

Dammer, Karl-Heinz

Der ewige Baudelaire. Ein französisches Halbbildungskonzept für das neue Deutschland?

Pädagogische Korrespondenz (1990) 7, S. 99-111



Quellenangabe/ Reference:

Dammer, Karl-Heinz: Der ewige Baudelaire. Ein französisches Halbbildungskonzept für das neue Deutschland? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1990) 7, S. 99-111 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-54100 - DOI: 10.25656/01:5410

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-54100>

<https://doi.org/10.25656/01:5410>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, verbreiten oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Das historische Lehrstück

- 5 *Herwig Blankertz*
Rousseau wechselt die Methode

Das Gespräch

- 15 *Stefan Blankertz / Andreas Gruschka*
Einübung in den »Widerspruch gegen die zugemutete Intentionalität«

Käftestudie

- 33 *Andreas Gruschka*
Über den Gemeinspruch: Was alle können, ist leicht, also nichts wert,
was wenige können, ist schwer und wertvoll

Diskussion

- 41 *H.-Elmar Tenorth*
Adorno, das Wetter und wir

Nachgelesen

- 50 *Beatrix Korber-Kraneis*
Spitzbart. Eine komi-tragische Geschichte
für unser pädagogisches Jahrhundert

Nachlese

- 61 *Michael Tischer*
Brenneisen-Pädagogik

Der Reformvorschlag

- 68 *Rüpel*
Von der DDR lernen, heißt siegen lernen!

Dokumentation und Kommentar

- 74 *Siegfried Aust*
Gedanken über wissenschaftliches Denken und Handeln

Aus den Medien I

- 83 *Peter Euler*
Ein Besuch lohnt sich:
Profitabler Streß im Freizeitpark

Aus den Medien II

- 88 *Andreas Gruschka*
Frau Chamorro und Herr Ortega

Aus den Medien III

- 92 *Jörg Bockow*
Wenn einer den Bock melkt
Betrachtungen im Anschluß an Woody Allens neuesten Spielfilm
»Verbrechen und andere Kleinigkeiten«

Aus der Fremde

- 99 *Karl-Heinz Dammer*
Der ewige Baudelaire – Ein französisches Halbbildungskonzept
für das neue Deutschland?

112 **Vermischtes**

Karl-Heinz Dammer

Der ewige Baudelaire –

EIN FRANZÖSISCHES HALBBILDUNGSKONZEPT FÜR DAS NEUE DEUTSCHLAND?

I

Als in der BRD um 1970 der bis dahin unbefragt gültige Schulkanon für deutsche Literatur nicht nur inhaltlich kritisiert, sondern auch sein Nutzen gänzlich bezweifelt wurde, lautete ein wesentlicher Topos seiner Verteidiger, daß mit Verzicht auf den Kanon den Schülern sowohl die ästhetische als auch die ethische Qualität der vordem als überzeitlich angesehenen Werke vorenthalten und damit eine wichtige Orientierungsmöglichkeit genommen werde. Konnte Wilhelm Flitner 1954 noch mit bildungsbürgerlicher Sicherheit die Existenz eines objektiven »literarischen Ethos« postulieren, das sich für ihn aus Bibel, humanistischen Schriften, romantischer Dichtung und Werken des Realismus zusammensetzte,¹ kommt 1972 Jürgen Gidion zu dem lapidaren Schluß: »Unterricht in deutscher Literatur muß zur Zeit auf einen verbindlichen Kanon verzichten.«²

Die Diskussion hatte sich unter anderem an der Kritik entzündet, daß das angeblich normative Ethos des schon lange vor 1933 gültigen Kanons den Faschismus nicht habe verhindern können, und mündete in der generellen Frage, welchen Sinn er unter solchen Voraussetzungen überhaupt noch habe. Manche Apologeten des Bestehenden mögen vor diesem Hintergrund neidvoll nach Frankreich geblickt haben, wo bis heute ein klar definierter Kanon besteht und in der Schule, vor allem in der Oberstufe, als verbindlich vermittelt wird. Es gab in Frankreich kein einschneidendes Ereignis, das den ideologischen Charakter des Kanons so evident gemacht hätte wie der Faschismus in Deutschland. Vielmehr gelten dort die kanonischen Werke seit dem 17. Jahrhundert als herausragendes Dokument nationaler Größe und Einzigartigkeit. Daß die Herstellung von Kontinuität über einen so langen Zeitraum sich nicht ohne Zwang vollziehen konnte, ist eine naheliegende Annahme, die im folgenden verifiziert werden soll, besonders im Hinblick auf ihre didaktischen Implikationen.

II

Die Feiern und die unübersehbare Menge von Publikationen zum Bicentenaire 1989 haben erneut gezeigt, daß 1789 und der damit verbundene Sieg über den Absolutismus im Selbstverständnis Frankreichs den entscheidenden Einschnitt (nicht nur) seiner neuzeitlichen Geschichte markiert. Dennoch gilt bis heute das von jenem Absolutismus gekennzeichnete 17. Jahrhundert als das kulturell normative, das schon früh einen seiner prominentesten Apologeten in dem Aufklärer Voltaire fand, der in *Le Siècle de Louis XIV* Ludwig XIV. zugute hielt, der Kultur zu einer einmaligen Blüte verholfen und damit die Franzosen aus dem Zustand der Barbarei befreit zu haben. Der Hauptgrund für diesen scheinbaren Widerspruch und das jahrhundertelange Nachleben des Mythos vom »großen Jahrhundert« ist,

daß Ludwig XIV. den entscheidenden Beitrag zur politischen Vormachtstellung Frankreichs in Europa geleistet hat und es mit seiner Kulturpolitik verstand, diese Rolle auch ideologisch zu begründen. Alle kulturellen Bereiche wurden dazu instrumentalisiert, die Idee der *gloire* und *grandeur* Frankreichs zu repräsentieren und dem sich selbst absolut, d.h. zeitlos verstehenden Regime des Königs Geltung zu verschaffen. Prägend für die folgenden Epochen wurden vor allem die Konzeptionen von Sprache und Literatur.

Bereits 1635 wurde auf Anregung Richelieus die Académie Française gegründet, deren Hauptziel eine normative Sprachreform war, die alles ausklammerte, was nicht dem *bon usage*, dem Sprachgebrauch am Hofe und in der gesellschaftlichen Führungsschicht der Stadt (Paris) entsprach. Die Reform gipfelte 1694 in der Publikation des Akademiewörterbuchs, dessen Inhalt als Summe des »korrekten« Französisch galt. Die Literatur wurde vor dem Hintergrund des Cartesianismus und der aristotelischen Poetik auf ein rationalistisches Ideal eingeschworen, das es nach streng formulierten Regeln zu erfüllen galt. Ziel der Literatur war vordergründig die sittliche Besserung der Zuschauer bzw. Leser, ihr wahres, nämlich politisches Motiv jedoch, der mit dem rationalistischen Ideal kongruent gedachten Herrschaftsform zeitlose Gültigkeit zu verschaffen. Die Subjektivität des Dichters hatte hinter die Produktionsregeln und die literarische Formulierung als wesentlich angesehen, in der Natur des Menschen begründeter Probleme zurückzutreten. Erwähnenswert ist für den pädagogischen Zusammenhang noch ein drittes Phänomen, das über das 17. Jahrhundert hinaus teilweise wirksam blieb, das Ideal des *honnête homme*. Lange vor der Formulierung umfassender Bildungstheorien und ihrem sozialgeschichtlichen Verfall zur universellen Halbbildung verkörpert der *honnête homme* im wesentlichen bereits das, was Adorno unter dem Begriff der Halbbildung analysierte. Zu den Wesensmerkmalen dieser höfischen Persönlichkeit gehörten unter anderem eine unbegrenzte Anpassungsbereitschaft und der Dilettantismus, also die Fähigkeit, über beliebige Themen oberflächlich Bescheid zu wissen und darüber stilistisch und sprachlich normgerecht plaudern zu können, um so Gefallen und Anerkennung zu finden.

Macht, so ließe sich mit Foucault resümieren, war also bereits im 17. Jahrhundert nicht mehr mit der Dichotomie von Herrschaft und Repression erfaßbar, sondern setzte sich auch über Normierung durch, die, indem sie den »ganzen sozialen Körper überzog«,³ einen umso effektiveren Identitätszwang ausübte. Die Wirksamkeit dieser neuen Strategie war so überzeugend, daß sie im Kern auch nach der Französischen Revolution beibehalten wurde.

Diese brach zwar radikal mit der Regierungsform des Absolutismus, übernahm aber, neben der Verwaltungsstruktur, auch dessen Idee einer einheitlichen nationalen Identität, die nun demokratisch begründet wurde. So trat an die Stelle der despotischen Alleinherrschaft die nicht minder absolut konzipierte *volonté générale*. Diese bestand nicht nur in der freiwilligen Unterwerfung der Individuen unter ein selbst gegebenes Gesetz, sondern war identisch mit der Souveränität der Nation als oberster Maxime und kultureller wie politischer Bedingung der Möglichkeit von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit. Nicht diese universellen Attribute des

citoyen waren höchste Tugend der Revolutionäre, sondern der Patriotismus. Im 19. Jahrhundert ging man ideologisch einen Schritt weiter, indem man Patriotismus mit den aufklärerischen Prinzipien gleichsetzte.



Da die *nation une et indivisible* sich zur Legitimation ihres neuen Selbstverständnisses nicht mehr nur auf den sozial und geographisch eng begrenzten Personenkreis des *Ancien Régime* stützen konnte, mußten möglichst schnell alle bisher von der Macht ausgeschlossenen Bevölkerungsgruppen in den Konstituitionsprozeß des neuen Staates einbezogen werden – keine leicht zu lösende Aufgabe, da die überwiegende

Mehrheit der Franzosen zu jenem Zeitpunkt weder mit dem Begriff Nation, noch – nach mehreren Jahrhunderten Absolutismus – mit den Begriffen Freiheit und *citoyen* etwas verbinden konnte. An dieser Stelle kam notwendig Pädagogik ins Spiel, um die für die Revolution noch nicht reife Nation (Mirabeau) mit den neuen Ideen vertraut zu machen. Dabei ging es nicht nur um die Erfüllung des in der Zweiten Erklärung der Menschenrechte festgelegten Grundrechts auf Bildung mit dem Ziel eines »Fortschritts der öffentlichen Vernunft«, sondern auch darum, die Bürger zur inneren Zustimmung zu erziehen. So sprach Rabaut Saint-Etienne in einer Rede vor dem Konvent 1792 von der doppelten Aufgabe der Pädagogik als öffentlichem Unterricht und als Nationalerziehung:

»Man muß zwischen öffentlichem Unterricht (*instruction publique*) und Nationalerziehung (*éducation nationale*) unterscheiden ... Der erste soll Wissen vermitteln (*lumières*), die zweite Tugenden (*vertus*); der erste wird zum Glanz der Gesellschaft beitragen, die zweite zu deren Substanz und Stärke [...] Ihre ganze Lehre besteht darin, sich des Menschen von der Wiege an zu bemächtigen, ja sogar schon vor seiner Geburt; denn schon das ungeborene Kind gehört dem Vaterland. Sie ergreift jeden Menschen, ohne ihn jemals wieder zu verlassen, dergestalt, daß die Nationalerziehung keine Einrichtung für das Kind, sondern für das ganze Leben ist.«⁴

Vergleichbar äußerte sich auch Rousseau bereits 20 Jahre vorher, als er von der Erziehung forderte, sie müsse den »Seelen die nationale Kraft geben und ihre Meinungen und ihren Geschmack so leiten [...], daß sie Patrioten aus Neigung, aus Leidenschaft, aus Notwendigkeit werden.«⁵ Damit wurde ein neues Kapitel in der *Mikrophysik der Macht* aufgeschlagen, der Foucault unter anderem »subjekt-konstituierende Funktion« zuschreibt.⁶

Für die Organisation der neuen Nationalerziehung wurden sukzessive drei Konzepte erarbeitet, von denen sich schließlich nur das dritte und in unserem Zusammenhang interessanteste durchsetzte.⁷ Es sah vor, den einheitlichen Unterricht in der gesamten Republik mit Hilfe von Elementarbüchern zu gewährleisten, die so konzipiert waren, daß sie sowohl von Eltern, als auch von Lehrern benutzt werden konnten. Sie sollten mit ihren Erzählungen über die Taten heldenhafter Republikaner zu »republikanischer Moral« erziehen. Um diesen Lernerfolg sicherzustellen, untersagte man den Lehrern, sich für ihren Unterricht anderer Texte zu bedienen als der »Erklärung der Menschenrechte, der Verfassung, der ›Sammlung heroischer und staatsbürgerlicher Taten französischer Republikaner«, ferner nur der von der Regierung übersandten Hymnen und Lieder, der Gesetze und Proklamationen oder Denkschriften des Nationalkonvents.⁸ Ungeachtet des dezidierten Laizismus der Revolution lehnten sich die Elementarbücher in ihrem Aufbau, vor allem der Frage- und Antwort-Struktur, eng an die früheren katholischen Katechismen an. Auch ohne diese formale Parallele ist allerdings der stark religiöse Aspekt der neuen Erziehung nicht zu verkennen.

Der offenkundige Widerspruch, in den sich die Aufklärung hier verfängt, nämlich durch Bevormundung zur Freiheit erziehen zu wollen, kann weder mit der objektiven Unmündigkeit der Massen, noch mit konkretem Zeitdruck oder dem nationalen Identitätszwang allein erklärt werden. Er liegt auch in dem französischen Aufklärungskonzept selbst begründet, dessen Devise weniger der »Ausgang des Menschen

aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit« war, sondern eher Voltaires pragmatisches »il faut cultiver notre jardin« – also ein zupackendes Umgestalten der Welt, was unter anderem darin zum Ausdruck kommt, daß es im Französischen weder ein Pendant zu dem Begriff »Mündigkeit« gibt, noch die Idee der Aufklärung als eines individuellen oder kollektiven Bildungsprozesses. Aufklärung wird entweder historisch (*siècle des lumières*) oder resultativ (*raison*) verstanden. Das Erziehungskonzept der Elementarbücher recurriert in doppelter Weise auf dieses instrumentelle Verständnis von Vernunft: methodisch, indem es Lernen möglichst rationell und effektiv zu organisieren versucht und inhaltlich, indem es den Lernstoff publikumsgerecht und funktional – im Sinne patriotischer Erziehung – kontingentiert.

Zwar war bis weit in das 19. Jahrhundert hinein das Ziel der Revolution, ein durchgängiges Nationalbewußtsein zu schaffen, noch nicht erreicht, seine ideologische Formulierung wurde jedoch zugespitzt, indem die Bourgeoisie nun die französische Zivilisation mit den als universell gedachten Werten der Aufklärung identifizierte. Die Begriffe der *grandeur* und der *conquête* aus dem 17. Jahrhundert hatten dabei unbeschadet überlebt und wurden jetzt nur gewendet zu einer Art säkularisierter Metaphysik, der noch de Gaulle huldigte, als er die »instinktive Meinung« äußerte, die Vorsehung habe Frankreich zu einem großen und außergewöhnlichen Schicksal auserkoren.⁹

Dabei kamen, wie schon unter Ludwig XIV., Sprache und Literatur eine entscheidende Rolle zu, ebenso wie ihrer schulischen Vermittlung. Perfekte und stilistisch geschliffene Beherrschung der Sprache wurde zum Ausweis nationalen Identitätsbewußtseins und war unumgehbare Bedingung für den sozialen Aufstieg. Als pädagogisches Vorbild dienten dabei die »großen Werke« herausragender Dichter, deren Formulierung »menschlicher Grundprobleme« als normativ galt. Unter diesen Voraussetzungen bestand der Sprach- und Literaturunterricht in den höheren Klassen lange Zeit in rhetorischen Übungen: Die Schüler sollten bestimmte »allgemeinmenschliche Probleme« stilistisch so darstellen, wie es ein jeweils vorgegebener Dichter getan hätte. Noch heute ist es für einen Politiker von Rang und Namen selbstverständlich, sich neben seiner Funktionärsrolle auch als ein *homme de lettres* zu beweisen, der es verstehen muß, in romanähnlichen oder essayistischen Büchern seine Gedanken zur Politik oder zum Menschen allgemein in eine literarisch gefällige Form zu gießen. Die Beschränkung der rhetorischen Schulung auf das Gymnasium (in Frankreich die letzten drei Klassen) und damit auf potentielle gesellschaftliche Führungskräfte war Teil der politischen Strategie, mit der die Bourgeoisie im 19. Jahrhundert ihre Privilegien ausbaute. Wie schon das pädagogische Konzept der Revolutionäre, war auch dieses von instrumenteller Vernunft geprägt, nur nicht mehr unter dem Zeichen der Gleichheit, sondern der »Ungleichheit für alle«.

Die Chance für einen weniger verdinglichten Umgang mit Literatur ergab sich, als um 1900 die rhetorische Methode durch die *explication de textes* abgelöst wurde, einem cartesianisch peniblen Interpretationsverfahren, das zwar inhaltlich auch auf die Herausarbeitung »ewiger Wahrheiten« aus einem literarischen Text abzielte, methodisch jedoch zu einem analytischen und nicht rein reproduktiven Umgang mit Texten erziehen sollte. Diese Methode erwies sich jedoch in der Schulpraxis bald

als zu umständlich, sowohl im Hinblick auf das für die Examina notwendige quantitative Wissen, als auch im Hinblick auf die Forderung nach umfassender Kenntnis der für »den französischen Geist« (*génie national*) wesentlichen Werke. Institutionell-gesellschaftlicher und ideologischer Zwang führten schließlich dazu, daß man, um den Schülern die Arbeit zu »erleichtern«, Handbücher (*manuels*) einführte, in die zwar noch Reste der *explication de textes* eingingen, deren eigentlicher Zweck es aber war, die als relevant angesehenen Autoren in ideologisch konformer und abfragbarer Weise vorzustellen. Gegenüber dieser, auf einem verkürzten, in sein Gegenteil umschlagenden Aufklärungsbegriff beruhenden Literaturdidaktik, hielt man im Literaturunterricht an deutschen Gymnasien bis in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts äußerlich an dem aufklärerischen Bildungsbegriff Humboldts fest: Der sogenannte Besinnungsaufsatz, der den Schüler dazu anhielt, sich z.B. an der Sentenz eines »großen Dichters« abzuarbeiten, erhielt zumindest die Fiktion einer auf Mündigkeit abzielenden Individualbildung aufrecht. Eine Fiktion blieb dieser Bildungsprozeß einerseits, weil der behandelte kanonische Autor vorab in einer bestimmenden Lesart vermittelt worden war, deren auf die Aufgabenstellung bezogene Reproduktion vom Lehrer erwartet wurde, andererseits, weil die Erfüllung der Aufgabe primär an den Zweck gekoppelt war, eine gute Zensur zu bekommen. So betrachtet erscheinen die französischen Handbücher in ihrer offen instrumentalistischen Didaktik aufrichtiger. Da sie noch heute von zentraler Bedeutung für den Literaturunterricht sind, lohnt es sich, deren didaktische Strategien zu analysieren.

III

Der heute wohl am weitesten verbreitete manuel ist der nach seinen Autoren benannte *Lagarde et Michard*, der von 1962 bis 1970 in sechs Bänden erschien, ein Band für das Mittelalter und je einer für die folgenden Jahrhunderte. Im eigentlichen Titel der Reihe, *Les grands auteurs du programme*, formulieren die Autoren bündig die Absicht ihrer Arbeit: Die Schüler sollen mit den curricular normativ vorgeschriebenen Autoren bekannt gemacht werden. Sie wenden sich, wie das Vorwort weiter ausführt, vornehmlich an ältere Schüler, die zu »esprits cultivés« gebildet werden sollen, wie auch an deren Lehrer, denen auf diese Weise eine effizientere Unterrichtsvorbereitung ermöglicht werde. Die Verdinglichung des Lerngegenstandes Literatur wird damit bereits lakonisch festgeschrieben.

Den einzelnen Bänden geht jeweils eine Zeittabelle voraus mit den wichtigsten historischen und literarischen Ereignissen sowie ein kurzes Einleitungskapitel mit rudimentären Informationen über Politik, Gesellschaft und Kultur des jeweiligen Jahrhunderts. Danach werden chronologisch die bedeutendsten Autoren oder Autorengruppen in Einzelkapiteln abgehandelt. Als Beispiel für die Methoden dieser Vermittlung sei Charles Baudelaire herausgegriffen, dem im Band über das 19. Jahrhundert 25 Seiten gewidmet sind (pp. 429–454).

In einem zweiseitigen Einleitungskapitel entwerfen die Autoren mittels einer Kurzbiographie und einiger allgemeiner Bemerkungen zur Poesie Baudelaires ihr

Bild des Dichters, auf das sie in späteren Detailbemerkungen zu den einzelnen Gedichten immer wieder rekurrieren. Die teilweise gekürzten Gedichte werden als didaktisches Fertigprodukt präsentiert: Sie sind umrahmt von einer Vorbemerkung mit den wesentlichen Interpretationsvorgaben, einem mehr oder weniger umfangreichen Anmerkungsstück, in dem als unbekannt vorausgesetzte Namen und Wörter erklärt, zum Teil aber auch Passagen interpretiert werden, sowie – nur bei den »wichtigen« Gedichten – einem Katalog mit präzisen Detailaufgaben zur Textanalyse. So kann man das gesamte Kapitel als eine Art hermetische »Rundumversorgung« charakterisieren, sowohl für den Lehrer, der nicht gezwungen ist, sich weitergehende Informationen zu Baudelaire zu beschaffen oder Interpretationsfragen zum Text zu überlegen, als auch für den Schüler, dessen möglichen Verständnis- und Interpretationsproblemen vorgebaut wird.

Gemäß einer französischen literaturwissenschaftlichen Doktrin, die einen engen Bezug des Dichterlebens zum Werk postuliert, stellen Lagarde und Michard eingangs die wichtigsten Etappen und Momente in Baudelaire's Leben dar sowie deren Einfluß auf die *Fleurs du Mal*. Man erfährt, daß Baudelaire aufgrund eines ödipalen Konflikts mit seinem Stiefvater zum einzelgängerischen Zyniker geworden sei, daraufhin in tiefe Melancholie verfiel und das »Gefühl, zu ewiger Einsamkeit bestimmt zu sein« (p. 429)¹⁰ entwickelt habe, welches, wie später deutlich wird, auch wesentlicher Zug seines Werks sein soll. Außerdem habe Baudelaire viele Reisen unternommen, von denen besonders die nach Indien ihn für die »Poesie des Meeres, der Sonne und des Exotismus« sensibilisiert habe (ibid.). Noch viel stärkeren Einfluß auf das »Hervorbrechen seines Genies« hätten, so Lagarde und Michard am Schluß ihrer Biographie, Baudelaire's Haschischexperimente gehabt, die ihn außerdem dazu befähigt hätten, bis dahin verkannte Künstler zu würdigen. Insgesamt erscheint Baudelaire's Dichtung als »aufrichtiges Bekenntnis« seiner »Leiden, seiner Hoffnungen, seiner Schwächen, seines Scheiterns« (p. 430). In dieser Unmittelbarkeit, die auf einem verkürzten romantischen Dichtungsbegriff beruht, wird Literatur als eigentlicher Gegenstand der Darstellung in ihrer ästhetischen Dimension getilgt und auf ein Realitätsprotokoll reduziert.

All diese Bezüge könnten einen zumindest begrenzten Aussagewert haben, wenn sie aus Tagebüchern oder Briefen belegt worden wären; in der vorliegenden Form erscheinen sie jedoch als willkürliche Setzung der Autoren, die ihre Rezipienten nicht nur bevormunden, sondern ihnen auch jede Chance nehmen, ihre Mündigkeit zu erproben, indem sie sie daran hindern, das Gesagte nachzuprüfen, um sich auf diese Weise gleichgerechtigt zu den Autoren kritisch mit deren Schlußfolgerungen auseinandersetzen zu können. So ist auch hier Macht als subjektkonstituierende Normierung am Werk.

Vordergründig erscheint es widersprüchlich, daß der Dogmatismus der biographischen Methode nicht so weit reicht, auch Baudelaire's politisches Engagement auf seine Dichtung zu beziehen, obwohl es in vielen Texten nachweisbar wäre. Zwar wird erwähnt, daß Baudelaire 1848 »auf der Straße war, die Hände schwarz von Puder«, sich diese revolutionäre Inbrunst aber bald gelegt habe und er »schnell zur Literatur zurückgekommen« sei (p. 429). Diese methodische Inkonsequenz wird verständlich, wenn man sich das von Lagarde und Michard konstruierte Baudelaire-

bild vor Augen führt. Sie machen den Dichter zu einer Art modernem Augustinus, der in einem »gefallenen Universum« als Grenzgänger zwischen den zwei Welten »häßliche Wirklichkeit/Physis« (v.a. Sexualität) und »Ideal/Spiritualität« zerrieben wird und der zwar das Ideal anstrebt, bei dem Versuch aber immer wieder an seinem »Spleen« scheitert. Mit diesem Grundkonflikt habe Baudelaire, so die Autoren, die »Tragik des menschlichen Seins nachzeichnen« wollen (p. 430). Die »Natur des Menschen«, bereits im 17. Jahrhundert angeblich einziger Gehalt der Literatur und in den Schulbüchern des 19. Jahrhunderts einziges »Lernziel«, wird somit auch Baudelaires Werk als Essenz unterschoben, womit sich dieser als unterrichtsrelevanter Klassiker legitimieren kann. Das so vorab gesetzte Baudelairebild zieht sich konsequent durch die einleitenden Bemerkungen zu den einzelnen Gedichten; fast überall entdecken die Autoren die *condition humaine* als Kern der Aussage. Die Maler, denen Baudelaire als seinen ästhetischen Vorbildern das Gedicht *Les Phares* widmet, »übersetzen die Beunruhigung des Menschen, sind die *Leuchttürme*, die den Weg des Menschen erleuchten und ihnen die Ahnung einer Würde geben, die über ihre Sterblichkeit hinausgeht« (p. 432); der »Spleen« sei Baudelaires biographisch-individuelle Gestaltung des »mal romantique«, in »seiner Essenz metaphysisch« und Ausdruck der »unwiderrufbar gefallenen Natur« des Menschen (p. 442) – hier scheint der katechetische Charakter, der die Elementarbücher der Revolution strukturell kennzeichnete, auch inhaltlich durchzuschlagen, was angesichts der in Frankreich immer nachdrücklich verteidigten *laïcité* der öffentlichen Schulen erstauen mag. Um die behauptete Spiritualität von Baudelaires Werk nicht in Frage zu stellen, werden erotische Beschreibungen aus den Gedichten sublimierend weginterpretiert, da Liebe für Baudelaire weniger »Wollust« als vielmehr »Quelle der Evasion« gewesen sei, vermittelt durch »Exotismus oder ästhetischen Genuß« (vgl. p. 436).

Während Baudelaires Dichtung inhaltlich auf den Ausdruck der *condition humaine* festgelegt wird, bestimmen die Autoren sie ästhetisch als »suggestion« (p. 444 und 449), also etwas, das gefühlt und umschrieben, kaum aber analysiert werden kann. Sicherlich läßt sich Dichtung nicht in eine alles umfassende Analyse übersetzen, da die Verfasser aber keine ernstzunehmende Analyse vornehmen, dürfte es ihnen mit dieser irrationalistischen Volte eher darum gehen, einer methodisch begründeten Untersuchung vorzubeugen und gleichzeitig ihre Postulate argumentativ unangreifbar zu machen. Daher arbeiten auch die didaktischen Fragen zum Teil darauf hin, die Schüler zur Einfühlung in die »Suggestionen« zu bewegen.

Das vordergründig widersprüchliche Konstrukt von, nach Lagarde und Michard, rein suggestiver Darstellung der *condition humaine* und gleichzeitig authentischer biographischer Aussage findet sein gemeinsames Drittes in der instrumentellen Art des Umgangs mit der Literatur, die hier gepflegt wird. Würde Literatur in ihrer ästhetischen Besonderheit als etwas methodisch Analysierbares vermittelt, das sowohl historisch aufschlußreich sein, als auch Lustgewinn bewirken kann, bliebe den Schülern die Möglichkeit offen, sich an dem Gegenstand abzuarbeiten, also sich im Sinne von Mündigkeit zu bilden. So jedoch werden sie systematisch abhängig gemacht von der hermetischen Konstruktion der »allwissenden Meister« Lagarde und Michard, deren Gerede von Metaphysik und ewiger menschlicher

Existenz unhintergebar tiefe Allgemeinheit suggeriert, demgegenüber jegliche aufs historisch Besondere abzielende Deutung als notwendig unvollkommen erscheinen muß. Kern der baudelaireschen Dichtung ist aber gerade dieses Historische, die Erkenntnis, daß die Welt in der Moderne endgültig geschichtlich geworden ist ohne Hoffnung auf metaphysische oder ästhetische Rettung. Die Gestaltung des Scheiterns geht bei Baudelaire einher mit dem Einlassen auf die geschichtliche Wirklichkeit und ihre transitorische Schönheit. Wesentlich deutlicher als in den *Fleurs du Mal* kommt dies in Baudelaires Prosagedichten und vor allem in seiner Kunstkritik zum Ausdruck. Von Lagarde und Michard werden daher konsequent nur drei Prosagedichte abgedruckt, die thematisch einzelne vorangegangene *Fleurs du Mal*-Gedichte wieder aufgreifen und so präsentiert werden, daß der Schüler genötigt ist, sie auf das bereits Bekannte zu beziehen (p. 454). Von der Kunstkritik wird nur gesagt, daß Baudelaire sie geschrieben habe und ein »Meister des Genres« gewesen sei (p. 429), womit die Verfasser nichts als ein minimales Versatzstück schlichter Halbbildung an die Hand geben.

Diese Subsumierung des Besonderen unter ein ideologisch postuliertes Allgemeines ist eine signifikante Anwendung des Identitätsprinzips, die hier eine doppelte Funktion hat: einerseits Baudelaire in die kulturell einmalige Ahnenreihe der französischen Dichter zu integrieren, die der Nation durch ihre unnachahmliche Formulierung »allgemeinmenschlicher Grundprobleme« universelle Geltung verschaffen soll, andererseits durch Enthistorisierung die teilweise scharfe Kritik Baudelaires an der Bourgeoisie unkenntlich zu machen.

Wie Baudelaire, so soll auch der Schüler angepaßt werden durch das didaktische Arrangement der Texte, das kein Abweichen vom vorgezeichneten Weg vorsieht. Daß es hier nicht um den Gegenstand, sondern seine standardisierte Vermittlung geht, wird nirgendwo deutlicher als im editorischen Umgang mit den Texten. Abgesehen von philologischen Kavaliersdelikten wie der willkürlichen Setzung oder Auslassung von Kommata haben Lagarde und Michard bei einem Viertel der Gedichte eine oder mehrere Strophen ausgelassen und diesen Eingriff jeweils mit drei leicht zu übersehenden Punkten markiert (*Les Phares, Elévation, Hymne à la Beauté, Le Cygne, Voyage à Cythère, Le Voyage*). Da auch Baudelaire sich solcher Punkte manchmal aus stilistischen Gründen bedient, weiß man nicht, ob sie auf den Autor oder die »Herausgeber« zurückgehen, es sei denn, man kennt das Original, dessen Lektüre hier jedoch möglichst überflüssig gemacht werden soll. Generell dürfte das Motiv dieser Streichungen sein, daß die herausfallenden Strophen inhaltlich dem Gedicht in seiner von Lagarde und Michard vorformulierten Bedeutung nichts hinzufügen oder ihr widersprechen, es also unnötig ist, den ohnehin vom Einpauken des üppigen programme geplagten Schüler damit zusätzlich zu belasten – ein sehr ambivalenter humaner Zug dieser Didaktik. Da die Gedichte ohnehin zeitlos gültig sein sollen, haben die Autoren mit dem Verschweigen von Entstehungsdaten dem Verdacht auf Geschichtlichkeit vorgebeugt.

Die einleitenden Bemerkungen haben, wie erwähnt, primär die Aufgabe, zwischen den allgemeinen Sinnvorgaben und den Texten zu vermitteln, wobei der didaktische Zugriff sich unverfroren decouvriert. Über *Harmonie du soir* erfährt der Schüler: »In *Harmonie du soir* ist alles Suggestion, »evokatorische Zauberei«,

dennoch wird eine aufmerksame Untersuchung entdecken, daß das Gedicht, weit entfernt von einer simplen Aneinanderreihung von Empfindungen, sehr sorgfältig komponiert ist und sich fortschreitend auf die mystische Extase hin bewegt, die es beendet« (p. 439). Kaum zu unterscheiden davon ist das Gedicht *Chant d'Automne*: »[...] das Denken oszilliert zwischen dem Natürlichen und dem Übernatürlichen; alles ist Zeichen, Botschaft, deutlichstes Bild der condition humaine. Und der immer wiederkehrende Rückgriff auf die Suggestion betont noch das Klima des poetischen Mysteriums« (p. 443). Lagarde und Michard schließen den Kreislauf der Halbbildung, indem sie die wichtigsten Passagen des Kommentars kursiv drucken lassen, was dem Schüler signalisiert, daß er die am besten auswendig zu lernende Antwort auf eine potentielle Abiturfrage vor sich hat. Mit bemerkenswerter Konsequenz schließlich unterlassen die Autoren jegliche Quellenangabe ihrer seltenen Zitate aus der Sekundärliteratur, die allein durch die Anführungszeichen zu erkennen sind – es ist unwichtig, woher sie ihre Erkenntnisse ableiten, da diese eh als unumstößlich gelten sollen. Damit folgen sie strukturell dem Selbstverständnis des absolutistischen Königs.

Die Erklärungen zu den Gedichten haben äußerlich nur den pragmatischen Sinn, dem Schüler die Zeit für eigene Recherche beim Füllen seiner Wissenslücken zu ersparen, so daß er prüfungsbezogener lernen kann. Ihr Wert ist allerdings bisweilen fragwürdig, wenn z. B. aus der Erklärung einer Metapher eine Interpretation wird (vgl. p. 431, *Correspondances*, Anm. 1) oder wenn die Informationen verfälschend reduziert werden: Ausgerechnet der erkonservative Katholik Joseph de Maistre erscheint als einzige Quelle für Baudelaires Idee der »Korrespondenzen« (*Correspondances*, Anm. 3), obwohl sie auf einer wesentlich weiter zurückreichenden spiritualistischen Konzeption einer lesbaren Welt beruht. Auch bleibt es dem Bildungssuchenden bei der Anmerkung 5 zu demselben Gedicht unerfindlich, warum er auf den hohen Stellenwert des Geruchs in Baudelaires Werk hingewiesen wird, es sei denn, er will damit bei passender Gelegenheit intime Werkkenntnis simulieren. Die Redundanz dieser Art von Hinweisen entlarvt sich in unfreiwilliger Komik selbst, wenn die Verfasser zur Erläuterung eines ausgefallenen Bildes quasi beschwichtigend anmerken, Baudelaire habe ein Faible für das Fremde und Absonderliche gehabt (p. 437). Bezeichnend für die hermetische Konzeption des manuel ist die Art der Verweise auf andere Schriftsteller. Wollen Lagarde und Michard Parallelen zwischen Baudelaire und früheren Dichtern ziehen, so greifen sie nicht direkt auf deren Werke zurück, sondern auf den Abdruck in ihrem eigenen Handbuch zurück, so daß die prästabilisierte Harmonie ihrer kanonischen Vermittlung unberührt bleibt und der Schüler nicht auf den Gedanken kommt, aus dem didaktischen Arrangement auszubrechen.

Die Fragen zum Text sind das didaktische Kernstück der Trias allgemeine Einleitung – interpretierende Vorbemerkungen – Lernzielkontrolle. Sie sind so gestellt, daß ihre korrekte Beantwortung identisch mit den vorher gegebenen Informationen ist, wobei der Text nur zu deren Verifikation dient. Einige Beispiele: »Machen Sie Baudelaires Kunst in diesem Sonett spürbar, die Gleichzeitigkeit von Mysteriösem und Nüchternheit« (p. 431); »Arbeiten Sie die Begriffe heraus und analysieren Sie die Gefühle, die zu einer Art mystischer Extase führen«; »Zeigen

Sie, daß die Vergleiche unsere Sensibilität auf einen Einklang mit den Gefühlen des Dichters hin orientieren. Arbeiten Sie heraus, wie der doppelte Eindruck von Verzauberung und Melancholie hervorgerufen wird« (p.439) usw. Zum Teil offenbar die Fragen ihren dogmatischen Charakter dadurch, daß sie aus der angegebenen Textstelle heraus gar nicht mehr beantwortet werden können oder sie erweisen sich schlicht als sinnlos: »Betrachten Sie die Laute, die in dieser Strophe dominieren« (p.433); und dann ...? Das Autoritäre dieser Lernkontrolle manifestiert sich sowohl in der Formulierung der Fragen, die zum Teil die Antworten selbst vorgeben, als auch in den Infinitivbefehlen »étudier«, »montrer«, »relever« etc., die dem Schüler unmißverständlich signalisieren, daß er hier nicht als Subjekt angesprochen wird, sondern eine quasi zeitlose Lernfunktion zugewiesen bekommt. Von ihrer sprechakttheoretisch absurden Voraussetzung her unterscheiden sich diese Fragen nicht von anderen didaktischen Fragen, die immer darauf beruhen, daß der Frager mehr weiß als der Befragte; bemerkenswert ist an ihnen nur, daß sie ihre dirigistischen Absichten nicht im geringsten verhehlen, dem Schüler seine Gängelung offen vorführen. Es müßte auf den ersten Blick verwundern, daß diese nun schon fast ein Jahrhundert alte Betrugspraxis auch unter veränderten historischen Bedingungen immer noch angewandt wird und trotz vielfacher Kritik weiterhin funktioniert. Dafür gibt es verschiedene Gründe.

IV

In ihrer strengen Normativität ist die französische Literaturdidaktik mehr als nur eine Erscheinungsform instrumenteller Vernunft. Sie reduziert auch den Lehrer auf einen reinen Funktionär zur Vermittlung vorgegebener Schemata und ist insofern typisch französisch, als sie damit den Absolutheitsanspruch des Monarchen aus dem 17. Jahrhundert übernimmt, der nun nicht mehr personalisiert, sondern abstrakt, als Norm, auftritt: »Das, wodurch die Macht im 19. Jahrhundert wirkt, ist die Gewohnheit, die bestimmten Gruppen auferlegt wurde [...] Der Diskurs des Königs kann verschwinden und ersetzt werden durch den Diskurs dessen, der die Norm angibt, dessen, der überwacht, der die Scheidung in das Normale und Anomale vornimmt, das heißt, durch den Diskurs des Lehrers, des Richters, des Arztes [...]«. ¹¹ Diese Didaktik wird institutionell getragen durch ein autoritäres Schulsystem, in dem die Schüler dauernden Tests unterworfen werden und auf die Reproduktion von examensrelevanten Faktenwissen abgerichtet werden, so daß ein Ausbruch aus dem Kreislauf von standardisierter Vermittlung und Wiedergabe kaum möglich ist, zumal die zentral gestellten Abiturfragen auf das erwartete homogene Wissen abzielen. ¹²

Der damit ausgeübte Identitätszwang speist sich aus zwei Quellen, dem National und dem Gleichheitsbegriff. Mit dem ausschließlichen Bezug »großer« französischer Autoren auf die herausragend kunstvolle Formulierung »ewiger Menschheitsprobleme« wird die Ideologie des 19. Jahrhunderts tradiert, derzufolge Frankreich gerade dank seiner Dichter identisch ist mit Zivilisation. Ihre demokratische Legitimation findet diese Didaktik im aus der Revolution übernommenen Gleichheitsgedanken, der auch dort schon nicht mehr nur naturrechtliches Apriori politischer Moral war, sondern bereits inhaltlich dahingehend konkretisiert wurde, daß nun alle, aus-

gehend von einem engen Textkanon, das Gleiche lernen sollten, um auf diese Weise kollektiv identisch zu werden mit der Nation.



Dieser Vergleich mit der Revolution gilt jedoch nur für das Prinzip, nicht für die gesellschaftliche Konkretisierung, denn der beschränkte Adressatenkreis des *Lagarde et Michard* beweist, daß von den vermittelten Inhalten nicht alle, sondern nur die Gymnasiasten erreicht werden sollen. Auch wenn deren Zahl heute wesentlich höher ist als im 19. Jahrhundert und in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts,¹³ leben in ihrer Einschränkung die früheren Klassenprivilegien fort. Der »Besitz« des

Lagarde et Michard-Wissens ist in Frankreich auch ein Ausweis sozialer Zugehörigkeit. Die Strenge, mit der er vermittelt wird, gründet unter anderem in dem wesentlich schärfer als in anderen Ländern definierten Habitus, mit dem sich die sozialen Gruppen voneinander abgrenzen und der auch dann noch eine stabilisierende Funktion behalten kann, wenn der Besuch des Gymnasiums nicht mehr notwendig soziale Berechtigung nach sich zieht. So bleiben die von der Halbbildung versprochenen Gratifikationen für die Schüler attraktiv genug, um einer Verweigerung der dogmatischen Vermittlungsmethoden vorzubeugen.

Der *Lagarde et Michard* ist indes nicht nur das Produkt einer traditionsreichen, politischideologisch motivierten Schuldidaktik, sondern findet noch heute seine Fortführung in der universitären Literaturvermittlung (zumindest während der ersten drei Studienjahre), die sich weitgehend auf Konzepte stützt, die im literaturwissenschaftlichen Diskurs auch und zumal Frankreichs längst überholt sind, da sie teilweise noch aus dem 19. Jahrhundert stammen. Beruhte Literatur- und generelle Kulturvermittlung in Frankreich allein darauf, wäre es wohl nie in den auch außerhalb seiner Grenzen geltenden Ruhm gekommen, eine große Kulturnation zu sein. Dieser verdankt sich vielmehr den »Meisterdenkern«, einer intellektuellen Avantgarde, die für den Konjunkturverlauf des Überbaus verantwortlich und heute ebenso institutionell – beispielsweise im *Collège de France* – verankert ist wie die (relative) »Breitenbildung«. Erst aus diesem funktionsfähigen Zusammenspiel der Gegensätze resultiert das intellektuelle Leben Frankreichs, so daß es nicht widersprüchlich ist, den *Lagarde et Michard* gerade mit Foucault zu kritisieren. Jener mag, so interpretiert, vielleicht den seit dem 9. November 1989 wieder aktuellen – bewundernden – Blick auf die Franzosen und ihr »selbstverständliches Nationalbewußtsein« relativieren, denn er markiert den Preis, den diese für ihre Identitätsstiftung zu zahlen bereit sind.

Anmerkungen

- 1 Flitner, Wilhelm: Vom Kanon der literarischen Bildung. Zitiert nach: Brackert, Helmut: Literarischer Kanon und Kanon-Revision. In: Ders./Raitz, Walter: Reform des Literaturunterrichts. Eine Zwischenbilanz. Frankfurt am Main 1974. p. 134.
- 2 Gidion, Jürgen: Aspekte des Literaturunterrichts in der gymnasialen Oberstufe. Zitiert nach: Brackert. op.cit. loc. cit.
- 3 Dispositive der Macht. Michel Foucault: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin 1978. p. 23.
- 4 Zitiert nach: Julia, Dominique: L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. In: Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Basel 1989. (24. Beiheft der ZfPäd.) p. 64–65.
- 5 Zitiert nach Julia. op.cit. p. 78.
- 6 Vgl. Anm. 3. op.cit. p. 81.
- 7 Vgl. hierzu Julia. op.cit. p. 79–94.
- 8 Zitiert nach: Julia. op. cit. p. 94.
- 9 Zeldin, Theodore: Histoire des passions françaises 1848-1945. 2. Orgueil et intelligence. Paris 1978. p. 30.
- 10 Die Übersetzungen der aus Lagarde et Michard zitierten Passagen stammen vom Verfasser.
- 11 Foucault, Michel: Mikrophysik der Macht. Berlin 1976. p. 123.
- 12 Eine Untersuchung von 1963 ergab, daß die Schüler bei minimaler Prüfungsvorbereitung je nach Art des Abiturs auf eine Wochenstundenzahl von 57 bis 70 kamen (nach Zeldin. op. cit. p. 309).
- 13 1850: 30000 Schüler; 1900: 58000; 1946: 166740; 1960: 342840; 1964: 564210. Von den Gymnasiasten machten allerdings im Durchschnitt nur 25% Abitur (nach Zeldin. op. cit. p. 308).