnungen“, dem Roman „Das Vertrauen“ und der Erzählung „Das wirkliche Blau“ von Anna Seghers*. Diss. Berlin. Msr. O. V.
- Bergson, Henri (2011): *Das Lachen. Ein Essay über die Bedeutung des Komischen [1900]*. A. d. Frz. von Roswitha Plancherel-Walter. Hamburg: Meiner.

- Berlit, Georg (1910): *Zur Einführung*. In: Rudolf Hildebrand: Gedanken über Gott, die Welt und das Ich. Ein Vermächtnis. Hg. von Georg Berlit. Jena: Eugen Diederichs, S. 3–49.
- Berlit, Georg (1895): *Rudolf Hildebrand. Ein Erinnerungsbild*. In: Neue Jahrbücher für Classische Philologie und Pädagogik H. 12, S. 545–585.
- Bernhardi, August Ferdinand (1977): *Von der Bedeutung des Unterrichts in der Muttersprache in den höhern Classen der Bildungsanstalten [1820]*. In: Weber, Ernst (Hg.): Texte zum literarischen Leben um 1800. Bd. 2: Der Deutschunterricht auf dem Gymnasium der Goethezeit. Eine Anthologie. Hildesheim: Gerstenberg, S. 135–240.
- Bernhardi, August Ferdinand (1818): *Ueber Zahl, Bedeutung und Verhältniß der Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1809*. In: Ders.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena: Friedrich Frommann, S. 1–53.
- Bernhardi, August Ferdinand (1818): *Ueber die ersten Grundsätze der Disciplin in einem Gymnasium. Programm von 1811*. In: Ders.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena: Friedrich Frommann, S. 54–134.
- Bernhardi, August Ferdinand (1818): *Ueber die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1811*. In: Ders.: Ansichten über die Organisation der gelehrten Schulen. Jena: Friedrich Frommann, S. 54–134.
- Bernhardi, August Ferdinand (1805): *Anfangsgründe der Sprachwissenschaft*. Berlin: Heinrich Frölich.
- Bernhardi, August Ferdinand (1803): *Sprachlehre*. Tl. 2. Berlin: Heinrich Frölich.
- Bernhardi, August Ferdinand (1802): *Ueber die Vaterlandsliebe. Eine Vorlesung von Carl Grattenauer. Justizkommisarius bei dem Königl. Kammergericht in Berlin*. Berlin, Schmidt. 1802. (Rez.). In: Ders. (Hg.): Kynosarges. Berlin: Heinrich Frölich, S. 154–156.
- Bernhardi, August Ferdinand (1802): *Ueber die Stufen und den letzten Zweck der Erziehung, ein Fragment*. In: Ders. (Hg.): Kynosarges. Berlin: Heinrich Frölich, S. 22–38.
- Bernhardi, August Ferdinand (1802): *Wissenschaft und Kunst*. In: Ders. (Hg.): Kynosarges. Berlin: Heinrich Frölich, S. 42–99.
- Bernhardi, August Ferdinand (1802): *Einleitung*. In: Ders. (Hg.): Kynosarges. Berlin: Heinrich Frölich, S. 1–16.
- Bernhardi, August Ferdinand (1801): *Sprachlehre*. Tl. 1. Berlin: Heinrich Frölich.
- Bernhardi, August Ferdinand (1800): *Taschenbuch für Freunde des Scherzes und der Satire. Herausgegeben von J. D. Falk. Leipzig, in der Sommerschen Buchhandlung 1800* (Rez.). In: Berliner Archiv der Zeit und ihres Geschmacks, Bd. 1, S. 115–123.

- Bernhardi, alias Falkenhain (1798): *Nesseln*. Berlin: Carl Ludwig Hartmann.
- Bernhardi, August Ferdinand (1797–1800): *Bambocciaden*. Berlin: Friedrich Maurer.
- Blankertz, Herwig (1982): *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Block, Friedrich W./Kotthoff, Helga/Pape, Walter: *Vorwort zur Reihe*. In: Beise, Arnd/Martin, Ariane/Roth, Udo (Hg.): *LachArten. Zur ästhetischen Repräsentation des Lachens vom späten 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: Aisthesis 2003, S. I–III.
- Blücher, Max (1923): *August Ferdinand Bernhardt's (1769–1820) Leben und Schriften*. Cöthen i. Anh.: Both.
- Bлум, Lothar (2015): „Nicht zu verkennen ist ein gewisser Humor“: *Komik in den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm*. In: Diekmannshenke, Hajo/Neuhaus, Stefan/Schaffers, Uta (Hg.): *Das Komische in der Kultur*. Marburg: Tectum, S. 243–264.
- Blumenberg, Hans (1976): *Der Sturz des Protophilosophen. Zur Komik der reinen Theorie – anhand einer Rezeptionsgeschichte der Thales-Anekdote*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 11–64.
- Bonnet, Andreas (2019): *Die Rolle von Fachlichkeit für die Professionalität und Professionalisierung von Lehrer_innen – theoretische Überlegungen und empirische Befunde*. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* Jg. 8, S. 164–177.
- Bönsch-Kauke, Marion (2003): *Psychologie des Kinderhumors. Schulkinder unter sich*. Opladen: lese + budrich.
- Bohrer, Karl Heinz (2005): *Sprachen der Ironie – Sprachen des Ernstes* [2000]. In: Ders. (Hg.): *Sprachen der Ironie – Sprachen des Ernstes*. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 11–35.
- Bohrer, Karlheinz (1989): *Die Kritik der Romantik. Der Verdacht der Philosophie gegen die literarische Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bollenbeck, Georg (2005): Art. ‚Zivilisation‘. In: Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 12. Basel: Schwabe, Sp. 1365–1379.
- Bollnow, Otto Friedrich (2013): *Die pädagogische Atmosphäre* [1968]. In: *Schriften*, Bd. VIII: *Anthropologische Pädagogik*. Hg. von Ursula Boelhauve, Gudrun Kühne-Bertram, Hans-Ulrich Lessing und Frithjof Rodi. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 185–246.
- Bollnow, Otto Friedrich (2009): *Schriften*, Bd. V: *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus*. Hg. von Ursula Boelhauve, Gudrun

- Kühne-Bertram, Hans-Ulrich Lessing und Frithjof Rodi. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Bollnow, Otto Friedrich (1968): *Das Zeitalter des Mißtrauens*. In: Catholy, Eckehard/Hellmann, Winfried (Hg.): Festschrift für Klaus Ziegler. Tübingen: Niemeyer, S. 435–458.
- Bollnow, Otto Friedrich (1964): *Die Heiterkeit*. In: Pädagogische Arbeitsblätter Jg. 16, H. 1, S. 1–5.
- Bollnow, Otto Friedrich (1961): *Die pädagogische Atmosphäre*. In: Das Studien-seminar Jg. 6, H. 1, S. 2–20.
- Bollnow, Otto Friedrich (1947): *Einfache Sittlichkeit. Kleine philosophische Aufsätze*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bollnow, Otto Friedrich (1945): *Einfache Sittlichkeit*. In: Die Sammlung Jg. 1–2, H. 3, 4, 6, S. 153–161, 217–229, 335–338.
- Born, Stefan (2017) *Die „sogenannte Sittlichkeit“*. *Anmerkungen zur Didaktik und ihrer Karikatur in Heinrich Manns „Professor Unrat oder das Ende eines Tyrannen“*. In: Germanistische Mitteilungen Jg. 43, H. 1, S. 53–73.
- Born, Stefan (2016): *Realismus oder Manierismus? Über den Maßstab der Kritik an den Auerbach'schen Dorfgeschichten im bürgerlichen Realismus*. In: Mellmann, Katja/Reiling, Jesko (Hg.): *Vergessene Konstellationen literarischer Öffentlichkeit zwischen 1840 und 1885*. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 275–293.
- Born, Stefan/Kunz, Tanja Angela (2018): *Literarische Erziehung im Zeichen philosophischer Heiterkeitsdebatten. Auf- und Enttheuerung nach 1945*. In: *Germanica* 63, S. 71–90.
- Bosse, Heinrich (2012): *Die moderne Bildungsrevolution*. In: Ders.: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg: Winter, S. 47–160.
- Bosse, Heinrich (2012): *Dichter kann man nicht bilden. Zur Veränderung der Schulrhetorik nach 1770* [1978]. In: Ders.: *Bildungsrevolution 1770–1830*. Hg. mit einem Gespräch von Nacim Ghanbari. Heidelberg: Winter, S. 193–236.
- Bourdieu, Pierre (2018): *Unterrichtssysteme und Denksysteme* [1967]. In: Ders.: *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie 2*. Hg. von Franz Schultheis und Stephan Egger. A. d. Frz. von Barbara und Robert Picht, Jürgen Bolder, Franz Hector und Michael Tillmann. Berlin: Suhrkamp, S. 271–300.
- Bourdieu, Pierre (2015): *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* [1980]. A. d. Frz. von Günter Seib. 9. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Zur Soziologie der symbolischen Formen* [1970]. A. d. Frz. von Wolfgang Fietkau. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, Pierre/Zimmermann, Hans Dieter (Interview): *Die feinen Unterschiede*. In: Bourdieu, Pierre (1992): *Schriften zu Politik & Kultur*, Bd. 1: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg: VSA-Verlag, S. 31–48.
- Braungart, Georg (1996): *Le ridicule: Sozialästhetische Normierung und moralische Sanktionierung zwischen höfischer und bürgerlicher Gesellschaft – Kontinuitäten und Umwertungen*. In: Fietz, Lothar/Fichte, Joerg O./Ludwig, Hans-Werner (Hg.): *Semiotik, Rhetorik und Soziologie des Lachens. Vergleichende Studien zum Funktionswandel des Lachens vom Mittelalter zur Gegenwart*. Tübingen: Niemeyer, S. 228–238.
- Brekle, Wolfgang (2005): *Leben und Werk des Leipziger Pädagogen und Germanisten Rudolf Hildebrand*. In: Ders. (Hg.): *Der Dialog geht weiter. Historisches und Aktuelles zur Lehrerbildung, Schule und Deutschunterricht*. Fs. für Theodor Heinrich. Weimar: Bertuch, S. 75–92.
- Breuer, Ingo (2003): *Die Höflichkeit der Narren. Über Moralistik, Ökonomie und Lachkultur in der Frühaufklärung*. In: Beise, Arnd/Martin, Ariane/Roth, Udo (Hg.): *LachArten. Zur ästhetischen Repräsentation des Lachens vom späten 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. Bielefeld: Aisthesis, S. 79–100.
- Breuer, Ulrich/Tabarasi-Hoffmann, Ana-Stanca (2015): *Einleitung*. In: Dies. (Hg.): *Der Begriff der Kritik in der Romantik*. Tübingen: Schöningh, S. 9–17.
- Brezinka, Wolfgang (1961): *Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen*. In: Ders. (Hg.): *Weltweite Erziehung*. Fs. für Friedrich Schneider. Freiburg, Basel und Wien: Herder, S. 11–40.
- Brie, Michael (1995): *Der politische Witz – Antiideologie des Staatssozialismus*. In: *Ideologie nach ihrem ‚Ende‘. Gesellschaftskritik zwischen Marxismus und Postmoderne*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 183–205.
- Brummack, Jürgen (1971): *Zu Begriff und Theorie der Satire*. In: *Deutsche Vierteljahresschrift für Literaturwissenschaft* 45, S. 275–377.
- Burdach, Konrad (1896): *Rudolf Hildebrand. Worte der Erinnerung, gesprochen bei der Einweihung seines Denkmals auf dem Johannisfriedhof in Leipzig am 15. Oktober 1895*. In: *Euphorion* Jg. 3, H. 1, S. 1–7.
- Bürger, Christa (2007): *Mein Weg durch die Literaturwissenschaft [2003]*. 5. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bürger, Christa (1980): *Tradition und Subjektivität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bürger, Christa (1979): *Die Dichotomie von „höherer“ und „volkstümlicher“ Bildung. Zum Funktionswandel der Literatur in der bürgerlichen Gesellschaft*. In: Schäfer, Rudolf (Hg.): *Germanistik und Deutschunterricht. Zur Einheit von Fachwissenschaft und Fachdidaktik*. München: Fink, S. 74–102.
- Bürger, Christa (1977): *Anmerkungen zum Stuttgarter Kompaktseminar „Marxismus im Deutschunterricht“*. In: *Diskussion Deutsch* H. 7, S. 351–355.

- Bürger, Christa (1970): *Deutschunterricht – Ideologie oder Aufklärung*. Frankfurt/M, Berlin und München: Diesterweg.
- Caemmerer, Christiane (1994): *Christian Weises Stücke vom dritten Tag als praktischer Übungsteil seiner Oratorielehre*. In: Behnke, Peter/Roloff, Hans-Gert (Hg.): *Christian Weise. Dichte – Gelehrter – Pädagoge*. Bern [u. a.]: Peter Lang, S. 297–314.
- Comenius, Johann Amos (2007): *Große Didaktik [1657]*. Übers. und hg. von Andreas Flitner. 10. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Conze, Werner (1954): *Vom „Pöbel“ zum „Proletariat“: Sozialgeschichtliche Voraussetzungen für den Sozialismus in Deutschland*. In: Vierteljahresschrift für Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Jg. 41, H. 4, S. 333–364.
- Dammer, Karl-Heinz (2019): *Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung*. In: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33–46.
- Dan-Cohen, Meir (2006): *Socializing Harry – eine soziale Dimension der Theorie Frankfurts [2006]*. In: Frankfurt, Harry G.: *Sich selbst ernst nehmen. A. d. Amerik.* von Eva Engels. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 125–139.
- Dannenberg, Lars-Arne/Fröde, Tino (2011): *Bildung und Gelehrsamkeit in der frühneuzeitlichen Oberlausitz. Eine Einführung in die „Bildungslandschaft Oberlausitz“*. In: Dies. (Hg.): *Bildung und Gelehrsamkeit in der frühneuzeitlichen Oberlausitz*. Görlitz: Selbstverlag der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften e. V., S. 11–24.
- Danneberg, Lutz (2006): *Aufrichtigkeit und Verstellung im 17. Jahrhundert: dissimulatio, simulatio und Lügen als debitum morale und sociale*. In: Martus, Steffen/Benthien, Claudia (Hg.): *Die Kunst der Aufrichtigkeit um 17. Jahrhundert*. Tübingen: Niemeyer, S. 45–92.
- Das Preussische Abiturienten-Prüfungs-Reglement vom 4. Juni 1834*. Berlin: Th. Chr. Fr. Enslin.
- Dawidowski, Christian (2017): *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Fachgeschichte? Beginn einer methodologischen Selbstreflexion in der Literaturdidaktik*. In: Ders./Schmidt, Nadine (Hg.): *Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 9–34.
- Dawidowski, Christian (2017): *Fachgeschichtsforschung zum Deutschunterricht in der SBZ/DDR. Forschungsbericht 1990–2017*. In: *Didaktik Deutsch* H. 43, S. 98–112.
- Dawidowski, Christian/Wrobel, Dieter (2013): *Kritik und Kompetenz. Aspekte und Dimensionen einer brisanten Relation*. In: Dies. (Hg.): *Kritik und*

- Kompetenz. Die Praxis des Literaturunterrichts im gesellschaftlichen Kontext. Baltmannsweiler: Schneider, S. 1–22.
- Derbolav, Josef (1939): *Vom Schülerwitz. Das Humorbedürfnis unserer Jugend im Unterricht*. In: Die Deutsche höhere Schule 10, S. 341–346.
- Deupmann, Christoph (2002): ‚*Furor satiricus*‘. *Verhandlungen über literarische Aggression im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Deutsche Schulkonferenzen. Verhandlungen über Fragen des höheren Unterricht*, Bd. 1. Glashütten i. T.: Auvermann 1972. (Neudruck der Ausgabe von 1891)
- di Cesare, Donatella (2012): *Die Sprache als Paradigma der kommenden Gemeinschaft. Über Humboldt in der Zukunft*. In: Tintemann, Ute/Trabant, Jürgen (Hg.): *Wilhelm von Humboldt: Universalität und Individualität*. München: Fink, S. 161–170.
- Diekmannshenke, Hajo/Neuhaus, Stefan/Schaffers, Uta (Hg.) (2015): *Das Komische in der Kultur*. Marburg: Tectum.
- Dilthey, Wilhelm (2005): *Goethe und die dichterische Phantasie* [1906]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. XXVI. Hg. von Gabriele Masch. 5. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 113–172.
- Dilthey, Wilhelm (1968): *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften* [1910]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. VII. Hg. von Karlfried Gründer. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Dithmar, Reinhard (2007): *Der Deutschunterricht in der Weimarer Republik als Wegbereiter des Faschismus*. In: Dithmar, Reinhard/Schwab, Angela (Hg.): *Schule und Unterricht in der Weimarer Republik*. 2. Aufl. Ludwigsfelde: Ludwigsfelder Verlagshaus, S. 51–74.
- Dreher, Ingmar (1967): *Die Realismus-Diskussion und ihre Bedeutung für den Literaturunterricht*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 20, H. 6, S. 323–335.
- Dudeck, Volker: *Das Zittau Christian Weises*. In: Behnke, Peter/Roloff, Hans-Gert (Hg.): *Christian Weise. Dichte – Gelehrter – Pädagoge*. Bern [u. a.]: Peter Lang, S. 27–52.
- Eco, Umberto (1995): *The Comic and the Rule* [1980]. In: Ders.: *Faith in Fakes. Travels in Hyperreality*. London: Minerva, S. 269–278.
- Eco, Umberto (1984): *The frames of comic ‚freedom‘*. In: Sebeok, Thomas A. (Hg.): *Carnival!* Berlin, New York, Amsterdam: Mouton, S. 1–9.
- Eggert, Walther (1935): *Christian Weise und seine Bühne*. Berlin und Leipzig: de Gruyter.
- Ehrenspeck-Kosala, Yvonne (2018): *Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hg.): *Handbuch*

- Bildungsforschung. 4., überarb. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–212.
- Eichhorn, Peter (1973): *Kritik der Heiterkeit*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Eiden-Offe, Patrick (2017): *Die Poesie der Klasse. Romantischer Antikapitalismus und die Erfindung des Proletariats*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Eiden-Offe, Patrick (2017): *Soziale Bewegung auf der Bühne: Zur Frage der Gegenwart in Christian Weises „Masaniello“*. In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur Jg. 4, H. 2, S. 171–190.
- Elias, Norbert (2017): *Essay on Laughter*. In: *Critical Inquiry* Jg. 43, H. 2, S. 281–304.
- Elias, Norbert (1995): Art. ‚Zivilisation‘. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 4. verb. und erw. Aufl. Opladen: Leske + Budrich, S. 406–411.
- Erdheim, Mario (1984): *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopsychoanalytischen Prozeß*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Ewen, Jens (2008): *Krisenmanagement. Ironie in der Frühen Neuzeit*. In: Broch, Jan/Rassiler, Markus (Hg.): *Protomodern. Schwellen früherer Modernität*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 199–214.
- Felder, Franz Michael (1984): *Sämtliche Werke, Bd. 9: Franz-Michael-Felder – Rudolf Hildebrand. Briefwechsel*. Hg. von Walter Methlagl. Bregenz: Lingenhölle.
- Felder, Franz Michael (1973): *Sämtliche Werke, Bd. 3: Reich und Arm [1868]*. Hg. von Karlheinz Heinzle. Bregenz: Lingenhölle.
- Fietz, Lothar (1996): ‚Versuche‘ einer Theorie des Lachens im 18. Jahrhundert: *Addison, Hutcheson, Beattie*. In: Ders./Fichte, Joerg O./Ludwig, Hans-Werner (Hg.): *Semiotik, Rhetorik und Soziologie des Lachens*. Tübingen: Niemeyer, S. 239–251.
- Fine, Gary Alan/De Soucey, Michaela (2005): *Joking cultures: Humor themes as social regulation in group life*. In: *Humor* Jg. 18, H. 1, S. 1–22.
- Fingerhut, Karlheinz (2017): *Bei Kafka auf „Humor“ stoßen. Wie moderne und positiv denkende Leser sich Kafka annähern*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 69, H. 5, S. 81–88.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): *Intelligenter Eklektizismus. Über die fachdidaktische Anwendung literaturwissenschaftlicher Methoden*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 46, H. 5, S. 32–47.
- Flitner, Wilhelm (1997): *Grundlegende Geistesbildung [1939/1965]*. In: Ders.: *Gesammelte Schriften, Bd. 10*. Hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann. Paderborn [u. a.]: Schöningh, S. 77–113.

- Flitner, Wilhelm (1983): *Systematische Pädagogik* [1933]. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 2. Hg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner und Ulrich Herrmann. Paderborn [u. a.]: Schöningh, S. 9–122.
- Flitner, Wilhelm (1947): *Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der künftigen Erziehung*. In: Ders.: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung. Godesberg: Helmut Küpper, S. 58–113.
- Fontius, Martin (2010): Art. ‚*Kritisch/Kritik*‘. In: Barck, Karlheinz [u. a.] (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 3. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 450–489.
- Foucault, Michel (1974): *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften* [1966]. A. d. Frz. von Ulrich Köppen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Francke, A. Hermann (1885): *Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind* [1702]. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hg. von D. G. Kramer. 2. Aufl. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, S. 17–89.
- Frank, Horst Jochim (1973): *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Hanser.
- Frank, Manfred (⁹2005): *Einverständnis und Vielsinnigkeit oder: Das Aufbrechen von Bedeutungs-Einheit im „eigentlichen Gespräch“* [1984]. In: Ders.: Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erweiterte Ausgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 38–105.
- Frank, Manfred (1993): *Vom Lachen. Über Komik, Witz und Ironie. Überlegungen im Ausgang von der Frühromantik* [1992]. In: Dietzsch, Steffen (Hg.): *Luzifer lacht. Philosophische Betrachtungen von Nietzsche bis Tabori*. Leipzig: Reclam, S. 189–214.
- Frank, Manfred (1982): *Der kommende Gott. Vorlesungen über die Neue Mythologie*, Tl. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Frankfurt, Harry G. (2016): *Sich selbst ernst nehmen* [2006]. A. d. Amerik. von Eva Engels. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Franzen, Johannes (2018): *Indiskrete Fiktionen. Theorie und Praxis des Schlüsselromans 1960–2015*. Göttingen: Wallstein.
- Frederking, Volker (2013): *Identitätsorientierter Literaturunterricht*. In: Ders./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 427–470.
- Freud, Sigmund (1987): *Über den Witz und seine Beziehung zum Unbewußten* [1905]. In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd. 6. Hg. von Anna Freud [u. a.]. 7. Aufl. Leipzig, Wien und Zürich: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Friedmann, Sam (2011): *The cultural currency of a ‚good‘ sense of humour: British comedy and new forms of distinction*. In: *The British Journal of Sociology* Jg. 62, H. 2, S. 347–370.

- Friedrich, Bodo (2006): *Deutschunterricht nach Plan?* In: Ders. (Hg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989*, Tl. 1. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 13–285.
- Friedrich, Bodo/Herrmann, Hartmut/Michel, Georg (Hg.) (1980): *Unterrichtshilfen Deutsche Sprache und Literatur. Klassen 11/12. Teil 1*. Berlin: Volk und Wissen.
- Frohn, Julia [u. a.] (2019): *Einführung*. In: Dies. [u. a.] (Hg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7–18.
- Führer, Carolin (2013): *Transformationen des Deutschunterrichts. Interviewstudien zu Selbstkonzepten, Kultur- und Geschichtsbewusstsein in Ostdeutschland*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gadamer, Hans-Georg (1990): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* [1960]. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Gedike, Friedrich (1795): *Einige Gedanken über deutsche Sprach- und Stilübungen auf Schulen* [1793]. In: Ders.: *Gesammelte Schulschriften*, Bd. 2. Berlin: Johann Friedrich Unger, S. 235–283.
- Geier, Manfred (2006): *Worüber kluge Menschen lachen. Kleine Philosophie des Humors*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gerecke, Renate (Hg.) (1986): *Unterrichtshilfen Deutsche Sprache und Literatur. Literatur. Klasse 9*. Berlin: Volk und Wissen.
- Gerigk, Anja (2013): *Komische Modernität – jenseits der Institutionen*. In: Block, Friedrich W./Lohse, Rolf (Hg.): *Wandel und Institution des Komischen. Ergebnisse des Kasseler Komik-Kolloquiums*. Bielefeld: Aisthesis, S. 359–377.
- Gerigk, Anja (2008): *Literarische Hochkomik in der Moderne. Theorie und Interpretationen*. Tübingen: Narr Francke.
- Gerner, Volker (2013): *Die Didaktikwissenschaft Deutsch und ihre Bezüge zur Bildungswissenschaft/Erziehungswissenschaft/Pädagogik*. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 177–196.
- Gernhardt, Robert (2001): *Witz-Didaktik* [1979/80]. In: Ders.: *Was gibt's denn da zu lachen?* München und Zürich: Diana Verlag, S. 60–63.
- Gerstenberg, Carl/Starick, Paul (1925): *Zur Geschichte des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin. Von Ostern 1850 bis Ostern 1925*. In: (o. Hg.): *Festschrift zum 75-jährigen Bestehen des Friedrichs-Realgymnasiums zu Berlin*. Berlin: F. Fontane & Co, S. 1–91.
- Gerth, Klaus (1994): *Das Komische*. In: *Praxis Deutsch* Jg. 21, H. 125, S. 19–26.

- Giel, Klaus (1997): *Zur Philosophie der Schulfächer*. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hg.): *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, Bd. 1. Heinsberg: Dieck, S. 33–71.
- Gillet, Jos E. (1918): *Über den Zweck des Schuldramas in Deutschland im 16. und 17. Jahrhundert*. In: *The Journal of English and Germanic Philology* Jg. 23, H. 1, S. 69–78.
- Girnus, Wilhelm (1976): *Lachen über Wibeau ... aber wie?* [1973]. In: Rieß, Gisela (Hg.): *Dokumente zur Kunst-, Literatur- und Kulturpolitik der SED 1971–1974*. Stuttgart: Seewald, S. 850–859. [= Dok: 140]
- Goebbels, Joseph (1972): *Der geistige Arbeiter im Schicksalskampf des Reiches. Rede anlässlich einer Sondertagung der Reichsstudentenführung am 9.7.1943 in Heidelberg*. In: Heiber, Helmut (Hg.): *Goebbels Reden*, Bd. 2. Düsseldorf: Droste, S. 240–257.
- Gottsched, Johann Christoph (1775): *Vorübungen der lateinischen und deutschen Dichtkunst zum Gebrauche der Schulen* [1756]. Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf und Sohn.
- Gottsched, Johann Christoph (1756): *Vorübungen der Beredsamkeit zum Gebrauche der Gymnasien und größeren Schulen* [1754]. Leipzig: Bernhard Christoph Breitkopf.
- Gottsched, Johann Christoph (1751): *Versuch einer Critischen Dichtkunst durchgehends mit Exempeln unserer besten Dichter erläutert. Anstatt einer Einleitung ist Horazens Dichtkunst übersetzt, und mit Anmerkungen erläutert. Diese neue Ausgabe ist, sonderlich im II. Theile, mit vielen neuen Hauptstücken vermehret*. [1730]. Leipzig: vierte, sehr vermehrte Auflage Bernhard Christoph Breitkopf.
- Grimm, Gunter E. (2004): „*Lieber ein unerträgliches Original als ein glücklicher Nachahmer*“. *Bürgers Volkspoese-Konzept und seine Vorbilder*. [http://www.goethezeitportal.de/db/wiss/buerger/grimm_volkspoese.pdf. Abgerufen am 09. April 2020]
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1952): Art. ‚*Tüchtigkeit*‘. In: Dies. (Hg.): *Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*, Bd. XI. Leipzig: S. Hirzel, Sp. 1512–1515.
- Grimm, Sieglinde (2011): „*Braucht der gebildete Mensch die Ökonomie?*“ In: *Didaktik Deutsch* H. 31, S. 11–21.
- Groeben, Norbert/Scheele, Brigitte (2003): *Produktion von Ironie und Witz*. In: Herrmann, Theo/Grabowski, Joachim (Hg.): *Sprachproduktion*. Göttingen [u. a.]: Hogrefe, S. 733–763.
- Gronold, Daniela/Mitterer, Nicola (2011): *Platon, geh uns aus der Sonne! Oder die notwendige Rückeroberung des Humors zur Erreichung unserer Bildungsziele*. In: *informationen zur deutschdidaktik* H. 2, S. 5–9.

- Gruntz-Stoll, Johannes (2002): *Hahahaha! Hahahaha! Von lachenden Autoritäten und diszipliniertem Humor*. In: Ders./Rißland, Birgit (Hg.): *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht*. Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 155–167.
- Gruschka, Andreas (2005): *Der heitere Ernst der Erziehung. Jan Steen malt Kinder und Erwachsene als Erzieher und Erziehene. Eine Entdeckungsreise durch die Bilderwelten Jan Steens und seiner Zeit*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (2011): *Pädagogische Ironie und Ironie in der Pädagogik*. In: Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie*. Weinheim und München: Juventa, S. 105–122.
- Gutschke, Irmtraud (2007): *Hermann Kant. Die Sache und die Sachen*. Berlin: Das Neue Berlin.
- Habermas, Jürgen (2019): *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2. Bde. [1981]. 11. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2013): *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* [1962]. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen (2012): *Moralentwicklung und Ich-Identität* [1974]. In: Ders.: *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 6. Aufl., S. 63–91.
- Hahn, Alois (1987): *Kanonisierungsstile*. In: Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hg.): *Kanon und Zensur. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation II*. München: Fink, S. 28–37.
- Haischer, Peter-Henning (1999): *Zur Bedeutung von Parodie und Karneval in Christian Weises ‚Zittauischem Theatrum‘*. In: *Daphnis* Jg. 28, H. 2, S. 287–321.
- Hammerstein, Notker (Hg.) (1988): *Deutsche Bildung? Briefwechsel zweier Schulmänner. Otto Schumann – Martin Havenstein 1930–1944*. Frankfurt/M.: Insel.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (2003): „*Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen*“. *Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs*. In: *Literatur im Unterricht* Jg. 4, H. 2, S. 139–162.
- Hart, Heinrich (1904): *Das dichterische Kunstwerk in der Schule. (Seine Auswahl.)* In: (o. Hg.): *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages in Weimar, am 9., 10., 11. Oktober 1903*. Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig: R. Voigtländer, S. 122–135 und 152–181.
- Hart, Heinrich/Hart, Julius (1884): *Friedrich Spielhagen und der deutsche Roman der Gegenwart*. In: *Kritische Waffengänge* 6, S. 3–74. [Auch in: Brauneck,

- Manfred/Müller, Christine (Hg.): *Naturalismus. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1880–1900*. Stuttgart: Metzler, Dok. Nr. 21.]
- Hart, Heinrich (1878): *Neue Welt. Literarischer Essay*. In: Deutsche Monatsblätter. Centralorgan für das literarische Leben der Gegenwart 1, S. 14–23. [Auch in: Brauneck, Manfred/Müller, Christine (Hg.): *Naturalismus. Manifeste und Dokumente zur deutschen Literatur 1880–1900*. Stuttgart: Metzler, Dok. Nr. 2.]
- Harten, Hans Christian (2010): *Utopie*. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 1071–1090.
- Harten, Hans Christian (1997): *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Haug, Walter (1996): *Schwarzes Lachen*. In: Fietz, Lothar/Fichte, Joerg O./Ludwig, Hans-Werner (Hg.): *Semiotik, Rhetorik und Soziologie des Lachens. Vergleichende Studien zum Funktionswandel des Lachens vom Mittelalter zur Gegenwart*. Tübingen: Niemeyer, S. 49–64.
- Haussühl, Lars Erken (2001): *Der Humor der Moderne. Negativität aus Selbstreflexion zu Beginn des 20. Jahrhunderts*. Aachen: Shaker.
- Havenstein, Martin (1930): *Die Klassiker und die Dichtung von heute* (Rez.). In: Deutsches Philologen-Blatt Jg. 38, H. 47, S. 725–728.
- Havenstein, Martin (1927): *Deutschkunde und deutsche Bildung*. In: Deutsches Philologen-Blatt Jg. 35, H. 13 und 14, S. 198–202 und 214–219.
- Havenstein, Martin (1927): *Das deutsche Volkstum und seine Einwirkung auf das deutsche Bildungsgut*. In: Ried, Georg (Hg.): *Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Bericht über den Pädagogischen Kongreß des Deutschen Ausschusses für Erziehung und Unterricht, veranstaltet im Weimar vom 7. bis 9. Oktober 1926*. Leipzig: Quelle & Meyer, S. 50–51 und 76–87.
- Havenstein, Martin (1926): *Von der Produktivität des Lehrers*. In: Deutsches Philologen-Blatt Jg. 34, H. 50, S. 616–620.
- Havenstein, Martin (1925): *Die Dichtung in der Schule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Havenstein, Martin (1919): *Vornehmheit und Tüchtigkeit. Dem deutschen Volks zur Einkehr*. Berlin: Ernst Siegfried Mitterer und Sohn Königliche Hofbuchhaltung.
- Havenstein, Martin (1906): *Verständnis in der Schule*. In: Der Säemann H. 2, S. 46–49.
- Hebing, Niklas (2015): *Hegels Ästhetik des Komischen*. Hamburg: Meiner.

- Heinrich, Caroline (2011): „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ *Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats*. Wien: Passagen.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 3: *Phänomenologie des Geistes* [1807]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): *Rede zum Schuljahresabschluß am 29. September 1809*. In: Ders.: Werke in 20 Bänden, Bd. 4: Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 312–326.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 7: *Grundlinien der Philosophie des Rechts* [1821]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 10: *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse III* [1830]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 13: *Vorlesungen über die Ästhetik I* [1817–1829]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 14: *Vorlesungen über die Ästhetik II* [1817–1829]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986): Werke in 20 Bänden, Bd. 15: *Vorlesungen über die Ästhetik III* [1817–1829]. Hg. von Eva Moldenhauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hegele, Wolfgang (1996): *Literaturunterricht und Literarisches Leben in Deutschland (1850–1990). Historische Darstellung – systematische Erklärung*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Helmers, Hermann (1997): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die muttersprachliche und literarische Bildung. Dokumentation und Neuausgabe* [1966], hg. von Juliane Eckhardt, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Helmers, Hermann (1989): *Wissenschaft und Demokratie – Autobiographische Notizen zur Entstehung und Aufnahme meiner Publikationen*. In: Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Deutschunterricht als Aufklärung. Gedenkschrift für Hermann Helmers*. Oldenburg: Heinz Holzberg, S. 53–68.
- Helmers, Hermann (1989): *Auszüge aus dem Kriegstagebuch (1942–1948)*. In: Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Deutschunterricht als Aufklärung. Gedenkschrift für Hermann Helmers*. Oldenburg: Heinz Holzberg, S. 69–81.

- Helmers, Hermann (1984): *Einleitung*. In: Ders. (Hg.): *Verfremdung in der Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 1–32.
- Helmers, Hermann (1981): *Hebel und das deutsche Lesebuch*. In: Kawa, Rainer (Hg.): *Zu Hohann Peter Hebel*. Stuttgart: Klett, S. 65–75.
- Helmers, Hermann (1978): *Lyrischer Humor. Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur* [1971]. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Helmers, Hermann (1971): *Schwärmerei oder Aufklärung? Zur gesellschaftlichen Funktion des Literaturunterrichts*. In: *Diskussion Deutsch* H. 2, S. 289–301.
- Helmers, Hermann (1971): *Sprache und Humor des Kindes* [1965]. 2., veränderte und erw. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Helmers, Hermann (1970): *Die ‚Wahrheit‘ in der Dichtung und der Lehrplan des Literaturunterrichts*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 22, H. 3, S. 15–33.
- Helmers, Hermann (1969): *Der moderne Deutschunterricht und seine Theorie*. In: Höffe, Wilhelm L. (Hg.): *Sprachpädagogik. Literaturpädagogik*. Fs. für Hans Schorer. Frankfurt/M. [u. a.]: Diesterweg, S. 6–15.
- Helmers, Hermann (³1969): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung* [1966]. 3., überarb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Helmers, Hermann (1968): *Verfremdung als poetische Kategorie*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 20, H. 4., S. 86–103.
- Helmers, Hermann (1967): *Zur Einführung: Moderne Dichtung im Unterricht*. In: Ders. (Hg.): *Moderne Dichtung im Deutschunterricht*. Braunschweig: Westermann, S. 7–16.
- Helmers, Hermann (1966): *Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin*. In: *Bildung und Erziehung* Jg. 19, S. 436–447.
- Helmers, Hermann (1965): *Der kindliche Humor und die Kategorien des literarisch Komischen*. In: *Wirkendes Wort* Jg. 15, S. 99–110.
- Helmers, Hermann (1960): *Die bildenden Mächte in den Romanen Wilhelm Raabes*. Weinheim: Beltz.
- Helmers, Hermann (1960): *Das Groteske bei Wilhelm Raabe. In memoriam Wolfgang Kayser*. In: *Die Sammlung* Jg. 15, H. 4, S. 199–212.
- Helmstetter, Rudolf (1993): *Die weißen Mäuse des Sinns. Luhmanns Humorisierung der Wissenschaft der Gesellschaft*. In: *Merkur* Jg. 47, H. 7, S. 601–619.
- Helsper, Werner (2014): *Überlegungen zu einer Theorie kultureller Transformation. Ein blinder Fleck in Kulturtheorien zu Schule und Unterricht?* In: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.): *Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 199–242.

- Helsper, Werner (1996): *Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit*. In: Ders./Combe, Arno (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 521–569.
- Henniger, Gerd (1966): *Zur Genealogie des schwarzen Humors*. In: *Neue Deutsche Hefte* Jg. 13, H. 2, S. 18–34.
- Henrich, Dieter (1976): *Festsitzen und doch freikommen*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 445–449.
- Henrich, Dieter (1976): *Freie Komik*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 385–389.
- Herder, Johann Gottfried von (1997): *Examen 1796. ‚Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen. Schulrede im Juli‘*. In: Ders.: *Werke in zehn Bänden*, Bd. 9/2. Hg. von Rainer Wisbert. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag, S. 723–734.
- Herder, Johann Gottfried von (1990): *Werke in zehn Bänden*, Bd. 3: *Volkslieder. Übertragungen. Dichtungen*. Hg. von Ulrich Gaier. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Hermund, Jost (1976): *Das Gute-Neue und das Schlechte-Neue: Wandlungen der Modernismus-Debatte in der DDR seit 1956*. In: Hohendahl, Peter Uwe/Herminghouse, Patricia (Hg.): *Literatur und Literaturtheorie in der DDR*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 73–99.
- Hermund, Jost (1971): *Hermann Kant: Die Aula (1965)*. In: Ders.: *Unbequeme Literatur*. Heidelberg: Stiehm, S. 176–194.
- Herrmann, Ulrich (1991): *Die Pädagogik der Philanthropen*. In: Scheuerl, Hans (Hg.): *Klassiker der Pädagogik*, Bd. 1. 2., überarb. Aufl. München: Beck, S. 135–158.
- Hiecke, Robert Heinrich (1865): *Die Auswahl der Lehrgegenstände nach ihrer kulturhistorischen Wichtigkeit* [1848]. In: Ders.: *Reden und Aufsätze*. Hg. von Gustav Wendt. Hamm: G. Grote'sche Buchhandlung, S. 190–213.
- Hiecke, Robert Heinrich (1864): *Gesammelte Aufsätze zur deutschen Literatur*. Hg. von G. Wendt. Hamm: G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung.
- Hiecke, Robert Heinrich (1864): *Aesthetische Erläuterungen zu einer Reihe deutscher Gedichte* [1849]. In: Wendt, G. (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur deutschen Literatur*. Hamm: G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung, S. 1–41.
- Hiecke, Robert Heinrich (1864): *Rede über den Ideengehalt von Uhlands Ballade „Des Sängers Fluch“ gehalten zum Osterexamen 1838*. In: Wendt, G. (Hg.): *Gesammelte Aufsätze zur deutschen Literatur*. Hamm: G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung, S. 55–80.

- Hiecke, Robert Heinrich (1850): *Erstes Lesebuch für das Alter von 7–10 Jahren*. 3., vermehrte und verb. Aufl. Merseburg: Louis Stark.
- Hiecke, Robert Heinrich (1842): *Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. Ein pädagogischer Versuch*. Leipzig: Eduard Eisenach.
- Hiecke, Robert Heinrich (1841): *Das Princip der Restauration in der Pädagogik* (Rez.). In: Deutsche Jahrbücher für Wissenschaft und Kunst H. 19–24, S. 73–91 und 93–95.
- Hildebrand, Rudolf (1925): *Volk und Menschheit. Auswahl aus seinen Schriften nebst Tagebuchblättern und Briefen*. München: Albert Langen.
- Hildebrand, Rudolf (1910): *Gedanken über Gott, die Welt und das Ich. Ein Vermächtnis*. Hg. von Georg Berlit. Jena: Eugen Diederichs.
- Hildebrand, Rudolf (1901): *Aus Vorlesungen über Goethe*. In: Goethe-Jahrbuch 22, S. 205–224.
- Hildebrand, Rudolf (1898): *Rud. Hildebrand als Seelsorger*. In: Pädagogische Reform XXII, Nr. 41, S. 325–328.
- Hildebrand, Rudolf (1897): *Humor im Kinderliede* [1894]. In: Ders.: Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 430–436.
- Hildebrand, Rudolf (1897): *Zur Logik des Sprachgeistes* [1892–93]. In: Ders.: Beiträge zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 224–264.
- Hildebrand, Rudolf (1896): *Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Gesinnung und Bildung überhaupt* [1867]. 5. Aufl. Leipzig und Berlin: Klinkhardt.
- Hildebrand, Rudolf (1890): *Die Stilübung als Kunstarbeit* [1885]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 127–135.
- Hildebrand, Rudolf (1890): *Ein Schulspaß, dabei etwas vom Humor in der Schule überhaupt, auch etwas Grammatik* [1886]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 148–153.
- Hildebrand, Rudolf (1890): *Noch ein Schulspaß oder ein paar, dabei etwas von Denküben* [1887]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 163–167.
- Hildebrand, Rudolf (1890): *Ein Scherzspruch aus Volksmund, alt und neu* [1887]. In: Ders.: Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht. Leipzig: Teubner, S. 167–174.
- Hildebrand, Rudolf (1873): *Vorwort*. In: Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (Hg.): Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, Bd. V. Leipzig: S. Hirzel, S. I–X.

- Hirsch, Arnold (1934): *Bürgertum und Barock im deutschen Roman. Eine Untersuchung über die Entstehung des modernen Weltbildes*. Frankfurt/M.: Joseph Baer & Co.
- Hobbes, Thomas (2012): *The Clarendon Edition of the Works of Thomas Hobbes*, Bd. 4: *Leviathan* [1651]. Hg. von Noel Malcom. Oxford: Clarendon Press.
- Hörhammer, Dieter (2010): Art. ‚*Humor*‘. In: Barck; Karlheinz [u. a.] (Hg.): *Ästhetische Grundbegriffe*, Bd. 3. Stuttgart: Metzler, S. 66–85.
- Hörhammer, Dieter (1984): *Die Formation des literarischen Humors. Ein psychoanalytischer Beitrag zur bürgerlichen Subjektivität*. München: Fink.
- Hohmann, Joachim S. (Hg.) (1997): *Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945–1962. Zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Erziehung*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang.
- Honecker, Margot (1971): *Referat des Ministers für Volksbildung, Margot Honecker*. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der DDR vom 5. bis 7. Mai 1970. Als Manuskript gedruckt. Berlin: Staatsverlag der DDR, S. 35–96.
- Hopster, Norbert/Nassen, Ulrich (1983): *Literatur und Erziehung im Nationalsozialismus*. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Horn, Hans Arno (1966): *Christian Weise als Erneuerer des deutschen Gymnasiums im Zeitalter des Barock. Der „Politicus“ als Bildungsideal*. Weinheim: Beltz.
- Horstmann, Wilhelm (1926): *August Ferdinand Bernhardt (1769–1820) als Pädagoge. Ein Beitrag zur Pädagogik der Reformzeit*. Leipzig: Felix Meiner.
- Humboldt, Wilhelm von (1904): *Ästhetische Versuche. Erster Teil: Über Goethes Hermann und Dorothea* [1797–1798]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. II. Hg. von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr, S. 113–323.
- Humboldt, Wilhelm von (1903): *Theorie der Bildung des Menschen* [1793]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. I. Hg. von Albert Leitzmann. Berlin: B. Behr, S. 282–287.
- Iser, Wolfgang (1976): *Das Komische: Ein Kipp-Phänomen*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 398–402.
- Jaeggi, Rahel (2005): *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Jäger, Georg (1987): *Lehrplan und Fächerkanon der höheren Schulen*. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3. München: Beck, S. 191–221.
- Jäger, Georg/Tenorth, Heinz-Elmar (1987): *Pädagogisches Denken*. In: Jeismann, Karl-Ernst/Lundgreen, Peter (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 3. München: Beck, S. 71–104.

- Jahn, Franz (1904): *Über das Wesen des Komischen*. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Jahn, Franz (1904): *Das Problem des Komischen in seiner geschichtlichen Entwicklung*. Potsdam: A. Stein.
- Japp, Uwe (1983): *Theorie der Ironie*. Frankfurt: Klostermann.
- Jauß, Hans Robert (1976): *Zum Problem der Grenzziehung zwischen dem Lächerlichen und dem Komischen*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warburg, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 361–372.
- Jauß, Hans Robert (1975): *Negativität und Identifikation. Versuch zur Theorie der ästhetischen Erfahrung*. In: Weinrich, Harald (Hg.): *Positionen der Negativität*. München: Fink, S. 261–339.
- Jochims, Rainer (1981): *erinnerungen an dr. w. schönbrunn*. In: Bund der Freunde des Katharineums (Hg.): *Katharineum zu Lübeck. Festschrift zum 450-jährigen Bestehen*. 19. März 1981. Lübeck: Selbstverlag, S. 67 f.
- Jonas, Hartmut (2010): *Zur DDR-Literaturmethodik der 1970er Jahre*. In: Barz, André (Hg.): „Vergnügungen“: Sprache – Literatur – Leben. Festschrift für Wolfgang Brekle. Trier: WVT, S. 91–103.
- Jonas, Hartmut (1992): „Ideologisierungsschübe“ im Literaturunterricht der DDR – „Macbeth“ als Beispiel. In: Abels, Kurt (Hg.): *Deutschunterricht in der DDR 1949–1989. Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 281–293.
- Kaemmel, Otto (1897): *Christian Weise. Ein sächsischer Gymnasialrektor aus der Reformzeit des 17. Jahrhunderts*. Leipzig: Teubner.
- Kaminski, Nicola (2015): *Nichts zu lachen? Komödie bei Gottsched*. In: Liggieri, Kevin (Hg.): „Fröhliche Wissenschaft“. Zur Genealogie des Lachens. Freiburg und München: Alber, S. 76–96.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): *Geschichte des Lese- und Literaturunterrichts*. In: Ders./Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht*, Tl. 1. 3., stark überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–88.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2018): *Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts?* In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 195–218.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2017): *Rudolf Hildebrand: Ein historisches Konzept von Sprachbildung im Deutschunterricht*. In: Jostes, Brigitte/Caspari, Daniela/Lütke, Beate (Hg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster und New York: Waxmann, S. 61–76.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2014): *Walter Schönbrunn: Eines Wanders Sturmlieder*. In: Geschichte der Germanistik Bd. 45/46, S. 53–60.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): *Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts*. In: Didaktik Deutsch H. 30, S. 22–39.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2005): *Schulische Kanonizität als symbolisches Kapital. Anmerkungen zum Spannungsverhältnis zwischen literarischem und symbolischem Feld*. In: Joch, Markus/Wolf, Norbert Christian (Hg.): Text und Feld. Bourdieu in der literaturwissenschaftlichen Praxis. Tübingen: Niemeyer, S. 323–333.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): *Nach der kritischen Ära: Probleme mit der Geschichte*. In: Lecke, Bodo (Hg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 121–153.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2004): *Gegenwartsliteratur und schulischer Lektürekanon. Aspekte einer ambivalenten Beziehung*. In: Kammler, Clemens/Pflugmacher, Thorsten (Hg.): Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanzen – Analysen – Vermittlungsperspektiven. Heidelberg: Synchron, S. 252–262.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2003): *Lesekompetenzen – Hauptsache flexibel. Zu einer Parallele zwischen Literaturdidaktik und empirischer Lesepsychologie*. In: Abraham, Ulf [u. a.] (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 26–46.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (1997): „*Ach, unterhalte mich doch ein bißchen ...*“ *Eine Variante zum Thema postmoderner Lesespaß und die Schule*. In: Ders. (Hg.): Das Literatursystem der Gegenwart und die Gegenwart der Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 63–83.
- Kainz, Friedrich (1938): *A. F. Bernhardis Beitrag zur deutschen Stilistik*. In: Zeitschrift für deutsche Philologie Jg. 23, H. 1, S. 1–44.
- Kant, Hermann (2012): *Die Aula* [1965]. Berlin: Aufbau.
- Kant, Immanuel (2009): *Kritik der Urteilskraft* [1790]. In: Ders.: Werke, Bd. X. Hg. von Wilhelm Weischedel. 9. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Karg, Ina (2016): *Die Rolle der Sprache in Bildungstheorie und Vermittlungspraxis*. In: Kilian, Jörg/Brouër, Birgit/Lüttenberg, Dina (Hg.): Handbuch Sprache in der Bildung. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 229–252.
- Kayser, Wolfgang (1960): *Das Grotteske in Malerei und Dichtung*. Hamburg: Rowohlt.
- Kemper, Dirk (2017): *Vom ironischen Mehrwert (?). Die Modalität der Ironie an der Grenze des Sag- und Erkennbaren in Vormoderne und Moderne*. In: von

- Petersdorff, Dirk/Ewen, Jens (Hg.): *Konjunkturen der Ironie – um 1800, um 2000*. Heidelberg: Winter, S. 37–46.
- Kiedaisch, Petra (1996): *Ist die Kunst noch heiter? Theorie, Problematik und Gestaltung der Heiterkeit in der deutschsprachigen Literatur nach 1945*. Tübingen: Niemeyer.
- Kierkegaard, Sören (2004): *Gesammelte Werke und Tagebücher, Bd. 21: Über den Begriff der Ironie [1841]*. A. d. Dän. von Emanuel Hirsch. Simmerath: Grevenberg Verlag Dr. Ruff & Co. OHG.
- Kierkegaard, Sören (2003): *Gesammelte Werke und Tagebücher, Bd. 11: Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu den philosophischen Brocken. Zweiter Band. [1846]*. A. d. Dän. von Hans Martin Junghans. Simmerath: Grevenberg Verlag Dr. Ruff & Co. OHG.
- Kindt, Tom (2011): *Literatur und Komik. Zur Theorie literarischer Komik und zur deutschen Komödie im 18. Jahrhundert*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1994): *Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik – Fünf Thesen*. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 42–64.
- Klafki, Wolfgang (1970): *Der Begriff der Didaktik und der Satz von der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik*. In: Ders. [u. a.]: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in drei Bänden, Bd. 2*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 55–73.
- Klafki, Wolfgang/Brockmann, Johanna-Luise (2002): *Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule 1932–1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klin, Eugen (1966): *August Ferdinand Bernhardt als Kritiker und Literaturtheoretiker*. Bonn: Bouvier und Co.
- Knight, A. H. J. (1935): *Das Komische in Christian Weises Lustspielen*. In: *Germanisch-Romanische Monatsschrift* Jg. 23, H. 3/4, S. 105–116.
- Köpke, Rudolf (1855): *Ludwig Tieck. Erinnerungen aus dem Leben des Dichters*, Tl. 1. Leipzig: F. A. Brockhaus.
- Korff, Hermann A. (1929): *Zivilisations-Pädagogik*. In: *Die Erziehung. Monatszeitschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben* Jg. 4, S. 252–259.
- Koselleck, Reinhart (2003): *Die Verzeitlichung der Utopie [1982]*. In: Ders.: *Zeitschichten. Studien zur Historik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 131–149.

- Koselleck, Reinhart (1990): *Einleitung – Zur anthropologischen und semantischen Struktur der Bildung*. In: Ders. (Hg.): *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert*, Tl. II. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 11–46.
- Koselleck, Reinhart (1976): Art. ‚*Krise*, I. In: Ritter, Joachim (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 4. Basel: Schwabe, Sp. 1236–1241.
- Kotthoff, Helga (2009): *Kindliche Komik, Spaß und Spiel*. In: *kj&m Jg. 9*, H. 2, S. 15–22.
- Kotthoff, Helga (2005): *Wie erwerben Kinder Ironie und was leistet diese in unserer Kommunikationskultur?* In: Heilmann, Christa (Hg.): *Kommunikationskulturen intra- und interkulturell*. Festschrift für Edith Slembeck. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag, S. 69–78.
- Kreft, Jürgen (1982): *Grundprobleme der Literaturdidaktik* [1977]. 2. Aufl. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Krüger, Jens Oliver (2011): *Pädagogische Ironie – Ironische Pädagogik. Diskursanalytische Untersuchungen*. Paderborn [u. a.]: Schöningh.
- Kühlmann, Wilhelm (1996): *Pädagogische Konzeptionen*. In: Hammerstein, Notker (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, Bd. 1. München: Beck, S. 153–196.
- Kuipers, Giseline (2015): *Good Humor, Bad Taste. A Sociology of the Joke*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Künzli, Rudolf (2014): *Der Eigensinn und Wert der Fachlichkeit. Einige grundlegende Aspekte der Ordnung der Bildungsinhalte und –ziele nach Fächern*. Auf: *Lehrplanforschung. Curriculare Planungen* [<http://www.lehrplanforschung.ch/?p=4458>. Abgerufen am 09. April 2020]
- Künzli, Rudolf (1986): *Die pädagogische Rede vom Allgemeinen*. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche zu ihrer Zukunft*. Weinheim und München: Juventa, S. 56–75.
- Lamping, Dieter (1994): *Ist Komik harmlos? Zu einer Theorie der literarischen Komik und der komischen Literatur*. In: *literatur für leser Jg. 17*, H. 2, S. 53–65.
- Landgraf, Thomas (2020): *Sprachbetrachtung im Literaturunterricht? Integration von sprachlichem und literarischem Lernen in der Sekundarstufe II. Eine kritisch-systematische Untersuchung*. Münster und New York: Waxmann.
- Langermann, Martina (1998): *Kanonisierungen in der DDR. Dargestellt am Beispiel ‚sozialistischer Realismus‘*. In: Heydebrand, Renate von (Hg.): *Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen*. Stuttgart und Weimar: Metzler, S. 540–559.
- Lausberg, Heinrich (1990): *Elemente der literarischen Rhetorik* [1960]. 10. Aufl. Ismaning: Max Hueber.

- Leike, Antje (1992): *Heinrich Rudolf Hildebrand (1824–1894) – Ein Vorläufer der Reformpädagogik*. In: Pehnke, Andreas (Hg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, S. 215–224.
- Leistner, Bernd (2017): *Im Lauf der Zeiten. Erinnerungssplitter*. Bucha bei Jena: quartus Verlag.
- Leistner, Bernd (1985): *Spielraum des Poetischen. Goethe – Schiller – Kleist – Heine*. Berlin und Weimar: Aufbau.
- Leistner, Bernd (1971): *Diskussionsbeitrag*. In: Ministerium für Volksbildung (Hg.): VII. Pädagogischer Kongreß der DDR vom 5. bis 7. Mai 1970. Als Manuskript gedruckt. Berlin: Staatsverlag der DDR, S. 198–202.
- Lethen, Helmut/Schneider, Peter (1971): *Ratschlag zweier Deutsch-Lehrer an ihre zurückbleibenden Schüler*. In: Kursbuch 24, S. 133–153.
- Lindauer-Huber, Reimar (2009): *Christian Weise als Schulmann*. In: Hesse, Peter (Hg.): Poet und Praeceptor. Christian Weise (1642–1708) zum 300. Todestag. Dresden: Niese Verlag, S. 237–247.
- Lipps, Theodor (1898): *Komik und Humor. Eine psychologisch-ästhetische Untersuchung*. Hamburg: Leopold Voss.
- Lisson, Frank (2014): *Humor. Warum wir lachen*. Springe: zu Klampen Verlag.
- Lohmann, Ingrid (2014): *Lehrplan und Allgemeinbildung in Preußen. Fallstudie zur Lehrplantheorie Friedrich Schleiermachers*. Digitalisierte und überarbeitete Fassung der im Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main, Bern, New York 1984 erschienenen Ausgabe. [http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohm ann/Publik/Lohmann_Lehrplan_Preussen.pdf. Abgerufen am 09. April 2020]
- Lohse, Rolf (1998): *Überlegungen zu einer Theorie des Komischen*. In: Philologie im Netz 4, S. 30–42.
- l.u. (1896): *Wackernagel, Philipp Karl Eduard W.* In: Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 40. München und Leipzig: Duncker & Humblot, S. 452–449.
- Ludewigs, (1960): *Dr. Walter Schönbrunn (Nachruf)*. In: Das Katharineum Jg. 12, H. 41, S. 2–4.
- Ludwig, Otto (1912): *Werke, Bd. 2: Die Heiteretei und ihr Widerspiel*. Hg. von Paul Merker. München und Leipzig: Georg Müller.
- Ludwig, Otto (1891): *Gesammelte Schriften, Bd. 6: Studien. Zweiter Band*. Hg. von Adolf Stern u. Erich Schmidt. Leipzig: F. W. Grunow.
- Ludwig, Otto (1988): *Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland*. Berlin und New York: de Gruyter.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Hg. von Dieter Lenzen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Luhmann, Niklas (1995): *Das Kind als Medium der Erziehung* [1991]. In: Ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 6. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 194–217.
- Luhmann, Niklas (1995): *Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum* [1987]. In: Ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 6. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 125–141.
- Luhmann, Niklas (1995): *Codierung und Programmierung. Bildung und Selektion im Erziehungssystem* [1987]. In: Ders.: Soziologische Aufklärung, Bd. 4. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 182–201.
- Luhmann, Niklas/Schorr Karl Eberhard (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lukács, Georg (1971): *Zur Frage der Satire* [1932]. In: Ders.: Werke, Bd. 4. Berlin: Luchterhand, S. 83–107.
- Lyon, Otto (1894): *Die Einheit des deutschen Unterrichts an der Universität und in der Schule*. In: Ders. (Hg.): Festschrift zum siebenzigsten Geburtstage Rudolf Hildebrands in Aufsätzen zur deutschen Sprache und Literatur sowie zum deutschen Unterrichte. Leipzig: Teubner, S. 356–364.
- Lypp, Maria (1986): *Lachen beim Lesen. Zum Komischen in der Kinderliteratur*, in: *Wirkendes Wort* Jg. 6, S. 439–455.
- Mackasare, Manuel (2017): *Klassik und Didaktik 1871–1914. Zur Konstituierung eines literarischen Kanons im Kontext des deutschen Unterrichts*. Berlin und Boston: de Gruyter.
- Mager, Karl (1844): *Dr. K. E. Philipp Wackernagel's Unterricht in der Muttersprache* (Rez.). In: *Pädagogische Revue* Jg. 5, H. 1, S. 1–45.
- Mager, Karl (1843): *Hiecke: Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien* (Rez.). In: *Pädagogische Revue* Jg. 4, H. 6, S. 355–367 und 435–463.
- Mager, Karl (1841): *X.* (Sammel-Rez.). In: *Pädagogische Revue* Jg. 2, H. 4, S. 383–384.
- Mager, Karl (1841): *Classiker und Bibel in den niederen Gelehrtschulen*. (Rez.). In: *Pädagogische Revue* Jg. 2, H. 1, S. 52–63.
- Mannheim, Karl (1984): *Konservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens* [1925]. Hg. von David Kettler, Volker Meja und Nico Stehr. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marquard, Odo (1976): *Exile der Heiterkeit*. In: Preisendanz, Wolfgang/Warner, Rainer (Hg.): *Das Komische*. München: Fink, S. 133–151.
- Martus, Steffen (2015): *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*. Berlin: Rowohlt.

- Martus, Steffen (2002): *Gründlichkeit. J.C. Gottscheds Reform von Zeit und Wissen*. In: *Scientia Poetica* 6, S. 28–58.
- Mattenklott, Gundel (1979): *Literarische Geselligkeit. Schreiben in der Schule*. Stuttgart: Metzler.
- Matthias, Adolf (1907): *Geschichte des deutschen Unterrichts*. München: Beck.
- Meier, Bernhard (1988): *Sozialistische Persönlichkeit als Zielvorstellung des Literaturunterrichts in der DDR*. In: Oellers, Norbert (Hg.): *Literatur und Literaturunterricht in der Moderne*. Tübingen: Niemeyer, S. 146–155.
- Menninghaus, Winfried (1994): *Kant über „Unsinn“, „Lachen“ und „Laune“*. In: DVjs Sonderband, S. 264–286.
- Menzel, Wolfgang (1992): *Kreativität und Schule*. In: *Die Deutsche Schule* Jg. 84, H. 1, S. 28–41.
- Menzel, Wolfgang (1977): *Spielarten des Komischen. Grundlegende Bemerkungen zur Kategorie des Komischen und Hinweise für Lehrer zum Arbeitsheft 4 (Sekundarstufe I/II)*. In: *Praxis Deutsch. Sonderheft. Kreativität*. Seelze: Friedrich, S. 28–22.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2009): *Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben?* In: Wischer, Beate/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim und München: Juventa, S. 97–128.
- Meyer, Meinert A./Meyer, Hilbert (2007): *Wolfgang Klafki. Eine Didaktik für das 21. Jahrhundert?* Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer, Richard M. (1905): *Hildebrand, Rudolf*. In: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 50. München und Leipzig: Duncker & Humblot, S. 322–327.
- Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1969): *Deutsche Sprache und Literatur 11./12. Klasse. Methodische Hinweise zum Lehrplan 1969*. Berlin: Volk und Wissen.
- Ministerium für Volksbildung (Hg.) (1968): *Lehrplan deutsche Sprache und Literatur. 11/12, Erweiterte Oberschule*. Berlin: Volk und Wissen.
- Mollenhauer, Klaus (1970): *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen [1968]*. München: Juventa.
- Müller, Charlotte (1931): *Vom Deutschunterricht in der Arbeitsschule [1921]*. 5. Aufl. Leipzig: Julius Klinkhardt.
- Müller, Wolfgang G. (1986): *Ironie, Lüge, Simulation, Dissimulation und verwandte rhetorische Termini*. In: Wagenknecht, Christian (Hg.): *Zur Terminologie der Literaturwissenschaft. Akten des IX. Germanistischen Symposiums*

- der Deutschen Forschungsgemeinschaft Würzburg 1986. Stuttgart: Metzler, S. 189–208.
- Müller, Eva (2014): *Humor in der Schule*. In: Ethik & Unterricht Jg. 24, H. 4, S. 4–6.
- Mundt, Felix (2006): *August Ferdinand Bernhardt und die Berliner Klassik*. In: Seidensticker, Bernd/Mundt, Felix (Hg.): *Altertumswissenschaften in Berlin um 1800 an Akademie, Schule und Universität*. Hannover: Wehrhahn, S. 201–222.
- Negri, Antonio (1999): *The Specter's Smile*. In: Sprinker, Michael (Hg.): *Ghostly Demarcations. A Symposium on Jacques Derrida's Specters of Marx*. London und New York: Verso, S. 5–16.
- Neubert, Werner (1966): *Komisches und Satirisches in Hermann Kants ‚Aula‘*. In: Weimarer Beiträge Jg. 12, H. 1, S. 15–21.
- Neuner, Gerhart (2000): *Die Lehrplanarbeit in der DDR*. In: Keck, Rudolf (Hg.): *Geschichte und Gegenwart des Lehrplans*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 279–300.
- Neuner, Gerhart (1969): *Zur ideologisch-theoretischen Grundposition des neuen Lehrplanwerks und der Aufgabenstellung*. In: Pädagogik Jg. 24, H. 11, S. 996–1013.
- Neuner, Gerhart (1968): *Schulpolitische und pädagogische Aspekte der Einheit von Bildung und Erziehung*. In: Pädagogik Jg. 23, H. 8/9, S. 707–722.
- Neuner, Gerhart (1966): *Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Erziehungssystem der DDR*. In: Vergleichende Pädagogik Jg. 1, S. 51–65.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik* [1872]. In: Ders.: KSA, Bd. 1. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv/Berlin und New York: de Gruyter, S. 9–156.
- Nietzsche, Friedrich (1988): *Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben* [1874]. In: Ders.: KSA, Bd. 1. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv/Berlin und New York: de Gruyter, S. 243–334.
- Nohl, Herman (2002): *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* [1933]. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann.
- Nohl, Herman (1933): *Die Theorie der Bildung*. In: Ders./Pallat, Ludwig (Hg.): *Handbuch der Pädagogik*, Bd. 1. Berlin und Leipzig: Julius Beltz, S. 3–80.
- Oelkers, Jürgen (1990): *Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 26, H. 1, S. 1–13.
- Oelkers, Jürgen (1990): *Pädagogische Anthropologie*. Skript zur Vorlesung, gehalten im Wintersemester 90/91 an der Universität Fribourg/CH.

- Oelkers, Jürgen (1988): *Pessimismus und Pädagogik: Eine historische Erinnerung*. In: Löwisch, Dieter Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter (Hg.): *Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag*. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 167–181.
- Oesterle, Günter (2018): *Das Andersartige/Einzigartige literarischer Politik. Stille Nachhaltigkeit und taktvolle satirische Frechheit in der Romantik*. In: Lubkoll, Christine/Illi, Manuel/Hampel, Anna (Hg.): *Politische Literatur. Begriffe, Debatten, Aktualität*. Stuttgart: Metzler, S. 309–326.
- Oesterle, Günter (2007): *Friedrich Schillers ethnologischer Ausflug ins Komische: „Nadowessische Totenklage“*. In: Feuchert, Sascha/Jablkowska, Joanna/Riecke, Jörg (Hg.): *Literatur und Geschichte. Festschrift für Erwin Leibfried*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 291–298.
- Oesterle, Günter (1986): *Das ‚Unmanierliche‘ der Streitschrift. Zum Verhältnis von Polemik und Kritik in Aufklärung und Romantik*. In: Worstbrock, Franz Josef/Koopmann, Helmut (Hg.): *Formen und Formgeschichte des Streitens. Der Literaturstreit*. Tübingen: Niemeyer, S. 107–120.
- Oesterle, Günter/Oesterle, Ingrid (1980): *„Gegenfüßler des Ideals“ – Prozeßgestalt der Kunst – „Mémoire processive“ der Geschichte. Zur ästhetischen Fragwürdigkeit der Karikatur seit dem 18. Jahrhundert*. In: Herding; Klaus/Otto, Gunter (Hg.): *Nervöse Auffassungsorgane des inneren und äusseren Lebens. Karikaturen*. Gießen: Anabas, S. 87–130.
- O'Neill, Patrick (1983): *The Comedy of Entropy. The Contexts of Black Humour*. In: *Canadian Review of Comparative Literature* Jg. 10, H. 2, S. 145–166.
- Ort, Claus-Michael (2009): *Die Kontingenz des ‚Spiels‘ und das Ende der Allegorie. Zu Christian Weises „Schauspiel vom Niederländischen Bauern“*. In: Hesse, Peter (Hg.): *Poet und Praeceptor. Christian Weise (1642–1708) zum 300. Todestag*. Dresden: Niese Verlag, S. 143–166.
- Ort, Claus-Michael (2003): *Medienwechsel und Selbstreferenz. Christian Weise und die literarische Epistemologie des späten 17. Jahrhunderts*. Tübingen: Niemeyer.
- O.V. (Nachruf) (1820): *Dr. A. F. Bernhardi*. In: *Berlinische Nachrichten von Staats- und gelehrten Sachen* 69 (8. Juni 1820), o. S.
- Paul, Jean (2000): *Vorschule der Ästhetik [1804]*. In: Ders.: *Sämtliche Werke, Abt. I, Bd. 5*. Hg. von Norbert Miller. 6. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 7–514.
- Paul, Jean (2000): *Levana oder die Erziehungslehre [1807]*. In: Ders.: *Sämtliche Werke, Abt. I, Bd. 5*. Hg. von Norbert Miller. 6. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 515–874.

- Pauldrach, Andreas (1979): *Deutschlehrplan und Fachdidaktik – Darstellung und Kritik des gymnasialen Deutschunterrichts nach 1945*. Stuttgart: HochschulVerlag.
- Pestalozzi, Karl (1964): *Materialen zum Verständnis des Textes*. In: Ludwig Tieck: *Die Verkehrte Welt*. Hg. von Helmut Arntzen und Karl Pestalozzi. Berlin: de Gruyter, S. 95–143.
- Peters, Jelko (2015): *Von Felder zu Bismarck – Rudolf Hildebrand und die Risse in der Nation*. In: Jahrbuch. Franz-Michael-Felder Archiv der Vorarlberger Landesbibliothek 16, S. 70–92.
- Piepenbrink, Katharina (2013): *Humor und Schule. Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*. Hamburg: Diplomica.
- Pilling, Claudia (1999): *Vom „Mittelschlag“ zum Subjekt: „Die Heiteretei und ihr Widerspiel“*. In: Dies. (Hg.): Otto Ludwig. Das literarische und musikalische Werk. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 179–192.
- Pilling, Dieter (1999): *Über die Erkenntnis Gottes aus dem „Licht der Natur“*. *Bemerkungen zu Religion und Aufklärung im Werk Christian Weises und Christian Thomasius*. In: Fasold, Regina (Hg.): *Begegnung der Zeit*. Leipzig: Leipziger Universitäts-Verlag, S. 31–36.
- Plessner, Helmuth (2003): *Grenzen der Gemeinschaft* [1924]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. V: *Macht und menschliche Natur*. 6. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–133.
- Plessner, Helmuth (2003): *Lachen und Weinen* [1941]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. VII: *Ausdruck und menschliche Natur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 201–387.
- Plumpe, Gerhard (1996): *Einleitung*. In: McInnes, Edward/Plumpe, Gerhard (Hg.): *Bürgerlicher Realismus und Gründerzeit. 1848–1890*. München: Hanser, S. 17–83.
- Popkewitz, Thomas S. (2015): *Curriculum Studies, the Reason of „Reason,“ and Schooling*. In: Ders. (Hg.): *The „Reason“ of Schooling. Historizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York und London: Routledge, S. 1–18.
- Popp, Walter (1990): *Humor und Sprachwitz des Kindes*. In: Duncker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*. Langenau-Ulm: Armin Vaas, S. 95–110.
- Pracht, Erwin/Neubert, Werner (1972): *Zu aktuellen Grundfragen des sozialistischen Realismus in der DDR* [1966]. In: Schubbe, Elimar (Hg.): *Dokumente zur Kunst-, Literatur- und Kulturpolitik der SED*. Stuttgart: Seewald, S. 1144–1179. [= Dok. 328]

- Preisendanz, Wolfgang (1985): *Humor als dichterische Einbildungskraft. Studien zur Erzählkunst des poetischen Realismus* [1976]. 3. Aufl. München: Fink.
- Preisendanz, Wolfgang (1979): *Humor als Rolle*. In: Marquard, Odo/Stierle, Karlheinz (Hg.): *Identität*. München: Fink 1979, S. 423–434.
- Preisendanz, Wolfgang (1977): *Die umgebuchte Schreibart. Heines literarischer Humor im Spannungsfeld von Begriffs-, Form- und Rezeptionsgeschichte* [1976]. In: Ders.: *Wege des Realismus. Zur Poetik und Erzählkunst im 19. Jahrhundert*. München: Fink, S. 47–67.
- Preisendanz, Wolfgang (1977): *Voraussetzungen des poetischen Realismus in der deutschen Erzählkunst des 19. Jahrhunderts* [1963]. In: Ders.: *Wege des Realismus. Zur Poetik und Erzählkunst im 19. Jahrhundert*. München: Fink, S. 68–91.
- Preisendanz, Wolfgang (1970): *Über den Witz*. Konstanz: Druckerei und Verlagsanstalt Konstanz.
- Prütting, Lenz (2016): *Homo ridens. Eine phänomenologische Studie über Wesen, Formen und Funktionen des Lachens*. 3 Bde. 4., erw. Aufl. Freiburg, München: Alber.
- Prütting, Lenz (2015): *Die Fremdelphase. Zur Genealogie personaler Lachmündigkeit*. In: Liggieri, Kevin (Hg.): „Fröhliche Wissenschaft“. *Zur Genealogie des Lachens*. Freiburg und München: Alber, S. 208–226.
- Räwel, Paul (2012): *Evolution von Humor/Komik*. In: Kaul, Susanne/Kohns, Oliver (Hg.): *Politik und Ethik der Komik*. München: Fink, S. 21–31.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation*. In: Kalthoff, Herbert [u. a.]: *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 188–209.
- Reckwitz, Andreas (2008): *Elemente einer Soziologie des Ästhetischen*. In: Ders.: *Unscharfe Grenzen*. Bielefeld: transcript, S. 259–280.
- Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): *Die Fachlichkeit des Schulfachs. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen*. In: Martens, Matthias [u. a.] (Hg.): *Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt, S. 21–41.
- Rehberg, Peter (2007): *Lachen lesen. Zur Komik der Moderne bei Kafka*. Bielefeld: transcript.
- Reichenbach, Roland (2003): *Pädagogischer Kitsch*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 49, H. 6, S. 775–789.
- Reichenbach, Roland (2001): *Demokratisches Selbst und dilettantisches Subjekt. Demokratische Bildung und Erziehung in der Spätmoderne*. Münster [u. a.]: Waxmann.

- Reichenbach, Roland (2000): *Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung?* In: Reichenbach; Roland/Oser, Fritz (Hg.): *Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et d’illusion. La situation de la formation politique en suisse.* Freiburg/CH: Universitätsverlag, S. 118–130.
- Reiling, Jesko (2016): *Der Volksschriftsteller und seine verklärte Volkspoesie. Zu einem vergessenen Autormodell um 1850.* In: Mellmann, Katja/Reiling, Jesko (Hg.): *Vergessene Konstellationen literarischer Öffentlichkeit zwischen 1840 und 1885.* Berlin und Boston: de Gruyter, S. 203–222.
- Reilstab, Ludwig (1861): *Aus meinem Leben*, Bd. 1. Berlin: J. Guttentag.
- Reuter, Hans-Martin (1968): *Umriss eines „mittleren“ Erzählers. Anmerkungen zu Werk und Wirkung Otto Ludwigs.* In: *Jahrbuch der deutschen Schillergesellschaft* 12, S. 318–338.
- Riederer, Frank (1915): *Ludwig Tiecks Beziehungen zur deutschen Literatur des 17. Jahrhunderts.* Greifswald: Abel.
- Ritter, Joachim (1974): *Über das Lachen* [1940]. In: Ders.: *Subjektivität. Sechs Aufsätze.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 62–92.
- Roberg, Thomas (2010) *Konservative Modernisierung. Aspekte und Probleme der Geschichtsschreibung des Deutschunterrichts im Westdeutschland der Adenauerzeit.* In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989, Tl 2.* Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 79–131.
- Röcke, Werner/Velten, Hans Rudolf (2005): *Einleitung.* In: Dies. (Hg.): *Lachgemeinschaften. Kulturelle Inszenierungen und soziale Wirkungen von Gelächter im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit.* Berlin und New York: Walter de Gruyter, S. IX–XXI.
- Roloff, Hans-Gert (2009): *Christian Weise: Poet und Praeceptor.* In: Hesse, Peter (Hg.): *Poet und Praeceptor. Christian Weise (1642–1708) zum 300. Todestag.* Dresden: Niese Verlag, S. 13–30.
- Römer, Alfred (1912): *Gottscheds pädagogische Ideen.* Halle (Saale): Max Niemeyer.
- Rorty, Richard (2016): *Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie.* In: Ders. *Solidarität oder Objektivität – Drei philosophische Essays.* Stuttgart: Reclam.
- Rorty, Richard (1987): *Der Spiegel der Natur* [1979]. Übers. von Michael Gebauer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rothgangel, Martin (2017): *Allgemeine Fachdidaktik im Spannungsfeld von Fachdidaktiken und Allgemeiner Didaktik.* In: Bayhuber, Horst [u. a.] (Hg.): *Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik. Allgemeine Fachdidaktik, Bd. 1.* Münster und New York: Waxmann, S. 147–160.

- Ruch, Willibald/Hofmann, Jennifer (2017): Art. ‚*Psychologie, Medizin, Hirnforschung*‘. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 89–101.
- Rugenstein, Kai (2014): *Humor. Die Verflüssigung des Subjekts bei Hippokrates, Jean Paul, Kierkegaard und Freud*. München: Fink.
- Rumpf, Horst (1966): *Die administrative Verstörung der Schule. Drei Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule*. Essen: Neue deutsche Schule.
- Rumpf, Horst (1991): *Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens. Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen*. In: Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 377–389.
- Rusterholz, Peter (2009): *Vom Öffnen und Schließen der Grenzen komischer Schriften: Christian Weises Die drey ärgsten Erznarren in der gantzen Welt*. In: Eybl, Franz M./Wirtz, Irmgard M. (Hg.): *Delectatio*. Unterhaltung und Vergnügen zwischen Grimmelshausen und Schnabel. Bern [u. a.]: Lang, S. 169–183.
- Salber, Linde (2015): *Nicht ohne Utopie. Die wahre Geschichte des Hermann Kant*. Kritisch durchges., erw. Aufl. Ochsenfurt: Kulturmaschinen.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1819): *Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder [1780]*. 5. Aufl. Erfurt: Keyserische Buchhandlung.
- Schiller, Friedrich (1992): *Tragödie und Komödie*. In: Ders.: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*, Bd. 8. Hg. von Rolf-Peter Janz. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker-Verlag, S. 1047–1049.
- Schiller, Friedrich (1992): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen [1795]*. In: Ders.: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*, Bd. 8. Hg. von Rolf-Peter Janz. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker-Verlag, S. 556–676.
- Schiller, Friedrich (1992): *Über naive und sentimentalische Dichtung [1795]*. In: Ders.: *Werke und Briefe in zwölf Bänden*, Bd. 8. Hg. von Rolf-Peter Janz. Frankfurt/M.: Deutscher Klassiker-Verlag, S. 706–810.
- Schlegel, Friedrich (1967): *Athenäum-Fragment 116*. In: KFSa, 1. Abt., Bd. 2. Hg. von Ernst Behler. München [u. a.]: Schöningh, S. 182–183.
- Schluß, Henning (2009): *Ironie als Bildungsziel?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 57, H. 1, S. 37–54.
- Schmid, Wilhelm (1998): *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Schmidt, Erich/Kaemmel, Otto (1896): *Weise, Christian*. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 41. München und Leipzig: Duncker & Humblot, S. 523–536.
- Schmidt, Julian (1975): *Der neueste englische Roman und das Princip des Realismus* [1856]. In: Bucher, Max [u. a.] (Hg.): Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumentationen zur deutschen Literatur 1848–1880, Bd. 2. Stuttgart: Metzler, S. 90–94.
- Schmidt, Julian (1975): *Der vaterländische Roman* [1852]. Bucher, Max [u. a.] (Hg.): Realismus und Gründerzeit. Manifeste und Dokumentationen zur deutschen Literatur 1848–1880, Bd. 2. Stuttgart: Metzler, S. 278–281.
- Schneider, Lothar L. (2005): *Realistische Literaturpolitik und naturalistische Kritik. Über die Situierung der Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und die Vorgeschichte der Moderne*. Tübingen: Niemeyer.
- Schneuwly, Bernard (2018): *Schulfächer – Vermittlungsinstanzen von Bildung*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. [<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0808-0>]
- Schönbrunn, Walter (1965): *Goethe zwischen gestern und morgen*. Lübeck und Hamburg: Matthiesen.
- Schönbrunn, Walter (1956): *Abschiedsworte an das Katharineum*. In: Das Katharineum Jg. 8, H. 23, S. 2 f.
- Schönbrunn, Walter (1955): *Unseren Abiturienten. Abschiedsworte zur Entlassungsfeier am 5. März 1955*. In: Das Katharineum Jg. 7, H. 19, S. 1 f.
- Schönbrunn, Walter (1932): *Kann moderne Dichtung in der Schule gelesen werden?* In: Die Erziehung. Monatsschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben Jg. 7, S. 335–349.
- Schönbrunn, Walter (1932): *Dilettantismus der Kritik*. In: Deutsches Philologenblatt Jg. 40, H. 40, S. 190–192.
- Schönbrunn, Walter (1930): *Weckung der Jugend. Moderner Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- Schönbrunn, Walter (1929): *Die Not des Literaturunterrichts in der großstädtischen Schule*. In: Die Erziehung. Monatszeitschrift für den Zusammenhang von Kultur und Erziehung in Wissenschaft und Leben Jg. 4, S. 252–259.
- Schönbrunn, Walter (1929): *Jugend und Klassizismus*. In: Deutsches Philologenblatt Jg. 37, H. 43, S. 646–648.
- Schönbrunn, Walter (1927): *Jugendwandern als Reifung zur Kultur*. Berlin: Hensel & Co.
- Schönbrunn, Walter (1921): *Das Erlebnis der Dichtung in der Schule*. Berlin: Schwetschke.

- Schönbrunn, Walter (1911): *Die Romantiker als Literaturhistoriker und ihre Vorläufer*. Glogau: Gustav Wildner.
- Schöning, Matthias (2011): *Kassiber der Zustimmung. Christa Wolfs „Der geteilte Himmel“ und die narrative Codierung von Individualität im Literatursystem der DDR*. In: Weimarer Beiträge Jg. 57, H. 1, S. 76–100.
- Schörle, Eckart (2012): *Die Erfindung des ‚guten‘ Lachens. Lachdebatten zwischen 1650 und 1750*. In: Bießenecker, Stefan/Kuhn, Christian (Hg.): *Valenzen des Lachens in der Vormoderne (1250–1750)*. Bamberg: University of Bamberg Press, S. 329–355.
- Schörle, Eckart (2007): *Die Verhöflichung des Lachens. Lachgeschichte im 18. Jahrhundert*. Bielefeld: Aisthesis.
- Schrader, Wolfgang H. (1984): Art. ‚Norm II‘. In: Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6. Basel: Schwabe, Sp. 910–918.
- Schubenz, Klara (2017): Art. ‚Botanik/Wald‘. In: Begemann, Christian/ Giuriato, Davide (Hg.): *Stifter-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart: Metzler, S. 257–262.
- Schulte-Sasse, Jochen (1985): *Der Begriff der Literaturkritik in der Romantik*. In: Hohendahl, Peter Uwe (Hg.): *Geschichte der deutschen Literaturkritik (1730–1980)*. Stuttgart: Metzler, S. 76–128.
- Schulze, Ludwig (1879): *Philipp Wackernagel. Nach seinem Leben und Wirken für das deutsche Volk und die deutsche Kirche*. Ein Lebensbild. Leipzig: Dörffling und Franke.
- Schulze-Bergmann, Joachim (1998): *Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text: eine Untersuchung zu den Begründungsfiguren literaturdidaktischer Kanonbildung im Zeitraum von 1840 bis 1977*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang.
- Schwarz, Paul (1930): *F. Gedikes letzter Bericht über sein Pädagogisches Seminar vom 6. Dezember 1800*. In: *Zeitschrift für Geschichte und Erziehung des Unterrichts* Bd. 20, S. 144–151.
- Schweppenhäuser, Hermann (1967): *Thomas Härtings Adorno-Kritik*. In: *Zeitschrift für Philosophische Forschung* Jg. 21, H. 4, S. 554–570.
- Sdzuj, Reimund B. (2005): *Adiaphorie und Kunst. Studien zur Genealogie ästhetischen Denkens*. Tübingen: Niemeyer.
- Seidel, Siegfried (Hg.) (1962): *Briefwechsel Schiller – Humboldt*. 2 Bde. Berlin (Ost): Aufbau.
- Shaftesbury, Anthony Ashley Cooper (1900): *Sensus Communis: An essay on the freedom of Wit and Humour [1709]*. In: Ders.: *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times*. Hg. von Douglas den Uyl. Indianapolis: Liberty Fund, S. 37–94.

- Sloterdijk, Peter/Kahl, Reinhard (2001): *Lernen ist Vorfreude auf sich selbst. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl über den Abschied vom Ernstfall und die Entprofessionalisierung der Schule*. In: Pädagogik Jg. 53, H. 12, S. 40–45.
- Sloterdijk, Peter (1983): *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Socha, Monika (2012): *Was uns lachen macht, muss nicht harmlos sein – Überlegungen zur aristotelischen Harmlosigkeitsthese*. In: Kaul, Susanne/Kohns, Oliver (Hg.): *Politik und Ethik der Komik*. München: Fink, S. 33–41.
- Spies, Bernhard (1997): *Die Komödie in der deutschsprachigen Literatur des Exils. Ein Beitrag zur Geschichte und Theorie des komischen Dramas im 20. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Spies, Bernhard (1995): *Feuer im Palast zu Liliput. Überlegungen zu Satire und Grotteske im Zeitalter der Aufklärung*. In: *arcadia* 30, S. 303–315.
- Spinner, Kaspar H. (2007): „Begreifen, was uns ergreift.“ *Eine sinnvolle Maxime für den Literaturunterricht?* In: Rickes, Joachim/Ladenthin, Volker/Baum, Michael (Hg.): *1955–2005: Emil Staiger und Die Kunst der Interpretation heute*. Bern [u. a.]: Peter Lang, S. 261–271.
- Spinner, Kaspar H. (1997): *Der Beitrag des Deutschunterrichts zur Allgemeinbildung*. In: Pädagogik Jg. 54, H. 2, S. 54–57.
- Spinner, Kaspar H. (1994): *Neue und alte Bilder von Lernenden*. Deutschdidaktik im Zeichen der kognitiven Wende. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* Jg. 12, H. 2, S. 146–158.
- Spinner, Kaspar H. (1993): *Entwicklung des literarischen Verstehens*. In: Beisbart, Ortwin [u. a.] (Hg.): *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Donauwörth: Auer, S. 55–65.
- Spöerl, Alexander (1962): *Memoiren eines mittelmäßigen Schülers* [1950]. München: dtv.
- Spranger, Eduard (1973): *Allgemeine Menschenbildung?* [1956]. In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 2. Hrsg. von Otto Friedrich Bollnow und Andreas Flitner. Tübingen: Niemeyer und Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 383–398.
- Spranger, Eduard (1910): *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*. Berlin: Reuther & Reichard.
- Staiger, Emil (1966): *Literatur und Öffentlichkeit*. In: *Neue Züricher Zeitung*, 20. Dezember, S. 5 f.
- Stegmaier, Werner (1998): *Diplomatie der Zeichen. Orientierung im Dialog eigener und fremder Vernunft*. In: Simon, Josef/Ders. (Hg.): *Fremde Vernunft. Zeichen und Interpretation IV*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 139–158.
- Stein, Peter (1980): *Politischer Literaturunterricht, Projektunterricht, Kritisches Lesen und ästhetische Erziehung – Kritik der vier literaturdidaktischen*

- Hauptkonzeptionen der 70er Jahre.* In: Ders. (Hg.): *Wieviel Literatur brauchen Schüler? Kritische Bilanz und neue Perspektiven des Literaturunterrichts.* Stuttgart: Metzler, S. 3–44.
- Stern, Alfred (1980): *Philosophie des Lachens und Weinens* [1949]. Wien und München: R. Oldenbourg Verlag.
- Stiehl, Friedrich (1854): *Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert.* Berlin: Hertz.
- Stierle, Karlheinz (1976): *Komik der Handlung, Komik der Sprachhandlung, Komik der Komödie.* In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): *Das Komische.* München: Fink, S. 237–268.
- Stojanov, Krassimir (2014): *Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften.* In: *Erwägen Wissen Ethik* Jg. 25, H. 2, S. 203–212.
- Susteck, Sebastian (2010): *Abendland. Didaktische, pädagogische und schulpolitische Ansichten 1945–1960.* In: Roberg, Thomas/Susteck, Sebastian/Müller-Michaels, Harro (Hg.): *Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989,* Tl 2. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 45–78.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2019): *Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen. Dimensionen der Fachlichkeit im Unterrichtsprozess.* In: Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hg.): *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildunganspruch in der Lehrerbildung.* Paderborn: Schöningh, S. 23–45.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2015): *„Bildung“ – die Zeitlichkeit von Theorie und Lebensformen.* In: Dörpinghaus, Andreas/Platzer, Barbara/Mietzner, Ulrike (Hg.): *Bildung an ihren Grenzen. Zwischen Theorie und Empirie.* Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Lothar Wigger. Darmstadt: WBG, S. 235–247.
- Tenorth, Heinz Elmar (2012): *Forschungsfragen und Reflexionsprobleme – zur Logik fachdidaktischer Analysen.* In: Bayrhuber [u. a.] (Hg.): *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen.* Münster [u. a.]: Waxmann, S. 11–27.
- Tenorth, Heinz Elmar/Welter, Nicole (2009): *Das Allgemeine in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft und in der Allgemeinen Didaktik – z. B. „Kanon“, z. B. „Disziplin“.* In: Arnold, Karl-Heinz [u. a.] (Hg.): *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171–194.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2006): *Fachdidaktik im historischen Kontext.* In: *Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht* Jg. 59, H. 7, S. 387–394.

- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): *Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik*. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 47, H. 4, S. 439–453.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): *Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze*. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer*. Köln, Weimar und Wien: Böhlau, S. 191–208.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): *Unterricht und Bildung – Biologie und Ironie. Theoretische Grundprobleme und Fragen an den Biologieunterricht*. In: Horst Bayrhuber [u. a.] (Hg.): *Biologie und Bildung*. Kiel: IPN 1999, S. 29–43.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): *„Alle alles zu lehren“: Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1988): *Skepsis und Kritik. Über die Leistungen kritischer Philosophie im System des Erziehungswissens*. In: Löwisch, Dieter Jürgen/Ruhloff, Jörg/Vogel, Peter (Hg.): *Pädagogische Skepsis. Wolfgang Fischer zum einundsechzigsten Geburtstag*. Sankt Augustin: Academia Verlag Richarz, S. 23–34.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): *Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung*. In: Ders. (Hg.): *Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa, S. 7–30.
- Theisen, Joachim (2014): *„Und wenn sie nicht gestorben sind ...“ Umland zum Beispiel*. In: Karakassi, Katerina/Michalski, Mark/Lindinger, Stefan (Hg.): *Deutsche Romantik. Transformationen und Regressionen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 151–168.
- Thielking, Sigrid (2013): *Charmeoffensive? Humor und Bildung – Personalisierte Lernerentwürfe und Bildungsodysseen der Literatur*. In: Dawidowski, Christian (Hg.): *Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdis-kurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 237–248.
- Till, Dietmar (2014): *Rhetorik der Aufklärung – Aufklärung der Rhetorik*. In: Achermann, Eric (Hg.): *Johann Christoph Gottsched (1700–1766). Philosophie, Poetik und Wissenschaft*. Berlin: Akademie-Verlag, S. 241–250.
- Tille, Lothar/Kreisel, Marina/Friedrich, Bodo/Hörig, Diana (1999): *Interview mit Lothar Tille*. In: Friedrich, Bodo/Gerlach, Robert/Lang, Patrick (Hg.): *Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 155–174.
- Tinner, Walter (2005): Art. ‚Zynismus; zynisch‘. In: Gabriel, Gottfried (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 12. Basel: Schwabe, Sp. 1549–1556.
- Titzmann, Michael (1997): *„Verstellung“: Semiotische, anthropologische, ideologische Implikationen im Drama des deutschen Barock*. In: Adam, Wolfgang

- (Hg.): *Geselligkeit und Gesellschaft im Barockzeitalter*, Tl. 1. Wiesbaden: Harassowitz, S. 543–557.
- Trautmann, Werner (1971): *Das ‚Komische‘, ‚Satirische‘, ‚Ironische‘, ‚Humorige‘, ‚Heitere‘ – in Theorie und Unterricht*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 23, H. 6, S. 86–103.
- Ulbricht, Walter (1968): *„Die sozialistische Kultur ist durch einen realen Humanismus und eine optimistische Lebens- und Weltanschauung gekennzeichnet“*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 21, H. 6, S. 323–335.
- Ulshöfer, Robert/Müller-Michaels, Harro (1998): *„Deutschunterricht ist und bleibt ein Mittelpunkt-Fach“*. Harro Müller-Michaels im Gespräch mit Robert Ulshöfer. In: *Deutschunterricht* Jg. 51, H. 10, S. 481–489.
- Ulshöfer, Robert (1997): *Der Wandel des Menschenbildes in der Dichtung des 19. Jahrhunderts* [1951]. In: Ders.: *Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 171–197.
- Ulshöfer, Robert (1997): *Die Wirklichkeitsauffassung in der modernen Prosadichtung. Dargestellt an Manns „Tod in Venedig“, Kafkas „Verwandlung“ und Borcherts Kurzgeschichten. Verglichen mit Goethes „Hermann und Dorothea“* [1955]. In: Ders.: *Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 198–218.
- Ulshöfer, Robert (1997): *Unterrichtliche Probleme bei der Erarbeitung des 18. Jahrhunderts im Deutschunterricht* [1959]. In: Ders.: *Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 219–239.
- Ulshöfer, Robert (1997): *Kontinuität und Wandel: Mensch und Gesellschaft in Romanen nach 1945. – Der Wandel der literarischen Menschenerziehung. Modell für einen Leistungskurs der Jahrgangsstufe 12. Dargestellt am Beispiel von „Homo Faber“, „Ansichten eines Clowns“, „Die Aula“, „Nachdenken über Christa T.“* [1980]. In: Ders.: *Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang, S. 257–279.
- Ulshöfer, Robert (1992): *Methodik des Deutschunterrichts: Unterstufe* [1963]. 13. Aufl. Stuttgart: Klett.
- Ulshöfer, Robert (1991): *Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells*. Frankfurt/M. [u. a.]: Peter Lang.
- Ulshöfer, Robert (1978): *Versuche mit Witzen im 7. Schuljahr*. In: *Der Deutschunterricht* Jg. 30, H. 1, S. 34–44.

- Ulshöfer, Robert (1975): *Witze – Verstöße gegen die Logik. Einführung in Logik und Argumentationslehre – Ein Lehrgang im 9. Schuljahr*. In: Der Deutschunterricht Jg. 27, H. 2, S. 26–41.
- Ulshöfer, Robert (1966): *Zur Einführung*. In: Der Deutschunterricht Jg. 18, H. 3, S. 4.
- Ulshöfer, Robert (1962): *Lustige Geschichten im Deutschunterricht der Unterstufe. Methodische Überlegungen zu den Lügenmärchen, Schildbürgerstreichen, Eulenspiegel- und Spitzbubengeschichten*. In: Der Deutschunterricht Jg. 14, H. 5, S. 24–39. [Fast identisch mit: *Methodik des Deutschunterrichts: Unterstufe*, Kap. 12]
- Ulshöfer, Robert (1962): *Zur Einführung*. In: Der Deutschunterricht Jg. 14, H. 5, S. 4.
- Ulshöfer, Robert (1961): *Zur Einführung: Modellvorstellungen des Menschen und ihre Bedeutung für die Erziehung*. In: Der Gymnasialunterricht, H. 4, S. 4–6.
- Ulshöfer, Robert (1957): *Methodik des Deutschunterrichts: Mittelstufe II*. Stuttgart: Klett.
- Ulshöfer, Robert (1935): *Die Theorie des Dramas in der deutschen Romantik*. Berlin: Junker und Dünnhaupt.
- Vater, Theo (1962): *Das Komische und der Humor*. In: Der Deutschunterricht Jg. 14, H. 5, S. 65–105.
- Veith, Peter (2012): *Im Klassenzimmer gelassen bleiben – mit Humor unterrichten*. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Vierkandt, Alfred (1949): *Kleine Gesellschaftslehre*. Stuttgart: Ferdinand Enke.
- Vieweg, Klaus (2013): *Hegel über die ästhetische Erziehung zur Freiheit*. In: Coriand, Rotraud/Koerrenz, Ralf (Hg.): *Kritik der Erziehung. Der Sinn der Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 133–144.
- Voges, Rosemarie (1979): *Das Ästhetische und die Erziehung. Werdegang einer Idee*. München: Fink.
- Vogl, Joseph (2006): *Kafkas Komik*. In: Scherpe, Klaus R./Wagner, Elisabeth (Hg.): *Kontinent Kafka – Mosse-Lectures an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin: Vorwerk 8, S. 72–87.
- Vogt, Jürgen (2000): *Allgemeine Pädagogik, ästhetische Erfahrung und das gute Leben. Ein Rückblick auf die Benner-Mollenhauer-Kontroverse*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. [https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9332/pdf/Lohmann_2014_Lehrplan_Preußen.pdf. Abgerufen am 09. April 2020]
- Vonesse, Franz (1993): „Diese sehr ernsten Scherze“. *Vom verborgenen Lächeln des Volksmärchens*. In: Kuhlmann, Wolfgang (Hg.): *Witz, Humor und Komik im Volksmärchen*. Regensburg: Erich Röth, S. 221–238.

- Vorein, Christian (2013): *Von der Erziehung durch Literatur zur Erziehung zur Literatur. Literaturtheorie und -methodik der DDR in Beiträgen der Zeitschrift „Deutschunterricht“*. In: Cölln, Jan/Holzengel, Franz-Josef (Hg.): Positionen der Germanistik in der DDR. Personen – Forschungsfelder – Organisationsformen. Berlin und Boston: de Gruyter, S. 294–311.
- Voßkamp, Wilhelm (1995): „*Un Livre Paradoxal*“. J.-J. Rousseaus ‚*Émile*‘ in der deutschen Diskussion um 1800. In: Jaumann, Herbert (Hg.): Rousseau in Deutschland. Berlin und New York: de Gruyter, S. 101–113.
- Voßkamp, Wilhelm (1985): *Utopie und Utopiekritik in Goethes Romanen Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wilhelm Meisters Wanderjahre*. In: Ders. (Hg.): Utopieforschung. Interdisziplinäre Studien zur neuzeitlichen Utopie, Bd. 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 227–249.
- Wackernagel, Philipp (1844): *Deutsches Lesebuch. Vierter Teil, für Lehrer*. Stuttgart: Verlag von S. G. Liesching.
- Wackernagel, Philipp (1843): *Deutsches Lesebuch*. 3 Bde. Stuttgart: Verlag von S. G. Liesching.
- Warning, Rainer (1975): *Komik und Komödie als Positivierung von Negativität (am Beispiel Molière und Marivaux)*. In: Weinrich, Harald (Hg.): Positionen der Negativität. München: Fink, S. 341–366.
- Wawrzyn, Lienhard (1975): *Methodenkritik des Literaturunterrichts. Emanzipation durch materialistisches Verfahren*. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.
- Wehner, Ulrich (2002): *Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie. Eine systematische Untersuchung im Anschluß an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauf*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Weise, Christian (2009): *Kurtzer Bericht vom Politischen Näscher/ wie nehmlich Dergleichen Bücher sollen gelesen/ und Von andern aus gewissen Kunst-Regeln nachgemacht werden [1680]*. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 19. Hg. von John D. Lindberg. Berlin und New York: de Gruyter, S. 255–348.
- Weise, Christian (1986): *Ungleich und gleich gepaarte Liebes = Alliance, Wie solche Vor einigen Jahren In einem Lust=Spiele vorgestellt worden [1708]*. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 15. Hg. von John D. Lindberg. Berlin und New York: de Gruyter, S. 314–571.
- Weise, Christian (1986): *Von der verkehrten Welt/ Praesentieret in Zittau/ Den 4. Mart. 1683 [1684]*. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 12,1. Hg. von John D. Lindberg. Berlin und New York: de Gruyter.
- Weise, Christian (1976): *Vorrede zu Lust und Nutz (der spielenden Jugend) [1690]*. In: Ders.: Sämtliche Werke, Bd. 8. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 417–429.

- Weise, Christian (1971): *Trauer=Spiel Von dem Neapolitanischen Haupt=Rebellen Masaniello, praesentiret in Zittau/ Den 11. Febr. 1682* [1683]. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 153–374.
- Weise, Christian (1971): *Der gestürzte Marggraff von Ancre, In einem Trauer=Spiele/ Den XIV. Febr. 1679 Auf der Zittauischen Schaubühne/ Vorgestellt Durch Christian Weisen/ R.* [1681]. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1–152.
- Weise, Christian (1971): *Widmung und Vorrede des Zittauischen Theatrum* [1683]. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 599–601.
- Weise, Christian (1971): *Zwischenbemerkung im Zittauischen Theatrum* [1683]. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 604–606.
- Weise, Christian (1971): *Vorwort zu Neue Jugend-Lust* [1684]. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 1. Hg. von John D. Lindberg und Hans-Gert Roloff. Berlin und New York: de Gruyter, S. 602–603.
- Weise, Christian (1697): *Christian Weisens vertraute Gespräche/ Wie Der geliebten Jugend Im Informations-Wercke Mit allerhand Oratorischen Handgriffen Möchte gedienet und gerathen sein: Vor etlichen Jahren schriftlich aufgesetzt/ Nunmehr aber Gewissen Personen zu dienen/ Auch von curieuses Gemüthern was bessers zu vernehmen Mit Ihr Königl. Maj. und Churfl. Sächs. gnäd. Privileg. Öffentlich heraus gegeben.* Leipzig: Jacob Gerdesius.
- Weise, Christian (1696): *Curieuse Fragen über die Logica Welcher gestalt die unvergleichliche Disciplin von Allen Liebhabern der Gelehrsamkeit/ sonderlich aber von einem Politico deutlich und nützlich sol erkannt werden/ in Zweiyen Theilen/ Der anfänglichen Theorie, und der nachfolgenden Praxi zum besten Durch gnugsame Regeln/ und sonderliche Exempel ausgeführt.* Leipzig: Johann Grossen.
- Weise, Christian (1691): *Politische Fragen/ Das ist: Gründliche Nachricht Von der Politica, Welcher Gestalt Vornehme und wohlgezogene Jugend hierinne einen Grund legen/ So dann aus den heutigen Republikven gute Exempel erkennen/ Endlich auch in practicablen Staats=Regeln den Anfang treffen soll. Recht einer ausführlichen Vorrede/ und einem zugänglichen Register. Mit Churfl. Sächs. Privil.* Dresden: Johann Christoph Mieth.
- Weise, Christian (1679): *Politischer Redner/ Das ist: kurtze und eigentliche Nachricht/ wie ein sorgfältiger Hofmeister seine Untergebene zu der Wolredenheit anführen soll/ damit selbige lernen 1. Auff was vor ein Fundament eine Schul=Rede gesetzt ist; 2. Worinnen die Complimenten bestehen? 3. Was*

- Bürgerliche Reden sind; 4. Was bey hohen Personen sonderlich zu Hofe vpr Gelegenheit zu reden vorfällt: Alles mit gnugsamen Regeln/ anständigen Exempeln/ un endl. mit einem nützlichen Register ausgefertigt/ Mit Ihrer Römisch=Kayslerl. Majestät Und Chur=Fürstl. Sächs. Privilegio.* Leipzig: Jacob Gerdesus.
- Weiss-Schletterer, Daniela (2005): *Das Laster des Lachens. Ein Beitrag zur Genese der Ernsthaftigkeit im deutschen Bürgertum des 18. Jahrhunderts.* Wien, Köln und Weimar: Böhlau.
- Wels, Ulrike (2009): *Die Theaterpraxis am Zittauer Gymnasium im Zeitalter des Pietismus unter Christian Weise (1678–1708) und Gottfried Hoffmann (1708–1712).* In: Hesse, Peter (Hg.): *Poet und Praeceptor. Christian Weise (1642–1708) zum 300. Todestag.* Dresden: Niese Verlag, S. 167–187.
- Wendt, Gustav (1909): *Lebenserinnerungen eines Schulmanns.* Berlin: G. Grote'sche Verlagsbuchhandlung.
- Wendt, Gustav (1899): *Rede zur Eröffnung der 36. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, gehalten am 27. Septbr. 1882 im großen Saal der städtischen Festhalle.* In: Ders.: *Reden aus der Schule und für die Schule.* Karlsruhe: Friedrich Gutsch, S. 20–29.
- Weniger, Erich (1952): *Wilhelm Raabe und die Bildung.* In: *Die Sammlung* Jg. 7, H. 12, S. 521–530.
- Werle, Dirk (2015): *Unvollständiges Verstehen.* In: Albrecht, Andrea u. a. (Hg.): *Theorien, Methoden und Praktiken des Interpretierens.* Berlin und Boston: de Gruyter, S. 345–365.
- Wernet, Andreas (2011): *Zu entgrenzenden und entspannenden Informalisierungen unterrichtlicher Interaktion.* In: Aßmann, Alex/Krüger, Jens Oliver (Hg.): *Ironie in der Pädagogik. Theoretische und empirische Studien zur pädagogischen Bedeutsamkeit der Ironie.* Weinheim und München: Juventa, S. 163–179.
- Wicke, Andrea (2008): *Grenzen des Komischen um 1700. Zum Dissens zwischen Johannes Riemer und Christian Weise über die Politischen Romane.* In: Arend, Stefanie [u. a.] (Hg.): *Anthropologie und Medialität des Komischen im 17. Jahrhundert (1580–1730).* Amsterdam und New York: Rudopi, S. 295–324.
- Wicki, Werner (2000): *Humor und Entwicklung. Eine kritische Übersicht.* In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* Jg. 32, H. 4, S. 173–185.
- Wicki, Werner (2002): *Humorentwicklung. Kognitive, sozio-emotionale und sprachliche Aspekte.* In: Gruntz-Stoll, Johannes/Rißland, Birgit (Hg.): *Lachen macht Schule. Humor in Erziehung und Unterricht.* Bad Heilbronn: Klinkhardt, S. 70–78.

- Wieser, Dorothee/Lessing-Sattari, Marie (2016): *Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung*. In: *Literatur im Unterricht* Jg. 17, H. 2, S. 127–142.
- Wigger, Lothar (2015): *Hegels Bildungstheorie und die bildungstheoretische Biografieforchung. Traditionslinien und Perspektiven*. In: Verständig, Dan/Holze, Jens/Biermann, Ralf (Hg.): *Von der Bildung zur Medienbildung*. Festschrift für Winfried Marotzki. Wiesbaden: Springer VS, S. 109–130.
- Wigger, Lothar (2006): *Habitus und Bildung. Einige Überlegungen zum Zusammenhang von Habitustransformation und Bildungsprozessen*. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 101–118.
- Willenberg, Heiner (Hg.): *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele*. Frankfurt/M.: Diesterweg 1987.
- Willer, Stefan (2017): Art. ‚Witz‘. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 11–16.
- Willms, Weertje (2010): *Die literarische Absurde. Versuch einer Definition anhand von Analysen und Vergleichen ausgewählter Texte von Christian Morgenstern, Daniil Charms und Samuel Beckett*. In: *Komparatistik*, S. 35–63.
- Winterswyl, Ricarda (1983): *Ironie und Humor – Stil und Weltsicht*. In: *Blätter für Deutschlehrer* Jg. 27, H. 4, S. 97–102.
- Wirth, Uwe (2017): Art. ‚Dummheit‘. In: Ders. (Hg.): *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 52–56.
- Wirth, Uwe (2016): *Kunst und Komik als Performanz und Pfropfung*. In: Block, Friedrich W. (Hg.): *Kunst & Komik. Ergebnisse des Kasseler Komik-Kolloquiums*. Bielefeld: Aisthesis, S. 35–60.
- Wirth, Uwe (1999): *Diskursive Dummheit. Abduktion und Komik als Grenzphänomene des Verstehens*. Heidelberg: Winter.
- Wocke, Helmut (Hg.) (1925): *Briefe Rudolf Hildebrands*. Halle (Saale): Buchhandlung des Waisenhauses.
- Wolf, Norbert (1986): *Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewußtsein des Erziehers. Eine anthropologische Studie in Orientierung an den Schriften H. Nohl und O. F. Bollnow*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wolff, Eugen (1901): *Zwölf Jahre im litterarischen Kampf. Studien und Kritiken zur Literatur der Gegenwart*. Oldenburg und Leipzig: Schulze.
- Wünsche, Konrad (1996): *Bildung. Anthropologie, Karikatur*. In: Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hg.): *Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein*. Weinheim: DSV, S. 15–41.

- Zabka, Thomas (2013): *Ästhetische Bildung*. In: Frederking, Volker/Krimmer, Axel/Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, S. 471–487.
- Zeller, Konradin (1980): *Pädagogik und Drama. Untersuchungen zur Schulcomödie Christian Weises*. Tübingen: Niemeyer.
- Zenkert, Georg (2019): *Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel*. In: heiEDUCATION Nr. 3, S. 81–100.
- Ziegler, Jürgen (1991): *Subjektivität und Alterität. Zum Begriff der sprachlichen Darstellung bei A. F. Bernhardt*. In: Iwasaki, Eijirō (Hg.): Begegnung mit dem „Fremden“. Grenzen – Traditionen – Vergleiche. Akten des VIII. Internationalen Germanisten-Kongresses. Tokyo 1990. Sektion 1: Theorie der Alterität. München: Iudicum, S. 73–79.
- Zijderveld, Anton C. (1976): *Humor und Gesellschaft. Eine Soziologie des Humors und des Lachens* [1971]. A. d. Niederld. von Diethard Zils. Granz, Wien, Köln: Styria.
- Zimmermann, Karina Hess (2014): *Children's Humor Stages*. In: Attardo, Salvatore (Hg.): Encyclopedia of Humor Studies. Bd 1. Los Angeles [u. a.]: Sage 2014, S. 125–127.
- Zumhof, Tim (2018): *Die Erziehung und Bildung der Schauspieler: Disziplinierung und Moralisierung zwischen 1690 und 1830*. Wien, Köln und Weimar: Böhlau-Verlag.
- Zupančič, Alenka (2008): *The Odd One In. On Comedy*. Cambridge [u. a.]: MIT.

Archivalien:

- Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Sign. 88575.
(= *Personalbogen Franz Jahns*)
- Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Sign. 80860.
(= *Personalbogen Martin Havensteins*)
- Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Sign. 178906.
(= *Personalbogen Walter Schönbrunns*)
- Archiv der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Sign. DPZI 9254
(= *Literaturbericht zu Veröffentlichungen im DU 1965–70*)

BEITRÄGE ZUR GESCHICHTE DES DEUTSCHUNTERRICHTS

Begründet von Joachim S. Hohmann
Fortgeführt von Bodo Lecke
Herausgegeben von Christian Dawidowski

- Band 1 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Erster Weltkrieg und nationalsozialistische „Bewegung“ im deutschen Lesebuch 1933–1945. 1988.
- Band 2 Elisabeth Katharina Paefgen: *Der Echtermeyer* (1836–1881) – eine Gedichtanthologie für den Gebrauch in höheren Schulen. Darstellung und Auswertung seiner Geschichte im literatur- und kulturhistorischen Kontext. 1990.
- Band 3 Roland Schopf (Hrsg.): England und die Engländer in Schulbüchern des Kaiserreichs und der Weimarer Republik. Texte mit Kommentar. 1990.
- Band 4 Joachim S. Hohmann: Frauen und Mädchen in faschistischen Lesebüchern und Fibeln. 1991.
- Band 5 Robert Ulshöfer: Mein Deutschunterricht. Geschichte und Zukunftsperspektiven eines didaktischen Modells. 1991.
- Band 6 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Bildungsnot und Bildungskrise. Rückblicke auf die Zeit 1945/46 bis 1968. 1992.
- Band 7 Friedrich Taege: Konzepte eines deutschen Literaturunterrichts im Vormärz. 1992.
- Band 8 Kurt Abels: Deutschunterricht in der DDR 1949–1989; Beiträge zu einem Symposium in der Pädagogischen Hochschule Freiburg. 1992.
- Band 9 Georg Rentner: Wesenszüge und Wandlungen des literarischen Kanons in den deutschen Volksschullesebüchern. 1993.
- Band 10 Hubert Ivo (Hrsg.): Leo Weisgerber: Engagement und Reflexion. Kritik einer didaktisch orientierten Sprachwissenschaft. 1994.
- Band 11 Annemarie Mieth: Literatur und Sprache im Deutschunterricht der Reformpädagogik. Eine problemgeschichtliche Untersuchung. 1994.
- Band 12 Ortwin Beisbart / Helga Bleckwenn (Hrsg.): Deutschunterricht und Lebenswelt in der Fachgeschichte. 1993.
- Band 13 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute. 1994.
- Band 14 Paul Peter Wildner (Hrsg.): Deutschunterricht in Österreich. Versuch eines Überblicks. 1995.
- Band 15 Yalin Feng: „Ich“ als Thema in deutschen und chinesischen Schülertexten. 1994.
- Band 16 Horst Ehrhardt (Hrsg.): Linguistik, Sprachunterricht und Sprachlehrerstudium in Ostdeutschland (1946–1990). 1994.
- Band 17 Martin Fix: Geschichte und Praxis des Diktats im Rechtschreibunterricht. Aufgezeigt am Beispiel der Volksschule / Hauptschule in Württemberg bzw. Baden-Württemberg. 1994.
- Band 18 Hannelore Christ / Eva Fischer / Claudia Fuchs / Valentin Merkelbach / Gisela Reuschling: „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. 1995.
- Band 19 Johann Rubinich: Der Stellenwert des Lesebuchs bei Lehrern und Schülern. Eine empirische Studie. 1996.
- Band 20 Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. 1995.

- Band 21 Joachim S. Hohmann / Hermann Langer: „Stolz, ein Deutscher zu sein...“. Nationales Selbstverständnis in Schulaufsätzen 1914–1945. 1995.
- Band 22 Joachim S. Hohmann / Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. 1996.
- Band 23 Wilfried Hartmann / Hartmut Jonas (Hrsg.): Deutschunterricht im Umbruch. Die Aufsatzstudie - Ost von 1991. 1996.
- Band 24 Horst Ehrhardt / Edith Sonntag (Hrsg.): Historische Aspekte des Deutschunterrichts in Thüringen. 1995.
- Band 25 Günter Rudolph / Jürgen Schäfer (Hrsg.): Deutschunterricht in den neuen Bundesländern seit 1990. Aspekte, Tendenzen, Probleme. 1996.
- Band 26 Rolf Selbmann: Vom Jesuitenkolleg zum humanistischen Gymnasium. Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Bayern zwischen Gegenreformation und Gegenwart am Wilhelmsgymnasium München. 1996.
- Band 27 Bodo Lecke (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. 1996.
- Band 28 Reiner Beßling: Schule der nationalen Ethik. Johann Georg Sprengel. Die Deutschkundebewegung und der deutsche Germanistenverband. 1997.
- Band 29 Joachim S. Hohmann: Deutschunterricht in SBZ und DDR 1945–1962. Zur Geschichte und Soziologie sozialistischer Erziehung. 1997.
- Band 30 Friedrich Taeye (Hrsg.): Verborgene Quellen des Literaturunterrichts in der DDR. Eine kommentierte Auswahl. 1998.
- Band 31 Bodo Friedrich / Robert Gerlach / Patrick Lang (Hrsg.): Geschichte der Deutschmethodik in der SBZ und DDR in Biographien. 1999.
- Band 32 Marina Kreisel: Leistungsermittlung und Leistungsbewertung im Muttersprachunterricht der DDR. Klassen 5 bis 10 – Determinanten und Tendenzen. 1996.
- Band 33 Robert Ulshöfer: Theorie und Praxis des Deutschunterrichts Sekundarstufe II. Aufsätze 1946–1996. 1997.
- Band 34 Joachim Schulze-Bergmann: Der literarische Kanon und die Passung von Leser und Text. Eine Untersuchung zu den Begründungsfiguren literaturdidaktischer Kanonbildung im Zeitraum von 1840 bis 1977. 1998.
- Band 35 Ina Karg: ... *und waz si guoter lêre wermt* ... Mittelalterliche Literatur und heutige Literaturdidaktik. Versuch einer Kooperation. 1998.
- Band 36 Helmut Holoubek: Musik im Deutschunterricht. (Re-)Konstruierte Beziehungen, oder: Thema con Variazioni. 1998.
- Band 37 Bodo Lecke (Hrsg.): Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht. 1998.
- Band 38 Joachim S. Hohmann (Hrsg.): Sprichwort, Rätsel und Fabel im Deutschunterricht. Geschichte, Theorie und Didaktik „einfacher Formen“. 1999.
- Band 39 Günther Hampel: Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Hessen am Beispiel der „Lahntalschule Biedenkopf“ (1846–1969). 1999.
- Band 40 Jürgen Schäfer: Karl Friedrich Wilhelm Wanders Sprachbücher. Ein Beitrag zur Entwicklung des deutschen Sprachunterrichts im 19. Jahrhundert. Zum 4. Juni 1999, dem 120. Todestag des verdienstvollen „Schul- und Volksmannes“. 1999.
- Band 41 Ortwin Beisbart / Annemarie Mieth (Hrsg.): Deutschlehrer-Bildung im Wandel. Konzepte und Strukturen von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. 1999.
- Band 42 Hartmut Frenz / Horst Ehrhardt (Hrsg.): Deutschunterricht und Deutschlehrerausbildung im 19. Jahrhundert in Thüringen. Fallstudien zur Fachgeschichte. 2000.

- Band 43 Hilmar Grundmann (Hrsg.): Zum Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 2000.
- Band 44 Bodo Lecke (Hrsg.): Dauer im Wechsel? Goethe und der Deutschunterricht. 2000.
- Band 45 Angela Schwalb: Mädchenbildung und Deutschunterricht. Die Lehrpläne und Aufsatzthemen der höheren Mädchenschulen Preußens im Kaiserreich und in der Weimarer Republik. 2000.
- Band 46 Hilmar Grundmann: Wie viel Deutschunterricht brauchen Berufsschüler? Die Geschichte eines umstrittenen Unterrichtsfaches. 2001.
- Band 47 Inge Blatt / Wilfried Hartmann / Andreas Voss: Neue Schriftmedien im Lehramtsstudium Deutsch. Untersuchungsergebnisse und Konsequenzen. 2001.
- Band 48 Hartmut Jonas / Kurt Rose: Computerunterstützter Deutschunterricht. 2002.
- Band 49 Erika Essen: Bildung durch Sprachbewußtsein und sprachliches Gestalten. Ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Ortwin Beisbart, Helga Bleckwenn, Renate Hildebrandt-Günther und Ursula Springmeyer. 2002.
- Band 50 Arnold Grömminger (Hrsg.): Geschichte der Fibel. 2002.
- Band 51 Hubert Ivo: Nach 1945 *Deutsch* unterrichten. Ein Bericht lebens-, fach- und politikgeschichtlicher *Verschränkungen*. 2002.
- Band 52 Klaus Lindemann: *Deutsch denken, reden, schreiben*. Schule, Deutschunterricht und Abitur 1932–1940 dargestellt am Beispiel der Essener Gymnasien Borbeck und Bredene. 2003.
- Band 53 Tatjana Jesch (Hrsg.): Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts. Didaktische Annäherungen an eine Gattung. 2003.
- Band 54 Bodo Lecke (Hrsg.): Fazit Deutsch 2000. Ästhetische Bildung, moralische Entwicklung, kritische Aufklärung? 2004.
- Band 55 Daniela Schirmer: Am Beispiel Eichendorff: Zur Didaktik eines Autors der Romantik im Dritten Reich. 2004.
- Band 56 Kristina Popp: Goethe: Vorbild oder Denkbild? Goetherezeption im Deutschunterricht des späten 19. Jahrhunderts und im aktuellen Literaturunterricht. 2005.
- Band 57 Christoph Müller: Sprachbuch und Mathematikbuch im Vergleich. Untersuchung zu Manifestationen eines mathematischen Denkstils in Grammatiklektionen des Sprachbuchs. 2005.
- Band 58 Bodo Friedrich (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 1). Unterricht nach Plan? Untersuchungen zur Schule in der SBZ/DDR. 2006.
- Band 59 Gabriele Czech (Hrsg.): „Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Deutschland in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart. 2007.
- Band 60 Martina G. Lüke: Zwischen Tradition und Aufbruch. Deutschunterricht und Lesebuch im Deutschen Kaiserreich. 2007.
- Band 61 Gertrud Lütgemeier: Deutsche Besinnungen 1911–1971. Hundert Reifeprüfungsaufsätze als Spiegel ihrer Zeit. 2008.
- Band 62 Jörn Brüggemann: Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. 2008.
- Band 63 Bodo Lecke (Hrsg.): Der politisch-kritische Deutschunterricht des *Bremer Kollektivs*. 2008.
- Band 64 Jürgen Kreft: Aufsätze zum Deutschunterricht und zur Literaturdidaktik. 2009.

- Band 65 Thomas Roberg/Sebastian Susteck/Harro Müller-Michaels (Hrsg.): Geschichte des Deutschunterrichts von 1945 bis 1989 (Teil 2). Deutschunterricht im Widerstreit der Systeme. 2010.
- Band 66 Marja Rauch: Die Schule der Einbildungskraft. Zur Geschichte des Literaturunterrichts in der Romantik. 2011.
- Band 67 Johannes Zech: Systemfragen der muttersprachlichen Bildung und Erziehung in der sozialistischen Schule. Sprachliche Bildung und Erziehung in der DDR-Schule. Herausgegeben und eingeleitet von Hartmut Jonas und Marina Kreisel. 2011.
- Band 68 Christian Dawidowski/Swantje Ehlers (Hrsg.): Das Lesebuch als Bildungsmedium. Vorträge des Giessener Symposiums zur Lesebuchforschung. 2013.
- Band 69 Christian Dawidowski (Hrsg.): Bildung durch Dichtung – Literarische Bildung. Bildungsdiskurse literaturvermittelnder Institutionen um 1900 und um 2000. 2013.
- Band 70 Julia Heuer: Gegenwartsprosa im Literaturunterricht. Eine diskursanalytische Studie zur literaturdidaktischen Auswahlpraxis in den 1950er und 1970er Jahren. 2015.
- Band 71 Christian Dawidowski/Nadine J. Schmidt (Hrsg.): Fachgeschichte in der Literaturdidaktik. Historiographische Reflexionen für Theorie und Praxis. 2017.
- Band 72 Gabriele Czech (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung in Deutschland von 1945 bis zur Gegenwart. 2018.
- Band 73 Helge C. Liebsch: Das Drama im Deutschunterricht um 1900. Der Diskurs über Lektürekanon und Literaturvermittlung. 2020.
- Band 74 Gisela Teistler: Kunst und Kanon: Tafeln der bildenden Kunst in gymnasialen Lesebüchern der Weimarer Republik. 2020.
- Band 75 Christian Dawidowski / Florian Eickmeyer: Die Darstellung des Islam im Kaiserreich. Historische Lesebuchforschung mit digitalisierten Quellen. Unter Mitarbeit von Fabian Brink, Anke Hertling, Sebastian Klaes, Julian Krings, Ria Sommer und Carina Steeger. 2022.
- Band 76 Britta Eiben-Zach: Literatur als Gegenstand Westberliner Abituraufsätze der 1950er und 1960er Jahre. Interpretationen und Literaturkonzepte, Aufgabentypen und Aufsatzarten. 2022.
- Band 77 Stefan Born: Didaktiken des Komischen. Zur Humorvermittlung in der Geschichte des Deutschunterrichts. 2022.