

# Der Schatz der Klassiker

Autor(en): **Knoop, Ulrich**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Monatshefte : Zeitschrift für Politik, Wirtschaft, Kultur**

Band (Jahr): **87 (2007)**

Heft 3-4

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-167756>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Texte brauchen nicht leicht und eingängig zu sein, um zum Lesen zu motivieren. Im Gegenteil. Klassikertexte haben ihren Reiz – gerade auch für Schüler –, weil sie fremd erscheinen und nicht gedankenlos konsumiert werden können.

## (8) Der Schatz der Klassiker

Ulrich Knoop

I'll teach you differences  
(*King Lear* I,4)

Noch vor kurzem war die Ansicht zu hören, dass nun wieder die gesprochene Sprache vorherrschen werde, weil mit den elektronischen Medien die natürliche Sprachform des Sprechens und Hörens vermehrt zur Anwendung käme und ausserdem Bilder zu den entscheidenden Informationsträgern würden. Die Schriftlichkeit sei im Rückzug begriffen, das Ende des Gutenbergzeitalters nahe.

Die entscheidende Neuerung im Gefolge Gutenbergs bestand jedoch nicht in dem spektakulären Druckverfahren. Seine Erfindung – oder besser Findung – war viel weniger materiell-technisch als in sprachlicher Hinsicht revolutionär. Denn das (Zusammen-)Setzen von Texten aus beweglichen Lettern löste das bis dahin zusammenhängende Wortbild der Handschrift in seine kleinsten kombinatorischen Einheiten – die Buchstaben – auf. Gutenberg selbst war noch stark an diesem Handschriften-Bild orientiert; die Letternschrift des ersten Bibeldrucks gestaltete er so kunstvoll, dass sie von Handschrift nicht zu unterscheiden war. Tatsächlich ermöglichte Gutenbergs Erfindung dann die Loslösung von den traditionell gegebenen Texten als Schreib-, Sprech- und Höreinheit und schuf die Möglichkeit, jede beliebige sprachliche Formation mit den Zeichen des Alphabets überall und jederzeit

graphisch sichtbar und – buchstabierend – entzifferbar zu machen. Da aber die Erläuterung von Neuerungen immer bei Bekanntem anknüpft, wurde lange die Geschichte erzählt, diese gedruckte Sprache sei lediglich die Umsetzung und Begleitung der gesprochenen. Tatsächlich aber bewirkte die Drucktechnik eine gewaltige Änderung unserer Verständigung, mit Folgen für die gesamte Lebensgestaltung. Viele und ganz neue Texte konnten nun konzipiert und auch verstanden werden. Spektakulär wurde die «erbauende» Literatur der Dichtkunst und der Wissenschaft, viel eindringlicher und umfassender jedoch war die Möglichkeit, sämtliche Angelegenheiten der Gesellschaft mit diesem neuen Instrument der kombinatorischen Schriftlichkeit zu erfassen, zu ordnen und zu lenken.

Die neue Allgegenwart der Texte ermöglichte es, diese ohne Hilfe eines Interpreten oder Vorlesers stumm (also ohne lautes Vortragen) zu entziffern, die in ihnen formulierten Gedanken zu begreifen und auch danach zu handeln – immer vorausgesetzt, man konnte lesen. So bildete sich langsam die Kulturtechnik des konzentrierten und stillen Lesens aus und ihr Erfolg zeitigte eine exponentielle Steigerung der Quantität und eine erhebliche Beschleunigung im Umsatz von Sprachtexten.

Die heutige Digitalisierung der Schrift und Texte ist zunächst faszinierend und suggeriert eine revolutionierende Neuerung. Tatsächlich ändert sich aber nur die Materialität der Gutenbergschen Buchstabenschrift: Leuchtspuren auf Bildschirmen statt Druckerschwärze auf Papier. Und so hat die Elektronifizierung die Verständigung keineswegs verändert. Die eigentliche Erfindung Gutenbergs wurde sogar ausgeweitet – die Buchstaben sind das Finde-, Ordnungs- und Darstellungskriterium des «Internets». Das Internet kann ohne das Prinzip der Einzelzeichen (Buchstaben und Ziffern) nicht funktionieren, und die meisten seiner Inhalte sind mittels derselben formiert. Die Elektronifizierung hat keine qualitative Änderung der Verständigung erbracht, sondern eine quantitative; es stehen wesentlich mehr Texte wesentlich mehr Teilnehmern zur Verfügung. Und das bedeutet, dass erheblich mehr Menschen schreiben und dass ihrer noch viel mehr als zuvor diese Texte aufnehmen wollen. Die Kulturtechnik des Lesens ist in viel weiterem Masse erforderlich.

Die öffentliche Meinung hat auf diese Entwicklung schon lange reagiert. Von einem Ende des Gutenbergzeitalters ist nichts mehr zu hören;

statt dessen sprechen alle davon, wie wichtig das Lesen sei, so wichtig, dass bei internationalen Bildungsstudien die Überprüfung der schulischen Ausbildung im verstehenden Lesen als entscheidendes Kriterium des Schulerfolgs angesehen wird. Das ist für die Schule nicht grundsätzlich neu. Allerdings führt das Lesenlernen nur dann zum Erfolg, wenn es als selbsttätige Sprachleistung angelegt wird und nicht als reine Ablesetechnik. Damit ist und bleibt es Aufgabe der Schule, Lesen als aktive sprachliche Fähigkeit zu vermitteln, und das bedeutet produktive Sinnkonstitution von Inhalten, entlang den Vorgaben eines geschriebenen Textes. Sinnvoll sind hierfür Texte, die mit ihrem inhaltlichen Reichtum diese Sinnkonstitution ertragreich machen, Texte, die sich einem unmittelbaren, eingängigen Verstehen widersetzen, gleichzeitig aber inhaltlich ergiebig sind. Klassisch sind diese Texte deshalb, weil sie immer noch und immer wieder zur Klärung herausfordern, und deshalb werden sie als grundlegend für unsere geistige Entwicklung angesehen. Und nur dieser Herausforderung wegen sind sie kulturstiftend.

Der Schule geht es seit je nicht um die reine Ablesetechnik, sondern um das Lesen als produktive Sinnkonstitution von Inhalten, entlang den Vorgaben eines geschriebenen Textes.

Die Vermittlung dieser Texte wird immer wieder einem Rechtfertigungsdruck ausgesetzt, und so begründet man ihre Befassung gerne mit der in ihnen dargestellten allgemeinen Lebensproblematik. Vor allem diese Darstellung wird dann Gegenstand einer Interpretation, die die intensive Textaufnahme, das worterschliessende Lesen unbesehen voraussetzt, weil es als unproblematisch angesehen wird. Damit wird jedoch eine gravierende Ursache dafür übersehen, dass es im Unterricht immer wieder zu einer Reserviertheit oder gar Aversion gegenüber Klassikertexten kommt. Denn auf diese trifft das zu, was Lessing über Klopstocks Texte sagte und was heute seinen eigenen nicht anders widerfährt: sie werden gelobt, aber nicht gelesen. Genau diese Kluft wird auch von Schülern benannt. Sie sind entgegen öfters ausgesprochenen Meinungen nachweislich interessiert an klassischen Texten und halten sie für wichtig (nach einer Umfrage unter Schülern der Klassen 9 bis 12), beklagen aber, diese Texte nicht ausreichend gut zu verstehen und begründen damit ihre Abneigung. Umgekehrt setzen

Lehrer inhaltliches Verständnis voraus, wenn sie die Interpretation der Texte angehen. Das ist aufgrund des Sprachwandels seit 1800 nicht sinnvoll. Denn der Wortschatz hat seitdem eine Veränderung erfahren, so dass wir ihn anders oder gar nicht mehr verstehen.

Das Projekt «Klassikerwortschatz» an der Universität Freiburg i.Br. befasst sich mit diesen differenten Wörtern, deren Anzahl erheblich ist ([www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de](http://www.klassikerwortschatz.uni-freiburg.de)). Ziel ist die Erstellung eines Wörterbuchs, das die sprachhistorisch different gewordenen Wörter erläutert. Durchschnittlich jedes sechste Wort ist für heutige Leser ungewohnt bis unbekannt und bedarf einer Erklärung. Die Klassikertexte sind so zwar im grossen und ganzen verständlich, nicht aber immer Satz für Satz und Wort für Wort. Damit stösst das automatisierte Lesen an seine Grenzen – das dürfte die Ursache für die Klassikeraversion sein –; andererseits wird aber in der Lektüre so viel Interessantes erkennbar, dass Leser neugierig werden können. Ein solcher Grad der Fremdheit entspricht dem Reizwert, den die Motivationsforschung als besonders herausfordernd ansieht: die mittlere Schwierigkeit.

Das bedeutet, dass in der Schule die Fremdheit der Texte vorausgesetzt und sie als Chance gesehen werden muss, mit einer eigenen Herangehensweise den Inhalt zu erschliessen. Der Spürsinn für die Texterhellung wird geweckt und motivierend für die Textrezeption eingesetzt, wenn die Schüler die Wörter heraussuchen sollen, die ihnen ungewohnt bis unbekannt sind. Auf diese Weise wird das anfängliche Unverständnis eines Textes eigens thematisiert und erhält seine Berechtigung. Darüber hinaus entsteht ein eigener Zugang, der das Lesen auch schwierigerer Texte interessant macht. Denn nun darf Nichtwissen zugegeben werden, und niemand steht als «ungebildet» da. Lesen wird ausdrücklich als Verstehensaufgabe deklariert, und die Reflexion über das individuell (Nicht-)Verstandene darf in der Gruppe diskutiert werden. Durch die Diskussion kann ein gemeinsames Verständnis erarbeitet werden, das zur Grundlage für weitergehende Erörterungen wird.

Hierfür ein paar Beispiele. Gottfried Kellers Seldwyler Novelle «Romeo und Julia auf dem Dorfe» wird in der Schule gelesen, und die Aussage von Sali klingt zunächst plausibel: *«Bei uns geht es jetzt hoch und herrlich zu; der Vater hat einen Einzug und Unterschleif von auswärtigem Gesindel und ich glaube, soviel ich merke, ist er ein Diebshehler geworden.»* «Unterschleif» ist ein veralteter Be-

griff, mancher könnte sich erinnern, dass er «Unterschlagung von Geldern» bedeutet – aber einen «*Unterschleif haben*»? Sali spricht demnach nicht von Gelddingen. Manche Schweizer Leser wissen es wahrscheinlich, dass es hier um das Unterkommen und Wohnen, um «Unterschleif erlangen» geht. Das wiederum kann auf die Verwendung bei Lessing nicht zutreffen. Im «Nathan» sagt Al-Hafi zu Saladin (Nathan II/2): «*Überschuss? – Sagt selber, ob / Ihr mich nicht hättet spiessen, wenigstens / Mich drosseln lassen, wenn auf Überschuss / Ich von Euch wär' ergriffen worden. Ja, / Auf Unterschleif! das war zu wagen.*» Modern verstanden würde hier gesagt, dass Unterschlagung das Gegenteil von Überschuss ist. Gemeint ist aber «(gewollter) Minderertrag (in der Staatskasse)». Die zitierte Stelle ist also eine der witzigen Formulierungen von Lessing, mit denen er das Aussergewöhnliche des milden und aufgeklärten Herrschers Saladin hervorhebt.

Während die Lessing-Stelle einigen wenigen Kommentatoren aufgefallen ist, scheint die Kennzeichnung Margaretes als «*schönes Fräulein*» klar zu sein. Faust spricht Gretchen als eine «unverheiratete Frau von Stand an» und diese lehnt das ab. Liest man jedoch weiter im Text, spricht Mephisto davon, dass sich «*ein schönes Fräulein*» in Neapel des Herrn Schwerdtlein angenommen habe. «Schönes Fräulein» bedeutete also auch Prostituierte (wie von Wörterbüchern der Zeit verzeichnet). Es stellt sich daher die Frage, was Gretchen ablehnt und wie Fausts Anrede angemessen verstanden werden kann. Deutlich ist auf jeden Fall: Gretchen nimmt Fausts Worte auseinander («*bin weder Fräulein, weder schön*») und verweist schlagfertig auf deren Floskelhaftigkeit, die Faust dann im Gespräch mit Mephisto auch bestätigt.

Gretchen ist also weit entfernt von der üblicherweise unterstellten Naivität und zeigt schon in der ersten Begegnung ihre Ebenbürtigkeit mit Faust – und der sieht das auch so. Denn mit ihrer Kennzeichnung als «*kurz angebunden*» meint er keineswegs «wortkarg» sondern «schlagfertig», was sie ja mit ihrer rhetorisch gelungenen Replik unter Beweis gestellt hat.

Eine genaue Betrachtung der Wortbedeutungen hat also auch weit ausgreifende interpretatorische Folgen. So schon beim Untertitel des Dramas: «Eine Tragödie». Der ist ungewöhnlich, wenn man die damals üblichen Kennzeichnungen anderer Dramen vergleicht; sie heissen «Trauerspiel», «Schauspiel» oder auch «Gedicht», aber nicht «Tragödie». Zudem wird mit «Faust»

mitnichten die klassische Tragödienbestimmung verwirklicht. In der Spannung zwischen eigenständiger Antikenrezeption und dem Wissen um volkstümliche Dramenbezeichnungen kennzeichnet Goethe mit diesem Fremdwort ein spektakuläres «Weltspiel», und so haben es Zeitgenossen auch verstanden.

Solche Entdeckungen gibt es in grosser Zahl. Die hier genannten, wenigen Beispiele deuten an, welche Anreize das Aufgreifen des Unverstandenen bietet, wenn Schülern der Sinn und die Möglichkeiten verstehenden Lesens nahegebracht werden sollen. Jetzt darf im Unterricht zugegeben werden, dass vermeintlich so einfache Wörter wie «Spinrocken», «Barbier», «Sonnenglanz», «itzt» oder «fodern» unverständlich sind; denn dieses Bekenntnis kann der Ausgangspunkt für interessierte und interessante Erkundungen sein, wie Lehrproben in Gymnasialklassen gezeigt haben. Die Erklärungen entstehen aus Gruppen- oder Einzelarbeit, dem Lehrer obliegt die Moderation und Lenkung des gemeinsamen Findungsprozesses und die Anleitung zur richtigen Nutzung von Hilfsmitteln, wie Wörterbüchern, auch in

Lesen wird als eine ausdrückliche Verstehensaufgabe deklariert, und die Reflexion über das individuell Verstandene darf in der Gruppe diskutiert werden, ohne dass jemand als «Ungebildeter» dasteht.

digitaler Form (verfügbar sind das «Deutsche Wörterbuch» der Gebrüder Grimm oder von Hermann Paul sowie das «Grammatisch-kritische Wörterbuch» von Johann Christoph Adelung).

Das automatisierte Lesen ist notwendig, jedoch nicht hinreichend und muss deshalb durch ein bedeutungserforschendes Lesen ergänzt werden, das für alle nicht selbsterklärenden Texte unerlässlich ist. In der Klassikerlektüre wird erfahren, dass solche Texte different, nicht aber unverständlich sind. Und jede gelungene Worterklärung erläutert nicht nur den Klassikertext; sie ist auch eine produktive Spracherfahrung und erweitert Struktur und Anlage des Wortschatzes. Derartige Erfolgserlebnisse zeigen, dass niemand sich von einem komplizierteren Text, welcher Art auch immer, einschüchtern zu lassen braucht. Wenn die Differenz als ein anregendes und produktives Moment im Unterricht genutzt wird, dann hält die Welt des Wortschatzes noch viele Abenteuer bereit.

ULRICH KNOOP,  
geboren 1940,  
ist Professor für  
Germanische Philologie  
in Freiburg (D).